

GAUNJES

Özel Sayı

PROF.DR.HİKMET YILDIRIM CELKAN

2022

Owner / İmtiyaz Sahibi

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Editors / Editörler

Prof. Dr. Ali BOZKURT

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN

Guest Editors / Konuk Editörler

Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN

Dr. Eyüp CÜCÜK

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Yavuz SAKA

Science Education

Prof. Dr. Ali BOZKURT

Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun HAMZADAYI

Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ

Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR

KAYIRAN

Elementary Education

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN

Educational Management

Asst. Prof. Dr. İdris KAYA

Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. Melike ÖZYURT

Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Veli BATDI

Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN

Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah DEMİR

Special Education

Layout and Language Editors/ Mizanpaj ve

Dil Editörleri

Dr. Erhan YOKUŞ

Gaziantep University

Dr. Eyüp CÜCÜK

İstanbul University-Cerrahpaşa

Ress. Asst. Özlem BATMAZ

Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge Deniz ÇANKAYA

Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge YILMAZ ASLAN

Gaziantep University

Editorial Board / Yayın Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN

Gaziantep University

Prof. Dr. Bayram ÇETİN

Gaziantep University

Prof. Dr. Birsen BAĞÇECİ

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR

Gaziantep University

Prof. Dr. Habib ÖZKAN

Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK

Gaziantep University

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR

Gaziantep University

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

Gaziantep University

Prof. Dr. Yavuz SAKA

Gaziantep University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN

Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University, Turkey
- Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University, Turkey
- Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University, Turkey
- Prof. Dr. Rahimah Haji Ahmad
University of Malaya, Malaysia
- Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University, Turkey
- Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Gazi University, Turkey
- Prof. Dr. Erdoğan BADA
Çukurova University, Turkey
- Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Turkey
- Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Marmara University, Turkey
- Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University, Turkey
- Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Hacettepe University, Turkey
- Prof. Dr. Turan AKBAŞ
-Denver, USA
- Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık University, Turkey
- Çukurova University, Turkey
- Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Adiyaman University, Turkey
- Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University, Turkey
- Prof. Dr. Yavuz Akbulut
Anadolu University, Turkey
- Prof. Dr. Iztok DEVETAK
University of Ljubljana, Slovenia
- Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara University, Turkey
- Prof. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik University, Turkey
- Assoc. Prof. Dr. Sedat ŞEN
Harran University, Turkey
- Assoc. Prof. Dr. Ali ÇEKİÇ
Gaziantep University, Turkey
- Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey
- Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Gaziantep University, Turkey
- Asst. Prof. Dr. Julia MAHFOUZ
University of Colorado
- Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara University, Turkey

GAUN-JES is an international peer-reviewed journal indexed by ASOS index, DRJI and ROAD.
GAÜN-EBD, ASOS indeks, DRJI ve ROAD tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.



Directory of
Research Journal
Indexing



GAUN-JES / GAÜN-EBD
E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkâmil - Gaziantep, TURKEY
Phone: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: alibozkurt@gantep.edu.tr

İçindekiler Tablosu / Table of Contents

Birinci Bölüm

Sunuş	I
<i>Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN'ın Özgeçmişi</i>	II
<i>Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN ile Röportaj</i>	IV
<i>Hatıralar</i>	X
<i>Şiir</i>	XLII
<i>Eğitim Üzerine Bir Değerlendirme</i>	XLIII

İkinci Bölüm

Eğitime ve Toplumla Adanan Bir Ömür Ekseninde Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN, <i>Dündar OK</i>	1-7
Prof.Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın Gözünden Türk Eğitim Sosyolojisi, <i>Hatice TURAN</i>	8-16
Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisine ve Covid-19 Pandemi Dönemindeki Okul Kavramına Yönelik Algularının Belirlenmesi, <i>Ömer Faruk VURAL, Mehmet BAŞARAN, Çiğdem ÖZKAN, Neslihan ORHAN, Zühal ORTOĞLU</i>	18-40
Dijitalleşme Sürecinde Okul Temeli Program Geliştirme, <i>Hacı Ömer BEYDOĞAN</i>	41-58
Lisansüstü Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Görüşleri, <i>Sümevra Zeynep ET, Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ</i>	59-82
İlkokul Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Uygulanma Düzeyi, <i>Vahit Ağa YILDIZ, Durmuş KILIÇ</i>	83-95
Eleştirel Düşünme Kapsamında Yayımlanan Makalelerin Bazı Değişkenlere Göre Değerlendirmesi, <i>Sefa SARIKOÇ, Remzi Y. KINCAL</i>	96-110
Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Ailelerin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, <i>Emine Merve USLU, Salih Zeki GENÇ</i>	111-135
Ders Çalışma Yaklaşımının Akademik Başarıyı Yordama Gücü: Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksekokulu Örneği, <i>Hüseyin Hüsnü BAHAR, Ali SÜLÜN</i>	136-145
İlkokullarda Okul İklimini İyileştirmeye Yönelik Uygulama Örnekleri, <i>İsmail TOĞA, Mustafa ÖZMUSUL</i>	146-167

ÖN SÖZ

Kıymetli okurlarımız,

Eğitim bilimleri alanında akademik yayıncılığı ile sahaya katkılar sunmaya çalışan Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi 2016 yılından beri yılda iki sayı şeklinde yayım hayatına devam etmektedir.

Dergimiz, gelecek dönemlerde okuyucu ve araştırmacıları alana has özel sayılarla buluşturmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda bilim dünyasına emeği geçen duayen bilim insanlarına da özel sayılarımızda yer verilmesi planlanmıştır. Zira insanlık tarihinde bilim dünyasına önemli katkılarıyla hizmet eden güzide isimlerin yâd edilmesi ve genç bilim insanlarına tanıtılması en az bilimin kendisi kadar önemli olduğu kanaatindeyiz. Bu düşünceden hareketle işe eğitim bilimleri alanında yaptığı çalışmaları, gönüllere serptiği muhabbet ve geride bıraktığı hoş sedasıyla tanınan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ı yâd etmekle başlamış bulunmaktayız. Binlerce talebe yetiştiren eğitim bilimleri alanında birçok akademik çalışmalara imza atan ve farklı idari görevlerde bulunan Celkan 2014 yılında emekli olmuştur. Hocamız, yaşam çizgisinde her zaman saygı ve muhabbetle karşılanan önemli bilim insanlarından biri olarak yerini almıştır.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi olarak -sosyal bilimlerde özellikle de Türk Dili ve Edebiyatı alanında gelenek olan- bu tür özel sayıların ilkinin Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde de dekanlık yapan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan ile başlatmak bizleri ayrıca mutlu etmiştir. Bu çerçevede Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi'nin ilk özel sayısını **Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan Özel Sayısı** adıyla okuyucularına sunmuş bulunmaktayız.

Özel sayımızda; Yıldırım Hikmet Celkan'ın dostu, mesai arkadaşı veya öğrencisi olmuş günümüzün kıymetli ilim ve fikir insanlarının dilinden onun hocalığına ve ilim adamlığına dair hâtırâ mahiyetinde on altı yazı, bir şiir ve hocamızla yapılmış bir röportaj yer almaktadır. Bunların dışındaki eğitim bilimleri içerikli hakem süreci tamamlanmış 10 makale de bulunmaktadır.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi konuk editör ve hakemlerinin özverisi; yazarlarının da değerli makaleleriyle hayat bulan **Prof. Dr. Yıldırım Hikmet Celkan Özel Sayısı** hazırlanmıştır. Sayının hazırlanmasında destek ve teşviklerini esirgemeyen başta Doç. Dr. M. Semih Summak ve dergimizin özel sayı editörlüğünü üstlenip değerli zamanlarını ayıran Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Başaran ve Dr. Eyüp Cücük olmak üzere emeği geçen herkese ve yazılarıyla dergiyi onurlandıran yazarlarımıza teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA

GAUN-JES İmtiyaz Sahibi

ÖZGEÇMİŞ

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

Emekli Öğretim Üyesi



1947’de Kilis’te doğdu. İlk ve Orta Öğrenimini burada tamamladı. 1963’te Kilis Lisesi’ni, 1964’te dışarıdan Kilis İlköğretmen Okulu’nu bitirdi.

1967’de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi’nden mezun oldu.

1967-1970 yıllarında Maraş Kız İlköğretmen Okulunda Meslek Dersleri öğretmeni olarak çalıştı.

1970-1972’de Balıkesir Yedek Subay Okulu ve Çorlu’da askerlik görevini yaptı.

1972-1973’te Malatya Akçadağ Erkek İlköğretmen Okulunda Meslek Dersleri öğretmeni olarak çalıştı.

Ağustos 1973’te Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Asistanlığına atandı.

“Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri” Bilim Alanı’nın “Eğitim Sosyolojisi” Bilim Dalında 1977’de Doktor, 1984’te Doçent oldu.

1973-1985 yıllarında görev yaptığı Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe bölümünde Eğitim bilimlerinin çeşitli alt disiplinlerine ait dersler ve Edebiyat, İşletme, İlahiyat, Fen Fakültelerinde Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi gibi Pedagojik Formasyon derslerini verdi.

1980-1981 yıllarında bilimsel araştırma ve incelemeler için Fransa’da bulundu. 1984 yılında Paris’te Unesco’nun tertiplelediği V. Dünya Mukayeseli Eğitim Kongresi’ne Türkiye’yi temsilen bir tebliğle katıldı. 1989’da Paris’te Avrupa Topluluğu Ülkelerinin Eğitim Sistemi ile ilgili incelemeler yaptı. Bunların dışında yurt içindeki çeşitli kongre, kurultay, şura ve sempozyumlarda tebliğler sundu.

Mayıs 1985’de aynı üniversitenin Eğitim Fakültesi’ne atandı. Bu Fakültede 1989 yılına kadar Eğitim Bilimleri bölüm başkanlığı, 1989-1993 yıllarında Dekan yardımcılığı görevlerinde bulundu. Ayrıca Fakülte Kurulu Üyeliği, Fakülte Yönetim Kurulu Üyeliği, Fakülte Sosyal ve Kültürel Faaliyetler Komisyonu Başkanlığı, Üniversite Komisyonu Fakülte Temsilcisi, Fakülte Bilim ve Yayın Kurulu Başkanlığı görevlerini yaptı.

1989 yılında Eğitim Sosyolojisi Bilim Dalında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından Profesörlüğe yükseltildi.

Temmuz 1993’te Bursa Uludağ Üniversitesi’ne atandı. Bu görevi devam ederken 1993-1996’da Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 1996-1999’da Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve 1999-2002’de Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dekanlığı yaptı. 2003 de Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bir yıl süreyle Dekan Vekili olarak çalıştı. Daha sonra 2012’de Gaziantep Eğitim Fakültesi Dekanlığına atandı ve bu görevini sürdürürken 26-Ocak-2014 de yaş haddinden emekliye ayrıldı.

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın telif ve tercüme olmak üzere çeşitli kitap ve kitap bölümleri ile yurt içi ve yurt dışında katıldığı bilimsel etkinliklerde sunduğu tebliğleri ve makaleleri bulunmaktadır. Görev yaptığı üniversitelerde 30 öğrenciye Yüksek Lisans ve 10 öğrenciye de Doktora yaptırmıştır.

Akademik faaliyetleri dışında Faal Futbol Hakemleri ve Gözlemcileri Derneği Üyeliği, Malatyaspor Yönetim Kurulu Üyeliği, Güreş Federasyonu Eğitim Kurulu Üyeliği, Görme Engelliler Federasyonu Danışmanlığı, Geleneksel Spor Dalları Federasyonu Bilim Danışmanlığı gibi spor görevleri de olmuştur.

Evli ve iki çocuk babasıdır.

RÖPORTAJ

Dr. Eyüp CÜCÜK

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi
Doktora Sonrası Araştırmacı
E-posta: cucukeyup@gmail.com



Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan ile Akademik Kariyer Yolculuğu Üzerine Bir Röportaj

Cücük: Kıymetli Hocam, yaklaşık yarım asırdır eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve eğitim sosyolojisi alanındaki akademik çalışmaların aktif bir biçimde içindesiniz. Eğitim sosyolojisi alanına yöneldiğiniz ilk günlerden bugüne şöyle dönüp bir geriye baktığımızda gerçekten bir ömür bu alana, Türkiye akademiyasına ve daha genelde evrensel bilim dünyasına oldukça önemli hizmetleriniz söz konusu. Bendeniz bu sürecin başlangıç kısmına şöyle tarihsel bir yolculuk yapmak istiyorum. İzin verirseniz ilk soru olarak eğitim sosyolojisi alanına yönelişinizin nasıl olduğunu sormak isterim.

Celkan: Lisans öğrenimim ile ilgili bir mesele diyebilirim. Ben, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünde lisans öğrenimimi tamamladım. O zamanlar bizim fakültenin yönetmeliği gereği “sertifika usulü” vardı. Şöyle ki bir öğrencinin lisans öğrenimini tamamlayabilmesi için dört tane sertifika alması gerekiyordu. Bizim sosyoloji bölümünde Genel Sosyoloji ve Tecrübi Sosyoloji adıyla iki sertifika vardı. Ben de tarih ve pedagojiyi seçtim. Tabii bunun yanında tecrübi psikoloji ve felsefe gibi birtakım dersler de gördük. Ek olarak pedagojik formasyon dersleri aldık. Pedagojik formasyon derslerimize Refia Şemin hocamız gelirdi. Eğitim Tarihi, ruh sağlığı, karakter formasyonu gibi pedagoji derslerini ondan aldım. Bunun yanı sıra pedagojik formasyon derslerimiz ayrıydı. Sabri Özbay Hocamız da tecrübi psikoloji derslerimize gelirdi. Lisansta almış olduğum sosyoloji ile tarih ve pedagoji eğitimi beni ister istemez sosyoloji ile pedagojinin sentezine itti. Dolayısıyla bugün adına eğitimin felsefi, sosyal ve tarihi temelleri denilen ana bilim dalı benim akademik çalışma alanımı oluşturmuş oldu.

Lisans eğitimim sürecindeki hocalarımdan ufuk açıcı derslerinin yanı sıra benim eğitim sosyolojisi alanına asıl olarak yönelmem ise başta Ziya Gökalp, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Necmettin Sadak, Satı Bey, Emrullah Efendi, Prens Sabahattin gibi 19. ve 20. yüzyıldaki Türk düşünce serüvenine aydınlanmacı şahsiyetler olarak katkı sağlamış isimlerin eserleri üzerine yaptığım derinlemesine okumalarla oldu.

Cücük: Sayın Hocam, bildiğiniz üzere YÖK’ün eğitim fakültelerindeki bilim dallarını yeniden yapılandırma faaliyetleri çerçevesinde Eğitim Bilimleri Bölümü çatısı altında Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi temelleri adıyla yeni ana bilim dalı ihdas edilerek eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi ve eğitim tarihi araştırma alanları bir araya getirilerek bunlara akademik şemada yer verildi. Sizlerin yetişmiş olduğu lisansüstü eğitim sürecini, oluşturulan bu yeni düzen ile karşılaştırdığınızda mevcut durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?

Celkan: Öncelikle benim yetiştiğim dönemdeki ile şu anda yürürlükte olan bilim dalı taksimatı arasında pek çok fark olduğunun altını çizmek gerekir. Eğitimin felsefi, sosyal ve tarihi temelleri adıyla bu üç önemli araştırma alanı için -bunlar bir araya getirilmek suretiyle de olsa- kurumsal bir yapı oluşturulması memnuniyet vericidir. Ancak unutulmuş bir husus vardır: pedagoji. Pedagoji nedir, pedagoji ile eğitim bilimleri arasındaki ilişki nedir, maalesef bu unutulmuş durumdadır. Bu düzenlemeyi yaparken buna da bakmak lazımdı. Bizim zamanımızda eğitim bilimleri diye bir sınıflama yoktu, pedagoji vardı. Eskiden eğitim bilimleri diye bir bilim dalı sistematik ve akademik anlamda pedagoji vardı. Pedagoji (terbiye) dersinin yanı sıra eğitim bilimlerinin o dönemdeki karşılığı olarak içtimaiyat ve ruhiyat dersleri vardı. Eğitimle alakalı bu dersler bırakın bizi, Avrupa'da bile aşağı yukarı 19. asrın ikinci yarısından itibaren üniversitelerde okutulmaya başlamıştır. Bilim dallarının ayrışmasıyla birlikte ve özellikle de Auguste Comte'un sınıflamasından sonra akademik gelişmelere de uygun olarak Avrupa üniversitelerinin programlarında eğitim derslerine yer verilmiştir. Bizde de tabii haliyle 20. asrın başlarından itibaren Darülfünunda başta Gökalp, Baltacıoğlu, Satı Bey, Emrullah Efendi, Necmettin Sadak gibi eğitim biliminin öncüsü niteliğindeki ilk hocalarla başlamıştır.

Bir de Gökalp'in okutmuş olduğu, Baltacıoğlu'nun da savunduğu terbiyevi içtimaiyat dersi vardı ki bu ders işte bugünkü eğitim sosyolojisinin ilk temelini oluşturmaktadır. Terbiyevi içtimaiyat yani eğitimsel sosyoloji veya eğitim sosyolojisi...

Cumhuriyet Dönemi'nde bu kavramlar muhafaza edilmekle birlikte özellikle öğretmen okullarında Psikoloji, Sosyoloji, Ahlak ve Terbiye (daha sonra Pedagoji olacak) dersleri programlara konularak okutulmuştur. Pedagojinin daha sistematik bir hale gelmesi ise Ankara Gazi Terbiye Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. Burada üç yıllık bir Pedagoji bölümü kurulmuş ve bu bölüm içerisinde adı geçen dersler okutulmaya başlanmıştır.

Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde eğitimle ilgili bu kavramlar kullanılırken zamanla Amerikan eğitim sistemine göre evrilmeye başlamıştır. İkinci Dünya Harbi'nden sonra Anglo-Sakson geleneği çerçevesinde, Amerika ile siyasi, kültürel ve bilimsel ilişkilerimizin neticesinde bu ülkeden esinlenilmiş ve dolayısıyla eğitimle ilgili kavram ve yapılar oradan olduğu gibi iktibas edilmeye çalışılmıştır. Günümüzde gelinen noktada eğitimle ilgili kavramların kullanımı, mahiyeti konusunda büyük bir karmaşa olduğu söylenebilir. Yani kavramlar hala yerli yerine oturmuş değil.

Cüçük: Peki Sayın Hocam, eğitim alanında ortaya çıkan bu devşirme geleneğinin lokomotifleri ne/neler olmuştur?

Celkan: Özellikle Türkiye'den Amerika'ya yurtdışı eğitimine gönderilen eğitimciler... Bu eğitimcilerin her biri birbirinden kıymetli insanlar, hocalar olmakla birlikte Amerikan geleneğindeki kavramları, uygulamaları, programları alarak Türkiye'ye olduğu gibi aktarmaya çalışmışlardır. Ancak bizimkinden oldukça farklı bir kültür ve gelenekten doğup gelen bu doğrudan alıntıların bize uymadığı, karmaşaya yol açtığını belirtmek gerekir. Çünkü Amerika o dönemde de ilerlemiş ve bilim alanında dünyanın başını çeken bir ülke... Orada kıta Avrupa'sının bilim geleneğinden özellikle sosyal bilimler alanında ayrılmış ve farklılaşmış olan kendine göre bir geleneği olan bir bilim ekolü meydana gelmiş. Mesela bizim için önemi yok iken bisiklet sosyolojisi Amerika'da üzerine çok çalışılmış önemli bir alan... Şimdi oradaki bilim geleneğinin ve birtakım unsurların Türkiye'ye olduğu gibi nakli bugün bu konudaki pek çok sorunun temelinde yatan bir husustur.

Cüçük: Değerli Hocam, Eğitim sosyolojisi alanındaki doktora tezini belirleme sürecinizden bahsedebilir misiniz?

Celkan: Malatya Akçadağ İlköğretmen Okulunda öğretmen iken Erzurum'da ilan edilen asistanlık sınavına girdim. Yüze yakın aday vardı. 2 kişi aldılar ki birisi de bendim. Burada çalıştığım dönemde Kemal Aytaç Bey'in bir vesile ile Erzurum'a geleceğini öğrendim. Bunu fırsat bilerek Bölüm başkanımın ve bölümdeki hocalarımla da girişimiyle Kemal Hocayla tanışma fırsatı oldu. Bölüm başkanımız benimle birlikte Hüseyin Akyüz ve Necmettin Tozlu arkadaşlarımı, doktora eğitimi alabilmemiz için- o vakitler Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesinde doçent unvanıyla çalışan Kemal hocaya tavsiye etmiş: Bu üç arkadaşın doktorasını yaptırır mısınız... Kemal Bey'in kabul etmesiyle birlikte bizim doktora çalışmalarımız başlamış oldu. O zamanlar yüksek lisans diye bir kavram yoktu, doğrudan doktora başlanırdı. Ancak Kemal Bey bize önce yüksek lisans niteliğinde bir ön çalışma yaptırdı ve sonrasında doktora tez konusu olarak bana Ziya Gökalp, Hüseyin Akyüz'e Köy Enstitüleri ve Necmettin Tozlu'ya İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nu tez konusu olarak doğrudan kendisi belirleyip verdi. Alman ekolünden gelen, doktorasını Almanya'da yapmış, Almanca ve Fransızca bilen kıymetli bir bilim insanı olan Kemal Bey, klasik pedagojik gelenekten geldiği için onunla çalışmak bizim oluşum sürecindeki akademik bakışımızı derinden etkiledi. Yüksek lisans mahiyetindeki ilk çalışmamda Ziya Gökalp'in düşünce dünyasında eğitimin sosyolojik temelleri konusunda bir çalışma yaptıktan sonra Gökalp'in eğitim sosyolojisi şeklinde doktora tez konumuzu belirledik.

Doktora tez sürecindeki ikinci danışmanım ise Türkiye'de sosyoloji denince ilk akla gelen isimlerden birisi olan Prof. Dr. Orhan Türkdoğan'dı. 1973'te başladığım doktora tez çalışmamı 1977'de tamamladım. Erzurum'da gerçekleşen tez savunmam esnasında ise Kemal ve Orhan Beylerle birlikte Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı (Bilim Tarihi Kürsüsünün başkanı, Atatürk'ün daha lisede öğrenci iken keşfedip yurtdışına Amerika'ya tahsil için gönderdiği sınırlı sayıda öğrencilerden birisi) vardı. Tez savunmamda jüri başkanı olan Aydın Sayılı aynı zamanda Kemal Bey ile Orhan Bey'in de lisanstan hocasıydı. Aydın Bey ile birlikte bu kıymetli hocaların benim tez savunmam vesilesiyle Erzurum'a gelişleri üniversitemizde büyük bir yankı uyandırmıştı. Dördüncü jüri üyesi ise o zamanki fakülte dekanımız olan, Yeni Türk Edebiyatı alanında dönemin en yetkin bilim insanlarından biri olan Prof. Dr. Kaya Bilgegil idi.

Orhan Bey tez sürecindeki görüşmelerimizde tezin hacminin değil içeriğinin önemli olduğu konusunda bana uyarılarda bulunan oldukça kibar bir beyefendiydi. Babam gibi hissettiğim Orhan Bey ile ailecek görüşürdük, evinin anahtarını bana teslim edecek kadar sıcak bir ilişkimiz vardı. Aynı şekilde Kemal Bey ile de öyleydik...

Cüçük: Sayın hocam bir doktora öğrencisi olduğunuz o yıllarda hocalarınızla aranızdaki sevgi ve saygı bağlarıyla örülü bu denli samimiyet ortamı gerçekten hayranlık verici. Dönemin akademik camiasını daha iyi anlamak bakımından hocalarınızla olan bu dostluk, abi-kardeşlik ilişkisinden biraz daha bahsedebilir misiniz?

Celkan: Hoca-talebe ilişkisinin geçmiş dönemde daha sağlam temellere dayalı olduğunu söyleyebilirim. Ben Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinde bulunan danışmanım Kemal Aytaç'a yaptığım tez çalışmaları göstermek için her gidişimde hocanın fakülteodasındaki odasında yoğun çalışmalara daldık. Ankara'da 3-4 gün kalır, Hoca ile bir yandan akademik çalışmalarımızı yaparken diğer yandan sosyal yakınlığımızı artırırdık. Akşam üstüne veya ikinci vaktine kadar çalışıp yorulduktan sonra hoca, "Hikmetciğim, bugünlük yeter, gel

şöyle Kızılay'a - Sakarya'ya doğru bir yürüyüş yapalım" derdi. Benim için Hocanın odasında yaptığımız akademik çalışmalar kadar onunla sosyal ortamlarda geçirdiğimiz vakitler de önemli bir öğrenme süreciydi. Genel olarak değerlendirdiğimde benim yetiştiğim dönemde hoca-öğrenci arasında hem akademik hem de ahlaki planda sağlam bir temel vardı. Bugün ise bunun biraz sulandırıldığını söyleyebilirim.

Cüçük: Kıymetli Hocam, yabancı diliniz olan Fransızca eğitime nasıl ve nerede başladınız?

Celkan: Yabancı dil öğrenmeye ortaokulda başladım. Dil öğrenme becerim iyiydi. Kendisi de bir öğretmen olan babamın disiplini altında çalışarak başarılı bir öğrenci oldum. İyi bir öğrenciydim ama zaman zaman ipe un serip zayıf aldığım zamanlarda olurdu. Ancak hiç zayıf almadığım dersim yabancı dil dersi idi.

Cüçük: Değerli Hocam, Fransızca'yı yabancı dil olarak seçmenizin Eğitim sosyolojisi alanında size katkısını nasıl görüyorsunuz?

Celkan: Fransızca'yı kendim seçmedim. Bizim ortaokul ve lise öğrenciliğimiz sırasında Türkiye genelinde orta dereceli okullarda yaygın yabancı dil Fransızca'ydı. İngilizce de vardı ama sadece büyük şehirlerdeki bazı kolejlerde ve belirli liselerdeydi. Sonradan Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle, Amerika ile olan ilişkilerimiz askeri alandan başlamak üzere bilim, kültür, sanat, eğitim alanında gelişince orta dereceli okullarda müzik, resim, beden eğitimi ve İngilizce dersleri seçimlik ders olarak yer almaya başladı. Ben lise birde iken Fransızcanın yanında İngilizceyi de seçtim. Kıymetli hocalardan yabancı dil eğitimi aldık. Üniversiteye başladığım zaman da liseden getirdiğim yabancı dil olarak Fransızcaya çalışmaya ve bu dil üzerinde becerimi arttırmaya devam ettim. Zaten İstanbul Üniversitesinde yabancı dil eğitimine oldukça önemli yer verilir ve yabancı diliniz çok iyi derecede olmadan fakülteden mezun olmanız da mümkün olmazdı.

Cüçük: Sayın Hocam, akademik kariyer sürecinizde yani bu uzun yolculukta en başta tabii ki kendi çaba, say ve gayretleriniz var. Ancak bunu bir köşede bırakarak anladığım kadarıyla yabancı dil öğrenmenizin ve karşınıza böyle kıymetli hocaların çıkmış olmasının onların sizi yönlendirmesinin bu yolculukta çok önemli tesirleri olduğunu anlıyorum. Peki, bunlara ekleyebileceğimiz başka faktörler de var mı? Mesela hocalarınızla olan iletişiminiz ve öyle güzel insanlara denk gelmek, tabiri caizse onların tezgahında yetişmek gerçekten kıymetli bir şey. Bununla birlikte böylesine güzel bir dil eğitimi alıp Fransızcaya hakim olup, Fransa'da doktora sonrası çalışmalarda bulunmanız akademik kariyer yolculuğunuzun önemli faktörleri. Peki, bu faktörlere ekleyebileceğiniz başka bir şey var mı?

Celkan: Şöyle diyelim. Derslerimize gelen hocaların kişiliği, disiplini ve otoritesinin yanı sıra lisans öğrenimi gördüğüm İstanbul Üniversitesi dışından çok kıymetli hocaların verdiği derslerin ve konferansların da büyük bir katkısı oldu. Alexandre Vexliard, Cavit Orhan Tütengil, Cemil Meriç, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mehmet Tablamacıoğlu gibi hocaların konferanslarını dinleme ve derslerini alma şansım oldu. Hocalardan öğrendiklerim kişisel gelişimimde çok etkili olmuştur. Bu isimlerin tüm eserlerini okudum.

Hocalarımız kendi derslerinde verdiği bilgi ve tavsiyelerin dışında bir de bizi "literatür geleneği"nden geçirdiler. Mesela tecrübi sosyoloji olsun, genel sosyoloji olsun bunların birer literatürü vardı. Literatür, dersi veren hocanın dört yıllık eğitim öğretim sırasında öğrenciye verdikleri bilgilerden ayrı olarak kendi hazırlamış olduğu bir kitap okuma listesi anlamına gelirdi. Bu literatür en aşağı 30 kitaptan müteşekkil olup, Platon'un "Devlet"i ile başlar,

alanımızla ilgili eserlerle devam eder ve Atatürk'ün “Nutuk” adlı eseri ile biterdi. Bu eserleri okuyup idrak etmeden sınavlardan geçemezdik. Dolayısıyla hocaların bu literatür ve konferans geleneği kendimizi yetiştirmemizde etkili oldu. Bununla birlikte lisans öğrenimim sırasındaki hocalarımızın otoriter ve disiplinli yaklaşımları bizi daha çok çalışmaya sevk ederdi. Mesela derslerde not tutmak, derslere devam etmek mecburiydi.

Cüçük: Sayın Hocam, doktora sonrası süreçte Fransa'da geçirdiğiniz vakitleri merak ediyorum. Evet, ilim uğruna Fransa'da geçen bir süreç var. O süreçteki fedakarlıklarınız ve bu deneyimin size katkısı için ne söylemek istersiniz?

Celkan: Fransa'ya 1980 yılında 1416 sayılı kanun kapsamında gittim ve orada 1 yıl kaldım. Daha sonra tabi birkaç defa daha gittim-geldim. Yani toplamda 1 buçuk yıla yakın bir süre Fransa'da deneyimlerim oldu. O günün ekonomik koşulları gereği otobüsle üç günlük bir yolculuğun ardından Paris şehrine vardık. Devletten aldığımız ödeneğin yarısını konaklamaya veriyor kalan yarısı ile de yarı aç yarı tok idare ediyorduk. Bu ilk gidişimde konaklayacak yer konusunda sorunlar yaşadım ama oraya bizden önce gitmiş bazı hocaların, arkadaşların yardımı ile bu süreci atlatabildik.

Fransızca'yı iyi derecede biliyor olmama rağmen oraya gidince günlük konuşma dilinde eksiklerimin olduğu ortaya çıktığından, orada bir arkadaş çevresi edinip bu eksiklerimi gidermeye çalıştım. Orada tanışarak arkadaşlık kurduğum yabancı arkadaşlar, birisi Fransız birisi de Şilili ki onlarla haftada en az üç gün buluşup görüşürdük, Fransızcanın günlük konuşma dilinin tüm ayrıntılarını öğrenmeme vesile oldu. Fransa'da ciddi geçim sıkıntısı çektiğimi belirtmeliyim. O vakitler evli ve iki çocuk sahibi biri olarak Fransa deneyimim hem manevi hem de ekonomik anlamda ciddi fedakârlıklar göstermemi gerektirmişti.

Sorbonne'da alanımla ilgili çeşitli kurslara katıldım, önemli hocaların derslerini dinledim, kütüphanelerde yoğun araştırmalar yaparak vaktimi iyi değerlendirdim.

Sürekli olarak Fransa'daki büyük kütüphanelerde bir tost ve meyve suyu eşliğinde gece geç saatlere kadar çalışır, alanımla ilgili ne kadar bilgi, belge ve kaynak varsa alır incelerdim. Oradan biriktirip getirdiğim dokümanlar, daha sonra doçentlik ve sonrasındaki çalışmalarım için büyük fayda sağladı.

Cüçük: Akademik kariyer yolculuğunuzda Sayın Hocam, pek çok yayınla bilim dünyasına katkıda bulundunuz. Araştırma süreçlerinizde konu, kaynak ve metodoloji anlamında zorluk yaşadığınız durumlar oldu mu? Niçin?

Celkan: Hiç zorluk çekmedim. Çünkü doktora başladığım sıralarda danışmanım Kemal Aytaç'tan bilimsel araştırma metodolojisini iyi derecede öğrenmiştim. Bilimsel araştırma metotları üzerine yoğun çalışmalarımız olmuştu. Bununla birlikte metodolojiye ilişkin literatürde ne varsa inceleyip okuyorduk. Dolayısıyla metodoloji bakımından bir sıkıntımız olmadı.

Öte yandan zaten doktora başlamadan önce danışmanım Kemal Aytaç Bey'in benden istediği dört temel yeterlilik şartını yerine getirerek işe başlamıştım. Bu yeterlikler tarih, iktisat, yabancı dil ve Osmanlı Türkçesi okuma idi. Bunun dördünü de öğrenmem bu dört alanda bilgi, beceri sağlamam şartıyla doktora kabul edilmiştim. Kemal Bey ve Orhan Bey çok disiplinliydi. Yeniçağ Tarihi alanında Şahabettin Tekindağ, Münir Aktepe, Cavit Baysun gibi tarihçilerden dersler aldım. Öte yandan Fransızcam oldukça iyi derecedeydi. Ayrıca iktisat ile ilgili alanın temel eserlerini okumuştum. Ancak Osmanlı Türkçesi okuma becerim zayıftı. Böylelikle doktora başlayabilmem için Osmanlı Türkçesi öğrenmem gerektiğinden bir yıl

kadar bir süre Erzurum Atatürk Üniversitesi Tarih Bölümünde arkadaşım Mustafa Çetin Varlık'ın derslerine katıldım. Ardından Kemal Hocamın yanına gidip bana vermiş olduğu Osmanlı Türkçesi metnini başarıyla okuduktan sonra hocam artık doktora başlayabileceğime hükmetti. İşte bu çerçevede daha doktora başlamadan önce hocalarımın öngörüsü ve bu iş için kişinin belirli niteliklere sahip olması gerektiği bilinci beni bilimsel araştırmaya hazırlamıştı. Dolayısıyla tez konumu danışmanım Kemal Bey belirlemiş olmakla birlikte kaynak ve metodoloji olarak da onun çizdiği çerçeveye uygun yeterlikler kazanarak yola devam ettim.

Cüçük: Sayın Hocam, Kemal Aytaç Hocanın 1970'lerde doktora başlayabilmeniz için size şart koştuğu bu dört bilgi ve beceriyi günümüz koşullarında düşünmek istiyorum. 2022 yılında bulunduğumuz şu günlerde karşınıza gelip eğitim sosyolojisi alanında doktora yapmak istediğimi söylesem bana hangi şartları koşardınız?

Celkan: Kemal Hocanın bana koştuğu şartları aynen size de koşardım. Tarih, iktisat, yabancı dil ve Osmanlı Türkçesi... Aynı şartları ben de koşardım; çünkü bu yeterliklere sahip olmadan kapsamlı ve nitelikli bir eğitim sosyolojisi çalışması yapabilmemiz bu alanda uzman olabilmemiz mümkün olamayacaktır.

Cüçük: Kıymetli Hocam, röportajımız sona ermiş olup zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim.

HATIRALAR

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Gaziantep Üniversitesi

Gaziantep Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü

e-mail: ikaya@gantep.edu.tr



Geride Güzel İz Bırakan Hocaların Hocası Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan

Erzurum Atatürk Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisiyken Erzurum'un içleri ısıtan soğuk günlerinin birinde tanıdım Hikmet hocamı. Gaziantep'te öğrencilerin tertip ettiği bir tanışma gecesinin önemli misafirlerinden biriydi. Çünkü o, ev sahiplerinin hocaları daha da ilerisi ağabeyleriydi. Maddi ve manevi zorda kalan öğrencilerin çalışacağı ilk kapılardan biri de onun kapısıydı. Doksanlı yılların talebeleri olarak hocamızı saygı ve hayranlıkla izledik. Celkan hocamızla asıl teşrik-i mesaim ve onu yakından tanımam Gaziantep üniversitesinde mesai arkadaşı olmamızla başladı. Hocamız Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi'nin kurucu dekanı, bizler de yeni kurulan fakülte öğretim elemanlarının ilkleriydik.

Kıymetli hocamı daha çok Muallim Rıfat Eğitim Fakültesine öğretim görevlisi olarak başladığım 2002'den sonra tanıdım. Hikmet Bey, taşrada kurulan bir fakültenin resmi işlerini görüp hemen ana kampüse dönen biri değildi. 1980'lerden kalma beyaz renkli, siyah plakalı TOFAŞ marka bir arabayla sık sık Gaziantep'ten Kilis'e gelir; Kilis Meslek Yüksek Okulunun üçüncü katındaki mütevazı odasına geçerdi. Gelişi bazen sessiz bazen de ortalığı ayağı kaldıran bağırıp çağırılmalarıyla olurdu. Ya merdivenin önüne park edilmiş bir motosiklete ya da gördüğü bir düzensizliğe öfkelenmiştir o kadar. Öfkesi de saman alevi gibi kısa ve derin yaralar açmayan kızgınlıktan ileri gitmezdi.

İsmiyle müsemmadır Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, düzensizlik ve "haksızlıklar karşısında yıldırım; güzellikler karşısında da hep hikmetli oluşuna"¹ şahit olmuşuzdur. Hoca, fakülteye her gelişinde çoğu çiçeği burnunda bir elin parmak sayısını geçmeyen biz öğretim elemanlarını toplar, tek tek hatırlamamızı sorarak bir sorunumuzun olup olmadığını yoklardı. Öğle arasına rastlayan kısa toplantılarımız olduğunda "Hadi çocuklar yemeğe gidiyoruz" diyerek bizi yemeğe götürürdü. Bazen de peynir, kavun, karpuz ekmek alır dekanımız, ağabeyimiz sırdaşımız olan hocamızla yazın sıcaklığında içimizi serinleten karpuzla karnımızı; hoş sohbetiyle de ruhumuzu doyururduk.

Aslen Kilisli olan hocamın bu küçük ve şirin şehirde esnaftan bürokrata çok sayıda arkadaş ve dostları vardı. Bürokrat ve esnaf ziyaretlerine yalnız gitmez mutlaka yanına bizleri de alırdı. Eski dostlarıyla bazen de Kilis Öğretmen evinde buluşurdu. Ziyaret ve buluşmalara Hocanın yanında kim gitmişse mutlaka onu meclistekilere tanıtırdu. Bizleri tanıtırken gözleri ve

¹ Bu metafor, Doç. Dr. Semih Summak'ın -bu sayıda Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan hocamız için hazırlayacağı yazısının başlığından bahsedilen- sohbetinden esinlenilmiştir.

ses tonundan sanki evlatlarını tanıtıyormuş gibi duyduğu mutluluk hissini hepimiz rahatlıkla görebilirdik

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, iletişime açık oluşu, ilk kapısı çalınacak bir dost oluşu, zorda kalanların yardımına koşuşu, kendine has nükteli sohbetleri, derslerini hissederek yaşayarak anlatışı, düzenli yaşam stiliyle -bunu söylemeden geçemeyeceğim elektrikli tıraş makinasıyla günde birkaç sefer tıraş oluşuyla- kendine has renkli bir dünyası olan ve sevilen bir insandı. Kıymetli hocam bana hep Hz. İbrahim'in (AS) Şuara suresindeki "Allah'ım bana, benden sonra gelecekler arasında iyilikle anılmayı nasip eyle" diye yaptığı bu güzel duasını hatırlatır. Hikmet Hoca'nın anıldığı her ortamda iyilik ve güzellikleriyle yâd edildiğine şahit olduk.

İnsanların oyuncu, dünyanın da sahne olduğu yaşam çizgisinde, sizinle oyunun bir parçasında bana yer veren Rabbime şükür, size de her şey için teşekkür ediyorum kıymetli Hocam iyi ki varsınız.

Prof. Dr. Kemal DURUHAN

İnönü Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

e-mail: kemal.duruhan@inonu.edu.tr



Hocamız Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan

Ben, Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü 1976 yılı giriş ve 1980 yılı çıkışlıyım. 1976’da bölüme girdiğimizde, Hikmet Yıldırım CELKAN hocamız bizim 4-5 tane dersimize geldi. Sosyoloji derslerimize, eğitim sosyolojisi derslerimize ve seminer derslerimize geldi, bölüm müşavirliğimizi yaptı, sınıfımızın danışmanlığını yaptı.

Ben fakülteden mezun olurken o zamanın şartları için edebiyat fakültesinde öğrencilerin bir tez yazması zorunluluğu vardı. Tezimi sosyoloji dersinden ve Sosyoloji hocası da olduğu için eğitim sosyolojisi hocası olduğu için Hikmet Yıldırım CELKAN hocamızdan aldım. Tabi hocamızı 1976 dan beri yani tam 45 yıldır tanıyoruz. Hocamız hem lisanstan tez hocam aynı zamanda doktoradan da tez hocam olan Hikmet Yıldırım CELKAN Bey, aynı zamanda İnönü Üniversitesine asistan olmam itibarıyla da jüri üyesi olarak sınavda yer almıştır.

Bölüme dereceli giriş ve dereceli çıkışlıyım. 3 numaralı giriş, 1 numaralı çıkışlıyım. Bölümdeki aktivitemi bütün hocalarım bilirler. Biz bölümümüzün ilk mezunlarıyız, ilk öğrencileriyiz. Bu minval üzere bunun hasebiyle de bütün hocalarımız bölümün ilk mezunu olan bizlerin hem çok yetiştirilmesi için gayret göstermişlerdir hem de hepsi bizleri tek tek tanımıştır. Hocalarımızın bütün ortak yönleri tabi Hikmet Yıldırım CELKAN hocamız da dâhil demokratik, laik, hoşgörülü, öğrenciyle ilişkilerinde yatay iletişimi benimsemiş, öğrenci aktivitelerine önem veren, kendini ders yükümlülüklerini, ders anlatımlarını yerine getirmekle birlikte karşılıklı nazariye önem veren görüşlerimize önem veren, her ne zaman hangisinin yanına gidersek gidelim bize bir birey ve şahıs muamelesi yapan, iletişimi yatay tutan bir eşteş olarak aynı zamanda bizlere değer verdikleri için de yatay iletişim içinde problemleri tartışan hocalarımız idiler. Hepsi o zaman Hikmet Yıldırım CELKAN hocamız da dâhil; 40 yaşlarına yakın genç doktor asistanlardı.

Biz demokrasiyi, hoşgörüyü, yatay iletişimi, öğrenci ile iletişimin nasıl olacağını hocalarımızdan öğrendik. Tabi Hikmet Yıldırım CELKAN hocamız da hassaten demokratik yapılı, laik görüşlü; kendisi dindardır ama laik görüşlüdür. Herkesi eşit seviyede vatandaş seviyesinde gören, önüne gelen herkesi ister öğrencisi olsun isterse onunla işi olan herhangi birisi olsun herkese eşit muamele yapan, kendisini de sıradan bir vatandaş olarak gören, herhangi bir yerde kendisine herhangi bir ayrıcalık tanınmasını istemeyen, vatandaşlık hukuku hakkı neyse onları gözetken, ilişkilerinde doğruluğu dürüstlüğü arayan, kendisi iyi görev yaptığı gibi karşısındakinin de iyi görev yapmasını isteyen birisidir hocamız. Biz demokrasi terbiyesini görev yapmayı hocamızdan öğrendik.

Ben, son sınıfta 1979’un sonlarına doğru hocamızdan tezimi aldığımda, hocamız bana yöntem konusunda neler yapabileceğimi neler yapacağımı ince ayrıntılarına kadar gösterdi, ondan sonra hiç müdahale etmedi ben de geceleri de çalışarak 6 ay sonra 20’li yaşlarım civarında üretmiş olduğum eseri hocanın önüne koyduğumda hocamın tepkisi şu oldu: “Bunu

sen mi yaptın?”. Evet, dedim ben yaptım. Senin oda arkadaşların kimler dedi, tabi sınıfımızdan oda arkadaşım vardı ona da söyledim ona da tabi ki sormuş o da zaten geceleri dâhil çalışıyor deyince çünkü neden bunu sormak ihtiyacı hissetti bana görev verdikten sonra gidip de hocama herhangi bir şey sormadım. Bütün gerekenleri yaptım en nihayetinde hocamın önüne koydum birkaç yerleri düzeltip şuraları geliştir şöyle yap dedikten sonra, tabi bunlar o zaman için internetin, uygun daktilo grafik sisteminin şunun bunun olmadığı şeyler; biz bunları elle kartlara yazıp arkasından da orda mürekkepli daktilolarla birilerine parayla yazdırdık, tabi bunların baya bir zorluğu vardı. Sonrasında da bitirme tezi olarak bu tezimizi sunduk. O tezimizden asistan olabilmemiz için en az 70 almamız lazımdı. 70 in üzerinde puan alarak, zaten 4 yıllık ortalamamız da 70’in üzerinden olduğundan dolayı asistan olmaya hak kazandık ama bununla birlikte 5 yıl lise öğretmenliği yaptık ve daha sonra Erzurum Atatürk Üniversitesinde birkaç sınava girdik daha sonra da İnönü Üniversitesinde bu işi kazandık ve başladık.

Hocalarımız biz ne zaman ister öğrenci iken isterse de öğrencilikten sonra ne zaman yanlarına gitsek bize birey muamelesi yaptılar; değer verdiler. Hocalarımızın yanına bütün arkadaşlarımız geldi, bunların içinde 8 tane ilkokul öğretmeni vardı, yaşı benden büyük olanlar vardı, aynı zamanda görev yapanlar da vardı; böylece görevimizin bir yerinden tuttuk. Sonrasında 5 yıl lise öğretmenliğinden sonra İnönü Üniversitesine asistan olduk ve bu asistanlıktan buraya göreve başladıktan 7-8 yıl sonra hocamız İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesine dekan oldu, ben de doktora seviyesine gelmişim ve hocamız aynı zamanda doktoramın da tez hocasıdır. Hocamız yine çalışma şekillerimizin yöntemlerini gösterdi, biz hocamızı çok fazla yormadan ne gerekiyorsa daha fazlasını yaparak doktoramızı da vermiş olduk.

Doktora yapıyorken hocamız burada dekandı, benim de tez hocamdı; tabi asistanı da olduğum için bas asistan gibiydim o zaman; ama hocamız şunu biliyordu: Hocamız herkese eşit muamele yapar, herkese değer verir ve aleyh idareci dahi olsa birilerinin aleyhine atmayı kabul etmez, kendisi de atmaz, birilerinin kötülenmesini de istemez, kötüleneniz de fark etmez zaten onları dinlemez. Ben bunları çeşitli vesilelerle hocamda gördüm. Hiç karşısındakinin bir başkası için söylemiş olduğu kötü sözleri dikkate almaz barışçıl bir yapısı vardır herkesi olduğu gibi kabul eder. Demokraside elbette ki farklı fikirler olacaktır hocamızın da tabi ki fikirleri vardır ama hocamız insanları fikir yönüyle değerlendirmez; hocamız insanları çalışkanlığıyla, üretkenliğiyle Türkiye’ye yapmış olduğu hizmetlerle değerlendirir.

Kendisi Kilislidir, Adıyaman kökenlidir. Kendisinin de ifadesiyle sülalesinin yarısı asker, yarısı öğretmendir. Devlete bürokratik ve resmî görevlerde hizmet etmişlerdir. Bildiğim kadarıyla amcazadelerden bir tanesi, Adnan Menderes zamanında bakanlık da yaptı. Bu minval üzere de devletin üst kademelerinde görev almaya şahsen istekliydi; yeteneği ve kabiliyeti de vardı.

Hocamız çeşitli üniversitelerin çeşitli fakültelerinde dekanlık yaptı; herhalde 4-5 tane eğitim fakültesi dekanlığını yapmıştır. Rektör de bakan da olabilecek birisiydi ama kader diyelim oralara kadar gelemedi fakat gelse idi kesinlikle hem yeterliği ile hem de demokratik şahsiyeti ile bulunduğu çevreye mutlaka artı hizmetleri olurdu; orada akıl ve akılcı davranışları hâkim kılardı, ben bunu şundan da biliyorum: Asistanken yönetim ile ilgili bir mevzuda belki hakkım olmayarak lafın arasına girerek bir öneride bulundum, önerimi akılcı buldu ve hemen uygulamaya geçirdi ve “Evet, Kemal’in dediği doğru.” dedi, öyle olması lazım dedi yani bu çok önemli; yani üst yönetimlerde olabilirsiniz, üniversitenin yönetimlerinde de olabilirsiniz,

sizin ast olmanız aklınızın değerini boşa çıkarmaz. Akıl herkeste vardır ve o akılı da üstekiler iyi değerlendirmek durumundadır, bu da demokrasi ile olur. Örneğin, Amerika’da bir büyükçe kasabaya veya şehre fırtına yaklaşmaktadır o fırtınada binalar zarar görecektir o binaların onarılması veyahut da yeniden bazı yerlerinin dizayn edilmesi gerekmektedir. Herkes fikrini söyler, bir fikre karar verilecektir fakat tam uygulamaya geçiyorken mühendislik fakültesi son sınıfta olan bir bayan öğrenci maille veyahut da mektupla fikrini belirtir ve onun dediği gerçekleşir. Bakın biz profesör iken bile şu anda yönetimlere sesimizi duyurmakta zorlanıyoruz. Amerika demokrasisi ile hâkim bir ülkedir ve bir bayan mühendis öğrencinin fikrini önemseyerek onun fikrini uygulamaya koyarlar ve hakikaten de isabetlidir fikri ve o şekil korunur.

Bir alanda sadece insanlığın ne bildiği önemli değil, tutumları ve davranışları da önemlidir. Bu bağlamda hocamız hem çalışkan hem yetenekli bir bilim adamı hem de iletişimini herkesle demokratik bir şekilde açık tutan birisidir. Böyle birisinin daha üst görevlerde rektör ya da bakan olarak bulunması elbette Türkiye’ye büyük faydaları olurdu. Bunu sistem bu yönüyle değerlendiremedi bunu ifade etmeliyim. Yani biz belki hocamızı birçok yönden geçebiliriz öğrencilerimiz de bizi birçok yönden geçebilirler; geçmelidirler de zaten yoksa başka türlü ilerleme olmaz fakat hocamızı demokratik tavırla iletişim yönünden çok fazla geçebileceğimizi zannetmiyorum ancak onu örnek alıp onun gibi olmaya çalışabiliriz. Zaten şurası da var hocalarımızla yarışmayız böyle bir alışkanlığımız da tavrımız da yok fakat yarışsak da hocamızın bu demokratik iletişim yönünü geçemeyiz. O bizim için bu konuda bir hedeftir, amaçtır, örnek alınacak bir kişidir. Biz kendisini tanımaktan memnunuz, diğer öğrencileri de birçok yönden kendilerinden faydalanmışlardır.

Hocamız, bulunduğu yerde artı bir enerjinin yayılmasına katkıda bulunur. Hocamız 8-10 yıl önce emekli oldu. Hocamızla iletişimi her zaman açık tuttum, ara sıra görüşüyoruz. Bu yüz yüze görüşme tarzında veyahut da telefonla görüşme tarzında oluyor. Her zaman kapımız kendisine açıktır ve bu iletişimde bulunmaya da Allah uzun ömür versin, ömrümüz vefa ettiği süre içerisinde devam edeceğiz. Kendisine buradan saygı ve hürmetlerimi sunuyorum, teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Remzi Y. Kıncal

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: rkincal@comu.edu.tr



Hocaların Hocası Olarak Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan

Üniversite eğitim-öğretimi süresince öğrencilerin vizyonlarının gelişmesinde öğretim üyelerinin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede, öğrencilerin ders aldıkları öğretim üyelerinin bireysel ve akademik özellikleri önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Nitekim öğretim üyelerinin öğrencileri için bir rol modeli olarak önemli fonksiyonu gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Diğer taraftan, bu sürecin araştırma görevlisi-öğretim üyesi iletişiminde çok daha farklı bir biçimde oluştuğu yaygın olarak kabul edilmektedir.

Hocamızı ilk olarak Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü’ndeki lisans eğitimi sürecinde tanıdım. Lisans öğretimimiz sürecinde Hocamızın bizim için iki farklı rolü vardı. İlki, bölüm öğretim üyesi olarak kendisinden eğitim sosyolojisi kapsamında farklı dersler almıştık. İkinci olarak ise, Fakülte öğrencilerinin toplu olarak aldıkları “Pedagojik Formasyon Eğitimi programı” kapsamında başta ölçme ve değerlendirme olmak üzere, ilgili kapsamdaki bazı dersleri de Hikmet Hocamdan almıştık. Orhan Yavuz Amfisinde, farklı bölümlerden öğrencilerin oluşturduğu büyük bir grupta iletişim kurma, hitabet ve sorun olarak görülebilen öğrenci davranışlarıyla başa çıkma konularında Hocamızdan önemli deneyimler kazandığımızı düşünüyorum. Uzun bir süre geçmiş olmasına rağmen, Orhan Yavuz Amfisindeki Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı kapsamındaki derslerindeki performansı nedeniyle, Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan’dan ders alan öğrencilerin hemen hemen tamamının kendilerini hatırlayacağını söyleyebilirim.

Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan Hocamızla, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda 1985 yılında başladığım araştırma görevliliğinden itibaren birlikte çalışma imkânını buldum. İnönü Üniversitesi’nde Prof. Dr. Mustafa Ergün Hocamın danışmanlığında hazırladığım yüksek lisans tezimde de önemli katkılarının olduğunu biliyorum. İnönü Üniversitesi’nde başladığım doktora eğitimimi, Atatürk Üniversitesi’nde Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan Hocamızın danışmanlığında tamamladım. Araştırma görevlisi- Öğretim Üyesi iletişiminde bizlerle samimi ve birincil iletişimi tercih etmesinin beni ve o dönemdeki arkadaşlarımızı mutlu ettiğini ifade etmem gerekir. Diğer taraftan, Hocamızın hemen hemen her öğretim üyesi ile iyi bir diyalogunun olduğunu da belirtmem gerektiğini düşünüyorum.

Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan, alanında lisans düzeyinde olduğu gibi lisansüstü düzeyde de çok sayıda öğrenci yetiştirmiştir. Günümüzde, Hocamızın yetiştirdiği öğrenciler Türkiye’nin farklı üniversitelerinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Özellikle, Ülkemiz eğitim fakültelerine öğretim üyesi yetiştirme sürecinde Hocamızın önemli katkılarının olduğu yaygın

olarak bilinmektedir. Öğrencilerinin önemli bir ortak özelliğinin de, kendilerini tanımaktan ve birlikte çalışmaktan mutlu olmalarıdır.

Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan Hocamız ile birlikte saygı değer eşi Kamile Hanımefendi'den de söz etmek gerekmektedir. Ailem ve benim için, Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan ve saygı değer eşi Kamile Hanımefendi çok değerli insanlardır. Başta Hikmet Hocamız olmak üzere diğer Hocalarımızdan, Fakülte'deki öğretim üyesi-öğrenci iletişiminin, kurum dışında da aileler arası iletişim olarak devam ettirilmesinin önemini öğrenmiştik. Bu çerçevede, eşim Nilüfer Hanım ve ben Celkan Ailesi ile kurduğumuz samimi iletişimi devam ettirmekten mutlu olduğumuzu özellikle belirtmek isterim. Diğer taraftan, Hocamızın, çocukların eğitimi ile ilgili olarak, "mum dibine ışık vermiyor" şeklindeki veciz ifadesine sıklıkla vurgulardı. Ancak, Hocamızın başta çocukları ve torunları olmak üzere çevresini çok iyi aydınlattığını çok rahatlıkla ifade edebilirim.

Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan Hocamız ve saygı değer eşi Kamile Hanımefendi'ye ailesi, sevdikleri ve öğrencileriyle birlikte sağlıklı ve huzurlu bir yaşam temenni ederim.

Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

e-mail: ekose@akdeniz.edu.tr



Dünyanın küreselleştiği, tekelci küresel şirketlerin yaygınlaştığı, insanların refah seviyelerinin görece arttığı günümüzde, ürünlerin kalitesinden çok pazarlanması, yararlılığından çok reklamı ön plana çıkmıştır. Yani pazarlama ve reklam kaliteyi ve yararlılığı geçerek ürünlerin satılmasında baş aktör olmuştur. Bu durum insanlar için de geçerlidir. Bir kişinin kalitesi onun pazarlanmasının veya reklamının bir sonucu olarak görülmeğe başlanmıştır. Genel anlamda insanlar iki şekilde algılara yerleşebilmektedir. Birincisi, yaptıkları iş anlamında kendi kalitesinin farkında olan, kendi eksik ve fazla yönleriyle kendini tanıyan, potansiyelini bilen, kendini olduğundan daha mütevazı tanıtan ve reklama fazlaca gereksinim duymayan insanlardır. İkincisi potansiyelini bilmeyen, kendini olduğundan daha büyük gören, eksik yanının olmadığını düşünen, ...mış gibi davranmayı şiar edinen, kendini pazarlamaktan ve reklamını yapmaktan çekinmeyen insandır. Bu ikinci türdeki insanlar toplumdan topluma, aldığı kültürden ve eğitimden eğitime değişimler gösterse de son yıllarda bizim toplumumuzda hemen hemen her meslekte değer görür olmaya başlamıştır. Kalite, sözüm ona, o kişinin kendinden veya ürettiklerinden ziyade pazarlanması ve reklamıyla ortaya çıkmaya başlamıştır.

Bireylerin reklamı daha çok kendi çabalarıyla olabileceği gibi başkalarının onu övmesiyle de olabilir. Birincisinde birey bilinçli olarak kendini olduğundan daha fazla gösterme çabası içerisinde. İkincisinde kişinin dışındaki çevresi tarafından onun övülmesiyle reklamı yapılmaktadır. Bu çevre bilinçli olarak seçilmiş ve o kişiyi olduğundan fazla göstererek onun reklamını ve pazarlamasını üstlenen kişilerdir. Siyasetçiler genelde bu yolu tercih ederler. Bunun yanında gerçekten ürettikleriyle, düşünceleriyle, duruşuyla, yaşam felsefesiyle diğer insanlar tarafından reklamı yapılan kişiler de bulunmaktadır. Ancak bu tür insanlar özellikle bizim toplumumuzda parmakla gösterilecek kadar azdır. Ayrıca gerçekten değerli, potansiyelli olup reklamı sevmeyen için kendini ön plana çıkarmayan veya çıkaramayan çok fazla insanımız da vardır.

Güzel bir atasözü vardır; altın çamura düşmekle değerini kaybetmez diye. Gerçekten değerli insan her yerde, her ortamda, her koşulda değerlidir. Ancak bu tür durumlarda bu değerli insanların reklamını bizlerin yapması gerektiği düşüncesindeyim. Yoksa tenekeler, vitrinlerde sergilenmeye, podyumların üst basamaklarında yer almaya ve pamuklara sarılmaya layıkmiş gibi görülecektir.

Kendisinin yanında altının bile değersiz kalabileceği ve eğitim bilimleri alanının görünmez kahramanlarından olan hocam Hikmet Yıldırım Celkan da bu değerlerden birisidir. Gerçekten hem maddi hem manevi yönden kıymetli hem de mesleki açıdan potansiyelli ve nitelikli bir insandan bahsediyorum. Burada şunu da itiraf etmeden geçemeyeceğim; ülke çapında sevenleri olarak bizler, hocamızın daha iyi ve daha çok reklamını yapabiliirdik.

Hocamızı ne kadar övsek, ne kadar minnet duysak gerçekten azdır. Hocamın yüce gönüllü bir insan olduğunu gösteren bir anımı burada paylaşmak istiyorum. Çünkü hocamızı kelimelerle anlatmaktansa yaşadıklarıyla anlatmak onun kişiliğini çok daha iyi ortaya koyacaktır.

Erzurum Milli Eğitimde öğretmenlik yaparken Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi kadrosu açıldı ve ben müracaat ettim. Nasip oldu kazandım ve 15 Mart 1995'te araştırma görevlisi olarak Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında göreve başladım. Atatürk Üniversitesi mezunu olmadığım için orada çok fazla kişiyi tanıımıyordum. Hocalarla ve diğer araştırma görevlileri ile tanışırken, sohbet ederken söz açılıyor ve Hikmet Hocadan bahsediyorlar. Ben merak etmeye başladım ve benim araştırma görevliliği sınavı jürimdeki hocalarıma sordum. Onlar da bana kendilerinin hocaları olduğunu ve buradan Malatya İnönü Üniversitesine, oradan da Gaziantep Üniversitesine geçtiğini söylediler. Ancak Hikmet hocamdan bahsederken onların tedirgin olduklarını ve hocanın çok sert bir insan olduğunu hissettim. İyice merak etmeye başladım, çünkü laf açıldıkça hocalarım, araştırma görevlisi arkadaşlarım ve hatta bu fakülteden mezun olan öğretmenler bile Hikmet hocamdan bahsediyorlar ve farklı anılarını anlatıyorlar. Benim hocalarımın hocası olması ve herkesin farklı anılarla onu anlatmaları benim iyice meraklanmamı sağladı. Benim zihnimde oluşan Hikmet hoca algısı, 1.80 boylarında kalıplı, güçlü, kuvvetli devasa bir adam, çok sert, asık suratlı, ama vatansever, yardımsever, insan ilişkileri güçlü bir insan.

Aradan ne kadar zaman geçtiğini tam bilmiyorum ama benim asistanlığımın ikinci veya üçüncü senesiydi. Hikmet hocam anabilim dalı başkanımız hocamızı aramış ve Erzurum'a geleceğini söylemiş. Hocamız beni çağırdı “yarın ben hocayı almaya havaalanına gideceğim. Benim o saatte dersim var ve benim dersime girmen gerekiyor” dedi. Ben nihayet Hikmet hocamla tanışacağım için heyecanla “tamam hocam” dedim ve ertesi gün okula geldim. Hocam Hikmet hocamızı almaya hava limanına gitti ve ben de onun dersine girdim ama derse hiç motive olamıyorum. Neyse öğrencilere imza kâğıdını verdim tüm sınıf imzalayana kadar bir şeyler anlattım. İmza bitince bir bahane söyleyerek dersi bitirdim ve öğrencileri gönderdim. Hemen kapının önüne geçtim ve bizim hocanın arabasının gelmesini bekliyorum.

Bir yarım saat kadar bekledikten sonra hocamızın arabası geldi. Bu arada kapının önüne neredeyse fakültenin tüm personeli “Hikmet hoca geliyormuş” diye geldi. Ben hemen arabaya koştum ve kapıyı açtım. İlk hayal kırıklığım; kapıdan 1.65 boylarında hiç de devasa olmayan ama güler yüzlü bir adam indi. Hikmet hoca arabadan iner inmez kapıda bekleyen herkes koşup sıraya girdiler. Hocasından asistanına, memurundan hademesine herkes hocanın elini öpüyor ve hepsinin yüzleri gülüyor, enerjileri yükseliyordu. Bir de Hikmet hoca herkese ismiyle hitap ediyor, hal hatır soruyor. En enteresanı da herkesin eşlerini ve çocuklarını isimleriyle soruyor. Örneğin; eşin Hatice nasıl, oğlun Burak okula başladı mı, kızın Aslı ne yapıyor? gibi isimlerle hitap ederek hal hatır soruyor. Şaşkınlığım artarak devam ediyor, çünkü bende oluşan Hikmet hoca algısıyla gerçek arasında bu kadar fark olacağını hiç tahmin edememiştim. Görüştüğü herkesin yüzünde bir tebessüm, bir mutluluk, bir memnuniyet gerçekten görülmeye değerdi.

Bölüm Başkanımız rahmetli Muhittin hocamızın odasına gittik hep birlikte. Muhittin hocamızla beraber çalıştıkları için sarıldılar ve hal hatırdan sonra herkes oturdu. Tabii oturacak sandalye kalmadı, biz birkaç asistan arkadaş ayakta kapının önünde bekliyoruz. Bize “siz de oturun gençler” dedi ve yan odadan sandalye getirdik ve kapının önüne oturduk. Hemen hocam “bu genci tanımiyorum, herhalde yeni asistanlardan” diye sordu. Hocalarım beni tanıttılar ve

bana “demek benim öğrencilerimin öğrencilerisin, desen ya dede olduk” dedi. Bir süre sonra diğer bölümlerden hocayı görmeye gelen hocalarımız filan gittikten sonra biz bize kaldık.

Hocalarımızdan birisi “hocam Erdoğan da futbolla ilgili, hakemlik yapıyor” dedi. Bunu söyleyen hocamızın dışındaki hocalarım hakemlik yapmamı istemiyorlar. Eyvah dedim kendi kendime şimdi bana güzel bir fırça atar diye düşündüm. “Aferin, 24 saat bilim yapılmaz, insanın kafasını dağıtacağı hobilerinin olması lazım” dedi ve ben rahatladım. Devamında “Ben de futbol hakemleri derneğinin bir üyesiyim. Bana da sarı basın kartı verdiler ve maçları o şekilde seyrediyorum” dedi.

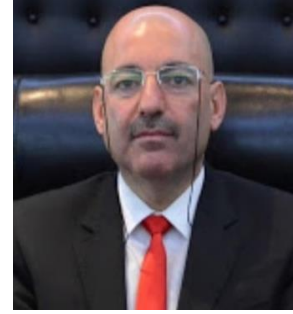
Hocamın tam olarak niçin geldiğini hatırlamıyorum ama gidene kadar üniversite personelinin neredeyse yarısıyla görüştü. Ben hocam gittikten sonra ondan kendime o kadar çok ders çıkardım ki hala daha telefon konuşmalarımız da bile dersler çıkarıyorum. Kaldı ki bu aralar fazla arayamasam da yine de görüşüyoruz ve bu ölene kadar devam edecektir. Çıkardığım derslerden bazılarını paylaşmak istiyorum. Öncelikle müthiş bir pozitif enerji yayıcısı, insan ilişkileri o kadar güçlü ki her insanın yüzünde bir tebessüm bırakıyor. Müthiş bir hafıza, insanlara isimleriyle hitap ettiği gibi onların eşlerinin ve çocuklarının da isimlerini biliyor. Müthiş bir mütevazılık, hademesinden öğretim üyesine kadar herkesle sohbet ediyor. Müthiş bir aristokrat, dünya beyefendisi bir kişilik, ses tonu ve hitabeti çok güçlü. Sert filan değil, sadece iş yaparken işi fevkalade ciddiye alıyor. İdealist, şu an emekli olmasına rağmen üretmeye devam ediyor ve alanın sorunlarıyla yakından ilgileniyor ve çözümler üretmeye çalışıyor. Doğru bildiğini her ortamda beyefendilik çerçevesinde her zaman söyleyen ve kimseden çekinmeyen bir kişilik. Doktorasını Fransa’da yapmış ve bilimsel potansiyeli de çok yüksek hocamızın.

Başka bir anekdot hocamla ilgili. Doçentliğe müracaat etmiştim. Hocam da bir arkadaşın doktora tez savunması için Erzurum’a gelmişti. Doçentliğe başvurup vurmadığımı sordu ve ben de başvurduğumu söyledim. Devamında da “tek dileğim var hocam, jüriye sizin çıkmanız. Siz olun da ötekiler isterse Amerika’dan olsun” dedim. Bunu ciddiyetle söylüyorum, yardım beklentisinden filan değil, tamamen hocamın pozitif enerjisinden dolayı bunu istedim. Çünkü jüri üyelerinin içerisinde hocamı gördüğüm zaman sınav psikolojisinden çıkıp rahatlayacağım veya heyecanım falan azalacaktı. Aylar geçtikten sonra (Doçentlik müracaat ve sınav sürecim tam 23 ay sürmüştü) bir Cuma günüydü ve doktora dersindeydim. Arkadaşlardan birisi geldi ve “sen ne yapıyorsun burada, jüriler belli oldu” dedi. Birden heyecandan elim ayağım titremeye başladı. Dersi bitirim hemen odaya gittim ve bilgisayarda sık kullanılanlara eklemiştim. Ellerim titreyerek dosyayı açtım ve alt alta isimler ve adreslerini gördüm. İlk sıradakine bir baktım ki hoplayıp zıplayıp havalara uçtum, çünkü Hikmet Yıldırım Celkan yazıyordu. O kadar çok sevindim ki mutluluktan uzun süre diğer jüri üyelerine bakmayı unutmuşum.

Sonuç olarak Hikmet hocamı biz yakınlar tanıyanlar değerliliğini çok iyi biliyoruz. Belki de bizim en önemli görevimiz böyle değerli bir insanı başkalarına tanıtmaktır. Bunu ben elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum. Çünkü genç neslin hocamdan çıkaracağı çok büyük dersler bulunmaktadır. Allah hocamıza uzun ve sağlıklı ömürler versin, başımızdan eksek etmesin. Çünkü telefonla bile olsa onun pozitif enerjisine çok ihtiyacımız var. Saygılarımla.

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Fırat Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: bakpinar@firat.edu.tr



Model Hocam Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan

Eğitimin kitabını yeniden yazmak, bu konuda yanlış veya eksik bulduğum her şeyi düzeltmek iddia ve umuduyla başlamıştım İnönü Üniversitesi eğitim bilimleri alanındaki yüksek lisans eğitimine. Bu iddia ve umudumda, 12 Eylül 1980 darbesi sonrasında göreve gelen Başbakan Turgut Özal’ın geleceğe dair moral, motivasyon ve cesaret veren vizyonunun payı olsa gerektir. Ayrıca çok okuyan ve Türkiye ile dünya meselelerine duyarlı bir kuşağa mensup olmamın da bundaki etkisi yadsınamaz, herhalde. Nitekim bu motivasyon ve cesaretle başvurmuşum adı geçen yüksek lisans programına. Cesaret diyorum, çünkü menşeim makine (otomotiv) öğretmenliği olduğu için ciddi bir dirençle karşılaşmıştım. Ben bu direnci, o sıralar söz konusu programda görevli öğretim elemanlarının, bilimde *interdisipliner* ve *disiplinlerüstü* perspektif ile mesleki ve teknik eğitimde görev yapanların da eğitim bilimleri disiplinine ihtiyacı olduğunun farkında olmamasına bağladım hep. Zira o sıralar eğitim bilimleri disiplininde lisansüstü programlar adeta akademik camia ile sınırlandırılmıştı. Öğretmenler veya talep edenler üzerinden bu programlardaki araştırma ve çalışmalarla sahaya sirayet edip, ülkemizin eğitim sorununa el atmak, çok fazla gündemde değildi. Ancak hemen belirtmeliyim ki, bahse konu bu süreçte Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan henüz İnönü Üniversitesinde görevli değildi. Hocamla esas tanışıklığım yüksek lisans sonrasında, doktora eğitimim sürecindedir.

Her neyse, zar zor kabul edilen başvurum sonucunda başarılı oldum ve o zamanlar Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde bulunan Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda yüksek lisansa ve akabinde de doktora başladım. Bu süreçte haklarını inkâr edemem, birçok hocamdan çok değerli bilgiler edindim, ama çoğunlukla benim de ulaşabileceğim kitabi bilgilerdi bunlar. Yani anladığımız üzere, bu süreçte dersler, hep eleştirdiğimiz “aktarma” şeklinde işlendi. Bunun sonucunda da, zihnim ne ısındı ve ne de zorlandı, şaşırmadım kısacası. Oysa bu programa başlamadan önce yüksek lisans ve doktora eğitiminin beni şaşırtacağını hayal ederdim. Nitekim piyasada rahatlıkla ulaşabildiğimiz kitaplardan aktarma biçiminde ve aralarına ideolojik mesajların sıkıştırıldığı, tamamına yakını sözel mesajlar ve uyarıcılarla geçen dersler, rutinin ötesine geçememişti. O dönemin ulaşım ve iletişim şartlarında, psikolojik, sosyal ve ekonomik açıdan oldukça maliyetli olan lisansüstü eğitimde şaşırمامam ve hatta hayal kırıklığına uğramam bundandı. Zira her zihin gibi benim zihnim de fayda/maliyet hesabı yapıyordu. Buraki maliyete konu olan psikolojik baskı, ülkemizde 1990’lı yıllardaki hâkim rüzgârdan; sosyal baskı, ihmal ettiğimiz aile çevresi ile görev yaptığımız okul yöneticilerinden ve ekonomik maliyet ise, yıllarca süren lisansüstü eğitim uğruna vazgeçtiğimiz diğer işler ile mali harcamalarımızdan kaynaklanmaktaydı.

Yukarıda kısaca zikrettiğim buğulu hava, iki öğretim üyesinin İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinin dar, uzun ve kasvetli koridorlarında arz-ı endam etmeleriyle tamamen dağılmasa

da, bir ölçüde yırtıldı. Bunlar, Prof. Dr. Mustafa Ergün ve Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan hocalarımdı. Bu iki güzide hocamın eğitim ve tez çalışmaları sürecine dâhil olmalarıyla, bahsi geçen dar ve uzun koridorların aslında o kadar da kasvetli olmadığını fark ettim. Bu farkındalıkla, kendimi daha değerli hissettim. Bir üniversite hocasının hem de Prof. Dr. unvanına sahip bir hocanın, yerli ve milli düşünce ile milliyetçi ve maneviyatçı perspektife sahip olabileceğini gördüm. Akademik camiada çoğunun sağır ve kör rolü oynadığı o zamanlarda, bu iki güzide hocamız bizi gören ve bizi duyanlar oldular. Sonraları, bu iki hocamın değerli duruşlarının aslında bilim insanlarının bir vasfı olduğunu öğrendim. Yani, *her şart ve durumda hakikati, korkmadan söyleyebilme ve sergileyebilme* özelliği. Bu noktada sanılmasın ki dünya görüşüm bu iki kıymetli hocamın tıpa tıp aynıdır. Dünya görüşü itibarıyla önemli ayrışma noktalarımız var bu iki hocamla. Zaten benim için değerli olan da budur. Yoksa dünya görüşü olarak Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın gölgesi olduğum için bana alan açması, zaten beklenen ve bilinen bir tavır olurdu. O dönemde beklenmeyen ve tabii ki cesaret isteyen, farklı dünya görüşüne sahip kişiye veya kişilere de alan açabilmektir. Konuya bilimsel perspektiften bakıldığında, hocalarımın farklı fikir ve düşüncelere sahip kişilere alan açmaları, hem o gün ve hem de bugün çok değerlidir. Zira ancak farklı fikirlerin yaşadığı, yaşatıldığı, tahammül edildiği hür ortamlarda bilim tohumları yeşerir ve gelişir. Nitekim tarih, herkesin birbirini *emme-basma tulumba* misali başıyla onayladığı ortamlarda bilimin gelişmediğini göstermiştir. “*Barika i efkârdan mukaddeme i hakikat doğar*” sözü, bunun için söylenmiş olsa gerektir. Yine sanılmasın ki, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan hocamızı, benim ve bildiğim birçok kişi için model yapan tek sebep, onun bize alan açarak muhabbet etmesi, bizi kategorize etmemesi, farklı düşüncelerimize tahammül etmesi değildir. Hocamızı bizim için model yapan önemli bir diğer sebep de, gerek ders ve gerekse tez çalışmaları sürecinde zihinlerimize açtığı yeni pencerelerdir. Bunu, kitabı veya kitapları aktararak değil; sohbet ederek, hatıralarını ve deneyimlerini paylaşarak, bizi konuşturup, saygıyla dinleyerek yapardı. O sıralar fakülde dekanı da olan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan hocam, bize karizmasını hissettirmek yerine, sade, samimi, içten tavırlarıyla bize sınımsız gelmişti. Hocamızın, iki taraflı etkileşim ve iletişim şeklinde, sohbet ve müzakere formatında gerçekleşen derslerinden, ders harici odasındaki çay sohbetlerinden ve hatta ara sıra bize kızmasından çok şey kaptım. Bir akademisyenin, bilimsel birikimi yanında, futbol fanatığı de olabileceğini, sanat ve müzikten de söz edebileceğini, öğrencilerine ailesinden de bahsedebileceğini ve bütün bunlarla aslında akademisyenin de normal bir insan olduğunu ve böyle daha sevimli görüldüğünü, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan hocamdan öğrendim, ömür boyu sürececek minnettarlık hissettim. Zira Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan hocam, bana sadece bir harf değil, birçok harfle birlikte, akademik bir tavır, insani bir duruş öğretti. Allah uzun ve bereketli ömürler versin saygıdeğer hocam...

Prof. Dr. Tayyip DUMAN
Emekli Öğretim Üyesi



Kıymetli Büyüğümüz, Kadim Dostumuz, Arkadaşımız, Değerli Bilim İnsanı Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan

Değerli hocamın adını ilk kez 1980’li yılların başlarında, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde aldığım lisansüstü eğitimim sırasında, yine çok değerli bilim insanı, doktora tez danışmanım olan, 1993’de Hakkın Rahmetine kavuşan merhum Prof. Dr. Hasan Ali KOÇER Hocamdan duymuştum. Hatta Koçer Hocama kütüphanesini düzenlemesine yardım ederken ileriki tarihlerde yüz yüze de tanışacağım, dostluğunu ve arkadaşlığını kazanarak akademik çalışmalarından daha çok yararlanacağım CELKAN Hocamın doçentlik tezini KOÇER Hocam bana vermişti. O tarihlerde doçentliğe müracaat edebilmek için bir tez hazırlama ve jüriye sunma zorunluluğu bulunmaktaydı.

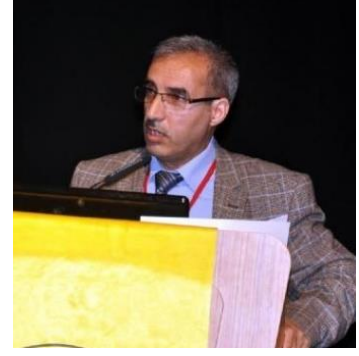
CELKAN Hocamızla yüz yüze tanışmam ise, Gazi Üniversitesi tarafından 1988’de düzenlenen o yılların yeni ve önemli eğitim sorunlarından birini konu olan “Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü ve Geleceği Sempozyumunda” oldu. Sunumlar Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü’ndeki Kongre Salonunda yapılmaktaydı. Bir sunum arasında CELKAN Hocamın da bulunduğu bazı öğretim üyeleri aralarında bu bölümün kuruluşu, ana sanat dalları, bölüme hizmet veren isimler konuşulurken, öğretim üyelerinden birinin Türk Musikisini aşağılayıcı bir sözü üzerine CELKAN Hocam büyük bir tepki göstererek çok hiddetlenmişti. O’nu sakinleştirmek hiç te kolay olmamıştı. CELKAN Hocamın kendi musikimize ve değerlerimize duyduğu, hepimizin duyması gereken bu hassasiyeti Hocama duyduğum saygıyı daha da artırdı.

Hocamla tanıştığımın ilk yıllarında kendisini daha yakından bir diğer tanıma fırsatını 1993’de, yürüttüğü bir doktora tezi savunma jürisine davet etmesi ile görev yaptığı Erzurum’da, Atatürk Üniversitesi’nde buldum. Orada, çalışma arkadaşları ve öğrencileriyle kurduğu saygı ve sevgi temelli iletişime tanık olurken, ilk defa gittiğim Erzurum’un şehir merkezini birlikte gezerken, önünden geçtiğimiz dükkân sahiplerinin Hocayı selamlayıp, hal ve hatır sorarak çay/kahve ikram etmek istediklerini gördüm. Kendisine Erzurum halkıyla saygı ve sevgi temelli böyle bir iletişimi nasıl sağladığını sorduğumda, bir akademisyenin, özellikle de sosyal bilimcilerin üniversite kampüsünün dışına çıkarak, halkla iletişim kurması gerektiğini, kendisinin bunu yaptığını söylemişti.

