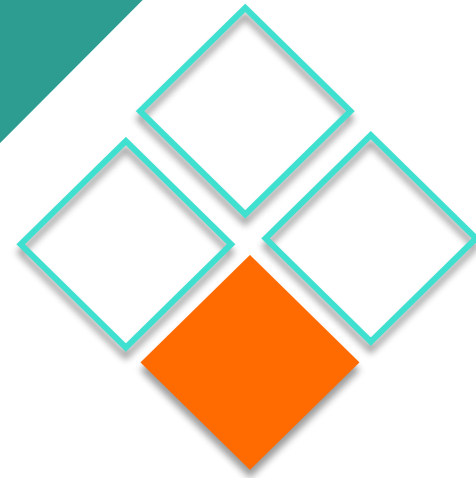




OPEN  ACCESS



EDUCATIONE



2023

ISSN:2979-9678

VOLUME:2 / ISSUE:1

PUBLISHER:AKDENİZ UNIVERSITY



Concession Holder

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Editor-in-Chief

Prof. Dr. İlhan GÜNBAI

Language Editor

Asst. Prof. Dr. Adile YILMAZ

Foreign Language Editor

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin KAFES

Assistant Editors

Res. Asst. Burak ASMA

Res. Asst. İbrahim Hakkı TEZCİ

Res. Asst. Saim TURAN

Editorial Board

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Assoc. Prof. Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ

Assoc. Prof. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Assoc. Prof. Dr. İsmail Gökhan DENİZ

Assoc. Prof. Dr. Miray DAĞYAR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANER

Assoc. Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ

Assoc. Prof. Dr. Yasin ÖZKARA

Dr. Atchara SRIPHAN

Dr. Peter Barry GRAY

Dr. Kostas VIDAKIS

Dr. Spyros TSIFTISIS

Secretariat

Hüseyin BEDİR

Contact

info.educatione@gmail.com

EDUCATIONE is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal published biannually.

Abstracting & Indexing

Index Copernicus, Eurasian Scientific Journal Index, CiteFactor, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), ROOT Indexing, Academic Resource Index: Research Bible, ASOS İndeks, Google Scholar



EDUCATIONE

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

V. GÖKÇEN & S. KARATAŞ

Views of Physical Education Teachers' Educational Administration

(Research Article)

Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Görüşleri

(Araştırma Makalesi)

1-27

R. DÜNDAR & M.M. KIZIK

Examination of the Last Child in Nature Book

(Book Review)

Doğadaki Son Çocuk Adlı Kitabın İncelenmesi

(Kitap İncelemesi)

28-33

S. ESKİDEMİR MERAL, F. TUTKUN YAŞAR & L. Ş. GÜL YILDIRIMOĞLU

Nature through Children's Eyes

(Research Article)

Çocukların Gözünden Doğa

(Araştırma Makalesi)

34-53

M. Y. ERSOYDAN

Research of Student Opinions on the Qualification of Voice Education Lessons Taught by Distance Education System

(Research Article)

Uzaktan Eğitim Sistemi ile İşlenen Ses Eğitimi Derslerinin Yeterliği Hakkındaki Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

(Araştırma Makalesi)

54-66

R. B. KAHYAOĞLU VD.

A Case Study on Diagnosis of School Culture

(Research Article)

Okul Kültürü Tanılamaya Dair Bir Durum Çalışması

(Araştırma Makalesi)

67-101



EDUCATIONE

G. ARSLAN & Z. BATUR

Values Education through Critical Thinking Activities

(Research Article)

Eleştirel Düşünme Etkinlikleri ile Değerler Eğitimi

(Araştırma Makalesi)

102-137

F. KARAYEL

Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing (Alexander Sutherland Neill)

(Book Review)

Özgürlük okulu: Çocuk Yetiştirme Konusunda Köktenci Bir Yaklaşım (Alexander Sutherland Neill)

(Kitap İncelemesi)

138-147

V. FİDAN

Airport Language as an Area Language in the Context of Intercultural Communication: A Case for Freeshop

(Research Article)

Kültürlerarası İletişim Bağlamında Alan Dili Olarak Havaalanı Dili: Freeshop Örneği

(Araştırma Makalesi)

148-174

N. ÖNDER ÖZDEMİR

Students' Opinions on the Instructional Mode of Attendance at Medical English Classes during COVID-19 Measures

(Research Article)

COVID-19 Tedbirleri Sürecinde Öğrencilerin Tıbbi İngilizce Dersine Katılımı ile ilgili Düşünceleri

(Araştırma Makalesi)

175-195



EDUCATIONE


Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Yöneticiliğine İlişkin Görüşleri¹




Views of Physical Education Teachers' Educational Administration

Yazar Bilgisi/ Author Information

Veli GÖKÇEN

 Sorumlu yazar, Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, veligokcenn@gmail.com

Süleyman KARATAŞ

 Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, skaratas@akdeniz.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi/ Received : 27.01.2023

Kabul Tarihi /Accepted : 20.02.2023

Yayın Tarihi/Published : 04.04.2023

Atıf / Cite

Gökçen, V. ve Karataş, S. (2023). Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin görüşleri. *EDUCATIONE*, 2(1), 1-27.

Özet

Bu çalışma, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin eğitim yöneticilerinden beklediği görev, sorumluluk ve nitelikleri belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Nitel bir çalışma olup bütüncül çoklu durum derecesi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara 10 soru yöneltilmiş bu soruların ucu açık bırakılmıştır. Ses kaydı ile alınan cevapların içerik analizleri yapılarak katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda ortak temalar belirlenmiştir. Bu çalışmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde, Antalya ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmenlik yapan Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın grubunu Antalya ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 1 kadın, 9 erkek olmak üzere toplam 10 beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yönteminde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin demografik durumunu ortaya koymak için sorular sorulmuştur. Bu çalışma sonucunda verilerin doğru bir şekilde yorumlanması amacıyla çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar tablolar şeklinde gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Çalışma grubu tarafından yöneticilerin müsabakalar ve etkinliklerde tüm okulu örgütlemeleri gerektiği ($f=6$, % 23,04); veliler ile olan yakın ilişkilerin eğitime olumlu yönde yansıtacağı ($f=5$, % 35,7); öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin dengesini sağlayabilmeleri adına iletişim halinde olarak bilgi alışverişi yapılması gerektiği ($f=5$, % 25); yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlar sergilemelerinin performansı da olumsuz yönde etkileyeceği ($f=5$, % 50); yöneticilerin komisyon oluşturarak tarafsız komisyonun alınması gerektiği ($f=5$, % 26,3); yöneticilerin çalışanlara, öğretmenlere ve öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının okul ortamını pozitif veya negatif şekilde etkilediği ($f=4$, % 40); yöneticilerin eğitim kalitesini arttırmak için araştırmalar yapmaları gerektiği ($f=3$, % 24,9); yöneticilerin tutarlı, şeffaf ve örnek davranışlar sergilemesi gerektiği aynı zamanda kararlarında adil olmaları gerektiği ($f=3$, % 14,28); yöneticilerin öncelikli olarak sorunun kaynağını bulmaya çalışmaları gerektiği ($f=3$, % 16,65); yöneticilerin dürüst, samimi ve sıcak kanlı olmalarını ve problemlerin çözümü aşamasında sabırlı ve yardımcı olmaları gerektiği ($f=2$, % 13,33) şeklindeki alt temaların en çok tercih edilen alt temalar olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Beden Eğitimi Dersi, Öğretmen, Eğitim Yöneticiliği*

Abstract

This study was carried out in order to determine the duties, responsibilities and qualifications that physical education and sports teachers expect from education administrators. It is a qualitative study and a holistic multiple-state degree was used. Data were collected by semi-structured interview technique. In the semi-structured interview form, 10 questions were asked to the participants and the ends of these questions were left open. Content analyzes of the answers received with the audio recording were made and common themes were determined in line with the answers given by the participants. The universe of this study consists of Physical Education and Sports Class teachers who teach in schools affiliated to the Ministry of National Education in Antalya province in the 2022-2023 academic year. The group of this study consists of a total of 10 physical education and sports teachers, 1 female and 9 male, working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Antalya. The semi-structured interview form used in the qualitative research method was used as a data collection tool. In the semi-structured interview form, questions were asked to reveal the demographic status of the teachers. As a result of this study, in order to interpret the data correctly, the answers given by the working group were grouped in tables and sub-themes were formed. It was stated by the study group that the administrators should organize the whole school in competitions and activities ($f=6$, 23.04%); close relations with parents will reflect positively on education ($f=5$, 35.7%); it is necessary to exchange information in communication in order to balance the student-teacher-parent triangle ($f=5$, 25%); that the attitudes and behaviors of the administrators that will negatively affect the motivation of the teachers will also affect the performance negatively ($f=5$, 50%); managers should form a commission and act in line with the decisions taken by the impartial commission ($f=5$, 26.3%); the attitudes and behaviors of administrators towards employees, teachers and students positively or negatively affect the school environment ($f=4$, 40%); that administrators should conduct research to increase the quality of education ($f=3$, 24.9%); that managers should exhibit consistent, transparent and exemplary behavior, and that they should be fair in their decisions ($f=3$, 14,28%); managers should primarily try to find the source of the problem ($f=3$, 16.65%); It was observed that the most preferred sub-themes were that managers should be honest, sincere and warm-blooded, and that they should be patient and helpful in solving problems ($f=2$, 13,33%).

Keywords: *Physical Education Lesson, Teacher, Educational Administration*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is extremely important for individuals to maintain their existence in society, gain personality, acquire knowledge and develop it. Education starts from the moment a person is born and continues until the end of his life (Yıldız, 2019). Education; It is the process of putting individuals into a planned lifestyle and transferring the knowledge that exists in the individual to the next generations, as well as changing the behavior of the individual as desired (Harmandar, 2004). It is emphasized that the aim of the education system is to educate individuals who have internalized the values of the society they live in, can communicate effectively, are healthy with other individuals, can work in groups, and have values such as love, respect and tolerance (Çepni, Bacanak, & Küçük, 2003). When education is mentioned, schools come to mind first. Schools distinguish themselves from other organizations with their self-centered work and their ability to change acquired individual behaviors (Bayrak, 2019). Schools, which are educational institutions where learning takes place in a planned and programmed way, have three main elements that affect their quality, namely administrators, teachers and students (Çelik, 2002; Yılmaz, 2007). Management directs, controls and uses material and human resources in order to fulfill the objectives that the organization has determined in advance. Thus, it provides the tools necessary to achieve the goals (Karahana, 1998). It is defined as the implementation of the political decisions envisaged through the provision and effective use of human and material resources in order to achieve the foreseen goals of educational organizations (Taymaz, 2003). The main purpose of educational management is to ensure the functionality of the relevant educational institution and institution in line with its educational policies and objectives (Bayrak, 2019). Professional skills of physical education and sports teachers are important in raising the quality standards of physical education lessons (Atencio, Jess, & Dewar, 2012). International Health, Physical Education, Recreation, Sports and Dance Council (ICHPER:SD, 2005) professional competence standards for physical education and sports teachers; content knowledge, professional knowledge and skills, and pedagogical knowledge and skills.

Physical education and sports lesson teachers are the people who strive for the development and socialization of students and guide students in this sense (Demirhan, Coşkun, & Altay, 2002). Physical education and sports lessons occupy a very important place in human life by enabling the development of many disciplines such as the social and physical development of students (Başer, 2009). It is important for students to participate in physical education and sports lessons and activities in order to realize the benefits of physical education and sports lessons and activities on students at a high level and in the long term. (Yılmaz, 2018; Güllü, Şarvaz Cengiz, Öztaşyonar, & Kaplan, 2016). The biggest share in ensuring the participation of students in the lesson falls on the teacher of the lesson and the administrators. In this context, the relationship between physical education and sports lesson teachers and their administrators is very important.

Method

This study is a qualitative holistic multi-case study to determine the duties, responsibilities and qualifications of educational administrators. The data were obtained from a semi-structured interview. By using the content analysis method, the collected observations are organized and presented to the reader in an interpreted form (Yıldırım & Şimşek, 2008). Qualitative research is based on the

interpretative approach, which is one of the three basic approaches in social sciences. Qualitative research is a type of research that uses data collection techniques such as unstructured observation, unstructured interview and document review, and realistically describes events in their natural environment. The most important feature of qualitative case studies is the in-depth examination of different cases (Yıldırım & Şimşek, 2008). The qualitative research method includes the attitudes and strategies followed in qualitative research aiming to understand how people construct, understand, create, interpret, perceive, experience and produce their social worlds (Sandelowski, 2004).

Findings

In line with this study, different themes were determined in line with the answers given by 10 physical education and sports teachers to the questions in the interview form prepared to examine the views of physical education and sports teachers on education administration. These different themes identified were tabulated in the findings section and analyzed. "In your opinion, what are the qualities that a good manager should have?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the administrators should exhibit consistent, transparent and exemplary behaviors, and that they should also be fair in their decisions. "How and to what extent does the personality and behavior of school administrators affect the school environment?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the attitudes and behaviors of the administrators towards the employees, teachers and students affect the school environment in a positive or negative way. "What kind of attitude do you think the school administrator should display during the problem solving phase?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the administrator should try to find the source of the problem first. "What do you think are the duties and responsibilities of education administrators in the Turkish education system?" In the face of the question, our teachers mostly stated that administrators should do research to increase the quality of education. "In your opinion, what are the principles that education administrators should follow in order to make effective decisions?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the administrator should form a commission and ensure that impartial decisions can be made. "As a teacher, what would you like the attitude and behavior of the administrator to be towards you?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the administrator should be honest, sincere and warm-blooded and should be patient and helpful in solving problems. "In your opinion, what are the effects of the administrator's attitudes and behaviors on teachers' performances?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the attitudes and behaviors that will negatively affect the motivation of the teachers also affect the performance negatively. "In your opinion, what are the effects of the relations of the administrators with the parents on education?" In the face of the question, our teachers mostly stated that close relations with parents affect education positively. "What should the school administrator do to maintain the balance of the student-teacher-parent triangle?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the administrator should be in constant communication with the student-teacher-parent and exchange information. "In your opinion, what should education administrators do in order to show the necessary interest in physical education and sports lessons and competitions?" In the face of the question, our teachers mostly stated that the administrators should organize the whole school in competitions and activities.

Results and Discussion

In line with the answers given by physical education and sports teachers, we can exemplify the duties, responsibilities and qualifications that education administrators should have: A good manager should be experienced in management, have strong communication skills, exhibit consistent, transparent and exemplary behaviors in a way that employees, teachers and students can trust, and should be fair in

their decisions. School administrators should look positively towards employees, teachers and students and display the necessary behaviors accordingly, because the school administrator is a role model for students, and a good administrator profile will ensure good student growth. In the stage of solving the problems, the school administrator should meet with the teachers, listen to the problem, understand the problem, try to find the source of the problem, find a fair and quick solution, and be consistent in his decisions. Educational administrators should be open to innovations by having knowledge of the legislation, and should conduct research to increase the quality of education. Educational administrators should be able to maintain the justice and balance among the employees at the stage of making effective decisions, develop team spirit by keeping close cooperation with their teachers, and make impartial decisions by forming a commission. Educational administrators should be friendly, approachable, honest, sincere and warm-blooded towards their teachers, and should be patient and helpful towards their teachers in the solution of problems. It is important for the administrators to be effective and in cooperation with the parents in terms of sustainable education activities. The close relations of the administrators with the parents are positively reflected in the education. In order to maintain the balance of the student-teacher-parent triangle, the school administrator should have frequent meetings with the parents, communicate and exchange information with the help of the guidance teacher.

GİRİŞ

Toplumların huzurlu, mutlu, sağlıklı, stresten uzak ve nitelikli bir hayata sahip olmaları eğitim ve sporla muhtemeldir. Spor belirgin kuralları kapsayan, rekabet ortamı içeren, içinde eğlence de bulunduran etkinlikler bütünüdür. Spor yapmak bireylere hem sağlıklı yaşam sürmelerini hem de sorumluluk sahibi olmalarını sağlayacaktır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri, öğrencilerin gelişimi ve sosyalleşmesi için çabalayan bu anlamda öğrencilere rehberlik yapan kişidir (Demirhan, Coşkun ve Altay, 2002). Beden eğitimi ve spor dersi öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimi gibi birçok disiplinin gelişmesine olanak sağlayarak insan hayatında çok önemli bir yer kaplamaktadır (Başer, 2009).

Beden eğitimi ve spor dersi sadece fiziksel ya da bedensel eğitimi değil, aynı zamanda adil oyun, spor sevgisi, spor anlayışı, spor kültürü, sabır, sıkı çalışma, takım çalışması, spor etiği gibi öğrencilere değer kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Beden eğitimi ve spor dersi bireylere sağlıklı ve formda olma fırsatının yanı sıra becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı sunar. Beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilere iletişim, iş birliği, paylaşım, zayıf ve güçlü oldukları yönleri ile fiziksel becerileri kazanımları tanıtılır (Avrupa Komisyonu/ EACEA/ Eurydice, 2013). Beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerinin öğrenciler üzerinde faydalarının yüksek düzeyde ve uzun vadede gerçekleşmesi için öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi ve etkinliklerine katılımı önemlidir. (Yılmaz, 2018; Güllü ve ark., 2016). Öğrencilerin derse katılımını sağlayabilmekteki en büyük pay dersin öğretmeni ile yöneticilere düşmektedir. Bu bağlamda beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri ile yöneticisi arasındaki ilişki çok önemlidir.

Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrenciler ile iyi ilişkileri varsa okul performansı artar (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bir öğretmenin veya okul yöneticisinin yönetim tarzı, okulun ve öğrencilerin genel atmosferini etkiler. Okul yöneticileri ile beden eğitimi öğretmenleri arasındaki etkileşimi lider-üye etkileşimi olarak düşünebilir ve aynı koşullarda değerlendirebiliriz. Lider-üye iletişiminin önemi, üyelerin etkinliğini etkiler. Yönetici ile astı arasında yüksek ve pozitif bir ilişki olması durumunda çalışanların iş performanslarının ve motivasyonlarının olumlu yönde artacağı bilinmektedir. Etkili bir okul yaratmada ilk vazgeçilmez kişi etkili bir yöneticidir (Balcı, 2007). Bingöl (2021) tarafından öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve eğitim liderlerinin eğitim yöneticilerinin davranışlarını bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmada elde edilen sonuçlara göre, eğitim yöneticilerinin davranışları öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Hedef ve destek boyutlarının öğrenme yönetimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmasına rağmen, süreç, değerlendirme ve çevresel gereksinimler boyutlarının anlamlı bir etkisi olmadığı belirtilmiştir.

Bireyleri planlı bir yaşam biçimine sokma ve kişinin kendisinde var olan bilgiyi nesillere aktarma süreci olan eğitim; bireylerin yaşadıkları toplum içinde yer edinebilmeleri, kişiliklerini kazanabilmeleri, olabildiğince her konuda bilgi sahibi olmaları ve kendilerini geliştirebilmeleri açısından son derece önemlidir (Harmandar, 2004; Yıldız, 2019). Eğitim sisteminin amaçlanan hedeflere ulaşılabilmesi ancak insan kaynaklarının olabildiğince etkin bir şekilde kullanılabilmesi ile mümkündür. Bunun başarılı bir şekilde sonuca ulaşması ise kurumu planlar ve amaçlar doğrultusunda verimli ve etkili bir şekilde yönetmekle görevli olan eğitim yöneticileri ile gerçekleşebilir (Karahana, 1998).

Yönetim örgütün önceden kararlaştırmış olduğu amaçları yerine getirmek için, malzeme ve insan kaynaklarını yönlendirir, bunların kontrolünü sağlar ve kullanır. Böylece hedeflere ulaşmak için gerekli olan araçları tedarik etmiş olur. Klasik ve modern olmak üzere 2 tip yönetici bulunmaktadır; klasik yönetici otoriter, emir veren ve personelinden kendisine itaat etmesini bekleyen yöneticidir. Modern yönetici ise insan ilişkilerine ve demokratik katılıma önem veren, konulmuş olan değerlerle yetinmeyerek yenilerini oluşturabilen verimli ve etkili yöneticilerdir (Ağaoğlu, 2022).

Eğitim yönetiminin temel amacı, ilgili eğitim kurumu ve kurumun eğitim politikaları ve hedefleri doğrultusunda işlerliğini sağlamaktır (Bayrak, 2019). Abat'a (2010) göre; Okulun amaçlarını değiştirmek büyük ölçüde müdüre bağlıdır. Okul yöneticisi gerekli niteliklere sahipse, okul öğrenci başarısını artırmada ve sorunları çözmeye başarılı olacaktır. Araştırmanın amacı, eğitim organizasyonu konusunda uzmanların ruh

sağlığı modellerini incelemek ve okul yönetiminin niteliklerini ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Abat okul yöneticisinin, etkili planlama yapması, okul kültürünü oluşturması, okul politikasını belirlemesi, değişikliklere öncülük etmesi, okul öğrencilerini motive etmesi, mesleki gelişimi sağlaması, kültürel etkinliklere katılması, öğrenci başarısını sağlaması, iyi iletişim kurması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim yönetimi özel bilgi ve beceri gerektirir. Okul yönetim kurulunu, il ya da ilçe milli eğitim müdürünü veya diğer kendi alanlarını içerir (Aydın, 2003). Yöneticilik mesleğindeki yöneticilerin bu mesleğin gerektirdiği deneyim, tecrübe ve davranışlara, bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Eğitimci, farklı kültür ve eğitim düzeyindeki, farklı beklentilere sahip unsurlarla ilişkiler kurmalı ve onların beklentilerini uyumlu hale getirerek demokratik liderliği sürdürmelidir. Eğitim yöneticisi, toplumun geleceğini belirleme noktasında önemli görev ve sorumluluklara sahiptir. Bir taraftan örgütsel etkiyi sağlamaya çalışırken diğer bir taraftan da insan ilişkilerinde gereken hassasiyeti göstermelidir. Değişim gösteren yeni dünya düzeninde, hizmet öncesinde ve hizmet sırasında yönetici yetiştirmek çok önemlidir (Karahan, 1998). Peker ve Selçuk'un (2011) Eğitim kurumu yöneticilerinin niteliklerinin öğrenmeye etkisi üzerine yaptığı araştırmada, müdür yeterliklerinin tüm sürece hizmet ettiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda, öğrenmenin etkililiği öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri açısından yeterli görülmedi. Aynı çalışmada okul müdürlerinin öğretmenlerini mesleki açıdan gelişmeye teşvik etmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Okul seviyesinde eğitime çevrilemeyen programlar, bazı tasarım ve varsayımların ötesine geçemez. Okulun bu özel durumu okul yönetimini ön plana çıkarmaktadır (Bayrak, 2019). Hemen hemen tüm kuruluşlarda olduğu gibi, okullar da birçok kişisel, profesyonel ve kurumsal zorlukla karşı karşıyadır. Bu sorunların çözümü esnasında en büyük beklenti okulun idari personelindedir. Çünkü okulu amaçlar doğrultusunda yaşatmak temelde yöneticinin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir (Konan, 2013). Okulun hedeflerini yerine getiren, yapısını canlı tutan, olumlu okul atmosferini yaratan ve sürdüren kişi okul yöneticisidir (Bayrak, 2019).

Okul, yalnızca ortak bir ideolojinin veya tarihsel birikimin aktarıldığı bir yer değildir, aynı zamanda toplumsal özellikleri her ne olursa olsun öğrencilere eşit düzeyde davranıldığı bir kurumdur. Bu kurum, bireylerin tüm farklılıklara ve eşitsizliklere rağmen hem siyaseten hem de hukuken eşit muamele görmeleri gerektiği fikrine dayanmaktadır (Koçoğlu, 2013).

Okul etkinliklerinin geliştirilmesinden ve sürdürülmesinden öncelikle yöneticiler ve ardından öğretmenler sorumludur. Deneyimli yöneticiler, geleceği yönlendirmek adına öğretmenlerinin yollarını aydınlatmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticisi, öğretmeni için olumlu bir çalışma ortamı hazırlamalı, mesleki gelişimini desteklemeli ve verimliliği arttırabilmek adına öğretmenlerinin motivasyonunu artırmayı amaçlamalıdır (Özdemir, 2012; Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Terzioğlu (2019), yapmış olduğu çalışmada “Yöneticiler, liderlik rolünde olduklarında en etkili konumdadırlar. Resmi güç ona büyük bir potansiyel veriyor. Liderlik, büyük ölçüde, liderin potansiyel gücün getirdiği otoriteyi ne kadar anladığı ve kullandığı ile belirlenir” diye belirtmiştir.

Deneyimli bir yöneticinin ışığı altında yola çıkmak, kaygıyı azaltır ve özgüveni artırır, bu da kişiye psikolojik rahatlama sağlar. Mesleğinde kendini güvende ve kontrollü hisseden bir öğretmen, sosyal ilişkilerinde de uyum sağlar (Tetik, 2011; Yıldırım, 2013). Sammons, Gu, Day ve Ko (2011) İngiltere’de, okul gelişiminde liderliğin okul liderleri üzerindeki etkisini belirlemek için müdürler ve diğer kilit personelle birlikte üç yıl geçirdiler. Araştırma sonuçları, gelişmiş okulların okul ortamından öğrenme koşullarına ve okul başarısına kadar her yönden hızla geliştiğini ortaya koymuştur. Bunun okul müdürlerinin liderlik ve yönetim davranışlarından kaynaklandığını söylediler. Aynı zamanda okulun ve öğretmenlerin gelişiminde liderliğin etkisinin önemli bir yere sahip olduğu ve liderlik davranışının öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine katkı sağladığı gösterilmiştir.

Bu anlamda eğitim yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile niteliklerinin belirlenmesi doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığında görevli beden eğitimi ve spor dersi öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışma ile yeni politikalara ışık tutmak ve bu alanda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Geleneksel olarak gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve odak grubu içeren nitel araştırma yöntemleri, araştırılan ana konuya bağlı olarak farklılık gösterebilir. Örneğin grup kültürünü açıklamaya yönelik çalışmalarda etnografya yöntem tercih edilebilirken, bireyler arasındaki sembolik etkileşimin oluşturduğu anlam sembolik etkileşim teorisinin varsayımlarına göre incelenebilir. Çalışılan konuya kapsamlı bir yaklaşım için tek bir disipline güvenmek yerine, disiplinler arası bir yöntemin kullanılması anlamayı kolaylaştırır. Bireylerin davranış ve düşünceleri durağan olmayıp zaman içinde değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle karmaşık ilişkiler

içinde bir insanı anlamak için en doğru yol bütüncül bir bakış açısıdır (Karataş, 2015). Yıldırım ve Şimşek (2008) herhangi bir olgunun kapsamlı bir şekilde anlaşılmasının, yalnızca çoklu bakış açısıyla elde edilebileceğini belirtmişlerdir.

Bu çalışma eğitim yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile niteliklerinin belirlenmesine yönelik nitel bir bütüncül çoklu durum çalışmadır¹. Nitel araştırma yöntemi, insanların sosyal dünyalarını nasıl inşa ettiklerini, anladıklarını, yarattıklarını, yorumladıklarını, algıladıklarını, deneyimlediklerini ve ürettiklerini anlamayı amaçlayan nitel araştırmalarda izlenen tutum ve stratejileri içermektedir (Sandelowski, 2004).

Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilmiştir. İçerik analiz yöntemi kullanılarak, toplanan gözlemler düzenlenir ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim döneminde, Antalya ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmenlik yapan Beden Eğitimi ve Spor Dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın grubunu Antalya ili Millî Eğitim Bakanlığında görevli 1 kadın, 9 erkek olmak üzere toplam 10 gönüllü beden eğitimi ve spor dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için soruların hazırlanması aşamasında ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın amacının değerlendirilmesi ve konunun bütünlüğünü sağlamak açısından çalışma grubu ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan sorular alan uzmanlarına incelenmiş, gerekli uygulamaların yapılmasından sonra asıl sorular elde edilmiştir. Nitel araştırma yönteminde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik durumunu ortaya koymaya yönelik sorular yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulmuştur. Katılımcılara görüşme formunda 10 soru yöneltilmiş bu soruların uçları açık bırakılmıştır.

¹ Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği, farklı durumların derinlemesine incelenmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verileri Çözümleme Yöntemleri

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizinin temel süreci, belirli kavramlara göre benzer verilerin toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016)².

Çalışmanın araştırma soruları ve kavramsal boyutları temel alınarak öncelikle uzman görüşlerine karşılık gelen kategoriler oluşturulmuştur. Ses kaydı ile alınan cevapların içerik analizleri yapılarak katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda ortak temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada elde edilen cevaplar arasındaki ilişkiler analiz edildikten sonra manuel olarak hangi verilerin hangi başlık altında organize edileceği tanımlanmıştır. Son adımda ise veriler frekans ve yüzde değerleri olarak sunulmuştur (Koçoğlu, 2013).

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı birçok şekilde tanımlanmıştır. Geçerlilik, araştırma bulgularının araştırmacı tarafından incelenen sosyal gerçekliği ne kadar doğru ve kapsamlı bir şekilde yansıttığını ölçer. Geçerlilik, araştırma verilerinin çalışılan yapıyı doğru bir şekilde ölçmesidir. Nitel araştırmalarda geçerlik, incelenmekte olan sosyal olayın nitel yöntem ve teknikler kullanılarak tüm gerçekliğiyle ortaya çıkarılması, nesnel olarak toplanması, sınıflandırılması ve kodlanması, analiz edilmesi ve son olarak bunların yorumlanmasında kullanılan stratejilerin güvenilirliğinin ve kabul edilebilirliğinin kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmanın geçerliliği, araştırmacının bireysel ve toplumsal olayları anlama ve temsil etme becerisiyle de ilgilidir (Karaşahin, 2020).

