

C i h a n Ő ũ m u l
A k a d e m i
Sosyal Bilimler Dergisi

E-ISSN: 2791-6146

CİHANŐUMUL AKADEMİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

CİLT 2 - SAYI 3

ARALIK 2021
DİYARBAKIR

©Her hakkı saklıdır/ E-ISSN: 2791-6146

Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi
Cilt 2-Sayı 3
Aralık 2021
DİYARBAKIR

Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi; 2020 yılında kurulmuş olup yılda iki kez (Haziran ve Aralık aylarında) yayınlanan ve uluslararası erişime açık olan hakemli bilimsel bir dergidir.

Dergimizde, “Eğitim Bilimleri, Edebiyat, Tarih, Felsefe, Teoloji, Sosyoloji, Psikoloji, Antropoloji, Arkeoloji, Sanat Tarihi, İlahiyat, İktisat, İşletme, Maliye, Ekonometri, İletişim, Gazetecilik, Uluslararası İlişkiler, Hukuk, Siyaset Bilimi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Sağlık Yönetimi, Turizm İşletmeciliği, Uluslararası Ticaret ve Lojistik, Ekonometri ve Sosyal Hizmetler” gibi bilim dallarından Türkçe, İngilizce, Arapça, Farsça ve Kürtçe dillerinde yazılmış çalışmalar kabul edilmektedir.

Editör Kurulu

Dr. Zakir ELÇİÇEK
Dr. Bünyamin HAN
Dr. İbrahim ÇEMBERLİTAŞ
Dr. Abdullah CENGİZ
Dr. Ömer TAYLAN

Danışma Kurulu ve Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Osman KURT	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Musa BAĞCI	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Abdulvahap YILDIZ	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer DEMİREL	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Murat AKGÜNDÜZ	Harran Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet TANYILDIZ	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. İdris KADIOĞLU	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal TİMUR	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim TUĞLUK	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Behçet ORAL	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Habib ÖZKAN	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Rasim Tösten	Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar BAŞ	Bingöl Üniversitesi
Doç. Dr. Aytaç COŞKUN	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Abdulsamet ÖZMEN	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim BARCA	Bitlis Eren Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulhakim TUĞLUK	İğdır Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ulaş BİNGÖL	Siirt Üniversitesi
Dr. Davut ADLIĞ	Dicle Üniversitesi
Dr. Sinan CEREYAN	Dicle Üniversitesi
Dr. Yusuf İslam BOLAT	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Editör'den

2020 yılının Kasım ayında yayına başlayan Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi olarak üçüncü sayımız olan Aralık 2021 sayısını çıkarmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayıda sosyal bilimlerin farklı alanlarından toplam 10 makale yer almaktadır. Sayının çıkması sürecinde katkı sunan editörlerimiz, hakemlerimiz ve yazarlarımıza teşekkür ederiz. Bilim dünyasına katkı sağlaması dileğiyle...

Editör Kurulu Adına

Dr. Zakir ELÇİÇEK

İÇİNDEKİLER

- 1. Lêkolîna Rexneya Edebî di Metnên Cuda yê Kovara “Peyv”ê de**
Investigating Literary Criticism in Various Texts of the Journal “Peyv”
Rabeea Ismael Khalid ZEBARI-Mehmet Veysi BABAYİĞİT, s. 1-33.
- 2. Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri**
Problems and Solutions Regarding Expanding Pre-School Education
Ceylan ZİYTAK- Hüseyin Gürcan KANAT- Mehmet GEDİKOĞLU- Mehmet Deniz AKIN, s. 34-45.
- 3. Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Covid-19 Salgını Sürecinde Eğitim Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Alacakları Tedbirlere İlişkin Görüşleri**
Opinions of School Administratives and Teachers on the Measures To Be Taken on Occupational Health and Safety in Educational Institutions During the Covid-19 Epidemic
Süleyman ÇETİN- Mehmet YILDIRIM- Hanım Avcı ÖZDEMİZ- Rabia Gizem AKIN, s. 46-57.
- 4. Açık Veya Kapalı Spor Alanları Bulunan Veya Bulunmayan Okullarda Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenciler Üzerinde Edindiği Avantajlar Veya Dezavantajlar**
Advantages or Disadvantages of Physical Education Teachers Working in Schools with or Without Open or Closed Sports Fields on Students
Kenan BABACAN- Emrah YALCIN- Mehmet TURA- Veysel KAYA, s. 58-67.
- 5. Problemlili Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi: Doküman İncelemesi**
Evaluation of Undesired Student Behavior: Document Review
Serap ÜNVER ORTAÇ- Sedat BİNGÖL- Hüseyin MALÇOK- Mehmet BOZKURT, s. 68-80.
- 6. Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumlarından Beklentileri ve Okul Öncesi Kurumlarının Bu Beklentileri Karşılama Durumları**
Expectations of Parents from Preschool Institutions and the Situation of Preschool Institutions Meeting These Expectations
Ferhan ÇETİNKAYA- Mahmut BAYER- Azize Aslı BİNGÖL- Yunus KARAAĞAÇ, s. 81-89.
- 7. Okul Yöneticilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşleri**
School Managers’ Opinions on Book Reading Habits
Mehmet ÇETİN- Mehmet DÜNDAR- Hanım YALÇIN- Rıza TUGAY, s. 90-105.

8. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Teacher's Opinions on the Situation of Students' Pre-School Education
Resul ÜSTÜNTAŞ- Fevzi ACAR- Hilal ALBAYRAK- Ali Kemal KAYA, s. 106-122.

9. İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerde Duygusal Zekânın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Emotional Intelligence in Primary Schools in Terms of Various Variables
Özgür SAKA- Mahsuni YILDIRIM- Mehmet Bilal ÇİMEN- Sait ATLI, s. 123-132.

10. Kültürel ve Siyasi Temelleri İle Panslavizm Hareketi ve Panslavizmin Balkan Milliyetçiliğine Etkisi
The Panslavism Movement with Its Cultural and Political Foundations and the Effect of Panslavism on Balkan Nationalism
Mehmet DOĞAN, s. 133-145.

Lêkolîna Rexneya Edebî di Metnên Cuda yê Kovara “Peyv”ê de

Investigating Literary Criticism in Various Texts of the Journal “Peyv”

Yazar(lar)

Rabeea Ismael Khalid ZEBARI,

Knowledge University, Iraq, e-mail : rabeea.zebari@knu.edu.iq

Mehmet Veysi BABAYİĞİT,

Dr. Öğrt. Üyesi, Batman Üniversitesi, e-mail: m.veysi.babayigit@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 28 Kasım 2021

Kabul Tarihi: 28 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atf

Zebarı, R. I. K., ve Babayığit, M. V., (2021). “Lêkolîna Rexneya Edebî di Metnên Cuda yê Kovara “Peyv”ê de”, *Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 1-33.

Öz

Edebi eleştiri, edebiyatın bir dalı olup günümüze kadar çeşitli süreçlerden geçmiştir. Hemen hemen edebi eleştirinin her basamağında ya da aşamasında, eleştiriye ağırlıklı olarak edebi metin eşlik eder. Bu durum, edebi metinlerin gelişmesine oldukça katkıda bulunur. Edebi metin eleştirisi ile ilgili birkaç teori mevcut olup, her bir teorinin çıktısı veya işlevi; kendinden önceki teorilerin hatalarını düzeltmek veya odaklanmaktır. Ancak, günümüze kadar edebiyat eleştirisinin egemenliğinde bir değişiklik olmuştur. “Peyv” dergisi, 1991'den sonra akademik olarak ortaya çıkan dergilerden biridir. Bu dergi, genelde Kürt edebiyatının özelde edebiyat eleştirisinin gelişmesinde iyi bir rol oynar. Özellikle edebî metni, 2003'lerden sonra tenkit metodu ve teorilerine göre iyi bir şekilde işlemektedir. Dergi ile ilgili incelemeler; eleştirmenlerinin düşünce ve görüşleri açısından edebi metinleri daha fazla eleştirdiklerini göstermektedir. Bu nedenle, metnin yazarı eleştirel bir tepki içindedir. Ayrıca, bazen de birbirleriyle çekişme ya da tartışma içindedirler. Yazışmak, aslında bireyler arasında iletişim kurmanın bir aracıdır. İlaveten, teorik bakımından incelenen bu metinlere göre; yazara verilen eleştirel teorilerin oranı; metne verilen önemli teorilerden daha fazladır ve okuma daha az kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Edebi Eleştiri, Eleştiri, Badinan Gazeteciliği, “Peyv” Dergisi.

Abstract

Literary criticism is a branch of literature and has gone through various processes until today. In almost every step or stage of literary criticism, the literary text accompanies the criticism predominantly. This case greatly contributes to the development of literary texts. There are several theories about literary text criticism, and the output or function of each theory was to correct or focus on previous theories. However, there has been a change in the dominance of literary criticism until today. “Peyv” journal is one of the journals having emerged academically after 1991. This journal holds a crucial role in the development of Kurdish literature in general and literary criticism in particular. Especially, the literary texts posit successful outcomes in regard with the criticism method and theories after 2003. Reviews about the journal indicates that critics are more critical of literary texts in terms of their thoughts and views. Thus, the author of the text is in a critical reaction. Also, sometimes they are in conflict or argument with each other. Correspondence is actually a means of communicating between individuals. In addition, according to these texts examined in terms of theory; proportion of critical theories given to the author is more significant than theories given to the text; however, they are less in use of reading.

Keywords: Literary Criticism, Criticism, Badinan Journalism, Journal “Peyv”.

Kurte

Rexneya edebî şaxeke wêjeyê ye û heta îro di gelek pêvajoyên cur bi cur re derbas bûye. Hema bêje di her gav an qonaxeke rexnegirîya edebî de, bi giranî nivîsa edebî li gel rexneyê ye. Ev rewş ji bo pêşdeçûna metnên edebî dibe gelek alîkar. Derbarê rexneya metnên edebî de, di encam an fonksiyona her teoriyê de çend boçûn hene; rastkirin an balkişandina wan li ser teoriyên berê bû. Lê heta îro di serdestiya rexneya edebî de guherînek çêbûye. Kovara “Peyv”ê yek ji wan kovaran e ku piştî sala 1991ê bi awayekî akademîk derketiye holê. Ev kovar di pêşketina edebiyata kurdî de, bi giştî û bi taybetî, ji bo rexneya edebî roleke baş dilîze. Bi taybetî metina edebî li gorî rêbaza rexnegirîyê û teoriyên piştî sala 2003an baş dixebite. Nixê derbarê kovarê de; nîşan dide ku rexnegir bi raman û dîtinên xwe bêtir rexneyan li metnên edebî digirin. Ji ber vê yekê nivîskarê nivîsê di bertekeke rexneyî de ye. Di heman demê de, ew carinan bi hev re di nav nakokî an nîqaşê de ne. Nasname bi rastî navgîneke danûstendina di navbera kesan de ye. Her weha li gorî van metnên ku di warê teoriyê de hatine lêkolinkirin, rêjeya teoriyên rexneyî yên ku ji nivîskar re hatine dayîn, teoriyên girîngtir ji nivîsê re têne dayîn, û kêman ji karanîna xwendinê heye.

Peyvên Sereke: Rexneya Edebî, Rexne, Rojnamegeriya Badinan, Kovara “Peyv”.

1. DESTPÊK

Peyv kovareke rewşenbîrî ya kurmancî ye ku bi tîpên latînî û erebî û ji aliyê Yekitiya Nivîskarên Kurd-Duhokê (YNK-Duhok), li bajarê Duhokê ku dibe paytextê devera Badînan* bi awayekî werzî derdikeve. Nivîskarên ji her çar parçeyên Kurdistanê, berhemên xwe di vê kovarê de belav dikin. Serpêhatiya damezirandina kovarê vedigere heta sala 1993an. Çunkî ji aliyê desteyeka nivîskarên wî çaxî ku ji kesên wekî “*Hesen Silêvanî, Xidirê Silêman, Mihsin Qoçan, Ebdilkerîm Findî, Fazil Omer, Mehemed Emîn, Mehemed Salih, Remezan Îza*” pêk tê, yekemîn hejmara kovara Peyvê tê weşandin. Lêbelê beriya vê, bizavên bi vî awayî, li bal YNK-Duhokê hebûn û dixwastin kovareke bi navê Peyv damezirînin. Ku ev yek wekî pirtûkekê derket holê û li ser navê “*Ehmed Ebdulla Zero*” belav bû. Îcar ji bo vê yekê Ehmed Ebdulla Zero dibêje:

“Piştî kongireya 5an a YNKê ku di 1987an de, li bajarê Hewlêrê hatibû çêkirin. Ez wekî serokê YNK-Duhokê hatim hîlbijartin û Mela Tihayê Mayî wekî cîgir hat hîlbijartin û grubê nivîskaran ev bûn: “Misedîq Tovî, Xelîl Duhokî, ‘Ebdilrehman Muzurî, Enwer Mihemed Tahir û hwd bûn”. Berhemên nivîskarên devera Badînan nedihatîn belavkirin. Çunkî valahiyeke rojname û kovaran li deverê hebû. Egerê din, hin kovarên weke: Beyan, Rewşenbîrî Niwê, Karwan... hwd. li bajarê Bexda û Hewlêrê dihatin ji teref Wezareta Rewşenbîrî ya Iraqê ve dihatin weşandin. Îcar ev kovar bi zaravaya soranî dihatin nivîsandin. Kurmancî di nav de tune bû. Anku soranan di wî çaxî de desthilat li ser rojname û kovarên kurdî kiribû. Lewre me wekî YNK-Duhokê dixwast kovarekê derbixin, ji bo wê yekê, ku nivîskarên me bikarin berhemên xwe di nav de belav bikin. Hizir di wê yekê de kir ku navê kovarê bikin Peyv. Çunkî peyv peyveka kurmancî ye. Grubê YNK-Duhokê ev boçûna min pejirand. Me ev kovar di 1979an de, bir Bexda ji bo weşandinê. Lêbelê 1980î de weşandin. Em dibêjin ya durust kengî hatibe weşandin dîroka wê ji wir dest pê dike. Me ev kovar wekî pirtûkekê amade kir û navê hejmarê li ser nenivîsand. Çunkî weşandina kovar û rojnameyan ji wî çaxî de, ji bal dewleta Iraqê qedexe bû. Heta Rêveberiya Zêrevanî ya Weşandinê hebû. Karê wan çavdêrîkirina karê weşandinê bû. Hin caran hin mijar di pirtûkan de ret kirin û hin caran pirtûk bi tevahî dihatin retkirin. Îcar ji bal wan weşandina kovar û rojnameyan bi zimanê kurdî qedexe bû. Belku bi tinê ji bo wan kovar û rojnameyên temam bû, ew ên ji bal Wezareta Rewşenbîrî ya Dewleta Iraqê derketin wekî Karwan, Rewşenbîrî Niwê, Beyan...hwd. Helbet ev meseleyeke siyasî bû. Îcar ev yek bû eger ku YNK-Duhokê nekare bi awayekî eşkere kovarê biweşîne. Belku me wekî pirtûk weşand. Çunkî eger me ji wan re bigota ev kovar e, nediweşandin. Lewre navê min “Ehmed Ebdulla Zero” li ser nivîsandin. Çunkî wî çaxî ez serokê YNK-Duhokê bûm. Ev bû eger ku li ser kovarê navê min bihê nivîsandin. Lê belê di pêşgotinê de îşaret bi vê yekê kiriye, ku ev ne milkê min e. Belku milkê YNK-Duhokê ye. Her weha me hejmara duduyan jî bi heman sistemê cara pêşîn navê min “Ehmed Ebdulla Zero” li ser nivîsand û bir Bexda ji bo weşandina wê. Lêbelê mixabin ji wê yekê zanî ku ev kovar e, ne ku pirtûk e”¹.

Helbet piştî me lêkolîn li ser dîroka kovara Peyvê kir, ev bizava YNK- Duhokê, nimûneyên di 1980î de bi navê “Peyv” wekî belavok dihesibînin, ne ku wekî kovar. Çunkî di

- Devera Badînan yek ji deverên bi nav û deng e ji Başûrê Iraqê. Ev dever dikeve Bakûrê Rojava yê Dewleta Iraqê. Başûrê Iraqê ji aliyê nivê rojava yê Başûrê Iraqê bi xwe ve digire. Ji sinorê Zêy Mezin û Kelaşînê li ser sinorê Îranê, ji aliyê rojhilatê ve û Rûbarê Hîzil û sinorê Surya, ji aliyê rojavayê ve û Çiyayê Meqlub, ji aliyê başûr ve heta li “*Mûsil*”ê, ji aliyê bakur ve heta sinorê Turkiyeyê. Pêwîst e wê yekê eşkere bikin, ku pêşî navê wê bi devera “*Badînan*” bi navê “*Welatê Hekarî*” dihat nasandin. Îcar Başûrê Iraqê ê ji devera Soran û Badînan pêk dihe. Îcar devera Badînan ji Başûrê Iraqê ji bajarê Duhok, Amêdî, Zaxo, Akre, Berderej, Şexan, Şingal û Sêmêl, ji xwe re digire.

¹ Ehmed Ebdulla Zero, Hevpeyvîn, 7-5-2017- Yek Şem e. Duhok

pêşgotinê de ev yek ji me re eşkerekirî ye yan pênasikirî ye, ku Peyv belavok e, ne ku kovar e, dema dibêje:

“Peyv... Ev belavoke berhemê jinûgehiştî ji dara baxê... Hêjayan eve bizava yekê ye tayê me pê radibît, dûr nîne kêr û kasî di vê hijmara yekê de ser xo rakin... Heta hijmareka dî û qefteka nû ya ji berhem û verêjê gulistana turê kurmançî ”²

Peyv wekî kovar bi awayekî akademîk ji 1993an ve derketiye holê. Lêbelê ya 1980î wekî belavok dihê hesibandin. Çûnkî di pêşgotinê de bi vî away hatîye pênasikirin *“Peyv .. Ev belavoke...”* Lêbelê em dikarin bibêjin ev belavoke bû esasek ji bo kovara Peyv li piştî serhildanê. Çûnkî navê wê her ji wê belavoka Peyv aniye. Fazil Omer yek ji avakerên kovara Peyvê bû, bi vî awayî dibêje:

“Eger em bi awayekî akadimîk xeber bideyîn, YNK-Duhok, du kovarên Peyv hebûne, Peyvek di salên 80î de, wekî komeka gotaran, bê navkirina cureyê berhemî, hatiye weşandin, ev Peyv e bi tinê yek hejmar e jê re derdikeve û bi navê Mamostayê hêja Ehmed Ebdula Zero hatiye belavkirin, kovara Peyv a din, piştî serheldana Başûrê Iraqê hatiye weşandin û navê kovar jê re hatiye kirin, ku heta niha didome ”³.

Heta niha -dibe 2017an- ev kovar didome, 74 hejmarên wê derketine, sitafê kovarê ev in: *“Xwedî Îmtiyazê Hesên Silêvanî, Sernivîskar Şukirî Şehbaz, Sekirtêrê nivîsînê Hekîm ‘Ebdulla, Rêveberê Hûnerî Sitar Alî bû ”*. Her weha Desteyeka nivîskaran ev in: *“Remezhan Hacî, Xalid Salih, Aştî Germavî, Guknar Elî bûn”*.

2. REXNEYA EDEBÎ DI KOVARA PEYVÊ DE

Ji bo destnîşankirin û polînkirina gotarên rexneya edebî di nava kovara Peyvê de, me li gorî rê û rêbazên rexneyê gotarên rexneya edebî hîlbijartine. Piştî ew gotarên rexneyê tîr destnîşankirin û xwendin. Em dikarin bi tenê 5 cureyan destnîşan bikin, ew jî *“Rexneya Dîrokî, Cîvakî, Pisîkolojî, Binyadgerî, Simyolojî, Şewazgerî, Întîbaî”*. Dû re me ji hev cuda kirine û her gotarek kiriye di çarçoveyê wî cureyê rexneyê de, yê rexnegirî kar inaye. Bi vê yekê me kariye bi jimare cureyên rexneyê destnîşan bikin. Her weha bi jimare ew rexneya li ser cureyên edebî jî eşkere bikin. Piştî polînkirina gotarên rexneyê ji bo her cureyê rexneyê me nîrxandin ji wan gotaran re kiriye. Anku eşkere bikin, ku rexnegirî çawa karê rexneyê kiriye. Yek ji arîşeyên vê polînkirinê, neşehrezatiya rexnegiran bû di warê rexnegirtinê de, ku pir caran yek rê û rêbaz yan yek cureyê rexneyê kar neaniye. Belku cure tevliheviyek çêkirî ye. Bo nûmûne ji bo rexnegirtinê li ser yek teksta edebî, rexneya dîrokî, cîvakî tevliheviyek kiriye yan dîrokî û cîvakî tevliheviyek kirine û wisa. Lêbelê me ya ji hemû yan bêtir li ser tekstê ew hîlbijartîye. Her wekî pêşî niha ew yek eşkere kiribû, ku kovara Peyv bi tîpên latînî û erebî dihê nivîsandin. Îcar ji bo lêkolîna xwe em ê rexneya edebî di pişka kurdî a erebî de eşkere bikin. Paşê rexneya edebî di pişka kurdî ya latînî de eşkere bikin. Her weke bi vî awayî jêrîn de:

2.1 Rexneya Edebî di Beşa Tîpên Kurdî yê Erebi de

Em ê gotarên rexneya edebî di beşa tîpên erebî ya kovarê de eşkere bikin. Îcar di destpêkê de em ê polîn bikin. Paşê nîrxandinê jê re bikin:

² Ehmed Ebdulla Zero, Peyv, Weş. El- Hewadis, Bexda, 1980, R. 5

³ Dr. Fazil Omer, Hevpeyvîn , 21-1-2017- Şem e. Duhok

2.1.1 Polînkirina Gotarên Rexneya Edebî yê Teorî di Beşa Tîpên Kurdî ya Erebî de

Rexnegirî di van gotaran de bi awayekî teorîk qala teoriyên rexneya edebî kiriye. Anku li ser pênasê û pêşengê û binemayên teoriyên rexneya edebî sekiniye.

2.1.1.1 Rexneya Psîkolojî

Rexneya Psîkolojî bi tenê yek gotar bi awayekê teorî dihê dîtin. Ew jî ev in:

Xeşteya 1ê. Rexneya Psîkolojî

J.	J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Rûpel
	42	Sengandina kesayetiya (Hozanvan û Rexnegirî)	Ne'metilla Hamid Nihêllî	28

2.1.1.2 Rexneya Hilweşangerî

Rexneya Hilweşangerî 5 gotar in. Hemû gotar bi awayekî teorî ne. Her wekî di vî wênê jêrîn de eşkere dibe:

Xeşteya 2 ê. Rexneya Hilweşangerî

J.	J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Rûpel
	32	Cak Derrida û helweşandin	Fazil Omer	12
	32	Axaftin, Nivîsîn, Cudahî	Celal Mistefa	32
	32	Ber bi helweşandina deqî	Se'îd Osman	40
	32	Sîmayên rexneyî di helweşangerî da	Ne'metilla Hamid Nihêllî	46
	32	Bul Dî Man	Sebrî Nihêllî	54

2.1.1.3 Rexneya Binyadgerî

Ji Rexneya Binyadgerî 6 gotar di kovara Peyvê de berçav dibin. Hemû gotar bi awayekî teorî ne. Ew jî ev ên jêrîn in:

Xeşteya 3 ê. Rexneya Binyadgerî

J.	J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Rûpel
	30	Li dur rêbaza Binyadgeriyê	Dr. Ebdî Hacî	8
	30	Nijyargerî	Fazil Omer	15
	30	Binyadgerî û Edeb	Cela Mistefa	35
	30	Rexneya Binyadgerî	Ne'metilla Hamid Nihêllî	42
	38	Serekaniyên Binyadgeriyê	Îsmet Mihemed Bedil	63

2.1.1.4 Rexneya Şêwazgerî

Rexneya Şêwazgerî 3 gotar in. Hemû gotar bi awayekî teorî ne. Her wekî di vî wêneyê jêrîn de eşkere dibe:

Xeşteya 4 ê: Rexneya Şêwazgerî

J.	J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Rûpel
	37	Serheldana Şêwazgerî weku aresteyeka rexneyî	Ne'metilla Hamid Nihêllî	31
	40	Sîmantîk: Astê ektîvkirina hozanê	Ne'metilla Hamid Nihêllî	30
	44	Sitayîl anku kesayetî	Sitar Elî	61

2.1.1.5 Rexneya Bandûrî

Rexneya Bandûrî 3 gotar in. Hemû gotar bi awayekî teorî ne. Her wekî di vî wêneyê jêrîn de eşkere dibe:

Xeşteya 5 ê. Rexneya Bandûrî

J.	J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Rûpel
1.	32	Hostatiya nivîskarî	Bavê Nazê	60
2.	30	Mirina Şi'rê	Seîd Osman	69

3.	34	Rolê romanê... wekî mînbereka civakî	Zozan Sadiq Tirwanşî	91
----	----	--------------------------------------	----------------------	----

Bi awayekê giştî jimara rê û rêbazên rexneya edebî, ku bi awayekî teorî qala wan di kovara Peyvê de hatibe kirin dibin 17 gotar in. Ew jî ev ên jêrîn in:

Rexneya Psîkolojî 1 gotar.

Rexneya Hilweşîngerî 5 gotar.

Rexneya Binyadgerî 5 gotar.

Rexneya Şêwazgerî 3 gotar.

Rexneya Întîbaî 3 gotar.

Rêja cureyên rexneya edebî bi vî awayî eşkere dibe:

Xeşteya 6 ê. Cureyên Rexneya Edebî

J.	Cureyê Rexneyê	Rêje
1.	Rexneya Psîkolojî	5, 88 %
	Rexneya Hilweşîngerî	29, 41 %
	Rexneya Şêwazgerî	17, 68 %
	Rexneya Întîbaî	17, 64 %
	Sercem	% 100

2.1.2 Polînkirina Gotarên Rexneya Edebî ên Piraktîkî di Beşa Tîpên Kurdî yên Erebî de

2.1.2.1 Rexneya Dîrokî

Rexneya dîrokî bi 6 gotarên rexne di nava kovarê de berçav dibin. 4 ji wan gotaran li ser helbestê ne û 2 ji wan li ser çîrokê ne. Her wekî bi vî awayî jêrîn de eşkere dibin:

Xeşteya 7 ê. Rexneya Dîrokî

J.	J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Cureyê Edebî	Rûpel
----	-----------	-------------	----------	--------------	-------

	40	Hozanvanê Xodanê hizra netewayetî Weda'î	Dr. Kamîran Berwarî	Helbest	22
	41	Harmoniya demî di çîroka (Tu li çî û çî digerê ?)da	Nefise Îsma'îl Hacî	Çîrok	38
	41	Bîrewerî û havîbûn di efsaneya stranên bindestiyê da	Selam Balayî	Helbest	47
	41	Hozanvanê gel û niştîman: Mela Ehmedê Palo	Dr. Kamîran Berwarî	Helbest	62
	47	Ehmedê Xanî û rexnegirtin li zamanî	Tehsîn Îbrahîm Doskî	Helbest	8
	47	Hewildanek ji bo vegerandina demekê pîroz	Îza Tahir	Çîrok	112

2.1.2.2 Rexneya Civakî

Rexneya civakî bi 5 gotaran di nava kovarê de eşkere dibin û 4 ji wan gotaran li ser helbestê ne û 1 gotar jî li ser çîrokê ye. Hemû gotar bi awayê piraktîkî ne. Her wekî bi vî awayê jêrîn de eşkere dibe:

Xeşteya 8 ê. Rexneya Civakî

J.	J.Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Cureyê Edebî	Rûpel
	36	Hejarî di Helbestên Nalbendî da	Abid Cemîl	Helbeste	
		Pênc xewnên Kovilî	Hizirvan	Helbeste	28
	34	Xwendinek bo çîroka ez yan hîç	Dr. Arif Hîtu	Helbest	15
	34	Jin û bizava jinê, di hozanên Cegerxwênî da	Hacî Cehfer	Helbest	8
	48	Hinek çîrokên lezgîn di çîrokên Ezîz Nesîn da	Xeyrî Bozenî	Çîrok	8

2.1.2.3 Rexneya Psîkolojî

Rexneya Psîkolojî 2 gotar in. Her wekî di vî wêneyê jêrîn de eşkere dibe:

Xeşteya 9 ê . Rexneya Psîkolojî

J. Kovarê	Mijar	Nivîskar	Cureê Edebê	Rûpel
39	Serbora Hîzirvanî digel leşê mê	Ne'metilla Hamid Nihêllî	Helbest	24
41	Kesatiya sinêlê Kurd di heyranokan da	Ne'metilla Hamid Nihêllî	Heyranok	76

2.1.2.4 Rexneya Bandûrî

Rexneya bandûrî bi 29 gotaran di nava kovarê de eşkere dibe, 16 gotar li ser helbestê ne û 2 gotar li ser romanê ye û 2 gotar li ser kurteçîrokê ne û 2 gotar li ser şanoyê ne û 7' gotar li ser çîrokê ne. Wekî bi vî awayê jêrîn eşkere dibe:

Xeşteya 10 ê . Rexneya Bandûrî

J.	J.Kovarê	Nav û Nîşanê Gotarê	Nivîskar	Cureyê Edebî	Rûpel
	30	Xwendinek bo du çîrokên gelek kurt	Sebîh Mihemed Hesen	Kurte Çîrok	65
	30	Xwendinek bo (Avakirina Diramî) ya şanogeriya (Sindîd berî seferê)	Eyop Remzan Ertuşî	Şano	103
	31	Pênc xewnên Kovilî	Hîzirvan	Helbest	28
	31	Suzan Semancî nihîniyekan eşkea dekat	Ehmed Mihemed Îsmail	Çîrok	88
	31	(Em) yên xapandî xwendinek di çîroka (Xwe çuyçik jî me di xapînin)ya çîroknivîs Yunisê Ehmedî	Îsa Tahir	Çîrok	92

	31	Hozanvanê di nav hozanên Nalbendî da xo bê deng kirî	Ebdulrehman Bamernî	Helbest	61
	32	Aştî Gemavî li bersivan digerêt	Selam Baleyî	Helbest	81
	32	Firmêskekan Befir detwênewe	Çinar Nmiq	Şano	85
	33	Êkemîn çameya (Hozana) serbesta kurdî	Hizrvan	Helbest	8
	33	Dildarî û Cesaret	Zeyneb ya /Amed	Helbest	48
	33	Çemkî Mêbûn	Awat Hesên Emîn	Helbest	64
	34	Qedrî Can di wêjeya zarokan da	Mihemed Hemo	Helbest	95
	32	Lêgeryanek di cîhana (Mercanê) da	Nefisa Îsmâil Hacî	Kurte Çîrok	76
	33	Despêk di çîroka Folklorî û Romanê da	Dr. Ebdî Hacî	Roman	29
	34	Li xwe vegerînên Şîzofrenî	Dilawer Zeraq/Amed	Çîrok	52
	34	Hizrek û dû çîrok	Xalid Salih	Çîrok	56
	34	Du xwendin bu deqekê ji warê nêrgizan	Ebdilkerîm Yehya Zêbarî	Çîrok	59
	35	Dengvedana navê Dewleta Kurdî di hozanana kilasîkiya Kurdî da	Reşîd Findî	Helbest	16
	36	Demê seferjî dibîte duz	Selam Baleyî	Helbest	21
	37	Nizar...Havîbûn..Hejmar Sêzde	Selam Baleyî	Helbest	26

	37	Dojeha manayan xiwendinek bo taytilên çend berhemekên Şî’rî	Hoşeng Şêx Tacir	Helbest	41
	39	Ebistrak û rîتما derekî di helbesta Tirîfe Doskî da	Mistefa Selîm Akrey	Helbest	8
	40	Xwendinek di layê edebiyê Şêx Memduhê Birîvkî de	Reşîd Findî	Helbest	8
	40	Hindek kevalên min di kevalê Findî da	Newzad ‘Ebdilla Mizur’	Helbest	46
	42	Guhurîn di sitaylê nivîsna Kurteçîrokê da	‘Ebdilxaliq Siltan	Çîrok	99
	44	Hevrikiya kesayetî di Çavê Sêtavkê da	Loqman Asîhî	Roman	98
	46	Keziyên jinebî helbestên Golîzarê	Perwêz Cîhanî	Helbest	82
	48	Hindek xwendinên lezzîn di çîrokên Ezîz Nesîn da	Xêyrî Bozenî	Çîrok	
	50	Havîbûna azadiyê di panorama (Welatek di hewexanê ve) da helbesta Selam Balayî	Mistefa Selîm Akreyî	Helbest	65

2.1.2.5 Rexneya Sîmyoloji

Rexneya Sîmyoloji bi tenê yek gotar dihê dîtin. Ew jî eva jêrê ye:

Xeşteya 12 ê. Rexneya Sîmyoloji

J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Cureê Edebê	Rûpel
36	Gotara vegêranê di helbestên (Arif Hîtu) da	Ebdilkerîm Yehya Zêbarî	Helbest	38

2.1.2.6

Rexneya Şêwazgerî bi 2 gotaran di kovara Peyvê de berçav dibin. Her du ji wan bi awayê piraktîkî ne li ser helbestê ne.

Xeşteya 12 ê. Rexneya Şêwazgerî

J. Kovarê	Nav û Nişan	Nivîskar	Cureê Edebê	Rûpel
38	Mîkanizma alegorîkirina ranawan li çem Amîna Zikrî	Ne'metlla Hamid Nihêlî	Helbest	48
41	Erûza Jimarey	Mis'ud Cemîl	Helbest	42

Bi awayekê giştî rexneya edebî li ser cureyên edebî wekî rêje bi vî awayî eşkere dibe:

Xeşteya 13 ê.

J.	Cureê Rexnê	Gotar li ser Çîrokê	Gotar li ser Kurte Çîrokê	Gotar li ser Helbestê	Gotar li ser Romanê	Gotar li ser Şano	J. Gotaran
1	Dîrokî	2	-	4	-	-	6
2	Civakî	1	-	4	-	-	5
3	Psîkolojî	-	-	2	-	-	2
4	Sîmyolojî	-	-	1	-	-	1
5	Şêwazgerî	-	-	2	-	-	2
6	Întîbaî	7	2	16	2	2	29
Sercem		9	2	29	2	2	44

Ji vê xişteyê de ji me re eşkere bû ku jimara gotarên rexneyê bi awayekî giştî dibin 44, çend gotar ji wan jî ev in :

Çîrok 9 gotar in

Kurteçîrok 2 gotar in

Helbest 29 gotar in

Roman 2 gotar in

Şano 2 gotar in

Her weha em ê rêja her cureyeke rexneyê li ser cureyên edebî eşkere bikin. Her wekî bi vî awayê jêrîn eşkere dibe:

Xeşteya 14 ê.

J.	Cureyê edebî	Rexneya Dîrokî	Rexneya Civakî	Rexneya Psîkolojî	Rexneya Simyolojî	Rexneya Şêwazgerî	Rexneya Bandûrî
1	Çîrok	33, 33 %	20%	0%	0 %	0%	20, 68 %
2	Kurteçîrok	0 %	% 0	0 %	0 %	0 %	6, 89 %
3	Helbest	66, 66 %	80 %	100 %	100 %	100 %	55, 17 %
4	Roman	0 %	0 %	0 %	0 %	% 0	6, 89 %
5	Şano	0 %	0 %	0 %	0 %	% 0	6, 89 %

Rêja cureyên rexneya edebî bi vî awayî eşkere dibe:

Xeşteya 15 ê.

1	Cureyê Rexneyê	Rêje
2	Rexneya dîrokî	13, 63 %
3	Rexneya Civakî	11, 36%
4	Rexneya Pisikolojî	4, 54%
5	Rexneya Şêwazgerî	4, 54%
6	Rexneya Întîba'î	65, 90 %
	Sercem	% 100

Bi awayekî giştî rexneya edebî li ser cureyên edebî wekî rêje bi vî awayî jêrîn eşkere dibe:

Xeşteya 16 ê.

J.	Cureyên edebî ên rexne li ser hatine kirin	Rêje
1	Çîrok	20, 45 %
2	Kurteçîrok	4, 54 %
3	Helbest	65, 90 %
4	Roman	4, 54 %
5	Şano	4, 54 %

2.1.2.7 Rexneya Rexneyê

Ev cureyê rexneyê di nava kovarê Peyvê de dihên dîtin. Ev cureyê rexneyê diçe di çarçoveya kesayetî de û pehre bêtir ji encamê helçûnan peyda bûne. Dikarin bibêjin wekî êrişkirinekê bû li ser hevûdu bê ku têkst bibe gurepana karî. Helbet ev yek wî çaxî derdikeve dema di navbera nivîskarê têkstê û rexnegirî de nerazîbûn peyda dibe. Ku rexnegir dema rexneyekê arasteyî têksteka edebî dike û xwedî nivîskarê têkstê jê re razî nabe û wekî bersivêka nerazîbûnê li ser encam dide, ev gotarên jêrîn in:

Xeşteya 17 ê.

	J. Kovarê	Nav û Nîşan	Nivîskar	Rûpel
1	31	Awrek di pirtûka (Mirov di gêjevanka jiyanê da)	Dr. Arif Hîtu	74
2	34	Lênêrînek li dor pirtûka Ezîdyatî	Xelat Ba'edrî	94
3	36	Çend ruhinkirinek bo babetê edebê kurdî li devera Badînan	'Ebdulrehman Bamernî	54
4	37	Şerha Mela 'Ebdulselamê Cizîrî û karekê sexte	'Ebdulreqîb Yusif	8
5	38	Rexne û Hêrişkirin	Dr. Arif Hîtu	10
6	38	Ronkirinek li ser (Şerha mela 'Ebdiselamê Cizîrî	Mueyet Teyîb	14
7	38	Şerha Mela 'Ebdiselamî û kurte bersiveka fer	Tehsîn Îbrahîm Doskî	17
8	36	Çend ruhinkirinek bo babetî edebî kurdî li devera Badînan	'Ebdilrehman Bamernî	54
9	40	Werin da dû caran ji rastiye diwîr nekevîn	Mihemed Elî Yasîn	41
10	42	Dr. Fazil û Nijyargerî	Tengezarê Marînî	32
11	43	Kelhên ava ..û xwandinek	Îsma'îl Badî	23
12	43	Ziman zanîna kerib û kînê	Reşîd Findî	50
13	44	Xwendinek bo pirtûka (Çend rêyek ji bo deqî)	Ne'metilla Hamid Nihêllî	26
14	44	Xanî siyasetmedar nebûye	Hecî Cehfer	39
15	45	Belê Xanî babê siyasetmedaran bû	Dr. Kamîran Berwarî	28
16	32	Em boçî kitêban çêdikin?	Hoşeng Şêx Mihemed	98
17	46	Çen têbîniyekên rexney li dor pertûka Sîsebanê	Cemîl Şêladizî	117
18	48	Hevberkirinek deqê destnivîs û saxkiriyê Sîsebanê di pirtûka (Hizirvan) da	Cemîl Şêladizî	53

19	45	“Baxê Kurda” û çend têbîniyek	Mehemed Hesên binavî	52
----	----	-------------------------------	-------------------------	----

2.1.3 Gotarên ji Derveyî Çarçoveya Teoriyên Rexneya Edebî di Kovara Peyvê de

Di kovara Peyvê de hin lêkolîn dihên dîtin, dût ji teoriyên rexneya edebî de. Îcar ew jî her diçin di çarçoveya rexneya edebî de. Ew jî even jêrîn in:

Xeşteya 18 ê.

J.	J.Kovarê	Nav û Nişan	Nivîskar	Rûpel
	32	Kurtiyek li dor pêşdaçûna kurte çîrok û romanê li devera Badînan	‘Ismet Mihemed Bedel	19
	32	Folkolor yasa Netewî ya Kurdî	Necîb Balay	35
	32	Qedrî Can di wêjeya zarokan de	Mihemd Hemu	95
	32	Edebiyata Kurdî a nûjen	Necîb Baley	40
	35	Edebê kurdî li devera Badînan	Fazil Omer	21
	36	Geryanek bi lez di nav pendên Kurdî da	Hecî Cehfer	8
	38	Cegerxwên jiyân û berhem	Debas Mistefa	36
	41	Helbesta Kurdî li Bakûr	Berken Bereh	18
	41	Nefrîn di Heyranokê da	Cemîl Mihemed Şêladizî	93
	48	Çend runahiyek li ser xebata (Taha Mayî)	Wesfî Hesên Ridênî	66
	47	Komele çîrokên Kurdî li devera Badînan	Xalid Salih	122
	46	Peyvên mezinan di hozana Şêx Tahirê Şoşî da	Hemze Şoşî	137
	49	Roxsarê Hozanna Kurdî(Devera Badînan)	Mes’ud Cemîl	84
	50	Rêbaza Simbolîzmî serheldan, binema û werar piraktîkkirin li ser deqên kurdî	Ne’metlla Hamid Nihêlî	47
	50	Kurte çîroka kurdî li devere Badînan	Xalid Salih	30

Em ê rêjeya rexneya edebî di kovara Peyvê de, li gorî rexneya rexneyê, teoriyên rexneyê piraktîkî û teorî û ew gotarên rexneyê ji derveyî teoriyên rexneyê de hatine nivîsandin, em ê rêjeya wan di vî xîşê jêrîn de eşkere bikin.

Xeşteya 19 ê.

J.	Awayê Rexneya Edebî di Kovara Peyvê de	Rêje
	Teoriyên Rexneyê ên bi awayê Teorî	17 gotar
	Teoriyên Rexneyê ên bi awayê Piraktîkî	44 gotar
	Rexneya Rexnê	19 gotar
	Lêkolînên Edebî ên Derveyî Teoriyên Rexneyê de	17 gotar
	Sercem	97 gotar

Rêjeya rexneya edebî di kovara Peyvê de di beşa erebî de di vî xeştekê eşkere dibe:

Xeşteya 20 ê.

J.	Awayê Rexneya Edebî di Kovara Peyvê de	Rêje
	Teoriyên Rexneya Edebî ên bi awayê Teorî	17, 52 %
	Teoriyên Rexneya Edebî ên bi awayê Piraktîkî	45, 36 %
	Rexneya Rexneyê	19, 58 %
	Lêkolînên Edebî yên Derveyî Teorî Rexnê de	17, 52 %
	Sercem	100 %

4. NÎRXANDÎNA GOTARÊN REXNEYA EDEBÎ DI BEŞA TÎPÊN KURDÎ YÊN EREBÎ DE

Di vir de em ê nirxandina gotarên rexneya edebî bikin. Anku wê yekê eşkere bikin ku rexnegiran karê rexneya edebî di kovara Peyvê de çawa bi encam kirine.

4.1 Nirxandina Gotarên Rexneya Dîrokî

Her wekî me ew yek eşkere kiriye, ku 6 gotarên rexneya dîrokî di kovara Peyvê de berçav dibin. Piraniya wan gotaran di çarçoveyê helbestê de ne. Îcar em ê li ser hin gotaran bisekinin:

Selam Balayî gotareke bi navê “*Bîrewerî û havîbûn di Efsaneya Stranên Bîndestiyê da*” * belav kir. Di vî gotarêde rexne li ser pirtûka “*Efsaneya Stranên Bîndestiyê*” ya Necîb Balayî girtiye. Di gotara xwe de rexnegirî girîngî bi naveroka helbestê daye û li ser bûyerên dîrokî

* B. N. R. Wêneyê J. 2 ê

sekiniye, anku di destpêka gotara xwe de rexnegirî îşaret bi wê yekê kiriye ku helbestvanî girîngî bi bûyerên dîrokî daye, dema dibêje:

*"Nivîskar yêagehe li ser her bûyereka ser milletê wî de dihê, çunkî hevênê têksta wî ya edebî di ser wî têkstê re derbas nabe"*⁴

Her wekî rexnegirî eşkerekirî ye havênê helbestên helbestvanî ji bûyerên dîrokî wergirtine û di helbestên xwe de qala bûyerên gelê kurd kirine. Helbet ev yek belge ye ku ev gotar diçe di rexneya dîrokî de. Paşê rexnegirî tê li ser koma helbestên li ser "Efsaneya Stranên Bindestiyê" ya Necîb Balayî disekine û îşaretê bi wê yekê dike ku gelek ji wan bûyerên dîrokî bi serê gelê kurd de hatine, dike havênê helbestên xwe, dema dibêje:

*"Necîb Balayî di koma xwe ya helbestan de ewa bi navê "Efsaneya Stranên Bindestiyê" behsa gelek ji wan bûyeran dike yên bi dirêjahiya mêjûyê bi serê milletê me hatîne"*⁵

Dû re rexnegirî hin helbestanan diîne ku qala bûyerên dîrokî ji me re bike, yek ji wan helbesta Duhokê ye ku rexnegirî ew yek eşkere kiriye ev helbest qala bûyera Enfalê dike, dema dibêje:

"Di helbesta Duhokê da enfalên reş û serjêkirina bi hizaran hîviyan dianîte zimanê mirovî, di gel rojên enfalan didet naskirin, daku ew roj bi asanî ji bîra mirovê kurd naçin, dema dibêje:

***Li ser sîngê te talan kiribûn, xewnên rengîn û mur
Cerdevanên peyvkuj
Riyên xwe di nav rêzên enfalan da veşartin⁶***

Her weha rexnegirî her li cihekê din tekezê ji bûyerên dîrokî re dike. Helbet ev yek ji binema û yasa û destûrên rexneya dîrokî ne, dema dibêje:

"Anku em dikarîn bêjîn taku rûpelê (365)ê terxan kiriye bo dîroka gelê xwe tomar bike, ew hejmar rojên salê ne.

***Rûpelê çiwaran
Û yê pêncan û şeşan
Heta yê (365) an sal bi dumahî hat
Tu...tu ey xema giran û
Mergesata ezêlî hûn qed bi dumahî nehatin⁷***

Li gorî rexneya civakî her rexnegirek qala civaka xwe dike. Îcar her wekî rexnegirî eşkere kiriye ku ev yek di helbesta wî ya bi navê "Helbesta Nasname" eşkere dibe helbestvanî qala walatê xwe dike û bêriya welatê xwe dike.

4.2 Nirxandina Gotarên Rexneya Civakî

Gotarek bi navê "Jin û bizava jinê, di hozanên Ceger Xwên da"* ji bal Hecî Ce'fer hatiye nivîsandin. Piştî ku ev gotar çend caran xwend ew yek ji me re eşkere bû ku rexnegirî qala mafê jinê di helbestên Ceger Xwên de kiriye, dema dibêje:

⁴ Selam Balayî, *Bîrewerî û Havibûn di Efsaneya Stranên Bindestiyê da*, K. Peyv, J. 41, 2007, R. 47

⁵ H. Ç. r. 47-48

⁶ Selam Balayî, *Bîrewerî û Havibûn di Efsaneya Stranên Bindestiyê da*, K. Peyv, J. 41, 2007, r 48

⁷ H. Ç. r. 52

* B. N. R. Wênayê J. 4 ê.

“Çewa Ceger Xwên bergirî ji cutyar û pala kiriye, ji reş û rîta kiriye, wesa ji mafên jinan kirî ye ...”⁸

Li vir rexnegirî wisa eşkere kiriye ku helbestvan wekî endamek ji civaka xwe qala hin bûyeran kiriye wekî mafê cotyar û paleyan, mafê jinê di civaka kurd de, civaka kurd çawa li jinan mêze dike, mafê jinan di civaka kurd de çawa ye û çawa serederî di gel jinan tê kirin. Rexnegirî qala van hemû bûyeran di gotara xwe de kiriye, dema dibêje:

“Di helbestên Ceger Xwên de jin û mafê jinan cihek girîng û berketî digire... Dema Ceger Xwên berê xwe daye civaka kurdî, dît ku jin wekî mirovek ya çewisandî ye û kevtiye di bin nîrê zulma paşkevîtinê da, ya maye ne xwendevan, ya maye di kirasê kevin da, werar û pêşkevîtinê jê re nîne, lewma di helbestên xwe de kiriye hewar û gazî, ku jin paşkevîtiyê nemînî û biçîte qutabxaneyê bixwênî, daku serbest bijît û biçîte pêşve, îcar Ceger Xwên ji bo vê xalê dibêje:

**Ey keçê rabe bixwêne, da tu serbest her bijî
Zû ji xew tu ser helîne, bes bimîne bê mejî
Rencbera hûndir toy, tim rind û jîr û
Bo te divêtin, xwendewarî û qaşî**⁹

Di nava civaka helbestvanî de mafê jinan tune ye. Nabe jin bixwîne, belku xwendin bi tenê ji bo kuran temam e, ji bo keçan qedexe û şerm e. Îcar Ceger Xwên wekî helbestvanekî her çar parçeyên Kurdistanê geriyaye û ev bûyer rengvedaye di nava berhemê helbestvanî de, dema rexnegirî bas ji van bûyeran kir, ji encamê xwendina wî ya rexneyê bû ev yek eşkere bû. Her weha ji bo bêtir eşkerekirina yasa û destûrên rexneya civakî di gotarê de em ê nimûneyeke din wergirin ku Ceger Xwên di civakê Kurdî de qala mafê jinan kiriye û eşkere kiriye ku jin bindest e û mafê xwe tune ye, belku hemû biryar bi destê jinê ne, rexnegirî dema dibêje:

“Ceger Xwên baş bi eş û janên jinê jinkê kevtiye û baş têgehiştîye, ku jinka bindest e û hatiye desteserkirin, nek evroke, belku li serdemê pêxemberan heta niho, mafê wê yê xwariye, ya di kawdanên aloz da dijî”¹⁰

Helbet ev bûyera tunebûna mafê jinan yek ji bûyerên civaka helbestvaniye û helbestvan nekariye xwe ji vê bûyerê dûr bike. Her wekî di gotara rexnegirî de ev yek eşkere dibe, dibêje: “jinka bindest e û hatiye desteserkirin”

4.3 Nirxandina Gotarên Rexneya Psîkolojî

Ne’metilla Hamid Nihêllî gotareke bi navê “Kesatiya sinêlê Kurd di heyranokan da”^{**} nivîsiye û di destpêka gotara xwe de Heyranok ji me re pênase kiriye û dibêje:

“Heyranok wekî çeçek ji folklorî, vehînokên sade ne bo mirovî dihên arastekirin, kartêkirinê li guhdarî dikin bi rêya rîtma xwe ya xweş û mijarên pîrî soz. Bi zimanekê sade û rojane tê de dihên karanîn. Wekî rêyekê bûne ji bo helçûnên xwe ên derûnî û arîşe û girîftên civakî û xwast û hezên xwe pê derbirîne”¹¹

Rexnegirî ser hin heyranokan sekiniye û rexne li gorî rê û rêbaza psîkolojî ji wan heyranokan re girtine û şirove kirine. Wekî bi vî awayê jêrîn eşkere dibe:

“Min bo te silav hinartin

⁸ Hecî Ce’fer, *Jin û bizava jinê, Di Hozanên Ceger Xwên da*, K. Peyv, J. 34, 2005, r. 9

⁹ H. Ç. r. 9-10

¹⁰ Hecî Ce’fer, *Jin û bizava jinê, Di Hozanên Ceger Xwên da*, K. Peyv, J. 34, 2005, r. 10

* B. N. R. Wênayê J. 6 ê

¹¹ Ne’metilla Hamid Nihêllî, *Kesatiya Sinêlê Kurd di Heyranokan da*, K. Peyv, J. 41, 2007, r. 76

***Li çiya ser êxistin
Li gelîya da bartin
Şiwîna diyarî û silava
Te bo min gef hinartin***

*Wî Ji ber wê bêdeshelatiya sinêley hey, desthelata bav û eşîretî sehmeke mezin di derûnê da xwe cih kir bû û sinor û çerçovên girtî bo helwîst û reftarên wî diyar kirin...*¹²

Li vir rexnegirî eşkere kiriye ku di vê heyranokê de azadî tune ye. Anku evîndar nekarîne bi azadane qala hez û hêviyên xwe bikin, dema dibêje "wî Ji ber wê bê desthelatiya sinêley hey, desthelata bav û eşîretî sehmeke mezin di derûnê de xwe cih kir bû." Rexnegirî wisa eşkere kiriye ku mirov di qonaxa sinêlê de ye, bê desthelat e û nikare derbirînê ji hez û arezûyên xwe re bike. Helbet ev diçe di çarçoveya rexneya psîkolojî ve. Ji bo bêtir ronkirina xwendina rexnegirî ji bo van heyranokan ku diçin rexneya psîkolojî, her wekî di aliyekê din de diîne:

***'Efra li min têr kir
Ez çûme nav derê
Hew çavê min li memka ketî
Yarka min hevîr dikir
Min silava xwedê ji bîr kir***

*Balkêştirîn endamê kiçkê bo kurkî "Memik" in û derbirîn ji heza dîtin û awayê dîtinê bi vî rengî, heza encamdana wî bi dijwarî bo kiriyara sêxsî berçav dike, dîsan bê sitarey ya keçkê ji diyar dike, ku ew hez dike yê beramber leşê wê bibît...*¹³

Ev xwendina rexnegirî eşkere kiriye ku vê heyranokê hez û arezû ên wî kesî eşkere dike yê ev heyranokê ji me re gotî. Çunkî derbirîn ji hez û arezûyên veşartî ên xwe kiriye. Nemaze peyva "Memkin". Çunkî ev peyv rengvedana psîkolojî ya wî kesî ne yê ev heyranok gotiye û wî kesî bi rêya heyranokê qala hez û arezûyên xwe kiriye. Her weha rexnegirî di gotara xwe de tekez li ser hin wan heyranokan kiriye ku peyvên wekî "Maç, Tewafa Sîng û bera, veke girêka mal doxîne...hwd". Helbet ev peyv derbirînê ji psîkolojiya wî kesî dike yê ku ev heyranok ji me re gotiye. Her weha rexnegirî di dawiya lêkolîna xwe de ew heyranokên di gotara xwe de şirove kirine. Li gorî bîr û boçûnên Sigmund Freud kesayetiya xwedî heyranokan eşkere kir, dema dibêje: "Eger van xala (Nişan û saloxetên kesatiya sinêlî) rêz kin û dîtina Freud li ser peyrew kin".¹⁴

4.4 Nirxandina Gotarên Rexneya Bandûrî

Reşîd Findî gotarek bi navê "Xwendinek di layê edebiyê Şêx Memduhê Birîvkî de"^{*} belav kir. Reşîd Findî wekî rexnegirên din rê û rêbazên rexneyê tevlihev kirine; xwendin ji bo helbestê kiriye. Helbestên Şêx Memduhê Birîvkî li gorî rexneya dîrokî û întibahî rexne kiriye. Li gorî rêbazekê neçûye. Rexnegirî di destpêka gotara xwe de pesnê helbestvanî kiriye û bilind kiriye, dema dibêje:

*"Hinek nivîser û hozanvan dibine nûner û hêma bo serdema xo û di nav miletê xo da, em wesa dibînîn, Şêx Memduh Birîfkî, yek ji nûner û hêmaya ye di serdemê xo da, rolekê berçav gêraye, di warê edebî û hozanê da, lewma kesayetiyên mîna wî pêdivî vekolîn û li gorî çûnaberhemê wî ye...."*¹⁵

¹² Ne'metilla Hamid Nihêllî, *Kesatiya Sinêlê Kurd di Heyranokan da*, K. Peyv, J. 41, 2007, r. 77

¹³ H. Ç. r 81.