Sayın CELKAN Hocamla ilerleyen yıllarda daha sık görüşmeye başladık. Çeşitli vesilelerle Ankara’ya neredeyse her gelişinde Gazi Üniversitesi’ndeki ofisimde beni ziyarete geldi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı iken bana, öğretmen yetiştirme konusundaki sorunları eğitim fakültesi öğretim elemanları ve öğrencileriyle paylaşma imkânı verdi. Bu toplantıda da, çalışmalarında, derslerinde ve insan ilişkilerinde disiplini her şeyin üstünde tutan Hocamın, yöneticiliğinde de bu ilkeyi uyguladığını gördüm.

Birçok eğitim kongrelerinde birlikte olduk, ailecek tanıştık. Yayınları dışında katıldığımız bu toplantılarda da birikimlerinden, görüşlerinden yararlandık. Ayrıca bilim insanlığı dışında CELKAN Hocamı bir “insan” olarak ta tanıma imkânı bulduk. Gerçek ve samimi bir dost, arkadaş, yakınındakileri kardeşi gibi gören ve öyle davranan, cömert, yardım edici ve koruyucu bir insan olarak ta tanıdık. Bilimsel çalışmalarında, insani ilişkilerinde özellikle genç bilim insanlarına, bilim insanı olma yolculuğuna koyulmuşlara rol model olacağına yürekten inandığım, emekli olduktan sonra da aynı heyecanla, azimle akademik çalışmalarını sürdüren, bilgi ve birikimlerini paylaşmaya devam eden muhterem Hocama sağlıklı ve mutlu bir yaşam diliyorum.

Prof. Dr. Behçet ORAL
Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: oralbehcet@dicle.edu.tr



Kıymetli Hocam Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN ile yüz yüze tanışmamız İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı yaptığı yıllarda oldu. Hikmet Yıldırım Hocam ile ilk yüz yüze tanışmamız her ne kadar bu yıllara denk gelse de akademik olarak kendisi ile tanışmam çok öncelere dayanmaktadır. Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Tarihi Temellerine olan ilgimden dolayı çalışmalarını takip ederdim. İlk zevkle okuduğum eseri Ziya Gökalp'ın Eğitim Sosyolojisi isimli kitabı oldu. Daha sonra Eğitim Sosyolojisi kitabını okuma fırsatım oldu. Bu kitapları ve diğer çalışmaları, bu alana olan ilgimi daha da artırdı. Bundan sonraki süreçte çalışmalarını hep takip ettim.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi mezunu olmama rağmen Hocam'a öğrenci olmak nasip olmadı. Ancak ilk tanıştığımız günden itibaren gösterdiği yakınlık ve güler yüzünden dolayı yıllarca öğrencisi olmuşum gibi bir his oluşturdu. Gerek sohbetleri ve gerekse duruşu ile benim için tam bir model insan oldu. Akademik hayatımda, hep yol gösterici ve destekleyici oldu. Bu nedenle akademik hayatıma yön vermesi ve model olmasından dolayı kendilerine müteşekkirim. Her görüşmemizde çok yakın bir akraba sıcaklığı hissedirim.

Kıymetli Hikmet Yıldırım Hocamı birkaç satır ile tanıtmak yeterli olmaz. Ancak birkaç cümle ile tanıtmak gerekirse; milli ve manevi değerlerimize sahip çıkan ve bu değerlerimizin yaşaması ve yaşatılması için çaba gösteren model bir Anadolu insanı olduğunu söyleyebilirim. Hocam sadece insani vasıfları ile değil akademik bilgi ve deneyimi ile de ilk tanışan her insanda derin bir intiba bırakır. İnsan ilişkilerinde mesafeli davranmaz, samimi ve candan davranır. İnsana, insan olması münasebetiyle değer verir. Ayrıca Hocamın güler yüzlü, esprili, kibar, nazik ve nüktedan olduğunu özellikle belirtmem gerekir.

Sayın Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN Hocam hakkında yazdıklarımın onu tanıtmada yeterli olmadığını belirtmek isterim. Özet olarak sadece benim değil, öğrencisi olan ya da kendisiyle tanışma fırsatı bulan herkes için ufuk açıcı ve yol gösterici olduğunu söyleyebilirim. Ayrıca akademik hayatımın şekillenmesinde, maddi ve manevi değerlerimize sahip çıkma ve yaşatma konusunda benim için tam model bir insandır.

Hocam hakkında duygularımı yazma fırsatı bulduğum için de kendimi bahtiyar addediyorum. Hocama hürmet ve saygılarımı bir daha ifade ediyorum.

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Atatürk Üniversitesi
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
e-mail: dkilic@atauni.edu.tr



Saygıdeğer Hocam Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'a

Hikmet Yıldırım Hocamla 1980-1984 yıllarında lisans öğrenciliğim yıllarından beri tanışırız. Atatürk Üniversitesi Felsefe Bölümünde Eğitim Bilimleri ve Sosyoloji derslerime girmişti. Hocam, Doçent olduğunda biz öğrencilerini odasında ağırlamış, çay ve çikolata ikram etmişti. O zaman bir hocanın odasına girmek bir ayrıcalıktı. Bu ayrıcalığı yaşamak biz öğrenciler için çok değerliydi. Samimi ve dostçaydı. Dost dediğin kötülükleri gecenin karanlığı gibi örterken iyilikleri de güneş gibi parlatır. Hocamın dostluğu güneş gibiydi.

Mezuniyetten sonra 1992 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı görevindeyken Okutmanlık sınavında yollarımız keşişti. Hocam gibi ben de akademik kariyer yapma idealim vardı. Bana bu imkânı hocam sağladı. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Meslek Dersleri okutmanı olarak başladım. Sınavı kazandığımda Erzurum Oltu Lisesi Felsefe Grubu öğretmeniydim. Bana söylediği şu sözü unutmuyorum. "Haydi hayırlı olsun Oltu'ya şöyle Üniversite hocası olarak git bakalım. Eşyalarını topla gel."

Hocam 1994'te Fakültenin ayrılıp Gaziantep'e gitti. Bizi bir anlamda yetim bıraktı zannettik. Ancak benim hem yüksek lisans, hem de doktora yeterlik sınavında yanız bırakmadı. Değerli hocam, sabaha karşı Gaziantep ten Ankaraya, oradan da Erzurum'a uçarak bizim sınavlarımızı yönetti. Çünkü uzakta olsa yakında olsa hocamız, her daim yanımızda hissettiğimiz, desteklerini esirgemeyen gerçek dostumuzdu.

İyi ki varsın hocam senin yolunda biz öğrencilerin de senin gibi vefalı olmaya çalışıyoruz. Vefalı olmak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin en önemli özelliği olsa gerek. Ne yazık ki, değişen toplumsal değerler, kültürel yozlaşma insanımızın hep menfaatçi, günü kurtaran, köprüyü geçene kadar dayı diyen bit noktaya taşıdı.

Hâlbuki biz Hikmet hocamızla vefalı olmayı, öğrenme ve öğretmeyi, samimiyeti, espriyi, dostluğu ve arkadaşlığı birbirine güvenmeyi öğrendik.

Doçentlik jürim belli olunca hocamı arayıp bilgilendirdim. "Oğlum ayvayı yemişsin dedi" Bu işin zor olduğunu ben de biliyordum ama Allah'tan umut kesilmezdi. Gerçekten de öyle oldu hiç ummadığım hocalarımın objektif değerlendirmeleri sonucu doçent oldum. Bugün daha iyi anlıyorum hocamın değerini.

Değerli hocamla emekliliği dolayısıyla Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından düzenlenen Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde birlikte olduk. Hocamızın Akademik Kişiliği hakkında Doç. Dr. Selami Sönmez hocamızın hazırladığı sunusunu ben sunmuştum. Eğitim Bilimleri Alanının önde gelen hocalarından; Prof. Dr. Tayyip DUMAN, Prof. Dr. Ali Güler, Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Prof. Dr. Ali Yıldırım, Prof. Dr. Ülker AKKUTAY'ın önünde aynı sahneyi paylaşmama vesile olan Hikmet Yıldırım CELKAN hocama en kalbi selam ve hürmetlerimi sunar ellerinden öperim. İyi ki varsın Hikmet hocam.

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: hbbahar@erzincan.edu.tr



Kıymetli Hocam, Bilge İnsan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

Hikmet Yıldırım CELKAN, çok sayıda bilim insanının yetişmesinde ve eğitim bilimleri alanına kazandırılmasında öncülük etmiş değerli bir Hocamızdır. Binlerce öğretmenin yetişmesine ve Milli Eğitim camiasına katılmasına katkı sağlamıştır. Örnek kişiliği ile iyi bir bilim adamı olmanın yanı sıra, iyi bir önder ve bilge kişilik özellikleri ile de kendisini hissettirmiştir.

Hikmet Hocam ile ilk karşılaşmamız 1991 yılında, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde ilan edilen Araştırma Görevlisi kadrosuna başvuru sürecinde oldu. Sonuçta araştırma görevlisi olamadım, ancak bu sınav hem kıymetli Hocamızla tanışma hem de daha sonraki lisansüstü öğrenimim için bir vesile olmuştur. Nitekim aynı yılın güz döneminde, Hikmet Hocamın danışmanlığında, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi olarak lisansüstü öğrenim sürecim başladı.

Bu dönemde Bitlis İl Defterdarlığında memur olarak çalışıyordum ve henüz yeni evlenmiştim. Gerek çalışıyor ve gerekse farklı bir ilde ikamet ediyorum olman sebebi ile özellikle kış döneminde zaman zaman ulaşım ile ilgili sorunlar yaşamıştım. Ancak başta Hikmet Hocam olmak üzere, diğer Hocalarımızın da destek ve katkısı ile bu zorlu süreci başarılı olarak tamamladım. Özellikle, Benim gibi diğer illerden gelen lisansüstü öğrencilerin durumu da dikkate alınarak dersler cuma ve cumartesi günleri yapılıyordu. Bu sebeple çalıştığım kurumdan sadece cuma günü için izin almam gerekiyordu. Böyle olması benim de gidiş gelişimi ve derslere katılımımı kolaylaştırıyordu. Dersten sonraki dönemde Hikmet Hocam İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesine Dekan olarak atandı. Ancak Hocamızın danışmanlığı devam etti. Kendisi Erzurum'da olduğu gibi Malatya'da da tez yazım sürecimde değerli katkılarını esirgemedi, cömertçe verdi. Öğrenciliğim süresince, özellikle tez yazım sürecinde Hocamızın bilimsel ve manevi desteklerini hep hissettim, kendisinin öğrencisi olmaktan ayrıca gurur duydum. Tezin savunma süreci Atatürk Üniversitesinde yapılacaktı. Kıymetli Hocamız tez jürim için Malatya'dan Erzurum'a geldi. Kıymetli Hocam aynı zamanda Doktora savunma jürimde de görev aldı. Yine Malatya'dan Erzurum'a geldi, ayrıca o dönemde görev yaptığım Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesinde yapılan bir panele Prof. Dr. Mustafa ERGÜN ve Doktora Danışman Hocam Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL ile birlikte katılmıştı. Kıymetli Hocamız, öğretmenler, öğrencilerimiz ve bizler için bilginin yayılmasına katkı sağlamak, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için bu gibi davetlere daima icabet etmiştir.

Erzincan Eğitim Fakültesinde göreve başladığımda çok fazla kimseyi tanıımıyordum. Bu arada zaman zaman doktora öğrenimim için Erzurum'a gitmem gerekiyordu. Gerek Erzincan'da gerekse Erzurum'da yeni kişilerle tanışma ve zaman zaman tanıştığım bu kişilerle

kısa sohbetlerimiz oluyordu. Yeni tanıştığım bu insanlara kendimi uzun uzadıya tanıtmak yerine Hikmet Hoca ve Remzi Hoca'nın öğrencisi olduğumu söylemem yetiyordu. Böylece çalışma alanım ile ilgili bir resim göstermiş oluyordum. Sohbet yeni bir aşama ile devam ediyordu. Çünkü Doktora Danışmanım Remzi Hocanın da Hocası olan Hikmet Hoca, Erzurum'da olduğu gibi Erzincan'daki akademik çevrelerde de tanınan ve saygı duyulan bir akademisyendir. Hocamızın bu saygıyı fazlasıyla hak ettiğini düşünüyorum. Çünkü Hocamızdan bahsedenler onun hem bilimsel yönünden hem de olumlu kişiliğinden sitayişle bahsediyorlardı.

Üniversitede bazı hocalar vardır, öğrenciler bu hocaların yanına yaklaşmaya, bir şey sormaya çekinirler. Hikmet Hocamız yanına yaklaşılmayan, kendisine soru sorulmaktan çekinilen birisi asla değildi. Aksine gerek akademik konularda gerekse akademik olmayan diğer konularda, öğrencilerin yanı sıra idari çalışanların da kendisine sorunlarını aktardığına, Hocamızın da bu kişilere yardım ettiğine çok şahit olmuşuzdur. Kendisi bilge bir akademisyen olmasının yanı sıra, gerektiğinde ağabeylik yapabilen, otoritesini tatlı sert hissettiren bir hocamızdır. Böylesine saygı duyulan bir öğretim üyesinin öğrencisi olmak benim için bir gurur kaynağıdır.

Yüksek lisans dönemimde danışmanlığımı üstlenmesinin yanı sıra, akademik ve sosyal yaşamımda esirgemediği destek, katkı ve yol göstericiliği sebebiyle kendisine minnettarım. Çok değer verdiğim akademisyenlerden birisi olan Hikmet Hocam, aynı zamanda akademik hayatta örnek aldığım ve etkilendiğim önemli isimlerden birisidir.

Kendisine saygı ve minnet duygularıyla birlikte sağlıklı, hayırlı uzun ömürler dilerim. Ellerinden öpüyorum Kıymetli Hocam.

Prof. Dr. Ökkeş Kesici

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi

Öğretim Üyesi



Anılarla Hocam Hikmet Yıldırım Celkan

Üniversite öğrenciliğimin geçtiği seksenli yılların Erzurum’unda, nispeten ılık sayılabilecek bir sonbahar gününde, o zamanki adıyla Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi’nin meşhur on dokuz numaralı amfisinde, pedagojik formasyon derslerimizden ölçme ve değerlendirme dersine; dış görünüşü itibariyle kısaya yakın orta boylu, mutsuzluk ve hüzün yılları olan seksen öncesinin tek eğlence ve mutluluk kaynağı sinemanın, avam halk jargonuyla söylenirse, uzun boylu olmayışı hariç, “Gavur artistlerini” okşayan simasıyla, bizim toplumumuzda sıkça rastlanmayan, oldukça sarışın bir hoca girdi kapıdan. Amfideki üç yüzü aşkın kalabalık öğrenci topluluğuna şöyle bir göz atıp uğultuyu susturduktan sonra, tahtaya unvanını ve adını yazmasıyla öğrendik, kendisinin çiçeği burnunda genç doçent Hikmet Yıldırım Celkan olduğunu...

Daha sonraki derslerde, ciddi görünüşüne rağmen; her fırsatta tebessüm eden simasından, ceketini kürsünün üzerindeki öğretmen sandalyesinin sırtına asıp külhanbeylik kültürüne atıfla, erkek öğrencilere meydan okuyarak espri yapan, bindiği ağaç dalını at sanan memleketinin delilerini taklit eden davranışlarından anladık neşeli, öğrencilerini ciddiye alan ve değer veren ve dolayısıyla da öğrencileri tarafından da çok sevilen bir hoca olduğunu...

İlerleyen yıllarda, fakülteden mezun olup 1986 Ocağında aynı fakültede asistan olduktan sonra; eski öğrencisi, çömez bir meslektaşı ve hemşerisi olarak hocamla tanışma imkânı doğdu. Sonraki yıllarda, önce hocam Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’ne geçerek bizim fakülteden ayrıldı, ardından da ben Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ne geçtim. Geçen zaman içinde hocam birçok üniversitede öğretim üyeliği ve dekanlık yaptıktan sonra, Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi’ne dekan oldu ve daha yararlı olacağım düşüncesiyle, doktora tezimi üzerine hazırladığım Kilis’e gelerek, dekanlığımı yaptığı fakültede birlikte çalışmamızı teklif etti. Böylece dokuz yıllık bir aradan sonra 2002 yılında tekrar görüşme ve beraber çalışma ortamı oluştu ve ben hocamı daha da yakından tanıma fırsatı bulmuş oldum.

Aynı branştan olmamız nedeniyle, hocamın mesleki yönüyle ilgili söz söylemiş, bir değerlendirmede bulunmuş veya yorum yapmış olsam bu yersiz ve boş bir çaba olurdu. Bu meslektaşlarına ve aynı branştan olan öğrencilerine düşen bir görev olabilir belki. Ancak çok eski bir öğrencisi, nispeten daha yeni bir mesai arkadaşı ve dostu olarak, şunu çok açık bir şekilde söyleyebilirim ki Hikmet Hocam; çok çalışkan, doğal, çok merhametli ve iş bitirici, herkesi kendisi gibi iyi niyetli sanan, gerçek anlamıyla saf, duru ve adeta dağarcığından; “Hayır, asla olmaz, mümkün değil” gibi kelimelerin silinmiş olduğu yüce gönüllü bir insandır. Kendisi yıllarca, başta Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi olmak üzere, diğer Gaziantep hastaneleri ile ilgili “Randevu ve Sağlık Sorunları Çözüm Merkezi” Kilis Şube Başkanı gibi görev yapmış ve yoğunluğu biraz azalmış da olsa bu görevine hâlâ devam etmektedir. Hocam, dostlarının

yanında; kendisi ile bile dalga geçebilen, kaprissiz, ciddi olmakla beraber, yeri geldiğinde kendisini de fazla ciddiye almayabilen, esprili bir insandır. Örneğin arkadaşları; yeni edebiyatçı rahmetli Prof. Dr. Şerif Aktaş, hemşerisi Fransız Dili hocası rahmetli Prof. Dr. Ali Özçelebi ve Allah kaliteli uzun ömürler versin, coğrafyacı hocam Prof. Dr. Hayati Doğanay ile kendisi için, Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi'nde çalıştıkları yılları kastederek, "Biz fakültenin dört meşhur ineği idik." diyerek kahkahayı basan ve etrafını neşeye boğabilen bir insandır.

Biz hocamla bir araya geldiğimiz zamanlarda, diğer arkadaşlarımız ve bizi tanıyan daha genç akademisyenler başımıza toplanır; şiir, edebiyat ve müzik ile coğrafi, toplumsal, psikolojik ve felsefi konularda yaptığımız sohbetleri hayranlıkla dinlerlerdi. Nitelikli ve yöresel ağızlarla, toplumun ciddi olarak söylemeyi başaramadığı, bilinçaltındakileri ortaya döken, toplumsal ve kültürel değer ve anlayışlar ile veciz sözler içeren fıkralara başlar, Doğu Anadolu Bölgesi'nin âşık atışmaları gibi hocam bırakır ben başlarım, ben bırakırım o başlar.

Hocam Hikmet Yıldırım Celkan'ın, benim aynamdan nasıl görüldüğünü, hatıralarla harmanlayarak kısaca anlatmaya çalıştığım bu yazıda; doğru ve güzel sözün hor görülerek unutulmaya yüz tuttuğu, her işin, hatta söz ve yazı gibi en ruhsal-entelektüel eylemlerimizin bile, alet ve makinelere havale edildiği, bedence rahat edip ruhça can çekiştığımız şu tembellik, eringeçlik ve cehalet çağında, birkaç doğru söz söyleyebildiysem kendimi mutlu sayacağım. Yazımı Mevlana'nın çok beğendiğim şu sözle bitirmek istiyorum: "Sen anılması güzel olan bir söz ol. Zira insan, kendisi hakkında söylenen güzel sözlerden ibarettir."

Yaşam çığırında sizinle karşılaşmak ve ömrün bir bölümünü birlikte geçirmek zevkli ve eğlenceliydi hocam, teşekkürler.

Prof. Dr. Semra Güven
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: sguven@gazi.edu.tr



Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan Hocamı 1994 yılında Malatya’da tanıdım. Ben o yıllarda Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde öğretim görevlisi, eşi ise İnönü Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışıyorduk. Hocamızın Erzurum Atatürk Üniversitesinden İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesine dekan olarak atandığını eşimden duymuştum. Hocamızın gelmesiyle Eğitim Programları ve Öğretim alanında açılan doktora programını kazanmam ve başlamam beni çok sevindirmişti. Kendisini doktora derslerine başladığım zaman tanıdım. Hocam dersleri dekanlık katındaki makam odasının bitişiğindeki odada yapardı. Doktoraya devam eden arkadaşlarla mesai bitiminde olan ders saatinde Hocamızın yanına uğradığımızda “Buyrun çocuklar geçin” derdi. Sonra bir “U” masanın etrafında oturur sessizce Hocamızı beklerdik. Hocamız derse başladığında yönetim işlerinden dolayı gününün yoğun geçtiğini hissederdik ama Hocamız dersini sanki güne yeni başlamış gibi bir enerjiyle işlerdi. Dersin işleniş sürecinde Onun eğitim tarihi ve eğitim sosyolojisi alanındaki konuları anlatım biçimi, heyecanı, verdiği örnekler, derin alan bilgisiyle geçmişi ve bugünü tahlil edip değerlendirmesi ile dersin nasıl geçtiğini kendi adıma bilemezdim. Hocamdan eğitim tarihi ve eğitim sosyolojisiyle ilgili edindiğim bilgiler eğitim programları ve öğretim alanına farklı bir bakış açısıyla bakmama neden olmuştur. Değerli görüş ve bilgilerinden akademik çalışmalarım da halen yararlanmaya devam ettiğimi söyleyebilirim. Bazen telefon görüşmelerimizde “Semra ne yapıyorsun, nasıl gidiyor?” şeklindeki sorusu bende bir çocuk gibi heyecanlanmaya neden olur ve beni çalışmaya karşı motive eder. Hocam eğitim alanında araştırmalarımızı yaparken geçmişimizi bilmemizi ve geçmişimize sahip çıkmamızı, birçok Türk Eğitim düşünürünün eğitimle ilgili görüşlerinden yararlanmamızı ve en önemlisi dürüstlük, adalet, saygı ve sevgi gibi değerlerin bilim adamının vazgeçilmez özellikleri olduğunu belirtirdi. Bu arada kendisinin de bu özelliklere fazlasıyla sahip olduğunu belirtmeden geçemeyeceğim. Daha sonra da Hocamın eşi Kamile Ablayı tanıma fırsatım oldu. Kendisini her zaman son derece cana yakın, samimi ve içten bulmuşumdur. Ailece tanışınca Hocamın örnek bir öğretim üyesi olduğu kadar iyi bir eş ve baba olduğuna da tanık oldum.

Hocama tüm emekleri için teşekkür eder, eşi, çocukları ve torunlarıyla birlikte sağlıklı ve huzurlu bir hayat dilerim.

Prof. Dr. Erdal BAY
Gaziantep Üniversitesi
Gaziantep Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: erdalbay1@gmail.com



Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN

Kilis ilinde doğup büyüyen ve ömrü boyunca insanlığa hizmet eden değerli hocamızla ilgili yazmak kolay olmasa da hocamızı bazı yönlerden aşağıdaki gibi tanımlayabiliriz. İlk ve orta öğretimini Kilis ilinde tamamlayan değerli hocamız, 1967 yılında İstanbul üniversitesi Sosyoloji bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans eğitiminde ülkemizin geçmişten günümüze çok değerli bilim insanlarından eğitimler almıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimini eğitimin tarihsel ve sosyal temelleri alanında tamamlamıştır.

Bilim insanı olarak;

Değerli hocamız, Kahramanmaraş Kız Öğretmen Okulunda altı yıl öğretmenlik yaptıktan sonra 1973 yılında Atatürk üniversitesi Edebiyat fakültesinde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. 1984'te doçent ve 1989 yılında profesör olarak devam etmiştir.

Emekli olduğu 2014 yılına kadar 40 yıldan fazla akademik alanda aktif olarak hizmet etmiştir. Emekli olduktan sonra da akademik çalışmalarına devam etmektedir.

Eğitim bilimleri alanının eğitimin tarihsel ve sosyal temelleri ve eğitim felsefesi alanında ülkemizde gösterilebilecek sayılı bilim insanları arasındadır.

Alanında yıllarca güncelliğini kaybetmeyecek kalıcı eserler bırakmıştır.

Bilim Adamı, filozof... Kısaca hocamız tüm bunların ötesindedir.

Eğitim felsefesi açısından;

Hocamız sadece mükemmel değil yetiştirdiği kişileri de mükemmel yapan mükemmil biridir. Yetiştirmiş olduğu sayısız öğrencisi ülkemizin farklı yerlerinde bilime, milletimize ve insanlığa hizmet etmektedirler.

Sahip olunan birikimi yeni nesillere aktarabilmek ve aktardığı kişilerin de diğer kuşakları mükemmel olarak yetiştirmesi her bilim insanına nasip olamamaktadır. Değerli hocamız bunları başarmış nadir insanlardan biridir.

Hocamız eğitime bakış açısı olarak sadece bilgi, beceri edinimi değil karakter eğitimine ayrı yer vermiştir. Milli manevi değerlere saygılı, vatanperver, sorumluluk sahibi, disiplinli, saygılı bireyler yetiştirmeye çalışmıştır.

Akademik yaşamında, idarecilik yaptığı öğretim elemanları dışında dersine girdiği öğretmen adaylarının da hocamızın bulunduğu ortamda giyim, kuşam, hal ve hareketlerine dikkat göstermeleri bunun en önemli örnekleri arasındadır. Erkek öğretmen adaylarının traşlı ve elbiseli olarak derse gelmeleri, kadın öğretmen adaylarının da aynı şekilde giyim kuşamlarına dikkat etmeleri hocamızın farkını ortaya koymaktadır.

Nezaket, geleneklere bağlılık, vefa gibi değerler hocamızın önemli değerleridir.

Öğrencilerini hep destekleyen, eksik ve hatalarını naif biçimde düzeltmelerine imkân sağlayan değerli hocamız birçok kişi için rol model bir insandır.

İdareci olarak;

Değerli hocamızın, akademik yaşamı akademik görevlerle geçmiştir denilebilir. Atatürk, Uludağ, İnönü ve Gaziantep Üniversitelerinde öğretim üyeliği, bölüm başkanlığı ve dekan yardımcılığı yapmıştır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekan Vekilliği ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı yapmıştır.

Değerli hocamız idari anlamda da almış olduğu tüm görevlerde sorumluluk almış ve hepsinin hakkını vererek başarılı bir şekilde yürütmüştür. Sorumluluklarının bilincinde, sorumluluktan kaçmayan karakter yapısıyla gerektiğinde sıra taşımıştır. Bu özelliğiyle de çoğu kişiye örnek olmuştur.

Karakter olarak;

Değerli hocamızın ismini ikiye ayırarak “Hikmet” ve “Yıldırım” olarak nitelendirenler olmuştur. “Hikmet” bilgelik, bilgelik ise insanın kendini tanınması ve bilmesidir. Değerli hocamızın bu anlamda “Hikmet” tarafı vardır.

Ama diğer ismi gibi, haksızlığa, adaletsizliğe karşı elif misali dik bir duruşu “Yıldırım” tarafı da bulunmaktadır.

Değerli hocamızın en belirgin özelliklerinden biri de keskin zekâsı ve hafızasıdır. İlkokuldaki yüzden fazla sınıf arkadaşının okul numara ve isimlerini ezbere sayabilmesi en basit örneklerden biridir. Eğitim tarihi ile ilgili süreçleri anlatırken sanki o dönemde anı yaşıyormuş gibi bilgileri aktarması da zekâ ve hafızasının örnekleridir.

Etrafında çok sevilen, benim gibi birçok kişinin “babası”, birçok kişinin “amcası” olan Hikmet Yıldırım hocamız ülkemizde en çok eli öpülen birkaç kişiden biridir.

Yumuşak kalpli, merhametli olması, fedakârlığı, vefası ve özgeci olması, insanlarla güzel ilişkiler kurabilmesi hocamızın Anadolu insanın özelliklerini yansıttığını göstermektedir.

Neşesi ve enerjisiyle bulunduğu ortamlara renk katabilmektedir. Ailesine düşkünlüğü çok güzel bir özelliğidir.

Gözlerinde bazen gururla yaşanmış bir hayatın gururunu, bazen de yaşanmamışlıkların hüznünü de görebilirsiniz.

Hayatında hiçbir zaman şikâyet etmeyen hocamız, bazen ciddi mesajları bazen esprileri ile hep ön planda olmuştur.

Bilge, adanmış ve öngörülerini olan bir hocamızdır.

TEŞEKKÜR;

Bilime, ülkemize ve insanlığa katkıları ve bizlere rehberliği için değerli hocamıza saygılarımızı sunuyorum.

TEMENNİMİZ;

Sevgili hocamıza Tanrıdan daha uzun ve sağlıklı bir ömür diliyor ellerinden öpüyorum.

Prof. Dr. Birsen Bağceci
Gaziantep Üniversitesi
Gaziantep Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: bbagceci@gmail.com

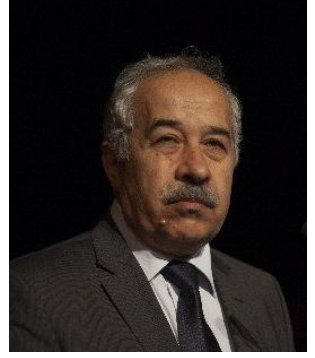


Çok kıymetli ve saygıdeğer Hocamı kelimelerle anlatmam gerçekten çok zor olacak. Akademik hayattaki önemli imzalardan biri olan doktora tezimi onunla tamamlamak benim için çok büyük bir şans oldu. Doktora tezi için danışman olmasını çok istediğim gün odasına gittiğimde, 17 yıllık profesör olduğunu ve artık tez öğrencisi almayacağını söylediğinde çok üzüldüğümü görünce beni kırmak istemediği için tez Hocam olmayı kabul etmiş ve beni çok mutlu etmişti. Bu dönemde hem Hikmet hem de Yıldırım yönünü tanıma fırsatım da oldu. Çok duygusal bir insandır Hikmet Hocam, sizi üzdüğünde en çok kendisi üzülür aslında ve gönlünüzü kazanmak için elinden geleni yapar. Öğrencilerine çok değer verir. Karşılıklı sevgi, saygı ve güvenin üst düzeyde olduğu bir dostluk kurduğumuz ve hayatımda ailem kadar önemi olan bir insandır Kıymetli Hocam. Ondan çok ama çok şey öğrendim, bana verdiği öğütler hala kulağымda küpedir. Emekli olacak bir Hoca değildir, her ortamda insanlara bir şeyler vermek için uğraşır. Çoğu insan hangi meslekten olursa olsun emekliliği yaklaştığında işiyle pek alakadar olmaz, emekli olduğunda ise işiyle ilgili her şeyden elini çeker ve sessiz bir yerde inzivaya çekilir ama sevgili Hocam emekli olmanın öğrenme ve öğretmenin önünde bir mani olmadığını kanıtı gibidir. Bizlere sadece nasihatleri ile değil çalışmalarıyla da örnek olmuştur ve hayatıma her konuda katkı sağlamıştır.

Aynı mesleği paylaşmaktan onur duyduğum değerli Hocama hayatında sağlık, huzur, mutluluk ve başarılar diler, saygılarımı sunarım.

Doç Dr. Selami SÖNMEZ

Emekli Öğretim Üyesi



Hikmet Yıldırım Celkan'ın Akademik Kişiliği

Şahsiyetin Kökeni: Kişilik; ferdin veraset, çevre ve eğitim faktörleriyle meydana getirdiği davranışlarının bir organizasyonudur.

Şahsiyetin 3 ayağı vardır:

- a- Veraset (kalıtım)
- b- Çevre (aile)
- c- Eğitim ve öğrenim

Veraset: H. Y. Öğretmen bir babanın entelektüel ve mental gelişimine müsait bir genetik yapıya sahiptir. Bir akademisyen veraset alt yapısına maliktir.

Çevre: H. Y. Celkan ataerkil bir ailenin reisi olan öğretmen bir babanın oğludur. Yakın akrabalar arasında menderes hükümetlerinin mebusları vardır.

Bu bölge çeşitli kültürlerin birlikte yaşandığı sentez noktalarından biridir.

Eğitim ve öğrenim: Hocanın akademik şahsiyetinin şekillenişinde en etkili tahsil kademesinin yükseköğrenimini gördüğü İstanbul üniversitesi Sosyoloji Bölümü'ndeki öğrenim hayatı olduğu söylenebilir. Bu bölümde sosyolojinin dünya çapındaki hocaları;

- N. Şazi Kösemihal
- Orhan Tütengil
- Amiran Kurthan
- H. Ziya Ülken'den aldığı dersler dünya görüşü ve akademik kimliğini şekillenmesinde önemli rol oynamıştır.

Ayrıca;

Hikmet Bey'in akademik yapısında sosyoloji tahsilinin önemli tesiri vardır. Sosyolojinin 2 temel konumu vardır. 1. Orderite 2. Mobilite. Onun hayatında Orderite konumuna verdiği önem Mobilite konumundan biraz daha fazladır.

Düzen kavramı hocanın sınıf hâkimiyetinden aile düzenine kadar etkisini hissettirir.

(Genetik) (Çevre)

Hocam Adıyaman Çelikhan aşiretinden.. Kilis doğumlu..

Artuklu

Eyyubi Kültür tortularının yaşandığı bir coğrafyanın şahsiyet tipi

Selçuklu

Osmanlı

Akademik kişiliği:

- a- Sınıftan önce H.Y. Celkan:

Hocanın her ders için hazırladığı kendi el yazmalarından oluşan klasöre dizilmiş ders notları vardı. Onlara göz atar öyle sınıfa gelirdi.

Ona göre “en iyi ders hazırlanılarak verilen dersti”

Odasından sınıfa giden yolda heyecanlı ve yarı koşar adım yürürdü. Bu gidiş öğrenciye “sınıfta uyumayı, dersten kopmayı, ukalalık etmeyi” aklına bile getirme sinyali verirdi.

b- Sınıfta H. Y. Celkan:

- Sınıfa hızlı adım temposuyla neredeyse koşar adım giderdi.
- “savaşa gider gibi giderdi. Yorgun, bezgin, ümitsiz halini hiç görmezdik”
- Sınıfa muayyen bir moral ve belirgin bir heyecanla giderdi.
- Arturo Toskanini “New York’da, Bethoven’in eserlerinden bir performans daveti alır. Bir ay öncesinden gider provalara başlar. Bir eserin çalınmasından sonra;

- Hatasız çaldınız. Fakat teşekkür etmeyeceğim. Çünkü coşkusuzdunuz.

Bir emir buyurulduğunda “derhal, emredersiniz, emredin hocam ... gibi askeri terimlerle karşılık görmekten çok hoşlanırdı. Bir iş buyurduğunda işe gidenin koşar adım gitmesi onu haddinden fazla mutlu ederdi.

c- Dersin merkezinde kendi olurdu.

- Dersin desenini kendisi belirlerdi
- Dizinlerin öğrenciye geçmesinden hoşlanmazdı.
- Bazen öğrenciye görev verirdi. Konuyu kendi seçer, dersin arka planında hep kendi olurdu.

d- Ders bir hayat, bir yaşama şekliydi.

Hayat derste de devam ederdi. Sınıfın tamamı hocayla beraber düşünür, değerlendirir, güler, gerilir, kızar veya sevinirdi.

Ders ile hayatın bağlantı noktası sınırsızdı. Dersin uygun bir yerinde;

- Bir anekdot
- Bir fıkra
- Hayattan bir pasaj
- Güncel bir olay

Kızdığı bir an;

“Ben Allah olsam bunlara bir lokma ekmek vermem” deyişini...

Çeşitli sloganlar atarak fakültenin önünden geçen grup için;

“Bunların karnı doysa böyle bağırırmazlar” demesini hiç unutamam.

- Bir öğrencilik hatırası
- Bir kültürel ürün; bir söz, teşbih, taklit, bir yemek dersin konusunda uygun yerini alırdı.

e- Konu ve Hoca

•Konusu belli olurdu. Tahtaya dersin iskeletini yazar, geçen teknik terimler tahtada olurdu.

•Fakat kitabı olduğu gibi anlatmazdı. Kendi bilgisi, tecrübesi, yan branşların bilgileri, hayattan edindiklerinden bir kompozisyon yapardı.

- Derste oturmazdı.
- Ses tonunu bir shant uzmanı gibi, vücut dilini profesyonelce kullanırdı.
- Her öğrenci dersin içinde olurdu.

•Derse öğrencilerin tamamıyla başlar, İstiklal Marşı gibi tamamıyla beraber bitirirdi.

f- Saygı ve Hoca

•Onun karakteristik özelliklerinden biri... aile terbiyesi ve sosyoloji tahsili.... ilgili olsa gerek; kanuna, töreye, disipline, yönetmeliğe, geleneğe, mesleğine, meslektaşına, öğrencisine, idarecisine.....derin saygısı vardı.

•Çevresindekilerle tartışmaları muhatabının konuya saygısızlığından doğardı.

•Bir kongrede..... ile tartışması dillere destandır. Bunu şöyle izah etti: bir boğayı kesmek için çeşitli yerlerinden rastgele hançerliyorlar. Bu manzaraya en büyük tepki veterinerden gelmesi gibi bende dayanamıyorum..

•Bir sohbetinde “hoca olmasaydı trafik polisi olmak istediğini” söylemesi manidardır. [toplumların 2 kanunu a) değişme (Mobilité) b) düzen (Orderite) derdi. 35 yıl önce.....]

•İdarecilik yapardı. Misafiri vardı. Derse ben göndermişti. 10 dakika sonra sınıfa geldi. En ön sıraya oturarak derse devam etmemi istemesi hayatımın çocuklarım ve öğrencilerime anlatabileceğim en mesut olaylarından biridir. Ben kendi öğrencilerimden görmediğim saygıyı kendilerinden gördüm.

•Bir kış günü, yer buz, kar yağıyor... Hocanın arabasıyla eşlerimizle birlikte bir aile ziyaretine gidiyoruz. Önümüzdeki taksi çok yavaş gidiyor, müşteri arıyor. Sonunda caddenin ortasında durdu. Hoca da durdu. Arabadan indi. İlk sorusu taksi şoförüne “ulan burası senin babanın yolu mu?” oldu. Hocadan şoförü zor kurtardık.....

g- Değerlendiren Hoca

Hocam ara sıra “şu kâğıtlara bak” der ve eklerdi ben görmeden notlarını asma” derdi. İcmal listesine birkaç saniye göz atar yayınlayabiliriz derdi... Biz hocanın bu tavrının hükmüne yarı yaşımızdan sonra vardık. Çünkü hoca listede bir çift ayakkabı ile bir tek ceket ile ve bulgur pilavı ekme ile fakülte bitiren öğrencileri bilirdi. Değerlendirmeyi onları itibara alarak bitirirdi.

Her öğrencinin ayrı bir ölçme ve değerlendirme tekniği kullanılarak, ayrı kriterler kullanılarak değerlendirilmesi gerçeğine Türk eğitim kurumlarının yarım asırdan önce varmış olmalarını büyük bir aşama sayarım.

h- Hoca ve Akademik Fedakârlık:

Hoca bir jüri üyeliği için saat 5’ de Gaziantep’ten Ankara’ya oradan 5 saat sonra Erzurum’a gelir. Aynı yola ertesi gün Antep’e döner. Bizim bu fedakârlık karşısında yağlarımız erir. Oysa onun yüzünden hala mutluluk ve memnuniyet tebessümü eksik olmaz.

I- Erzurum’da yerini dolduramadık.....

Sağ ol, var ol hocam... Allah’a emanet ol....

j- Görevine işine aşıktı.....heyecanının kaynağı buydu...

k- Bir ödevde, eserde, projede “kusur değil meziyet arardı”...

• Çevrenin tepkilerine çok hassastır. Öğrenci tepkisi, asistanın şikâyetinden önce gelir..

• “Eşlerinizi hep dinleyin. Ama dediklerini ara sıra yapın”....

l- Neyi varsa bu ülkeye borçlu olduğunu bilirdi. Memlekete “melmeket” derdi. Melmeket onun kutsallarının başında gelirdi. Çünkü onun tabiriyle melmeket; vatan, millet ve devlet kavramlarının hepsini içerirdi.

m- Hiç kimsenin özlük haklarıyla oynamama gibi bir prensibi vardı... ceza vermeyi severdi. Ama hoşgörü sınırları daha genişti.

Klasik pedagojide disiplin öğretiminde bir metottur. Makarenko ise disiplini eğitimin sonucu olarak kabul etti. Hocam bunların ikisini de aştı. Ona göre disiplin eğitimin hem aracı hem de sonucuydu. Derslerinden çıkan ilkesi buydu.

Doç. Dr. M. Semih Summak
Gaziantep Üniversitesi
Gaziantep Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: summak@gantep.edu.tr



Hikmet ile Yıldırım Arasında Sevecen bir karakter; Hocam Hikmet Yıldırım CELKAN

Önce öğrencisi, yıllar sonra meslektaş olma bahtiyarlığına eriştiğim, “hocaların hocası” ve Kilis’in mazbatasız milletvekili Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Ceylan’ı 1978’lerin karanlık siyasi günlerinde Atatürk Üniversitesi’nde tanıdım. Sözünü ettiğim günlerde Türkiye siyasi ve ekonomik anlamda tarihinin en büyük buhranlarından birini yaşıyordu. Siyasi bir kan davasının sağ ve sol kamplarına itilmiş öğrenciler birbirleri ile çatıştırılıyor ve aynı elin kullandığı farklı silahlarla öldürülüyorlardı. Bu siyasi kan davasının çatışma zemini olarak maalesef üniversiteler seçilmişti. Ancak Atatürk Üniversitesi bu kanlı kardeş çatışmalarından en az etkilenen Üniversite konumundaydı. Bir yandan Erzurum’un çetin kış şartları, diğer yandan yurt sorunu ve gurbette öğrenci olma psikolojisi içinde bocalayan Antepli ve Kilisli öğrencilerin Üniversitede bir “Hikmet hocalarının” olduğunu arkadaşlarımızdan duyuyordum ve bizzat tanıyanların anlatımlarından az da olsa gıyaben tanımaya çalışıyordum. Ama hocamızla henüz hiç karşılaşmamıştım. Yani hocamızın şanı kendinden önce geliyordu.

Hocamızla ilk karşılaşmam o günkü Edebiyat Fakültesi’nin öğretim üyelerine tahsis edilen özel bölümünde oldu. Derslik ve amfilerin bulunduğu öğrenci bloklarından özel bir iç kapıdan geçilerek ulaşılan öğretim üyelerinin ofislerinin olduğu bu bölüm, üniversiteye yeni gelen öğrenciler için büyümlü bir yerd adeta. Dekanımız ve tam bir İstanbul beyefendisi olan rahmetli Prof. Dr. Kaya BİLGEGİL hocamızı bu mekânda görme ihtimali biz yeni öğrencilere büyük heyecan verirdi. Fötr şapkası, takım elbisesi, bıçak ağzı pantolon ütüsü, karanlıkta suya akseden ışık harelelerini andıran boyalı ayakkabıları ve hafifçe geriye yaslanıp, göbeğini iterek yürüyüşü ile zihnimizdeki profesör imgesini fazlasıyla karşılayan son derece nazik bir şahsiyetti. Zira öğrencilerle karşılaştığında onların selamını saygıyla alır ve hafifçe öne eğilerek onlara selam verir, bazen de hatırlarını sorardı. Bu kıymetli büyüğümüzü, daha sonra Hikmet CELKAN hocamızın bizimle sohbetlerinde paylaşacağı özel anılarıyla daha yakından tanıyacak ve çok sevecektik. Zira akademik camiaya girdikten sonra karşılaştığımız bazı “profesör tiplerinin” patlayacak derecede şişkin egolarının altında nasıl ezildiklerini ve akademi bir ömür tüketmelerine rağmen hatırlanmaya değer hiçbir hususiyetlerinin olmayışını, zihnimizdeki bu örneklerle kıyasladığımızda görebiliyorduk. Aslında mümkün olsa da kendi “egolarının manyağı” olmak dışında hiçbir iz bırakmadan giden bu zavallı hocalarımızı da güzelliklerle anabilseydik.

Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesinde, bölüm hocalarımızın odalarının bulunduğu iki katlı uzun dikdörtgen salonlardan oluşan öğretim üyelerine ayrılmış bölümün alt katı, ön cephenin bütünüyle cam olmasına rağmen genelde loş olurdu. Hikmet CELKAN hocamızın odası da bu katta koridorun sol tarafındaydı. İşte hocam Hikmet Yıldırım CELKAN’ı ilk defa o loş koridorda odasına girip çıkarken görmüştüm. Fransız aktör Jean Paul Belmondo’yu

andıran, orta boylu ve gülümseyen yüz ifadesini tamamlayan düzgün dişleri ile ilk görüşte olumlu enerjisini hissettiren bir insandı. Hocamızı daha yakından görme ve sohbetine katılma fırsatını birkaç arkadaşımızla bizi davet ettiği üniversitemizin çok güzide mekânı Asistanlar Lokalinde bulmuştuk. Dışarıdaki soğuktan her şeyin buz kestiği Erzurum’da camları buğulanmış, ince belli altın yaldız şeritli bardaklarda, gümüş telkâri çay kaşıkları ve çeyrek bir limonla servis edilen “kırtlama” çay içtiğimiz bu mekân ve hocamızın bizlerle sohbeti unutulacak gibi değildi. O sıralarda hocamızla “hemşerilik kontenjanından” yararlanarak görüşüyorduk. Daha sonra pedagoji derslerimizde hocamız olarak amfilerde karşımıza çıkacaktı.

Bu arada bize aynı şekilde ağabeylik yapan, hâlimizi soran ve sorunlarımızla ilgilenen bir hemşerimiz olarak Dr. Mehmet BERK’i de burada zikretmek gerekir. O zamanlar Tıp Fakültesi Çocuk Bölümünde uzmanlık eğitimi alıyordu. Dr. Mehmet BERK de Atatürk Üniversite’sinde özellikle gariban Gaziantep’li öğrencilerin dertlerine derman olmaya çalışan yiğit gönüllü bir büyüğümüzdü.

Hikmet Celkan hocamızın hiçbir maddi karşılık beklemeden sadece insanî saiklerle yardımcı olduğu öğrencilerinin ve hemşerilerinin sayısını burada tahmin etmek güçtür, ancak bu topluluğun kayıt dışı bir “Hikmet Celkan Sevenler Derneği” oluşturduklarını da söyleyebiliriz. Zira gerek akademik, gerekse Kilisililerin görev yaptığı bürokratik zeminlerde Hikmet Celkan referanslı işlerin hızla görüldüğüne ve sorunların çözüldüğüne çok kez şahit olmuşumdur. Kurucu dekanı olarak Adıyaman ve Kilis Eğitim Fakültelerinin vücuda gelmesindeki maddi manevi gayretleri de unutulacak gibi değildir. Fakültelerin ihtiyacı olan mobilya ve mefruşatları götüren kamyonu bizzat binerek yollara düşen bir profesör olarak, bu süreçte hocamızı biraz daha yakından tanımış ve sevmiştik. Gaziantep Üniversitesi’nde birlikte görev yaptığımız yıllarda hocamızın ismiyle özdeşleşen karakter özelliklerini de daha bir yakından tanıma fırsatımız olmuştu; ‘Hikmet’ tarafından yaklaştığınızda sevgi, hoşgörü ve yardımseverliğine şahit olurken, ‘Yıldırım’ tarafından yaklaşıldığında çarpılabiliyordunuz.

Tüm büyük insanların hayatında olduğu gibi, hocamızın da vefasızlık, kalleşlik ve kadirbilmezlik örneği öğrencileri, meslektaşları ve hemşerileri olmuştur. Açlıktan ölmek üzereyken ekmek verdiği “insanların” karınları doyduğunda hocamızın elini ısırıldıklarını teessürle gördüğümü de burada söylemem gerekir. Doçentlik sınavında “başarılı olamayacağı” korkusuyla hocamızın eline eteğine sarılıp ağlayan yardım, himmet dilenen bazı utanmazlar sonradan ellerine yetki verildiğinde ‘karakterlerinin’ gereğini yapmışlardır. Bu tipler hocamızın “belki adam olurlar...” diye gösterdiği hoşgörüyü de hâlâ istismar edenlerdir. Mevlana’nın deyişiyle, “ormanın hepsi aslanlardan oluşmaz!!!” çakal, sırtlan, sürüngenler de olacaktır. Akademik ortamlardaki deneyim ve gözlemlerime dayanarak, biraz da Mevlana’ya öykünerek, yaptığım şu metaforu burada paylaşmak isterim. Akademik ortamlarda üç tip insan tanıdım; DİK DURAN OMURGALILAR, SÜRÜNGEN OMURGALILAR ve YUMUŞAKÇALAR; unvanları, fiziki görünüşleri, siyasî ve ideolojik kampları ne olursa olsun tanıdığım tüm akademisyenler bu üç gruptan birine kendi iradeleriyle dâhil olurlar. Hikmet Yıldırım CELKAN hocamız dik duran omurgalılar grubunu hakkıyla temsil eden bir şahsiyet olarak ebediyen sevenlerinin gönlünde olacaktır. Kendisine ve sevenlerine gönül dolusu muhabbetle ellerinden öperim!

Not: Prof. Dr. Hikmet CELKAN anısına bir özel sayı çıkarılması fikrini dile getiren ve bunun gerçekleşmesi yolunda gayretlerini esirgemeyen, vefa ve kadirşinaslık örneği dost insan

(Enstitü Müdürü) Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA hocamıza ve Eğitim Bilimleri Enstitüsünde emek verenlere burada teşekkür etmek isterim.

Doç. Dr. İbrahim YILDIRIM

Gaziantep Üniversitesi

Gaziantep Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

e-mail: ibrahimyildirim@gantep.edu.tr



Saygıdeğer hocam Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN ile tanışmam yüksek lisans yıllarımda oldu. Hocam öğrenci yanlısı tutumu ile Hikmet’li tarafını gösterirdi genelde bizlere. Sinirli olduğu tarafına çok fazla şahit olmuşluğum yoktur.

Yüksek lisans yaptığım yıllarda Hikmet hocamın dersinin olduğu günde öğretmen olduğum okulda yer alan derslerim bulunuyordu ve bu nedenle hocamızın dersine katılamayacaktım. Bir taraftan derse katılmak istiyordum diğer taraftan da okuldan daha fazla izin alamayacağımı biliyordum. Durumu nasıl açıklayabileceğim hakkında çok fazla fikrim yoktu. Hocamızın kapısında bir süre bekledim, düşündüm... Sonra kapıyı çalıp içeri girdim.

- Gel İbrahim nedir senin sıkıntın dedi.

Hocamıza durumu izah ettim.

- Dert ettiğin şeye bak hallolur. Sen hangi gün müsaitsen sana özel ayrı bir ders daha yaparız dedi.

İlk önce hocamın çok kızdığını ve beni bu şekilde azarladığını zannettim. Sonra baktım ki gerçekten bana ayrı ders olacak. Buna çok şaşırdım.

Hikmet hocam benim uygun olduğum günü ve saati sordu. Sonrasında bir dönem boyunca her hafta o saatte ders yaptık beraber. Dersi alan diğer arkadaşlara başka bir gün, benimle başka bir gün tüm dersi baştan işledi. Hocamızın şu an dahi hatırladığım kendi el yazması notları ile ve aynı karşısında bir sınıf varmış ciddiyeti ile dersleri tekrar etmesi bende hayranlık uyandırmıştı.

Lisansüstü öğrenimim boyunca hocamızın bilgi ve tecrübelerinden çokça faydalanma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı hissediyorum. Akademisyenliğinin yanı sıra öğrencilerinin hayatına dokunabilen bir kişiliğinin olması hocamızı unutulmaz kılıyor. Bizlere kattığı bilgi, tecrübe ve değerler için teşekkürlerimi sunuyor, hocamıza sevdikleri ile beraber nice sağlıklı ve mutlu yıllar diliyorum.

ŞİİR

Doç. Dr. Ali Ünişen
Adıyaman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
e-mail: aunisen@adiyaman.edu.tr



Hikmet Yıldırım Celkan'a

Rengiyle gözlerinin bir göle tercümesin
İdrak edeyim deyu kaç dile tercümesin

Amele-i fikriyem, vehmim; anladım seni
Sözünün müfessiri, nâzile tercümesin

Sen ki menşe-i ilim, ben ise mukallidim
Bana hakikat hem, hayale tercümesin

Edep budur evladım, edebi yaşayansın
Kıstas-ı ulemasın ve fi'le tercümesin

Bî-mihnet yürüdün sen, meşakkate eyvallah
Her rahleye diz çöküp kemale tercümesin

Sözün cümle insana, anlayacağı dilden
Akile tek cümlesin, cahile tercümesin

Doğru ise söylemek yeri mi olur sözün
Kırdığın kalpte bile sen güle tercümesin

Ne büyütür söz seni, ne de küçültür seni
Dîdâr görür efendim, sen hale tercümesin

Ne kadar sen olmuşum, dildaran meclisinde
Ruhuma nefh edilmiş bir yeke tercümesin

Her ne desen Hikmettir, sesin semadan mı ne?
Yıldız yıldız okunur hilale tercümesin

El-etek çekmek m'olur, cidal-i terbiyeden
Bin yıllık çınarsın sen, mecâle tercümesin

Sende rûh-i cemaat, unutulmaz hatırât
Ebedi inşa' eden ezele tercümesin

Üstad u ülemaya emsaldır tabiatın
Neçe fadıl varsa da, efdâle tercümesin

İnsan göversin diye, şavkı yeter gönlünün
Sen ki gözlere fersin, kandile tercümesin

Her kez farklı bir mana, her kez okusam seni
Bana sarîh bir kitap, ricâle tercümesin

Kelimelerdeki her harf, yek-diğer kıymetinde
Bir tekini görmesek, celâle tercümesin

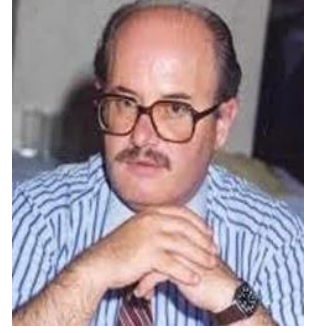
Aklına nisbet senden nasibi var herkesin
Yeri gelince deniz, sahile tercümesin

Bir sükûnet halini takiben Yıldırımsın
Gazabın da nimettir sen Nil'e tercümesin

Soy cübbe setresinden uzat dudaklarıma
İhtiramla öpülen, bir ele tercümesin

EĞİTİM ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Mustafa Ergün
Emekli Öğretim Üyesi



Eğitimin Dünü ve Geleceği Üzerine Düşünceler **Eskilerin Kurumları ve Öğrencileri**

Dünya üzerinde eğitim kurumları öncelikle din adamlarını ve yöneticilere yardımcı bürokrasiyi yönetmek ve bazı alanlarda ekonomik üretimi yapmak için kurulmuştur.

Bu eğitim kurumlarının hepsi kendi öğrencilerini seçmişler; zeki, yetenekli ve etik değerleri olmayanları sistem içinde elemişlerdir. O dönemlerde herkesi eğitmek ve her türlü insanı aynı ortamda tek bir programda yetiştirmek uygulaması olmadığı için uygun ders kitapları, mükemmel eğitim ortamı ve iyi yetişmiş öğretim elemanları olmadığı halde iyi öğrenciler bu açıkları kapatmıştır. Veya daha doğru deyişle, tarihteki kötü öğrenci ve hocalar unutulmuş, bize hep iyi örnekler kaldığı için biz tarihi örnek gibi almışızdır. Örneğin, medreseler ideal eğitim kurumları olarak anlatılır; oysa tarih gerçeğine girdiğimizde buradaki kötü müderris örnekleri, buraların bir dönem öğrenci kılıklı eşkiya yatağı olması, medrese mezunlarının görev defterleri olan "mülazemet defterleri"ndeki yolsuzluk ve adam kayırma örnekleri ve on dokuzuncu yüzyıl sonarı ile yirminci yüzyıl başlarındaki medrese öğrenci kayıtlarındaki usulsüzlükler bu eğitim kurumlarının çok da ideal kurumlar olmadığını göstermektedir. Aynı durumun Avrupa üniversitelerinde birçok örnekleri görülmüştür. Ve aynı durum sadece teorik ilmi eğitimin verildiği medreselerde değil tasavvuf eğitiminin yapıldığı tarikat tekkelerinde ve mesleki eğitim yapılan Ahi teşkilatında da görülmüştür.

Bu eğitim kurumlarının hocaları tam öğretmen gibi yetişmediği, okutulan kitapların eğitim amacıyla ders kitabı gibi yazılmadığı ve öğrencinin araştırma yapması için gerekli kütüphanelerin erişilebilir olmaması dolayısıyla ta Sümerlerden beri her dönem öğrencilerin daha kalitesiz ve düşün zekâ ve ilgisiz olmasından şikayet edilmiştir. Hele bugünkü gibi herkesi eğitmek durumunda kalsalardı, bu eski öğretim kadrosu ve eğitim kurumlarının ne haller alabileceğini düşünmek bile zordur.

Eskilerin reformları: Avrupa üniversitelerinde 1519'da başlayan ders programları reformları sanayi devrimi ile yenilenmiştir. Öğretim kurumları din adamı yetiştirmek görevini geri plana itip devletin, ekonominin ve modern toplumların ihtiyacı olan işgücü ve kalifiye elemanları yetiştirmek için programlarını, okul binalarını, laboratuvar ve diğer müstemilatı, öğretim kadrosunu sürekli yenilemişlerdir. Buna karşılık ne Çin'deki akademiler ne İslâm dünyasındaki medreseler ne ders kitaplarını ne de öğretim kadrosunu ve ders yöntemlerini yenileyememişler; yüzlerce yıl aynı ders programı ile aynı pedagojik olmayan kitapları okutmaya devam etmişlerdir. Sonuç Çin'in yaşadığı "aşağılanma yüzyılı" (1839-1949) ve İslâm ülkelerinin bugün içine düştükleri hem aşağılanma hem de sömürü düzenidir.

Sanayi devriminden sonra eğitimin yapılması genellikle okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim, yüksek öğretim ve lisans üstü öğretim kademeleri şeklinde yapıldı.

Mesleki eğitim alabildiğine çeşitlendirildi ve giderek yüksek öğretim kademesinde verilmeye başlandı. Mesleki eğitimle iş uygulamalarını birleştirmek için sürekli projeler yapılmasına rağmen okullarda verilen mesleki eğitim her zaman pratik iş dünyasının gerisinde kaldı.

Kızların eğitilmesi hareketi giderek yaygınlaştı ve birçok meslek alanında kızlar erkeklerden daha yüksek oranlara çıktı.

Her eğitim kademesinde okullaşma oranı arttı. İlk ve orta öğretimde tüm çağ nüfusu okullaştırıldığı gibi, yükseköğretim kademesinde de yüksek oranlara çıkıldı. Hatta okullaşma oranları açısından "on dokuzuncu yüzyıl ilköğretim yüzyılı, yirminci yüzyıl ortaöğretim yüzyılı oldu; yirmi birinci yüzyıl ise yükseköğretim yüzyılı olacaktır" şeklinde öngörüler yapıldı. Ancak teknolojideki gelişmeler sonucu üretim ve ticaret dünyasında otomasyon ve robot kullanma yaygınlaştıkça yükseköğretime giden nüfusun azalmaya başladığı görüldü.

Eğitim kademelerinde okutulan derslerin ve verilen bilgilerin güncel, işe yarar ve gerekli olup olmadığı her zaman eğitim felsefesinin tartışma konularından oldu. Özellikle yüksekokul düzeyinde verilen mesleki bilgilerin ortaöğretim düzeyinde verilenlerle aynı olması, her meslek için dört veya sekiz yarıyılık sabit programlar yapılıncaya ders programlarının bazı işe yaramaz derslerle doldurulması eğitimde birçok emek ve zaman kaybına neden oldu.

Kiliselerin parçalanması ve sanayi devrimi süreçlerinde ulus devletlerin doğuşu ile birlikte yerel kültürler yok edilip kabul edilen bir ulusal dil ve kültürle insanların zihni ve ruhu yeniden şekillendirilmeye ve tek tip haline getirilmeye çalışıldı. Allah insanların her birini orijinal olarak yaratmış, onları gruplar halinde farklı dil, inanç ve kültürler içinde toplamışken gerek ulus devletler gerekirse globalleşme akımları yerel dil ve kültürleri unutturarak tek tip insanı eğitim kurumları vasıtasıyla oluşturmaya çalışmışlardır. Bu haliyle de eğitim kurumları ve öğretmenler egemen güçlerin kontrolünde onların istediği insan tipini yetiştirmeye çalışan aygıtlara dönüşmüştür.

Okullaşma oranlarının giderek artması ve tüm çağ nüfusunu kapsamaması çok doğru bir uygulama olmuştur. Her insan eğitimle daha da mükemmelleştirilebilir. Ancak tek bir ders programı, tek ders kitabı, tek tip uzman öğretmenle aynı sınıflara doldurulan yaş gruplarına eğitim başarılı olamamıştır. Herkes özel yaratılmıştır, zekâsı, yetenekleri, gönlü, hedefleri, beden özellikleri o kişiye özeldir. Uygulanan eğitim ise aynı yaştaki bütün çocukların aynı gelişim düzeyinde, aynı zekâ seviyesinde, aynı yeteneklere vs sahip imiş yapılmıştır. Üstelik eğitim programları sadece mantıksal-matematiksel zekâyı esas alarak düzenlenmiştir. Bu düzene uymayanlar başarısız diye damgalanarak sınıf tekrarları yaptırılmış veya okuldan atılmıştır. Yani eğitim insan farklılıklarını göz ardı ederek onları tektipleştirme peşinde koşmuş, bu arada birçok eğitim cinayetleri işlenmiştir.

Orta çağdan sonra geliştirilen pozitif bilim ve onun uygulaması olan teknoloji ders programlarının ana derslerini meydana getirmiş, dini eğitim giderek geri plana itilmiştir. Ancak hızla gelişen maddi uygarlık ve kapitalist sömürü düzeni Sosyal Darwinist ideoloji ile birleşince insan manevi olarak büyük bir boşluğa düşmüştür. Bu boşluk önceleri sanat, spor, eğlence, turizm gibi aktivitelerle kapatılmaya çalışılmış, laik erdemlere dayalı bir ahlâki düzen de işe yaramayınca tekrar din eğitimine doğru bir eğilim ortaya çıkmıştır. Ancak İlk ve Orta Çağların sosyal ve ekonomik durumuna göre oluşturulmuş dinlerle kutsal kitapların söylemleri ve çağın sosyal ve ekonomik düzeni uyum sağlayamayınca, din eğitiminden beklenenler istediği gibi gerçekleşmemiştir.

Yirminci yüzyıldan itibaren maddeye dayalı bilimsel araştırmalar tıkanmış, elektronik ve genetik gibi bazı alanlar dışında bilimsel araştırmalar birbirini tekrarlayan ve bilime gelişme sağlamayan bir duruma dışmıştır. Sosyal bilimler alanında da gerek sayısal gerekse nitel araştırmalardan sorunları çözen ve sosyal alanı daha mükemmel hale getiren sonuçlar çıkmamıştır. Özellikle eğitim alanında dünyanın her yerinde yapılan araştırmalar sorun çözmeye ve ortamı mükemmelleştirmeden uzak boşa dönen bir çark gibi kalmıştır.

Bugünkü sorunlar

Bugünkü eğitim sorunlarından birçoğu tarihten gelen sorunlardır.

Eğitimde kitleselleşme hem sınıfları değişik zekâ türü ve düzeyinde, değişik yeteneklere sahip öğrencilerle alabildiğine kalabalıklaştırmış, hem de eğitimde başarının yükseltilmesi adına sınıfta bırakma veya okuldan atmaların hoş görülmemesi nedeniyle hem öğretim hem de ölçme değerlendirme ciddi sıkıntılara girmiştir. Okullarda disiplin büyük ölçüde bozulmuştur. Bunda kötü yetiştirilmiş öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmeyen hayattan kopuk ders programlar, okul dışı hayatta öğrencilerin ilgisini çeken ve yönlendiren birçok faktör, velilerin çocuklarını gereksiz koruma hassasiyeti gibi etmenler etkili olmaktadır. Yani okulu dışardan etkileyen öğrenci, iş hayatı, veli, sosyal yaşam gibi değişmelere hem ders programları hem öğretmenler ve okul yöneticileri duyarsız kalmıştır.

Okullarda ve yükseköğretim kurumlarında verilen eğitim ile iş hayatının istediği bilgi ve beceriler aısı giderek genişlemektedir. şu anda birçok faktör eğitim sisteminde köklü bir reform yapmayı engellemektedir. Toplumsal, teknolojik ve ekonomik çalkantılar hıza devam ettiği için politikacılar doğru karar verememektedir. Türkiye'de yirmi yıla yaklaşan yönetim döneminde aynı partinin birçok kez bakan değiştirmesi ve gene de en başarısız olduğu alan olarak eğitimi itiraf etmesi bunun açık göstergelerindedir.

Yeni bir insan gerektiği, hatta bunun kültür ve medeniyetimize uygun bir insan olması hedef konulmakta, ama değişimler o kadar hızlanınca okullarda yetiştirilecek insan tipi belirlenememektedir. Eğitimde hedefler net belirlenemeyince geminin nereye gideceği belli olmamakta, açık denizde dolanıp durmaktadır.

Eğitimde ilk ve orta öğretim kademelerinin kaç yıl süreceği, kaç yaşında öğrencileri alacağı konusunda değişik modeller vardır. Doğru olmamakla beraber Türkiye 4+4 sistemini artık değiştirmemeli, eğitim düzenini başka açılardan geliştirilmeye çalışmalıdır.

Dünyada artık hem sosyal ve ekonomik hayat hem de bütün meslekler daha teknik ve makine kullanmaya dayanmaktadır. İnsan becerileri makinelere/bilgisayarlara aktarılmış, o makineleri daha iyi kullanan insanlar daha başarılı olmaktadır. Dolayısıyla mesleki eğitim artık el becerileri eğitiminden o alanda kullanılan araçları kullanma yönüne doğru kaydırılmalıdır.

Okullarda hem ders adlarında ve içeriklerinde hem de o dersleri verecek öğretmenlerin yetiştirilmesinde köklü reformlara ihtiyaç vardır. Medreselerdeki gibi, bilim derslerinin içerikleri neredeyse yüz senedir aynıdır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler ders kitaplarına pek yansıtılmamaktadır. Öğrenciler bilimsel araştırma zihniyetli yetiştirilmemekte, hatta üniversitelerdeki fizik, kimya, biyoloji gibi fen alanları çökmektedir.

Eğitimin en önemli değişkenlerinden öğrenciyi belirleme ve değiştirme imkânımız pek yoktur, ama öğretmen "yetiştirilmektedir". Bugün en önemli sorunlardan biri öğretmendir. Bir taraftan Covid 19 dolayısıyla okullar kapanıp evlerde çocuklarla veliler ilgilenmek zorunda kalınca eğitim kurumlarının ve öğretmenin değeri daha iyi anlaşılmıştır. Ama öte taraftan

dersler uzaktan eğitim sistemi ile işlenmeye başlayınca öğretmenlerin ne kadar yetersiz oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmen yetiştirilmesinin yükseköğretim düzeyine çıkarılması sırasında düzgün bir öğretmen eğitimi sistemi kurulamamış; bir taraftan eski eğitim enstitüleri gerçek bir fakülteye zor dönüşmüş öte yandan fen-edebiyat fakültelerindeki kadro fazlası bilim adamları eğitim fakültesi kadrosuna aktararak eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimine önem vermeyen akademisyenler ve yöneticiler çoğalmıştır. Öğretmen yetiştirilmesinin sadece temel eğitim bilim derslerinin sertifika programlarında verilmesiyle olacağını zanneden eğitim bilimciler de kaliteli öğretmen yetiştirilememekten sorumludurlar. Öğretmenlik öncelikle uygulamalı bir meslektir ve kalitesi tecrübe ve kazanımla ölçülür. Temel aktivite uygulamaya verilmekle beraber, öğretmen yetiştirme sorunu günümüzde hala çözülmeden durmaktadır.

Ortaöğretim ve yükseköğretim yapılanmasında ciddi sorunlar vardır. Genel liselerin programları sorunlu olduğu gibi meslek liselerinin hem programları hem donanım ve öğrenci seçimleri kaliteyi düşürücü ve gerçek iş hayatından uzaklaştırıcı rol oynamaktadır. Bunu her meslek lisesinde, ama özellikle imam-hatip liselerinde açık bir şekilde görmekteyiz.

Yükseköğretimde tüm fakülteler kendilerini çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına göre yeniden gözden geçirmelidirler. Burada sadece sağlık bilimlerinde hem program hem öğretim ve değerlendirme yöntemleri olarak reformcu bir hava görüyoruz. Ama mühendislik fakülteleri başta olmak üzere fen ve teknoloji fakültelerinin günümüze ve geleceğe yönelik reform yapamadığını görmekteyiz.

Bugün toplumlarda ve uluslararası ilişkilerde ilkesizlik, çıkarıcılık, ahlaksızlık ve dolandırıcılık gibi negatif unsurlar giderek artmaktadır. Bu tür haberler medyada verildikçe adeta meşruiyet kazanmakta ve yapanı çoğalmaktadır. Mevcut eğitim sistemindeki din bilgisi veya değerler eğitimi gibi derslerin bu sorunu çözmeye güçleri yetmez. Dolayısıyla devletlerin bu konularda çok sert yaptırımları istisnasız uygulamalıdır; bir zamanlar Batı toplumlarında görülen yüksek ahlâki düzen eğitimden ziyade yasal uygulamalar sayesinde sağlanmıştı.

Eğitimin geleceği

Eğitimin geleceği aslında gelmiştir. Okullar Ivan Illich'in geçen yüzyılda öngördüğü gibi giderek işlevsizleşmekte, dersler ve toplantılar sanal ortamlara kaymaktadır. Herkesin elindeki cep telefonu haberleşme aracı olmaktan ziyade birer küçük bilgi ve eğlence aracına dönmüştür. Sanayi devrimi ile çökmeye başlayan toplumun en temel unsuru olan aile kurumu iyice yıkılmaya doğru gidiyor. Evlenmeden bir arada yaşama çocuk yetiştirmeyi nasıl etkileyecektir, tam kestiremiyoruz.

Günümüzde giderek daha teknolojik bir evrende yaşıyoruz. Bilgisayar oyunları ile başlayan sanal gerçeklik şimdi Roblox gibi oyun ortamları MetaVerse gibi Facebook uygulamalarıyla gelecekte çocukları ve gençleri büyük bir "sanal gerçeklik" içine çekecek. İnsanlar uyumadan tatlı bir rüyanın içine (LucidDream) çekiliyorlar. İnsan giderek ilaçlara, aşılarla ve operasyonlarla yeni organlarla bağımlı hale gelmeye başlıyor. Kendi kendine öğrenen ve üreyen robotlarla yapay zekâ gerçek zekanın yerine geçiyor. Starlink uydularla dünya çevresi kat kat kuşatılarak yeryüzünde iyice kontrol edilebilir hale geliyoruz. İnsan beyni subliminal (bilinçdışı) mesajlarla hacklenip resetlenmeye çalışılıyor. Belki ilerde sağlık veya başka gerekçelerle beyne takılacak bir neuralink cipi ile beyinler uzaktaki bir güç tarafından kontrol edilecek. İnsan beynini ve değerlerini şekillendirmenin çok kaba örneklerini dizi filmlerde ve tvlerdeki kadın programlarında görebiliyoruz.

İnsan giderek her alanda iş hayatının dışına atılacaktır. Öncelikle bedensel iş yükünden daha sonra de zihinsel iş yükünden büyük ölçüde kurtulacaktır. Fabrikalarla beraber ortaya çıkan, otomasyon döneminde daha da artan ve toplum 5.0 denilen robotik çalışma düzeninde tam uygulanacak olan insanın iş dünyası dışında kalması, insanın eğitiminde yeni sorunlar ortaya çıkaracaktır. Bir Rus atasözü “Allah iyi ki işi yaratmış” diyordu. İnsanlar binlerce yıldan beri ekmek parasını kazanmak için sürekli çalışıp duruyordu ve eğitim sistemi de özellikle sanayi devriminden sonra neredeyse tamamen mesleki eğitim şekline dönmüştü. Birçok meslek giderek robotların eline geçince insanın konumu ne olacaktır? İş yükünden kurtulmuş insan yüksek erdemler kazanarak kanatlanıp uçacak mıdır, yoksa “esfeli safiline” mi düşecektir. İnsanı gerçek insan yapan eğitim nasıl verilecektir?

Eğitim gelecekte dünyanın en zor işi olacaktır.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Eğitime ve Topluma Adanan Bir Ömür Ekseninde
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan

on the Axis of a Life Devoted to Education and Society, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan

Dündar OK^a 

ArticleInfo/Makale Bilgi

Received/Alındı: 06/06/2021
Revised/Düzeltildi: 08/01/2022
Accepted/Kabul edildi:
05/04/2022

Anahtar kelimeler:

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım
Celkan Eğitim, Sosyoloji,
Öğretmen
Aile, Toplum, Okul,

Keywords:

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım
Celkan Education, Sociology,
Teacher, Family, Society,
School,

ÖZ

Bu çalışmada, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın hayatı, kitapları ve eserlerinden yola çıkarak onun topluma ve eğitime yönelik katkılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, başta eğitim olmak üzere pek çok alanda güzel izler bırakmış çok yönlü bir eğitimcidir. Onu tanımak, eserlerini, fikirlerini bilmek, eğitime ve topluma dair tavsiyelerini anlamak büyük önem taşımaktadır. Makalede, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın hayatı, eserleri ve bilimsel çalışmaları ile ilgili bilgi verilmekte, bunun yanı sıra onun eğitim sosyolojisine katkıları ve eğitimcilere örnek teşkil edecek metotları üzerinde durulmaktadır. Makale, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın tahsil hayatı, etkilendiği şahsiyetler, beslendiği kaynaklar, yaptığı bilimsel çalışmalar, yazdığı kitaplar, makaleler ve yaptığı söyleşiler derinlemesine incelenerek oluşturulmuştur. Sonuç olarak çok yönlü bir eğitimci ve toplum bilimci olan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın çok değerli eserleri ve bilimsel çalışmaları ve aynı zamanda eğitimcilere ve topluma rehber niteliği taşıyan fikir ve çalışmaları olduğu kanaatine varılmıştır.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to reveal Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan's contributions to society and education, based on his life, books and works. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan is a versatile educator who has left marks in many fields especially in education. It is extremely important to know him, his works, his ideas and to understand his advices on education and society. This study focuses on Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan's life, works and scientific studies as well as his contributions to the sociology of education and his methods that will set an example for educators. This study was created by examining in detail Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan's educational background, the personalities he was influenced by, the sources he fed, he inspired, the scientific studies he did, the books and articles he wrote and the interviews he gave. As a result, it has been concluded that Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan who, is a versatile educator and social scientist, has very valuable works, scientific studies and also ideas that are guiding to educators and society.

Cite as: Ok, D. (2022). Eğitime ve Topluma Adanan Bir Ömür Ekseninde Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-7.

^a Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme Ana Bilim Dalı, dundarok6563@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9128-1375.



Giriş

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, 1947 yılında Kilis'te doğdu. Kilis Lisesi ve Kilis İlköğretmen Okulunu bitirdi. 1967'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümünden mezun oldu. Sosyoloji ile birlikte Tarih, Pedagoji, Pedagojik Formasyon ve Tecrübi Psikoloji de okudu. Öğretmen Okullarında öğretmenlik ve askerlik hizmetinden sonra 1973'te Erzurum Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesine geçti. Eğitimin Sosyal, Kültürel ve Tarihi Temelleri alanında 1977'de doktor, 1984'te doçent, 1989'da profesör oldu. 1980, 1981, 1984 ve 1989 yıllarında Bilimsel araştırma, kongre katılımı ve sportif temaslar için yaklaşık 14 ay Fransa'da bulundu. 1984 yılında Paris'te yapılan V. Dünya Mukayeseli Eğitim Kongresine bir tebliğle Türkiye'yi temsilen katıldı. Atatürk, Uludağ, İnönü ve Gaziantep Üniversitelerinde öğretim üyeliği, bölüm başkanlığı ve dekan yardımcılığı yaptı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dekanlığı, Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dekan Vekilliği ve Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı yaptı. Bunlar ile beraber sporla yoğun ilgisi olan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, birçok kulüp ve spor derneğinde yönetim kurulu üyeliği ve danışmanlıklarda bulundu. Telif ve tercüme olmak üzere çeşitli kitap ve kitap bölümleri ile birlikte yurt içi ve yurt dışında katıldığı bilimsel etkinliklerde sunduğu tebliğleri ve makaleleri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından 1990 yılında yayımlanan "Ziya Gökalp'ın Eğitim Sosyolojisi" isimli araştırma-inceleme dizisinin ve Asos Yayınevi tarafından 2018 yılında yayımlanan "Eğitim Sosyolojisi" adlı kitabın yazarıdır. Pegem Yayınevi tarafından 2017 yılında yayımlanan "Eğitim Bilimine Giriş" isimli, ortak hazırlanan kitabın da yazarlarından. Akademik çalışmaları ağırlıklı olarak eğitim sosyolojisi üzerine olan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, Atatürk, Uludağ, İnönü, Gaziantep Üniversitelerinde bölüm başkanı, dekan yardımcısı ve 11,5 yıl dekan olarak çalıştı. Milli Eğitim Şuralarına, yurt içinde ve dışında çeşitli sempozyum ve kongrelere katıldı. Eğitim bilimleri alanında çeşitli bildiriler sunarak tecrübelerini sürekli yeni nesillerle paylaştı. Öğitmenliğe başladığı 1967 yılından beri yaklaşık yarım asır boyunca ömrünü eğitim camiasına ve Türk Eğitim Sistemine adayıp hala da hizmetlerine devam etmektedir. 1996 yılında kurulan Adıyaman Eğitim Fakültesinin kurucularından ve ilk dekanı olan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, Adıyaman'a atanan ilk Profesördür. Üniversitenin alt yapısının hazırlanmasında ve gelişmesinde önemli görevler üstlenerek Adıyaman'da üniversite kurulması için çok emek vermiştir. Kendisinin de Kilisli olması nedeniyle Kilis'e kurulacak olan Kilis Üniversitesinin, Adıyaman'da olduğu gibi ilk günden beri birçok çalışmasında bulunan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın Kilis'te üniversite kurulmasında çok emekleri olmuştur. 26 öğrenciye yüksek lisans ve 10 öğrenciye de doktora yaptırıp 2014 yılında Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Dekanı iken yaş haddinden emekliye ayrılmış olmakla beraber, bilimsel çalışmalarına ve eğitim-öğretim hizmetlerine devam etmektedir (Celkan, H. Y. 2020).