Güvenilirlik, nitel araştırmalarda elde edilen bilgilerin doğru, tekrarlanabilir ve test edilebilir olması anlamına gelir. Aynı araştırmacı veya başka araştırmacılar tarafından elde edilen aynı veya benzer sonuçların çalışmanın farklı zamanlarında tekrar edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Güvenirlik, nitel araştırmalarda kullanılan yöntemlerin farklı zamanlarda ve farklı kişiler tarafından aynı sonuçları vermesidir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve doğruluğun kabulü için bu tanımın özellikleri çok önemli olmakla birlikte, bu tür araştırmalarda güvenilirlik konusu farklı bir anlam kazanmaktadır. Nitel araştırma, iyimser olarak kabul edilen çok az güvenilirliğe sahip olduğu veya hiç olmadığı için eleştirilir (Karaşahin, 2020).

² İçerik analizi, belirli kurallar doğrultusunda kodlamalar ile metinde yer alan bazı sözcüklerin daha küçük kategoriler ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2012).

İç geçerlilik (güvenilirlik), dış geçerlilik (aktarılabılır) ve güvenilirlik (tutarlılık ve doğrulanabilirlik), uygun araştırma sonuçlarında doğrulama kriterleri olarak kullanılmalıdır. İç geçerliliğin en önemli kavramı, katılımcılarla kalıcı bir etkileşimi sürdürmektir. Nitel araştırmalarda geçerli olan ilk ölçüt olan inandırıcılık, araştırmacının bilinçli olarak verilerin anlamının doğru yorumlandığına dair güven oluşturma çabasını ifade eder (Günbayı, 2018). Bu nedenle çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için katılımcılarla pilot görüşme yapılmıştır, bu görüşmeler sonucunda sorular uzman görüşü alınarak revize edilmiştir.

Dış geçerliliği sağlamak için genel kavramlardan kaçınılacak ve ortamdaki durum ortaya çıkarılacaktır. Bu amaca, ayrıntılı açıklama ve uygun örnekleme yoluyla ulaşılabılır. Çalışmanın iç geçerliliğini arttırmak için sonuçlar tarafsız bir şekilde sunulacaktır.

BULGULAR

Bu bölümde, beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin eğitim yöneticiliği ile ilgili görüşleri genel başlıklar şeklinde temalara, verilen ortak cevaplar şeklinde alt temalara ayrılarak tablolaştırılmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre iyi bir yöneticide olması gereken nitelikler durumu

Tablo 1. İyi Bir Yöneticinin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. Güler yüzlü ve çalışanlarına karşı saygılı olmalıdır.	2	9,52
G.2. Babacan, çözüm odaklı, iyi bir dinleyici olmalıdır.	2	9,52
G.3. Empati yeteneği kuvvetli, eleştiriye açık olmalıdır.	2	9,52
G.4. Kararlarında adil olmalıdır.	3	14,28
G.5. Mesleki bilgi ve becerisi yeterli, deneyimli ve tecrübeli olmalıdır.	2	9,52
G.6. Fikir ve önerilere saygılı, çözüm odaklı olmalıdır.	2	9,52
G.7. Yeniliklere açık olmalıdır.	2	9,52
G.8. İyi bir idareci olması gerekmektedir.	1	4,76
G.9. Tutarlı, şeffaf ve örnek davranışlar sergilemelidir.	3	14,28
G.10. İletişim becerisi yüksek olmalıdır.	2	9,52
Toplam	21	

Tablo 1' de Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen "Size göre iyi bir yöneticide bulunması gereken nitelikler nelerdir?" şeklindeki soruya en fazla (f=3) "Tutarlı, şeffaf ve örnek davranışlar sergilemelidir", "Kararlarında adil olmalıdır"

şeklinde cevaplar vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

“İyi bir yönetici adil olacak. Dil, din, kültür ayrımı yapmaksızın kendi çalışanlarına adil bir şekilde davranmasını isterdim.” (G.4)

“Bana göre iyi bir yönetici de bulunması gereken nitelikler ilk olarak mesleki bilgi ve becerisi yeterli olmalıdır. Yöneticilik anlamında deneyimli ve tecrübeli olmalıdır. Her konuya hâkim olmalıdır.” (G.5)

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kişilik ve davranışlarının okul ortamına etkisi durumu

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Kişilik ve Davranışlarının Okul Ortamına Etkisine İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. Makamından güç alan, baskı aracı olarak cezayı gören okul yöneticisi başarıyı sağlayamaz.	1	10
G.2. Okul yöneticileri öğrenciler açısından bir rol modeldir iyi yönetici profili iyi öğrenci yetişmesini sağlar.	2	20
G.3. Okul yöneticisinin gergin tavırlar sergilemesi okul ortamında gerginliğe neden olmaktadır.	2	20
G.4. Okul yöneticilerinin öğrencilere karşı tutum ve davranışları devamlılığın sağlanması için önem taşımaktadır.	1	10
G.5. Okul yöneticilerinin çalışanlara, öğretmenlere ve öğrencilere karşı tutum ve davranışları pozitif veya negatif şekilde okul ortamına yansımaktadır.	4	40
Toplam	10	

Tablo 2’ de Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen “Okul yöneticilerinin kişilik ve davranışları okul ortamını nasıl ve ne ölçüde etkiler?” şeklindeki soruya en fazla (f=4) “Okul yöneticilerinin çalışanlara, öğretmenlere ve öğrencilere karşı tutum ve davranışları pozitif veya negatif şekilde okul ortamına yansımaktadır” şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

“Makamından güç alan, baskı aracı olarak cezayı gören, öğretmen, öğrenci, okul personeli ve veliler ile iletişimi kötü olan okul yöneticilerinin istenilen başarıyı elde etmesi mümkün değildir.” (G1)

“Öğrencilerine karşı sergilemiş olduğu tutumla okulu sevdirecek devamlılığı sağlayabilmesi eğitimin sürdürülebilirliği için önemlidir.” (G.4)

Öğretmen görüşlerine göre sorunların çözümü aşamasında okul yöneticilerinin tutumlarına ilişkin durumu

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Sorunları Çözümü Aşamasında Sergiledikleri Tutumlara İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. Etkili karar aşamasında fikir önerisinde bulunmalıdır.	1	5,55
G.2. Yetki ve sorumluluk almaya hazır olmalıdır.	1	5,55
G.3. Öğretmenler ile toplantı yaparak çözüme ulaştırmalıdır.	2	11,1
G.4. Adil hızlı çözüm yolu bulabilmelidir.	3	16,65
G.5. Mevzuat hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	1	5,55
G.6. Sorunun kaynağını bulmaya çalışmalıdır.	3	16,65
G.7. Diğer kurumlarla iletişim halinde olmalıdır.	1	5,55
G.8. Kararlarında tutarlı olmalıdır.	2	11,1
G.9. Personelini dinlemeli ve anlamalıdır.	2	11,1
G.10. Motivasyonu yükseltebilmelidir.	2	11,1
Toplam	18	

Tablo 3' de Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen "Sorunların çözümü aşamasında okul yöneticisinin, nasıl bir tutum sergilemesi gerektiğini düşünüyorsunuz?" şeklindeki soruya en fazla (f=3) "Sorunun kaynağını bulmaya çalışmalıdır" şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

"İllaki sorunlar olur ancak sorunun temeline inmek gerekiyor, kaynağını bulmak gerekiyor. Sorunlu durumun ortaya çıkarılması ve bu durumu da işin içine dahil ederek okul ortamında çözülmesi gerekiyor." (G.6)

"Sorunu en kısa zamanda çözüme ulaştırmak için okul yöneticisinin öğretmenleri ile toplantı halinde beyin fırtınası yaparak çözüm yolu aranması gerekmektedir." (G.3)

Öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerine düşen görev ve sorumluluklara ilişkin durumu

Tablo 4' de Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen "Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerine düşen görev ve sorumluluklar sizce nelerdir?" şeklindeki soruya en fazla (f=3) "Eğitim kalitesini arttırmak için araştırmalar yapmak" şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

Tablo 4. Eğitim Yöneticilerine Düşen Görev ve Sorumluluklara İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. Mevzuat hakkında bilgi sahibi olarak yeniliklere açık olan bir birey olmalıdır.	2	16,6
G.2. Öğrenme çağındaki öğrencilerin hata yapma potansiyelinin yüksek olduğunu bilerek sorunların çözüme ulaşması aşamasında sakin ve hoşgörülü olmalıdır.	1	8,33
G.3. Vizyon ve tecrübe sahibi olmalıdır.	1	8,33
G.4. Okul içindeki ve dışındaki disiplini sağlayıcı tutum ve davranışlar sergilemesi gerekmektedir	1	8,33
G.5. Okul binası ve tesislerin bakımı, temizliğin kontrolünü sağlayabilmelidir.	1	8,33
G.6. Karar verme aşamasında adil olmaları gerekmektedir.	1	8,33
G.7. Okul içindeki disiplini sağlayabilmeli.	2	16,6
G.8. Eğitim kalitesini arttırmak için araştırmalar yapmak.	3	24,9
Toplam	12	

“Mevzuatı hakkında sürekli bilgi sahibi olan, sürekli kendini gelişim içerisinde geliştiren ve gelişmeleri yakından takip eden bir birey olmalıdır.” (G.1)

“Öğrenme çağındaki öğrencilerin hata yapma potansiyelinin yüksek olduğunu bilip sorunları çözüme ulaştırmanın sakin yollarını bulmasının gerektiğini düşünüyorum.” (G.2)

Öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin etkili kararlar verebilmesine ilişkin durumu

Tablo 5. Eğitim Yöneticilerinin Etkili Kararlar Verebilme Aşamasında İzlemesi Gereken İlkelerle İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. Sağduyulu ve pozitif bir yaklaşımla yönetmelik ve kanunlar doğrultusunda karar alabilmelidir.	1	5,26
G.2. Amaçların belirlenmesi bu amaçlar doğrultusunda yol haritası çizebilmeli.	2	10,52
G.3. Komisyon oluşturarak tarafsız kararlar verilebilmesini sağlamalıdır.	5	26,3
G.4. Çalışanlar arasındaki adalet ve dengeyi koruyabilmelidir.	3	17,78
G.5. Farklı fikir ve görüşlere açık olmalıdır.	2	10,52
G.6. Öğretmenleri ile iş birliğini sıkı tutarak ekip ruhunu geliştirmelidir.	2	10,52
G.7. Tecrübeli ve planlı olması gerekmektedir.	1	5,26
G.8. Sorunlara karşı tarafsız, adil yaklaşabilmelidir.	2	10,52
G.9. Stres yönetimini iyi yapabilmeli, soğukkanlı olmalıdır.	1	5,26
Toplam	19	

Tablo 5’te Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen “Eğitim yöneticilerinin etkili kararlar verebilme aşamasında izlemesi gereken ilkeler size göre nelerdir?” şeklindeki soruya en fazla (f=5) “Komisyon oluşturarak tarafsız kararlar

verilebilmesini sağlamalıdır” şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir.

“Etkili kararlar alabilmelerinde önemli olan etken pozitif ve sağduyulu bir şekilde yönetmelikler ve kanunlar doğrultusunda kararlar almaları olacaktır diye düşünüyorum.” (G.1)

“En önemlisi tecrübe sahibi olması gerekiyor, tecrübenin yanı sıra, yapılması gerekenleri iyi bilmesi gerekiyor. Nasıl hareket etmesi gerektiği aşama aşama kendi plan program dahilinde elinde olması lazım, bunu karşı tarafa iletebilmesi için yazış şeklinde sunması gerekiyor. Sözle değil yazı ile olması gerekiyor.” (G.7)

Öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine karşı sergilediği tutum ve davranışlara ilişkin durumu

Tablo 6. Eğitim Yöneticilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerine Karşı Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. Öğretmen olarak gösterilen çaba ve performansın karşılığı alınabilmelidir.	1	6,66
G.2. Dürüst, samimi ve sıcak kanlı olmalıdır.	2	13,33
G.3. Problemlerin çözümü aşamasında sabırlı ve yardımcı olmalıdır.	1	6,66
G.4. Saygılı, anlayışlı ve hoşgörülü olmalıdır.	2	13,33
G.5. Toplum içinde rencide edici davranışlar sergilememesi gerekmektedir.	1	6,66
G.6. Herkese karşı eşit mesafede ve adil davranmalıdır.	1	6,66
G.7. Ortak görüş etrafında birleşmeyi sağlayabilmelidir	1	6,66
G.8. Derslerin işleyişi konusunda öğretmenlere müdahalede bulunmaması gerekmektedir.	1	6,66
G.9. İnsancıl, adaletli, nazik olmalıdır.	1	6,66
G.10. Güler yüzlü, ulaşılabilir olmalıdır.	2	13,33
G.11. Anlayışlı ve çözüm odaklı olmalıdır.	1	6,66
G.12. İlimli olması gerekmektedir.	1	6,66
Toplam	15	

Tablo 6’ da Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen “Bir öğretmen olarak yöneticinin size karşı sergileyeceği tutum ve davranışların nasıl olmasını istersiniz?” şeklindeki soruya en fazla (f=2) “Dürüst, samimi ve sıcak kanlı olmalıdır”, “Problemlerin çözümü aşamasında sabırlı ve yardımcı olmalıdır”, “Güler yüzlü, ulaşılabilir olmalıdır” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

“Benim sınıf içerisindeki işleyişime karışılmamasını isterim o esnada dersimin bölünmemesini, bir problem varsa çok acil olmamak şartıyla ders sonunda bunun bana iletilmesini isterim.” (G.7)

“Güler yüzlü ve ulaşılabilir olmaları bence çok önemlidir. Ben idarecilerin öğretmenler odasına, öğretmenlerinde rahatlıkla idarecilerin odasına girebilmesi taraftarıyım.” (G.9)

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin sergilemiş olduğu tutum ve davranışların, öğretmenlerin performanslarına etkisine ilişkin durumu

Tablo 7. Eğitim Yöneticilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerine Karşı Sergilediği Tutum ve Davranışlara İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. İlimli ve çözüm odaklı olması personelinin verimliliğini artırır.	1	10
G.2. Baskıcı, sert mizacı olan bir yönetici okulun huzur ortamını bozar.	2	20
G.3. Güler yüzlü, ulaşılabilir bir yönetici öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilemektedir.	1	10
G.4. Değer katacak bir vizyona sahip bir yönetici öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilemektedir.	1	10
G.5. Öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlar sergilemesi performansı da olumsuz yönde etkilemektedir.	5	50
Toplam	10	

Tablo 7’ de Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen “Sizce yöneticilerin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin performanslarına etkisi nelerdir?” şeklindeki soruya en fazla (f=5) “Öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlar sergilemesi performansı da olumsuz yönde etkilemektedir” şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

“Yönetici ile aramdaki ilişki doğrudan performansıma etki edeceği bu da öğrenciye yansıtacağı için yöneticimin bana ve öğretmen arkadaşlarıma karşı ilimli ve çözüm odaklı davranması verimliliğimizi artırır.” (G.1)

“Baskıcı sert mizacı olan bir yöneticiden herkes şikayetçi olur ve çalışma ortamında huzur olmaz. Öğretmen böyle bir ortamda istediği oranda verimli olamaz.” (G.2)

“Kesinlikle etkisi çok yüksektir. Bize karşı tutum ve davranışları motivasyonumuzu arttıra da bilir düşüre de bilir. Düşük motivasyonda düşük verim olur, performansımız düşer yüksek motivasyonda verimimiz artar yüksek performans sergileyebiliriz.” (G.5)

Öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin veliler ile olan ilişkilerine ilişkin görüşleri durumu

Tablo 8. *Yöneticilerin Veliler ile Olan İlişkilerinin Eğitime Olan Etkilerine İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri*

ALT TEMA	f	%
G.1. Öğrenciler ile ilgili problemlerin çözümü aşamasında veliler ile olan ilişkiler öğrencinin başarısını olumlu yönde etkiler.	2	14,28
G.2. Etkili ve iş birliği içinde olmaları sürdürülebilir eğitim faaliyetleri açısından önemlidir.	4	28,56
G.3. Veliler ile olan yakın ilişkiler eğitime olumlu şekilde yansımaktadır.	5	35,7
G.4. Özel okullar ile devlet okullarında farklılık göstermektedir özel okullar daha çok velinin gönlünü hoş tutmak üzerine yönetilirken devlet okulları öğrenci odaklıdır.	1	7,14
G.5. Öğrencinin gelişim sürecinde okul aile birliğini de katarak veliler ile iletişim halinde olunması başarıyı da beraberinde getirir.	2	14,28
Toplam	14	

Tablo 8’ de Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen “Sizce yöneticilerin veliler ile olan ilişkilerinin eğitime olan etkileri ne yöndedir?” şeklindeki soruya en fazla (f=5) “Veliler ile olan yakın ilişkiler eğitime olumlu şekilde yansımaktadır” şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

“Etkili ve sürdürülebilir eğitim faaliyetleri açısından okul yöneticilerinin veliler ile olan ilişkilerinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.” (G.2)

“Yöneticilerin veliler ile öğrencilerin dersleri konusunda bilgi alışverişi yapmaları, öğrencilerin başarılı ve başarısız oldukları dersleri veliler ile paylaşmaları velilerin çocuklarına yetersiz oldukları dersler ile ilgili ek önlemler almaları imkanını sağlayacağı için öğrencilerin dersleri konusunda daha iyi olabilmelerini olumlu etkiler.” (G.3)

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisinin öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin dengesini koruyabilmesine ilişkin durumu

Tablo 9’ da Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen “Okul yöneticisi öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin dengesini koruyabilmek adına neler yapmalıdır?” şeklindeki soruya en fazla (f=5) “İletişim halinde olarak bilgi alışverişi yapılmalıdır” şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

Tablo 9. Okul Yöneticisinin Öğrenci-Öğretmen-Veli Üçgeninin Dengesini Koruyabilmek Adına Sergilemesi Gereken Tutum ve Davranışlara İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri

ALT TEMA	f	%
G.1. Okul aile birliği ile iletişim halinde olmalıdır.	1	5
G.2. Veliler ile sık sık toplantılar yapılmalıdır.	3	15
G.3. Sorunların çözümü aşamasında arabulucu olması gerekmektedir.	1	5
G.4. Rehberlik öğretmeninden yardım alması gerekmektedir.	3	15
G.5. Öğrencinin gelişimi için ortak paydada birleşebilmelidir.	2	10
G.6. Yapılan sosyal etkinliklere velilerin dahil edilmesi gerekmektedir.	2	10
G.7. Öğretmenleri veliler içinde rencide edici tutum ve davranışlardan uzak durmalıdır	1	5
G.8. İletişim halinde olarak bilgi alışverişi yapılmalıdır.	5	25
G.9. Öğretmenleri yok saymayan, kişilik haklarını görmezden gelmeyen tutum ve davranışlar sergilemelidir.	2	10
Toplam	20	

“Bu dengenin sağlanması şu şekilde bir fayda sağlayabilir. Ortak payda öğrenci olduğu için öğrencinin gelişim süreci izlenmeye alınmalı ve sürekli iletişim halinde olunmalıdır.” (G.5)

“Öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin dengesi sağlanırken öğretmenler yok sayılmayarak, kişilik hakları görmezden gelinmeyerek bir yaklaşım sergilenmesi bir öğretmen olarak beklediğim tutumdur” (G.9)

Öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersine ve müsabakalara ilişkin durumu

Tablo 10’ da Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine yöneltilen “Size göre eğitim yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersine ve müsabakalara gereken ilgiyi gösterebilmeleri adına neler yapmaları gerekiyor?” şeklindeki soruya en fazla (f=6) “Müsabakalar ve etkinliklerde tüm okulu örgütlemelidir” şeklinde cevap vermişlerdir. Yöneltilen soruya vermiş oldukları cevaplar şu şekilde örneklendirilebilir:

Tablo 10. *Eğitim Yöneticilerinin Beden Eğitimi ve Spor Dersine ve Müsabakalara Göstermeleri Gereken İlgiliye İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretmenlerinin Görüşleri*

ALT TEMA	f	%
G.1. Malzeme taleplerinin zamanında karşılanması gerekmektedir.	5	19,2
G.2. Antrenmanlarda öğrencilere izin vermeleri gerekmektedir.	1	3,84
G.3. Saha desteği sağlamalıdır.	4	15,36
G.4. Öğrencileri spora teşvik etmelidir.	4	15,36
G.5. Okulu temsil eden öğrencileri ödüllendirmelidir.	2	7,69
G.6. Müsabakalar ve etkinliklerde tüm okulu örgütlemelidir.	6	23,04
G.7. Okul takımlarının kurulumu aşamasında beden eğitimi öğretmenleri ile planlama yapılmalıdır.	1	3,84
G.8. Dersin öğretmenine ve öğrencilere karşı desteğini hissettirmelidir.	3	11,52
Toplam	26	

“Bir beden eğitimi öğretmeni olarak en büyük destek tabi ki yöneticilerden olmalıdır diye düşünüyorum. Olmazsa olmaz ise hem ders hem de okul takımları için malzeme taleplerimizdir. Bu taleplerin zamanında karşılanmasıdır. Bu taleplere olumlu yaklaşan ve destek bir idareci okuldaki sportif faaliyetlerin gizli kahramanlarıdır diye düşünüyorum.” (G.1)

“Okul takımına giren ve derece alan öğrencilere hediyeler alınması ve desteklenmesi başarılı sporcuların ödüllendirilmesi gerekir.” (G.5)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma doğrultusunda beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi yönünde hazırlanan görüşme formunda yer alan anketteki sorulara 10 beden eğitimi ve spor dersi öğretmenin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda farklı temalar tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farklı temalar bulgular kısmında tablolaştırılarak analizleri yapılmıştır.

Çalışma grubuna yönelmiş olduğumuz “Size göre iyi bir yöneticide bulunması gereken nitelikler nelerdir?” şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 1’de gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu (f=3) % 14,28’lik oranla yöneticilerin tutarlı, şeffaf ve örnek davranışlar sergilemesi gerektiğini aynı zamanda kararlarında adil olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Helvacı ve Aydoğan (2011) yapmış oldukları çalışma sonucunda yöneticilerin; adalet ve eşitliğe önem veren, istikrarlı ve tutarlı, sorunlar karşısında duyarlı davranan, personeliyle ilişkileri iyi, örnek bir kişiliğe sahip olan, çalışanların

motivasyonunu arttıran, gelişmelere ayak uyduran, gerektiğinde çözüm ve öneriler üretebilen kişiler olarak belirtmişlerdir. Elde etmiş olduğumuz sonuçlar yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen veriler ile uyushmaktadır.

“Okul yöneticilerinin kişilik ve davranışları okul ortamını nasıl ve ne ölçüde etkiler?” şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 2’de gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu ($f=4$) % 40’lık oranla yöneticilerin çalışanlara, öğretmenlere ve öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının okul ortamını pozitif veya negatif şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Babaoğlan, Nalbant ve Çelik (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda okul yöneticilerinin personeli ile pozitif bir iletişim içinde olmaları ve devam ettirebilmelerinin birçok eğitim sorununu çözüme ulaştırabilmek açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda elde etmiş olduğumuz sonuçlar bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

“Sorunların çözümü aşamasında okul yöneticisinin, nasıl bir tutum sergilemesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 3’te gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu ($f=3$) % 16,65’lik oranla yöneticilerin öncelikli olarak sorunun kaynağını bulmaya çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Helvacı ve Aydoğan (2011), Aslanargun (2012) ile Özel (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenler yöneticilerde bulunmasını istedikleri özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir: eşit ve adil davranmaları, dürüst ve samimi olmaları, çalışanlar ile ilişkilerinin iyi olması, istikrarlı ve tutarlı olmaları, anlayışlı olmaları, empati kurabilmeleri, yol gösterici olmaları, yeniliklere açık olmaları, sorunun kaynağını bularak çözüme ulaştırabilmeliler, çalışanların haklarını her konuda savunabilmeliler, mevzuata hakim olmalılar, sosyal aktiviteler oluşturmalılar. Bu çalışma sonucunda elde etmiş olduğumuz bulgular bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

“Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerine düşen görev ve sorumluluklar sizce nelerdir?” şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 4’de gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu ($f=3$) % 24,9’luk oranla yöneticilerin eğitim kalitesini arttırmak için araştırmalar yapmaları gerektiği şeklindeki alt temayı daha çok tercih etmişlerdir. Akçay (2003) göre; yöneticiler eğitim öğretim ile ilgili gelişmeleri yakından izlemeli, yenilikleri hayata geçirebilmeli, okul içinde göstermiş olduğu tutum ve davranışları ile öğretmenlere örnek olmalı, okul işlerini mevzuatın dışına çıkmadan yürütebilmelidir. Bu çalışma

sonucunda elde etmiş olduğumuz veriler, Akçay'ın (2002) yapmış olduğu çalışma sonucunda elde etmiş olduğu veriler ile paralellik göstermektedir.

“Eğitim yöneticilerinin etkili kararlar verebilme aşamasında izlemesi gereken ilkeler size göre nelerdir?” şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 5'te gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu ($f=5$) % 26,3'lük oranla yöneticilerin komisyon oluşturarak tarafsız komisyonun almış olduğu kararlar doğrultusunda hareket etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Başaran ve Çinkır'ın (2011) yapmış olduğu çalışmaya göre çalışanların da yönetime katılması ile, aradaki çatışmalar ve uyuşmazlıklar en aza indirilebilir, alınan ortak kararların uygulanabilirliği kolaylaşır, sonuç olarak ortak amaçlar doğrultusunda hizmet ederek bu amaçların gerçekleştirilmesi kolaylaştırılır. Bizim yapmış olduğumuz çalışma sonucunda elde etmiş olduğumuz bulgularda bu yöndedir.

“Bir öğretmen olarak yöneticinin size karşı sergileyeceği tutum ve davranışların nasıl olmasını istersiniz?” şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 6'da gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu ($f=2$) % 13,33'lük oranla “Dürüst, samimi ve sıcak kanlı olmalıdır” ve “Problemlerin çözümü aşamasında sabırlı ve yardımcı olmalıdır” şeklindeki alt temaları daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir. Aslanargun (2015) yapmış olduğu araştırma sonucunda okul yöneticilerinin; lider, hoşgörülü, adaletli, dürüst, etkili bir şekilde iletişim kurabilen bireyler olmaları gerektiğine dikkat çekmiştir. Elde etmiş olduğumuz sonuçlar Aslanargun (2015) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir

“Sizce yöneticinin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin performanslarına etkisi nelerdir?” şeklindeki soruya benzer ve farklı cevaplar vermişlerdir. Çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 7'de gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu ($f=5$) % 50'lik oranla “Öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlar sergilemesi performansı da olumsuz yönde etkilemektedir” şeklindeki alt temayı daha çok tercih etmişlerdir. Çiftçi (2017) yapmış olduğu çalışma sonucunda etkili okul yöneticilerinin bulunduğu huzurlu bir ortamın olduğu okullardaki öğretmenlerin motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Bu çalışma sonucunda elde etmiş olduğumuz bulgular bu çalışma ile elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

“Sizce yöneticilerin veliler ile olan ilişkilerinin eğitime olan etkileri ne yöndedir?” şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 8'de gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu ($f=5$)

% 35,7'lik oranla "Veliler ile olan yakın ilişkiler eğitime olumlu yansımaktadır." şeklindeki alt temayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Okul ile çevre iş birliğinin sağlanabilmesi okulun etkililiğini arttıracak bu da öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Çalık (2007) yapmış olduğu çalışma sonucunda okulların, etkili bir şekilde eğitim sağlayabilmeleri için yöneticilerin okul çevresi ve öğrenci velileri ile etkin bir iletişim içinde olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışma sonucunda elde etmiş olduğumuz bulgular Çalık'ın (2007) yapmış olduğu çalışma ile elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

"Okul yöneticisi öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin dengesini koruyabilmek adına neler yapmalıdır?" şeklindeki soruya çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 9'de gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu (f=5) % 25'lik oranla "İletişim halinde olarak bilgi alışverişi yapılmalıdır" şeklindeki alt temayı daha çok tercih ettikleri gözlenmiştir. Köyebakan (2020), yapmış olduğu çalışmada yöneticilerin veliler ile iletişiminin iyi olması; velilerin okul çalışmalarında gönüllü yer almalarını sağlaması, onları bu konu hakkında motive etmesi, katkıların ödüllendirilmesi; velileri kapsayan toplantılar ve seminerler düzenlemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma sonucunda elde etmiş olduğumuz bulgular Köyebakan'ın (2020) yapmış olduğu çalışma ile elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

"Size göre eğitim yöneticilerinin beden eğitimi ve spor dersine ve müsabakalara gereken ilgiyi gösterebilmeleri adına neler yapmaları gerekiyor?" şeklindeki soruya benzer ve farklı cevaplar vermişlerdir. Çalışma grubunun vermiş olduğu cevaplar Tablo 10'da gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu soru karşısında çalışma grubu (f=6) % 23,04'lük oranla "Müsabakalar ve etkinliklerde tüm okulu örgütlemelidir" şeklindeki alt temayı daha çok tercih etmişlerdir. Tural'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticileri, okul içinde gerçekleşen etkinliklerin okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıyla alakalı olduğunu ve bu etkinlikleri desteklediklerini belirtmişlerdir. Okullar arasında gerçekleşen müsabakaların gerekliliğine vurgu yapmışlar ve bu tarz sosyal etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerde olumlu değişiklikler meydana geldiğini bildirmişlerdir. Bu çalışma sonucunda elde etmiş olduğumuz bulgular Tural'ın (2014) yapmış olduğu çalışma ile elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda eğitim yöneticilerinin sahip olmaları gereken görev ve sorumluluklar ile nitelikleri şu şekilde örneklendirebiliriz:

☉İyi bir yönetici yöneticilik anlamında deneyimli, iletişimi kuvvetli, çalışanların, öğretmenlerin ve öğrencilerin güvенеbileceği şekilde tutarlı, şeffaf ve örnek davranışlar sergilemeli, kararlarında adil olmalıdır.