¹⁴ Ne'metilla Hamid Nihêllî, *Kesatiya Sinêlê Kurd di Heyranokan da*, K. Peyv, J. 41, 2007, r. 92

* B. N. R. Wênayê J. 8 ê.

¹⁵ Reşîd Findî, *Xwendinek di layê Edebiyê Şêx Memduhê Birîfkî da*, K. Peyv, J. 40, 2007, R. 8

Di vê paragrafa jorîn de rexnegirî pesnê helbestvanî û biryar li ser helbestvanî daye, dema dibêje: “Şêx Memduh Birîfkî, yek ji nûner û hêmaya ye di serdemê xo da, rolekê berçav gêraye“. Ev pesnkirin û biryardan li gorî bîr û boçûnên rexnegirî ne. Lewre diçe di çarçoveya rexneya întîbaî de. Her weha li hin cihên din jî pesnê helbestvanî dide û dibêje:

“*Birîfkî hestnazik û melevan bû, di ristina hozana kilasîk da, herdem li esmanê pir ciwanê fir û perwaz dikirin, ciwanî û nazikî ji peyvên wî dirişt, îcar çi peyvê xezalî yên ciwan bin di hozanê da, çi berevanî be ji mafê miletê xwe bi rêya hozanê*”¹⁶

Ev paragraf hemû pesin û wesfa helbestvanî dide. Helbet ev belge ji bo wê yekê ku bandûra xwe li ser rexnegirî kiriye û rexnegirî li gorî bîr û boçûnên xwe gotarek li ser helbestên wî nivîsiye. Paşê qala wê yekê dike ku Şêx Memduhê Birîvkî bi çavên xwe dîtîye, dema dibêje:

“*Li dumahiya jiyana xwe, çendîn caran gote min, eger delîve hebe, em bi hev re van destnivîsa sax bikin, ez ji bo we bixwînim û hûn bi rênivîsa nû binivîsînin. Paşan wê biweşînin, lê belê çûna min ji bo nav rêzên Şoreşa Kurdî li buhara sala 1974an û zivirîna me ji bo Duhokê li buhara 1975an derfet tune bû, ji bo bicihanîna wî pirojî, ew li sala 1976ê meha nîsanê çû ber dilovaniya xwedê..*”¹⁷

Helbet vê yekê çi peywendî bi mijara rexne ve tune ye. Belku bi tenê pêzanîneke takekesî ye, dema dibêje : “*Lê belê çûna min ji bo nav rêzên Şoreşa Kurdî li buhara sala 1974an û zivirîna me ji bo Duhokê li buhara 1975an derfet tune bû, ji bo bicihanîna wî pirojî, ew li sala 1976ê meha nîsanê çû ber dilovaniya xwedê..*” Her weha her di vê gotarê de binema û yasa û destûrên rexneya dîrokî eşkere dabin. Çunkî rexnegirî bûyerên dîrokî şirove kirine û dibêje:

“*Di hozaneka din de li bin navê “Sipêdeya Yazdê Adarê” şa’rî hesta xwe ya neteweyî diyar kiriye, ew jî piştî eşkerekirina rêkeftina di navbera serokatiya şoreşa kurdi û dewleta Îraqê da, li roja 11ê adarê sala 1970î ji bo cara yekemîn mafê otonomî ji bo kurdi hat ragehandin, hozanvan bi wê çendê dilxweş dibe û hesta wî ya neteweyî dilive û hozanekê ji bo wê rojê vedihîne û dibêje:*

***Sipêdeya yazdê adarê, rûnkirin li me çiya û deşt
Şahiya serê biharê, kurdi kiriye beheşt
û dîsa bo rewşen mêrg û çîmen xemilînîn
Surperî hatine semay, xoş kirin seyran û geşt....***

Şêx Memduh di vê hozana ciwan û keyfxweş ya xwe de eşkere dike û sê cureyên xweşiyê tevlihev dike, xweşiya maf û wergirtina kurdan bi ragehandina otonomî li gorî wê rojê û wê rewşa û wî ser û berî û xweşiya bi gêrana ahingêt Buharê û Newrozê wekî siruştê ciwanê û şoreşa Kawey dijî Ejdehakî”¹⁸

4.5 Nirxandina Gotarên Rexneya Şêwazgerî

Gotareke bi navê “*Mikanizma alugurkirina ranawan li çem Amîna Zikrî*” ji bal “Ne’metilla Hamid Nihêlî” ve hatiye nivîsandin. Rexnegirî di du rûpelan de qala cihnavkan di têksta edebî de kiriye. Anku rexnegir di gotara xwe de li ser rolê cihnavkan di têksta edebî de xeber daye û eşkere kiriye ku wê bi rêya cihnavkan bikarîn awa û şêwazê têksta edebî destnîşan kin, dema dibêje:

“*Cihnavik aliyekê veşartî ji cihana têkstê eşkere dike. Çunkî cihnavik senterên şêwazê ne*”¹⁹

¹⁶ Reşîd Findî, *Xwendinek di layê Edebiyê Şêx Memduhê Birîfkî da*, K. Peyv, J. 40, 2007, r.10

¹⁷ H. Ç. r.10

¹⁸ Reşîd Findî, *Xwendinek di layê Edebiyê Şêx Memduhê Birîfkî da*, K. Peyv, J. 40, 2007, r.11

¹⁹ Ne’metilla Hamid Nihêlî, *Mikanizma alugurkirina ranawan li çem Amîna Zikrî*, K. Peyv, J.38,2006, r. 50

Di vir de yek ji yasa û destûrên girîng ji bo destnîşankirina şêwazê têkstê ew jî cihnavk in di têksta edebî de, çunkî her nivîskarek bi awa û şêwazekê serederî di gel cihnavkan dike. Derbarê vê gotarê diçe di çarçoveya rexneya şêwazgerî de. Çunkî rexnegir bi xwe vê yekê ji me re eşkere dike, dema dibêje: "*Çunkî cihnavik senterên şêwazê ne.*" Her weha ji bo bêtir ronkirinê ev yek di gotara rexnegir de hatiye gotin:

*"Bikaranîna ranawa, diyardeka girînga şêwazgeriyê ye, çunkî ranaw şêwaz pişkdariyê di durustkirina ladaneka delalî de dike, dema ku li cihê ranaweka din digire"*²⁰

Cihnavk yek ji tiştên pir girîng in di şêwazgeriyê de. Heta bi rêya cihnavkan asteke baş a wateya têkstê ji me re eşkere dibe. Anku bi rêya cihnavkan wê bi awayekî baş şêwaza nivîskarî ji me re eşkere dibe, dema dibêje:

"Şêwazgerî ya alugorkirina ranawa weku piraktîk kirineka despak bi hejmêrîn ku dikeve di bin mîkanizma rêrewê şêwazê da.

*Alugorkirina ranawa diçîte di nav rêrewê şêwazê da li dif ditina Rifatîrî*²¹

Di vir de ew yek ji me re bi awayekî baş eşkere bû, ku guhartina cihnavkan diçe di çarçoveya rexneya Şêwazgeriyê de, her wekî rexnegirî bi xwe ev yek eşkere kiriye, dema dibêje: "*Alugorkirina ranawa diçîte di nav rêrewê şêwazê da*". Paşê li ser jihevguhartinê cihnavkan disekine û sê cureyên jihevguhartinê cihnavkan ji me re eşkere dike, dema dibêje:

- *"Alugurkirina veguhêzer: Eve ya navdare bi veguhastinê cihî li ser astê şêderbûnê.*
- *Alugorkirina lê zivîrînê: weku pireka girêdere di navbera alugorkirina veguhêzer û alugorkirina jêderî da, eve jî ji bere belavtîrîn teknîkên alugorkirina ranawî ye di têkstê da, hindek dibêjinê alugorkirina raderbeder*
- *Alugorkirina jêderê ranawan: eve jî di astê jêderbûna ranawan da dihête kirin û ya hevdişî diyarda cêgîrbûna ranawaye, çunkî jêderên zimanvanî yên ranawan tê da di cêgîr nîne û veguhastin di jêderan da dihête kirin bê yekeya zimanvanî*²²

Piştî rexnegir li ser helbesta "*Siwastîka*" ya helbestvan Emîna Zikirî disekine û helbesta wê li gorî rexneya şêwazgerî rexne dike. Çunkî helbestvanî bi awayekî baş cihnavk di helbestên xwe de kar anîne, her wekî rexnegir bi xwe dibêje:

4.5 Nirxandina Gotarên Rexneya Sîmiyolojî

'**Ebdilkerîm Yehya Zêbarî** gotareke bi navê "*Gotara vegêranê di helbestên ('Arif Hîtu)*" da nivîsandiye. Rexnegirî di vê gotarê de li gorî rexneya sîmiyolojî helbesta Jivan ya 'Arif Hîtu rexne kiriye. Her wekî rexnegirî her ji destpêka gotara xwe ew yek ji me re eşkere kiriye ku gotara xwe li gorî rexneya sîmiyolojî nivîsandiye, dema dibêje:

*"Xwendina sîmyayî, anku xwendina nîşanan wekî nîşanên giyandarên karlêkirî di nav civakî da"*²³

Rexnegir li ser nîşan û îşaretan sekiniye. Anku bi awayekî din li ser hundirê têkstê sekiniye. Rexnegirî têksta edebî nekiriye rêyek ji bo şirovekirinê çax û civakê têkstê de derketiye holê, her wekî di hel beta Jivan de dibêje:-

*Xemgînim
Tu yê xoşî*

²⁰ H.Ç. r. 48

²¹ H. Ç P. r.49

²² Ne'metilla Hamid Nihêllî, *Mîkanizma alugurkirina ranawan li çem Amîna Zikirî*, K. Peyv, J.38,2006, r.51- 55

* B. N. R. Wênayê J. 10 ê.

²³ 'Ebdilkerîm Yehya Zêbarî, *Gotara vegêranê di helbestên ('Arif Hîtu) da*, K. Peyv, J. 36, 2006, R. 38

Xewnan bi teve di bînim
Heku dengê zenga saatê dihêt
Ez bîriya bîreweriyên borî dikim û digirîm
Di nav hurebay da dimeşim
Min di înit û dibet
Mîna belgekê mirî û weryayî..
Xemgînim
Tuyê xoşî
Xewian bi teve dibînim
Dê kengî hêy ?...
Kêmtirîn peyv ji bo ciwantirîn rastî yên hevdijan bi kar aniye, ev hevdijî ye bi vî şçwazê
xwarê diyar dibe:
(Xem) li hemberî (xoşî)
(Ez)li hemberî (Te)
(Xewna dibînim – Ez) li hemberî (bi teve di bînim- Tu).
(Kengî nîşana pirsîyara demî ye bi çaverê ya girêday ezî ve xe ya dibe) li hemberî(hêy
–Fermaneke bi hatina yê dî paşeroja ezî da xweya dibe)²⁴

Li vir de ew yek eşkere dibe ku rexnegir têkst nekir rêyek ji bo şirovekirina çax û civakê têkst a edebî tê de derketî holê. Belku li ser têkstê bi xwe sekinî ye. Li ser nîşan îşaretan di têkstê de sekinî ye û şirovekirîne. weke “ (Xem) li hemberî (xoşî) , (Ez)li hemberî (Te)... “. Îcar ji ber vê yekê diçe di rexneya Sîmiyolocî de.

Herweha di gotarê de binema û yasa û destorên rexneya Întîbaî di vê gotarê de eşkere dibin. Anku bîr û boçûnên rexnegirî di gotarê de eşkere dibin, dema dibêje:

“ Hestên helbestvanê hêja Dr. ‘Arif Hîtu geşedikin û dibine sîhwaneka mezin, li ezamanî hizir û aşopê di hête vedan..... ”²⁵

Helbet di vir de hest û sozên rexnegirî eşkere dibin. Anku bandûra têksta edebî li ser rexnegir eşkere dibe û rexnegir li gorî hest û sozên xwe li ser têkstê xeber dide, dema dibêje: “Hestên helbestvanê hêja Dr. ‘Arif Hîtu geşe dikin û dibine sîhwaneka mezin ...”. Helbet ev hest û sozên rexnegirî ne li ser têkstê hatine nivîsandin. Li wir ev yek diçe di çarçoveya rexneya întîbaî de. Di dawî de ew yek eşkere dibe ku rexnegirî li gorî rexneyaa sîmiyolojî rexne ji helbestê kiriye. Çunkî wî bi xwe ev yek eşkere kiriye. Anku ji nav û nîşanê lêkolîna xwe eşkera kiriye, ku wê li gorî rexneya sîmiyolojî rexneya xwe kiriye. Lêbelê yasa û destûrên rexneya întîbaî jî di gotarê de eşkere dibin. Tevliheviyek di nava cureyên rexneyê de kiriye. Lê belê bêtir yasa û binemayê rexneya sîmiyolojî kar anîne.

4.6 Rexneya Rexneyê

Di kovara Peyvê de hin gotarên girêdayî rexneya rexneyê di xwe de dihewîne. Em ê li ser nimûneyekê bisekinin. Gotareke bi navê “Şerha Mela ‘Ebdulselamê Cizîrî û karekî sexte” ji bal ‘Ebdilreqîb Yusif hatiye nivîsandin. Di vê gotarê de rexneyê ji helbestvan Mueyet Teyîb, Tehsîn Îbrahîm Doskî û dezgehê weşana Spîrêz digire, ku dîwana Melayê Cizîrî weşandiye. Ew dîwan ji bal wî ve hatiye hazirkirin. Lêbelê dezgehê weşanên Spîrêz ku Mueyed Teyîb dibe serokê vê dezgehê ew pirtûk weşandiye bi navê Tehsîn Îbrahîm Doskî, dema ‘Ebdilreqîb Yusif dibêje:

²⁴ ‘Ebdilkerîm Yehya Zêbarî, *Gotara vegêranê di helbestên (‘Arif Hîto) da*, K . Peyv, J. 36, 2006, R.39-40

²⁵ ‘Ebdilkerîm Yehya Zêbarî, *Gotara vegêranê di helbestên (‘Arif Hîto) da*, K . Peyv, J. 36, 2006,R.38

"Ew nusxa destnivîsa şerha Mela 'Ebdilselam ya min bû. Wekî her kitêbeka din a destnivîs di kitêpxana min da hebû. Ji bo min Zîn el-'Abidîn rehmêtî fotokopî kiribû û mafê çapkirna wê dabûye min û mafê çapkirina wê dabû ye min..Heqê Mueyed Teyîb nebû wê pirtûkê biweşîne bê îzna min..paşî navê Tehsîn li ser kitêba min binvîsî li batî navê min, belku diviya Tehsîn razî neba"^{26*}

Her wekî di vê paragrafa jorîn de daxwaza mafê xwe dike ku mafê wî hatiye xwarin, lewre rexneyê û hêrişa dike ser Mueyed Teyîb. Paşê hin gotarên wekî bersiv danek ji bo gotara 'Ebdilreqîb Yusif ji bal Dr. Arif Hîtu, Mueyed Teyîb û Tehsîn Îbrahîm Doskî hatine dan. Her weha Dr. Arif Hîtu di gotarekê de bi navê "*Rexne û Hêrişkirin*" nivîsiye. Destpêka gotara xwe de qala rewşa rexneyê dike û rexneya akademîk çawa ye? Paşê qala rexneya 'Ebdilreqîb Yusif dike ku ji Mueyed Teyîb girtibû, eşkere kiriye ku ev awayê rexneyê dûr e ji rexneya akademîk, dema dibêje:

"Li hijmare 37 ya kovara Peyvê de 'Ebdilreqîb Yusif ku navekê zeqe di nava rewşenbîriya kurdî da û pisporekê şareza û xemxwarê şînwaran e, mijarek li bin navê "Şerha Mela 'Ebdilselamê Cizîrî û karekî sexte" nivîsiye. Di destpêkê de, demê mirov taytilê dixwîne dê wesa difikire ku hêjayê nivîser dê behsê Cizîrî ket û dê tîrojken ronahî yê berdete ser şewazê şerha Mela 'Ebdilselamê Cizîrî.....Lê belê tiştê bala piraniya nivîserên Duhokê rakêşay ew hêrşa dijwar dike ser kesayetiya Mueyed Teyîb, ku berpirsê dezgehê Sipîrêz e sernivîskarê pirojê çapkirina kitêbane û Mueyed Teyîb bi bê wefa û nerast wesif dike....."^{27*}

Helbet li vir de eşkere dibe ku di destpêkê de rexne ji gotara nivîskarî digire ku nav û nîşanê mijarê digel naveroka gotarê nagonce. Paşê bergiriyê ji Mueyed Teyîb û dezgehê Sipîrêz dike, ku xebateka baş li deverê kiriye. Her weha gotareka din bi navê "*Ronkirin li ser şerha Mela 'Ebdulselamê Cizîrî*" ji Mueyed Teyîb nivîsiye. Di vê gotarê de bersiva 'Ebdilreqîb Yusif dide bergiriyê ji xwe dike û ew tiştên 'Ebdilreqîb Yusif derbarî me û dezgehê Sipîrêz girtin dûrin ji rastî yê, dema dibêje:

"Di kovara Peyvê de, jimare 37, 'Ebdilreqîb Yusif nivîsarek li bin nav û nîşanê "Şerha Mela 'Ebdulselamê Cizîrî û karekî sexte" belav kiriye. Di wê nivîsarê de, bi rerib û kîneka zor û bi şewekê kirêt hêrişê dike ser min û min bi "Bê wefa" û "Nerast" tawanbar dike..... 'Ebdilreqîb Yusif dibêje: "Navê Tehsînî li batî navê min nivîsî ye!" bila xwendevan bènêrin ji bergê kitêbê, ka ji navê Mela 'Ebdulselamê Cizîrî û karekê sexte pêvetir navekê din heye? me navê kak Tehsîn Doskî li batî navê te nenivîsî ye....."^{28*}

Her weha gotareka din bi navê "*Şerha Mela 'Ebdilselamê Cizîrî û kurte bersiveka fer*" ji bal Tehsîn Îbrahîm Doskî hatiye nivîsandin. Her ji nav û nîşanê eşkere dibe ku ev gotar wekî bersivdanekê ye ji bo 'Ebdilreqîb Yusif e û berevaniyê ji xwe dike, dema dibêje:

Ez ji gotara seyday 'cêbgirtî mam û çunkî seyîday 'Ebdilreqîb bêtir ji carekê gotiye û tîkrarkirî ye: ku navê "Tehsîn Doskî li batî navê min li ser kitêbê dana ye.. ji bo emaneta zanistî pêwîste Tehsîn ji vî karî razî neba, heta rezamendî a min wergirtba..."^{29*} Em dikarin bibêjin ku gotarên rexneya rexneyê diçin di çarçoveya rexneya întîbaî de.

²⁶ 'Ebdilreqîb Yusif, *Şerha Mela 'Ebdulselamê Cizîrî û karekê sexte*, K. Peyv, J. 37, 2006, R. 10-11

* B. N. R. Wêneyê J. 12 ê.

²⁷ Dr. Arif Hîtu, *Rexne û Hêrişkirin*, K. Peyv, J. 38, 2006, R. 12-13

* B. N. R. Wêneyê J.13 ê

²⁸ Mueyed Teyîb, *Ronkirin li ser şerha Mela 'ebdulselamê Cizîrî*, K. Peyv, J. 38, 2008, R. 14-15

* B. N. R. Wêneyê J. 14 ê

²⁹ Tehsîn Îbrahîm Doskî, *Şerha Mela 'ebdilselamê Cizîrî û kurte bersiveka fer* K. Peyv, J. 38, 2008, R. 18

* B. N. R. Wêneyê J. 15 ê

5. REXNEYA EDEBÎ DÎ BEŞA KURDÎ YA LATÎNÎ YA KOVARÊ DE

Her wekî li pêşî ew yek eşkere kiribû, ku kovara Peyv bi du beşan tê nivîsandin, beşek bi tîpên erebî û beşa din bi tîpên latînî tê nivîsandin. Îcar di vir de em ê qala rexneya edebî di beşa tîpên latînî de bikin li gorî teoriyên rexneya edebî. Di despêkê de em ê gotarên rexneya edebî di kovarê de polîn bikin û paşê nirxandinê jê re bikin, her wekî bi vî awayê jêrîn de:

5.1 Polînkirina Gotarên Rexneya Edebî di Beşa Kurdî ya Latînî de

Di kovara Peyvê de gotarên rexneya edebî tînin. Îcar di vir de em ê wan gotaran polîn bikin li gorî teoriyên rexneya edebî, her wekî bi vî awayê jêrîn:

5.1.1 Gotarên Rexneya Dîrokî

Rexneya dîrokî 4 gotar in. 3 ji wan li ser helbestê ne. Yek li ser romanê ye:

Xeşteya 21 ê. Gotarên Rexneya Dîrokî

J. Kovarê	Mijar	Nivîskar	Cureyê Edebî	Rûpel
36	Ew aşê derav lê wargêray bexçikek êşê dişewitîne	Kerem Îbrahîm El- Yosiv	Helbest	9
39	Aşqê kulîlkan xwandinek di helbestên Eskerê Boyik da	Heso Hurmî	Helbest	3
40	Nirxandina Tirsê Bêdiran, bi du çav û du hestên cuda	Qado Şêrîn	Roman	3
44	Ev çiya çi dibêjin û Arif Hîto	Tengezarê Marînî	Helbest	3

5.1.2 Gotarên Rexneya Civakî

Rexneya civakî 4 gotar in. 3 ji wan gotaran li ser helbestê ne. Yek jî li ser romanê ye. Her wekî di vî wêneyê de eşkere dibe:

Xeşteya 22 ê. Gotarên Rexneya Civakî

J. Kovarê	Mijar	Nivîskar	Cureyê Edebî	Rûpel
30	Helbestvanê tepeser û hejaran (Letîf Helmet)	Xelîl Duhok	Helbest	3
35	Rola wêjeyê di nava civatê de	Şahîn Bekir Soreklî	Helbest	3
45	Nuredîn Zaza: Avangardardekî Çîroknûsiya	Dilawer Zeraq	Çîrok	3

5.1.3 Gotarên Rexneya Hilweşîngerî

Rexneya Hilweşîngerî yek gotar e. Ew jî eva jêrî ye:

Xeşteya 22 ê. Gotarên Rexneya Hilweşîngerî

J. Kovarê	Mijar	Nivîskar	Cureyê Edebê	Rûpel
32	Ehmedê Huseynî şêxê helbestvanên Kurd	Sebrî Silêvanî	Helbest	3

5.1.4 Gotarên Rexneya Bandûrî

Rexneya Bandûrî 4 gotar in. Hemû piraktîkî ne û 3 li ser helbestê ne. 1 gotar li ser romanê ye. Her wekî bi vî awayê jêrîn de eşkere dibe:

Xeşteya 23 ê. Gotarên Rexneya Bandûrî

J. Kovarê	Mijar	Nivîskar	Cureyê Edebê	Rûpel
35	Haîku	Berken Bereh	Helbest	12
37	Rewşa helbesta kurdî a nûjen	Lokman Polat	Helbest	12
38	Helbestvanî ne di bikaranîna bihrîn gotinê de ye	Xelat Ehmed	Helbest	9
41	Çend rawistgehên girîng di romana kurdî da	Helîm Yûsiv	Roman	3

Bi awayekê giştî rexneya edebî li ser cureyên edebî wekî rêje bi vî awayî eşkere dibe:

Xeşteya 24 ê.

J.	Cureyê Rexneyê	Gotar li ser Çîrokê	Gotar li ser Kurte Çîrokê	Gotar li ser Helbestê	Gotar li ser Romanê	J. Gotaran
	Dîrokî	-	-	3	1	4
	Civakî	1	-	2	-	3
	Hilweşîngerî	-	-	1	-	1
	Întîbaî	-	-	3	1	4
Sercem		1	-	9	2	12

Ji vê xîşteyê jî ji me re eşkere bû ku jimara gotarên rexneyê bi awayekê giştî dibin 12 gotar û ji wan jî ev in:

Çîrok 1 gotar in

Kurte Çîrok 0 gotar in

Helbest 9 gotar in

Roman 2 gotar in

Şano 0 gotar in

Wekî rêje, bo her cureyekê rexneyê li ser cureyên edebî hatine encamdan, em dikarin bi vî awayê jêrîn eşkere bikin:

Xeşteya 25 ê.

J.	Cureyê Rexneyê	Rexneya Dîrokî	Rexneya Civakî	Rexneya Hilweşîngerî	Rexneya Întîbaî
	Çîrok	-	33, 33 %	-	-
	Kurte Çîrok	-	-	-	-
	Helbest	75 %	16, 66 %	100 %	75 %
	Roman	25 %	-	-	25 %
	Şano	-	-	-	-

Rexneya edebî wekî cureyên rexneyê, bi vî awayê jêrîn rêja wan eşkere dibe:

Xeşteya 26 ê.

J.	Cureyê Rexneyê	Rêje
	Dîrokî	33,33 %
	Civakî	25 %
	Hilweşîngerî	8, 33 %
	Întîbaî	33, 33 %

Bi giştî rexneya edebî li ser cureyên edebî wekî rêje bi vî awayê eşkere dibe:

Xeşteya 27 ê.

J.	Cureyê rexneyê li ser hatiye encamdan	Rêje
1	Çîrok	8, 33 %
2	Kurte Çîrok	0 %
3	Helbest	75 %
4	Roman	16,66 %
5	Şano	0 %

Sercem	100
--------	-----

5.2 Nirxandina Gotarên Rexneya Edebî di Beşa Latînî ya Kovarê de

Gotarên rexneya edebî di beşa latînî ya kovarê de nirxandinê jê re bikin, ku rexnegirên me çawan karê rexneyê encam daye.

5.2.1 Nirxandina Gotarên Rexneya Dîrokî

Kerem Îbrahîm El-Yosiv gotareke bi navê *“Ew aşê derav lê wargêray bexçikek êşê dişewitîne”**. Di vê gorarê de rê û rêbazên rexneyê tevlihev kirine wekî Rexneya Întîbaî, civakî û dîrokî, lêbelê bêtir yasa û destûrên rexneya dîrokî di vê gotarê de eşkere dibin. Çunkî qala çaxê şoreşên kurdî dike, wan egeran eşkere dike ku çima rewşa kurdan ne baş e? Texa mela, axa û berjewendîvanan bûne eger ku kurd serbest nebin, dema dibêje:

*“Romanvan dixwaze ku ji nû ve cîhanekê ava bike lê cîhanekê ku kurd tê de serbest bin û roleke din tê de bileyzin, her weha ew nimûneyên sax diyar dike: Mela, axa, berjewendîvan, eger van nimûneyan kar bo kurdayetiyê kirbana, dê rewşa kurdî anuha ne ev rewşa ba, belê di kûrahiya hevokên romanê de ew bêhna şoreşê heye, ev nimûne ku roleka qenc listin, rola wan dîsan heye û romanvan bi pênuş û dilekê şewat dinivîsîne...”*³⁰

Helbet ev ravekirna li jûrî de diçe di çarçoveyê rexneya dîrokî de, her weha di hin aliyên din de peyva *“Şoreş e, berxwedan e, serhildan e li başûra Iraqe”*.³¹ Ev peyv koka rexneya dîrokî ne. Her weha rewşa kurdan dike, dema dibêje:

*“Hevoka ku wî dixwest ji dijminê kurdan re bêje ev bû û ew da ku dijmin nas bike, ku zîndan û mirin kurdan tune nakin, lê her ew hene, lê her ew hene û ew dozê bi hêz dikin: Ne bi eşkencedanê ne bi girtin û kuştinê û sêdaredanê, miletê me yê zindî û resen dimirît, ne şopa wî dihête guherîn, ne nasnama wî dihête berzekirin.”*³²

5.2.2 Nirxandina Gotarên Rexneya Civakî

Di gotarekê de bi navê *“Helbestvanê tepeser û hejaran (Letîf Helmet)”** ji nivîsîna Xelîl Duhokî. Helbet her ji nav û nîşanê vê gotarê de eşkere ye, ku ev gotar diçe di çarçoveya rexneya civakî de. Anku hejarî bi xwe yek ji bûyerên civakî ye. Lewre mirov heta astekê vê gotarê bike di nava rexneya civakî de. Çunkî li gorî rexneya civakî her berhemeke edebî rengvedana civakî û xwezaya wî civakî û dab û nerîtan e û hwd. Îcar yek ji pirsgirêkên kurdan hejarî ye. Lewre me ev gotar kir di çarçoveya rexneya civakî de. Dema dibêje:

*“Ew bi hemî bawerî û boçûnên xwe ve, girêdayî texa bindest û hejar e. Ew ne bes guh dide pirtûk û teoriyan, belku di piraktîkî de jî, digel tepeser û rûtên welatê xwe ye. Ew baş agehdarî kawdanên hejara ye, çinku di rojên Hotêlên here erzan de, bi tinê jiyaye û derdê feqîrtiyê û dûriyê kêşaye û dîtiye. Ew bihayê nanî dizane û dehan cara li kolanên xeribiyê birçî bê xwedî maye. Lê bi rastî helbestvanekê cerg asne û tisê rê”*³³

* B. N. R. Wêneyê J.20 ê

³⁰ Kerem Îbrahîm El-Yosiv, *Ew aşê derav lê wargêray bexçikek êşê dişewitîne*, K. Peyv, J. 36, 2006, r.10-11

³¹ H. Ç. r. 11

³² Kerem Îbrahîm El-Yosiv, *Ew aşê derav lê wargêray bexçikek êşê dişewitîne*, K. Peyv, J. 36, 2006, r. 12

* B. N. R. Wêneyê J.16 ê

³³ Xelîl Duhokî, *Helbestvanê Tepeser û Hejaran (Letîf Helmet)*, K. Peyv, J. 30, 2004, r. 7

Di vê paragrafa jorîn de bûyerê civakî tên pêşberî me. Anku ev rengvedana civakî nivîskarî ne. Anku nivîskar qala derdê texa hejar û bindestan dike, dema dibêje: “Ew bi hemî bawerî û boçûnên xwe ve, girêdayî texa bindest û hejar e.” Lewre ev gotar diçe di çarçoveya rexneya civakî de. Her weha di vê gotarê de rexnegirî pesnê helbestên hellbestvanî kiriye. Ew yek eşkere kiriye, ku helbestên wî tam û xweş yeka baş didin xwendevanî, dema dibêje:

“Nivîsîn li ser helbestên Letîf Helmetî, çêj û tameka taybet dide mirovî, çunkî ew bi zimanekê sivik û rewan dinivîsîne û her zû xwendevanî radikêşe cîhana berhemên xwe... Ew mîna sitêreka geş li esmanî geşe dike...”³⁴

Helbet ev bîr û boçûnên rexnegirî ne li ser helbestvanî. Anku têkstê li ser rexnegirî eşkere dibe û rexnegirî li gorî hest û sozên xwe helbest rexne kiriye, dema dibêje: “Nivîsîn li ser helbestên Letîf Helmetî, çêj û tameka taybet dide mirovî.” Helbet hest û soz diçin di çarçoveya rexneya întîbaî de. Her weha rexnegirî nirxandin û biryardan li ser helbestvanî kiriye, dema dibêje: “Ew bi zimanekî sivik û rewan dinivîsîne.” Helbet ev bîr û boçûnên rexnegirî ne. Lewre di çarçoveya rexneya întîbaî de ne. Her weha di aliyekê din de rexnegirî pesnê helbestvanî dike, dema dibêje: “Ew mîna sitêreka geş li esmanî geşe dike...”. Helbet pesinkirin binema û yasa û destûrên rexneya întîbaî. Rexnegirî di vê gotarê de îşaret bi cureyê rexneyê nekiriye. Anku ew yek eşkere nekiriye, ku helbest li gorî tu rê û rêbaz rexne kiriye. Lêbelê di vê gotarê de rexnegirî çend rê û rêbazên rexneyî li ser helbestî piraktîk kirine Rexneya Întîbaî, Rexneya Civakî... hwd. Helbet ev yek ji bal me astengek bû ji bo cudakirinê. Lê belê yasa û destûrên kîjan rê û rêbazê bêtir hatin karanîn ew hilbijartiye.

5.2.3 Nirxandina Gotarên Rexneya Bandûrî

Lokman Polat gotarek bi navê “*Rewşa helbesta kurdî a nûjen*”^{*} belav kir. Di vê gotarê de qala rewşa helbesta kurdî dikir li Bakûrê Iraqê. Nivîskarî li gorî bîr û boçûnên xwe qala rewşa helbesta kurdî li Bakûrê Iraqê kiriye. Bê ku ji çavkaniyekê bike belge. Lewre ev gotar diçe di çarçoveya rexneya Întîbaî de. Her weha çunkî yasa û destûrên rexneya întîbaî di vê gotarê de tên eşkerekirin, dema dibêje:

“*Dîroka Rojhelata Navîn de helbesta klasîk a kurdan û farsan dewlemend e. Helbesta tirkan a klasîk tune ye.*”³⁵

Helbet nivîskarî li gorî bîr û boçûnên xwe biryar daye. Ne li ser esasekê akademîk biryar daye. Di vir de li ser tu esasekê edebiyata klasîka kurd û farsan dewlemend e û ya turkan tune. Helbet ev bîr û boçûnên nivîskarî ne. Her weha di cihekî din de bîr û boçûnên taybet bi nivîskarî re eşkere dibin, dema dibêje:

“*Helbesta kurdî a nûjen li Iraqa Bakur gelek qels e. Li Kurdistana Başûr û Rojhelat xurt e. Li Kurdistana Bakûr roman û çîroka modern pêş ketiye, lê helbesta nûjen pêş neketiye.*”³⁶

Her weha nivîskarî pesnê sê helbestavanan kiriye. Ev yek diçe di çarçoveyê rexneya întîbaî de, dema dibêje:

³⁴ H. Ç.r. 3

* B. N. R. Wêneyê J. 18 ê

³⁵ Lokman Polat, *Rewşa Helbesta Kurdî a Nûjen*, K. Peyv, j. 37, 2006, r. 13

³⁶ H. Ç. r 13

*"Di nav helbestvanên Iraqa Bakûr de sê jin hene hêjayê pesnê ne. Yek jê Fatma-Bozarşan e (Ew çû rehmetê) û ya din jî Diya Azad Acar e. Ya sêyem helbestvana jin ku niha li Amedê dimîne û navê wê Yildiz Akar e."*³⁷

Pêwîst e wê yekê eşkere bikin, ku rexnegirî bi awayekî durist li gorî rexneya întîbaî karê rexnê kirîye. Anku bi tenê taybetmendiyên rexneya întîbaî di vê gotarê de tên dîtin.

5.2.4 Nirxandina Rexneya Hilweşîngerî

Sebrî Silêvanî gotareke bi navê "*Ehmedê Huseynî şêxê helbestvanên Kurd*"³⁸ belav kir. Ev gotar li gorî rê û rêbazekî nehatibû şirovekirin. Rê û rêbaz tevlihev kiribûn. Lêbelê yasa û destûrên rexneya hilweşînger bêtir ji hemû yasa û destûrên rêbazên din di vê gotarê de eşkere dibin. Anku bir û boçûnên Haydgrî di vê gotarê de eşkere dibin. Helbet çavkaniya Hilweşîngeran ji bo bîr û boçûnên Haydgrî dizivirin, dema dibêje:

*Hayîdger dibêje: Helbest dikare welatên azad ava bike, çendîn yarên bedew peyda bike, dikare jiyanek nû dest pê bike.*³⁸

Ji bal hilweşîngerîyan têkst xwedî watayeke veşartî ye. Pir xwendin jê re tên kirin. Ev yek ji Haydger û hevalên wî re hatiye wergirtin. Her weha girîngî bi zimanî daye. Îcar girîngî dan bi zimanî yek ji taybetmendiyên Hilweşîngerî ye:

Ez bawer dikim sê layê mukum: Giyan, hizir û ziman, pêkhatiya serekî ye di helbesta Şêx Ehmedê Huseynî de: Min nedizanî ku ez ewqas bêriya goristana bajarî bikim. Eger li roja pêncşembe tu çûyî seredana dayka min, kêstekên li dora gorrê bigivêşe da ku nalîna min bihê veşandin.

*Demê ku tu ji gorstanê vedigerê, tu rêya xwe bi kolana me biêxî: Li ser dergêhê hewşê, çavên min dalaqandî ne, wan biramûsê daku zuha nebin..tika dikim.*³⁹

Di dawî de ew yek eşkere dibe, ku rexnegirî bi awayekî eşkere îşaret bi cureyê rexneyê nekiriye. Lêbelê binemayên rexneya hilweşîngerî û întîbaî tên tîtin. Anku rexnegirî cureyên rexneyan tevlihev kirine. Lêbelê bi awayekî baş binemayên rexneya hilweşîngerî tên dîtin.

6. ENCAM

1. Kovara Peyv bi awayekî akademîk di 1993an de, ji bal YNK-Duhokê derketiye holê. Lêbelê berî vî çaxî 1980î de bizaveka bi vî awayî hebû bi navê Peyv ji bal YNK-Duhokê. Lêbelê nekarîn wekî kovar biweşînin. Çunkî ji bal dewleta Îraqî weşandina rojname û kovaran yasax bû. Lewre li bin navê Ehmed Ebdulla Zero derket holê. Çunkî wî çaxî de ew Serokê YNK-Duhokê bû. Helbet ev belavok bû. Ne kovar. Çunkî di pêşgotinê bi xwe de ev yek eşkere kiriye.
2. Yasa û destûrên rexneya Dîrokî, Civakî, Psîkolojî, Bandûrî, Şêwazgerî, Simiyolojî û hwd. di kovara Peyvê de tên dîtin. Her weha di pişka latînî de yasa û destûrên rexneya dîrokî, civakî, bandûrî, hilweşîngerî hwd. tên dîtin.
3. Rexne di kovar û rojnameya devera Badînan de di nava 1991-2003an de rexneyeke pesnê û şikandinê bû, rexneya akademîk ya lawaz bû.
4. Di nava gotarên rexneya edebî di kovara Peyv de pir cureyên rexneya edebî hatin karanîn. Lêbelê ya bi awayekî baş hat karanîn Rexneya Bandûrî bû. Ku rexnegirî li gorî hez û arezûyên xwe têksta edebî rexne dikir.

³⁷ H. Ç. P. r. 14

* B. N. R. Wêneyê J.23 ê.

³⁸ Sebrî Silvanî, Ehmedê Huseynî Şêxê Helbestvanên Kurd, K. Peyv, J. 32, 2005, r. 9

³⁹ H. Ç. r. 9

5. Devera Badînan li qonaxa piştî Serhildana Başûrî Iraqê pêşkeftin ji xwe re anî. Lebelê di asta pêdivî de tune bû. Anku rexneya wan li gorî rê û rêbazên rexneyê lawaz bû. Nemaze rê û rêbazên rexneyê tune bûn. Lêbelê piştî çaxê 2003an bêtir qeşekirin ji xwe re anî û rê û rêbazên rexneya nû tîn dîtin. Lêbelê bi awayekî teorî qala wan hatiye kirin. Di warê piraktîkî de di asta pêdivî de tune ye.
6. Di nirxandina gotarên rexneya edebî di kovara Peyvê de bêtir ew rê û rêbazên rexneyê tîn dîtin. Ku girîngî bi aliyê derveyê têkstê didin.
7. Her weha rexnegirên me kesane şehreza û pispor tune bûn. Belku helbestvan e û karê rexneyê dike.
8. Di aliyê tîpên kurdî ên erebî û latînî de ji rexne ji helbestê, çîrokê, romanê, kurte çîrokê û şano hatine kirin. Lêbelê bêtir li ser helbestê hatin kirin. Bi awayekî kêr rexne li roman û şano û kurte çîrokê hatiye kirin. Belku bêtir rexne ji helbestê hatiye girtin.
9. Di aliyê tîpên kurdî ên erebî de teoriyên rexneyê ên kilasîk wekî: Rexneya Dîrokî, Cîvakî, Piskolojî û Întîbaî pirtir ji Rexneya Modern û Postmodern hatine karanîn. Anku ew teoriyên girîngî bi têksta edebî û xwendevanî didin kêr hatin karanîn. Bêtir ew teoriyên rexneyê girîngî bi nivîskarî didin bêtir hatin karanîn di kovarê de. Her weha pêwîst e qala wê yekê bikin ku rexneya întîbaî û rexneya rexneyê bi awayekî baş hatine karînan. Em dikarin bibêjin ku bêtir ji hemûyan hatine karanîn di kovarê de. Her weha di beşa latînî de teoriyên rexneyê hatine karînan wekî rexneya dîrokî, cîvakî, hilweşîngerî û întîbaî hatin karanîn. Lêbelê bêtir rexne întîbaî hatiye karanîn.

ÇAVKANÎ

- Akalın, H. (2011). *Türkçe Sözlük*, Turk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.
- Alan, R. (2015). *Destpêkek ji bo Zansta Edebiyata Modrên*, Weş. Peywend, Ç. Yekem, Stenbol.
- Awla, F.Î. (2017). *Di Edebiyata Kurdî ya kevin û nû da Erkên Rexneyî*, T. Lîsansa Bilind, Z. Yuzhuncuyîlê, F. Zimanên Zindî, Wan.
- Balayî, N. (1991). *Hozanvanê Mirovayetiye Edonîs Budurîs*, R. Botan, Duhok, J. 1.
- Balayî, S. (2005). *Aştî Germavî li bersivan digêrêt !!*, K. Peyv, J. 32, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Balayî, S. (2006). *Nizar ...Havîbûn...Hejmar sêzde*, K. Peyv, j.37, jiweşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd- Duhokê.
- Balayî, S. (2007). *Bîrewerî û Havîbûn di Efsaneya Stranên Bindestiyê da*, K. peyv, J. 41, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Berzincî, E.S.E (2004). *Sercemî Berhemî Şakir Fetah*, B.2ê, Weş. Ares, çilê, Hewlêr.
- Berzincî E. T. (2014). *Çend Tiwêjîneweyekî Rexneyî*, ji weşanên Ekadimiya Kurdî, Weş. Hacî Haşim, Hewlêr.
- Bedel, S. M. (1993). *Hozan û kawdanên wê*, K. Serheldan, J. 2, Weş. Rewşenbîrî, Hewlêr.
- Berzincî, Ö. M. (1973). *Rexney Edebî*, K. Nûserî Kurd (Kovarî yêketî Nûseranî Kurd), J. 8 Weş. El-Zaman, Bexdad.
- Beşîr, K. H. (1993). *Mêjûy Rexne Sasî*, B. Yekem, Ji Weşanên Dezgay Rewşenbîrî û Belawkirdinewey Kurdî, Weş. Dar El- Hurî ye, Bexdad.
- Beşîr, K. H. (1981). *Lasayîkirdinewê û Resenî le Rexnezaî Kurdî da*, K. korî Zanyarî Îraq (destey kurd), J. 8, B. 8, Weş. Korî Zanyarî Îraq, Bexdat.

- Biyani, K. C. (1992). *Têkilî di navbera Çîrokê û Xwendevanî de*, K. Nuxaz, J. 3, Duhok.
- Cefer, H. (1992). *Hêma jimarê û Mem û Zîn*, K. Nuxaz, J. 3, Duhok, 1992
- Cefer, H. (2005). *Jin û bizava jinê di hozanên CegerXwên da*, K. Peyv, J. 34, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê, 2005.
- Cewahiri, F. (1998). *Hawar Cild 1-23 (1932-1933)*, Weş. Nûdem, Stockholm, R.27.
- Cewahiri, F. (1998). *Hawar Cild 2, J. 24-57(1934 – 1943)*, Weş. Nûdem, Stockholm, R 813.
- Çalî, Ş. (2008). *Şêwazî şî'ri Cizîrî*, Ji weşanên dezgehê Sipîrêz, Weş. Hacî Haşim, Ç. Yekem, Hewlêr.
- Dartaş, A. (1999). *Deq û Rexne : Terim di mal avahiya edebî ya elhoda*, K. Biyaf ,J. 1, Ji weşanên Bizaba Rewşenbîrî- Akrê, Weş. Zankoya Selahedîn, Hewlêr.
- Doskî, T. Î. (1994). *Ji deftrera hizir û bîran*, R. Peyman, J. 3, ji bal Dezgehê Xanî yê Rewşenbîrî û Ragehandinê di hê weşandin, Duhok.
- Doskî, T. Î. (2008). *Şerha Mela 'ebdilselamê Cizîrî û kurte bersiveka fer*, K. Peyv , J. 38, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Duhokî, X. (2004). *Helbestvanê tepeser û hejaran (Letîf Helmet)* , K. Peyv, J. 30, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Ebdulxefur, H. E. (2007). *Binema Reneyiyekanî Rexney Edebî Kurdî le 1920- 1962*, T. Lisansa Bilind, Z. Selahedîn, F.ziman, Hewlêr.
- Ebdilqadir, E. (2012). *Bi be Rexnegir û kartêkirnê li Jiyanê bike*, weş. Xanî, Duhok, Ç.Yekem.
- Ebdullah, Î (2013). *Şêwazgerî Ladan*, weş. Lerya, Ç. Yekem, Silêmanî.
- Ebdullah, S. M. (2014). *Rehindî Rexneyî le Kovarî Ayînde*, Weş. Kro, ç.Yekem, Kerkuk.
- Ebdulrehman, F. (2014). *Çemkî Felsefey Lêgdanewegerayî le Rexney Edebî da*, K. Nuser, J.10, Weş. Yeketî Nuseranî Kurd-Silêmanî, 2014.
- El-Yosiv, K. Î. (2006). *Ew aşê derav lê wargêray bexçikek êşê dişewitîne*, K. peyv, J. 36, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê .
- Emîn, K. K. (2009). *Arastekanî Rexney Şî'ri Kurdî* ,T.Lisansa Bilind, Z. Selahedîn, F. Ziman, Hewlêr.
- Emîn, K. K. (2010). *Rexney Rexne (Erik û Binema)*,K. Raman Weş. Xanî, Duhok, J.154.
- Eswed, N. E. (2011). *Ferhengî Zaraway Edebî û Rexneyî* , weş, Bînayî, Silêmanî.
- Eswed, N. E. (2014). *Girîngî Mîtod le Rexney Edebî da*,K. Nûser, J.10, Ji weşanên Yeketî Nûseanî Kurd- Silêmanî.
- Findî, R. (2007). *Xwendinek di layê Edebiyê Şêx Memduhê Birîfkî da* , K. Peyv , J. 40, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Gerdî, E. (1974). *Rexne û Edeb*, Weş. El- Hewads, Bexda, Ç.Yekem.
- Germiyani, A. (2013) *Xesletekanî Rexne*, K. Peyv, Jiweşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd- Duhok, j. 64.
- Hacî, E. (2008). *Çend Tiyorekên Rexneya Edebî*, ji weşanên dezgehê Spîrêz, Weş. Xanî, Ç.Yekem, Duhok.
- Hesen, S. M. (2004). *Xwendinek bo Dû Kurte Çîrokên Gelek Kurt*, K. Peyv , J. 30, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.