Eğitim Sosyolojisi Yönü

Ülkemizde eğitim sosyolojisine katkıda bulunan sosyologlar düşünüldüğünde, Prens Sabahattin ile birlikte İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Mustafa Satı Bey'in de sosyoloji ilminin ülkemizde gelişmesinde büyük katkıları olmuştur. Ancak ülkemizde sosyoloji ilmine en çok emeği şüphesiz ki Ziya Gökalp vermiştir. Gökalp ilk, orta ve yükseköğretimde köklü reformlar düşünmüş, onların bir kısmı Cumhuriyet Dönemi'nde yer yer uygulanmıştır. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk'ün "Bedenimin babası Ali Rıza Efendi, hislerimin babası Namık Kemal, fikirlerimin babası ise Ziya Gökalp'tır." ifadesi de Gökalp'ın eğitimdeki fikirlerinin ne

kadar önemli olduğunu apaçık göstermektedir. Akademik çalışmaları ağırlıklı olarak “Eğitim Sosyolojisi” üzerine olan Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan ise ülkemizde eğitim sosyolojisinin mimarı olan Ziya Gökalp’ın fikirlerinin asrımızın eğitimi içindeki yerinin korunması ve eğitimin sosyal yönünün gerekliliğini göstermek için 1990 yılında “Ziya Gökalp’ın Eğitim Sosyolojisi” isimli araştırma-inceleme dizisini kitap şekline getirmiş ve bu kitap, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi tarafından 20.000 adet basılmıştır. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, 2018 yılında ise “Eğitim Sosyolojisi” adlı kitabı yazmıştır. Kitabın önsözünde eğitim sosyolojisinin gerekliliği hakkında şöyle demektedir: “Yirminci yüzyılın başlarında sosyoloji ve eğitimin sentezi mahiyetinde yeni bir bilim dalı olarak doğup gelişen “Eğitim Sosyolojisi”, özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa ve ABD’de hızla yayılarak temel bir disiplin haline gelmiştir. II. Meşrutiyet’ten sonra darülfünunda Ziya Gökalp tarafından “Terbiyevî İçtimaiyat” adı altında okutulmaya başlanan Eğitim Sosyolojisi, Cumhuriyet Dönemi’nde Öğretmen Okulları ve bazı eğitim kurumlarının programlarına da konulmuştur. Günümüze kadar önemi giderek artan bu ders, bugün üniversitelerimizde lisans ve lisansüstü programlarda yerini almış bulunmaktadır. Lisans dersi olmanın yanında, aynı zamanda öğrencilerimize pedagojik formasyon ve Genel Kültür de kazandıracakını umduğumuz bu kitap, öğrencilerimizin başarısı oranında amacına ulaşmış sayılacaktır.”(Celkan, 2018,s.11). Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, makale ve yazılarında eğitim felsefesini işlediğinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun eğitimin felsefi temellerine ilişkin düşüncelerinin hâlâ geçerliliğini koruduğunu, bunların yeniden ele alınmasının gerekli olduğunu ve bu düşünceler ile okullarımızı canlandırmamızın zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. “Türk Milli Eğitiminden Felsefi Bir Kesit” isimli makalesinde bu durumu şöyle açıklamaktadır: “İsmail Hakkı Baltacıoğlu’na göre maarif bizde yanlış anlaşılmış, basit bir okuma-yazmadan ibaret zannedilmiştir. Oysa okuma-yazma maarifin amacı değil, eğitim öğretimin aracıdır. Gerçek maarif, okulları toplumsal yapıya uygun hâle getirmeli, yetişecek nesli hayata hazırlamalıdır. Aile, okul ve toplum eğitimin temel ortamlarıdır.” Yine makalenin ileri ki paragrafında İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun eğitim felsefesine yönelik fikirlerinden bahsederken şöyle demektedir: “Eğitimin ıslahı ailenin ıslahına bağlıdır. Aile dünyanın en hür okuludur. Okuldaki eğitim-öğretim bilgi plânındadır, ailede ise daha tabîî, aslî ve hayata dönüktür. Okul öğrencinin zekâsını geliştirir, ilim yapar. Aile ise çocuğu beden, his, azim yönünden geliştirdiği gibi, onun için fikrî ve bilimsel yönden de bir gelişme ortamı teşkil edebilir. Bir milletin geleceğinde sadece okul eğitiminin değil, aynı zamanda aile ve toplum eğitiminin de önemi vardır. Çünkü ilim ve eğitim Baltacıoğlu’na göre yalnız okumak ve nasihat almakla değil, görmek, işitmek, anlamak, yapmak, konuşmak, yaşamak, çarpışmak ile de teşekkül eder.” (Baltacıoğlu,1914,s.15, Celkan,H.(2003). Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, eğitim felsefesinde İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun, eğitim sosyolojisinde ise Ziya Gökalp’ın yukarıda değindiğimiz fikirlerinin çok isabetli olduklarını belirtip eğitimciler için içinde yaşadığı toplumun kültürel özellikleriyle asrın medeniyetini ve ilminin gereklerini sentezleyip bu fikirlerin uygulanmasının elzem olduğunu belirtmiştir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun değindiği aile kavramının eğitim sosyolojisindeki yeri ve önemini, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan (1991). “Beşeri Kültürün Temel Ögesi Aile” isimli makalesinde şöyle ifade etmektedir: “Kültürleme, ferдин içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını yani kültürünü kazanmasıdır. Kültürlenme ise farklı toplumsal yapı ve kültürlerden gelen fert ve grupların karşılıklı etkileşimleri sonucunda yeni bir senteze ulaşmasıdır. Şahsiyet gelişimiyle sosyalleşmesi henüz devam eden çocuğun ve gencin bilhassa kültürleme ve kültürlenme bakımından hassas bir dengede bulunduğu gözden uzak tutulamaz. Sözü edilen hassas denge içerisinde bizi en çok ilgilendiren husus, beşerî

ilişkilerin milletlerarası planda gayet karmaşık mahiyette sürüp gittiği çağımızda milli kültürümüzün yabancı kültürlerin hegemonyasına girmesinin engellenmesi, bunun için gerekli eğitim sisteminin kurularak özellikle, yetişmekte olan neslin şuurlandırılıp, yabancı kültürlerden gelebilecek tesirlere karşı hazır hale getirilmesi ve bu konuda aileye düşen görevlerin gayet açık ve sistemli biçimde temellendirilmesidir.”

Öğretmen Yetiştirmedeki Önerileri

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, 20 Aralık 2019 tarihinde Nirvana Sosyal Bilimler Sitesinde yayımlanan “Yazık Değil mi Bu Çocuklara” isimli yazısında öğretmen yetiştirmenin temel taşlarını şöyle ifade etmektedir: “Öğretimin her kademesinde çalışan öğretmenleri lisans eğitiminden geçirmek, maaşlarını yükseltmek, onları teknolojik imkânlarla donatmak, her okula bilgisayar göndermek kâfi gelmemiştir. Öğretmen adaylarını eskiye göre biraz daha fazla bilgilendirmek sorunu çözmemiştir. Temeli çürük bir binayı ne kadar sağlam malzeme ile yaparsanız yapın, sonuçta çökecektir. Çünkü işin özüne, esasına, temel amaçlarına ve hedeflerine inilememiştir. Nedir bunlar?

- Öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci kaynağı,
- Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının kuruluş sistemi, amaçları ve programlarının toplumsal ihtiyaçlara göre düzenlenmesi,
- Öğretmen adaylarının seçimi,
- Öğretmenlerin istihdamı ile ilgili reel planlamalar,
- Öğretmenlik mesleğinin etik kurallarının tespiti ve tavizsiz uygulanması.

Yazısının devamında öğretmen yetiştiren kurumlara nitelikli öğrenci kaynağı oluşturmak için açılan öğretmen liselerinin iyi bir adım olduğunu ancak öğrencilerin başka mesleklere yönlendirilmesi başarısız olmasına sebep olduğu ifade etmekte, eğitim fakültelerine girişte, Üniversiteye Giriş Sınavında alınan puanın yegâne kriter olarak kabul edilmemesi gerektiğini, aynı zamanda bir sözlü sınav ya da mülakatın yapılması gerektiğini söyler. Mülakatın veya sözlü sınavın öğretmenliğe girişte değil fakülteye kabulde yapılması gerektiğini savunur. Eğitim fakültesi kontenjanlarının fazla olmasının diğer fakültelere göre giriş puanının düşük olmasına bununda niteliğin düşmesine ve aynı zamanda şu anda olduğu gibi atanamayan işsizler ordusu birikmesine sebep olmaktadır. Gerçekçi bir planlamayla ihtiyaca göre eğitim fakültesi açılsaydı, eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacı kadar öğrenci alınsaydı, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası atanma kaygıları olmasaydı, öğretmenler daha iyi yetişmiş olacaktı. Öğretmenlik mesleğinin kendine göre bazı özellikleri olduğunu öğretmenin her yönüyle örnek bir kişi ve her şeyden önce ruhen mesleğe hazır olması gerektiğinden dolayı engellilerin eğitim fakültelerine alınması en büyük bir yanlış olduğunu ve bunun öğrenim hakkından mahrum bırakmaya dahil olmadığını, hatta onlara diğerlerine göre birtakım muafiyetler ve avantajlar sağlanmalı ama eğitim fakültelerine alınmalarının hem eğitim sistemine hem de bu çocuklara iyilik olmayacağını savunur. Devletin genel politikalarıyla eğitim politikalarının birbirinden bağımsız olması gerektiğini söylemektedir. Öğretmen ihtiyacının hem fen-edebiyat hem eğitim fakültesinden karşılanmasının öğretmen yetiştirmede ikililik oluşturup sistemi karmaşıktırdığını söylemektedir (Celkan, H. Y. 2019).

Yazar, “Eğitim Sosyolojisi” isimli kitabında ise konuya şöyle değinmektedir: “Öğretmen Yetiştirme Politikalarındaki hatalar ve tutarsızlıklar, öğretmenlerin meslekler hiyerarşisinde hak ettiği yeri almasını, öğretmenlerin toplumdaki statülerinin yükselmesini

engellemiştir. Çünkü öğretmen yetiştirilirken sadece ihtiyaca göre yeterli sayıda eleman yetiştirilmesi düşünülmüş, mesleğin gerektirdiği öteki imkân ve şartlar gözden kaçırılmıştır.

İhmal edilen başlıca noktalar şunlardır:

- Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçiminde dikkatli olunması ve bazı şartların aranması
- Öğrencilerin mesleki, ahlaki ve sosyal yönlerden mükemmel yetiştirmelerinin sağlanması
- Yasal güvenceler ve çalışma imkânlarının iyileştirilmesi
- Öğretmenlerin örgütlenmesi

Öğrenci seçiminde dikkat edilmesi gereken nokta, çalışkan ve yetenekli öğrencilerin tespitidir.”(Celkan, 2018,s.244).

Yine kitabının başka bir bölümünde ise konuya şöyle değinmektedir: “Günümüz eğitim sistemi sosyal realiteden, toplumun ihtiyaçlarından ve bilimin temel prensiplerinden kopuk yürümektedir. Okulun alternatifi eğitim kurumları türemiş ve eğitimin kalitesi paraya endekslenmiştir. Öğretmen yetiştirme politikaları da doğal olarak bundan nasibini almıştır. Bu konuda bizim önerilerimiz şunlardır:

- Öğretmen yetiştiren kurumların sayısı ülkenin ihtiyaçları ve istihdam imkânları doğrultusunda rasyonel bir yaklaşım ile yeniden belirlenmelidir.
- Bu kurumlara alınacak öğrenciler için önce yazılı seviye tespit sınavı, ardından sözlü yoklamadan oluşan özel bir giriş sınavı yapılmalıdır.
- Bu kurumlarda öğretim yatılı olmalı ve mezunlara mecburi hizmet getirilmelidir
- Eğitim fakültelerinin lisans programlarındaki derslerin içerikleri ülkemiz ve dünya gerçekliklerinin öğretilmesine imkân sağlayacak şekilde düzenlenmeli, lüzumsuz dersler çıkartılmalıdır.
- Öğrencilerin uygulama ve stajları sağlam esaslara dayandırılmalı, uygulama süresi uzatılmalı, bu dersin ölçme ve değerlendirilmesi daha ciddi kurallara dayandırılmalıdır.
- Öğrencilere belirli bir seviyede yabancı dil öğretilmelidir.

Atatürk’ün “Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.” vecizesinde idealizme ettiği öğretmenlerin, politik tasarruflardan uzak bir şekilde bilimin, teknolojinin, aklın icaplarına göre yetiştirilmesi herhalde ülkemizin beka (var olması) sorununun en sağlam güvencesi olacaktır. Bu güvencenin sağlanmasında eğitim sosyolojisi alanında yapılacak bilimsel araştırmalar ve bunların sonuçlarını hayata geçirilmesi büyük önem arz etmektedir.”(Celkan, 2018,s.257,258).

Uzaktan Eğitime Bakışı

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, 08 Kasım 2020 tarihinde Nirvana Sosyal Bilimler Sitesinde yayımlanan “Eğitim Sosyolojisi Üzerine Söyleşi” başlıklı yazısında kendisine yöneltilen, “Son zamanlarda eğitimde bilindik kavramlar değişmeye başladı. Sosyal medya ve kitle iletişim araçları okulu etkiliyor ve değiştiriyor. Gelecekte büyük ölçüde neler olacak?” sorusuna, şu şekilde cevap vermiştir: “Çağımıza artık iletişim(communication) ve ulaşım(transportation) damgasını vurmuştur. Churchil, “Dünya eskisine nazaran yirmi kere

daha küçülmüştür.” derken bu gerçeği anlatıyordu. Açık toplumların modern okulları ulaşım ve iletişim sorunları olmayan eğitim kurumlarına dönüşmüştür İmkânlar farklı olsa da bu bir gerçektir ve geriye dönüşü yoktur. Burada önemli olan etkileşime engel olmak değil, kitle iletişim araçlarının etkilerini elemeden geçirip, eğitimin amaçları ve hedefleri doğrultusunda yararlanmaktır. Bundan böyle örgün eğitimin eksiklerini kitle iletişim araçlarıyla kapatacağız. Her ne kadar yaygın eğitim örgün eğitimin yerine geçemese de onun kadar önemli olacaktır. Nitekim bugün bütün dünyayı tehdit eden Corona Virüs salgını karşısında okullarımızda eğitimin kitle iletişim araçlarıyla sürdürülmesi bunun en somut örneğini teşkil etmektedir. Bütün dünyada ve özellikle nüfusu hızlı artan ülkelerde sadece eğitimde değil, sosyal hayatın diğer alanlarında da kitle iletişim araçlarının kullanımının giderek arttığı düşünülürse, ilerde okulun yapı ve fonksiyonlarında önemli değişikliklerin meydana geleceği söylenebilir.” (Celkan, H. Y. 2020).

Sonuç

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan’ın 1973 yılından beri çalıştığı üniversitelerde eğitim görevini ifa etme, akademisyen yetiştirme, bölüm başkanlığı, dekan yardımcılığı ve uzun yıllar dekanlık gibi görevleri üstlenerek eğitimin ilerlemesi için çok çaba sarf ettiği görülmektedir. Eğitim bilimleri alanında sürekli bildiriler sunarak tecrübelerini yeni nesillerle paylaştığı anlaşılmaktadır. Eğitim sosyolojisi alanında, eğitmenlere rehber niteliğinde olan “Eğitim Sosyolojisi” adlı kitabı, yararlanılması gereken önemli bir eserdir. Kitabında, ülkemizde eğitim sosyolojisinin mimarı olan Ziya Gökalp’ın fikirlerinin asrımızın eğitimi içindeki yerinin korunması ve eğitimin sosyal yönünün gerekliliği detaylı bir şekilde izah edilmiştir. Çalışmalarını incelediğimizde hem birey hem de toplum eğitiminin bir arada yürütülmesi gerektiğini savunduğunu görmekteyiz. Onun dikkatimizi en fazla çeken yönü ise eğitim sosyolojisinin günümüzdeki güncel durumlarına çözüm bulması ve yabancı kültürlerden gelebilecek tesirlere karşı eğitimin aksayan yönlerini teşhis edip, tedavi yollarını göstermekle eğitim sisteminin hazır hale getirilmesine çalışmasıdır. Millî kültürümüzün yabancı kültürlerin hegemonyasına girmesinin engellenmesi gerektiğini, bunun için gerekli eğitim sisteminin kurularak özellikle yetişmekte olan neslin şuurlandırılması ile ülkesine ve milli değerlerine bağlı ve ülkesini yüceltmek amacıyla çalışan bir nesil ortaya çıkması gerektiğini savunur. Eğitimde imkan ve fırsat eşitliği sağlamak ve öğretmenlik bölümlerine yerleştirme, öğretmen yetiştirme ve geliştirme yönündeki fikirlerinin çok isabetli olduğu görülmektedir. Bu fikirlerin eğitim politikacıları için de iyi bir fırsat olduğu anlaşılmaktadır. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, bireylere sadece bir takım öğütler veren bir eğitimci değil aynı zamanda söylediklerini yaşayan örnek bir şahsiyet olduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Baltacıoğlu, İ.H.(1330),(1914).Terbiye ve İman, Turan Matbaası
- Celkan, H. Y.(2003) Türk Milli Eğitiminden Felsefî bir kesit, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,1(2).<https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26132/275248>
- Celkan, H. Y. (1991). Beşeri Kùltürün Temel Öđesi Aile Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Yıl: 1 Cilt: 1. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198054>
- Celkan, Hikmet Yıldırım (2018). Eğitim Sosyolojisi. Asos Yayınları.
- Celkan, H. Y. (2019). <http://www.nirvanasosyal.com/h-417-yazik-degil-mi-bu-cocuklara.html>
- Celkan,H.Y.(2020).<http://www.nirvanasosyal.com/h-970-egitim-sosyolojisi-uzerine-soylesi.html>

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın Gözünden Türk Eğitim Sosyolojisi

Turkish Education Sociology Through the Eyes of Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan

Hatice TURAN* 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 14/07/2022

Revised/Düzeltildi: 8/01/2022

Accepted/Kabul edildi:

01/04/2022

Anahtar kelimeler:

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım
Celkan, eğitim sosyoloji, Türk
eğitim tarihi

Keywords:

Prof. Dr. Hikmet Yıldırım
Celkan, educational sociology,
Turkish education history

ÖZ

Eğitim sosyolojisi 20'nci yüzyıl ile birlikte "eğitim" ve "sosyoloji" kavramlarını birleştirmiş ve alanda yerini bulmuştur. Eğitimin toplumdan ayrı düşünülmemeyeceği ve iki taraflı etkileşime sahip bu iki kavramın ilişkisinden faydalanılacağına olan inanç, Eğitim Sosyoloji dersinin Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin müfredatına katılmasını sağlamıştır. Bu taze alanın öncelikle öğretmen adaylarına öğretilmesinde kaynak kitaplara duyulan ihtiyaç alanda kıymetli akademisyenlerce doldurulmuştur. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, Eğitim Sosyolojisi alanında kaleme aldığı kitap ve makaleler ile alana önemli katkılarda bulunmuştur. Bu makalenin amacı, Prof. Dr. Celkan'ın Dünya'da Eğitim Sosyolojisinin geçmişi ve geldiği noktaların yanında Türk Eğitim Sosyolojisinin gelişimi hakkında ayrıntılı inceleme ve değerlendirmelerine yer verdiği "Eğitim Sosyolojisi" ve "Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi" kitaplarının ışığında Türk eğitim sosyolojisini Prof. Dr. Celkan'ın gözü ile incelemektir.

ABSTRACT

Educational sociology combined the concepts of "education" and "sociology" with the 20th century and found its place in the field. The belief that education cannot be considered separately from society and that get benefit from these two-sided interaction, enabled the Sociology of Education course to be included in the curriculum of Education Faculties in Turkey. The need for resource books in teaching this new field to prospective teachers has been filled by valuable academicians in the field. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan has made important contributions to the field with his books and articles in the field of Educational Sociology The purpose of this study is to examine Turkish Education Sociology with Prof. Dr. Celkan's eyes in the light of the Educational Sociology and Ziya Gökalp's Educational Sociology books which Prof. Dr. Celkan examined and evaluated the development of Turkish Education Sociology in detail as well as the past and the current points of Educational Sociology in the world.

Cite as: Turan, H. (2022). Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan'ın gözünden Türk eğitim sosyolojisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 8-16.

* Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, haticeturan0882@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7335-5019



Giriş

Sosyolojinin bir alt dalını oluşturan eğitim sosyolojisi, sosyolojinin birikiminin eğitime uygulanmasıdır. Sosyolojinin kuramsal yapısı ile eğitimin uygulamaya dönük ve pratik yapısının bir arada düşünülmesi zaman almıştır. Ancak 20. yüzyıl ile birlikte eğitimin yalnızca uygulamaları ile yeterli olmadığı ve kuramsal temele de ihtiyaç duyduğu dikkat çekmeye başlamıştır. Celkan (2018) bu konuyu şöyle ifade etmiştir:

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşabilmenin büyük ölçüde sosyolojik verilerin dikkate alınmasına bağlı olduğu unutulmamalıdır.

Eğitim; bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır (Tezcan, 1985). Sosyoloji, insanın sosyal davranışlarını inceler, toplumsal davranışın kalıplaşmış şekillerini, bu alandaki toplumsal kuralları ve toplumsal yasaları tespit etmeye çalışır ve modern toplumlarla ilgilenir (Ergün, 1994). Eğitim ve sosyoloji arasından uzun bir süre göz ardı edilen bağ aslında eğitimin sosyolojik tanımı ile net olarak görülmüştür. Eğitim, toplum içinde cereyan eden bir sosyalleşme olgusu olarak ele alındığında, okullar ve diğer eğitim-öğretim birimleri de bu toplumsal olguyu organize ettiğinden, eğitim olgusuna sosyal yönden yapılan yaklaşım ve incelemeler de eğitim sosyolojisi adı altında toplanmaktadır (Ergün, 1994). Eğitim sosyolojisinin amacı, toplum ile eğitim arasındaki ilişkileri, bağları, etkileşimleri incelemektir. Eğitimin toplumdaki ayrı düşünülmemeyeceği ve iki taraflı etkileşime sahip bu iki kavramın ilişkisinden faydalanılacağına olan inanç eğitim sosyoloji dersinin Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitim müfredatına katılmasını sağlamıştır. Bu taze alanın öncelikle öğretmen adaylarına öğretilmesinde kaynak kitaplara duyulan ihtiyaç alanda kıymetli akademisyenlerce doldurulmuştur. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan da Eğitim Sosyolojisi alanında kaleme aldığı yayınları ile alana önemli katkılarda bulunmuştur. Bu makalenin amacı, Prof. Dr. Celkan’ın Türk eğitim sosyolojisinin gelişimi hakkında ayrıntılı inceleme ve değerlendirmelerine yer verdiği “Eğitim Sosyolojisi” ve “Ziya Gökalp’in Eğitim Sosyolojisi” kitaplarının ışığında Türk eğitim sosyolojisini Prof. Dr. Celkan’ın gözü ile incelemektir. Celkan’ın eğitim sosyolojisi alanında kaleme aldığı kitapların alanda, Türkiye’de yazılmış öncü kitaplar olması ve Türk eğitim tarihi dokusu ile birlikte eğitim sosyolojisi bakış açısı ile eğitim sisteminin geleceğine yönelik öngörülerini ortaya koyması nedeniyle, bu çalışmada bu kitapların ilk baskıları incelenmiştir.

Türk Eğitim Tarihinde Modern Eğitimin İlk Habercileri

Sosyoloji alanında inceleme ve araştırmalar yapan Celkan (1989a), Türk eğitim sosyolojisinin gelişiminde önemli isimlerin etkisini ortaya koyduğu “Türk eğitim tarihinde modern eğitimin ilk habercileri” başlığı altında; sosyolojik eğitim görüşlerini *bireyci* ve *toplumcu* olarak sınıflandırmıştır. Bireyci eğitim görüşü çatısı altında Prens Sabahattin, Abdullah Cevdet ve Satı Bey’in, toplumcu eğitim görüşü çatısı altında ise Emile Durkheim ve Ziya Gökalp’in görüşlerine yer vermiştir. Ziya Gökalp’in eğitim sosyolojisi hakkındaki görüşlerine yoğun şekilde başvuran Celkan, Gökalp’in eğitim tanımına da kitabında yer vermiştir (1989a, s. 10):

Terbiye, bir cemiyette yetişmiş neslin henüz yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesi demektir.

Celkan (1989a), klasik eğitim tanımının bireyci eğitim görüşünü yansıttığını ifade etmiştir. Bu tanımın literatürde yoğun kullanılması aslında bireyci eğitim görüşünün Gökalp ve

Durkheim'in savunucusu olduğu toplumcu eğitim görüşünün önüne geçtiğinin göstergesi niteliğindedir. Klasik eğitim tanımı:

Bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir.

Celkan (1989a), eğitimi amaç yönüyle ele alarak, *kasıtlı* (intentionnel) ve *işlevsel* (functionnel) olmak üzere eğitimi iki türe ayırmıştır. Okullarda, belirli bir program, plan ve amaç dâhilinde yaptırılan, pratik değeri az olan eğitimi kasıtlı; çocuğun ailede, okulda her türlü toplumsal gruplarda yaşayan, yürürlükte ve uygulamada olan değer yargılarını, kuralları, yaptırımları bizzat yaşayarak, yeri ve zamanı geldikçe anında öğrenmesini sağlayan eğitimi ise işlevsel olarak ifade etmiştir. Celkan, işlevsel eğitimin eğitim sosyolojisinin asıl faaliyet alanını oluşturduğunu belirtmiştir.

Türk Eğitim Sosyolojisi

Ziya Gökalp ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu 20.yy ile başlayan eğitim sosyolojisi biliminin Türkiye'de ki temsilcileridir. Celkan, Gökalp'in fikirlerine "Eğitim Sosyolojisi" kitabında yer vermiş, ayrıca Ziya Gökalp'in görüşlerinin ayrıntılı olarak ele alındığı "Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi" isimli kitabını da yazmıştır. Gökalp'in eğitime sosyolojik bakış açısını ayrıntıları ile inceleme olanağı veren kitap, günümüz eğitim sosyolojisi alanının yapı taşlarını ortaya koymuştur. Gökalp, eğitimi kültür ile uyumu içinde incelemektedir. Aşağıdaki sözü bu birlikteliği yansıtır niteliktedir (Celkan, 1989b):

Bir kavmin vicdanında yaşayan kıyamet hükümlerinin toplamına, bu kavmin kültürü denir. Terbiye kültürü o kavmin fertlerinde ruhî melekeler haline getirmektedir.

Eğitimin millî olması gerektiğini ifade eden Gökalp mektep ve medrese arasındaki eğitim farklılığını eleştirirken, çocukların ahlak ve karakter eğitimi için bu çelişkinin son derece zararlı olduğunu ortaya koyar. Celkan (1989b) kitabında, Gökalp'in maarif reformu fikirlerine de yer vermiştir. Gökalp'in reform fikirleri geçmiş yıllarda eğitim sorunlarını ve ıslah görüşlerini ele almaktan öte bu günlerin eğitim sorunlarının bir nevi habercisi olmuştur.

Fertler tahsil vasıtasıyla millî kültürü kazanınca karakter sahibi, ahlaklı, azimli olurlar. Millî kültür sağduyunun yanında olduğu için bu yolda tahsil görelere millete gayet iyi rehberlik edebilirler. O halde, terbiyemizin düzelmesi için, öncelikle millî bilgilerimizin teessüs etmesi, sonra da okullarımıza sokulması lazımdır. Mukayeseli sosyal ilimler teessüs etmiş farz olunca bile, bu millî bilgilere ihtiyaç vardır. Çünkü ötekiler bize sosyolojide geçer olan tabii kanunları öğretir. Millî sosyoloji ise, kendi hayatımızın tabii bulunduğu millî kaideler gösterir.

Celkan'a (1989a) göre İsmail Hakkı Baltacıoğlu da Gökalp'in görüşlerine yakın fikirleri ileriye sürmüştür. Millî eğitim fikrini benimseyen ve batı taklitçiliğini eleştiren Baltacıoğlu'nun eğitim sistemi faydacılık ve üreticilik temellidir. O'nun okulunda eğitimin gayesi öğrencileri hayata hazırlamak, öğretim faaliyetlerini olumlu bir eserle sonuçlandırmak ve sonuçta bir ürün alacak şekilde düzenlemektir.

Türk Eğitim Tarihi

İlk Türk toplumlarından Cumhuriyet dönemine uzanan Türk eğitim tarihi, içinde bulunulan çağın gereklilikleri, siyasal yapı, toplum ve kültür ile eğitime bakış açısına göre çeşitlenerek ilerlemiştir. Celkan (1989a), Türk eğitim tarihi evrelerinden kısaca ve en temel

dönüm noktalarını belirterek bahsetmiştir. Öyle ki eğitim tarihinin önemli noktalarını bir bütün olarak görmek, günümüz eğitim sistemini tasarlayan alt yapıları görebilmek için faydalıdır. Celkan, Türk eğitim tarihi içinde ve günümüzde de rastlayabildiğimiz sorunlardan birisini şöyle eleştirmiştir (1989a, s. 40):

Eski çağlardan günümüze doğru sürekli bir gelişim çizgisi takip eden eğitimin bugünkü bariz vasfı artık onun sosyal bir kurum haline gelmiş olmasıdır. Eğitim her çağda imtiyazlı bir zümrenin tekelinde kalmıştır. İster yaygın, ister örgün şekliyle olsun, bütün toplumlarda elit zümrenin ya da siyasi nüfuz sahiplerinin elinde eğitim bazen bir imtiyaz, bazen de bir nüfuz ve itibar için baskı aracı olmuştur.

Türkiye’de Sosyal Tabaka ve Sınıfların Eğitimle Etkileşimi

Celkan, günümüzde yoğun şekilde gözlemediğimiz sosyal farklılıklar ve eşitsizliklerin temelini eskilere dayandığını ve eğitim sisteminin bu farklılıkları sağlamlaştırma ya da yok etme özelliğine sahip olduğunu ifade etmektedir. Celkan’ın (1989a, s. 40) sosyal tabakalaşma hakkında görüşlerinden bir kısmı şöyledir:

Batı’daki 18. ve 19. yüzyılın sanayileşme sürecinin doğurduğu sosyal farklılıklar, esasen önceden mevcut eğitim-öğretim imkânlarındaki farklılıklara yeni boyutlar kazandırmıştır. Eğitim sistem ve reformlarının belirgin bir niteliği de eğitim imkânlarında eşitliği sağlamak idi. Ama 20. yüzyılda bile Batı’nın liberal ve Doğu Bloku’nun kolektivist toplamlarında hiçbir zaman mutlak eşitlik sağlanamamıştır. Cins, ırk, dini inançlar ve diğer faktörlerin de desteklediği sosyal tabakalaşma ile eğitim arasındaki ilişki gittikçe belirgin duruma gelmiştir.

Celkan’a (1989a) göre toplumlar cemaatten cemiyete doğru giden bir değişim yaşamıştır. Cemaati kapalı, cemiyeti açık toplumlar olarak da nitelendiren Celkan, sosyal sınıfları toplumdaki ayrılıkların sosyo-ekonomik ve kültürel plandaki görünümü olarak niteler.

Kapalı toplumlar aile ekonomisi temsil eder. Aile, köy, kasaba, dar bölge ekonomisi hâkimdir. Cemiyetlerde ise ekonomi millî ve uluslararası nitelik kazanır... Cemaatin hâkim karakterinin dini olmasına karşılık cemiyete kanun düzeni, teknoloji, lüks, moda, hür irade, rekabet ve diğer özgürlükler ağır basmaya, bilim zihniyeti yaygınlaşmaya başlar. Kısaca politik, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda kolektivizmden endividüalizme doğru bir değişim gözlenir. Endividüalist toplumları bireysel farklılıklar, tutum ve davranışların, zevklerin, ilgilerin, yaşama biçiminin iyice değişmesi, bunların fertler ve sosyal gruplar arasında meydana getirdiği ayrılıklar karakterize eder. İşte sosyal sınıflar bu ayrılıkların sosyo-ekonomik ve kültürel plandaki görünümüdür (1989a, s.77).

Celkan’a göre;

- Eğitim kurumlarında öğrenciler arasında birtakım eğitimsel farklılaşmaların nedeni öğrencilerin anne-balarının mensup olduğu sosyal sınıfların farklılığıdır.
- Bir öğrencinin göreceği eğitim modeli, süresi, tipi büyük ölçüde onun ait olduğu sosyal sınıfa göre değişir.
- Öğrencilerin ailesinin yer aldığı sosyal sınıfın okul başarısı üzerinde büyük etkisi vardır.
- Eğitim toplumsal hareketliliğin önemli bir aracıdır.

Eğitimde fırsat eşitsizliği konusunu da irdeleyen Celkan, ülkemizde fırsat eşitliği engelleyen etmenlerin nüfus ve eğitim imkânlarının yetersizliği olarak görmüştür (1989a, s.83):

Türkiye’de hızlı nüfus artışı yani doğurganlık oranı yüksekliği, devletin eğitim yatırımlarını ve harcamalarını hep yetersiz hale getirmiş, okul, öğretmen, araç-gereç eksikliği her zaman hissedilmiştir. Bu yönüyle hızlı nüfus artışı bir yandan eğitimde fırsat eşitliğini azaltırken ve eğitimin kalitesini düşürürken, bir yandan da kalkınma hızını frenlemektedir.

Türk Aile Yapısı ve Eğitim

Celkan, “Ziya Gökalp’in Eğitim Sosyolojisi” kitabında aile ve eğitim hakkında Gökalp’in fikirlerini ayrıntılı olarak ele almıştır. Gökalp, eski Türk aile yapısını incelemiş ve ailede demokrasi ile feminist yaklaşıma dikkat çekmiştir. Ailenin temeli olarak nitelendirdiği kadının eğitimini önemseyen Gökalp, ailenin eğitimsel görevini siyasal, ekonomik ve hukuki bakımlardan modernleşmesi ve milli kültüre dayanması oranında yerine getirebileceğine inanmaktadır. Gökalp, milletlerin terakkisini her şeyden önce ailenin sağlam temellere dayalı olmasına bağlamaktadır (Celkan, 1989b, s. 89):

Aile kuvvetli olduğu müddetçe millet de kuvvetli olur. Ancak ailenin temelinde kadın ve kadının eğitimi bulunur. Şimdiye kadar kadınlar iyi yetiştirilmediği için aile ve ona bağlı olarak da millet yükselememiştir.

Celkan’a göre ailenin eğitimde iki görevi vardır:

- Fertleri her yönden hayata hazırlamak,
- Fertler arasındaki eşitsizliklerin kaynağını teşkil etmek.

Hem kalıtımsal hem de toplumsal faktörler bir araya gelince, ailelerin kendi aralarında tabiatıyla birtakım farklılıklar ortaya çıkacaktır. Çocukların psikolojik, kültürel ve sosyal yönlerden farklılığı esasen aileden doğmaktadır. Hatta yetişkinler arasındaki eşitsizliklerin de kaynağı ailelere dayanır (Celkan, 1989a, s. 98).

Türk Devletlerinde Eğitim Politikaları

Eğitim politikaları bir ülkenin eğitim geleceği için yapı taşlarıdır. Celkan, eğitim politikalarının devlet geleneği içinde sürdürülmesinin, yeni partiler ve hükümetler üstü ihtiyaçlara ve değerlere dayandırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim politikalarının ülkenin sosyal ihtiyaçlarına ve değerlerine dayandırılması gerekir. Tarafsızlık, objektiflik, bilimsellik ve medeniyetçilik, eğitim politikalarını başarıya ulaştırır. Eğitim politikaları devletin ekonomik, siyasi ve kültürel politikalarıyla yakından ilgilidir. Tarihi olayların ve askeri stratejilerin de eğitim politikaları üzerinde önemli tesirleri vardır. Türk devletlerinin eğitim sistemleri incelendiğinde bu faktörlerin her birinin izlerine rastlanır (1989a, s. 110).

Celkan (1989a) Türk düşünce tarihinde eğitimin görevinin; Kaşgarlı Mahmud’un “Divan-ı Lügati’t-Türk”ünden, Farabi’nin “Medinet-ül Fazıla”ndan, Yusuf Has Hacib’in “Kutadgu Bilig”inden etkilendiğini vurgularken, Platon ve Yunan aydınlanma çağına felsefi etkilerinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade eder. Osmanlı’da devlet tekelinde olmayan eğitimin, 19. yüzyıl ile devletin güdümüne girmesi, sonrasında fermanlar ile eğitimi iyileştirme

çabaları ve takiben gelenekselden uzaklaşan ve batılılaşmaya başlayan uygulamalar ve Cumhuriyet döneminde eğitimin kurtarıcı olarak görülmesi adımlarını bir bütün olarak kronolojik olarak görmemizi sağlayan Celkan, Atatürk'ün eğitime bakış açısının Cumhuriyet Türkiye'sinin de bakış açısı olduğunu vurgulamıştır.

Atatürk'ün eğitime karşı ilgi göstermesi, eğitimin kalkınmada ve yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli rolünden ileri gelir. Bunun için geleneksel eğitim yerine milli, bilimsel ve modern bir eğitime geçilmesi gerekiyordu (1989a, s. 112).

Türk Eğitim Sistemi Modelleri

Celkan (1989a), Türk toplumunun çeşitli dönemlerinde mevcut eğitim politikası ve sistemlerine bağlı olarak bazı eğitim modellerinin mevcut olduğunu ve bu modellerin eğitim etkinliklerinin özelliklerini, amaçlarını, hedeflerini ve araçlarını kapsadığını ifade etmektedir. Celkan (1989a), bir kültürde önce eğitim teorisi ve felsefesinin ortaya atıldığını, buna bağlı olarak eğitim politika ve sistemlerinin geliştirildiğini, politika ve sistemlerin şemsiyesi altında eğitim modellerinin var olduğunu savunmaktadır. Eğitimde modelleri “*tarihi modeller*”, “*teşkilatlanmaya dayalı modeller*” ve “*reforma dayalı modeller*” olarak üç esasa dayandırmıştır. Tarihi modelleri kronolojik olarak şöyle sıralamıştır:

- Aşiret eğitim modeli,
- İslami model,
- Devşirme eğitim modeli
- Askeri eğitim modeli,
- Okulların çoğaltılması modeli
- Milli Terbiye Hareketleri,
- Cumhuriyet devri eğitimi

Türk Eğitim Tarihi'ni okuyan ve inceleyenler tarihi modellerin uygulamalarını hatırlayacaktır. Celkan'ın (1989a) yer verdiği bu modeller günümüz eğitim sisteminin meydana geliş sürecini anlamak, geçmişte yapılan doğruları ve yanlışları değerlendirmek, belki daha önce uygulanmış ve olumsuz sonuçları görülmüş modelleri yeniden denememek için önemlidir. Celkan bu hususun önemini şöyle ifade ediyor (1989a, s.137):

Türk eğitim kavramı yapısal bir bütünlük arz ettiği kadar, kronolojik açıdan geçmişten günümüze maarıfla ilgili olarak yürütülmüş her türlü faaliyetleri ifade eder. Yani, kavramın anlaşılması, zaman boyutu içinde eğitim-öğretimle ilgili organizasyon, reform, politika ve uygulamaların araştırılması gerekir. Böylesine geniş çaplı bir araştırma söz konusu hususların eğitim tarihinin her dönemi için derinlemesine incelenmesi demektir.

Teşkilatlanmaya dayalı eğitim modelleri için Tanzimat dönemine kadar giden Celkan (1989a), bu dönemden önce eğitimin bir kamu görevi olarak kabul edilmemesi ve devlet güdümünde olmamasının teşkilatlanma çabalarının ancak Tanzimat sonrası başlamasına sebep olduğunun altını çizmektedir. Bu dönem ve sonrasında; gerek mevzuat gerek ise eğitim teşkilatının kurulması ile devam eden düzenlemeler, mevcut eğitim teşkilatımıza ulaşmamızda yapı taşlarını oluşturmuştur. Eğitimin devlet eli ile teşkilatlı olarak yürütülmesindeki gecikmeler aslında kurumsal ve profesyonel eğitim hedefini sekteye uğratmada etken olarak görülebilir.

Celkan son olarak reforma dayalı modelleri şöyle sıralamıştır:

- Demokratlaşma modeline dayalı

- Endüstrileşme modeline dayalı
- Eski ve yeni eğitimin sentezi
- Üreticiliğe ve verimliliğe dayalı
- Elit eğitim modeli
- Özel eğitim modeli
- Sürekli eğitim modeli
- Bütüncül eğitim modeli

Celkan reforma dayalı eğitim modellerinin baş mimarı olarak Atatürk'ü görmektedir. Cumhuriyet dönemi eğitim modellerinin Atatürk'ün eğitim görüşleri ve politikasıyla beslendiğini şöyle ifade etmektedir (1989a, s.141):

...Çünkü O, ülke kalkınmasında ve yeni neslin yetiştirilmesinde eğitimin önemini çok iyi biliyordu. Atatürk'ün eğitim politikası, geleneksel eğitimin ezbercilik, bilimsel olmayan ve gayri milli vasıflarını kabul etmez. Buna karşılık milli karaktere, bilim ve tekniğe, ekonomiye, milli birliğe, bilgisizliğin ortadan kaldırılmasına, iş ilkesine, disiplin ilkesine ve karma eğitim ilkesine dayanır. Bu ilkeler (reform esprisine dayalı) modellere sağlam temeller hazırlamıştır.

Sonuç

Eğitim olgusun temelini birey yetiştirme oluşturur, ancak birey içinde bulunduğu toplumdan ayrı düşünülemez, düşünülür ise bir ayak eksik bırakılmış olur. Öğretmenlerin eğitim sosyolojisi bilmeleri onlara öğrenci ve aile ile iletişimlerinden, dezavantajlı öğrencilere yaklaşımlarına, sosyal tabakalaşmanın önüne geçmeden, eğitim metodlarını kurgulamaya kadar birçok alanda yeterlilik kazandırabilecektir. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, kaleme aldığı kitapları ve makaleleri ile öncelikle öğretmenler ve okul yöneticileri olmak üzere araştırmacılar ve okuyucular için başvuru noktaları oluşturmuştur. Eğitim sosyolojisi dersi veren akademisyenler veya eğitim sosyolojisi alanında çalışma yapan araştırmacılar kendi kültürümüzden örnekleri de görebilecekleri eserlere yoğunlukla ihtiyaç duymaktadırlar. Celkan kitaplarında dünyadan önemli isimlerin alana katkılarını ortaya koyarken, Türk eğitim tarihinden düşünürlerin fikirlerine de geniş yer vermiş, ayrıca Türk eğitim tarihindeki eğitim politikaları, modelleri ve uygulamalarını da kronolojik olarak göstermiştir. Bilim insanlarının bakış açılarını yansıtılabildikleri eserleri okumak her zaman daha keyifli olmaktadır. Prof. Dr. Celkan, sosyolojik bakış açısını da yansıtarak, Türk eğitim politikalarının kurgulanması, modellerin hayata geçirilmesi ve eğitim etkinliklerinin yerine getirilmesi aşamalarında yapılan hatalardan ders almamızı, doğrulardan örnek almamızı ve geçmişimizi unutmadan geleceğe bakmamızı sağlayan eserlerini literatüre kazandırmıştır.

Kaynakça

- Celkan, H. Y. (1989a). *Eğitim sosyolojisi*. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Celkan, H. Y. (1989b). *Ziya Gökalp'in eğitim sosyolojisi*. İstanbul: MEB.
- Celkan, H. Y. (2018). *Eğitim sosyolojisi [educational sociology]*. Ankara: Asos Yayınları.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Extended Abstract

The link between education and sociology, which was ignored for a long time, was actually seen clearly with the sociological definition of education. The aim of the sociology of education is to examine the relations, ties and interactions between society and education. The belief that education cannot be considered separately from society and that the relationship between these two concepts, which have two-sided interaction, will be benefited from, has enabled the sociology of education course to be included in the undergraduate and graduate education curriculum in Turkey. The need for resource books in teaching this fresh field to prospective teachers has been filled by valuable academicians in the field. Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan also made important contributions to the field with his publications in the field of educational sociology. The aim of this article is to examine Turkish sociology of education through Prof. Dr. Celkan's eyes in the light of his books "Sociology of Education" and "Ziya Gökalp's Sociology of Education", in which Prof. Dr. Celkan includes detailed reviews and evaluations of the development of Turkish sociology of education. The first editions of these books were examined in this study, since the books that Celkan wrote in the field of sociology of education are pioneering books written in Turkey and reveal the predictions for the future of the education system with the perspective of educational sociology, together with the texture of Turkish education history. Celkan, considering education in terms of purpose, divided education into two types as intentional and functional. In schools, education with little practical value, which is done within a certain program, plan and purpose, is deliberate; functionally expressed the education that enables the child to learn the value judgments, rules and sanctions that are in effect and in practice, living in all kinds of social groups in the family, school, and instantly as the place and time comes. He stated that functional education constitutes the main field of activity of the sociology of education. Celkan mentioned the stages of Turkish education history briefly and by stating the most basic turning points. So much so that it is useful to see the important points of the history of education as a whole and to see the infrastructures that design today's education system. According to Celkan, societies have experienced a change from caboodle to community. Defining the caboodle as closed and community open societies, Celkan describes social classes as the socio-economic and cultural appearance of the divisions in the society. Celkan, who also examined the issue of inequality of opportunity in education, saw the factors that prevent equality of opportunity in our country as the inadequacy of population and educational opportunities. According to Celkan, the family has two duties in education: • To prepare individuals for life in every way, • To be the source of inequalities among individuals. While Celkan emphasized that the mission of education in the history of Turkish thought was influenced by Kaşgarlı Mahmud's "Divan-ı Lügati't-Türk", Farabi's

"Medinet-ül Fazıla" and Yusuf Has Hacib's "Kutadgu Bilig", Plato and Greek states that the philosophical effects of the age of enlightenment should not be ignored. Celkan states that there are some educational models depending on the existing education policies and systems in various periods of Turkish society and that these models cover the characteristics, aims, objectives and tools of educational activities. Celkan argues that in a culture, educational theory and philosophy are first put forward and accordingly, education policies and systems are developed and there are educational models under the umbrella of policies and systems. He based models in education on three principles: "historical models", "organizational models" and "reform-based models". Celkan sees Atatürk as the chief architect of reform-based education models. He states that the education models of the Republican era were fed by Atatürk's educational views and policies:

Because he knew very well the importance of education in the development of the country and in raising the new generation. Atatürk's education policy does not accept the rote, non-scientific and non-national characteristics of traditional education. On the other hand, it is based on national character, science and technique, economy, national unity, the elimination of ignorance, the principle of work, the principle of discipline and the principle of co-education. These principles (based on the reform spirit) provided solid foundations for the models.

Reflecting his sociological point of view, Prof. Dr. Celkan brought his works into the literature, which enable us to learn from mistakes made during the construction of Turkish education policies, to implement models and to fulfill educational activities, to take examples from the truth, and to look to the future without forgetting our past.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisine ve Covid-19 Pandemi Dönemindeki Okul Kavramına Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Determination of Middle School Students' Perceptions of the Concept of Covid-19 and School in the Covid-19 Pandemic Period

Ömer Faruk VURAL^a, Mehmet BAŞARAN^b, Çiğdem ÖZKAN^c,

Neslihan ORHAN^d, Zühal ORTAOĞLU^e

ÖZ

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Covid-19 pandemisine yönelik ve Covid-19 pandemi döneminde okul algılarının zihinlerinde nasıl canlandırdıklarını metaforlar aracılığıyla belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Türkiye'nin farklı illerindeki devlet okullarında uzaktan eğitim gören 100 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında sosyal izolasyon nedeniyle katılımcılara google formlar aracılığıyla anket yollanmış, veri toplama sürecinde WhatsApp uygulaması kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, Covid-19 kavramıyla ilgili öğrenciler 51 geçerli metafor üretmişlerdir. Çoğunlukla gribe benzetmişlerdir. Oluşturulan metaforlara göre "hastalık ve yayılım", "olumsuz etki", "öldürücülük", "umut", "bilinmezlik" kategorileri oluşturulmuştur. Covid-19 pandemi döneminde okul kavramıyla ilgili olarak 48 geçerli metafor üretilmiş, çoğunlukla büyük tehlike, ev gibi metaforlar kullanılmıştır. Oluşturulan metaforlara göre "tedbir", "uzaktan eğitim", "belirsizlik", "olumsuz etki", "duygu durumu" kategorileri oluşturulmuştur.

ABSTRACT

The study aims to determine middle school students' perceptions of the Covid-19 pandemic and how they visualize their school perceptions during the Covid-19 pandemic period through metaphors. A phenomenology pattern was used in the research. The research study group consists of 100 secondary school students studying distance education in public schools in different provinces of Turkey in the first semester of the 2020-2021 academic year. The questionnaires were sent to the participants via google forms to collect the data because of social isolation. Content analysis was used in data analysis. The research findings showed that students produced 51 valid metaphors related to the concept of Covid-19. According to the metaphors created, the categories of "disease and spread", "negative effect", "fatal", "hope", "uncertainty" were created. During the Covid-19 pandemic period, 48 valid metaphors were produced regarding the concept of school. According to the metaphors, the categories of "precaution", "distance education", "uncertainty", "negative effect", "emotional state" were created.

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı:

22/07/2021

Revised/Düzeltildi:

09/10/2022

Accepted/Kabul edildi:

06/04/2022

Anahtar kelimeler:

Covid 19, metafor, ortaokul öğrencileri

Keywords:

Covid 19, metaphor, secondary school students

Cite as: Vural, Ö. F., Başaran, M., Özkan, Ç., Orhan, N., & Ortoğlu, Z. (2022). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 pandemisine ve Covid-19 pandemi dönemindeki okul kavramına yönelik algılarının belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 18-40.

^a Sakarya Üniversitesi, ofarukvural@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1520-3762>

^b Gaziantep Üniversitesi, mehmetbasaran@outlook.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1871-520X>

^c Sakarya Üniversitesi, cigdemozkan54@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9456-7398>

^d Sakarya Üniversitesi, hande-ruy@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2700-6977>

^e Sakarya Üniversitesi, zuhalkarakoca_51@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9270-5280>



Giriş

İnsanlık tarihi pek çok unutulmaz ve önemli olaylarla doludur. Bu olayların bazıları yerel, bazıları bölgesel, bazıları ise küreseldir. Bugün ise Covid-19 ile insanlık tarihi unutulmaz küresel olaylarından birini daha yaşamaktadır. Salgın ve bulaşıcı hastalıklar tarihimizde ilk kez yaşanmamıştır ve insanlık, bulaşıcı hastalıkların tahribatıyla günümüze kadar gelmiştir.

Tarihimizde daha önce görülen çoğu bölgesel ancak bazıları küresel birçok hastalıktan biri sıtmadır. Yüksek sıcaklık sebebiyle çamurluk alanlardan bulaşan bu hastalıktan kurtulmak için çamurluk alanlar kurutulmuştur. Avrupa'ya kara ölümleri getiren veba hastalığı da kıtlığın yüksek seviyelere çıktığı dönemde görülmüş ve özellikle Avrupalıları kırıp geçirmiştir. İspanyol Gribi ise 500 milyondan fazla kişiye bulaşarak ve 50 milyon insanın ölümüne sebep olarak insanlık tarihinde bilinen en büyük salgınlardan biri olmuştur. Bunun gibi yaşanan daha birçok hastalıktan insanlık çoğunlukla o hastalığı ortaya çıkaran etkenleri iyileştirerek kurtulmuştur.

Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde sebebi bilinmeyen bir akciğer iltihaplanması salgını tespit edilmiştir. Çinli uzmanlar, yaptıkları ilk testlerde belirtilerin şiddetli akut solunum sendromuna (SARS) benzemekle birlikte, yeni tip bir koronavirüsün (Covid-19) ölümcül bir hastalığa sebep olduğunu belirlemiştir. Korona, "taç benzeri kıvrım yapmış oluşum olarak" tanımlanır (Güler, 2011, s.92). 2019 yılında görüldüğü haliyle ise Covid-19 adını almıştır. Covid-19'a sebep olan yeni tip koronavirüs ise, "bulaşıcılığı çok yüksek olan ve ciddi solunum yolu enfeksiyonlarına neden olan RNA tipi bir virüs" olarak tanımlanmıştır (Özalp ve Kürklü, 2020, s.211). Bu virüs, bütün dünyaya hızla yayıldığı için Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi (küresel salgın) olarak ilan edilmiştir.

Türkiye'de ise ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülmüş ve bu tarihten itibaren hemen her alanda önemli kararlar alınarak hızlı bir şekilde uygulanmaya çalışılmıştır. Dünyada söz konusu salgından pek çok sektör etkilenmiştir. Bu sektörlerin başında sağlık ve ekonomi vardır. Ancak, birkaç kapalı toplum hariç dünyada en çok etkilenen sektörlerden biri de eğitim olmuştur. Ülkemizde ise virüsten en çok etkilenen sektörlerden biri olan eğitim-öğretim sürecini etkileyen en önemli karar, 16 Mart tarihinde alınmıştır. Bu tarihten itibaren üniversite eğitimine üç hafta, ilkokul-ortaokul ve lise eğitimine ise bir hafta ara verilmiştir. 23 Mart tarihinden itibaren de uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. 21 Eylül 2020 tarihinde ilkokul 1.sınıflar ve anaokulları, 12 Ekim 2020 tarihi itibarı ile de ilkokulun tüm kademeleri ile ortaokul 8.sınıf ve lise 12.sınıftaki öğrencilerin yüz yüze eğitime başlamaları kararı alınmıştır. Ancak vaka sayılarındaki artış sebebi ile 16 Kasım itibarı ile girilen ara tatil bitimi olan 23 Kasımdan 4 Ocak 2020 tarihine kadar uzaktan eğitime devam edilmesi kararı verilmiştir. Uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenenin birbirlerinden fiziksel olarak uzakta olmalarına rağmen gerçekleştirdikleri tüm etkinlikler olarak tanımlanabilir (Tuncay ve Öznacar, 2014). Uzaktan eğitim için öğrencinin fiziksel olarak eğitimin gerçekleştiği yere gitmesine gerek yoktur. Öğreten ve öğrenenin çeşitli sebeplerle eğitim ortamına gidemedikleri durumda eğitim ve öğretimin aksamaması için uygundur. Farklı teknolojiler vasıtasıyla uygulanabilir ve çoğunlukla yer ve zaman önemli değildir. Türkiye'de de uygulanan uzaktan eğitim süreci ile ara verilmiş olan yüz yüze eğitim süreci devam ettirilmiş ve öğretmenlerin teknolojik, pedagojik alan bilgi ve becerileri ile birlikte öğrencilerin eğitim-öğretim süreci kesintiye

uğramamıştır. Böylece tüm dünyanın önemli bir sınavdan geçtiği bu zor günlerde öğrencilerimiz eğitim ve öğretim hayatlarından geri kalmamıştır.

Yaşanan her büyük olay, olayın insanlar tarafından nasıl algılandığına göre anlam bulur. Covid-19 salgını da insanların kendilerine özgü anlam verme şekilleri içinde anlamını bulacaktır (Cüceloğlu, 2020). Olayların bireyler tarafından nasıl algılandığı, süreci belirlemek adına önemli olduğundan bu algıların neler olduğunu öğrenmek için metaforlar kullanılması çok önemlidir. Metaforlar, “iki nesnenin görünürde ilişkili olmamasına rağmen birbirlerine benzetilmelerine dayanır” olarak tanımlanabilir. (Sözer ve Aydın, 2020, s. 262). Metafor yoluyla veri toplamak için çoğu zaman boşluk doldurma formu kullanılabilir. Kişilere “Durum sizin için neye benziyor, size neyi hatırlatıyor?” gibi çeşitli sorular sorularak bir olguyu aslından farklı bir şeye benzetmesi istenilir. Katılımcıların yaptıkları benzetimler yardımıyla anlamlar açığa çıkarılmaya çalışılır. Bu tür formlarda katılımcılar hem benzetim yaparlar hem de benzetimlerinin gerekçelerini açıklarlar. Metaforlar gerekçeleriyle birlikte değerlendirilirse araştırmacı yorumlama kısmında ortaya çıkabilecek yanılgıları azaltabilir. Metaforlar aynı zamanda araştırmacının bir duruma farklı bir bakış açısından bakmasını da sağlar.

Araştırmalar öğrencilerin pandemi dönemi ve okul algılarıyla ilgili metaforun kullanımına yönelik çalışmaların olduğunu göstermiştir. Karataş (2020) yaptığı araştırmada çalışma grubunu 619 öğrenciyle sınırlamıştır. Bu öğrencilerden 249’u 8. sınıf ve 370’si 12. sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilere araştırma sırasında 2 soru yönelmiştir. Soruların ilki “COVID-19 pandemi sürecinin LGS ve YKS hazırlık sürecinde olan 8. ve 12. sınıf öğrencilerine psikolojik yansımaları nelerdir?”, ikincisi ise “LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan 8 ve 12. sınıf öğrencilerinin COVID-19 pandemi süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?” Araştırma sonunda 619 öğrencinin Covid-19 pandemi dönemi ile ilgili görüşlerini incelenmiş, belirlenen temalar “ölüm”, “birlik ve beraberlik”, “sevdiklerinin değerini bilmek”, “kısıtlama”, “hastalık” ve “doğanın yenilenmesi” olmuştur. Arı ve Arslan’ın (2020) yaptığı araştırmada ise çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki bir devlet okulunun altıncı sınıfa giden 100 öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilere iki soru yöneltilmiştir. “6.sınıf öğrencilerinin Covid-19’a yönelik metaforik algıları nelerdir?” ve “Covid-19’a yönelik üretilen metaforlar, benzerlik ve farklılıklarına göre hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?” Bulgular sırasında 45 geçerli metafor elde edilmiş ve araştırma “bulaşıcılık”, “ölümcül”, “hastalık yapıcı”, “sosyal ortamlardan uzaklaştırıcı”, “geç fark edilen”, “diğer hastalıklarla ilişkili” şeklinde 6 tema başlığı altında gruplandırılmıştır. Ayrıca katılım gösteren öğrencilerin %90’ı Covid-19 salgınına ilişkin algılarını metafor yoluyla açıklayabilmiş, %10’u ise açıklayamamıştır. Öztürk, Kuru ve Yıldız (2020) ise yaptıkları araştırmalarını Muş ilinde gerçekleştirmişlerdir. Çalışma gruplarını 9 kız ve 5 erkek olmak üzere 14 çocuk ve 14 anneden oluşturmuşlardır. Bulgular sırasında öğrencilerin Covid-19 salgınına ilişkin görüşlerinde iki kategori oluşmuştur. Bunlar “hastalık” ve “böcek”tir. Aynı araştırmada öğrenciler okulu “öğretmene özlem”, “arkadaşlara özlem”, “okul eşyalarına özlem” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Anneler ise çocukların okulda enerjilerini attıklarını ve okulun çocukların sosyalleşmesi için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Saatçi ve Aksu’nun (2020) yaptığı bir başka araştırmada çalışmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Turizm Fakültesinde okuyan 87 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma ile öğrencilerin “Koronavirüs” kavramına ilişkin olarak geliştirmiş oldukları metaforlar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre “Koronavirüs” kavramı toplam 8

kategoride incelenmiştir; bunlardan genel olarak olumsuz içerikli ifadelerle sahip olduğu söylenebilecek kategoriler “Doğa Olayları”, “Sağlık”, “Hayatı Sorgulama”, “Eğitim”, “Ölüm”, “Savaş” ve “Sanat”tır. Olumlu sayılabilecek kategori sadece “Yenilik” olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kategoride kavram; bir fırsat ve yeni bir başlangıç olarak ifade edilmiştir. Usta ve Gökcan (2020) yaptıkları araştırmada çalışma gruplarını Kütahya ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve özel bir okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaşlarındaki 11 çocuktan oluşturmuştur. Çocukların 9’u erkek 2’si kızıdır. Öğrencilere covid-19’a ilişkin görüşleri sorulmuş, öğrencilerin 7 tanesi “korku”, “acı”, “garip” gibi olumsuz ifadelerle açıklamıştır. Elmas ve Demir (2018) 5. Sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik algılarını belirlemek için metafor yöntemini kullanmış ve çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İstanbul, Samsun ve Urfa illerinde öğrenim gören 44 özel okul öğrencisi ve 41 devlet okulu öğrencisinden oluşan toplam 85 ortaokul öğrencisi olarak oluşturmuşlardır. Bulgular da ise öğrencilerin okul ile ilgili olarak, “aile”, “ev”, “eğlendiren”, “güvende” ve “mutlu hissettiren bir yer” gibi olumlu algılara sahip oldukları ifade edilmiştir. Çok az sayıda öğrencinin ise “sınav”, “hapishane”, “esir” metaforlarını kullandığı görülmüştür. Özdemir (2012) yaptığı araştırmada çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan genel ve Anadolu liselerinde 2009-2010 öğretim yılında öğrenim gören 118.847 öğrenci oluşturmuştur. Ancak olası geri dönüş problemlerini ortadan kaldırmak için 550 öğrenciye anket uygulanmış ve bu anketlerden 527’si analiz edilmeye uygun halde geri dönmüştür. Bu çalışmada lise öğrencilerinin okul algıları cinsiyet, okul türü, sınıf ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonunda birçok veri elde edilmiştir. Bunların başında da kız öğrencilerin okulu daha çok kendilerini koruyan ve geliştiren bir yer olarak değerlendirirken, erkek öğrencileri ise okulu daha çok baskı yeri olarak algıladığı yönündedir. Ateş (2016) yaptığı bir araştırmada ise çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde farklı okullardan seçilen 4. ve 8. sınıf öğrencilerden oluşturmuştur ve 500 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada iki soruya cevap aranmıştır. Birincisi “İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öğretmen ve okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?” İkincisi ise “Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?” Araştırma sonucunda öğrenciler okulu sevgi, güven ve bilgi edinme yeri gibi daha çok olumlu ifadelerle belirtmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı; ergen sayılan ortaokul öğrencilerinin Covid-19 süreci ve bu süreçteki okul kavramına ilişkin algılarını metafor analiz araştırması ile belirlemektir. Covid-19’a yönelik algıların metaforlar yardımıyla belirlenmesi, öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları algıların daha iyi anlaşılmasına hizmet edecektir. Böylece hayatlarında ilk kez karşılaştıkları bu durumu nasıl değerlendirdikleri ile ilgili bilgi sağlanmış olacaktır. Böyle küresel bir olay tekrarlandığında neler düşündükleriyle ilgili edilmiş olan bilgilerle bir yol haritası çizilebilir. Öğrencilerin Covid-19 sürecine ve Covid-19 sürecinde okul kavramına ilişkin zihinlerinde var olan algıları, salgın süresi ve sonrası gerçekleştirilecek eğitimin şekillendirilmesinde önemli fikirler verebilir. Dolayısıyla pandemi dönemi bitip öğrenciler okula döndüklerinde öğretmenlerin bu tür araştırmalardan elde edilenlerle öğrencilere daha kolay yardımcı olacağı düşünülebilir. Bu anlamda araştırma Covid-19 ile ilgili literatürün oluşturulmasına katkı sağlamak ve rehberlik etmek açısından önemlidir. Ayrıca, alanında bu konunun yeni olması, daha önce yapılan çalışmaların fazla olmaması ve özellikle öğrencilerin pandemi dönemindeki okul algılarıyla ilgili araştırmaya pek rastlanmaması bu araştırmayı önemli kılacaktır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a ilişkin algısı nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 pandemi döneminde okul algısı nedir?

Yöntem

Araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, veri analizine ve çalışmanın güvenilirliğine yönelik bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin, Covid-19 ve Covid-19 sürecindeki okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgubilim) desen kullanılmıştır. Olgubilim deseninde bilgi üretmek ve bir olguya yönelik gerçekliği ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Creswell, 2015; Patton, 2014). Bu desen daha çok insanın iç dünyasını ve onların bilinç yapılarını anlamaya çalışır (Mayring, 2011). Olgubilim, bir olgunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olduğundan bilimsel çalışmalara katkıda bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2018). Ayrıca karmaşık kavram, olay ve olguların derinlemesine araştırılmasında etkili bir yöntem olan metafor analizi, önemli bir nitel araştırma yöntemi olarak görülmektedir (Güneş ve Fırat, 2016). Öğrencilerin Covid-19 'u ve Covid-19 sürecinde okulu nasıl anlamlandıklarını belirlemek araştırmanın odağını oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Türkiye'de gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de devlet okullarında uzaktan eğitim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örneklem yoluyla belirlenmiştir. Amaçsal örneklem; derinlemesine araştırma yapabilmek için çalışmanın amacı kapsamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu doğrultuda 54 kız, 46 erkek olmak üzere toplam 100 öğrenciden görüş alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet özellikleri Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilerin Cinsiyet Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	54	54%
	Erkek	46	46%
Toplam		100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin şehir dağılımı Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcı Öğrencilerin Şehir Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Şehir	Ankara	41	41%
	Sakarya	23	23%
	Kütahya	11	11%
	Bursa	8	8%
	İstanbul	6	6%
	Düzce	2	2%
	Mersin	2	2%
	İzmir	2	2%
	Antalya	1	1%
	Muğla	1	1%
	Eskişehir	1	1%
	Elazığ	1	1%
Muş	1	1%	
Toplam		100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailede Covid-19'a rastlama durumu Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3.Ailede Covid-19'a Rastlama Durumu

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Ailede Covid	Evet	30	30%
	Hayır	70	70%
Toplam		100	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aşamasında, sosyal izolasyon yaşanması nedeniyle yüz yüze görüşmeler yerine katılımcılara Google formlar aracılığı ile internet ortamında anket oluşturulmuştur. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin, cinsiyeti ve buldukları iller ile ilgili bilgiler yer alırken, ikinci kısımda ise araştırmaya katılan öğrencilerin Covid-19'a ilişkin algılarını ve Covid-19 sürecinde okula ilişkin algılarının belirlenmesi için bazı metafor formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin “Covid-19... gibidir/benzer; çünkü ...”ve “Covid-19 sürecinde okul ... gibidir/benzer; çünkü ...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Her bir öğrencinin Covid-19 ve Covid-19 sürecinde okulu bir şeye benzetmesi istenmiştir; çünkü ... şeklinde bırakılan

boşluğa ise gerekçe yazmaları beklenmiştir. Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda; metaforun konusu ile kaynağı arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak amacıyla “Gibi” kavramına yer verildiği görülmektedir (Akın ve Minaz, 2018; Arslan ve Zengin, 2016; Öksüz ve Çevik-Kansu, 2014; Saban, 2009; Taş, 2019). Ayrıca metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda metaforlar bilimsel araştırmalarda katılımcıların algılarını yönlendirmeden, bireyleri merkeze alan ve onların algılama şekillerini derinlemesine inceleyerek uygulanabilirlik kapsamını arttıran veri toplama araçlarıdır (Güneş ve Fırat, 2016). Bu formda ayrıca kendisi veya yakını Covid-19 geçirmiş olan insanların algılarının farklılığa sebep olup olmadığı da incelenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Pandemi sürecinde okulların kapalı olması nedeniyle ve sosyal mesafeye dikkat etmek amacıyla öğrencilerle görüşmeler yüz yüze yapılamamıştır. Online ortamda WhatsApp uygulaması kullanılarak anket paylaşılmış ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini rahat ifade edebilmeleri için oluşturacağı metaforlara yönelik herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiştir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin cevaplarından elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma kapsamında öğrencilerin cevapları elde edilirken; Ekici (2016) tarafından kullanılan metafor analiz çözümleme aşamalarından yararlanılmıştır. İlk aşamada, veri toplama aracı olarak kullanılan metafor formları incelenmiş ve öğrenciler tarafından uygun bir şekilde doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Metafor yazılmayan ya da yazılsa bile devamı getirilmeyenler ile mantıklı bir açıklaması olmayan formlar değerlendirmeye alınmamıştır. Bu şekilde her bir form tek tek incelenmiş, metafor özelliği göstermeyen ve boş bırakılan formlar elenmiştir.

Değerlendirmeye alınmayan formlarda birkaç tanesi örnek olarak aşağıda gösterilmiştir:

- “Covid-19 ,benzer , çünkü” ifadesi için

“Kötü hastalık”,

“Bilmiyorum neye benzer”,

“İnsanları öldüren bir tür zehir”,

“Tv izlemeye benzer”,

şeklinde görüş belirten ifadeler tasnif dışı bırakılmıştır.

Bu örneklerin bazılarında birinci kısım anlaşılır olmakla birlikte ikinci kısımda ilgili kavrama yönelik bir katkı sağlamadığı, bazıları ise mantıksal temellendirmeden yoksun olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durumda Covid-19 kavramına yönelik 23, Covid-19 sürecinde okul kavramına yönelik ise 27 ifade değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Eleme sonrasında metafor özelliği gösteren formlar tekrar okunarak incelenmiştir ve her bir form numaralandırılmıştır. Düzenlenen metaforlar okunmuş ve benzer anlam ifade eden metaforlar bir araya toplanmıştır. Benzer özellik gösteren metaforların kategorize edilme aşamasına geçilmiştir. Üretilen metaforlar katılımcı öğrencilerin sunmuş olduğu gerekçeler doğrultusunda kategorize edilmiştir. Kategorize edilen metaforların temsil ettiği özellik temel

alınarak kategorilere uygun isimlendirme yapılmıştır. Her bir kategoriye ait metafor tabloları oluşturulmuştur. Daha sonra her bir metaforun sahip olduğu frekans değeri hesaplanarak tabloya yazılmıştır. Son aşamada, veri analizi sonucunda elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirlikleri hesaplanarak yorumlanmıştır (Ekici, 2016). Veriler incelendikten sonra ortak yönler bulunmuş, kategoriler düzenlenmiş ve frekans sıklıkları belirlenmiştir. Ayrıca tüm metaforların yer aldığı genel bir frekans tablosu da hazırlanmıştır. Kategorilerde yer alan metaforlara yönelik öğrenci cümlelerine de yer verilmiştir. Analiz sürecinde metafor formlarına yönelik yapılan numaralandırma işlemi öğrenci sıralamasını temsil edecek biçimdedir. Her bir öğrenci Ö1 , Ö2 ,Ö100 şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Metafor analizinin sonuncu adımı olan ‘‘geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında çalışmada elde edilen veriler hiçbir yorum katılmaksızın detaylı bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır (Creswell, 1998; Merriam, 1998; Miles ve Huberman,1994). Gerçekleştirilen çalışmanın farklı araştırmacılar tarafından incelenmesi ve yorumlanması araştırmanın tutarlılığını ve anlaşılabilirliğini artırır (Yıldırım, 2010). Bu bağlamda veriler başka bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve oluşturulan kodlar arasında uzlaşma olup olmadığına bakılmıştır. Farklı araştırmacıların aynı verileri yorumlayarak analiz edebilmesi ve bunların kıyaslanması güvenirliliğin sağlanması açısından önemlidir (Erişti, 2014; Merriam, 2013). Bu bağlamda, araştırma verilerinin geçerliğini sağlayabilmek için biri alan uzmanı diğeri ise öğretmen olan iki kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Bazı metaforların kategorize edilme işleminde alan uzmanları tarafından farklı görüş bildirilmiş olsa da görüşmeler yapılarak uzlaşmaya varılmıştır.

Oluşturulan temalar için güvenirlilik hesaplaması Miles ve Huberman’ın güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik kat sayısı fikir birliği bulunanların, fikir birliği bulunan ve fikir birliği bulunmayanların toplamına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla hesaplanır. Değerin en az yüzde 80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Uzmanların birbirinden bağımsız olarak yaptıkları kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Elde edilen kodlara yönelik [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak güvenirlilik kat sayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin toplamda geçerli 95 metafor üretmiş oldukları belirlenmiştir. Bu metaforlardan 5 tanesinde fikir ayrılığı yaşanırken, geriye kalan 90 metafor üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Her bir veri formülde yerine konulduğunda, ortalama güvenirlilik katsayısı % 95,74 olarak bulunmuştur [$90 / (90+5) \times 100 = 94,73$]. Dolayısıyla da elde edilen güvenirlilik sonucu istenilen güvenirlilik düzeyine ulaşıldığını göstermektedir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizleri sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ‘‘Covid-19’’ ve ‘‘Covid-19 sürecindeki okul’’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara ve bu metaforlar doğrultusunda oluşturulan kategorilere yer verilmiştir. Araştırmada her soru için elde edilen metaforlar ve bu metaforlar doğrultusunda oluşturulan kategoriler, katılımcı özelliklerine (Covid-19 geçirmiş ve Covid-19 geçirmemiş) göre iki ayrı başlık altında aktarılmıştır. İlk olarak metaforlar ayrı ayrı tablo oluşturularak genel bir biçimde verilmiş, daha sonra ise ilişkili oldukları kavramsal kategoriler içerisinde sunulmuştur.

Araştırmada Üretilen Metaforlar ve Frekans Değerleri

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda “Covid-19” kavramı ile ilgili olarak öğrenciler tarafından geçerli sayılabilecek toplam 77 metafor üretildiği saptanmıştır. Bunların 23 (% 29,87) tanesi Covid-19 geçiren öğrencilere ait iken, 54 (% 70,13) tanesi ise Covid-19 geçirmeyen öğrencilere aittir.

Yapılan çalışmada “Covid-19” kavramı ile ilgili Covid-19 geçirmiş öğrencilerin ürettikleri metaforlardan; grip (f:8, %34,75) en yüksek frekansa sahip metafordur. Araştırmanın sonucunda elde edilen metaforlar frekans büyüklüğüne göre sıralanarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Covid-19 Salgın Sürecinde Covid-19 Geçiren Öğrencilerin Covid-19 Algısına Yönelik Metaforları ve Frekans Değerleri

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Grip	8	34,75
2	Mikrop	1	4,34
3	Saklambaç	1	4,35
4	Ölüm	1	4,35
5	Sevmediği Müzik	1	4,35
6	Radar	1	4,35
7	Örümcek	1	4,35
8	Zehir	1	4,35
9	Megaladon	1	4,35
10	Ev ödevi	1	4,35
11	Kaktüs	1	4,35
12	Köpek	1	4,35
13	Su	1	4,35
14	Ajan	1	4,35
15	Sars virüsü	1	4,35
16	Tehlike	1	4,35
Toplam		23	100

Yapılan çalışmada “Covid-19” kavramı ile ilgili Covid-19 geçirmemiş öğrencilerin ürettikleri metaforlardan; grip (f:11, %20,37) ve canavar (f: 3, % 5,56) metaforları en yüksek frekansa sahip metaforlar arasında yer almıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen metaforlar frekans büyüklüğüne göre sıralanarak Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Covid-19 Salgın Sürecinde Covid-19 Geçirmeyen Öğrencilerin Covid-19 Algısına Yönelik Metaforları ve Frekansları Analizi Sonuçları

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Grip	11	20,37
2	Canavar	3	5,56
3	Hayalet	2	3,70
4	Virüs	2	3,70
5	Katil	2	3,70
6	Yalan	2	3,70
7	Hastalık	2	3,70
8	Veba	2	3,70
9	Su	2	3,70
10	Bit	1	1,85
11	Arabesk Müzik	1	1,85
12	Karabasan	1	1,85
13	Davetsiz Misafir	1	1,85
14	Diken	1	1,85
15	Saldırgan İnsan	1	1,85
16	Gezgin	1	1,85
17	Aşk Acısı	1	1,85
18	Bulaşık	1	1,85
19	İnfluenza	1	1,85
20	Hapis	1	1,85
21	Zehir	1	1,85
22	Su	1	1,85
23	Zatürre	1	1,85
24	Çiçek	1	1,85
25	Azrail	1	1,85
26	Nezle	1	1,85
27	Turist	1	1,85
28	Balon	1	1,85
29	Ateş	1	1,85
30	Mikrop	1	1,85
31	Evliya Çelebi	1	1,85
32	Tehlike	1	1,85
33	Yılan	1	1,85
34	Savaş	1	1,85
35	Bulaşıcı Hastalık	1	1,85
Toplam		54	100

Araştırmaya katılan öğrenciler “Covid-19 sürecinde okul” kavramı ile ilgili olarak toplam 68 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bunların 21 tanesi (%30,88) Covid-19 geçiren öğrencilere ait iken, 47 tanesi (%69,11) ise Covid-19 geçirmeyen öğrencilere aittir.

Yapılan çalışmada “Covid-19 sürecinde okul” kavramı ile ilgili Covid-19 geçirmiş öğrencilerin ürettikleri metaforlar frekans büyüklüğüne göre sıralanarak Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Covid-19 Salgın Sürecinde Covid-19 Geçirmiş Olan Öğrencilerin Okul Algılarına Yönelik Metaforları ve Frekans Analizi Sonuçları

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
------------------	---------------	-------------	-----------

1	Büyük tehlike	4	19,05
2	Ev	2	9,52
3	Arı kovanı	1	4,76
4	Eğitimi daha iyi anlayabileceğimiz bir yer	1	4,76
5	Grip	1	4,76
6	Hapishane	1	4,76
7	Hasret	1	4,76
8	Hastane	1	4,76
9	İssiz ada	1	4,76
10	Kapalı mekan	1	4,76
11	Kırık kalp	1	4,76
12	Lunapark	1	4,76
13	Merkez bankası	1	4,76
14	Ölü bir insan	1	4,76
15	Park	1	4,76
16	Terk edilmiş bina	1	4,76
17	Virus dağıtım merkesi	1	4,76
Toplam		21	100

Yapılan çalışmada “Covid-19 sürecinde okul” kavramı ile ilgili Covid-19 geçirmemiş öğrencilerin ürettikleri metaforlar frekans büyüklüğüne göre sıralanarak Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Covid-19 Salgın Sürecinde Covid-19 Geçirmemiş Olan Öğrencilerin Okul Algılarına Yönelik Metaforları ve Frekans Analizi Sonuçları

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Ev	7	14,89
2	Sokak	3	6,38
3	Mayın tarlası	2	4,26
4	Hastane	2	4,26

5	Terk edilmiş bina	2	4,26
6	Video oyunu	2	4,26
7	Gidilmeyen köy	1	2,13
8	Alev üstünde bir yer	1	2,13
9	Hayalet şehir	1	2,13
10	İssiz bir ada	1	2,13
11	İki taraflı ceket	1	2,13
12	Küllüye	1	2,13
13	Lunapark	1	2,13
14	Mağdurların yeri	1	2,13
15	Bir oyuncak	1	2,13
16	Mikrop yuvası	1	2,13
17	Özel bir yer	1	2,13
18	Özlenen arkadaşlar	1	2,13
19	Playstation salonu	1	2,13
20	sağlık çalışmanı	1	2,13
21	Salgının yayılacağı ortam	1	2,13
22	Savaş varken tatile gitmek	1	2,13
23	Sevgili	1	2,13
24	Sıkıcı bir yer	1	2,13
25	Boş bina	1	2,13
26	Sonra okumak için bırakılmış bir kitap	1	2,13
27	Tehlikeli bir yer	1	2,13
28	Çeşme	1	2,13
29	Terk edilmiş büyülü ev	1	2,13
30	Tv izleme	1	2,13
31	Youtube'taki ders	1	2,13
32	Yasaklı bölge	1	2,13
33	Yetim bir çocuk	1	2,13
34	Yıldız	1	2,13
35	Bazı insanların ulaşamadığı ulasan insanların çaba sarf ettiği bir yer	1	2,13
Toplam		47	100

Kavramsal Kategori

Bu araştırmadaki kavramsal kategoriler metaforların gerekçelerine göre oluşturulmuştur.