☉Okul yöneticileri çalışanlara, öğretmenlere ve öğrencilere karşı pozitif bakarak gerekli davranışları buna göre sergilemelidir zira okul yöneticisi öğrenciler açısından bir rol modeldir iyi yönetici profili iyi öğrenci yetişmesini sağlayacaktır.

☉Sorunların çözümü aşamasında okul yöneticisi öğretmenleri ile toplantı yaparak, sorunu dinlemeli, anlamalı sorunun kaynağını bulmaya çalışmalı, adil ve hızlı çözüm yolu bulabilmeli, kararlarında tutarlı olmalıdır. Eğitim yöneticileri mevzuat hakkında bilgi sahibi olarak yeniliklere açık olmalı, eğitim kalitesini arttırmak için araştırmalar yapmalıdır.

☉Eğitim yöneticileri etkili kararlar verebilme aşamasında çalışanlar arasındaki adalet ve dengeyi koruyabilmeli, öğretmenleri ile iş birliğini sıkı tutarak ekip ruhunu geliştirmeli, komisyon oluşturarak tarafsız kararlar verilebilmelidir.

☉Eğitim yöneticileri öğretmenlerine karşı güler yüzlü, ulaşılabilir, dürüst, samimi ve sıcak kanlı olmalıdır, problemlerin çözümü aşamasında öğretmenlerine karşı sabırlı ve yardımcı olmalıdır.

☉Yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek tutum ve davranışlar sergilemesi performansı da olumsuz yönde etkilemektedir. Yöneticilerin baskıcı, sert tutum ve davranışlardan kaçınması gerekmektedir.

☉Yöneticilerin veliler ile etkili ve iş birliği içinde olmaları sürdürülebilir eğitim faaliyetleri açısından önemlidir. Yöneticilerin veliler ile olan yakın ilişkileri eğitime olumlu şekilde yansımaktadır. Okul yöneticisi öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin dengesini koruyabilmek adına Rehberlik öğretmenin de yardımıyla, veliler ile sık sık toplantılar yaparak, iletişim halinde olmalı, bilgi alışverişi yapılmalıdır.

☉Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerine göre yöneticiler öncelikle öğrencileri spora teşvik etmeli, saha desteği sağlamalı, malzeme taleplerini zamanında karşılamalı, müsabakalar ve etkinliklerde tüm okulu örgütlemelidir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin motivasyonunu en üst seviyeye çıkarabilmek onlardan istenen verimi sağlayabilmek ancak onların beklentilerinin yerine getirilmesi ile gerçekleşebilir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin çalışmış oldukları kurumlarda hizmet veren öğretmenlerin beklentilerini çok iyi bilmeleri ve doğrultuda görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yapmış olduğu dönem projesinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, S. (2022). *Kadın eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticiliğine ilişkin görüşleri (Tokat ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçay, A. (2002). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 75-88. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/157/akcay.htm
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.2>
- Atencio, M., Jess, M. and Dewar, K. (2012). It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach: implementing a complex professional learning agenda in Scottish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17 (2), 127-144. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2011.565469>
- Avrupa Komisyonu (2014). *Avrupa'da eğitim ve öğretimde okul teriyle mücadele: Stratejiler, politikalar ve önlemler*. Eurydice ve Cedefop Raporu. Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınları.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Başaran, İ.E. ve Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınları.
- Başer, S. (2009). *Öğretmen niteliklerinin beden eğitimi dersi alan öğrencilerin bu derse karşı olan tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/685563>
- Bingöl, Y. H. (2021). *Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6749/90743>
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Çepni S., Bacanak A. ve Küçük M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4),7-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29196/312578>

- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin algularına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbolat, A. (1997). "Eğitim-Demokrasi İlişkisi. Demokrasi ve İnsan Hakları" Eğitim Bilimine Giriş, Gazi Kitapevi Yayınları.
- Demirhan, G., Coşkun, H. ve Altay, F. (2002). Beden eğitimi öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin görüşler. *Eğitim ve Bilim*, 27 (123), 35-41.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Güllü, M., Şarvan Cengiz, Ş., Öztaşyonar, Y. ve Kaplan, B. (2016). Ortaokul öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 49-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaunjss/issue/26868/282546>
- Günbayı, İ. (2018). Developing a qualitative research manuscript based on systematic curriculum and instructional development. *European Journal of Social Sciences Studies*, 3(3), 124-153. <http://dx.doi.org/10.46827/ejsss.v0i0.446>
- Harmandar, İ. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım. Yayın Dağıtım.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(2), 41-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21648/232728>
- ICHPER. SD, (2005), 46th. International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance World Congress Proceeding, Physical education teacher standards. İstanbul. <http://www.ichpersd.org>
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen yetiştirme düzeni ve Türkiye Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karavaşin H, (2020). *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik*. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinde olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 413-430. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4632>
- Konan, N. (2013). Educational supervisors' locus of control. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 45-64.

- Köyebakan, A. (2020). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri (Denizli ili Kale ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Saban, A (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. <https://dergipark.org.tr/pub/tebd/issue/26107/275061>
- Sandelowski, M. (2004). Using qualitative research. *Qualitative Health Research*, 14(10), 1366–1386.
- Taymaz, H. (2009). Okul yönetimi. Pegem Akademi.
- Tetik, S. (2011). *Okul yöneticisi yetiştirme sürecinde mentorluğu kullanmaya ilişkin nitel bir çalışma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosman Paşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tutal, V. (2014). *Okul yöneticilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçın, Caner (2019). *Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir İli)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, R. (2019). *İlköğretim ikinci kademe beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının gerçekleştirilmesine ilişkin görüşleri (İç Anadolu örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 12-23. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/723>
- Yılmaz, A. (2018). Ebeveynlerin beden eğitimi dersi ve ders dışı sportif etkinliklere yönelik tutumları. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1), 48-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/53468/711652>
- Yılmaz, E. ve Yıldırım, R. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23302/248608>



EDUCATIONE

Doğadaki Son Çocuk Adlı Kitabın İncelenmesi

Examination of the Last Child in Nature Book




Yazar Bilgisi/ Author Information

Recep DÜNDAR

 Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye, rdundar45@gmail.com

Mehmet Mustafa KIZIK

 Sorumlu yazar, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye, mehmetmustafa1991@hotmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Kitap İncelemesi / Book Review

Geliş Tarihi/ Received : 08.12. 2022

Kabul Tarihi /Accepted : 17.02. 2023

Yayın Tarihi/Published : 04.04.2023

Atıf / Cite

Dünder, R. ve Kızık, M.M. (2023). Doğadaki son çocuk adlı kitabın incelenmesi. *EDUCATIONE*, 2(1), 28-33.

Özet

Çevre eğitimi konusu son zamanlarda önemli bir konu haline gelmiştir. Çünkü iklim değişikliği, kıtlıklar, savaşlar ve göçler her geçen gün dünya düzenini bozmaktadır. Yaşanabilir bir gelecek için umutlar azalmaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi konusunun önem kazanması ve eğitim sistemi içerisinde çocuklara aktarılmaya çalışılması önemlidir. Çünkü çocukluk çağında iyi bir çevre eğitimi almış bir çocuk, sürdürülebilir bir dünya inşa etmenin temelini oluşturabilir. Bu sebeple çevre eğitimi ile ilgili yazılan kitaplar önem arz etmektedir. Çünkü bu kitaplar eğitim ve öğretime destek veren yardımcı kaynaklardır. Richard Louv'un da yazmış olduğu "Doğadaki Son Çocuk" kitabı alanında önemli eserlerden biridir. Richard Louv, aile, doğa ve kent yaşamı ile ilgili 7 adet kitap yazmıştır. 1983'ten 2006 yılına kadar San Diego Union-Tribune dergisinde köşe yazarlığı yapmıştır. "Doğadaki Son Çocuk" adlı kitap ise toplamda 447 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın son sayfasında yazarın öz geçmişi yer almaktadır. Ana bölümlerin sonunda ise notlar ve önerilen okumalar bölümü yer almaktadır. Kitap TÜBİTAK tarafından basılmıştır. Kitap tercüme edilmiştir. Kitabı tercüme eden kişi ise Ceyhan Temürcü'dür. Kitap toplamda 7 baskı basmıştır. 7. baskısı Temmuz 2019 yılında basılmıştır. Bu çalışmada da 7. Baskısı değerlendirilmiştir. Kitap toplamda 7 ana bölüm, 23 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu incelemede ise 7 ana bölümde geçenler özetlenmiştir. Kitabın 7 ana bölümü ise şöyledir; "1.çocuklar ile doğa arasındaki yeni ilişki", "2.çocukların (ve biz büyüklerin) doğaya neden ihtiyacı vardır?", "3.iyi niyetler: Ali ile Ayşe artık neden dışarıda oynamıyor?", "4.doğa-çocuk birliğinin yeniden kurulması", "5.balta girmemiş kara tahta", "6.harikalar diyarı: dördüncü sınır boyunun açılması", ve "7.hayret etmek" bölümlerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Doğa, Çevre Eğitimi

Abstract

Environmental education has become an important issue recently. Because climate change, famines, wars and migrations disrupt the order of the world day by day. Hopes for a livable future are fading. For this reason, it is important that the issue of environmental education gains importance and that children are tried to be transferred within the education system. The construction of a sustainable world-building structure for a child who received a good environmental education in childhood. The books written about the education of these departments are important. Because these books are helpful resources that support education and training. The last children's book in nature, also written by Richard Louv, is one of the important works. Richard Louv has written 7 books about his family, nature and urban life. He was a columnist for the San Diego Union-Tribune from 1983 to 2006. The book named "The Last Child in Nature" consists of 447 pages in total. The last page of the book contains the author's biography. At the end of the main sections, there are notes and used readings section. The book was published by Tübitak. The book has been translated. The person who translated the book is Ceyhan Temürcü. A total of 7 editions of the book were printed. The 7th edition was published in July 2019. This effect is also evaluated in the 7th Edition. The total of the book consists of 7 main chapters and 23 sub-titles. In this evaluation, what went through 7 main sections is summarized. The 7 main parts of the album are as follows; "1-new relationship between children and nature", "2-why do children (and us adults) need nature?", "3-good intentions: why don't Ali and Ayşe play from there anymore?", "4-nature-children union re-establishment", "5-blackboard", "6-wonderland: opening the fourth frontier" and "7-amazing".

Keywords: Nature, Child, Environmental Education

Kitabın giriş kısmında çocukların doğadan uzaklaşmalarına, doğal çevrede bozulmaların hızlanmasına ve bu durumun düzeltilmesi için Amerika Birleşik Devletleri'nde çevre tabanlı okul programlarının uygulanmaya başlanmasına değinilmiştir.

Birinci bölüm: Çocuklar ile Doğa Arasındaki Yeni İlişki: Bu bölümde, doğanın çocukların zihninde farklı dünyalar açabileceğini ve televizyon gibi zaman çalmak yerine onlara yeni ufuklar açma yolunda yardımcı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca doğanın çocuklarda hayal gücünü kullanabileceği ortamlar sağladığı da belirtilmiştir. Yine bu bölümde çocuğun doğada kendini daha huzurlu ve yaratıcı hissedip yetişkinlerin karmaşık dünyalarından uzaklaşacağı da belirtilmiştir. Özellikle 1950' den sonra elektrikli ev aletlerinin ortaya çıkması ile çocukların doğada vakit geçirmek yerine bu aletler ile vakit geçirmesinin çocuklarda "doğa sendromu yoksunluğu" belirtileri ortaya çıkmaya başladığı da belirtilmiştir. Ayrıca bu bölümde 3 sınır boyundan bahsedilmiş ve bu sınır boylarının özelliklerine değinilmiştir. Örneğin ilk iki sınır boyunda çocukluk yaşantıları doğa içinde geçen anne ve babaların yaratıcılık özelliklerinin gelişmiş olduğundan bahsedilmiştir. Üçüncü sınır boyunun özelliklerine ise kitapta şöyle değinilmiştir: öncelikle 3. sınır boyunu günümüz 21. yüzyılda yetişen çocukların oluşturduğu belirtilmiştir. Bu nesil şehirlerde büyümüştür. Doğadan uzak bir yaşamları vardır. Çocuklar doğadan o kadar uzaktırlar ki yazarın benzetmesine göre bu çocuklar yiyeceklerin Venüs' ten geldiğine inanır. Hatta üçüncü sınır boyunda yiyecekler zamanla küçülerek paketlere sığdırıldığından ve çocuklarda medyanın da bilgilendirmesiyle beraber vejetaryenliğin başladığından bahsedilmiştir. Üçüncü sınır boyunda yapay ağaçlar, GDO'lu ürünlerin ortaya çıkması ve doğa ile ilgili olan birçok unsurun yapaylaştırılmasından bahsedilmiştir. Bu bölümde şehirlerin çoğalması ile birlikte doğa dostu şehirlerin azalmasından ve çocuklar için açılan oyun parklarının imara açılarak yok edilmesinden bahsedilmiştir. Özellikle yerel yönetimlerin denetimsiz imar planlarından dolayı yok olan oyun parklarında çocukların oyun oynamaması nedeniyle çocuklarda obezite denen hastalığın arttığına da değinilmiştir. Son olarak bu bölümde çocuk ve gençlerde gelişen doğadan uzak kalma sendromu ile beraber suç oranlarının arttığı ve gençlerin mutlu olmadığı belirtilmiştir.

İkinci bölüm: Çocukların (ve Biz Büyüklelerin) Doğaya Neden İhtiyacı Vardır: Bu bölümde doğanın faydalarından bahsedilmiştir. Özellikle doğada yetişen bitkilerin tanınması ve bunlar hakkında bilgi edinilmesi sayesinde insan sağlığı için kullanılabilirliğinden bahsedilmiştir. Bu görüşü desteklemek adına günümüzde sağlık alanında birçok doğal tedavi merkezi bulunmakta; doğal tedaviler ve bitki ilaçları ile hastalıklara çözüm bulunmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bu bölümde doğada zaman geçirmenin çocuklarda ve yetişkinlerde olumlu özellikler geliştirdiğine değinilmiştir. Örnek olarak "Bahçecilik ve Uğraş Terapisi" altında Amerika Birleşik Devletlerinde başlatılan programların akıl hastalarını olumlu etkilediği örneği verilmiştir. Yine bu bölümde evde balık yetiştirmenin insanı sakinleştirdiği ve kan basıncını düşürerek stres ortamından uzaklaştırdığına değinilmiştir. Özellikle çocukların ve gençlerin doğada daha fazla zaman geçirmelerinden dolayı bütün duyu organlarını kullanabildiğinden bahsedilirken; teknoloji ile zamanını geçiren çocuklarda bütün duyuların kullanılmadığı ve bunun da çocuklarda duygusal olarak gerilemelere neden olduğu belirtilmiştir. Tüm bu örnekler düşünüldüğünde doğa ve çevrenin yararlarının fazla olduğu söylenebilir. Bu yararlardan dolayı birçok alışveriş merkezi ve ticari şirketin doğayı bir reklam olarak kullandığına da kitapta değinilmiştir.

Üçüncü bölüm: Ali ile Ayşe neden artık dışarıda oyun oynamıyor: bu bölümde yazar çocukların dışarıda oyun oynamamasının sebeplerini açıklamıştır. Bu sebepleri şöyle sıralamıştır: bu sebeplerden bir tanesi sınav odaklı eğitimden dolayı çocukların günlük hayattaki vakitlerinin büyük bir kısmını ders başında geçirmesi ve kendilerine vakit ayıramamalarıdır. Diğer sebep ise zamanla büyüyen şehirlerde yaşayan ailelerinin çocuğunun başına bir şey gelir korkusuyla çocuklara dışarıda gezmeleri için izin vermemeleri ve kısıtlamalarıdır. Özellikle sınav odaklı eğitimden dolayı uygulamalı derslerde bile sınava yönelik test çözülmesinin çocuğun doğadan uzaklaşmasının yanı sıra öz güvenini de düşürdüğü kitapta belirtilmiştir. Hatta eğitim programlarında çevre temasının az olması ve bitkilerin büyümesinin bile doğada değil de laboratuvar ortamında incelenmesinin çocuklarda doğaya karşı yabancılık çekme durumunu ortaya çıkaracağı ve buna sebep olacağını belirtilmiştir.

Dördüncü bölüm: Doğa çocuk birliğinin yeniden kurulması: bu bölümde yazar çocukların doğa ile kopan bağlarını tekrar sağlamak için birtakım önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden bir tanesi yetişkinlerin çocuklar ile doğada daha fazla zaman geçirmeleri gerektiğidir. Ayrıca bununla yetinilmeyip doğada çocuklarla vakit geçiren yetişkinlerin bu tutkularını çocuklara yansıtmasının da olumlu yönde olabileceği öneri olarak sunulmuştur. Çünkü çocukların büyüklerde gördüğü tutkudan etkilenebileceği ve kendilerinin de bu tutkuyu paylaşmak için heyecan duyabileceği belirtilmiştir. Ayrıca günümüzde birçok çocuğun teknolojiye çok fazla maruz kalmasından ve her şeyi çok çabuk tüketmesinden dolayı sıkılabildikleri ve kendilerini anlayabilen ve doğada dengeli bir şekilde vakit geçiren ebeveynler ile daha iyi anlaştıkları da kitapta değinilmiştir. Özellikle bu bölümde çocukları doğa ile tanıştırmak için özellikle uzak milli parklara götürmek yerine çocuğun kendi isteğiyle seçeceği yerlerden başlamak gerektiği de öneri olarak sunulmuştur. Çocukları doğada sık gözlemlemek ve onlara doğa da koruyuculuk yapmak yerine doğanın çocuklara verebileceği öz güveni kullanmanın ve çocukları doğada daha özgür bırakmanın faydalı olacağı da öneri olarak sunulmuştur. Son olarak bu bölümde çocukların ve gençlerin doğa ile ilk temasları genellikle avcılık ve balıkçılık yolu ile olduğu belirtilmiştir. Çünkü bundan beş bin yıl önce insanların avcılık ve toplayıcılıkla daha çok uğraştığı ve bu genetik kodlarında günümüzde hala geçerli olduğu bu bölümde belirtilmiştir.

Günümüzde ise artık doğa ile kurulan bu ilişkiden ziyade neredeyse birçok çocuğun denizi görmediği ve balıkları sadece hayvanat bahçelerinde gördüğü de bu bölümde belirtilmiştir. Bu nedenle çocukların daha fazla doğa ile ilişkili olmasını istiyorsak insanoğlunun eski alışkanlıklarına dönmesi gerektiği ve tekrardan balık tutmanın çocukları da kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması gerektiği bu bölümde öneri olarak sunulmuştur.

Beşinci bölüm: Balta girmemiş kara tahta: bu bölümde okulların çevre tabanlı okullara dönüşebileceğinden ve doğal okul reformu yapılarak sınav sistemine odaklı bir eğitim yerine doğayı merkeze alan bir eğitim sistemine geçilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu duruma örnek olarak Finlandiya ve Amerika eğitim sistemi örnek verilmiş; Finlandiya eğitim sisteminde çocukların yedi yaşına kadar herhangi bir programa kayıt yaptırma zorunluluğu olmamasından ve çocukların yeteneklere göre okullara alındığı örnek olarak verilmiştir. Hatta bazı okulların doğa zekâsı ağır basan öğrencileri çevre tabanlı okullara yönlendirerek “çevre mühendisi” olarak yetiştirdiğine değinilmiştir. Özellikle Amerika’daki bazı okulların çevre tabanlı eğitime geçtiğinden dolayı çocukların okul bahçelerinde bitki yetiştiriciliğinden çiftçiliğe kadar uygulamalar yaptığından bahsedilmiştir.

Ayrıca çevre tabanlı eğitim programının çocuklar üzerinde önemli etkileri olduğu bu bölümde örnekler ile açıklanmıştır. Bu örneklerden bir tanesi Amerika’da yer alan Hotchkiss ilkokulunda disiplin suçlarının çevre tabanlı eğitim programına geçildikten sonra azalması örneğidir. Çünkü bu okulda çevre tabanlı program uygulanmadan önce işlenen disiplin suçu yılda beş yüz altmış olayken çevre tabanlı programa geçildikten sonra yılda elli olaya düşmüştür. Yine bu bölümde “eko okul” kavramından bahsedilmiş; okulların bahçelerinin çocukların doğa ile ilişkiye girecek şekilde düzenlenmesi gerektiğinden belirtilmiştir. Bahsedilen eko okullarda okul bahçeleri yeşillenerak asfalt zeminin daha az yer kapladığı ve çocukların doğa dostu okul bahçelerinde zaman geçirerek daha yaratıcı ve daha uygar bir şekilde yetiştikleri de kitabın bu bölümünde belirtilmiştir. Hatta Birleşik Krallık ve İskoçya da ise iki bin sekiz yüz adet “eko okul” olduğundan bahsedilmiş ve bu okulların çoğunun duvarının da saman balyalarından ve toprak sıvayla yapıldığı böylece sağlıklı bir çevre eğitiminin gerçekleşeceği açıklanmıştır.

Altıncı bölüm: Harikalar diyarı: Dördüncü sınır boyunun açılması: bu bölümde Batı Avrupa ülkelerinde ve Amerika Birleşik Devletleri’nde çocuklara açılan davalardan bahsedilmiş; açılan bu davaların sebebi olarak doğal alanların ihlal edilmesi olarak belirtilmiştir. Ayrıca bu durumdan dolayı şehirlerdeki bu doğal alanların çocuklar için yeniden düzenlenmesi gerektiğinden ve yasal düzenlemelerin çocuklar lehine olması gerektiğinden de bahsedilmiştir. Hatta doğanın baş üstünde tutulduğu, doğal oyunun norm olduğu yeni şehirler inşa edilmesi gerektiği de belirtmiştir. Şehirlerin ise birer “Zoopolis” (Bitki ve Hayvan dostu şehir) olarak tasarlanması gerektiği öneri olarak sunulmuştur. Son olarak bu bölümde Avrupa’da İsviçre’ye bağlı Zürich belediyesi görevlilerinin okulların bahçelerinde yer alan beton zemini kırdığı; yerine toprak dökülmeye başladığı ve öğrencilerin bu alanlarda vakit geçirmeye teşvik edildiği bu bölümde belirtilmiştir.

Yedinci bölüm: Hayret etmek: bu bölümde çocukların manevi ve ahlaki gelişimlerinde doğanın önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir. Çünkü doğanın bir düzeninin ve kuralının olması ayrıca özünde iyilik barındırmasından dolayı doğanın ahlak gelişimiyle ilişkilendirilmesinin yapılmasının elzem olduğu belirtilmiştir. Hatta yapılacak doğa etkinlikleri ile beraberde ahlaki ve manevi gelişimin destekleneceği özellikle belirtilmiştir. Çünkü çocukluk çağı insanların kişilik özelliklerinin oluşmaya başladığı yıllardır. Bu nedenle doğanın getireceği fayda da gözetilerek çevre tabanlı ahlaki gelişim etkinliklerinin yapılmasının çocuklarda olumlu yönde ahlaki gelişim sağlayabileceğine bu bölümde değinilmiştir.

SONUÇ

Sonuç olarak içerisinde çocuk ve doğa ilişkisine yönelik güzel bilgiler içeren bu kitap çevre eğitiminde yeni ufuklar açabileceğinden dolayı incelenmesi uygun görülmüştür. Çünkü içerisinde “Çevre tabanlı okul”, “eko okul”, “biyoeşdeğerlik” gibi çeşitli kavramlar ile ilgili bilgilerin yer aldığı bu kitapta çevre eğitimi konusu detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Özellikle doğanın çocuklara sağladığı faydalardan bahseden kitap çocukların doğa ile adeta tekrar iyileşeceği; bu sayede dünyanın bozulan dengesinin düzelebileceği belirtilmiştir. Ek olarak doğanın çocuklarda yaratıcılık becerisini geliştireceği ve ahlaki gelişimlerine yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Ayrıca doğada vakit geçirilen okullarda disiplin suçlarının azaldığı da kitapta belirtilmiştir. Özellikle çocuklarda obezite hastalığının teknolojiyi kullanımı ile arttığı da belirtilmiştir. Çocuk oyun alanlarının ise şehirleşme ile beraber azaldığı ve bu oyun alanlarının bilerek imara açıldığında değinilmiştir. Özellikle şehirlerin yeşil şehirlere dönülmesi gerektiği ve bu yeşil şehirlerin “Zoopolis” (Bitki ve Hayvan Dostu Şehir) olarak tasarlanarak bitki ve hayvanların kolay bir şekilde yaşadığı şehirler haline gelmesi gerektiği belirtilmiştir. Kitaptan ulaşılan sonuçlar ise şöyledir:

- 21.yüzyılda çevre eğitimi ile ilgili rehber olabilecek bu kitap, doğadan uzaklaşan çocukların tekrar doğa ile ilişki kurabilmesi için güzel önerilerde bulunmuştur.
- “Eko okul”, “çevre tabanlı okul” ve “biyoeşdeğerlik” gibi kavramları içerisinde barındıran bu Kitap’ın çevre eğitiminde etkili projeler üretilebilmesinde destekleyici bir rol oynayabileceği söylenebilir.
- Yeşil şehirlerin azalması ve çocukların doğadan uzak bir şekilde büyümesini doğa yoksunluğu olarak adlandıran bu kitap, araştırmacılar için yeni çalışmalara kaynaklık edebilir ve çevre eğitimin de yaşanan sorunların nedenlerinin anlaşılmasında yardımcı olabilir.
- Ayrıca teknoloji bağımlılığı nedeniyle bütün duyu organlarını kullanmayan çocukların tekrardan doğaya dönmesi için yetişkin yardımı alması ve yetişkinlerin çocuklara örnek olması gerektiğine de değinmiştir.

Kaynakça

Louv, R. (2019). *Doğadaki Son Çocuk* (7.Baskı). Tübitak Yayınları.



EDUCATIONE

Çocukların Gözünden Doğa
Nature through Children's Eyes




Yazar Bilgisi/ Author Information


Seda ESKİDEMİR MERAL

 Sorumlu yazar, Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, seskidemir@akdeniz.edu.tr

Fatma TUTKUN YAŞAR

 Müdür, Sabiha Gökçen Anaokulu, Antalya/Türkiye, tutkun.fatma@hotmail.com

Leyla Şebnem GÜL YILDIRIMOĞLU

 Müdür Yardımcısı, Sabiha Gökçen Anaokulu, Antalya/Türkiye, leylasebnem@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi/ Received : 17.12.2022

Kabul Tarihi /Accepted : 15.01.2023

Yayın Tarihi/Published : 04.04.2023

Atıf / Cite

Eskidemir Meral, S., Tutkun Yaşar, F. ve Gül Yıldırımöğlü, L.Ş. (2023). Çocukların gözünden doğa. *EDUCATIONE*, 2(1), 34-53.

Özet

Çocukların doğayı nasıl gördüklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokuluna devam eden 54-77 aylık 45 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla çocuklar tarafından çekilen doğa fotoğrafları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ve doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çocukların fotoğraflarında en fazla canlı unsurlara yer vererek ağaç, çiçek ve yaprak fotoğrafı çektikleri görülmüştür. Çocukların en fazla ailesi istediği için /ailesi çektiği için ve güzel olduğu için fotoğrafı çekmeyi tercih ettiği bulunmuştur. Çocukların en fazla deniz/göl kenarında ve evlerinin önünde/bahçesinde fotoğraf çektikleri görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların doğa tanımlamaları; canlı unsurlara yer verilerek, olumlu benzetmelere yer verilerek, zarar vermeme ile ilişkilendirilerek, yaşam alanı/yer olarak yapılan tanımlamalar olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Çocukların doğayı en fazla canlı unsurlara yer vererek hayvanlar, ağaçlar, yaşam/nefes/can ve çiçekler olarak tanımladıkları görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların doğada neler olduğuna yönelik görüşleri canlı unsurlar ve cansız unsurlar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çocukların en fazla canlı unsurlar kategorisinde görüşleri olduğu görülmüştür. Çocukların doğada en fazla hayvanlar, ağaçlar ve çiçekler olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Çalışma grubundaki çocuklar doğada en fazla; piknik yapabileceklerini, oyun/oyuncak oynayabileceklerini, koşabileceklerini/yürüyebileceklerini/gezebileceklerini ve çiçek/ağaç dikebileceklerini/koklayabileceklerini/inceledebileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çocukların doğada ağaçlara/çiçeklere zarar veremeyeceklerini, ateş/mangal yakamayacaklarını, hayvanlara zarar veremeyeceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ailelerin çocuklarıyla doğada daha fazla zaman geçirmeleri, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla beraber doğa gezileri yapması ve çocuklarla doğada oyunlar oynaması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Doğa, Çocuk, Okul öncesi.*

Abstract

A fundamental qualitative research pattern was used in this study to determine how children view nature. The study group consists of 45 children, 54-77 months, attending a kindergarten in Antalya Province that is affiliated with the Ministry of National Education. The research uses nature photos taken by children and semi-structured interview forms to collect data. The research's data has been analyzed through content analysis and document analysis. Children are found taking pictures of trees, flowers and leaves with the most vivid elements in their photographs. Children are found to prefer taking pictures because their parents want them most, and because their parents are taking them and because they are beautiful. Children are most often seen taking photos at the seaside/lake and in the front/yard of their home. The nature descriptions of the children in the study group are addressed in four categories, including description of habitat/space, by incorporating live elements and incorporating positive analogies in relation to non-harm. Children are found to characterize nature as being most vibrant, with animals, trees, life/breath/life, and flowers. The group's views on what happens in nature are addressed in two categories: vivid elements and inanimate elements. Children are found to have views in the most vibrant categories of subjects. Children have been found to express the greatest number of animals, trees and flowers in nature. Children in the study group have been found to convey that they can have picnics, play/ toys, run/hike and plant/smell/plant flowers while expressing their inability to damage trees/flowers, ignite fire/barbecues. It is recommended that families spend more time in nature with their children, pre-school teachers take nature trips with children, and play games with children in the wild.