- Hesu, M. (1994). *Laliş di Hozanên Kurdî de*, K. Laliş, Ji weşanên merkezê Rewşenbî ê Laliş, Weş. Rewşenbîrî, Hewlêr.
- Himê, B. Î, (2014). *Rexneya Civakî di Romanên Hesenên Metê da*, T. Lîsansa Bilind, Z. Mardîn Artuklu, Enitîtuya zimanên zindî li Turkiyê.
- Hizirvan (1992). *Mamê Yaqîb û Ceveng Vekirin*, K.Nuxaz, J.3, Duhok.
- Hîtu, A. (2006). *Rexne û Hêrişkirin*, K. Peyv, J. 38, Ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd-Duhokê.
- Hîtu, A. (2005). *Xwendinek Derûnî – Civakî bo Çîroka yan Ez yan hîç*, K.Peyv, J. 34, Ji weşanên Yeketiya Nivîskarên - Duhokê.
- Hurmî, H. (2006). *Aşqê Kulîlkan Xwandinek di Helbestên Eskerê Boyik da*, K. Peyv, J. 39.
- Husênî, H. (2007). *Derwazeyek bo Rexney Edebî Kurdî*, ji Weşanên Dezgehê Tiwêjînewe û Belawkirdinewey Mukiryani, weş. Xani, Ç.Yekem, Duhok.
- Îbrahîm, M. E. (2012). *Pêkhatey Zimanî Şî'ri le Riwaney Rexney Edebî Niwêwe (Ezmûnî Şa'ranî Heştayekani Hewlêr wek nimûne)*, weş. Mukiryani, Ç.Yekem, Hewlêr.
- Îbo, N. E. (1991). *Dildar û Siroda ey Reqî*, K. Tîroj, J. 2, Sêmêl- Duhok.
- Marîni, T. (2014). *Zanstên Rexneyî*, Ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd- Duhok, Weş. Parêzgeha Duhokê, Duhok, Ç. Yekem.
- Mehmod, F. M. û Mihemed, M.M.C (2010). *Binyadgerî le Edebî Kurdî da*, K. Zankoy Silêmanî, J. 29.
- Mehmud, A. E. (2009). *Bunyatî ziman le Şe'ri Hawçerxî Kurdî da*, Ji weşanên Ekadimyay Kurdî, Weş. Hacî Haşim, Hewlêr.
- Mentik, H. (2014). *Mîtodî Rrexney Derûnşîkarî*, Dîdarî Rexney Edebî kurdî, ji weşanên YNK, eş. Roj helat Hewlêr.
- Mentik, H. (2013). *Sereta Diyalog Hebû (Tiwêjînewe û Rexny Edebî)*, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên kurd- Hewlêr, weş. Rojhelat,,Ç. Yekem Hewlêr.
- Meruf, K. (2012). *Tiyore Niwêyekani Rexney Edebî*, weş. Lerya, Silêmanî.
- Meruf, K. (2010). *Mîtodî Rexney Mijûyî*, K. Mêrig, J. 62, Ji Weşanên Dezgehê Mêrig, Weş. Mêrig.
- Mihemed, F. R. (2004). *Rexney Romanî Kurdî le Îraq 1973-1999*, T. Doktora, Z. Selahedîn, F. Ziman, Hewlêr.
- Mihemed, Ş. (2009). *Rexney Binyadgerî le deqî şî'ri Namey Sûr î Dilşad Ebdula da*, K. New Şefeq, J.74.
- Mistefa, C. (2005). *Axiftin û nivîsîn û cudahî*, K.Peyv, J. 32, Ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd- Duhokê.
- Mistefa, E. (2015). *Rexneya Civakî bo karê Edebî*, K.Peyv, J. 70, Ji weşanên Yeketî ya Nivîserên Kurd-Duhok.
- Mişextî, K. Î. (2011). *Sîmyolojiyay Zimanî Sofîgerî le Şî'rekanî (Melay Cizîrî) da*, Ji Weşanên Dezgehê Spîrêz, Weş. Xani, Ç.Yekem, Duhok.
- Mişextî, M. K. Î (2011). *Ji Girftên Pênasekirin a Rexne ya Edebî*, K. Rûgeh, Zanîngeha Zaxo derdixê, J. 1.

- Nihêlî, N. H. (2005). *Pêlên Rexneyî (Komeka vekolînaye di têkistêda)*, Ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhok, weş. Hawar, Ç. Yekem, Duhok.
- Nihêlî, N. H. (2005). *Sîmayên Rexneyî di Hilweşîngeriye da*, K. peyv, J. 32, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd- Duhokê ye.
- Nihêlî, N. H. (2007). *Awazên Xamey*, weş. Hawar, Duhok, Ç. Yekem.
- Nihêlî, N. H. (2007). *Şêwazgerî (Tiyorî û Piraktîkî)*, ji weşanên Dezgehê Spîrêz, Weş. Hecî Haşim, ç. Yekem, Hewlêr.
- Nihêlî, N. H. (2007). *Kesatiya Sinêlê Kurd di Heyranokan da*, K. Peyv, J. 41, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Nihêlî, N. H. (2007). *Serborî " Hizirvanî " di gel leşê mê*, K. Peyv, J. 39, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Nihêlî, N. H. (2006). *Mîkanizma alugurkirina ranawan li çem Amîna Zîkrî*, K. Peyv, J. 38, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Nihêlî, N. H. (2010). *Deravek ji Rexnê (Rexne û Vekolîn)*, weş. Hawar, Duhok, Ç. Yekem.
- Nihêlî, N. H. (2013). *Piraktîzekirina Rexneya Nû ya Englu Emrîkî li ser têkistên girupa nûkirin Her û Her*, Ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê ye, Weş. Hawar, Duhok, Ç. Yekem.
- Nihêlî, N. H. (2014). *Zalbûn a Cemserê Nivîserî di Rexneya Kurdî da*, K. Hîzil, J. 27, Weş. Xanî, Duhok.
- Omer, P. M. (2012). *Riwangey felsefe bo Hilweşîngeriye*, K. Rûgeh, J. 4, Ji Weşanên Zanîngeha Zaxo ye.
- Ormanî, N. S. T. (2009). *Nav û nîşan weku nasnama Têkstê Hozanê*, Ji weşanên Metîn, Weş. Hawar, Ç. Yekem, Duhok.
- Polat, L. (2006). *Rewşa Helbesta Kurdî a Nûjen*, K. Peyv, J. 37, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Rêkanî, H. (1998). *Newroz le Helbestekanim da*, K. Maf, J. 21, Weş. Hawar, Duhok.
- Resûl, H. B. (2012). *Rehendî Derûnî le Çîrokekanî Şêzad Hesên da*, Weş. Mukuryanî, Hewlêr, Ç. Yekem.
- Reşîd, M. C. (2009). *Mêjûya Kêşnasiyê di Hozan a Kurdî da*, T. Lîsansa Bilind, Z. Duhok, F. Adab.
- Salih, A. K. (2010). *Rexney Komelayetî û piraktîzekirdinî le Şî'riekanî Goranda*, T. Lîsansa Bilind, Z. Selahedîn, F. Ziman, Hewlêr.
- Seîd, Î. Î (2005). *Edebî Rojnamenosî Kurdî Bexda*, Ji weşanên Dezgehê Rewşenbîrî Belawkirdinewey Kurdî, Weş. Îlaf, Bexda.
- Selîm, E. M. (1992). *Hozaneka ne belavkirî ya Nalbendî*, K. Raste Rê, J. 5, Ji weşanên Yeketiya Zanayên Îslamê – Leqê Duhok û Mûsil.
- Sicadî, A. (1969). *Nirix û Şinasî*, Weş. Me'rif, Bexda.
- Silêvanî, X. E. (2007). *Rexneya Edebî û Saloxetên Rexnegirî*, K. Raman, J. 120, Weş. Xanî, Duhok.
- Silêwe H. (2013). *Xorî Deq û Awêzey Rexne*, Weş. Hacî Haşim, Hewlêr.
- Siltan, E. X. (2005). *Peyvên bê Perde*, Weş. Xanî, Ç. Yekem, Duhok.

- Silvanî, S. (2005). *Ehmedê Huseynî şêxê helbestvanên Kurd*, K. Peyv, J. 32, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Şarezûrî, Y. L. (2015). *Diyardegerayî û Rexneya Edebî*, Weş. Hêvî, Hewlêr, ç.Yekem.
- Şêrîn, Q. (2007). *Nirxandina Tirsê bê diran*, bi du çav û du hestên cuda, K. peyv, j. 40, weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Teîb, H. S. (2006). *Binyadgerî di nav rexne a kurdî da (ji despêkê heta sala 2003) ê*, ji weşanên dezgehê Sipîrêz ya çap û weşanê, Weş. Hacî Haşim, ç.Yekem, Hewlêr.
- Teyîb, M. (2008). *Ronkirin li ser şerha Mela 'abdulselamê Cizîrî*, K. Peyv, J. 38, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Tiha, A.Î. (2002). *Rengvedana Edebî di Kovara Hawar da 1932- 1942*, Ji weşanên Dezgehê Aras, Weş. Wezaretê Perwerde, Ç. Yekem, Hewlêr.
- Qoçanî, M. (2006). *Hevpeyvîn, Ber. Liqman Asahî*, K. Peyv, J. 38, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Qadir, R. X. (2009). *Mêtodî Rexney Tewawkarî(El-Tekamîlî) le Rexney Edebî Kurdî da*, T. Lîsansa Bilind, Z. Selahedîn, F. Ziman, Hewlêr.
- Qadir, R. X. (2010). *Rexne le Nêwan Zanst û Hunerda*, K.Raman, J.163, Weş. Xanî, Duhok.
- Qasim, N. (2016). *Rehindekanî Mitodî Rexney Derûnî le Edeb da*, K.Raman, J. 227, Weş. Xanî, Duhok.
- Qeredaxî, E. (1981). *Qutabxaney Şikirdinewey le Rexney Edebî da*, K. Yekêti Nûseranî Kurd, J. 6, Weş. El- Hewadis, Bexdad.
- Xabur, S. (2012). *Edebiyet û Rengvedana wê di Heftînama (Peyman) da*, Weş. Zankoya Duhok, Ç. Yekem, Duhok.
- Xazî, Ç.S. (2008). *Arastên Teknîkî di Şi'ra Nû ya Kurdî da Devera Badînan (Bedirxan Sindî wekî nimûne)*, Ji weşanên dezgehê Sipîrêz, Weş. Hacî Haşim, Ç.Yekem, Hewlêr.
- Xelat, E. (2006). *Helbestvanî ne di bikaranîna bitîna gotinê de ye*, K. peyv, J. 38, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Xelîl, R. (2011). *Mitodî Rexney Derûnî le Biwarî Edeb da*, K. Raman, J.170, Weş. Xanî, Duhok.
- Xembar, K. (2009). *Tengejey Rexne le Tengijey Rewşenbîrî da ye*, K. New Şeveq, J. 65, Kerkuk.
- Yasîn, E. (2015). *Hindek Binemyên Rexn ya Binyadgerî*, K. peyv, J. 70, ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd – Duhokê.
- Yusif, E. (2006). *Şerha Mela 'Ebdulselamê Cizîrî û karekê sexte*, K. Peyv, J. 37.
- Zêbarî, E. Y. (2006). *Gotara vegêranê di helbestên ('Arif Hîto) da*, K. Peyv, J. 3
- Zeraq, D. (2008). *Nuredîn Zaza : Avangardekî Çîroknûsiya*, K. Peyv, J. 45, Ji weşanên Yeketiya Nivîskarên Kurd- Duhokê.

Hevpeyvîn

Hesen Silêvaneyî, Hevpeyvîn, 16-1-2017- du şeme.

Fazil Omer (Dr.), Hevpeyvîn bi rêya feyc, 21-1-2017- Şeme.

Pîr Xidirê Silêmanî, hevpeyvîn, 20-2-2017- dû şeme.

Arif Hîto(Dr.), Hevpeyvîn, 20-2-2017- du şeme.

Ehmed Ebdulla Zero, Hevpeyvîn, 7-5-2017- Yek Şem e.

Konê Reş, Hevpeyvîn, 27-6-2017- Sê Şeme.

Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Problems and Solutions Regarding Expanding Pre-School Education

Yazar(lar)

Ceylan ZİYTAK

Zübeyde Hanım Anaokulu/ Yenişehir/ /Diyarbakır /TÜRKİYE
Ceylinceylin362@gmail.com

Hüseyin Gürcan KANAT

Alitaş İlkokulu/Ergani/Diyarbakır/TÜRKİYE
akkanat2003@gmail.com

Mehmet GEDİKOĞLU

Gökkuşluğu Anaokulu/Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE
mehmetgedikoglu89@gmail.com

Mehmet Deniz AKIN

Esmâ Ocak Anaokulu/Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE
mehmet_deniz_akin@outlook.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 10 Aralık 2021

Kabul Tarihi: 28 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atf

Ziyyak, C. Kanat, H. G. Gedikoğlu M. ve Akın, M. D. (2021). “Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 34-45

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik yaşanan problemleri tespit etmek ve çözümler geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır merkez ilçelerine bağlı resmî bağımsız anaokullarında ve anasınıfı bulunan okullarda çalışan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Tesadüfi yöntemle seçilmiş okul öncesi öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre görüşme formu uygulanmıştır.

Yapılan çalışmanın sonucunda katılımcılar, okulların bütçe problemleri okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik sorunların başından gelmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, ailelerin okul öncesi eğitime yeterince destek vermemesi ve ilgi göstermemesi nedeniyle, eğitim sürecinde bir takım problemler yaşadığını ifade etmektedirler. Aynı zamanda “öğretmenler, okul öncesi eğitim sürecinde yaşanan problemlerin çözümüne yönelik olarak okul öncesi eğitimin finansmanının devlet tarafından karşılanması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiğine yönelik birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitimin Sorunları, Zorunlu Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni.

Abstract

The aim of this research is to identify the problems experienced in the dissemination of preschool education and develop solutions according to the views of preschool teachers. The study group of the research consists of 20 preschool teachers working in public independent kindergartens and schools with kindergartens in Diyarbakır central districts in the 2020-2021 academic year. The research is a qualitative study to determine the problems and solution proposals for the dissemination of pre-school education. The interview form was applied on a voluntary basis among the pre-school teachers selected by the random method.

As a result of the study, the participants stated that the budget problems of the schools are at the beginning of the problems related to the dissemination of pre-school education. Majority of the participating teachers state that they have some problems in the education process because families do not give enough support and do not show interest in pre-school education. At the same time, “teachers made some suggestions for the solution of the problems experienced in the pre-school education process, that the financing of pre-school education should be covered by the state, awareness of families should be raised and pre-school education should be included in the scope of compulsory education.

Keywords: Preschool Education, The Problems of Preschool, Compulsory Education, Preschool Teacher.

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitimi; çocukluk döneminin en kritik ve belirleyici yıllarını içine alan bir dönemi ifade etmesi ve bu yaş çocuklarının zihinsel, sosyal, psikolojik ve kişilik gelişim özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcılar barındıran çevre olanakları sağlayan tüm gelişim alanlarını en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Aygül Yalçın ve Yalçın, 2018). Okul öncesi okul çocuğunun yaşamına ciddi olumlu etkilerde bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklar geleceğe daha emin adımlar atarak daha çok başarı elde etmektedirler (Akan, 2013). Örgün eğitim, okulöncesi eğitimden lisansüstü eğitimine kadar devam eden sürece denir (Gündoğan, 2002).

Örgün eğitimin bir oldukça önemli bir kademesi olan okulöncesi eğitim süreci, çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı aşamaya kadar geçen süreci kapsayan çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; fiziksel, psikomotor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil açısından gelişimlerinin önemli ölçüde sağlandığı, ailelerde ve okullarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği eğitim süreci olarak açıklanabilir (Aral, Kandır ve Yasar, 2000).

Okul öncesi eğitim çocuğun temel yapı taşlarının atıldığı en kritik dönemdir. Çocuklar dil gelişimi, motor gelişimi, öz bakım gelişimi gibi birçok gelişim kavramını okul öncesi eğitimle kazanmaktadır. Bu açılarından okul öncesi eğitim çocuk için çok büyük anlam ifade etmektedir (Ramazan, 2007). Öğretmenler çocuğa model olarak dil gelişimine katkı sunar, dilini doğru kullanmasına yardım eder ve tekerlemeler, şarkılar öğretmekle bunu kalıcı hale getirmesini sağlar. Dil gelişiminin yanında motor gelişimini de oyunlar oynatarak, spor yaptırarak, boyama etkinliği yaptırarak vs. destekler (AÇEV, 2007).

Aynı şekilde öz bakım becerileri kazanmasını sağlar. Sosyal-duygusal denge kurmasına yardımcı olur. Bu açılarından bakıldığında da okul öncesi eğitiminin ne kadar önemli olduğunu görüyoruz (Haktanır, 2007). Öte yandan okul öncesi eğitiminde bir takım problemlerin olduğu bilinmektedir (Ardıç, 2011).

Yapılan çalışmalarda dile getirilen problemler; 4-6 yaş grubuna ağırlık verilen tek eğitim modeli, eğitime erişimde hedef kitleye ulaşılamaması, bölgesel farklılıklar, malzeme eksiklikleri ve öğretmen yetersizlikleri şeklinde sıralanmaktadır (Kök, ve Ark. 2007). Bu araştırmada okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda öğretmen görüşleri;

1. Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkileri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında velilerle ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında maddî kaynaklı sorunlar nelerdir?
4. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında yönetsel sorunlar nelerdir?
5. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında okul personelinin niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlar nelerdir?

6. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında yasal düzenlemeler/mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir?

7. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Miles ve Huberman (1994)'e göre veri analiz süreci üç ana bölümden oluşur: a) Verinin işlenmesi, b) Verinin görsel hale getirilmesi, c) Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme. İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Nitel verilerin analizi konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması konusunda görüşler birleşmektedir. Bu çalışmada okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik sorunları ve çözüm önerilerini belirleme ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni araştırmanın amacına uygun olarak, görüşülen araştırmacıların tecrübelerinden faydalanarak onun iç dünyasını ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002). Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından ilgili alan yazının taraması yapılarak hazırlanmış ve beş uzman tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme formlarına katılımcılar ilgili sorulara cevaplarını yazılı olarak bildirmişlerdir. Görüşme formunda üç tane soru yer almaktadır. Bu sorular şunlardır: "Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin velilere ilişkin görüşleri nelerdir?, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında maddî kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında yönetimsel sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında okul personelinin niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?, Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?"

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ana okullarda öğretmen olarak çalışan 20 kişiden oluşmaktadır. “*Araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır*” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

Tablo.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Değerler	N	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	4	20
	Kadın	16	80
Sınıf Öğrenci Sayısı	1-9	15	75,0
	10-18	4	20,0
	19 ve üstü	1	05,0
Mesleki Kıdeminiz	1 ve 5 yıl arası	18	90,0
	6 ve 10 yıl arası	1	05,0
	11-15 yıl arası	1	05,0
	16 yıl ve üstü	-	-

Katılımcıların 4’ü (%20,0) erkek, 16’sı (%80,0) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların öğretmenlerin sınıf öğrenci sayılarını değerlendirdiğimizde 15’i (%75,0) 1-9 arası öğrenci, 4’ü (%20,0) 10-18 arası öğrenci, 1’i (%05,0) 18 ve üstü öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 18’i (%90,0) 1- 5 yıl, 1’i (%05,0) 6 - 10 yıl, 1’i (%05,0) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahipken, 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmen bulunmamaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın çalışma grubu Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki ana okullarda çalışan 20 öğretmene uygulanan görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğretmenler görüşme formlarına düşüncelerini yazılı olarak aktarmışlardır. Daha sonra bu formlar araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Bu araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak ‘geçerlilik’ sağlanmıştır. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Temalar elde edilen veriler sonucunda oluşturulmuştur. Kavramsal kodlama da görüşülen bireylerden elde edilen verilere dayanılarak yapılmıştır. Yedi tema belirlenmiştir. Belirlenen kodlar daha sonra bu temalara göre düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tekrar bu tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve kesinleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri

S.N. 1. Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkilerine dair bulguları (Öğretmen görüşlerine göre kategoriler)	f
1 Pilot uygulama ile birlikte öğrenci talebi artmasını sağlamıştır.	4
2 Pilot uygulama ile birlikte öğrenci sayısı azalmıştır	2
3 Okul öncesi eğitim politikaları ile okullaşmaya etkisi oldu	8
4. İlkokula hazır olmadan başlayan çocuklarda okul kaygısı oluştu	2
5. 4+4+4 Sistemi çerçevesinde velinin anasınıfına olan ilgisinin artmasını sağlamıştır	4

(*Ö; Kodlanmış Öğretmen)

Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkileri ile ilgili olarak katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 2 oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler “Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkileri sorusu ile alakalı “Okul Öncesi Eğitim Politikaları İle Okullaşmaya Etkisi Oldu” şeklinde görüşlerinin ön planda olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bazı katılımcılar göre pilot uygulama ile birlikte öğrenci talebinin artmasını sağladığını aktarmışlardır. Buna ilave olarak katılımcılar özellikle eğitimde fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul öncesi eğitimi verilen öğrencilerde donanımın daha kalıcı ve verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin kodlanmış Eğitim politikalarının okul öncesi eğitim uygulamalarına etkileri nelerdir? Sorusuna ait 20 frekans kaynağı olduğu görülmektedir. Katılımcıların kendi ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Tüm bu eğitim politikalarının iyileştirmekten çok deneme tahtasına çevirdiklerini düşünüyorum sürekli değişimler oluyor. Daha okullar hazır olmadan uygulama için, zorunlu oldu yazısı geliyor sonra aidat isteniyor gerekli personel sağlanmıyor aileler ve çalışanlara sağlıklı bilgi aktarımı yapamayınca kronik problemler ortaya çıkıyor. Yeterli bilgi sahibi olmayan velilerde çocuklarını göndermiyor.” (Ö2)

“4+4+4 eğitim sistemiyle beraber birçok veli okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasıyla ve ekstradan maliyet gerektirdiğinden ihtiyaç olarak görmemektedirler. Ve tüm bu durum ailelerin çocukları direk 1. Sınıfa kaydetmesi çocukların akranlarına göre gerek akademik gerek diğer alanlarda uyumu zorlaştırmıştır. Tüm bunlara genel olarak bakıldığında akademik başarıyı düşürdüğünü ifade edebiliriz.” (Ö5)

“Okula gelmeyen öğrencilere herhangi bir cezai işlem veya yaptırım uygulanmaması devam problemleri ortaya çıkarmıştır. Bakanlığın öğrencinin devamı ile alakalı bir çalışması var ama bunun bir an önce uygulanması lazım öğrenci devam zorunlu olduğu takdirde takibi mutlaka yapılması gerekiyor. Pilot uygulama ile birlikte öğrenci talebi artmasını sağladığını görmekteyiz ama bu konu ile alakalı kat edeceğimiz daha birçok yolumuz olduğuna inanıyorum.” (Ö13).

Yukarıda ifade edilen öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimin fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul öncesi öğrencilerin okul çatısı altında verilen eğitimlerin daha kalıcı ve verimli olduğunu genel olarak ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler

eğitim politikaların kısa vadede değişmesi bazı problemleri beraberinde getirdiğini dile getirmişlerdir.

Tablo 3. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında öğretmenlerin velilere ilişkin görüşleri

<i>S.N. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında velilerle ilgili yaşanan sorunlarına dair bulgular (Öğretmen görüşlerine göre kategoriler)</i>	<i>f</i>
1 Eğitim sürecinde öğretmene müdahalenin fazla olması	7
2 Öğretmenlerden beklenti ve taleplerin fazla olması	6
3 Velinin ilgisiz olması	2
4 Öğretmene bakıcı muamelesi yapılması	6

Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında velilerle ilgili yaşanan sorunlar ile ilgili olarak katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında velilerle ilgili yaşanan sorunlara yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenler velilerin tamamına yakını olumsuz tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 7 kişi; “Eğitim sürecinde öğretmene müdahalenin fazla olması”, derken 6’sı; “Öğretmenlerden beklenti ve taleplerin fazla olması” görüşünü belirtmiştir.

Genel olarak elde ettiğimiz bilgiler ışığında öğretmenlerin öğrenci velileri ile meydana gelen problemlerin temel sebebinin velinin okul öncesi eğitimin önemini farkında olmamasından kaynaklandığını görmekteyiz. Öğretmenlerin 7 adet farklı kodlanmış, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında velilerle ilgili yaşanan sorunları görülmektedir. Katılımcıların kendi ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerden çok veliler ile ilgileniyoruz sürekli aileler eğitimi sürecine müdahale ediyor. Her bir veli her gün farklı bir şey ile çıkıyor karşımıza sürekli memnuniyetsiz bir durum söz konusu veli katılımı gereken durumlarda da hiç orali olmuyorlar tüm bunlar ister istemez strese neden oluyor.” (Ö5).

“Öğretmene bir bakıcı gözüyle bakılmaktadır.” (Ö1).

“Ebeveynler çocuklarını çok ihmal ediyorlar evde herhangi bir vakit geçirmediğinden dolayı çocuk sürekli ya bilgisayar başında ya da televizyon karşısında vaktini geçiriyor. Ve bundan dolayı eğitim sadece okulda kalıyor.” (Ö18) Şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında maddî kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

<i>S.N. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında maddî kaynaklı sorunlara yönelik bulgular (Öğretmen görüşlerine göre kategoriler)</i>	<i>f</i>
1 Aidatların düzenli ve tam ödenmemesi	5
2 Yardımcı personel alımı yapılamaması	4
3 Öğrencinin beslenme ihtiyacının okul tarafından karşılanamaması	5
4 Kırtasiye ihtiyaçlarının karşılanamaması	3

5 Sınıf demirbaşlarının yenilenememesi

5

Öğretmenlerin 5 adet farklı kodlanmış, Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında maddi kaynakla ilgili yaşanan sorunlar görülmektedir. Katılımcıların kendi ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“İlçe milli eğitim müdürlüğünden gelen bir takım kırtasiye malzemeleri geliyor ama çok yetersiz.” (Ö5)

“Velilerden aidat topluyorum bununda karşılığı tam olmamakta.” (Ö10).

“Bakanlıktan ödenek gelmiyor. Bundan dolayı maddi kaynaklı problemler çıkmaktadır.” (Ö19).

Tablo 5. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında yönetsel sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

S.N. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında yönetsel sorunlara yönelik bulgular (Öğretmen görüşlerine göre kategoriler)	f
1 Öğretmen üzerindeki idare baskısının fazla olması	6
2 İdarenin veliyi memnun etme odaklı davranması	5
3 Önemli günler dışında okul öncesi öğretmenleriyle işbirliği yapılmaması	3
4 Yöneticilerin anasınıfına yeterli desteği sağlamamaları	5

Öğretmenlerin 19 adet kodlanmış oldukları ifade bulunmaktadır. Katılımcıların kendi ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Sorsanız sürekli okul öncesi eğitimi desteklediğini ifade ediyorlar ancak her zaman geri plana atıldığını görüyoruz. İdarecilerin okul öncesi ile alakalı fazla bilgiye sahip olmaması sürekli bir baskı altında çalışmak zorunda kalıyoruz. Özellikle idareden istediğimiz gerek personel isteği gerek diğer hususlar noktasında gereksiz görülebiliyor ve tüm bunlar ister istemez motivasyonumuzu düşürmektedir.” (Ö19).

“İdarecilerin okul öncesi eğitimin önemi konusunda farkındalığı ve önemini ne kadar ciddiye alıyorsa yapılan işte o kadar ciddiye alınıyor. İdarenin sürekli öğretmeni geri plana atarak veliyi memnun etme odaklı davrandığında zaten istenilen hedefe ulaşamıyor. İlkokuldaki yöneticilerin alan dışı olması anasınıfı dışında yapılacak herhangi bir işin çok olması anasınıfın unutulmasına sebep oluyor ihtiyaç duyulduğunda herhangi bir desteği göremiyoruz maalesef.” (Ö8).

“İdareciler genel olarak belirli gün etkinliklerinde her türlü desteği sağlıyorlar ama onun dışında idarecileri maalesef göremiyoruz. Anasınıfı okulu genellikle ilköğretim bünyesinde olduğundan dolayı işlerliği bakımından bir takım sıkıntılara yol açıyor.” (18)

Tablo 6. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında okul personelinin niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

S.N. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında okul personelinin niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlara dair bulgular (Öğretmen	f
---	---

görüşlerine göre kategoriler)	
1 Yardımcı personel sayısının yetersiz olması	6
2 Rehber öğretmen eksikliği	4
3 Yardımcı personelin niteliksiz olması	3
4 Yardımcı personelin okulun diğer işleriyle de ilgilenmesi	3

Öğretmenlerin 16 adet farklı kodlanmış görüşü genel olarak personel niteliği ile ilgili sorun yaşandığını göstermektedir. Katılımcıların kendi ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Okulumuzda üç tane İŞKUR’dan iki tane de hizmet alımı ile gelen iki toplamda beş yardımcı personelimiz olmasına rağmen sanki hiç yokmuş gibi işleri yürütüyoruz. Eğer öğrenci merkezli bir eğitim isteniyorsa her sınıfta birer tane yardımcı öğretmen olması gerekir diye düşünüyorum. Okulların belli sayıya ulaştıktan sonra rehber öğretmen verilmesi değil her bir öğrenci değerlidir anlayışıyla bütün okullara rehber öğretmeni verilmelidir. Sınıfımızdaki çocukların herhangi bir problem yaşadığımızda rehber öğretmenin desteğiyle çok kısa sürede bu problemi aşıyoruz.” (Ö20).

“Okul öncesi dönemde okulda yapılan etkinlikler ve bu etkinlikler sonucunda öğretmen tarafından verilen pekiştireçlerle birlikte çocuğun kendine olan öz güveni artmaktadır. Tüm bunların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için yardımcı personele ihtiyaç duyulmaktadır.” (Ö1).

“Yardımcı personeli yok geleninde maalesef bir katkısı yok bir tane hizmetli var ama sadece anasınıfı ile ilgilenmiyor biz gittikten sonra temizliği yapıyor, kahvaltı yapıldıktan sonra kendim sınıfı zamanım olduğu kadar temizliyorum sonra etkinliğe devam ediyorum.” (Ö15)

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğrencilerden kaynaklı yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri

S.N. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında yasal düzenlemeler/ mevzuata ilişkin sorunlara dair bulgular (Öğretmen görüşlerine göre kategoriler)	f
1 Öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle eğitim sürecinde problem yaşanması	5
2 Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda tek öğretmenin yetersiz kalması	8

Öğretmenlerin 13 adet kodlanmış oldukları ifade bulunmaktadır. Katılımcıların kendi ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Çocuk sayısının fazla olması hatta bu köylerde ayrı bir problem öğrenciler ile birebir ilgilenme noktasında sıkıntı yaşıyorum bundan dolayı çocukların gelişimlerini takip etmekte yetersiz kaldığımı düşünüyorum. Kaynaştırma öğrencisi olan sınıflardan tek başıma üstesinden gelemiyorum en azından kaynaştırma öğrencisi olduğunda muhakkak yardımcı öğretmen

olması gerekiyor veya bakanlığın bunu zorunlu yapması gerekiyor bir takım çalışmalar yapması lazım.” (Ö6)

“Eğitim sürecinde çocuklar arasında gelişim ile alakalı bazı gerilikler oluyor yaşlarıyla uyumlu gelişim göstermiyorlar aile konusunda hiç destek alamayınca problemler büyüyor en ufak mesela kalem tutmayı bilmeyen bir öğrenciye daha fazla zaman ayırmam gerekirken ayıramıyorum.” (Ö20)

Tablo 8. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri

<i>S.N. Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sorunlara yönelik çözüm önerilerine dair bulgular (Öğretmen görüşlerine göre kategoriler)</i>	<i>f</i>
1 Okul öncesi eğitim zorunlu olmalı	11
2 Veliler bilinçlendirilmeli	3
3 Bağımsız anaokulları yaygınlaştırılmalı	2
4 Okullardaki fiziki ve maddi eksiklikler giderilmeli	4
5 Okullardaki personel eksiklikleri giderilmeli	1

Öğretmenlerin 21 adet farklı kodlanmış okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında sorunlara yönelik çözüm önerileri görülmektedir. Katılımcıların kendi ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

Ö7 kodlu öğretmen *“Her şeyden önce okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi gerekiyor.” (Ö7)* Diyerek okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının söz konusu kademeyle zorunlu kılmakla mümkün olabileceğine işaret etmektedir.

Bir başka öğretmen ise okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasında velilerin sorun teşkil ettiğini ve daha ziyade bu kapsamda eğitimsel çalışmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. (Ö5) kodlu öğretmen bu çerçevede görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Veliler ile alakalı çok sıkıntı çekmekteyim velilerin okul öncesi eğitimle alakalı genel seminer verilebilir veya bu konuyla alakalı bir bilgilendirme yapılabilir bu konuda ilçe milli eğitimin bir takım çalışmalarına ihtiyaç duyduğunu söyleyebilirim.”* Demektedir.

Özellikle okul öncesi düzeyde veli desteğinin oldukça önemli olduğunu ve çocuğun eğitiminde önemli bir paydaş olarak süreci nitelikli kılmada ihmal edilmemesi gerektiğini ifade etmek mümkündür. (Ö3) kodlu okulöncesi öğretmeni ise yaygınlaştırmada *“bağımsız ana okulların yaygınlaştırılması”* hususuna vurgu yapmaktadır. *“Kaliteli eğitim için okul öncesi okulların bağımsız okullar olarak yaygınlaşması gerekiyor çünkü ilkokulları bünyesi altında bir takım kronik problemlere sebep olmaktadır diye düşünüyorum.”*

“Özellikle okulların fiziki ve maddi eksiklerin giderilmesi lazım dönem içerisinde sürekli velilerle tartışmaktayız bu konuda bana göre en önemli husus budur.” (Ö4).

“Personel eksikliği ile alakalı herhangi bir problem olduğunu düşünmüyorum ama personelin bilinçlenmesi ile alakalı ciddi sorunlar var bu konuyla alakalı önceden eğitim verilip okullara gönderilmesi gerekiyor.” (Ö14).

Araştırma bulguları ana hatlarıyla değerlendirildiğinde, katılımcılara göre okul öncesi eğitim programları, eğitim politikaları, idare kısmı, aileler, maddî durumlar, personel, mevzuat ve fiziksel koşullardan kaynaklanan birden fazla problem bulunmaktadır. Bu problemlere çözümüne yönelik olarak ise okullardaki fiziki ve maddi eksiklikler giderilmesi, veli ayağının okula dâhil edilmesi ve personel eksiklikleri giderilmeli gibi önemli önerilerde buldukları görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim programına ilişkin olumsuz görüşler ağırlıkta görülmektedir. Programın çocuk odaklı olması olumlu şekilde değerlendirilirken okulun maddi durumlarının yetersiz olması olumsuz olarak görülmektedir. Çalışmada genel olarak öğretmenlerin birbirlerine yakın ifadeler kullandığını görmekteyiz. Öğretmenler genellikle sınıf içi malzemeler ve donanım eksiklikleri, fiziki yetersizlikler ve tüm bu bağlamda öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması gibi maddi ve fiziki yetersizlikler nedeniyle bu konuda önemli bir sorun yaşadığını belirttiklerini görmekteyiz. Tükel'in (2017) yılında yaptığı çalışmanın sonucunda fiziki yetersizlikler nedeniyle öğrenme merkezden oluşturulamaması biçim malzeme ve donanım yetersiz oluşu programın uygulaması ile karşılaşılan problemler olarak belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitimin fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul öncesi öğrencilerin okul çatısı altında verilen eğitimlerin daha kalıcı ve verimli olduğunu genel olarak ifade edilmiştir. Ve aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarında bir takım fiziki yetersizliklerin olduğu ve bu fiziki yetersizlikler eğitimi sekteye uğrattığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularını doğrular ve destekler nitelikte, Kundakçı'nın (2013) bulgularına göre, pilot uygulama sürecinde okullarda/sınıflarda fizikî altyapı yetersizliği nedeniyle sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Bu durum çalışmamızı destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerden çok veliler ile ilgilenildiğini sürekli aileler eğitime müdahale ettiğini belirtmektedirler. Ve tüm bu durum da işleyişi bozduklarını ifade etmişlerdir. Kaya (2013) ve Zembat'ın (2012) ebeveynlerin okul öncesi süreci bakıcılık olarak değerlendirmeleri, yeterince bilgi sahibi olmamaları ve okulda verilen eğitimi evde destekleyici sorunlar olarak belirtilmiştir.

Katılımcılar, milli eğitim kurumları zorunlu ve ücretsiz ifadesi ulusal ve uluslararası anlaşmalarda yer almasına rağmen devletin okullarına ayırdığı maddi kaynakların az olmasından dolayı gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak okulların sorunu haline gelmekte ve bu nedenle bazı problemlerin ortaya çıkmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bunlardan dolayı okul yönetimi okulun herhangi bir ihtiyacını karşılamak için velilerden bir takım aidat veya katkı payları toplayarak çözümlenmeye çalışmaktadır. Mesela eğitim öğretim sürecinde öğrencileri kayıtları yapıldığı dönemde kayıt parası alınmayacağına dair bakanlıktan yazılar gelmesine rağmen velilerden bağış adı altında zorunlu bir takım ücretler talep edilmiştir. Öte yandan okullarda elektrik, telefon, gaz, temizlik, güvenlik gibi giderleri karşılayacak maddi kaynak bulamadığını belirtilmişlerdir. Bu bulgular, Atalar'ın (2017) "*okul aile bütçesinin yetersiz oluşu, ailelerin maddi durumlarının kötü olması, bazı ailelerin para vermek istememesi ve ilgili Bakanlığın anasınıfına yeterli ödeneği*" sağlamaması; Ada, Küçükali, Akan ve Dal'ın (2014), "*ailelerin okul öncesi eğitim için aidat vermek istememesi; Aksu, Taylan ve Bekman*" (2002) ile Tok'un (2002), "*öğretmenlerin okul bütçelerinin yetersiz olmasından dolayı araç-gereç alımında sıkıntılar*" yaşadıkları, Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) "*ana sınıfındaki ihtiyaçların karşılanmasında okulun maddi kaynaklarının yetersiz olması, ailelerin ana sınıfı*

eğitim masraflarını ödemekte zorlanması, şeklindeki bulguları ile tutarlık” göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okul öncesi eğitimde yönetimden kaynaklı sorunlar yaşandığını, ifade etmişlerdir. İdarecilerin okul öncesi eğitimin önemi konusunda farkındalığı ve önemini ne kadar ciddiye alıyorsa yapılan işte o kadar ciddiye alınmaktadır. İdarenin sürekli öğretmeni geri plana atarak veliyi memnun etme odaklı davrandığında zaten istenilen hedefe ulaşamadığını belirtmektedirler. Benzer şekilde, Gündoğan (2002) ile Can ve Serençelik’in (2017) bulgularına göre, okul öncesi eğitim öğretmenlerin okulda alınan kararlara etkili olarak katılım sağlayamadıkları ve bu konuda bazı düzenlemelere ihtiyaç olduğu belirtilmektedirler.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda birtakım öneriler sunulmaktadır.

- Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmalıdır.
- Okulların direk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ödenek gönderilmelidir.
- Okulların her türlü fiziki ihtiyaçları karşılanmalıdır.
- Velilere okul öncesi eğitim ile alakalı seminerler verilmelidir.
- Mevcut rehberlik ve denetim sistemi öğretmen görüşlerine geliştirilmelidir.
- Yöneticilere okul öncesi eğitim ile alakalı eğitimler verilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında alan mezunu kişilerin yönetici olması konusunda teşvikler yapılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarına gerekli personel sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇEV, (2007). Ekonomik ve Toplumsal Kalkınma için Erken Çocukluk Eğitimi: Önemi, Yararları ve Yaygınlaştırma Önerileri.
- Akan, D. (2013). *Türk Eğitim Sisteminin Örgüt ve Yönetim Yapısı*, Can, N. (Editör). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aral, N., Kandır, A.& Yaşar, M. C. (2000). Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ardıç, Ü. Ü. (2011). *Okul öncesi eğitiminde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aygül Yalçın, F.& Yalçın, M. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17(1), 367-383. doi: 10.17051/ilk online, 2020.
- Gündoğan, A. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Haktanır, G. (2007). Okul Öncesi Eğitime Giriş Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Second Edition, London. 8.
- Patton M. Q. (2002). “Qualitative Evaluation and Research Methods”, Sage Publication, 3. Edition, London.
- Ramazan, O. (2007) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Fiziksel Ortam”, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular (Ed. A. Oktay; Unutkan, Ö.), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Şişman, M. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara; Pegem Akademi, Yıl: 2010. S. 93-95,175,186,191,210-211.
- Temel, F. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Okul Öncesi Lisans Programı Yayınları, Yayın No:1841, Yıl: 2009. S. 55.
- Ülküer, N.S. (1985). *Dünya’da ve Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması*, İstanbul; YA – PA Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.

Okul İdarecileri ve Öğretmenlerin Covid-19 Salgını Sürecinde Eğitim Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Alacakları Tedbirlere İlişkin Görüşleri

Opinions of School Administratives and Teachers on the Measures To Be Taken on Occupational Health and Safety in Educational Institutions During the Covid-19 Epidemic

Yazar(lar)

Süleyman ÇETİN

Mehmet Cansız Orta Okulu/Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE
suleymancetin.700@gmail.com

Mehmet YILDIRIM

Neşeli Yüzler Anaokulu/Kayapınar/Diyarbakır/TÜRKİYE
yildirim21mehmet@outlook.com

Hanım Avcı ÖZDEMİZ

Neşeli Yüzler Anaokulu/Kayapınar/Diyarbakır/Diyarbakır/TÜRKİYE
havciozdemir@gmail.com

Rabia Gizem AKIN

Nene Hatun Anaokulu/ Bismil/Diyarbakır/TÜRKİYE
r.gizem33@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 10 Aralık 2021

Kabul Tarihi: 28 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atıf

Çetin, S. Yıldırım, M., Özdemir, H. A. ve Akın, R. G. (2021). “Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumlarından Beklentileri ve Okul Öncesi Kurumlarının Bu Beklentileri Karşılama Durumları”, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 46-57

Öz

Bu araştırma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin COVID-19 Salgını sürecinde eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda alacakları tedbirlere ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma ile ülkemizin eğitim kurumların ki eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması beklenmektedir. Bu beklentiler ışığında COVID-19 salgını sürecinde eğitim kurumlarının iş sağlığı ve güvenliği ile alakalı öğretmenlerin bilgilendirilmesi açısından çok önemlidir. Böylece öğretmenler ve öğrencilerimizin, gelecek dönemlerde sağlıklı ve güvenli okul ortamında eğitim ve öğretime devam edebilmeleri ve sağlık açısından herhangi bir sorun yaşanmamasına olanak tanıyacaktır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili sınırları içerisinde yer alan ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın verileri 30 okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama sürecinin detaylı bir şekilde anlatılmasıyla ve katılımcıların verdiği cevaplardan doğrudan alıntılar verilmek suretiyle geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmanın sonucunda katılımcılar okul çevresi içerisinde kalan tüm kısımlarını belirli periyotlarla dezenfekte etmek, okul bahçesinde yapılacak törenleri en aza indirmek, zorunlu yapılacak törenlerle ilgili olarak sosyal mesafeli törenler yapılması ve maske vs. koruyucu tedbirlerin alınması gibi ifadeler ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda ateş ölçer ve kişisel temizlik gibi önleyici tedbirleri ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Eğitim Kurumları, İş Sağlığı ve Güvenliği

Abstract

This research aims to determine the opinions of school administrators and teachers about the measures to be taken on occupational health and safety in educational institutions during the COVID-19 Epidemic. With this study, it is expected that necessary measures will be taken to determine and eliminate the deficiencies in the educational institutions of our country. In the light of these expectations, it is very important to inform the teachers about the occupational health and safety of educational institutions during the COVID-19 epidemic. Thus, it will allow teachers and students to continue their education and training in a healthy and safe school environment in the future and to avoid any health problems. The universe of the research consists of school administrators and teachers working in primary, secondary and high schools within the borders of Diyarbakır province in the 2019-2020 academic year. The data of this study, in which the qualitative research method was used, were obtained from 30 school administrators and teachers through an interview form. It was tried to ensure validity and reliability by explaining the data collection process in detail and by giving direct quotations from the answers given by the participants.

As a result of the study, the participants will periodically disinfect all parts of the school environment, minimize the ceremonies to be held in the school garden, hold social distance ceremonies regarding the compulsory ceremonies and mask etc. statements such as taking protective measures come to the fore. It has also been understood that they refer to preventive measures such as thermometer and personal hygiene.

Keywords: COVID-19, Educational Institutions, Occupational Health and Safety

1. GİRİŞ

Sağlık tanımlarından en geçerli olanı, Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) yapmış olduğu sağlık tanımıdır. DSÖ'nün yapmış olduğu tanıma göre sağlık; sadece hastalıklardan ve mikroplardan korunma değil, bir bütün olarak fiziki, ruhi ve sosyal açıdan iyi olma hali şeklinde tanımlanmaktadır (Süzek, 2005). Diğer bir tanımda ise sadece bireyin vücudunda hastalık ve sakatlığın olmayışını değil, kişinin beden, ruhen ve sosyal yönden tam bir iyilik halinde olmasını ifade etmektedir. Tanımlarda da görüldüğü üzere sağlık kavramı insan bedeninde etkileri başlayan ama kişinin ruhsal olarak dengesini de sağlayan ve sosyal açıdan, kurduğu ilişkileri, toplumda yerine getirdiği sosyal rollere yansıyan bir denge halidir (Can, 2020). Çalışanlar çalışma sırasında karşılaştıkları üretimden kaynaklanan çeşitli nedenlere bağlı olarak sağlıklı olma durumunu kaybederek, işyerinde işlerin aksamasına neden olur. Eğitim kurumlarında ise iş sağlığı ve güvenlik kültürünün oluşu öğrencilerin sağlığı üzerine etkisi küçümsenmeyecek kadar fazladır. Eğitim kurumlarında yanlış davranışların ve ihmallerin son halkası olan kazalar veya hastalıklar daha önceden alınacak önemler ile önlenabilir ve korunabilir olaylardır (Ayvaz, 2003, s.63).

Eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği (İSG) ile ilgili ülkemizde yeterli yasal düzenlemeler olmakla birlikte bir kültürün oluşması sadece yasayla olmamakta insanın çocukluktan başlayarak yaşamı boyunca tecrübeleri ve yeterliliği ile olabilmektedir (Tiryayi, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin tamamı asgari düzeyde İSG bilgisine ve yeterliliğine sahip olmalı ve kendilerini kurum içerisinde İSG çalışmalarının bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği kavramı okullarımıza çok yeni olarak girmeye başlayan bir kavram olmakta yönetici ve öğretmenlerin bu konuda ne kadar bilgi sahibi olduğu tam olarak tahmin edilememektedir (Balci, 2006).

Bundan yola çıkarak bu araştırmada COVID-19 salgını sürecinde eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda alacakları tedbirlere ilişkin görüşleri incelenerek gelecek çalışmalara ışık tutabilmesi ve iş sağlığı ve güvenliğinin etkinliği açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, COVID-19 salgını sürecinde eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda alacakları tedbirlere ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir.

Eğitim kurumlarında 5-18 yaş arası çocuklar bulunduğu için öğrencilerin sağlıklarının ve güvenliklerinin korunması son derece önemli olduğu ortadadır. Sağlıklı bireylerin yetişmesi güvenli ortamlarda olabilir. Eğitim kurumlarının ve çevrelerinin güvenli olmaları sağlıklı bireyler yetiştirilmesi bakımından önemlidir (Sayıntürk, 2014). Eğitim kurumlarında yapılacak bu tür çalışmaların artırılması ile okul çalışanlarının durum tespiti yapılacak ve bu sonuçlara göre iyileştirme planları hazırlamak mümkün olabilecektir. Örgütlerde insanlardan yeterli verimi alabilmek için öncelikle hem fiziksel hem de psikolojik olarak sağlıklı bir ortam düzenlenmiş olması gerekir. İş sağlığı ve iş güvenliği birbirini tamamlayan kavramlardır (Gümüş, 2010). Özellikle günümüzde yaşanan COVID-19 salgını süreci ile iş sağlığı ve güvenliğinin önemi daha çok artmıştır. Gelecek dönemlerde iş sağlığı ve güvenliği önemini eğitim kurumlarında da kendini hissettirecektir. Bundan dolayı, bu çalışma COVID-19 salgını sürecinde eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda alacakları tedbirlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelenerek literatüre katkı sağlaması bakımından da yararlı olacaktır. Ayrıca bundan sonraki araştırmacılara yol göstermesi açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin COVID-19 salgını sürecinde eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda alacakları tedbirlere ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılacaktır. Olgubilim, olgu ile ilgili bilgiler elde etmek için bireylerin deneyimlerinden yararlanan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili ilkokul, ortaokul ve lise çalışan 30 okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşturmaktadır. Tesadüfi yöntemle seçilmiş okul yöneticileri ve öğretmenleri arasından gönüllülük esasına göre toplam 14 öğretmene görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde uygun olarak öğretmenler çalışma grubuna seçilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

Tablo.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler	N	Yüzde	
Cinsiyet	Erkek	22	73,3
	Kadın	8	25,7
Branş	Sınıf Öğretmeni	15	50,0
	Branş	15	50,0
Çalıştığınız okul türü	İlkokul	15	50,0
	Ortaokul	12	40,0
	Lise	3	10,0
Öğrenim Durumunuz	Lisans	27	90,0
	Yüksek Lisans	3	10,0

Araştırmaya katılanların 22'si (%73,3) erkek, 8'i (%25,7) kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların 15'i (%50,0) Sınıf Öğretmeni, 15'i ise (%50,0) diğer branş öğretmenleridir. Araştırmaya katılanların 15'i (%50) İlkokul, 12'si (%40,0) Ortaokul, 3'ü (%10,0) lisede çalışmaktadırlar. Araştırmaya katılanların 27'si (%90) Lisans, 3'ü (%10,0) yüksek lisans düzeyinde mezun olmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri ilkokul, ortaokul ve lise de çalışan 30 okul yöneticileri ve öğretmenlerden uygulanan görüşme formuyla elde edilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüşme formlarına düşüncelerini yazılı olarak aktarmışlardır. Daha sonra bu formlar araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtmak üzere doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Temalar elde edilen veriler sonucunda oluşturulmuştur. Kavramsal kodlama da görüşülen bireylerden

elde edilen verilere dayanılarak yapılmıştır. Yedi tema belirlenmiştir. Belirlenen kodlar daha sonra bu temalara göre düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tekrar bu tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve kesinleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde alt amaçlara göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin ve öğretmenlerin Covid-19 salgını, sürecinde okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin durumları ile ilgili görüşleri

S.N. Kodlanmış uzaktan eğitim mi yoksa örgün eğitim mi bulguları	f
1. Örgün eğitim kuşkusuz daha verimli (Ö1, Ö2, Ö3 Ö3, Ö4, Ö5)	5
2. Örgün eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar (Ö10, 18)	2
3. Uzaktan eğitim daha verimsiz (Ö9, Ö21)	2
4. Yüz yüze verilen eğitimin kalıcılığı (Ö12, Ö15, Ö18, Ö23)	4
5. Örgün eğitim motivasyonu sağlar (Ö9)	1

(*KÖ; Kodlanmış Öğretmen)

Görüşme yapılan yöneticilerin ve öğretmenlerin tamamı örgün eğitimin uzaktan eğitime nazaran çok daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre örgün eğitimin ‘yüz yüze iletişim’ ile yapılması, eğitimin niteliğini ve verimliliğini arttırmaktadır. Örgün eğitimin, yüz yüze eğitime olanak tanınması dışındaki diğer olumlu yönleri ile ilgili olarak katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 2 oluşturulmuştur. Buna ilave olarak katılımcılar, örgün eğitimin özellikle eğitimde fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul çatısı altında verilen eğitimlerin daha kalıcı ve verimli olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kodlanmış uzaktan eğitim mi yoksa örgün eğitim mi sorusuna 14 frekans kaynağı olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim mi yoksa örgün eğitim mi sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışa aşağıdaki gibidir;

“Örgün eğitim kuşkusuz daha verimlidir. Çünkü hiçbir eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olduğunu düşünmüyorum.” (Ö1)

Görüşmeye katılan okul yöneticileri öğretmenlerin yüz yüze eğitimin apayrı bir eğitim havası içerisinde olduğunu belirtmiş ve okulun bulunduğu mahallenin bile eğitim açısından önemli olduğunu aktarmışlardır. *“Bence örgün eğitim daha verimlidir. Çünkü uzaktan eğitimin örgün eğitime göre birçok sınırlılığı vardır. Örneğin; uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim ilişkileri kolay değildir, öğrenciler sosyalleşemez, bazı öğrenciler kendi kendine öğrenemeyebilir, öğrencilerin dinlenme zamanı alınır, uygulama gerektiren derslerde başarı elde edilemez, bazı öğrencilerin iletişim olanakları yoktur vb.” (Ö5).*

“Örgün Eğitim daha verimlidir çünkü uzaktan eğitimle sadece bilişsel özellikler kazandırılabilirken örgün eğitimde çocuğa çok yönlü destek verilerek bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal ve psikomotor özellikler de kazandırılabilir.” (Ö2).