Birinci Probleme Ait Bulgular

Covid-19 salgın süresinde Covid-19 geçirmiş olan öğrencilerin, Covid-19 kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların içerisinde yer aldığı kavramsal kategoriler, öğrencilerin ifade ettikleri metaforlardan bazı örnekler ile birlikte Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Covid-19 Salgın Süresinde Covid-19 Geçirmiş Olan Öğrencilerin Covid-19 Algısına Yönelik Kategorileri ve Frekans Analizi Sonuçları

Kategori	Frekans ve Kodlar	Yüzde (%)	İfadelerden Örnekler
Hastalık, yayılım	12 (Ö3,Ö10,Ö27,Ö29,Ö31, ,Ö54,Ö63,Ö74, Ö77,Ö88,Ö89, Ö90)	52,17	‘...gribe benzer, çünkü hastalık belirtileri aynı.’ (Ö88) ‘... suya benzer, çünkü hızla yayılıyor.’(Ö74)
Olumsuz Etki	6 (Ö4,Ö8,Ö66,Ö69, Ö70,Ö91)	26,08	‘...köpeğe benzer, çünkü tehlikelidir.’(Ö70) ‘...ev ödevine benzer, çünkü bizi eve bağlıyor.’(Ö66)
Öldürücülük	4 (Ö5,Ö42,Ö57,Ö85)	17,39	‘...ölüme benzer, çünkü sevdiklerimizi alır.’(Ö5) ‘...zehire benzer çünkü bulaştığı zaman öldürebilir.’(Ö42)
Umut	1 (Ö59)	4,34	‘...gribe benzer, çünkü aşısı var.’(Ö59)
Toplam	23	100	

Covid-19 salgın süresinde Covid-19 geçirmemiş olan öğrencilerin, Covid-19 kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların içerisinde yer aldığı kavramsal kategoriler öğrencilerin ifade ettikleri metaforlardan bazı örnekler ile birlikte Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Covid-19 Salgın Süresinde Covid-19 Geçirmemiş Olan Öğrencilerin Covid-19 Algısına Yönelik Kategorileri ve Frekans Analizi Sonuçları

Kategori	Frekans ve Kodlar	Yüzde(%)	İfadelerden Örnekler
----------	-------------------	----------	----------------------

Hastalık ve yayılım	25 (Ö9,Ö11,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö34,Ö38,Ö40,Ö43,Ö44,Ö45,Ö48,Ö49,Ö50,Ö60,Ö61,Ö72,Ö73,Ö79,Ö80,Ö87,Ö93,Ö96,Ö97)	46,29	‘...grip hastalığına benzer, çünkü ateş ve öksürük var.’ (Ö96) ‘...Covid-19 suya benzer çünkü hızla yayılıyor.’(Ö73) ‘...Covid-19 görünmeyen sinsi bir yılana benzer, çünkü aramıza sızdığında zehrine kapılırız.’ (Ö93) ‘...Evliya Çelebi ye, gezgin biridir.’(Ö87)
Olumsuz Etki	13 (Ö1,Ö6,Ö14,Ö21,Ö32,Ö33,Ö36,Ö47,Ö67,Ö71,Ö83,Ö92,Ö95)	24,07	‘...aşk acısına benzer, çünkü canımızı yakıyor.’ (Ö32) ‘...dikene benzer, çünkü dikkat etmezsek batar.’(Ö21)
Öldürücülük	11 (Ö17,Ö30,Ö41,Ö46,Ö52,Ö56,Ö58,Ö84,Ö94,Ö9)	20,37	‘...katile benzer, çünkü herkesin canını alıyor.’ (Ö30) ‘...vebaya benzer, çünkü insanları öldürüyor.’ (Ö56)
Bilinmezlik	5 (Ö2,Ö7,Ö20,Ö28,Ö6)	9,25	‘...Davetsiz misafire benzer çünkü haber vermeden ansızın gelir. Ne zaman geleceği belli olmaz.’ (Ö20) ‘...Hayaletle benzer, çünkü görünmez.’ (Ö7)
Toplam	54	100	

Covid-19 geçiren ile Covid-19 geçirmeyen öğrencilerin “Covid-19” kavramına ilişkin kategorileri ve bu kategorilerin frekans değerlerinin karşılaştırmalı olarak Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10. Covid-19 Salgın Sürecinde Covid-19 Geçiren ve Covid-19 Geçirmeyen Öğrencilerin Covid-19 Kavramına İlişkin Kategorileri ve Frekans Analizi Sonuçları

Covid-19 Algısı Kategorileri		Hastalık ve Yayılma	Olumsuz Etki	Öldürücülük	Umut	Bilinmezlik	Toplam
“Ailenizde Covid-19 geçiren var mı?”	E SAYI	12	6	4	1	0	23
	V E f (N)	52,17 %	26,08 %	17,39 %	4,34 %	0,00 %	100%
Sorusuna verilen cevaplara göre kategori kullanımı	H SAYI	25	13	11	0	5	54
	A Y f (N)	46,29 %	24,07 %	20,37 %	0,00 %	9,25 %	100%
I	R						

İkinci probleme ait bulgular

Araştırmanın ikinci probleminde ortaokul öğrencilerinin “Covid-19 sürecinde okul” kavramına yönelik algılarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan Covid-19 geçirmiş olan öğrencilerin, Covid-19 sürecinde okul kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların içerisinde yer aldığı kavramsal kategoriler, öğrencilerin ifade ettikleri metaforlardan bazı örnekler ile birlikte Tablo 11’de sunulmuştur:

Tablo 11. Covid-19 Salgın Sürecinde Covid-19 Geçirmiş Olan Öğrencilerin Okul Algılarına Yönelik Kategorileri ve Frekans Analizi Sonuçları

Kategori	Frekans ve Kodları	Yüzde(%)	İfadelerden Örnekler
Olumsuz Etki	9 (Ö9,Ö14,Ö58,Ö67, Ö71,Ö89,Ö90,Ö91, Ö92)	42,85	‘...virüs dağıtım merkezine benzer, çünkü bulaş engellenemez. (Ö14) “.....arı kovanına benzer çünkü tehlikeli” (Ö67)
	7 (Ö4,Ö5,Ö13,Ö30, Ö32,Ö36,Ö70)	33,33	‘...ölüye benzer, çünkü kapalı ruhu yok.’ (Ö30)
Duygu Durumu	3 (Ö3,Ö17,Ö78)	14,28	“ ...hapishaneye benzer, çünkü gitmekten korkuyoruz.’ (Ö3) “... hasrete benzer çünkü okulu özleyeceğim hiç aklıma gelmezdi.”(Ö78)
	2 (Ö43,Ö79)	9,52	‘...eve benzer, çünkü dersleri evde görüyoruz.’ (Ö79)
Toplam	21	100	

Araştırmaya katılan Covid-19 geçirmemiş olan öğrencilerin, Covid-19 sürecinde okul kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların içerisinde yer aldığı kavramsal kategoriler, öğrencilerin ifade ettikleri metaforlardan bazı örnekler ile birlikte Tablo 12 'de sunulmuştur:

Tablo 12. Covid-19 Salgın Süresinde Covid-19 Geçirmemiş Olan Öğrencilerin Okul Algısına Yönelik Kategorileri ve Frekans Analizi Sonuçları

Kategori	Frekans ve Kodları	Yüzde(%)	İfadelerden Örnekler
Tedbir	16 (Ö6,Ö7,Ö8,Ö12, Ö15,Ö24,Ö31,Ö33, Ö40,Ö41,Ö57,Ö61, Ö69,Ö85,Ö85,Ö100)	36,36	'...sıkıcı bir yere benzer çünkü her zaman maske takıyoruz.' (Ö33)
			'...eve benzer, çünkü okul da evimiz gibi temiz, hijyeniktir.' (Ö24)
Uzaktan Eğitim	10 (Ö23,Ö25,Ö26,Ö47, Ö50,Ö66,Ö73,Ö74, Ö83,Ö87)	22,27	'...eve benzer, çünkü herkes evde ders işliyor.' (Ö23)
			'...video oyununa benzer, çünkü internet üzerinden oluyor.' (Ö74)
Belirsizlik	7 (Ö2,Ö18,Ö20,Ö38, Ö77,Ö84,Ö96)	15,90	'...çeşmeye benzer çünkü ikide bir açılıp kapanıyor.' (Ö38)
			'...sonra okumak için bırakılmış bir kitaba benzer çünkü kitabı bir amaç için bırakırız ve işimiz bittiğinde okumaya devam ederiz.' (Ö84)
Olumsuz Etki	7 (Ö21,Ö44,Ö46,Ö52, Ö54,Ö56,Ö68)	15,90	'...mayın tarlasına benzer çünkü dikkat etmezsek patlar.' (Ö21)
			'...mikrop yuvasına benzer çünkü kalabalık ortam.' (Ö56)
Duygu Durumu	4 (Ö1,Ö10,Ö29,Ö94)	9,09	'...özlediğim arkadaşlarıma benzer çünkü arkadaşlarımı ve okulumu özledim.' (Ö29)
			'...sağlık çalışanına benzer çünkü bu süreçte ikisinin de kıymeti anlaşıldı.' (Ö94)
Toplam	44	100	

Covid-19 geçiren ile Covid-19 geçirmeyen öğrencilerin "Covid-19 sürecindeki okul" kavramına ilişkin kategorileri ve bu kategorilerin frekans değerlerinin karşılaştırmalı olarak Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13. Covid-19 Salgın Sürecinde Covid-19 Geçiren ve Covid-19 Geçirmeyen Öğrencilerin Okul Kavramına İlişkin Kategorileri ve Frekans Analizi Sonuçları

Covid-19 sürecinde okul algısı kategorileri		Olumsuz etki	Tedbir	Uzaktan Eğitim	Duygu Durumu	Belirsizlik	Toplam	
“Ailenizde covid-19 geçiren var mı?”	E	9	7	2	3	0	21	
	V							
Sorusuna verilen cevaplara göre kategori kullanımı	E							
	T	SAYI						
		f (N)	42,85 %	33,33 %	9,52 %	14,28 %	0,00 %	100%
	H	SAYI	7	16	10	4	7	44
	A							
	Y							
	I	f (N)	15,90 %	36,36 %	22,27 %	9,09 %	15,90 %	100%
	R							

Tartışma ve Sonuç

Metaforlar kişilerin bir olayı kendilerine göre anlamlandırmaları ve olayı benzetmeler yaparak açıklamalarına dayanır. Böylece o olayla ilgili kişilerin zihinlerinde oluşan imgeler anlamlandırılarak, olayı nasıl değerlendirdikleri açığa çıkmış olur. Özellikle ergen sayılan ve yetişkinlik öncesi kimlik kazanma döneminde olan ortaokul öğrencilerinin yaşamlarında ilk kez karşılaştıkları küresel bir olaya sebep olan Covid-19'a ve uzaktan eğitimle beraber yaşadıkları okul sürecine karşı zihinlerinde oluşturdukları imgelerin belirlenmesi, alınacak önlemler ve süreç sonunda yapılacak çalışmalar için oldukça önemlidir. Bu sebeple bu çalışmada da Türkiye'nin farklı illerindeki devlet okullarında okuyan 100 ortaokul öğrencisinden Covid-19'a ilişkin ve Covid-19 pandemi döneminde okul algısına ilişkin metefor üretmeleri istenmiştir. Çalışma sırasında öğrenciler metaforlarını oluşturmadan önce bu hastalığı geçirip geçirmediğini belirtmişlerdir.

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda “Covid-19” kavramı ile ilgili olarak öğrenciler tarafından toplam 77 geçerli metafor üretilmiş ve bu öğrencilerin 23 tanesi Covid-19 geçirmişken, 54 tanesi ise Covid-19 geçirmemiştir. Covid-19 yaşamış öğrencilerin ürettikleri metaforlar “hastalık ve yayılım”, “olumsuz etki”, “öldürücülük” ve “umut” kategorileri altında, Covid-19 yaşamamış olan öğrencilerin ürettikleri metaforlar ise “hastalık ve yayılım”, “olumsuz etki”, “öldürücülük” ve “bilinmezlik” kategorileri altında toplanmıştır. Covid-19 yaşamış ve Covid-19 yaşamamış öğrencilerin Covid-19 algılarına yönelik metaforlar incelendiğinde her iki öğrenci grubu da üç ortak kavramsal kategoride birleşmiştir. Sadece her iki grupta da en az frekans değerine sahip olan “umut” ve “bilinmezlik” kategorileri farklılık göstermektedir. Ayrıca her iki grupta da en yüksek frekans değerine sahip kategori “hastalık ve yayılım” olmuştur.

Bu kategoriler incelendiğinde; “hastalık ve yayılım” kategorisi en yüksek frekansa sahip kategoridir. Bu bulgulara bakıldığında öğrenciler Covid-19'u çoğunlukla hastalık olarak tanımlamaktadırlar. Haberlerde ve sosyal medyada virüsün ne olduğu ve nasıl yayıldığından

sıkça bahsedilmiştir. Öğrencilerin özellikle medya ve sosyal ağlar aracılığıyla sürecin en başından beri haberdar olmaları ve virüsün yayılma şekli ve hızını biliyor olmaları bu metaforların oluşmalarına sebep olmuş olabilir.

Karataş'ın (2020) 8. ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik yaptığı araştırmada 619 öğrencinin Covid-19 pandemi dönemi ile ilgili görüşleri incelenmiş ve metaforlara göre oluşturulan temalardan biri "hastalık" olmuştur. Arı ve Arslan'ın (2020) yaptığı araştırmada öğrencilere Covid-19 algıları sorulmuş ve öğrencilerin oluşturdukları metaforlara göre oluşturulan kategorilerden ikisi "bulaşıcılık" ve "hastalık yapıcı" olmuştur. Ayrıca bu çalışmada "bulaşıcılık" kategorisi en yüksek frekansa sahiptir. Öztürk, Kuru ve Yıldız (2020) yaptıkları araştırmada ise iki kategori oluşmuş ve en yüksek frekansa sahip kategori "hastalık" olmuştur. Alanla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde de öğrencilerin Covid-19 ile ilgili metaforlarını daha önce de bu yönde geliştirdikleri görülmüştür.

"Olumsuz etki" kategorisinde; özellikle zamanlarının çoğunu Covid-19 ile ilgili konuşmalarla geçiren öğrenciler en aktif ve hareketli oldukları zamanlarını evde geçirdikleri için bu süreci olumsuz tanımlamış olabilirler. Arı ve Arslan'ın (2020) yaptığı araştırmada öğrenciler tarafından üretilen Covid-19 metaforlarının tümünün gerekçeleri incelendiğinde, üretilen metaforların olumsuz nitelikte olduğu görülmüştür. Saatçi ve Aksu'nun (2020) yaptığı başka araştırmada ise öğrencilerin metaforlarına göre 8 tema oluşturulmuş ve bunların 7 tanesi olumsuz ifadelerle açıklanmıştır. Alanla ilgili daha önce yapılan çalışmalarda da öğrencilerin Covid-19'u olumsuz ifadelerle açıkladığı görülmüştür.

"Öldürücülük" kategorisinde; öğrenciler tarafından ölüm, Azrail, zehir, katil gibi metaforlar üretilmiştir. Öğrencilerin Covid-19 sebebiyle yakınlarından birini kaybetmesi veya medyadan günlük ölüm sayılarını takip etmesi bu duruma sebep olmuş olabilir. Karataş (2020) yaptığı araştırmada 8. sınıfların pandemi dönemine ilişkin görüşlerinde ölüm başlıklı kategorisini, "ölüm" kodu ile ifade etmiştir. Arı ve Arslan'ın (2020) yaptığı araştırmada "ölümcül" kategorisi 9 frekansla 2. sırada gelmektedir. Saatçi ve Aksu'nun (2020) yaptığı araştırmada ise öğrenciler tarafından oluşturulan 22 metaforun 2 tanesi ölümle ilgili metaforlardır. Çalışmanın bu aşaması daha önce yapılan çalışmalarla uyumludur.

"Umut" ve "Bilinmezlik" kategorileri ise en az frekansa sahip kategorilerdir. Her ne kadar azınlık bir durumda olsa da her olay gibi bu olaya da pozitif yönden bakan bireyler olmuştur. Böylece düşük bir frekansa sahip olsa da "umut" kategorisi oluşmuştur. Saatçi ve Aksu'nun (2020) yaptığı araştırmada, "Bir Çağın Sonu ve Yeni Bir Çağın Başlangıcıdır", "Yenilik Taşıyan Fırsat" gibi öğrenciler tarafından koronavirüs kavramına ilişkin olumlu ifadeler kullanılmıştır. Ayrıca virüsü daha anlamlandıramamış bazı öğrenciler pek bilimsel olmayan cevaplar vermiş, bunlar da "bilinmezlik" kategori başlığında toplanmıştır. Her ne kadar yaşları gereği süreci tam bilmeleri beklenmese de bazı öğrencilerin durumu yarı ciddi ele aldığı söylenebilir. Usta ve Gökçan'ın (2020) yaptıkları araştırmada bazı öğrenciler yarı bilimsel ya da bilimsel olmayan cevaplar vermiştir. Bunlar da "bilimsel olmayan tanım" ve "yarı bilimsel tanım" kategorileri başlığı altında toplanmıştır.

Çalışmanın diğer konusu olan "Covid-19 sürecinde okul" kavramı ile ilgili olarak öğrenciler toplam 68 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Bunların 21 tanesi Covid-19 geçiren öğrencilere ait iken, 47 tanesi ise Covid-19 geçirmeyen öğrencilere aittir. "Covid-19 sürecinde okul" kavramıyla ilgi olarak Covid-19 yaşamış öğrencilerin ürettikleri metaforlar 4 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar "olumsuz etki", "tedbir", "duygu durumu" ve "uzaktan eğitim" dir. Covid-19 yaşamamış olan öğrencilerin "Covid-19 sürecinde okul" kavramıyla ilgili ürettikleri

metaforlar ise “tedbir”, “uzaktan eğitim”, “belirsizlik”, “olumsuz etki” ve “duygu durumu” dur. Covid-19 geçiren öğrenciler, okul kavramını dört kavramsal kategori altında betimlerken, Covid-19 geçirmeyen öğrenciler, okul kavramını beş kavramsal kategori altında betimlemiştir. Bu kategorilerin dört tanesi ortaktır. Bunlar “olumsuz etki”, “duygu durumu”, “tedbir” ve “uzaktan eğitim” kategorileridir. “Bilinmezlik” kategorisi ise Covid-19 geçirmemiş öğrencilerin “okul” kavramına yönelik cevapları doğrultusunda oluşturulmuş olup, Covid-19 geçiren öğrencilerde bulunmamaktadır.

Bu kategoriler incelendiğinde; öğrenciler okul kavramı ile ilgili “olumsuz etki” temasında arı kovani, mayın tarlası, mikrop yuvası gibi metaforlar üretmişlerdir. Pandemi döneminde yapılmak zorunda kalan uzaktan eğitim bu olumsuz ifadelerin kullanılmasına sebep olmuş olabilir. Ancak öğrencilerin her zaman için okul kavramıyla ilgili olumsuz ifadeleri olabilir ve bunun için küresel çapta böyle bir durumun yaşanmasına gerek kalmayabilir. Elmas ve Demir (2018) 5. Sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik algılarını belirlemek için metafor yöntemini kullanmış ve öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlarda genellikle olumlu ifadeler kullanılmıştır. Ancak araştırmada bazı öğrenciler hapishane, esir gibi olumsuz ifadeli metaforlar kullanmıştır. Özdemir’in (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda ise kız öğrencilerin okulu daha çok kendilerini koruyan ve geliştiren bir yer olarak değerlendirdiği görülürken, erkek öğrencilerin okulu daha çok baskı yeri olarak algıladığı ve koğuş gibi olumsuz metaforlar kullandıkları görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin her koşulda okul kavramıyla ilgili olumsuz metaforlar geliştirebildiklerini göstermektedir.

“Tedbir” kategorisi incelendiğinde; salgının beraberinde getirdiği bir takım önlemler yeni tedbirleri doğurmuştur. Covid 19 pandemisi son zamanlarda savaşlar haricinde dünyayı derinden etkileyen olaylardan biridir ve bir süre daha olmaya da devam edecektir. Önümüzdeki yıllarda hayatımızı eski normal haline geri getirebilmek için sıkı önlemler ve tedbirlere devam etmemiz gerekecektir (Örs, 2020). Yaşları gereği dijital ortamları çok fazla kullanan öğrenciler bu tedbirlerden haberdardır. Özellikle sıkça tekrarlanan maske, mesafe ve temizlik ifadeleri öğrencilerin bu yönde metafor kullanmaya yöneltmiş olabilir.

“Duygu durumu” kategorisinde; yaşları ve gelişimlerinden dolayı duygu durumları sürekli değişen ve iniş çıkışlarını çok kısa zaman dilimlerde yaşayan ergen sayılan bu yaş grubu öğrencilerin böylesine yeni ve ağır sonuçları olan bir sürece ilişkin verdikleri duygu içerikli cümleler gelişimlerinin doğal akışı içinde normal karşılanabilir. Özellikle daha yoğun bir duygu olan özlemle ilgili ifadelerin (“... özlediğim arkadaşlarıma benzer çünkü arkadaşlarımı ve okulumu özledim.”) kullanılması bu süreçte iç dünyalarından geçenlerle ilgili daha net sonuçlar oluşturabilir. Daha önce yapılan başka araştırmalarda da benzer durumlara rastlanmıştır. Öztürk, Kuru ve Yıldız’ın (2020) yaptıkları araştırmalarında öğrenciler pandemi döneminde okulu “öğretmene özlem”, “arkadaşlara özlem”, “okul eşyalarına özlem” gibi duygu durumlu cümlelerle ifade etmişlerdir.

“Uzaktan eğitim” kategorisinde; öğrenciler bu süreçte uzaktan eğitimi çoğunlukla evlerinde geçirdiklerinden okulu genellikle ev metaforu ile kullanmışlardır. Öğretmenleri tarafından evde okul ortamı oluşturma onlara sürekli tekrarlandığından ve süreci hep evde geçirdiklerinden bu metaforların oluşturulması normal karşılanabilir. Yine Elmas ve Demir’in (2018) 5. Sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik algılarını belirlemek için yaptıkları araştırmada öğrencilerin bazıları okulu “ev” metaforu ile belirttikleri görülmüştür.

Sonuç olarak; yapılan bu araştırmada öğrencilerin Covid-19’a ve Covid-19 pandemi döneminde okul algısına yönelik oluşturdukları metaforlar çoğunlukla olumsuz ifadelerle

açıklanmıştır. Sürecin öğrenciler tarafından biliniyor olmasının bunun sebebi olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu çalışmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan biri, virüsün yayılma etkisinden dolayı öğrencilerle yüz yüze çalışılmamış, formlar internet aracılığıyla gönderilmiştir. Bu durumda bazı formların geçersiz sayılmasına sebep olmuştur. Çünkü yüz yüze olmadığı için öğrencilere metafor kavramı daha zor anlatılmıştır. Bu çalışma alanla ilgili daha sonra yapılacak çalışmalar ışık tutması ve pandemi süreci bitip, normal düzene geri dönüldüğünde belirli aralıklarla çocuklar üzerindeki etkilerinin neler olduğu araştırılabilmesi açısından önemli olabilir.

Öneriler

Covid-19'un sebep olduğu küresel salgınla beraber tüm dünya farklı deneyimlere sahne olan bir dönem yaşamaktadır. Ülkemizdeki insanlar da dünyadaki tüm insanlar gibi salgının sonuçlarından etkilenmiştir. Bu durum özellikle hayatlarından en önemli aşamalarından birinde olan ergenler için de değişik sonuçlar doğurmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler hem Covid-19 algısına hem de Covid-19 pandemi döneminde okul algısına yönelik olarak çoğunlukla olumsuz algılar oluşturmuşlardır. Öğrenciler Covid-19'u çoğunlukla grip gibi bir hastalığa benzetmişlerdir. Covid-19 pandemi döneminde okulu ise büyük tehlike, mayın tarlası gibi olumsuz ifadeler ile açıklamış ya da hapis, ev gibi metaforlar kullanmışlardır. Bu sonuçlar öğrencilerin bu dönemi zorlu atlattıklarını gösterebilir.

Yaşları gereği ergenlik döneminde olan bireyler yapmaları söylenen her hareketin gerekçelerini bilmek ister. Bu yüzden özellikle çokça duydukları Covid-19 salgınına önlemek için alınması gereken önlemlerin neler olduğunu gerekçeleri ile beraber anlatmak önemlidir. Bu konuda okul Fen ve Teknoloji öğretmenleri tarafından eğitimler verilebilir. Bu dönemi özellikle olumsuz ifadeler ile belirten öğrenciler için psikolojik durumlarının olumsuz etkilendiği düşünülebilir. Bu sebeple okul rehberlik servislerinin Psikososyal Müdahale Hizmetleri kapsamında çalışmalar yapması önerilebilir. Özellikle hastalıktan dolayı kayıp yaşamış olan öğrencilerle grupla psikolojik danışma yapılabilir.

Ergenlik, yetişkinlik öncesi kimlik arayışı dönemidir. Bu dönemde öğrenciler benmerkezci bir düşünceye sahip olurlar. Bu durum da kötü şeylerin sadece kendi başlarına geldiğini düşünmelerine sebep olur. Öğretmenlerin öğrencilerle uzaktan eğitim veya yüz yüze eğitimle bir araya geldiklerinde bazı ders saatlerini pandemi süreciyle ilgili konulara ayırmaları önerilebilir. Böylece öğrencilerin yaşadıklarının sadece kendi başlarına gelmediklerini görmeleri sağlanabilir.

Psikososyal Müdahale Hizmetleri kapsamında hem sınıf hem de okul rehber öğretmenleri için yayınlanan birçok etkinlik bulunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle bu etkinlikler yapılarak ev ortamlarının daha eğlenceli bir eğitim ortamı haline gelmesi sağlanabilir. Ayrıca yaşları gereği yüksek enerji potansiyeline sahip bu öğrenciler için veliler tarafından fiziksel aktivite saatleri oluşturulabilir. Bu neslin başına ilk kez gelen böylesi küresel bir olayın tekrarlanması durumunda hangi önlemlerin alınacağını belirlenmesi önemlidir. Yapılan bu çalışmanın hem bu önlemlere ışık tutacağı hem de farklı örneklem grupları ile yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakçalar

Akın, M.A. ve Minaz, M.B. (2018). Metaphoric perceptions of secondary school students related to central examination. *International Journal of Progressive Education (IJPE)*, 14(6), 152-167.

- Arslan, A. ve Zengin, R. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının küresel ısınma kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluya incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(44), 453-466.
- Arslan, K. Ve Arı, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
- Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *Araştırma deseni (Çev Edt Demir, S. B.)*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (2020). Covid-19 geleceği nasıl etkileyecek?. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 5(9), 181-182.
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının 'bilgisayar' kavramına ilişkin metaforik algıları. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 15(3), 755-781.
- Elmas, S. ve Demir, E. (2018). 5. sınıf öğrencilerinin okul olgusuna yönelik metaforik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 45-70.
- Erişti, S. D. (2014). Uluslararası erasmus programı çerçevesinde Türkiye'ye gelen sanat ve tasarım öğrencilerinin Türk kültürü algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(2), 82-107.
- Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Güler, Ç. (2011). *Latince tıp terimleri sözlüğü*, Ankara: Palme.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. B. (Ed.), *Gençdoğan Pandemi Dönemine Çocuk ve Ergen Psikolojisi içinde* (s. 54-74). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Kılıçaslan, H. (2020). *Covid-19: Küresel pandeminin ekonomik ve mali etkileri*, Ankara: Gazi.
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş (1.Baskı) (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun)*. Ankara: BilgeSu Yayınları.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Merriam, S.B.(2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. San Francisco, CA: Sage Publications, Inc.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi (Çev. Ed. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öksüz, Y. ve Çevik Kansu, C. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının okuldışı etkinlik kavramına yükledikleri metaforları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(29), 53-65.

- Örs, İsmail. (2020). COVID-19 ve deri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 26-29.
- Özalp, B. ve Kürklü, N. (2020). Obezite ve Covid-19. *Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 211-214.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Öztürk, E., Kuru, G. ve Yıldız, C. (2020). Covid-19 pandemi günlerinde anneler ne düşünür çocuklar ne ister? Anne ve çocukların pandemi algısı, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. Bütün, M.ve Demir, S.B)* Ankara: Pegem Akademi.
- Saatçi, G. ve Aksu, M. (2020). Lisans düzeyinde eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin koronavirüs algılarını metafor yoluyla tespit etmeye yönelik bir araştırma. *Journal of Awareness*, 5(4), 617-630.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- Sözer, Y. ve Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analiz süreci. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kavramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 249-281). Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, H (2019). İlkokul öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine ilişkin metaforları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(1), 29-51.
- Tuncay, N. ve Öznacar, M. (2014). *Sanal düşler ve özel gerçekler özel eğitim gerektiren bireyler ve uzaktan eğitim*. Ankara: Anı.
- Usta, S. ve Gökcan, H. (2020). Çocukların ve annelerinin gözünden Covid-19. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 187-206
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, K. (2010), Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.

Extended Abstract

Introduction

Every major event that happens makes sense based on how humans perceive it. The Covid-19 pandemic will also find its meaning in the way people give meaning to themselves (Cüceloglu, 2020). Since how individuals perceive events is essential for determining the process, it is essential to use metaphors to determine these perceptions. Metaphors can be defined as “based on the likeness of two objects to each other even though they are not apparently related.” (Sözer and Aydın, 2020, p. 262). A fill-in-a-blank form can often be used to collect data through metaphors. People are asked various questions, such as “What does the situation look like for you, what does it remind you of?” and they are asked to compare a phenomenon to something different from the original. With the help of simulations made by the participants, meanings are tried to be revealed. In such forms, participants both simulate and explain the reasons for their simulations. If metaphors are evaluated together with their justifications, the researcher may reduce the misconceptions in the interpretation section. Metaphors also enable the researcher to look at a situation from a different perspective.

This research aims to determine the perceptions of middle school students who are considered adolescents regarding the Covid-19 process and the concept of school in this process through metaphor analysis research. Identifying perceptions of Covid-19 with the help of metaphors will serve to understand better the perceptions they create in students' minds. Thus, information about how they evaluate this situation, which they encountered for the first time in their lives, will be provided. When such a global event is repeated, a roadmap can be drawn with information about what they think. Students' perceptions of the Covid-19 process and school concepts during the Covid-19 process can give important ideas in shaping the education to be carried out during and after the pandemic. Therefore, when the pandemic period is over, and the students return to school, it can be thought that teachers will help students more easily with the gains from such research. In this sense, research is essential in contributing to and guiding the creation of literature related to Covid-19. In addition, the fact that this subject is new in the field, that there are not many previous studies, and that there is not much research on the perceptions of schools, especially during the pandemic period, makes this research meaningful. For this purpose, the following questions were sought in this research.

1. What is the perception of middle school students regarding Covid-19?
2. What is the school perception of middle school students during the Covid-19 pandemic?

Method

Phenomenology patterns from qualitative research models were used in this research, which aims to reveal middle school students' perceptions regarding the concept of school in the Covid-19 and Covid-19 process through metaphors.

The study group consists of middle school students studying remotely in public schools in Turkey. The participants of the research were determined through purposeful sampling. 100 students, including 54 girls and 46 boys, were interviewed.

During the data collection phase of the research, the participants were surveyed online via Google forms instead of face-to-face interviews due to social isolation. The survey

consists of two parts. In the first part, information about the students' gender and the provinces they are in is included, while in the second part, some metaphor forms were used as a data collection tool to determine the perceptions of the students who participated in the research regarding Covid-19 and their perceptions of the school during the Covid-19 process.

While obtaining the students' answers within the scope of the research, the metaphor analysis stages used by Ekici (2016) were used. In the first stage, the metaphor forms used as a data collection tool were examined and checked whether they were filled out appropriately by the students. The forms that did not include metaphors or that did not continue even if they were written, and forms that did not have a logical explanation were not taken into consideration. In this way, each form was examined one by one, and the forms that did not show metaphor features and were left blank were eliminated.

Results

As a result of the analysis of the data obtained in the study, 77 valid metaphors were produced by the students regarding the concept of "Covid-19", 23 of these students had Covid-19 and 54 did not have Covid-19. The metaphors produced by students who experienced Covid-19 were collected under the categories of "disease and spread," "negative effect," "lethality," and "hope." In contrast, the metaphors produced by students who had not experienced Covid-19 were collected under the categories of "disease and spread," "negative effect," "lethality," and "unknown." When the metaphors for Covid-19 perceptions of students who have experienced Covid-19 and have not experienced Covid-19 are examined, both groups of students are united in three common conceptual categories. Only the "hope" and "unknown" categories differ, with the most negligible frequency value in both groups. In addition, the category with the highest frequency value in both groups was "disease and spread."

Conclusion

Regarding the concept of "school in the process of Covid-19", which is the other subject of the study, the students produced 68 valid metaphors. While 21 of them belong to students who have had Covid-19, 47 belong to students who have not had Covid-19. Metaphors produced by students who have experienced Covid-19 about the concept of "school in the Covid-19 process" are divided into four categories. These are "negative influence," "precaution," "emotional state," and "distance education." The metaphors produced by students who have not experienced Covid-19 about the concept of "school during the Covid-19 process" are "precaution," "distance education," "uncertainty," "negative impact," and "emotional state." Students with Covid-19 described the concept of school under four conceptual categories, while students without Covid-19 described the concept of school under five conceptual categories. Four of these categories are common. These are the categories of "adverse impact," "mood state," "precaution," and "distance education." The category of "uncertainty" was created in line with the answers to the concept of "school" by students who have not had Covid-19, and it is not available for students who have had Covid-19.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Dijitalleşme Sürecinde Okul Temeli Program Geliştirme
School Based Program Development in The Digitalization Process

Hacı Ömer BEYDOĞAN^a 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 28/08/2021

Revised/Düzeltildi: 01/04/2022

Accepted/Kabul edildi: 06/04/2022

Anahtar kelimeler:

Dijitalleşme, kültürel değişim, sosyal değişim, felsefi değişim, ulusal program, okul temelli program

Keywords:

Digitalization, cultural change, social change, philosophical change, national program, school based program

ÖZ

Formel eğitim olgusu, insanların kendilerinin yarattığı bir sistemdir. Bu sistem işlevini okullar vasıtasıyla gerçekleştirir. Okulun toplum ve bireyin gereksinimlerini dikkate alarak ortak noktada buluşturacak dengeleyecek bir mekanizmanın süreç içinde işlemesi gerekmektedir. Bu mekanizma disiplinlerarası bir disiplin alanıdır. Uygulamada bunun karşılığı Eğitimde Program Geliştirme olmuştur. Eğitimde program geliştirme süreçlerinde toplumu etkileyen her değişimin olumsuz etkilerinin nispeten azaltarak bireye ve topluma olumlu yansımaları için eğitim islah edici ve çözümleyici gücünden faydalanılmaktadır. Eğitimde program geliştirme teori ve tekniği ile bu sürecin pratikteki somutlaşmış bir yansımaları sunmaktadır. Kesintisiz bir süreç olan Eğitimde Program Geliştirme, dünyanın problemlerinin yanında anın ve geleceğin problemlerini de dikkate almak, kararları bu bağlam üzerine temellendirmek durumundadır. Bu çalışmada, Covid 19 sürecinde dijitalleşme olgusuna bağlı hızlı yaşanan değişim sürecinin ortaya çıkardığı boşluk, eğitim programlarında düşünsel, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamda ele alınıp, programın paydaşları ve öğeleri açısından tartışılmış, ulusal düzeyde program geliştirme anlayışından okul temelli program geliştirme sürecine geçiş önerilmiştir.

ABSTRACT

Formal education is a system created by people themselves. This system performs its function through schools. A mechanism that will bring the school together at a common point, taking into account the needs of the society and the individual, should operate in the process. This mechanism is an interdisciplinary field of discipline. The practical equivalent of this mechanism is Curriculum Development in Education. The remedial and analytical power of education is utilized in order to reduce the negative effects of each change affecting the society and to reflect it positively on the individual and the society. It presents the theory and technique of curriculum development in education and a concrete reflection of this process in practice. Curriculum Development in Education, which is an uninterrupted process, has to take into account the problems of the present and the future, as well as the problems of the past, and base the decisions on this context. In this study, the gap created by the rapid change process due to the digitalization phenomenon in the Covid 19 process was discussed in the intellectual, social, economic and cultural context of the education programs, discussed in terms of the stakeholders and elements of the program, and a transition from the national level curriculum development approach to the school-based curriculum development process was proposed.

Cite as: Turan, H. (2022). Dijitalleşme sürecinde okul temeli program geliştirme. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 41-58.

^a Prof. Dr. Kırşehir, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, hobeydogan@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-2957-4767



Giriş

Değişim, kısaca mevcut durumdan daha farklı bir duruma gelmektir. Bir şeyin bir düzeyden başka bir düzeye getirilmesi veya bireylerin bilgi beceri ve yeteneklerinin mevcut durumlarının farklı konuma gelmesi olarak da ifade edilebilir (Taşlıyan ve Karayılan 2011, s.214). Değişim bireyin iradesi çerçevesinde gerçekleşebileceği gibi iradesinin dışında birtakım zorlamalarla da gerçekleşebilir. Değişimde bireyler ikna olmadıklarında, belirsizlik yaşadıklarında veya bilinen durumdan bilinmeyene bir duruma doğru sürüklenme duygusuyla direnç gösterme eğilimi içine girebilirler. Çoğu zaman değişime karşı direnç, değişimin kendisine değil değişimin yönetilme sürecine ve dayatılmasına yöneliktir. Değişimin türü, değişikliğin niteliğine ve kişilerin değişimden etkilenme düzeyine göre değişir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:217). Bireylerde değişime direnç gösterme davranışları, şikâyet etme, hatalar bulma, kızgınlık, ilgisizlik, geri çekilme, sağlığını bahane etme ve inatçılık şeklinde kendini gösterebilir (Barutçugil, 2004:173). Değişim, bireylerin zihinlerinde yönetilebilir hale geldiğinde değişimin başarıya ulaşma şansı artar. Kökten bir değişim, hızlı radikal kararlar almakla, açık şeffaf yollarla bireyleri ikna etmekle ve geleceği öngörülür kılmakla mümkündür. Toplumda bireyler yeni alışkanlıklar edinirken, eski alışkanlıklarından kurtulmaları, çözülme, değişme ve kalıplaşma olarak ortaya çıkar. Eğitimin görevi bireylerde ve toplumda değişimin olumlu yönde evrilmesini sağlamaktır.

Eğitimin işleyişi toplumların değişimine bağlı olarak şekillenmektedir. Geçmişten günümüze değişim avcılıktan, toprak işlemeye (üreticiliğe geçiş), makinadan otomasyona, bildiden internete, kodlama (dijitalleşmeden) ve yapay zekâ uygulamalarına geçiş şeklinde gerçekleşmiştir. Bütün bu süreçlerde eğitimin işlevi yaratıcı, eleştirici, yeni buluşlar ve yeni keşifler yapacak bireyleri yetiştirmek olmuştur (Tezcan, 1995:176). Eğitim, bir yandan değişime ivme kazandırırken; öte yandan toplumsal yaşayıştaki değerleri ve toplumda model davranış örneklerini yeni kuşaklara aktararak (Şıvgın, 2009:35-52) kültürel sürekliliği sağlamaktır. Toplumda meydana gelen değişime uygun zihinsel değişim, bireylerde açık görüşlülüğün ve düşüncelerin oluşumuna ivme kazandırır (Aydın,2008:46). Bu durum değişime uyumu kolaylaştırır.

Dün olduğu gibi bugün de eğitim, toplumsal değişim süreçlerini destekleyen, yönlendiren ve geliştiren ve doğru yönde evrilemesine katkı sağlayacak pek çok işlevi üstlenmektedir. Değişime ayak uydurabilmek adına kendi temel öğelerinin işlevlerinde köklü değişimlere hoşgörülü yaklaşmaktadır. Avcılıktan dijital kodlama sürecine kadar geçen değişim süreçlerinde, deneyimi, bilgiyi ve tecrübeyi aktararak var olanı koruma ve muhafaza etme hem de yeni bilgileri keşfetme, geliştirme ve bireylere öğretme, mesleki becerilere dönüştürme işlevini eşgüdümlü gerçekleştirmiştir. Günümüzde insanlar değişim sürecine nereden baktıklarına bağlı olarak değişime farklı anlam yükleyebilmektedir.

Eğitim Felsefelerine Göre Eğitimin Değişen Rol ve İşlevleri

Eğitim sistemleri, felsefi yaklaşımların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitimde baskın olan felsefi yaklaşımları (Ornstein ve Hunkins, 2014:56) daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak ifade etmek mümkündür.

Esasiciliği esas alan eğitim felsefinde sanayi toplumunun gerektirdiği biçimde kitlelerin eğitimine yer verilmiş, bireysel farklılıklar görmezden gelinmiştir. Eğitimde tek tip birey yetiştirmek ve sanayinin eleman ihtiyacını karşılamak hedeflenmiştir (Çötök, 2006). Eğitimin temel öznesi olan öğretmen, sınıftaki hâkimiyetini ve yetkisini uzmanlığından değil, konumundan almıştır. Öğretmen merkezli eğitim anlayışında, öğrencilerle samimi ilişkiler

dayalı olmayan bir iletişim şekli ile öğrencileri bilgiyle donatmayı amaçlamıştır (Aydın, 2012). Eğitimde program değil müfredat anlayışı hâkim kılınmış, öğretilecek konular listesi sınıfta sunulmak üzere öğretmene hazır sunulmuştur.

İlerlemeciliği esas alan eğitim anlayışında, bilginin kaynağını ve otoritesini oluşturan öğretmen, bilgi kaynağı olmaktan çıkmış, öğrenmeyi öğreten rehber haline gelmiştir. Bu yüzden öğretmenler yenilikçi olmak için kendilerini sürekli güncellemek zorunda kalmışlardır (Parlar, 2012). Aranılan öğrenci tipi, kendini iyi ifade edebilen, takım çalışmasına yatkın, mesleğini biçimlendirip yönlendirebilen, inandığı değerleri hayata geçirebilen, kendi istek ve amaçlarını toplumsal hedeflere uyarlayabilen öğrenciler olmuştur (Drucker, 2000). Teknolojinin gelişmesi ile tarım toplumundan bilgi toplumuna geçiş gerçekleşmiştir. Sanayileşme ile buharlı makineden, bilgisayara, beden gücünden zihinsel güce; maddi üretimden bilgi üretimine geçiş ön-plana çıkmıştır (Özden, 2013). Toplumda hızla artan bilgi, toplumların itici gücü haline gelmiş, ekonomi bilginin dolaşımıyla şekillenmeye başlamıştır (Çötök, 2006).

Pragmatizmin egemen olduğu yapılandırmacı eğitim anlayışında, pozitivist düşüncenin ortaya çıkardığı nesnelliğin yerini, karşılıklı yansıtımların bireysel olarak yorumlandığı, eleştirilere dayalı olarak bilginin yapılandırıldığı bir anlayış almıştır (Vygotsky, 1994; Von Glasersfeld, 1995:17). Yapılandırmacılığın temel varsayımına göre, bilgi birey tarafından yeniden yorumlanır ve yapılandırılır ve aynı zamanda değerler de yeniden üretilir. Değer soyut, göreceli ve algılara dayalı olarak yaratılan bir durumdur. Değer, insanın “Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuyla ilgili inanç, tavrı” (Güngör,1993: 27) tarafından belirlenir. Aynı zamanda değerler, kişilerin farkındalığına bağlı olarak davranışlarını yönettiği içsel güdülere göre anlam kazanır (Herdem, 2016). Zaman zaman insanlar ürettikleri değerlerin, vazgeçtikleri değerlerden daha değerli olup olmadığına karar verme ihtiyacı duyarlar. Çünkü insanların ürettikleri veya tercih ettikleri değerlere yükledikleri anlam, deneyim ve yaşantılarına bağlı olarak değişmektedir. Bacanlı’ ya (2006) göre duyuşsal eğitim, duyguların, inançların, tercihlerin, seçimlerin, beklentilerin, değerlerin, ahlakın, takdir duygularının ve tutumların öğretimini içerir. Öğretim programlarında değer eğitiminin ağırlık kazanacak şekilde yapılandırılması, bireylerde demokratik anlayışı, hoşgörüyü, kendine ve başkalarına saygıyı, vatandaşlık bağı güçlü, üretken bireyler haline gelmeyi sağlayacaktır (Demircioğlu ve Demircioğlu, 2014 :273).

Yukarıda ifade edilen eğitim akımlarına yeni teoriler ve akımlar eklenmektedir. Dijitalleşmeye bağlı olarak ortaya çıkan bağlantıcılık teorisidir. Bağlantıcılık ve kaos teorisi, ağların önemi, karmaşa ve düzenin karşılıklı ilişkisi şeklinde üç teorinin ortaya koyduğu düşünsel temeller üzerine kurulmaktadır. Bu teoriler, bireyler öğrenmeyi ağlar üzerinden iletişime geçerek birbirleriyle bağlantı kurarak öğrenmekle kalmayıp, bir takım ortak duygusal tutum ve eylemler gerçekleştirebileceğini ileri sürmektedir (Siemens 2004; Siemens 2006; Siemens 2009).

Dijitalleşmeyle Eğitimin Değişen Roller

Dijitalleşme, zamandan, mekândan bağımsız uygulamaları ve bireylere sunduğu fırsatlar ile cezbedici konuma gelmektedir. Yakın gelecekte bireylerin düşüncesini, duygusunu, bilincini, değer algısını, tutum ve davranışlarını, bilimsel anlayışını ve kültürel yaşam biçimini ve bazı alışkanlıklarını kökten değiştireceği de aşikardır. Bu değişim sürecinin gücünün ve etkisinin farkında olan toplumlar, değişim sürecine duyarlık göstermekte, en az bozulmayla

uyum sağlayabilmenin yollarını aramaktadır. Bu farkındalık onları, dijitalleşmeyi kontrollü yönetmeye yönlendirmiştir. Kontrollü yönetebilmek için konuya daha çok önem vererek, kaynaklarını geleceğe yönelik olarak dijitalleşme yönünde kullanarak gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Araştırmalar, toplumların geleceğini dijital eğitime bağlamakta, dijital bir eğitimin sisteminin alt yapısını kurmaları gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Eğitim açısından bu değişim sürecinin insanı mutsuz etmeyecek şekilde yönlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Toplumlar, eğitim programlarının bütünlüğü içinde mantıklı bir şekilde dijitalleşmeye yaygınlık ve etkinlik kazandırma çabalarını sürdürmektedir. Bu bağlamda eğitim programları, dijital eğitim yoluyla okullarda “bilgiye erişimi” bilgiyi kullanmayı” ve “yaratıcılığı” artıracak tedbirler almaya odaklanmaktadır.

Dijitalleşmede donanım, yazılım ve ortamlar çeşitlenmekte her öğretim programı kendini destekleyecek yazılım, donanım ve ortamları geliştirme ya da geliştirilmiş olanları programlarına eklemektedir. Ciddi boyutlara ulaşan dijitalleşmeden kitlelerin yeterince faydalanabileceği fırsatların sunulması, eğitim programları aracılığı ile toplumun dijital cehaletten kurtarılmasına hizmet edilebileceğine inanılmaktadır (Siebert, 2010).

Toplumda sosyal adaletin, toplumsal huzurun ve refahın sağlanması, ancak kapsayıcı bir eğitim anlayışıyla ve güçlü eğitim kurumlarının oluşması ile mümkündür. Program içeriğinde kuşaklar arası değerler çatışması yerine değerler bütünleştirilmesinin gerektirdiği mesajlar yer almalıdır. Sosyal ve kültürel değerlerin, eğitim yoluyla kazandırılması önemsenmeli ve göz ardı edilenler var ise güncellenmelidir.

Eğitim programının paydaşları açısından değişim ele alındığında, değişimin yönünün ve şiddetinin yoğunluğu daha iyi anlaşılmaktadır. Ailelerin beklentileri yeni teknolojilerin etkin kullanılması, çocuklarının akademik başarılarını ve gelecekte iş fırsatlarına olan yatkınlıklarının artırılması yönündedir (Ortiz, Green ve Lim, 2011;209). Bu gereksinimin karşılanabilmesi eğitim programlarını destekleyecek şekilde öğrencilerin öğrenme alanlarının özelliğine göre yazılım, donanım ve ortamların geliştirilmesiyle mümkündür. Bu bağlamda Türkiye’de Üniversiteler, TÜBİTAK ve bakanlıklar iş birliği içine girebilir. İyi uygulamalar çerçevesinde, Mendeley, Duolingo, iTunes U, Photo Math, Khan Academy, Coursera, YouTube, Studious10, My Study Life9, Ted konferansları, Dijital Atölye projesi gibi alanlara özgü web siteleri geliştirilebilir.

Eğitim Programının Öznesi Olan Öğretmenlerin Değişen Rollerini:

Öğretmenler için, eğitim yöntemleri, öğretim teknikleri, sınıf içi etkinlikleri yönetme, öğrencileri psikoloji yönden tanıma, öğrencilere rehberlik edecek aktivitelere katılma, öğretim sürecini yönetmede yetkinlik algısı gibi yeterlikler, mesleki olgunluğun göstergeleridir. Sosyal ve duygusal gelişim açısından okula aidiyet duygusu, sınıf ve okul ortamını geliştirmede isteklilik ve yeterlilik; ulusal ve uluslararası etkinliklerde kültürü adına yer alma duygusu önemlidir. Eğitimcilerin görevi, sadece bilgi vermektir algısı, artık geçersiz hale gelmiştir. Teknolojinin değişimi ve gelişimiyle artık öğretmenler dijital uyumluluk sürecine girmek ve bu süreci benimsemek durumundadırlar (Çubukçu ve Tosuntaş, 2016: 194). Dijitalleşme sürecinde öğretmen, öğrencileri ile sadece etkileşim kuran bir arkadaş olmanın ötesinde öğrencileri alan bilgisiyle buluşturmak için en son teknolojiyi etkin kullanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu becerilerini etkin bir şekilde işe koşabilmeleri için bazı ek becerileri edinmeleri gerekmektedir. Öğrencilerle iş birliğini sürdürebilmek ve daha geniş kitlelere

ulaşabilmek için, web seminerleri düzenleme, Youtube videosu hazırlama, çevirim içi kitaplık, çevirim içi dokümanlar hazırlama gibi dijital çağın enstrümanlarını kullanmaları beklenmektedir (Sharma; 2017:13). Öğretmenin öğretim sürecinde öğrencilerinin yeni bilgiler üretilebilmesi için güvenilir kaynaklardan, güvenilir bilgileri seçmesi ve öğrencilerini bu bilgi kaynaklarına yönlendirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin, özellikle eğitim sürecinde dijital olanakları sınıfta kullanırken riskleri nasıl yöneteceği hususu diğer ülkelerde ve ülkemizde yeterince ele alınmamıştır (Ciboci, 2019:89). En azından ülkemizde bu hususta gerekli düzenlemelerin yapılmadığı söylenebilir. Dijitalleşmeye bağlı olarak toplumda meydana gelen değişme ve gelişmeler okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskıya yol açmakta, bu durum okulların eğitim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Nicholls, 1983: 15).

Günümüzde, öğrenme ortamı, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, öğrenci öğretmen etkileşimi, ölçme değerlendirme süreçleri, sosyal yaşam ve iş yaşamı gibi konularda öğretmenlerin rolleri köklü değişikliklere uğramıştır. Öğretmenin, öğrencileriyle yaratıcı etkileşime girme, problemlere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma, problemlere çözüm odaklı yaklaşma, ben diline dayalı bir iletişim kurma, öğrencileriyle akranmış gibi iş birliği yapma, bir ekip lideri olma ve etkin rehberlik hizmeti verme öğretmenin hem karakter gelişimini hem de mesleki etik gelişimi açısından önemlidir. Bunları gerçekleştirebilmesi için yukarıdan aşağıya belirlenen kurallar çerçevesinde değil, kuralları işbirliği içinde paydaşları ile birlikte oluşturduğunda öğretim sürecinde daha katılımcı konuma gelebilir.

Eğitim Programının Temel Paydaşı Olan Öğrencilerde Değişim:

Değişim sürecinden en fazla etkilenen kesimin öğrenciler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ilgisini, öğrenme motivasyonunu, öğrenme çıktılarının gerçekleştirme düzeyini, beklentilerinin gerçekleşmesine yönelik algısını ve inançlarını, öğrenmesini destekleyici ve özendirici yaşamsal etkinliklerin örtük programda ve okul yaşantısında yer alma düzeyine kadar etkilemektedir. Bilgili, sorgulayıcı, rekabetçi öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri daha da artmaktadır.

Öğrenme sürecinde öğrenciler artık yalnız değildir. Dünün öğrencilerine göre dışarıdan kontrolsüz bir biçimde gelen çok farklı uyaranlara açık konumdadırlar. Sınıf içinde öğretmenin ele aldığı konular öğrencinin ilgi alanına hitap etmeyebilmektedir. Çünkü İnternet, Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, We Chat, iPadler, cep telefonları ve tabletler vb. uygulamalar, öğretmenin sınıf içi uygulamalarından daha cezbedici konumdadır. Öğretmenlerin bu tür teknolojik dijital mecraları gerektiğinde öğrencileri ile birlikte etkin kullanması gerekmektedir. Öğrenciler bu mecraları, bilgiye ulaşmakta, haberleşmekte, eğlenmekte, kendini ifade etmekte ve sosyalleşme aracı olarak kullanmakta adeta kimliklerinin oluşumunun bir parçası haline getirmektedir. Bu mecralar, öğrencilerin yaşam tarzında, duygu ve tercihlerinde değişime yol açacak kadar etkin konuma gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerin herhangi bir kavramı anlama biçimi değişmektedir. Günümüz öğrencisi teknoloji meraklısı olmayan öğretmenden, yetişkinden etkilenmiyor, ona saygı duymuyor. Yetişkinlerle ortak yaşantı alanları gittikçe azalıyor. Zihinlerinde dış dünyanın uyaranlarına bağlı değerler oluşuyor. Öğrencilerdeki bu değişim yetişkinlerle öğrenciler arasında bir çatışmanın keskin aracı haline gelmektedir. İyi yönetilemediğinde milli kültürün ve toplumsal vicdanın oluşumu ve devamı için ciddi bir tehdit haline gelmektedir.

Dijital teknolojileri, öğrenciler okul sorumluluklarını yerine getirmekten çok eğlence amaçlı kullanmayı tercih etmektedir (Becker, 2000: 24). Bu durum yetişkinlerde endişeye yol

açmaktadır. Etkileşim amaçlı sosyal mecraların kullanımı öğrencilerin dilinde, kültüründe, değerlerinde ve yaşam tarzlarında değişime yol açmakla kalmayıp, kişiler arası iletişim tarzlarında daha kısa, yalın, bazen yüzeysel bazen de yeni bir dil kullanımına dönüşmektedir. Miletlerin yıllarca süzgecinden geçirerek ürettiği, en değerli hazinesi olan dil kullanımını açısından bir yozlaşmadır. Öğrencilerde ortaya çıkan bu yozlaşma, davranışlarına, duygularına ve düşüncelerine yansımaktadır.

Araştırmacıların, teknolojinin ve dijitalleşmenin öğrencinin bilişsel gelişimine, duyuşsal özelliklerine ve psikomotor becerilerine etkilerini belirlemeli ve elde edilen bulgular çerçevesinde eğitim programlarında işe koşulabilecek bulguları sunmalıdır. Dijitalleşmenin öğrencinin hayal gücüne, yaratıcılığına, görselleştirmesine, sembolleştirmesine, anlamlandırmasına, muhakeme etme gücüne, öğrenme becerisine ve yaratıcılığına etkisi üzerinde ciddi çalışmalar yapılmasına gereksinim vardır.

Eğitim Programıyla İlgili Ekonomik Girdilerdeki Değişim

Toplumda hızla değişen ve yenilenen teknolojileri ve dijital mecraları takip etmek hem bireyler hem de kurumlar için maddi bir yük getirmektedir. Bu durum eğitimde eşitsizliği tetikleyen bir durumdur. Ailelerin, demografik yapısı, gelir düzeyi, mesleği, iş ve istihdam alanındaki hızlı değişim, işgücünü ve ekonomik girdileri sınırlandırmaktadır.

Eğitim Programının Hedefleri Açısından Değişim

Öğretim hedefleri ve kazanımlarda, öğrencileri doğru bilginin kaynağına ulaşma, bilgiyi ayıklama ve sınıflandırma, bilgileri eleştirel bakış açısıyla inceleyip analiz etmek ve daha sonra yaşamına geçirmesini sağlayacak uygulamalara yer verilmesini (AES, 2019; P21, 2019) zorunlu kılmaktadır.

Sınıf İçi Uygulamalar Açısından Değişim

Öğrencilerin öğretim sürecine katılımı, akranlarıyla iş birliği, rehberlik hizmetlerine erişimi, sınıf yapısının homojenliği, öğrenme sürecindeki yaşantılara dayalı farklılaşma, sınıfın fiziki ve teknolojik donanımı, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamları analiz edilmelidir. Bütün bu süreçlerdeki değişimin etkisinin belirlenmesi ve yol açtığı güçlüklerin üstesinde gelinmesi için alınması gereken tedbirler araştırma sonuçlarına göre şekillenmelidir.

İçerik Açısından Değişim

Okul temelli program geliştirmede kültür ve yaygın değerler, program içeriğini, öğrenme becerilerini ve tutumları, öğretmen-öğrenci bağlantısını ve yaşamın/öğrenmenin diğer birçok yönünü etkilemektedir. Bileşik kaplar misali bunların, tümü sosyal çevrede geçerli değerlerden/kültürden etkilenmektedir. Aynı zamanda müfredatı oluşturan ve uygulayan okul profesyonellerinin motivasyonu, beklentileri ve çalışma performansı da kültürel faktörlerden etkilenmektedir (Anthony'ye (2015; den aktaran, Iğbara, vd. 2022, s.39). Ülkemizde değerler eğitimi ve okul temelli program uygulamasına ilişkin ilk kapsamlı bir çalışma Özyurt vd. ,(2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmiştir.

Dijitalleşmeyle birlikte yorumlanan bilgilerin transferi ve bilgiye ulaşım kolaylaşmıştır. Bu durumda okullar eğitim programları vasıtasıyla teknoloji temelli bir yaşamı özümsetmek, kültürler arası bir uyumu gerçekleştirmek durumundadır. Eğitim programını uygulayıcısı olan

öğretmen, bilginin kaynağı olmaktan çıkmıştır. Öğrencinin bilgiye kolaylıkla erişmesi, öğrencilerin öğretmenin bilgisini sorgulayacak konuma gelmesini sağlamıştır. Bu durum öğretmenin teknolojiyi aktif kullanma, öğrenci merkezli, çağdaş öğretim stratejilerine ve tekniklerine sahip olma ve öğrencileriyle birlikte öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Covid 19 salgınına bağlı olarak MEB'in EBA yayınları ile öğretmen öğrenci etkileşimindeki sınırlamayı ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Bu çerçevede EBA'daki etkinliklerinin kapsamını ve yayınlama süresini sınıf düzeyinde artırdığı görülmektedir. Covid 19 salgınına karşı MEB'in can simidi ve dayanağı olan bu yayınlarda, birçok eğitsel içeriğin yer aldığı görülmektedir. Bunlar, tekrara dayalı öğrenmenin pekiştirilmesi ve derse ilginin artırılması (Aktay ve Keskin, 2016), derse hazırlık amaçlı kullanılması Kurtde, Erbasan ve Kolsuz (2016, Çakmak ve Taşkıran (2017); noktasında olumlu yanlarıdır. Demir, Özdiç ve Ünal'a (2018) göre içeriğin zenginleştirilmesi (Demircioğlu ve Yadigaroglu, 2014; Aksoy, 2017; Kana ve Aydın, 2017; Çakmak ve Taşkıran, 2017), e-içerik ihtiyacının ortaya çıkarılması (Eren ve Avcı, 2016; Saklan ve Ünal, 2018) görsel materyallerdeki nitelik düşüklüğü noktasındaki yetersizlikler ise olumsuz yanları olarak dile getirilmektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin EBA'daki içerik üretimine katkıda bulunamamaları (Kurtde, Erbasan ve Kolsuz, 2016) belirtilmektedir. Bu ve benzeri problemlerin merkezi program anlayışının bir yansıması olarak görülebilir. Öğretim hedefleri ile dijital içerik ilişkisi, eğitimin teknoloji entegrasyonunun sağlanması eğitim açısından oldukça önemlidir. Program geliştirme açısından bu durum göz ardı edilemez.

Ölçme Değerlendirme Anlayış ve Yaklaşımındaki Değişim

Süreç ve ürün temelli çıktılarını esas alan bir öğretim programında, değerlendirme sürecinde dijitalleşmenin hangi boyutlarda ve ne oranda kullanılacağı okul uygulayıcılarının teknolojiyi kullanma yeterliğine bağlıdır. Bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir varlık olan insanın bir bütün olarak eğitilmesi ve değerlendirilmesinde dijital ölçme ve değerlendirme teknikleri sınırlı kalmıştır. Dijitalleşme ile birlikte ölçme değerlendirmede ortaya çıkan birtakım sorunların üstesinden gelmek için bilginin yaşamda uygulanabildiği, öğrencilerde öz-denetimin güçlendirildiği (Sarı, 2020, s.124) stratejilerin geliştirilmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır. Bu da okul temelli bir programa anlayışının yaşama geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bölgesel Konumuna Bağlı Olarak Okullardaki Değişim

Okula devam eden öğrenci sayısının ve profilinin farklılaşması, farklı programlara yönelme, zamanında programı başarıyla tamamlayan öğrenci sayısındaki azalma, programı tamamlayan öğrencilerin bir üst programa yönlendirilmesi, programa girmesi ve öğretimini sürdürmesi, okulun kendisi ile eşdeğer diğer okullar arasında konumu, öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki farklılaşma; zümre öğretmenleri ve diğer öğretmenlerin okul içi ve okul dışında görevli meslektaşları ile işbirliği; okulun başarısını artırmaya yönelik yeni tasarımlar oluşturulmasına, yeni teknolojiler kullanımına yönelik isteklilikleri ve etkinliklere katılımı, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişimlerini destekleyecek plan ve uygulamalara destek vermesi gibi noktalarda okul merkezli program geliştirme süreci daha katılımcı sonuçlar verebilir. Merkezi anlayışın esas alındığı program anlayışında bu sorunlara daha yüzeysel yaklaşıldığı ve istenilen sonuçların alınamadığı gözlenmektedir. Yukarıdan aşağı yönlendirilen kararlar ve uygulamalar, öğretmenleri yapması gereken işlerin ruhundan ve bağlamından uzaklaştırmaktadır.

Eğitimde verimliliği artırmak için program içeriğinin, gençlerin yeni diline ve tarzına uygun içerik üretme konusunda ciddi çabaların desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerekir. Açık eğitim kaynakları geliştirilerek yaşam boyu becerileri geliştirici önemli kaynaklardan faydalanmaları sağlanarak, gençlerin eğitim ihtiyacının giderilmesi yoluna gidilebilir (Dijital Dünyada Beceriler Kaynak: OECD,2019)

Değişime uygun olarak eğitimin temel işlevlerini yerine getirebilmesi için eğitim programının geliştirilmesi ya da güncellenmesi zorunlu hale gelmiştir. Güncelleme gerekliliği, öğretim programının felsefesi, öğretim hedefleri, kazanımları, alana özgü öğrenme yaşantıları, öğretim materyalleri, öğretim teknolojileri, öğretim araçları, kaynakları ve değerlendirme süreçlerinde kendini göstermektedir.

Programda öğrencilerin sadece hedeften haberdar edilmeleri yetmemektedir, öğretmenlerin bu hedeflere nasıl ulaşacaklarının açıklanması, göstergelerinin somutlaştırılması ve örnek uygulamalara yer verilmesi önem kazanmaktadır. Bütün bu süreçlerde öğretmenler aktif olarak yer alması gerekir.

Öğretim programının yeni dijital değişimi de içine alan açık bir felsefesi ve kapsayıcı hedefler silsilesini öğrencilerle birlikte uygulamalı olarak yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Alınan kararlar programın bütün unsurlarını kapsadığı için; öğrenme süreci öğretim seviyelerine göre oluşturulmuş birbiriyle tutarlı bir sınıftan bir diğerine aşamalı ilerlemeyi içermesi,

Öğretim sürecinde ne yapılacağına, nasıl yapılacağına, ne zaman yapılacağına ve bunun nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin temel bir çerçevenin çizilmesi,

Öğretim programının, öğrencileri denemelere, projelere ve yeniliğe teşvik edecek bir esnekliğe kavuşturulması,

Disiplinlerarası bir yaklaşımla öğretim programın konuları arasındaki entegrasyonun disiplinlerarası bir yaklaşımla belirlenip sunulması,

Öğretim programın dijital uygulamaları da içine alan amaç ve hedeflere ulaşıp ulaşmadığını kontrol edecek değerlendirme yöntemlerinin ve ölçütlerinin ortaya konulması,

Programın sürekli gözden geçirilerek değişimini ve gelişimini destekleyecek iyileştirmelere yer verilmesi,

İşe koşulacak uygulamaların, programın hedef kitlesini, insan kaynaklarını, malzeme materyal ve mali kaynaklarını nasıl tedarik edileceği noktasındaki eğitimi paydaşlarıyla paylaşması,

Öğretim programında gerekli düzenlenmeler ve uygulamalardan sonra, programın geliştirilme sürecine dayanak teşkil edecek verilerin toplanması, alınacak tedbirlerin veriler üzerine kurgulanmasını mümkün kılmaktadır. Öğretim programın etkinliği konusunda karar verebilmek için öğretmenler, rehber öğretmenler ve ebeveynler tarafından programın sonuçlarının görülmesi, tartışılması ve benimsenmesi gerekir.

Değişen İhtiyaçların Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi (İhtiyaç analizi)

Dijitalleşmeyle sosyal yaşamda ortaya çıkan sorunlar, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının giderilmesine ilişkin farkındalığın oluşmasında “ihtiyaç analizi”ni zorunlu kılmaktadır. Swist’e göre ihtiyaç “olması gereken şey ile olan şey” arasındaki farktır. İhtiyaç analizinde temel amaç, içinde bulunduğu durumu bilen kişilerle birlikte ihtiyaçları tam olarak belirlemek ve buna uygun pratik çözümler üretmektir (Gupta, vd. 2007). İhtiyaç analizinde bir ülkede, bir bölgede veya bir ilde, uygulanacak olan hizmetin türüne ve işleyiş biçimine karar

vermek için gerekli bilgileri elde etmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Anonymous, 2000).

Eğitimde Program Geliştirme, tasarımdan uygulamaya, uygulamadan değerlendirmeye dayalı kesintisiz bir süreçtir. Program güncellemeleri program geliştirmeye göre daha dar kapsamlı olmakla birlikte her güncelleme bir ihtiyaç analizine dayandırılmak durumundadır. İhtiyaç analizinde gerekli bilgileri toplamak için delpfi tekniği, anket, derinlemesine görüşme, grup uzlaşma toplantıları, gözlemlere dayalı bulgulardan faydalanma, odak grup görüşmelerine yer verme, kritik olaylar tekniğini kullanma, uygulama boyunca ve uygulamanın sonunda yansıtıcı değerlendirmeler yapma, öz değerlendirmelere yer verme, geribildirimlerde bulunma, uygulayıcılardan alınan geribildirimleri değerlendirme, ölçme araçları ve testleri kullanma, alan yazını tarama, mevcut raporları değerlendirme ve mevcut programı inceleme (Demirel, 2009:83) gibi bir dizi bilgi toplama aracı ve tekniği kullanılmaktadır. İhtiyaç analizinde, programdan faydalanacak hedef grup yeterince tanınıyorsa gözlemlere dayalı önceliklendirmeler yapılabilir. Önceliklendirme sürecinde ulusal veya evrensel kriterlere gerek yoktur. Önceliklendirme Hesketh'a göre (2002) tamamen "sezgisel" bir süreçtir.

Bir taraftan da öğretmen adaylarının medya okuryazarlıklarının artırılması için öğretmen yetiştirme programlarında bu tür ders ve uygulamalara yer verilmesi, öğretmen adaylarını bu konudaki ihtiyaçlarını giderilmesine katkı sağlayacaktır (Ata ve Yıldırım,2016). İhtiyaç analizi boyunca öğrencinin gereksinimlerini içeren kapsamlı bilgilere ulaşmak ve öğretimde başarıyı artırmak için gerekli tedbirleri almanın yolları aranmaktadır.

Program geliştirme/program güncellemesinin, dersler, ödevler, uygulamalar, kaynaklar, ölçme araçları, sınav şekilleri, yönlendirme ve yöneltme gibi rehberlik alanlarını içeren pek çok noktada soruna cevap vermesi beklenir. Bütün paydaşların beklentilerinin karşılanması esastır. Öğrencilerin başarı puanlarının düşmesi veya beklenenin altında kalması, öğretimi destekleyici öğretim materyallerini geliştirmede yetersizlikler, teknolojiye dayanarak faydalanma, öğretmenler arası iş birliğinin sağlanması, zümre öğretmenleri arasında iş birliği, ebeveynlerin uygulamalara yönelik beklentileri karşılandığında ancak programla ilgili endişeler ortadan kaldırılabılır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik alınacak tedbirler, program geliştirme/güncelleme sürecinde cevabı aranacak önemli konular arasındadır (MEB EARGED, 1997; Sabar,1985, akt: Yüksel, 1998; Karakaya, 2004). Çünkü öğrencinin bireysel farklılıklarına bağlı geliştirilecek uygulamalar ve alınacak tedbirlerin çözümü, öğrencilerin içinde bulunduğu okul ve okulun bulunduğu sosyal-kültürel çevre içinde saklıdır. Bunu sağlayacak olanda okul yönetimi, öğretmen, uzmanlar ve ebeveynlerin işbirliğidir.

Program geliştirme ve güncellemelerinde gereksinim duyulan bilgilere, öğretmenlerle görüşmeler, ebeveynlere ve öğrencilere uygulanacak anketler, diğer okullar ile yapılan görüşmeler ve gözlemler katkı sağlayabilir. Aynı zamanda il, bölge ve okul düzeyinde yapılan sınavlar, sınav sonuçlarının analizi, öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin ürettikleri çözüm önerileri, ebeveynlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan öneriler gibi çok farklı veri kaynakları içeriği zenginleştirebilir.

Program Uygulamalarında Benimsenen Değişim

Programın diğer paydaşlarının beklentilerindeki hızlı değişim, geliştirilen her programdan beklentileri artırdığı gibi aynı zamanda süreç içindeki çabaları hızla tüketmektedir. Bireylerin beklentilerine dönük arayışları ve tatminsizliği, program geliştirme sürecinin uygun işleyişini kesintiye uğratmaktadır. Uygulaması başlamadan biten, sonuç alınmadan yeni kararlar alınması hem programın işleyişini hem de programların içselleştirilmesini ve

benimsenmesini güçleştirmektedir. Öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili uygulamaların inandırıcılığının azalması; paydaşlar arası güveni ve dayanışmayı sınırlandırmaktadır. Uygulamaların, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik nesnel bulgulara ulaşılması, sorunlara bulgulara dayalı tedbirlerin alınması, alınan tedbirlerin yaşama geçirilmesine yönelik yetersizlikler, öğretim faaliyetleri düzenlemeyi güçleştirmektedir. Bu sürecin okulöncesinden yüksek öğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde bütünlük içinde yürütülmesi gerekirken, rekabete dayalı, kendine özgü uygulamalara dönüşmesi yeni sorunlara dönüşmektedir. Bütün bu süreçlerde programların uygulanabilirliği programın paydaşlarının programların işleyişine dönük verecekleri dönütler kadar siyasi otoritelerin karalılığına ve yönlendirmesine bağlıdır. Bu hızlı değişim ve kaos döneminde, okul yöneticileri, öğretmenler, rehber öğretmenler ve aynı dersi veren zümre öğretmenleri paydaşların iş birliği sürecin olumsuz etkisini azaltabilir.

Dijitalleşme Sürecinde Okul Temelli Program Geliştirme Çalışmalarının Yeri ve Önemi

Özellikle Covid 19 sürecinde eğitime yönelik beklentilerin tamamen merkeze yönlendirilmesi okullara, karşı güveni azaltmış, okul yönetimi ve öğretmenlerle etkileşimi sınırlandırmıştır. Ulusal düzeyde geniş ölçekli program geliştirme çalışmalarına yer vererek gereksinimleri karşılamak yerine, okul düzeyinde program geliştirme çalışmalarına ağırlık verilerek gereksinimleri yerinde ve gerektiği ölçüde karşılamak daha rasyonel gözükmektedir. Okul temelli program geliştirme fikri (SBCD), bir müfredatın öğrencilerin devam ettikleri okul tarafından planlanıp tasarlanmasını ve uygulanması, anlayışını içermektedir (Skilbeck 1984, s.2). Okulun işi, okul tarafından uygulanması gereken programı, okulun durumuna göre düzenlemek, riskleri ve fırsatları analiz etmek, müfredat taslağı hazırlamak; müfredat taslağının gözden geçirmek; müfredata son halini vermek, süreç içinde değerlendirmeler yaparak iyileştirmeler yapmak ve yaygınlaştırarak uygulamaktır. Okul temelli bir program geliştirmede, müfredatın bileşenlerini: (1) mezun yeterlilik standardı; (2) okulun kuruluşu vizyonu ve misyonu (3) eğitim hedefleri; (4) Müfredat yapısı; (5) müfredat içeriği; (6) öğrenme yükü; (7) asgari yeterlilik kriterleri; (8) bir üst dereceye yükseltme kriterleri; (9) mezuniyet kriterleri (10) eğitim-öğretim takvimi oluşturur Wiyono (2018: 142). Okul temelli müfredatın başarılı, uygulamadaki başarısına bağlıdır. Uygulama başarılı oldukça öğrencinin elde edeceği başarıda, yüklene değerde o denli artmaktadır.

Okul düzeyinde gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarında, okul yöneticileri ve öğretmenler birlikte ulusal düzeyde belirlenmiş ilke ve standartlara uyması ile öngörülen birtakım olumsuzlukları ortadan kaldırılabilir. Okul düzeyinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışması, öğretmenlerin profesyonelliğine, okul yöneticilerinin özgüvenine katkıda bulunabilir. Okul düzeyinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında, okulun çevre şartlarına, öğrencilerin, ebeveynlerin ve toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde daha işlevsel programa ulaşmak amaçlanmalıdır. Pinar'a göre süreç, yerinde karar vermeyi, yerleşmeyi, ortak kararlar alınmasını ve okulun içinde bulunduğu yörenin standartlarına uymayı kapsar (Pinar, Reynolds, Slattery and Taubman, 1995:674). Okul merkezli program anlayışının odak noktası öğrenci, okul, sosyal çevre, paydaşlar arası işbirliği, öğretimde kalite ve öğrenmenin işlevselliğidir. Bu süreç aynı zamanda içinde bulunduğu sosyal çevrenin kültürel değerlerine uzak kalan öğretmeni, sosyal çevreyle ve değerlerle bütünleşmesi için bir ortam sunmaktadır. Yerelde var olan değerler işlenip ve geliştirilerek, genelleşerek milli değerlere, milli değerlerde gelişerek evrensel değerlere ulaşmaya katkıda bulunur.

Okul düzeyinde yürütülen program geliştirme çalışmalarının başarısını; okullara geniş

yetki verilmesi, ebeveynlerin ve sosyal çevrenin yüksek katılımı, demokratik ve profesyonel bir liderlik, birbirini tamamlayıcı nitelikte bir ekip ve yapılan çalışmaların şeffaflığı belirler.

Okul düzeyinde programların geliştirilmesi, okulla etkileşim halinde olan paydaşların karar verme süreçlerine katılımını mümkün kılmaktadır. Program geliştirme süreçlerine katılan öğretmenler, öğretim programının sınıf içi uygulamalarında daha başarılı olmaktadır. Bu durum okullar arası rekabeti hızlandırdığı gibi okul personelinin kendilerini geliştirme ihtiyacını da törpülemektedir. Kendini geliştirme gereksinimi duyan personelin program uygulamalarına ve okula güveni artmaktadır. Uygulamalarda örgüt kültürü ve otonomi kazanmış bir okul, okul dışından eğitimi saptırıcı müdahalelerine karşı daha güçlü bir mukavemet etme gücü kazanmaktadır (Pinar, Reynolds, Slattery and Taubman, 1995: 680). Okul temelli program geliştirmede doğrudan programın işleyişi ile ilgili etkin kararlar alınabilmektedir.

Okula dayalı program geliştirme çabası, okul kültürünü benimsemiş yeterli bilgi ve deneyime sahip okul yöneticisi, uzman, öğretim sürecinde istenilen standartlarda öğretmen sayısına ulaşıldığında verimliliği artmaktadır. Bu sürece katılacak müdür, öğretmen, öğrenci, veli ve toplum temsilcilerinin, okulda uygulanacak programların geliştirilmesine yönelik planlar yapma, uygulamaya koyma ve uygulama sonuçlarının değerlendirme süreçleri için doğru karar verme açısından önemlidir (Sabar, 1991: 367). Alınacak kararlara yönelik ebeveynlerle iş birliğinin ve desteğinin sağlanması programın toplumsal dinamizmini artırmaktadır. Dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde dijitalleşme, programın paydaşları ile etkileşim kurmada ciddi avantaj sağlayabilir. Okullarda Öğretim programlarının uygulanması ve gerekli kararların alınması noktasında deneyimli bir okul yöneticisi uygun nitelikte personelin katılımı ile program geliştirme ve uygulama süreçlerine etkinlik kazandırabilir. Program geliştirme kurullarına seçilecek üyelerin, sorumluluk alan ve paylaştan, karşılıklı etkileşim içinde olan, geniş tabanlı kararlar almaya yatkınlık gösteren, problem çözmede isteklilik gösteren ve problemi sahiplenme duygusuna sahip kişiler olmasına özen gösterilmelidir.