Keywords: *Nature, Child, Preschool.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Interacting with nature from the early stages of early childhood also strongly influences being environmentally friendly later in life (Cheng and Monroe, 2012). Contacting nature provides ideal opportunities for children and adults to interact socially, improving their interpersonal skills (Burdette and Whitaker, 2005). Attending natural events has a positive impact on children's creative and problem-solving skills and cognitive development (Berman and others, 2008). Although there are many benefits for children to be in the wild, children are now less likely to be in the wild, and in many countries, children have less access to nature (Soga and others, 2018; Zhang and others, 2014). Nature's contributions to the development of children (Berman and others, 2008; Cui and Yang, 2022) are the thoughts of families and teachers about their natural activities (Almeida, Rato and Dabaja, 2021), the proximity of teachers and teachers to nature (Kahyaoglu and Yetişir, 2016; Karakaya, Avgin, Gömlek and Balık, 2017; Özgün and Özgün 2019), the proximity of children to nature (Ahmetoğlu, 2019; Cheng and Monroe, 2012; Engin and Demiriz, 2022; Rice and Torquati, 2013), found studies investigating children's environmental and environmental issues (Taşkın and Şahin, 2008; Yardımcı and Bağcı Kılıç, 2010), the impact of prepared educational programs on children's environmental knowledge (Çabuk and Uçar Çabuk, 2017, Ozdemir and Uzun, 2006). Studies of children's views of nature (Kalvaitis and Monhardt, 2015, Köşker, 2019; Mol, 2019, Usanmaz, 2020) have all been shown to determine the nature of their perceptions through images of children. This study found that collecting data through photos and interview questions that children take differentiated the study.

The primary purpose of this research is to identify how children see nature. It has been thought that it is important to demonstrate how children are understanding nature, given that children today have children who say that this is a phone brand but don't know whether they grow apples in trees or in the soil. In this context, it is thought that determining what nature is seen from the children's point of view and what can and cannot be done in nature can contribute to the writing of the field.

Method

Research has used a fundamental qualitative research pattern as it attempts to depth children's views on how they see nature, what's happening in nature, and what can and can't be done. The study group consists of 45 children, 54-77 months, attending a kindergarten in Antalya Province that is affiliated with the Ministry of National Education. After obtaining the necessary permits for research, he asked the children to take a nature photograph and bring it to school within ten days. The researcher then sent an informative consent form to all families in the school, allowing parents to participate in their children's research and use their photo for research. Children whose parents allow them are briefed on the research. All children who verbally declare that they want to participate in the study and agree to use the photo they took are included in the research group. The research uses nature photos taken by children and semi-structured interview forms to collect data. Interview forms consist of seven open-ended questions prepared by the researcher. The interview form questions the children take and the questions they ask about the photo being explained, about what nature is, about what is in nature, about what can be done in nature. Data from the research was collected individually by the researcher in a quiet room at the school during the 2022-2023 school period. After he introduced himself to the boy, the researcher briefed him briefly on the study, asking him a few questions about the nature and the

photographs he took, saying that if he did not wish to continue the work he might leave it unfinished, that he wanted to use the photograph he took if he had permission, and he received the boy's verbal consent. He begins by showing the child's photograph and asking why he took this photo and what happened in the photo. The research's data has been analyzed through content analysis and document analysis.

Findings

According to the study findings, the elements in the study group's photographs taken by children were found to be examined in two categories: live and lifeless elements. Children are found taking pictures of trees, flowers and leaves with the most vivid elements in their photographs. Children are found to prefer taking pictures because their parents want them most, and because they're beautiful, children are most often photographed at the seaside/lake edge and in front of their house/garden. The nature descriptions of the children in the study group are addressed in four categories, including description of habitat/space, by incorporating live elements and incorporating positive analogies in relation to non-harm. Children are found to characterize nature as being most vibrant, with animals, trees, life/breath/life, and flowers. When children in the study group are examined for their views on what's happening in nature, they appear to have views on the most vivid elements. Children have been found to express the greatest number of animals, trees and flowers in nature. Children in the study group have been found to convey that they can have picnics, play/ toys, run/hike and plant/smell/plant flowers while expressing their inability to damage trees/flowers, ignite fire/barbecues, or harm animals.

Results and Discussion

In this study, children were found to have taken the most vivid elements — trees, flowers, and leaves. A study by Kosker (2019) to determine the nature perceptions of children in the pre-school age group found that children draw the most trees, suns, clouds, grass, and flowers in pictures similar to the findings of this study. Yardımçı and Bağcı Kılıç (2010), in a study of children in the 8th grade, found that seven of the children described the environment, while three spoke of living and inanimate elements, and three children spoke of only living items, and one child spoke only of non-living items. Nine of the children in the study group are shown taking photographs of themselves. This may be because children see themselves as part of nature. Mol (2019)'s study of the nature of pre-school children found that nearly half of children draw human figures in pictures and the most widely used figure is the human figure. The research group found that children prefer to take a photo because their parents requested it most (f:14) and because it was beautiful (f:12), they prefer to take it because their parents wanted it most. Koran (2012) states that because of the patriarchal family structure in our country, children do not have the right to participate in such matters as "which school to attend, who to take with whom, what to wear", and that "children are denied the right to participate, and children do not even have the right to say." In this work, too, many children opting to take the photo because their parents want it, which may be considered a violation of the child's right to participate.

GİRİŞ

Erken çocukluğun ilk aşamalarından itibaren doğa ile etkileşim halinde olmak, doğa ile bağ kurmak yaşamın ilerleyen yıllarında da çevre dostu olmayı güçlü bir şekilde etkilemektedir (Cheng ve Monroe, 2012). Zubari'nin (2019) çalışmasında çevre gönüllülerinin kendi çocukluklarında doğa ile doğrudan etkileşimlerinin ve açık alanda geçirdikleri zamanın fazla olduğu bulunmuştur. Doğayla temasta olmak çocuklarla yetişkinlerin sosyal olarak etkileşime girmeleri için ideal fırsatlar sağlar, kişilerarası becerilerini geliştirir (Burdette ve Whitaker, 2005). Doğa etkinliklerine katılmanın çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerilerine ve bilişsel gelişimlerine olumlu etkisi vardır (Berman ve diğerleri, 2008). Cui ve Yang'ın (2022) çalışmasında çocukların mutlulukları ile doğayla bağlantıda olmaları arasında pozitif bir ilişki olduğu, doğayla bağlantının çocukların gelişimi üzerindeki olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Görüşleri ile okul öncesi eğitime yön veren Pestalozzi, Dewey, Froebel, Montessori, Rousseau da çocukların gelişim ve öğrenmelerinde doğa ile etkileşim halinde olmanın önemine değinerek doğanın etkili bir öğretmen olduğunu, okul öncesi eğitimde doğa etkinliklerine ve doğal materyallere yer vermek gerektiğini ifade etmişlerdir. Rousseau önemli eseri Emile'de doğanın başlı başına bir öğretici olduğunu; doğada var olan düzenin en doğru ve basit eğitim olduğunu belirtmiştir (Rousseau, 2008). Doğum, büyüme, ölüm gibi çocukların merak ettiği biyolojik olaylar doğada doğal bir şekilde gözlemlenerek öğrenilebilir. Çocukların gözlem, sınıflama, iletişim kurma gibi bilimsel süreç becerileri de doğayla etkileşimleri sırasında gelişir (Ayvaz vd., 1999'dan aktaran Özkan, 2018).

Louv (2019) "Doğadaki Son Çocuk" adlı kitabında çocukların doğa yoksunluğundan ve doğanın sağaltıcı gücünden bahsederek doğadaki çocukların neslinin tükenmekte olduğunu belirtmektedir. Çocuklar için doğada olmanın pek çok faydası olmasına rağmen çocukların artık daha az doğada olduğu, birçok ülkede çocukların doğaya erişimlerinin azaldığı görülmektedir (Soga ve diğerleri, 2018; Zhang ve diğerleri, 2014). Şehirlerde doğal ortamlardaki azalma çocukların doğaya erişimin azalmasına ve doğaya olan ilgisinin kademeli olarak kaybolmasına neden olmuştur (Soga ve Gaston, 2016). Çocuklar için iç mekân aktivitelerinin açık hava aktivitelerinden daha yaygın hale geldiğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bento ve Dias, 2017; Frost, 2012).

Alan yazına bakıldığında doğada yapılan etkinliklerin çocukların gelişimlerine olan katkılarını (Berman ve diğerleri, 2008; Cui ve Yang, 2022) öğretmenlerin doğa etkinlikleri hakkındaki görüşlerini (Almeida, Rato ve Dabaja, 2021), öğretmenlerin ve

öğretmen adaylarının doğaya yakınlıklarını ve doğa kavramlarını (Kahyaoğlu, ve Yetişir, 2016; Karakaya, Avgın, Gömlek ve Balık, 2017; Özgün ve Özgün 2019), çocukların doğaya yakınlıklarını (Ahmetoğlu, 2019; Cheng ve Monroe, 2012; Engin ve Demiriz, 2022; Rice ve Torquati, 2013), çocukların çevre ve çevre sorunları hakkındaki görüşlerini (Taşkın ve Şahin, 2008; Yardımcı ve Bağcı Kılıç, 2010), hazırlanmış eğitim programlarının çocukların çevreye yönelik bilgilerine etkisini (Çabuk ve Uçar Çabuk, 2017; Özdemir ve Uzun, 2006) araştıran çalışmalara rastlanılmıştır. Çocukların doğa hakkındaki görüşlerinin incelendiği çalışmaların (Kalvaitis ve Monhardt, 2015; Keliher, 1997; Köşker, 2019; Mol, 2019; Usanmaz, 2020) da bulunduğu ve bu çalışmaların tamamında çocukların yaptıkları resimler aracılığıyla doğa algılarının belirlendiği görülmüştür. Bu çalışmada çocukların çektiği fotoğraflar ve görüşme soruları aracılığıyla veri toplanmasının çalışmayı farklılaştırdığı düşünülmektedir.

Günümüzde ısırılmış elma resmi görür görmez bunun bir telefon markası olduğunu söyleyen ancak elmanın ağaçta mı yoksa toprakta mı yetiştiğini bilmeyen çocukların olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocukların doğayı nasıl anlamlandırdığının ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların gözünden doğanın nasıl görüldüğünün, çocukların doğada neler yapıp yapılamayacağı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çocukların bu araştırma kapsamında aileleri ile beraber doğa fotoğrafı çekmelerinin doğa ile bağ kurmalarına ve ailelerin de farkındalıklarının artmalarına katkı sunabileceği söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı çocukların doğayı nasıl gördüklerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Çocukların fotoğraflarında doğa algısı nasıldır?

Çocuklar doğayı nasıl ifade etmektedir?

Çocukların doğada neler olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?

Çocukların doğada nelerin yapılabileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Çocukların doğada nelerin yapılamayacağına ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada çocukların doğayı nasıl gördüklerini, doğada neler olduğuna, neler yapılıp yapılamayacağına ilişkin görüşlerini derinlemesine belirlemek amaçlandığından temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarında öncelikli amaç insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdığını açığa çıkarmak ve bunu yorumlamaktır (Merriam, 2013). Bu araştırmada da çocukların doğayı nasıl anlamlandırdığı belirlenmek istediğinden, temel nitel araştırma deseninin en uygun desen olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokuluna devam eden 54-77 aylık 45 çocuk oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen çocukların 18'i erkek 27'si kızdır. Çalışmanın gerçekleştirildiği okulda 17 şube ve 320 çocuk bulunmaktadır. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra tüm öğretmenler ailelerin yer aldığı WhatsApp grupları aracılığıyla çocuklardan bir doğa fotoğrafı çekerek on gün içerisinde okula getirmelerini istemiştir. Getirilen fotoğrafların tamamı ile okulun bahçesinde doğa fotoğrafları sergisi açılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından okuldaki tüm ailelere bilgilendirici onam formu yollanılarak ailelerden çocuklarının araştırmaya katılması ve fotoğrafının araştırmada kullanılmasına ilişkin izin alınmıştır. Ailesi izin veren çocuklara araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmak istediğini ve çektiği fotoğrafın kullanılmasını kabul ettiğini sözlü olarak beyan eden tüm çocuklar araştırma grubuna dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla çocuklar tarafından çekilen doğa fotoğrafları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çocuklardan bir doğa fotoğrafı çekmeleri ve bu fotoğrafın çıktısını alarak okula getirmeleri istenmiştir. Bu fotoğraflar doküman olarak kullanılmıştır. Görüşme formları araştırmacı tarafından hazırlanan 7 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda, çocukların çektikleri fotoğrafı neden çektiğine ve fotoğrafın açıklanmasına ilişkin sorular ile doğanın ne demek olduğuna, doğada neler olduğuna, doğada neler yapılıp yapılamayacağına ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Neden bu fotoğrafı çekmeyi tercih ettin?

Sana göre doğa ne demektir?

Doğada neler yapabilirsin?

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim döneminde araştırmacı tarafından okulda bulunan sessiz bir odada çocuklarla bireysel olarak görüşülerek toplanmıştır. Yapılan görüşmeler 7-13 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı çocuğa kendisini tanıttıktan sonra çalışma hakkında kısaca bilgi vermiş, çektiği fotoğrafla ve doğa ile ilgili birkaç soru soracağını, çalışmaya devam etmek istemezse yarım bırakabileceğini, izni olursa çektiği fotoğrafı kullanmak istediğini söylemiş ve çocuğun sözlü onayını almıştır. Çocuğun çektiği fotoğrafı göstererek neden bu fotoğrafı çektiğini ve fotoğrafta neler olduğunu sorarak görüşmeye başlamıştır. Görüşme sırasında araştırmacı çocukların cevaplarını not almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi ve doküman analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Elde edilen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da öncelikle çocukların çektikleri fotoğraflar ve verdikleri cevaplar kodlanmıştır. Kodlama işlemi önceden belirlenmiş kodlar yerine araştırmanın verilerinden çıkarılan kodlara göre yapılmıştır. Ardından kodların benzerlik ve farklılıklarına göre kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler tablolar oluşturularak ve sayısal verilere dönüştürülerek verilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilerek aralarındaki uyuşma yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyuşma yüzdesi her bir tablo için ayrı ayrı hesaplandığında %83-%92 arasında bulunmuştur. Uyuşma yüzdelerinin ortalamaları alındığında ise %87 olduğu görülmüştür. Miles'a ve Huberman'a (1994) göre, kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın %80'den yüksek olması gerekmektedir. Çocukların çektikleri fotoğraflara ve ifadelerine yer verilerek çalışmanın güvenilirliği arttırılmıştır. Fotoğraflar ve alıntılarının yanında çocuklar için belirlenen "Ç1, K, 54 aylık" şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışma grubundaki çocukların çektikleri doğa fotoğraflarının analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çocukların fotoğraflarında doğa algısı

Kategoriler	Alt kategoriler	f	Kodlar
Canlı unsurlar	Bitkiler	68	Ağaç(f:29), Çiçek(f:15), Yaprak(f:11), Çim(f:7), Ot(f:2), Dal(f:2), Yeşillik (f:2)
	Hayvanlar	18	Kedi(f:5), Kaplumbağa(f:3), Köpek(f:3), Böcek(f:2), Karınca(f:1), Arı(f:1), Balık(f:1),Hindi (f:1),Ördek (f:1)
	İnsanlar	12	Kendisi(f:9), İnsan(f:3)
Cansız unsurlar	Doğal	39	Gökyüzü(f:10), Deniz(f:7), Göl/Nehir/Şelale(f:5), Güneş(f:5), Taş(f:4), Toprak(f:3), Bulut(f:3), Kaya(f:1), Gökkuşluğu(f:1), Kum(f:1)
	Doğal olmayan	13	Bina(f:4), Yol(f:3), Sokak lambası(f:2), Uçurtma(f:1), Kablo(f:1), Köprü(f:1), Masa(f:1),

Tablo 1.’de çalışma grubundaki çocukların çektikleri fotoğraflarında yer alan unsurların canlı ve cansız unsurlar olmak üzere iki kategoride incelendiği görülmektedir. Çocuklar fotoğraflarında en fazla canlı unsurlara yer vermişlerdir. Canlı unsurlar; bitkiler, hayvanlar ve insanlar olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır. Çocuklar en fazla bitkiler alt kategorisinde yer alan unsurlara yer vermişlerdir. Bu alt kategoride çocukların en fazla ağaç(f:29), çiçek(f:15) ve yaprakların (f: 11) fotoğrafını çektikleri görülmüştür. Hayvanlar alt kategorisinde ise çocukların en fazla kedi(f:5), kaplumbağa(f:3) ve köpek(f:3) fotoğrafları çektikleri görülmektedir. Cansız unsurlar; doğal ve doğal olmayan kategorilerinde ele alınmıştır. Cansız unsurlar kategorisinde ise çocukların en fazla doğal unsurların fotoğraflarına yer verdikleri görülmektedir. Çocukların bu alt kategoride en çok gökyüzü(f:10), deniz(f:7), göl/nehir/şelale(f:5), güneş(f:5) fotoğrafları çektikleri görülmektedir.

Çalışma grubundaki çocuklardan 9’unun çektiği fotoğraflarda kendilerinin yer aldığı görülmektedir.

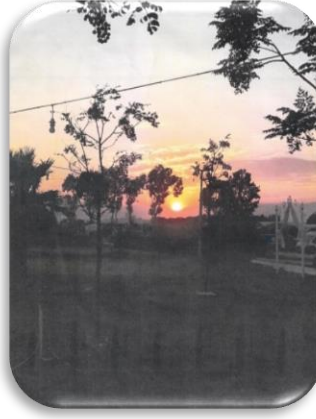
Çalışma grubundaki 19 çocuk ağaç fotoğrafı çekerken yalnızca çocuklardan birinin kendisine fotoğrafta ne olduğu sorulduğunda fotoğrafını çektiği ağacın türünü söylemesi dikkat çekicidir:

Fotoğrafta gelincik ağacı, göl ve gökkuşluğu var. (Ç4, K, 64 aylık)

Çocukların çektikleri fotoğraf örnekleri Şekil 1-9’da sunulmuştur:



Şekil 1. Ç3, K, 65 aylık



Şekil 2. Ç8, E, 70 aylık



Şekil 3. Ç1, K, 69 aylık



Şekil 4. Ç6, K, 61 aylık



Şekil 5. Ç11, K, 55 aylık



Şekil 6. Ç36, K, 59 aylık



Şekil 7. Ç19, K, 62 aylık



Şekil 8. Ç41, E, 61 aylık



Şekil 9. Ç23, K, 71 aylık

Çalışma grubundaki çocuklara “Neden bu fotoğrafı çekmeyi tercih ettin?” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Çocukların fotoğrafı çekme nedenleri

Kategoriler	f
Ailesi istediği/çektığı için	14
Güzel olduğu için	12
Tek çekebileceği yer olduğu için	5
Öyle istediği için	5
Öğretmeni istediği için	5
Sevdiği şeyler olduğu için	4

Tablo 2’de çalışma grubundaki çocukların en fazla ailesi istediği için /ailesi çektiği için(f:14) ve güzel olduğu için(f:12) fotoğrafı çekmeyi tercih ettikleri görülmektedir:

Çünkü annem istedi. Ben de annemin sözünü dinlerim. (Ç37, E, 60 aylık)

Ben çekmedim annem çekti. (Ç37, E, 60 aylık)

Çok güzel olduğu için çektim. (Ç16, K, 65 aylık)

En güzel ağaç buydu başka güzel ağaç yoktu. (Ç15, E, 61 aylık)

Çalışma grubundaki çocuklara “Bu fotoğrafı çektiğin yer neresi?” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Çocukların fotoğrafları çektikleri yerler

Kategoriler	f
Deniz/göl kenarı	13
Evlerinin önü/bahçesi	13
Park	6
Orman	6
Diğer(dondurmacı, kahvaltı yeri vb.)	5
Köyü	2

Tablo 3’te çalışma grubundaki çocukların en fazla deniz/göl kenarında(f:13) ve evlerinin önünde/bahçesinde fotoğraf çektikleri görülmektedir:

Burası Lara Beach. (Ç10, E, 62 aylık)

Bizim ev (Ç45, E, 77 aylık)

Çalışma grubundaki çocuklara “Sana göre doğa ne demektir?” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Çocukların doğa tanımlamaları

Kategoriler	Kodlar	f
Canlı unsurlara yer verilerek yapılan tanımlamalar	Hayvanlar	8
	Ağaçlar	7
	Çiçekler	5
Olumlu benzetmelere yer verilerek yapılan tanımlamalar	Yaşam/nefes/can	6
	Güzellik	4
	Özgürlük	1
	Eğlence	1
Zarar vermeme ile ilişkilendirilerek yapılan tanımlamalar	Çiçekleri koparmamak	2
	Ağaçları kesmemek	2
	Hayvanlara zarar vermemek	1
	Doğaya zarar vermemek	1
Yaşam alanı/yer olarak yapılan tanımlamalar	Hayvanlar /canlılar için yaşam alanı	4
	İnsan elinin değmediği yer	1
	Dışarıda bir yer	1
Bilmiyorum		3

Tablo 4’te çalışma grubundaki çocukların doğa tanımlamaları; canlı unsurlara yer verilerek, olumlu benzetmelere yer verilerek, zarar vermeme ile ilişkilendirilerek, yaşam alanı/yer olarak yapılan tanımlamalar olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Çocukların doğayı en fazla canlı unsurlara yer vererek tanımladıkları görülmüştür. Çocukların doğayı en fazla hayvanlar(f:8) ve ağaçlar(f:7), yaşam/nefes/can (f:6) ve çiçekler (f:5) olarak tanımladıkları görülmüştür.

Doğa, ağaç demek. (Ç15, E, 61 aylık)

Çiçekler, canlılar, böcekler, kuşlar (Ç23, K, 71 aylık)

Nefes almak demek (Ç26, K, 77 aylık)

Çalışma grubundaki çocuklara “Doğada neler var?” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Çocukların doğada neler olduğuna yönelik görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Canlı unsurlar	Hayvanlar	31
	Ağaçlar	30
	Çiçekler	18
	Yapraklar	4
	Çim	3
	İnsanlar	1
Cansız unsurlar	Taşlar	5
	Toprak	5
	Hayvanların yuvaları	2
	Gökyüzü	1
	Araba	1
	Ev	1

Tablo 5'te çalışma grubundaki çocukların doğada neler olduğuna yönelik görüşleri canlı unsurlar ve cansız unsurlar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Çocukların en fazla canlı unsurlar kategorisinde görüşleri olduğu görülmüştür. Çocukların doğada en fazla hayvanlar(f:31), ağaçlar(f:30) ve çiçekler(f:18) olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Cansız unsurlar kategorisinde ise doğada en fazla taşlar (f: 5) ve toprak(f:5) olduğunu belirttikleri görülmüştür:

Hayvanlar, ağaçlar, çiçekler, kuşlar, kelebekler, kedi, köpekler, bülbüller, atlar, eşekler, inekler var. (Ç24, K, 74 aylık)

Taşlar topraklar, ışıklar, yollar (Ç42, E, 64 aylık)

Ağaçlar, hayvanlar. (Ç21, E, 54 aylık)

Çalışma grubundaki çocuklara "Doğada neler yapabilirsin?" sorusu yöneltilmiştir. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Çocukların doğada ne yapılabileceğine yönelik görüşleri

Kategoriler	f
Piknik yapmak	15
Oyun/ oyuncak oynamak	12
Koşmak/yürümek/gezmek	9
Çiçek-ağaç dikmek/koklamak/ incelemek	8
Hayvanlara bakmak/beslemek	4
Diğer (gün batımını izlemek, spor yapmak, balık tutmak)	3
Çiçek toplamak	2
Ormana gitmek/ormanda oturmak	2
Kamp yapmak	2
Her şey yapılabilir.	2

Tablo 6’da çalışma grubundaki çocukların doğada en fazla; piknik yapabileceklerini(f:15), oyun/oyuncak oynayabileceklerini(f:12), koşabileceklerini/yürüyebileceklerini/gezebileceklerini(f:9) ve çiçek/ağaç dikebileceklerini/koklayabileceklerini/inceleabileceklerini(f:8) ifade ettikleri görülmektedir:

Piknik yapabiliriz, gezebiliriz, hayvanları görmeye gidebiliriz. (Ç4, K, 64 aylık)

Oyun oynayabilirim, çiçeklere bakabilir, koklayabilirim, güzel bir çiçek ararım. (Ç31, K, 77 aylık)

Piknik yapabilirim, ağaç dikebilirim, güneş batımını izleyebilirim (Ç8, E, 70 aylık)

Çiçekleri sulayabiliriz, hayvanlara yemek verebiliriz, salyangozlar çiçeğimize yapıştığı zaman çiçeğimizden çıkartabiliriz kemirmesinler yaprakları. (Ç24, K, 74 aylık)

Çalışma grubundaki çocuklara “Doğada neler yapamazsın?” sorusu yöneltilmiştir. Çocukların bu soruya verdikleri cevapların analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Çocukların doğada ne yapamayacağına yönelik görüşleri

Kategoriler	f
Ağaçlara/çiçeklere zarar vermek	16
Ateş/mangal yakmak	14
Hayvanlara zarar vermek	7
Çöp atmak	4
Karanlık/yasak yerlere/yalnız gitmek	4
Diğer (uyumak, kamp yapmak, ağaca tırmanmak)	3

Tablo 7’de çalışma grubundaki çocukların doğada en fazla; ağaçlara/çiçeklere zarar veremeyeceklerini (f:16), ateş/mangal yakamayacaklarını (f:14), hayvanlara zarar veremeyeceklerini(f:7) ifade ettikleri görülmektedir:

Çiçekleri koparamam, Ağaçları kesemem. (Ç38, K, 60 aylık)

Mangal, ateş yapamayız yangın çıkar. (Ç18, E, 61 aylık)

Hayvanları korkutup kaçıramayız. (Ç35, K, 59 aylık)

Ağaçları zamanı gelmeden kesmemek (Ç43, K, 75 aylık)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çocukların doğayı nasıl gördüklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada çocukların çektikleri fotoğraflarında yer alan unsurların canlı ve cansız unsurlar olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Çocukların en fazla canlı unsurlara yer vererek ağaç, çiçek ve yaprak fotoğrafı çektikleri görülmüştür. Keliher'in (1997) 6-7 yaşındaki çocukların doğa algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde bütün çocukların resimlerinde mutlaka ağaç çizdikleri bulunmuştur. Köşker (2019)'in okul öncesi yaş grubunda bulunan çocukların doğa algılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada da çocukların resimlerinde en fazla ağaç, güneş, bulut, çimen ve çiçek çizdikleri bulunmuştur. Yardımcı ve Bağcı Kılıç'ın (2010) 8. sınıfa giden çocuklarla yaptıkları çalışmada çocuklardan yedisinin çevreyi tanımlarken canlı ve cansız öğelerden, üç çocuğun sadece canlı öğelerden, bir çocuğun ise sadece cansız öğelerden bahsettiği bulunmuştur. Ayrıca çocukların çevre algılarında bitkilerin hayvanlardan daha baskın olduğu, bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde çevreyi en az insanla ilişkilendirdikleri bulunmuştur. Çalışma grubundaki çocuklardan 9'unun çektiği fotoğraflarda kendilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu durum çocukların kendilerini doğanın bir parçası olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Mol (2019)'un okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi amacıyla gerçekleştirildiği çalışmada çocukların yaklaşık yarısının resimlerinde insan çizdikleri ve en çok kullanılan figürün insan figürü olduğu bulunmuştur.

Çalışma grubundaki çocukların en fazla ailesi istediği için /ailesi çektiği için(f:14) ve güzel olduğu için(f:12) fotoğrafı çekmeyi tercih ettikleri bulunmuştur. Koran (2012) ülkemizdeki ataerkil aile yapısından dolayı çocukların kendilerini ilgilendiren "hangi okula gideceği, kiminle arkadaşlık edineceği, ne giyeceği" gibi konularda katılım hakkına sahip olmadıklarını ve "çocukların katılım hakkının" ihmal edildiğini, çocuklar söz söyleme haklarının olduğunun bile farkında olmadığını ifade etmektedir. Bu çalışmada da çocukların çoğunun ailesi istediği için o fotoğrafı çekmeyi tercih etmesi çocuğun katılım hakkının bir ihlali olarak düşünülebilir.

Çocukların en fazla deniz/göl kenarında ve evlerinin önünde/bahçesinde fotoğraf çektikleri görülmüştür. Bu bulgu çocukların yakın çevrelerini doğa olarak algılamış olabilecekleri gibi ailelerin fotoğrafın çekileceği süre içerisinde çocuklarıyla orman, tabiat parkı gibi farklı alanlara gitmemiş olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca

çalışmanın yapıldığı okulun deniz kenarında olmasından dolayı çocuklar deniz fotoğrafı çekmeyi tercih etmiş olabilirler. Mol (2019)'un Antalya'da, Köşker(2019)'in Kırıkkale'de yaptığı benzer bir çalışmada çocukların çok azının deniz resmi çizdiği bulunmuştur. Bu farklılığın çocukların deniz resmi çizmeyi tercih etmemeleri ancak deniz fotoğrafı çekmeyi tercih etmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kelih'er'in (1997) çalışmasında çocukların çoğu 'doğanın her yerde olduğuna' inanırken, aynı zamanda 'gerçek doğanın bozulmamış ve huzurlu olduğu' idealize edilmiş bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Çocukların birçoğunda 'doğanın zorlu bir yer olduğu' algısının da bulunduğu görülmüştür.