Yukarıda verilen cevaplar irdelendiğinde anlaşılacağı üzere örgün eğitimin özellikle eğitimde fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul çatısı altında verilen eğitimlerin daha kalıcı ve verimli olduğunu söylenebilir.

Tablo 2. Yöneticilerin ve öğretmenlerin Covid-19 salgını sürecinde salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili aldıkları tedbirlere ilişkin görüşleri

S.N. Salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için iş sağlığı ve güvenliği konusunda kodlanmış öğretmen tedbirleri	f
1. Genel temizlik yapılması (Ö1, Ö2, Ö3,Ö4, Ö5, Ö6, Ö19)	7
2. Dezenfekte yapılması (Ö9, Ö10, Ö11,Ö12,Ö13, Ö14)	6
3. Sosyal mesafe korunmalı (Ö20, Ö21, Ö23,25,26,)	5
4. Hijyen kuralları için gerekli tedbirlere alınması (Ö8, Ö15)	2

(*KÖ; Kodlanmış Öğretmen)

Görüşmeye katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim yöneticileri açısından değerlendirildiğinde tamamı Covid 19 ile mücadele için en etkili yolun hijyen olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre okul içerisindeki sınıflar, tuvaletler, koridor, yönetici odaları, kantin gibi alanlarda hijyenin sağlanması için öncelikle okulun iyi havalandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kodlanmış 20 adet farklı kodlanmış eğitim yöneticileri tebrilerin olduğu görülmektedir. Tedbirlere ilişkin kendi ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir; “Sınıflara dezenfektan konulabilir. Sınıflarda sosyal mesafe kuralına uygun yeniden oturma düzeni sağlanabilir. Koridorlarda dezenfektan konulabilir. Teneffüslerde öğrencilerin sosya mesafe kuralına uygun hareket etmesi sağlanmalı. Öğretmen odasında sosyal mesafe kuralını sağlamak için tedbirlere alınmalı. Servislerin çok kalabalık olmasını engellemek için tedbirlere alınmalı. Kantinlerde hijyen kuralları için gerekli tedbirlere alınmalı.” (Ö2).

Okul içi temizlik dışında farklı bir bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunan katılımcı ise, okul çalışanlarının kesinlikle eğitimden geçirilmesini belirtmiş ve sosyal mesafe ve diğer hususların önemli olduğunu şu şekilde belirtmiştir: “Sosyal mesafeye uyulmasını sağlarım. Maske kullanımını zorunlu hale getiririm. Kantin, bahçe, koridor gibi alanlarda sosyal mesafeye uyulmasını zorunlu hale getirir yerine getirmeyenlere yaptırımlar uygularım. Derslikler de, kantinde, koridor, tuvalet, bahçe, kütüphane gibi ortak kullanım alanlarını düzenli bir şekilde dezenfekte ederim. Ateş ölçer kullanarak öğrencileri okula alırım.” (Ö9).

Tablo 3. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, öğretmenler açısından Covid-19 salgını sürecinde salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için aldıkları tedbirlere ilişkin görüşleri

S.N. Salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için iş sağlığı ve güvenliği konusunda kodlanmış öğretmen tedbirleri	f
1. 14 kuralın hatırlatılması (Ö1, Ö9)	2
2. Ateş Ölçülmesi(Ö11)	1
3. Dezenfekte yapılması (Ö2, Ö12, Ö18, Ö19, Ö21, Ö30)	6
4. Sosyal mesafe ile ilgili Dikkat çekme (Ö24, Ö30, Ö15)	3
5. Maske Takılması (Ö14, Ö15, Ö20, 27, 28)	5

Görüşme yapılan katılımcılar, öğretmenler açısından ele aldığında genel olarak öğrenciler için alınması gereken önlemlerin aynısının öğretmenler içinde alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan okul müdürü ve yardımcılarını öğretmenlere yönelik olarak

öğretmenler odasında alınabilecek önlemleri belirtirken sosyal mesafe vurgusu yapmış ve maske takmanın zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar, öğretmenler odasındaki oturma düzeninin önümüzdeki yıllarda da kalıcı olacak şekilde yeniden ve Covid 19'ile mücadele için uygun olan sosyal mesafe göz önüne alınarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çalışma sürelerinin kısaltılması önerisi dışında, okul içi formal iletişimin zorunlu unsuru olarak kabul edilen evrakların idareye tesliminin düzenlenmesi de katılımcıların önerileri arasında yer almıştır. Buna göre bazı katılımcılar, anlık iletişimi sağlayan haberleşme sistemleri aracılığıyla öğretmenlere resmi yazıların aktarılmasını ve öğretmenlerin idareye teslim etmesi gereken evrakların da benzer şekilde idareye iletilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler için alınması gerekli önlemlerden bir diğerinin de, veli toplantılarının yüz yüze yapılmaması, uzaktan erişim sistemlerinin kullanılarak veli toplantılarının ve bilgilendirmelerin yapılmasıdır. Öğretmenlerin kodlanmış 15 adet farklı kodlanmış öğretmenler için terbilerin olduğu görülmektedir. Tedbirlere ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

“Öğretmenler odasında sosyal mesafeyi koruyacak şekilde oturma düzeni olmasını isterim. Maske ve eldiven kullanılmasını sağlarım.” (Ö1)

“Okulun dezenfekte edilmesi, öğrenci ve tüm okul çalışanlarının virüsün yayılması ve önlemleri hakkında bilgilendirilmesi, sosyal mesafeye dikkat edilmesi ve maske takılması alacağım önlemlerden olacaktır.” (Ö11).

Tablo 4. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, öğrenciler açısından Covid-19 salgını sürecinde salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için aldıkları tedbirlere ilişkin görüşleri

S.N. Salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için iş sağlığı ve güvenliği konusunda kodlanmış öğrenci tedbirleri	f
1. 14 kuralın hatırlatılması (Ö1, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18, Ö19)	6
2. Kişisel temizlik hatırlatılması(Ö1, Ö2,Ö3, Ö8,Ö22, Ö28)	6
3. Dezenfekte yapılması (Ö2, Ö12, Ö18, Ö19, Ö21, Ö30)	6
4. Sosyal mesafe ile ilgili Dikkat çekme (Ö2, Ö3, Ö4, Ö,5)	4
5. Maske Takılması (Ö14, Ö15, Ö20, Ö27,Ö28)	5

(*KÖ; Kodlanmış Öğretmen)

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kodlanmış 27 adet farklı kodlanmış öğrenciler için terbilerin olduğu görülmektedir. Tedbirlere ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

“Öncelikle Sağlık Bakanlığının uyarılarını dikkate alma ve uygulamadan sonra, öğretmen olarak sınıfta oturma planının öğrenci sayıları ve sınıfın fiziki şartlarını da dikkate alarak mesafeli şekilde oturma planı uygulama, sınıfta veya öğretmenler odası gibi yerlerde dezenfektan kullanma, hijyenle ve sosyal mesafeye ilgili öğrencilere ara ara dikkatlerini çekmeye yönelik etkinlikler yapma ve hijyenin önemini anlatma gibi hatırlatmalarda bulunarak çeşitli önleyici tedbirlere uygularım.” (Ö8).

“Öğrencilerin bilgilendirilmesini sağladım. Virüsün bulaşma yolları, alınabilecek önlemleri anlattım. Ayrıca virüsün sadece okulda değil sokakta ve evde de bulaşabileceğini

belirtip evde de gerekli önlemler almaları için bilgilendiririm.” (Ö19).

Tablo 5. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, yardımcı personel ve memurlar açısından Covid-19 salgını sürecinde salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için aldıkları tedbirlere ilişkin görüşleri

S.N. Salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için iş sağlığı ve güvenliği konusunda kodlanmış yardımcı personel tedbirleri	f
1. Maske kullanılması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö19, Ö22,Ö30)	8
2. Kişisel temizlik hastırılması(Ö5, Ö6,Ö7, Ö8,Ö22, Ö29)	6
3. Dezenfekte kullanılması (Ö3, Ö12, Ö18, Ö19, Ö21, Ö30)	6
4. Sosyal mesafe ile ilgili dikkat çekme (Ö2, Ö3, Ö4, Ö,5)	4
5. Temizlik Malzemeleri bulundurulmalı (Ö14, Ö15, Ö20,)	5

(*KÖ; Kodlanmış Öğretmen)

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kodlanmış 29 adet farklı kodlanmış yardımcı personel ve memurlar için tedbirlerin olduğu görülmektedir. Tedbirlere ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

“Yardımcı personelin eldiven maske kullanmasını isterim. Herkesle sosyal mesafeyi koruyacak şekilde işlerini yürütmelerini isterim.”(Ö30).

“Yardımcı personellerin hijyen kurallarını yerine getirmek için gerekli malzeme temin edilmelidir. Eldiven siperlik vb.”(Ö9).

Tablo 6. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, veliler ve ziyaretçiler açısından Covid-19 salgını sürecinde salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için aldıkları tedbirlere ilişkin görüşleri

S.N. Salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için iş sağlığı ve güvenliği konusunda kodlanmış veli ve ziyaretçi tedbirleri	f
1. Maske kullanılması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö15,Ö28)	8
2. Dezenfekte kullanılması (Ö1, Ö5,Ö8, Ö9,Ö13, Ö30)	6
3. Sosyal mesafenin korunması (Ö3, Ö17, Ö25, Ö28, Ö30)	6
4. Temastan kaçınılması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö,5)	4
5. Ateş ölçer kullanılması (Ö2, Ö7, Ö20,)	3

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kodlanmış 27 adet farklı kodlanmış veliler ve ziyaretçiler için tedbirlerin olduğu görülmektedir. Tedbirlere ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir; *“Okulun girişinde velilerin ve ziyaretçilerin kullanabileceği şekilde dezenfektan bulundurulmalı, sosyal mesafe kuralına uyulmalı ve maske takılmalıdır.”(Ö25)*

“Evden başlayıp okula geliş yolculuğunda kapsayacak her aşamayı birlikte ve planlayarak sosyal mesafeyi koruyan önlemler alırım.” (Ö28).

Tablo 7. Yöneticilerin ve öğretmenlerin, öğrenci servis çalışanları açısından Covid-19 salgını sürecinde salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için aldıkları tedbirlere ilişkin görüşleri

S.N. Salgının yayılmaması ve etkisini yitirmesi için iş sağlığı ve güvenliği konusunda kodlanmış öğrenci servis çalışanları için tedbirler	f
1. Maske kullanılması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9)	9
2. Dezenfekte kullanılması (Ö1, Ö5, Ö13, Ö18, Ö22, Ö30)	6
3. Sosyal mesafenin korunması (Ö3, Ö5, Ö7, Ö25, Ö30)	6
4. Temastan kaçınılması (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)	4
5. Salgın hakkında bilgilendirme yapılması (Ö8)	1

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kodlanmış 26 adet farklı kodlanmış öğrenci servis çalışanları için tedbirlerin olduğu görülmektedir. Tedbirlere ilişkin kendi ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir;

“Servis çalışanları için de ziyaretçiler öğrenciler ve veliler için yaptıklarımın aynısı yaparım.” (Ö25)

“Bu süreçte servis çalışanlarına büyük iş düşmekte. Öncelikle belirtilen sayı dışında öğrenci almaması, taşıma yapılmadan önce detaylı temizlik yapılması, servis girişinde dezenfektan bulunması, maskesiz kimsenin servise alınmaması ve mümkünse tüm öğrencilerin servise bindirilmesi sırasında ateş ölçerle ateşlerinin ölçülmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö7)

“Öğrenci servis çalışanları salgın hakkında bilgilendirilir öğrencilerin özellikle servis aracına iniş ve binişlerinde aynı anda binilmemesi konusunda uyarılır ve servis aracı içerisinde hijyen malzemeleri bulundurulması istenir teması en aza indirecek kurallar konulabilir.” (Ö8)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2019-2021 yılı içerisinde yaşanan ve halen devam eden COVID-19 salgını ülkemizde yaşanan en büyük salgın olmuştur (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Ve bu salgın ile birlikte ülkemizde yüz yüze eğitim belli bir süreliğine son bulmuştur. 2021 yılının ikinci yarısında halkın büyük çoğunluğunun bağışıklık kazanmasıyla tekrardan yüz yüze eğitim vermeye başlanmıştır. Yüz yüze eğitim açılmasıyla birlikte okullarda iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin tedbirlerin önemi ortaya çıkmıştır. Gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin COVID-19 Salgını sürecinde eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği konusunda alacakları tedbirlere ilişkin görüşleri tespit etmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmada uygulanan araştırmaya katılan katılımcılar genel olarak örgün eğitimin kuşkusuz daha verimli olduğunu hiçbir eğitimin yüz yüze verilen eğitim kadar verimli olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde aynı görüşler çerçevesinde birleştiği görülmektedir. Görüşme sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler okul çevresi içerisinde kalan tüm kısımlarını belirli periyotlarla dezenfekte etmek, okul bahçesinde yapılacak törenleri en aza indirmek zorunlu yapılacak törenlerle ilgili olarak aralıklı sosyal mesafeli törenler yapmak, teknolojik unsurlardan faydalanarak gerekli salgın hakkında bilgi edinmek, okul kantini ile ilgili çalışanın azami miktarda tedbir almasını ve maske vs. koruyucu

önlemler alması koşuluyla hizmet vermesi gibi önlemler almak gibi ifadelere rastlanmaktadır. Aynı zamanda ateş ölçer ve benzeri ek önlemler, okula ulaşım esnasında mesafeye uygun olarak oturma düzenine dikkat edilmesi ve kişisel temizlik ve ek koruyucu önlemler ile korunurum şeklinde önlemler alınması gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, birbirine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Akın (2014) tarafından yapılan benzer bir çalışmada iş yerlerinde iş sağlığı ve güvenliği bakımından alınacak diğer tedbirler düzenli olarak çalışma ortamının, çalışma ekipmanlarının, yatakhane, tuvalet, servisler, asansörler gibi ortak kullanım alanlarının dezenfekte edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Keleş, Atay ve Karanfil'in (2020) araştırmasındaki okul müdürlerinin pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunları öğretmenlere teknolojik destek vererek ve bütün paydaşlarla etkili iletişim yolları kullanarak gerekli tedbirleri almaya çalıştıkları bulgusu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlere göre velilerin ve ziyaretçilerin Covid-19 salgınından daha az etkilenmeleri veya etkilenmemeleri için, okuldaki toplantıların iptal edilmesi ve randevu sistemi şeklinde sürecin ilerletilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Buna ek olarak okul aile işbirliği gerekse de öğretmenler tarafından düzenlenen ve veli katılımı ya da ziyaretçinin zorunlu olduğu toplantıların elektronik ortamlarda yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan görüşme yapılan eğitim öğretmenlerin, Covid-19 ile mücadelede özellikle velilerin bilinçlendirilmesinin önemli olduğunun vurgulandığı belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre okul kurumu ile dolaylı etkileşim içerisinde bulunan servis elemanlarının Covid-19'dan korunması amacıyla ayrı bir önem taşıdıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin okula getirilmesi veya okuldan eve götürülmesi süreci içerisinde öğrenciler ile aynı ortamda bulunmak zorunda kalan servis elemanlarının maske ve eldiven takmalarının zorunlu hale getirilmesi, araç içi dezenfekte çalışmalarının günlük olarak yapılması gibi uygulamaların servis çalışanlarının Covid-19'dan korunmasına katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Ayrıca, servislerde bulunması zorunlu olan öğrenci sayısının düşürülmesi, servis sayısının artırılması, servis elemanlarının okulun iç tarafına alınmaması gibi uygulamaların da salgın önlemleri kapsamında etkili olacağı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, bir öğretmenin Covid-19 salgınının etkisinin uzun süreceğini, 2020- 2021 eğitim- öğretim döneminde de Milli Eğitim Bakanlığının temel sorunun bu hastalık olacağını düşündüğü tespit edilmiştir (Çakın, ve Ark., 2020).

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığının Covid-19 önlemleri kapsamında alacağı önlemlerde sadece öğrencilerin değil aynı zamanda okul çalışanı olarak öğretmenlerin, memurların, yardımcı personelin ve hatta servis elemanlarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kavrayıcı ve Kesim (2021) tarafından yapılan çalışma, benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Pandemi döneminde yöneticilerin soğukkanlı olma, motive edici olma, gerekli tedbirleri gerek öğretmenler ile gerekse velilerden aldığı destek ile üstesinden gelme gibi öne davranışların öne çıktığını ifade etmektedir. Aynı şekilde Döş ve Cömert (2012) kriz zamanlarında okul müdürlerinin ve öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği ile çerçevesinde aldıkları tedbirlerin öneminden bahsetmektedir. Sonuç olarak yönetici ve öğretmenler iş sağlığı ve güvenliğinin önemi ile bu konuda uyulması gereken kuralların son derece önem teşkil ettiğinin bilincindedir fakat iş sağlığı ve güvenliğine yönelik birçok konuda eksik oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır. Okul yöneticilerin ve öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği eğitimine tabi tutulmalıdır. Özellikle köy ve kasabalardaki okulların iş sağlığı ve güvenliği şartlarının iyileşmesine yönelik desteklenmesi önerilmektedir. Okullarda iş sağlığı ve güvenliği şartlarının iyileştirilmesine yönelik farklı değişkenlerin incelendiği nicel çalışmalar ile bölgesel

ve yerleşim yerine göre oluşan farklılıkların nedenlerini araştıran nitel çalışmalar araştırmacılara önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, L. (2014). “İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun İş Veren Hukuki Sorumluluğuna Etkisi”, *MÜHFD*, Prof. Dr. Ali Rıza Okur’a Armağan, Cilt 20, Sayı 1, 2014, s. 657-673
- Ayvaz, Ö. ve Erdoğan, A. (2003). *Ortaöğretim öğrencilerinde kazalar*. 8. Halk Sağlığı Günleri Bildiri Özetleri. Sivas.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2) , 165-186
- Dikmen, S. & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Döş, İ. & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 1304-1329.
- Gümüş, B. (2016). *Okullarda İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamaları ve Öğretmenlerin Bu Konudaki Bilgi Düzeylerinin İrdelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Kavrayıcı, C. & Kesim, E. (2021). School management during the Covid-19 pandemic: Aqualitative study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(1), 1005-1060.
- Keleş, H., Atay, D. & Karanfil, F. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 155-174.
- Sayıntürk, H. (2014). *İş Sağlığı ve Güvenliği Yükümlülüklerine Aykırı Davranan İşveren Karşısında İşçilerin Hakları*, Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi / Sosyal Bilimleri Enstitüsü / Özel Hukuk Anabilim Dalı, Ankara.
- Süzek, Sarper. (2005). İşçilerin İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Hakları ve Yükümlülükleri (Haklar), *Legal İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, Cilt:2, Sayı: VI, s.610.

- Şimşek, M. (2008). “Mühendislikte Ergonomik Faktörler”, *Marmara Üniversitesi Yayınları*, İstanbul, s.45.
- Tiryayi, Davut. (2011). *İş Sağlığı ve İş Güvenliğindeki Gelişmeler: Altınova Tersaneleri Çalışanlarının Farkındalıklarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yalova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yalova.
- Vayısoğlu Zorlu, Ayşegül. (2008). *İnsan Kaynakları Açısından İşçi Sağlığı ve Güvenliği Tedbirlere ve Konuyla İlgili Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi / Sosyal Bilimleri Enstitüsü / İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Açık veya Kapalı Spor Alanları Bulunan veya Bulunmayan Okullarda Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğrenciler Üzerinde Edindiği Avantajlar veya Dezavantajlar

Advantages or Disadvantages of Physical Education Teachers Working in Schools with or Without Open or Closed Sports Fields on Students

Yazar(lar)

Kenan BABACAN

Mehmet cansız ortaokulu/Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE
kbabacan21@gmail.com

Emrah YALCIN

İpekyolu ilkokulu/Bağlar /Diyarbakır/TÜRKİYE
enesenes_15@hotmail.com

Mehmet TURA

Sergen Ortaokulu/Hani/Diyarbakır/TÜRKİYE
mehmet-00210@hotmail.com

Veysel KAYA

Halk Eğitimi Merkezi/Bismil/Diyarbakır/TÜRKİYE
musap_3151@hotmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 10 Aralık 2021

Kabul Tarihi: 28 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atıf

Babacan, K. Yalcın, E., Tura, M. ve Kaya, V. (2021). Açık Veya Kapalı Spor Alanları Bulunan Veya Bulunmayan Okullarda Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerin Öğrenciler Üzerinde Edindiği Avantajlar Veya Dezavantajlar, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 58-67

Öz

Bu çalışma, açık veya kapalı spor alanları bulunan veya bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajları veya dezavantajları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada olgu bilim deseni yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Merkez ilçelerine bağlı kamu okullarında görev yapmakta olan 20 beden eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Tesadüfi yöntemle seçilmiş olup gönüllülük esasına göre görüşme formu uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin, öğrencilerin sportif özelliklerini ve duygular arası geçişlerini daha iyi tanıyabildikleri görülmüştür. Aynı zamanda spor alanları bulunan okullarda okuyan öğrencilerin psikomotor becerilerinin (kuvvet, çabukluk, dayanıklılık, koordinasyon gibi) gelişiminin yanı sıra fiziksel, psiko-sosyal ve bilişsel (zihinsel) gelişimlerine de önemli katkı sağladı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi Öğretmeni, Ortaokul, Spor Salonu.

Abstract

This study aims to determine the advantages or disadvantages of physical education teachers working in schools with or without indoor or outdoor sports fields. Phenomenological design method was used in the study. The study group of the research consists of 20 physical education teachers working in public schools in the central districts of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. It was chosen by random method and an interview form was applied on a voluntary basis.

According to the results of the research, it was seen that physical education teachers working in schools with indoor or outdoor sports areas were able to better recognize the sportive characteristics of students and their transitions between emotions. At the same time, it has been stated by the teachers that it contributed not only to the development of psychomotor skills (such as strength, quickness, endurance, coordination) but also to the physical, psycho-social and cognitive (mental) development of the students studying in schools with sports fields.

Keywords: Physical Education Teacher, Secondary School, Gym.

1. GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünya şartlarında teknolojinin yaşamda daha çok yer edinmesi ile birlikte insanlar monoton ve durağan yaşamın stresiyle mücadele eder bir hale gelmiştir (Tutar, 2011). Özellikle gençlerin teknoloji ile geçirdiği sürenin artışıyla birlikte monoton ve hareketsiz yaşam, gençler üzerinde daha çok belirginleşmiştir (Öztürk, Koparan, ve Haşıl 2004). Bu gerçeği bilen ülkeler şimdiden planlarını ve yatırımlarını bu doğrultuda yapmaktadırlar (Özdilek, 2006). Açık ve kapalı spor alan yatırımları da bu planlar içinde en önemli yeri tutmaktadır. Çünkü toplumların bilinçli olarak spor yapma anlayış ve imkânlarına kavuşturulması birçok açıdan başarıda getirmektedir (Boniface, 2007). Dolayısıyla spor günümüzde insan yaşamının önemli bir parçası haline gelmiş bulunmaktadır.

Yapılan açık ve kapalı spor alanları şüphesiz kişilere hem bireysel şekilde hem de gruplar şeklinde aktif spor yapma imkânı sunmaktadır (Ekenci ve İmamoğlu 2002). Spor salonları insanları monoton ve durağan yaşamın stresinden kurtararak ruh ve beden sağlığından, karşılaştığı olaylar karşısındaki bakış açısına kadar etkilemektedir (Şahan, 2007). Son yıllarda yapılan araştırmalarda spor yapma imkânlarına sahip olan çocuklarda sportif ve akademik başarının arttığı görülmektedir. Özellikle çocuklar üzerinde spor, onların sağlığını, direncini, görüntüsünü ve becerilerini artırmaktadır (Can, 2000). Benzer yapılan çalışmalar, açık ve kapalı spor alanlarında spor yapma imkânı bulan çocukların akademik performansının daha yüksek olduğu görülmektedir (Aracı, 2006).

Tüm bu bağlamda açık veya kapalı spor alanlarında spor yapma imkânı bulan öğrencilerin yakaladığı sportif ve akademik başarı avantajları spor salonu bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde de birtakım avantaj sağlayacağı düşünülmektedir (Şahan, 2007). Bu doğrultuda çalışma, açık veya kapalı spor alanları bulunan veya bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajları veya dezavantajları tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Sporun, genel anlamda sosyal, politik, psikolojik ve ekonomik boyutlarının zamanla kişilerin yaşamında daha çok yere sahip olduğu ve son zamanlarda da spor bilimlerinin artan öneminden bahsedilmektedir. Spor yapabilmek için ise fiziki şartların elverişli olması gerekiyor (Yazıcı ve Aşım 2007). Özellikle okullarda öğrencilerin aktif spor yapabilmesi için spor salonuna ihtiyaç duyulmaktadır (Aracı, 2006). Açık ve kapalı spor alanları olan okulların spor dallarında daha başarılı olduğuyula ilgili araştırmalar mevcuttur.

Okullarda açık ve kapalı spor alanlarının olması birçok açıdan avantaj sağlamaktadır ve özellikle beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde sağladığı faydanın önemli derece de olduğu bilinmekte ise de literatürde bu konu ile ilgili sistematik bir çalışmanın olmayışı çalışma konumuzun önemini göstermektedir. Buradan hareketle bu çalışma, açık veya kapalı spor alanları bulunan veya bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajları veya dezavantajları belirlemek alanyazına son derece katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışma açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajların belirlenmesi ve dezavantaj durumlarına “yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi, yaygınlaşma sürecinde altyapı ihtiyaçlarının belirlenerek iyileştirmeye gidilmesi ve sürecin verimli bir şekilde yürütülmesi açısından son derece önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma açık veya kapalı spor alanları bulunan veya bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajları veya dezavantajları tespit etmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Miles ve Huberman (1994)'e göre veri analiz süreci üç ana bölümden oluşur: a) “Verinin işlenmesi,” b) “Verinin görsel hale getirilmesi,” c) “Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme.” İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Nitel verilerin analizi konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması konusunda görüşler birleşmektedir. Bu çalışmada açık veya kapalı spor alanları bulunan veya bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajları veya dezavantajları belirleme ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:277).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni araştırmanın amacına uygun olarak, görüşülen araştırmacıların tecrübelerinden faydalanarak onun iç dünyasını ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002). Görüşme formlarına katılımcılar ilgili sorulara cevaplarını yazılı olarak bildirmişlerdir. Görüşme formunda üç tane soru yer almaktadır. Bu sorular şunlardır:

1. *Açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajları nelerdir.*

2. *Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği dezavantajlar nelerdir.*

3. *Açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği dezavantajlar nelerdir.*

Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından ilgili alan yazının taraması yapılarak hazırlanmış ve beş uzman tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilerek sorular oluşturulmuştur.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Diyarbakır ili merkez dört ilçesi olan “Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir’de” kamu okullarına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 20 beden eğitimi öğretmeninden oluşmaktadır. “Araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, spor salonu ve mesleki kıdem değişkenlerine

göre dağılımlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri ve bunlara yönelik açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler		N	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	15	75,0
	Kadın	5	25,0
Spor Salonu	Var	13	65,0
	Yok	7	35,0
Mesleki Kıdeminiz	1 ve 5 Yıl	16	80,0
	6 ve 10 Yıl	2	10,0
	11 ve üstü	2	10,0

Çalışmaya katılanların 15'i (75,0) Erkek, 5'i (%25,0) kadınlardan oluşmaktadır. Ankete katılanların 13'ü (%65,0) okullarında spor salonunun olduğunu 7'si (%35,0) okullarında spor salonlarının olmadığını belirtmişlerdir. Ankete katılanların 16'sı (%80,0) 1 ve 5 Yıl, 2'si (%10,0) 6 ve 10 Yıl 2'si (10,0) 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Bu durumun bölge itibarıyla ilk atamanın fazlaca yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri Diyarbakır ili merkez dört ilçesinin (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) kamu okullarına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 20 beden eğitimi öğretmene uygulanan görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğretmenler görüşme formlarına düşüncelerini yazılı olarak aktarmışlardır. Daha sonra bu formlar araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Bu araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak 'geçerlilik' sağlanmıştır. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Temalar elde edilen veriler sonucunda oluşturulmuştur. Kavramsal kodlama da görüşülen bireylerden elde edilen verilere dayanılarak yapılmıştır. Yedi tema belirlenmiştir. Belirlenen kodlar daha sonra bu temalara göre düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tekrar bu tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve kesinleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde alt amaçlara göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajlara ilişkin öğretmen görüşleri

S.N. Öğretmen görüş kategorileri	f
1 Öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasını sağlar.	8

2 Öğretmen öğrencinin eksiklerini bilir.	2
3 Öğrenci ile iletişim kuvvetlenir.	9
4 Öğretmen farklı teknikler kullanabilir.	3
5 Geleceğe yönelik spor müsabaka planları yapabilir.	4
6 Öğretmen öğrencilere yönelik uygulama planı hazırlayabilir.	2
7 Öğrenciye uygulamalı olarak spor bilgi aktarımı kolaylaşır.	3
8 Öğretmen ne öğrettiğini bilir.	2
9 Öğretmen öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini bilir.	4

(*Ö; Kodlanmış Öğretmen)

Görüşme yapılan beden eğitimi öğretmenlerinin tamamına yakını açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde ciddi derecede avantaj edindiğini spor salonu olan öğrencilerin, spor salonu olmayan öğrencilere nazaran spor alanında çok daha verimli olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin öğrenciler ile kurduğu iletişimin daha sağlıklı ve kapsayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilave olarak öğretmenler öğrencilere yönelik uygulama planı hazırlayabilir, bu durum öğrencilerde sportif donanımın daha kalıcı ve verimli olmasını sağlayabilir.

Açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin edindiği avantajlara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir;

Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır. Bazı hocalar çok uygulama yaparak, bazıları çok bilgi vererek bazıları çok konu anlatımı yaparak dersini işler... öğrenci öğretmeni tanıdığı için öğretmenin ders işleyişini veya neye ulaşmak istediğini, tekniğini ve stillerini bildiği için, öğrenci tekrar tekrar her sene değişik bir hocadan yeni bir uygulama görmüyor. ... Öğretmen açısından avantajları; öğrencinin tanıdık olması, öğrencinin eksiklerinin bilinmesi ve öğrenciyi daha iyi analiz etmesi (Ö1)

Görüşmeye katılan öğretmenler, spor salonu olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki avantajlarının ciddi derecede olduğunu ve spor salonunun öğrencilere her acıdan başarı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Avantajlıdır, çünkü öğretmen ve öğrenci ortak bir alanda özellikle uygulama sırasında birbirini çok iyi tanır. Öğrenci öğretmenin nerde ne yapacağını, neye kızacağını, neye kızmayacağını ya da nasıl örnekler vereceğini veya derse gelirken antrenman veya müsabakaya nasıl başlayacağını, önceki oyunlarda hangi hususlara değinip değinmeyeceğini, mesela ben her derse başlamadan önce anlattığım spor dalı ile alakalı sorular soruyorum, öğrenciler, öğretmenimiz önceki dersle alakalı soru soracak deyip daha farklı ya da daha çok uygulama yapıyorlar. Öğrencilerimi daha iyi tanırım, ona göre plan program yaparım, ona göre örnekler hazırlarım, spor salonunda uygulamalı ders yaptığımda bunların ne düzeyde olduğunu bilirim, ona göre örnek veririm, diyelim düzeyleri düşükse ona göre örnek verecem, ona göre örneklerimi uygulamalı olarak gösteririm. Öğretmen spor salonunda çalıştığı için ister istemez kendini geliştirir, öğrencilere aktarması açısından daha kolay olur. Sonraki yıl aynı öğrencilerin dersine gireceğimden dolayı gelecek yılki planları hazırlamamda kolaylık

sağlayacaktır (Ö7). Öğrenciyi, veliyi tanır; aile gibi olur. Ne gibi tepki, kimin nerede nasıl espri yapacağını bilir. Öğretmen, öğrenci ve veli arası iletişim kuvvetli olur. Başarıyı getirir (Ö14).

Yukarıda verilen cevaplar incelendiğinde açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenin öğrencileri daha iyi tanınması, öğrencilerin eksiklerini uygulamada görmesi ve planlı olarak çalışması gibi birçok avantajı yakaladığı görülmektedir. Dolayısıyla bu avantajların öğrencilere gerek sportif anlamda gerekse akademik başarı anlamında olumlu etki olarak yansıtacağı söylenebilir.

Tablo 3. Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği dezavantajlarına ilişkin öğretmen görüşleri

S.N. Öğretmen görüş kategorileri	f
1 Öğretmenin sınıf içi iş yükü artar.	8
2 Öğrenci ile iletişim kurmakta zorlanır.	5
3 Öğrencileri tanımak daha zordur.	2
4 Verilen bilginin uygulamaya geçişinde sorunlar yaşanır.	3
5 Geleceğe yönelik spor müsabaka planları yapamaz.	2
6 Öğrencilerin alt yapısını, ön bilgilerini, gelişimlerini bilemez.	5
7 Öğrenciye uygulamalı olarak spor bilgi aktarımı zorlaşır.	3
8 Gelecek yılların alt yapısını oluşturamayabilir.	4
9 Şube sayısı fazla olursa bıkkınlığa neden olur.	2

(*Ö; Kodlanmış Öğretmen)

Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği dezavantajlarına ilişkin öğretmen görüşleri sorusunda genel olarak olumsuz bir tutum sergilemiştir. Özellikle öğretmenlerin öğrenciler üzerinde hâkimiyet oluşturmakta zorlandığını bildirilmiştir. Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği dezavantajlarına ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

Öğretmenin iş yükü artar, sınıf içersin de teorik bilgi aktarımı ile bilgi edinimi sürecinde zorluklar yaşar (Ö5). Üç yıl spor salonu olmayan bir okulda çalıştım, karmaşık, kargaşadaymışım gibi hissediyordum. Bu durumda mecburen öyle oluyordu, spor yapacak alan yok öğrencileri zor derslikte tutuyordum. Böyle olunca da müfredat dışına çıkmış olabiliyorsunuz, verilmemesi gereken bilgileri veriyorsunuz, onu anlatayım mı, anlatmayayım mı, bazen diyorsunuz acaba eksik bilgi mi veriyorum, kazanımlarda yazıyor ama her dakika da kazanımlara bakamıyorsunuz, sadece yoklamayı doldururken bakabiliyorsunuz (Ö6).

5. sınıf ve 8. sınıftaki öğrencilerin davranış şekilleri aynı olamaz. Bireysel farklılıklar vardır, bütün 8. sınıf öğrencilerinin davranışları da aynı değildir. Öğretmen iyi bir yöntemle öğrenci davranışlarını kontrol altına alabilir diye düşünüyorum. Sınıf içinde spor ile ilgili teorik bilgileri pratiğe çevirmeden kazanımı gerçekleştirmek zor olabilir (Ö17).

Tablo 3. Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajlara ilişkin öğretmen görüşleri

S.N. Öğretmen görüş kategorileri	f
1 Mesleğe yeni başlayanlar için uyum kolaylaşır.	3
2 Öğretmen sınıfların psikolojik yapısını bilir.	7
3 İş yükü azalır	4

(*Ö; Kodlanmış Öğretmen)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajlara ilişkin öğretmen görüşleri sorusuna öğretmenler genel olarak sınıfların psikolojik yapısını bilir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 13 adet farklı kodlanmış açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajları kısıtlı olsa da olumlu yaklaşımlarının olduğu görülmektedir.

Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajlarına ilişkin kendi ifadelerinden bir kaç aşağıdaki gibidir;

Öğretmen mesleğe başladığında tahminen her kademedeki uygulamalı olarak tecrübe kazanması gerekmektedir. Öğretmen bazen spor salonunu bir bütün olarak kullanamayıp öğrenci üzerindeki hakimiyeti kaybedebilmektedir (Ö1)

Mesleğe yeni başlamış bir öğretmenin sürekli kendini yenilemesi açısından ve ilgili spor dallarına hâkim olması açısından avantajlıdır (Ö14).

Öğretmenin sınıf dışında iş yükü azalmasından dolayı öğrencileri sınıf içerisinde daha iyi tanıması kolay olur (Ö18)

Olumlu etkilemektedir. Öğretmenin iş yükü azalacağı için teorik bilgileri sınıf içinde daha net bir şekilde öğrencilere aktarabilir (Ö8). Şeklinde ifade etmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularında, açık veya kapalı spor alanları bulunan ve bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde hem avantajlı hem de dezavantajlı olduğu görülmüştür. Genel olarak irdelendiğinde açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde olumlu olarak değerlendirilirken, spor salonu bulunmayan okullarda çalışan öğretmenler açısından ise olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bazı öğretmenlerimiz (tablo 2 ve 3'te), spor salonunun oluşu öğretmenlerin uygulamada farklı teknikler kullanarak öğrencilerinin en iyi hangi yöntemle öğrenebilir görüşünü savunurken, bazıları da, spor salonunun oluşunu öğretmenlerin

zaman konusunda yeterli derecede öğrenciye zaman ayıramama konusunda dezavantajı olduğunu ifade etmişlerdir. Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştığı dezavantajlı durumlarla sportif başarı durumunun doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Erhan (2009) tarafından yapılan doktora çalışmasında “Doğu Anadolu bölgesindeki illerde görev yapan öğretmenlerin beden eğitimi dersini okullarındaki spor salonunda yapıp yapmadığına” ilişkin soruya, beden eğitimi öğretmenlerinin %77’si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu bulgudan beden eğitimi öğretmenlerinin %77’sinin görev yaptıkları okullarda spor salonunun bulunmadığı anlaşılmakta bu durum kendileri açısından dezavantaj olduğu belirtilmiştir. Yine benzer bir çalışma Mamak (2010) tarafından yapılmıştır. Çalışmada Konya ili, il merkezi ve seçilmiş ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada açık veya kapalı spor alanları bulunan okulların akademik ve sportif başarısının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğrenci ile gerek antrenmanlarda gerekse oyunlarda uzun bir süre birliktelik geçirdiği için, öğrenciyi daha iyi tanır. Açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajlara ilişkin soruda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğrenci ile gerek antrenmanlarda gerekse oyunlarda uzun bir süre birliktelik geçirdiği için, öğrenciyi daha iyi tanır.
- Öğretmenler öğrencilerle birlikte, antrenmanlar ve müsabakalar kapsamında uzun bir süre geçirdiği için, onun ailesini de daha iyi tanır.
- Öğretmenler öğrencilerle birlikte, antrenmanlar ve müsabakalar kapsamında uzun bir süre geçirdiği için, onun eksiklerini daha iyi bilir.
- Öğretmenler öğrencilerle birlikte, antrenmanlar ve müsabakalar kapsamında uzun bir süre geçirdiği için, ona karşı daha ilgili ve sabırlı olur.
- Öğretmenler öğrenci ile uzun bir süre geçirdiği için, bilgileri uygulamalı olarak daha kolay aktarır.
- Öğrenciler üzerinden spor solgununda farklı teknikler kullanarak öğrencilerin en iyi hangi yöntemle öğrendiğini fark eder.

Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği dezavantajlara ilişkin soruda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğrencilerin bireysel yeteneklerini tanımak daha zor olur.
- Farklı düzeylerde sınıflar olması ve kazanım sayısının fazla olması, öğretmenin, öğrencilerle birebir ilgilenememesine ve iş yükünün artmasına neden olur.
- Öğrencide kavram karmaşası oluşturur.
- Öğretmen, öğrenci üzerinde spor müsabakalarına dair kapsamlı plan yapamaz.

Açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde edindiği avantajlara ilişkin soruda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Öğretmenlerin uygulamada iş yükü azalır.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendini geliştirme fırsatı yakalar.
- Öğretmenin sınıf içinde hâkimiyeti artar.

Dolayısıyla açık veya kapalı spor alanları bulunan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde bir hayli avantaj sağladığı, öğrenciler açısından ise gerek akademik durumlarına gerekse sportif başarılarına doğrudan etki ettiği ifade edilebilir. Ayrıca

açık veya kapalı spor alanları bulunmayan okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin dezavantajından ziyade ülke geleceğini emanet edeceğimiz çocuk ve gençlerin eğitim-öğretim gördükleri okullardaki açık ve özellikle kapalı spor alanlardaki yetersizlikleri, fiziki alt yapı sorunu ve malzeme eksiklikleri ulusal ve uluslararası arenada başarıya ulaşmamızdaki engellerden bazılarıdır.

Öneriler;

- Araştırma konusu, öğrenci ve veli görüşleri alınarak, onların bakış açılarıyla değerlendirilebilir.
- Açık ve kapalı spor alanların kullanımını ilgili daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Açık ve kapalı spor alanların artışı için çalışmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara doğrudan ödenek gönderilebilir.

KAYNAKÇA

Aracı, H. (2006). *Öğretmen ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*, Ankara: Nobel Basımevi.

Boniface, P. (2007), *Futbol ve küreselleşme*, (Çev. İsmail Yerguz). İstanbul: Ntv Yayınları.

Can, U. (2000). *40 yaş üstü erkeklerde 8 haftalık aerobik çalışmalarının bazı fizyolojik ve motorik parametrelere etkisinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Ekenci, G. & İmamoğlu, A. F. (2002). *Spor işletmeciliği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erkal, M., Güven, Ö. & Ayhan, D. (1998). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: DER Yayınları.

Özdilek, Ç. (2006). *Harcanabilir gelirin artmasının sportif rekreasyona katılıma olan etkisinin araştırılması -İstanbul örneği-*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya.

Öztürk F., Koparan Ş., & Haşıl N. (2004). Antrenör ve hakemlerin empati durumlarının araştırılması, *Spor Metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, II(1), 49.

Şahan, H. (2007). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1), 260 – 278.

Tutar, H. (2011). *Kriz ve stres yönetimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazıcı, E. & Aslım, M. (2007). *Modern toplumlarda sporun işlevi üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Problemlı Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi: Doküman İncelemesi

Evaluation of Undesired Student Behavior: Document Review

Yazar(lar)

Serap ÜNVER ORTAÇ

Selahaddini Eyyubi İlkokulu/Bağlar//Diyarbakır/TÜRKİYE
suortac06@gmail.com

Sedat BİNGÖL

5 Nisan İlkokulu/Yenişehir//Diyarbakır/TÜRKİYE
sdtbngl21@gmail.com

Hüseyin MALÇOK

5 Nisan İlkokulu/Yenişehir//Diyarbakır/TÜRKİYE
malcokk1149@hotmail.com

Mehmet BOZKURT

5 Nisan İlkokulu/Yenişehir//Diyarbakır/TÜRKİYE
diyarbakirdiclekocaalanyibo@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 10 Aralık 2021

Kabul Tarihi: 27 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atıf

Ünver Ortaç, S. Bingöl, S., Malçok, H. ve Bozkurt, M. (2022). "Problemlı Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi: Doküman İncelemesi", *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 68-80

Öz

Çalışma problemli öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi kapsamında 2007-2020 yılları arasında yayınlanan dokümanların incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma verilerinin toplanması için son yıllarda problemli öğrenci davranışları konusunda 2007-2020 yıllarında yayınlanan makaleler araştırılmıştır. Makaleleri aramada Web of Science ve Google Akademik veri tabanları üzerinde tarama yapılarak 26 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar üzerinde yapılan ön inceleme sonucunda bulunan makalelerden 20 çalışma incelemeye alınmıştır. Bulgular, tablo ve grafiklere aktararak sunulmuştur. Doküman incelenmesi tekniği ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, bu doğrultuda alt temalara ulaşılmıştır. İçerik analizi sonuçlarına göre “problemli öğrenci davranışları”, “problemli öğrenci davranışlarının nedenleri”, “problemli öğrenci davranışları ile mücadele yöntemleri”, “problemli öğrenci davranışları ile çözüm önerileri” olmak üzere dört temaya ayrılmıştır. İncelenen dokümanlar neticesinde problemli davranışlar; sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, derste izinsiz konuşma, çekingenlik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği, şiddet içerikli televizyon programları izlenmesinden kaynaklanan sorunlar (tehdit etme) gibi en sık problemli davranışlar olarak görülürken karşılaştıkları problemli davranışlarla ilgili çözüm önerileri ise; ceza ve ödül verme, uyarma, görmemezlikten gelme, öğrencilere daha samimi davranma, öğrencileri etkinliklerle kaynaştırma, rehberlik servisi, görev verme, öğrencileri kendisine yakın yerde oturtma, oyun oynatma olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çözüm Önerileri, Doküman, Öğretmen, Problemli Davranış.

Abstract

The study was carried out by examining the documents published between 2007-2020 within the scope of the evaluation of undesirable student behaviors. In order to collect study data, articles published in 2007-2020 on undesirable student behaviors in recent years were searched. While searching for the articles, 26 studies were found by searching the Web of Science and Google Academic databases. Twenty studies were included in the study from the articles found as a result of the preliminary examination on the studies. Findings are presented in tables and graphs. The data obtained by the document analysis technique were subjected to content analysis, and sub-themes were reached in this direction. According to the results of the content analysis, it was divided into four themes: "undesirable student behaviors", "reasons of undesirable student behaviors", "methods of combating undesirable student behaviors", "undesirable student behaviors and solution suggestions".

Undesirable behaviors as a result of the documents examined; While they are seen as the most undesirable behaviors such as not obeying the classroom rules, abusive speech, speaking without permission, shyness, hyperactivity and lack of attention, problems caused by watching violent television programs (threatening), the solutions for the unwanted behaviors they encounter are; It is seen that giving punishment and reward, warning, ignoring, treating students more sincerely, integrating students with activities, guidance service, assigning tasks, making students sit close to themselves, playing games.

Keywords: Document, Intervention, Suggestions, Teacher, Undesirable Behavior.

1. GİRİŞ

Eğitim, bir insanın; duygusal, bedensel, zihinsel olarak sahip olduğu yeteneklerini belirlenen amaç doğrultusunda geliştirmesidir. Bilgi kazanmak, davranışlarını geliştirmek yolunda atılan adımların hepsi eğitimin kapsamında yer almaktadır. İsteyerek ve kasıtlı olarak değişimler geçirmek eğitimin bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2007).

Eğitim en genel anlamıyla davranış değiştirme sürecidir. Eğitimin temelinde olumsuz davranışları düzelterek değiştirmenin yanında, olumlu davranışlar kazandırma düşüncesi yatmaktadır (Ergün, 2014). Eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında olumlu yönde değişim olması beklenir Öğrencilerin davranışlarında istendik yönde davranış değiştirme sürecinin olduğu yerlerden biri de okullardır. Okul içi yaşantıların ise büyük bir bölümü sınıf içinde geçmektedir. Öğrenme ve öğretim ortamında başarıyı etkileyen önemli unsurlar, sınıf içindeki davranışlar ve sınıfın etkili yönetimidir. Sınıf içerisinde eğitim ve öğretim sürecinin iyi bir şekilde düzenlenmesi ve sürdürülmesi de sınıftaki problemlı davranışların ortaya çıkmasını engeller (Kapucuoğlu Tolunay, 2008).

Alanyazında problemlı öğrenci davranışları ile alakalı yapılan çalışmalar genel olarak ilkokul ve ortaokul dönemini kapsadığı görülmektedir. Öğrencilerde arkadaşını şikâyet etme, derse karşı ilgisizlik, izinsiz konuşma davranışları ile ilköğretimde en çok karşılaşılan problemlı öğrenci davranışı olarak yer çalışmalarda aldığı görülmektedir (Nezihoğlu ve Sabancı, 2010). Yine çalışmalar incelendiğinde öğretmenler problemlı öğrenci davranışlarını fiziksel müdahale, çocuğun ailesi ile görüşme, çocuğu sözlü uyarma, davranışını görmezden gelme, öğrenciyi idareye gönderme, ders sonrası öğrenciyle konuşma, öğrenciyi notla korkutma gibi farklı yöntemlerde kullanıldığı görülmektedir (Danaoğlu, 2009).

Sınıf içerisinde problemlı öğrenci davranışları, sınıf hâkimiyetini ve dersin işleyişini aksi yönde etkileyen sınıf içerisinde öğrenci hâkimiyetini zorlaştıran davranışlardır (Çetin, 2013). Genel çerçeveden değerlendirildiğinde problemlı öğrenci davranışları sınıf öğretmenleri rahatsız eden, ders işleyişini bozan, sınıfın standartlarına ters düşen davranışlar olarak bilinmektedir (Danalıoğlu, 2013). Problemlı öğrenci davranışları sınıf içerisinde sadece öğretmenleri değil öğrencileri de rahatsız etmektedir ve eğitim hedeflerine ulaşmayı sekteye uğratar. Problemlı öğrenci davranışları eğitim ve öğretim sürecinde ulaşılması istenilen hedeflere ulaşmayı sekteye uğratan ve sınıf düzenini bozan her türlü davranıştır. “Problemlı davranışlar okulda veya sınıfta oluşturulmuş yazılı veya yazılı olmayan öğrenme ve öğretim etkinliğini azaltan, okulun temel misyonuna ters düşen davranışların tümüdür” (Öztürk, 2002: 140).

Problemlı öğrenci davranışları kişinin diğer bir kişiyi olumsuz yönde etkilemesi okulda belirlenen kurallara uymaması, ders işleyişini bozması, öğrencinin gerek kendini gerekse diğer öğrenci arkadaşlarını rahatsız etmesi, sınıf iklimini sekteye uğratan davranışların tümüdür (Şentürk, 2010: 9).