Araştırmalar, öğrenci başarısının en güçlü belirleyicisinin öğretmenler olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır (Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond, 2000; Day, 2017). “bir eğitim sisteminin kalitesinin, öğretmenin kalitesini aşamayacağını doğrulamaktadır (McKinsey raporundan aktaran Barber & Mourshed, 2007:43). Bu çıkarımdan hareketle öğretim süreci ile ilgili zümre öğretmenler kurulu ve bireysel olarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik vereceği kararlar (Lawton. 1984: 115) süreçte belirleyici olabilir. Bu bağlamda MEB, 1995 yılında 2428 sayılı tebliğler dergisinde Milli Eğitim Müdürlüklerine verilen program geliştirme çalışmalarını yürütme yetkisi güncellenebilir (Demirel, 1997:52).

Okul Temelli Program Güncellenmenin İşlevleri

Bir programın güncellenmesi veya geliştirilmesi, ihtiyaç analizi çerçevesinde okul düzeyinde, bölge düzeyinde veya ulusal düzeyde temel sorunları ele alan araştırmalara dayandırılmak durumundadır. İhtiyaç analizinde ortaya çıkan durum incelenerek, okul temelli kararlar, programı ulusal standartlarla uyumlu hale getirilebilir. Bu çerçevede:

Öğretim programının uygulanma sürecinde kullanılan öğretim materyalleri incelenip değerlendirilebilir.

İllerde okullar düzeyinde ortak sorunlara yönelik eşdeğer okulların programa ilişkin kararları gözden geçirilebilir.

Programın güncellenmelerinde belli öğrenci gruplarının değil, tüm öğrencilerin

ihtiyaçlarını karşılanmasına yönelik adımlar atılabilir.

Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin giderilmesinde öğrenme teorileri ve diğer bilişsel psikoloji bulguları dikkate alınabilir. Alınan tedbirlerin, yapılan bilimsel araştırma sonuçlarına uygunluğu tartışılabilir, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ve bireysel gelişimine uygunluğuna yönelik yapılacak hazırlıkların neler olması gerektiği tartışılıp, karara bağlanabilir. İlerde okullar düzeyinde doğru etkin uygulama sonuçlarının, ulusal programın genel olarak uygulanabilirliğine ve başarısına katkı sağlaması dikkate alınabilir.

Programların güncellenmesinde;

İlgili alanda değişime bağlı beklentilerin neler olduğu;

Öğretmenlerin bilgi, beceri ve duygu olarak değişime hazırlık düzeyi,

Mevcut kaynakların, donanımın ve öğretim materyallerin durumu,

Öğretmenlerin ve öğrencilerin alt yapı ve donanım açısından bilgi ve teknoloji kaynaklarına erişilebilirlik düzeyi,

Programın planlanmasından uygulamasına kadar geçen süreçteki sorunlar; amaçlar ve ölçme ve değerlendirme süreçleri ayrıntılı olarak ele alınabilir.

Yöntem

Bu çalışma, kuramsal verilere dayalı bir derleme çalışmasıdır. Araştırmada, alan-yazında yer alan basılı ve elektronik yayınlar incelenerek farklı ülkelerde işe koşulan okul temelli program geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşler incelenmiştir. Alan-yazın verileri çerçevesinde ülkemizde okul temelli program geliştirme çalışmalarının yapılıp yapılamayacağı belli açılardan tartışılmıştır.

Bulgular

Ulusal ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalmak kaydıyla ülkemizde okul temelli program geliştirme çalışmaları yapılabilir. Çünkü program geliştirmede gereksinim duyulan profesyonel insan kaynağı sorunu ülkemizde büyük ölçüde aşılmıştır. Çünkü her ilde bir üniversite ve öğretmen yetiştirme programı açılmıştır. Üniversitelerde eğitimde program geliştirme alanında yüksek lisans ve doktora programları yürütülmektedir. Program geliştirme sürecinde nitelikli eleman sağlama noktasında bir problem yaşanmayacağı anlaşılmaktadır. Okul temelli program geliştirme çalışmalarına bölge ve il düzeyinde üniversiteler katkı verebilecek konumdadır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda program geliştirme alanında uzman yardımcısı ve uzman konumunda öğretmenler çalışmaktadır. Bu öğretmenlerin bu sürece katkı verecek donanıma sahip olduğu göz önüne tutulduğunda okul temelli program geliştirme çalışmaları kesintisiz yürütülebilir. İnternet donanımı ve dijital yöntemlerle okulların gereksinimleri belli ölçüde karşılanmıştır. Dijitalleşme sayesinde program ve program uygulamalarına ilişkin tüm paydaşların aktif katılımı sağlanabilir. Program geliştirme çalışmalarına doğrudan katılan öğretmenlerin, programın uygulanması, uygulama sonuçlarının değerlendirilmesine katılımları sağlanabilir. Yaşam temelli program değerlendirme yaklaşımı, programın yaşama geçirilmesi noktasında eksiklerinin tamamlanmasına katkı getirebilir. Ebeveynlerin doğrudan kendisine ve çocuklarına yönelik uygulamalar için bilgi, beceri ve finansman desteği konusunda daha istekli kılınabilecekleri söylenebilir. Programdan doğrudan etkilenen ve etkileyen okul yöneticisi, öğretmen, uzman, ebeveyn ve öğrenciler, programı yapma, uygulama ve sonuçlarını değerlendirme noktasında en tabi haklarını kullanmış olacaklardır

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Programın güncellenmesi ve geleceğe yönelik kararların alınmasında yaşam temelli program modeli ile hem programın kendisi hem de programın uygulamaları değerlendirilebilir. Bütün bu süreçlerde programın işleyiş ve değerlendirilmesinde program komisyonunda görev alanlar “bir duvar ustasının bir şakülü” kullanma biçiminde oldu gibi öğretim hedeflerine uygun öğrenme çıktılarını programın sonunda gerçekleşip gerçekleşmediğini esas almak durumundadır. Çünkü bir öğretim program tasarısında, hedefler öğretim programının odak noktasını, hedefe yönelik uygulamaların yer aldığı öğretme-öğrenme süreci sonunda öğretim hedeflerinin ortaya çıkan yansımalarını göstermektedir. Öğretim programında belirlenen hedeflerde sapmalar, program geliştirme ihtiyacının ortaya çıktığını gösterir. Ne yazık ki pandemi uzaktan eğitimi, uzaktan eğitim ihtiyacı, dijitalleşmeyi, dijitalleşme ise eğitim sürecini hedefinden saptırmıştır.

Ülke düzeyinde merkezi anlayıştaki program geliştirme çalışmaları, programın ortalama donanım ve gereksinime sahip okullarda gerçekleştirileceği varsayımına dayanmaktadır. Merkezde hazırlanan program geliştirme sürecine dayalı öğretim programını ülkede uygulamak yerine, ulusal ilkeler doğrultusunda işe koşulan okul temelli program geliştirme süreçlerine yönelmek daha ekonomik ve daha pratik sonuçlar verecek gibi gözükmektedir. Bu bağlamda gerekli bilgilerin toplanıp değerlendirilmesi, günümüze ve geleceğe yönelik tedbirlerin alınması bu doğrultudaki süreci hızlandırabilir. Uygulamada yeterli verilere ulaşmada aydınlatıcı program değerlendirme modeli kullanılabilir. Program geliştirme sürecinin işleyişine yönelik nicel, nitel ve aynı zamanda karma yöntemlerin kullanıldığı bir yaklaşım ile uygun nitelikte veriler elde etme olanağı mümkündür. Çünkü aydınlatıcı program değerlendirme modeli yapısı ve uygulaması itibariyle günümüz program araştırmalarına uygun bir anlayış ve paradigmayı içermektedir. Yüz yüze eğitimin yerine ikame edilen uzaktan eğitim süreçleri, toplumun ve bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamakta çok uzak kalmıştır. Okul temelli programların işlevlerini yerine getirmesi ve programın geliştirilme sürecine destek vermesi için her okula bir program geliştirme uzmanı veya uzman yardımcısı atanmalıdır. Eğitim programı ile ilgili olumsuzlukları azaltarak daha gerçekçi tasarımlara ulaşılabilmesi için okul temelli programlardan elde edilecek sonuçların lokal düzeyde uygulanarak gereksinimlere cevap verme olasılığı değerlendirilebilir.

Ülkede bir neslin kaybolması ve savrulmasını önlemek için, maliyeti ne olursa olsun eğitim sürecine odaklanılmalıdır. Geleceği kurtarmanın yolunun eğitimden geçtiği göz-ardı edilmeden eğitimde program geliştirme çalışmaları, ulusal ilkelere uygun olarak okullar temellinde ele alınarak, gereksinimlere cevap verecek dijital tedbirler almak suretiyle işe koşulabilir.

Kaynaklar

- AES (Applied Educational Systems). (2019). *What Are The 21.St Century Skills?* <https://www.aeseducation.com/career-readiness/what-are-21st-century-skills> adresinden 16 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, N. (2017). *EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın Kullanım Amacı, Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 27-44.
- Anonymous (2000), Needs assessments. evaluation of psychoactive substance use disorder treatment. World Health Organization (WHO). Workbook 3. WHO/MSD/MSB 00.2d. Web: http://www.unodc.org/docs/treatment//needs_assessment.pdf adresinden 21 Eylül 2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Anthony, W. T. B. (2015) *Teaching In A Digital Age, Guidelines For Designing Teaching And Learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Ata, R ve Kasım Y.(2016). Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlığı Dersi Kapsamında İnternet Ve Sosyal Medya Kullanımları, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*: 581-602.
- Audrey N., Hovvard, A (1983). *Developing A Curriculum: A Practical Guidu'*. Fourth Impression. London : George Aile n an d Unvvm
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif Okullar*. Pegem Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2006), *Duyuşsal Davranış Eğitimi*, (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How The World's Best Performing Schools Come Out On Top*. London, UK: McKinsey and Company
- Barutçugil, İ, (2004). *Organizasyonda Duyguların Yönetimi*, 2. Baskı, İstanbul: Kariyer Yayınları
- Becker, H. J. (2000) Findings from the teaching, learning, and computing survey: Is Larry Cuban right? *Education Policy Analyzs Archives*, 8, pp. 1-31.
- Çakmak, Z. ve Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9).
- Ciboci, L., Danijel, L., (2019). Digital media literacy, school and contemporary parenting. *Medijske Studije*. 10/19 (2019): 83-101
- Çötök, N. (2006). *Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçişte Eğitim Olgusu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çubukçu, Z. ve Tosuntaş, Ş.B. (2016), Teknoloji destekli eğitim ortamlarında iletişim: bir sınıf etkileşim analizi çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Özel Sayı, 192- 199.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality*. London, UK: Routledge
- Demirel Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Sf:1. Pegem A Yayınevi. 7. baskı.
- Demir, D., Özdiñç, F. ve Ünal, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) portalına katılımın incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2).

- Demircioğlu, İ., & Demircioğlu, E. (2014). *Tarih eğitimi ve değerler*. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (pp. 270-285). Ankara: Pegem Akademi
- Drucker, P. (2000). *Yeni Gerçekler*. (7. Baskı), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Eren, E. ve Avcı, Z. Y. (2016). E-content development under school-university collaboration: a case study analysis based on technology integration planning model. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 210-234.
- Glaserfeld, E. V., (1995). *Radical Constructivism: A Way Of Knowing And Learning*. Washington: The Falmer Press
- Gupta, K., Sleezer, C. ve Russ-Eft, D. F. (2007). *A Practical Guide To Needs Assessment*, New York: John Wiley and Sons
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları
- Herdem, K. (2016). *Yedinci Sınıf Fen Bilimleri Dersi Konularıyla Bütünleştirilmiş Değerler Eğitimi Etkinliklerinin Öğrencilerin Değer Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Hesketh EA, Laidlaw, JM (2002). Needs assessment. *Medical teacher* 24: 594-597
- Kana, F., (2017). Ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin eğitim bilişim ağı hakkında görüşleri, *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)* 4(13):1494-1504
 - Karakaya, Ş. (2004). *Eğitim Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*. Ankara: Asil Yayıncılık
- Kurtdede, N., Erbasan, Ö. ve Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45).
- Lawton, D (1984). *Curriculum Studies And Educational Planning*. London: Hodder and Stoughton
- Igbara T., Legbo G.,(2022). Exploring the relevance of school-based curriculum development with culture integration, *European Journal of Education and Pedagogy*, Vol 3 | Issue 2 | March 2022, 36-42 DOI: <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.2.139> Vol 3
- OECD *Skills Outlook* (2019). *Thriving In A Digital World* Oecd, OECD Skills Outlook: *Thriving in a Digital World*, OECD Publishing, Paris,
- Ornstein, A, C., Hunkins, F, P., (2014). *Eğitim Programı Temelleri, İlkeler Ve Sorunlar*. (Çeviri; Asım Arı). Konya: Eğitim Kitapevi
- Ortiz. Robert W., Green T, and Lim, H, (2011), Families and home computer use: exploring parent perceptions of the importance of current technology, *Urban Education*, 46(2) 202–215
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler*. (9. Baskı), Pegem Akademi
- Özyurt, Melike, Demir Servet, Bay Erdal (2015). Okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi, *Ege Eğitim Dergisi* 2015 (16) 2: 274-296
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-207.
- Pinar, W. F.,William M . Reynolds, Patrick Slattery, Peter M. Taubman (1995) *Understanding Curriculum*, Nevv York: Peter Lan g Publishing Inc.

- Sabar, N., (1991). School-based curriculum development: reflections from a,x international seminar". *Journal of Curriculum Studies*. V.17, N. 4, s.452- 454.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*, 3. Baskı, Bursa: Alfa Yayınları
- Saklan, H. ve Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1), 493-526
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sharma M., (2017). Teacher in a digital era, *Global Journal of Computer Science and Technology: G Interdisciplinary*, Volume 17 Issue 3 Version 1.0 Year
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper and Row
- Siemens, G. (2004). Connectivism:A learning theory for the digital age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siebert, D. (2010). Eğitimde Dijital Devrim, çev. AKAL, D. Deutsche Welle. [http://www.dw.com/tr/e%9Fitimd e-dijital-devrim/a-5357922](http://www.dw.com/tr/e%9Fitimd-e-dijital-devrim/a-5357922)
- Siemens, G. (2006). Knowing knowledge. <http://www.knowingknowledge.com>
- Siemens,G., (2009). What is Connectivism? https://docs.google.com/Doc?id=anw8wkk6fjc_14gpbqc2dt
- Swist J. Conducting a Training Needs Assessment. http://www.amxi.com/amx_mi30.htm adresinden 21 Ekim 2021 tarihinde ulaşılmıştı
- Şıvgın, H.,(2009), Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi, *Gazi Akademik Bakış*, 2 (4), Yaz 2009, s. 35-52.
- Taşlıyan M, Karayılan D. (2011). *Organizasyonlarda Değişim Ve Yönetimi*, (Ed. İsmail Bakan), Çağdaş Yönetim Yaklaşımları içinde, ss.253-269, 2. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları
- Tezcan, M. (1995) *Sosyolojiye Giriş Temel Kavramlar*. 4. Baskı Ankara.
- Vygotsky, L. S. (1994). *İmagination And Creativity Of The Adolescent*. In R. Van Der Veer, & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader*. Hoboken NJ: Blackwell
- Wiyono, B. B. (2018). The influence of school-based curriculum on the learning process and students' achievement. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 269, 140-146.
- Yüksel, S.(1998).Okul temelli program geliştirme, [dergipark. ulakbim.gov.tr/kuey/article/ download/ .../5000048171](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/download/.../5000048171) adresinden elde edildi.

Extendet Abstract

Introduction

Computers have turned into digital interaction via the internet, affecting all segments of society as well as the field of education. Face-to-face interaction, which is a natural result of this process, has largely been replaced by digital interaction. This change has brought about radical changes in the roles of all the stakeholders of education. It has started to be discussed at the point of whether education and teaching processes can be done in virtual reality.

In periods of rapid changes, the emergence and diversification of needs in societies in a very short time, the current programs applied are far from responding to the needs. Although the curriculum development process in education includes some regulations that will respond immediately to changes, the foreseen regulations lose their functionality when the change process is very comprehensive and fast.

Social, cultural, economic and political preferences in the country are trying to get strength from education in order to keep up with this rapid change. It is inevitable to make some changes in education by going beyond the usual practices. In this context, instead of taking general-scale measures against rapid changes, it seems logical and applicable methods to turn to smaller-scale and faster results. The trial schools selected in the pilot application of the training program created after the needs analysis carried out to meet the needs in the central programs throughout the country are not sufficiently representative of the different schools of the country (student, parent, administrator, school equipment, environmental factors, cultural experiences and habits, etc.). In the preliminary application of the curriculum development process, each school should be a practice school instead of choosing the pilot application schools where the teaching will be carried out. Each school can produce quick solutions based on the needs analysis of the people living in its environment at the micro level.

Method

In this study, the literature containing the curriculum development practices employed in different countries has been reviewed and the infrastructure for school-based curriculum development studies that can be carried out in our country within the framework of literature data has been analyzed depending on the change.

Results

The human resources problem required in school-based program development studies has been largely overcome in our country. Because a university and teacher training program has been opened in almost every province in our country. It is understood that there will be no problem in providing qualified personnel during the program development process. Universities at the regional and provincial level are in a position to contribute to school-based studies. Considering that teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education are equipped to contribute to this process, school-based curriculum development studies can be carried out without interruption. Active participation of all stakeholders regarding the needs, programs and practices of the school can be ensured with internet-based digital tools. Teachers and administrators, who are directly involved in program development studies, can apply the results they have obtained on their own programs. In terms of practical results, it is clear that all stakeholders are more willing to invest directly in themselves and their children in terms of knowledge, skills and financial support to the program development process.

ConclusionThe basic assumption in the program development studies carried out at the center is based on the principle that the program will be carried out in schools with average

equipment and needs. For this reason, common and similar programs are implemented in all schools. In practice, pilot applications are limited, and choosing a number of pilot application schools that can sample all of the schools creates a separate problem. The fact that the educational goals structured based on insufficient and incomplete data are not realized, pushes for new searches. It is understood that the changes made do not solve the problem because the program does not respond to rapid changes in society. From this point of view, it is more likely that more realistic designs can be made by reducing the negativities related to the education program and that the results obtained from school-based programs will meet the needs at the local level. In order for the school-based curriculum development studies to continue uninterrupted, this process can be supported by employing the help of experts and experts in the field of curriculum development in schools. The negativities in the implementation of the program will remain at a more limited level.

Countries have to focus on education and program development in education for their own future. School-based curriculum development studies that take into account national principles can enable them to take digital measures that will respond quickly to needs.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Lisansüstü Öğrencilerin Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Görüşleri

Graduate Students' Opinions on the Scientific Research

Sümeyra Zeynep ET^a, Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 20/09/2021

Revised/Düzeltildi: 08/01/2022

Accepted/Kabul edildi: 06/04/2022

Anahtar kelimeler:

Bilimsel araştırma, bilimsel araştırma yeterliliği, lisansüstü eğitim

Keywords:

Scientific research, scientific research competencies, graduate education

ÖZ

Bilimsel araştırma yapma yeterliğine sahip bireylerin varlığı ülkelerin bilim ve teknoloji gibi alanlarda söz sahibi olmaları bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin hedefleri arasında bilimsel araştırma yapma yeterliğine sahip bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır. Yükseköğretim ve lisansüstü eğitim kademeleri ise bu yeterliliğe sahip bireylerin yetiştirilmesini misyon edinen kurumlardandır. Bu bağlamda lisansüstü eğitime devam eden bireylerin bilimsel araştırma yeterlikleri ile ilgili yapılacak farklı çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü eğitime devam eden bireylerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülen araştırmanın veri toplama aracını ise yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 30 yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlardan bazıları ise şu şekildedir: lisansüstü araştırmanın problem durumunu belirlerken en fazla orijinal olması ve bilime katkı sağlaması”, araştırmanın yöntemini belirlerken “araştırmanın amacı ve problem durumu” unsurlarına dikkat edildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma verilerinin analizi ve araştırmalarına uygun ölçme aracı geliştirme noktalarında katılımcıların kendilerini eksik hissettiklerini söylemek mümkündür.

ABSTRACT

The existence of individuals who have the competence to conduct scientific research is very important for countries to have a say in fields such as science and technology. For this reason, training of individuals who have the competence to conduct scientific research is among the goals of education systems. Higher education and graduate education levels are among the institutions that take the training of individuals with this qualification as a mission. In this context, it is thought that different studies on the scientific research competencies of individuals who continue their postgraduate education are important. The aim of this study is to determine the opinions of individuals who continue their graduate education on the scientific research process. The data collection tool of the research conducted in accordance with the qualitative research design is a semi-structured interview form. The study group of the research consists of 30 graduate and doctoral students. Some of the results obtained are as follows: It has been determined that they pay attention to the elements of "the aim of the research and the problem situation" while determining the method of the research. In addition, it is possible to say that the participants felt incomplete in the analysis of the research data and the development of measurement tools suitable for their research.

Cite as: Et, S. Z. & Gömlüksiz, M. N. (2022). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 59-82.

^a Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, Türkiye, szeynepet@kastamonu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0176-4788

^b Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye, ngomleksiz@firat.edu.tr ORCID ID: 0000-0002- 8268-0163



Giriş

Günümüzde bilgiye verilen önem arttıkça pek çok ülkede eğitim; sosyal, hukuk, ekonomi ve teknoloji gibi farklı alanlarda ilerleme ve gelişmelerin yolu olarak görülmeye başlanmıştır. (Dilci, 2019; Sözer & diğerleri, 2002). Yaşanan bu ilerleme ve gelişimlere uyum sağlayabilmek için ise kaliteli eğitimler neticesinde yetişmiş nitelikli insan gücüne (Çelenk & Bayar, 2019) bir başka ifadeyle araştıran, sorgulayan, teknolojiyi kullanabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylere duyulan ihtiyaç artmıştır (İnel Ekici & diğerleri, 2020; Kabasakal & Yel, 2020). Yükseköğretim, ülkelerin nitelikli insan gücünü yetiştirmeleri noktasında potansiyel bir role sahiptir (İlter, 2020). Bahsi geçen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için ise yükseköğretim kademesinde çeşitli programların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu programların başında lisansüstü eğitim gelmektedir (Sayan & Aksu, 2005). Lisansüstü eğitim, lisans eğitiminden sonra bireylere ilgi duydukları alanda araştırma yapmayı öğreten, araştırma yoluyla bilim ve teknoloji üretebilen bilim insanı yetiştirmeyi hedefleyen planlı ve programlı bir eğitim kademesidir (Nayır, 2011). Lisansüstü eğitim bir bakıma ülkelerin ilerlemesi için gerek duyulan bilim insanlarının ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini (Bozan, 2012; Çelenk & Bayar, 2019; Koşar & diğerleri, 2019; Toprak & Taşgın, 2020; Tonbul, 2016) araştırma ve sorgulama yoluyla sağlayan bilimsel faaliyetlerdir (Eskici & Çayak, 2017; İnel & diğerleri, 2020).

İlgili araştırmalar incelendiğinde lisansüstü eğitimin birçok işlevi olduğunu söylemek mümkündür (Kurtoğlu Erden & Seferoğlu, 2021). Bu eğitim kademesinin işlevleri arasında ürettiği bilgiyi paylaşabilen, araştırmacı, bilimsel tutum ve davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır (Ünal & Ada, 2007). Böylece lisansüstü eğitim gören bireylerden araştırmacı kimliğine ve bilimsel araştırma ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Dilci, 2019; Kart & Gelbal, 2014). Lisansüstü eğitim etkinlikleri sayesinde gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar ülkelerin kalkınmalarına katkı sağlamaktadır (İnel & diğerleri, 2020). Bu bağlamda ülkelerin kalkınmalarını sağlama noktasında bilimsel araştırma yeterliğine sahip bireylerin varlığı oldukça önemlidir. Lisansüstü eğitimin diğer işlevlerinden biri ise, bilimin üretilmesi ve yayılması faaliyetleridir. Makale, konferans bildirisi, yüksek lisans ve doktora tezleri ise bilimin üretilme ve yayılması noktasında ön plana çıkan faaliyetler arasında yer almaktadır (Can & Ceyhan, 2015; Dursun & Yar Yıldırım, 2020). Bu faaliyetler içerisinde yer alan bireylerin lisansüstü eğitim sayesinde mesleki kimliklerine ilişkin yapılanma süreçlerinin gerçekleştiği söylenebilir (Avcı & diğerleri, 2020). Lisansüstü öğretimin tüm bu işlevleri, lisans düzeyinde verilen eğitimin ötesinde uzmanlaşmaya duyulan ihtiyaç ve bazı alanlarda iyi bir kariyer (İlter, 2020) için lisansüstü eğitim kademesinin daha sağlam temellere sahip olması gerekmektedir (Özmen & Güç, 2013). İlgili literatür incelendiğinde ise, lisansüstü eğitimin sağlam temellere dayandırılması önünde bazı nitelik sorunlarının olduğu görülmektedir (Bayar & Duran, 2019; Tonbul, 2016). Söz konusu nitelik sorunlarından bazılarını ise şu şekilde sıralamak mümkündür; bilimsel çalışmalarda yeni ve orijinal konuların yerine, benzer araştırma konuları tercih edilmesi (Aydın & Uysal, 2014; Dilci, 2019; Heck & Hallinger, 2005; Özenç & Gül Özenç, 2013), nicel araştırma yöntemlerinin (Çiltas & diğerleri, 2012; Ergün & diğerleri, 2014; Yaşar & Papatğa, 2015; Yenilmez & Sölpük, 2014) özellikle tarama modelinin sıklıkla kullanılması (Küçükkoğlu & Ozan, 2013) kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin hesaplanmamış ya da yapılan hesaplamaları yetersiz olması (Ergun & Çilingir, 2013; Karadağ, 2009; Yaşar & Patatğa, 2015) araştırma sonucunda yapılan

önerilerin araştırma problemine yönelik olması yerine benzer önerilerin birçok çalışmada tekrar etmesi (Aydın & Uysal, 2014) ve bazı araştırmalarda yöntem kısmına ilişkin yeterli açıklamaların (Bacanak & diğerleri, 2011) olmaması. Bilime katkı sağlaması amacıyla yürütülen çalışmaların ise bahsi geçen sorunlardan arınmış olması gerekmektedir (Eskici & Çayak, 2017). Nitekim bu sorunları barındıran araştırmaların bilimi ve toplumları olumsuz etkilemesi olası bir sonuçtur (Ezer & Aksüt, 2021). Var olan bu sorunlar dikkate alındığında lisansüstü tezlerde, benzer konuların tekrar edilmesi nedeniyle ilgili disiplinlere ilişkin sınırlı bir alanın çalışıldığı, özellikle tarama modelinin kullanıldığı yöntemlerin tercih edilmesinin sonucu olarak ise var olan durumun betimlenmesinin ötesine gidilememesi yapılacak yeni çalışmalarda bir nitelik artışına gidilmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Tüm bu mevcut problemler dikkate alındığında lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma yeterliliğine ilişkin farklı türde veriler ile konuya ilişkin daha derinlemesine bir bakış açısı sunması amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecinin farklı aşamalarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarması amaçlanmıştır. Oluşturulan bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin, araştırmanın problem durumu sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin, araştırmanın yöntem sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin, araştırmanın bulgular ve yorum sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimine devam eden öğrencilerin, araştırmanın raporlaştırılma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel model benimsenmiştir. Nitel araştırma, insanların gerçek yaşam durumlarında neler yaptıklarıyla ilgilenen, araştırmaya konu olan olguları kendi bütünlüğü içerisinde inceleyen, süreçleri ya da anlamları yorumlamaya odaklanan bir araştırma türü olarak ifade edilmektedir (Silverman, 2018, s.7). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin kuzey batısında yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitim ve öğretime devam eden 30 yüksek lisans ve doktora (Fen Bilgisi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği) öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitli boyutlarda farklılık gösteren durumların sentezleyerek olgunun bütünsel bir anlayışını oluşturmak için kullanılabilir (Suri, 2011). Bu amaçla, yüksek lisans/doktora, ders/tez dönemi, cinsiyet gibi farklı değişkenlerin faydalanılarak, çeşitlilik içeren bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamındaki katılımcılara ilişkin bilgiler ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcı Özellikleri		f	%	
Lisansüstü Eğitimi	Yüksek Lisans	15	50	
	Doktora	15	50	
Cinsiyet	Yüksek Lisans	Kadın	9	60
		Erkek	6	40
	Doktora	Kadın	8	53
		Erkek	7	47
Dönem	Yüksek Lisans	Ders	9	60
		Tez	6	40
	Doktora	Ders	6	40
		Tez	9	60

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri ise nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden bir olan “Standartlaştırılmış Açık-uçlu Mülakat”lar aracılığıyla toplanmıştır (Patton, 2014). Son yıllarda sosyal bilim alanında yapılan araştırmalarda görüşme, etkili bir veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Patton (2014) görüşmenin, bireylerin doğrudan gözlemleyemediğimiz durumlarda bakış açılarının ortaya konulmasında etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırma kapsamında bu gerekçelerden yola çıkılarak katılımcıların bilimsel araştırmaya ilişkin bakış açılarının ortaya konulmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme sorularının katılımcıların bilimsel araştırma sürecine yönelik bakış açılarını ortaya çıkarabilecek tarzda olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Görüşme soruları, ilk olarak taslak form olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formda yer alan soruların araştırmanın amacına uygunluğunun değerlendirilmesi için matematik, sosyal bilgiler eğitimi ve eğitim bilimlerinde 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonucunda görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan soruların sorulma amaçlarına Tablo.2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme Sorularının Bilimsel Araştırma Sürecine İlişkin Madde Dağılımı

Bilimsel Araştırma Süreci	Görüşme Soruları
Problem Durumu	1,2,3,4,5
Araştırmanın Yöntemi	6,7,8,9
Bulgular ve Yorum	10,11,12
Araştırma Raporu Yazma	13

Verilerin Analizi

Görüşmeler sırasında elde edilen verilerin kaydedilmesi için katılımcıların tercihi doğrultusunda ses kayıt cihazı ya da not alma şeklinde iki temel yol izlenmiştir. Her katılımcı ile ortalama 20-25 beş dakika süresince görüşme yapılmıştır. Mülakat verilerinin yorumlanması sürecinde görüşme kayıtlarından elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Sorulara verilen cevaplara göre alt başlıklar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlamalara ilişkin frekanslar tablo şeklinde sunulmuştur. Böylece kodlamaların hangi alt

başlıklarda yoğunlaştığı gösterilmiştir. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış bunu yerine kodlamada ilk harf LÖ lisansüstü öğrencisi, sonra gelen sayı ise rasgele olarak yapılan numaralandırılmayı ifade etmektedir. Böylece araştırma kapsamında katılımcıların isimlendirilerek etik ilkeler dâhilinde bir veri paylaşımı ortaya konulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırma bulgularının pratikte anlamlı olabilmesi için, araştırma kalitesinin değerlendirilmesi esastır. “Geçerlik” ve “güvenirlik” kavramları nitel araştırmaların kalitelerinin değerlendirilmesinde kullanılan kavramlardır (Noble & Smith, 2015). Nitel araştırmada güvenilirlik kavramı yerine “tutarlık” kavramı önerilmektedir (Guba & Lincoln, 1985 Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 282). Bu stratejinin temel amacı ise araştırmaya dışardan başka bir gözle bakılmasının ve araştırmacının araştırma süreci boyunca tutarlı davranıp davranmadığının ortaya konulmasıdır. Bu tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz aşamalarında ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda araştırmacı verilerin toplanması ve analizi aşamasında aynı prosedürleri uygulayarak araştırmanın tutarlılığını sağlamaya çalışmıştır. Nitel araştırmada geçerliğin sağlanması için araştırmacılar tarafından dikkate alınması gereken durumlar mevcuttur. Bunlardan ilki inanırılık kavramının sağlanmasıdır. İnanırılık araştırmacı olarak gözlemlediğimizi sandığımız durum ya da anladığımızı düşündüğümüz olay ve olgulara ilişkin yapmış olduğumuz yorumların gerçeği yansıtmama derecesiyle ilgili bir durumdur (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 270). İnanırılığın sağlanması için araştırmacılara kullanılması tavsiye edilen stratejilerinden biri derin odaklı veri toplama iken bir diğeri katılımcı teyididir (Erlandson & diğerleri, 1993). Bu bağlamda araştırma kapsamında elde edilen görüşmeler esnasında katılımcılar tarafından ifade edilen durumlar görüşme sonunda özetlenerek katılımcının algısını yansıtmayı yansıtmadığı ile ilgili durum belirlenmiş ve böylece araştırmacının bakış açısı ya da yanlış anlamadan kaynaklı durum ve değerlendirmelerin önüne geçilmiştir. Derin odaklı veri toplayabilmek adına ise görüşme soruları lisansüstü öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecine ilişkin bakış açılarını olduğu gibi ve derinlemesine ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, lisansüstü eğitime devam eden öğrenciler ile gerçekleşen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Bilimsel Araştırma Sürecinin “Problem Durumu” Alt Boyutuna İlişkin Veriler

Problem durumu alt boyutuna ilişkin lisansüstü öğrencileriyle yapılan mülakatların analizi sonucunda elde edilen tema sonuçları ve öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Lisansüstü Öğrencilerin Problem Durumu Hazırlamaya İlişkin Görüşleri

Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecinin bir parçası olan problem durumuna ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla 5 farklı soru oluşturulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar ve elde edilen temalara ise sırası ile yer verilmiştir. Bu sorulardan ilki olan lisansüstü öğrencilerinin bir araştırmanın problem durumunu hazırlarken dikkat ettikleri unsurlardan yola çıkılarak oluşturulan temalara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü Öğrencilerinin Problem Durumu Hazırlamaya İlişkin Görüşleri

Bir araştırmanın problem durumunu hazırlarken nelere dikkat edersin?	f
Orijinal olması	8
Bilime katkı sağlaması	8
İhtiyaca cevap vermesi	5
Açık ve anlaşılır olma	5
Araştırılabilir olma	5
Literatüre dayalı olma	4
Önceki araştırmalar	4
Yönteme uygun olma	3
Danışman önerisi	3
Belirleyememe	10

Lisansüstü öğrencilerinin bir araştırmanın “problem durumunu oluştururken nelere dikkat edersin” sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde katılımcılar tarafından en fazla tekrar edilen temanın problem durumunun “*orijinal olması* ve *bilime katkı sağlaması*” olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcılara ait görüşlerden bazıları şu şekildedir:

LÜ-25: “*Problem durumunu oluştururken, problemin daha önceden çalışılmamış, özgün konulardan oluşturmaya dikkat ederim. Yapacağım çalışmanın faydalı olması ve işe yarar olmasını isterim. Ayrıca anlaşılır ve kısa olmalı.*”

LÜ-16 : “*Problem durumu bilme katkı sağlamalı. Özgün olmalı deniliyor ama özgün bir problem durumu oluşturduğumu düşünmüyorum.*”

LÜ-29: “*Bir araştırma yapabilmek için bir şeyler merak etmek lazım. Hangi yöntemi nasıl kullanacağını bilmesi gerekiyor. Yetersiz bulunduğu zaman işte danışmanın önerisine göre bir konu araştırılıyor. Mesela yüksek lisansta tez konuma nasıl karar verdim. Danışmanım bahsetmişti bana da ilgi çekici geldi.*”

Katılımcıların problem durumunu oluşturma aşamasında araştırmaya konu olan problem durumunun orijinal olması bir başka ifadeyle daha önce çalışılmamış olmasını ve araştırma sonuçlarının bilime katkı sağlamasını fazlaca önemsediklerini söylemek mümkündür. Problem konusunun özgün olması konusunda farklı bir fikre sahip katılımcılardan biri problem durumu belirlerken özgün bir durum oluşturamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise problem durumunu belirleyemediklerini (n=8) ya da danışmanlarının önerisi (n=3) ile ancak problem durumunu belirleyebildiklerini ifade etmişleridir.

Lisansüstü Öğrencilerin Literatür Taraması Yapılırken Kullanılan Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Lisansüstü öğrencilerin literatür taraması yaparken nelere dikkat ettiklerinin belirlenmesi için görüşmeler esnasında 2 farklı soru yöneltilmiştir. Bunlardan ilki katılımcıların literatür taraması yaparken hangi veri kaynaklarından faydalandıklarının belirlenmesine yönelik iken, diğer soru bu taramaları yaparken dikkat ettikleri kriterlere ilişkindir. Görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4 ve 5’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü Öğrencilerin Literatür Taraması Yapılırken Kullanılan Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Literatür taraması yaparken kullanılan veri kaynaklarını kullanırsın?	f
Google Akademik	14
YÖK Tez	12
Kütüphane	5
Ulakbim	5
Ebsco	4
ERIC	3
DergiPark	2
Proquest	2
Hacettepe Eğitim Dergisi	1
Cahit Arf Bilgi Merkezi	1
Science Direct	1

Katılımcıların literatür taraması yaparken kullandıkları veri kaynaklarının belirlenmesine yönelik veriler incelendiğinde katılımcıların yaklaşık yarısının (n=14) Google akademiyi, 12 katılımcının ise YÖK Tez'i tercih ettikleri tespit edilmiştir.

LÜ-9: “Konu ile ilgili tezlere ulaşmak amaçlı YÖK tezde anahtar kelimeleri girerek arama yaparım. Yapılan varsa doktora tezlerini sonra yüksek lisans tezlerini bunları da yakın tarihten eski tarihe göre sıralarım. Daha sonra Google akademiden araştırırım.”

LÜ-3: “İnternet kaynağı olarak Google akademik, YÖK tez ve Eric”

Elde edilen görüşme sorularından yola çıkılarak katılımcıların literatür taraması yaparken ağırlıklı olarak Google akademik ve YÖK Tez’de yer alan bilimsel çalışmalardan yararlandıklarını söylemek mümkündür.

Lisansüstü Öğrencilerin Literatür Taraması Kriterlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 5. Lisansüstü Öğrencilerin Literatür Taraması Kriterlerine İlişkin Görüşleri

Literatür taraması yaparken hangi kriterlere dikkat edersin?	f
Araştırmanın özeti	9
Anahtar kelime	8
Yayınlama tarihi	5
Problem durumu	5
Yöntem	4
Örneklem	3
Başlık	2
Sonuç	2
Atıf sayısı	3
Dergi kalitesi	1
Araştırmacı özellikleri	1

Katılımcıların literatür taraması yaparken dikkate aldıkları kriterlerin belirlenmesine yönelik görüşme sorusu incelendiğinde *araştırmanın özeti* ve *anahtar kelimeler* ön plana çıkan kriterler olmuştur. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

LÜ-13: “*Araştırma konuma yönelik olarak belirli anahtar kelimeler doğrultusunda yaparım.*”

LÜ-16: “*Araştırmanın özet kısmından, anahtar kelimelerini girerek seçim yaparım. Sonra seçmiş olduğum bu kaynakları gruplama yaparım.*”

LÜ-7: “*Literatürde en çok atıf alan temel nitelikteki eserleri baz alamaya çalışıyorum.*”

LÜ-11: “*Daha çok dergilerin indekslerine bakarak inceleme yapıyorum. Eğer iyi bir dergiye zaten yayının atıf sayısı da fazla oluyor.*”

Katılımcılar bilimsel bir araştırmanın kuramsal çerçevesi olan literatür kısmını oluşturma sürecinde farklı araştırmaların özet ve anahtar kelimelerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil edilecek çalışmanın atıf sayısı ya da yayınlanmış olduğu derginin kalitesi ise katılımcıların az bir kısmı (n=4) tarafından tercih edilen kriterler olmuştur.

Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Sınırlılıklarının Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Bir araştırmanın sınırlılıklarının belirlenmesine ilişkin görüşme sorusunun analizi sonucunda ortaya çıkan temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Sınırlılıklarının Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın sınırlılıklarının belirlerken nelere dikkat edersin?	f
Örneklem/çalışma grubu	19
Araştırmanın amacı	8
Zaman	6
Yöntem	5
Araştırmacının yeterlilikleri	2
Veri toplama aracı	1
Araştırma ekibi	1
Uygulama alanı	1

“Araştırmanın sınırlılıklarını belirlerken nelere dikkat edersiniz” sorusuna ilişkin cevaplar incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının (n=19) araştırmanın örneklem/çalışma grubunun kendi araştırmaların en önemli sınırlılığı olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları ise şu şekildedir:

LÜ-2: “*Örneklemin olduğunu düşünüyorum. Örneğin bizim yapmış olduğumuz bir araştırma sadece fen bilgisi öğretmen adaylarıyla ilgiliydi. Bu durum bence bizim araştırmamızı sınırlandırdı*”

LÜ-7: “*Örneklem grubuna. Mesela 300 kişi ile yapacak olmam sınırlılık. 300 kişi olmasına da problem durumuna göre karar veririm.*”

İki katılımcı ise araştırmacının yöntem bilgisini içeren yeterlilik durumunun araştırmacının sınırlılıklarını oluşturmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler ise aşağıdaki gibidir:

LÜ-19: “Sınırlılıkların belirlenmesinde araştırmacının ilgi, merak ve yeterliliğinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca örnekleminde sınırlılık için önemli olduğunu düşünüyorum.”

LÜ-8: “Sınırlılık yani araştırmacının çerçevesi denilen şey bence araştırmacının ta kendisidir. Ben mesela kendimi nicel çalışmalarda yeterli hissetmiyorum. Nicel alanda bir çalışma yaptığımda veri analizinden veri toplama aracının seçimi eğer hazır yoksa veri toplama aracının geliştirilmesine kadar yeterli değilim, bu yüzden nicel çalışmaları ya da karma araştırmaları tercih etmiyorum. Bu durum ise benim sınırlarını çizdiğim bir durum.”

Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Öneminin Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların bir araştırmacının önemini nasıl belirlediklerine ilişkin soruya vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan temalara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Öneminin Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın önemini belirlerken nelere dikkat edersin?	f
Problem durumu	11
Literatürde boşluğun olması	8
Alana katkı sağlaması	6
Literatür taramasına dayanması	5
Farklı örneklem grubu	5
Farklı yöntem	3
Açık ve anlaşılır olma	2
Neden sorusuna cevap verme	2

Katılımcıların üçte biri problem durumunun temel alındığı bir önem durumu tanımladıklarını ifade etmiştir. Bunun dışında ilgili alanda var olan eksikliklerin ya da araştırmacının alana sağlayacağı katkı katılımcılar tarafından araştırmacının önemini güçlendiren unsurlar olarak görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşlerden bazıları ise şu şekildedir:

LÜ-20: “Araştırmanın önemini belirlerken, araştırmacının problem durumu oldukça önemli. Alana katkısının ne olacağı ya da bilime ne gibi bir faydasının olacağı da oldukça önemli

LÜ-22: “Araştırmamı önemli kılan şey nedir? Bu soru üzerine düşünürüm. Literatürde hangi boşlukları doldurmak için planladım bunu açıklarım. Öğrenme çıktılarının alana katkısı ne olacak.”

Ayrıca katılımcılar benzer bir konunun farklı bir yöntemle ya da farklı bir alanda yapılmasının araştırmacının önemini ön plana çıkaran unsurlar arasında gördüklerini ifade etmiştir.

LÜ-9: “Özellikle literatür taraması sonucunda benzer bir konunun farklı bir yöntem ile araştırılması ve ilk kez de biz yapıyorsak, bu durum araştırmacının önemini arttıran bir nokta.”

LÜ-8: “Çalıştığım konunun bir problem olduğunu düşünüyorsam çalışıyorum zaten. Daha sonra eğer o durumu örneklem olarak farklı bir grupta çalıştıysam bu araştırmamın önemini artıran bir durum oluyor.”

Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Yönteminin Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın bir diğer sorusu ise bilimsel bir araştırmanın yönteminin belirlenmesine yöneliktir. Bilimsel bir araştırmanın yöntem bölümünde katılımcıların nasıl bir süreç izlediklerinin ortaya konulması amacıyla görüşmeler esnasında 4 soru sorulmuş ve yapılan mülakatların analizi sonucunda her soruya ilişkin elde edilen tema ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi alt boyutuna ilişkin katılımcılara yönlendirilen ilk soru “*bir araştırmanın yöntemini belirlerken nelere dikkat edersiniz?*” olmuştur. Bu soruya verilen cevapların analizi sonucuna elde edilen temalara Tablo 8’da yer verilmiştir.

Tablo 8. Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Yönteminin Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Bir araştırmanın yöntemini belirlerken dikkat edilen unsurlar	f
Araştırmanın amacı	15
Problem durumu	9
Önceki çalışmalar	6
Veri toplama aracı	5
Uygulanabilir olma	2
Örneklem grubu	2
Araştırmacı yeterliliği	2
Sınırlılıklar	1

Katılımcıların yarısı (n=15) bir araştırmanın yöntemini belirlerken o araştırmanın amacının yöntemi belirleyen unsur olduğunu belirtmiştir. Problem durumu ise katılımcıları tarafından araştırmanın yönteminin belirlenmesinde önemi olarak görülen diğer bir unsur olmuştur. Bu durumu destekleyen katılımcı görüşleri ise şu şekildedir:

LÜ-8: “Araştırmanın amacı belirler aslında. Mesela ben bir çalışmada birilerinin deneyimlerini ortaya koymak istiyorsam fenomenoloji olacaktır. Araştırmacının yetkinliği de önemli bu konu da ben etnografya çalışması yapamam. Ama zamanım ve ilgim varsa tabii yapmaya çalışırım.”

LÜ-11: “Öncelikle amacımız ve problem durumuna yönelik olarak bir yöntem belirlememiz gerekiyor. Amacımız, problem durumumuz neticesine göre yönlendirmesi gerekiyor. Bu kriterleri dikkate almazsak bekli de araştırmamıza hiç uymayacak bir yöntem seçmiş olacağız. Araştırmamızın amacı, problem durumu ve yöntemin birbirine uygun olması gerekiyor. Bir yapboz gibi birbirini tamamlamalı.”

Araştırmacının yeterliliği, örneklem grubu, yöntemim uygulanabilir olması ve araştırmanın sınırlılıkları ise katılımcılara göre araştırma yönteminin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken diğer noktalar olmuştur.

Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Örneklem/Çalışma Grubu Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların örneklem/çalışma grubu belirlenirken dikkat ettikleri unsurlara ilişkin oluşturulan temalara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Örneklem/Çalışma Grubu Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın örneklem/çalışma grubunu nasıl belirlersin?	f
Araştırmanın amacı	12
Araştırmanın problem durumu	9
Evreni temsil etme	9
Kolay ulaşılabilir olma	5
Yönteme uygun olma	2
Veri toplama aracına uygun olma	2
Rastgele	2

Araştırmanın yöntem alt boyutu kapsamında katılımcılara yöneltilen “örneklem/çalışma grubunu nasıl belirlersin?” sorusuna ilişkin cevaplar incelendiğinde “araştırmanın amacı, problem durumu ve evreni temsil etme” temaları en fazla tekrar edilen temalar olmuştur. Katılımcılar en çok araştırmanın amacına uygun olan örneklem/çalışma grubu ile çalışmayı tercih ettiklerini, bunun yanı sıra örneklem/çalışma grubunun evreni temsil etmesi gerektiğini belirtmişleridir:

LÜ-1 “Örnekleme belirlerken amacına uygun olmasına dikkat ederim.”

LÜ-9 “Eğer problem durumum, araştırma konum ilgili müfredatta matematik eğitiminin hangi seviyesi için uygunsa ona göre bir seçim yaparım. Mesela yüksek lisans tezim zihin alışkanlıkları ile ilgiliydi bu durum ise sadece öğrencileri ilgilendiren bir durum değildi. Öğretmenleri de ilgilendirdiği için hem öğretmen hem de öğrenciler ile çalışmışım. Bu anlamda konu belirleyici olmakta.”

Lisansüstü Öğrencilerin Ölçme Aracı Geliştirilme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen bir diğer soru olan “bir çalışma için ölçme aracı belirlemen gerekirse, bu süreçte nelere dikkat edersin” kapsamında ortaya çıkan cevaplardan yola çıkılarak nitel ve nicel ölçme araçlarının geliştirilmesine ilişkin ayrı durum tek bir tablo halinde Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Lisansüstü Öğrencilerin Ölçme Aracı Geliştirilme Sürecine İlişkin Görüşleri

Ölçme aracı geliştirirken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?	f
Nicel	
Geçerlik ve güvenilirlik	10
Uzman görüşü	8
Soru havuzu oluşturma	9
Pilot uygulama	4
Literatür tarama	3
Amaca uygun olma	3
Nitel	
Uzman görüşü	6
Amaca hizmet etme	6
En fazla bilgi alacak şekilde	5
Görüşme türüne karar verme	4
Literatürden faydalanma	3
Açık ve anlaşılır olma	2
Etik unsurlar	2

Katılımcılara ilgili çalışma alanında araştırmalarına uygun bir ölçme aracı bulamadıklarında, ölçme aracı geliştirmeleri gerektiğinde bu süreçte nasıl bir yol takip edeceklerine ilişkin yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde katılımcılar nicel bir ölçme aracı hazırlarken geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı hazırlamaya dikkat edeceklerini ifade etmiştir. Uzman görüşüne başvurma hem nitel hem de nicel ölçme aracı geliştirme sürecinde ifade edilen görüş olmuştur. Katılımcılar daha önceden özellikle nicel (anket, ölçek, başarı testi) bir ölçme aracı geliştirmedikleri ve sürecin zor olduğunu düşündüklerini de ayrıca ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşler ise şu şekildedir;

LÜ-25: “Daha önce ölçek geliştirmedim için süreci tam ayrıntılı olarak bildiğimi düşünmüyorum. Zor olduğunu duymuştum. Bu yüzden muhakkak uzman yardımı alırım.

LÜ-29: “Hiç yapmadım. Yardımsız da şuanda yapabileceğimi düşünmüyorum.”

Bazı katılımcılar ise kendilerini nicel (anket, ölçek, başarı testi) bir ölçme aracı geliştirmedense nitel (görüşme-gözlem formu) ölçme aracı geliştirme noktasında daha yetkin gördüklerini ifade etmişlerdir:

LÜ-23: “Nicel konuda ile ilgili olarak destek almaya çalışırım. Kendi kendime baş edeceğimi düşünemiyorum. Görüşme sorularımı can alıcı bir soruyla çok bilgi alabileceğim şekilde hazırlamaya çalışırım. Etik konulara dikkat ederek az sayıda soru içeren bir form hazırlarım. Sonra sorularıyla gizli örüntüleri yakalamaya çalışırım. Gözlem formu belirlerken önce literatürü tararım, benzer tez ve makaleleri incelerim. Pratik olmasına dikkat ederim. Ölçütlerimi iyi belirlerim. Uzman görüşüne sunarım. Alan ve dil uzmanlarından gerekli dönüt ve düzeltmelere göre şekillendiririm. Bu ikisi için de geçerli.

Katılımcılardan bazıları daha önce ölçme aracı geliştirdikleri için kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir:

LÜ-10: “Yüksek lisans tezim için başarı testi hazırlamıştım. Öncelikle kazanımlarımı inceledim. Öğrencilerin hangi becerilerini incelemek istedim. Sonra soru havuzu oluşturdum. Daha sonra uzman görüşüne başvurdum. Dil ve soru kalitesi açısından birde seviyeye uygunluk. Ardından madde analizleri yapardım ve ayırt ediciliklerini inceledim. Bu şekilde oluştururum. Çeşitli gözlem ve kaynaklar okuyarak daha yeterli hale gelebilirim. Ama şuan içinde yeterli olduğumu düşünüyorum.”

Lisansüstü Öğrencilerin Verilerin Analizine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların bir araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde izledikleri yolların neler olduğu nitel ve nicel veriler için ayrı olarak sorulmuş ortaya çıkan temalara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Lisansüstü Öğrencilerin Verilerin Analizine İlişkin Görüşleri

Alt temalar	f
Nicel verileri analiz ederken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?	
İstatistiksel testler (Anova, T-testi, Ancova, Kruskal Wallis)	15
Yöntem	4
Uzmana başvurma	4
Yetersiz	12
Nitel verileri analiz ederken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?	3
Betimsel analiz	13
Değerlendirme kriteri oluşturma	6
Benzer çalışmalar ile karşılaştırma	5
Kodlama	5
Objektif olma	3
Yetersiz	5

Araştırma verilerinin analiz edilmesine ilişkin elde edilen temalar incelendiğinde katılımcıların yarısı nicel veriler için doğrudan tercih ettikleri testleri ifade ederek bu testlere dayalı olarak analizlerini gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

LÜ-13: “Nicel veriler için: soruların sırasına göre verileri bilgisayar ortamına girerim. Daha sonra hangi soruya kimin ne kadar doğru cevap verdiğini bakarım. Gözlem ve görüşme için ise belirli başlıklar ile ilgili kodlama yapılır ve kodlamalardan yola çıkılarak yorum yapılır.”

Bazı katılımcılar ise veri analizi konusunda yetersiz olduklarını, süreçte kararsızlık yaşadıklarını ve araştırmaları için doğru analiz seçimini gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir:

LÜ-20: “Aslında araştırmanın en kolay kısmı analiz süreci. Hazırlamak uygulamak zor. Ama ben bu konu da yeterli değilim. Karar vermekte çok zorlanıyorum. Çok fazla yeterli değilim.

LÜ-5: “İstatistiksel verileri analiz ederken uygun analiz yöntemlerini kullanma noktasında kendimi yeterli görmüyorum. Bu eksiklikleri tamamlamak için kitaplardan ya da hocalarımdan yardım alırım.”

Lisansüstü Öğrencilerin Bulgulara İlişkin Görüşleri

Bulgular ve yorum alt boyutuna ilişkin daha ayrıntılı bir durumun ortaya konulması amacıyla görüşmeler esnasında bu alt boyutuna ilişkin 3 soru sorulmuş ve yapılan mülakatların analizi sonucunda her soruya ilişkin elde edilen tema ve öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bulgular ve yorum alt boyutu kapsamında katılımcılara yönlendirilen ilk soru “*Araştırmanın bulgu ve yorumu ifade ederken dikkate aldığınız unsurlar nelerdir?*” olmuştur. Bu soruya verilen cevapların içerik analizi sonucuna Tablo 12’de ver verilmiştir.

Tablo 12. Lisansüstü Öğrencilerin Bulgulara İlişkin Görüşleri

Bulguları ifade ederken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?	f
Tablolaştırma	17
Araştırma problemine	10
Yorumlama	10
Çarpıcı sonuçlara yer verme	6
İstatistik sonuçlara yer verme	4
Alıntıya yer verme	3
Objektif olma	3

Katılımcıların bir araştırmanın bulgu bölümünü ifade ederken en fazla *tablolaştırma*’yı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından sık dile getirilen diğer temalar ise “*araştırma problemi ve yorumlama*”dır. Bu duruma ilişkin bazı görüşler şöyledir:

LÜ-23: “*Bulgular kısmında veri analizini ortaya koyuyorum. Detaylı bir şekilde araştırma problemimle (problem ve alt problemler) ile harmanlıyorum. Tablolaştırmayı ve tabloların okunabilir olmasını önemsiyorum. Bulguları verdikten sonra her bulgu sonrası yorum yapılabilir ama ben tercih etmiyorum.*”

LÜ-26: “*Bulguların araştırma verilerinden oluşmasına yorum içermemesine yorum kısmında ise bulgulara ilişkin yorumlara yer veririm.*”

Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Sonuçların İfade Edilme Sürecine İlişkin Görüşleri

Bir araştırmanın sonuçlarının ifade edilme sürecine ilişkin ortaya çıkan temalara ise Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13. Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Sonuçların İfade Edilme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırma sonuçları ifade edilirken dikkat edilen unsurlar nelerdir?	f
Bulgulara dayalı olma	17
Önceki çalışmalarla karşılaştırma	10
Literatüre dayalı olma	10
Araştırmanın problem durumuna	6
Açık ve anlaşılır olma	6
Önemli sonuçlara yer verme	3
Literatüre katkı sağlama	2

Lisansüstü öğrencilerin “araştırma sonuçlarını ifade ederken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?” sorusuna ilişkin cevaplar analiz edildiğinde en fazla ifade edilen temanın “bulgulara dayalı olma” olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen diğer temalar ise şu şekildedir; önceki çalışmalarla karşılaştırma, literatüre dayalı olma, araştırmanın problem durumu açık ve anlaşılır olma, önemli sonuçlara yer verme, literatüre katkı sağlama.

Lisansüstü Öğrencilerin Önerini Sunma Sürecine İlişkin Görüşleri

Bulgular ve yorum alt boyutu kapsamında katılımcılara yönlendirilen son soru “araştırmanın önerilerini sunarken hangi unsurlara dikkat edersiniz?” olmuştur. Bu soruya verilen cevapların analiz sonucuna Tablo 14’de ver verilmiştir.

Tablo 14. Lisansüstü Öğrencilerin Öneri Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın önerilerini ifade ederken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?	f
Farklı örneklem grubuna yönelik	6
Araştırma sonuçlarına uygun olma	6
Farklı araştırmacılara yönelik	5
Farklı alana yönelik olma	4
Alandaki eksikliğe yönelik olma	3
Araştırmanın alt problemine yönelik	3
Araştırmanın sınırlılıkları	3
Uygulanabilir olma	2
Problem çözmeye yönelik	2

Katılımcıların araştırmaları ile ilgili öneri bulunurken izledikleri sürece ilişkin oluşturulan temalar incelendiğinde “araştırma sonuçlarına uygun olma, farklı örneklem grubuna yönelik ve farklı araştırmacılara yönelik” öneride bulunma temaları en sık ifade edilen temalar olduğu görülmüştür.

LÜ-22: “Araştırmadan elde ettiğim kısımlardan yola çıkarak önerilerimi sunmaya çalışırım. Alt problemlerimi dikkate alırım. Farklı örneklem grubuna ve uygulanabilir öneriler sunmaya dikkat ederim.”

LÜ-12: “Çalıştığım örneklem grubunda bir sorun tespit etmişsem bunun farklı örneklem grubunda görülüp görülmeyeceğine ilişkin çalışmanın farklı örneklem grupları ile de çalışılması şeklinde öneride bulunuyorum.”

Bunun yanı sıra bazı katılımcılar uygulanabilir ve problem çözmeye yönelik önerilerde bulunmaya özellikle dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir:

LÜ-15: “Araştırmamın önerilerini sunarken yapılan çalışmamın sonuçlarına, uygulanıp uygulanamayacağına bakar öyle önerilerimi sunarım.”

LÜ-8: “Benim öneriler kısmında en çok rahatsız olduğu konu işte öğretmen adayları ile yapılmışlar öğretmenlerle de yapılabilir şeklinde önerilerde bulunuyorlar. Bunu senin söylemene gerek yok ki evet bu zaten yapılabilir. Bu yüzden de öneriler çok yüzeysel kalıyor. Bende önerileri yazarken eğer bir problem durumunu tespit etmek amacıyla bir çalışma

yapıyorsam bunun sonucunda neler yapılabilir bunun sonucu nasıl giderilir diye önerilerde bulunuyorum.”

Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Rapor Yazma Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın son alt boyutu olan araştırma raporunun yazılma sürecine ilişkin ise katılımcılara “*araştırmanın raporunu yazarken nelere dikkat edersin?*” sorusu sorulmuş ve yapılan mülakatların analizi sonucuna Tablo 15’de yer verilmiştir.

Tablo 15. Lisansüstü Öğrencilerin Araştırmanın Rapor Yazma Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın raporunu yazarken dikkat ettiğiniz unsurlar nelerdir?	f
APA	10
Enstitü kuralları	8
Mendeley	6
Sırayı talip etme	10
Dil bilgisi kuralları	5
Anlamli cümle	4
Word	4
İntal	4
Google akademik	3
Zotero	3
Ednote	3
Özet yazma	3
Yöntem ve bulgu yazma	2
Program kullanmama	8
Dergi kuralları	3
Yabancı dil açısından yetersiz hissetme	15

Araştırmanın rapor yazma sürecine ilişkin oluşturulan temalar incelendiğinde kaynakça yazımının rapor yazma ile ilişkilendirildiği bu nedenle APA ya da tez yazarken enstitü kurallarının rapor yazma sürecinde dikkat edilen önemli unsur olduğu ortaya konulmuştur. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

LÜ-2: “*Kaynakçayı yazarken Apa ya uygun yazmaya çalışırım.”*

LÜ-20: “*Kaynakçayı oluştururken Enstitü ya da dergi kuralları neyse ona göre oluştururum.”*

Bunun dışında bazı katılımcılar ise raporlaştırma sürecinde kendilerini yabancı dil açısından yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir:

LÜ-16: “*Araştırmanın yazılması kısmında yabancı kaynaklar açısından kendimi yeterli hissetmiyorum.”*

LÜ-25: “*Dil açısından kendimi yeterli görüyorum fakat yabancı dilde eğitim almam gerektiğini düşünüyorum.”*

Tartışma ve Sonuç

Bilimsel araştırmalar ülkelerin bilim, teknoloji ve bilgi alanlarında meydana gelen gelişmelere dayanak oluşturması (Korkmaz & diğerleri, 2011) lisansüstü eğitim programları

aracılığıyla yetiştirilecek olan bireylerin bilimsel araştırma yeterliliğine sahip olunması gibi bir amacı gündeme getirmiştir. Öyle ki bu bağlamda Türkiye’de, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği incelendiğinde, yüksek lisans programında bu kademedeki öğrencilerin tez hazırlama sürecinde, bilimsel araştırma yaparak bilgiye ulaşabilen, doktora programı için ise bağımsız araştırma yapabilen, bireylerin yetiştirilmesinin amaçlanması bu durum ile ilişkilendirilmiştir (YÖK, 2016). Bilimsel bir araştırmanın sağlıklı yürütülmesi için, bireylerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin sahip oldukları yüksek yeterlik algısı son derece önemlidir (Saracaloğlu & diğerleri, 2005). Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak lisansüstü eğitime devam eden bireylerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma bağlamında elde edilen sonuçlara bu başlık altında yer verilmiştir.

Problem durumuna ilişkin katılımcılara yönlendirilen görüşme soruları analiz edildiğinde katılımcıların büyük bir kısmının bir araştırmanın problem durumunu belirleyemedikleri ya da problem durumunu belirlerken danışmanlarına sıklıkla başvurdukları şeklindeki görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca birçok katılımcının problem durumu belirlerken problem durumunun orijinal olma, bilime katkı sağlama, yöneme uygun olma, açık ve anlaşılır olma gibi ölçütlerden sadece birer tanesini dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Oysaki problem durumu belirleme; akla yatkın, açık, anlaşılır, sınanabilir, etik, özgün (Büyüköztürk & diğerleri, 2012), deneyime, teorilere ve ilgili alanyazına dayalı olma dışında çözülebilirlik, önemlilik, yenilik (Karasar, 2012) gibi kriterlerin bütüncül olarak dikkate alındığı karmaşık bir süreçtir. Bu bağlamda katılımcıların bir araştırmanın problem durumu belirlerken bütüncül bir bakış açısından yoksun olduklarını söylemek mümkündür. Benzer bir durum katılımcıların, araştırmanın problemine uygun literatür taraması yapabilmeye noktasında da ortaya çıkmıştır. Katılımcıların “literatür taraması yaparken hangi veri kaynaklarını kullanırsınız? ve literatür taraması esnasında elde ettiğiniz verileri nasıl derlersiniz? sorusuna vermiş oldukları cevaplar analiz edildiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun taramalarını internet tabanlı olarak gerçekleştirdiklerini, genellikle Google Akademik ve YÖK Tez’den, Ulakbim, dergi park gibi tek kaynağa bağlı olarak araştırmalarını şekillendirdikleri ortaya çıkmıştır. Burada dikkat çeken önemli noktalardan biri katılımcıların büyük bir çoğunluğunun literatür taraması yaparken yurtiçi çalışmalara odaklandıkları, araştırma konularına ilişkin yabancı alan yazındaki mevcut durumu araştırmadıkları şeklindeki durum olmuştur. Elde edilen bu sonucu, katılımcıların araştırmanın raporunu yazma bölümünde dile getirmiş oldukları kendilerini yabancı dil açısından yetersiz olarak görmeleri, veri tabanlarının erişime açık olmaması ve alan için önemli veri tabanlarının katılımcılar tarafından bilinmemesi gibi sebeplerle ilişkilendirmek mümkündür. Bu ise lisansüstü eğitimde yapılan tezlerin bilime yenilik getirmekten yoksun olması (Karaman & Bakırcı, 2010) ve lisansüstü araştırma konularının benzer durumlar üzerinde yoğunlaşması gibi nitelik sorunlarının ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi bilimsel bir araştırmanın yöntem bölümüne ilişkindir. Bu bağlamda ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlardan ilki “*araştırmanın verilerini nasıl analiz edersiniz?*” temasına ilişkin 12 katılımcının kendilerini nicel veri analizinde yetersiz hissettikleri, 4 katılımcının ise uzmanlara başvurduklarını ifade etmeleridir. Bu bağlamda katılımcıların araştırma verilerinin analizi sürecinde bilinçli kararlar vermekten uzak oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ise lisansüstü öğrencilerinin veri analizi konusunda özellikle istatistiksel analizlere ilişkin gelişime açık olmaları gerekliliği ile

açıklanabilir. Lisansüstü öğrencilerinin gelişime açık olmaları gereken bir diğer alan ise araştırmaya uygun yöntem ve tekniklerini belirlemeye ilişkindir. Araştırma teknikleri konusundaki yetersizlikleri, lisansüstü öğrencilerinin temel sorunlarından biridir (Beisenbayeva, 2017). Bu sorun, araştırma probleminin belirlenmesinden araştırma raporunun yazılmasına kadar araştırma sürecinin çeşitli aşamalarında kendisini göstermektedir. Araştırma teknikleri konusundaki yetersizliklerinden dolayı birçok lisansüstü eğitim öğrencisi araştırma sürecinde zorlanmaktadır. Ayrıca söz konusu olan yetersizlik bilimsel çalışmalarda benzer araştırma konuları, geçerlik ve güvenilirlik açısından hatalı ya da yetersiz çalışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. (Karadağ, 2009; Yaşar & Patatğa, 2015). Bu sonuç ise lisansüstü eğitimin niteliği ile ilgili soruları gündeme getiren (Nartgün, 2010) bir başka durumdur.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç lisansüstü öğrencilerinin araştırma önerilerini nasıl oluşturduklarına yöneliktir. Farklı örneklem grubuna, alana ya da araştırmacılara yönelik önerilerde bulunma katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilen görüşler olmuştur. Öneriler temel anlamda araştırma sonuçlarının ne kadar anlamlı olduğu ile ilgili bir durumdur. Bu nedenle araştırmacılar, elde edilen çalışma sonuçlarına bağlı olarak, problem durumunun çözümünü kolaylaştırmak amacıyla önerilerini iki şekilde oluşturabilmektedir. Bunlardan ilki araştırma sonuçlarından yola çıkarak, gelecekte bu alanda çalışacak araştırmacılar için önerilerde bulunmak; bir diğeri ise araştırmaya ilişkin eksikliklerden bahsederek değişiklik önerilerinde bulunmaktır (Karasar, 2012, s. 254). Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından ifade edilen farklı örneklem grubuna, alana ya da araştırmacılar yönelik önerilerde bulunma mantığı Karasar (2012) tarafından da ifade edildiği gibi problem durumuyla ilgili olarak gelecekteki çalışmalara kaynaklık oluşturmaktadır. Araştırmanın eksikliklerinin ortaya konulmasına ilişkin yapılan önerilerin ise katılımcılar tarafından dikkat edilmediği görülmüştür. Oysa ikinci durumda gerçekleştirilen araştırmanın eksikliklerine değinilerek yeni araştırmaların geliştirilmesine olanak sağlanmak öneri oluşturma noktasında oldukça önemlidir (Horzum & diğerleri, 2016).

Yukarıdaki sonuçlar neticesinde birtakım öneriler elde edilmiştir. Bunlardan ilki lisansüstü eğitimde var olan mevcut problemlerin çözümüne yönelik olarak ve lisansüstü eğitimin niteliğinde artışın sağlanması adına, lisansüstü öğrencilerin veri tabanlarında amaçlarına uygun kaynaklara nasıl ulaşabileceklerine ilişkin teknik ve mesleki terimlerin yabancı literatürdeki karşılıklarının temele alındığı derslerin lisansüstü programlara eklenmesine yöneliktir. Nitelik artışının sağlanması adına yapılacak bir diğer öneri ise, lisansüstü öğrencilerinin eğitim yaşantıları boyunca bir araştırmanın problem durumunun belirlenmesinden raporlaştırılma sürecine kadar bir araştırmada aktif olacakları uygulamaların birer parçası haline gelmelerinin sağlanması şeklindedir. Bu bağlamda ise lisansüstü eğitim sürecinde bireylerin farklı araştırmacı gruplarıyla işbirliği içerisinde olacakları, bilim yapma ve yayma imkânlarının artırılması önemli görülmektedir.

Bir diğer önemli husus ise bilimsel araştırmanın önemli aşamalarından biri olan veri toplama aracına ilişkindir. Bu bağlamda bireylerin ölçek, anket, görüşme formu gibi veri toplama araçlarını geliştirebilecekleri derslerin lisansüstü eğitim sürecinde yer alması katılımcıların büyük bir kısmı tarafından ifade edilen araştırmaya uygun veri toplama aracı geliştirememeye sorununa çözüm olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın dikkate değer sonuçlarından bir tanesi katılımcıların problem durumu belirlemede zorluk yaşamalarıdır. İyi bir problem durumu belirleyebilme ise, çevresindeki sorunlarla ilgili, alanına ilişkin gelişmeleri

yakından takip eden, güncel konulara hâkim, araştıran ve sorgulayan bireyler ile mümkündür. Bu gerekçeyle her zaman sorgulanmaya, araştırmaya ve bilimsel verilere dayalı uygulamalara dayalı öğretim sürecinin eğitimin her kademesinde var olması araştırma bağlamında yapılacak bir diğer öneridir.

Kaynakça

- Avcı, D., Poyrazlı, Ş., & Gençoğlu, C. (2020). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (Pdr) lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme, Pdr lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 175-213. DOI: 10.37669/milliegitim.756760
- Aydın, A., & Uysal, Ş. (2014) Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201. DOI: 10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091508
- Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S., & Karamustafaoğlu, O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: Yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(1), 119-132. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cjo/issue/42044/499006>
- Beisenbayeva, L. (2017). *Türkiye ve Kazakistan’da eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimi yapan öğrencilerin bilimsel araştırma yeterliklerinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi
- Bayar, A., & Duran, E. (2019). Lisansüstü eğitimde nitelik sorunları. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 219-240. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.664273>
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2). 177-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11354/135707>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Can, Ş., & Ceyhan, B. (2015). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin bilimsel rapor yazma ve yayınlama konusundaki görüşleri (Muğla ili örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(35), 43-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/36421/412506>
- Çelenk, M., & Bayar, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitimine ilişkin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 225-237. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/49666/594769>
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler (Nitel bir çalışma). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 159-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/43827/538667>
- Dursun, F., & Yıldırım, V. Y. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü öğrencilerin lisansüstü öğrenim sürecine ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 370-390. Doi: 10.18026/cbayarsos.745499
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. London: Sage Publications.
- Ergun, M., & Çilingir, F. (2013, 10-11 Mayıs). *İlköğretim Bölümünde Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler El Kitabı, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ergün, M., Recepoğlu, E., Küçük, Z. A., & Oğuz, K. (2014). Türkiye’deki üniversitelerde eğitim denetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 25-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22603/241535>
- Eskici, M., & Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30919/335658>
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin bilimsel etiğe ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 911-933.

DOI:10.17755/esosder.814551

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management. where does the field stand today? *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2), 229-244. DOI: 10.1177/1741143205051055
- Horzum, T., Çelik, F., Gök, E., Kumlu, G. D. Y., Şahin, D., Yanış, H., ... & Hacıoğlu, Y. (2016). Sosyal bilimler alanlarında hazırlanan tezler için raporlaştırma önerileri: Bir tez nasıl yazılmalıdır?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 489-521. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/29794/320358>
- İnel, Ekici, D., Ekici, M., & Can, İ. (2020). The examination of pre-service teachers' views, expectations, and awareness about postgraduate education. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 212-227. Doi: 10.33710/sduijes.676425
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1). 117-156. DOI: 10.30964/auebfd.582502.
- Kabasakal, Ç., & Yel, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(2), 243-259, DOI: 10.35346/aod.818768.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1494020>
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48557/616554>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kart, A., & Gelbal, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz yeterlik algılarının ikili karşılaştırmalı yargılar yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 12-23. <https://doi.org/10.21031/epod.21383>
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(3), 961-973. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8591/106788>
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392. Doi: 10.21764/maeuefd.581698
- Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47. <http://www.ijoess.com/DergiTamDetay.aspx?ID=63&Detay=Ozet>
- Kurtoğlu, Erden, M., & Seferoğlu, S. S. (2021). Lisansüstü düzeyde eğitime ilişkin öğrenci değerlendirmeleri: bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü lisansüstü öğrencileri örneği. *Milli Eğitim*, 50(230), 939-958. DOI: 10.37669/milliegitim.653099
- Nartgün, Z. (2010). Sınıf içi durum belirleme tekniklerine dayalı öğretimin öğrencilerin araştırma teknikleri yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 113-127.
- Nayır, F. (2011). Eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim görmekte olan müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 199-222.
- Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34-35. <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2015-102054>
- Özenç, M., & Gül Özenç, E. (2013) Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21497/230486>

- Özmen, Z. M., & Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219. DOI: 10.5961/jhes.2013.079
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S.B Demir). Ankara.
- Saracaloglu, A. S., Varol, R., & Evin, İ. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin bilimsel araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 187-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268360>
- Sayan, Y., & Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz eylül üniversitesi – Balıkesir üniversitesi durum belirlemesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268402>
- Sözer, A. N., Tütüncü, Ö., Doğan, İ. Ö., Gencel, U., Gül, H., Tenikler, G., vd. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde lisansüstü eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 41-65. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5425>
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (Dinç, E, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tonbul, Y. (2017). Sosyal bilimler enstitülerinin lisansüstü eğitimin niteliğini artırmadaki rolü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 150-162. DOI: 10.5961/jhes.2017.193
- Toprak, E., & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615. <https://doi.org/10.26466/opus.370680>
- Ünal, S., & Ada, S. (2007), *Eğitim bilimine giriş*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Yaşar, Ş., & Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).113-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21482/230218>
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05.yenilmez.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık
- YÖK, (2016). Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği. Erişim tarihi: 12.05.2021

Extended Abstract

Introduction

Postgraduate education is a planned and programmed education level that teaches individuals to do research in the field of interest after undergraduate education and aims to train scientists who produce science and technology through research (Nayır, 2011). Among the aims of this education level is to raise individuals who can share the knowledge they produce, who are researchers and who have scientific attitudes and behaviors (Ünal & Ada, 2007). Thus, postgraduate students are expected to have individual researcher identity and knowledge, skills and competencies related to scientific research (Kart & Gelbal, 2014). The existence of individuals with scientific research competence is very important for societies. For this reason, it is considered very important to train individuals with these characteristics at different levels of education, especially at the higher education level. In terms of raising individuals with these characteristics, it is very important to reveal the perspectives of individuals who continue to the existing education level regarding the scientific research process. This situation constitutes the aim of the study. The aim of the study is to reveal the views of graduate students on different stages of the scientific research process.

Method

The research was carried out in accordance with the qualitative model. The study group of the research consists of 30 graduate and doctoral students who continue their education and training at the Faculty of Education of a university located in the Northwest of Turkey. While determining the study group, the maximum sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used. The data of the research was used as interview, which is one of the qualitative research data collection methods. While the interview questions were being prepared, attention was paid to the questions that were thought to reveal the perspectives of the participants on the scientific research process. In the process of interpreting the interview data, the data obtained from the interview records were analyzed in accordance with the content analysis.

Results



Some of the results obtained in the context of the research carried out in order to determine the views of the individuals who continue their graduate education on the scientific research process are included. When the interview questions directed to the participants regarding the problem situation were analyzed, it was determined that most of the participants had opinions that they could not identify the problem situation of research (n=8) or that they frequently consulted their advisors while determining the problem situation (n=4). In addition, it was determined that many participants took into account only one of the criteria such as being original, contributing to science, being clear and understandable, and being suitable for the method when determining the problem situation. It is related to the method part of scientific research, which constitutes another sub-problem of the research. The first of the remarkable results in this context is "How do you analyze the data of the research?" 12 participants stated that they felt inadequate in quantitative data analysis, and 4 participants stated that they applied to experts. In this context, it can be interpreted that the participants are far from making conscious decisions during the analysis of the research data. This situation can be explained by

the necessity of postgraduate students to be open to development in data analysis, especially in statistical analysis.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

İlkokul Zümre Öğretmenler Kurulu Kararlarının Uygulanma Düzeyi*

Implementation Level of Primary School Teachers' Group Meeting Decisions

Durmuş KILIÇ^a , Vahit Ağa YILDIZ^b 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 23/09/2021

Revised/Düzeltildi: 30/11/2021

Accepted/Kabul edildi: 08/01/2022

Anahtar kelimeler:

Zümre öğretmenler toplantısı,
ilkokul, öğretmen

Keywords:

Group teacher meeting, primary
school, teacher

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulu toplantılarında aldıkları kararları ve bu kararları ne derece uyguladıklarını belirlemektir. Bu amaçla zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanakları incelenmiş ve alınan ortak kararlar belirlenmiştir. Belirlenen ortak kararlara ilişkin yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve bu kararları uygulayıp uygulamadıklarına dair sınıf öğretmenlerine görüşleri sorulmuştur. Durum çalışmasıyla desenlenen araştırmanın örneklemini Erzurum iline bağlı merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim sürecine ilişkin olarak 16 ortak karar aldıkları görülmüştür. Bu kararlardan bir kısmının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından uygulandığı, bazılarının yeterli düzeyde uygulanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul ve sınıf ortamında yürütülen çalışmalarla ilgili olarak aldıkları kararları daha fazla uyguladığı; okul dışı etkinliklere ilişkin kararları (gezi- gözlem etkinlikleri vb.) ise daha az uyguladığı belirlenmiştir. Ayrıca tutanaklarda yer alan sık sık veli toplantıları yapma kararının uygulanmadığı; öğrenci merkezli eğitim yapma kararına rağmen sıklıkla öğretmen merkezli yöntem ve etkinliklerden yararlanıldığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

The study aims to determine the extent to which primary school teachers apply the decisions they make at the group teachers' board meetings. For this purpose, the minutes of the group teachers' board meeting were examined and joint decisions were determined. A semi-structured interview form was prepared for the common decisions and the teachers were asked whether they applied these decisions. The sample of the study designed with the case study, consisted of 40 classroom teachers working in primary schools in Erzurum. Data was analyzed through content analysis. It was seen that the teachers made 16 joint decisions regarding the education process. Some decisions were implemented by most teachers and others were not implemented sufficiently. In addition, the decision to hold frequent parent meetings in the minutes was not implemented. Despite the decision to make student-centered education, teacher-centered methods and activities were frequently used.

Cite as: Kılıç, D. & Yıldız, V. A. (2022). İlkokul zümre öğretmenler kurulu kararlarının uygulanma düzeyi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 83-95.