Çalışma grubundaki çocukların doğa tanımlamaları; canlı unsurlara yer verilerek, olumlu benzetmelere yer verilerek, zarar vermeme ile ilişkilendirilerek, yaşam alanı/yer olarak yapılan tanımlamalar olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır. Çocukların doğayı en fazla canlı unsurlara yererek hayvanlar, ağaçlar, yaşam/nefes/can ve çiçekler olarak tanımladıkları görülmüştür. Köşker'in (2019) çalışmasından da benzer şekilde çocukların doğayı en fazla canlı unsurlara yer vererek açıkladıkları bulunmuştur. Kahyaoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforların; yaşamsal fonksiyonu (%40), doğanın çeşitliliği (%35,3), doğanın estetik ve sanatsal yönü (%14,2), doğanın dengesi ve kuralları (%13,7) olmak üzere 4 farklı kavramsal kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Deniz Çeliker ve Akar (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu doğa algılarının incelendiği çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun doğa kavramını yaşanan yer ve yaşamın kaynağı olarak algıladıkları görülmüştür. Ceylan (2019) tarafından doğa etkinliklerine katılan 8-12 yaşındaki çocukların doğa metaforlarının belirlendiği çalışmada çocukların doğaya yönelik olumlu metaforlar ürettikleri bulunmuştur.

Çalışma grubundaki çocukların doğada en fazla; piknik yapabileceklerini, oyun/oyuncak oynayabileceklerini, koşabileceklerini/yürüyebileceklerini/gezebileceklerini ve çiçek/ağaç dikebileceklerini/koklayabileceklerini/inceleabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Çocuklar doğada genellikle bunlara yönelik eylemler yaptıkları için doğada yapılabilecek şeyleri bunlarla sınırlı olarak ifade etmiş olabilirler. Tuğrul (2018) günümüzde çocukların evde/sokakta oynayacakları zamanın azaldığını, oyunun çocukların bir hakkı olduğunu ve oyunun öneminin herkesin farkında olarak buna uygun fırsatlar yaratılması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da çocukların doğada oyun oynama ve hareket içeren etkinlikler yapabileceklerini belirtmeleri hayatlarında oyun ve hareket ihtiyacından ve oyunun çocuklar için öneminden kaynakladığı düşünülmektedir. Yılmaz ve Olgan'ın (2017) okul öncesi dönemdeki

çocukların biyofili (doğaya yakın olma) tercihlerini incelediği araştırmada 20 çocuktan 14'ü dışarıda oynamayı evde oynamaya tercih ettiğini, çünkü açık alanların çeşitli aktiviteler için fırsatlar sunduğunu ifade etmişlerdir. Kalvaitis ve Monhardt (2015) tarafından 6-12 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada çocukların doğa ile çok güçlü bir bağları olduğu, doğada olmayı sevdiğileri ve doğa ile arasındaki bağı arkadaşlık ilişkisine benzettikleri görülmüştür. Ayrıca doğanın kendilerine oyun, ev, güzellik, özgürlük, öğrenme, gevşeme ve kritik bir yaşam destek sistemi sunduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundaki çocukların doğada ağaçlara/çiçeklere zarar veremeyeceklerini, ateş/mangal yakamayacaklarını, hayvanlara zarar veremeyeceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Çocukların doğayı koruma ve doğaya zarar vermeme konusunda bilinçli oldukları söylenebilir. Yardımcı ve Bağcı Kılıç'ın (2010) çalışmasında çocukların yaşadıkları yerdeki çevre sorunlarının, çevreye verdikleri zararın farkında oldukları ve çevreyi korumak için kendilerine göre bazı önlemler aldıkları bulunmuştur.

ÖNERİLER

Çocukların doğa ile etkileşimlerinin gözlemlendiği çalışmalar yapılabilir.

Çocukların doğa hakkındaki görüşlerinin incelendiği boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Çocukların doğa algılarının yaşa, cinsiyete, ailenin mesleğine, ailenin doğa algısı vb. değişkenlere göre incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Orman okulu, Montessori okulu gibi farklı yaklaşımların uygulandığı okullara devam eden çocuklarla benzer çalışmalar yapılabilir.

Ailelerin çocuklarıyla beraber doğada daha fazla zaman geçirmesi, çocuklarla doğada oyunlar oynaması önerilmektedir.

Öğretmenler doğada etkinlikler ve doğa gezileri planlayabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmaya katılan çocuklara ve ailelere teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ahmetoglu, E. (2019). The contributions of familial and environmental factors to children's connection with nature and outdoor activities. *Early Child Dev. Care* 189 (2), 233–243. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314273>
- Almeida, A., Rato, V. & Dabaja, Z. F. (2021). Outdoor activities and contact with nature in the Portuguese context: a comparative study between children's and their parents' experiences, *Children's Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1998368>
- Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomed. J.* 2 (5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Berman, M.G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychol. Sci.* 19 (12), 1207–1212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x>
- Burdette, H.L., & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children. *Arch. Pediatr. Adolesc. Med.* 159 (1), 46. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.1.46>
- Ceylan, M. (2019). Doğa etkinliklerine katılan çocukların “doğa” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 38-48. <https://dergipark.org.tr/pub/inubesyo/issue/49412/548578>
- Cheng, J.C.H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: children's affective attitude toward nature. *Environ. Behav.* 44 (1), 31–49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>
- Cui, W., & Yang, Z. (2022). Association between connection to nature and children's happiness in China: children's negative affectivity and gender as moderators. *Journal of Happiness Studies*, 23, 47– 63. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00386-1>
- Çabuk, M., & Uçar Çabuk, F. (2017). “Yeşil Kimya ile Çevreyi Koruyorum” isimli projenin okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik bilgi düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1) , 64-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/debder/issue/31123/280641>
- Deniş Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 101-119. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59450/854104>
- Engin, K., & Demiriz, S. (2022). 60-72 aylık çocuklar için doğayla bağlantı kurmaya eğilim ölçeği'nin (DOBKEÖ) geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55 (55), 106-130. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.982253>
- Frost, J.L. (2012). The changing culture of play. *Int. J. Play.* 1 (2), 117–130.
- Kahyaoglu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi [Investigation of primary students' perceptions on nature concept by methods]. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 10 (11) 831-846. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8526>

- Kahyaoğlu, M., & Yetişir, M. (2016). Doğa kavramı ve çocukların doğadan uzaklaşmasına ilişkin fenomenografik bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 40 (182). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4899>
- Kalvaitis, D. & Monhardt, R. (2015). Children voice biophilia; the phenomenology of being in love with nature. *Journal of Sustainability Education*, 9. <http://www.susted.com/wordpress/content/children-voicebiophilia-the-phenomenology-of-being-in-love-with-nature-2015-03/>
- Karakaya, F., Avcın, S. S., Gömlek, E., & Balık, M. (2017). Nature relatedness of pre-service teachers. *Turkish Journal of Education*, 6(2), 79-87. <https://doi.org/10.19128/turje.291015>
- Keliher, V. (1997) Children's perceptions of nature. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6(3), 240-243, <https://doi.org/10.1080/10382046.1997.9965051>
- Koran, N.(2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Girne Amerikan Üniversitesi.
- Köşker, N. (2019). *Okulöncesi çocuklarında doğa algısı. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(1), 294-308.<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-443217>
- Louv, R. (2019). *Doğadaki son çocuk*(7. Basım) (C. Temürcü, çev.). TÜBİTAK Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, çev.). Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage, Thousand Oaks.
- Mol, S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların doğa algılarının resimler yoluyla incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Özdemir, O., & Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin anasınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 12-20.<http://acikerisim.mu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12809/7508/%c3%b6zdemir.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Özgün, B. B., & Özgün, V. (2019). Doğayla ilişkinin önemi: Sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 37-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67223/1049149>
- Özkan, B. (2018). Erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi. M.S. Topçu ve B. Özkan (Ed). *Erken Çocuklukta Fen Eğitimi* içinde (ss.139-153). Efe Akademi Yayınları.
- Rice, C. S., & Torquati, J. C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 78- [102, doi:10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078](https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078)
- Rousseau, J. J. (2008). *Emile: Bir çocuk büyüyor* (7.baskı). SelisYayıncılık.
- Soga, M., & Gaston, K.J., (2016). Extinction of experience: the loss of human-nature interactions. *Front. Ecol. Environ.* 14 (2), 94-101. <https://doi.org/10.1002/fee.1225>

- Soga, M., Gaston, K.J., & Kubo, T. (2018). *Cross-generational decline in childhood experiences of neighborhood flowering plants in Japan*. *Landsc. Urban Plan* 174 (August 2017), 55–62.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). " Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114996>
- Tuğrul, B. (2018) Oyunun gücü. A. B. Aksoy (Ed), *Okul Öncesi Eğitimde Oyun içinde* (ss.10-30), HedefCS Yayın.
- Usanmaz, N. (2020). *Formal ve informal eğitim veren okullardaki 4-6 yaş arası çocukların doğaya ait bakış açılarının resimleri aracılığıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yardımcı, E., & Kılıç, G. B. (2010). Children's views of environment and environmental problems. *Elementary Education Online*, 9(3), 1122-1136.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., & Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1106-1129. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.328340>
- Zhang, W., Goodale, E., & Chen, J.,(2014). How contact with nature affects children's biophilia, biophobia and conservation attitude in China. *Biol. Conserv.* 177, 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2014.06.011>
- Zubari, D. (2019). *Yetişkin çevre gönüllülerinin çocukluk dönemlerindeki doğa deneyimleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.



EDUCATIONE


Uzaktan Eğitim Sistemi ile İşlenen Ses Eğitimi Derslerinin Yeterliği Hakkındaki Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Research of Student Opinions on the Qualification of Voice Education Lessons
Taught by Distance Education System



Yazar Bilgisi/ Author Information

Mehmet Yiğit ERSOYDAN

 Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi //Burdur/Türkiye, ersoydan07@hotmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 27.12.2022
Kabul Tarihi /Accepted : 06.01.2022
Yayın Tarihi/Published : 04.04.2023

Atıf / Cite

Ersoydan, M.Y. (2023). Uzaktan eğitim sistemi ile işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği hakkındaki öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *EDUCATIONE*, 2(1), 54-66.

Özet

Uzaktan eğitimin akademik çevreler tarafından ayrı bir çalışma alanı olarak kabul edilmesi ve sistemli araştırmaların konusu haline getirilmesi süreci 1950'li yıllarda başlamıştır. Türkiye'de yapılan ilk çalışmalar ise 1924 yılında Dewey tarafından sunulan bir rapor ile gündeme gelmiştir. Yapılan araştırmalar, bilişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak müzik eğitiminde uzaktan eğitim sisteminin özellikle teori ağırlıklı derslerde uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın amacı; uzaktan eğitim sistemi ile işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemektir. Araştırmanın deseni, nitel çalışmalarda kullanılan durum çalışması desenine bağlı kalınarak oluşturulmuş ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu UZEM sistemi üzerinden ses eğitimi dersi alan 84 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılara açık uçlu 1 adet soru sorulmuş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; uzaktan yapılan derslerin uygulama yapma imkânı sağlamaması (%44,5), yeterince gözlem ve interaktif etkileşim imkânı sağlamaması (%21,7), internete ulaşmada, internete bağlanmada ve altyapıda teknik sorunlar yaşanması (%33,8) nedenlerine bağlı olarak katılımcıların UZEM üzerinden işlenen ses eğitimi derslerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi, Pandemi, Ses Eğitimi, Uzaktan Eğitim

Abstract

The process of accepting distance education as a separate field of study by academic circles and making it the subject of systematic research started in the 1950s. The first studies carried out in Turkey came to the fore with a report presented by Dewey in 1924. Studies show that, in parallel with the developments in information technologies, the distance education system in music education can be applied especially in theory-based courses. The purpose of this research; The aim of this study is to examine the students' opinions about the adequacy of the voice training courses conducted through the distance education system and UZEM. The design of the research was created by adhering to the case study pattern used in qualitative studies and the data obtained were analyzed by content analysis method. The study group of the research consists of 84 students who take voice education lessons through the UZEM system. One open-ended question was asked to the participants, and they were asked to express their opinions. According to the findings obtained from the research, the distance education lessons of the students; The course is an application-oriented course and the distance courses do not provide the opportunity to practice (44.5%), do not provide enough observation and interactive interaction (21.7%), technical problems in accessing the internet, connecting to the internet and infrastructure (33.8%) were found to be insufficient for reasons.

Keywords: Music, Music Education, Pandemic, Distance Education

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Despite the fact that the first epidemic was seen centuries ago (6th century) and great distances have been taken in the context of science and technology, humanity still encounters epidemics. This process, which made it necessary to take measures around the world, caused a rapid transformation of habits and services in the field of "education", as in many other fields. Entering the "complete closure" process due to the measures taken at the very beginning of the pandemic period necessitated the transformation of traditional education systems into distance education systems. Distance education as a term was first included in the catalog of the University of Wisconsin in 1892. It was later used in an article by William Lighty in 1906. The process of accepting distance education as a separate field of study by academic circles and making it the subject of systematic research began in the 1950s (Black, 2018). The first studies in Turkey started with the "teacher training report" presented by Dewey in 1924. In order to meet the teacher needs of young Turkey and to increase the number of literacy, the "unification of education law" was accepted in 1924 and an education campaign started in line with the suggestions of Dewey and other foreign experts. Studies have continued rapidly since 1950 (Kaya, 2002). Distance education can be applied with two types of models. One-way application models; letter model, radio model, television model, computer applications model and mixed model. Bidirectional application models are; two-way radio model, two-way television model, two-way computer programs model and mixed model (İşman, 2011). In this model, education-teaching processes can be carried out synchronously or asynchronously. In the process managed by using learning management systems such as Adobe Connect, Bigbluebutton, Collaborate, Google Meet, Ms Team and Perculus via distance education centers (UZEM) of universities, there is the opportunity to make live (online) lessons with an instant online connection, as well as the video recording feature of the software. Thanks to this, it is possible to access and watch the course contents later. In this way, education-teaching processes that can be carried out independently of time and space provide "non-traditional interactive learning habits; this constitutes the essence of distance education" (Haught, 2011:317). Distance education can be applied with two types of models. In the process managed by using learning management systems such as Adobe Connect, Bigbluebutton, Collaborate, Google Meet, Ms Team and Perculus via distance education centers (UZEM) of universities, there is the opportunity to make live (online) lessons with an instant online connection, as well as the video recording feature of the software. In fact, researches show that in parallel with the developments in information technologies, the distance education system in music education can be applied especially in theory-based courses. In addition to the traditional education practices in the classroom environment, the many and diverse online resources that students in undergraduate programs access via the internet offer "new opportunities for teachers and students" (Tecimer, 2006:8). Some of the opportunities provided by information technologies are the auxiliary application programs they use for music theory (hearing) lessons, the portals where they can download notes for instrument lessons, the websites they can access for theoretical lessons such as music history and music theories, and open source databases. Thanks to these opportunities provided by technology, it is possible to transmit information and messages about music to large masses independently of time and place, "with high quality and at low cost" (Levendoglu, 2004: 2). At the point reached today, even orchestra rehearsals can be done using distance education systems (Sağır et al., 2014).

Method

Qualitative research method was used in this study. The design of the research was created by adhering to the case study design. Case studies can be used in quantitative or qualitative research. In both approaches, the aim is to reveal "results related to a certain situation" (Yıldırım and Şimşek, 2008:77).

Findings

According to the findings obtained from the research, the distance education lessons of the students; The course is an application-oriented course and the distance courses do not provide the opportunity to practice (44.5%), do not provide enough observation and interactive interaction (21.7%), technical problems in accessing the internet, connecting to the internet and infrastructure (33.8%) were found to be insufficient for reasons.

Results and Discussion

The results obtained from the research show that the participants found the voice training courses conducted over the distance education system insufficient due to the problems they experienced. These are Implementation Issues, Observation Issues, and Technical Issues. Music education courses are practical courses. Likewise, voice training lessons are lessons that require behaviors that can be reinforced practically, such as opening the body, opening the voice, deciphering the piece, vocalizing the piece, singing with accompaniment. It is not known how efficiently the lecturers who run the voice training courses can use the learning management system programs. It is important that the instructors conducting the courses know the features of the program they use well and have high level knowledge and equipment about the use of the program. Programs used in distance education systems should provide the best viewing quality and viewing angle. Taking the image linearly from a single angle will not provide sufficient observation opportunity. In order to eliminate or minimize the observation problem, additional systems that can provide 360° vision can be used in learning management system programs. Disruptions that may occur due to insufficient infrastructure can cause motivation and focus problems. Technical problems to be experienced in lessons that need to be transmitted instantly and perfectly without sound and image synchronization, such as audio training lessons, will adversely affect the efficiency of the lesson. Students should be able to access the internet easily, the infrastructure should be sufficient, there should be no connection problems and data exchange should be provided quickly in a way that does not cause synchronization problems. In this context, universities need to make "infrastructure development" and "technical capacity increase" investments with the decisions they will take in line with their needs.

GİRİŞ

İlk salgın hastalığın görülmesinin yüzyıllar öncesinde kalmasına (6. yüzyıl), bilim ve teknoloji bağlamında büyük mesafeler alınmış olmasına rağmen, insanlık halen salgın hastalıklarla karşılaşmaktadır. Son olarak 2019 yılında yaşanan ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020’de “Covid-19 Pandemisi” olarak ilan edilen süreç tüm Dünya’yı hazırlıksız yakalamıştır. Dünya genelinde önlemler alınmasını zorunlu kılan bu süreç, pek çok alanda olduğu gibi “eğitim” alanında da alışkanlıkların ve hizmetlerin hızlı biçimde dönüşmesine neden olmuştur. Pandemi döneminin hemen başında alınan önlemler nedeniyle “tam kapanma” sürecine girilmesi, geleneksel eğitim sistemlerinin uzaktan eğitim sistemlerine dönüşmesini zorunlu kılmıştır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi çeşitli kademelerde uzaktan eğitim sisteminin uygulanabilmesi için televizyon programları, bilgisayar programları, mobil telefon uygulamaları gibi çeşitli bilişim teknolojileri son derece hızlı bir biçimde kullanılmaya alınmıştır. Eğitim-öğretim süreçleri, ilköğretim ve ortaöğretimde EBA sistemi üzerinden televizyonla; yükseköğretimde uzaktan eğitim birimleri üzerinden “öğrenme yönetim sistemleri” (Learning Management Systems) kullanılarak internet ortamında yürütülmeye çalışılmıştır.

Bir terim olarak uzaktan eğitim, ilk kez 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi’nin kataloğunda yer almıştır. Daha sonra 1906 yılında William Lighty tarafından bir yazıda kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin akademik çevreler tarafından ayrı bir çalışma alanı olarak kabul edilmesi ve sistemli araştırmaların konusu haline getirilmesi süreci 1950’li yıllarda başlamıştır (Black, 2018). Türkiye’de yapılan ilk çalışmalar 1924 yılında Dewey tarafından sunulan “öğretmen eğitimi raporu” ile başlamıştır. Genç Türkiye’nin öğretmen ihtiyacının karşılanması ve okur-yazar sayısının artırılması amacıyla 1924 yılında “tevhid-i tedrisat kanunu” kabul edilmiş ve Dewey ile birlikte diğer yabancı uzmanların önerileri doğrultusunda eğitim seferberliği başlamıştır. Çalışmalar 1950 yılından itibaren hızlanarak devam etmiştir (Kaya, 2002).

Temel olarak öğretmen ve öğrencinin birbirinden uzakta olduğu öğretme-öğrenme süreçlerini ifade eden uzaktan eğitim sistemi, teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilişim teknolojileri alanında kazanılan imkânlar dâhilinde tek yönlü ve çift yönlü modeller şeklinde uygulanabilmektedir. Tek yönlü uygulama modelleri; mektup modeli, radyo modeli, televizyon modeli, bilgisayar uygulamaları modeli ve karma modeldir. Çift yönlü uygulama modelleri ise; çift yönlü radyo modeli, çift yönlü televizyon modeli, çift yönlü bilgisayar programları modeli ve karma modeldir (İşman, 2011).

Yükseköğretimde uzaktan eğitim her düzeyde kullanılmaktadır (Akdemir, 2011). Pandemi sürecinde kullanılan model, çift yönlü bilgisayar programları modelidir. Bu modelde eğitim-öğretim süreçleri senkronize veya asenkronize şekilde sürdürülebilmektedir. Üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri (UZEM) aracılığı ile *Adobe Connect*, *Bigbluebutton*, *Collaborate*, *Google Meet*, *Ms Team* ve *Perculus* gibi öğrenme yönetim sistemleri kullanılarak yönetilen süreçte, anlık olarak çevrimiçi bağlantı ile canlı (online) ders yapabilme imkânı olduğu gibi, yazılımların video kayıt özelliği sayesinde ders içeriklerine daha sonradan ulaşım izlemekte mümkündür. Bu sayede zamandan ve mekândan bağımsız şekilde yürütülebilen eğitim-öğretim süreçleri, “geleneksel olmayan interaktif öğrenme alışkanlığı kazandırmaktadır ki; bu da uzaktan eğitimin özünü oluşturmaktadır” (Haight, 2011:317).

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, yaygınlaşan internet ağı, akıllı telefonlar ve artan bilgisayar kullanımı, müzik eğitiminde teknolojinin ağırlığını giderek arttırmaktadır. Hızla gelişen bu süreç “pedagojik yaklaşımların online çevreye göre şekillenmesini” de beraberinde getirmektedir (Johnson, 2017:439). Lisans programlarındaki öğrencilerin sınıf ortamında yapılan geleneksel eğitim uygulamalarına ek olarak internet aracılığı ile ulaştıkları çevrimiçi kaynakların çok ve çeşitli olması, “öğretmen ve öğrenciye yeni olanaklar” sunmaktadır (Tecimer, 2006:8). Müzik teorisi (işitme) dersleri için kullandıkları yardımcı uygulama programları, çalgı dersleri için nota indirebildikleri portallar, müzik tarihi ve müzik kuramları gibi teorik dersler için ulaşabildikleri web siteleri ve açık kaynak veri tabanları bilişim teknolojilerinin sağladığı imkânlardan bazılarıdır. Teknolojinin sağladığı bu olanaklar sayesinde, müzikle ilgili bilgi ve mesajların zamandan ve mekândan bağımsız olarak “kaliteli ve hızlı bir şekilde düşük maliyetle geniş kitlelere iletilebilmesi” mümkün olmaktadır (Levendoglu, 2004:2). Bugün gelinen noktada, uzaktan eğitim sistemleri kullanılarak orkestra provaları dahi yapılabilmektedir (Sağır vd., 2014).

Esasen yapılan araştırmalar, bilişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak müzik eğitiminde uzaktan eğitim sisteminin özellikle teori ağırlıklı derslerde uygulanabilir olduğunu göstermektedir. Groulx ve Hernly (2010)’nin yaptıkları araştırmanın sonuçları, ABD’de Ulusal Müzik Okulları Birliği’ne akredite kurumların lisansüstü düzeyde uzaktan eğitim sistemini kullanma oranlarının %277 arttığını ortaya koymuştur. Adobe, Zoom ve Skype gibi uygulamalar aynı anda çok sayıda kullanıcının online olabildiği sanal sınıflar yaratabilmektedir (Kruse vd., 2013). Ancak, uygulama ağırlıklı derslerin fazla olması ve yaşanabilecek teknik problemler, müzik eğitimi dersleri için uzaktan eğitim sisteminin uygulamalı derslerde ihtiyacı ne derece karşılayabileceği ile ilgili kaygıları beraberinde getirmektedir (Thornton, 2020).

Kullanılan program ve uygulamaların yeterli olabilmesi; altyapıdan kaynaklı olanaklar, internet bağlantısı ve hızı, ses kalitesi ve senkron (anlık veri alış-verişi) gibi teknik detaylara bağlıdır. Yaşanacak aksaklıklara karşı sürecin başında önlem alınması önemlidir. Süreç içerisinde karşılaşılan sorunlar, motivasyon problemleri yaratabileceği gibi sistemden elde edilecek verimi de olumsuz etkileyecektir. Uzaktan eğitim kavramı ile ilgili “tutum, değer, inanç ve davranışların” son on yılda yaşanan teknolojik gelişmelere paralel şekilde yerleşmemiş olması, insan faktörünün de dikkate alınması gerektiğini hatırlatmaktadır. (Gunawardena ve LaPointe, 2007:593).

Amaç ve Alt Problem

Araştırmanın amacı, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim sistemi ile UZEM üzerinden işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemektir. Alanyazın incelendiğinde, pandemi sürecinde işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği üzerine yapılmış bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Müzik eğitimi alanında yapılmış araştırmalar mevcuttur ancak, ses eğitimi gibi uygulama ağırlıklı olan bir dersin UZEM sistemleri üzerinden ne derece yeterli işlendiği, öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerinin neler olduğu bilinmemektedir. Araştırma bu yönüyle alanyazına katkı sağlayacak özgün bir çalışma olması bakımından da önemlidir.

Bu amaçla, uzaktan eğitim sistemi ile ses eğitimi dersi alan öğrencilere açık uçlu yarı-yapılandırılmış bir (1) maddelik soru sorulmuş ve aşağıda yer alan alt problem cümlesine cevap aranmıştır.

1-Uzaktan eğitim sistemi ile UZEM üzerinden işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın deseni, durum çalışması desenine bağlı kalınarak oluşturulmuştur. Durum çalışmaları nicel veya nitel araştırmalarda kullanılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç, “belirli bir duruma ilişkin sonuçları” ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:77). Araştırma verileri, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu tür teknikler gözlem, görüşme, resmî belge, gazete vb. dokümanların içerikleri ile ilgili sayısal ya da istatistiksel veriler ortaya koymak amacıyla kullanılan üst düzey analiz teknikleridir (Ekiz, 2015). Araştırmada veri toplama için gerekli olan etik kurul izni de ilgili kurumdan alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Covid-19 Pandemisi boyunca Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören ve UZEM üzerinden ses eğitimi dersi alan 84 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, Covid-19 sürecinin devam ettiği üç (3) akademik yarıyıl boyunca sürmüştür. Bu süreçte UZEM sistemi üzerinden ses eğitimi dersi alan katılımcılara ait öğrenim görülen yarıyıl ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. *Dönem ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılım.*

Dönem	Kız	Erkek	TOPLAM
2019-2020 Bahar (Ses Eğitimi-II)	29	20	49
2020-2021 Güz (Ses Eğitimi-I)	7	10	17
2020-2021 Bahar (Ses Eğitimi-II)	9	9	18

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara (n=84), UZEM sistemi üzerinden "UZEM sistemi üzerinden işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği hakkındaki görüşlerinizi nedenleri ile belirtiniz" şekilde 1 maddelik açık uçlu yarı-yapılandırılmış soru sorulmuştur. Katılımcıların UZEM sistemine yükledikleri dokümanlar derinlemesine incelemeye tabi tutulmuş, tekrar eden birimler belirlenerek kodlanmıştır. Benzer içeriklerle ilişkili olan kodlar, ortak kategoriler altında toplanarak alt temalar belirlenmiş ve böylece araştırmanın ana teması (madde) ile bağlantılı birimlere ulaşılmıştır. Kodlama işlemi sonrasında elde edilen kategoriler, güvenilirliğin sağlanması amacıyla alan uzmanı üç (3) öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve olumlu görüş alınmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular, kategorilerin toplam tekrar sayıları (f) ile cevapların toplamdaki yüzdelik (%) değerleri verilerek tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Kodlara ait tekrar sayıları da her birim için ayrı ayrı gösterilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda ulaşılan kodlar, alt temalar (kategoriler) ve ilişkili oldukları ana tema Tablo 2'de verilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sonuçları, katılımcılara ait cevapların Uygulama Sorunları, Gözlem Sorunları ve Teknik Sorunlar olmak üzere 3 kategoride toplandığını göstermektedir.

Tablo 2. *Ses Eğitimi Dersi İle İlgili Görüşlerin Kategorilere Göre Dağılımı.*

Ana Tema (madde)	Alt Temalar (Kategoriler)	Kodlar	Tekrar Sıklığı (f)	Yüzde %
UZEM üzerinden işlenen ses eğitimi derslerinin yeterliği	Uygulama Sorunları	Uygulamalı olan bir derste yapılamaz (39)	82	44,5%
		Teorik işlenmesine neden oluyor (14)		
		Uygulama imkanı yok (16)		
		Uygulama boyutuna katkısı yok (13)		
	Gözlem Sorunları	Hocamız bizi gözlemlemeli (26)	40	21,7%
		Hoca-öğrenci yan yana olmalı (14)		
	Teknik Sorunlar	Senkron sorunları oluyor (22)	62	33,8%
		Altyapı yetersiz (13)		
		Bağlantı sorun oluyor (15)		
			Her yerde internet yok (12)	

Uygulama Sorunları kategorisinde; uygulamalı bir derste yapılamaz kodu 39, teorik işlenmesine neden oluyor kodu 14, uygulama imkanı yok kodu 16, uygulama boyutuna katkısı yok kodu 13 kez tekrarlanmıştır. Bu kategori ile ilgili cevaplar toplamda 82 kez tekrarlanmıştır ve bu değer toplam cevapların %44,5'ini ifade etmektedir.

Gözlem Sorunları kategorisinde; hocamız bizi görmeli kodu 26, hoca-öğrenci yan yana olmalı kodu 14 kez tekrarlanmıştır. Bu kategori ile ilgili cevaplar toplamda 40 kez tekrarlanmıştır ve bu değer toplam cevapların 21,7'sini ifade etmektedir.