Sınıf içerisinde problemlı öğrenci davranışların gerçekteşmesinde birçok neden etkilidir. Problemlı öğrenci davranışları öğrencilerin kişiliğinden kaynaklı olarak meydana gelebildiği gibi okul, aile, çevre gibi çevresel etmelerin neden olduğu davranışlardır. Sınıf içerisinde problemlı öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında öğrencilerin değer yargıları, ilgileri, yetenekleri, kültürel durumları, geçmiş yaşantıları etkili olmaktadır (Elban, 2009: 6).

Tüm bu saydıklarımızın dışında sınıfın fiziki yapısı ve okul dışında kaynaklanan sebeplerden dolayı problemlı öğrenci davranışları meydana gelebilmektedir (Yüksel, 2005: 26). Sınıf içerisinde problemlı öğrenci davranışlarının çevre ve öğrenci ailesi ile kişiliğinden kaynaklı olduğu da söylenilebilir (Sipahioğlu, 2008: 22).

Yukarıda sayılan birçok nedenden kaynaklı olan problemlı öğrenci davranışlarını şu şekilde sıralanabilir; (Karakaş, 2005).

- Öğrencilerin sınıfta sorulan sorulara kayıtsız kalması,
- Devamlı öğrencileri olumsuz yönde etkilemeleri
- Kişisel temizlik kurallarına uymamaları
- Sınıf kurallarına dikkat etmeme
- Ders etkinliklerinde zorbalık yapma
- Arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygısızlık yapma
- Sürekli devamsızlık yapma
- Eşyalara zarar verme
- Kavga etme
- Arkadaşlarını aşağılama
- Arkadaşlarını dışlama
- Arkadaşlarının eşyalarını izin almadan kullanma (Keleş, 2010).
- Grup çalışmasını reddetme,
- Sorumluluktan kaçınma gibi istenmedik öğrenci davranışları aralanabilir (Alkaş, 2010).

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, “*Doküman İnceleme Yöntemi*” kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman inceleme yöntemi ile yapılan bu çalışma, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi ile gerçekleştirilmektedir. Doküman incelemesi, tarih biliminde ve antropolojide, dil bilimcilerin kullandığı bir yöntem olmakla beraber, psikoloji ve sosyoloji gibi alanlarda da doküman incelemesi ciddi derecede kullanılmaktadırlar (Şimşek, 2009).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma, problemlili öğrenci davranışları çerçevesinde 2007-2020 yılları arasında çalışılmış makalelerden alınarak oluşturulmuştur. Makalelerin tespitinde Google Akademik ve dergipark veri tabanları üzerinde tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 20 adet makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan bu 20 makale üzerinden çalışmanın yapılması planlanmıştır. Makaleleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından bir “*Makale Bilgileri Toplama Formu*” geliştirilmiştir. Daha sonra incelemeye dâhil edilen makaleler 4 araştırmacıya paylaştırılmış ve her araştırmacı makaleyi inceledikten sonra elde ettiği bilgileri bu forma yazmıştır. Makale bilgilerini toplama işlemi tamamlandıktan sonra her araştırmacı diğer araştırmacıların yaptığı çalışmaları da kontrol ederek olası hataların önüne geçilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmada taranan makaleler çalışmanın yazarı, konusu, amacı, yöntemi ve temalara dair genel bilgiler Tablo.1 de verilmiştir. Problemlili öğrenci davranışları konulu incelenen alt temalar üzerinde yapılan çalışmaların tamamına yakını birbirine benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular grafiklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada incelenen çalışmaların özellikleri

<p style="text-align: center;"><i>Istenmeyen Öğrenci Davranışları (İ.Ö. D.)</i> <i>Istenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenleri (İ.Ö. D.N.)</i> <i>Istenmeyen Öğrenci Davranışları ile Mücadele Yöntemleri (İ.Ö. D.M.Y.)</i> <i>Istenmeyen Öğrenci Davranışları ile Çözüm Önerileri (İ.Ö. D.B.Y)</i></p>							İNCELENEN TEMALAR				
	Yazar	Konu	Araştırma Türü	Örnekleme	Veri Toplama Tekniği	Çalışmanın Amacı	İ.Ö.D	İ.Ö.D.N	İ.Ö.D.M.Y	İ.Ö.D.Ç.Ö	SONUC
1	Bayram ÖZER & Necati BOZKURT & Abdulkadir TUNCA	“Problemlı Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri”	Nicel	102 sınıf öğretmeni	Anket	Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıfta en sık karşılaştıkları problemlı öğrenci davranışlarının neler olduğunu ortaya koymaktır.	✓	✓	✓		Olumlu
2	Diğdem MÜGE SİYEZ	“Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Problemlı Öğrenci Davranışlarına Yönelik Algıları ve Tepkileri”	Nitel	110 Sınıf Öğretmeni	Görüşme	Araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin okul ortamında karşılaştığı problemlı öğrenci davranışlarının neler olduğunu, bu davranışlara nasıl tepki verdiğini belirlemektir.	✓				Olumlu
3	Metin KAYA	“Problemlı Öğrenci Davranışlarına Yönelik Yönetim Stratejileri Ve Yöntemlerinin İncelenmesi”	Meta-sentez	22	Döküman	Çalışmanın amacı problemlı öğrenci davranış yönetimi stratejileri ve yöntemlerini incelemektir.	✓			✓	Olumlu
4	Barış ÇETİN	“Sınıfta Problemlı Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”	Nitel	37 Sınıf Öğretmeni	Görüşme	Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problemlı öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve problemlı öğrenci davranışlarına getirdikleri çözüm önerilerini saptamaktır.	✓			✓	Olumlu

5	<i>Ibrahim ÇANKAYA & Hurşit ÇANAKÇI</i>	“Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemleri Öğrenci Davranışları Ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları”	Nitel	60 Sınıf öğretmeni	Görüşme	Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı uyguladıkları çözüm yollarını tespit etmektir.	✓	✓	✓	Olumlu	
6	Güngör YUMUŞAK & Özgül BALCI	“Öğretmenlerin Problemleri Öğrenci Davranışları İle Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemleri”	Nitel	20 Sınıf öğretmeni	Görüşme	Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin problemleri öğrencilerin davranışlarının önlenmesinde kullandıkları yöntemlerin neler olduğunun belirlemektir.	✓		✓	Olumlu	
7	Orhan MEDİKOĞLU & Osman DALAMAN	“Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları Problemleri Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi”	Nitel	72 Öğretmen	Birden fazla ölçme aracı	Çalışmanın amacı; öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problemleri öğrenci davranış bozukluklarını belirlemek ve problemleri öğrenci davranışlarına ilişkin çözüm önerilerini belirlemektir.	✓	✓	✓	✓	Olumlu
8	İsa Yıldırım	“Liselerde Problemleri Öğrenci Davranışlarını Konu Edinen Çalışmaların Meta Sentez Yöntemiyle İncelenmesi”	Nitel	15	Meta-Sentez	Çalışmanın amacı ortaöğretim düzeyinde eğitim veren kurumlarda ortaya çıkan problemleri öğrenci davranışlarını, nedenlerini, bu davranışlara müdahale yöntemlerini ve bu davranışlarla baş edebilmek için ileri sürülen önerileri konu edinen nitel çalışmaların meta sentez yöntemiyle incelenmesidir.	✓		✓	✓	Olumlu

Problemlı Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi: Doküman İncelemesi

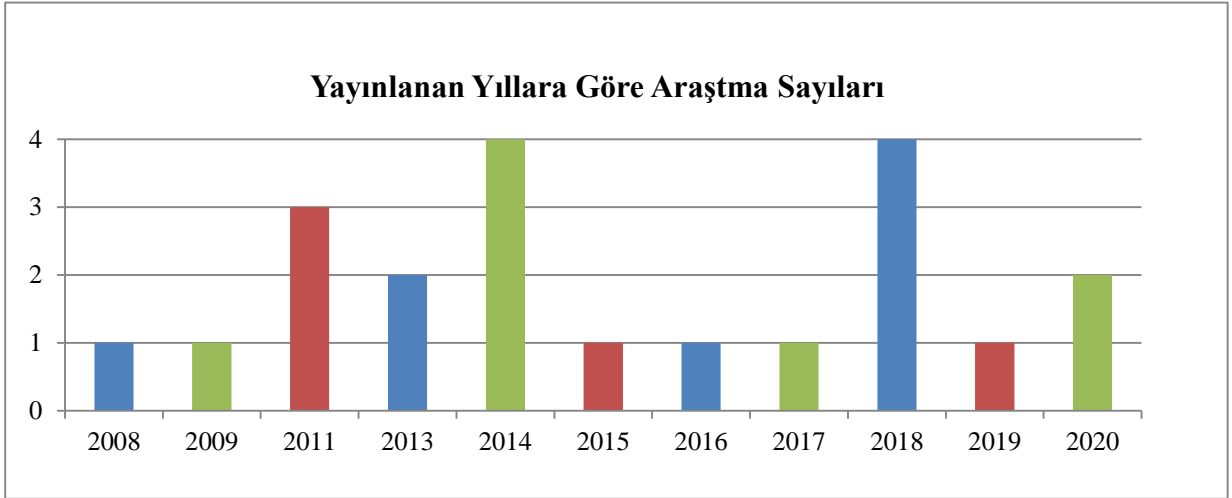
9	Sevilay ŞAHİN & Mustafa Cüneyt ARSLAN	“Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Problemlı Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Öğretmen Stratejilerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri”	-	15 Öğretmen 35 Öğrenci	-	Araştırmanın amacı, problemlı öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerinde meydana getirdiği etkileri belirlemektir.	✓			✓	Olumlu
10	Rukiye EKİCİ & Avni EKİCİ	“Sınıf Yönetiminde Problemlı Öğrenci Davranışlarının İlkokul Ve Ortaokullarda Karşılaştırmalı İncelenmesi”	Nicel	216 Öğretmen	Anket	Araştırmanın amacı; ilkokulda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problemlı öğrenci davranışlarının neler olduğunu incelemektir.	✓			✓	Olumlu
11	Faysal ÖZDAŞI & Burhan AKPINA R2	“Ortaokullarda Problemlı Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”	Nicel	590 Öğretmen	Anket	Problemlı öğrenci davranışlarının meydana gelme sıklığının belirlemektir.	✓				Olumlu
12	Barış ÇETİN	“Sınıfta Problemlı Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”	Nitel	37 Öğretmen	Görüşme	Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problemlı öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve problemlı öğrenci davranışlarına getirdikleri çözüm önerilerini belirlemektir.	✓			✓	Olumlu
13	Bahri Aydın	Rehber “Öğretmenlerin Problemlı Öğrenci Davranışlarına İlişkin Çözüm Önerileri”	Karma	82 Öğretmen	Birden fazla ölçme aracı	Bu araştırmanın amacı; rehber öğretmenlerin sınıf ve branş öğretmenlerindeki gelen problemlı öğrenci davranışlarını belirlemektir.	✓	✓		✓	Olumlu
14	Fuat TANHAN & Ece ŞENTÜR K	“Sınıf İçi Problemlı Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen	Nicel	60 Öğretmen	Anket	Araştırmanın amacı, Sınıf içi problemlı öğrenci davranışlarına	✓	✓	✓		Olumlu

		Tutumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”				yönelik öğretmen tutumlarının belirlenmesi olarak belirlenmiştir.					
15	Adnan DELENİ & M. Hanifi ERCOŞKUN	“Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda Problemlili Öğrenci Davranışlarının Nitel Açısından İncelenmesi”	Nitel	33 Öğretmen	Görüşme	Araştırma Türkiye’ye göç etmek zorunda kalan öğrenim çağındaki geçici koruma kapsamına alınan yabancı uyruklu çocukların, öğrenim gördükleri sınıflarda oluşan problemlili davranışlarını incelemek amacıyla yapılmıştır.	✓				Olumlu
16	Öner Çelikkaleli & Raşit Avcı	“Öğretmenlerin Empatik Eğilimi ve Sınıf İçi Problemlili Öğrenci Davranışları Arasındaki İlişki: Öğretmenlerin Kişilerarası Yetkililiğinin Rolü”	Nicel	320 Öğretmen	Anket	“Araştırmanın amacı, öğretmenlerin empatik eğilimi, kişilerarası öz yeterliliği ve sınıf içi problemlili davranışları arasındaki ilişkileri incelemektir”.	✓				Olumlu
17	Fatih Mutlu Özbilen & Tuncay Canbulat & Hülya Hamurcu	“Öğretmenlerin Çokkültürlülük Alguları İle Sınıf İçi Problemlili Öğrenci Davranışlarına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”	Nicel	192 Öğretmen	Anket	Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik alguları ile sınıf içi problemlili öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.	✓	✓			Olumlu
18	Murat ERGİNİ & Oğuzhan YONCALIK	“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Problemlili Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullandıkları Stratejiler”	Nicel	129 Öğretmen	Anket	Araştırmanın amacı; bir nebze de olsa Türkiye’deki beden eğitimi öğretmenlerinin , derslerde karşılaştıkları problemlili öğrenci davranışlarına yönelik göstermiş oldukları tepkilerini belirlemektir.	✓		✓		Olumlu

19	Esra Tekel	“Problemlı Öğrenci Davranışları: Bir Erkek Lisesi Örneği”	Nitel	6 Öğretmen	Görüşme	Araştırmanın amacı problemlı öğrenci davranışlarının nedenlerini ve okul yönetiminin bu davranışları çözmek için yaptığı uygulamaları incelemektir.	✓				Olumlu
20	Necmi GÖKYER & Bircan DOĞAN	“Problemlı Öğrenci Davranışları Ve Nedenlerine İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri”	Nicel	231 Öğretmen	Anket	Çalışmanın amacı, ilkokul, orta okul ve değişik türdeki liselerde problemlı öğrenci belirlemektir.	✓			✓	Olumlu

Dergilerde Yayınlanan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

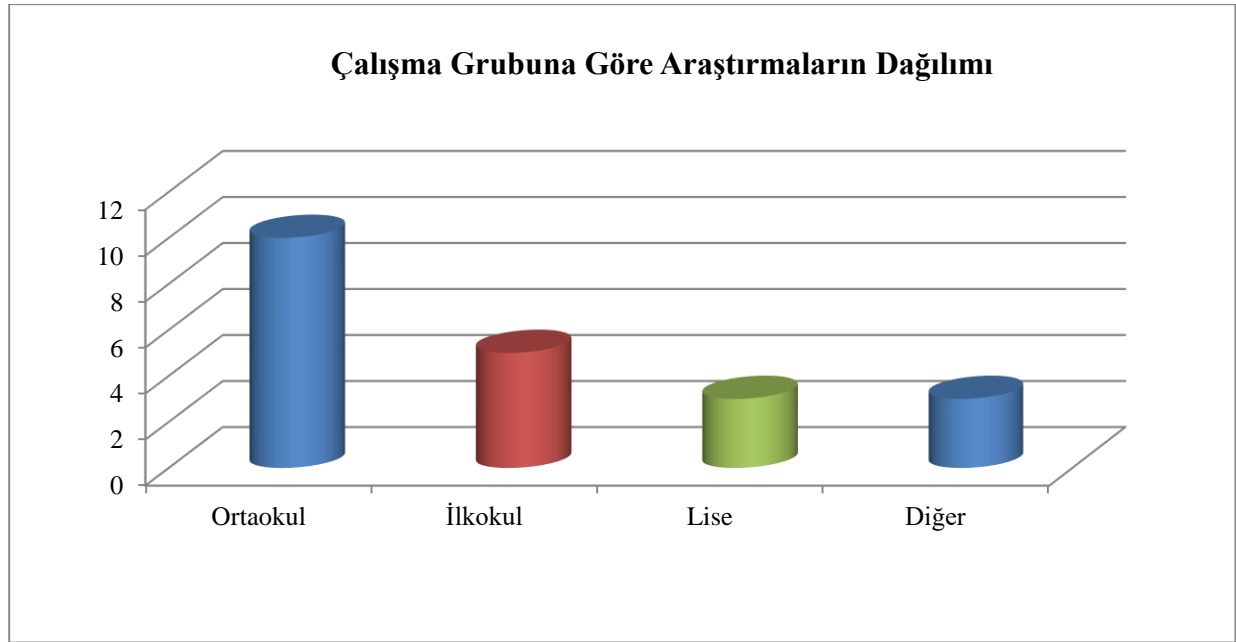
İncelenen çalışmalar sonucunda yıllara göre dağılımları Şekil-1 de verilmiştir. Grafik incelendiğinde, çalışmaların yıllara göre bir artış görülmediği 2014 ile 2018 yıllarında çalışmaların arttığı görülmektedir.



Şekil 1. Çalışmaların yayınlandığı yıllara göre dağılımları

Çalışma Grubuna Göre Araştırmaların Dağılımı

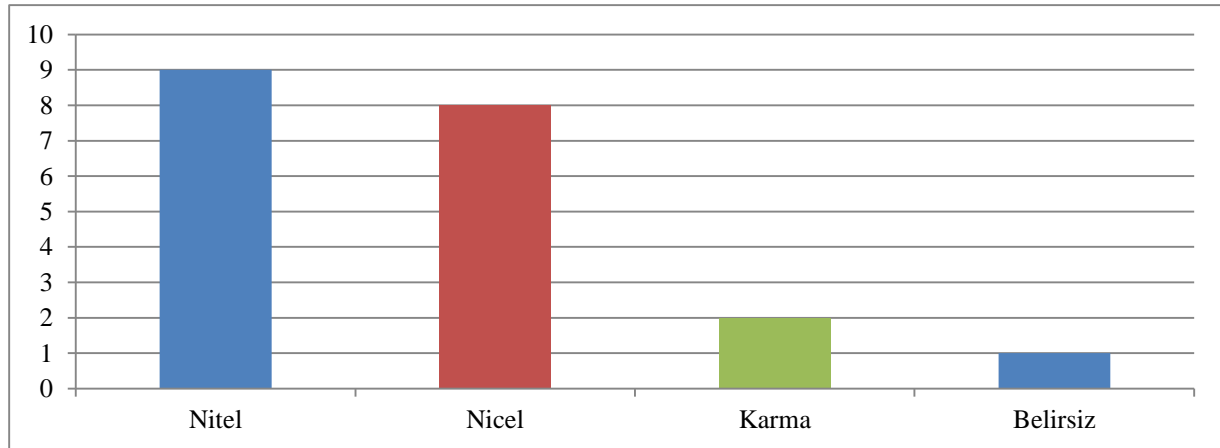
İncelenen çalışmalar sonucunda hedef kitlenin dağılımı Şekil-2’de yer verilmektedir. Grafikte 2007-2020 yılları arasında “problemlı öğrenci davranışları” ile alakalı yapılan çalışmaların en çok ortaokul öğrenciler üzerinden (% 50) yapıldığı görülmektedir.



Şekil 2. Araştırmaların gerçekleştirildiği grup düzeyleri

Araştırma Paradigmalarına Göre Dağılım

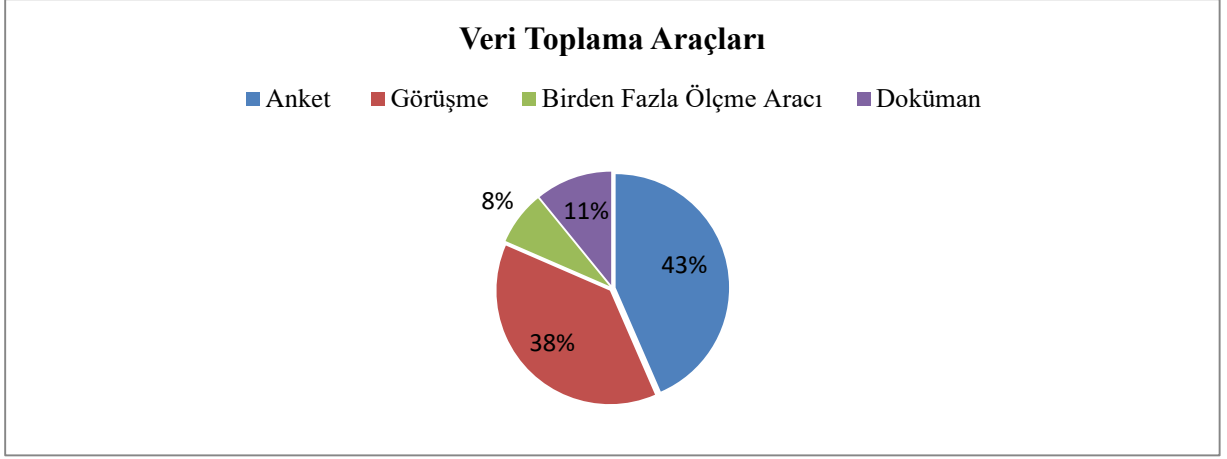
İncelenen çalışmalar sonucunda paradigmalarına göre dağılımı Şekil 3’te verilmiştir. Grafik incelendiğinde çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin (9 çalışma; % 45) nicel, (8 çalışma; %40) nitel, (2 çalışma; %10) karma yöntemle yapıldığı saptanmıştır.



Şekil 3. Çalışmalarda benimsenen paradigmalar

Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

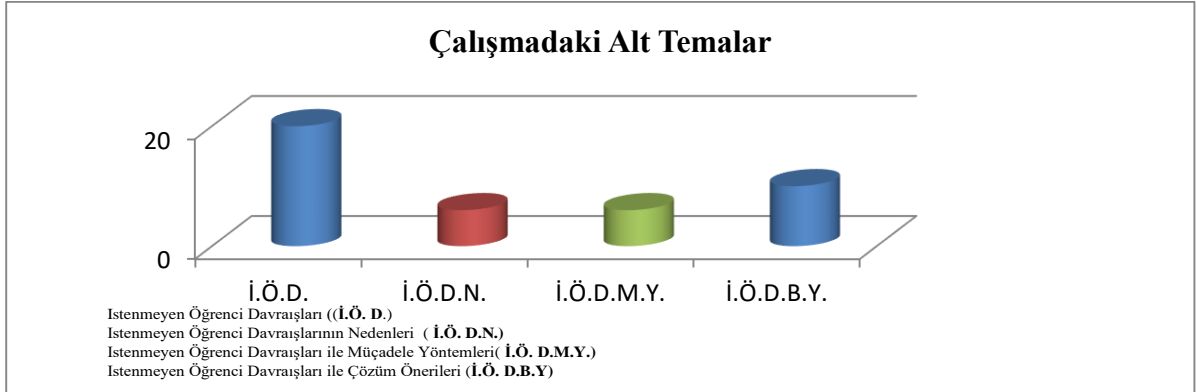
Şekil-4 te araştırmalarda kullanılan veri toplama tekniklerinin oranı verilmiştir. Grafiğe göre; en çok (% 43) anket ölçeklerin kullanıldığı görülürken en az (% 8) birden fazla ölçme aracı kullandığı tespit edilmiştir.



Şekil 4. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları

Araştırmada Ele Alınan Konulara Göre Dağılım

Araştırmalar problemlı öğrenci davranışları, problemlı öğrenci davranışlarının nedenleri, problemlı öğrenci davranışları ile mücadele yöntemleri, problemlı öğrenci davranışları ile çözüm önerileri olmak üzere 4 başlıkta alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmaların analizi sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; problemlı öğrenci davranışlarının varlığı (20 çalışmada; % 41) sonucuna ulaşılmış, problemlı öğrenci davranışlarının nedenleri (6 çalışma; % 13) belirtilmiştir, problemlı öğrenci davranışları ile mücadele yöntemleri (6 çalışmada; % 13) üzerinde durulmuştur, problemlı öğrenci davranışları ile çözüm önerileri (10 çalışmada; % 33) üzerinde durulduğu görülmektedir.



Şekil 5. Çalışmalardaki alt temalar.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2007-2020 yılları arasında problemlı öğrenci davranışları konusunda yayınlanan makaleler araştırılmıştır. Çalışmaları kapsayan 20 makale doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Bulgular, tablo ve grafiklere aktarılarak sunulmuştur. Bulgulara göre alanyazında yer alan birçok çalışmanın sonuçlarının paralel ilerlediği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda, problemlı birçok öğrenci davranışlarının olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda daha çok problemlı öğrenci davranışları benzer başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Örneğin Aydın (2004) tarafından yapılan çalışmada derse yönelik, konuşma/gürültü, ilgisizlik, okula yönelik disiplin sorunları, arkadaşları ile ilgili sorunlar başlıkları altında gruplamıştır. Bu problemlı öğrenci davranışları öğrencilerin derste arkadaşlarının motivasyonlarını, iletişim sürecini olumsuz etkilediği gibi öğrencilerin dikkatlerini dağıtıp, ders akışını bozarak, öğretim sürecin hedefine ulaşmasını önemli derecede

sekteye uğratmaktadır. Başar (2014) tarafından yapılan bir çalışmada problemlili öğrenci davranışlarının öğretmenlere ilk etapta önemsiz gibi gelse de daha sonraki süreçte iş stresini artırabilmektedir.

İncelenen yayınlar öğretmenlerin problemlili öğrenci davranışları ile mücadele yöntemlerinde çözüm arayıcı metodu daha çok ön plana çıkmaktadır. Çözüm arayıcı yaklaşımda öğrencileri derse motive etmeye çalışma ve öğrenciye değer yükleyerek problemlili öğrenci davranışlarını gidermeye çalışmaktadır. Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya'nın (2009) çalışmasına göre öğretmenler problemlili öğrenci davranışları ile mücadele etmek için daha çok samimi bir hava oluşturmak problemlili davranışların nedenlerini bilerek hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Özmen'in (2017) yılında yaptığı çalışmasında öğretmenlerin problemlili öğrenci davranışları ile mücadele etmede çoğunlukla öğrenciyi sözel olarak uyarma, öğrenci ile birebir konuşma, sınıf kurallarını hatırlatma gibi daha çok kalıcı yöntemler ile kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Sonuç olarak dokümanlarda genel olarak öğretmenler disiplin sorunlarının çözümünde aile-okul-öğretmen işbirliğinin, öğrenci ile birebir iletişim kurmanın ve etkin bir ceza sistemi getirmenin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin böyle düşünmelerinde sorunun çözümünde yalnız bırakılmaları ve disiplin sorununu çözmede bazı zamanlar çaresiz kalmaları etkili olmuş olabilir. İncelenen çalışmalar, problemlili birçok öğrenci davranışlarının genel olarak yakın olduğu görülmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre şu önerilere yer verilebilir:

Problemlili öğrenci davranışlarını azaltmada öğrenciyi ilgilendiren aile, öğretmen ve yönetici işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır.

- Okullarda öğrenci velilerine yönelik eğitim seminerleri düzenlemeli ve problemlili davranışların oluşmasına sebep olan faktörler konusunda bilinçlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Problemlili öğrenci davranışlarını azaltmada etkili rehber öğretmenlerine, programları koordine etmeleri sağlanmalıdır.
- Problemlili davranışlarla ilgili daha kapsamlı nicel veya nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 326-337.
- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki problemlili öğrenci davranışlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çetin, B. (2013). Sınıfta problemlili öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 225-269.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme, *Üniversite ve Toplum*, 7(4)
- Danalıoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5.sınıflarda karşılaştıkları problemlili davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elban, L.(2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin problemlili öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergün, M. (2014). Eğitim felsefesi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kapucuoğlu Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları problemlili öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Karakaş, B. N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen problemlı davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminin karşılaştıkları problemlı öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, N. H., Korkmaz, F., & Özkaya, G. (2009). İlköğretim okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin problemlı davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(1),119-128.
- Nezihoğlu, G. Ö. ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin problemlı davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 41- 53.
- Özmen Z.K. (2017). Öğretmenlerin, öğrencilerin problemlı davranışlarında kullandıkları başa çıkma yöntemleri. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*.8(4),55-71
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta problemlı davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip, (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.118-153). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim 1.kademesinde sınıf içi problemlı öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlıdere Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler, İstanbul.
- Şentürk, E.(2010). *İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen problemlı öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

**Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumlarından Beklentileri ve Okul Öncesi Kurumlarının
Bu Beklentileri Karşılama Durumları**

Expectations of Parents from Preschool Institutions and the Situation of Preschool Institutions
Meeting These Expectations

Yazar(lar)

Ferhan ÇETİNKAYA

Şehit Devlet Memuru Ruhi Karaçam Anaokulu/ Yenişehir/ /Diyarbakır /TÜRKİYE
duraktaaa@gmail.com

Mahmut BAYER

Şehit Birkan Gündüz Ortaokulu/Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE
mamebyr@hotmail.com

Azize Aslı BİNGÖL

Karaçevre ilkokulu/ÇınarDiyarbakır/TÜRKİYE
asli8587@gmail.com

Yunus KARAAĞAÇ

Yolaltı ilkokulu/Yenişehir/Diyarbakır/TÜRKİYE
ynskaraagac2142@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 28 Kasım 2021

Kabul Tarihi: 28 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atıf

Çetinkaya, F. Bayer, M., Bingöl, A. A. ve Karaağaç, Y. (2021). “Ebeveynlerin Okul Öncesi Kurumlarından Beklentileri ve Okul Öncesi Kurumlarının Bu Beklentileri Karşılama Durumları”, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 81-89.

Öz

Bu çalışmanın amacı, ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri ve bu beklentilerinin karşılama durumlarını belirlemektir. Araştırmada olgu bilim deseni yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesine bağlı resmî bağımsız anaokuluna çocuğunu gönderen 20 kişiden oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, katılımcılar okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli amacının çocukları ilkokula hazırlamak olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda çocukların sosyalleşmesini sağlayarak, akranlarıyla beraber sağlıklı bir vakit geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ebeveynler beklentilerine cevap verilmesini okul ile ilgili bağlarını güçlendirerek etkili bir aile katılımının gerçekleşmesini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Ebeveyn beklenti, Sosyal Aktivite, Aile işbirliği.

Abstract

The aim of this study is to determine the expectations of parents from preschool institutions and the state of meeting these expectations of preschool institutions. Phenomenological design method was used in the study. The study group of the research consists of 20 pre-school teachers working in independent pre-schools in Diyarbakir province in the 2020-2021 academic year.

The research was designed in a qualitative research design. The data were evaluated by content analysis. According to the results of the research, the participants stated that the most important purpose of pre-school education institutions is to prepare children for primary school. At the same time, they stated that they had a healthy time with their peers by ensuring the socialization of children.

Majority of the participants stated that meeting the expectations of the parents and strengthening their ties with the school ensure effective family participation.

Keywords: Preschool education, Parental expectation, Social Activity, Family cooperation.

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumları, bireyin yetişmesinde okula hazırlık anlamında ilk adım atıldığı önemli bir yerdir (Saygılı, 2011). Bu kurumlar; çocukların gelecekteki eğitim yılları için sağlam temeller atıp, eğitime hazırlamayı amaçlanan kurumlardır (TEDMEM, 2017a). Okul öncesi eğitim kurumlarının, ailelerin, yakın çevredeki çocukların ve yetişkin kişilerin eve aldığı gazete, dergi ve kitaplar; evde dinlenen müzik ve izlenen televizyonun çocuğun eğitiminde ne kadar önemli bir rolünün olduğu vurgulanmaktadır (Poyraz ve Dere, 2003). Doğumdan itibaren ilk beş yıl çocuğun gelişim ve öğrenim kapasitesi açısından oldukça hızlı ilerleyen bir dönemdir. Bu dönem; çocuğun en çok sevgiye ve ilgiye ihtiyaç duyduğu, çevreden gelebilecek etkilere fazlasıyla açık olduğu ve zihinsel algılarının ise en açık olduğu bir dönem olarak tanımlanabilir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Aile ortamının, aile içindeki sıcak ilişkilerin burada önemi çok büyüktür. Çocuklar için ayarlanmış oyun parklarının ve bahçelerinin azalması nedeniyle okul öncesi eğitim kurumlarının önemi daha da artmıştır. Bu kurumları, çalışmakta olan ebeveynlerin çocuklarının bakılması için bıraktıkları bir kurum olarak görülmesi yanlış bir bakış açısıdır. Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar kişisel gelişimlerini bu dönemde en yoğun şekilde yaşamaktadırlar. Bu gelişim okul öncesi eğitimle beraber daha hızlı olabilmektedir (Saylan, 2016). Çocukların hazır bulunurluk seviyelerini arttırması, okul öncesi eğitimin önemli avantajlarından. Bu eğitimlerde boyama yapma, makasla kesme, parmak oyunları gibi aktiviteler ile çocukların küçük kas gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Sönmez, 2012). Bu sebeple, okul öncesi eğitim okullarında eğitim gören çocuklar, yazmayı diğer çocuklara oranla hızlı öğrenebilmektedir. Bunlara ilaveten, okul öncesi eğitim almış çocuklar ilkokula alışma aşamasını diğer çocuklardan çok daha rahat şekilde atlattıkları (TEDMEM, 2017b). Diğer bir deyişle okul öncesi eğitimi, sporcunun maçlara çıkmadan önceki antrenmanları olarak düşünebiliriz.

Bundan dolayıdır ki çocuğun her açıdan gelişimini tamamlaması için okul öncesi eğitime ihtiyaç bulunmaktadır ve bunun asıl destekleyicisi ise anne ve babaların bilgilendirilmesi ile sağlanacaktır (Özen, 2008). Böylece ebeveynlerin okul öncesi eğitimden beklentileri ve okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri karşılama durumlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın amacı, anne ve babaların okul öncesi kurumlarından beklentileri ve okul öncesi kurumlarının bu beklentileri karşılama düzeylerinin tespitidir. Bu araştırma çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderen ebeveynlerin beklenti kriterlerini ortaya koymak, bu beklentilere öncelik vererek anne babaların ihtiyaç duyduğu konuları belirleyip hazırlanacak etkinliklerde anne babaların beklentilerini de dikkate almak gerekliliğini vurgulamak açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Miles ve Huberman (1994)'e göre veri analiz süreci üç ana bölüme ayrılır: a) Verinin işlenmesi, b) Verinin görsel hale getirilmesi, c) Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme. İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Nitel verilerin analizi konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve

temalandırılması konusunda görüşler birleşmektedir. Bu araştırmada ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri ve bu beklentilerinin karşılama durumları ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:277).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni araştırmanın amacına uygun olarak, görüşülen araştırmacıların tecrübelerinden faydalanarak onun iç dünyasını ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002). Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından ilgili alan yazının taraması yapılarak hazırlanmış ve üç uzman tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme formlarına katılımcılar ilgili sorulara cevaplarını yazılı olarak bildirmişlerdir. Görüşme formunda üç tane soru yer almaktadır. Bu sorular şunlardır:“Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentileri nelerdir?, Ebeveynlerin okul öncesi eğitim programından beklentileri nelerdir?, Ebeveynlerin okul öncesi öğretmeninden beklentileri nelerdir?”

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bulunan bağımsız 5 devlet anaokuluna çocuğunu gönderen 20 veliden oluşmaktadır. “*Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak öğretmenler çalışma grubu seçilmiştir.*” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108).

Tablo.1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Değişkenler	N	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	7
	Kadın	13
Yaş	39 ve Üstü	13
	30-39	6
	20-29	1
Eğitim Durumu	İlkokul	4
	Ortaokul	8
	Lise	7
	Lisansüstü	1

Ankete katılanların 7’si (%35,0) erkek, 13’ü (%60,0) kadınlardan oluşmaktadır. Ankete katılan yaş durumları değerlendirdiğimizde 13’ü (%65,0) 39 ve üstü, 6’sı (30,0) 30-39 yaş arası 1’i (%05,0) 20-29 yaş arası olduğunu belirtmiştir. Ankete katılanların eğitim durumu değerlendirildiğinde 4’ü (%20,0) ilkokul mezunu, 8’ü (%40,0) ortaokul mezunu 7’si (%35,0) lise mezunu bulunurken 1’i (%05,0) ise lisansüstü mezundur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri Diyarbakır ili Kayapınar ilçesinde bulunan bağımsız 5 devlet anaokuluna çocuğunu gönderen 20 veliye uygulanan görüşme formuyla elde edilmiştir. Ebeveynler görüşme formlarına düşüncelerini yazılı olarak aktarmışlardır. Daha sonra bu formlar araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bu araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak ‘geçerlilik’ sağlanmıştır. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Temalar elde edilen veriler sonucunda oluşturulmuştur. Kavramsal kodlama da görüşülen bireylerden elde edilen verilere dayanılarak yapılmıştır. üç tema belirlenmiştir. Belirlenen kodlar daha sonra bu temalara göre düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tekrar bu tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve kesinleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde alt amaçlara göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerine ilişkin görüşleri

S.N. 1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentilerine dair bulguları	f
1. Okul Sınıflarının fiziksel ortamlarının iyileştirilmesi (E1, E4, E6, E9, E14, E15, E17, E20)	8
2. Sosyal etkinliklerinin artırılması (E2, E3)	2
3. Aileler ile işbirliği (E1, E17, E19)	3
4. Yemeklerin her açıdan iyileştirilmesi (E7, E8, E11, E13)	4
5. Yabancı dil eğitiminin artırılması (E5, E15, E18)	3

(*E; Kodlanmış Ebeveyn)

Görüşme yapılan ebeveynler çoğunluk olarak “Okul Sınıflarının fiziksel ortamlarının iyileştirilmesi” şeklinde görüşlerinin olduğunu belirtmişlerdir. “Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumundan Beklentileri” ile ilgili olarak katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur. Buna ilave olarak katılımcılar özellikle eğitimde fırsat eşitliğine sağlanması ve okul öncesi eğitimi verilen öğrencilerde donanımın daha kalıcı ve verimli olması için beklentilerinin biran önce karşılanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ebeveyn ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Eğitim sürecinde daha fazla etkinlik yapılmasına çocuğum adına istiyorum ve onun gelişimi adına daha yararlı olacaktır.” (E2)

“Şahsen okulun bizimle daha çok işbirliği içerisinde olursa istenilen hedefe daha kısa sürede ulaşabiliriz ama maalesef bunu pek göremiyorum.” (E3)

“Dönem içerisinde okul sınıflarının temel ihtiyaçlarını karşılanmasını istiyorum.” (E6)

“Sınıf içindeki demirbaşların yani fiziki şartları uygun hale getirilmesi gereklidir.” (E9)

“Veli toplantılarının yılda bir kez değilde daha fazla olması gerekiyor ne kadar çok okula gelip işbirliği içerisinde olursak çocuğumuz adına o kadar yararlı olacağına inanıyorum.” (E17)

Yukarıda verilen cevaplar değerlendirildiğinde anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimin özellikle çok önem arz ettiği ve ebeveyn beklentilerinin eğitim sürecinde olması gerek makul hususların olduğunu görmekteyiz.

Tablo 3. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim programından beklentilerine ilişkin görüşleri

S.N. 1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Programından Beklentileri	f
1. İlkokula hazırlık (E2, E5, E7, E8, E9, E15, E18, E19)	8
2. Sosyal etkinlikler (E2, E3 E5, E14, E16, E17, E20,)	7
3. Yaparak yaşayarak öğrenme (E1, E4)	2
4. Akranlarıyla Vaktini Değerlendirmesi (E7, E8, E11, E12, E13, E14, E18)	7
5. Yabancı dil eğitimi (E5, E15, E18)	3

Görüşmeye katılan ebeveynlerin okul öncesi eğitim programından beklentileri açısından değerlendirildiğinde velilerin tamamına yakını eğitimin ilk ve önemli bir basamağı düşüncesinin olduğunu sergiledikleri ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin 8’ kişi; “*ilkokula hazırlık aşaması*”, derken 7’si; “*Vaktini Değerlendirmesi*” görüşünü belirtmiştir. Buna ilave olarak katılımcılar özellikle ebeveynler sosyal etkinliklerin çocuğun hayatında önemli bir yer edindiğini ve ondan dolayı beklentilerinin de azımsanmayacak derecede olduğunu görmekteyiz. Genel olarak elde ettiğimiz bilgiler ışığında öğretmenlerin öğrenci velileri ile meydana gelen problemlerin temel sebebinin velinin okul öncesi eğitimin önemini farkında olmamasından kaynaklandığını görmekteyiz (MEB, 2012). Ebeveyn ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Çocuğumun daha iyi yerlere gelmesini istiyorum bundan dolayı ilkokula hazırlık olsun diye okul öncesine gönderiyorum.” (E5)

“Çocuğumun gerek zihinsel gelişimine gerekse diğer gelişimlere olumlu katkı sağlamaktadır.” (E8)

“Eğitim ve öğretimin önemli bir basamağı olarak görmekteyim özellikle evde yapamadığı sosyal etkinlikleri okulda öğrenip çok rahat bir şekilde yapıyor.” (E14)

“Yabancı dil öğrenmesi adına veya ilerde zorlanmaması için gitmesi gerekiyor.” (E18) Şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Ebeveynlerin okul öncesi öğretmeninden beklentilerine ilişkin görüşleri

S.N. 1. Ebeveynlerin Okul Öncesi Öğretmeninden Beklentileri	f
1. Çocuğa Karşı Olumlu Tutum (E1, E5, E7, E14, E15)	5
2. İyi Bir Eğitim Verme (E4, E5 E6, E8, E9, E11, E13, E14, E15 E16, E17, E19, E20,)	13
3. Etkili İletişim (E3, E5)	2
4. İyi Bir Model Olma (E6, E9)	2
5. Şiddet ve Baskıdan Uzak Olması (E1, E11, E12)	3

Her ne kadar ebeveynlerin sınıf içinde oyuncak, sandalye, masa ve diğer araç ve gereçlerin beklentisi önemli bir faktör olsa da öğretmen elbette en önemli konu olduğunu ifade edebiliriz. Öğretmenin çocuklarla kurduğu iletişimin iyi olması, çocuklara isimleri ile hitap etmesi, sevgi dolu ancak koyduğu kuralları uygulatabilen bir öğretmen olması, aileyle iş birliği içinde olması en önemli unsurlardır. Çocuğunuz öğretmeni rol model alabileceği için, öğretmenin tavır ve hareketlerinden giyim tarzına kadar dikkatli olmanız önemlidir.

Ebeveynler genel olarak öğretmenlerden çocuğa karşı olumlu tutum içerisinde olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ebeveyn ifadelerinden bazı örnekler kategorik olarak sırayla aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenlerin çocuğuma karşı ilgili olması lazım.” (E1).

“Hayata en güzel şekilde hazırlamak. Çocukların iyi bir değerler eğitimi alarak hayata uyumlu, vatanına, milletine faydalı olması.” (E7)

“Öğretmen çocuğumuza her acıdan örnek olması gerekiyor ama maalesef ben bunu bazı öğretmenlerde göremiyorum.” (E9)

“Her şeyden önce çocuğumun iyi bir eğitim alması gerekiyor bunu sağlayacak kişide öğrenmendir.” (E11).

“Çocuğumun şiddet ve baskıdan uzak olması ve aynı zamanda sabırlı ve hoşgörülü olması.” (E16)

“Öğretmenlerin daha nitelikli bir şekilde çocuklarını geliştirmesi çünkü öğretmenler birçok konuda çok yetersizler.” (E17)

“Çocuğumun kalbine sevgi tohumları atması insanlara saygılı yetiştirmesi.” (E19)

Araştırma bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlere göre, okul öncesi eğitimde ilkokula hazırlık, akran eğitimi, sosyal etkinlikler katılımı, yönetim, denetim, rehberlik, okul personeli, mevzuat ve fiziksel koşullardan kaynaklanan değişik beklentilerin olduklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak katılımcıların öğretmenlerden beklentileri yüksek düzeyde olduğunu görmekteyiz.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmamız da ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri okul öncesi kurumlarının bu beklentileri karşılama durumları incelenmiştir. Yapılan bu çalışmada ebeveynlerin okul öncesi kurumlarından beklentileri okul öncesi kurumlarının bu beklentileri karşılama durumlarını belirlemek için veliler ile görüşmeler yapılarak bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde sınıfların fiziksel ortamının genel olarak iyileştirilmesi ve sosyal aktiviteye ağırlık verilmesini de beklentiler arasında olduğunu görmekteyiz. Aynı zamanda yemeklerin her açıdan iyileştirilmesi ve yabancı dil eğitiminin artırılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Argon ve Akkaya (2008) çocukları devlet ve resmi anaokullarına devam eden 91 ebeveynin katıldığı çalışmalarında ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Ebeveynler, okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli amacının çocukları ilkökula hazırlamak, öz-bakım becerilerini kazandırmak ve onlara paylaşma, işbirliği gibi sosyal becerileri öğretmek olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bilgiler çalışmamızı destekler niteliktedir.

Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerine ilişkin görüşleri ise genel olarak ebeveynler çocuklarını en çok ilköğretime hazırlık, geleceğe yönelik önemli bir basamak konusuna vurgu yapıldığı görülmüş olup diğer taraftan sosyalleşme, zihinsel gelişim aşamalarına destek, özgüven kazanmalarını istemeleri iyi bir eğitim almaları sorumluluk ve çalışma gibi sebepler olduğu saptanmıştır. Ebeveynler, yaş ve eğitim durumuna bakılmaksızın okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda uzlaştıklarını görmekteyiz. Tabii bunun sebebinin en çok ilköğretime hazırlık olduğu saptanmıştır. Şimşek ve İvrendi (2014)'nin yaptığı, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin araştırıldığı bir çalışmada, araştırmaya katılan ebeveynlerin geleceğe yönelik önemli bir basamak olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı bu çalışmada eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin yabancı dil eğitimi ve yaparak ve yaşayarak öğrenme aktivitelerine ağırlık verilmesini beklemektedirler. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yarıya yakın ebeveynlerin beklentileri karşılandığını bir kısım ebeveyn ise karşılanmadığını söylemektedirler. Bu bilgiler sonucunda araştırma, çalışmamız ile paralellik göstermektedir.

Ebeveynlerin okul öncesi öğretmeninden beklentilerine ilişkin görüşlerinde ebeveynler çocuklarını gönderdikleri okul öncesi kurumunda ki öğretmenden iyi bir eğitim ve çocuğa karşı olumlu tutum içinde olmaları özellikle beklemektedirler. Ebeveyn beklentilerini ve bunu karşılama durumlarını incelemeye yönelik yapılan ulusal çalışmalar irdelendiğinde ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından ve öğretmenlerden beklenti önceliği değişse de genellikle benzer ifadelerle rastlanmıştır (Poyraz ve Dere 2003). Kıldan (2012) yılında okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmasında ebeveynlerin okul öncesi eğitim kullanın yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli amacının çocukları ilkökula hazırlamak, onların sosyalleşmesini sağlamak ve çocuğun akranlarıyla beraber sağlıklı bir vakit geçirme yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda birtakım öneriler sunulmaktadır.

- Genel olarak ebeveynler beklentilerine cevap verilmesini okul ile ilgili bağlarını güçlendirerek etkili bir aile katılımının gerçekleşmesini sağlanmalıdır.

- Veliler okul öncesi eğitim kurumlarının amacını ve kurumlarda uygulanan programlar hakkında geniş bir seviyede bilgilendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının sadece akademik gelişimi destekleyen bir kurum olmadığını anlatarak diğer gelişim alanlarına da etkili olduğunu konusunda gerekli bilgilendirme yapılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim programında öngörülen alan gezilerine ağırlık verilerek sosyal aktivite beklentileri karşılanmalıdır.
- Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumları içeriği ile ilgili ilçe milli eğitim müdürlükleri ile birlikte kapsamlı bilgilendirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Argon, T. ve Akkaya, M., (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(2), 413-430.
- Kıldan, A.O., (2012). Okul öncesi eğitimin amacına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(1), 135-150.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, Second Edition, London.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2012). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Oğuzkan, Ş, Oral, G.(1997). *Okul Öncesi Eğitim* , İstanbul; Milli Eğitim Basımevi, S. 1-2, 23 28.
- Patton M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publication, 3. Edition, London.
- Poyraz, H. ve Dere, H., (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Saygılı, S. (2011). *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul; Nesil Yayınları.
- Saylan, N. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Şimşek, Z. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*.29 (2), 240-254.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara; Pegem Akademi.
- TEDMEM (2017a). *2017 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM (2017b). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve bakımı: mevcut durum ve öneriler*. Ankara.
- TÜSİAD, (2005). *Doğru Başlangıç: Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları. No: T/2005-05/396.
- UNICEF, (2016). *Dünya Çocuklarının Durumu: Dışlanan ve Görünmeyen*. Ankara: UNICEF Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşleri

School Managers' Opinions on Book Reading Habits

Yazar(lar)

Mehmet ÇETİN

Çınar Beşpınar Ortaokulu/ Çınar/Diyarbakır/TÜRKİYE
mehmetcetin8183@gmail.com

Mehmet DÜNDAR

Eğil Nebi Elyesa Anadolu İmam Hatip Lisesi/Eğil/Diyarbakır/TÜRKİYE
mehmet_dundar-21@hotmail.com

Hanım YALÇIN

Eğil Nebi Elyesa Anadolu İmam Hatip Lisesi/Eğil/Diyarbakır/TÜRKİYE
hanim_yalcin@hotmail.com

Rıza TUGAY

Ortaşar İlkokulu Çınar/Çınar/Diyarbakır/TÜRKİYE
rizatugay21@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 10 Aralık 2021

Kabul Tarihi: 28 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atıf

Çetin, M. Dündar, M., Yalçın, H. ve Tugay, R. (2021). Okul Yöneticilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Görüşleri, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 90-105

Öz

Bu araştırma okul yöneticilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada olgu bilim deseni yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Çınar ilçesine bağlı resmi bağımsız ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Okul yöneticileri tesadüfi yöntemle seçilmiş olup gönüllülük esasına göre görüşme formu uygulanmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğu bilgi sahibi olmak ve kendisini geliştirmek için basılı yayınlardan (gazete, kitap, dergi vb.) okumayı zevkle yapmaktadır. Okul yöneticileri düzenli kitap okuma alışkanlığının mesleki anlamda da kazanım sağlayacağını ifade etmektedirler. Katılımcılar farklı zamanlarda ve mekânlarda okumayı severek yapmaktadır. Aynı zamanda düzenli okuma alışkanlığı ile yöneticilerin tekdüzelikten kurtulmasına, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağladığını vurgularken insanın düşünme şeklini farklılaştırdığı noktalarda birleştikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kitap, Okul Yöneticileri, Okuma Alışkanlığı, Okuma stratejisi.

Abstract

This research aims to determine the views of school administrators on the habit of reading books. Phenomenological design method was used in the study. The study group of the research consists of 20 school administrators working in independent primary and secondary schools in Diyarbakır province Çınar district in the 2021-2022 academic year. School administrators were chosen randomly and an interview form was applied on a voluntary basis.

As a result of the study, the majority of the participants enjoy reading from printed publications (newspapers, books, magazines, etc.) in order to gain knowledge and improve themselves. School administrators state that regular reading habits will also provide professional gains. Participants enjoy reading at different times and places. At the same time, while emphasizing that regular reading habits help administrators get rid of monotony, make generalizations, draw conclusions, and establish relationships between ideas, it is seen that they agree on the points that differentiate people's way of thinking.

Keywords: Book, School Administrators, Reading Habit, Reading strategy.