* Bu çalışmanın kısa formu, Ankara'da düzenlenen 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES-UEBK 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^a Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, dkilic@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1217-1945

^b MEB, Sınıf Öğretmeni vahit442@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0493-2361



Giriş

Eğitim, içinde farklı boyutlarda pek çok değişkeni barındıran karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte, eğitim ortamının bütün paydaşları (öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve yardımcı personel) işbirliği içinde çalışarak katkı sunar. Bu paydaşlardan beklenen görev ve sorumlulukların bir kısmı yazılı olarak bulunmakta, bir kısmı ise yazılı olmadığı halde okul kültürü ve koşulları çerçevesinde yerine getirilmektedir. Eğitimi düzenleyen kanun, yönetmelik ve genelgelerle belirlenen yazılı görev ve sorumlulukların büyük çoğunluğunun öğretmenlere yüklendiği görülmektedir.

Öğretmenlik, yasalarda belirtilen görev tanımı bakımından oldukça fazla sorumluluğa sahip bir meslektir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir" denilmektedir. Öğretmenlerin bu derece önemli görevleri başarıyla yerine getirebilmesi için, her açıdan yeterli ve donanımlı olmaları gereklidir. Ayrıca eğitimle ilgili mevzuatta yer alan, takım çalışmasının olduğu öğretmenler kurul toplantısı, şube ve zümre öğretmenler toplantıları gibi mesleki gelişimlerine yönelik olumlu etkisi olan çalışmalara (Eroğlu & Özbek, 2018) etkin bir şekilde katılımları önem arz etmektedir. Özellikle gerek okullar bazında gerekse ilçe ve iller bazında yapılan, amacına uygun olarak kullanılırsa eğitim öğretim sürecinin başarısında önemli etki yapacağı düşünülen (Göksoy & Yenipınar, 2015) zümre toplantılarına önem vermek ve bu toplantıları etkin bir şekilde gerçekleştirmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

MEB Eğitim Kurulları ve Zümre Yönergesinde (2018) zümre kurullarının, il genelinde eğitimi planlamak ve eşgüdümünü sağlamak; eğitim öğretimin kalitesini yükseltmek; eğitimle ilgili görüş ve öneriler geliştirmek; aynı alanlar arasında iletişim, uyum ve işbirliği sağlamak amacıyla kurulduğu belirtilmektedir. Yılın başında, sonunda veya ihtiyaç duyulan zamanlarda yapılabileceği de ilgili mevzuatta belirtilmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitimi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) doğrultusunda her okul ve sınıf düzeyinde ve her alan öğretmenlerince gerçekleştirilecek olan zümre öğretmenler kurulu toplantılarında yapılması gerekenler şunlardır:

- Eğitim-öğretim programları incelenir ve ders programları oluşturulur.
- Öğretim ortamında kullanılacak yöntem ve teknikler görüşülür.
- Öğrencileri ölçme ve değerlendirmede kullanılacak araç gereçler ve yöntemler üzerinde tartışılır.
- Öğrencilerin başarı durumları ve bu yönde yapılacak çalışmalar görüşülür.
- Uygulamak ve değerlendirmek üzere ortak ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır.
- Okulun fiziki alanları, ders araç ve gereçleri ile ilgili değerlendirmelerde bulunulup, bu yönde yapılabilecek çalışmalara yön verilir.
- Okul çevre imkânları görüşülüp analiz edilir ve iş birliği yapılır.
- Ders yılı sonunda zümre öğretmenler kurulu; daha önceki zümre toplantılarında alınan kararların izleme-değerlendirme raporunu hazırlar ve okul müdürlüğüne sunar.

Araştırmalarda ekip çalışmalarının, ekip performansını ve ekip vatandaşlığı davranışlarını artırdığı; çalışanlara, üzerinde resmi bir otorite baskısı olmadan kararlara katılma olanağı verdiği, örgüt içinde bir adalet iklimi oluşmasına katkı sağladığı belirlenmiştir (Cropanzano- Benson, 2011). Okul ortamında yapılan ekip çalışmalarından biri olan zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi, eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında kritik öneme sahiptir. Araştırmalarda zümrelerin etkili çalışmasının,

eğitim ve öğretim çalışmalarının başarısında önemli bir işlevi olduğu ortaya konulmuştur (Göksoy-Yenipınar, 2015). Bu açıdan bu kurulların yürütülmesinden sorumlu olan il ve ilçe düzeylerindeki kurum amirleri ile okullardaki yöneticilerin, zümre başkanlarının ve zümre çalışmasına katılan tüm öğretmenlerin özverili çalışması yararlı olacaktır.

Zümre öğretmenler kurulu toplantılarında genel olarak benzer konular üzerinde yoğunlaşıldığı söylenebilir. Çalışmalarda, zümre öğretmenler kurullarında görüşülen konuların öğrenci başarısı ve başarıyı artırmaya yönelik çalışmalar, öğretim programları, öğretim stratejileri, ölçme değerlendirme nasıl yapılacağı ve sınavlar ile uygulamaya dönük görüşlerden oluştuğu görülmüştür (Eyüpoğlu, 2015; Gökyer, 2011).

Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin, bu toplantıların öğretmenlere verilen bir görevi tamamlamaktan başka bir şey olmadığını, ayrıca bu toplantıların öğretmenlere eziyet etmek için düzenlendiğini belirttikleri görülmüştür (Şahin vd., 2011). Çalışmalarda toplantı tutanaklarındaki ifadelerin yüzeysel olduğu, uygulamaya dönük olmadığı ve kağıt üzerinde kaldığı ortaya konulmuştur (Küçük vd., 2004). Öğretmenlerin bu yaklaşımla yürüttükleri bir süreçten başarı elde etmeleri mümkün değildir. Sürecin etkililiği için yalnızca öğretmenlerin tutumu da yeterli değildir. Alınan kararların etkili bir şekilde uygulanması, bu toplantılarda belirtilen görüşlerin ve önerilerin bakanlıkça dikkate alınması ve bu konuda gerek programlarda gerekse uygulamalarda iyileştirmeler yapılması önemlidir. Bir araştırmada öğretmenler kurulu toplantılarında gündem dışı konuşmaların yapılması, toplantı süresinin sınırının olmaması, okulun gerçek sorunları için az zaman ayrılması, toplantı yapılan mekânın fiziksel özelliklerinin toplantı için uygun olmaması ve öğretmenlere yeterince söz hakkı verilmemesi gibi sorunlar vardır (Ünal vd., 2011). Ayrıca süreci planlayan okul yöneticilerinin, zümrelerin oluşturulmasında ve işletilmesinde etkin eğitimsel liderlik göstermedikleri; zümre başkanlarının seçilmesi, çalışmaların yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi gibi konularda eksikliklerinin olduğu, zümre çalışmalarının, olması gerektiği gibi planlanmadığını ve yapılmadığı belirlenmiştir (Göksoy-Yenipınar, 2015). Bu sorunlarla yürütülen toplantılarda alınan kararların ne denli sağlıklı olduğunun araştırılması önemlidir. Ayrıca alınan kararların ne düzeyde uygulandığını belirlemek, sürece katkı sunacaktır. Çalışmada zümre öğretmenler kurul toplantılarının neler olduğu ve alınan kararların öğretmenlerce uygulanıp uygulanmadığı belirleneceğinden, çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim düzeyinde yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararların ne düzeyde uygulandığının, kararları alan öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Zümre öğretmenler kurulu toplantısında alınan ortak kararlar nelerdir?
2. Zümre öğretmenler kurul toplantısında alınan kararların uygulanıp uygulanmadığına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarında yer alan uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerini incelediğinden durum çalışması (case study) olarak düşünülebilir. Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya

birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary vd., 2010). Bir döneme ilişkin sürecin programlanması için yapılan zümre toplantıları ele alındığından, çalışma bir programın ve sürecin değerlendirilmesi olarak düşünülebilir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Erzurum ilinin merkez ilçelerine bağlı ilkokullarda görev yapan ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 40 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır (Cohen vd., 2007). Tabakalı örneklemede amaç, örnekleme oluşturan tüm alt grupların, kendi oranlarıyla örneklemede temsil edilmesini sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2016). Öğretmenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, görev yapılan ilçe ve kıdem yılı değişkenleri açısından her bir gruptan kişilerin sayıları oranında yer almasına özen gösterilmiştir. Öğretmenler cinsiyete göre 22 erkek ve 18 kadından; sınıf düzeyi açısından ise her sınıf düzeyinden 10'ar kişiden oluşmaktadır. Kıdem yılları açısından ise öğretmenler 1-25 aralığında kıdem yılına sahiptir. Görev yapılan ilçe açısından dağılımlarına bakıldığında, Yakutiye ilçesinden 17 öğretmenin, Palandöken ilçesinden 13 öğretmenin ve Aziziye ilçesinden 10 öğretmenin araştırma da yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında, ilk yarı dönemin bitiminde toplanmıştır. Bu süreçte ilk olarak ulaşılabilen kurumlardan gerekli izinler alınarak, okul ve ilçe zümre toplantı tutanaklarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda 20 farklı zümre toplantı tutanağına erişilmiş ve istatistiksel programlar yardımıyla bu tutanakların doküman incelemesi yapılmıştır.

İkinci aşamada çözümlenen kodlar ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlere uygulanarak, öğretmenlerin zümre toplantılarında alınmış olan kararlara ne derecede uydukları ve toplantı kararlarında uygulamaya dönük olarak yapılması planlanan etkinlik, yöntem ve uygulamaları ne derece uyguladıkları belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir tekniktir (Türnüklü, 2000).

Verilerin Çözümlemesi

Veriler iki aşamada çözümlenmiştir. İlk olarak doküman incelemesi yapılarak zümre toplantı tutanaklarında alınan kararlar belirli kod ve kategorilere ayrılmıştır. Döküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve İnternet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu süreç Nvivo programı yardımıyla yürütülmüş ve iki kez inceleme yapılarak kodların doğru bir şekilde oluşturulması amaçlanmıştır.

Daha sonra kodlarda belirtilen kararlardan yola çıkılarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerden alınan yanıtlar içerik analizi yapılarak, frekans tablolarıyla ve yüzdeyle ifade edilmiştir. Cohen vd. (2007) içerik analizini; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilen, gözlemlenebilen, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olarak açıklamışlardır. İçerik analizinde yapılan temel iş, benzer verileri belli kavramlar çerçevesinde toparlamak ve anlaşılır bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım-Şimşek,

2016). Görüşmede kullanılan sorular temel alınarak öğretmenlerin toplantılarda aldığı kararların hangisini ne derecede uyguladığı ortaya konulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda anılan geçerlik ve güvenilirlik kavramlarına karşılık olarak, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve doğrulanabilirlik kavramları kullanılmaktadır (Erlandson vd., 1993). Bu kapsamda çalışmada uzman görüşü alma, ayrıntılı betimleme, araştırmanın kavramsal çerçeve ve uygulama sürecinin detaylı sunulması gibi yöntemlerle geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım-Şimşek, 2016). Sürecin detaylı olarak sunulması, tekrarlanabilirlik açısından önemlidir. Ayrıca bulgularda, doğrudan alıntılara yer verilerek güvenilirliğin artırılması amaçlanmıştır. Görüşmecilerin % 20'lik kısmı ile (8 kişi) katılımcı teyidi yapılarak, görüşmelerden elde edilen kodlamalara ilişkin güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak zümre toplantılarında alınan kararlara ilişkin bulgular sunulmuş, daha sonra bu bulgular ışığında oluşturulmuş formlardan elde edilen yanıtlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Zümre Toplantılarında Alınan Kararlara İlişkin Bulgular

İncelenen zümre toplantılarından elde edilen ortak kararlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Zümre Toplantı Tutanaklarında Alınan Kararlar

Zümre Toplantılarında Alınan Kararlar	n
Atatürkçülük konularının konularla bağlantılı olarak işlenmesi	16
Zümreler arası sürekli işbirliği içinde olma, birlikte hareket etme	12
Öğrencilerde görülen davranış bozukluğuna yönelik çalışma yapma	12
Derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma (Bkz. Tablo 2)	11
Serbest etkinlikler dersinde farklı türde etkinlikler yapma (Bkz. Tablo 3)	10
Okul-veli işbirliğini sağlamaya dönük çalışmalar yapma	8
Sınıf kitaplığı oluşturma	8
Öğrenci merkezli öğretime ve etkinliklere ağırlık verme	8
Okul dışı etkinliğe (gezi, tiyatro, gösteri, sergi vb) katılma	7
Derslerde görsel materyallere yer verme	7
Okuma bilinci geliştirmeye dönük çalışmalar yapma	6
Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik ek çalışmalar yapma	6
Mesleki gelişim için film, kitap ve yayınları takip etme	6
Derslerde teknolojik araç gereçleri kullanma	5
Belirli gün ve haftalar kapsamında etkinlikler yapma	5
Belirli sıklıkta veli toplantıları yapma	*

Not: *Veli toplantılarının yapılma sıklığıyla ilgili farklı kararlar alınmıştır. Toplantıların bir kez yapılması, iki kez yapılması, üç kez yapılması, düzenli olarak yapılması, en az bir kez yapılması ve sık sık yapılması gibi ifadeler yer almıştır. Çoğunlukla birden fazla kez yapılması kararı alınmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, incelenen zümre toplantı tutanaklarında yoğun olarak dile getirilen 16 ortak karar alınmıştır. Derslerin işlenişinde kullanılmasıyla ilgili karar alınan yöntem ve teknikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Derslerde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler

Kullanılan Yöntem ve Teknikler		
Anlatım	Gösterip yaptırma	Rol yapma
Soru-yanıt	Gezi	Beyin fırtınası
Deney	İşbirlikli Öğrenme	Örnek olay
Gözlem	Drama	Tartışma
Araştırma-inceleme	Resimleme	Şiir-anı-öykü-mektup yazma

Tablo 2’de görüldüğü üzere, derslerin işlenişinde farklı yöntemlerin uygulanması karar altına alınmış olup, hem geleneksel hem de çağdaş yöntemler yer almıştır.

Ayrıca zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarında serbest etkinlikler derslerinde yapılacak etkinliklerle ilgili kararlar da alınmıştır. Alınan kararlara göre kullanılacak etkinlikler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Serbest Etkinlikler Dersinde Yapılacak Etkinlikler

Serbest Etkinlikler Dersi Etkinlikleri		
Şiir	Kukla	Masal
El işi çalışması	Bilmece-bulmaca	Film izleme
Gezi-gözlem-inceleme	Kitap tanıtımı	Tiyatro, drama vb.
Matematiksel oyun	Güzel konuşma-yazma	Monolog
Tekerleme	Oyun	Müzik ve resim etkinlikleri

Tablo 3’te görüldüğü gibi, serbest etkinlikler dersinde uygulanması kararlaştırılan farklı türde etkinlikler bulunmakta olup, farklı yetenek ve beceri alanlarıyla ilişkilidir.

Alınan Kararların Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarında alınan kararların uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtların dağılımı her bir soru için listelenmiştir. Yapı itibarıyla iki yanıtı olan (evet-hayır) sorulara verilen yanıtların dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Aldıkları Kararları Uygulama Durumlarına İlişkin Yanıtları

Alınan Kararlara İlişkin Öğretmenlere Sorulan Sorular	Evet	Hayır
Atatürkçülük konularını derslerde konularla bağlantılı olarak işlediniz mi?	40	0
Zümreler Arası İşbirliği yaptınız mı?	38	2
Okul-veli işbirliğine yönelik çalışmalar yaptınız mı?	32	8
Öğrencilerinizde görülen davranış bozukluklarına yönelik çalışma yaptınız mı?	39	1
Sınıf kitaplığı oluşturduunuz mu?	35	5
Okuma bilinci geliştirmeye dönük etkinlikler yaptınız mı?	40	0
1. dönem okul dışı etkinlik (gezi, gösteri, tiyatro vb.) yaptınız mı?	12	28
Derslerde görsel materyallere yer verdiniz mi?	40	0
Derslerde teknolojik araçları kullandınız mı?	38	2
Belirli gün ve haftalar kapsamında etkinlikler yaptınız mı?	36	4
Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik ek çalışma yaptınız mı?	36	4

Tablo 4’te görüldüğü üzere, Atatürkçülük konularını derslerle bağlantılı olarak işleyip işlemediklerine ilişkin olarak öğretmenlerin tümünün (n=40) işlediğini belirttiği görülmüştür.

Öğretmenlerin çoğunluğu (n=32) okul-veli işbirliğine yönelik çalışmalar yaptığını belirtmişlerdir. Neler yaptıkları sorulduğunda ise büyük çoğunluğu genel ifadelerle geçiştirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise özel olarak yaptıkları etkinliklerden söz etmişlerdir.

Ö10: “*Atık malzemelerin dönüşümü ve kuşlar için ağaçlara astığımız yem kafesi yapımında velilerden destek aldım.*”

Ö17: “*Sorunlu olan öğrencilerin velileriyle yüz yüze görüşerek sorunun nedenleri ve çözümünü ile ilgili yöntemleri görüştük.*”

Veli toplantılarının ne sıklıkla yapıldığı sorusuna ise en fazla sayıda öğretmenin 1 kez (n=21) şeklinde yanıtladığı; bunu 2 kez yaptığını belirtenlerin (n=16) izlediği ve en az sayıda öğretmenin 3 kez yaptığını (n=3) belirttiği görülmüştür.

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerde görülen davranış bozukluğuna yönelik çalışmalar yaptığını (n=39) belirtmişlerdir. Bu konuda sınıfta yapılanlardan ziyade destek almaya yönelik görüşler belirtilmiştir.

Ö36: “*Rehberlik servisi ve doktorla çocuğun durumu hakkında görüşüldü.*”

Öğretmenlerin çoğunluğu (n=38) zümreler arası işbirliği yaptığını belirtmiştir. Ne sıklıkta yaptıkları sorusuna ise her gün (n=3); haftada bir (n=7), ayda bir (n=3) yanıtları verilmiş, büyük çoğunluk (n=26) ise kesin bir yanıt vermemiş ve genel ifadelerle geçiştirmişlerdir.

Ö22: “*Düzenli olarak iletişim halindeyiz.*”

Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu sınıf kitaplığı oluşturduğunu (n=35) ve okuma bilinci geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptığını (n=40) belirtmişlerdir. Sınıf kitaplıklarının kaç kitaptan oluştuğu sorusuna ise 30 kitap (ö10) ile 200 kitap (ö8) aralığında yanıtlar vermişlerdir.

Öğretmenlerin tümü (n=40) derslerde görsel materyallere yer verdiğini belirtmişlerdir. Ne sıklıkla kullandıkları sorusuna ise *her gün* (n=10), *haftada birkaç kez* (n=5), *haftada bir* (n=4) ve *ayda bir* (n=1) gibi yanıtların yanı sıra *genellikle, sık sık, yeri geldikçe kullandım* gibi kesin bir sıklık belirtmeyen yanıtlar da verilmiştir.

Benzer şekilde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=38) derslerde teknolojik araç ve gereçleri kullandığını belirtmişlerdir. Ne sıklıkla kullandıkları sorulduğunda ise, sıklıkla *her gün* (n=17), *haftada birkaç kez* (n=3), *haftada bir* (n=1) yanıtları vermişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler net olmayan *sıklıkla kullandım, genellikle kullandım, sık sık kullandım* gibi yanıtlar vermişlerdir. Belli bir derse yönelik olarak kullanım sıklığını belirten öğretmenler de yer almıştır.

Ö12: “*Müzik dersinde her zaman, diğer derslerde ise nadiren kullandım.*”

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=36) belirli gün ve haftalar kapsamında etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Ek olarak “*Ne tür etkinlikler yaptınız?*” sorusuna ise *şiir okuma, resim yapma, gösteri düzenleme, pano çalışması yapma, kardan adam (yılbaşı), program hazırlama, sunum yapma, el becerisi etkinlikleri yapma, müzik çalışmaları, meyve sebze ikramında bulunma (yerli malı haftası kapsamında), konuşma yapma, oratoryo hazırlama, ront hazırlama, film izletme* gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

Mesleki Gelişim İçin Takip Edilen veya Yararlanılan Eğitimsel Kaynaklar

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kullandıkları yayınlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İçin Yararlandığı Eğitimsel Kaynaklar

Yararlanılan Kaynaklar	n
Web siteleri-Sosyal ağlar	36
Kitaplar	28
Filmler	16
Makaleler	12
Dergiler	8

Tablo 5’te, öğretmenlerin eğitimsel amaçlı en fazla yararlandığı kaynağın web siteleri-sosyal ağlar (n=36) olduğu; bunu kitabın (n=28) izlediği, en az yararlanılan kaynağın ise dergi (n=8) olduğu görülmektedir.

Serbest Etkinlik Derslerinde Yapılan Etkinliklerin Sıklığı

Öğretmenlere serbest etkinlikler derslerinde hangi etkinlikleri yaptıkları sorulmuş ve verdikleri yanıtlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Serbest Etkinlik Derslerinde Yapılan Etkinliklerin Yapılma Sıklığı

Etkinlik	n
Bilmece-bulmaca	36
Oyun	33
Film izleme	33
Masal	32
Güzel konuşma-yazma	31
Tekerleme	30
Şiir	29
Resim-müzik	26
Matematiksel oyun	20
El işi çalışması	20
Tiyatro-drama	17
Kukla	8
Monolog	7
Kitap tanıtımı	7
Gezi-gözlem	5

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin serbest etkinlik derslerinde en sık kullandıklarını belirttikleri etkinlik bilmece bulmaca etkinlikleri (n=36); en az kullanıldığı belirtilen etkinlik ise gezi gözlem etkinliğidir (n=5).

Öğrenci Merkezli Eğitim Yapma Durumu

Öğretmenlere, öğretim sürecinde öğrenci merkezli bir öğretim yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Durumu

Yanıt	N
Uyguluyorum	28
Bazen uyguluyorum	12
Uygulamıyorum	0

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=28) öğrenci merkezli bir öğretim uyguladığını, bir kısmı ise bazen uyguladığını (n=12) belirtmişlerdir. Uygulamadığını belirten öğretmen olmamıştır.

Derslerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Sıklığı

Öğretmenlere derslerde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Derslerde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Yöntem-Teknik	N
Anlatım	40
Soru-yanıt	40
Gösterip yaptırma	34
Beyin fırtınası	29
Örnek olay	29
Rol yapma	25
Resimleme	25
Şiir- anı-mektup	25
Tartışma	23
Drama	22
Gözlem	20
Araştırma	20
İşbirlikli Öğrenme	19
Deney	18
Gezi	6

Tablo 8’de görüldüğü üzere, en sık kullanılan öğretim tekniği anlatım ve soru yanıt teknikleridir (n=40) ve en az kullanılan teknik ise gezi tekniğidir (n=6).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ilkökul zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarında alınan kararların uygulanıp uygulanmadığı, kararları alan öğretmenlere sorulmuş ve görüşleri alınmıştır. Alınan kararların önemli bir kısmının öğretmenlerce büyük oranda yapıldığı belirtilmiştir. Atatürkçülük konularının derslerle bağlantılı olarak işlenmesi; zümreler arası sürekli işbirliği içinde olma, birlikte hareket etme; öğrencilerde görülen davranış bozukluğuna yönelik çalışma yapma; okul-veli işbirliğini sağlamaya dönük çalışmalar yapma; sınıf kitaplığı oluşturma; öğrenci merkezli öğretime ve etkinliklere ağırlık verme; derslerde görsel materyallere yer verme; okuma bilinci geliştirmeye dönük çalışmalar yapma; öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik ek çalışmalar yapma, belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler yapma ve derslerde teknolojik araç gereçleri kullanma kararlarını öğretmenlerin tamamı veya büyük çoğunluğu uyguladığını dile getirmiştir.

Turan (2009)’un çalışmasına benzer şekilde, incelenen tutanaklarda öğrenci merkezli öğretime ağırlık verme kararı alınmıştır. Ancak alınan bu kararın uygulanmasıyla ilgili çelişkilere rastlanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci merkezli bir öğretim uyguladıklarını dile getirmelerine karşın, en fazla kullanılan yöntemlerin öğretmen merkezli yöntemler olması dikkat çekicidir.

Bununla birlikte, öğrenci merkezli bir öğretim yapıldığının ifade edilmesine rağmen, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sağlayan gezi-gözlem gibi okul dışı etkinlikleri kullanan öğretmenlerin sayısının az olması da dikkat çekicidir. Demir (2007)’in çalışmasında öğretmen adaylarının bir okul dışı etkinlik olan gözlem gezisi uygulamada yasal sorumluluk ve formalitelerin fazla olduğunu düşündüğü, çeşitli idareci ve kurumların gözlem gezisine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu düşünmediği ve sorumluluk almaktan kaçınmak, çok fazla prosedürün aşılması gerekliliği, yeterli maddi destek olmaması gibi sebeplerle ülkemizde gözlem gezisinin yeterince uygulanmadığını düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okul dışı etkinliklere yer vermemesi bu ve bunun gibi nedenlerden

kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin zümre toplantılarında aldığı önemli bir karar da mesleki gelişim için yenilikleri, gelişmeleri ve kendini geliştirecek yayınları takip etmektir. Ancak en sık kullanılan kaynağın “web siteler-sosyal ağlar” olduğu ortaya konulmuştur. Yaşadığımız çağda öğretmenler, mesleki açıdan yeterli olmadıklarını düşündükleri alanlarda, elektronik ortamlardan yararlanarak ve elektronik kaynakları kullanarak kendilerini geliştirebilirler (Seferoğlu, 2004). Ancak yalan yanlış pek çok bilginin ilk durağı konumundaki internet, bilgi bankasının çöplüğü rolünü üstlenmektedir. Her alanla ilgili karşılaşılan kaynağı belirsiz bilgiler, ardı ardına yağın elektronik posta mesajları ve benzeri enformasyon bombardımanı kaotik bir ortam oluşturmaktadır (Yüksel, 2014). İnternet kaynaklı web siteler ve sosyal ağlardaki bilgilerin öğretmenlerin kişisel gelişimine etkisini bilememekle birlikte, diğer türde özellikle akademik bilgi içerikli kaynaklara ağırlık vermesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Hangi türde olursa olsun mesleki gelişime yönelik yayınların zümre öğretmenler kurul toplantılarında da incelenmesi ve üzerinde değerlendirmeler yapılması yararlı olabilir. Bir çalışmada bu toplantılarda, en az yapılan etkinliğin mesleki yayınları incelemek ve değerlendirmek olduğu belirtilmiştir (Demirtaş & Cömert, 2006). Dolayısıyla toplantılarda ve sonrasında, bu konuda eksikliklerin olduğu söylenebilir.

Alanyazında bazı çalışmalarda zümre öğretmenler kurul toplantılarının verimsiz ve yararsız olduğu, uygulamaya dönük olmadığı görüşleri öne çıkmıştır (Göksoy-Yenipınar, 2015; Küçük vd., 2004; Şahin vd., 2011). Bu çalışmada da öğretmenlerin bazı kararları uygulamadıklarının belirlenmesi alanyazındaki çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin bazı maddelere verdikleri yanıtların çelişkili olması, kavramsal olarak eksiklik veya yanlışlara sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Gelecek araştırmalarda, zümre öğretmenler kurullarında ele alınan konuların görüşülme sürecinin daha iyi gözlemlenebilmesi amacıyla, gözlem yoluyla elde edilecek bilgiler daha yararlı olabilir. Ayrıca bu çalışmada, öğretmenlerin yeterince uygulamadığı belirlenen okul dışı etkinliklere katılma ve sıklıkla veli toplantısı yapma gibi kararlara ilişkin nedenlerin detaylıca araştırılması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education (8th edition)*. Wardsworth Cengage Learning.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri (22. baskı)*. Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cohen, L. Manion. L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th Ed)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Cropanzano, R., Li, A., & Benson III, L. (2011). Peer justice and teamwork process. *Group & Organization Management*, 36(5), 567-596. <https://doi.org/10.1177/1059601111414561>
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem gezisi yöntemine bakış açılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3). <https://doi.org/10.17152/gefad.376470>
- Demirtaş, H., & Cömert, M. (2006). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği). *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (25).
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Social Science Studies*, 6(3), 255-271.
- Eyüpoğlu, I. S. K. (2015). Eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(3), 1-28.
- Göksoy, S., & Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 26-43.
- Gökkyer, N. (2011). İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 127-148.
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). <http://mevzuat.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 17.07.2020).
- Küçük, M., Ayvacı, H. Ş., & Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed.)*. Longman.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <http://meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 17.07.2020).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.17556/erziefd.286784>
- Turan, F. (2009). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Tutanaklarına Göre İlköğretim Matematik Dersinin Planlanmasında Alınan Kararların Analizi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilcek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ünal, A., Dündar, E., & Şentürk, 2011. *Öğretmenler kurulu toplantılarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. 20.UEBK’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, H. (2014). İnternet gazeteciliğinde bilgi kirliliği sorunu. *Atatürk İletişim Dergisi*, (6), 125-138.

Extended Abstract

Introduction

Teamwork increases team performance and team citizenship behaviors; It has been determined that it gives employees the opportunity to participate in decisions without the pressure of official authority and contributes to the creation of a climate of justice within the organization (Cropanzano-Benson, 2011). The effective and efficient execution of the group teachers' board meetings, which is one of the teamwork carried out in the school environment, is of critical importance for the success of the education process. In the researches, it has been revealed that the effective work of the groups has an important function in the success of education and training activities (Göksoy-Yenipınar, 2015). In the researches, there are problems such as speaking out of the agenda in the meetings of the teachers' board, the absence of the limit of the meeting time, little time to be allocated for the real problems of the school, the physical characteristics of the meeting place not suitable for the meeting, and the teachers not being given the right to speak enough (Ünal et al., 2011). It is important to investigate the soundness of the decisions taken in the meetings held with such problems. In addition, determining the level of implementation of the decisions taken will contribute to the process. The aim of this study is to determine the level of implementation of the decisions taken in the group teachers' board meetings held at the primary school level, according to the opinions of the teachers who took the decisions. For this purpose, answers to the following questions will be sought:

1. What are the common decisions taken at the branch teachers' board meeting?
2. What are the opinions of the teachers about whether the decisions taken in the group teachers' board meeting are implemented or not?

Method

In this study, it was designed as a case study, since the opinions of the teachers on the practices made during a period of the data obtained from the minutes of the primary school group meeting were examined. The participants of the study consisted of 40 classroom teachers working in primary schools in the central districts of Erzurum and determined by stratified sampling method, which is one of the random sampling methods (Cohen et al., 2007). Data were obtained through document review and interview. The data were analyzed by content analysis.

Results

It was determined that the teachers made 16 joint decisions in the group meetings. In the

meetings, "Explaining the topics of Atatürkism in connection with the lessons", "Cooperation between the group teachers", "Doing studies on behavioral disorders in students", "Using different teaching methods and techniques in the lessons", "Doing different kinds of activities in the free activities lesson", "School -carrying out studies to ensure parent cooperation", "Creating a classroom library", "Concentrating on student-centered teaching and activities, "Participating in out-of-school activities (excursions, theater, performances, exhibitions, etc.)", "Include visual materials in lessons", " Carrying out studies to improve reading awareness", "Doing additional studies for students with learning difficulties", "Following movies, books and publications for professional development", "Using technological tools in lessons", "Doing activities within the scope of certain days and weeks", Decisions were made such as "to hold parent meetings at a certain frequency". Some of these decisions were implemented by the majority of the teachers, and some It has been observed that it is not implemented adequately. Teachers are more likely to implement the decisions they make regarding the studies carried out in the school and classroom environment; it has been determined that they apply the decisions related to out-of-school activities (travel-observation activities, etc.) less frequently. In addition, the decision to hold frequent parent meetings in the minutes was not implemented; Despite the decision to make student-centered education, it was determined that teacher-centered methods and activities were frequently used.

Conclusion

In the study, the teachers who took the decisions were asked whether the decisions taken in the meeting minutes of the primary school group teachers were implemented and their opinions were taken. It was stated that a significant part of the decisions taken were made by the teachers to a large extent. Similar to the study of Turan (2009), it was decided to focus on student-centered teaching in the analyzed minutes. However, there were contradictions regarding the implementation of this decision. Although the majority of the teachers stated that they applied a student-centered teaching, it is noteworthy that the most used methods are teacher-centered methods. However, although it is stated that a student-centered teaching is carried out, it is noteworthy that the number of teachers who use out-of-school activities such as trips and observations, which provide rich learning experiences to students, is low.

Another important decision that teachers take at the group meetings is to follow innovations, developments and publications that will improve themselves for professional development. However, it has been revealed that the most frequently used source is "web sites-social networks". However, it is thought-provoking to what extent the information on internet-based websites and social networks, which are the first stop of many false and false information, will contribute to the personal development of teachers. It may be useful to examine and evaluate the publications for professional development in branch teachers' board meetings, regardless of their type. In one study, it was stated that the least activity in these meetings was to examine and evaluate professional publications (Demirtaş & Cömert, 2006). Therefore, it can be said that there are deficiencies in this regard during and after the meetings. The contradictory answers given by the teachers to some items may be due to their conceptual deficiencies or misconceptions. Therefore, it can be suggested to investigate the perceptions of the teachers regarding the concepts mentioned in these items and to investigate whether the teachers have a good grasp of the concepts related to both the methods and the teaching process.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Türkiye’de Eleştirel Düşünme Konusunda Yayımlanmış Makaleler Üzerine
Sistemantik Bir İnceleme**

A Systematic Review of Articles on Critical Thinking in Turkey

Sefa SARIKOÇ ^a , Remzi Y. KINCAL ^b 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 29/10/2021
Revised/Düzeltildi:
01/04/2022
Accepted/Kabul edildi:
06/04/2022

Anahtar kelimeler:

Eleştirel düşünme, İçerik analizi, Eleştirel düşünme becerileri.

Keywords:

Critical thinking, Content analysis, Critical thinking skills.

ÖZ

Eleştirel düşünme kavramı, akademik çalışmalarda düşünme kavramına ilişkin olarak yapılan ilk tanımlamalardan güncel problem çözümlerinde esas alınan temellere kadar birçok alanda kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme ile ilgili olarak makalelerin içerik analizinin yapılması amaçlanan bu çalışmada, “eleştirel düşünme” anahtar sözcüğü temele alınarak taranan, ULAKBİM, ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında 2015-2019 yılları ve arasında yayımlanmış, araştırmanın amacına uygun ve tam metin olarak ulaşılabilen toplam 60 makale incelenmiştir. Araştırmada bütüncüsel araştırma (integrative research) deseni kullanılmıştır. Ele alınan makalelerin yayımlanma yılları, konu alanları, yöntemleri, ölçme araçları, örneklem veya çalışma grupları kapsanacak şekilde incelenmiştir. Elde edilen veriler betimsel olarak yorumlanıp tablolaştırılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda incelenen “eleştirel düşünme” araştırmalarının incelendiği yayımlanma yılı, konu alanı, yöntemi, ölçme aracı ve örneklem veya çalışma gurubu değişkenlerinin diğer araştırmaların değişkenleriyle aralarında ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın eleştirel düşünmenin araştırmaya konu edildiği makalelerin alanyazında yer bulmasına ve ele alınan çalışmaların betimlenmesi açısından ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ABSTRACT

The concept of critical thinking is used in many areas, from the first definitions of the concept of thinking in academic studies to the basis of current problem solutions. In this research, which aims to analyze the content of the articles related to critical thinking, a total of 60 articles, which were scanned on the basis of the keyword "critical thinking" and published in ULAKBİM, ERIC and Google Scholar databases between 2015-2019 and were available as full text, were examined. Integrative research design was used in the study. The publication years, subject areas, methods, measurement tools, sample or study groups of the articles were analyzed. The data obtained were interpreted descriptively and presented in tables. As a result of the research, it was seen that the year of publication, subject area, method, measurement tool and sample or study group variables of the "critical thinking" studies were correlated with the variables of other studies. It is thought that this research will contribute to future research in terms of helping find articles about critical thinking in the literature and describing the studies discussed.

Cite as: Sarıkoç, S. & Kıncal, R. Y. (2022). Türkiye’de Eleştirel Düşünme Konusunda Yayımlanmış Makaleler Üzerine Sistemantik Bir İnceleme. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(1), 96-110.

* Bu çalışma, 16-19 Eylül 2020 tarihinde düzenlenen IPCEDU Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özet olarak yayımlanmış olan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

^a Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, sefalonesarikoc61@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0412-2756.

^b Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. rkincal@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6258-393X.



Giriş

Toplumların ve bireylerin ihtiyaçları yaşadıkları dönemlere ve zamana göre değişebilmektedir. 19.yy ortalarından itibaren bilgiye ilişkin eleştirel bakış açıları, geçmişe nazaran daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır. 21.yy'da bilginin katlanarak çoğalması ve bilgiye ulaşmanın kolaylığı, bilgiye giden yolda alternatifleri de değiştirmiştir. Süreç içerisindeki değişim, bilginin elde edilmesindeki aşamalara doğrudan katılmak yerine süreçteki durumları, değişimi oluşturan olguları irdelemenin bir ihtiyaç olarak algılanmasını sağlamıştır. Dolayısıyla düşünme, etkili karar alabilme, bilginin sorgulanması ve analizi gibi durumlar eleştirel düşünme olgusunun tanımlanmasının sınırlarını belirsizleştirirken, aynı zamanda bir ihtiyaç olarak ortaya çıkarmıştır. Hızla gelişen çağımızda bireylerin sahip olabileceği en önemli becerilerden biri olan eleştirel düşünmenin hemen her alanda kendine yer edinmeye başlaması, bu durumun önemli bir ihtiyaç olarak görülmesinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir.

Eleştirel düşünme kavramının temellerinin Sokrates'e kadar dayandığı varsayılmaktadır. Öncelikle felsefe literatüründe kullanılmaya başlanan eleştirel düşünme kavramı, tanımsal olarak mantıklı düşünmeyi kapsayan bir anlam çağrıştırmaktadır. Anlam genişliği giderek artan eleştirel düşünme, olayları ve durumları çok boyutlu olarak ele almak şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmalarda eleştirel düşünmenin evrensel bir tanımının ortaya konulmadığı görülmektedir (Kaya, 1997). Eleştirel düşünmeye ilişkin olarak farklı tanımların yapılmasının, konuyla ilgili farklı bakış açılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eleştirel düşünmenin, farklı tanımlarının olması bağlamında Duran'ın (2019) çalışmasında düşünmenin yansıma boyutları, kişinin kendi varsayımları ve bilgisi doğrultusundaki geçmiş deneyimleriyle kullandığı farkındalıkları içeren bir düşünme biçimi olduğu ifade edilmektedir. Dewey (1916) düşünmenin patlama gibi aniden olan bir durum olmadığını, düşünmeyi çağrıştıran durumlar veya ortamlarla meydana gelen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Dewey eleştirel düşünmeyi ise, sorunun değerlendirilmesi ve sorun üzerinde inceleme yaparak sonucu da ele alan, derin ve yansıtıcı bir süreç olarak tanımlamıştır (Dewey, 1910). Bu durumdan farklı olarak eleştirel düşünmeden, tutumların ilişkisine göre bulunulacak eylem veya inanma durumlarına karar verme süreci olarak da (Ennis, 2011) söz edilmektedir. Diğer yandan neye inanıp neyin yapılacağına karar vermedeki süreci mantıklı, yansıtıcı, kriterli, yargıya götüren, içindeki bağlamlara duyarlı ve kendini düzeltici bir düşünme, düşünülenleri daha iyi bir duruma getirmek için düşünülenler üzerine düşünme olarak üç farklı bağlamda da (Nosich, 2015) tanımlanmaktadır. Moon (2007) ise eleştirel düşünmenin, bir şeyi öğrenme ve düşünmeyi düşünme süreci olduğunu, ancak bütünüyle öğrenme veya düşünme süreci olmadığını belirtmektedir. Erdamar ve Alpan (2017) ise yine düşünme üzerine düşünmeyi ifade ederken, bu durumun organize edilmesi işlemi olarak da eklemektedir. Bu yaklaşımlar çerçevesinde, eleştirel düşünmenin kavram ya da içerik olarak farklı boyutlarıyla ele alınarak analiz edilebileceği anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme yaklaşımının, felsefe ve psikoloji gibi bilim dallarında yer almaya başlandıktan sonra, birçok bilim dalında da yaygın olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu bağlamda felsefi boyutuyla eleştirel düşünme yaklaşımının, düşünce normları ve objektif görüşlere sahip olmanın bilişsel nitelikleri ile ilgilendiği görülmektedir. Psikoloji boyutuyla ise eleştirel düşünme yaklaşımı, düşünmenin geliştirilmesi ve problem çözme becerileri ile ilgilenmektedir (Akınoğlu, 2001).

Eleştirel düşünme becerilerinin, sıradan ve basit düşünme faaliyetlerinin üzerinde olduğu

söylenbilir (Kiremitçi, 2012). Üst düzey beceriler arasında kabul edilen eleştirel düşünme, becerilerini geliştirmeyen ülkelerin çağdaş düşünce biçimlerine ulaşamayacağı, ayrıca bilgi toplumu olmayı ve güncel gereksinimlere uygun bireyler yetiştiremeyeceği ifade edilebilir (Polat, 2017). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilebileceği, ancak bunu gerçekleştirmenin zaman alacağından söz edilmektedir (Beyyler, 1991). Ancak bu ifadeden farklı olarak Gelder (2005) ise bazı bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmediğini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğretilmesinin önemli olduğunu vurgulayan Wade, (1995) bununla birlikte nasıl değerlendirilmesi ve yansıtılması gerektiğinin de önemini vurgulamıştır. Düşünmenin en ileri ve gelişmiş biçimini eleştirel düşünme olarak tanımlayan Açışlı (2016) çalışmasında eleştirel düşünmeyi kayıtsız düşünme etkinliği değil, sorunları farklı perspektiflerden ele alabilen, irdeleyen ve gerektiğinde karşı çıkılabilecek düşünce biçimi olarak tanımlamıştır. Tanımlamalarda farklılıklar olsa da sonuç olarak bu beceriler öğrenilebilir ve öğretilbilir olması açısından, bu becerileri uygun kullanan bireylerin daha etkili düşünebileceği (Doğanay, Taş ve Erden, 2007) dile getirilmektedir.

Eğitim boyutu ile eleştirel düşünme çalışmaları dünya genelinde 21.yy'ın ikinci çeyreğinden itibaren önem kazanmaya başlamışken, Türkiye'de ilk kez 2004 yılında ilköğretim programına dâhil edilmiştir (Önal ve Erişen, 2019). Yenilenen program ile öğretmen merkezli anlayış yerine, öğrenci merkezli yaklaşıma geçilmiştir (Eğitimde Reform Girişimi, 2005). Süreç içerisinde önem kazanan eleştirel düşünmeye, 2017-2023 yıllarında Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı konusunda önemli bir yere sahip olan Öğretmen Strateji Belgesi'nde "eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi" hususunda eğitimin en önemli amaçlarından biri olarak yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). OECD (2020) okumanın tanımını; metin içinden anlam ve bilginin anlaşılabilmesi değil, bilginin inşası, eleştirel düşünme ve iyi temellendirilmiş yargılara varabilmek şeklinde ifade etmektedir. Eleştirel düşünmenin, eğitimle geliştirilebileceği, ulusal ölçekte uygulanan sınavlar (ÖSYM ve YÖK'ün gerçekleştirdiği sınavlar) ile uluslararası (PISA, TIMSS) değerlendirmelerle de ölçülebileceği ifade edilmektedir (Yalçın, 2018). Bu bağlamda öğrenci yeterliliklerinin belirlendiği PISA araştırmasının Türkiye sonuçlarının, eleştirel düşünme açısından önemli bir gösterge olduğu anlaşılmaktadır (Önal ve Erişen, 2019). PISA 2015 sonuçları incelendiğinde, üst düzey okuma becerileri bulunan öğrencilerin oranları; OECD üyesi ülkelerin ortalaması %8.3, OECD üyesi olmayan ülkelerin ortalaması %5.6, Türkiye'de %0,06 olduğu dikkati çekmektedir (İncirkuş ve Beyreli, 2019). PISA tarafından değerlendirilen beceriler üzerinden bakıldığında, Türkiye'nin PISA 2015'te başarısı PISA 2012'ye göre tüm alanların ortalama puanlarının gerilediği görülmektedir (MEB, 2015). Türkiye için sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanma becerilerinin düşük düzeyde olduğu, PISA 2012'ye göre PISA 2015'te de bu bağlamda gerileme gösterdiği sonucuna varılmaktadır (MEB, 2016). Ancak PISA 2018 sonuçları incelendiğinde katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye tüm puan türlerinde sıralaması yükselmiştir. Okuma becerileri alanında Türkiye 2015'te 50. sıradayken 2018'de 79 ülke arasından 40. sıraya yükselmiştir. Yine okuma becerileri alanında 37 OECD ülkesi arasından 31.sıraya yükselmiştir (MEB, 2019). Bu istatistikler sonucunda Türkiye PISA 2015'deki ortalama puanını PISA 2018'de en fazla arttıran ikinci ülke olduğu görülmektedir. Warren (2006) eleştirel düşünme becerisinin yirmi birinci yüzyıl üniversite mezunlarının tamamında bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitim alanı boyutundaki gelişim ve değişimlerin gerçekleşebilmesi için eleştirel düşünme becerilerinin bireyler tarafından kazanılması gerektiğine ilişkin benzeri yaklaşımların (Dutoğlu ve Tuncel, 2008)

literatürde yer aldığı görülmektedir.

Bireysel bir değer olarak da görülen eleştirel düşünme, bilgiye giden yolda sorgulama becerisi ve kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Önal ve Erişen, 2019). Bu özellik geliştirilebilir olmakla birlikte, kişinin kendi kendine geliştirebilmesinin oldukça zor olduğu da belirtilmektedir (Korkmaz, 2009). Eleştirel düşünme üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve deneysel çalışmalarla bu becerilerin geliştirilip geliştirilemeyeceği üzerine yoğunlaşıldığı dikkati çekmektedir (Semerci, Semerci, Ünal, Yılmaz ve Yılmaz, 2019). PISA gibi uluslararası ölçekte gerçekleştirilen çalışmalar 21.yüzyıl becerilerini ölçmede bilişsel içeriklere yönelmektedir (MEB, 2018). Türkiye’de öğrenmenin iyileştirilmesi kapsamında 2023 Eğitim Vizyonu planlanmıştır. Bu vizyon doğrultusunda bilgileri veya formülleri ezberleme yerine eleştirel düşünme, akıl yürütme, yorumlama gibi zihinsel becerilerin ön plana çıkarılması planlanmaktadır (MEB, 2018).

Eleştirel düşünme bağlamında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar giderek yaygınlaşırken, bu çerçevede gerçekleştirilen ve içerik analizine yönelik araştırmaların ise sınırlı olduğundan (Batur ve Özcan, 2020) söz edilmektedir. Diğer yandan içerik analizi çalışmalarının sunulan veri çeşitliliği ve araştırmacılara yol göstermesi açısından önemli olduğu (Ultay, Durnacı ve Ultay, 2019) belirtilmektedir. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014) yapılan çalışmaların literatüre ve araştırmacılara sağladığı katkı kadar, bu çalışmaların eğilimi, tasnifi ve sonuçlarının değerlendirilmesinin de önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşler doğrultusunda eleştirel düşünme çalışmalarını inceleyen içerik analizi çalışmalarının yapılması, bu bağlamdaki çalışmaların sayısının artırılması ve eleştirel düşünme çalışmaları üzerine çalışacak araştırmacılara veri kaynağı olmak üzere, bu çalışmanın literatüre katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Eleştirel düşünme ile ilgili olarak makalelerin içerik analizinin yapılması amaçlanan bu araştırmada, “eleştirel düşünme” anahtar sözcüğü temele alınarak taranan, ULAKBİM, ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında 2015-2019 yılları ve arasında yayımlanmış, araştırmacının amacına uygun ve tam metin olarak ulaşılabilen toplam 60 makale incelenmiştir. Ele alınan makaleler yayımlanma yılları, konu alanları, yöntemleri, ölçme araçları, örneklem veya çalışma grubu boyutları kapsanacak şekilde incelenmiştir. Bu araştırmada eleştirel düşünme ile ilgili yayımlanan makalelerin içerik analizinin yapılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıda sorulmaktadır. Eleştirel düşünmeyle ilgili makalelerin,

- Yayımlanma yıllarına,
 - Konu alanlarına,
 - Yöntemlerine,
 - Ölçme araçlarına,
 - Örneklem veya çalışma grubu boyutlarına göre dağılımı nedir?
- sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı farklı disiplinlerde 2015-2019 yılları ve arasında “eleştirel düşünme” anahtar kelimesi ile taranarak, ULAKBİM, ERIC ile Google Akademik veri tabanlarından tam metin olarak ulaşılan 60 makalenin içerik analizi yapılarak eleştirel düşünme

konusunun incelendiği makalelerin yayımlanma yılları, konu alanları, yöntemleri, ölçme araçları, örneklem veya çalışma grubu boyutları çerçevesindeki değişkenlerine bağlı olarak değişimi ve bu değişkenlerin ilişkilerini ortaya koymaktır. İlgili makaleler yukarıda belirtilen değişkenler açısından incelenmiştir. Bu makaleler üzerinden ulaşılan veriler, yüzde ve frekans şeklinde yorumlanıp tablolastırılarak sunulmuştur. Bu araştırma derleme çalışması olarak tasarlanmış ve derleme çalışmasının alt desenlemelerinden sistematik derleme deseni kullanılmıştır. Sistematik derlemenin objektif, kanıta ve bilimsel bilgilere dayalı uygulamalar için kaynakların üretildiği araştırma yöntemlerinden biri olduğu (Karaçam, 2013) ifade edilmektedir. Bu çerçevede daha önce belirlenen ölçütlere uygun olarak, eleştirel düşünme konusunun ele alındığı makaleler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada içerik analizinin seçilme sebebi araştırmada toplanan verilerin açıklanması, birbirleri ile ilişkilerinin incelenmesinde kullanılan sistematik ve bilimsel bir yaklaşım olmasıdır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder 2014). Araştırmada, farklı disiplinlerde eleştirel düşünme konusunun çalışıldığı makalelerin içerik analizi yapılarak eleştirel düşünmenin farklı değişkenlere bağlı olarak değişimi ve bu değişkenlerin ilişkilerini ortaya konulmasının amaçlandığı dikkate alındığında, içerik analizi yönteminin seçilmesinin uygun olduğu söylenebilir. İçerik analizi yapılırken amaç birbirine benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesindeki ilişkilerine ulaşıp, okuyucunun anlayabileceği formda düzenleyerek yorumlamaktır (Creswell, 2019). Dolayısıyla verilerin kavramsallaştırılması ve sonrasında oluşan kavramlar için makul şekilde düzenlenmesi ve verileri açıklayan kategorilerin belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynağını “eleştirel düşünme” anahtar sözcüğü temele alınarak taranan, ULAKBİM, ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında 2015-2019 yılları ve arasında yayımlanmış ve tam metin olarak ulaşılabilen 60 makale oluşturmaktadır.

Veri Analizi

Bu araştırmada ulaşılan verilerin çözümlenmesi ve açıklanmasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin seçilme sebebi araştırmada toplanan verilerin açıklanması, birbirleri ile ilişkilerinin incelenmesinde kullanılan sistematik ve bilimsel bir yaklaşım olmasıdır. İçerik analizi yapılırken amaç unsurların ilişkilerine ulaşmak, elde edilen sonuçları düzenleyerek okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Fraenkel & Wallen, 2003). Bu çerçevede, araştırmada daha önce belirlenen ölçütlere uygun olarak içerik analizi yapılarak elde edilen veriler betimsel olarak yorumlanıp tablolastırılarak sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından incelenen 60 makale birbirinden bağımsız olarak ele alınmış ve içerik analizi yapılmıştır. Ulaşılan analiz sonuçları yüzde ve frekans değerleri ile ifade edilerek açıklamalar ile desteklenmiştir. Bu araştırmada içerik analizi yapılarak makaleler yukarıda belirtilen değişkenler açısından incelenmiştir. Belirtilen boyutlar farklı değişkenler açısından değerlendirilip, makaleler için uygun olan değişkenlerin bulunduğu kategorinin altında toplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, eleştirel düşünme konusunda yayımlanan makalelerin farklı değişkenler açısından incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Tablolarda araştırma sorularıyla elde edilen veriler yüzde ve frekans olarak gösterilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın bu bölümünde, makalelerin sırasıyla; yayımlanma yılları, konu alanları, yöntemleri, ölçme araçları ve örneklemi veya çalışma grupları boyutları açısından elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, yüzde ve frekans şeklinde tablolastırılmıştır.

Makalelerin yayımlanma yılına ilişkin yüzde ve frekans dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Makalelerin Yayımlanma Yıllarına Göre Dağılımı.

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2015	10	16.66
2016	12	20
2017	9	15
2018	7	11.66
2019	22	36.66
Toplam	60	100

Tablo 1 incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili olarak hazırlanan makalelerin yayımlanma yıllarına göre dağılımı görülmektedir. Makalelerin yayımlanma yıllarına göre dağılımı dikkate alındığında makalelerin %16.66'sı 2015 yılında; %20'si 2016 yılında; %15'i 2017 yılında; %11.66'sı 2018 yılında; %36.66'sının ise 2019 yılında yayımlandığı görülmektedir. Tablo 1'e göre araştırmaların yıllara göre düzenli bir artış göstermediği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, 2019 yılında, eleştirel düşünme konusunda yayımlanan makalelerde önemli bir artış yaşandığı görülmektedir. Bu durum, eleştirel düşünme yaklaşım ve uygulamalarının günümüze yaklaşıldıkça daha fazla ön plana çıkmaya başladığının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.

Makalelerin konu alanlarına ilişkin yüzde ve frekans dağılımları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Makalelerin Konu Alanı Dağılımı.

Konu Alanları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmen aday eğitimi	19	31.66
Öğretmen	7	11.66
Sağlık hizmetleri öğrencileri	5	8.33
Eleştirel düşünme eğitiminin önemi	4	6.66
Ortaokul eğitimi	4	6.66
Örnek olaylar	3	5
Kitapların incelemesi	3	5
Sağlık çalışanları eğitimi	2	3.33
Lise eğitimi	2	3.33
Eğitim fakültesi dışındaki üniversite öğrencileri	2	3.33
Altı şapkalı düşünme tekniği	2	3.33

İlkokul eğitimi	1	1.66
Çocuklarda eleştirel düşünme	1	1.66
Atasözleri	1	1.66
Sanatçı adayları	1	1.66
Eleştirel düşünme programı	1	1.66
Okul yöneticileri	1	1.66
Öğretmen ve öğrenci görüşleri	1	1.66
Toplam	60	100

Tablo 2 incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili olarak hazırlanan makalelerin konu dağılımı görülmektedir. Araştırmaların konu alanı dağılımına göre, makalelerin %31.66'sını öğretmen adayı eğitimi; %11.66'sını öğretmen; %8.33'ünü sağlık hizmetleri öğrencileri; %6.66'sını eleştirel düşünme eğitiminin önemi; %6.66'sını ortaokul eğitimi; %5'ini örnek olaylar; %5'ini kitapların incelenmesi; %3.33'ünü sağlık çalışanları eğitimi; %3.33'ünü lise eğitimi; %3.33'ünü eğitim fakültelerinin dışında kalan öğrenciler; %3.33'ünü altı şapkalı düşünme tekniği; %1.66'sını ilköğretim eğitimi; %1.66'sını çocuklarda eleştirel düşünme; %1.66'sını atasözleri; %1.66'sını sanatçı adayları; %1.66'sını eleştirel düşünme programı; %1.66'sını okul yöneticileri; %1.66'sını öğretmen ve öğrenci görüşlerinin oluşturduğu gözlemlenmektedir. Araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili çalışılan makalelerin konu dağılımında en fazla çalışılan konu alanının öğretmen adayı eğitimi olduğu görülmektedir. Öğretmen adayı eğitimi ile ilgili oranın yüksek oluşunda, eğitim fakültelerine bağlı felsefe grubu öğretmenliği (YÖK Dersleri Platformu, 2020a) ile psikolojik danışma ve rehberlik (YÖK Dersleri Platformu, 2020b) programlarında, eleştirel ve analitik düşünme derslerinin verilmesi ile Öğretmen Strateji Belgesi'nde (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017) eğitimin en önemli amaçlarından birinin eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesiyle ilgili tanıma yer verilmesi etkili olabileceği düşünülmektedir.

Makalelerin yöntemlerine göre dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Makalelerin Yöntem Dağılımı.

Yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel	28	46.66
Nitel	15	25
Alanyazın derlemesi	13	21.66
Karma	4	6.66
Toplam	60	100

Tablo 3'te görülmekte olan yöntem dağılımı incelendiğinde, makalelerin %46.66'sını nicel yöntem, %25'inde nitel yöntem, %21.66'sında alanyazın derleme, %6.66'sında karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Yukarıdaki tablo genel olarak değerlendirildiğinde makalelerde çoğunlukla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı gözlemlenmektedir. Diğer taraftan, eleştirel düşünmenin kapsamı dikkate alındığında, konuyla ilgili nitel araştırmaların yanında karma araştırmalara daha fazla gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır.

Makalelerin ölçme araçlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Makalelerin Ölçme Aracı Dağılımı.

Ölçme Aracı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ölçek/Anket	31	51.66
Yazılı doküman	20	33.33
Görüşme	9	15
Toplam	60	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili makalelerin ölçme aracı dağılımı görülmektedir. Araştırma kapsamına giren makaleler, ölçme araçları itibariyle değerlendirildiğinde %51.66'sında ölçek/anket; %33.33'ünde yazılı doküman; %15'inde ise görüşme kullanılarak makalelerin verilerine ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Ölçme aracı olarak en fazla ölçek/anket kullanıldığı dikkati çekmektedir.

Makalelerin örneklem veya çalışma grubu büyüklüğüne ilişkin yüzde ve frekans dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Eleştirel Düşünmeyle İlgili Makalelerin Örneklem veya Çalışma Grubu Büyüklüğü Dağılımı.

Örneklem Büyüklüğü veya Çalışma Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-10	2	4.54
11-30	4	9.09
31-100	12	27.27
101-300	11	25
300-1000	13	29.54
1000'den fazla	2	4.54
Toplam	44	100

Tablo 5 incelendiğinde eleştirel düşünmeyle ilgili makalelerin örneklem veya çalışma grubu büyüklüğü dağılımı görülmektedir. İncelenen makalelerde örneklem veya çalışma grubu bulunan araştırmaların sayısının toplam makale sayısından az olmasının nedeni bazı çalışmalarda örneklem veya çalışma grubu kullanılmamasıdır. Genel olarak makalelerin %4.54'ünde 1-10; %9.09'unda 11-30; %27.27'sinde 31-100; %25'inde 101-300; %29.54'ünde 300-1000; %4.54'ünde 1000'den fazla örneklem veya çalışma grubu kullanıldığı gözlemlenmektedir. Makaleler incelendiğinde çoğunlukla 300-1000 arasında örneklem veya çalışma grubu tercih edildiği gözlemlenmektedir. Diğer yandan Tablo 3'de nicel araştırmaların %46.66'sını oluşturmasının örneklem veya çalışma grubu büyüklüklerine etki edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda nicel araştırmalarda genellemelere dayalı büyük örneklemelere ihtiyaç duyulurken, veri kalitesini arttırmak amacıyla nitel araştırmalarda genellikle küçük gruplar veya az örneklem grubu ile çalışmaların yürütüldüğünden (Baltacı, 2019) söz edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada eleştirel düşünme alanında yayımlanan makaleler farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Makalelerin yayımlandığı yılları, konu alanları, yöntemleri, ölçme araçları, örneklem büyüklükleri veya çalışma grupları kapsanacak şekilde incelenmiş ve toplam beş araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

Eleştirel düşünme konusunun incelendiği makalelerin içerik analizini yapmayı ve böylelikle eleştirel düşünme çalışmalarının nasıl ele alındığını ortaya koyabilmeyi amaçlayan bu araştırmada, “eleştirel düşünme” anahtar kelimesi ile taranıp, ULAKBİM, ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında 2015-2019 yılları arasında yayımlanan ve tam metin olarak ulaşılabilen toplam 60 makale incelenmiştir. Eleştirel düşünme ile ilgili makalelerin en fazla 2019 yılında (%36.66); en az 2018 yılında (%11.66) yayımlandığı görülmektedir. Batur ve Özcan’ın (2020) çalışmalarında 2015-2019 yılları arasında eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizine bakıldığında çalışmaların en fazla 2019 yılında yayımlanma hususunda benzerlik gösterirken, çalışmaların 2015’ten 2019’a kadar nispeten düzenli artış olması boyutu ile benzerlik göstermemektedir. Diğer yandan İşlek ve Hürsen’in (2014) eleştirel düşünme çalışmalarının içerik analizi bağlamında değerlendirildiği çalışmalarında eleştirel düşünme farkındalığının gün geçtikçe arttığı nispeten görülebilmektedir.

Bu araştırma kapsamında içerik analizi yapılan 60 makalenin konu dağılımlarına bakıldığında eleştirel düşünmenin birçok disiplin tarafından araştırma konularına dâhil edildiği görülmektedir. En fazla çalışılan konu alanının öğretmen adayı eğitimi (%31.66) olduğu görülmektedir. Selçuk vd.’nin (2014) yaptıkları araştırmada da konu dağılımında en yüksek oran eğitim bilimleri temel alanında (%54) olduğu gözlemlenmektedir. Nitekim Walsh ve Paul (1986) çalışmalarında, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet sırasında aldıkları eğitimlere eleştirel düşünme becerileri eğitiminin de eklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere yönelik (%11.66) konu alanı çalışmaları da ikinci yüksek yüzdellik oran ile onu takip etmektedir. Daha sonrasında sırasıyla sağlık hizmetleri öğrencileri (%8.33) ve eleştirel düşünme eğitiminin önemi (%6.66) kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Sağlık hizmetleri öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların konu alanları arasında dikkat çekici bir noktada olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Çıtak ve Uysal’ın (2012) hemşirelik alanında yapmış olduğu çalışmalarında eleştirel düşünmenin kavramsal boyutlarının, sağlık hizmetleri alanlarında da önemli yere sahip olduğuna ilişkin verilere ulaşılmıştır. Benzer şekilde Ültay, Durnacı ve Ültay’ın (2019) sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çalışmalarına ait içerik analizi sonucunda da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer yandan Batur ve Özcan’ın (2020) çalışmalarında konu alanı olarak eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizi incelendiğinde eğitim bilimleri alanında yer alan bölümlerin oran olarak en fazla olması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma, Selçuk vd.’nin (2014) ve Göktaş vd.’nin (2012) çalışmalarındaki konu dağılımlarında öğretim elemanları ve yöneticilerle ilgili yapılan çalışmaların azlığına dikkat çekilmesi yönüyle benzerlik göstermektedir. CRITHINKEDU O2 analizi (2018), araştırmasında öğretmen eğitimine odaklanan 46 araştırmanın 16’sının ulusal dillerde yayımlandığı çalışmalarda da, eleştirel düşünme konusu farklı boyutlarıyla analiz edilmektedir. Bu çerçevede yayımlanacak daha sonraki çalışmalarda eleştirel düşünmeyi farklı boyutlarıyla ele alan bu ve bu tip kapsamlı çalışmaların gerçekleştirilmesi literatüre katkı sağlaması boyutuyla önemli olabilir.

Pithers ve Soden (2000) tarafından yürütülen literatür araştırması üzerine yapılan bir incelemeye göre, eğitimin tüm sektörlerinde eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin, öğrencilerin yansıtma becerisi, üstbilişi ve fikirlerinin analizi ile ilgili olduğu dile getirilmektedir. Aynı zamanda yeni uygulamaların benimsenmesi, “gerçek” kavramının yeniden tanımlanması, öğrencinin kendi öğrenmesi konusunda bağımsızlığı ve öz düzenlemenin önemi üzerine vurgu yapılmaktadır.

Eleştirel düşünmeyle ilgili makalelerin yöntemleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun nicel (%46.66) araştırma yöntemi kullanılarak yapıldığı, nitel çalışma oranının %25 olduğu, alanyazın derlemesi oranının %21.66 ve karma yöntemin ise %6.66 olduğu görülmektedir. Selçuk vd.’nin (2014) yaptıkları çalışmada %69’dan fazlasının nicel araştırma yöntemi ile yapıldığı görülmektedir. Makalelerde kullanılan yöntemler açısından bakıldığında nicel çalışmaların daha fazla olduğu, karma desenin ise nispeten daha az olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme konusu ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara; eleştirel düşünmenin öğretmen adayları ve öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen uygulamalı çalışmaların yapılmasının yararlı olabileceği söylenebilir (Karademir, 2013). Bazı yazarlar önerilerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki değişiklikleri değerlendirmek için nitel ve nicel dâhil olmak üzere çoklu test ölçümlerinin kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Ancak, tüm testlerin eleştirel düşünmeyi ölçmediği, aksine eleştirel düşünme eğilimini veya öğrencilerin eleştirel düşünme etkinlikleri hakkındaki görüşlerini ölçtüğü bilinmektedir. Ölçüm yöntemlerindeki çeşitlilik, incelenen eleştirel düşünmenin çok boyutlu olmasıyla açıklanabilir ve bu kavramın dinamik karakterinin bir unsuru olarak görülebilir (Lorencová, Jarošová, Avgitidou & Dimitriadou, 2019).

Eleştirel düşünmeyle ilgili makalelerin ölçme araçları incelendiğinde; ölçek/anket (%51.66) çalışmalarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Diğer taraftan yazılı dokümanların da (%33.33) tercih edildiği dikkat çekmektedir. Selçuk vd.’nin (2014) yaptıkları çalışmada ölçek/anket ve görüşme sorularının diğer ölçme araçlarından daha fazla tercih edildiği söylenebilir. Benzer şekilde Ültay, Durnacı ve Ültay’ın (2019) çalışmalarının içerik analizi sonucunda da ölçme aracı olarak anketlerin diğer ölçme araçlarından daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Baş’a (2006) göre ölçeklere/ anketlere dayalı çalışmalar ulaşım kolaylığı, düşük maliyet, zaman ve emek hususunda diğer çalışmalara nazaran avantajlı olma durumlarından dolayı sıklıkla kullanılmaktadır. Çalışma konularındaki çeşitlilik artış gösterdikçe benzer şekilde yöntemlerde ve ölçme araçlarında da artışın olabileceği söylenebilir.

Eleştirel düşünme tanımı üzerinde genel bir uzlaşma olmaması, farklı değerlendirme yöntemlerinin üretilmesine yol açmaktadır. Aslında, eleştirel düşünmenin kavramsallaştırılması ve değerlendirilmesi, birlikte tartışılması gereken birbirine bağlı konulardır: Eleştirel düşünmenin tanımı, bunun en iyi nasıl ölçüleceğini belirler. En yaygın ölçümler dört kategoriye ayrılır (Ku, 2009; Liu, Frankel ve Roohr, 2014): 1. çoklu seçim (örn. Watson ve Glaser, 1980; Facione, 1990); 2. açık uçlu cevaplar (ör. Ennis ve Weir, 1985); 3. Öz-bildirim önlemleri (örn. Facione, Facione & Sanchez, 1994); 4. karma yöntemler (örn. Halpern, 2007).

İncelenen çalışmalarda örneklem veya çalışma grubu büyüklüğü ile ilgili en fazla 300-1000 (%29.54) kişilik örneklem veya çalışma grubunun tercih edildiği, en az ise 1-10 ve 1000’den fazla (%4.54) örneklem veya çalışma grubu aralığında çalışıldığı dikkati çekmektedir. Benzer şekilde Selçuk vd.’nin (2014) inceledikleri çalışmalarda da örneklem veya çalışma grubu büyüklüğü yüzdelik oranı %24 ile en fazla 301-1000 kişilik örneklem veya çalışma grubunun tercih edildiği görülebilmektedir. Diğer taraftan Göktaş vd.’nin (2012)

inceledikleri çalışmalarda tercih edilen örneklem veya çalışma gruplarındaki büyüklükler ile benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmada 300-1000 kişilik örneklem veya çalışma grubu oranının daha fazla çıkmasının nedeni 60 makaleden 13'ünde 300 kişiden fazla örneklem veya çalışma grubu kullanmasıdır. Bu durumdaki farklılıklar incelenen çalışmaların verilere ulaşılmasında; öğretmen ve öğrenciler ile daha kolay elde edildiği şeklinde yorumlanabilir. Örneklem veya çalışma grubu büyüklüğü ile ilgili olarak yüzde oranı az olsa da (%4.54) 1000'den fazla kişi ile örneklem veya çalışma grubu seçimleriyle gerçekleştirilen çalışmaların olması dikkat çekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalarda, öğretim görevlilerinin çalışmalarını üniversite bünyesindeki büyük örneklem veya çalışma grupları ile kolaylıkla yürüttüğü şeklinde yorumlanabilir.

Spencer (1995), büyük örneklemelerden türetilen istatistiksel olarak anlamlı korelasyonların mutlaka elverişli bir değere sahip olmadığını savunmaktadır. Sonuçların istatistiksel olarak anlamlı, fakat örneklemin küçük olması durumunda sonuçların sosyal bir ortamda uygulamanın maliyeti mazur görülemeyebilir olduğu belirtilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2006).

Bu araştırmanın amacının farklı disiplinlerde eleştirel düşünme konusunun çalışıldığı makalelerin içerik analizini yaparak eleştirel düşünmenin farklı değişkenlere bağlı olarak değişimi ve bu değişkenlerin ilişkilerini ortaya koymak olduğu dikkate alındığında, araştırma sonucunda ulaşılan verilerin eleştirel düşünme konusunda çalışmayı düşünen araştırmacılara rehberlik yapması beklenmektedir. Eleştirel düşünme konusu ile ilgili çalışmayı düşünen araştırmacılar için, eleştirel düşünme alanında yapılan araştırmaların yöntemlerinin, ölçme araçlarının ve konu dağılımlarının bilinmesi yeni yapılacak araştırmalara örnek teşkil edebilir. Diğer taraftan eleştirel düşünmeyle ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaları inceleyen bu içerik analizi araştırmasının sağlayabileceği katkılardan biri de; eleştirel düşünme alanı ile ilgilenen araştırmacıların yeni araştırmalara yönelmesine katkıda bulunma olasılığıdır. Bu araştırmanın bulgularından hareketle eleştirel düşünme alanında hangi konuların sıklıkla çalışıldığı belirli bir ölçüde görülebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın, araştırmacıları farklı yöntemler ve konulara yönelmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler verilebilir.

- Eleştirel düşünmenin bireyin gelişimindeki rolünün farklı boyutlarıyla irdelendiği çalışmalar yapılabilir,
- Türkiye ve yurt dışında yayımlanan eleştirel düşünme konusundaki makaleler karşılaştırmalı olarak incelenebilir,
- Öğretmen adayları ve öğretmenler dışında üniversite ve lise öğrencileri gibi örneklem veya çalışma gruplarını kapsayan çalışmalar yapılabilir,
- Konuyu daha kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla karma yöntem desenin kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Açışlı, S. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(1).
- Akinoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baş, T. (2006). Anket nasıl hazırlanır uygulanır değerlendirilir, Seçkin Yayınları, 4. Baskı.
- Batur, Z., & Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 834-854.
- Creswell, J. W. (2019). Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. (Cev. Edit. H. Eksi) *Edam*.
- Crithinkedu O2. 2018. *A European Review on Critical Thinking Educational Practices in Higher Education Institutions*. Vila Real: UTAD. ISBN: 978-989-704-258-4.
- Çıtak, E. A., & Uysal, G. (2012). Kavram analizi: eleştirel düşünme. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(3), 3-9.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Health & Company.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. <http://www.jstor.org/stable/992653>
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 511-546.
- Duran, V. (2019). Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). (Yayımlanmış Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Eğitimde Reform Girişimi (2005). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ogretmen-politikalarinda-mevcut-durum-ve-zorluklar/>
- Ennis R. H., & Weir E. (1985). The Ennis–Weir critical thinking essay test. Pacific Grove (CA): Midwest Publications.
- Erdamar, G. K., & Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800.
- Facione P. A. (1990). The California Critical Thinking Skills Test. Millbrae (CA): California Academic Press.
- Facione N. C., Facione P. A., & Sanchez C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment. The development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), pp. 345-350.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, Boston, MA.
- Gelder, T.V. (2005). Teaching critical thinking, some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41-46.

- Göktas, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, O., Yıldırım, G., & Reisoğlu, I. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojisi araştırma eğilimleri: 2000-2009 yılının içerik analizi. *Eğitim bilimleri: Kuram ve Uygulama* 12(1), 191-199.
- Halpern D. F. (2007). *Halpern critical thinking assessment using everyday situations. Background and scoring standards.* Claremont (CA): Claremont McKenna College.
- İncirkuş, F. A., & Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629.
- İşlek, D., & Hürsen, Ç. (2014). Evaluation of critical thinking studies in terms of content analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131(2006), 290-299.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karademir, Ç. A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi.
- Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. (Yayımlanmamış Doktora tezi). *İstanbul Üniversitesi.*
- Kiremitçi, O. (2012). Problem çözme yöntemiyle düzenlenmiş beden eğitimi derslerinin problem çözme becerilerine etkisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Ege Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Ku K. Y. (2009). Assessing students’ critical thinking performance. Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4(1), pp. 70-76.
- Liu O. L., Frankel L., & Roohr K. C. (2014). Assessing critical thinking in higher education. Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2014(1), pp. 1-23.
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S., & Dimitriadou, C. (2019). Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. *Studies in Higher Education*, 44(5), 844-859.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA 2012 Ulusal raporu.* MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu.* MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen strateji belgesi (2017-2023).* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim vizyonu belgesi.* MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Ulusal raporu.* MEB Basımevi.
- Moon, J. (2007). *Critical thinking: An exploration of theory and practice.* Routledge.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2006). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation,* New York: Laurence Erlbaum.
- Nosich, G. M. (2015). Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi (B. Aybek Trans.). *Anı Yayıncılık.*
- OECD Publishing. (2020). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do.* Organisation for Economic Co-operation and Development OECD.
- Önal, İ., & Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78.
- Pithers, R. T., and R. Soden. 2000. “Critical Thinking in Education: A Review.” *Educational*

- Research* 42 (3): 237–49.
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Adıyaman Üniversitesi.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., & Yılmaz, Ö. (2019). Eleştirel düşünme engelleri (elden) ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 1. *Cumhuriyet uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 281-299.
- Spencer, B. (1995). Correlations, sample size, and practical significance: a comparison of selected psychological and medical investigations. *The Journal of Psychology*, 129 (4), 469-475.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık*.
- Ültay, E., Durnacı, U., & Ültay, N. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çalışmalara ait içerik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29(101).
- Ültay, E., Durnacı, U., & Ültay, N. (2019). Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çalışmalara ait içerik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 99-120.
- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of psychology*, 22(1), 24-28.
- Walsh, D. & Paul, R. W. (1986). The goal of critical thinking: from educational ideal to educational reality. American Federation of Teachers.
- Warren, L. (2006). Information literacy in community colleges: focused on learning. reference & user services *quarterly*, 45(4), 297–303.
- Watson G., & Glaser E. M. (1980). Watson–Glaser critical thinking appraisal. Cleveland (OH): Psychological Corporation.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1).
- YÖK Dersleri Platformu, (2020a). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Felsefe_Grubu_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- YÖK Dersleri Platformu, (2020b). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf

Extended Abstract

Introduction

The concept of critical thinking is used in many areas, from the first definitions of what the concept of thinking is in academic studies to the basis of current problem solutions. When the literature is examined, it is seen that critical thinking is handled with different operational definitions and includes research topics from many disciplines. In short, critical thinking can be expressed as one of the important skills that individuals should have in questioning and analyzing information in order to make effective decisions.

Method

The aim of this study is to analyze the content of scientific researches on critical thinking. The integrative research design was used in the study. The years of the articles, subject areas, methods, data collection tools, sample or study groups were examined. The data obtained were interpreted descriptively and presented in tables. It is thought that this study will contribute to future studies in terms of finding a place in the literature of the articles in which critical thinking is the subject of the research and describing the studies discussed.

The data source of this study consists of 60 articles that were scanned based on the keywords of "eleştirel düşünme", published in ULAKBİM, ERIC, and Google Scholar databases between 2015 and 2019, suitable for the purpose of the research and accessible as full text. In the study, the data obtained from the articles on the subject of critical thinking in Turkey were divided into groups according to their similarities and differences before being placed in the appropriate categories, and the data were presented in graphs or tables.

Results and Conclusion

As a result of the research, it is seen that the publication year, subject area, method, measurement tool and sample or study group variables of the researches on critical thinking examined are correlated with the variables of other researches. It is thought that this research will contribute to future research in terms of finding a place in the literature of the articles in which critical thinking is the subject of the research and describing the studies discussed.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

**Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Ailelerin Ebeveyn Tutumları
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi***

**Investigation of the Relationship Between Social Skill Levels of Students and Parental Attitudes
of Families**

Salih Zeki GENÇ^a, Emine Merve USLU^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 17/12/2022

Revised/Düzeltildi: 01/03/2022

Accepted/Kabul edildi: 08/04/2022

Anahtar kelimeler:

Erken Çocukluk Dönemi, İlkokul
Düzeyi, Ebeveyn Tutumu

Keywords:

Early Childhood, Primary School
Level, Parental Attitude

ÖZ

Bu araştırma okul öncesi ve ilkokul dönemi çocukların sosyal becerisini ve ailelerinin ebeveyn tutumlarını belirleyerek; çocukların sosyal beceri gelişimleri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Çubukçu ve Gültekin (2008) tarafından geliştirilen “Sosyal Beceriye Sahip Olma Ölçeği” uygulanmıştır. Öğrenci velilerinin ebeveyn tutumlarını belirlemek amacıyla; Karabulut Demir, Şendil (2000) tarafından geliştirilen, “Ebeveyn Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistiksel testler ile incelenmiş, farklı değişkenlere göre test edilmiştir. Öğrencilerin sosyal becerileri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasında pozitif yönlü yüksek ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel araştırma sonuçlarını derinlemesine incelemek ve sonuçları detaylı açıklamak amacıyla, çalışmanın nitel boyutunda 20 öğrenci velisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Toplanan nitel araştırma verileri betimsel analiz yoluyla incelenerek sonuçlar belirlenmiştir.

ABSTRACT

The research determines the social skills of preschool and primary school children and their families' parental attitudes; The aim of this study was to examine the relationship between children's social skills development and their families' parental attitudes. The research is a mixed method research in which quantitative and qualitative research methods are used together. In the study, the “Scale of Having Social Skills” developed by Çubukçu and Gültekin (2008) was applied in order to determine the social skill levels of the students. The obtained data were analyzed with appropriate statistical tests and tested according to different variables. It has been determined that there is a high positive correlation between the social skills of the students and the parental attitudes of their families. In order to examine the quantitative research results of the research in depth and to explain the results in detail, data were collected by interviewing 20 students' parents in the qualitative aspect of the study, through a semi-structured interview form. The collected qualitative research data were analyzed through descriptive analysis and the results were determined.

Cite as: Genç, S.Z. & Uslu, E. M. (2022). Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri İle Ailelerin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 111-135.