Teknik Sorunlar kategorisinde; senkron sorunları oluyor kodu 22, altyapı yetersiz kodu 13, bağlantı sorun oluyor kodu 15, her yerde internet yok kodu 12 kez tekrarlanmıştır. Bu kategori ile ilgili cevaplar toplamda 62 kez tekrarlanmıştır ve bu değer toplam cevapların %33,8'ini ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların UZEM üzerinden yapılan ses eğitimi derslerinin, dersin uygulama ağırlıklı bir ders olması ve uzaktan yapılan derslerin uygulama yapma imkanı sağlamaması nedeniyle yeterli bulmadıkları (%44,5), uzaktan yapılan derslerin yeterince gözlem ve interaktif

etkileşim imkanı sağlamadığını düşündükleri (%21,7), internete ulaşmada, internete bağlanmada ve altyapıda yaşanan teknik sorunların uzaktan işlenen ses eğitimi derslerinin yetersiz kalmasına neden olduğunu (%33,8) düşündükleri anlaşılmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, katılımcıların yaşadıkları sorunlar nedeniyle uzaktan eğitim sistemi üzerinden yürütülen ses eğitimi derslerini yetersiz bulduklarını göstermektedir. Bu sorunlar, *Uygulama Sorunları*, *Gözlem Sorunları* ve *Teknik Sorunlardır*.

Müzik eğitimi dersleri uygulama ağırlıklı derslerdir. Ses eğitimi dersleri de benzer şekilde *vücudu açma*, *ses açma*, *eser deşifre etme* ve *eser seslendirme*, *eşlikli söyleme* gibi uygulama boyutu yüksek olan, uygulama yapılarak pekişebilecek davranışlar gerektiren derslerdir. Elde edilen bulgular katılımcıların; uygulama ağırlıklı olan bir derste uzaktan eğitim sisteminin yeterli olmadığını, dersin uygulama yerine teori ağırlıklı işlenmesine neden olduğunu, sistemin uygulama yapma imkanı tanımadığını ve bu bağlamda uygulama boyutuna katkı sağlamadığını düşündüklerini göstermiştir. Bu kategoride “ses eğitimi dersi özelinde” elde edilen sonuçlar, Sarıkaya (2021)’nın müzik eğitimi alan öğrencilerin “pandemi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak” amacıyla yapmış olduğu araştırmadan elde ettiği sonuçlarla benzerlikler göstermiştir. Her iki çalışmanın -odak noktaları farklı olmakla birlikte- genel hatları itibariyle birbirine benzer sonuçlar ortaya koyması, elde edilen sonuçların tutarlılığını göstermesi bakımından dikkate değerdir. Sarıkaya, araştırmasının sonuç bölümünde “öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulamalı dersler dışındaki derslerin” uzaktan eğitim sistemi ile devam ettirilebileceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Uygulama ağırlıklı derslerin uzaktan ve verimli işlenebilmesi için alana özel programlara ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir. Bu tür programlar, ses ve görüntü alış-verişi sırasında oluşan “senkron” hatalarını ve gecikmeleri en aza indirebilecek şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, ses eğitimi derslerini yürüten öğretmenlerin de öğrenme yönetim sistemi programlarını ne derece verimli kullanabildikleri bilinmemektedir. Bu boyutu ile başka araştırmalar yapılmalıdır. Dersleri yürüten öğretmenlerin kullandıkları programın özelliklerini iyi bilmeleri, programın kullanımı ile ilgili üst düzey bilgi ve donanımına sahip olmaları önemlidir. Kullandıkları programın sağladığı imkanlardan en üst düzeyde yararlanabilmelidirler. Pandemi sonrası süreçte akademisyenler için “öğrenme yönetim sistemleri” ile ilgili seminer ve bilgilendirme toplantılarının organize edilmesi, öğretmen kaynaklı hataların en aza indirilmesine ve derslerde motivasyonun artmasına olumlu katkı sağlayacaktır. Böylece, öğretmenlerin

öğrenme yönetim sistemi programlarını farklı seviyelerde kullanmalarından kaynaklanan eşitsizlikler de ortadan kaldırılmış olacaktır.

Geleneksel modelle sınıf ortamında yürütülen derslerde öğretmen-öğrenci / öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim ve sınıf ortamında yaratılan “etkileşim” (interaction), paydaşların birbirlerini gözlemlemesine olanak tanımaktadır. Ses eğitimi dersi gibi uygulama ağırlıklı derslerde öğrencinin gözlemlenmesi, yapılan teknik hataların anında dönüt-düzeltilmelerle giderilmesi, doğru davranışların pekiştirilmesi ve teknik alışkanlıkların doğru yerleştirilmesi bakımından önemlidir. Elde edilen bulgular katılımcıların; ses eğitimi dersinde gözlem yapılmasının önemini bildiklerini, uzaktan eğitim sistemi üzerinden işlenen ses eğitimi derslerinde gözlem yapma imkânı bulunmadığını düşündüklerini göstermiştir. Doğru duruş (postür), doğru nefes alış, doğru fonasyon vb. değişkenler, ses eğitimi dersinde seslendirme kalitesini etkiler. Bu bakımdan, öğretmenlerin öğrencileri yakından gözlemlemesi son derece önemlidir. Uzaktan eğitim sistemlerinde kullanılan programlar en iyi şekilde gözlem yapılabilecek görüntü kalitesini ve görüntü açısını sağlamalıdır. Görüntünün tek bir açıdan doğrusal olarak alınması yeterli gözlem imkanı sağlayamayacaktır. Gözlem sorununu ortan kaldırmak ya da en aza indirmek için öğrenme yönetim sistemi programlarında 360° görüntü sağlayabilen ek sistemler kullanılabilir. Böylece öğrencinin gözlemlendiğini bilmesi ve öğretmenin aldığı görsel dönütlerle daha doğru ve yerinde düzeltmeler yapabilmesi mümkün olacaktır.

Uzaktan eğitim sistemi ile yürütülen derslerde bilişimle ilgili hizmetlerin kalitesi son derece önemlidir. Dijital sistemler üzerinden kurulan iletişimin aksamadan sürdürülebilmesi gerekir. Yetersiz altyapı nedeniyle oluşabilecek aksaklıklar, motivasyon ve odaklanma sorunlarına neden olabilmektedir. Ses eğitimi dersi gibi ses ve görüntünün senkron sorunu olmadan anlık olarak kusursuz şekilde iletilmesi gereken derslerde yaşanacak teknik sorunlar, dersin verimini olumsuz etkileyecektir. Öğrencilerin internete rahat ulaşabiliyor olması, altyapının yeterli olması, bağlantı problemlerinin yaşanmaması ve veri alış-verişinin senkron sorunlarına neden olmayacak şekilde hızlı sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda YÖK koordinasyonu ile ya da üniversitelerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda alacakları kararlarla “altyapıyı geliştirme” ve “teknik kapasite arttırımı” konularında yatırımlar yapmaları, uzaktan eğitim sürecinin sürdürülebilirliği bakımından önemlidir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları bilgisayar, tablet veya mobil telefon gibi cihazların çok sayıda modeli ve farklı teknik yeterlikleri olduğu da dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir başka noktadır. Uzaktan eğitim-öğretim sürecinde her

öğrenci için şartların eşit olamayacağı ihtimali de dikkate değerdir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde en azından eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili hizmetleri sunan kurumlar bağlamında şartların olabildiğince eşitlenmesi önemlidir. Üniversiteler tarafından sağlanan hizmetlerin kalitesi altyapıdan kaynaklı sorunları ortadan kaldıracak şekilde yüksek olmalıdır.

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sistemi ile yürütülen derslerle ilgili olarak -özellikle uygulamaları dersler için- olumsuz görüş taşıdıkları görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu'nun pandemi sonrasında 928.700 lisans öğrencisinin katılımı ile yapmış olduğu araştırma da benzer sonuçları ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen bulguların alanlara göre dağılımı incelendiğinde "lisans düzeyinde güzel sanatlar eğitimi alan" öğrencilerin yaklaşık %48'inin derslerin "tamamen sınıf içinde yüz yüze" yürütülmesi gerektiği yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Derslerin "tamamen online" yürütülmesini isteyenlerin oranı %26,8'dir. Dersler "karma olmalı" diyen öğrencilerin oranı da %25,2' olarak bulunmuştur (YÖK, 2022). Yükseköğretim Kurulu'nun 207 devlet ve vakıf üniversitesinin katılımı ile 1.255.000 öğrenci ile yaptığı bu araştırma, Türkiye'de yüksek öğretim alanında yapılabilecek en geniş örneklemlilerden biridir. Bu bağlamı ile değerlendirildiğinde, elde edilen sonuçların kapsam geçerliği ve güvenilirliği oldukça yüksektir. Uzaktan eğitim modeli pandemi sonrası süreçte de kullanılmaktadır. Pandemi nedeniyle pek çok alanda hızlanan değişim-dönüşüm süreci, geleneksel modellerle sınıf ortamında yürütülmekte olan eğitim-öğretim süreçlerinin de zamanla değişip-dönüşeceğini göstermiştir. Hepsinden öte, bugün ulaşılan bilimsel ve teknolojik gelişmişlik seviyesi, uzaktan öğrenmeyi daha ulaşılabilir, daha hızlı ve daha düşük maliyetli bir seçenek olarak kaçınılmaz kılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aydemir, Ö., (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61475/917977>
- Blake J. (2018) Distance learning music education: An overview of history, literature, and current trends. *Journal of Online Higher Education*, 2(3), 1-22.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Groulx, T., & Hernely, P. (2010). Online master's degrees in music education: The growing pains of a tool to reach a larger community, 28(2), 60-70. <https://www.learntechlib.org/p/65082/>
- Gunawardene, N., & Lapointe, D. (2007). Cultural dynamics of online learning. In Moore, G. M., (2. Eds.), *Handbook of Distance Education*, (pp 593-607). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Haught, D., (2011). Technology in schools: Changing teaching and learning. In Duffy, J., & McDonald, J., (4. Eds.), *Teaching and Learning with Technology* (pp 316-388). Pearson.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. PegemA Yayıncılık.
- Kruse, B., Harlos, C., Callahan, M., & Herring, L. (2013). Skype music lesson in the academy: intersections of music education, applied music and technology. *Journal of Music Technology & Education*, 6(1), 43-60. https://doi.org/10.1386/jmte.6.1.43_1
- Levendoglu, N. O., (2004, Nisan 7-10). Teknoloji destekli çağdaş müzik eğitimi, (1924-2004 *Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*), <https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/O-Levendoglu.pdf>, Isparta.
- Sağır, T., Eden, A. ve Şalliel, O. (2014). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim ve orkestra uygulamaları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4(9), 69-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iujad/issue/8728/108995>
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.835720>
- Tecimer, B., (2006). İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi, <https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/B-Tecimer12.pdf>, 15, 8-9.
- Thornton, L. (2020). Music education at a distance. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 3-6. <https://doi.org/10.1177/1057083720928615>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- YÖK. (2022, Kasım 14). *Yükseköğretim Kurulu*. yok.gov.tr: <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/anketler/ogrenci-ank>



EDUCATIONE

Okul Kültürü Tanılamaya Dair Bir Durum Çalışması

A Case Study on Diagnosis of School Culture



Yazar Bilgisi/ Author Information

Ramazan Burak KAHYAOĞLU

● Sorumlu yazar, Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye

burakcan0071985@gmail.com

Gürol GÜVEN

● Y. L. Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye

guvengurol44@hotmail.com

Mehmet ATİK

● Y. L. Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye

atik07909@hotmail.com

Muhammet Ali ÇILOĞLU

● Y. L. Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye

maliciloglu@gmail.com

Dilay AKTAŞ GÖNEN

● Y. L. Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye

dilayaktasgonen@outlook.com

Filiz ÖZLÜ

● Y. L. Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye

ozlufiliz@gmail.com

Safiye ÖZLÜ

● Y. L. Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye

sfyozlum@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi/ Received : 17.12.2022

Kabul Tarihi /Accepted : 15.01.2023

Yayın Tarihi/Published : 04.04.2023

Atıf / Cite

Kahyaoğlu, R.B., Güven, G., Atik, M., Çiloğlu, M.A., Aktaş Gönen, D., Özlü, F. ve Özlü, S. (2023). Okul kültürü tanılamaya dair bir durum çalışması. *EDUCATIONE*, 2(1), 67-101.

Özet

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim kurumunun örgüt kültürünü tanılama ve bu kültürün oluşmasındaki nedenleri saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma; nitel bir çalışma olup, kurum personelleri ile yarı yapılandırılmış form aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmada durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın aynı okulda görev yapan öğretmenler ve personel ile gerçekleştirilmesi sebebiyle araştırmada durum çalışması tekniği desenlerinden bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan bir ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler ve kurumun diğer destek personelleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, katılımcıların verdiği cevaplar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan görüşmeler transkript işleminin ardından NVIVO 12 bilgisayar yazılımı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada katılımcı görüşleri ana tema ve alt temalar altında taslak temalar halinde kategorileştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Bu temalandırma sonucu oluşan alt temalar da tablolar şeklinde bulgular kısmında yer verilmiştir. Ayrıca bu temalar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen temel bulgu, okulun Klan (İşbirliği) Kültürüne daha yatkın olduğudur. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, okulda İşbirliği kültürünün yaygın olmasının sebepleri olarak; okulun aile ortamını yansıttığı, idarecilerin ve zümrelerin genellikle birbirine yardımcı olmaya çalıştığı, okulda ekip çalışması ve uzlaşmanın hakim olduğu, bireyler arasında birbirine güven duygusunun bulunduğu, takım çalışmasına yer verildiğini ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: *Kültür, Okul, Tanılama*

Abstract

This study was carried out to identify the organizational culture and to determine the reasons for the formation of this culture of a primary education institution affiliated to the Ministry of National Education. This research is a qualitative study and has been interviewed with the staff through the semi-structured form. Case study technique was used in the research. Since the research was carried out with teachers and staff working in the same school, the holistic single case design, one of the case study techniques, was used in the research. The study group of the research consists of teachers and other personnel of the institution who volunteer to participate in the research and work in a primary school affiliated to the Ministry of National Education in Antalya province Kepez district in the 2022-2023 academic year. In the research, a semi-structured interview form was used as a data collection tool, and the answers of the participants were recorded on a voice recorder. After the transcription process, the interviews were subjected to content analysis using NVIVO 12 computer software. Frequency and percentage analysis, which is an element of content analysis, was used in the research; participant opinions were categorized as draft themes under the main theme and sub-themes, and their final shape was given by taking expert opinion. The sub-themes formed as a result of this theming are also included in the findings section in the form of tables according to their frequencies. In addition, these themes were supported by direct quotations from the participants and the credibility of the research was tried to be increased. The main finding obtained as a result of the research was that the school was more inclined towards the Clan (Cooperation) Culture. According to the research findings, the participants state that the culture of cooperation is common in the school as the school reflects the family environment, the administrators and the groups often trying to help each other, teamwork and reconciliation is being included in teamwork, where there is a sense of trust between individuals.

Keywords: *Culture, School, Diagnostics*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The concept of culture is a concept whose effects are felt in social and organizational areas as well as in social life (Bakioğlu, 2016) and has been discussed by different researchers for many years. The concept of organizational culture, on the other hand, first started to emerge in Mayo (1945) and Barnard's (1938) studies, with the consideration of the importance of the informal nature and functions of the organization of the norms, emotions, values and interactions that emerged among the employees. Later, Selznik (1975) developed organizational culture studies by stating that organizations contain values that give them an identity beyond technical requirements (Hoy & Miskel, 2013).

Cameron and Quinn (2011) classify the concept of organizational culture, which they deal with within the scope of the competitive values model, as (a) hierarchy-control culture, (b) market-competition culture, (c) clan-collaboration culture and (d) adocracy-creative culture. These cultural characteristics are summarized below (Cameron and Quinn, 2011):

- a) **Hierarchy-control culture:** It emerged with the principles of specialization, merit, hierarchy, division of labor, personal superiority and accountability, which were first introduced by Weber in the early 1900s to produce goods and services for societies that were becoming more and more complex every day. out.
- b) **Market-competition culture:** It is an organizational culture that started to become popular in the late 1960s when organizations faced a competitive environment. It is based on the work of Williamson (1975), Quchi (1981) and colleagues (Cameron & Quinn, 2011).
- c) **Clan-collaboration culture:** It is a type of culture that started to gain importance with the study of some Japanese companies in the late 1960s and early 1970s. In organizations with clan culture, teamwork and employee participation in management, seeing the customer as a stakeholder, a humane working environment, employee empowerment, employee loyalty and loyalty are emphasized.
- d) **Adocracy-Creative culture:** It reveals the organizational culture that has emerged to adapt to the turbulent and ever-changing conditions of the 21st century. Adocracy organizational culture is based on the assumptions that innovative and pioneering initiatives bring success, organizations operate to produce new products and services and prepare for the future, and the main task of management is to encourage entrepreneurship, creativity and advanced technological activities.

Method

This study is a qualitative research. In this study, it is aimed to determine the current and targeted organizational culture of a primary school in Kepez District of Antalya province, and then to determine the factors that cause the current development of organizational culture and the opinions of the employees of the institution on whether the targeted culture can be realized or not.

According to Yıldırım and Şimşek (2011), qualitative research is the research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a process is followed to reveal perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic way. In this research, case (case study) method was used and it is in a holistic single case design.

Findings

It is seen that the current culture of the school is Clan (Collaboration) and Hierarchy (Control) and the targeted culture is Adocracy (Creative) and Clan (Collaboration) Culture.

When the opinions of the participants are examined, most of them find the organizational culture close to the cooperation (clan) culture. Although there are participants who describe organizational culture as Hierarchy, the majority of them talk about a culture of cooperation and innovation. The reason why the culture of the organization is described as cooperation and innovative is that the employees at the school carry out their work in harmony with each other, the administration helps them in this regard, they love their colleagues at work, they work in teams, they are happy at work despite the bad environmental conditions, they help each other. They said they made the job easier.

When the opinions of the participants are examined, most of them see school administrators as leaders. The participants, who stated that the school administrators exhibited leader behaviors, talk about the features close to the cooperation culture and innovative culture in their statements. Although some of the participants described the leader as harsh and authoritarian, they stated that this should happen.

When the opinions of the participants are examined, it is seen that the school administration is mostly in dialogue with the teachers, holding meetings and exchanging ideas.

When the views of the participants are examined, it is seen that all of them feel connected to the school. Many of the participants referred to the difficult environmental conditions of the school and stated that this situation made it difficult to adhere to the school, but they felt that they belonged to the school now.

Participants not only describe success as academic, but also state that it should be evaluated in terms of social, cultural and sportive aspects. Participants also emphasize the importance of the family factor in success. Participants state that exams, activities, competitions and games held in this school can affect success, as well as that it can be considered a factor of success in correcting student behaviors and encouraging students to behave well.

Results and Discussion

In the interview with 17 employees at the school, they were asked what the concept of school culture means and which culture they find the institution they work close to. Participants defined school culture as "Collaboration, Integrity, Hard Work, Faith, Assumption, Common Values, Patterns and Behaviors, Historical Development, Purpose and Target, Technology, Socio-Economic Environment, Socio-Economic Level, Education System Applied by the Institution, School and Class Size, They mentioned the concepts of "Expectation, Group, Environment of Confidence, Happiness". Participants stated that their school culture is inclined to cooperation (Clan). They stated that Creative-Innovative (Adocracy) studies were carried out at the school. This situation coincides with the result obtained in the scale. It is striking that the employees establish an organizational bond, not an attitude that exhibits dominant characteristics in the institution, that the employees act together, strategic issues are given importance and innovative studies are carried out. In addition, there is a situation in the institution where the employees participate in the management, a team work is exhibited, there is a commitment to the institution, and human relations are perceived as a family environment.

In the literature, no study has been found to diagnose any school culture before. Therefore, this study stands out as the first study. This study, in its current form, is only aimed at identifying school culture, as well as being able to create the targeted culture in the process after defining the school culture. This period requires a period of at least 2 years. In this study, it was tried to identify the school culture and to reveal the underlying reasons in the interviews with the participants.

GİRİŞ

Kültür kavramı, sosyal hayatta olduğu gibi toplumsal ve örgütsel alanlarda da etkileri hissedilen (Bakioğlu, 2016) ve uzun yıllardır farklı araştırmacılar tarafından ele alınan bir kavramdır. Örgüt kültürü kavramı ise, ilk olarak Mayo (1945) ve Barnard'ın (1938) çalışmalarında çalışanlar arasında ortaya çıkan normların, duyguların, değerlerin ve etkileşimlerin örgütün gayri resmi doğası ve işlevlerinin önemini ele alınmasıyla ortaya çıkmaya başlamıştır. Daha sonraları ise Selznik (1975) örgütlerin teknik gereksinimlerin ötesinde, kendilerine bir kimlik kazandıran değerler barındırdığını ifade ederek örgüt kültürü çalışmalarını geliştirmiştir (Hoy ve Miskel, 2013).

Genel olarak kültür kavramının ifade edilmesindeki güçlük, örgüt kültürü için de geçerlidir. Örgüt kültürü, üzerinde çok çalışılan, değişik boyutlarıyla tartışılan ancak tanımı konusunda bilim adamları arasında ortaklık sağlanamayan; kullanılması çok kolay, fakat tanımlanması oldukça zor bir kavramdır (Güvenç, 1985). Örgüt kültürü, insanların dış dünyaya uyum sağlamak ve içsel olarak huzurlu olmak için geçirdiği süreçte edindiği varsayım ve değerlerdir. Yani her ne kadar soyut bir kavram olsa da kültür, davranış ve tutumlara etkisi bağlamında somut olarak da hissedilen bir kavramdır (Schein, 2004).

Hoy ve Miskel (2013) örgüt kültürünü grup içindeki insanları bir arada tutarak, gruba bir kimlik kazandıran, grup üyelerinin paylaştığı inanç, değerler, duygu ve sembolleri kapsayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Örgüt kültürü en genel anlamıyla (a) yapay doku, (b) benimsenmiş değerler ve (c) temel varsayımlar olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlarla ilgili genel özellikler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Schein, 2004):

- a) **Yapay doku:** Belirli bir kültürle ilgili kişilerin gördüğü, duyduğu ve hissettiği tüm özellikleri içerir. Dil, sanat, teknoloji ürünleri vb. bu boyutta bulunur.
- b) **Benimsenmiş değerler:** Örgütte işlerin nasıl yapılması gerektiği ve üyelerden beklenen davranışlarla ilgili görüşlerini ifade eder. Örgüt stratejileri, hedefleri ve felsefesi bu boyutta ele alınır.

c) **Temel varsayımlar:** Grup üyelerinin bilinci dışında ortaya çıkan ve görülmeyen varsayımları ifade eder. Bir süre yapılan ve daha sonra herkes tarafından yapılmaya devam edilen davranışlar temel varsayımlar sonucu ortaya çıkar.

Okul kültürü kavramı da uzun bir geçmişe sahip bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Waller (1932), her okulun davranış ve ilişkileri şekillendiren çeşitli ritüelleri, gelenekleri ve etik kodları olan kendine has bir kültürü olduğunu belirtmektedir (Peterson ve Deal, 2002). Okullardaki kültür, okulun temel bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin davranışlarını etkileyen değerler, inançlar, duygular ve varsayımlardan etkilenmektedir. Dolayısıyla da okulun etkililiği ve başarısı okul kültürünün bir sonucudur (Bakioğlu, 2016).

Örgüt Kültürünün Türleri

Toplumlarda olduğu gibi örgütler içinde de kültürel özellikler birbirlerinden farklılık göstermektedir (Bakioğlu, 2016). Örgüt kültürüne yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı araştırmacıların örgüt kültürü türlerini farklı şekilde tanımladığı görülmektedir. Harrison (1972) örgütleri ideolojik temele dayanarak (a) güç yönelimli, (b) rol yönelimli, (c) görev yönelimli ve (d) kişi yönelimli örgütler olarak sınıflandırmaktadır (Harrison, 1972).

Eğitim örgütlerindeki örgüt kültürünün incelenmesinde de sıklıkla başvurulan bir diğer örgüt kültürü sınıflandırması ise Pheysey (1993) tarafından yapılmıştır. Harrison (1972) tarafından ortaya konan kategorileri geliştiren bu sınıflandırmada da (a) rol kültürü, (b) başarı kültürü, (c) güç kültürü ve (d) destek kültürü bulunmaktadır.

Cameron ve Quinn (2011) ise rekabetçi değerler modeli kapsamında ele aldıkları örgüt kültürü kavramını (a) hiyerarşi-kontrol kültürü, (b) pazar-rekabet kültürü, (c) klan-işbirliği kültürü ve (d) adokrasi-yaratıcı kültür olarak sınıflandırmaktadır. Aşağıda bu kültür özellikleri kısaca özetlenmektedir (Cameron ve Quinn, 2011):

a) **Hiyerarşi-kontrol) kültürü:** İlk defa 1900'lerin başında her geçen gün daha da karmaşık hale gelen toplumlara mal ve hizmet üretilmesi için Weber tarafından ortaya konan kurallar, uzmanlaşma, liyakat, hiyerarşi, iş bölümü, kişisel üstünlük ve hesap verebilirlik ilkeleri ile ortaya çıkmıştır. İstikrar, verimlilik ve tutarlık sağladığı için 1960'lara kadar oldukça önemlidir. İstikrarlı bir ortam sağladığı için görev ve işlerin koordine edilmesi, çalışanların kontrol edilmesi, ürün ve hizmetlerde benzerlik sağlamaktadır. Karar vermede kesin çizgiler, standart kurallar ve süreçler, denetim ve hesap verme başarı için önemli ölçütler olarak

kabul edilir. Örgüt Kültürü Değişirme Ölçeği (ÖKDÖ) ile ölçülen böyle bir örgüt biçimselleştirilmiş ve yapılandırılmış örgüttür. İşlerin kontrolü, koordinasyonu sağlayan lider özellikleri, örgütün sorunsuz işletmesinin devamlılığı, örgütte istikrar, öngörülebilirlik ve verimlilik önemlidir. Örgüt resmi kural ve politikalarla ayakta kalır. Bu tür örgütlerde kontrolcü bir ortam mevcuttur. McDonald's bu türde başarılı bir örgüt örneği olarak ele alınabilir.

- b) Pazar-rekabet kültürü:** 1960'ların sonlarında örgütlerin rekabetçi bir ortamla karşılaşmaları ile popülerleşmeye başlayan bir örgüt kültürüdür. Williamson (1975), Quchi (1981) ve meslektaşlarının çalışmalarını temel almaktadır (Cameron ve Quinn, 2011). Örgütün iç çevresinden ziyade dış çevresine odaklanır. Tedarikçiler, müşteriler, yükleniciler, ruhsat sahipleri, düzenleyiciler gibi dış destek gruplarıyla yapılan işlere odaklandığından pazar gibi yürütülen bir örgütü ifade eder. Pazar kültürüne sahip bir örgütte ana amaç karlılık; sonuç ise piyasa taleplerine dayanıklılık, zorlu başarı hedefleri ve müşteri garantisidir. Pazar örgütünde temel değerler rekabetçilik ve üretkenliktir. Xerox başarılı bir rekabet-pazar kültürü örneğidir.
- c) Klan-işbirliği kültürü:** 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında bazı Japon şirketlerinin incelenmesi ile önem kazanmaya başlamış bir kültür tipidir. Klan kültürüne sahip örgütlerde takım çalışması ve çalışanların yönetime katılımı, müşterinin paydaş olarak görülmesi, insancıl bir çalışma ortamı, çalışanların yetkilendirilmesi, çalışan bağlılığı ve sadakat vurgulanmaktadır. İnsan ilişkileri akımı ile ilişkilendirilebilen bu örgütte lider, akıl hocası hatta ebeveyn gibi algılanır ve aile gibi bir çalışma ortamı vardır. Pixar bu türde başarılı bir örgüt örneği olarak gösterilebilir.
- d) Adokrasi-Yaratıcı kültür:** 21.yüzyılın çalkantılı ve sürekli değişen şartlarına uyum sağlaması için ortaya çıkan örgüt kültürünü ortaya koyar. Adokrasi örgüt kültürü yenilikçi ve öncü girişimlerin başarı getirdiği, örgütlerin yeni ürün ve hizmet üretmek ve geleceğe hazırlanmak için faaliyet gösterdiği, yönetimin ana görevinin girişimciliği, yaratıcılığı ve ileri teknolojik faaliyetleri teşvik etmek olduğu varsayımlarına dayanır. Adokrasi kültürü ortaya çıkan şartlara bağlı olarak hızlıca yeniden şekillenmeyi, uyumlanmayı ve yaratıcılığı teşvik etmektedir. Bu örgüt kültüründe bireysel olarak risk almaya ve geleceği sezmeye önem verilir. Adokrasi kültüründe başarı benzersiz ve orijinal ürün ve hizmetler ortaya koymak olarak nitelenir.

Tarihsel süreç içinde ortaya çıkan diğer yönetim kuramları gibi örgüt kültürü kuramı da eğitim yönetimini etkilemiş ve bu konuda yapılan çalışmalar okulların etkililiği ve

verimliliği çalışmalarına temel oluşturmuştur (Çelik, 2002). Yapılan çeşitli çalışmalar okullardaki baskın kültürün okulun etkililiği üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur (Mackey, 2016; Özgenel, 2021).

Ayrıca pek çok araştırmacı örgüt kültürü ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi ele alarak, farklı liderlik stillerinin örgütte farklı kültürlerin baskın olmasına sebep olduğunu ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak örgüt kültürünün spritüel (Markow ve Klenke, 2005; Karadağ, 2009; Çimen ve Karadağ, 2019), dönüştürücü (*Veeriah, Piaw, Li ve Hoque, 2017*), dağıtımcı (Davis, 2014), öğretimsel (Şahin, 2011) liderlikten etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Örgüt kültürü aynı zamanda yönetim süreçleri ile de yakından ilişkili bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda örgütteki mevcut kültür ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmaktadır. Buna bağlı olarak yönlendirici karar verme stili ile klan ve pazar kültürü arasında negatif yönlü anlamlı, analitik karar verme stili ile klan ve adokrasi kültürü arasında pozitif yönlü anlamlı ve davranışsal karar verme stili ile klan ve pazar örgüt kültürü arasında negatif yönlü ilişki olduğu ortaya konmuştur (Göl, 2018).