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında farklı sebeplerden ötürü kitap okuma alışkanlığı kazanma ve kazandırma ile ilgili sıkıntılar yaşanabilmektedir. Kişi veya kişilerde okuma alışkanlığının olmayışı veya kısıtlı miktarda olması o kişiyi gerek nicel gerekse nitel olarak etkilemektedir (Arslan ve Ark, 2009). İnsan hayatının en kritik yıllarını içine alan ilköğretimin, kişiye okuma alışkanlığını kazandırma ve kitap okumayı sevdirmeye konusunda görevi de, sorumluluğu da son derece büyüktür (Yağcı, 2007). İlköğretim çağında okuma alışkanlığı edinilmemişse, yetişkinlik döneminde bu alışkanlığın edinilebilmesi çok güçleşmektedir (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Yetişkin bireylerde bu problemin çözümü büyük ölçüde kişinin içsel istediği ile ilgilidir. Bu nedenle eğitim sistemi, bireylere kendi kendine öğrenmeyi öğretmek, yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığının temellerini oluşturmalıdır (Çelik, 2006). Doğal olarak, okulda gerek öğretmenlerin gerek idarecilerin okuma alışkanlığı, çocukların okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını geliştirmede son derece önemlidir; ayrıca kitap okuma alışkanlığı öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine olan önemli etkisi de görülmektedir (Bamberger, 1990).

Günümüz dünyasında öğretmenler, sadece bilgi veren, ders verip onu değerlendiren pasif bir birey olmaktan çıkmıştır. Modern eğitim anlayışının öğretmeni çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için onu duyan, düşünen ve uygulayan bir insan olması yolunda çeşitli deneyimleri kazanmasıyla yakından ilgilenir (Gömleksiz, 2004). Öğretmenler, çevresine ışık olmalı ve çevresindekilerin araştırma ve incelemesine rehberlik eden bir birey olmalıdır (Konan, 2013). Tüm bunlar okul yöneticilerin ve öğretmenlerin okuma alışkanlığı ile doğrudan ilişkilidir. Kitap okumanın öğrenim sürecinin bir parçası olduğu ve yaşam boyu süreceği öğretmenler tarafından vurgulanmalıdır (Yılmaz ve Ark, 2009). Okuma alışkanlığının başlıca amacı, kişilere kuru bir okuryazarlık becerisi kazandırma değil, bilgilendirici, belli alanlarda araştırmacı, düşünceyi, duyarlılığı geliştirici gücüne sahip olmakla beraber mesleki acıdan da doyum sağlamasına yardımcı olmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları okuma alışkanlığı problemi, ciddi ve hızlı bir biçimde ele alarak çözümlenmeye çalışmaları okumanın özellikle toplumsal önemini ortaya koymaktadır (Şirin ve Soylu, 2003). Bilim insanları, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, suç, güç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz etmektedirler (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). İnsanların okuma alışkanlığı toplumsal yaşamın zorunluluklarında biri durumundadır. Kişilerin entelektüel gelişiminin temelini oluşturan okuma, bir anlamda toplumsal bir güce dönüşmüştür. Kişilerin bilgi dağarcığını zenginleştiren, anlama gücünü geliştiren okuma, öğrenmenin de temel yapı taşıdır (Gönen, 2004, 2). Okuma alışkanlığı bir ülkenin gelişmişlik seviyesi ile paralel ilerlemektedir.

Tüm bu bağlamda ne yazık ki uluslararası düzeyde yapılan “Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)” sonuçları okuma becerisi alanında ülke olarak zayıf olduğumuzu göstermektedir (Yılmaz, 2001). Ülkemiz için böylesine önem arz eden bir konu olmasına rağmen okuma alışkanlığı ile ilgili bilimsel çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir (Bircan ve Tekin, 1989). İlgili literatürdeki bu geniş boşluk elinizdeki araştırmanın şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Bu çerçevede araştırmanın temel amacı okul yöneticilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri belirlemek ve okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik olarak neler yapılabileceğini tespit etmektir. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorular cevaplanmıştır:

1. Okul yöneticileri olarak kitap okuma alışkanlığınızı yeterli buluyor musunuz?
2. Çevresine okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticileri etkin bir role sahip midir?

3. Okul yöneticileri kitap okumaya yeteri kadar süre ayırabiliyor mu?
4. Okul yöneticisi olmadan veya olduktan sonra okuma alışkanlıkları arasında farklılık oluştu mu?
5. Kitap okumak meslek hayatına neler kazandırmaktadır?
6. Okul yöneticileri genel olarak hangi tür kitapları okumayı tercih etmektedirler?
7. Kitap okumak okul yöneticilerin hayatında nasıl bir yere sahiptir?
8. Okul yöneticileri harcamalarında kitaplara yeteri kadar bütçe ayırabiliyor mu?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma okul yöneticilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Miles ve Huberman (1994)'e göre veri analiz süreci üç ana bölümden oluşur: a) “Verinin işlenmesi,” b) “Verinin görsel hale getirilmesi,” c) “Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme.” İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

Nitel verilerin analizi konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması konusunda görüşler birleşmektedir. Bu çalışmada okul yöneticileri kitap okuma alışkanlığını belirleme ile ilgili okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni araştırmanın amacına uygun olarak, görüşülen araştırmacıların tecrübelerinden faydalanarak onun iç dünyasını ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002). Görüşme formlarına katılımcılar ilgili sorulara cevaplarını yazılı olarak bildirmişlerdir. Görüşme formunda yedi tane soru yer almaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından ilgili alan yazının taraması yapılarak hazırlanmış ve üç uzman tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilerek sorular oluşturulmuştur.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Diyarbakır ili Çınar ilçesine bağlı resmî bağımsız ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. “Araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Araştırmaya katılan öğretmenlerin;

cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri ve bunlara yönelik açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler		N	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	17	85,0
	Kadın	3	15,0
Kıdem	1-5	2	10,0
	6-10	6	30,0
	11-15	7	35,0
	16 ve üstü	5	25,0
Eğitim Durumu	Lisans	16	80,0
	Lisansüstü	4	20,0

Ankete katılanların 17'si (%85,0) erkek, 3'ü (%15,0) kadınlardan oluşmaktadır. Ankete katılan kıdem durumları değerlendirdiğimizde 2'si (%10,0) 1-5 arası, 6'sı (30,0) 6-10 yıl arası 7'si (%35,0) 11-15 yıl arası 5'i (%25,0) 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Ankete katılanların eğitim durumu değerlendirildiğinde 16'sı (%80,0) lisans 4'ü (%20,0) ise lisansüstü mezundur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri Diyarbakır ili Çınar ilçesine bağlı resmî bağımsız ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 20 okul yöneticisine uygulanan görüşme formuyla elde edilmiştir. Okul yöneticileri görüşme formlarına düşüncelerini yazılı olarak aktarmışlardır. Daha sonra bu formlar araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Bu çalışmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak 'geçerlilik' sağlanmıştır. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Temalar elde edilen veriler sonucunda oluşturulmuştur. Kavramsal kodlama da görüşülen bireylerden elde edilen verilere dayanılarak yapılmıştır. Belirlenen kodlar daha sonra bu temalara göre düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tekrar bu tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve kesinleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, verilerden elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına göre sunulmuştur.

Okul yöneticilerine ilk olarak, “Okul yöneticileri olarak kitap okuma alışkanlığınızı yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin on sekiz tanesi bu soruya okul yöneticilerinin kitap okuma alışkanlığını yeterli yönünde görüş belirtirken iki tanesi okumaması bunun yerine bilişim alanına yönelmesi yönünde görüş belirtmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin genellikle kendilerini geliştirmek için mutlaka kitap okuması yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Olumsuz yönde fikir beyan eden okul

yöneticileri ise okul yöneticilerinin bilişim alanında kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kendini geliştirmek için kitap okuması gerektiği yönünde görüş belirten yirmi okul yöneticisinin cinsiyet dağılımına baktığımızda bunların on altısı erkek, ikisi bayandır. Okul yöneticilerinin kendini geliştirmek için kitap okumaması gerektiği yönünde görüş belirten okul yöneticilerinin cinsiyetine baktığımız zaman bunların bir kadın bir erkek olduğunu görmekteyiz. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin genellikle hem erkek hem de bayan olarak okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmek için kitap okuması gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin kendini geliştirmek için kitap okuması gerektiği yönünde görüş belirten okul yöneticilerinin kıdem dağılımına baktığımızda iki tanesi 1-5 yıl arası, altı tanesi 6-10 yıl arası, yedi tanesi 11-15 yıl arası ve beşi ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmek için kitap okumaması yönünde görüş bildiren okul yöneticilerinin kıdem dağılımına baktığımızda ise iki tanesinin de 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinde genel olarak kıdemi az olan ve fazla olan okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmek için kitap okumaya olumlu yönde baktıkları ve kıdem durumlarının okumaya karşı bakış açılarını etkilemedikleri görülmektedir. Olumsuz yönde görüş belirten okul yöneticilerinin kıdemine bakıldığı zaman altı ile on yıl arası kıdeme sahip oldukları ve kendilerini geliştirmek için okumaya karşı olumsuz yönde bakmalarının sebebinin bilişim alanında yetersiz olmaları ve bu alandaki açıklarını kapatmayı öncelikleri arasına aldıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerinin geliştirmek için kitap okumaları yönünde görüş belirten okul yöneticilerinin neden sorusuna da genellikle kişinin kendini geliştirmek, gelişen ve değişen dünyadan haberdar olmak, lider özelliğine sahip olmak ve örnek bir model olmak için kitap okuması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmek için kitap okumaması gerektiği yönünde görüş belirten okul yöneticileri ise neden sorusuna; yöneticilerin kendilerini daha çok bilişim alanında geliştirmeli şeklinde cevap vermişlerdir. Birinci araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Kesinlikle okunmalıdır. Geliştirmek adına özellikle okul yöneticiliği veya liderliği ile alakalı kitaplarının okunmasını tavsiye ederim. (OY1).

Bence kitap okuma artık günümüz şartlarını düşündüğümüzde bu zaruri bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticiliğinin verdiği birçok psikolojik sıkıntılar ile karşı karşıya kalıyoruz. Tüm bu iş sıkıntılarını ise şahsen kitap okuyarak bu sıkıntıları kolaylıkla aştığımı söyleyebilirim. (OY12).

Kitap okumayan bir eğitimci düşünemiyorum. Kitap okumak için öncelikle kişinin kendine ait bir kütüphanesi olması lazım bu teşvik amaçlı olur. Bir okul idaresi olarak okulda öğrencilerle kitap okuma saatlerimiz var bunun öğrenciden çok eğitimcilere faydalı olduğunu gördük. (OY18).

Araştırma bulgularından hareketle okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu kendilerini geliştirmek için kitap okumaları gerektiğine inanmakta ve bu durumun kendilerine mesleki anlamda da kazanımlar sağlayacağını belirtmişlerdir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerine ikinci olarak, “*çevresine okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticileri etkin bir role sahip midir? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin on tanesi bu soruya okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olduğu şeklinde görüş belirtirken; geriye kalan on tanesi ise etkin bir role sahip olmadığı yönünde görüşünü belirtmiştir.

Okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olduğu yönünde görüş belirten on okul yöneticisinin cinsiyet dağılımına baktığımızda bunun dokuzu erkek, biri bayandır. Okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olmadığı yönünde görüş belirten on okul yöneticisinin cinsiyet dağılımına baktığımızda ise bunun sekizinin erkek, ikisinin bayan olduğunu görmekteyiz. Görüşme yapılan okul yöneticilerinde genel olarak bayanların erkeklere göre okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir.

Okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olduğu yönünde görüş belirten on okul yöneticisinin kıdem yılı dağılımına baktığımızda; dört tanesi 6-10 yıl arası, dört tanesi 11-15 yıl arası ve iki tanesinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğunu görmekteyiz. Okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olmadığı yönünde görüş belirten on okul yöneticisinin kıdem yılı dağılımına baktığımızda ise bunların iki tanesi 1-5 yıl arası, dört tanesi 6-10 yıl arası, üç tanesinin 11-15 yıl arası ve bir tanesinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin görüş belirtmelerinde genel olarak kıdem yılının etkili olmadığı ve yöneticilerin okul yöneticilerinin okuma alışkanlığı kazandırmada etkin bir role sahip olup olmadığı konusunda görüş belirtirken yarı yarıya evet ve hayır şeklinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

Okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olduğu yönünde görüş belirten okul yöneticilerinin neden sorusuna verdikleri cevapları incelediğimiz zaman; okul yöneticilerinin genel olarak kendilerinin lider konumda görmeleri sebebiyle okuma alışkanlığı kazandırmada etkin oldukları, okullarında öğretmen ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için gerekli şartları(Okuma saati, Kütüphane düzenlemesi...) hazırlama imkânlarına sahip olmaları ve öğrencilere örnek olmaları sebebiyle etkin bir rol model olduklarını düşünmektedirler.

Okuma alışkanlığı kazandırmada okul yöneticilerinin etkin bir role sahip olduğu yönünde görüş belirten on okul yöneticilerinin neden sorusuna verdikleri cevapları incelediğimiz zaman; okul yöneticisinin öğrencilerle öğretmenler kadar zaman geçirmemeleri, işlerinin çoğunun yönetim alanında olması sebebiyle öğrencilerin görüş alanında bulunmamaları sebebiyle etkin bir role sahip olmadıkları yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. İkinci araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Evet sahip olduğumu düşünmekteyim. Okul yöneticileri kitap okuma alışkanlığı çerçevesinde kitap okuma saatleri yapabilir veya okulda okumaya teşvik amaçlı ilgi çekici kütüphaneler dizayn edebilir. (OY3).

Evet, her şeyden önce okul yöneticileri rol ve model olması gerekiyor. Aile ortamından daha çok okul yöneticilerinin örnek alındığını görüyoruz. (OY11).

Okul iş yoğunluğundan dolayı öğrencilerden uzak olduğumuz için bek örnek olamamaktayız. (OY16).

Araştırma bulgularından hareketle okul yöneticilerinin okuma alışkanlığı kazandırmada etkin bir role sahip olup olmadıkları konusunda okul yöneticilerinin yönetim alanında bulunması sebebiyle gerekli şartları düzenleme ve teşvik konusunda etkin bir role sahipken; öğrencilerle yeterli zaman geçirmemeleri sebebiyle de etkin bir role sahip olmadığı sonucuna ulaşmaktayız.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerine üçüncü olarak, “*okul yöneticileri kitap okumaya yeteri kadar süre ayırabiliyor mu? Ayıramıyorsanız neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin on yedi tanesinin kitap okumaya yeteri kadar zaman ayıramadığı, üç tanesinin ise zaman ayırabildiği görülmektedir. Bu da bizlere okul yöneticilerinin büyük bir kısmının kitap okumak için yeteri kadar zamanları olmadığını göstermektedir.

Kitap okumaya yeteri kadar zaman ayıramadığını belirten on yedi okul yöneticisinin cinsiyet dağılımını incelediğimiz zaman bu kişilerin on beş erkek, iki bayan; kitap okumaya yeteri kadar zaman ayıramadığını söyleyen okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımına baktığımız zaman iki erkek, bir bayan olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Bu durumdan çıkarabileceğimiz sonuç; okul yöneticilerinin erkek ya da bayan olmasının okumaya yeteri kadar süre ayırmaları konusunda etkin bir role sahip olmadığıdır.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden kitap okumaya yeteri kadar süre ayırabildiğini belirten yöneticilerin kıdem yıllarını incelediğimiz zaman; bir kişinin 6-10 yıl arası, bir kişinin 11-15 yıl arası ve bir kişinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğunu görmekteyiz. Kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramadığını belirten okul yöneticilerinin kıdem yıllarını incelediğimiz zaman iki kişinin 1-5 yıl arası, yedi kişinin 6-10 yıl arası, altı kişinin 11-15 yıl arası ve iki kişinin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu sonucuna ulaşırız. Sonuç olarak kıdemi ne olursa olsun okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu kitap okumaya yeteri kadar zaman ayıramamaktadır.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramadığını belirten yöneticilerin medeni durumunu incelediğimizde, bu kişilerden on üç kişinin evli, dört kişinin ise bekâr olduğu; kitap okumaya yeteri kadar zaman ayırabildiğini belirten üç kişinin medeni durumunu incelediğimizde ise; bu kişilerden iki kişiyi evli, bir kişinin ise bekâr olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Bu sonuç bizlere okul yöneticilerinin medeni durumlarının okumaya süre ayırmaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucunu vermektedir. Yeteri kadar zaman ayıramadığını belirten okul yöneticileri bu duruma gerekçe olarak; medeni durumlarını ve buna bağlı olarak zaman darlığını ve zaman açısından önceliklerinin ailelerinin olduğunu belirtmektedirler. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Aslında maalesef pek bulamıyorum okul yöneticiliği sıkıntıları olan bir alan iş yükü çok fazla olduğundan pek bulamıyorum. (OY9).

Bulamıyorum iş yoğunluğundan okulda iş yoğunluğundan kaynaklı ve sürekli birileri gidip geldiğinden okumaya adapta olamıyorum. (OY10).

Eve okuma alışkanlığımı zaman yönetimi ile çözdüm bulduğum ilk fırsatta çantamdan çıkardığım kitabı okuyorum. Bu bazen otobüste bezende dinlenme saatlerinde oluyor. (OY17).

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramadığını belirten yöneticilerin neden sorusuna verdikleri cevap incelendiği zaman; okul yöneticilerinin özellikle iş yüklerinin çok olması ve genel olarak işlerinin mesai saatleri dışında da sürmesi sebebiyle kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu sebeple lider konumunda olan okul yöneticileri (Dökmen, 1990), kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramamakta ve kendini geliştirememektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerine dördüncü olarak, “*okul yöneticisi olmadan veya olduktan sonra okuma alışkanlıkları arasında farklılık oluştu mu? Varsa nedenleri nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin dokuz tanesi yönetici olmadan önce ile yönetici olduktan sonra okuma alışkanlığı arasında fark olduğunu, on bir tanesi ise herhangi bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Bu sonuç bizlere okul yöneticisi olmanın kişilerde okuma alışkanlığını etkilediği sonucunu vermektedir.

Okuma alışkanlığı arasında fark olduğunu belirten dokuz tane yöneticinin cinsiyet dağılımına baktığımız zaman ise bu kişilerin yedisi erkek, iki tanesi bayandır. Okuma alışkanlığı arasında fark olmadığını belirten on bir tane okul yöneticisinin cinsiyet dağılımına baktığımız zaman ise bu kişilerin dokuz tanesinin erkek, iki tanesinin ise bayan olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Bu sonuç bizlere bayanların yönetici olmaları sonucu erkeklere göre okumaya daha az vakit ayırabildiklerini göstermektedir.

Okuma alışkanlığı arasında fark olduğunu belirten dokuz tane yöneticinin kıdem dağılımını incelediğimiz zaman bunlardan; üç tanesinin 6-10 yıl arası, dört tanesinin 11-15 yıl arası ve iki tanesinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğunu görmekteyiz. Okuma alışkanlığı arasında fark olmadığını belirten on bir tane yöneticinin kıdem dağılımını incelediğimiz zaman bunlardan; iki tanesinin 1-5 yıl arası, beş tanesinin 6-10 yıl arası, üç tanesinin 11-15 yıl arası ve bir tanesinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğunu görmekteyiz. Bu sonuç bizlere kıdem yılı arttıkça okul yöneticilerinin yönetici olmadan önce ile yönetici olduktan sonraki dönem arasında okuma alışkanlığı arasındaki farkın da arttığı sonucunu vermektedir. Bu durumda etkili olan sebep ise kıdem ile birlikte yaşın da artması sebebiyle okul yöneticilerinin okumaya karşı daha mesafeli yaklaşımlarıdır.

Okuma alışkanlığı arasında fark olduğunu belirten dokuz tane yöneticinin neden sorusuna verdikleri cevap incelendiğinde; yöneticilerin genel olarak zaman darlığı, işlerin yoğunluğu, farklı konulara zaman ayırma zorunluluğu sebebiyle zaman ayıramadıkları görülmektedir.

Okuma alışkanlığı arasında fark olmadığını belirten on bir tane yöneticinin neden sorusuna verdikleri cevap incelendiğinde; bu kişilerin okumayı bir alışkanlık haline getirdikleri ve kitap okumanın kişiyi geliştirecekleri düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Evet okul yöneticisi olmadan ayda bir kitap bitirdiğimi biliyorum ama şimdi aldığım kitaplar masa başında veya raflarda öylece bekliyor. (OY11).

Ciddi derecede fark olduğunu söyleyebilirim okul yöneticiliğinin getirdiği iş yükünden kaynaklı evraklar, öğrenciler, öğretmenlerin ve daha birçok unsur ile ayrı ayrı ilgilendiğimizden kitap okumayı bırakın kişisel ihtiyaçlarımızı bile karşılayamıyoruz. (OY13).

Pek fark etmedi söyleyebilirim çünkü kitap okuma benim temel ihtiyaçlarımın ilk sırasında yer aldığı için her fırsatta okumaya çalışıyorum. (OY14).

Araştırma bulgularından hareketle okul yöneticilerinin yönetici olmadan önce ve yönetici olduktan sonraki okuma alışkanlıkları arasındaki farkın iş yoğunluğu ve zaman darlığı sebebiyle olduğu ve kıdem yılı ve yaş arttıkça yöneticilerin okumaya karşı uzaklaştıklarını görmekteyiz.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerine beşinci olarak, “*kitap okumak meslek hayatına neler kazandırmaktadır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiği zaman; okul yöneticilerinin on dokuz tanesi kitap okumanın yöneticilere birçok alanda kazanım sağlayacağını belirtmişlerdir. Sadece bir tane okul yöneticisi bir şey kazandıramayacağını belirtmiş ve nedenini de belirtmemiştir.

Soruya olumlu cevap veren okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımı incelendiği zaman; bu kişilerin on beş erkek, dört bayan olduğu görülecektir. Olumsuz cevap veren tek okul yöneticisinin cinsiyetinin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu cevaplardan çıkardığımız sonuç yöneticilerin erkek ya da bayan olmasının verilen cevaplar üzerinde etkili olmadığı ve hemen hemen tüm okul yöneticilerinin okumanın yöneticilere birçok alanda gelişim sağlayacağı görüşünde hemfikir olduklarıdır.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden soruya olumlu yönde cevap veren okul yöneticilerinin kıdem dağılımını incelediğimiz zaman iki tanesinin 1-5 yıl arası, yedi tanesinin 6-10 yıl arası, dört tanesinin 11-15 yıl arası ve altı tanesinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Soruya olumsuz cevap veren tek okul yöneticisinin ise 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Genel olarak kıdem yılının okul yöneticilerinin verdiği cevaplar üzerinde etkili olmadığını görmekteyiz. Beşinci araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Her şeyden önce deneyim ve bir bilgi birikimi katar okuyan okul yöneticisinin ufku daha geniş olur ve farklılıklara saygı duyar (OY8).

Ben kitap okudukça iş yükünün getirdiği stresten kurtuluyorum(OY9).

Kitap bence insanı yalnızlıktan kurtarır ve hayata farklı pencerelerden bakma fırsatı yakalar. (OY15).

Hayata karşı sabırlı, sakin ve hoşgörülü olmayı öğretir. (OY20).

Görüşme yapılan okul yöneticileri kitap okuma alışkanlığının yöneticiye neler kazandırdığı sorusunun cevap içeriğinde; okuma alışkanlığının kişinin ufkunu geliştirmesi, doğru kararlar vermesini sağlaması, empati kurma yeteneği kazandırdığı, kişisel gelişime katkıda bulunduğu, olaylara daha kolay çözüm yolları bulmayı sağladığı ve iletişim kurmayı kolaylaştırdığı görüşünde birleştikleri görülmektedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerine altıncı olarak, “*Okul yöneticileri genel olarak hangi tür kitapları okumayı tercih etmektedirler?*” Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan tüm okul yöneticileri kitap tercihlerinde kişisel gelişim ve bilimsel kitaplara ağırlık verdiklerini ve bu

durumun kendilerini hem kişisel olarak hem de yönetim alanında geliştirme zorunluluğu sebebiyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. En çok tercih edilen bu iki cevaptan sonra sırasıyla: Tarihi ve Polisiye kitaplar gelmektedir. Bu cevapların seçilme nedeni ise yöneticilik alanından daha çok kişisel ilgi ve merakın etkili olmasıdır.

Verilen cevapları cinsiyet dağılımına göre inceleyecek olursak; bayan katılımcılar daha çok kişisel gelişim kitaplarını tercih etmektedir. Tercih sebebi olarak ta gelişime sürekli ihtiyaç duymalarını belirtmektedirler. Erkek katılımcıların ise kişisel gelişimin yanı sıra polisiye ve tarihi kitapları da tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca tarihi ve polisiye kitap seçen erkek katılımcıların tercih sebebi olarak ta kişisel tercihler ve ilgiyi göstermişlerdir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden kişisel gelişim ve bilimsel kitapları okumayı tercih edenlerin kıdem yılı dağılımı incelendiği zaman; kıdem yılı olarak daha fazla tecrübeye sahip olan okul yöneticilerinin daha çok tarihi ve polisiye tarzı kitapları okumayı tercih ettiği, daha az kıdem yılına sahip olan okul yöneticilerinin ise kişisel gelişim ve bilimsel kitapları okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar bize okul yöneticilerinin kıdem yılı arttıkça kişisel ve bilişim alanında gelişime artık ihtiyaç duymadıkları ve daha çok ilgi alanlarındaki başka tür kitaplara yöneldikleri görülmektedir. Altıncı araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Kitap ayırımında pek bulunmam ama daha çok dini kitapları okurum. (OY12).

Okuduğum kitapların üzerimde bir etki bırakması bakımından kişisel gelişim kitaplarını bir tık fazla okuduğumu söyleyebilirim. (OY13).

Kitap seçimim pek olmaz rastgele alıp okurum. (OY17).

Mesleki gelişimim açısından eğitim ile alakalı kitaplar daha çok okurum. (OY2).

Verilen cevaplardan yola çıkarak; Okul yöneticileri mesleki ve kişisel gelişim açısından daha çok yönetimsel, kişisel gelişim kitapları okumalı ve kendilerini bilimsel alanda geliştirmelidir. Kıdemi ve tecrübesi ne olursa olsun her yönetici mutlaka bu tür kitapları okumaya ihtiyaç duymalıdır.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerine yedinci olarak, “*Kitap okumak okul yöneticilerin hayatında nasıl bir yere sahiptir?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinden dokuz tanesi kitap okumanın hayatlarında nasıl bir yere sahip olduğu sorusuna olumlu cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar incelendiği zaman; önemli bir yere sahiptir, vazgeçilmezdir, ayrılmaz bir parçamdır vb. şeklinde cevaplarla karşılaşmaktayız. On bir tane okul yöneticisi ise bu soruya olumsuz yaklaşmış ve bu şekilde cevaplar vermiştir: Az bir öneme sahiptir, olmazsa olmazım değildir, önemli bir yerde değildir, orta düzeyde bir öneme sahiptir, vazgeçilmez değildir şeklinde cevaplarla karşılaşmaktayız.

Genel olarak verilen cevapların cinsiyet durumunu incelediğimiz zaman; soruya olumlu cevap veren dokuz tane okul yöneticisinden yedi tanesi erkek, iki tanesi bayandır. Olumsuz cevap veren on bir tane okul yöneticisinden ise dokuz tanesi erkek, iki tanesi bayandır. Bu dağılım bizlere okul yöneticilerinin soruya yaklaşımları üzerinde cinsiyetlerinin önemli bir yere sahip olmadığı ve soruya cevap verirken içinde buldukları koşulların ve geçmişten gelen okuma alışkanlıklarının etkili olduğunu göstermektedir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin verdiği cevaplara belirttikleri nedenler incelendiğinde olumlu cevaplar veren ve kitap okumayı hayatlarında önemli bir yerde gören okul yöneticileri bu duruma sebep olarak: Kitap okumanın kendilerini geliştirdiklerine inanmaları, geçmişten gelen okuma alışkanlıkları ve kitap okumayı her şartta ve zamanda önemsiyor olmaları olarak belirtmektedirler. Soruya olumsuz yaklaşan okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar incelendiği zaman; kitap okumaya zaman ayıramamaları, daha çok okul yönetimi işleriyle uğraşmaları ve içinde buldukları koşulları bu duruma gerekçe olarak göstermektedirler. Yedinci araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Kitap okumayı zaruri ihtiyaç olarak görmekteyim elimden geldiği hayatımın her alanında bulundururum nasıl maddi varlığımızın gıda ile besliyorsak ruhumuzu da kitap okuma ile beslediğimizi düşünmekteyim(OY2).

Kitap okuma hayatımın vazgeçilmez bir unsurudur. (OY5).

İş yükü, ev ve çocuk sorumluluklarından dolayı sürekli okumayı istediğim ama bir türlü alışkanlığa çeviremediğim bir şey. (OY16).

Soruya verilen olumlu ve olumsuz cevaplardan yola çıkarak kitap okumanın mutlaka hayatlarının her alanında olması gerektiği ve kişisel ve yönetsel alanda kendini geliştirmek isteyen okul yöneticilerinin kitap okumayı hayatlarında önemli bir yerde görmeleri gerektiği sonucuna ulaşmaktayız.

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Okul müdürlerine son olarak, “Okul yöneticileri harcamalarında kitaplara yeteri kadar bütçe ayırabiliyor mu? Ayıramıyorsanız neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinden yedi tanesi kitap okumaya yeteri kadar bütçe ayırabildiğini, on üç tanesi ise kitap okumaya yeteri kadar bütçe ayıramadığını belirtmektedir. Bu durum bizlere okul yöneticilerinin ekonomik olarak kitap alımına bütçe ayıramadığı sonucunu vermektedir.

Sorumuza olumlu cevap veren yedi tane okul yöneticisinin cinsiyet dağılımı incelendiği zaman, bu kişilerin altı erkek, bir bayan olduğu; olumsuz cevap veren on üç kişinin cinsiyet dağılımı incelendiği zaman bu kişilerin on erkek, üç kadın olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Bu durum bizlere bayan okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre kitap alımına daha az bütçe ayırdığı ve harcamalarında önceliği başka alanlara yönelttiği sonucuna ulaşmaktayız.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden kitaplara yeteri kadar bütçe ayırdığını belirten okul yöneticilerinin kıdem dağılımını incelediğimizde; dört kişinin 6-10 yıl arası, iki kişinin 11-15 yıl arası ve bir kişinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Kitaplara yeteri kadar bütçe ayıramadığını belirten okul yöneticilerinin kıdem dağılımını incelediğimiz zaman; iki kişinin 1-5 yıl arası, dört kişinin 6-10 yıl arası, beş kişinin 11-15 yıl arası ve iki kişinin ise 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Bu sonuç bizlere kitaplara yeteri kadar bütçe ayırmada okul yöneticilerinin kıdem yılının etkili bir yere sahip olmadığı sonucunu vermektedir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden kitaplara yeteri kadar bütçe ayırdığını belirten okul yöneticilerinin medeni durumunu incelediğimiz zaman; dört kişinin evli, üç kişinin ise bekâr olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Harcamalarından kitaplara yeteri kadar bütçe ayıramadığını belirten okul yöneticilerinin medeni durumunu incelediğimizde ise bu kişilerden;

on bir kişinin evli, iki kişinin ise bekâr olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Yeteri kadar bütçe ayıramadığını belirten okul yöneticileri bu duruma gerekçe olarak: Evli olmaları sebebiyle önceliklerinin değişmesi, maddi olanaklarının kısıtlı olması ve çocuk sahibi olmaları sonucu harcamaların artması sebebiyle kitaplara yeteri kadar bütçe ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Sekizinci araştırma sorusuna ilişkin verilen cevaplardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

Üye olduğum birkaç kitap sitesinden ortalama ayda birkaç kitap alırım. (OY1).

Bütçe ayırmaktan çok internet üzerinden edindiğim kitapları daha çok okurum. (OY4).

Kısıtlılsa kitaplara bir bütçe ayırıyorum genellikle kitap sitelerinde ki kampanyaları takip edip o şekil alıyorum. (OY18).

Kitapların maliyeti çok yüksek olduğundan ne kadar da ayırsam istediğim kitapları alamıyorum(OY12).

Genel olarak verilen cevaplardan ve dağılımlardan yola çıkarak okul yöneticilerinin özellikle maddi olanaklarının kısıtlı olması, kitap fiyatlarının yüksekliği ve medeni durumlarının oluşturduğu sonuçlar sebebiyle kitaplara harcamalarından yeteri kadar bütçe ayıramadıkları sonucuna ulaşmaktayız.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmada okul yöneticilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, büyük bir çoğunluğu kendilerini geliştirmek için kitap okumaları gerektiğine inanmakta ve bu durumun kendilerine mesleki anlamda da kazanımlar sağlayacağını düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin okuma alışkanlığı kazandırmada etkin bir role sahip olup olmadıkları konusunda okul yöneticilerinin yönetim alanında bulunması sebebiyle gerekli şartları düzenleme ve teşvik konusunda etkin bir role sahipken; öğrencilerle yeterli zaman geçirmemeleri sebebiyle de etkin bir role sahip olmadığı sonucuna ulaşmaktayız. Özbay, Bağcı ve Uyar (2008)'in yapmış oldukları çalışmasında okumaya olumlu tutum geliştirme ile meslek hayatında problem çözme yeteneği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde İşeri, Çetinkaya, Çelik, Demirgüneş, Daşöz, Gençer, (2014) tarafından yapılan öğretmen adayların okuma alışkanlığına ilişkin olumlu tutum besledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinden kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramadığını belirten yöneticilerin neden sorusuna verdikleri cevap incelendiği zaman; okul yöneticilerinin özellikle iş yüklerinin çok olması ve genel olarak işlerinin mesai saatleri dışında da sürmesi sebebiyle kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu sebeple lider konumunda olan okul yöneticileri kitap okumaya yeteri kadar süre ayıramamakta ve kendini geliştirememektedir. Bir diğer bulguda ise okul yöneticilerinin yönetici olmadan önce ve yönetici olduktan sonraki okuma alışkanlıkları arasındaki farkın iş yoğunluğu ve zaman darlığı sebebiyle olduğu ve kıdem yılı ve yaş arttıkça yöneticilerin okumaya karşı uzaklaştıklarını görmekteyiz. Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003)'in yaptığı araştırmaya göre okul yöneticilerinin iş yoğunluğundan dolayı okuma alışkanlıklarından yoksun oldukları ifade etmişlerdir. Koçak, Çermik, Polat ve Şahin (2016) Arı ve Demir (2013), Demir (2009), Temizkan ve Sallabaş (2009)'in yaptıkları çalışmalarda anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada anlamlı bir ilişkinin çıkması öğretmenlik bölümü okuyan öğretmen adaylarının kendi alanlarında aldıkları eğitim itibarıyla kitap okuma alışkanlığı edinmeye

zaman açısından daha müsait oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç itibarıyla alanyazındaki araştırma sonuçları ile bu araştırma sonuçlarının büyük oranda örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Katılımcı okul yöneticileri kitap okuma alışkanlığının yöneticiye neler kazandırdığı sorusunun cevap içeriğinde; okuma alışkanlığının kişinin ufkunu geliştirmesi, doğru kararlar vermesini sağlaması, empati kurma yeteneği kazandırdığı, kişisel gelişime katkıda bulunduğu, olaylara daha kolay çözüm yolları bulmayı sağladığı ve iletişim kurmayı kolaylaştırdığı görüşünde birleştikleri görülmektedir. Balcı'nın (2003), yapmış olduğu çalışmasında kişisel gelişime katkıda bulunduğu sonucu ile desteklemektedir.

Bir diğer edindiğimiz bulguda ise okul yöneticileri mesleki ve kişisel gelişim açısından daha çok yönetsel, kişisel gelişim kitapları okumalı ve kendilerini bilimsel alanda geliştirmelidir şeklinde bir sonuca varılmıştır. Sonuç olarak okuma alışkanlığının kişinin ufkunu geliştirmesi, doğru kararlar vermesini sağlaması, empati kurma yeteneği kazandırdığı, kişisel gelişime katkıda bulunduğu, olaylara daha kolay çözüm yolları bulmayı sağladığı ve iletişim kurmayı kolaylaştırdığı görüşünde birleştikleri görülmektedir.

Öneriler;

- ✚ Okul yöneticileri ve öğrenci ve velileriyle yakın görüşme içerisinde bulunarak kitap okuma alışkanlığını iş birliği içerisinde kazandırabilir.
- ✚ Araştırma konusu, öğrenci ve veli görüşleri alınarak, onların bakış açılarıyla, değerlendirilebilir.
- ✚ Araştırma ilköğretimin diğer anabilim dallarına yönelik olarak da yapılabilir.
- ✚ Okul yöneticileri okul içinde okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğretmen ve öğrencileri okuma ile ilgili etkinlikler düzenleyerek bu hareketleri çeşitli ödüller verilmeli
- ✚ Okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için okul içinde okuma saatleri ve benzeri uygulamalar ile öğrencilerin bilinçlendirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksaçoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arslan, Y., Çelik, Z., Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.

- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 18-30.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. kademe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerinde bir araştırma (Gazi Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 4(3), 717-745.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 394-418.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.
- İşeri, K. Çetinkaya, G. Çelik, T. Demirgüneş, S. Daşöz, T. ve Gençer, Y. (2014) Türkçe eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar. Ankara: Pegem Akademi yayınları
- Koçak, B. Çermik, F. Polat, S. ve Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 19, 1, 31-59.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmenliği adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s. 117-136.
- Sadioğlu Ö., ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Şirin, M. R. ve Soylu, İ. (2003). Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21 (1), 62-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(19), 22-51.

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Teacher's Opinions on the Situation of Students' Pre-School Education

Yazar(lar)

Resul ÜSTÜNTAŞ

Bahşiler Köyü TYSD Atatürk İlkokulu/Eğil/Diyarbakır/TÜRKİYE
bahsilerilkokulu@gmail.com

Fevzi ACAR

Bismil Anadolu Lisesi/Bismil/Diyarbakır/TÜRKİYE
fevziacar@hotmail.com

Hilal ALBAYRAK

Bahşiler tysd (Türkiye yardımseverler derneği)Atatürk ilkokulu/Eğil/Diyarbakır/TÜRKİYE
hilalalbayrak21@gmail.com

Ali Kemal KAYA

Ahmet Ece İmam Hatip Ortaokulu/Eğil/Diyarbakır/TÜRKİYE
alikemalkaya420@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi:10 Aralık 2021

Kabul Tarihi:28 Aralık 2021

Cilt-Sayı:2(3)

Atıf

Üstüntaş, R., Acar, F., Albayrak, H. ve Kaya, A. K. (2021). Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 106- 122.

Öz

Bu araştırma öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada olgu bilim deseni yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez dört ilçesine bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 20 öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenler tesadüfi yöntemle seçilmiş olup gönüllülük esasına göre görüşme formu uygulanmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmenler, okulöncesi eğitimin özellikle öğrencilerin kendini ifade etme yeteneğini geliştirdiği, akranları ile daha kolay iletişime geçtiği, sosyalleştiği, böylece gerek sosyal olarak gerekse akademik anlamda doyum sağladığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler, okul öncesi eğitimi almış çocukların adapte konusunda okul öncesi eğitimi almamış çocuklara nazaran çok ciddi farklar olduğunu, bilişsel, dil gelişimi, öz bakım becerileri, motor becerilerin gelişimine olumlu etkiler sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Eğitim Kurumları, Öğrenci, Öğretmen görüşleri

Abstract

This research aims to determine the opinions of the teachers about the pre-school education status of the students. Phenomenological design method was used in the study. The study group of the research consists of 20 teachers working in public primary schools in the four districts of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. The teachers were chosen by random method and the interview form was applied on a voluntary basis.

As a result of the study, teachers stated that preschool education especially improves students' ability to express themselves, communicates more easily with their peers, becomes socialized, and thus provides satisfaction both socially and academically. At the same time, it has been observed that the teachers, who have received pre-school education, have very serious differences in adaptation compared to the children who have not received pre-school education, and it has positive effects on the development of cognitive, language development, self-care skills and motor skills.

Keywords: Early Childhood Education, Preschool, Student, Teacher opinions

1. GİRİŞ

Gelişen ve değişen dünyamızda eğitimin önemini gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve eğitime yönelim artmaktadır (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018). Bu değişim ile birlikte ebeveynlerin eğitime bakış açısı daha olumlu olmakla beraber verdikleri önemde artmaktadır (Çetinkaya, 2006). Doğal olarak eğitimin önemi aileler arasında artmasıyla eğitim yaşı gün geçtikçe düşmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Bu yaş düşüşü ile birlikte okul öncesi eğitim yaygınlaşmıştır. Okul öncesi eğitim anne karnında başlayarak zorunlu eğitime kadar devam eden bir süreçtir. Aynı zamanda çocuğun gelişimine ve farklılıklarına katkıda bulunan ebeveynlerin veya öğretmenler tarafından uygulanan eğitimidir (Sönmez ve Seyhan, 2016). Ülkemizde okul öncesi eğitim ilk etapta ebeveynlerin sorumluluğu altında iken daha sonra eğitime verilen önemin artmasıyla 1923 yılından 2020 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi eğitim politikaları ile önemi artmış tüm bununla beraber ebeveynler milli eğitim kurumlarına yönelmişlerdir. Okul öncesi eğitim, çocuğun bütünsel gelişimine katkı sağlamaktadır (Ardıç Ünüvar, 2011). Okul öncesi eğitim bilişsel, dil gelişimi, öz bakım becerileri ve motor becerileri gibi birçok doyum sağlamaktadır (Başali 2008). Okul öncesi eğitimi almış çocuklar sosyal ve bilişsel yönden geliştiği için öz güven sahibi olarak kendini ifade etmektedir (Güler ve Çapri, 2019). Okul öncesi eğitimi alan çocuklar almayan diğer yaşlıtlarına göre özgüven, dil gelişimi, sosyal ve bilişsel yönden kendilerini ifade etme ve aynı zamanda fiziksel zihinsel ve psikometri becerilerini daha çabuk kazanmaktadır (Öztürk, 1995). Aynı zamanda okul öncesi eğitimi çocuğa model olarak dil gelişimine katkı sunar, dilini doğru kullanmasına yardım eder ve tekerlemeler, şarkılar öğretmekle bunu kalıcı hale getirmesini sağlamaktadır. Dil gelişiminin yanında ince motor gelişimini de birtakım oyunlar oynayarak veya spor yaparak kazanmaya çalışır. Aynı şekilde sağlıklı bir şekilde öz bakım becerileri kazanmasını da sağlamaktadır. Çocukların yaşlıtlarıyla ilişki kurmasında denge kurmasına yardımcı olur.

Bu açılarından bakıldığında da okul öncesi eğitimi alan çocuklarda birden çok katkısının olduğu söylenebilir (Kardeş, 2014). Okul öncesi dönem, çocuğun her açıdan gelişimini hızlı bir şekilde oluştuğu yıllar olduğuna göre sağlıklı bir bireyin yetişmesi de ancak planlı, doğru eğitim ve belli bir program çerçevesinde gerçekleşmektedir (Yavuzer, 2011). Böylece gelişen ve değişen dünyamızda daha sağlıklı birey yetişmesi açısından çocukların erken yaşlarda eğitim alması önem arz etmektedir (Ardıç Ünüvar, 2011).

Dolayısıyla okul öncesi eğitim, çocukların akademik ve sosyal açıdan gelişimlerini desteklemektedir. Sağladığı fayda önemli derece de olduğu bilinmekte ise de alanyazında konu ile alakalı çalışmaların sınırlı oluşu çalışmanın önemini göstermektedir. Buradan hareketle bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma amacı ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlenmesidir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki maddeler ile öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmen görüşleri;

1. Okul öncesi eğitim alma, öğrencilerin uyum süreçlerini ve düzeylerini ne yönde etkilemektedir?
2. Okul öncesi eğitim, çocukların sosyalleşme süreçlerini düzeylerini etkilemekte midir? Sizce nasıl etkilemektedir?
3. Okul öncesi eğitim alma öğrencilerin akademik başarılarını ne yönde etkilenmektedir?

4. Okul öncesi eğitim, dil gelişimini ve becerilerini ne yönde etkilemektedir?
5. Okul öncesi eğitim, öğrenciler arasında öz güven ve öz yeterlik algı ve davranışlarını ne yönde etkilemektedir?
6. Okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuldaki durumları ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
7. Okul öncesi almış ve almamış öğrenciler arasındaki farklar sizce niçin oluşmaktadır?

Sonuç olarak bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarla devam etmeyen çocuklar arasındaki farkı ortaya koymak, böylelikle okul öncesi eğitiminin diğer eğitim kademelerine olan faydasını vurgulamak açısından önemlidir. Bu kapsamda eğitim sürecinde ülkemizde okul öncesi eğitimin işlevsel hale getirilmesi, kalite ve verimin artırılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Miles ve Huberman (1994)'e göre veri analiz süreci üç ana bölümden oluşur: a) "*Verinin işlenmesi,*" b) "*Verinin görsel hale getirilmesi,*" c) "*Yorumlama, karşılaştırma ve teyit etme.*" İçerik analizi ise dört aşamada yapılır: a) Verilerin kodlanması, b) Temaların bulunması, c) Kodların ve temaların düzenlenmesi, d) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Nitel verilerin analizi konusunda farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, uygulamalarda temel olarak verilerin ortaya çıkarılması ve temalandırılması konusunda görüşler birleşmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni araştırmanın amacına uygun olarak, görüşülen araştırmacıların tecrübelerinden faydalanarak onun iç dünyasını ortaya çıkarmaktır (Patton, 2002). Görüşme formunda yedi tane soru yer almaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme maddeleri araştırmacılar tarafından ilgili alan yazının taraması yapılarak hazırlanmış ve üç uzman tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilerek oluşturulmuştur.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Diyarbakır ili merkez dört ilçesine bağlı resmî ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 20 öğretmenden oluşmaktadır. "Araştırmada nitel araştırma yöntemine uygun amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, çalıştığı okul

türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre yüzde ve frekans değerleri ve bunlara yönelik açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	8	40,0
	Kadın	12	60,0
Eğitim Durumu	Lisans	16	80,0
	Lisansüstü	4	20,0
Mesleki Kıdeminiz	1 ve 5 Yıl	14	70,0
	6 ve 10 Yıl	4	20,0
	11-15 Yıl Arası	2	10,0

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 40'ı (%40,0) erkek, 12'si (%60,0) kadınlardan oluşmaktadır. Ankete katılanların eğitim durumu değerlendirildiğinde 16'sı (%80,0) lisans 4'ü (%20,0) ise lisansüstü mezundur. Çalışmaya katılanların 14'ü (%70,0) 1 ve 5 yıl, 4'ü (%20,0) 6 ve 10 yıl 2'si (%10,0) 11-15 yıl mesleki kıdeme sahiptir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri Diyarbakır ili merkez dört ilçesine bağlı resmî ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 20 öğretmene uygulanan görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğretmenler görüşme formlarına düşüncelerini yazılı olarak aktarmışlardır. Daha sonra bu formlar araştırmacı tarafından, olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu formlar üzerinden gerekli kodlamalar yapılmıştır. Elde edilen bu verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir. Bu çalışmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak 'geçerlilik' sağlanmıştır. Veri seti okunarak anlamlı birimler bulunmuş, kodlamalar yapılmış ve geçici temalar oluşturulmuştur. Temalar elde edilen veriler sonucunda oluşturulmuştur. Kavramsal kodlama da görüşülen bireylerden elde edilen verilere dayanılarak yapılmıştır. Belirlenen kodlar daha sonra bu temalara göre düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tekrar bu tema ve kodlara göre düzenlenmiş ve kesinleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur.

3. BULGULAR, YORUM ve TARTIŞMA

Bu bölümde alt amaçlara göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 2. Okul öncesi eğitim alma, öğrencilerin uyum süreçlerini ve düzeylerini etkileme durumu

	f
1 Okul öncesi eğitim almaları önemlidir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö4, Ö5)	5
2 Örgün eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar (Ö10, Ö18)	2
3 Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler ilkokulda uyumu zorlaşır (Ö9, Ö10, Ö7, Ö8, Ö20)	4
4 Sosyal, duygusal ve bedensel olarak okula hazırlar (Ö12, Ö11, Ö12, Ö13)	4
5 Donanımlı olmasını sağlar (Ö9, Ö6, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18)	6

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim alma, öğrencilerin uyum süreçlerini ve düzeylerini olumlu bulmuşlar, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere nazaran çok daha verimli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre okul öncesi eğitimin yapılması, eğitimin niteliğini ve verimliliğini arttırmaktadır. Okul öncesi eğitim, birçok acıdan olanak tanınması açısından olumlu yönleri ile ilgili olarak katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 2 oluşturulmuştur. Buna ilave olarak katılımcılar özellikle eğitimde fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul öncesi eğitimi verilen öğrencilerde donanımın daha kalıcı ve verimli olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi eğitim alma, öğrencilerin uyum süreçlerini ve düzeylerini ne yönde etkilemektedir? Sorusuna ilişkin öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi eğitim öğrencilerin hazırbulunuşluğuna olumlu etki yapar. Öğrencilerin bazı kavramları bilmesi ve bazı becerilere sahip olması ilkokulda onu daha uyumlu hâle getirir (Ö1).

Okul öncesi eğitim alma, öğrencilerin uyum süreçlerini olumlu yönde etkiler. Okul öncesi eğitim çocukların belirli bir alt yapı ile donatılmış olarak yetişmesi onların düzeylerini de olumlu etkiler. Eğitimde meslek süreci okul öncesinde başlar. Bu yüzden okul öncesi süreç önemlidir (Ö2).

İnsanlar bir ortama girdiklerinde ilk önce yabancılik çekmektedirler. Ortama erken alışan kişi ortama daha erken uyum sağlamaktadır. Okul öncesine devam eden çocuk da eğitim ortamına daha fazla uyum sağlayacaktır (Ö3).

Evet, etkiliyor çocuk aile ortamından farklı bir ortama geçiyor bu da gelişiminin bütün alanlarını etkiliyor (Ö8).

Okula akranlarına göre daha erken alışıyorlar. Velileri yanında olmadan sınıfta duruyorlar (Ö11).

Okul ortamını bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenci arasında tabii ki ciddi bir fark vardır. Okul öncesi eğitimi alan bir öğrenci oryantasyon konusunda daha fazla uyum sağlar. Bundan dolayı okul öncesi eğitimi şarttır (Ö12).

Okul öncesi eğitimde öğrenciler bulunduğu ortama uyum sağlayabilmeleri için bazı etkinlikler yapılır. Okul öncesinde öğrenci uyum sorununu çözerek bir üst kademe de uyum sorunu yaşamaz (Ö15).