^a Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, szgenc@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0001-2345-6789.

^b Öğr. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, merveuslu@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9727-4160.



Giriş

Erken çocukluk ve ilkokul çağı çocukluk dönemi kişilik gelişimi, sosyal ve bilişsel alanda beceri kazanımı için önemli bir zaman dilimini içermektedir. Sosyal duygusal gelişim kapsamında toplumsal süreçlere adaptasyonu sağlayan, karar verme süreçlerini yöneten, karşılıklı etkileşim içinde insanlar arası ilişkilerin niteliklerini belirleyen sosyal beceriler, bireylerin diğer gelişim alanlarına da etki ederek insan gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal beceri, sosyal toplumsal süreçte insanlar arası ilişkileri ve davranış şekillerini şekillendiren ve düzenleyen tutum, davranış, deneyim ve alışkanlıklardan oluşmaktadır. Farklı bir çok etmen çocukların gelişimleri üzerinde etkili olurken, çocuğun gelişim sürecinde en büyük etki sahibi yapı ailedir (Moon ve Lee, 2009; Izzo vd., 1999; Jeynes, 2015; DePlanty vd., 2007). Ailelerin sahip oldukları alışkanlıklar, inançlar, değerler, yönelimler ailenin çocuğa olan yaklaşımını belirler. Ailelerin çocuklarına karşı sergiledikleri istikrarlı ve kararlı davranış şekilleri ve bu davranışların niteliği ebeveyn tutumlarını oluşturmaktadır. Ebeveyn tutumları çocukların davranış şekillerine karşı ailelerin takındıkları tavrı ifade etmektedir (Darling ve Steinberg, 1993). Ailelerin çocuklarına ilişkin beklentileri ve çocukların ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri ebeveyn tutumlarını etkileyen etmenlerin en önemlileri arasında yer almaktadır (Maccoby ve Martin, 1983).

Ailelerin sahip oldukları ebeveyn tutumları çocukların çok yönlü gelişimlerini biçimlendirir. Çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimi için kaynaklık eden, sosyal ve bilişsel gelişim için temel oluşturan öge ailedir. Aile ile olumlu etkileşimin gerçekleştiği karşılıklı pozitif iletişimin yer aldığı ortam ancak destekleyici ve olumlu ebeveyn tutumunun benimsendiği aile ortamında gerçekleşmektedir. Belirtilen aile niteliklerine bağlı olarak sergilenen olumlu, destekleyici tutumlar çocuğun kişilik gelişiminde olumlu etkiye sahiptir (Eisenberg vd., 2005). Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ebeveyn tutumlarının farklı başlıklar altında ifade edildiği görülmektedir. Filiz ve Yaprak'a (2009) göre ebeveyn tutumları demokratik aile tutumu, otoriter aile tutumu, koruyucu aile tutumu ve ilgisiz aile tutumları olarak sınıflandırılmıştır. Hibbard ve Walton'a (2014) göre ebeveyn tutumları demokratik, otoriter, izin verici- düşkün ve ihmalkâr- reddedici şeklinde ifade edilmektedir. Bakhla vd., (2013) ise aile tutumlarını demokratik, otoriter ve izin verici olarak belirtmektedir. Bu çalışmada demokratik, izin verici, otoriter ve koruyucu aile tutumları ele alınarak incelenmiştir. Demokratik ebeveyn tutumu; ailenin rehberlik ettiği çocuğa bağımsız karar alma becerisi kazandırmak için destekleyici bir yaklaşım sergilemek, sosyal gelişimi desteklemeyi önemseyen olumlu iletişim ile etkileşim sağlamaya dayanan davranış biçimlerinden oluşmaktadır (Sümer vd., 2010). Otoriter ebeveyn tutumunda; anne ve babaya mutlak bir itaat analizi ile katı ve kurallarına uyulması zorunlu bir disiplin anlayışına dayanan çocukların davranışlarının aile tarafından şekillendirildiği ve kontrol edildiği tutumu içermektedir (Thompson vd., 2003).

İzin verici aile tutumunda aile içinde kabul gören çocuğun davranışlarında herhangi bir sınırlama ve disiplin anlayışı olmaksızın olumsuz davranışların göz ardı edilmesi ve kontrol mekanizmasının bulunmaması durumu mevcuttur. Koruyucu ebeveyn tutumunda gereğinden fazla korumacı tavır sergilenerek çocuğun bağımsız düşünme ve karar verme becerileri olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu aile tutumunda utangaç ve içine kapanık bir davranış şekli sergileyen çocuk sosyal etkileşimlerini yönetmekte zorluk çekmektedir (Rubin ve Burgess, 2002). Farklı değişkenlerden etkilenen ailelerin ebeveyn tutumları ülkemizde farklı bölgelere, kültürel ve sosyal yapıya göre farklılık göstermektedir (Sümer vd., 2010).

Ailelerin çocuk yetiştirirken benimsedikleri kurallar ve uyguladıkları disiplin

yöntemleri, toplumsal olarak genel kabul görmüş çocuk yetiştirme modelleri, kişinin aileden kazandığı davranışları, bakış açıları, kültürel ve sosyal özellikleri ebeveynlerin tutumlarını etkileyen unsurlardandır. Toplumsal yapının önemli bir parçası olan çocuğun içinde yetiştiği aile, dünyada ve buna bağlı olarak toplumda yaşanan sosyokültürel ve sosyoekonomik değişimlerin sonucu değişime uğramış ve aileler farklı nitelikteki yapılarına bağlı olarak çocukları üzerinde farklı ebeveyn tutumları sergilemeye başlamışlardır. Anne ve babaların çocuklarına karşı tutumlarının olumlu ve çocuğu destekleyici yönde olması çocukların özgüven gelişimi, yetenek ve ilgi alanlarını keşfetmelerinde; yaratıcılıklarının arttırılmasında, sosyal toplumsal uyum becerilerinin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu durumun aksine otoriter ve baskıcı aile tutumlarının çocukların ifade ve iletişim becerilerini olumsuz etkilediği, sosyal gelişimlerinde yetersizliklere yol açtığı, bunun da çocukların toplumsal rollerini gereği gibi yerine getirmelerini engellediği ortaya çıkmıştır.

Erken yaşlarda çocukların kazandığı davranışlar bireyin kişilik gelişimini, tutum, davranış ve değer yargılarını şekillendirmektedir. Okul öncesi dönemden başlayarak aile yaklaşımlarının çocukların gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Çocukların sosyal duygusal gelişimi, sosyal beceri kazanım süreçleri, kişiler arası etkileşim biçimleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olan ebeveyn tutumlarını belirlemek çocukların belirtilen alanlardaki eksik yönlerin belirlenmesi ve giderilmesi açısından önemlidir. Kişiler arası olumlu ilişki biçimlerini ifade eden prososyal davranışlar ve bu olumlu toplumsal olumlu davranış biçimleri için ön öğrenmeleri oluşturan sosyal becerilerin öncelikle ailede kazanılarak şekillendiği bilinmektedir.

Ailelerin çocuklarını yetiştirirken sahip oldukları ebeveyn tutumları, çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde ve akademik başarıları üzerinde etkisinin büyük olduğu düşünülmektedir (Huang ve Gove, 2015; Rocha Lopes vd., 2015; Braza vd., 2015). Demokratik ve destekleyici ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin ebeveynlerinin tutumundan olumlu etkilendiği; baskıcı otoriter, koruyucu aile tutumlarının ise çocukların problem arz eden sosyal davranış biçimi sergilemelerine yol açtığı belirlenmiştir (Durmuşoğlu Saltalı ve Arslan, 2012; McLeod vd., 2007, Arnott ve Brown, 2013). Özellikle çocuğun sosyal beceri kazanımına olumlu etkisi olan demokratik ve izin verici ebeveyn tutumunun çocuğun sosyal yeterliklerinin arttırılması ve toplumsal süreçlere adaptasyonlarının sağlamlasında olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konulmaktadır (Günalp, 2007; Rubin ve Burgess, 2002).

Çocukların sosyal becerileri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların birçoğu yalnızca okul öncesi dönemde bulunan çocuklar ile gerçekleştirilen çalışmalardan oluşmaktadır. Yapılan çalışmalarda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Alanda erken çocukluk ve ilkokul dönemi çocukların sosyal beceri kazanım süreçlerinin ebeveyn tutumları ile ilişkilendirilerek ele alındığı nitel araştırma yöntemi gereğince görüşmeler ile veri toplanan çalışma yer almamaktadır. Bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen özgün bir çalışma niteliğindedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı okul öncesi ve ilkokula devam eden öğrencilerin, sosyal beceri düzeylerinin ve ailelerinin tutumlarının belirlenmesi, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisinin belirlenmesi ve çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul öncesi kurumlara devam eden öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri nasıldır?
- İlkokula devam eden öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri nasıldır?
- Öğrenci velilerinin ebeveyn tutumları nasıldır?
- Okul öncesi kurumlara devam eden öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasında nasıl bir ilişki var mıdır?
- İlkokula devam eden öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasında nasıl bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma açılımlı sıralı desenin kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Nicel ve nitel verilerin üzerinde araştırma yapılan konunun açıklanmasında birlikte kullanılmasına dayanan karma yöntem araştırmalarında, problemin daha kapsamlı olarak açıklanması esasına dayanmaktadır (Halcomb ve Hickman, 2015). Nicel ve nitel verilerin toplanarak analiz edilmesine dayanan karma araştırma yönteminde açılımlı sıralı desene uygun olacak nitelikte öncelikle nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Nicel bulguları daha derinlemesine açıklamak amacıyla nitel veriler toplanmıştır (Creswell, 2008; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Green vd., 2005; Yıldırım ve Şimşek, 20016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel bölümüne ilişkin örneklemini Çanakkale il merkezinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi bağımsız anaokulu, anasınıfı ve ilkokullarda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bağımsız anaokulu ve anasınıfı 200 (%39,52) öğrenci ve ilkokulda öğrenim gören 306(% 60,47) toplam 506 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Çalışma grubu I'e ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu I'e İlişkin Demografik Bilgi Tablosu

Veli	N	%	Mezun Olunan Okul		%
Anne	327	64,62	İlkokul	59	11,66
Baba	179	35,37	Ortaokul	73	14,42
Ebeveyn Yaş			Lise	151	29,84
25-30	173	34,18	Üniversite	211	41,69
30-35	126	24,90	Lisans Üstü	12	2,37
35-40	90	17,78	Ailede Bulunan Çocuk Sayısı		
40-45	80	15,81	1 çocuk	156	30,83
45 ve üzeri	37	7,31	2 çocuk	230	45,45
Çocuk Cinsiyet			3 çocuk	94	18,57
Kız	297	58,69	4 veya daha fazla	26	5,13
Erkek	209	41,30	Çocuk Okul Türü		
Çocuk Yaş Grubu			Bağımsız Anaokulu	88	17,39
Anaokulu	200	39,52	Anasınıfı	79	15,61
İlkokul	306	60,47	MEB ilkokul	268	52,96
			Özel Okul	71	14,03

Tablo 1' de görüldüğü üzere araştırmaya katılan velilerin 327'si anne (%64,62), 179'unu (%35,37) babalardan oluşmaktadır. Ebeveynlerin yaşları incelendiğinde 25-30 yaş

arasında 173 veli (%34,18), 30-35 yaş aralığında 126 veli (%24,90), 35-40 yaş aralığında 90 veli (%17,78), 40-45 yaş aralığında 80 veli (%15,81), 45 yaş ve üzeri yaşa sahip 37 (7,31) veli olduğu çalışmaya dahil olmuştur. Velilerin mezun oldukları okul türü incelendiğinde 59 veli ilkökul mezunu (%11,66), 73 veli ortaokul mezunu (%14,42), 151 veli lise mezunu (%29,84), 211 veli üniversite mezunu (%41,69), 12 veli ise lisans üstü eğitim mezunu (2,37) olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların 297'si kız (%58,69), 209'u ise erkektir (41,30). Çocukların yaş grubu incelendiğinde 200 çocuk okul öncesi yaş düzeyinde (%39,52), 306 çocuk ise (%60,47) ilkökul düzeyindedir. 88 çocuk bağımsız anaokuluna (%17,39), 79 çocuk anasınıfına (%15,61), 268 çocuk Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkökuluna (%52,96), 71 çocuk ise özel ilkökula (%14,03) devam ederek eğitim görmektedir.

Çalışmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubunu ise 18 (%60) ilkökul öğrenci velisi; 12 (%40) okul öncesi öğrenci velisi olmak üzere toplam 30 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma grubu II'ye ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubu II'ye İlişkin Demografik Bilgi Tablosu

veli	N	%	Ebeveyn Yaş	N	%
Anne	19	63,33	25-30	7	23,33
Baba	11	36,66	30-35	8	26,66
Mezun Olunan Okul	N	%	35-40	12	40
İlkokul	5	16,66	40-45	3	10
Ortaokul	6	20	Ailede Bulunan Çocuk Sayısı	N	%
Lise	9	30	1 çocuk	12	40
Üniversite	10	33,33	2 çocuk	15	50
			3 çocuk ya da daha fazla	3	10

Tablo 2 incelendiğinde 30 veli ile görüşme yapılmıştır. Nitel araştırma kapsamında 19 Anne (%63,33), 11 Baba (%36,66) araştırmaya katılmıştır. 25-30 yaş aralığında 7 veli (23,33); 30-35 yaş aralığında 8 veli (%26,66), 35-40 yaş aralığında 12 veli (%40), 40-45 yaş aralığında 3 veliden (%10) oluşturmaktadır. 1 çocuğu olan 12 veli (%40), 2 çocuğu olan 15 veli (%50), 3 ya da daha fazla çocuğu olan 3 veli (%10) bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi kurumlara ve ilkökula devam eden öğrenci velilerinin ebeveyn tutumu ile anaokulu ve ilkökula devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerini elde etmek için oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutumlarını belirlemek için Karabulut Demir, Şendil (2000) tarafından geliştirilen, 4 alt boyuttan oluşan (Demokratik tutum, Otoriter tutum, Koruyucu tutum, İzin Verici Tutum) Ebeveyn Tutum Ölçeği; öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla ise Çubukçu ve Gültekin (2008) tarafından geliştirilen “ Sosyal Beceriye Sahip Olma Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçekler ilk olarak 550 öğrenciye uygulanmıştır. Son olarak hatalı ve eksik girilen ölçekler çıkarılarak 506 öğrenciye ait verinin analizleri yapılmıştır.

Nitel araştırma ile elde edilen veriler ışığında belirlenen sonuçların derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme soruları üç uzman görüşü alınarak tekrar

düzenlenmiştir. Son hali verilen görüşme formu dört veliye uygulanarak güvenilirliği tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali 30 öğrenci velisine uygulanmış ve bu doğrultuda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda nitel veri analizi temalar oluşturularak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

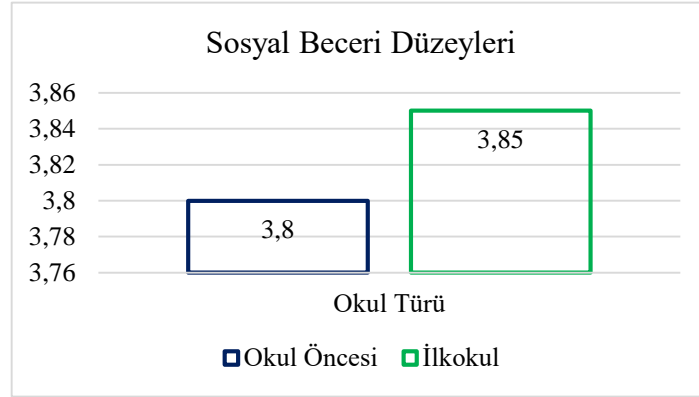
Araştırmada toplanan nicel araştırmaya ilişkin veriler SPSS-23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Korelasyon (Pearson) katsayısı hesaplanmıştır. Ailelerin Ebeveyn Tutumu ile ilgili analizler için Parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi ve Kuruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Çocukların sosyal beceri düzeylerine yönelik değişkenleri analiz etmek için T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları kapsamında nitel veriler ses kaydı alınarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular araştırmacı tarafından temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen nitel bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Bulgular

Sosyal Beceri Düzeyine İlişkin Puan Ortalamaları

Bu bölümde okul öncesi ve ilkokulu dönemi öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine ilişkin puan ortalamaları hesaplanmış ve Şekil 1’ de sunulmuştur.

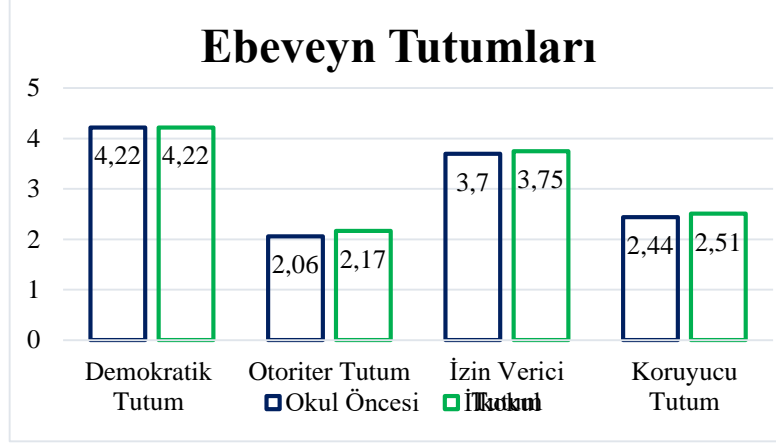


Şekil 1: Okul Öncesi ve İlkokul Dönemi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri

Okulöncesi ve ilkokul dönemindeki çocukların sosyal beceri düzeyleri belirlenmiştir. Anaokulu yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyi puan ortalamaları 3,80; ilkokul yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri puan ortalamaları 3,85 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ebeveyn Tutumlarına İlişkin Puan Ortalamaları

Bu bölümde okul öncesi ve ilkokul dönemi velilerinin ebeveyn tutumlarına ilişkin ölçek puan ortalamaları hesaplanarak Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Ailelerin ebeveyn tutumları

Çocukları okul öncesi yaş grubunda olan ailelerin ebeveyn tutumları ile ilkökul yaş grubunda çocuğu olan ailelerin ebeveyn tutumları ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları incelenmiştir. Demokratik aile tutumu ölçeğinden anaokulu ve ilkökul yaş grubundaki çocuğu olan ailelerin Demokratik Aile tutumu boyutundan ($\bar{X}=2.22$) olarak; Otoriter aile tutumunda anaokulunda çocuğu olan ailelerin puan ortalamaları 2.06; ilkökulda çocuğu olan ailelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.17$) olarak; İzin verici Aile Tutumu anaokulunda çocuğu olan ailelerin puan ortalamaları 3,70 ilkökulda çocuğu olan ailelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=3.75$) puan olarak; Koruyucu aile tutumunda anaokulunda çocuğu olan ailelerin ($\bar{X}=2.44$) ilkökulda çocuğu olan ailelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=2.51$) olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, veli yaşı, ikamet edilen yer değişkenine göre sosyal beceri düzeyleri incelenmiş yapılan analiz sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyi

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için T-testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin T-test Tablosu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	297	3.91	.61	504	4.78	.000
Erkek	209	3.65	.60			

Çocuğun cinsiyet değişkenine ilişkin sosyal beceri gelişimi anlamlı olarak fark olup belirlemek için yapılan T-testi sonuçları değerlendirildiğinde anlamlı fark bulunmuştur. ($p<.05$). Kız çocuklarının sosyal beceri düzeyi puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.91$) erkek

öğrencilerin ölçek puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yaşa Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyi

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4: Yaşa Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin ANOVA Tablosu

Varyans	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Gruplar Arası	12.038	3.009	4	8.155	.000
Grup İçi	184.893	.369	501		
Toplam	196.931		505		

Tablo 4’de yaşlarına göre çocukların sosyal beceri ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre 9 yaşında olan çocukların ölçek puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.18$) diğer yaş aralığındaki velilerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyi

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 5: Kardeş Sayısına Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin ANOVA Tablosu

Varyans	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Gruplar Arası	1.452	.518	3	1.255	.289
Grup İçi	192.862	.386	500		
Toplam	194.314		503		

Tablo 5 de kardeş sayısı değişkenine göre sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı fark olmadığını belirlenmiştir. ($p > .05$).

Velilerin Yaşına Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyi

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin velilerinin yaşları değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 6: Veli Yaşına Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin ANOVA Tablosu

Varyans	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Gruplar Arası	4.316	1.079	4	2.807	.025
Grup İçi	192.615	.384	501		
Toplam	196.931		505		

Tablo 6’da velinin yaşı değişkenine göre çocukların sosyal beceri ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının veli yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre 45 ve üzeri yaşında olan velilerin çocuklarının ölçek puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.05$) diğer yaş aralığındaki velilerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İkamet Edilen Yere Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeyleri

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerinin ikamet edilen yer değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 7: İkamet Edilen Yere Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerine İlişkin ANOVA Tablosu

Varyans	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	sd	F	p
Gruplar Arası	2.244	1.122	2	2.899	.056
Grup İçi	194.687	.387	503		
Toplam	196.931		505		

Tablo 7’de ikamet edilen yere göre çocukların sosyal beceri ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının ikamet edilen yere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre köyde ikamet eden çocuklarının ölçek puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.03$) diğer çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ailelerin Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Ailelerin ebeveyn tutumlarının eğitim durumu, yaş, anne veya baba olma ve çocuk sayısı değişkenleri açısından incelenmesine yönelik analizler gerçekleştirilmiştir.

Anne- Baba Olma Durumu Değişkenine Yönelik Ebeveyn Tutumu

Araştırmada ailelerin çocuklarına göstermiş oldukları tutumlarının anne veya baba olma değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 8: Ebeveyn Tutumuna İlişkin Anne veya Baba Olma Değişkenine Göre Man-Whitney U Testi Tablosu

Tutum	Veli	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Sum of Ranks
Demokratik Tutum	Anne	327	272.19	89005.50	23	.000
	Baba	129	219.36	39265.50		
Otoriter Tutum	Anne	327	233.82	76460.50	22	.000
	Baba	129	289.44	51810.50		
İzin Verici Tutum	Anne	327	240.16	83961.00	28	.005
	Baba	129	277.87	44310.00		
Koruyucu Tutum	Anne	327	256.76	78532.50	24	.497
	Baba	129	247.52	49738.50		

Anne baba olma değişkenine göre ailelerin ebeveyn tutumlarının belirlenmesi amacıyla anlamlı farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Man-Whitney U Testi sonuçları incelendiğinde demokratik, otoriter ve izin verici aile tutumları arasında anlamlı fark çıkmıştır. ($p < .05$). Demokratik tutumu ($\bar{X} = 272.19$) sergileyen annelerin; otoriter ($\bar{X} = 289.44$) ve izin verici ($\bar{X} = 277.87$) tutum sergileyen babaların ölçek puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır

Yaş Değişkenine Yönelik Ebeveyn Tutumu

Araştırmada ailelerin çocuklarına göstermiş oldukları tutumlarının veli yaşına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 9: Ebeveyn Tutumuna İlişkin Velilerin Yaşları Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Tablosu

Tutum	Yaş grubu	N	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlılık
Demokratik Tutum	25-30	173	274.09	7.595	4	.108	---
	30-35	126	255.15				
	35-40	90	237.70				
	40-45	80	224.81				
	+45	37	252.08				
Otoriter Tutum	25-30	173	231.69	8.998	4	.061	---
	30-35	126	260.69				
	35-40	90	262.97				
	40-45	80	255.19				
	+45	37	304.14				
Koruyucu Tutum	25-30	173	251.07	4.319	4	.365	---
	30-35	126	257.66				
	35-40	90	235.98				
	40-45	80	253.10				
	+45	37	294.19				
İzin Verici Tutum	25-30	173	239.00	17.835	4	.001	25-30/45-50
	30-35	126	249.91				
	35-40	90	280.04				
	40-45	80	229.11				
	+45	37	331.92				

Veli yaşı değişkenine göre ailelerin ebeveyn tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde veli yaşına göre demokratik, otoriter ve koruyucu aile tutumları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. ($p>.05$). İzin verici aile tutumu sergileyen kişilerde yaş değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmıştır. ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games Howell testi sonuçlarına göre izin verici aile tutumsergileyen 45-50 yaş aralığındaki ailelerin ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.94$) diğer ailelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Yönelik Ebeveyn Tutumu

Araştırmada ailelerin çocuklarına göstermiş oldukları tutumlarının veli eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolştırılarak sunulmuştur.

Tablo 10: Ebeveyn Tutumuna İlişkin Velilerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Tablosu

Tutum	Eğitim	n	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlılık
Demokratik Tutum	İlkokul	59	201.75	42.968	4	.000	Üniversite-ilkokul Üniversite- ortaokul Lise-ortaokul
	Ortaokul	73	187.70				
	Lise	151	250.11				
	Üniversite	211	296.72				
	Lisansüstü	12	191.00				
Otoriter Tutum	İlkokul	59	289.94	41.752	4	.000	İlkokul-üniversite Ortaokul-üniversite
	Ortaokul	73	320.97				
	Lise	151	268.07				
	Üniversite	211	207.91				
	Lisansüstü	12	282.13				
Koruyucu Tutum	İlkokul	59	280.72	9.927	4	.042	İlkokul
	Ortaokul	73	254.92				
	Lise	151	271.99				
	Üniversite	211	235.86				
	Lisansüstü	12	188.63				
İzin Verici Tutum	İlkokul	59	279.09	10.732	4	.030	Lise-üniversite Lisansüstü-üniversite
	Ortaokul	73	267.52				
	Lise	151	246.99				
	Üniversite	211	240.19				
	Lisansüstü	12	258.42				

Veli eğitim durumu değişkenine göre ailelerin ebeveyn tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde demokratik, otoriter, koruyucu ve izin verici aile tutumunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. ($p<.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffee testi sonuçlarına göre demokratik tutum gösteren, üniversite mezunu olan ailelerin ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.39$) diğer ailelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Koruyucu ($\bar{X}=2.81$) ve otoriter ($\bar{X}=2.22$) tutum sergileyen ailelerden ölçek puan ortalamalarının ilkokul mezunu olan ailelerin ölçek puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İzin verici aile tutumu sergileyen, Lise mezunu olan ailelerin ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X}=2.39$) diğer ailelerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocuk Sayısı Değişkenine Yönelik Ebeveyn Tutumu

Bu çalışmada ebeveyn tutumlarının çocuk sayısına göre anlamlı şekilde değişip değişmediğini analiz etmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen veriler tablolastırılarak sunulmuştur.

Tablo 11: Ebeveyn Tutumuna İlişkin Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Tablosu

Tutum	Çocuk Sayısı	n	Sıra ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlılık
Demokratik Tutum	1 çocuk	154	279.04	15.491	3	.001	1çocuk -4 çocuk
	2 çocuk	230	256.12				
	3 çocuk	94	217.32				
	4 ve üzeri	26	190.44				
Otoriter Tutum	1 çocuk	154	207.16	28.036	3	.000	4 çocuk -1 çocuk 3 çocuk -1 çocuk 2 çocuk -1 çocuk
	2 çocuk	230	257.59				
	3 çocuk	94	293.77				
	4 ve üzeri	26	316.94				
Koruyucu Tutum	1 çocuk	154	235.28	5.611	3	.132	---
	2 çocuk	230	258.60				
	3 çocuk	94	273.80				
	4 ve üzeri	26	223.54				
İzin Verici Tutum	1 çocuk	154	242.34	2.991	3	.393	---
	2 çocuk	230	251.98				
	3 çocuk	94	259.14				
	4 ve üzeri	26	293.25				

Çocuk sayısı değişkenine göre ailelerin ebeveyn tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde demokratik, otoriter, koruyucu ve izin verici aile tutumlarına ilişkin ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games Howell testi sonuçlarına göre demokratik tutum gösteren ailelerden bir çocuğu olan ailelerin ölçek puan ortalamaları ($\bar{X} = 15.491$) diğer ailelerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Otoriter tutum sergilenen ailelerden 4 ve daha fazla çocuğu olan ailelerin ölçek puan ortalamalarının ($\bar{X} = 15.491$) diğer aile tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demokratik Aile Tutumuna Yönelik Görüşler

Demokratik tutum gösteren ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili demokratik tutum sergileyen 10 velinin görüşü alınmış, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yüksek olmasına ilişkin tekrar eden görüşler belirlenmiş ve görüş sıklıkları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Demokratik Ebeveyn Tutum Sergileyen Veli Görüşleri

	N	%
Birlikte zaman geçirme	3	30
Çeşitli aktivitelere katılma	6	60
Ortak karar alma	4	40
Gönüllü kuruluşlarda birlikte görev alma	2	20

Demokratik ebeveyn tutumu sergileyen ailelerin çocuklarının sosyal beceri gelişimlerini etkileyen faktörlerin ailelerin uygun zamanlarda çocuklarına zaman ayırdıkları, birlikte gönüllülük esasına da dayanan farklı faaliyetlerde bulunmaları, karar alma süreçlerinde yol gösterici olacak nitelikte çocuğunda kararlarını önemli buldukları görüşlerine ulaşılmıştır. Bu görüşlere ilişkin Serkan Bey “Hafta sonları vakitlerimi çocuğum için ayırıyorum. Çocuğumla birlikte oyun merkezlerine giderek birlikte oyunlar oynuyoruz. Ormanlık alanlara giderek birlikte keşifler yapıyoruz, farklı arkadaşlar ediniyoruz.” derken, Betül Hanım “Ev içerisinde alacağımız kararlarda çocuğuma söz hakkı vermeye çalışıyorum böylelikle öz güvenli gelişmesine destek olmaya çalışıyorum.”, Nilay Hanım “Okul saatleri dışında yüzme, satranç, drama kurslarına çocuğumu gönderiyorum farklı kişilerle iletişimini desteklemek amaçlı.”, Ayşe Hanım “Çocuğum ile birlikte Lösev kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere katılıyoruz. Böylelikle çocuğum farklı arkadaş ediniyor hem de yardımlaşmanın önemini anlamaya çalışıyor.” Seda Hanım “Çocuğumla hafta sonları ilgisini çekecek olan tiyatro, sinema, müze gibi farklı aktivitelere katılıyoruz” şeklinde ifadelerde bulunurken çocuğın karar alma süreçlerine dahil edilmesine ilişkin Mustafa Bey “Annesi de ben de çocuğumuzu ilgilendiren konularda çocuğumun da fikrini alarak karar vermeye çalışıyoruz. Örneğin odasına alacağımız bir eşya, gitmek istediği bir film gibi konularda.” Hasan Bey “Ailece çıkacağımız bir tatilde nereye gideceğimizi çocuğumun ve eşimin fikrini alarak seçiyoruz.” diye görüş belirtmişlerdir.

İzin Verici Aile Tutumuna Yönelik Görüşler

İzin verici tutum gösterdiği belirlenen ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili izin verici tutum sergileyen 10 veli görüşü alınmış, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yüksek olmasına ilişkin velilerin tekrar eden görüşleri belirlenmiş ve görüş sıklıkları Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13: İzin Verici Ebeveyn Tutum Sergileyen Veli Görüşleri

	N	%
Kendi kararlarını kendi alması	5	50
Arkadaş seçimini kendi yapması	3	30
Katılacağı faaliyet ve etkinlikleri kendi belirlemesi	4	40
İlgi alanlarını ve yeteneklerini keşfetmesi	6	60
Karşılaştığı problem durumlarıyla kendi baş etme becerisi geliştirmesi	4	40

İzin verici ebeveyn tutumu sergileyen ailelerin çocuklarının sosyal beceri gelişimlerini etkileyen durumların ailenin çocuğın aldığı arkadaş seçimi, katılmak istediği etkinlik gibi

kararları kabul etmesi; ilgi alanlarını ve karşılaştığı problemlere yönelik sergileyeceği davranış seçiminde çocuğu serbest bırakması gibi görüşler ifade edilmiştir. Bu görüşlere ilişkin; Sevgi Hanım “Çocuğumun istediği kurslara göndermeye çalışıyorum.” Selda Hanım “Çocuğumun istediklerini yapmaya özen gösteriyorum. İsteddiği kişilerle ya da gruplarla iletişim halinde olmasına olanak sağlıyorum.” derken Mert Bey “Çocuğum yanlış bir tutum sergilese de ona tepki göstermem kendi öğrenmesini isterim.” şekilde ifadelerde bulunmuştur. Ahmet Bey ise “Çocuğumu doğru ya da yanlış ifadeleri kullanarak yönlendirmekten kaçınıyorum. Kendi doğru ve yanlış olarak anlamlandırmak istediği şekilde yol almasını istiyorum böylelikle öz güveninin artacağını düşünüyorum.” Leyla Hanım “Tatil zamanlarımızda çocuklarımızla farklı yerlere gidiyoruz. Gittiğimiz yerlerde onları serbest bırakıyorum. Oyun oynaması ya da bir yere gitmesi için zorlamıyorum, kendilerine arkadaş bulmalarını ifade edebilmeleri için uğraşmaları gerekliliğine inanıyorum.” görüşlerini ifade ederken Melih Bey “Çocuğuma hayır dediğim bir durumda çok fazla ısrar ettiğinde yanlış yapsa bile deneyim kazanması ve yanlış olduğunu fark edebilmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Koruyucu ve Otoriter Aile Tutumuna Yönelik Görüşler

Koruyucu ve otoriter tutum gösterdiği belirlenen ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyine sahip olma durumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla ilgili Koruyucu tutum ve otoriter tutum sergileyen 10 veli görüşü alınmış, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin düşük olmasının sebebine ilişkin velilerin tekrar eden görüşleri belirlenmiş ve görüş sıklıkları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Koruyucu ve Otoriter Ebeveyn Tutum Sergileyen Veli Görüşleri

	N	%
Çocuk için iyi olacak durum hakkında ailenin belirleyici olması	6	60
Anne-baba görüşü dışında alınan kararların yanlış olduğu anlayışı	4	40
Çocuğun alacağı kararlarda ailenin etkili olması	5	50
Sınır koyma ve kural koymanın gerekli olduğu düşüncesi	7	70

Koruyucu ve otoriter ebeveyn tutumu sergileyen ailelerin çocuklarının sosyal beceri gelişimlerini olumsuz etkileyen durumların çocuğun alacağı kararlarda, katılmak istediği aktivitelerin belirlenmesinde ailenin kararının etkin olması, çocuğun her zaman yanlış yapabileceği gibi görüşler ifade edilmiştir. Bu görüşlere ilişkin Nergis Hanım “Çocuğumu sadece ona zarar gelmeyecek aktivitelere gitmesine izin veriyorum. Çünkü ona zarar gelmesini, çok fazla yorulmasını istemiyorum.”; Sami Bey “Çocuğum arkadaşıyla yaşadığı herhangi bir olumsuz durumda çocuğumun yanlış davranmaması ve ona zarar gelememesi için müdahale ederim, doğru davranışın örnekleri ile birlikte açıklarım.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Didem Hanım “Çocuğum olumsuz bir durum, bir problem yaşamaması ya da üzülmemesi adına çocuğumu o ortama getirmeden önce olaylara temkinli yaklaşırım.”; Mehmet Bey “Derslerinden geri kalmaması için okul kurslarına gönderiyorum. Gönderdiğim yerlerde ve okulda disiplinli olması gerekliliğini düşünüyorum. İzin vereceğim konularda da çocukların sınırlandırılması gerekliliğine inanıyorum. Çünkü çocukların yanlış kaymalarının çok kolay olduğunu gözlemliyorum. Örneğin okulda yemek yemesi için gönderdiğimiz kantinde bile çocukların yemek alamadığı onun yerine abur cubur ile vakit geçirdiklerine birçok kez şahit oldum. Çok basit konular gibi gözükse bile yaşlarının çok küçük olmasından

kaynaklı daha büyük hatalar yaparak başlarında bir şey gelmemesi için büyükler her zaman tetikte durmalıdır.”; Fatih Bey “Evde hafta sonları çocuklarımla dinleniyorum. Evde daha disiplinli ve daha düzenli olduğumuzu düşünüyorum. Evde hem dinlenerek hem de kaliteli vakit geçiriyoruz.” ifadelerinde bulunmuştur. Elif Hanım “Kurallarım dâhilinde bazı günler çocuğumla dışarı çıkıyoruz. Kurallara uymadığı zaman başına herhangi bir şey gelme olasılığının daha fazla olduğunu çocuğuma açıklıyorum. Kendi doğrusunu yanlış ayırt etme konusunda aşının daha küçük olduğunu ve her anında yanında bir büyük olması gerekliliğini düşünüyorum.” Hüseyin Bey “Eşim ile birlikte belirlediğimiz kurallarımıza uyarsa ödül olarak çocuğumuzu istediği kurslara gitmesine izin veriyoruz.” Derken Fatma Hanım “Çocuklarımla her anını yaptıkları her şeyin kontrol edilmesinden yanayım. Çünkü kendilerinin karar verebilmesi, doğru davranabilmeleri konusunda daha küçük olduklarını düşünüyorum. Örneğin internet ortamında belli bir saatin ve kuralın dâhilinde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Hatta çocuklarımla internet ile birlikte yalnız bırakmamaya çalışıyorum.”; Serap Hanım “Kızıma yapacakları konusunda yönlendirici olmaya çalışıyorum. Benim yönlendirmem olmadığında başına bir şey gelmesinden ve zamanını doğru değerlendirmediklerinin farkındayım bu yüzden onun yapacaklarını planlayarak daha sonra babası ile benim kontrolümde yapmasına fırsat tanıyorum.” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Tablo 15: Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Ailelerin Ebeveyn Tutumları Arasındaki Korelasyon Analizi Tablosu

	Okul Öncesi	İlkokul
Demokratik Tutum	.70	.14**
Otoriter Tutum	.51	-.08
Koruyucu Tutum	.03	.107
İzin Verici Tutum	.14**	.03

Ebeveyn tutumları ile anaokulu ve ilkököl yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır. Anaokulu yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde “İzin Verici Aile Tutumu” ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. ($r=0,14^{**}$, $p<1.01$) İlkokul yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri ile ailelerin ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde “Demokratik Aile Tutumu” ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. ($r= 14^{*}$, $p< 0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada bağımsız anaokulu, anasınıfı ve ilkököl öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ailelerin ebeveyn tutumlarının demokratik aile tutumu boyutu lehine yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenler bakımından anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Ailelerin ebeveyn tutumlarının ise eğitim durumu, cinsiyet, yaş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerin ebeveyn tutumları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik

ve izin verici aile tutumuna sahip ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin korumacı ve otoriter aile tutumuna sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ilişkin aileler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında demokratik ve izin verici ebeveyn tutumuna sahip aile ortamında yetişen çocukların kendi kendine karar verme, problem çözme, sosyal ortamda uygun davranış sergileme, olaylara eleştirel bakış açısı ile yaklaşma becerilerinin diğer ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarından daha fazla gelişmiştir. Nitel araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda, demokratik ve izin verici aile tutumuna sahip olduğu belirlenen ebeveyn görüşlerine göre demokratik ve izin verici tutuma sahip ebeveynlerin, çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik etkinliklere katılım gösterdikleri, karar alma, problem çözme ve doğru davranış geliştirme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla çocuklara davranış gösterdikleri bunun sonucunda sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada okulöncesi ve ilkökul dönem çocukların sosyal beceri düzeylerinde kardeş sayısı değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca ilişkin kardeş sayısının bir ve iki kardeş ile sınırlı olduğu; öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren aileden çok okulda zaman geçirmesi ve sosyalleşmeyi kardeş e aile bireylerinden daha çok okul çevresi aracılığı ile gerçekleştirdiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmaya benzer nitelikte Fidan (2019); Gültekin vd., (2015); Yaşar Ekinci (2015), kardeş sayısı değişkeninde anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada Aydoğdu ve Gürsoy (2019) ortaokul öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin kardeş sayısı değişkeninde kardeş sayısı az olan öğrencilerin sosyal uyum beceri puanları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Avşar (2013) ergenlerde kardeşi olma durumu ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda kardeşi olan çocukların kardeşi olmayan çocuklara göre sosyal becerisi daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveyn görüşlerinden elde edilen verilere göre birden fazla sayıda çocuğu olan ailelerin çocukları ile birlikte sosyal etkinliklere daha çok katıldıkları, diğer aileler ve çocukları ile daha çok etkileşim halinde olmalarına bağlı olarak çocukların sosyal beceri gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği düşünülmektedir.

Yer değişkenine göre köyde ikamet eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Köyde yaşayan çocukların ev dışında güvenli bir ortamda kendi başlarına rahat hareket edebilmeleri, çok sayıda insan ile iletişim kurmaları ve köyde yaşam koşullarına bağlı olarak sorumluluk alma, iş bölümü yapma durumlarının fazla olması gibi sebeplere bağlı olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Yılmaz Bolat ve Kahveci (2016) çalışmada öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin il ve ilçe merkezinde ikamet eden çocuklar lehine anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Veli yaşı 45-50 olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin diğer öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulgulardan farklı olarak Günindi (2008); Yaşar Ekinci (2014); Özyürek ve Tezel Şahin'in (2015) çalışmalarında, veli yaş değişkenine göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı saptanmıştır.

Çalışmada 9 yaşındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin diğer yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okul sürecine adaptasyonlarının tamamlandığı, arkadaşlık ilişkilerinin oluştuğu ve aile dışında bulunan uzak çevre ile etkileşimin arttığı dönem olması sebebiyle sosyal beceri düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha fazla olduğu düşünülmektedir. Benzer çalışmalarda Kapıkıran vd., (2006); Deniz (2019); Atmaca vd. (2021) öğrenci yaşı arttıkça sosyal beceri düzeyinin de arttığını ortaya koyarken; Güven (2017) çalışmasında 12-14 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri ile müziğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 12 yaşındaki çocukların sosyal beceri

düzeylerinin 13-14 yaş grubuna göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Yaşar Ekinci (2015), okul öncesi yaş grubunun sosyal beceri düzeylerini incelemiş ve 6 yaş lehine anlamlı sonuç çıktığını ifade etmiştir.

Araştırma bulguları kapsamında ebeveyn tutumları incelendiğinde üniversite mezunu olan ailelerin demokratik tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Burada eğitim ile kazanılan demokrasi anlayışının eğitim düzeyi arttıkça daha fazla önem kazandığı bununla ilişkili olarak da ailelerin çocuklarına karar almada, söz hakkı tanımada, ortak görüşe ulaşmada daha fazla hak tanıdığı bu anlayışla çocuk yetiştiren ailelerin yetiştirdikleri çocukların da aynı anlayışa sahip olma ihtimalinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. İzin verici ailelerin ise yüksek öğretime devam etmemiş olmaları çalıştıkları meslek, sosyal çevrelerinden kaynaklı ekonomik kaygılara dayalı olarak çocuğun gelişimine yönelik daha az zaman ayırmaları, çocuğun okul ve gündelik yaşama ilişkin kararlarda daha az yer almaları gibi durumlarla ilişkilidir. Benzer bulgulara ulaşılan çalışmalarda Kurt ve Aslan (2020), Holloway vd., (2005); Fidan (2019), Kotil (2010), iyi eğitim almış annelerin ebeveyn öz yeterliliğine sahip olduğu tespit edilmiştir. Alpoğuz, (2014); Borntein ve Zlotnik (2008); Aydoğdu ve Dikmen (2016) eğitim düzeyi yüksek ailelerin demokratik tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk sayısı değişkenine göre demokratik tutum sergileyen ailelerin tek çocuğu olanlar lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. Ailelerin sahip oldukları çocuk sayısının ebeveynlerin eğitim durumu ve sahip oldukları sosyo ekonomik koşullar ile ilişkili olmasına bağlı olarak çocuk yetiştirirken sergiledikleri ebeveyn tutumlarını da belirlerken etkili olduğu düşünülmektedir. Benzer bir çalışmada Karabulut Demir (2007), araştırmasında bir çocuğu olanların birden fazla çocuğu olanlara göre daha fazla demokratik tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Aydoğdu ve Dikmen (2016) ise bir çocuğu olan ailelerin koruyucu tutum sergiledikleri ifade etmektedir. Velilerin yaşları değişkenine göre izin verici tutum sergileyen anne- babaların 45-50 yaşlarındakiler lehine ortaya çıktığı belirlenmiştir. Yavuzer (2001), anne-baba yaşının çocuğun sosyal beceri gelişimi ile anlamlı farkın olmadığını savunmaktadır.

Eğitim düzeyi değişkenine göre lise mezunu olan velilerin izin verici tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Koruyucu ve otoriter tutum sergileyen velilerin de ilkökul mezunu oldukları belirlenmiştir. Benzer çalışmada Sak vd., (2015) ilkökul mezunu olan ailelerin otoriter tutum sergilediklerini ortaya koymuştur Derman vd., (2020) Aydoğdu & Dilekmen (2016) ; Derman vd., (2020); Durmuş (2006); Özyürek (2004); Sepetçi Sarıbaş ve Akduman (2019); Şanlı (2007) koruyucu ebeveyn tutumlarının ilkökul ve ortaokul mezunu olan aileler lehine olduğunu çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Koruyucu tutum ile ilgili farklı bir çalışmada ise Aydoğdu ve Dikmen (2016) eğitim seviyesi yükseldikçe aşırı koruyucu tutumun arttığını çalışmasında tespit etmiştir. Çocukların sosyal beceri düzeyleri üzerinde ebeveyn tutumlarının etkisine yönelik, Daunic vd., (2000) bu düşüncüyü destekleyici nitelikte yaptığı araştırmada benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Benzer nitelikte Demir vd., (2017); Eisenberg ve Mussen, (1989); Altay ve Güre, (2012); Uykan ve Akkaynak (2019); Arabacıoğlu (2019); Yoleri vd., (2017), Yıldız (2018), Laibl vd., (2004); Karabulut-Demir (2007), çalışmalarında öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve demokratik ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin diğer ebeveyn tutumu sergileyen ailelere göre daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde Laibe vd., (2004); Ogelman vd., (2013), araştırmalarında izin verici ebeveyn tutumuna sahip ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin sosyal becerileri ile

ebeveyn tutumları arasında herhangi bir ilişki olmadığını savunan Oprea (1998) ifade etmektedir. Belsky, Fearon ve Bell, (2007); Eisenberg vd., (2009); Spinrad vd., (2007) çocukların sosyal becerileri ile ebeveyn tutumları arasında ilişki inceleyen diğer çalışmalardandır. Yapılan çalışmadan farklı nitelikte Haapasalo ve Pokela (1999) çocukların sosyal beceri gelişimini olumsuz etkileyen aile tutumunun izin verici ebeveyn tutumu olduğunu belirtmektedir. Nitel çalışma kapsamında veli görüşmesi ile veri toplayan Johnson vd., (1978) çocukların sosyal beceri gelişimi üzerinde anne babanın destekleyici tutumunun olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Sosyal beceri düzeyleri ile sosyal beceri gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen Aktaş Özkafacı (2012), Panfilis vd., (2008) otoriter tutum ile aşırı koruyucu tutumun çocukların sosyal beceri gelişimlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Konuya ilişkin çalışmaların birçoğunun erken çocukluk çağı çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile ailelerinin ebeveyn tutumlarının incelendiği çalışmalardan oluşmaktadır. Yapılan çalışmada erken çocukluk döneminin yanı sıra ilkökul dönemi çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ailelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişki incelenmiş, bu yönüyle farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerinin ailelerin tutumlarına bağlı olarak nasıl şekillendiğinin belirlenmesinin alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Perry Craig vd., (2001); Yılmaz Bolat (2018); Toktamış (2008); Özyürek ve Tezel Şahin (2015) ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve okul öncesi çocuklarının sosyal davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Mutlu Onuk ve Tekin (2018) de 10-13 yaş öğrencilerin sosyal becerilerinin anne baba tutumları açısından incelemiştir. Farklı bir çalışmada Sarı (2007) 5-6 yaş çocukları anne çocuk yetiştirme stilleri ile çocuğun sosyal uyum ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Atmaca, Gültekin Akduman ve Şepitçi Sarıbaşı (2021), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile annelerin empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Farklı bir çalışma da ise Fidan (2019), okul öncesi yaş grubu çocuklarının ve anne babalarının sosyal becerileri incelemiştir. Akbaş (2020), yüksek lisans tezinde 60 72 ay çocukların sosyal beceri ve akran oyunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nitel araştırma verilerden elde edilen sonuçlara benzer nitelikte demokratik tutum sergileyen ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal beceri gelişimine olumlu katkı sağladığı ifade edilerek, empati becerisi kazanmada ailenin çocuğu karar verme süreçlerine dahil etmesinin, duygu ve düşüncelerin karşılıklı olarak önemsenmesinin etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Araştırma erken çocukluk çağı ve ilkökul dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Farklı eğitim düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak da yapılması önemli görülmektedir. Okul öncesi ve ilkökul dönemi çocuklarının sosyal beceri düzeylerini etkileyen ebeveyn tutumlarını araştırma konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkileyen etmenler de çalışma konusuna dâhil edilebilir. Çocukların sosyal beceri gelişimlerini olumsuz etkileyen ebeveyn tutumları belirlenerek ailelere yönelik aile eğitimi programları tüm eğitim düzeylerinde çalışma olarak gerçekleştirilmelidir. Rehber niteliğindeki kitap ve bilimsel yazılı çalışmalar öğrenci velileri ile paylaşılabilir. Öğretmenlerin sosyal beceri düzeyleri öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerinde etkisi büyüktür (Uslu ve Genç, 2021). Öğrenciler üzerinde rol model olan öğretmenlerin sosyal beceri gelişimleri de çeşitli eğitim programları ile desteklenerek öğrencilerin sosyal beceri gelişimine katkı sağlamaları için uygun koşullar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Akbaş, İ. (2020). *Farklı sosyoekonomik çevrede eğitim alan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ve akran oyunlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Akduman, G., Günündi, Y. & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(8), 673-683.
- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ar-el Üniversitesi.
- Alpoğuz, D. U. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Düzeyleri İle Ebeveyn Tutumları Ve Çocuğun Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Arnott, B., & Brown, A. (2013). An exploration of parenting behaviours and attitudes during early infancy: Association with maternal and infant characteristics. *Infant and Child Development*, 22(4), 349–361.
- Altay F. & Güre A. (2012). Okulöncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699-2718.
- Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G., & Şepitci Sarıbaş, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (77), 134-151. DOI: 10.17755/esosder.734518
- Avşar, A.H. 2013. *Ergen Bireylerde Sosyal Beceri Düzeyinin Kardeşli Ve Tek Çocuk Olma Açısından İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Aydoğdu, F., & Dikmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 569-585.
- Aydoğdu, F. & Gürsoy, F. (2019). Ortaokulların Altıncı ve Yedinci Sınıfında Öğrenim Gören Çocukların Sosyal Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 119-128.
- Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., ve Chaudhury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2), 131-137.
- Belsky, J., Pasco Fearon, R.M.P. & Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(12), 1233–1242.
- Braza, P. et. al. (2015). Negative maternal and paternal parenting styles as predictors of children's behavioral problems: Moderating effects of the child's sex. *Journal of Child & Family Studies*, 4(24), 847-856.
- Bronstein, M.H. & Zlotnik, D. (2008). Parenting styles and their effects. M. M. Haith ve J.B.Benson (Ed.), *Infant and Early Childhood Development* (1rd edition, ss. 496-509,) Elsevier Inc.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Daunic, A. P.; Smith, S. W.; Robinson, T. R.; Miller, M. D. and Landry, K. L. (2000), School-wide conflict resolution and peer mediation programs: Experiences in three middle schools. *Intervention in School and Clinic*, 36(2) 94-100.
- Demir, T., Karabay Ocağ, Ş. & Ası Şahin D. (2017). 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumları İle Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişki. *Disiplinlerarası Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Deniz, U. H. (2019). *60 - 72 Aylık Çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361–368.
- Derman, M. T., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 331-362.
- DiPrete, T. A. & Jennings, J. L. (2009). Social behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Sociology of Education*, 83(2),135-159.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne baba tutumlarının*

bazı değişkenlere göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Durmuşoğlu Saltalı, N., & Arslan, E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online*, 11 (3), 729-737.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The Roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI: 10.1017/CBO9780511571121>

Eisenberg, N., Chang, L., Ma, Y., & Haung, X. (2009). Relations of parenting style to Chinese children's effortful control, ego resilience and maladjustment. *Development and Psychopathology*, 21(2), 455-477.

Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control and Externalizing Problems: A Three Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.

Fidan, S. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 5 - 6 yaş grubu çocukların ve anne babalarının sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Filiz, Z., & Yaprak, B. (2009). A Study on Classifying Parenting Styles Through Discriminant Analysis. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 195-209.

Greene, J. C., Kreider, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. *Research methods in the social sciences*, 1, 275-282.

Gültekin Akduman G., Günindi Y., & Türkoğlu D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleriyle davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(8), 673-683.

Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray İli Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi.

Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.

Güven, E. 2017. *12-14 Yaş grubu çocukların müziğe ilişkin tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.

Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard: promoting excellence in nursing care*, 29(32), 41-47.

Haapasalo, J. ve Pokela, E. (1999). Child-rearing and child abuse antecedents of criminality. *Agression and Violent Behavior*, 4(1), 107-127.

Hibbard, D. R., ve Walton, G. E. (2014), Exploring the Development of Perfectionism: The Influence of Parenting Style and Gender. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 269-278.

Huang, G. H. C., & Gove, M. (2015). Asian parenting styles and academic achievement: Views from eastern and western perspectives. *Education*, 135(3), 389-397.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.

Jamyang Tshering, K. (2004). *Social competence in preschoolers: an evaluation of the psychometric properties of the preschool social skills rating system (SSRS)*. [Unpublished doctoral dissertation]. Pace University.

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.

Johnson, W. David, Johnson, T. Roger & Anderson, Douglas. (1978). Student cooperative, competitive and individualistic attitudes and attitudes toward schooling. *Published as a Separate and in the Journal of Psychology*, 100, 183-199.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Kapıkıran, N.A., İvrendi, A., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.

Karabulut Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Koçak, N. Ve Tepeli, K. (2004). *4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler Ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi

Eğitimi Kongresi. Kongre Kitabı. (2), 9-13.

Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Kurt, H. ve Aslan, D. (2020). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin öz-yeterlik, psikolojik sağlamlık ve ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi* 6(2), 211-240.

Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. ve Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development*, 13(4), 551-569.

Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. In E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Hand book of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4rd edition, ss. 1-101). New York: Wiley.

McLeod, B. D., Wood J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(8), 986-1003.

Mercurio, C. M. (2003). Guiding boys in the early years to lead healthy emotional lives. *Early Childhood Education Journal*. 30(4), 255-258.

Miles, B. M. Ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi*. S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy (Çev.), Pegem Akademi Yayıncılık.

Moon, S. S., & Lee, J. (2009). Multiple predictors of Asian American children's school achievement. *Early Education and Development*, 20(1), 129-147.

Mutlu Onuk, M. & Tekin, U. (2018). İlköğretim 10-13 yaş öğrencilerinin sosyal becerilerinin anne-baba tutumları açısından incelenmesi: Eyüp ilçesi örneği. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 13(52), 17-32.

Panfilis, C., Salvatore, P., Marchesi, C., Cazzolla, R., Tonna, M., & Maggini, C. (2008). Parental bonding and personality disorder: the mediating role of alexithymia. *Journal of Personality Disorders*, 22(5), 496-508.

Perry Craig J., Jensen L., Adams Gerald, R. (2001). The relationship between parents attitudes toward child rearing and the sociometric status of their preschool children, *The Journal of Psychology*, 7/9(6), 567-574.

Ramey, S.L., Lanzi, R.G., Phillips, M.M., & Ramey, C.T. (1998). Perspectives of former Head Start children and their parents on school and the transition to school. *The Elementary School Journal*, 98(4), 311-327.

Rocha Lopes, D., Van Putten, C. M., & Moormann, P. P. (2015). The impact of parental styles on the development of psychological complaints. *Europe's Journal of Psychology*, 11(1), 155-168.

Rubin, K. H., & Burgess, K. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children (2rd edition). M. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting*. Hillsdale, NJ: Sage

Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M. & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and Maternal Negativity. *Developmental Psychology*, 39(1), 164-176.

Ogelman, H. G. , Önder, A. , Seçer, Z. & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarının yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 143-152.

Oprea, L.M. (1998). *The relationship of authoritative parenting style of head start families and the development of appropriate social skills in preschool children* [Unpublished doctoral dissertation]. University of New Orleans.

Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F., (2015). Anne-Çocuk İlişkisinin ve Baba Tutumlarının Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 161-174.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S., & Şahin, B. K. (2015). Okul Öncesi Dö.em: Anne- Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.

Sarı, E. (2007). *Anasının devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.

Sepetçi Sarıbaş, M. & Akduman, G. G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının okula uyum becerilerinin bazı aile özelliklerine göre incelenmesi. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal Of World Of Turks*, 11(2), 271-293.

Slot, P. L., & Bleses, D. (2018). Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: the applicability of the inclass pre-k in danish preschools. *Learning and Individual Differences*, 6(9), 68-76.

- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C. L., Kupfer, A., Greving, K., Liew, J., & Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social competence. *Developmental Psychology*, 43(5), 1170–1186. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1170>
- Suzuki, S., Holloway, S. D., Yamamoto, Y., & Mindnich, J. D. (2009). Parenting self-efficacy and social support in Japan and the United States. *Journal of Family Issues*, 30(11), 1505-1526.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Thompson, A., Hollis, C., & Richards, D. (2003). Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems: Results from a British national cohort study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(2), 84-91.
- Toktamış, A., (2008). *Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Uslu, E.M. & Genç, S.Z. (2021). Öğretmenlerin sosyal beceriye yönelik algılarının belirlenmesi. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 5(1), 63-86. doi: 10.29329/ijiape.2021.333.5
- Uykan, E. ve Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişki İncelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1620-1644.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2). 1-33
- Yavuzer, H. (2001). *Yaygın Ana Baba Tutumları*. Ana Baba Okulu (9.basım). Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, S. (2018). *Üstün yetenekli çocukların ve akranlarının algıladıkları ebeveyn tutumları, psikososyal sorunlar ve yaşam kalitesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz Bolat, E. (2018). Anne Baba Tutumlarının Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 2(2), 32-38. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/chedar/issue/42042/482900>
- Yılmaz, M. (2020). *Okul öncesi eğitime devam eden 57-68 aylık çocukların okul kaygıları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yılmaz Bolat, E. & Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 14-25. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/32340/369997>
- Yoleri, S. , Işıkoğlu Erdoğan, N. & Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(42), 226-239. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/30534/330333>

Extended Abstract

Introduction

Social skills consist of attitudes, behaviors, experiences and habits that shape and regulate interpersonal relations and behavior patterns in the social social process. Social skills, which enable adaptation to social processes within the scope of social emotional development, manage decision-making processes, and determine the qualities of interpersonal relations in mutual interaction, have an important place in human development by affecting other development areas of individuals. Parental attitudes affect all developmental areas of children and shape their developmental processes. The environment in which positive interaction with the family takes place and mutual positive communication takes place only takes place in the family environment where supportive and positive parental attitudes are adopted. Positive and supportive attitudes exhibited depending on the specified family qualities have a positive effect on the child's personality development. The rules adopted by families and the discipline methods they apply while raising children, socially accepted child-rearing models, the behaviors gained from the family, perspectives, cultural and social characteristics are among the factors affecting the attitudes of parents.

The family in which the child grows up, which is an important part of the social structure, has changed as a result of the sociocultural and socioeconomic changes in the world and in the society accordingly, and families have begun to exhibit different parental attitudes on their children depending on their different structures. Positive and supportive attitudes of parents towards their children enable children to develop self-confidence, discover their talents and interests; It plays an important role in increasing their creativity and acquiring social adaptation skills. On the contrary, it has been revealed that authoritarian and oppressive family attitudes negatively affect children's expression and communication skills, cause inadequacies in their social development, and this prevents children from fulfilling their social roles properly.

Method

On the contrary, it has been revealed that authoritarian and oppressive family attitudes negatively affect children's expression and communication skills, cause inadequacies in their social development, and this prevents children from fulfilling their social roles properly.

Qualitative data were collected to explain the quantitative findings in more depth. The sample of the quantitative part of the research consists of students studying in official independent kindergartens, kindergartens and primary schools in the city center of Çanakkale in the 2021-2022 academic year. The study group regarding the qualitative dimension of the study consisted of 18 (60%) primary school students; It consists of 30 parents, 12 (40%) of whom are parents of preschool students. Personal Information Form created by the researcher to obtain demographic information of the students in the study, Parental Attitude Scale developed by Karabulut Demir, Şendil (2000) to determine Parental Attitudes, consisting of 4 sub-dimensions (Democratic Attitude, Authoritarian Attitude, Protective Attitude, Permissive Attitude); The "Scale of Having Social Skills" developed by Çubukçu and Gültekin (2008) was applied. A semi-structured interview form was created to collect data within the scope of qualitative research in order to examine the results determined in the light of the data obtained from the quantitative research. The formed interview questions were rearranged by taking the opinions of 3 experts. The final version of the interview form was applied to 4 parents and its reliability was determined.

The final version of the semi-structured interview form was applied to 30 students' parents and interviews were conducted accordingly. As a result of the interviews, qualitative data analysis was carried out by creating themes. The qualitative findings obtained as a result of the interviews were supported by direct quotations.

Results

It was determined that the social skill levels of the independent kindergarten, kindergarten and primary school students were high. In the study, it was concluded that the parental attitudes of the families were high in favor of the democratic family attitude dimension. There was a positive and significant relationship between students' social skill levels and parental attitudes. In the study, it was determined that the social skill development of the students showed a significant difference in terms of variables such as gender and class level. It was concluded that the parental attitudes of the families differed significantly according to the education level, gender and age variables.

According to the results of the research, it was revealed that there is a high positive correlation between the social skill levels of the students and the parental attitudes of the families. It has been concluded that the social skill levels of the children of families with democratic and permissive family attitudes are higher than those of families with protective and authoritarian family attitudes.

In the light of the data obtained from the interviews with the families regarding this result, the skills of self-decision, problem solving, appropriate behavior in the social environment, and approaching events with a critical perspective of the children who grew up in a family environment with a democratic and permissive parental attitude were higher than those of the children of families with other parental attitudes. According to the views of parents obtained from parent interviews within the scope of qualitative research and determined to have a democratic and permissive family attitude, parents who have democratic and permissive attitudes participate in activities to support children's social skills, in order to contribute to decision-making, problem-solving and correct behavior development processes. have been determined. As a result, it was determined that it was effective on social skills.

Conclusion

Most of the studies on the subject consist of studies examining the social skill levels of early childhood children and the parental attitudes of their families. In this study, besides the early childhood period, the social skill levels of primary school children and the parental attitudes of their families were examined, and it is thought that determining how the social skill development of students at different education levels is shaped depending on the attitudes of their families will make an important contribution to the field. Perry Craig et al., (2001); Yılmaz Bolat (2018); Toktamış (2008); Özyürek and Tezel Şahin (2015) revealed that there is a positive relationship between parents' child-rearing attitudes and their preschool children's social behaviors.

Mutlu Onuk and Tekin (2018) also examined the social skills of 10-13 year old students in terms of parental attitudes. In a different study, Sarı (2007) examined the effects of mother-child rearing styles of 5-6 year old children on the child's social adaptation and social skills. Atmaca, Gültekin Akduman and Şepitçi Sarıbaş (2021) examined the relationship between the social skills of preschool children and the empathy skills of mothers. In a different study, Fidan (2019) examined the social skills of preschool children and their parents. Akbaş (2020)

examined the relationship between social skills and peer games of 60-72 month-old children in his master's thesis. It is recommended that the study, which is carried out with preschool and primary school children, should be carried out with different levels of students and their parents.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Ders Çalışma Yaklaşımının Akademik Başarıyı Yordama Gücü: Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksekokulu Örneği

The Predictive Power of Study Approaches on Academic Achievement: The Example of Fethiye

Ali Sıtkı Mefharet Koçman Vocational School

Hüseyin Hüsnü BAHAR^a , Ali SÜLÜN^b 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 24/12/2021

Revised/Düzeltildi: 03/03/2022

Accepted/Kabul edildi: 12/04/2022

Anahtar kelimeler:

Ders Çalışma Yaklaşımı

Öğrenme Yaklaşımı

Derin Öğrenme

Yüzeysel Öğrenme

Akademik Başarı

ÖZ

Araştırmanın amacı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarını belirlemek ve ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmektir. Veri toplama aracı olarak Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği kullanılmıştır. Mevcut uygulamada ölçeğin derin yaklaşım için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .74, yüzeysel yaklaşım için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .71'dir. Öğrencilerin ders çalışma etkinliklerinde derin ve yüzeysel yaklaşımı orta düzeyde kullandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın yapıldığı çalışma grubunda derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarının akademik başarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Derin öğrenme yaklaşımı akademik başarıyı pozitif yönde yordarken, yüzeysel öğrenme yaklaşımının akademik başarıyı negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir.

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the course study approaches of the Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Vocational School students and to determine whether the course study approaches are a significant predictor of their academic success. The Study Process Questionnaire (SPQ) was used as a data collection tool. In the current practice, the calculated internal consistency coefficient of the scale is .74 for the deep approach and .71 for the surface approach. It was determined that the students used the deep and surface approach at the intermediate level in their study activities. In the study group where this study was conducted, it was determined that the deep and surface approach scores were a significant predictor of academic success. While deep learning approach predicted academic success positively, it was determined that the surface learning approach negatively predicted academic success.

Keywords:

Study Approach

Learning Approach

Deep Learning

Surface Learning

Academic Success

Cite as: Bahar, H. H. & Sülün, A. (2022). Ders Çalışma Yaklaşımının Akademik Başarıyı Yordama Gücü: Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksekokulu Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 136-145.

^a Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hhhbahar@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0061-3344.

^b Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksek Okulu, Çevre Koruma Teknolojileri Bölümü, alisulun@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6815-8029.



Giriş

Akademik başarı eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirleyen en önemli gösterge olarak kabul edilebilir. Öğrenme düzeyinin bir göstergesi olan akademik başarı öğrencinin kayıtlı olduğu programda almış olduğu ders ve uygulamalardaki başarı düzeyinin bir göstergesidir. İlgili kaynaklar (Akın & Turan, 2019; Celkan, 1991; Celkan, 1983; Kurt & Özkan, 2014; Sarier, 2016), akademik başarıyı etkileyen çok sayıda faktörden bahsetmektedir. Bu faktörlerden bir kısmı doğuştan getirilen özelliklerle ilgili olduğu gibi, bir kısmı da bireyin yaşam süreci ve içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel çevre ve koşullarla ilgilidir. Ders başarısını etkileyen faktörlerden birisi de öğrencinin öğrenme yaklaşımıdır (Yılmaz & Orhan, 2011). Öğrenme yaklaşımı öğrenmeyi gerçekleştirmek için gözetilen amaç ve seçilen etkinliklerdeki farklılaşmayı ifade etmektedir (Entwistle & McCune, 2004). Öğrenme yaklaşımları üzerine ilk çalışmalardan birisi de Marton & Säljö (1976)'nın çalışmasıdır. Yapılan bu çalışmada, öğrenme sürecinde bazı öğrencilerin metnin anlamını anlamayı amaçlarken, bazılarının da anlamadan çok sorulduğunda cevaplamaya odaklandığını keşfetmişlerdir. Buradan hareketle öğrenme yaklaşımı derin ve yüzeysel olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Okumalarından anlam çıkarmak isteyen öğrencilerin büyük olasılıkla bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirmeye, fikirleri anlaşılır bütünlere yapılandırmaya ve metinde sunulan bilgi ve sonuçları eleştirel olarak değerlendirmeye çalışmaları olası görülmektedir. Diğer taraftan metni belleğe teslim etme görevini üstlenen öğrencilerin, ezberci öğrenme yaklaşımını kullanması muhtemeldir. Yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler daha çok ezberlemeye odaklanır ve sınavlardan iyi bir not almaya çalışır. Derin yaklaşımı benimseyen öğrenciler öğrenme konusunu anlamaya ve önceki öğrendikleri ile ilişkilendirerek zihinlerinde yapılandırmaya çalışır. Öğrenme yaklaşımı, öğrenme amacı ile öğrenme etkinliklerinin bir bileşimi olarak görülebilir (Dolmans, Loyens, Marcq & Gijbels, 2016; Loyens, Gijbels, Coertjens & Coté, 2013). Derin yaklaşım öğrencinin fikirleri ilişkilendirme ve yapılandırma, temel ilkeleri ve ilgili kanıtları arama, bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme süreçleriyle birlikte içeriği anlama niyeti olarak tanımlanmıştır. Yüzeysel yaklaşım ise tipik olarak ezberci öğrenme ve ezberleme ile şekillenen öğrenme süreci olarak tanımlanmıştır (Biggs, Kember & Leung, 2001; Entwistle & McCune 2004; Loyens & diğerleri 2013). Yapılan bir araştırmada (Beyaztaş & Senemoğlu, 2015), öğretmen beklentileri ile sınav türünün öğrencinin ders çalışma yaklaşımını etkilediği belirlenmiştir. Bologna deklarasyonu yükseköğretimde başarılı öğrenme ve eğitimin, derin öğrenme etkinliklerini içermesini öngörür (Lueg, Lueg & Lauridsen, 2016). Diğer taraftan öğrencilerin öğrenme sürecinde benimsemiş olduğu öğrenme yaklaşımını kesin ve kalıcı bir yaklaşım olarak değerlendirmemek gerekir (Oğuz & Karakuş, 2017; Beyaztaş & Senemoğlu, 2015). Öğrenciler her iki yaklaşımı birlikte de kullanabilir. Öğrenci bir taraftan öğrenme içeriğini hatırlamaya çalışırken, diğer taraftan içeriği sorgulaması öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı bağlantısının ele alındığı bazı araştırmalarda, derin yaklaşım puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilirken, yüzeysel yaklaşım puanları ile akademik başarı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ön lisans öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının incelendiği bir araştırmada (Olpak ve Korucu, 2014), yüzeysel yaklaşım puanları ile akademik başarı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilirken, derin yaklaşım puanları ile akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ve akademik başarıları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Bahar ve Okur, 2018), derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarının akademik başarının anlamlı bir

yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda derin yaklaşımın pozitif, yüzeysel yaklaşımın ise negatif yönlü bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer bazı araştırmalarda (Akram, Khan, Ameen, Mahmood, Shamim, Amin ve Rana, 2018; Alahdadi ve Ghanizadeh, 2017) derin yaklaşımı benimseyen öğrencilerin akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı ile ilgili yapılmış olan bir meta analiz çalışmasında (Watkins, 2001) farklı bazı sonuçların olduğu rapor edilmiştir. Akademik başarı ile öğrenme yaklaşımının ilişkili olmadığına ilişkin bulguların yanı sıra, yüzeysel yaklaşımın akademik başarıyı etkilemediğine veya negatif yönde etkilediğine, diğer taraftan derin yaklaşımın akademik başarıyı etkilemediğine veya pozitif yönde etkilediğine ilişkin sonuçlar rapor edilmiştir. Diğer taraftan, üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan diğer bazı çalışmalarda (Çetin, 2016; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011), derin ve yüzeysel ders çalışma ve öğrenme yaklaşımının akademik başarıda herhangi bir rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin bilinmesi, bu faktörlerin kontrol edilmesi yoluyla akademik başarının artırılmasına katkı sağlayabilir. Yapılan bu araştırma meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarılarına etkisini tespit etmek bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın amacı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksekokulunun ön lisans programlarına kayıtlı olan öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarını belirlemek ve ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma modellerinden birisi olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Köse, 2013).

Çalışma Grubu

Veriler Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksekokulunun altı farklı ön lisans programına kayıtlı olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden elde edilmiştir. Öğrencilerin kayıtlı olduğu ön lisans programları çevre koruma ve kontrol, muhasebe ve vergi uygulamaları, organik tarım, peyzaj ve süs bitkileri, seracılık, turizm ve otel işletmeciliği, turizm ve seyahat hizmetleri programlarıdır. Kayıtlı olan tüm öğrencilere ulaşılması planlanmış, ancak çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğrencilerle çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda veriler 2018-2019 akademik yılında 73'ü erkek, 54'ü kadın olmak üzere toplam 127 öğrenciden elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin akademik başarısı olarak Genel Not Ortalamaları (GNO) dikkate alınmıştır. Çalışmanın yapıldığı yüksekokulda GNO, öğrencinin ilgili programa kayıt yaptırdığı dönemden itibaren almış olduğu kredili derslerin tümü dikkate alınarak otomasyon sisteminde hesaplanan ortalamayı ifade etmektedir. Öğrencinin GNO bilgisi öğrencilere yazılı olarak sorulan açık uçlu soruya yazılı olarak verdikleri cevaplar vasıtasıyla elde edilmiştir.

Tablo 1. Orijinal Ölçek, Uyarlanan Ölçek İç Tutarlılık Katsayıları ile Mevcut Uygulama İçin Hesaplanan İç Tutarlılık Katsayıları

Alt Ölçek	Madde Sayısı	Orijinal Ölçek	Uyarlanan Ölçek	Mevcut Çalışma
DY	10	.73	.79	.74
YY	10	.64	.73	.71

Ders çalışma yaklaşımlarını belirlemek için Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (DÇYÖ) kullanılmıştır. Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen DÇYÖ, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Tamamı 20 maddeden oluşan DÇYÖ iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte 10 maddeden oluşan Derin Yaklaşım (DY) ve 10 maddeden oluşan Yüzeysel Yaklaşım (YY) alt boyutları bulunmaktadır. Beşli derecelendirmenin yapıldığı ölçekte ters puanlanacak madde bulunmamaktadır. Orijinal ölçek, uyarlanan ölçek ve bu çalışmada uygulanan ölçek için hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 1’de gösterilmiştir. Mevcut uygulamada DY için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının .74, YY için hesaplanan iç tutarlılık katsayısının ise .71 olduğu görülmektedir. Hesaplanan bu katsayılar, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ve toplanan verilerin araştırma sorularını cevaplamak için kullanılabileceğini göstermektedir (Tavşancıl, 2002, 29).

Verilerin Analizi

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarını belirlemek için betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi bir tahmin ve kestirme yöntemidir (Baykul ve Güzeller, 2013, 647). Regresyon analizleri bir bağımlı değişken ve birden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye imkân veren bir istatistiksel teknikler setidir (Tabachnick and Fidell, 2015, 117). Bu çalışmada, bağımsız değişkenler olan derin ve yüzeysel yaklaşım puanlarının akademik başarı üzerindeki ortak etkisi incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Akademik başarı ve ders çalışma yaklaşımı puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı ortalaması 4 tam puan üzerinden 2.525’tir. Öğrencilerin DY ve YY boyutlarından alabileceği en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50’dir. DY ve YY boyutları ile ilgili elde edilen puan ortalamalarının orta noktanın (30) biraz altında olmakla birlikte, orta nokta olan 30’a çok yakın olduğu görülmektedir. DY puan ortalaması 29.095, YY puan ortalaması ise 28.567’dir. Bu bulgulara dayalı olarak çalışma kapsamında bulunan meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme konusunu ele alırken DY ve YY’yi birbirine yakın düzeyde işe koştukları söylenebilir.

Tablo 2. Akademik Başarı ve Ders Çalışma Yaklaşımı Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Değişkenler	n	\bar{X}	Ss
GNO	127	2.525	0,613
DY	127	29,095	6,906
YY	127	28,567	7,091

DY ve YY puan ortalamalarının birbirine yakın olması, öğrencilerin ders çalışırken içeriği anlamaya çalıştığı kadar aynı zamanda ders geçme kaygısıyla ezber yaptığı düşüncesini de akla getirmektedir. Derin yaklaşımı benimseyen öğrenciler fikirleri ilişkilendirme ve yapılandırma, temel ilke ve ilgili kanıtları arama, bilgiyi eleştirel olarak değerlendirme gibi daha karmaşık süreçleri işe koşar. Bu şekilde öğrenilenler daha kalıcı olduğu gibi, öğrenciyi konu ile ilgili yeni öğrenmelere de daha iyi hazırlar. Diğer taraftan yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrencilerin daha çok ezber yapmaya odaklandığı ifade edilmektedir. Öğrencinin derin veya yüzeysel yaklaşımı benimsemesinde öğretim elemanlarının dersi işleme şeklinin yanı sıra sınav stratejilerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Değerlendirmelerin ezber yapmayı teşvik eden yaklaşımlar içermesi öğrenciyi yüzeysel yaklaşımları tercih etmeye yönlendirebilir.

DY ve YY puanlarının GNO'yu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir. Öncelikle regresyon analizinin varsayımları test edilmiştir. Bu kapsamda tolerance değerinin .10'dan büyük olduğu (.968), VIF değerinin 10'dan küçük olduğu (1.033) anlaşılmıştır. Koşul indeksinin 30'un altında olduğu tespit edilmiştir (1,000-13,710). Bu bulgular çoklu bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir (Field, 2005, 112). Durbin-Watson katsayısının 2'den küçük olması (1.931) sebebiyle atık değerler arasında bir ilişki olmadığı söylenebilir. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları ($F(2-124) = 9,469, p < .01$), kurulan regresyon modelinin genel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. DY ve YY Puanlarının GNO'yu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	S. Hata	Beta	t	p	Tolerance	VIF
(Sabit)	2,371	,333		7,115	,000**		
DY	,023	,008	,261	3,075	,003**	,968	1,033
YY	-,018	,007	-,211	-,2428	,014*	,968	1,033
R = ,364 R ² = ,132		R ² = (Düzeltilmiş) = ,119		*p < .05 **p < .01			
F(2-124) = 9,469, p < .01		Durbin-Watson = 1,931					

Yapılan regresyon analizi, DY ve YY puanlarının GNO'nun anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($\beta_{DY} = .261, \beta_{YY} = -.211$). DY ve YY puanlarının akademik başarıyı yordamasına ilişkin kurulan regresyon eşitliği "GNO = 2.371 + .023 DY - .018 YY" şeklinde ifade edilebilir. GNO'nun yordanmasında DY puanlarının pozitif yönlü bir yordayıcı olduğu görülürken, YY puanlarının negatif yönlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir. GNO üzerinde DY puanlarının olumlu etkisinin YY puanlarının olumsuz etkisinden daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler sınavlardan iyi bir not almak için çalışsa da bulgular DY'nin bu konuda olumlu etki, YY'nin ise olumsuz etki yaptığını göstermektedir. DY puanının yükselmesi GNO'nun da yükselmesine katkı sağlarken, YY puanının yüksekliği GNO'yu düşürücü bir etki yapmaktadır. Ayrıca DY'nin GNO'yu desteklemesinin yanı sıra nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesine de katkı sağladığı bilinmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin DY (29.095) ve YY (28.567) puan ortalamaları, alınabilecek en yüksek puanın 50, en düşük puanın 10 olduğu dikkate alınırsa, her iki puanın orta düzeyde ve birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile ilgili

olarak yapılan bazı çalışmalarda (Akar, 2016; Akram & diğer., 2018; Alahdadi & Ghanizadeh, 2017; Bahar & Okur, 2018; Çetin, 2016; Ekinci, 2009; Karahan, 2017; Okur, Bahar & Sülün, 2019; Olpak & Korucu, 2014), öğrencilerin derin yaklaşım puanlarının yüzeysel yaklaşım puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, çalışma kapsamında bulunan meslek yüksekokulu öğrencilerinin hem anlayarak, kavrayarak öğrenmeye hem de ezberci öğrenmeye benzer oranda başvurduklarını göstermektedir. Öğrenme yaklaşımlarının tercih edilme düzeyi, öğrenme ortamları hakkında ipucu olarak görülebilir (Ekinci, 2015). Öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Richardson & Price, 2003; Diseth, 2007). Çalışmanın yapıldığı yüksekokul öğrencileri ile ilgili yapılan bir araştırmada (Contuk, F. Y. & Nas, 2019) kız öğrencilerin, ikinci sınıfta olanların, alanı dışında çalışmayı planlayanların, alternatifi olmadığı için ilgili programa kayıt yaptıranların gelecekle ilgili beklentileri düşük bulunmuştur. Gelecekle ilgili beklentilerin düşük olması, öğrencinin öğrenmeye yönelik amacını olumsuz yönde etkileyebilir. DY ve YY puanlarının orta düzeyde bulunmasından hareketle, verilerin toplandığı meslek yüksekokulunda öğrencilere sunulan öğrenme ortamlarının, her iki öğrenme yaklaşımını kullanmaya yönlendiren özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Derin yaklaşım puanları akademik başarıyı pozitif yönde yordarken, yüzeysel yaklaşım puanları akademik başarıyı negatif yönde yordamaktadır. Bulunan bu sonuç benzer bazı araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Bahar & Okur, 2018; Redza, Ismail, Sarif & Ismail, 2013, Okur, Bahar & Sülün, 2019; Özonur & Kamışlı, 2019). Ancak diğer bazı araştırma bulgularından farklı olduğu anlaşılmaktadır (Çetin, 2016; Topkaya, Yaka & Öğretmen, 2011).