Yapılan çalışmalar ayrıca okul kültürü ile akademik performans arasında ilişki olduğunu da ortaya koymaktadır (Köse, 2017). Köse'nin (2017) doktora çalışması sonucunda yükseköğretim kurumlarındaki rekabetçi, yenilikçi ve takım kültürünün akademik performansla güçlü bir ilişkisi varken, hiyerarşik kültür ile akademik performans arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı ortaya konmuştur. Bunlara ek olarak, örgüt kültürünün tükenmişlik (Park ve Lee, 2005; Sincer, 2016), örgütsel bağlılık (Schein, 2004; Karadağ, Baloğlu ve Çakır, 2011) ve öğretmenlerin etkililiği (Davis, 2014) üzerinde de etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak örgüt tipleri araştırma konusu olmuş ve örgütlerin birbirlerinden farklı baskın kültürlere sahip olduğu da yapılan çeşitli çalışmalarda inceleme konusu olmuştur (Ateş, 2018).

Çin, Rusya ve İran'da bulunan meslek okullarındaki örgüt kültürünü Cameron ve Quinn'in örgüt kültürü değiştirme ölçeği ile inceledikleri çalışma sonucunda Çin'in en dengeli kültüre sahip olduğu, Rusya'daki örgüt kültürünün öğrenciler tarafından Klan örgüt kültürü olarak algılanmasına rağmen öğretmenlerin örgüt kültürünü daha çok Hiyerarşik olarak algıladıklarını ve İran'da öğretmenler tarafından Hiyerarşi kültürünün daha baskın olarak algılandığı sonucunda ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kanada'da bulunan tıp okullarının kalite kültürünü destekleyip desteklemediğini ele alan çalışma sonucunda, çalışmaya dahil edilen 9 okulda

hierarchy culture's dominance in only 2 schools, the dominance of clan culture in the other two schools (Bloin, Tekian ve Harris, 2019).

As seen, the current studies on organizational culture are generally about the identification of organizational culture (Bloin, Tekian ve Harris, 2019) or the relationship between organizational culture and organizational performance (Özgenel, 2021; Çimen ve Karadağ, 2019; Mackey, 2016; Karadağ, Baloğlu ve Çakır, 2011; Park ve Lee, 2005) rather than the identification of organizational culture. However, the current and targeted organizational culture identification and the reasons of the current organizational culture's development in the current form are not studied. This study aims to contribute to the field by identifying the reasons of the current organizational culture's development in the current form.

In this study, the reasons of the current organizational culture's development in the current form are identified. The reasons of the current organizational culture's development in the current form are identified. The reasons of the current organizational culture's development in the current form are identified.

1. Okul kültürü kavramından ne anlıyorsunuz? Çalıştığınız kurumu hangi kültüre yakın buluyorsunuz? Neden?
2. Okul yöneticinizin liderlik davranışları ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
3. Öğretmenlerle okul yönetimi arasındaki yönetsel ilişkileri nasıl değerlendiriyorsunuz?
4. Kendinizi okulunuza bağlı hissediyor musunuz? / Okulunuza bağlılık konusunda ne düşünüyorsunuz? Neden?
5. Okulunuzda stratejik olarak en fazla önem verilen unsurlar nelerdir? Okulunuzun kültürel olarak stratejisi nedir?
6. Okulunuzdaki başarıyı nasıl tanımlarsınız? Başarı kriterleri nelerdir?

YÖNTEM

The model of the study, the research group, the analysis of the data, the collection of the data and the data collection tool are described.

Araştırmanın Modeli

This study is a qualitative research. In this study, the reasons of the current organizational culture's development in the current form are identified in the schools of Antalya province. The reasons of the current organizational culture's development in the current form are identified in the schools of Antalya province.

neler olduğunun ve hedeflenen kültürün gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine yönelik kurum çalışanlarının görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Bu araştırmada durum (örnek olay) çalışması yöntemi kullanılmıştır ve bütüncül tekli durum desenindedir.

Araştırmada nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2011). Amaçlı örneklemede araştırmanın amacına en uygun olan durumlar, kişiler ya da nesnelere seçilir (Balcı, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan bir okulda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmen ve diğer çalışanlar oluşturmaktadır. Okuldaki 81 gönüllü katılımcı Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ)'ni doldurmayı kabul etmiş. Bu katılımcılardan 17'si aynı zamanda kendisi ile görüşme yapılmasını kabul etmiştir.

Kodlama yapılırken katılımcılara isimleri verilmemiş; 17 (on yedi) gönüllü katılımcı yer almaktadır. Katılımcılara görüşme sırasına göre K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17 olarak kodlanmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Tema	Kod	ÖKDÖ'ne Katılan Katılımcılar n	Görüşme Yapılan Katılımcılar n
Yaş	20-30	21	3
	31-40	35	5
	41-50	16	7
	51 ve üzeri	9	2
Cinsiyet	Kadın	57	9
	Erkek	24	8
Medeni Durum	Bekar	13	2
	Evli	68	15

Öğrenim Durumu	İlkokul	2	1
	Ortaokul	1	0
	Lise	1	1
	Ön Lisans Mezunu	11	2
	Lisans Mezunu	63	12
	Yüksek Lisans Mezunu	3	1
	Doktora Mezunu	0	0
Mesleki Hizmet Süresi	1-5	5	1
	6-10	12	2
	11-15	23	11
	16-20	30	2
	21 ve üstü	11	1
Kurumdaki Çalışma Süresi	1 yıldan az	3	2
	1-3 yıl	43	2
	4-7 yıl	21	4
	8 yıl ve üzeri	14	9
Branş	Matematik Öğrt.	4	1
	İngilizce Öğrt.	4	1
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	2	1
	Görsel Sanatlar Öğrt.	1	0
	Özel Eğitim Öğrt.	2	1
	Müzik Öğrt.	1	0
	Sınıf Öğrt.	46	5
	Türkçe Öğrt.	5	2
	Bilişim Teknolojileri Öğrt.	1	1
	Rehberlik Öğrt.	2	1
	Fen Bilimleri Öğrt.	3	1
	Beden Eğitimi Öğrt.	2	0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğrt.	3	1
Diğer Kurum Personeli	5	2	

Tablo 1’de görüldüğü üzere ankete katılanların çoğunluğunun yaşı 31-40 aralığındadır. Katılımcıların 57’sini kadınlar, 24’ünü erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların 13’ü bekâr iken 68’i evlidir. Öğrenim durumuna göre katılımcılardan ilkokul, ortaokul, lise, ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde kişiler varken doktora yapan bulunmamaktadır. Katılımcıların mesleki hizmet süresine bakıldığında en fazla 30 katılımcının 16 ila 20 yıl arasında hizmeti bulunmaktadır. Katılımcıların kurumdaki çalışma süreleri incelendiğinde ise 1 yıldan az olan 3 kişi, 1-3 yıl arasında 43 kişi olduğu görülmektedir. Branş olarak ise 13 branşta 76 öğretmen ve kurumda çalışan diğer 5 personelin katılım sağladığı görülmektedir. En fazla katılım sınıf öğretmenliği branşına aittir. Her branştan öğretmen ile görüşme yapılmak istenmiş ancak sadece gönüllü olanlar ile görüşme yapılmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşme yapılan katılımcıların çoğunluğunun yaşı 41-50 aralığındadır. Görüşme yapılan katılımcıların 9’u kadın 8’i erkektir. 2 bekâr, 15 evli

katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilerin öğrenim durumuna bakıldığında en çok lisans mezunu olanlar göze çarpmaktadır. Mesleki hizmet süresi en az 1-5 en çok 11-15 yıl olarak görülmektedir. Kurumdaki çalışma süresi 8 yıl ve üzeri olanlar ile en fazla görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenliği branşı en çok görüşme yapılan branştır.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışmaya konu edilen okulun örgüt kültürünü tespit etmek için Cameron ve Quinn (2011) tarafından geliştirilen Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ) kullanılmıştır. Örgütün mevcut kültürünü belirlemeye ve örgüt üyelerinin gelecekteki çevre taleplerine uyum sağlaması için geliştirilmesi gereken örgüt kültürünün belirlenmesine yardımcı olmayı amaçlayan ÖKDÖ, (a) baskın özellikler, (b) örgütsel liderlik, (c) iş görenlerin yönetimi, (d) örgütsel bağ, (e) stratejik önem ve (f) başarı kriterleri olmak üzere altı boyutta ele alınan yirmi dört maddeden oluşmaktadır.

Ayrıca bu çalışmada, araştırmacılar tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken ölçekte yer alan maddelerden de yararlanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan bu taslak görüşme formunun uygulama öncesinde uzman görüşlerinin alınmış olması formun geçerlilik sorunlarını gidermeyi amaçlamıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılara konunun ana çerçevesini belirleyip kendi konuları kapsamında soru sorma olanağı verirken, aynı zamanda görüşme sırasında ortaya çıkabilecek yeni durumlara göre sorular eklemeye fırsat veren esnek bir yapı sunmaktadır (Dicicco-Bloom ve Crabtree, 2006).

Araştırmacılar tarafından önce mail yoluyla ölçek izni alınmış ve veriler toplanıp anlamlandırılmıştır. Ardından, kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek araştırmanın problemine uygun verilerin toplanabilmesi için bir görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla uzman görüşüne sunulmuş, uzman önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. İkinci aşamada görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için bir Türkçe öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme sonrası anlaşılamayan, cevaplandırılmayan ya da eklenebilecek araştırma problemine uygun nitelikte diğer

soru önerileri uzman görüşleri dikkate alınarak araştırmacılar tarafından görüşme formunun son şekli verilmiştir.

Araştırma verileri, Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ) ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak okul kültürünün nasıl oluştuğu ve bu kültürün oluşmasının altında yatan sebepleri belirlemek için kullanılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde sorulara içtenlikle cevap verebilecek bir ilköğretim okuluna gidilerek kurum yöneticilerine araştırma konusunda bilgilendirme yapılmıştır ve kurumun onayı alınmıştır. İzin ve onay sonrası gönüllü öğretmenler ve kurum destek personelleri ile önce Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ) uygulanmış daha sonra görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcılar için uygun olan zamanlara randevu alınarak ayarlanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, gizliliği konularında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. ÖKDÖ çalışmaları 2022 yılı ekim ayında bireysel görüşmeler ise 2022 yılı Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı, belirlenen tarihlerde araştırmacılar tarafından yüz yüze bireysel olarak yapılmıştır. Görüşme soruları her bir katılımcıya, aynı sözcüklerle ve aynı anlamı çağrıştıracak tonlamalarla yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında öğretmenlerden izin alınarak cep telefonlarının ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazına ek olarak görüşmeler sırasında önemli görülen kısımlar not edilmiştir. Araştırmaya katılan kurum personelleri hiçbir zorunluluk altında tutulmamış; gönüllülük ilkesine riayet edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ) uygulaması gerçekleştirildikten sonra tüm veriler Kim S. Cameron ve Robert E. Quinn yönergelerine uygun olarak analiz edilmiş ve örgüt kültürünün hangi kültüre daha yakın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sonrasında araştırmacılar yarı yapılandırılmış sorular ile nitel görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra veriler herhangi bir değişiklik yapılmadan transkript edilmiştir. Araştırmacılar, böylece katılımcıların söylediklerine aşina olmuştur. Araştırmacılar, Transkript işini tamamlandıktan sonra verileri tekrar okumuş ve veri analizi aşamasına geçmiştir. Veri analizi NVIVO 12 bilgisayar yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sınıflandırmak ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

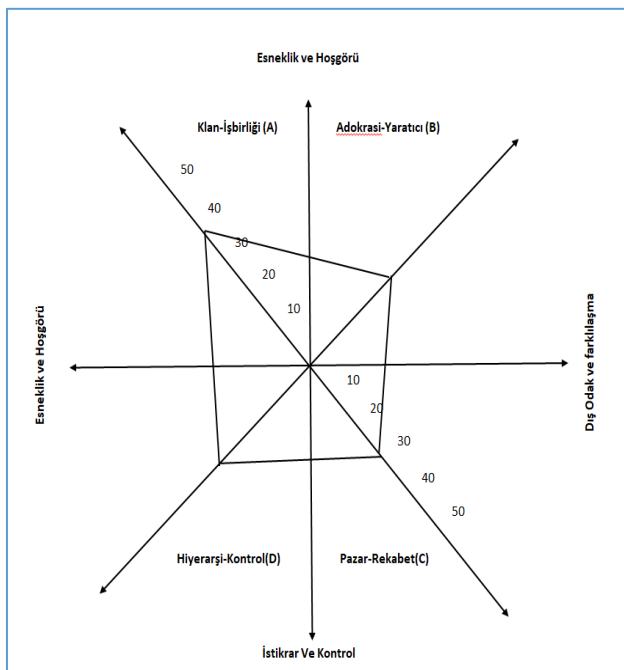
Bu çalışmada görüşme yapılan katılımcıların yanıtları sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu temalar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmeye çalışılmıştır. Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak uzun süreli etkileşim yollarıyla iç geçerlik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır.

BULGULAR

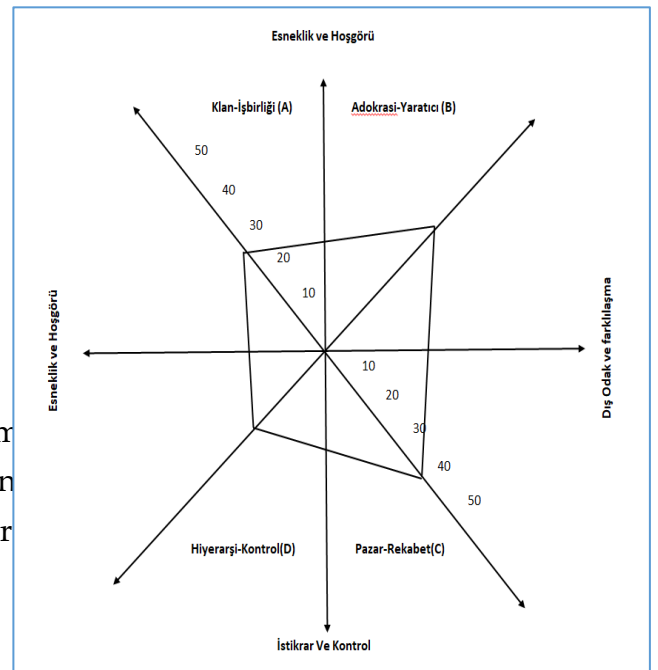
Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan bir okulda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 81 katılımcı Örgüt Kültürü Değerlendirme Ölçeği (ÖKDÖ)'ni doldurarak çalışmaya katılmıştır. 81 katılımcının verdiği yanıtlar mevcut örgüt kültürü ile hedeflenen örgüt kültürünü ortaya çıkarılmıştır. Ölçek sonuçlarına göre çıkan sonuçlar Şekil-1 ve Şekil-2 de gösterilmiştir.

Şekil 1. Mevcut Okul Kültürü



Şekil 2. Hedeflenen Okul Kültürü



ulun m
edeflen
mektedir

Bu bölümde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Antalya ili Kepez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan aynı okulda görevli, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 17 katılımcının görüşlerine göre okul kültürünü oluşturan sebeplere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

1.Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların “Okul Kültürü Kavramına İlişkin Görüşleri İle Çalıştıkları Kurumu Hangi Kültüre Daha Yakın Gördüklerine” İlişkin Görüşleri

Katılımcılara, okul kültürü kavramından ne anladıkları ve çalıştıkları kurumu hangi kültüre daha yakın buldukları sorulmuştur. Tablo 2’de katılımcıların okul kültürü kavramından ne anladıkları ve çalıştıkları kurumları hangi kültüre daha yakın bulduklarına ilişkin görüşleri içeren tema, kodlar ve katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara Göre Okul Kültürü Kavramının Anlamı ve Çalıştıkları Kurumu Hangi Kültüre Daha Yakın Bulduklarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
✓ Baskın Özellikler	“İşbirliği, Dürüstlük, Sıkı Çalışma, İnanç, Varsayım, Ortak Değerler, Kalıp ve Davranışlar, Tarihi Gelişim, Amaç ve Hedef, Teknoloji, Sosyo Ekonomik Çevre, Sosyo Ekonomik Düzey, Kurumun Uyguladığı Eğitim Sistemi, Okul ve Sınıfın Büyüklüğü, Beklenti, Zümre, Güven Ortamı, Mutluluk”
✓ Örgütsel Liderlik	
✓ İş Görenlerin Yönetimi	
✓ Örgütsel Bağ	
✓ Stratejik Önem	
✓ Başarı Kriterleri	
Katılımcı Görüşleri	
K1	“Okul kültürü deyince idarecilerin ve öğretmenlerin velilerle öğrencilerle iş birliği içinde sağlıklı mutlu huzurlu bir ortam yaratmaları geliyor benim aklıma. Okul kültürü deyince okulda bütünleşme sağlayan davranışlarımız aklıma geliyor. Kurumda çalışanlarımızın tutum ve davranışları aklıma geliyor. Velilerimiz bizden beklentileri geliyor aklıma. Yönetimin bizlere özgüven aşıladığı kuralcı değil kendimizin ve öğrencilerimizin özgürce düşüncelerini ifade ettiği ortam geliyor. Bizim okulumuzun hem işbirlikçi hem de yenilikçi bir kültürü var. Çünkü zümreler arası işbirliği var. Herkes birbirine yardımcı oluyor fikir alışverişinde bulunuyoruz. Ayrıca etwinning, erasmus gibi birçok yenilikçi projeler yürütülüyor okulumuzda.”
K2	“Benim için okul kültürü kavramı insanların doğru olduğunu varsaydığı şeylerdir. Bunlar dürüstlük, sıkı çalışma, yüksek sınav sonuçları, mezuniyet ortalamaları vb. şeylerdir. Yine benim için okul kültürü okulun içinde kullanılan teknoloji, okul ve sınıfın fiziksel durumu, yöneticimin benden beklentisidir. Rekabetçi bir kurum kültürümüz yok. Hiyerarşi tepeden inme değil, bizim kurumda işbirliği ve yenilik var.”
K3	“Okul kültürü kavramı bana göre bir okulun nasıl çalıştığı ile alakalı, öğretmen ilişkileri ile alakalı ve öğrenci ilişkileri ile alakalı davranışları gösteren fiziksel, görsel, işitsel ve diğer duygusal durumdur. Okulumuzu değerlendirirsem tam olarak işbirlikçi bir okul yenilikçi bir okul diyebilirim. Özellikle zümreler arasında her zümre birbirine yardım eder. Biz idareden bir şey istediğimizde bize yardımcı olan ve yenilikçi bir idaremiiz var.”
K4	“Okul kültürü deyince yani bir kere hepimiz bir memur olduğuna göre okul kültürü kurum kültürü benim bu okulda belli kurallar dâhilinde kendimi güvende hissetmem geliyor. Ben bu okulun içine girdiğimde ben güvendeyim ben rahatım, ben burada güvendeyim hissini almalıyım. İşte bu durum bana okulda ne önemli ne önemsiz düşüncesini görmemi sağlıyor. Bizim okulumuzda işbirliği çok fazla var ayrıca okulumu yenilikçi olarakta görüyorum. Okulumuzda sürekli idaremiiz ve öğretmen arkadaşlarımız bir şeyler yapma çabasında yani kendine geriye çeken yok diye düşünüyorum.”

- K5** “Bence okul kültürü şey olmalı bence böyle olumlu ilişkilerin olduğu, pozitifliğin olduğu öğretmenin de öğrencinin de idarecilerinde çalışanın da hizmetlisine kadar her kesin kendini okula geldiğinde mutlu hissettiği yer olmalı. İnsan kendini rahat hissetmeli, özgür hissetmeli, tedirgin olmamalı. Bu ortam bence okul kültürünün yansıdığı ortamdır. Yani Bizim okulumuz daha çok işbirlikçi ve yenilikçi bir kültüre daha yakın. Bizim okulumuzda fikirler alınıyor, düşünceler alınıyor ama tabii yine son sözü müdür bey söylüyor.”
- K6** “Okulun tarihsel gelişimi, okulun amacı, okulun bulunduğu çevre, çocukların sosyo ekonomik durumu okulun kültürünü yansıtır. Bu okul yenilikçi bir okul çünkü okula katkı olsun diye her gün yeni bir şeyler yapılmaya çalışılıyor.”
- K7** “Okul kültürü okuldaki bireylerin düşünüş tarzı, gösterdikleri davranışlar, sıkı şekilde çalışmaları ve inançlarıdır. Bizim okulumuz çok büyük öğrenci sayısı çok fazla bu nedenle benim okulda gözlediğim herkesin işbirliği içinde çalışıyor olması. İnternette de takip ediyorum okulumuzu her öğrencisine yardımcı olmaya çalışıyor. Tüm bunlar işbirliği ile yapıyor diye düşünüyorum.”
- K8** “Okul kültürü çok boyutlu bir süreç bunun içinde sadece öğretmen öğrenci değil veliler, görevliler, hizmetliler var. Bunların bir duruşu, davranış biçimleri var. Giyim kuşamları hal ve hareketleri var. Konuşmalar bile bize okul kültürünü yansıtır. Okul kültürümüz işbirliği yapmaya çalışanlar var, yenilikçi arkadaşlarımız var, hiyerarşiye ihtiyacı olan arkadaşlarımız var. Rekabet yapılmıyor. İşbirliği sadece mecburiyetten yapılıyor. Çok fazla işbirliği diyemeyeceğim fakat idare ve arkadaşlarımız okulumuzda duruma göre davranış sergiliyor.”
- K9** “Bana göre okul kültürü öğrencilerin, öğretmenlerin bir arada bir bütün oluşturabilmesi, tabii bunun bir veli ayağı da var bunun ama temel olarak okul kültürünü oluşturan öğretmenler ve çalışanlardır. Bu kişilerin sergilediği davranışlar okul kültürünü bize gösterir. Çalıştığım kurumu iş birliği diyebilirim. Çünkü birbirimize yardım ediyoruz eksikliklerimizi tamamlıyoruz, yani bir otorite baskısından ziyade herkes birbirine yardımcı olma içgüdüğü ile hareket ediyor diyebilirim. Okulumuz rekabetçilik bana göre baskın değil, daha çok işbirlikçiyiz. Dış okullarla rekabet etmek istiyoruz, öğrenci profilimizi iyileştirmeye çalışıyoruz. Öğretmenlerimiz zaten yeterlidir. Dışarıya karşı bir rekabetimiz var ama içimizde öğretmenler arasında böyle bir şey söz konusu değil, birbirimizi geliştirmeye çalışıyoruz, ama yeterli düzeyde değiliz.”
- K10** “Okul kültürü kavramından ne anlıyorum, okul içindeki öğretmen arkadaşlar veli- öğrenci profili, bütün bu işleri bunun içerisine giriyor. Benim fikrim birlikte olaylara karşı hem hareket etme, yada ortak düşünce ile sonuca varılabilme durumudur. Herhangi bir etkinlikte çabuk ve hızlı hareket edebilme, kriz durumlarında krize anında müdahale etme, ya da çözüm geliştirme; okul dışında arkadaşlık ilişkileri, aile ilişkileridir okul kültürü. Okulumuzda daha çok işbirlikçi işin açıkçası, çünkü sosyal hayat öğretmenler arasında fikir ayrılıkları getirirse de davranış farklılıkları oluştursa da okulda problem ya da organize ve güzel şeyler her zaman var. Ayrıca okulla ilgili bir sorun olduğu zaman, taşın altına elini koymak, daha çok işbirlikçi diye düşünüyorum.”
- K11** “Okul kültürü öğrencilerin öğretmenlerin bir arada eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri, her birinin sorumluluğu olan bir süreçtir. Okulda yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci her biri birbirini tamamlar niteliklerdedir. Bu paydaşların bir tanesi bile sorumluluklarını zayıf yaptığı anda eğitimin yeterince hedeflerine ulaşamadığını düşünüyorum, bunun haricinde okul kültürü dediğimiz, yani bunu pandemide de çok net bir şekilde gördük, sadece eğitim öğretim faaliyetleri değil öğrencilerin sosyalleştikleri bir bağ; görgü kurallarını öğrendikleri bir alan olarak düşünüyorum. Okulumuz yenilikçi kültüre daha yakın, arkadaşlar modern eğitim sisteminde yani, akıllı tahtaların kullanımı, animasyon, projeler üretiyorlar. İşbirlikçilik var ama yenilikçi anlamında derslerinde öğrencilerin ve LGS hazırlık kurslarının hem video hem slayt hem animasyon hem akıllı tahta soru çözümünü alanında daha çok modern teknolojinin uygulamalarını kullanıyorlar. Pandeminin zoom ve online çalışmalar ile eğitime büyük etkisi olduğunu öğretmenlerin de teknolojik anlamda bir ilerleme sağladığını düşünüyorum.”
- K12** “Okul kültürü okulda oturmuş bir düzendir. Öğretmenlerin çalışması, okul idaresinin olaylara karşı sergilediği tutumlar, öğrencilerin okula uyumu, velilerin okula karşı kafasında oluşturduğu düşüncelerdir. Bizim okulumuzda daha çok hiyerarşik kültür olduğunu düşünüyorum, çünkü öğretmenlerimizi çok fazla istekli olarak görmüyorum, idari olarak sürekli hatırlatmaların yapılması görevlerin hatırlatılması bana okulda hiyerarşik bir kültür olduğunu hissettiriyor.”
- K13** “Okulda yürütülen aktiviteler, okulun faaliyetleri okul kültürünün göstergesidir. İş görenlerin okul hakkındaki düşünceleri ve davranışları okul kültürüdür. Bizim okulda işbirliği var. Yani okulda bir sorun olduğunda okul idaresi ve çalışanlar sorunları işbirliği içinde çözüme kavuşturuyorlar. Herkes elinden geleni yapıyor.”
- K14** “Okul kültürü okulda çalışan kişilerin uzun süreler içinde kalıplaşmış davranışları ve olaylara tepkinin genel olarak nasıl olması gerektiğini gösteren bir süreçtir. Bizim okulumuzda velilerden destek alamazsa öğretmenler çok uğraşiyor etwinnig, erasmus, ecookul gibi bir çok projeler yürütülüyor tüm bunlar işbirliği ve yenilikçi anlayışla devam ediyor.”
- K15** “Okul kültürü okuldaki ilişkilerdir. Okulda çalışanların inanç ve davranışlarıdır. Okulun huzurlu bir ortam olmasıdır. Burada arkadaşlarımız arasında işbirliği var. Okulumuz rekabetçi olamaz çünkü burası bir fabrika değil. Ama okulumuz bu bölgeye göre iyi bir okul. Sıkı bir yönetim yok. İdare ve öğretmenler arası işbirliği var, resmi bir ilişki var.”
- K16** “Öğretmenlerin sağlıklı bir şekilde görevini yapabildiği, işyerinde rahat edebildiği, öğrencisini mutlu ettiği bir yer olarak okul kültürünü tanımlayabiliriz. Okul idaremez kesinlikle otoriter değil bir şey yapacağımda mutlaka bize sorarlar. Güzel bir arkadaş ortamımız var. Biz burda işbirliği içinde çalışmalarımızı yürütüyoruz.”
- K17** “Okul kültürü okuldaki işlerin yürütülebilmesi için birlikte hareket edebilme gücüdür. Bizim okulda arkadaşlar hep birlikte hareket etmeye çalışıyorlar. Bu yüzden okul kültürümüzün işbirliğine yakın olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 2’de Katılımcıların Okul Kültürü Kavramının Anlamı ve Çalıştıkları Kurumu Hangi Kültüre Daha Yakın Bulduklarına İlişkin Görüşleri değerlendirildiğinde;

Katılımcılar Örgüt Kültürünü ve Kurumlarının Hangi Kültüre Yakın Olduğunu “İşbirliği, Dürüstlük, Sıkı Çalışma, İnanç, Varsayım, Ortak Değerler, Kalıp ve Davranışlar, Tarihi Gelişim, Amaç ve Hedef, Teknoloji, Sosyo Ekonomik Çevre, Sosyo Ekonomik Düzey, Kurumun Uyguladığı Eğitim Sistemi, Okul ve Sınıfın Büyüklüğü, Beklenti, Zümre, Güven Ortamı, Mutluluk” gibi kavramlarla ilişkilendirerek tanımlamışlardır.