Çocukların ilk sosyal ortamı olan aile sosyal, duygusal ve akademik gelişimle ilgili önem taşımaktadır. Daha sonra okul öncesi eğitimle bu ortama öğretmende katılır. Çocuğa okul ortamında ilk eğitim öğretim deneyimi kazandırır. Ayrıca okula uyum surecide bu kademedede başlar. Böylelikle çocuk hem sosyal hem bilişsel olarak donanımlı bir hale gelir. Okulöncesi eğitimini verimli bir şekilde tamamlamış çocuklar diğer kademeye donanımlı bir şekilde hazır olur ve uyum sağlaması daha kolay olur (Ö17)

Olumlu yönde etkilemekte olup öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin okula adapte olmalarını kolaylaştırmaktadır (Ö20).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocuk eğitim ortamına daha fazla uyum sağlayacaklarını genel olarak belirttiklerini görmekteyiz. Unutkan (2003) tarafından yapılan bir araştırmaya göre okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre, ilkokula daha uyum gösterdiklerini tespit etmiştir. Bir diğer başka çalışma İpek (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde olumlu bir değişim sağladığını ortaya koymuştur. Yıldırım (2018) tarafından yapılan okul öncesi programı ile alakalı çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların haksızlığa uğradığında hakkını savunma, başkalarının davranışlarından doğru ya da yanlış bulduklarını ifade etme, grup oyunlarında risk alma düzeylerinin iyileştiği görülmüştür. Yukarıda verilen cevaplar irdelendiğinde anlaşılacağı üzere okul öncesi eğitimi özellikle eğitimde fırsat eşitliğine hizmet ettiğini, okul öncesi öğrencilerin okul çatısı altında verilen eğitimlerin daha kalıcı ve verimli olduğunu söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3. Okul öncesi eğitim, çocukların sosyalleşme süreçlerini etkileme durumu

	f
1 Sosyalleşmesini sağlar (Ö1, Ö2,Ö3,Ö4, Ö5, Ö6, Ö19)	7
2 Akran eğitimine olanak sağlar (Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13, Ö14)	6
3Aidiyet duygusunu erken kazanmasına olanak sağlar (Ö20,Ö21, Ö23,25,26,)	5
4 Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler uyumda zorlanır (Ö5, Ö15)	2

Görüşmeye katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim, çocukların sosyalleşme süreçlerine düzeyleri açısından değerlendirildiğinde tamamı okul öncesi eğitim alan öğrencilerin uyumuna olumlu etkiler sağladığını belirtmişlerdir.

Katılımcılara göre okul öncesi eğitim bu sosyalleşme sürecini olumlu yönde etkiler. Akranlarla yapılan etkileşime ve oyuna dayalı aktiviteler çocukların sosyalleşme sürecini desteklediğini vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitim, çocukların sosyalleşme süreçlerine düzeylerine ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir.

Çocuğunun yaşlılarıyla bir arada bulunması, sen ve babası ile örülü dünyadan çıkıp hayata adım atması, arkadaşlık kavramını öğrenmesi gerekiyor. Dış dünyayla iletişim kurabilmesi ve kendi yaşlılarıyla beraber birey olduğunun farkında olabilmesi için okul öncesi eğitime devam etmesi çok önemli (Ö1).

Okul öncesi eğitim, çocukların sosyalleşme süreçlerini olumlu etkiler. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren arkadaş ortamına girerek oryantasyon sürecini de olumlu bir şekilde atlatarak ileriye dönük başarılı adım/adımlar atar (Ö2).

Eğitim ortamında sosyalleşme son derece önemlidir (Ö3).

Olumlu etkilemektedir çünkü okul ortamı kalabalık bir ortam. Bu da çocukların sosyalleşmesi yönünde olumlu adımlar atmasını kolaylaştırır (Ö8).

Arkadaşlarına erken alışıyorlar. Akranlarını daha önce tanıdığı için isimlerini birbirlerinin biliyorlar. Daha sosyal oluyorlar (Ö11).

Çocuklar okul öncesi eğitimlerine devam ederek sosyal becerilerini, dil becerilerini ve anlama becerilerini geliştirirler. Okul öncesine giden bir çocuk, gitmeyen bir çocuğa göre daha akışkan konuşur (Ö12).

Evde kardeş sayılarının az olmasıyla birlikte çocuklar çok fazla televizyon izleyerek vakit geçiriyorlar. İlk etapta anaokulu çocuğun sosyalleşme ihtiyacını karşılıyor. Yaşlıları ile beraber olacağı bir mekân sağlıyor (Ö15).

Öğrenciler yaptıkları etkinlikler ve oynadıkları oyunlar sayesinde arkadaşları ile işbirliği yapar buda sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Ö20).

Katılımcıların genel ifadelerine bakıldığında olumlu etkilerin olduğu noktasında birleşmişlerdir. Bronson (1985) tarafından yapılan benzer bir çalışmada anaokulu eğitimi alan çocukların sosyalleştiğini ve yaşlılarıyla iş birliği etkileşimlerde bulunma konusunda bu eğitimden yararlanmayan akranlarından daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Dinçer (1995) gerçekleştirdi çalışmada 5 yaş grubundaki çocuklar dâhil edilmiş ve sosyalleşme süreçlerinin etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda eğitime tabi tutulan çocukların kişilerarası ilişkilere yönelik geliştirdikleri çözümlerin bariz bir şekilde arttığı saptanmıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4. Okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin akademik başarılarını etkileme durumu

	f
1 Akademik başarıda olumlu etki sağlar (Ö1, Ö9)	2
2 Eğitim kademelerine geçişte uyum sağlar (Ö15, Ö11)	2
3 Hazırbulunuşluk seviyesi artar (Ö2, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20)	6
4 Bilişsel becerilere olumlu yönde etki eder (Ö12, Ö14, Ö15)	3
5 Üretken olmasına katkı sağlar (Ö14, Ö15, Ö20, Ö16, Ö19)	5

Görüşme yapılan öğretmenler açısından ele alındığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği ifade edilmiştir. Okul öncesi yılları çocuğun soyut düşünme yetisinin henüz tam şekillenmediği ve bu nedenle yapılan tüm etkinliklerin somut bir biçimde çocuğun yaparak ve deneyerek öğrenmeyi gerçekleştirdiği yıllardır. “Bilişsel gelişim açısından ise, fiziksel ve sosyal çevresi ile ilgili yoğun bir bilgi birikimi oluşturmaya ve çevresinde gelişen olayları anlamaya başlaması anlamında çocuğun merak duygusunun kamçılar. Bu durumdan sorgulama yetisinin kazanması ve gelecekte

çocuğun akademik ve bilişsel anlamda akranlarına oranla bir adım daha ilerde olmasını sağlayabilir. Bulgulara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçını aşağıdaki gibidir.

Nesneleri eşleştirme, sınıflandırma, gözlem yapma, soyut düşünmeyi sağlar. Bu tür becerilerde ileriki akademik başarısını etkiler (Ö1)

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler akademik anlamda da önemli bir adım atmış olacaktır. Çünkü okul öncesi dönemde MESLEK belirleme dönemi olduğu için akademik başarılarını da olumlu etkiler (Ö2).

Okul öncesi eğitim de öğrenciler; paylaşmayı, düzenli olmayı, sorumluluk almayı, verilen görevi yerine getirme gibi duygulara sahip olmaktadır. Bu duygular öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Ö3).

Okul öncesi eğitim öğrencilerin birçok duygusuna etki etmektedir. Bu da çocuğun zihin açısından gelişimine ve akademik başarılarını da yükselmesini sağlamaktadır (Ö8).

Kesinlik olumlu etkiliyor. Kalem tutma ve çizgi çalışması konusunda başarılı oluyorlar. Yazını güzel yazması ve defter düzeninde de etkili (Ö11).

Eğitim aile de başlar sözünü hepimiz bilmekteyiz. Aile eğitiminden sonra ilk akademik eğitim görme yeri okul öncesidir. Okul öncesine devam eden çocuk, eğitim kademelerine erken adım atmış olur (Ö12).

Okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin kazandığı beceri sayısı artmaktadır. Kazandığı beceri sayısı artacağı için ileriki eğitim hayatına olumlu etki yapacaktır. Bu da öğrencinin akademik başarısını artıracaktır (Ö15).

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişim süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Eğitime erken yaşlarda okulöncesi eğitimle başlayan bireyler, gerek farklı eğitim kademelerindeki öğretimsel süreçlere, gerekse topluma daha iyi uyum sağlar. Bu bireylerin sosyal ve akademik becerilerinin, okul öncesi eğitimi almamış akranlarına göre daha da gelişmiştir. Erken yıllarda verilen kaliteli eğitimin, bireyin sosyal ve toplumsal yaşamda daha etkin ve üretken olmasına katkı sağlar (Ö16).

Katılımcılar ifadeleri değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimini alan öğrenci ilkokula hazırbulunmuşluk seviyesi bakımından akranlarına göre daha avantajlı başladıklarını ifade etmektedirler. Öğrenci ilkokula başladığında okul öncesi eğitimini aldığı için özgüveni daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Öztürk (1995), okul öncesi eğitim alan birinci sınıf çocuklarının alıcı ve ifade edici dil düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında, okul öncesi eğitimini alan çocukların okul hayatı boyunca alıcı ve ifade edici dil düzeylerinin yükseldiğini bulmuştur. Anlıak (2004) çalışmasını farklı eğitim yaklaşımları uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda 122 çocuk üzerinde gerçekleştirmiş, özel-okul öncesi eğitim kurumundaki eğitim 45 programlarının farklı eğitim yaklaşımlarıyla zenginleştirilmesinin çocukların problem çözme ve alternatif çözüm düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlemiştir.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5. Okul öncesi eğitimin, dil gelişimini ve becerilerini etkileme durumu

	f
1 Dil gelişimini olumlu yönde etkiler (Ö1, Ö9, Ö10, Ö15, Ö18, Ö19)	6
2 Kelime dağarcıkları artar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö7, Ö13)	6
3 Dilin kurallara uygun kullanımını sağlar (Ö2, Ö12, Ö18)	3
4 Özgüvene etkisi olur (Ö4, Ö15, Ö20, Ö11, Ö5)	5

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönemdeki dil gelişimi, okuma yeteneğinin temelini oluşturmakta, kelime dağarcığı ve dilin kurullarına uyma yönünde başarısı ile direkt olumlu yönde ilişkilendirilmektedir. Okul öncesi eğitim, dil gelişimini ve becerilerine ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir; *Çocuğun okul öncesi eğitimde kendini ifade edebilecek oyunlar oynayarak, şiir ve hikâye okuyup anlatarak dil gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlar. Dili yaşayarak, konuşarak, dinleyerek, etkileşimde bulunarak kullanma imkânına sahip olur(Ö1).*

Okul öncesi eğitim almış öğrenciler sosyalleşme sürecini başarılı bir şekilde atlattırsa ki bu gelişim aynı zamanda dil gelişimini bunun paralelinde farklı becerilerini de pozitif yönde etkiler(Ö2).

Evde yalnız kalan öğrenci ile okul ortamında arkadaşlarıyla zaman geçiren çocuklar arasında dil gelişimi açısından önemli farklar bulunmaktadır. Okul ortamında bulunan öğrenci arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunarak dil becerilerini daha fazla geliştirmektedirler (Ö3).

Çocuğun kalabalık bir ortam içinde olması ve erken yaşta destek eğitimi almasından dolayı dil gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir (Ö8).

Ana sınıfında birçok nesnenin ismini, birbiriyle oyun oynarken sohbetleri, sayılar gibi birçok şey öğreniyorlar. Özellikle köy okullarında Türkçeyi erken öğreniyorlar (Ö11).

Bir çocuğun dil gelişimini artırmak için bulunduğu ortamda kişi sayısını artırmak gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşmesi zaten okul öncesi eğitim ortamında bulunmaktadır. Çocuk akranlarıyla daha fazla etkileşimde bulunarak dil gelişimini olumlu yönde geliştirmektedir (Ö12).

Okul öncesi eğitim gerek akademik gerekse sosyal açıdan çocuğun gelişimine büyük bir katkı sağlar sosyal ve bilişsel yönden gelişen çocuk kendini ifade etme becerisi olan dil gelişimini de kazanmış olur. Böylece çocuk kendini güzelce ifade eder bildiklerini de akıcı bir şekilde karşındakine söyler (Ö16).

Okul öncesi eğitimi alan öğrenci dil gelişimi ve becerileri bakımından avantajlıdır, arkadaşları ile etkinlik yaptığı ve daha fazla oyun oynadığı için kendini daha rahat ifade eder, daha konuşkan olur. Fiziksel, zihinsel ve psikomotor becerileri daha da gelişmiş olur (Ö20).

Katılımcılar okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin gerek etkinlikler gerekse diğer huşuların etkisiyle dil gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Benzer bir çalışma yapan Ardila ve Rosselli, (2005) çocukların dil gelişimlerinde okul öncesi eğitime gitmenin etkili olduğunu ve aynı zamanda anne-babanın okul öncesi eğitime karşı tavrının olumlu olması çocuğun dil gelişimine katkılarının olduğunu vurgulanmaktadır. Dereli

(2008) tarafından 6 yaş grubu 81 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada çocuklar için sosyal beceri eğitim programının etkisi inceleme konusu yapılmıştır. Çalışma sonucunda çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinde iyileşme görüldüğü ve bununda dolaylı olarak dil gelişimine etki ettiğini belirtilmiştir.

Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 6. Okul öncesi eğitimin, öğrenciler arasında öz güven ve öz yeterlik algı ve davranışlarına etkisi

	f
1 Öz güveni artar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö19,)	6
2 Öz yeterlilik duygusunu artmasını sağlar (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8,)	4
3 Psiko motor gelişimini sağlar (Ö3, Ö12, Ö18)	3
4 Okula uyumu daha hızlı ve olumlu olur (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)	4
5 Bağımsızlık duygusu gelişmesini sağlar (Ö14, Ö15, Ö20,)	3

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi eğitim, öğrenciler arasında öz güven ve öz yeterlik algı ve davranışlarına dair olumlu etkilerin olduğu görülmektedir. Bulgulara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçışağıdaki gibidir.

Okul öncesi eğitim alan çocuklar kendi başına yemek yemeyi, dişlerini fırçalamayı, oyuncakları ile oynadıktan sonra onları yerine koymayı, saatinde uyumayı ve daha birçok öz bakım gerektiren davranışları öğrenirler. Bu da onlara öz güven kazandırır (Ö1).

Okul öncesi eğitim, öğrenciler arasında öz güven ve öz yeterlilik davranışlarını eğitimin veriliş ve algılayışı yönde çeşitli varyantlar sağlar. Öncelikle okul öncesi bir öğrencinin arkadaş ortamında öz güven duygusu sağlanmalıdır. Çocuk özgür bırakılmalı, kendini rahat ifade edilmesi sağlanmalı. Bu ortam sağlatıldığı zaman da çocuk kendince öz yeterliliğinin sağlamış olacaktır (Ö2).

Okul öncesi eğitimde öğretmen, öğrencilere sorumluluk vermektedir. Öğrenciler bu görevleri ve sorumlulukları yerine getirerek öz güvenlerini geliştirirler. Çocuklar bir etkinliği yapabildiklerini görünce öz yeterlilikleri de gelişmektedir (Ö3).

Çocuklarda birçok etkinliği beraber yapma birçok oyunu beraber oynama ve eğitmeni destekleyici eğitimleri sayesinde özgüven ve özyeterlilik davranışları pozitif yönde etkilenmektedir (Ö8).

Okul öncesi eğitimin başlıca amaçlarından biri de öğrencinin psiko motor gelişimini artırmaktır. Psiko motor gelişimi artan birey kendine olan öz güveni ve özyeterlilik duygusu gelişmektedir (Ö12).

Okul öncesi dönemde okulda yapılan etkinlikler ve bu etkinlikler sonucunda öğretmen tarafından verilen pekiştiricilerle birlikte çocuğun kendine olan öz güveni artmaktadır. Öz güveni artan bir çocuğun da öz yeterlik algısı gelişmektedir (Ö15).

Okul öncesi eğitimini tamamlamış bir çocuk bu eğitimi almamış olan yaşlıtlarına göre öz güven ve yeterlilik açısından daha gelişmiştir. Öz yeterlilik algısı yüksek olan çocuklar,

bilgilerine, becerilerine ve yeteneklerine dolayısıyla üstlendikleri rollere ve bu rollerin gereği olarak görevlerini yerine getirme konusunda kapasitelerine daha çok güvenirler (Ö16).

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler öz güven ve öz yeterlilik algısı gelişir, ilkokula başladığında kendini yabancı bir ortamda hissetmez, okula uyumu daha hızlı ve olumlu olur (Ö20).

Katılımcılar özgüven algılarının geliştiği noktada birleştikleri görülmektedir.. Genel olarak bakıldığında okul öncesi eğitimde öğrenciler gün içerisinde dans, müzik, drama, çeşitli oyunlar gibi birçok etkinliğe katılmaları kendilerini davranış olarak daha iyi ifade ederler bu durumun haliyle çocuğun öz güvenine etki etmektedir. Oyun temelli etkinlikler çocukların sosyalleşmesini, kendilerini ifade etme yetisi kazanmalarını sağlar. Bu da özgüvenli bireyler olmalarına olumlu yönde katkılar sağlamaktadır. Duran (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi eğitim alan çocuklara liderlik programı uygulanmıştır. Çalışma sonucunda çocukların temel liderlik kavramları, kendini ve başkalarını tanıma, grup çalışması ve iş birliği, iletişim ve özgüven algıları boyutlarında gelişim gösterdikleri saptanmıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 7. Okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuldaki durumları ile ilgili görüşleri

	F
1 Öz güven ve öz denetimini sağlar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)	4
2 Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okula uyum sağlamada zorlanır (Ö1, Ö5, Ö8)	3
3 Sosyal mesafenin korunması (Ö3, Ö17)	2
4 Sorumluluk bilincini geliştirir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)	4
5 Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin başaramama durumunda okula karşı fobi oluşabilir (Ö2, Ö7, Ö20,)	3

Öğretmenler okul öncesi eğitim alan ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin okuldaki durumlarında genel olarak öz güven ve öz denetiminde olumlu etkiler olduğunu belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçını aşağıdaki gibidir.

Okul öncesi eğitime devam eden öğrenciler daha başarılıdır. Okul, öğretmen ve arkadaşlarıyla olan uyumları daha iyidir. Öğrenmeyi daha çok isterler. Daha çok düzenli olurlar (Ö1).

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler okulda gerekli öz güven ve öz denetimini sağlarken, okul öncesi eğitimini alamayan çocuklar ise öz güven yetersizliği, içe kapanık gibi davranışlar sergiler (Ö2).

Okul öncesi eğitimi alan öğrenci almayana göre daha başarılıdır. Eğitim ortamına olan uyumu daha fazladır. Öğrenme isteği daha fazladır. Yeni şeyler keşfetmeyi ister ve keşfettikçe buldukları hoşuna gideceğinden araştırma kimliği daha fazla gelişecektir (Ö3).

Okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sürekli çalışma isteği duyar. Sorumluluklarının farkındadır ve ne yapması gerektiğini bilir. Arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkileri iyidir. Kendisinin ne yapabileceğinin farkındadır (Ö5)

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler okul öncesi eğitim almayanlara göre daha özgüvenli ve özyeterlilik daha fazla hayat görüşü ve tecrübesi daha erken oluşmaktadır (Ö8).

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler okul öncesi eğitim almayan akranlarına göre daha başarılı, sorumluluk alan, ön bilgiye sahip, dil becerileri gelişmiş, okula hızlı uyum sağlayan ve sosyal çevreye çabuk alışan öğrenciler oluyor. Okul öncesi eğitim almayanlar da ise durum tam tersi(Ö11).

Okul öncesi eğitimi alan öğrencinin sosyal becerileri, dil gelişimi, psiko motor becerileri gelişeceği için diğer arkadaşlarına göre okuldaki öz güveni ve öz yeterlilik duygusu daha fazla gelişmiş olacaktır. Bu becerilerin gelişmiş olmasından dolayı da eğitimdeki başarıları artmış olacaktır (Ö12).

Okul öncesi eğitim, sosyalleşmek için ideal bir ortam sağlamanın yanında çocuklara paylaşımı, birlikte çalışmayı, kendi sırasını beklemeyi öğretir. Böylece ileride bilgisine diğer insanların bilgilerini ekleyerek grup çalışmalarında başarılı olma şansı artar (Ö15).

Bana göre okul öncesi eğitimi alan çocukların kavram gelişiminin ve eşleştirme, sıralama, gruplama gibi bilişsel becerilerinin, almayan çocuklara oranla daha ileri düzeydedir (Ö17).

Okul öncesi eğitimi almış öğrencinin kendine güveni yüksektir, başarıma duygusu ile hareket etmekte. Fiziksel, zihinsel ve psiko-motor becerileri daha da gelişmiştir. Öz güven ve öz yeterlilik algısı yüksektir. Okul öncesi eğitimini almamış öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi düşük olup ilkokula bir sıfır yenik başlar (Ö20).

Katılımcılar çocukların ilköğretim eğitimine başlamadan önce okul öncesi eğitimi alması son derece yararlı olacağını vurgulamaktadırlar. Unutkan (2003) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre, ilköğretime çok daha hazır başladıklarını tespit etmiştir. Yine paralel bir çalışmayı Çelenk'in (2003) yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi eğitim, çocukları doğrudan ve dolaylı yollardan eğittikleri için, okulda öğretmen tarafından kazandırılacak olumlu bir davranış çocuğun tüm eğitim hayatına etki ettiğini belirtmiştir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 8. Okul öncesi almış ve almamış öğrenciler arasındaki farklara ilişkin görüşler

	f
1 Bütünsel gelişimini destekler (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5)	5
2 Donanımlı olmasını sağlar (Ö1, Ö5,Ö13)	3
3 Duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimini sağlar (Ö3, Ö5)	2
4 Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler ön bilgiye sahip, dil becerileri gelişmiş, okula hızlı uyum sağlayan ve sosyal çevreye çabuk alışır (Ö2, Ö3,Ö4, Ö,5)	4

5 Okul öncesi eğitimi almayan öğrenci pasif kalır. Okula uyum sürecinde zorluklar yaşar (Ö4)

1

Öğretmenlerin okul öncesi almış ve almamış öğrenciler arasındaki farklara ilişkin tabloda görülmektedir. Bulgulara ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir.

Sınıf içinde yapılan etkinlikler, arkadaşlarıyla olan uyum sorunun giderilmesi, bilişsel ve psikomotor becerilerinin gelişmesi sebebiyle çocuklar arasında önemli farklar oluşmaktadır (Ö1).

Okul öncesi eğitim alan öğrenciler gerekli alt yapı ile donanımlı bir şekilde pozitif anlamda ilerleme kaydedecektir. Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler ise ailenin onu yetiştirme boyutu önemli olacaktır. İlkinde de yani okul öncesi eğitim alan çocukların ailede eğitimi önemlidir. Âma okul öncesi eğitimini almamış öğrenciler oryantasyon sürecini ve öz güven, öz yeterlilik gibi davranışları sergilemede noksanlık yaşayacağından olumsuz yönde etkileyecektir (Ö2).

Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler daha fazla sosyal olurlar. Bir işi yapabilme isteği daha fazladır. Karşısına çıkan engelleri aşmakta daha azimli olurlar. Kendilerini ifade etme özellikleri daha iyidir (Ö3).

Okul öncesi eğitim öğrencinin sahip olması gereken tüm davranışları, kişilik yapılarını, tutumlarını öğrenciye kazandıran bir kademedir. Çocuklar okul öncesi eğitime devam ederek bu özelliklere sahip olup daha başarılı olurlar (Ö5).

Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrenciler göre zihinsel, duygusal, psikomotor, özbakım, Türkçe, matematik, sosyal bakım duygusal yönü ve hayal dünyası erken yaşlarda ve olumlu bir şekilde gelişmektedir (Ö8).

Günlük hayatta bazı insanların bazı konularda ön plana çıkma sebepleri aslında yaşanmışlıktır. Okul öncesi eğitim de öğrencilere tecrübe kazandırmaktadır. Tecrübesi olan kişi her zaman bir adım önde olacaktır (Ö12).

Çocukların sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminde profesyonel öğretmenlerin gözetiminde olması; onlara hayat boyu kolaylık sağlar. Okul öncesi eğitimi, müfredatındaki oyunlar, aktiviteler ve programlar aracılığıyla çocukların bütünsel gelişimini destekler ve etkin öğrenciler olmaları yolunda teşvik eder (Ö15).

Okul öncesi eğitimi almış bir birey akademik sosyal ve bilişsel yönden geliştiği için öz güven sahibi olarak kendini ifade edebilecek seviyededir. Lakin bu eğitimi tamamlamamış birey gerek içe kapanık gerekse kendini ifade edememe yüzünden geride kalmaktadır. Bu onun diğer kademelerdeki bilişsel becerilerini de etkilemektedir. Bu etkiler göz önünde bulundurularak bireylerde farklar oluşmaktadır (Ö17).

Okul öncesi eğitimi almış öğrenci yaptığı etkinliklerle, oynadığı oyunlarla tüm gelişim alanları ve becerileri gelişmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan öğrenci biraz daha pasif kalır. Okula uyum sürecinde zorluklar yaşar (Ö20).

Katılımcılar okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin her açıdan olumlu etkiler gördüğünü ifade etmektedirler. Benzer bir çalışma Ayhan ve Aral (2007) yılında çocukların okul olgunluğu açısından değerlendirilmeleri çocuğun formal eğitime başlamadan önce

eksiklerinin belirlenmesini sağlayarak çeşitli alanlarda desteklenmesine imkân sağlayacağı saptanmıştır. Oğuz (2012) tarafından okul öncesi eğitim gören 42 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada proje yaklaşımına dayalı eğitimin etkileri inceleme konusu yapılmıştır. Çalışma sonunda eğitim programına dâhil olan çocukların problem çözme becerilerinin iyileştiği görülmüştür. Bu sonuç çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Görüşmeye katılan öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocuk eğitim ortamına daha fazla uyum sağlayacaklarını genel olarak belirttiklerini görmekteyiz. Aynı zamanda okul öncesi eğitimde olumlu etkilerin olduğu noktasında birleşmişlerdir. Katılımcılar okul eğitimi almayan öğrenci birinci sınıfta kalem tutmaya, çizgi çizmeye çalışırken, eğitim alan öğrenci harfleri yazmaya ve okumaya geçmekte zorlanacağı belirtmişlerdir. Katılımcılar okul öncesi eğitim alma öğrencilerin akademik başarılarını ne yönde etkilediği sorusuna; okul öncesi eğitimi alan öğrenci ilkokula hazırbulunuşluk seviyesi bakımından akranlarına göre daha avantajlı başladıklarını ifade etmektedirler. Öğrenci ilkokula başladığında okul öncesi eğitimi aldığı için özgüveni daha yüksek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitim, dil gelişimini ve becerilerini sorusunda ise öğretmenler okul öncesi eğitim sürecinde öğrencilerin gerek etkinlikler gerekse diğer hususların etkisiyle dil gelişimlerine olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmektedirler. Okul öncesi eğitim, öğrenciler arasında öz güven ve öz yeterlik algı ve davranışlarını sorusunda okul öncesi okuyan öğrencilerin öz güvenini artırırken başarısını da doğrudan olumlu bir şekilde etkilediğini genel olarak ifade etmektedirler. Son olarak katılımcılar okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin her açıdan olumlu etkiler gördüğünü ifade etmektedirler.

Öneriler

1. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı okul öncesi eğitim almanın, öğrencilerin uyum süreçlerini ve düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler uyum süreçlerinde sorun yaşadıkları tahmin edilmektedir. İmkân ve fırsat eşitliği bakımından değerlendirildiğinde okul öncesi çağında bulunan bütün çocukların bu eğitimden yararlandırılması için önlemler alınmalıdır.

2. Görüşmeye katılan öğretmenlerin okul öncesine devam eden çocuk eğitim ortamına daha fazla uyum sağlayacaklarını genel olarak belirttikleri görülmektedir. Uyum sürecini kolaylaştırmak adına okul idarecileri ve öğretmenlerin veli işbirliğine esas alarak görüşmeler yapılabilir.

3. Görüşme yapılan öğretmenler açısından ele alındığında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki ettiği ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimin bu olumlu etkisi daha fazla çocukta görülmesi adına okul öncesi eğitim ile alakalı veli bilgilendirme tanıtımları yapılabilir.

4. Okul öncesi eğitimi almamış çocukların olduğu yerlerde okul öncesi eğitime ağırlık verilmelidir. Özellikle kırsal bölgelerde köy okullarında eğitim- öğretim müfredatı, fiziki şartlar, donanım gibi belli başlıkların iyileştirilmesi için gereken çalışmalara ağırlık verilmeli böylece bölgesel farklılıklardan oluşan nedenler en aza indirilebilir.

KAYNAKLAR

Anlıak, Ş. (2004). Okul öncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege eğitim dergisi*, 25-33.

Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Ardila, A. ve Rosselli, M. (2005). Development of language, memory and visuospatial abilities in 5- to 12-year-old children using a neuropsychological battery. *Developmental Neuropsychology*, 10, 97-120.
- Ayhan, A. ve Aral, N. (2007). Bracken temel kavram ölçeği-gözden geçirilmiş formunun altı yaş çocukları için uyarılma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 32, 42-51.
- Başal, H. (2008). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bronson, N. T. (1985). *Early childhood and curriculum*. New York.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının önkoşulu: *Okul-aile dayanışması*. <http://www.ilkogretim-Online.org.tr>, 28(1)-34.
- Çetinkaya, C. (2006). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin tarihsel gelişimi ve bugünkü durumu*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- Duran, A. (2014). *Okul öncesi çağı çocuklarında liderlik eğitimi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Güler, M. ve Çapri, B. (2019). Öğretmenlerin okul öncesi rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 523-546.
- İpek, E. (2014). Beş yaş çocuklarına verilen değerler eğitimi programının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kardeş, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin rehber öğretmenlerin rollerine ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Niron, G (2010). *Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu bir okul öncesi eğitim model önerisinin benimsenme durumu ve uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, V. (2012). Proje yaklaşımının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, S. ve Seyhan, G. B. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının sağlık kavramı açısından incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 146-174.

- Unutkan, Ö. P. (2003). *İlköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuzer, H. (2011). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitapçılık.
- Yıldırım, A. (2018). *6 Yaş okul öncesi çocuklarına yönelik cesaret temelli değerler eğitimi uygulamalarının etkililiği*, Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.

İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerde Duygusal Zekânın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Emotional Intelligence in Primary Schools in Terms of Various Variables

Yazar(lar)

Özgür SAKA

Karaçevre İlkokulu/Çınar/Diyarbakır/TÜRKİYE
ozgursaka1521@gmail.com

Mahsuni YILDIRIM

Halide Edip Adıvar Anaokulu/Bağlar/Diyarbakır/TÜRKİYE
mahsuniyildirim2186@gmail.com

Mehmet Bilal ÇİMEN

Kavaklı Ortaokulu/ Ergani//Diyarbakır/TÜRKİYE
cimenbilal21@gmail.com

Sait ATLI

Diyarbakır Bilim ve Sanat Merkezi /Diyarbakır/TÜRKİYE
saitatli1@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi: 10 Aralık 2021

Kabul Tarihi: 28 Aralık 2021

Cilt-Sayı: 2(3)

Atf

Saka, Ö. Yıldırım, M., Çimen, M. B. ve Atlı, S. (2021). İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerde Duygusal Zekânın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 123-132

Öz

Sosyal ve akademik başarıyı etkileyen değişkenlerden biri öğrencilerin duygusal zekâsıdır. Bu araştırmanın amacı, kendi algılarına göre, öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyetine, yaşına ve sınıf kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesinde ilköğretimde okuyan 7. ve 8. sınıf 160 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetine, yaşına ve sınıf kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, verilerinin analizinde ise; aritmetik ortalama (X), standart sapma (Ss), frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmada, t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin yaşlarına, cinsiyetlerine ve sınıf kademe değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Duygusal Zekâ, Okul, Öğrenci.

Abstract

The purpose of this study is to reveal the relationship between the emotional intelligence and academic achievement of secondary school students. For this purpose, the questionnaire results were evaluated in the SPSS 22 program by applying emotional intelligence scale to 80 students selected from among the secondary school students who are studying in the 6th, 7th, 8th grades in primary schools in Sur District of Diyarbakır Province. Independent group t-test was performed in binary group comparisons, and variance analysis (ANOVA) was performed in multiple group comparisons.

The significance of the obtained statistical data. It was tested at 05 level and unidirectional; The findings are presented in tables in accordance with the objectives of the research. According to the data obtained as a result of the research, a moderate, positive and significant relationship was found between the emotional intelligence and achievement levels of the students. Again, according to the results obtained, it was observed that the emotional intelligence levels and achievement levels of secondary school students did not differ according to their age, gender and grade levels.

Keywords: Emotion, Emotional Intelligence, Success, Academic Success.

1. GİRİŞ

Duygusal zekâ yeni bir kavram olmasına rağmen eğitimin bütün katmanlarında tartışılan ve pek çok farklı alanda uygulamaları bulunan bir olgu haline gelmiştir. Günümüzde eğitim alanı başta olmak üzere sağlık, mühendislik ve ekonomi gibi farklı alanlarda da duygusal zekâ üzerine akademik çalışmalar yapılmaktadır. Duygusal zekâ pek çok farklı şekilde tanımlanmaktadır. Onu “zekânın bir parçası” olarak görenler olduğu gibi (Sternberg,1988) “kişilik yapısı veya salt yetenek” olarak görenler de vardır (Güney, 2009). Basit şekliyle duygusal zekâyı “duyguları etkin bir şekilde kullanabilme becerisi” olarak tanımlamak mümkündür (Gürbüz ve Yüksel, 2008:176)

Yapılan bilimsel araştırmalarda zekâlı insanların, gerek eğitim hayatlarında gerekse sosyal yaşamlarında her zaman en başarılı kişiler arasında olmadıklarının anlaşılması sonucu, duygusal zekâyı ilgi duyulmaya başlandı (Mayer ve Salovey, 1993). Daha sonra “duygusal zekânın başarılı ve mutlu yaşamaya katkısının, akademik zekâdan daha büyük” olabileceği yönündeki görüşler gündeme geldi (Clark, 2000). Şüphesiz bireyin hayatını nasıl yaşadığı, duygusal ve akılcı olarak nitelendirilen her iki zekâ tarafından belirlenir. Bu yüzden sadece akademik zekâ değil, duygusal zekâ da önem arz etmektedir (Yılmaz, 2002). Daha doğrusu akıl, duygusal zekâ olmadan tam verimli çalışmaz. Önemli olan duygu ile akıl arasındaki dengeyi bulmak, zihinle kalbin uyumunu sağlamaktır (Goleman, 2001).

Duygusal zekâ insanların sosyal ve aile hayatlarına fayda sağlamakla birlikte asıl olarak insanların eğitim başarısının esas etkenlerinden biridir (Acar, 2002). Böylece eğitim alan her bireyin duygusal zekâ yeteneklerini geliştirmeleri onların ileride nitelikli bir birey olarak yetişmelerini sağlayabilir (Kavcar, 2008). Eğitimin bireysel ve toplumsal gelişmeye yön veren unsurların başında gelmesi nedeniyle okulların duygusal zekânın geliştirilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2007: 51). Çünkü duygusal zekâ becerileri iyi bir eğitim sayesinde, eğitimin her aşamasında geliştirilebilir. Duygusal zekânın geliştirilmesine önem verilmesi ise bilişsel zekâ kapasitesinin daha etkili kullanılmasını sağlayabilir (Tufan, 2011: 25). Duygusal zeka konusunda yapılan kapsamlı araştırmaların (Goleman, 1998; Bar-On, 2000; Salovey, 2007; Mayer ve diğ., 2008) sonucuna göre duygusal zeka akademik başarıyı belirli bir düzeyde açıklamaktadır. Eğitim başarısı duygusal zekâ ile birlikte öğrencinin zekâ düzeyi, bedensel gelişimi, aile ve okul ortamından kaynaklanan ve başka birçok nedenden etkilenebilir (Atalay, 2014).

Dolayısıyla duygusal zekâ, çocukların akademik ve sosyal açıdan fayda sağlamaktadır. Sağladığı fayda önemli derece de olduğu bilinmekte ise de alanyazında konu ile alakalı çalışmaların sınırlı oluşu çalışmanın önemini göstermektedir. Buradan hareketle bu çalışma, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerde duygusal zekâyı çeşitli değişkenler açısından inceleyerek belirlemek alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma amacı; ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerde duygusal zekânın çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Ayrıca değişkenler açısından öğrencilerde duygusal zekâyı cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya konulmasıdır. Bu araştırmanın problem cümlesi ise “İlköğretim okullarında okuyan öğrencilerde duygusal zekânın çeşitli değişkenler arasında ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri;

Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri nedir?

2. İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyi;

a) Cinsiyet

b) Yaş

c) Sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Diyarbakır ili Sur ilçesinde ilköğretimde okuyan 7. ve 8. sınıf 160 öğrenciden oluşmaktadır. Değişkenin sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma” yaklaşımıdır. Araştırmanın “konusu olan olaylar, bireyler veya nesnelere olduğu gibi tanımlanmaya” çalışılır. “Onları herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası içine girilmez” (Karasar, 2016).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma 2020-2021 “eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Sur ilçesinde ilköğretimde okuyan 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerine yapılmıştır. Diyarbakır ili Sur ilçesinde ilköğretimde okuyan 7. ve 8. Sınıfta yaklaşık 3253 öğrenci okumaktadır. Bu araştırmanın örneklemini sınıf kademesi sebebiyle bir araya gelmiş olan 7. ve 8. sınıf 180 öğrenci olarak belirlenmiştir. Araştırmada evrenin sayının çok büyük olması, dikkate alınarak kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir “Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri” verilmektedir (Balcı, 2013, s. 108; Sekaran, 2003, s. 292-94). Araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyet, yaş ve sınıf kademesi değişkenlerine göre dağılımlarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri ve bunlara yönelik açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Tablo.1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Değişkenler	N	Yüzde	
Cinsiyet	Erkek	86	47,7
	Kadın	94	52,3
Yaş	10-11 yaş	54	30,0
	11-12 yaş	41	22,2
	12-13 yaş	60	33,4
	13 yaş ve üzeri	25	13,8
Sınıf Kademesi	7. sınıf	90	50,00
	8. sınıf	90	50,00

Ankete katılanların 86’sı (%47,7) erkek, 94’ü (%52,3) kadınlardan oluşmaktadır. Ankete katılanların 54’ü (%30,0) 10-11 yaş, 41’i (%22,2) 11-12 yaş, 60’ı (%33,4) 12-13 yaş, 25’i ise (%13,8) 13 yaş ve üstündedir. Ankete katılanların 90’ı (%50) 7. sınıf 90’ı (%50) 8. sınıf kademesinde okumaktadır.

2.3. Verilerin Toplanma Araçları

Araştırmada veri toplama araçlarından anket tekniği ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş ve sınıf kademe sorularını içeren 3 adet demografik özelliklere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde 16 sorudan oluşan duygusal zekâ ölçeği yer almaktadır. Araştırmada kullanılan anket soruları, daha önce yapılmış ve güvenilirlik katsayısı yüksek ölçeklerden oluşmaktadır. Wong ve Law tarafından 2002 yılında geliştirilen Deniz, 2012: 54-55 tarafından Türkçeye uyarlanan 16 maddelik Duygusal Zekâ Ölçeği (WLEIS)'nin güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak ifade edilmektedir.

Araştırmada kullanılan anketin ikinci bölümünde katılımcıların duygusal zekâlarını belirlemek için, 2002 yılında Wong ve Law tarafından geliştirilen Deniz (2012: 54-55) tarafından Türkçeye uyarlanan 16 maddelik Duygusal Zekâ Ölçeği (WLEIS) kullanılmıştır. Bu ölçek Mayer ve Salovey'in (1990) ortaya attığı duygusal zekâ ile ilgili teoriler üzerine geliştirilmiştir. Ölçekte 4 boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar; kendi duygularını değerlendirebilme (1-4 madde), başkalarının duygularını değerlendirebilme (5-8 madde), duygulardan yararlanma (9-12 madde), duyguların kontrolü (13-16 madde) şeklindedir. Bu çalışmada ankete katılan ilköğretim öğrencileri duygusal zekâlarının çeşitli boyutlarda ölçülmesi amaçlanmıştır. Anket sorularının değerlendirilmesi için 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. 5'li Likert ölçeğinin seçenekleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum
5. Kesinlikle Katılıyorum

2.4. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliklerini ölçmek için Cronbach's Alpha katsayıları belirlenmiş ve verilerin dağılımını incelemek için aritmetik ortalama, medyan, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılıkları tespit etmek için T-Testi ve ANOVA Testleri kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin açımlayıcı (keşfedici) faktör analizi ile grupların alt boyutlara göre incelemesi yapılmış, ölçeklerin ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt amaçlara göre araştırma bulgularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Duygusal Zekâlarına İlişkin Bulguları

Birinci alt amaç olan “İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri nedir?” sorusuna cevap bulmak için katılımcıların, “Duygusal zekâ ölçeği” ne verdikleri cevapların boyut bazında ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablo 2’de bu değerler belirtilmiştir.

Tablo 2. Duygusal zekânın alt boyutlarına ilişkin Tanımlayıcı İstatistikleri

Boyut	N	\bar{X}	SS
Kendi duygularını değerlendirebilme	180	3,88	0,925
Başkalarının duygularını değerlendirebilme	180	3,82	0,922
Duygulardan yararlanma	180	3,69	1,055
Duyguların kontrolü	180	3,75	1,038

Araştırmaya katılan 180 katılımcının Tablo 2’de gösterilen ölçeğin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde duygusal zekâ ölçeğinin genel ortalamasının ($\bar{x}= 3,78$) olduğu; duygusal zekânın alt boyutu olan duyguların değerlendirilmesi boyutunun ortalamasının ($\bar{x}= 3,88$) olduğu ve duygulardan yararlanmaya yönelik algılarının ortalamasının ise ($\bar{x}= 3,69$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda katılımcıların duygusal zekâ ölçeğine ilişkin olarak, duyguların değerlendirilmesi algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. En yüksek standart sapma 1,055 ile duygulardan yararlanma, en düşük standart sapma ise 0,922 ile başkalarının duygularını değerlendirebilme algısına aittir. Bu sonuçlara göre ankete katılanların en çok duygulardan yararlanma konusunda birbirinden farklı cevaplar verdikleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin Duygusal Zekâ Ölçeğindeki sorulara ilişkin genel değerlendirmelerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

3. 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğine ilişkin tutumlarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Kadın	43	3,84	.33	-,39	78	,70
Erkek	37	3,30	.38			

Tablo 3’te bakıldığında p değerinin. 05 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda katılımcıların görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın kadınların ($\bar{x}= 3,84$) lehine olduğu görülmektedir.

3.3. Öğrencilerin Yaş Gruplarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğine ilişkin tutumlarının *yaş grupları* değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yaş grubu değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	,211	3	,070	,552	.,648	
Gruplar içi	9,693	76	,128			-
Toplam	9,905	79				

Tablo 4’te görüldüğü gibi p değeri. 05 değerinden büyüktür. Dolayısıyla katılımcıların duygusal zekâ ölçeğindeki sorulara ilişkin görüşleri yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında ise yaşa bağlı olarak duygusal zekâyâ ilişkin tutumları arasında anlamlı farkın genel olarak olmadığı görülmüştür.

3.4. Öğrencilerin Sınıf kademesine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğine ilişkin tutumlarının *sınıf kademe* değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf kademe değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Sınıf kademe	N	\bar{X}	S	t	sd	p
7. sınıf	40	3,29	.36			
8. sınıf	40	3,21	.35	1.034	78	,304

Tablo 5’de bakıldığında p değerinin. 05 değerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda katılımcıların görüşleri sınıf kademe durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın 7. Sınıf (\bar{x} = 3,29) okuyan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin kendi algılarına göre, duygusal zekâ puanlarının cinsiyete, yaşa ve sınıf kademe durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Duygusal zeka kişinin hayatındaki başarısının belirleyicisi olarak öncelikle kendine ait duygularını fark ederek tanıması, onları elverişli şekilde kontrol edebilmesi ve hayatındaki amaçları için kendi motivasyonunu gerçekleştirebilmesi ile alakalı kişisel kabiliyet ve ustalıklarla, karşısındaki bireylerin duygularını fark ederek, empati yapabilmek ve çevresindeki bireylerle iyi ilişkiler içinde etkileşim kurabilmekle ilgili sosyal kabiliyet ve ustalıkların bir kombinasyonudur (Çakar, 2003).

Duygusal zekânın kişinin hem kendisini hem de başkalarını tanıyıp, anlamasına yardım eden geliştirilebilir kabiliyetlerden meydana geldiği düşünüldüğünde, bireyin hem özel hem iş

yaşamında başarıyı ve mutluluğu için duygusal zekâ kabiliyetlerini ustalıkla kullanmasının gerektiği söylenebilir (Doğan, 2009).

Duygusal zekâ kabiliyetlerini yaşamlarının her alanında kullanabilen insanlar, sosyal ilişkilerinde çok daha aranan, işbirliğine ve yardımlaşmaya eğilimli, problemler karşısında usanmadan savaşılan, iletişim kabiliyetleri yüksek bireyler olarak toplumda yer edinebilirler (Eymen 2007). Duygusal zekâ ile okul başarısı ve hayat başarısı arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Yan, 2008). Duygusal zekâsı gelişmiş öğrencilerin okullarındaki akademik başarısı daha yüksek olmaktadır.

Araştırma sonucunda, duygusal zekâ ölçeğinin genel ortalamasının ($\bar{x}= 3,78$) olduğu bu durum ise öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğindeki sorulara ilişkin genel değerlendirmelerinin olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde bu değişkene ait tek ölçekli araştıran yeterli çalışma bulunmaması nedeniyle benzer çalışmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Acar (2001), Gökçe (2006) ve Öztekin (2006) yöneticilerin duygusal zekâ ölçeğinin genel ortalamasının yüksek olduğu sonuca ulaşmıştır. Güllüce (2006) tarafından yapılan benzer bir çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ ölçeğinin tüm alt boyutları yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin kadın ya da erkek olmasına göre duygusal zekâ puanlarının farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Acar (2001), Gökçe (2006) ve Öztekin (2006) yöneticilerin duygusal zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı sonuçlara ulaşan Yüksel (2006), kadınların duygusal zekâ puanının erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde yine farklı sonuçlara ulaşan Yılmaz (2018) ve Göçet (2006) çalışmaları da kadınların duygusal zekâlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Güler (2006:99) ve Çüçen (2014:81) çalışmalarında duygusal zekanın cinsiyet değişkeni açısından değişiklik göstermediğini ortaya çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra sonuç olarak araştırmada cinsiyet değişkeni açısından, kadın ve erkek katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizlere göre ilköğretimde okuyan öğrencilerin yaşa göre duygusal zekâ boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Yılmaz (2018) ile Çimli ve Çelik (2019)'in çalışmalarında duygusal zekânın yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği bunun aksine Gürbüz ve Yüksel'in (2008) çalışmasında duygusal zekânın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Son olarak ilköğretimde okuyan öğrencilerin sınıf kademesine göre duygusal zekâ boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde sınıf kademe değişkene ait yeterli çalışma bulunmamıştır. Sonuç olarak ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş ve sınıf kademe değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Literatür çalışması ve yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda bu çalışmayla ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

- Çocukların duygusal zekâ gelişimlerinin takip edilmesi bu konuda rehberlik hizmeti verilebilir.
- Çocukların kişisel kabiliyetlerinin ve sosyalliğinin gelişmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri sayısal ve sözel derslere göre de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. (2002). “Duygusal zekâ ve liderlik”, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Sayı 12), 53-68.
- Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi.
- Atalay, B. (2014). “Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi” Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çakar, U. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zekâ gerektirir mi? Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 18 (2), 83-98.
- Doğan, U. (2009). *Lise Öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Eymen, E. (2007). Duygusal zekâ. İstanbul: Kalite ofisi Yayınları.
- Goleman, D. (2005). Duygusal zekâ neden IQ’dan daha önemlidir? (çev. B.S.Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe, B. (2006). *İş hayatında duygusal zekâ ve Sivas ili bankacılık sektöründe bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi.
- Güney, F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S., & Yüksel, M. (2008). Çalışma ortamında duygusal zekâ: iş performansı, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık davranışı ve bazı demografik özelliklerle ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 174-190.
- Öztekin, A. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini okul yönetiminde kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Yan, İ. (2008). *Duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekânın yöneticiler üzerindeki etkilerine yönelik bir araştırma*, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Yılmaz, F. (2018). Çağrı Merkezi Çalışanlarında Duygusal Zekânın Örgütsel Özdeşleşme Üzerindeki Etkileri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(67), 73-85.
- Yılmaz, M. (2002). *Duygusal zekâ düşünme becerileri eğitiminin annelerin duygusal zekâ düzeylerine etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Sternberg, R. J. (1988), *The Triarchic Mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence, In P. Salovey & D. J. Slyuter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.
- Clark, L. (2000). *Duygulara yardım*. (Çev: Gültekin Yazgan). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Makale Adı /Article Name

Kültürel ve Siyasi Temelleri İle Panslavizm Hareketi ve Panslavizmin Balkan Milliyetçiliğine Etkisi

The Panslavism Movement With Its Cultural And Political Foundations And The Effect Of Panslavism On Balkan Nationalism

Yazar

Mehmet DOĞAN

Tarih Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, mehmet.dogan8666@gmail.com

Yayın Bilgisi

Çalışma Türü: Araştırma makalesi

Geliş Tarihi:11 Kasım 2021

Kabul Tarihi:29 Aralık 2021

Cilt-Sayı:2(3)

Atf

Doğan, M. (2021). Kültürel ve Siyasi Temelleri İle Panslavizm Hareketi ve Panslavizmin Balkan Milliyetçiliğine Etkisi, *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 133-145.

Öz

Avrupa'nın en eski halklarından oldukları kabul edilen Slavların tarihi çok eski dönemlere dayanmaktadır. Tarihte birçok devletin hâkimiyetinde yaşayan Slav toplulukları dilsel ve kültürel özelliklerini muhafaza etmişlerdir. Zamanla aralarında edebi ve kültürel anlamda bir Slavcılık fikri oluşmuştur. Bu fikrin temellerini bilinen kaynaklara göre 15. ve 16. yüzyıllara kadar götürmek mümkündür. Slavcılık fikrinin oluşumunda Slav şair ve yazarlar ile birlikte Alman düşünürlerin de etkisi olmuştur. Slavcılık fikri zamanla Panslavizm düşüncesine dönüşmüştür. Edebi olarak ortaya çıkan ve Slavlar arasında dil ve kültürel birliğini ifade eden Panslavizm düşüncesi Fransız İhtilali sonrası ortaya çıkan milliyetçilik fikrinin Slavlar arasında da etkili olmasıyla zamanla siyasi bir hüviyet kazanmıştır.

Panslavizm Rusya'da önce batı karşıtlığı yani Slavofillik olarak karşılık bulmuştur. Daha sonra ise Rusya'nın tarihi emellerini gerçekleştirmek için Slavlar üzerinden kullandığı bir akım haline dönüşmüştür. Panslavizm düşüncesinin nihai hedefi olan bütün Slavları birleştirme hedefine bütünüyle ulaşamamıştır ancak Panslavist faaliyetler Osmanlı topraklarında yaşayan Slav topluluklarının bağımsızlıklarını kazanmasında büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu anlamda 19. yüzyıl hem Slavlar için hem de Panslavizm düşüncesi açısından dönüm noktasıdır.