Aktif katılımı sağlayan yöntem ve tekniklerin, derin yaklaşımı desteklediği ifade edilmektedir. Yapılan bir araştırmada (Beyaztaş & Senemoğlu, 2015), öğretmenlerin öğrencilerinden araştırma ve sorgulamaya yönelik beklentilerinin olması, sınav sorularının klasik ve boşluk doldurma türünde olmasının öğrencileri derin yaklaşıma yönlendirdiği tespit edilmiştir. Öğrencileri derin ders çalışma yaklaşımına yönlendirmek için öğretim elemanlarına, öğrencileri öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmaya, araştırma ve sorgulamaya teşvik eden strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilebilir. Öğrenci başarısını değerlendirmeye yönelik olarak yapılan sınavların, ezberden çok sorgulamaya yönelik olmasının da derin öğrenme yaklaşımına yönlendireceği söylenebilir. Diğer taraftan, meslek yüksekokulu programında bulunan derslerin, aktif katılımı sağlayacak öğrenci gruplarıyla, aktif katılımı sağlamaya uygun derslik, salon veya atölye gibi ortamlarda yapılması aktif katılımı destekleyebilir. Derin öğrenme yaklaşımını destekleyen uygulamaların nitelikli öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlamasıyla birlikte, akademik başarıyı da destekleyeceği sonucuna ulaşıldığından öğretim elamanlarının öğretim sırasında öğrencilere bu tür uygulama yapmaları faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları ile genel erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 111-135.
- Akın, Y. K. & Turan, C. (2019). Sosyo-demografik özellikler ve akademik başarıyı etkileyen örgütsel faktörler arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi: Trakya Üniversitesi Meslek Yüksekokulu öğrencileri örneği. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 8(4), 146-163.
- Akram, N., Khan, N., Ameen, M., Mahmood, S., Shamim, K., Amin, M. & Rana, Q. U. A. (2018). Morningness-eveningness preferences, learning approach and academic achievement of undergraduate medical students. *Chronobiology International*, 15, 1-7.
- Alahdadi, S. & Ghanizadeh, A. (2017). The dynamic interplay among efl learners' ambiguity tolerance, adaptability, cultural intelligence, learning approach, and language achievement. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 5(1), 37- 50.
- Bahar, H. H., & Okur, M. (2018). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 307-318.
- Baykul, Y. & Güzeller, C. O. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Beyaztaş, D. İ., & Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.
- Biggs, J. B., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Celkan, H. Y. (1983). *Öğrencilerin akademik başarılarında zihin dışındaki faktörlerin etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Celkan, H. Y. (1991). *Eğitim sosyolojisi* (2. Baskı). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayını.
- Contuk, F., Y. & Nas, Y. (2019). Y kuşağının istihdam beklentileri üzerine bir inceleme: Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Meslek Yüksekokulu örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(2), 484-502.
- Çetin, B. (2016). Approaches to learning and age in predicting college students' academic achievement. *Journal of College Teaching and Learning (Online)*, 13(1), 21-28. <https://doi.org/10.19030/tlc.v13i1.9568>
- Diseth, A. (2007). Student evaluation of teaching, approaches to learning and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 2, 185-284.
- Dolmans, D. H., Loyens, S. M., Marcq, H. & Gijbels, D. (2016). Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education*, 21(5), 1087-1112.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Entwistle, N. J., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325-345.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Beverly Hills: Sage Publications
- Karahan, B. Ü. (2017). Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum*

- Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3316-3325.
- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı R. Y. Kıncal, (Ed.), içinde *Bilimsel araştırma modelleri* (ss. 99-124). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kurt, N. & Özkan, Y. (2014). Uzaktan eğitimde akademik başarıyı etkileyen faktörler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 11(2), 219-236.
- Loyens, S. M. M., Gijbels, D., Coertjens, L. & Côté, D. (2013). Students' approaches to learning in problem-based learning: Taking into account students' behavior in the tutorial groups, self-study time, and different assessment aspects. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 23–32.
- Lueg, R., Lueg, K. & Lauridsen, O. (2016). Aligning seminars with Bologna requirements: reciprocal peer tutoring, the solo taxonomy and deep learning. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1674-1691.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Oğuz, A. & Karakuş, G. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1831-1847.
- Okur, M., Bahar, H. H. & Sülün, A. (2019). Öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1235-1244. doi:10.24106/kefdergi.2972
- Olpak, Y. Z., & Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333-347.
- Özonur, M., & Kamışlı, H. (2019). Mesleki Eğitimde Ders Çalışma Yaklaşımlarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 723-733.
- Redza, Z. E. M., Ismail, S., Sarif, S. M. & Ismail, Y. (2013). Do approaches to learning affect academic performance of business ethics students? *Journal of Technical Education and Training*, 5(1), 28-43.
- Richardson, J.T.E. & Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Technology*, 34, 1, 45-56.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Topkaya, N., Yaka, B., & Öğretmen, T. (2011). The adaptation study of learning and studying approaches inventory and the relations with related constructs. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
- Watkins, D. (2001). Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. In R. J. Sternberg and L. Zhang, (Eds.), *Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis*. (pp. 165-195). New York: Taylor & Francis Group
- Yılmaz, M. B. & Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 69–83.

Extended Abstract

Introduction

Academic success can be considered as the most important indicator that determines the level of realization of educational goals. Academic success, which is an indicator of the learning level, is an indicator of the success level of the student in the courses and practices he/she has taken in the program he/she is enrolled in. Related sources (Akın & Turan, 2019; Celkan, 1991; Celkan, 1983; Kurt & Özkan, 2014; Sarier, 2016) mention many factors affecting academic success. Some of these factors are related to innate characteristics, while others are related to the individual's life process and socio-economic and socio-cultural environment and conditions. One of the factors affecting course success is the student's approach to learning (Yılmaz & Orhan, 2011). The learning approach expresses the differentiation in the purpose and selected activities to realize learning (Entwistle & McCune, 2004). The learning approach can be seen as a combination of learning purpose and learning activities (Dolmans, Loyens, Marcq & Gijbels, 2016; Loyens, Gijbels, Coertjens & Coté, 2013).

The learning approach is discussed under two headings as deep and superficial. Students who adopt the superficial approach focus more on memorization and try to get a good grade in the exams. Students who adopt the deep approach try to understand the learning subject and structure it in their minds by relating it to what they have learned before. Knowing the factors affecting academic success can contribute to increasing academic success by controlling these factors. This research is considered important in terms of determining the effect of the study approaches of vocational school students on their academic success.

The aim of the study is to determine the study approaches of vocational school students and to determine whether their study approaches are a significant predictor of their academic success.

Method

In this study, the general survey model, which is one of the quantitative research models, was used. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists (Köse, 2013). Participants consist of students enrolled in six different associate degree programs of Muğla Sıtkı Koçman University Fethiye Ali Sıtkı Mefharet Koçman Vocational School. It was planned to reach all registered students, but the data were obtained from a total of 127 students, 73 male and 54 female, who voluntarily participated in the study. Grade Point Averages (GPA) were taken into account as the academic success of the students. In the vocational school where the study was conducted, GPA refers to the average calculated in the automation system, taking into account all the credit courses that the student has taken since the registration period for the relevant program. The student's GPA was obtained through their written answers to the open-ended question asked to the students in writing. Study Process Questionnaire (SPQ) was used to determine the study approaches. Developed by Biggs, Kember and Leung (2001) for university students, SPQ was adapted into Turkish by Yılmaz and Orhan (2011). The SPQ, which consists of 20 items, has a two-factor structure. In the scale, there are the sub-dimensions of Deep Approach (DA) consisting of 10 items and Surface Approach (SA) consisting of 10 items. In the current practice, the internal consistency coefficient calculated for DA is 0.74, and the internal consistency coefficient calculated for SA is 0.71. Descriptive statistics were used to determine the study approaches of vocational school students. Regression analysis was performed to determine whether course study approaches were a significant

predictor of academic achievement. In this study, the joint effect of deep and surface approach scores on academic achievement was examined.

Results

Considering the students' DA (29,095) and SA (28,567) mean scores, the highest possible score is 50, and the lowest score is 10, it can be said that both scores are at a moderate level and quite close to each other. Study approach of the students in the study group is a significant predictor of their academic success. While deep approach scores predict academic success positively, surface approach scores predict academic success negatively.



Discussion, conclusion and suggestions

Considering the students' DA (29,095) and SA (28,567) mean scores, the highest possible score is 50, and the lowest score is 10, it can be said that both scores are at a moderate level and quite close to each other. The finding regarding the DA and SA mean scores of the students is similar to the results of some similar studies. In some studies (Akar, 2016; Akram & other., 2018; Alahdadi & Ghanizadeh, 2017; Bahar & Okur, 2018; Çetin, 2016; Ekinçi, 2009; Karahan, 2017; Okur, Bahar & Sülün, 2019; Olpak & Korucu, 2014) students' deep approach scores were found to be higher than their surface approach scores. Based on this finding, it can be said that vocational school students within the scope of the study apply both to structured learning and rote learning at a similar rate. Study approach of the students in the study group is a significant predictor of their academic success. While DA scores predict academic achievement positively, SA scores predict academic achievement negatively. This result is in parallel with some similar research findings (Bahar & Okur, 2018; Redza, Ismail, Sarif & Ismail, 2013, Okur, Bahar & Sülün, 2019; Özönur & Kamışlı, 2019). However, it is understood to be different from some other research findings (Çetin, 2016; Topkaya, Yaka & Teacher, 2011). It is stated that the methods and techniques that enable active participation support the deep approach. In order to direct students to a deep study approach, it can be suggested to the instructors to use strategies, methods and techniques that encourage students to actively participate in learning activities, research and questioning. It can be said that the fact that the exams conducted to evaluate student achievement are more questioning than memorizing will lead to a deep learning approach. On the other hand, conducting the courses in the vocational school program with student groups that will ensure active participation and in environments suitable for active participation such as classrooms, halls or workshops can support active participation. Since it has been concluded that the applications that support the deep learning approach will contribute to the realization of qualified learning and also support academic success, it will be beneficial for the instructors to make such applications to the students during their education.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

İlkokullarda Okul İklimini İyileştirmeye Yönelik Uygulama Örnekleri

Application Examples For Improving School Climate In Primary Schools

İsmail TOĞA^a , Mustafa ÖZMUSUL^b 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 30/01/2022

Revised/Düzeltildi: 21/03/2022

Accepted/Kabul edildi: 07/04/2022

Anahtar kelimeler:

Okul iklimi, okul müdürü,
öğretmen, öğrenci

Keywords:

School climate, school principal,
teacher, student

ÖZ

Bu araştırma ilkokullardaki okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örneklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Şanlıurfa ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan ilkokul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içinde ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 21 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Veriler, görüşmecinin hazırladığı görüşme formu kullanılarak yüz yüze toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun; okullarında kişilerarası iletişimin sağlıklı olduğunu, okul paydaşlarının rehberlik servisi ile birlikte hareket ettiğini, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik sportif, kültürel, sosyal faaliyetlerin düzenlendiğini, okulun fiziki çevresinin öğrenciye göre düzenlendiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin ifade ettikleri uygulamaların okul iklimine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

ABSTRACT

This research was carried out to examine the examples of practices aimed at improving the school climate in primary schools. The research was carried out with the interview technique, one of the qualitative research methods. The universe of the research consists of primary school principals working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Şanlıurfa in the 2019-2020 academic year. The sample of the research consists of 21 primary school principals determined by criterion sampling method within the universe. The data were collected face to face using the interview form prepared by the interviewer. The collected data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it was seen that the majority of school principals stated; Interpersonal communication in their schools was healthy, school stakeholders acted together with the guidance service, sportive, cultural and social activities were organized for teachers and students, and the physical environment of the school was arranged according to the student. In this context, it has been determined that the practices expressed by the school principals have a positive effect on the school climate.

Cite as: Toğa, İ. & Özmusul, M. (2022). İlkokullarda Okul İklimini İyileştirmeye Yönelik Uygulama Örnekleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 146-167.

*Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa Özmusul danışmanlığında Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında yüksek lisans tezi olarak tamamlanmış bir çalışmadan türetilmiştir.

^aSınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, ismailtogaa@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0962-2557.

^bDoç. Dr, Harran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafaozmusul@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3990-7147.



Giriş

Sosyal bir gerçeklik olarak toplum, hayatın karmaşık ve somut biçiminin yansıması şeklinde karşımıza çıkar. Toplumsal yaşamın olduğu her alanda kültür vardır. Kültür, toplumsal hayatın bir parçasıdır. Gerek tarihî gerekse sosyal gelişme sürecinde toplumlar kültürel yönden benzeşmeler, farklılaşmalar sergilerler. Söz konusu eğilimleri bireyler arası ilişkilerde de görmek mümkündür (Celkan, 1991).

Bilimin ve teknolojinin geliştiği bu çağda insanların yaşayış biçimleri, davranışları, ihtiyaçları sürekli değişime uğramaktadır. İnsanların bir araya gelerek oluşturduğu organizasyonlar da bu değişime ayak uydurmaktadır. Değişime uğrayan organizasyonlardan en önemlilerinden biri de şüphesiz eğitim ve öğretim kurumlarıdır.

Türk Millî Eğitimi ülke gündeminde öne çıkan konulardan biri olmuştur. Ayrıca tarihin tüm dönemlerinde de eğitim, gerek toplum gerekse devlet felsefesi üzerinde kritik bir role sahip olmuştur. İnsan ve toplum yaşamındaki önemi her zaman dile getirilmiştir (Celkan, 2003).

Eğitimin işlevlerini genel olarak mikro ve makro açıdan incelemek gerekir. Mikro açıdan eğitimin başlıca işlevini sınıfta, okulda ve ailede ele almak gerekir. Diğer taraftan eğitimin dil, din, ahlak, ekonomi, politika gibi toplumsal kurumlarla olan ilişkileri onun makro yönden incelenmesini de gerektirir. Çünkü eğitim neticede sosyal bir kurumdur. Çocuğun, gencin, yetişkinin hem aile, okul, arkadaş grubu, küçük sosyal gruplar gibi birimlerde geçirdiği eğitimsel gelişim çizgisinin hem de topyekûn toplumdaki etkinliklerine eğitimin katkısı ve etkinliklerinin incelenmesi gerekir (Celkan, 2018).

Okul bir toplumsal kurum olarak eğitim sürecinin en ciddi şekilde gerçekleştiği bir yerdir. Okul sadece fiziki olarak bir taş yığını değil, içindeki canlı öğeleriyle (öğrenci, öğretmen, yönetici...) bir kültür atmosferi, sosyal yaşamın bir nevi küçültülmüş modelidir. Sosyo-kültürel bir eğitim kurumu olan okullarda sadece öğretim yoktur. Aynı zamanda etkileşim, farklılaşma, uzmanlaşma, iş bölümü ve yönetim süreçleri de vardır. Öğretim planındaki ilişkiler daha çok etkileşim özelliği gösterirken, bunun dışındakiler formal ve informal anlamdaki yakın ilişkilerdir (Celkan, 2018).

İnformal eğitim, ilköğretimden itibaren tüm öğrenim hayatı boyunca öğrenciler arasında önemli bir etkiye sahiptir. Sınıfta, okulda, okul dışında, arkadaş gruplarında öğrencilerin davranışlarına yön veren birtakım değer yargıları vardır. Öyle ki okul yaşamında dayanışma, arkadaşlık, sırdışlık, öğretmene ve okul yönetimine yönelik tutum ve davranışlar görülür (Celkan, 2006).

Okul, sosyal bir sistem olup yapısal özellikleri ve dinamikleri önemli biçimde içinde yer aldığı toplumun yapı ve dinamiklerince şekillenir. Okul, kendine özgü bir etkileşim düzenine, değerlere, normlara, simgelere ve iletişim düzenine sahiptir (Celkan, 2018).

Okullarda geçmişten günümüze hedefler, yapılan çalışmalar, ihtiyaç duyulan teknoloji, yöntemler, stratejiler gibi birçok unsurun değiştiği görülmektedir. Bu değişimlerle beraber öncelikle öğrenciler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının akademik başarıları, davranışları, eğitime olan bakış açıları, okula olan bakış açıları, imkânları yerinde ve zamanında kullanabilme olanakları da değişmektedir. Bu değişimlerin bir sonucu olarak da okulun soyut havası yani atmosferi olan okul iklimi kavramı ortaya çıkmaktadır.

Günümüz toplumunda eğitime ciddi bir bütçe ve zaman ayrılmaktadır çünkü ülkenin gelişmişliği, verilen eğitim ile yakından ilgilidir (Çetin, 2014). Dolayısıyla insanlar da daha iyi eğitim alması için çocuklarını; verilen eğitim bakımından, çevresel şartlar bakımından ve

çocuğun severek öğrenmesine olanak tanıyan iyi bir okula göndermek istemektedir. Türkiye’de de, bir okulun “iyi” olmasının okul iklimiyle alakalı olduğu düşünülmekte ve okul ikliminin verilen eğitimi ciddi oranda etkilediği görülmektedir. Veliler çocuklarını okula gönderirken özellikle iyi diye nitelendirilen okulları seçmektedirler. Her okulun verilen eğitim ve fiziksel olanaklar bakımından aynı seviyede iyi olması gerekmektedir. Özellikle kritik dönemlerde verilen eğitim, çocuğun ilerideki eğitim hayatını ciddi oranda etkilemektedir. Bu bağlamda iyi diye nitelendirilen okulların şartlarının diğer okullarda da uygulanmaya çalışılması gerekmektedir. Bu çalışmada eğitimin zorunlu ilk aşaması olan ilkokullarda çocukların iyi bir eğitim alması ve okul ikliminin olumlu olması için iyi diye nitelendirilen okulların yöneticilerinin okullarında uyguladıkları çalışmaları hakkında bilgi toplanması hedeflenmektedir.

Okullardaki iklimi etkileyen unsurların okul iklimini ne derece etkilediği de yapılan araştırmalarda çokça ortaya konmuştur fakat okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulamalarını araştıran çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Olumlu okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde ne derece etkili olduğu bilinmektedir (Hoy vd., 1991; Bektaş ve Nalçacı, 2013; Özdemir, 2002). Bu yüzden olumlu iklime sahip olan okulların bunu nasıl başardıkları bu araştırmanın konusudur. Okul iklimine etki eden tüm unsurlar nasıl değerlendirilirse olumlu okul iklimine sahip olunur sorusuna cevap arayan bir çalışmadır. Dolayısıyla bu araştırma, sadece okul iklimini ele alması açısından sınırlı sayıda araştırmalardan biridir. Çalışmanın özellikle okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örneklerini araştırması da diğer araştırmalardan ayrılan bir yanının olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmanın amacı, ilkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik yapılan uygulamaları araştırıp diğer okul yöneticilerinin de bu çalışmadan faydalanarak okullarında olumlu bir iklim yaratmasına yardımcı olmaktır. Bu sebeple çalışmanın tüm ilkokullara hitap etmesi, okullarının daha iyi bir atmosfere sahip olmasını isteyen yöneticiler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul İklimi

İklim ifadesi farklı alanlardaki örgütlerde araştırılan bir kavram olduğu gibi eğitim alanında da “okul iklimi” şeklinde ele alınmaktadır. Okul iklimi, okulun psikolojik ortamında etkili olan en önemli unsurlardan biri haline geldiği ve üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Çeşitli bilim insanları ise bu konuda birçok incelemelerde bulunup literatüre katkıda bulunmuşlardır (Hoy vd., 1991; Monhardt, 1995; Turan, 1998; Ekşi, 2006; Hoy ve Miskel, 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Bursalıoğlu, 2012; Bektaş ve Nalçacı, 2013; Buluç, 2013; Tavşanlı vd., 2016).

Araştırmacılar genel olarak, okuldaki iklimin öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olacağını belirtmişlerdir fakat iklim hakkında ortak bir tanım yapmamışlardır. Hoy ve Miskel’e (2010) göre okul iklimi, okulları birbirinden ayıran aynı zamanda okuldaki herkesin davranışını etkileyen okul içindeki özelliklerdir. Okul iklimi hakkında yapılan tanımlamaların büyük bir kısmı okul ortamındaki insan etkileşimleri çerçevesinde yapılmaktadır. Okul iklimi öğrenci, öğretmen, müdür, müdür yardımcıları, öğrenci velisi gibi okulla ilişkisi olan her kesimin etkilediği veya etkilendiği bir durumdur (Çalık ve Kurt, 2010). İklim bir algılamadır. Dolayısıyla tanımlayıcı bir faktör olarak görülebilir. Bu tanımlar da kişilerin kendi düşüncesine göre şekillendiği için arada farklılıklar vardır. Okul iklimi, bir nevi okulun kendi kişiliği şeklinde görülebilir. Bir okulun iklimi, o okulu diğer okullardan ayıran özelliklerin hepsidir. Buna bağlı olarak okul iklimi, okul ortamındaki formal ve informal gruplardan etkilenir (Bektaş ve Nalçacı, 2013).

Okul iklimi, okulların hem insani hem de psikolojik yönüne vurgu yapan kapsayıcı bir ifadedir. Bununla beraber çalışanların örgüt ortamıyla alakalı algılarını gösteren, eğitim-öğretim etkinliklerinin hedefine ulaşması için çok önemli bir ifadedir. Okul iklimini kavrayabilmenin yolu çalışanların davranışlarını anlamaktan geçer (Demir, 2008).

Okul iklimi, öğretmenlerin okul çevresiyle alakalı bütün algısını kapsayan bir kavramdır. Formal ve informal ilişkilerden, okul çalışanlarının kişilik özelliklerinden ve yönetici ve öğretmenlerin liderlik özelliklerinden etkilenir. Başka deyişle okul iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen, bir okulu diğerinden ayıran iç özelliklerin tümüdür. Okul iklimi kısaca okulun kişiliğidir diye tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2005; Akt., Okar, 2018). Halpin (1966) ise okul iklimini bir doğru parçasına benzetmektedir. Örgüt iklimi de bu doğru parçasının noktalar arası değişen bütün durumlarıdır. Her okulun kendine özgü kişiliği vardır. Okuldaki iklim de işte bu kişiliktir. İnsan için kişilik ne ise örgüt için de iklim odur (Akt., Bursalıoğlu, 2012).

Eğitim ve öğretim örgütlerine bakıldığında iklimi büyük ölçüde etkileyen unsur, bireyler arasındaki ilişkilerdir. Okullar, başka örgütlere nazaran değişken bir iklime sahiptir. Bunun sebebi ise eğitim faaliyetlerinin girdisi ve çıktısının insan olmasıdır. Okullar, bireyler arasındaki ilişkilerin daha samimi olduğu örgütsel yapılardır Dolayısıyla iklim, farklı okullarda farklı hissedilebilir. Bu farklılıklar, okulun mutluluğunu ve verim düzeyini etkilemektedir. Bunun sonucunda ise her okulun çıktısı farklılaşmaktadır (Hoy, 2003).

Okul ikliminin şekillenmesinde en önemli konuma sahip olan kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, liderden önce amirdir. Amirlik özelliğinden liderlik özelliğine geçmesi çok zordur fakat imkânsız değildir. Bazı stratejiler uygulayarak amirlik özelliğinin yanı sıra liderlik özelliğini de kazanabilir. Bu stratejilerden biri örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri uyumlu bir şekilde sağlayarak okuldaki iklimi olumlu hale getirmesidir (Bursalıoğlu, 2012). Aynı zamanda okul yöneticisi, toplumun ve çalışanların beklentisini dengeleyebilmeli. Yani kısacası bireysel beklentiyi dikkate almalıdır (Atakan, 2012).

Okul iklimi, okulun tüm üyelerinin birlik içerisinde olma görüşlerine göre gelişme gösteren, insanların davranışlarından etkilenen, okuldaki bütün insanları etkileyen özelliklerin bütünüdür. Okul iklimi bireyler arası örgütsel ve eğitimsel boyutlarını da kapsayan çok özellikli bir ifadedir (Okar, 2018).

Okul İklim Tipleri

Hoy, Tarter ve Kottkamp'ın (1991) okullardaki iklim ile ilgili yaptıkları araştırmalar sonucunda okullarda genel anlamıyla dört farklı iklim tipinin olduğu sonucuna varmışlardır. Bunları, açık, bağımlı, serbest ve kapalı iklim şeklinde dört başlık altında toplamışlardır (Akt., Okar, 2018).

Açık İklim

Okul yöneticileriyle öğretmen ve çalışanlar arasındaki iş birliği, birbirine karşı saygı açık iklim tipinin en önemli özelliğidir. Öğretmenler özgür bir şekilde çalışır. Yöneticiler ise öğretmenlere sıkıştıkları noktalarda yardımcı olurlar. Öğretmenler de kendi aralarında birbirini iyi tanırlar, arkadaşlıklar ve sosyal ilişkileri gelişmiştir. Birbirlerini her konuda desteklediklerinin yanı sıra kendilerini öğretmenliğe adanmışlardır. Sonuç olarak öğretmen ve okul yöneticisinin davranışları açık ve içtendir. Bu iklim tipinde öğretmenler, yöneticiler ve

öğrencilerin moralleri sürekli yüksektir. Öğretmenler ile öğrencilerin samimi ilişkileri dikkat çekici bir şekilde görülebilir (Hoy vd., 1991).

Bağımlı İklim

Bu tip okullarda başarısız yöneticilere rağmen başarılı ve yüksek performanslı öğretmen grubu dikkat çeker. Yönetici genellikle kurallı ve disiplinlidir fakat öğretmenlerin fikirlerine ve bireysel ihtiyaçlarına saygılı değildir. Yöneticiler, öğretmenlere uğraştırıcı tarzda, sorumluluğunda olmayan görevler vererek öğretmenleri sıkar. Buna karşın da ters orantılı bir şekilde öğretmenler de işlerinde ve mesleklerinde yüksek performans sergileyerek yöneticinin davranışlarını kulak ardı ederler. Bağımlı iklim tipinde öğretmenler birbirleriyle iyi anlaşılır ve birbirlerini desteklerler. Çalıştıkları okulla gurur duyarlar. İşlerini de büyük bir özveriyle ve severek yaparlar. Eğitim-öğretim etkinliklerini takım ruhuyla yaparlar (Hoy vd., 1991).

Serbest İklim

Bu iklim tipinde ise yöneticinin davranışları dikkat çeker. Yönetici destekleyici liderlik davranışları sergiler. Yönetici, öğretmenlerin fikirlerine saygı gösterir. Onları dinler ve rahat çalışabilecekleri bir ortam kurar. Yönetici farklı görüşlere açıktır. Öğretmenleri gereksiz işlerle uğraştırmaz. Yöneticinin bu davranışlarına rağmen öğretmenler de tam tersi davranış sergiler. Öğretmenler isteksizdir. Herhangi bir sorumluluk almak istemezler. Yöneticinin olumlu davranışlarını görmezden gelirler. Bazen de yöneticinin bu davranışlarını suistimal ederler. Serbest iklim tipinde öğretmenler yöneticileri sevmezler. Bununla birlikte kendi iş arkadaşlarını da sevmezler. Birbirlerine saygı göstermezler. Mesleklerine bağlılıkları zayıftır. Kısacası serbest iklim tipi bağımlı iklim tipinin tam aksi bir iklim tipidir (Hoy vd., 1991).

Kapalı İklim

Bu iklim tipinde de yönetici gereksiz işlerle uğraşır. Öğretmenler de buna bağlı olarak çok az çalışırlar. Sadece göstermelik iş yapmaya meyillidirler. Kontrol odaklı bir yönetim göze çarpar. Kapalı iklim tipinde yöneticiler güler yüzlü değildir. Yöneticilerin bu yanlış tutumları öğretmenleri ve diğer çalışanları da etkiler. Öğretmenler de kendi meslektaşlarına saygısız ve kaba davranırlar. Yani öğretmenlere hiçbir desteğin sağlanmadığı bir otorite hakimdir. Buna bağlı olarak da hoşgörüsüz, işini severek yapmayan öğretmen davranışları göze çarpar. Kısacası kapalı iklim açık iklimin tam tersi bir iklim tipidir (Hoy vd., 1991).

Olumlu Okul İklimi

Olumlu okul iklimi alanında en kapsamlı araştırmalardan birini yapan Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), olumlu okul iklimine sağlıklı okul da demiştir. Buna göre, açık ve sağlıklı okulların daha iyi olduğu görülmektedir. Sağlıklı okullarda öğretmen daha üretken, yöneticiler daha yansıtıcı ve öğrenciler akademik başarıda daha yüksek seviyelere ulaşırlar. Akademik başarı, açık ve sağlıklı okulların ayrılmaz bir unsurudur. Bakıldığı zaman bir okulun iklimi açık ve olumlu olabilir fakat genel bir başarıyla karşılaştırıldığında öğrenci başarısı yüksek değildir. Ancak okulda öğrenci hedefleri belirlenmiş, öğrenme ortamı düzenli ve ciddi, öğretmenler öğrencilerin başarabileceğine inanmış ve öğrenciler başarılı olmaya kararlı ise okul başarılıdır.

Okulların kendine has kurallar bütünü meydana getirmesi ve koyduğu hedeflere kolaylıkla ulaşması sağlıklı ve olumlu bir iklim gerektirir. Öğrencilerden üst düzey bir başarı

beklenilmesi, öğretmenlerin öğrenmeye ve yeniliklere açık olması, çalışanlar arasında birbirine güvenin sağlanması olumlu iklime sahip okulların özellikleridir. Olumlu okul ikliminde önemli olan öğrenmedir. Öğrenci ve öğretmen ilişkileri olumludur. Okul örgütünün tüm üyeleri birbiriyle saygı çerçevesinde iletişim kurar. Adaletli ve birbiriyle tutarlı bir disiplin yöntemi izlenir. Ailelerin katılımı ve desteği önemsenir. Dolayısıyla olumlu iklime sahip olan okulların bu özelliklerine bakıldığında öğrencilerin okula seyerek gelmesi, okulu ikinci evi gibi görmesi okul iklimi ile alakalıdır. Yani okul iklimi öğrencilerin mutluluğu, güveni, risk alma gibi duygularını pozitif yönde veya negatif yönde etkileyen bir kavramdır (Özdemir vd., 2010).

Okulun atmosferinin olumlu olması ulaşılmak istenen hedeflere kolay erişebilmesini sağlamaktadır (Tavşanlı vd., 2016). Olumlu okul iklimi okuldaki tüm bireylerin okula bağlılıklarını artırmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin de akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Turan, 1998). Yapılan araştırmalarda olumlu iklimin hâkim olduğu okullarda okula uyum kolaylaşmaktadır (Hoy vd., 1991). Öğretmenin desteği, akranlar arasındaki bağlılık, sınıftaki etkinliklere katılmak hem öğretmenin hem de öğrencinin başarıya adanmışlığını artırır. Bunun yanında okulun düzenliliği ve okul kurallarının açık olması da bu adanmışlığın göstergesidir (Brand vd., 2003).

Okul ikliminin olumlu olduğu okullarda görülen iklim tipi açık iklimdir. Bu tip okullarda açık iklimin tüm özellikleri görülür. Dolayısıyla öğretmenler ile öğrenciler arasında olumlu bir iletişim vardır. Bu da akademik başarıyı etkileyen en önemli unsur olarak belirtilmektedir. Bunun yanında kurum üyeleri birbirlerine karşı saygılı davranmaktadır. Hak, hukuk, adalet gibi kavramlar oldukça önemsenmektedir. Bu sebeple öğrenciler kendilerini güvensiz ve huzursuz hissetmemekte ayrıca kendilerine de haksızlık yapıldığını düşünmemektedir. Bu durum, öğrencilerin derslerine odaklandıklarını ve okulun akademik başarısını artırdıklarını göstermektedir (Özdemir vd., 2010). Bir okulun iklimi, okulları daha üretken hale getirmek için potansiyel bir araç olarak görülmektedir (Hoy vd., 1991). Bu bağlamda güven, destek ve başarı unsurlarının bir arada ele alınması gerekmektedir. Olumlu okul iklimi bu unsurlara dayalı olarak şekillenmektedir. Bunun yanında okuldaki çalışanların öğrencilerle iyi ilişkiler içerisinde olması ve onları desteklemesi, öğretim programlarının öğrencinin başarı gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir. Sosyal etkinlik bakımından yeterli, fiziki ortam bakımından öğrencinin kendini güvende hissetmesi de olumlu iklimin bir göstergesi olarak görülmektedir. Bu da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulu sevmeye ve aidiyet hissetme duygularını geliştirmektedir. Bu şekilde öğrencilerde aidiyet duygusunun oluştuğu ve okuldan memnuniyet duyduğu da ortaya çıkmaktadır (Tavşanlı vd., 2016).

Olumlu okul ikliminin oluşması için bir kısım faktörler ön plana çıkmıştır. Bunlar, saygı, sevgi, güven, aidiyet, moral, okulda yeniliğe açıklık olarak ifade edilmektedir. Bu unsurlar okulda devamlı olarak var olursa okul, resmi bir kurum olmaktan çok insani ve kültürel bir yapı olur (Shaw ve Reyes, 1990).

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile okul müdürlerinin olumlu okul iklimini iyileştirmeye yönelik yaptıkları uygulamalar incelenmiştir. Görüşme formu araştırmacı (birinci yazar) tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleşmiştir. Araştırmanın nitel olmasının sebebi, konu hakkında daha derin bilgilere sahip olmak istenmesidir. Az katılımcıyla konunun derin bir şekilde

irdelenmesi nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. Çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, olgulara ilişkin yaşantıları ortaya çıkararak araştırmacıların görüşme aşamasında yaşadıkları etkileşim ve esneklik yoluyla konuyla ilgili detayları yakalama fırsatı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırma modeli, görüşmeye katılan kişilere kendi görüşlerini söyleyebilme imkânı verir. Bu bakımdan yapılandırılmamış modellere göre daha kapsamlı bilgi elde edilir. Bunun yanında bu yöntemin, görüşmeci konu bütünlüğü içerisinde olmak şartıyla düşüncelerini belli sınırlar içerisinde kalmadan rahatça ifade edebilme gibi avantajları da vardır (Büyüköztürk vd., 2013).

Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa'nın Karaköprü ve Haliliye ilçelerine bağlı toplam 199 resmî ilkokul mevcuttur. Bu ilkokullardan 43'ü ilçe merkezlerinde bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Şanlıurfa'nın Karaköprü ve Haliliye ilçe merkezlerinde görev yapan 43 ilkokul müdüründen 21 ilkokul müdürü oluşturmuştur. Bu çalışma için özellikle Karaköprü ve Haliliye ilçelerinin tercih edilmesinin nedeni, Şanlıurfa'nın diğer ilçelerine göre çevresel şartlar bakımından ve sosyoekonomik açıdan görece olarak daha gelişmiş olmalarıdır. Bu nedenle çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden müdürler ile görüşme sağlanmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının, incelenen konunun açıklanmasında yardımcı olabilecek kişi, yer ve durumları çalışma için seçmesidir. Dolayısıyla amaçlı seçilen örneklem, araştırmanın problemine katkı sağlayabilecek ve incelenen konunun daha iyi algılanması için zengin bilgiler sunabilecek niteliktedir (Büyüköztürk vd., 2013).

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik, araştırmacı ile katılımcı arasında sözlü iletişime dayalı kontrollü ve amaçlı bir tekniktir. Bu tekniğin seçilmesindeki amaç verilen cevabın altında yatan nedenleri derin bir şekilde irdelemektir.

Yarı yapılandırılmış görüşme, diğer tekniklere göre daha esnektir. Araştırmayı yapan kişi soracağı soruları önceden planlar ve hazırlar. Görüşme esnasında araştırmacı eğer isterse görüşmenin akışına göre konunun daha detaylandırılması için soracağı soruların alt sorularını sorarak görüşmeyi etkileyebilir. Katılımcı soruları cevaplarken başka bir sorunun da cevabını vermişse tekrar o soru sorulmayabilir (Büyüköztürk vd., 2013).

Görüşme soruları hazırlanırken konunun problemlerine ait tüm durumlar ele alınmış ve geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı, soruları hazırlama aşamasında aralarında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenlerin de olduğu 2 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Üyesi'nin, 2 Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Öğretim Üyesi'nin, 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmeni'nin ve 1 Türkçe Öğretmeni'nin görüşüne başvurmuştur. Verilen tavsiyeler ışığında düzenlemeler yapılmış ve tekrar uzmanların onayına sunulmuş son halini almıştır. Hazırlanan görüşme formundaki sorular deneme amacıyla bir okulun müdürüne yöneltilmiştir. Görüşme istenilen şekilde ilerlemiş ve olumlu bir şekilde tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında okul müdürlerine yöneltilen sorular şunlardır:

- Okullarda kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesinde neler yapılmaktadır?

- Olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması için okullarda yapılan örnek uygulamalar nelerdir?
- Okullarda öğretmenlerin motivasyonunun artırılması için yapılan örnek uygulamalar nelerdir?
- Okullarda öğrencilerin motivasyonunun artırılması için yapılan örnek uygulamalar nelerdir?
- Okul ortamının iyileştirilmesi için yapılan diğer uygulamalar nelerdir?

Katılımcılar öncelikle telefon ile aranmış ve bu çalışmaya katılmaları halinde; yaklaşık 40 dakika kadar zaman ayırmaları gerektiği, onlara okullarındaki olumlu iklim ile alakalı 5 soru yöneltileceği, sorulara doğru ve anlaşılır bir şekilde cevap vermelerinin gerektiği, çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, kimlik belirleyici hiçbir bilginin istenmeyeceği, cevaplarının tamamen gizli tutulacağı ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirileceği, elde edilecek bilgilerin bilimsel yayımlarda kullanılacağı, çalışmanın kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermediği, ancak çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden ötürü kendilerini rahatsız hissetmeleri halinde çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbest oldukları ve çalışma sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularının cevaplanacağı bilgileri aktarılmıştır. Ardından görüşme zamanı birlikte ayarlanarak görüşmeler mesai saatleri içerisinde ve okul müdürünün okulda olduğu bir zamanda gerçekleşmiştir. Böylelikle okulu, öğrencileri ve ortamı gözleme şansı da olmuştur. Katılımcılara görüşme öncesinde verilen bilgiler görüşme esnasında uygulanarak katılımcıların rahat, samimi ve doğru cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için ses kayıt veya başka bir cihaz kullanılmadan sadece not alınarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmada gizlilik adına, okullara ve müdürlere kod isimler verilerek çalışma yapılmıştır. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak adına görüşme öncesi bir süre sohbet edilerek güven ortamı yakalanmaya çalışılmıştır. Böylelikle katılımcıların daha samimi cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Sorular her defasında teyit edildikten sonra bir sonraki soruya geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizini yapmak için nitel araştırma yönteminin içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde not tutularak elde edilen veriler düzenlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İçerik analizinde amaç birbiriyle ilişkili olan kavramlara ulaşmaktır. Daha sonra bu kavramlar okuyucunun anlayabileceği düzeyde düzenlenerek yorumlanmaktadır. Elde edilen verilerin kendi içerisinde yorumlanması “anlamı” ön plana çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:176-187). Elde edilen veriler araştırmacının kendi yorumları ile ifade edilmiş ve çıkarılan sonucun nasıl görüldüğü ortaya konmuştur. Böylece okuyucuya araştırma sorusuna ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırmaya çalışılmıştır.

Analiz yapılırken öncelikle görüşmenin kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler birçok defa gözden geçirilerek tek tek çözümlenmiştir. Benzer ifadeler tasnif edilerek görüşmeciler kodlanmıştır (M1; Müdür-1). İlgili alanyazın ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Benzer örüntülere sahip olan kategoriler birleştirilmiştir. Farklı örüntülere sahip olanlar da ayrı kategoriler şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra uzman bir kişiye ham veriler verilerek tema ve kod oluşturması istenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda tema ve kodların uygunluğu değerlendirilmiş ve araştırmacının teması ve koduyla uyumlu olduğu görülerek kodların geçerli ve güvenilir

olması sağlanmıştır. Oluşturulan tema ve kategoriler tablolara aktarılarak frekans değerleri ile birlikte bulgular kısmında gösterilmiştir.

Geçerlilik ve güvenilirliği artırmak için araştırılan olgu olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemlenmiş ve bulunan bulgulardan yola çıkılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca güvenilirliği artırmak adına okul müdürlerinin görüşlerine hiçbir şekilde yorum katılmamış, yansız bir şekilde görüşleri doğrudan alıntılanarak aktarılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanmasında ilgili alanlarda yapılan çalışmalar da dikkate alınarak çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Son olarak çalışmanın tema ve verilerle düzenlenmiş hali görüşmecilere sunularak teyit ettirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde okul müdürlerine yöneltilen soruların cevaplarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Kişiler Arası İlişkilerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

Okuldaki kişilerin birbirleriyle olan ilişkileriyle alakalı, “Okulunuzda kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi için neler yapılıyor? (öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen, yönetici-öğrenci)” sorusuna okul müdürlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okulda Kişiler Arası İlişkilerin Gelişimi İçin Yapılanlara İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Okulun tüm bireylerinin sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamak (M2, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M18, M19, M20, M21)	14
2	Yönetici ve öğretmenlerin rol model olmasını sağlamak (M1, M4, M5, M7, M10, M11, M14, M17, M18, M20, M21)	11
3	Okulun tüm bireylerine karşı güler yüzlü olmak (M1, M7, M8, M11, M12)	5
4	Okulun da aile ortamı gibi olmasını sağlamak (M1, M2, M3, M4, M12, M13, M17, M21)	8
5	Okul içinde ve dışında yapılan tüm etkinliklerde birlikte hareket etmek (M5, M15, M16, M20)	4
6	Okulun tüm bireylerine eşit şekilde, adaletli ve saygılı davranmak (M5, M11, M17)	3
7	Aidiyet duygusunu benimsetmek (M2, M5, M13)	3
8	Okul ile ilgili kararlarda okulun tüm paydaşlarının fikrini almak (M4, M6, M7, M10, M15, M18)	6
9	Öğretmenler ve öğrencilerle bire bir ilgilenmek (M5, M8, M11, M16, M20)	5
10	Okuldaki bireyleri mutlu etmek (M1, M3)	2
11	Okuldaki tüm bireylerin empati kurmasını sağlamak (M15)	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar, okuldaki kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesine yönelik farklı görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında okul müdürlerinin kişiler arası ilişkilerin gelişmesi için en çok yaptıkları uygulamalar sırasıyla; (1) okulun tüm bireylerinin sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamak, (2) yönetici ve öğretmenlerin rol model olmasını sağlamak, (3) okulun da aile ortamı gibi olmasını sağlamaktır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmı okulun tüm bireylerinin sağlıklı iletişim kurmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre bazı katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

M2: “... İlişkileri etkileyen en önemli unsurlardan biri de sağlıklı ve iyi bir iletişimdir. Hem öğretmenlerimiz hem öğrencilerimiz okulu benimserlerse birbirleriyle daha sağlıklı iletişim kurarlar, biz de bu doğrultuda öğretmenlerimiz ve öğrencilerimize okul kendi evleriymiş gibi rahat olmalarını sağlamaya çalışıyoruz.”

M4: “Öğretmenlerimizle çok iyi iletişimimiz oluyor. İdare olarak bu ilişkilere çok önem veriyoruz. Öğretmenlerimiz de bu şekilde öğrencilere rol model olarak onların da ilişkilerin düzenli olmasına örnek oluyorlar.”

M11: “...Personellerimizle, öğretmen ve öğrencilerimize karşı güler yüzlüüz.”

M13: “Öğretmen ile öğretmen arasındaki uyum ve öğretmen ile öğrenci arasındaki uyum bizim önceliğimiz oluyor. Bu çerçevede iletişimimize çok önem veriyoruz. Çocukların okulu sevmesi ve aidiyet duygusunu geliştirmesi hem öğretmenleriyle olan iletişimini düzenliyor hem de arkadaşlarıyla olan ilişkisini daha da kuvvetli hale getiriyor.”

M17: “İlişkilerin daha samimi ve daha sıcak olması için biz de onlara karşı samimi ve sıcaktırız. Onlar da bizi model alarak daha samimi ve aile ortamında gibi hissediyorlar kendilerini.”

M16: “Sürekli öğretmenlerimizle etkinlikler yapıp okuldaki tüm kişilerin bir arada olmasını sağlayarak ilişkilerinin güzel olmasını sağlıyoruz.”

Görüldüğü üzere katılımcıların çoğu, kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi için sağlıklı bir iletişimin kurulması gerektiğini söylemişlerdir. Bunun yanında çoğu katılımcı, yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere rol model olmasını sağladıklarını söylemektedir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri ise güler yüzlü olmanın insanlar arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiği ve ilişkilerini geliştirdiği yönündedir.

Olumsuz Öğrenci Davranışlarının Azaltılmasına İlişkin Bulgular

Okulda olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik, “Olumsuz Öğrenci Davranışlarını Azaltmak İçin Okulunuzda Yaptığınız Örnek Uygulamalar Nelerdir? (Öğrenci devamsızlığı, okul disiplini gibi faktörler de dahil olmak üzere)” sorusuna okul müdürlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Olumsuz Öğrenci Davranışlarını Azaltmak İçin Yapılan Uygulamalara Yönelik Müdür Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Rehberlik servisi (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21)	21
2	Okul-Veli-Öğrenci iş birliği (M2, M3, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M20)	16
3	Öğretmenin uyguladığı etkinlikler ve pekiştireçler (M2, M4, M7, M10, M11, M13, M14, M15, M18, M19)	10
4	Ev ziyaretleri (M1, M4, M5, M7, M11, M13, M18)	7
5	Sorunun kaynağına inme (M1, M5, M11, M20)	4
6	Rol model olma (M18, M21)	2
7	Öğrenci dosyası inceleme ve önlem alma (M11, M20)	2
8	Öğrenciye sorumluluk yükleme (M5, M16)	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar, öğrencilerin olumsuz davranışlarının çözümüne yönelik farklı görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında okul müdürlerinin olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması için en çok yaptıkları uygulamalar sırasıyla; (1) rehberlik servisi yardımı, (2) okul-veli-öğrenci iş birliği, (3) öğretmenin uyguladığı etkinlikler ve pekiştireçler olarak sıralanmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların hepsi öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmak için rehberlik servisinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre bazı katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

M5: “Okulumuzdaki olumsuz davranış sergileyen öğrencilerin öncelikle rehberlik servisiyle görüşmesini sağlıyoruz. Rehberlik servisimiz belirli aralıklarla öğrenciyle görüşüp takibini sağlayarak sorunu çözmeye çalışıyoruz.”

M8: “Bu konuda rehberlik servisimiz aktif çalışmaktadır. Olumsuz öğrenci davranışlarını gidermeye veya azaltmaya çalışıyorlar. Öğrencilerle gerekli görüşmeleri yaparak onların olumsuz davranış sergilemelerini önüyorlar.”

M7: “Rehber öğretmen de sorunun çözülmesi için gerekli görüşmeleri sağlayarak hem okul idaresini hem de öğrenci velisini bilgilendiriyor. Bu şekilde sorunun çözülmesi için rehber öğretmen, yönetici ve veli iş birliği sağlanmış oluyor. Bunun yanında ev ziyaretleri yapılıyor. Öğrenciyi evinde görerek olumsuz davranış sergileyen öğrencinin güven kazanması sağlanıyor. Bu şekilde olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmaya çalışmaktayız.”

M10: “Olumsuz öğrenci davranışlarını hissettiğimiz anda öğrenciyi sınıf öğretmeni takibe alıp öğrenciyle konuşur. Davranışlarında değişikliğe gitmesi için öğretmen kendine

göre çeşitli yollar dener. Burada ilk aşama öğretmenindir. Çünkü okulda öğrenciyi tanıyabilecek en iyi kişi öğretmendir. Bununla ilgili bazı etkinlikler düzenler olumsuz davranışın diğer öğrencilere de örnek olmaması için rehberlik servisinden yardım alır.”

M11: “...Bunun yanında öğrencilerimizin davranışlarına göre “sarı kart, kırmızı kart” uygulamamız var. Öğretmenlerimiz, öğrencilerin yaptığı olumsuz davranış çok büyük değilse sarı kart veriyor yani uyarıyor tekrar aynı hatayı yaparsa kırmızı kart veriyor ama öğrencinin ilk hatası risk oluşturacak düzeydeyse direkt kırmızı kart veriyor. Bu şekilde kırmızı kart verdiği sorunlu öğrenciyle öncelikle sınıf öğretmeni ilgileniyor ve olumsuz davranışlarını ortadan kaldırmaya çalışıyor.”

Katılımcıların hepsi öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmaya yönelik yapılan en önemli uygulamanın rehberlik servisinin yaptığı uygulamalar olarak ifade etmektedirler. Yine aynı şekilde katılımcıların çoğu olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması için aile ile birlikte hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcıların bazıları olumsuz öğrenci davranışlarında öncelik olarak sınıf öğretmenin ilk müdahalesinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Sınıfı ve öğrencilerini en iyi tanıyan sınıf öğretmenleri olduğu, dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin ilk olarak çeşitli etkinliklerle veya pekiştiricilerle daha iyi bir önleyici müdahalede bulduklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin Motivasyonunun Artırılmasına İlişkin Bulgular

Okulda öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik, “Okulunuzda Öğretmenlerin Motivasyonunu Artırmak İçin Örnek Uygulamalarınız Varsa Paylaşabilir Misiniz?” sorusuna okul müdürlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Motivasyonunu Artırmak İçin Yapılanlara Yönelik Müdür Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Öğretmenlere yönelik etkinlikler ve faaliyetler (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21)	21
2	Başarılarını ödüllendirme (M1, M4, M5, M6, M8, M9, M11, M13, M15, M18, M19)	11
3	Okula bağlılığı ve aidiyet duygusunu geliştirerek aile ortamı oluşturma (M2, M4, M5, M6, M10, M13, M14, M17, M18, M19, M20, M21)	12
4	Çeşitli etkinliklerde birlikte hareket etme (M1, M6, M11, M13, M14, M17, M18, M20)	8
5	Öğretmenlerle birebir ilgilenme (M1, M4, M8, M10, M11, M12, M14, M20)	8
6	Öğretmenin rahat ve mutlu hissetmesi (M4, M5, M8, M12, M17, M21)	6
7	Olumlu iletişim ve ilişki kurma (M3, M9, M10, M17)	4
8	Güven kazanma (M20)	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcılar, öğretmenlerin motivasyonunun artırılmasına yönelik farklı görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında okul müdürlerinin öğretmenlerin motivasyonunun artması için en çok yaptıkları uygulamalar sırasıyla; (1) öğretmenlere yönelik etkinlikler, (2) özel günlerde hediye ve ödül, (3) okula bağlılığı ve aidiyet duygusunu geliştirerek aile ortamı oluşturma olarak sıralanmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların hepsi öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için öğretmenlere yönelik etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Buna göre bazı katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

M2: “Her öğretmenimiz haftada bir gün sırayla yemek yapıp ortak bir buluşma fırsatı yaratıyoruz. Aylık bazda zümre toplantıları yapıyoruz, bu toplantılarda her öğretmene eşit şekilde iş vermeye çalışıyoruz. Bunun yanında öğretmenlerimizle etkinlikler yapıyoruz. Hep birlikte konser veya benzeri etkinliklere katılıyoruz. Bu da öğretmenlerin daha motive olmasını sağlıyor.”

M4: “Öğretmenlerimize yönelik sportif faaliyetler mevcuttur. Bunlar masa tenisi turnuvası, futbol turnuvası gibi faaliyetlerdir. Öğretmenlerimizin okulda da bir etkinlik içerisinde olması için ayda bir yemek programları yapıyoruz. Bazen özel günlerde ise sıra gecesi programlarına katılarak eğleniyoruz. Öğretmenimizin de bu şekilde bize bağlı olmasını okuluna bağlı olmasını sağlayarak motivasyonunu artırıyoruz.”

M5: “Öğretmenlerimizi bazen sınıflarında ziyaret ederek ne kadar güzel iş yaptıklarını onlara söylüyoruz. Onları bu şekilde mutlu ediyoruz. Bunun yanında her dönem öğretmenlerimize teşekkür belgesi veya takdir belgesi tarzında belgeler takdim ediyoruz. Her ay örnek sınıfları ilan ediyoruz. Bunlar da öğretmenlerimizin motivasyonunu artırıyor.”

M18: “Hep birlikte aile olduğumuzu hissettiriyoruz. Bu şekilde öğretmenlerimizin okula ve bizlere daha çok bağlanmasını sağlayarak onların motivasyonlarını artırıyoruz.”

M13: “Bir öğretmenimizin özel bir gününde doğum günü, düğün veya cenazelerinde birlik oluyoruz. Bu şekilde öğretmenler sadece okul içinde değil okul dışında sosyal hayatta da iş birliğini sürdürüyorlar. Böyle olunca okula olan bağlılık artıyor aynı zamanda öğretmenlerimizin motivasyonu da artıyor.”

Katılımcıların hepsinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin motivasyonlarının artması için okulda çeşitli sportif ve kültürel etkinlikler düzenlenmektedir. Katılımcıların bir kısmı, öğretmenlerin motivasyonunun artması için başarılı olan öğretmenlere ödül vererek onların başarıları ödüllendirilmekte ve diğer öğretmenlere de ilham kaynağı olması açısından olumlu bir davranış olduğu belirtilmektedir. Katılımcıların bir kısmının görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin kendilerini aile ortamında gibi hissetmesi, okula aidiyet duygusu kazanmaları, okula bağlılıklarının artması onların motivasyonlarını yükselttikleri görüşündedirler.

Öğrencilerin Motivasyonunun Artırılmasına İlişkin Bulgular

Okulda öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik, “Okulunuzda Öğrencilerin Motivasyonunu Artırmak İçin Örnek Uygulamalarınız Varsa Paylaşabilir Misiniz?” sorusuna okul müdürlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Motivasyonunu Artırmak İçin Yapılanlara Yönelik Müdür Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Öğrencilere yönelik sosyal, kültürel vb. etkinlikler (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21)	21
2	İlgi ve beceriye göre kurs verme (M2, M3, M4, M5, M7, M9, M12, M14, M15, M17, M19, M21)	12
3	Öğrencilere yönelik gezi organizasyonu (M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M10, M12, M14, M20)	11
4	Pekiştireç, rozet, kart vb. ödül ile teşvik etme (M3, M7, M8, M10, M11, M13, M14, M15, M16, M18, M19)	11
5	Öğrencilerin okula seyerek gelmesini ve mutlu olmasını sağlama (M4, M8, M12, M13, M14, M16, M21)	7
6	Öğrencilerin okulu evi gibi görmesi ve aidiyet hissetmesini sağlama (M4, M6)	2
7	Öğrencilerle birebir ilgilenme ve onlara güvenme (M8, M16)	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcılar, öğrencilerin motivasyonunun artırılmasına yönelik farklı görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında okul müdürlerinin öğrencilerin motivasyonunun artması için en çok yaptıkları uygulamalar sırasıyla; (1) Öğrencilere yönelik sosyal, kültürel vb. etkinlikler, (2) İlgi ve beceriye göre kurs verme, (3) Öğrencilere yönelik gezi organizasyonu olarak sıralanmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların hepsi öğrencilere yönelik sosyal, kültürel vb. etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Buna göre bazı katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

M3: “Öğrencilerimize yönelik ödüllü yarışmalar düzenliyoruz. Mesela sıfır atık projesiyle okulumuz ve sınıflarımız tertemiz oluyor bunun yanında her şeyin geri dönüştürülebilir olmasına dikkat çekiyoruz... Bunların yanında akıl ve zeka oyunları oynatıyoruz. Velilere kitap önerip o kitapla ilgili sınav yapıyoruz. Bu şekilde hem öğrencilerimizin hem de velilerimizin öğrenmesini sağlıyoruz. Bunları yaparak öğrencilerin okula karşı motivasyonlarını artırıyoruz.”

M4: “Turnuvalar düzenleyerek bu turnuvalarda birinci olanlara madalya ve ödül veriyoruz. Bu şekilde sportif faaliyetlere teşvik ediyoruz. Her ay seviye tespit sınavı düzenleyerek öğrencilerimizin kendi başarılarını görmesini sağlıyoruz ve bu sınavlarda birinci olanlara ödül veriyoruz. Ayın en temiz sınıfı uygulamasını yapıyoruz. Çocukların sınıflarının yaşadıkları yerin temiz olmasını sağlıyoruz.”

M2: “Gerek ders saatleri içerisinde gerekse ders saati dışında öğrencinin motivasyonunu etkileyecek kurslar veriliyor. Bunlar içerisinde yüzme, halk oyunları, bilgi yarışmaları düzenleniyor.”

M7: “Öğrencilerimiz için gezici sinemaları getiriyoruz. Öğrencilerimiz belirli aralıklarla bu gezici sinemalarda hem eğleniyorlar hem de zamanlarını geçiriyorlar. Müze ziyaretlerimiz oluyor. Geziler düzenliyoruz öğrencilerimize. Bu şekilde öğrenciler okula hapsolmek yerine okul dışında da zamanlarını güzel geçiriyorlar.”

M12: “... Geziler düzenleyip, piknik yapıyoruz. Sinema etkinliklerimiz oluyor. Beraber

tiyatroya giderek hem ders dışı etkinlik yapıyoruz hem de öğrencilerin tiyatroyu sevmelerini sağlıyoruz.”

Katılımcıların hepsi öğrencilerin motivasyonlarının artması için öğrencilere yönelik ders dışı etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı da öğrencilerin motivasyonunun artırılması için onların ilgi duyabilecekleri ve yeteneklerinin olabileceği kurslara yönlendirdiklerini belirtmektedir. Bunun yanında katılımcıların bir kısmı öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çeşitli yerlere geziler düzenleme organizasyonları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Okul Ortamının İyileştirilmesine İlişkin Bulgular

Okul ortamını iyileştirmek adına yapılanlara yönelik, “Okul Ortamını İyileştirmek İçin Yaptığınız Diğer Uygulamalardan Bahseder misiniz? (Sosyal Etkinlik, Okul Güvenliği, Fiziki İyileştirme, Yönetimsel Uygulamalar Gibi)” sorusuna okul müdürlerinin verdiği cevapların analizi Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Ortamını İyileştirmek İçin Yapılanlara Yönelik Müdür Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Okul bahçesini ve duvarlarını iyileştirme (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M20, M21)	19
2	Okul içerisini ilgi çekici ve bilgilendirici bir ortam haline getirme (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M13, M14, M15, M16, M18, M20, M21)	17
3	Her türlü tehlikeye karşı okulu güvenli hale getirme (M1, M4, M5, M6, M7, M9, M10, M13, M15, M17, M18, M19, M21)	13
4	Okulun temiz olmasını sağlama (M1, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M14, M16, M18, M19, M20)	12
5	Okulu çocuklar için sıcak bir ev ortamı haline getirme (M1, M4, M7, M10, M16, M17, M18, M19)	8
6	Çok amaçlı salon ve kütüphane oluşturma (M2, M4, M11, M14, M18)	5
7	Öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olması için yapılan etkinlikler (M3, M20)	2

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcılar, okul ortamının iyileşmesi için yapılanlara yönelik farklı görüşlerini bildirmişlerdir. Buna göre katılımcıların görüşleri göz önüne alındığında okul müdürlerinin okul ortamını iyileştirmek için en çok yaptıkları uygulamalar sırasıyla; (1) Okul bahçesini ve duvarlarını iyileştirme, (2) Okul içerisini ilgi çekici ve bilgilendirici bir ortam haline getirme, (3) Her türlü tehlikeye karşı okulu güvenli hale getirme olarak sıralanmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu okul ortamını iyileştirmek için okulun bahçesi ile duvarlarını iyileştirdiklerini ve okul içerisini ilgi çekici ve bilgilendirici bir hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre bazı katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

M1: *“Sınıflarımızın içi her zaman renklidir. Sürekli süslemelerle güzel bir hava oluşturmaya çalışıyoruz. Okulumuza “okulun ilk günü” köşesi yaptık. Böylece okulun ilk günü*

öğrencilerimizin resimlerini çekerek ilk günkü anılarını “okulun ilk günü” köşesine yapııştırıyoruz. Koridorlara Nasreddin Hoca, Keloğlan gibi çizgi film karakterlerini çizdirdik. Öğrencinin ilgisini çekecek şekilde boyamalar yaptık. Diğer katımızın koridorlarına da yörenin tarihi yerlerini çizdirdik. Öğrencilerimiz tarihi yerlerimizi öğrenerek bilgi sahibi oluyorlar.”

M2: “Okulun duvarları öğrencilerin ilgilerini çekecek düzeyde renklerle ve şekillerle süsleniyor... Okula ait olan otoparkın belirli günlerde ve saatlerde kiraya verilmesiyle gelecek olan geliri okulu daha güzel bir hale getirmek için harcıyoruz. Ayrıca okulun bahçesinin bir bölümünde ağaçlık alan ve basketbol sahası da bulunmaktadır. Bahar ve yaz aylarında öğrencilerimiz etkinlik derslerini dışarıda yapabiliyorlar.

M4: “Okulumuzun fiziki çevresinde yaptığımız düzenlemeler öğrencilerimizin dikkatini çekecek düzeydedir. Okulun bahçe duvarlarını çizgi film karakterleriyle boyayarak çocuğun ilgisini çekiyoruz. Çizgi karakterleri gördüğü zaman çocuklar sanki evlerindeymiş gibi hatta evlerinden daha güzel bir ortamla karşılaştıkları için çok seviyorlar. Bunların yanında okulumuzda bir saha mevcut. Bu sahayı hem futbol hem voleybol hem de basketbol sahası olarak kullanıyoruz.”

M7: “Okulumuzda öğrenciler kendilerini güvende hissediyorlar. Okul çevresi güvenli ve kapıda da iki güvenlik görevlisi mevcuttur. Öğrenciler okulda iken kendilerini evinde gibi hissediyor.”

M16: “Bizim için en önemli etken temizliktir. Okulumuzun temizliğine titizlikle önem veriyoruz... Öğrenci kıyafetlerinde temizlik ve düzenliliğe önem verip herkesin kıyafetinin aynı olmasını sağladık.”

Görüldüğü gibi katılımcıların çoğu okul ortamını öğrenciler için ilgi çekici hale getirmek için öncelikle okul duvarlarını ve okul bahçesini iyileştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunun görüşlerine bakıldığında ise okul ortamının iyileştirilmesi adına okul içini daha güzel ve daha bilgilendirici bir hale getirmeye gayret etmektedirler. Bunun yanında katılımcıların bir kısmı da okul ortamının iyileşmesi için okulun daha güvenli hale gelmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların görüşlerine göre okul ikliminin olumlu olması için kişiler arası ilişkilerin gelişmesi adına oldukça önem arz etmektedir. Okul ikliminin olumlu olması için kişiler arası ilişkilere üst düzey önem verilmesi gerekmektedir. Okul müdürlerinin bu bağlamda üzerinde durdukları konu ise daha çok kişilerin birbirleri ile sağlıklı ve güzel iletişim kurmalarını sağlaması ve yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere rol model olmasıdır çünkü kişilerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmaları onların empati yapmasını sağladıkları gibi onlara hoşgörü davranışını kazandırmaktadır. Tutar ve Yılmaz’a (2003) göre, kişiler arasındaki ilişkilerin vazgeçilmez unsuru iletişimdir. Aynı zamanda toplumsal faaliyetlerin sürdürülmesi sağlıklı bir iletişim ile mümkündür. Kişiler arasındaki ilişki, uyum ve dayanışma iletişime bağlıdır. Okul ikliminin olumlu olduğu okullarda görülen iklim tipi açık iklimdir. Bu tip okullarda açık iklimin tüm özellikleri görülür. Dolayısıyla öğretmenler ile öğrenciler arasında olumlu bir iletişim vardır. Bu da hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okulu sevme ve aidiyet hissetme duygularını geliştirmektedir (Özdemir vd., 2010). Bunun yanında herkesin, birbirinin olumlu davranışlarını örnek alması ve birbirlerine rol model olmaları halinde okul ortamı daha yaşanılır ve daha olumlu atmosfere sahip bir ortam haline gelir. Bu bağlamda

okul müdürlerinin kişiler arası ilişkilerin gelişmesi adına uyguladıkları yöntemler başarıya ulaşmıştır. Öğrencilerin okullarını sahiplenmeleri, okuldaki tüm bireylerle sağlıklı bir ilişki kurmaları ve okul ortamını iyileştirmeleri sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler için olumlu bir okul iklimi oluşturulabilir. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulması sağlanmalıdır (Doğan, 2017).

Okul ikliminin olumlu olması adına öğrenci davranışları ciddi bir önem arz etmektedir. Olumsuz öğrenci davranışlarının okul ortamını olumsuz yönde etkilediği okul iklimi ile alakalı yapılan araştırmalarda belirtilmektedir (Monhardt, 1995; Siyez, 2009; Kara ve Çekici, 2017). Öğrencilerin olumsuz davranışlarını engellemek okulun daha güvenli, daha ferah ve daha yaşanılabilir bir ortam olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik okul müdürlerinin görüşleri oldukça önemlidir. Burada okul müdürlerinin üstünde durdukları olay daha çok; rehberlik servisinin müdahaleleri ve etkinlikleri, okul-aile iş birliği ve öğretmenlerin kendi sınıfarında öğrencilerine uyguladıkları etkinlikler, ödüllerdir. Bu bağlamda okulların olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik uyguladıkları bu yöntemlerin başarıya ulaştığı görülmektedir. Rehberlik servisinin işlevinin ne kadar önemli olduğu yapılan araştırmalarda da ifade edilmektedir. Omay'a (2008) göre rehberlik, okul ortamında öğrencinin her yönden gelişmesi için profesyonelce düzenlenmiş bir yardım hizmetidir. Okuldaki şiddeti en aza indirmek için öğrencilere sağlanan destektir. Dolayısıyla rehberlik hizmeti okul iklimi açısından hayati önem taşımaktadır. Rehberlik hizmetinin bir çok alanda öğrenciye ve okula faydası vardır. Öğrenciyi tanımada, davranışlarının sebeplerini sorgulamada çok etkilidir. Öğrencinin demokratik bir ortamda psikolojik destek almasını sağlamaktadır.

Okul ikliminin olumlu olması için şüphesiz öğretmenlerin motivasyonuna ihtiyaç vardır. Katılımcıların hepsinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin motivasyonlarının artması için okulda çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Etkinliklerle öğretmenler motivasyonlarını tazeleyip daha sağlıklı bir şekilde düşünme ve iş yapma olanağı bulmaktadır. Bu şekilde hem öğretmenler arasındaki ilişki sağlamlaşmakta hem de öğretmenler eğlenmektedir. Dolayısıyla müdürlerin görüşlerine göre okulun iklimini de olumlu şekilde etkilemekte olduğu belirtilmektedir. Okulun yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin motivasyonu tüm okulu etkilemektedir. Bu da okulun iklimine olumlu bir hava katmaktadır. Öğretmen ne kadar motive olursa öğrenci o kadar motive olur. Buna bağlı olarak okul ikliminin olumlu olabilmesi için öğretmenlerin motivasyonları ve verimleri üst seviyede olmalıdır (İdi, 2017). Dolayısıyla akademik başarının sağlanması da kaçınılmaz olur. Bu sebeple akademik başarının sağlanması için yöneticilerin tutum ve davranışları da bu yolda motivasyonun artmasını sağlamaktadır (Renchler, 1992; Akt., Doğan, 2017). Yapılan araştırmalarda, öğretmen motivasyonlarının düşük olmasının sebepleri ise genellikle aldıkları ücretin yeterli olmaması, bir başarı gösterdiklerinde bunların yeterince ödüllendirilmemesi ve buna bağlı olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonuna önem vermemesi olarak belirlenmiştir (Ertürk, 2016).

Öğrencilerin motivasyonunun artmasına yönelik tüm kodlara ait katılımcı görüşleri alınmıştır. Bakıldığında öğrenci motivasyonunun artmasına yönelik yapılan uygulamalardan en önemlisi öğrenciye yönelik etkinliklerdir. Dolayısıyla öğrenci merkezli düşünmenin ve onlara göre etkinlikler düzenlemenin öğrencilerin motivasyonu yönünden olumlu dönütler almasını sağlamaktadır. Öğrencilerin okula sadece ders dinlemek için değil aynı zamanda çeşitli faydalı etkinlikler için de gelmek istemesi gerektiği görüşündedirler. Dolayısıyla öğrenciler okulda hem öğrenerek hem de eğlenerek vakit geçirmektedir. Bu durum ise okulun

iklimini olumlu yapmak için yapılan uygulamalardan biridir. Bu nedenle okul ikliminin olumlu olmasında motivasyon kavramı çok önemlidir. Motivasyon, insanın algılama gücünü arttırmaktadır. Bir kişinin motive olması, o kişinin çok dikkatli olmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, motivasyonun yüksek olması demek kişinin algısının da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum da akademik başarıyı beraberinde getirmektedir (Demirtaş, 2005). Monhardt'a (1995) göre, okullarda sportif faaliyetlerin gerçekleştirilmesi öğrencilerin eğlenecekleri bir alan açmaktadır. Bu nedenle bu tip faaliyetlere ek olarak kulüpler, oyun etkinlikleri, diğer fiziki ve sosyal etkinlikler de olumlu okul iklimi oluşturmada kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin bu faaliyetlerle zamanlarını mutlu bir şekilde harcaması okulda olumsuz davranışların oluşmasını da azaltacaktır. Bu durum hem okulun atmosferini olumlu bir şekilde etkileyecek hem de okulun daha güvenli olmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısına da olumlu katkı sağlayacaktır.

Okul ikliminin olumlu olması için olmazsa olmaz unsurlardan biri de okul ortamıdır. . Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği birçok alan mevcuttur. Bunlar; sınıf, okul bahçesi, oyun sahası, laboratuvar, kütüphane, çok amaçlı salon gibi alanlardır. Okulun zenginliğine ve olanaklarına göre bu alanlar daha da genişletilebilir. Okul ortamını paylaşan öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer personellerin bu ortamdan etkilenmesi kaçınılmazdır. Okulun tüm paydaşları için okul ortamı ne kadar güzel, ferah ve iyi olursa okul iklimini de o derece etkilemektedir. Doğan'a (2017) göre, öğrencilerin okullarını sahiplenmeleri, okuldaki tüm bireylerle sağlıklı bir ilişki kurmaları ve okul ortamını iyileştirmeleri gerekmektedir. Katılımcıların çoğu okul ortamını öğrenciler için ilgi çekici hale getirmek için öncelikle okul duvarlarını ve okul bahçesini iyileştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde öğrenciler okula geldikleri zaman güzel bir manzara ile karşılaşmaktadır. Böylece okula daha çok severek gelmekte olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında bahçe düzenlemesi yaparak çocukların okul bahçesinde daha güzel vakit geçirebildiklerini, daha çok eğlendiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla çocuklar okulda olmaktan mutlu olmaktadır. Bu durumun da okul ikliminin olumlu olması için en önemli unsurlardan biridir.

Kaynakça

- Atakan, H. (2012). *Devlete bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ankara Altındağ ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Bektaş, F. & Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Brand , S., Felner, R., Shim , M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of educational psychology*, 95(3),570.
https://www.researchgate.net/publication/232567566_Middle_School_Improvement_and_Reform_Development_and_Validation_of_a_School-Level_Assessment_of_Climate_Cultural_Pluralism_and_School_Safety
- Buluç, B. (2013). *Örgüt Kültürü ve İklimi*. Servet Özdemir (ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 101-128) içinde. Pegem Akademi yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel , F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Celkan, H. Y. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Asos Yayınları, Birinci Baskı.
- Celkan, H. Y. (2006). Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan. *Hayat yolunda anlam arayışı* (Ed:Adem Solak). Ankara: Hegem Yayınları.
- Celkan, H. Y. (2003). Türk millî eğitiminden felsefî bir kesit. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 1 (2).
- Celkan, H., Y. (1991). Beşeri kültürün temel ögesi aile. *Aile ve Toplum*, 1(1).
- Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 157(35), 167-180.
- Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği*. [Yüksek lisans tezi]. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Demirtaş, S. (2005). *Çalışma yaşamında motivasyonun önemi ve teşvik araçlarının yeri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğan, S. (2017). Okul Kültürü Ve İklimi. (ed. C. T. Uğurlu), *Okul Yönetimi* (s. 91-119) içinde. Anı Yayıncılık.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie. *Encyclopedia of education* (s. 2121-2124) içinde. Thompson Gale.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi (Çev. Edt: S. Turan)*. Nobel.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*.
https://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf
- İdi, A. (2017). *İlkokul Ve Ortaokullarda Örgütsel İklim İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kara , M. & Çekici, Y. E. (2017). Dil-Davranış İlişkisi Açısından Ortaokul Öğrencilerinin Olumsuz Söz ve Davranışları. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 115-134.
- Monhardt, B. M. (1995). Safe by Definition. *American School Board Journal*, 182(2), 32-34.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ499079>
- Okar, M. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel İklim Alguları İle Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi alguları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 39-46.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Renchler, R. (1992). *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Shaw, J. & Reyes, P. (1990). Comparison of High School and Elementary School Cultures. *This Paper Presented At The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston*. <https://eric.ed.gov/?id=ED320301>
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Tavşanlı, Ö., Birgül, K. & Oksal , A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimine Yönelik Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 821-838.
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. *Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*. St. Louis, Missouri, USA.
<https://eric.ed.gov/?id=ED429359>
- Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2003). *Genel İletişim*. Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

School climate is the characteristics within the school that distinguishes schools from each other and also affects the behavior of everyone in the school (Hoy & Miskel, 2010). When we look at education and training organizations, the factor that greatly affects the climate is the relations between individuals. Schools have a volatile climate compared to other organizations. The reason for this is that the input and output of educational activities is human. Schools are organizational structures where the relationships between individuals are more intimate. Therefore, the climate can be felt differently in different schools. These differences affect the happiness and efficiency level of the school. As a result, the output of each school differs (Hoy, 2003). The person who has the most important position in shaping the school climate is the school administrator. The school administrator is the supervisor before the leader. It is very difficult to move from being a supervisor to a leadership feature, but it is not impossible. By applying some strategies, he can gain leadership as well as superiority. One of these strategies is to make the climate in the school positive by ensuring the relations among the members of the organization in a harmonious way (Bursalioglu, 2012).

Method

Qualitative research model was used in the research. With the semi-structured interview form, the practices of school principals to improve the positive school climate were examined. The interview form was prepared by the researcher (first author). The interviews took place face to face. Phenomenology design was used in the study.

The sample of the study consisted of 21 primary school principals out of 43 primary school principals working in Sanliurfa's Karakopru and Haliliye district centers. In the study, using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, interviews were conducted with the principals who agreed to participate in the research voluntarily. Purposeful sampling is the researcher's selection of people, places and situations that can help in explaining the subject under study (Buyukozturk et al., 2013). Content analysis technique of qualitative research method was used to analyze the data. During the data collection process, the data obtained by taking notes were arranged and transferred to the computer environment.

Results

Considering the opinions of the participants, the most common practices of school principals for the development of interpersonal relations are as follows; to ensure that all members of the school communicate in a healthy way, to ensure that administrators and teachers are role models, and to ensure that the school is like a family environment. The most common practices of school principals to reduce negative student behaviors are as follows; guidance service assistance, school-parent-student cooperation, teacher-applied activities and reinforcers. The most common practices of school principals to increase the motivation of teachers are as follows; activities for teachers, gifts and rewards on special days, creating a family atmosphere by improving school loyalty and sense of belonging. The most common practices of school principals to increase students' motivation are; Social, cultural activities etc. for students. and Giving courses according to interests and skills , Organization of trips for students . The most common practices of school principals to improve the school

environment are respectively; Improving the school garden and walls, making the inside of the school an interesting and informative environment, making the school safe against all kinds of dangers.

Conclusion

According to the opinions of the participants, a high level of importance should be given to interpersonal relations in order for the school climate to be positive. The subject that school principals focus on in this context is that they enable people to communicate with each other in a healthy and good way, and that administrators and teachers are role models for students. Preventing students' negative behaviors makes the school a safer, more spacious and more livable environment. Here, the incident that the school principals focus on is more; interventions and activities of the guidance service, school-family cooperation, and activities and rewards that teachers apply to their students in their own classrooms. In line with the opinions of the participants, various activities are organized at the school to increase the motivation of the teachers. With the activities, teachers find the opportunity to think and work in a healthier way by renewing their motivation. The most important of the practices to increase student motivation is student-oriented activities. Therefore, student-centered thinking and organizing activities according to them enable students to receive positive feedback in terms of motivation. They are of the opinion that students should want to come to school not only for listening to lectures, but also for various useful activities. Most of the participants stated that they first improved the school walls and school garden in order to make the school environment interesting for the students. In this way, students encounter a beautiful view when they come to school. Thus, they stated that they came to school with more enthusiasm. In addition, they stated that by making garden arrangements, children could have a better time in the school garden and had more fun.

GAUNJES

Özel Sayı



PROF.DR.HİKMET YILDIRIM CELKAN

2022

GAUN-JES / GAUN-EBD

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