Anahtar Kelimeler: Slav, Panslavizm, Slavofil, Slavistik, Rusya, Osmanlı, Almanya

Abstract

The history of the Slavs, which is considered to be one of the oldest peoples in Europe, dates back to ancient times. Slavic communities, which lived under the rule of many states in history, have preserved their linguistic and cultural characteristics. A literary and cultural idea of Slavism emerged between them over time. It is possible to trace the foundations of this idea back to the 15th and 16th centuries, according to known sources. Slavic poets and writers were influential in the formation of the idea of Slavism, and even German philosophers were also influential in the formation of this thought. The idea of Slavism turned into the idea of Panslavism over time. The idea of Panslavism which emerged as a literary and expressed the linguistic and cultural unity among the Slavs gained a political identity over time, with the idea of nationalism that emerged after the French Revolution, which was also effective among the Slavs.

Pan-Slavism was first defined in Russia as Slavophilism, which means anti-Westernism. After that, it turned into a current that Russia used over the Slavs to realize its historical ambitions. The main purpose of Panslavism thought, to unite all the Slavs, was not fully achieved, but Panslavist activities were largely effective in the independence of the Slavic communities living in the Ottoman lands. In this sense, the 19th century is a milestone for both Slavs and Panslavism thought.

Keywords: Slavic, Panslavism, Slavophile, Slavistic, Russia, Ottoman, Germany

1. GİRİŞ

Panslavizm akımı çoğunlukla Rusya'nın önderliğinde bütün Slavların birleşmesi veyahut Rusya'nın bu akımı kullanarak Balkanlar üzerinden tarihi emellerini gerçekleştirmesi şeklinde algılanmaktadır. Ancak Panslavizm düşüncesini bu şekilde izah etmek Panslavizmin tarih içerisinde geçirdiği sürecin eksik yorumlanmasına sebep olacaktır. Panslavizm düşüncesini anlamak ve bu düşünce doğrultusunda yaşanan tarihi olayları doğru yorumlayabilmek için Panslavizm düşüncesinin fikri temellerinin oluşumunu ve Slavların tarih içerisindeki yolculuğunu bilmek ve iyi analiz etmek gerekmektedir. Panslavizm Slav ırkları arasında uzun bir süreçte sessiz bir şekilde olgunlaşmış ve temelde Slavların dil, edebiyat ve kültür gibi ortak miras etrafında birleşmesini ifade eden bir düşüncedir.

Fransız İhtilali ile milliyetçilik fikri Slavlar arasında da etkisini göstermesiyle Panslavizm Slavlar arasında dil ve kültür birlikteliğinin yanında ideolojik ve siyasi birlikteliği de ifade eder hale gelmiştir. 1848 İhtilalleri sırasında Slav topluluklarının da hâkimiyetinde yaşadığı Almanya gibi devletlerde yaşanan milliyetçi hadiseler Slavları milli varlıklarını korumak adına dışarıdan destek arayışına itmiştir. Aranılan destek Slav kökenli bir devlet olan Rusya'yı işaret edecektir. Rusya, Panslavizmi ve Slavları tarihi emellerini gerçekleştirmek için kullanacaktır. Rusya'nın süreklilik arz etmeyen değişken dış politikası doğrultusunda Panslavizm politikası da değişkenlik göstermiştir. Başta batı karşıtlığı olarak Rusya'da yayılan Panslavizm daha sonra devlet kontrolünde Avusturya ve Osmanlı Devletlerini yok edip İstanbul merkezli büyük bir Rus devleti kurma planının bir parçası olarak kullanılmıştır.

2. TARİHİ SÜREÇ İÇERİSİNDE SLAVLARIN DURUMU

Slav kelimesinin, İngilizce 'köle' anlamına gelen 'slave', Leh dilinde ise aynı dili konuşan topluluk ve sözcük anlamlarına gelen 'slowo' sözcüğünden geldiği ifade edilmektedir (Bakır ve Oğuz, 2020, s.150). Slav kelimesi ilk olarak milattan sonra 6. yüzyılın başlarında kilise babası Pseudo Cesarios'un yazdığı eserde görülmüştür (Kurat, 1987, s.3).

Slavların buldukları bölgelere ne zaman geldikleri kesin olarak bilinmese de, Avrupa'nın en eski topluluklarından oldukları kabul edilmektedir (Çağ, 2008, s.205). Antropolojik ve dil araştırmaları neticesinde Slavların Hint-Avrupa kökenli milletlerle aynı ırktan oldukları saptanmıştır (Kurat, 1987, s.3).

Kökenleri aynı olan Slav toplulukları, VI. yüzyıldan beri Avrupa'da var olmuşlar ve zaman içerisinde Avrupa'nın farklı bölgelerine yayılmışlardır. Buna rağmen çoğunlukla birbirlerine komşu durumunda yaşamışlardır (Çağ, 2008, s.206).

Tarihi süreç içerisinde Slavların durumuna bakıldığında İlk Slav vatanının Vistül nehri, Polesiye ve Dnepr sahasına kadar geniş bir alan olduğu anlaşılmaktadır. Milattan önceki dönemlerde Pripet-Vistül havzasında yaşayan Slavların at evcilleştirme ve yetiştirme ile ilgili bilgileri Türklerden aldıkları düşünülmektedir.

İdil Volga nehrini aşyp Avrupa'ya göç eden Avarlar Pannonya merkezli büyük bir devlet kurarak bölgeye hâkim olmuşlardır. Bu sebeple doğu Slav toplulukları uzun süre Avar hâkimiyetinde kalmıştır. Bu hâkimiyet Slavların tarihsel gelişim süreçlerinde siyasi ve kültürel açıdan onları etkilemiştir. Öyle ki Slavların siyasi olarak ilk kez tarih sahnesinde görünür hale gelmelerinde, ilk siyasi teşkilatlarını oluşturmalarında ve etnik ve kültürel anlamda karakteristik özelliklerinde bir takım değişmelerin ortaya çıkmasında Avarların hâkimiyetlerinin etkisi olduğu görülmektedir. En önemlisi ise Slavların Slav varlıklarını sürdürdükleri ve muhafaza ettikleri Bohemya ve Balkanlara yerleşmelerinde de Avar hâkimiyetinin etkisi olmuştur. Avarlardan sonra Slavlar Hazar hâkimiyetine girmişlerdir (Kurat, 1987, s.5-6).

Avarlardan sonra Hunlar, Spartalılar, Hazarlar, Slavlar üzerinde hâkimiyet kurmuşlardır. Daha sonra M.S. 2. yüzyıldan itibaren bazı Germen kavimlerinin de Slavlar üzerinde hâkimiyetleri olmuş ve akabinde 8. yüzyılda İskandinavya'dan gelen Normanlar, Yukarı Dinyeper havzasına gelerek burada farklı zümreler halinde yaşayan Slavları birleştirerek bir devlet kurmuşlardır. Fakat bu Germen topluluğun nüfusu, Slavlara göre daha az olduğundan zamanla Slavlar arasında asimile olmuşlardır (Çağ, 2008, s.206-207).

Aynı kökene sahip olmalarına rağmen bölgesel olarak bazı farklılıklar gösteren Slavlar buldukları bölgelere göre, Doğu Slavları, Batı Slavları ve Güney Slavları olmak üzere üç ana grup halinde tasnif edilmiştir.

Bu tasnife göre; Ruslar, Ukraynalılar ve Beyaz Ruslar Doğu Slavları grubunu, Polonyalılar (Lehler), Çekler ve Slovaklar Batı Slavları grubunu, Boşnaklar, Hırvatlar, Sırpalar, Karadağlılar, Bulgarlar, Slovenler ve Makedonlar ise Güney Slavları grubunu oluşturmaktadır (Özgen, 1999, s.4-7).

Slavların bu şekilde tasnif edilmesinde şüphesiz hâkimiyeti altında yaşadıkları devletlerin farklı olması ve buna göre dil din ve kültürel bir takım özelliklerin farklılık göstermesi etkili olmuştur.

Slavlarda Hıristiyanlığın kabulüne kadar bir takım ilkel dinlere inanış söz konusudur. Bazı nesne ve varlıkları kutsal addedip onlara inanmak bir nevi totemizmden bahsedilebilir. Daha sonra Hıristiyanlığın ortaya çıkması ve yayılmasıyla Slavlarda Hıristiyanlık dinini kabul etmişlerdir. Hıristiyanlığın Ortodoks ve Katolik olarak parçalanmasıyla birlikte Slav toplulukları da bölgesel olarak, hâkimiyetleri altında buldukları devletlerin siyasi, ideolojik ve dini görüşlerinin etkisinde kalarak Ortodoks ve Katolik olarak iki ana gruba ayrılmışlardır.

Orta ve Doğu Avrupa'dakiler çoğunlukla Ortodoks-Grek kilise ve kültürünü benimserken, Balkanların ve Avrupa'nın batısında kalanlar Katolik anlayışı benimsemişlerdir. Siyasi olarak Batı Slavları Alman imparatorluğunun, Balkan Slavları da Osmanlı Devleti'nin hâkimiyeti altında kalmışlardır. Ayrıca bunların dışında Müslüman ve Protestan Slavlar da vardır.

Buldukları bölgelere göre kısmi farklılıklar gösteren Slav dili Hıristiyanlığın kabulü ile ibadet dili olmuş ve bu sayede uzun yıllar değişmeden varlığını sürdürmüştür (Özgen, 1999, s.8-18).

Ortodoks Slavlar geleneksel olarak Kiril alfabesini, Katolik ve Müslüman Slavlar ise Latin alfabesini kullanmışlardır. Din, dil ve alfabe gibi unsurlar Slavlar arasında Slav birliği, Slavcılık gibi düşüncelerin yayılmasında etkili olmuş ve Panslavizm akımının da fikri temellerinin oluşumuna katkı sağlamıştır.

Tarihsel süreçte Slavlara aynı ırktan olan Ruslar diğer Slavlara göre kendi devletlerini kurmaları bakımından daha şanslı addedilebilir. Moğolların bölgeyi istilasını Moğol hâkimiyetine giren Rus beyleri Moğolların zayıflamasıyla zamanla neticesinde Moskova Knezi'nin liderliğinde bir araya gelmiş ve Altınordu devletinin merkezî idari yönetim anlayışından dolayı birlik olmayı başarmışlardır. Moskova yönetimi ve özellikle Petro sonrasında Rusya Devleti uyguladığı batı eksenli siyaset ile batı kültür ve medeniyetinin Rusya'da yayılmasını hızlandırmış ve teknik anlamda Rusya'nın gelişimine katkı sağlamıştır.

Doğu Slavları Rusya örneğinde olduğu üzere bir birlik oluştururken Güney ve Batı Slavları bir birlik tesis edememiş çoğunlukla Almanya ve Osmanlı Devleti hâkimiyetinde kalmışlardır. Bu grupta yer alan Slav Toplulukları hâkimiyetinde yer aldıkları devletlerin etkisinde kalarak birbirlerinden farklı özellikler göstermişlerdir. Lehlerin Hıristiyan dinini kabul etmesi ve Slovaklar ile Çeklerin batı medeniyeti içinde yer alması çoğunlukla

hâkimiyetinde yaşadıkları Alman etkisinden dolayıdır. Buna karşılık Çeklere göre daha muhafazakâr olan Lehler Ortodoks olan Rusya'ya ve de Katolik olan Almanya'ya karşısında kendilerini koruyabilmişlerdir. Güney Slavlarının çoğunluğunu oluşturan Balkan Slavları 14. yüzyıldan itibaren bağımsız olana kadar Osmanlı Devleti himayesinde kalmışlardır.

Uzun bir süre Germen ve Türk hâkimiyetinde kalarak varlıklarını koruyan Slav topluluklarının tepkisi çoğunlukla hâkimiyetlerinde yaşadıkları bu devletlere olmuştur (Çağ, 2008, s.206).

3. SLAVCILIK VE PANSLAVİZMİN ORTAYA ÇIKIŞI

Panslavizm akımını doğuracak olan Slavcılık düşüncesinin ortaya çıkışı ve gelişimi, Slav topluluklarının tarihsel gelişmelerine benzer şekilde çok boyutlu ve birden çok farklı değişkenin etkisi ile gerçekleşmiştir. Bütün fikir akımlarında olduğu gibi Slavcılık fikrinin ortaya çıkışı da öncelikle edebi ve kültürel yollarla olmuştur. Edebi ve kültürel tarzda ortaya çıkan Slavcılık fikri zamanla siyasi ve ideolojik bir fikir olan Panslavizm akımına dönüşmüştür (Asker ve Özel, 2016, s.23).

Ortodoks Slavların oluşturduğu balkan toplulukları hâkimiyetleri altında buldukları Bizans İmparatorluğu zayıflayınca bir müddet birbirleri üzerinde hâkimiyet mücadelesine girişmişlerdir. Ancak Osmanlı Devleti'nin bölgeye hâkim olması ile Osmanlı hâkimiyetini kabul etmek zorunda kalmışlardır. Bundan sonra Slav halkları arasında kendilerini Türk hâkimiyetinden kurtaracak ve özgürlüklerine kavuşturacak bir kurtarıcı fikri oluşmaya başlamıştır. İstanbul'un Fethi ile Osmanlı Devleti'nin bölgede etkin güç konumuna gelmesi bu fikirlerin ötelenmesine neden olmuştur. Diğer yandan İstanbul'un fethi ile Ortodoks Hıristiyanların dini merkezi İstanbul'dan Moskova'ya kaymaya başlamıştır. Bu durum Moskova Knezliği'ni zamanla Avrupa'da Slavların sığınacağı mercilerden birisi durumuna getirecektir. İlk dönemler devlet politikası seviyesinde olmasa da bireysel olarak bazı şahısların Ortodoks Slavlar ile Rusya arasında Avusturya ve Osmanlıya karşı ittifak fikirleri ve girişimleri olmuştur. Başlangıçta pek önemsenmeyen bu fikirler zamanla siyasiler nezdinde de karşılık bulmuş ve Panslavizm politikası olarak tarihte yerini almıştır (Demiroğlu, 2009, s.77).

Panslavist yönelimlere dair ilk izlere 16. yüzyılda bir takım Slav şair ve tarihçilerin kitaplarında rastlanmaktadır. II. Osman döneminde Osmanlı'nın Hotin'e yaptığı sefer (1604-1622) başarısızlıkla sonuçlanmış ve bu durum Slavlar tarafından Leh Prensi Vladislav'ın zaferi olarak nitelendirilmiştir. Bu zafer anısına İvan Gunduliç tarafından kaleme alınan 'Osman' isimli manzum eser Slavlar arasındaki birlik ve beraberliği üzerine yazılmış ilk örnek niteliği taşımaktadır. Eserde bu başarı abartılarak övülmüş ve Vladislav'ın bir Slav birliği tesis edebileceği iddiaları üzerinde durulmuştur (Çağ, 2008, s.207).

Slavların birlik olma fikrini Güney Slavları daha ziyade savunmuşlar ve açıkça dile getirmişlerdir. Bunun en belirgin sebebi Katolik ve Ortodoks olan bu Slavların büyük ölçüde Müslüman Osmanlı'nın ve Protestan olan Avrupalı kavimlerin hâkimiyeti altında yaşamak zorunda kalmalarıdır.

Slavların tek çatı altında toplanması gerektiği fikrini ilk kez dile getiren Hırvat asıllı Yuriy Krijaniç olmuştur (Demiroğlu, 2009, s.77-78). 1659 senesinde Çar Aleksey Michayloviç'in saray kütüphanesinde görevlendirdiği, daha sonradan Katolik ajanı olduğu anlaşılan ruhban Krijaniç yazdığı eserinde Slavlar halkları arasında yalnızca Rusların özgür bir devlet teşkil ettiklerini bu yüzden Slavların Rusya'nın liderliğinde bir birlik oluşturabileceğinden bahsederek Rus çarına Slavları bir araya toplaması için çağrıda bulunmuştur.

Krijaniç bilhassa Slavlar arasındaki din ve dil farklılıklarına dikkati çekerek, bu ayrılıkların bir an önce giderilerek ortak dil ve din birliğinin tesis edilmesi gerekliliğini ve asıl önemlisi Lehistan'ın her şartta desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. I. Petro'nun, Prut Seferi sırasında Balkanlardaki Slavları ayaklandırma girişimi bu anlayışın bir sonucu olarak ortaya çıkmış ancak tam manası ile ses getirememiştir. Ayrıca II. Katerina'nın da Osmanlı'ya karşı giriştiği seferler sırasında Slavları kullanmak istediği bilinmektedir. Fakat bu hareketlerin topyekün tavır haline dönüşmesi daha sonraki süreçte gerçekleşecektir. Bu görüşler nihayetinde Rusya'nın hâkimiyetinde bütün Slavları içine alan büyük bir Slav devleti kurma amacını taşıyacak Panslavizm fikirlerine dönüşecektir (Çağ, 2008, s.207-208).

4. SLAVİSTİK BİLİMİ VE PANSLAVİZMİN OLUŞUMUNA ETKİSİ

Panslavizmin ortaya çıkmasında ve bir politika haline gelmesinde edebi ve kültürel açıdan bir takım girişimler etkili olmuştur. Bunlardan en önemlisi 1725'te Rus İlimler Akademisi'nin açılmasıdır. 1755 senesinde ise *Moskova Üniversitesi*'nin kurulması ile Slav dili, tarihi ve kültürünü inceleyen 'Slavistik' denilen bilim dalı ortaya çıkmıştır. Bu bilim dalının oluşumunda Alman Schlözer önde gelen isim olmuştur. Bu isimle birlikte Çek milletinden Şafarik, Dobrovsky, Palacky, Kopitar, Sloven milletinden Mikloşiç ve Sırp'lardan Karaciç gibi bilim insanları bu bilim dalının oluşumunda ve doğal olarak Slavcılık fikrinin yayılmasında önemli rol üstlenmişlerdir. Öncelikle bu fikirler ve hareketler Rusya'nın dışında yayılma alanları bulmuş, süreç içerisinde Rusya'da da desteklenmiştir. Özellikle Vostokov Slavcılığın Rusya'da da yayılmasında etkili olmuştur. Tarihi emelleri düşünüldüğünde, Rusların, tüm Slavları birleştirmeyi amaç edinen bu hareketi desteklemeleri kaçınılmazdır.

Genel anlamda Slav topluluklarını birleştirmeyi amaçlayan Panslavist düşünceye yine Slav halklarından birisi olan Lehliler tarafından sıcak bakılmamıştır. Lehliler Panslavizmin zamanla bir Ruslaştırma politikasına evrileceğini düşünmüşlerdir. Böyle olduğu takdirde Rusya'nın Lehler üzerinde baskısı artacaktır. Bundan dolayı diğer Slav topluluklarından farklı olarak bu düşünceye mesafeli yaklaşmışlardır. Nitekim 1830 yılında çıkan Leh ayaklanmasının çok sert bir biçimde Ruslar tarafından bastırılması Lehlerin düşüncelerini pekiştirmektedir. Ruslar tarafından Lehlilere uygulanan sert müdahalelere Tyütçev ve Puşkin gibi şairlerin edebi olarak eserlerinde yer vermeleri yine Lehler arasında Rus karşıtı düşüncelerin yayılmasında etkili olmuştur.

Yine 1818 – 1822 arasında Prag'da açılan Memleket Müzesi Çek ve Slovakların sahip olduğu birtakım arkeolojik ve etnografik özellikleri ortaya çıkarmıştır. Bu gelişme Slav birliği düşüncesini kuvvetlendirmesi bakımından önemlidir. Bu müzede bulunan bilgilerin Çekçe yayınlanması Almanlarla birlikte Çek ve Slovak bilim adamlarını da konuda öncü duruma getirecektir. Çek tarihçi Palacky ve şair Kollar bu manada genel Slav hareketinin liderleri durumundadır. Fransız İhtilali ile yayılan milliyetçi fikirler bu bilim insanlarının çalışmalarıyla kısa sürede neredeyse bütün Slav halkları arasında ses getirmiştir (Çağ, 2008, s.208).

Panslavizmin ortaya çıkışında en önemli pay Çeklere aittir. Bu fikrin tohumları Çek şair Kollar tarafından atılmıştır. Çek tarihçi Palacky tarafından da bu fikir doğrultusunda Habsburg topraklarında merkeze bağımlı ancak özerk bir Slav federasyonunun kâğıt üzerinde tasarımı yapılmıştır (Kurat, 1999, s.175).

Rusya ile adı sıklıkla anılan Panslavizm Rusya'da 'Slavophil' (Slavofillik) şeklinde isimlendirilen batı karşıtlığı fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünceyi savunanlar Avrupa'ya aldanmamak gerektiğini insanlığı kurtaracak tek devletin Rusya olduğunu savunmaktadır. Esasen Petro dönemi Batılılaşma politikasına bir tepki olarak, edebi alanda ortaya çıkan Khomyakov'un ortaya çıkardığı bu düşünceler, zaman içerisinde ideolojik bir düşünce şeklini almıştır (Kaya ve İşyar, 2009, s.30).

Slavofilizm düşüncesini siyasi anlamda ilk defa kullanılması ve ortaya konması Pogodin tarafından olmuştur. Çünkü bu düşüncenin en önemli lideri Mikhail Petrovich Pogodin'dir (Armaoğlu, 2010, s.696-697). Kırım Savaşı'ndan önce Rusya'da Slavofil düşüncüyü savunan aydınlar 1841 yılında kurulmuş olan Moskivtyanın adlı dergide bir araya gelmişlerdir.

Pogodin'in düşüncelerine göre Avusturya Macaristan ve Osmanlı Devleti yıkılmalı, bu devletlerin yerine Rusya'nın himayesinde İstanbul merkezli Slavların yaşadığı coğrafyayı içine alan büyük bir Slav devleti kurulmalıdır. Pogodin ve aynı fikirde birleşen diğer aydınlar bir araya gelerek bu amaçlarına ulaşmak için 1857 yılında Moskova'da Slav Yardım Derneği'ni kurmuşlardır.

Pogodin Büyük bir Slav devleti kurma amacıyla Osmanlı himayesinde yaşayan Slav topluluklarından faydalanılması gerektiğini Rus siyasilerine bildirerek fikirlerini kabul ettirmiştir. Bundan sonra artık Panslavizm hareketi Rusya'nın kontrolü altına girmiş, Pogodin de Rus Panslavistlerinin en önemli isimlerinden birisi haline gelmiştir.

Slav Yardımlaşma Derneğinin Amaçlarını Pogodin Rus Dışişlerine gönderdiği mektupta şu şekilde açıklamaktadır; Güney Slavlarının kiliselerine ve okullarına para yardımı yapma, kitap malzeme ve ayın için gerekli olan malzeme yollama, Rusya'ya eğitim için Slav gençlerinin getirilmesi ve bu gençlere maddi manevi yardımda bulunmak.

Rusya himayesinde gelişen Panslavizm'in üç ana amacı bulunmaktadır, birincisi doğu istikametinde yeni toprakları ele geçirmek ve emperyalizmini geliştirmek, ikincisi, hâkimiyeti altında yaşayan ırkları Ruslaştırmak, üçüncüsü ise Rus toprakları dışında yaşayan Slav halklarını Rusya hâkimiyetinde birleştirmek (Keleş, 2008, s.127-128).

5. POLİTİK BİR GÖRÜŞ OLARAK PANSLAVİZM VE RUSYA

Görüldüğü üzere Panslavizm hareketi başlangıçta siyasal nitelikte ortaya çıkmış bir hareket değildir. Sanılanın aksine Rusya'da değil Rusya dışındaki Slavlar toplulukları arasında bir dil birliği ve kültür hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Panslavizmin temelini teşkil eden görüşlerin kaynakları çok eski olup 17. yüzyıl ve öncesine kadar ulaşmaktadır. Ancak Avrupa'da ortaya çıkan diğer fikir akımlarında olduğu gibi Panslavizm akımı da Fransız İhtilali'nin bir sonucu olduğu kabul edilmektedir. Bunda Fransız İhtilali'nin ortaya çıkardığı milliyetçilik akımının balkan Slavlarını da etkisi altına alması ile Rusya'nın bu Slavları politik olarak kullanmak istemesi etkili olmuştur diyebiliriz. Slavlar arasında yayılan Slavcılık dilde ver kültürde bir olma düşüncesi bu yüz yıl itibariyle millet inşası ve siyasi bağımsızlık hareketlerine dönüşmüştür. Panslavizm kavramı özellikle 1870'li yıllardan itibaren batı Avrupa siyasi çevrelerinde de kullanılmaya başlamıştır. Bu kullanımla Panslavizm Rusya'nın liderliğinde bütün Slav topluluklarının siyasi dayanışmaları ve birlikteliklerinin sağlanmasına yönelik bir fikir hareketi anlamında karşılık bulmuştur. Siyasi anlamda kullanımıyla nu hareketten en çok zarar gören iki devlet Avusturya Macaristan ve Osmanlı Devleti olmuştur. Doğu meselesinde Osmanlı, İngiltere ve Avusturya açısından Panslavizm Rusya'nın elindeki en etkili güç olarak görülmüştür (Armaoğlu, 2010, s.695-696).

Panslavizm kavramını ilk olarak 1826'da Slovak yazar J. Herkel tarafından Slav dili üzerine yazılan eserde kullanılmıştır. Herkel bu kullanımıyla Panslavizmi ilmi literatüre kazandırmış ve dolayısıyla bu sözün daha sonra siyasi bir terim olarak ele alınmasına yol açmıştır. O, Panslavizmi edebi ve kültürel anlamda bütün Slav topluluklarının kültürel etkileşimi olarak, siyasi anlamda ise bütün Slav topluluklarının tek çatı altında büyük bir devlet şeklinde birleşmeleri olarak ifade etmiştir (Aydın, 2004, s.73-82).

Panslavizmin Rusya ile özdeşleşmesi ve siyasi anlamda kullanılması Rusya'nın tarihi hedefler ile ilgilidir. Slav asıllı olarak bir kara devleti olan Rusya hemen her dönemde sıcak

denizlere inmek istemiştir. Rusya'nın denizlerde hâkimiyet sahasını genişletmek için hedefine koyduğu ilk denizler coğrafi olarak yakınında yakın olan Karadeniz, Baltık ve Hazar Denizi olmuştur. Deniz hedeflerinin ikincisi ise Akdeniz, Basra Körfezi, Pasifik ve Büyük Okyanus'u da kapsayan sıcak denizler diye tabir edilen bölgeler olmuştur. İkinci hedefe ait politikaları başlatan Çar I. Petro'dur. Petro bu hedef doğrultusunda Osmanlıdan Azak Kalesi'ni (1696) almak ve daha sonra Karadeniz'i ve akabinde İstanbul'u da ele geçirip Ege ve Akdeniz'e inmek şeklinde vazgeçilmez bir politika izlemiştir. Bu hedeflerini gerçekleştirmek için, Karadeniz'de bir Rus donanması oluşturmak, Balkanlardaki Slav toplulukları ve Hıristiyanları kendi amacı doğrultusunda Osmanlıya karşı ayaklandırmak gibi her türlü yolu kullanmıştır. Bu yollarla İstanbul'u ele geçirip sıcak denizlere inerek dünya siyasetine dâhil olmak istemiştir. Aynı şekilde yine bu amaç doğrultusunda Karlofça Antlaşmasından sonra Hıristiyan Ortodoks olan balkan Slav toplulukları arasına misyonerler yerleştirerek Sırp, Bulgarlar ve Rumlar arasında Osmanlıya karşı isyana teşvik edici fikirler aşılamaya başlamışlardır. Petro yayılma alanı olarak Osmanlı, İsveç ve Leh topraklarını seçmiş ve yayılmacı bu siyaseti doğrultusunda güçlü bir istihbarat ve casusluk sistemi kurmuştur.

Petro'nun uyguladığı politikalar onu tam anlamıyla amacına ulaştıramamış, bu sebeple Karadeniz'e ulaşma ve sıcak denizlere inme hedeflerini kendi tabirleriyle Türk meselesinin çözümünü haleflerine siyasi bir politika mirası olarak bırakmıştır.

Öyle ki ondan sonra gelen Rus Çarları ve Çariçeleri de bu siyaseti benimsemişler ve bu politikayı gerçekleştirmek için çalışmışlardır (Keleş, 2008, s.124).

I. Petro devrinden itibaren yapılan çalışmalarla Rusya artık Osmanlı Devleti'nin zaafa uğradığını anlamıştı. Petro'dan sonra Osmanlı'nın Rusya karşısında daha da zayıf durumda olduğu bilinmektedir. Petro'dan sonra Rusya'nın başına geçen II. Katerina, bu Osmanlı'nın bu içinde bulunduğu bu zaaftan faydalanarak Osmanlı Devleti'ni "yok etme" düşüncesindeki büyük hedeflerine ulaşabileceğine inanmıştır. Bunun hedefin ilk aşaması Petro zamanında olduğu gibi Karadeniz'e inmek ve sonrasında Kırım'ı ele geçirmek seklindedir.

Daha sonraki safhada ise Boğazlar ve İstanbul ile Ege Denizi'ndeki adaları ele geçirerek Rus hâkimiyeti altına almak Osmanlı Devletine son vermeyi amaçlamaktadır. Bu surette nihai olarak Osmanlı'nın yok edildiği bu topraklar üzerinde İstanbul merkezli bir Grek Devleti (Büyük Yunan Devleti) kurmak hedeflenmiştir. Daha sonra II. Katerina'nın izlediği bu politika Grek Projesi olarak adlandırılacaktır.

Grek Projesi adı verilen bu tasarı ile "Osmanlı'nın Avrupa'dan kovulması, İstanbul merkez olmak üzere bir Rus prensinin idaresi altında Grek Devleti'nin kurulması" hedeflenmektedir.

Rusya'yı bu siyaseti izlemeye yönelten başka bir unsurda 1774 Küçük Kaynarca Antlaşması'dır. II. Katerina, bu anlaşmanın 7. ve 14. maddelerine istinaden Ortodoks Osmanlı halkı üzerinde koruma hakkının olduğunu iddia etmeye başlamıştır. Antlaşmanın bu maddelerine dayanarak Rusya, en küçük bir bahane ile Osmanlı'nın iç işlerine müdahale hakkına sahip olmuştur (Kurat, 1990, s.25).

Rusya'nın izlediği bu politika tam anlamıyla başarıya ulaşmamıştır. 1789 Fransız İhtilali ile ortaya çıkan milliyetçilik akımının etkisi Balkan ulusları arasında da yayılmış, bu doğrultuda Sırp 1812'de özerklik elde eden ilk millet olmuş, bağımsızlıklarını kazanan ilk millet ise 1829 itibarıyla Yunanlılar olmuştur.

Rusya'nın izlediği siyaset ve bütün bu gelişmelere rağmen 19. yüzyılın son çeyreğine gelindiğinde Osmanlı Devleti hala Balkanlara, boğazlara ve İstanbul'a hâkim olan devlet durumundadır. Dolayısıyla Rusya'nın hedeflerini gerçekleştirmesi için yeni bir projeye ihtiyacı

vardır. Rusya'nın tarihi emellerini gerçekleştirmek için uygulamaya koyacağı yeni projenin adı Slav topluluklarının tek bir çatı altında birleşmesini amaçlayan Panslavizm olacaktır.

Çar I. Petro ve II. Katerina uyguladıkları siyaset ile kendi çıkarları ve amaçları doğrultusunda Slav topluluklarını diğer devletlerin hâkimiyetinden ayırmaya çalışmışlardır. II. Katerina, Grek Projesi ile bir anlamda Panslavizm politikasının ön hazırlığını oluşturmuştur. Rusya, kendisine yayılma alanı olarak Balkanları yani Osmanlı topraklarını seçmiştir. 1875'ten itibaren Balkanlarda ortaya çıkacak karışıklıklarla ilgilenen Rusya olan Rusya, bu müdahalelerini Panslavizm ismi altında devam ettirmiştir.

Doğal olarak Osmanlı Devleti, Balkanlar'da birçok Slav topluluğu bünyesinde barındırdığı için Avusturya-Macaristan ile Panslavizm adı ile gerçekleşecek siyasi hareketlerden en fazla etkilenen devlet konumunda olmuştur (Keleş, 2008, s.125-126).

Fransız İhtilali'nden sonra milliyetçilik akımı açısından önemli olan 1848 İhtilallerinin de Panslavizm politikası üzerinde büyük etkisi olmuştur. Öyle ki Avusturya'daki ihtilalde Macarların milli birlik ayaklanmaları Avusturya himayesinde yaşayan Slavları etkilemiş ve Slavların Prag'da bir Slav kongresi yapmasına sebep olmuştur. Çoğunluğunu Çek ve Slovakların oluşturduğu şair ve yazarların bir araya geldiği kongrede Habsruglara karşı Slav haklarının korunması ve kültürel birliktelik amaçlanmış siyasi birliktelikten bahsedilmemiştir. Ancak Prag'da bu sırada çıkan bir ayaklanmaya Viyana hükümetinin sert müdahalesi Slavları kendilerini koruyacak dışarıdan bir destek arayışına sevk etmiştir. Aradıkları destek tek bağımsız Slav devleti olan Rusya olmuştur. Ancak Rusya'nın ülkesi dışındaki Slavlarla hemen ilgilenmemiştir.

Kırım savaşı sırasında Avrupa devletlerinin Rusya aleyhinde birleşmesi ve Rusya'nın yenilmesi Rusya'da milliyetçiliği tahrik etmiş ve 1848 İhtilalleri ile Kırım Savaşı Avrupa yaşayan Slavlar ile Rusya'yı yakınlaştırmıştır. Bu iki mesele adeta Slavlar ile Rusya yakınlaşmasında bir köprü görevi görmüştür.

Kırım Savaşı öncesi Pogodin'in önderliğinde şair ve yazarlarca Rusya'da başlatılan Panslavist hareketler bu dönemde hükümet politikası olarak daha da yaygınlaştırıldı. Böylece Kırım Savaşı sonrasında Panslavizm hareketi Rus Hükümetinin ve devletinin kontrolü altına girmiş ve yeni bir ivme kazanmıştır. Slav halklarından özellikle Sırlar Rusya'nın yanında önemli bir rol oynamıştır.

1871 yılına gelindiğinde ise Alman milli birliğinin kurulmasıyla Panslavizm hareketi daha da hızlanmıştır. Çünkü bu birliğin kurulması Slav birliği düşüncesi için tehdit olarak algılanmış ve karşı hamle olarak Slav birliği ile cevap verilmesinin gerektiği düşünülmüştür. Bu durum Rus aydınlarının ve düşünürlerinin Panslavizm üzerine teoriler oluşturmalarına sebep oldu. Bu doğrultuda Nikolay Yakovlemç Danilevskiy'nin 1869'da kurulmuş olan Zarva (Şafak) isimli dergide yayınladığı on makalesi ile daha sonra bu makalelerin birleştirilmesi suretiyle 1871 de çıkarılan Rusya ve Avrupa isimli eseri büyük ses getirdi ve adeta Panslavizmin anayasası olarak kabul edildi. Bu kitaba göre Büyük Slav İttifakı veyahut Rus Slav birliği denilen devlet merkezi İstanbul olmak üzere Adriyatik Denizi'nden Büyük Okyanus'a, Kuzey Buz Denizi'nden Ege Denizine uzanan büyük bir coğrafyada teşekkül edecekti (Armaoğlu, 2010, s.697-698).

Rusya'nın tarihi emellerini gerçekleştirmek için birçok yolu denediği görülmektedir. Yine bu hedeflerine ulaşmak için son safhada başvurduğu Rus Panslavizm politikası da diğer politikaları gibi Rusya'nın uluslararası ilişkilerinde vazgeçilmez ya da değişmez sabit bir dış politika ilkesi olarak sürdürülmemiştir. Rusya Slav topluluklarının dil ve kültürel alanda temellerini oluşturduğu bu fikri uluslararası ilişkilerinde amaçları doğrultusunda değişken bir şekilde kullanmıştır (Kurat, 1999, s.173).

Panslavizm hareketi Rusya’da gelişmeye devam ettiği 1870’li yıllarda üç önemli engelle karşılaşmıştır. Bunlar birincisi bazı Panslavistlerin Ruslaştırma fikrine kaymaları ve önem vermeleri olmuştur. Bu fikri savunanlara göre Slav toprakları ele geçirilmeli ve Slav toplulukları Ruslaştırılmalıdır. Bu durum bazı Slav topluluklarının tepkisine yol açmış ve Rusya’ya yakınlaşmalarını engellemiştir. İkinci engel Rusya’nın bütün Slavlardan öte Ortodoks Slavlar arasında bir birlikteliği öncelmesi olmuştur. Bu durum Ortodoks olmayan Slavların tepkisine sebep olmuştur. Üçüncü engel ise Slavlar üzerinde Rusya’nın kendi kültürünü üstün kılma isteği olmuştur. Bu durum Slav topluluklarında Slav birliği adı altında Rusya’nın hâkimiyetine girmek olarak algılanmış ve bir devletin himayesinden çıkıp bir başka devletin himayesine girme düşüncesi tepkilere yol açmıştır.

II. Aleksandr’ın hükümdarlığı süresince bu engellerden bahsetmek mümkündür. Ancak sonraki dönemde Panslavizm farklı bir nitelikte karşımıza çıkmaktadır. Yeni dönemde Rusya’nın dil, din ve uygarlık öncülüğü gibi politikalar bir kenara bırakılmış, Panslavizm askeri güç ile Osmanlı Devleti’nin ve Habsburg saltanatının yok edilmesi amacıyla yönelik yeni bir anlam kazanmıştır.

Bu dönem Panslavizmin Pan-Rusyanizme evrilmesinin son safhasıdır. Bu yeni dönemin iki önemli temsilcisi, Andreyeviç Fadeyev ve Kont Nikolay İvanoviç İgnatıyef olarak karşımıza çıkmaktadır (Armaoğlu, 2010, s.700).

Slav komitesi üyelerinden olan General Rostislav Fadeyev siyasal Panslavizmin öncülerindedir. Fadeyev’in 1870’de kaleme aldığı “Doğu Sorunu Hakkında Düşünceler” adlı kitabı Rusya’nın yeni Panslavizm politikasını içermesi açısından ve Latince ve Slav dillerinde tercümesinin yapılmasıyla Avrupa’da büyük ses getirmiştir. Fadeyev’e göre Rusya’nın düşmanı düşünüldüğü gibi Batı Avrupa değil, Orta Avrupa’da yer alan Almanlardı. Eğer Alman birliği gerçekleşirse bu durum Rusya dışındaki Slav topluluklarının yok olması anlamına gelecektir (Aydın, 2004, s.73-82).

Fadeyev’in Slav birliği tasarısına göre Rusya merkezli bir konfederasyon kurulacak Slav devletler içişlerinde serbest özerk federe devlet olacaklar ancak başlarına bir Rus dükü getirilecektir. Bu devletlerin dış politika ve askeri konularla ilgili işleri ‘Büyük Slav Çar’ tarafından yönetilecektir. Fadeyev’e göre Ortodoksluk, dil ve kültür gibi unsurların Panslavizm hareketi için artık önemi yoktur. İgnatıyef’te aynı görüşleri desteklemektedir (Armaoğlu, 2010, s.701).

Danilevsky ve Fadeyev gibi Panslavistlerin düşünceleri Rus devlet adamı, asker ve aydınlar tarafından benimsenmiş, desteklenmiş ve uygulanmaya çalışılmıştır (Aydın, 2004, s.80-82).

Bu fikirlerden etkilenecek büyük ölçüde Rus Panslavizmini resmi bir politikaya dönüştüren ve de Osmanlı planını uygulayan kişi Nikolay Pavloviç İgnatıyef olmuştur. İgnatıyef Slav Hayır Kurumunun Petesburg da açılan şubesinin üyelerindedir (Keleş, 2008, s.131).

Nikolay İvanoviç İgnatıyev’in 1856’da İstanbul’a Rus büyükelçisi olarak tayin edilmesi ile Panslavizm etkisini Babıali’de de hissettirmeye başlamıştır. İgnatıyef kurnazlığıyla meşhur olmuş bir kişidir daha sonraları yalancılığı ile de ün salmıştır. Osmanlı Devleti’nde konsoloslukla beraber esas itibarıyla büyük bir casusluk ve istihbarat çalışmalarıyla Osmanlı himayesinde bulunan balkan uluslarını kışkırtarak çalkantılı bir durumun ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Rusya bu dönemde konsolosları vasıtasıyla etkili bir casusluk faaliyeti sürdürmüştür.

Sırbistan ve Yunanistan'ın 1821 ve 1830 yıllarında kendi devletlerini kurmuşlar, akabinde 1856'da Eflak ve Boğdan bir olup Romanya devletini kurmuşlardır. Bütün bunlar bu devletlerin Ortodoks devletler ile Rusya arasında ilişkileri arttırmıştır.

1866'da Girit isyanları sonucunda Osmanlı devletinin askeri zafiyetinin belirmesi sonucu Avrupa'da iki büyük Slav devletinin teşekkülü planları yapılmaya başlanmıştır. Bu esnada milliyetçi düşünce ve faaliyetlerin etkisi ile bağımsızlık isteyen Bulgaristan'a İgnatyev'in çabalarıyla kendilerine ait ekzarhlarını seçme hakkı verilmiştir bu durum Bulgar milli hareketinin güçlenmesine ve artmasına neden olmuştur.

İgnatyev Osmanlı aleyhine faaliyetlerine devam etmiş, yine onun etkisiyle Hersek'te bir ayaklanma gerçekleşmiştir(Temmuz 1875). Bu isyanı Mayıs 1876'da Bulgar kalkışması takip etmiş ve her iki isyanda kanlı bir surette bastırılmıştır. Bu sert tutum İngiltere ve diğer Avrupalı devletlerin Slavları Osmanlı aleyhine desteklemesi ve kışkırtmasıyla Slav toplulukları arasında Osmanlı ve Türk düşmanlığı son raddeye çıkmıştır (Kurat, 1990, s.77-80).

Bu gelişmeler Karadağ ve Sırbistan'ı da cesaretlendirmiş ve Osmanlıya karşı savaş açacak seviyeye kadar getirmiştir. Bütün bu hareketler Ruslar tarafından sadece fikri açıdan değil maddi manevi her açıdan desteklenmiştir. Öyle ki Ruslar tarafından bütün bu ayaklanma ve savaşlar sırasında kullanılacak bütün mühimmat daha önceden Rusya Panslavistler öncülüğünde kurulan 'Slavlara Yardım Cemiyeti' tarafından karşılanmıştır. Bu mücadelelere manevi desteği de 'Moskova Gazetesi' vermiştir.

Bütün bu desteklerle de yetinmeyen istediğini alamayan Rusya alınan yenilgilere tahammül edememiş ve 24 Nisan 1877'de II. Aleksandr Osmanlı Devletine savaş açmıştır.

1877-78 Osmanlı Rus savaşı olarak tarihe geçen savaşta İngiltere'nin müdahalesi ile kesin bir sonuç çıkmamıştır. Ancak savaş sonucu şartları oldukça ağır olan Ayastefanos antlaşması yapılmıştır.(19 Şubat 1878)

Ancak Berlin kongresi ile anlaşma hükümleri geçersiz sayılmıştır. Fakat bu kongre sayesinde Sırbistan, Karadağ ve Romanya bağımsız birer devlet konumuna gelmişlerdir. Bunlara ek olarak Bulgar prensliği de tesis edilmiştir. Böylece Balkan Slavları büyük ölçüde bağımsızlıklarına kavuşmuşlardır. Kongreden çıkan kararlar Rus Panslavistlerini memnun etmemiş bunlar arasında memnuniyetsizliğe sebep olmuştur. Çünkü onların amacı Slavları bağımsız yapmak değil Rusya'nın çıkarlarını gerçekleştirmektir.

1881'de II. Aleksandr'ın yerine III. Aleksandr geçmiştir. Bu dönemde Panslavizm düşüncesi Rus ve Ortodoksluk etrafında şekillenmiştir. Aleksandr'ın düşüncesine göre Rus ve Ortodokslarının dışındaki toplulukların yaşama hakkı yoktur. Bu doğrultuda Slav toplulukları üzerinde sert politikalar uygulanmıştır. Bu sert uygulamalara Slavlardan Lehliler, Ukraynalılar ve Kazan Türkleri direnebilmiştir. Bu dönemde öne çıkan diğer bir düşünce de Alman düşmanlığı olmuştur.

Rusya'da çıkan 1905 ihtilalinden sonra Çarlık rejimi zayıflamış ve Rusya hâkimiyetinde bulunan toplulukların milli duygularında artış yaşanmıştır. Bu yönde Finler, Lehliler ve Ukraynalıların faaliyetleri öne çıkmıştır. Bu durum Rusya'da bir takım gruplarca desteklenmiştir. Bu destek sonucunda Leh yakınlığı olarak bilinen 'Neoslavizm' diye tabir edilen yeni bir Slavcı görüş meydana çıkarmıştır. Neoslavizm süreç içerisinde Slav toplulukları arasında Osmanlı ve Alman düşmanlığına dönmüştür. Ortaya çıkan bu yeni panslavist düşüncenin ilk kongresi 1908'de Prag'da yapılmış, ikinci olarak da Sofya'da 1910'da yapılmıştır (Çağ, 2008, s.216).

Balkan Slavlarının hamiliği rolüyle onlar üzerinden politikalar üreten Rusya'nın balkan Slavları üzerindeki baskıcı tutumu ve onları sömürmeye çalışması, özellikle Bulgarlar olmak

üzere balkan topluluklarında rahatsızlığa sebep olmuştur. Bu rahatsızlık zamanla balkanlarda huzursuzluklara ve balkan devletleri arasında savaşa sebep olmuştur (Saray, 2006, s.4).

Balkan Savaşları sırasında (1911-1912), Rusya Bulgarları ve Sırları desteklemek suretiyle Panslavizm politikası doğrultusundaki amaçlarını sürdürmüştür. Ancak Bolşevizm'in yayılması ve Lenin'in emperyalizme karşı duran politikaları ile Panslavizm önemli ölçüde zarar görmüştür.

Sovyet Rusyası'nda 1935 senesine gelindiğinde, değişen dengeler doğrultusunda Panslavist hareketler yeniden canlanmıştır. Özellikle bu süreçte Hitler'in Slav halklarına karşı faaliyetleri Çekler başta olmak üzere Slavlarla Rusya arasında tekrardan bir yakınlığın doğmasına neden oldu.

1937'li yıllara gelindiğinde Puşkin'in ölümünün yüzüncü yılı dolayısıyla gerçekleştirilen faaliyetler milliyetçiliğe ilgiyi tekrar arttırmış, 1941, 1943 yıllarında Moskova'da bütün Slav devletlerinin temsilcilerinin katılımıyla bir takım kongreler yapılmıştır. Bu kongreler sonucu 'Slavyane' adında bir dergi çıkarılmıştır. 1949'da ise II. Dünya harbi sonunda Yugoslavya dışında neredeyse bütün Slav toplulukları Rus işgaline uğramıştır. Fakat Tito'nun Yugoslavya'yı Rus işgalinden koruması Panslavistlerin bu kanadına ciddi zarar vermiştir (Çağ, 2008, s.217).

SONUÇ

19. yüzyıl balkanlarda ve Avrupa'nın değişik bölgelerinde yaşayan Slav toplulukları ve Panslavizm düşüncesi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. 16 ve 17. yüzyıldan itibaren öncelikle edebi ve kültürel olarak Alman ve Rus düşünürlerin etkisi ile ortaya çıkan Panslavizm, 19. yüzyılın ortalarından itibaren tüm Slavları etkileyen bir siyasi akım haline gelmiştir. Aynı zamanda 19. yüzyıl uzun yıllardır başka devletlerin hâkimiyetinde yaşayan Slavlarında bağımsızlıklarına kavuştukları yüzyıl olmuştur. Panslavizm, Rusya'nın I. Petro dönemiyle başlayan sıcak denizlere ulaşma politikasının bir devamı niteliğinde karşımıza çıkmaktadır. Bu amaç ve hedef doğrultusunda Osmanlı Devleti ve Avusturya Macaristan İmparatorluğu yıkılacak yerine İstanbul merkezli bir büyük Rus devleti kurulacaktır. Sonuç itibariyle Rusya'nın dış politikalarına göre şekil alan Panslavizm politikası ile Osmanlının balkan topraklarında yaşayan Slav toplulukların Osmanlıdan koparılıp bağımsızlıklarını kazanmalarına sebep olacak bir akım, bir politika haline dönüşmüştür.

Panslavizm düşüncesinin fikir olarak temellerinin oluşturulmasında ve bu düşüncenin Slav halkları arasında yayılması, ideolojik bir düşünceye dönüşmesi ve devletlerin siyasi kadrolarına ulaştırılarak onları etkisi altına almasında Panslavist şair, yazar ve bilim insanlarının önemli etkisi olmuştur. İkinci ve üçüncü kuşak Panslavistler ise bu fikirleri uygulama fırsatı bulmuşlar ve balkan Slavlarına kurdukları dernek ve cemiyetler vasıtasıyla silah ve maddi yardımlarda bulunarak Slavların bağımsızlıklarını kazanmalarına da yardım etmişlerdir.

Rusya'nın konsolosları vasıtasıyla casusluk faaliyetleri yürüterek balkan Slavlarını harekete geçirdiği de bilinmektedir. Sonuç itibariyle büyük ölçüde Panslavizm politikasının etkisi ile Güney Slavları Osmanlıdan koparılarak bağımsızlıklarını kazanmışlardır.

KAYNAKÇA

Armaoğlu, F. (2010). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (6. bs.)*. İstanbul: Alkım Yayınları.

- Asker, A. ve Özel, Ö. (2016). Panslavizmin Çarlık Rusyası'nın Ve Sovyetler Birliği'nin Balkan Politikaları Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Suçlar ve Tarih*, (17), 17-46.
- Aydın, M. (2004). 19. Yüzyıl Ortalarında Panslavizm ve Rusya. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(15), 73-82.
- Bakır, A. ve Oğuz, E.E. (2020). Slavların Kökeni Ve Polonya'nın Kuruluşunda Büyük Rol Üstlenen I. Mieszko Dönemi. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 14(14), 149-188.
- Çağ, G. (2008). Panslavizmin Fikri Temelleri ve Slav Birliği Çabaları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 205-209.
- Demiroğlu, H. (2009). *Rus Kaynaklarına Göre Rusya'nın Balkan Siyaseti: Ortodoks Birliği ve Panslavizm (1856-1878)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, S. ve İşyar, Ö.G. (2009). Rus Yayılmacılığı ve Slavofil Düşüncenin Tarihsel Gelişimi. *Orta Asya ve Kafkasya Araştırmaları*, 4(8), 25-49.
- Keleş, E. (2008). Rusya'nın Panslavizm Politikasının Balkanlarda Uygulanmasına Dair Bir Layiha. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 123-140.
- Kurat, A.N. (1987). *Rusya Tarihi Başlangıçtan 1917'ye Kadar (2. bs.)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kurat, A.N. (1990). *Türkiye ve Rusya (1. bs.)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kurat, Y. T. (1999). XIX. Yüzyılda Rusya'nın Balkanlar'daki Panslavizm ve Panortodoks Politikası Karşısında Osmanlı Diplomasisi. *Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç, Sempozyuma Sunulan Tebliğler 15-17 Ekim 1997 içinde (s.175)*. Ankara.
- Özgen, Ö. (1999). *Balkanlar'da Slavist ve Ortodoks Eksenli Politikalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Saray, M. (2006). *Türkiye ve Komşuları (1. bs.)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.