Katılımcılar görüşleri incelendiğinde çoğunluğu örgüt kültürünü işbirliği (klan) kültürüne yakın bulmaktadırlar. Örgüt kültürünü Hiyerarşi olarak niteleyen katılımcılar olsa da çoğunluk işbirliği ve yenilik kültüründen bahsetmektedir. Örgüte ait kültürün iş birliği ve yenilikçi olarak nitelenmesinin nedeni okuldaki çalışanların birbirleriyle uyum içinde işlerini yürütüyor olmaları, bu konuda idarenin onlara yardımcı oluyor olması, iş yerinde çalıştıkları arkadaşlarını seviyor olmaları, takım çalışmasının yürütülüyor olmaları, çevre şartlarının kötü olmasına rağmen iş yerinde mutlu oldukları, birbirlerinden yardım alarak işleri kolaylaştırdıklarını ifade etmişlerdir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına” İlişkin Görüşleri

Katılımcılara, Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Tablo 3’de katılımcıların Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile ilgili ne düşündüklerine ilişkin görüşleri içeren tema, kodlar ve katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcılara göre “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle İlgili Ne Düşündüklerine” İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
✓ Baskın Özellikler	“Demokratik, Adaletli, Ayrım Yapmayan, Önemseyen, Ayrıştırmayan, Çözüm Üreten, Çağdaş, İleri Görüşlü, Otoriter, Dediğim Dedik, Yapıcı, Kendine Göre Doğruları Olan, Yenilikçi, Güven Veren, Herkese Eşit, İyi Niyetli, Duruşu Olan, Kendini Geliştiren, Nabza Göre Şerbet Veren, Baskıcı Olmayan, İyimser, Destek Verici, Hak Savunan, Çözüm Odaklı, Arkadaş Canlısı, İnsani Duyguları Yüksek, Gayretli, Heyecanlı, Donanımlı, Sınırlı, İkna Kabiliyeti Yüksek, Hitabet Gücü Yüksek, Sert Davranış, Yumuşak Davranış, Demokratik, Anlayışlı”
✓ Örgütsel Liderlik	
✓ İş Görenlerin Yönetimi	
✓ Örgütsel Bağ	
✓ Stratejik Önem	
✓ Başarı Kriterleri	

Katılımcı Görüşleri

- K1** "Bizim okul yöneticimiz çok demokratik, adaletli, ayırım yapmayan biri çünkü diğer okullarda bunun tersini görüyorum. Okul Müdürü kendi siyasi görüşü, kendi sendikası ve kendisine yakın öğretmen gruplarına yakın başkalarına uzak oluyor. Bizim okul müdürü öyle değil kendisine yakın olsun olmasın bütün öğretmenlerin düşüncelerini dinliyor önemsiyor, sorunlarını ayırıştırmadan hep birlikte bir çözüm üretmeye çalışıyor, öğretmenlerle ilgili adaletli, işbirlikçi olarak hareket ediyor. Müdürümüz çok çağdaş ve ileri görüşlü kendini geliştirmeye çalışan biri."
- K2** "Ne söylesem yani kendi açımdan müdür dinliyor evet, ama karar verirken düşündüm, düşündüm benim düşündüğüm daha doğru diyor. Yani otoriter. Tamam evet dinliyor karşısındakini anlamaya çalışıyor, diyor ki benim söylediğim olsun, yani kendi istediğim olsun istiyor, yani otoriter. Ama lider evet lider, liderlik vasfı da var. Diye düşünüyorum açıkçası."
- K3** "Ee.. Müdürümüz lider bir müdür özelliği fazla olan bir müdür ve şey yapıcı bir müdür bizim isteklerimizi geri çevirmeyen müdür, bazen kendine göre doğruları olan da bir müdür. Yenilikçi bir müdür, yani benim bir sıkıntı yok yani ne zaman ne istedi isem yapılır yerine getirilir."
- K4** "Liderlik özelliklerini gösterdiğini düşünüyorum. Baktığımda mesela ben bir kere müdür beyle çok rahat konuşabiliyorum, her istediğimi dile getirebiliyorum, bir kere öğretmeni dinliyor, diyorum ya hani ilk başta güvende olması belki yanına girdiğimde kendimi güvende hissediyordum, adaletli olduğumu düşünüyorum, herkese eşit davrandığını düşünüyorum, öylede hissediyordum, ve çok fazla bence çok çok iyi niyetli bunu da söyleyeyim"
- K5** "Bizim okul müdürümüz gerçekten çok iyi bir lider, liderlik özellikleri var. Duruşu, konuşması, tavı, yeniliklere açık kendini geliştiriyor, ee.. ve insanları etkilemesini yani kiminle ne konuşacağını biliyor, kime nasıl söyleyeceğini biliyor nabza göre şerbet vermek olayı sanki biraz böyle ondan dolayı liderlik vasıflarını taşıyor"
- K6** "Kendisi iyi bir insan, öyle baskıcı bir anlayışı yok. Okulu iyi yönetmeye çalışıyor. Okul için sürekli yeni şeyler yapmaya çalışıyor."
- K7** "Müdürümüz öğretmenlere karşı çok iyimser bence, hani bizim eski müdürümüz vardı. O hep üstten bakardı insanlara, ama bu müdürüm öyle biri değil. Yani istese hiyerarşik olabilir, ama onu tercih etmiyorum. Bu benim düşüncem."
- K8** "Müdürümüz gerçekten, öğretmenleri gözeten onların haklarını savunmaya çalışan biri, Mesela hiçbir zaman hiçbir veli geldiğinde veliler çok şikayetçi oluyor öğretmenlerden, ben hiçbir zaman çağırıp ta öğretmeni müdür beyin velinin yanında küçük düşürdüğümü görmedim. Hiçbir arkadaş da diyemez. Liderliği hakkında hiç kimse bir şey söyleyemez, ama bazen kendisinin fevri çıkışı oluyor. Ayrıca aşırı koruyucu personelini özellikle idaredeki diğer arkadaşlarını koruyor. İnsanlarla iletişimi çok güzel, çözüm odaklı."
- K9** "Okul yöneticimiz yeni nesil biri yani! Okulu yönetirken yasayla kanunla işte yönetmelikle değil de daha çok bizi destekleyici şekilde hareket ediyor. Yenilikçi lider bir müdür, hani o eski kafamızda şekillendirdiğimiz kapısında korktuğumuz müdür değil, lider konusuna gelince daha çok arkadaş canlısı bizde ona karşı aynı şekildeyiz."
- K10** "Yani gerçekten lider olmayı istiyor, işin açıkçası ama bunu bazı yönlerden kendi kişisel olarak bazı şeyleri çözmesi lazım. Kendini geliştirmesi lazım, davranışın ve düşüncenin farklı olması lazım. Şöyle açıklayayım yani insan kafasında neyi kurgular, ya da iyi şeyler söylediğini düşünür, yada olaya iyi yönlerinden bakar ama kişisel olarak bunu hisseder yada yaptığını düşünür, ama 3. Ve 2. Göz olarak izlediğimiz zaman, görünün bir çok şey algıyı değiştiriyor, hani bizden kontrol etmesi gereken şeylerden bir tanesi bu, diğeri de insanların birçoğu bunu kabul eder ama siz böyle iseniz bende böyleyim diye bilir yani, işi açıkçası ama, müdürümüzün insani duyguları yüksek."
- K11** "Okul yöneticimiz, liderlik anlamında gerçekten gayretli, ondaki heyecan birçok arkadaşımızda yok, müdürümüzdeki bu gayret öğretmenlerimizin çoğunluğunda olsa en iyi öğrencileri başka bir yere vermezdik, ama liderlik anlamında Müdürümüz elinden gelen bütün gayreti gösteriyor. Hem sosyal çevresi hem öğretmenler üzerindeki hakimiyeti hem bilgi anlamında, çok donanımlı bir kardeşimiz, ayrıca iyi bir insan yani, iyi bir yönetici, çoğu zaman okul için gecesini gündüzüne katıyor, , geçen yıl saat 07.30 da okulu açıyorduk akşamleyin 18.40 da halen çalışıyor oluyorduk. Yani 12 saat 13 saat aralıksız çalışıyoruz, bu da kolay bir şey değil yani özveri istiyor. Müdürümüz zaman kavramı gütmeksizin çalışan biri."
- K12** "Okul yöneticimiz aslında iyi bir lider ama karşı tarafta fazla bir istek olmayınca tutarsız olabiliyor yani, müdürümüz daha çok çalışmak istiyor, başarılar elde etmek istiyor, ama öğretmenlerimiz çevre çok kötü işte, öğrenciler çok kötü diyerek kendini geri çekebiliyor, yani elimizden bu kadar geliyor, deyip kendilerini geri çekiyorlar, o durumda bazen çatışmalar yaşadığımızı düşünüyorum, ama müdürümüzün de bazen birazcık sinirli agresif tavırlar sergiliyor, bu durumda da biraz çatışmalar olabiliyor, ama genel olarak iyi bir müdür olduğunu düşünüyorum."
- K13** "Lider olarak iyi yönetiyor. Bir sıkıntı bir sorun olduğunda hemen çözüyor, çağırıp arkadaşça konuşabiliyor, veli olarak, yani bir abi olarak bi yaklaşımda bulunuyor. Öğretmenlere yardımcı oluyor, öğretmenlerin bir eksikliği olduğunda soruna çözüm buluyor, bir sıkıntısı olduğunda çözmeye çalışıyor, yardım ediyor."
- K14** "Okul Müdürümüz tam bir lider denilebilecek kişiliğe sahip bence. Zaten okul müdürü de öyle olmalı. Ben her zaman arkadaşlarımla konuştuğumda da bunun böyle olması gerektiğini söylerim. Çünkü amirimiz liderimiz kendini saldırdığı zaman ister istemez bizde kendimizi salıyoruz. Bu yüzden bizim okul müdürümüz lider okul müdürünün taşıdığı vasıfları taşıyan biri. Gerektiğinde sert gerektiğinde yumuşak davranır ama bizi bir şekilde ikna eder. İkna kabiliyeti yüksek bir müdür."

- K15** *“Daha çok demokratik davranıyor. Ayrıca herkese eşit mesafede davranıyor müdürümüz. Zaten bir mesafenin de olması gerekiyor. Yoksa müdürlük ve öğretmenlik arasında bir fark olmaz. Ancak biz bu mesafeyi çok uzun hissetmiyoruz. Kendimizi müdürün yanında çok rahat hissediyoruz.”*
- K16** *“Lider biri olmasının yanı sıra aynı zamanda anlayışlı. Sadece liderim ben deyip ben bilirim havasında değil. Liderlik vasfı var. Yönetme kabiliyeti var. Ben açıkça söyleyeyim 15 yıldır çalıştığım en iyi yönetim şu an. Zaten buradan gitmek istemememin nedeni de bu yönetim. Buralar kenar mahalle, sınıflar kalabalık ama okul ahengi, okul kültürü, okulun atmosferi iyi olduğu için bu okuldan gitmek istemiyorum.”*
- K17** *“Bizim okul müdürümüz liderlik konusunda ortalamanın üstünde diyebilirim. Liderlik vasıfları çok yüksek sayıda. Hitabette de çok iyi. Öğretmenlere olsun velilere olsun öğrencilere olsun çok iyi hitap ediyor.”*

Tablo 3’de Katılımcıların “Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle İlgili Ne Düşündüklerine” İlişkin Görüşleri değerlendirildiğinde; Katılımcılar Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarını “Demokratik, Adaletli, Ayrım Yapmayan, Önemseyen, Ayrıştırmayan, Çözüm Üreten, Çağdaş, İleri Görümlü, Otoriter, Dediğim Dedik, Yapıcı, Kendine Göre Doğruları Olan, Yenilikçi, Güven Veren, Herkese Eşit, İyi Niyetli, Duruşu Olan, Kendini Geliştiren, Nabza Göre Şerbet Veren, Baskıcı Olmayan, İyimser, Destek Verici, Hak Savunan, Çözüm Odaklı, Arkadaş Canlısı, İnsani Duyguları Yüksek, Gayretli, Heyecanlı, Donanımlı, Sinirli, İkna Kabiliyeti Yüksek, Hitabet Gücü Yüksek, Sert Davranış, Yumuşak Davranış, Demokratik, Anlayışlı” gibi kavramlarla ilişkilendirerek Liderlik Davranışlarını tanımlamışlardır.

Katılımcılar görüşleri incelendiğinde çoğunluğu okul yöneticilerini lider olarak görmektedir. Okul Yöneticilerinin Lider davranışlar sergilediğini ifade eden katılımcılar ifadelerinde işbirliği kültürüne ve yenilikçi kültüre yakın özelliklerden bahsetmektedirler. Bazı katılımcılar lideri sert davranan, otoriter gibi tanımlasa da bunun olmasını gerektiğini ifade etmişlerdir. Örgüte ait Liderlik Davranışlarının katılımcılar tarafından işbirliği ve yenilikçi olarak nitelenmesinin nedeni okul müdürünün davranışlarından, olaylara olan tepkilerinden, kurduğu iletişimden ve personellerin bir bütün olarak eşgüdümlü çalışmasını istemesinden ve okulda yeniliklere dair çalışmalar yürütmüş olabileceğinden kaynaklanıyor olabilir. Katılımcılar bu durumu kendilerince ifade etmişlerdir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların “Öğretmenler ile Okul Yönetimi Arasındaki Yönetimsel İlişkilere” İlişkin Görüşleri

Katılımcılara, Öğretmenler ile Okul Yönetimi Arasındaki Yönetimsel ilişkiler ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Tablo 4’de katılımcıların Öğretmenler ile Okul Yönetimi Arasındaki Yönetimsel ilişkiler ile ilgili ne düşündüklerine ilişkin görüşleri içeren tema, kodlar ve katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcılara göre “Öğretmenler ile Okul Yönetimi Arasındaki Yönetimsel İlişkilere” İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
✓ Baskın Özellikler	“Birbirini Destekleyici, Birbirine Yardımcı Olan, Birbirini Reddetmeyen, Saygı Çerçevesinde İşleri Yürüten, Birbirine Arkadaş Gibi Davranan, Lakayt İlişki Olmayan, Karşılıklı İletişim Halinde, İtina ile Bilgi Akışı Sağlanması, Elinden Geleni Yapma, Uyumlu, Diyalog Halinde, Fikir Alma, Danışma, İyi Niyet, Yönlendirme, Şeffaflık, Karşılıklı Anlayış.”
✓ Örgütsel Liderlik	
✓ İş Görenlerin Yönetimi	
✓ Örgütsel Bağ	
✓ Stratejik Önem	
✓ Başarı Kriterleri	
Katılımcı Görüşleri	
K1	“Dediğim gibi işte çok rahatlıkla kapısını çalıp girebiliyoruz, idarecilerimizin odasına çok rahatlıkla düşüncelerimizi ifade edip; bir sorun yada yapmak istediğimiz proje ile ilgili desteklerini alabiliyoruz. Geçen gün de çalıştık etkinlik projeleri yaptık 8 öğretmenle okul müdürümüz hepimizin etkinliğine katılmaya çalıştı. Nezaket ziyaretlerinde bulunuyorduk, işte vakit yaratmaya çalıştı aslında çok yoğun bir idarecimiz var işte hem iç kurumu yönetmeye çalışıyor hem de yüksek lisans yapmaya çalışıyor, hem üç çocuk babası yani ailesine yetismeye çalışıyor, hem de biz bütün öğretmenlerin yardımına koşmaya çalışıyor, hiç birimizi reddetmiyor, yani erteleyebiliyor belki o anda başka bir işi varsa reddetmiyor, illa bizim etkinliklerimizi projelerimizi desteklemek için elinden geleni yapıyor.”
K2	“Ee, Saygı çerçevesinde iç içe bir kanka yada bir arkadaş gibi yada müdür geldi mi önümüzü ilikleyelim şeklindeki gibi değil arada bir uçurum yok, orta seviyede yani saygı çerçevesinde, idareci idare olduğunu, öğretmen olduğunu ve ikisinin de arasında lakayt bir ilişki yok. Seviyeli bir şekilde yani idare öğretmen rolleri aynı şekilde arada bir karışıklık yok.”
K3	“Bu biraz idarenin öğretmenlerden beklentisi öğretmenlerin idareden beklentisi ile alakalı aslında ee.. bana göre bu okul çok yoğun ama buna rağmen bir çok arkadaşımızın okul idaresi ile problemi yoktur. Bizim okulumuz iletişim anlamında güçlü bir okuldur.”
K4	“Bence güzel yani bir sıkıntı yok gayet iyi. İletişim konusunda hiçbir sıkıntı yok. Sonra resmi işlemlerin yapılmasında çok özenli bir şekilde itina ile bize bilgi veriliyor. Ben okul idaresine çok güveniyorum. Hiç bir şeyi kalkıp da özel inceleyip de acaba şurası yanlış mı oldu, dur ben bir bakıyım ve ret edeyim der gibi bir düşünceleri yok. O yüzden çok güveniyorum kaygılı değilim. Aramızda güzel bir işbirliği var.”
K5	“Biz yönetime aslında çok daha kolay kendimizi ifade edebiliyoruz, ne söyleyecek ise çok rahat bir şekilde müdüre söyleyebiliyoruz. Müdür beyde bu konuda elinden geleni yapıyor yardımcı olmaya çalışıyor, yani karşılıklı iletişim var. Hatta biz buna şey de diyebiliriz, tabii ki hani mutlaka okul müdürü saygı çerçevesinde ama bunun dışında da hani her türlü konuda bir sorumluluk olduğunda paylaşabiliyoruz.”
K6	“Okul müdürümüzün öğretmenler ile yönetimsel ilişkisi benim gördüğüm kadarı ile çok iyi, yumuşak davranıyor, giden müdür biraz daha sertti öğretmenlere karşı ama bu müdür daha iyi yani.”
K7	“Bazı öğretmenler müdür beye karşı biraz anlayışsız olarak düşünüyorum. Ben bu şekilde düşünüyorum yani. Ben daha bu iş yerine geleli yeni oldu ama gözlediğim kadarıyla çoğu öğretmenler uyumlu. Problem olduğuna şahit olmadım. Müdür bey ve öğretmenleri sürekli sohbet ederken görüyorum.”
K8	“İdare ile öğretmenler arasında yüzleri gülen insanlar görüyorum. Yönetim resmi işleri belli standartlar içinde sürdürürken öğretmenlerde üzerine düşeni yapıyorlar. Yönetimsel ilişkiler noktasında işbirliği olduğunu gözlemliyorum. Sorunlar diyalog ile çözülüyor. Okulumuzun yönetimsel ilişkilerini olumlu buluyorum.”
K9	“Şimdi her konuda olduğu gibi olumlu ilişkiler geliştirilenler de var olumsuzlar da var ama genel bağlamda baktığımız zaman yönetimsel ilişkilerimiz iyi diyebiliriz. Mesela biz idareden bir şey talep ettiğimiz zaman, mümkünse eğer yapmaya çalışıyorlar. Ya! Hocam ben bunu yapamam, burada şu kadar öğretmen var, bunu başaramayız demiyorlar. Bizi daha çok destekleyici, işte hocam şu olabilir mi, hocam bakalım olabilirse yapalım şeklinde yardımcı olmaya çalışıyorlar. Bizde keza aynı şekilde onlara karşı öyleyiz. Karşılıklı güven ve işbirliğimiz var.”

- K10** “Yönetmel ilişkiyi yönetim açısından nasıl değerlendiriyorum, yani insanların bazı beklentileri çok yüksek olabiliyor, beklentiler sadece kendi kişisel ihtiyacı, kendi bakış açılarıyla yani oysa ki bazı şeyleri kaçırıyoruz, içinde bulunduğu bölgeyi, profili, işte sosyo-ekonomik düzeyi, aile kültürlerini, aile alışkanlıklarını karşılaştırıp gerginlik oluşabiliyor. Bu durum bazı işleri aksatıyor, bazen memnun olmuyor, bazen çok memnun oluyor, bazen çok güzel gidiyor ama bazen de küçük kırılmalar oluyor, bu küçük kırılmalar da bir çok güzel şeyleri götürüyor. Yani yönetimsel anlamda öğretmen açıkçası, biraz daha kapalı gibi duruyor. Öğretmenler her şeyi bilmek istiyor, o yüzden zaman zaman çatışma oluyor. Ancak konuşularak çözülebilir.”
- K11** “Hocam biz aldığımız kararları toplantı ile ve arkadaşlara danışarak alıyoruz, yani aldığımız bütün kararlarda görüş alıyoruz bu anlamda işbirlikçi yaklaşıma daha yakın olduğumuzu söyleyebilirim. Öğretmenlerin talepleri alınıp öyle değerlendiriyoruz, bu sene her öğretmene ücretsiz kâğıt verdik. Şu anda fotokopi çekimleri için kartlı sisteme geçtik. Bu anlamda aldığımız bütün kararlarda öğretmenlerimize danışıyoruz, onların fikirlerini alarak, yönetim anlamında elimizden gelen gayreti gösteriyoruz. Artı etkinlik çok yapıyoruz, öğretmenlerimizle iyi bir uyum içerisindeyiz, bu kadar kalabalık bir okulda yaşadığımız sıkıntılarda var tabi ama zaman içinde çözüme kavuşturuyoruz.”
- K12** “Yani idare öğretmenlerin görevini hatırlatmadığı müddetçe, güzel ama, derse geç giren öğretmenlere hadi artık zil çalalı şu kadar oldu denildiğinde bazı öğretmenler rahatsız oluyor. Nöbetçi öğretmenler de çok etkileniyorlar. Yukarıda 2. Kat çok karışık bir kat kimse orada nöbet tutmak istemiyor, mecburen aylık düzenliyor. Ders öğretmenleri geç geldiği zaman nöbetçi öğretmenler de yoruluyorlar, birazcık öğretmenlerin bu durumda geri planda kaldığını düşünüyorum, ama idare gerçekten iyi çalışıyor. Kalabalık bir okul, sınıflar 40 45 kişilik, Bilişim laboratuvarında mesela 20 bilgisayar var, ama 45 kişi oturuyoruz, sınıf hakimiyet konusunda problem yaşıyoruz. 5. Sınıflar özellikle ilkokuldan gelen sınıflar gibi devam etmek istiyorlar, sürekli sınıfta dolaşmak, ayağa kalkmak tuvalete gitmek istiyorlar. Bu durumda okulumuz gerçekten zor bir okul, ama karşılıklı iyi niyetle herkes kendi işini düzgün yapsa çok daha iyi olacağını düşünüyorum.”
- K13** “Okul yönetimi konularla ilgili toplantılar yapıyor, karar alıyor, bir görüş olduğunda birlikte katılıyorlar, fikir alışverişi yapıyorlar. Benim gördüklerim bunlar.”
- K14** “Bizi güzel yönlendiriyor. Tam anlamıyla bizi yönetiyor. Eksik olduğumuz yönleri direk yüzümüze açık bir şekilde söylüyor. Güzel yaptığımız iyi yanları da söylüyor. Açık sözlü okul idaremi. Okulla ilgili yaptığı işleri açık olarak söylediği için bizde zaten ona güveniyoruz. Aramızda bir güven ilişkisi var. Her şey şeffaftır. Okul müdürleri bu konuda bazen sıkıntılı olabiliyor ama bizim okul müdürümüz her şeyi açık açık söylüyor. Okulumuz için çok uğraşiyor. Mesela sürekli belediyeye gider, milli eğitime gider, bizim eksiklerimizi bildirir, isteklerimizi söyler, dilekçeler yazar, hani yapılır yapılmaz o ayrı ama müdürümüz yönetim açısından çok iyi.”
- K15** “Aramızda hiyerarşik bir ilişki var ama daha çok işbirlikçilik var. Yani okul idaresi bir şeye karar vermeden önce herkesin fikrini soruyor müdür bey. Şöyle bir çalışma yapacağız arkadaşlar, bu fikri uygun buluyor musunuz? Şeklinde bizimle toplantı yapıyor. Herkes için uygunsa müdür bey uygulamaya koyuyor. Herkes kararlarda ortak hareket ediyor.”
- K16** “Burada biz birbirimizi idare ederiz. Melesa bir işin olur müdür beye söylersin müdür bey de tamam der. Yönetim gevşek değil, öğretmenlere karşı çok anlayışlı. Okul olumlu yönde iyi yönetiliyor. Başarılarımız giderek artıyor. Okulumuzun öğretmenlerle yürüttüğü güzel projeleri var. Hocalarımız ödülleri alıyor. Şu an yönetimle ilgili kime sorsanız olumsuz bir yanıt alamazsınız diye düşünüyorum.”
- K17** “Yönetmel herhangi bir sıkıntı yok. Müdür bey yönetim anlamında gerekenleri eksiksiz bir şekilde iletebiliyor. Bir sıkıntı yok öğretmenlerde bunu anlıyor. İletişim halinde okul yönetiliyor diyebilirim.”

Tablo 4’de Katılımcıların “Öğretmenler ile Okul Yönetimi Arasındaki Yönetmel İlişkiler İle İlgili Ne Düşündüklerine” İlişkin Görüşleri değerlendirildiğinde; Katılımcılar Öğretmenler ile Okul Yönetimi Arasındaki Yönetmel İlişkileri “Birbirini Destekleyici, Birbirine Yardımcı Olan, Birbirini Reddetmeyen, Saygı Çerçevesinde İşleri Yürüten, Birbirine Arkadaş Gibi Davranan, Lakayt İlişki Olmayan, Karşılıklı İletişim Halinde, İtina ile Bilgi Akışı Sağlanan, Herkesin Elinden Geleni Yapması, Uyumlu, Diyalog Halinde, Fikir Alınan, Danışma, İyi Niyet, Yönlendirme, Şeffaflık, Karşılıklı Anlayış” gibi kavramlarla ilişkilendirerek Yönetmel İlişkileri tanımlamışlardır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde okul yönetiminin çoğunlukla öğretmenlerle diyalog halinde olduğu, toplantılar yaptığı, karşılıklı fikir alış verişi içinde bulunduğunu görülmektedir. Bu durum bize okulun yönetmel anlamda işbirliği kültürüne daha yakın olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni ise okul

yöneticilerinin kendi yaklaşım tarzlarıyla ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcılar bu durumu kendilerince ifade etmişlerdir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların “Okula Bağlılığına” İlişkin Görüşleri

Katılımcılara, Okula Bağlılıkları ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Tablo 5’de katılımcıların Okula Bağlılıkları ile ilgili ne düşündüklerine ilişkin görüşleri içeren tema, kodlar ve katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların “Okula Bağlılıklarına” İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
✓ Baskın Özellikler	“Uyum, Sevgi, Saygı, Hoşgörü, Yardım, Ortamın Güzelliği, Arkadaş İlişkileri, Yüreklendirme, Adaptasyon, İletişim, Alışkanlık, Rutin, Arkadaşlık, Paylaşım, Devlete Bağlılık, Yetişme Tarzı, Aile, Toplum, Çevre, Tayin, Yönetim, Evi Gibi Hissetmek”
✓ Örgütsel Liderlik	
✓ İş Görenlerin Yönetimi	
✓ Örgütsel Bağ	
✓ Stratejik Önem	
✓ Başarı Kriterleri	
Katılımcı Görüşleri	
K1	“Çok ait hissediyorum. Çok mutluym ayaklarım geri geri gitmiyor. Bu okuldaki idarenin öğretmenler üzerindeki atmosferi çok önemli, yani biraz zor bir bölgede çalışıyoruz. Veli profili mükemmel değil öğrenci de mükemmel değil, ama idarecilerimiz ile öğretmenlerimiz arasında o kadar güzel bir uyum var ki sevgi saygı hoşgörü var ki o ortam bizi buraya çekiyor. Yani öğrencilerimizle de mutluuz.”
K2	“Evet kuruma ait hissediyorum. Çalışma arkadaşlarımı seviyorum açıkçası dediğim gibi onlar işbirliği, fikir alış-verişi yapıyorlar. Ben yolduğum yerde arkadaşlarıma sorduğum zaman hepsi birden yardımcı oluyorlar.”
K3	“Bağlı hissediyorum ben sınıfımı çok seviyorum, sınıf öğretmeni olduğum için 4 yılda bir öğrencilerim değişiyorlar, o yüzden de daha çok öğrencilerime bağlanıyorum, Eee.. Öğretmen arkadaşlarda dediğim gibi eski kaynaştığımız öğretmen arkadaşlar, idareyi de seviyorum bir sıkıntım yok, bu nedenle kendimi bu okula bağlı hissediyorum. Bir sıkıntı yok.”
K4	“Evet, zaten işimi seviyorum. Öğretmen ortamımız güzel, çünkü ben ortamı kötü bir yerden geldim. Hoşlanmayarak hep böyle sınıfta oturuyordum. Burada arkadaşlardan çok memnunum, müdür beyin beni ilk karşılaşmadaki karşılaşması, onlardan dolayı minnet hissediyorum, mutluym yani. Yaşadıklarım beni bu okula ait hissettirdi.”
K5	“Şöyle hissediyorum, okulda çalışmayı seviyorum, kendimi ait hissediyorum, ama tabii ki bazen kızdığım, öfkeli olduğum, kendimce sinirlendiğim, doğru bulmadığım, taraflarda oluyor. Çalışmayı çok seviyorum, başımdaki idarecide beni bu konuda çok iyi destekliyor, yönlendiriyor. Destek olup, benim önüme engel koymuyor, benim önüme engel koymadığı için keyif alıyorum. Çok güzel etkinliklerimi yapıyorum, projelerimi yapıyorum, farklı şeyler yapıyorum, beni engelleyen bir şey yok, aman hocam boşuna yapma dese hani beni engelleyen biri yok, hadi hocam yap, tamam hocam, güzel iyi diyerek beni bu şekilde yüreklendiriyor, çok güzel şey yapıyor aslında.”
K6	“9 yıldır burada olunca kendimi bağlı hissediyorum. Sürekli çalıştığım için iyice alışkanlığım oldu, yani sabah kalkıp işime gelirim geliyor. İşimi severek yapıyorum. Ekmeğimi buradan kazanıyorum. Okul idaresi ile de bir problemim yok sürekli iletişim halindeyiz. İşimi yapıyorum.”
K7	“Evet hissediyorum. Çünkü yaşamın bir bölümü burada geçiyor, sabah kalkıyorum işe geliyorum, tam 19.00 de çıkıyorum, eve geliyorum. Yine sabah kalkıp okula geliyorum, sürekli rutin haline geldi, bu. Rutinden dolayı. Çalışmakta bir zorunluluk yani bence, sonuçta para kazanıyorsunuz. Ayrıca müdür beyde kendimi okula bağlı hissetmemde bana yardımcı oldu. Geçenlerde eşim rahatsızlandı izin istedim hemen verdi. Önceki işyerimde hiyerarşi vardı kesinlikle izin vermezlerdi. Müdür bey burada çok anlayışlı. Burayı seviyorum.”

- K8** “Çok bağlı hissediyorum. Okulu seviyorum öğrencileri seviyorum. Öğretmen arkadaşlarımı seviyorum. Öğrencilerin iyiye gerçekten ciddiye alınmaya ihtiyaçları var. Çocuklar aileleri tarafından ciddiye alınmamış, derdin ne? Yâda sıkıntın ne? Gibi çocuklara hiçbir şekilde soru sorulmamış, ben onlara arkadaşça davrandığım için öğrenciler beni çok seviyor, ben de onları seviyorum, çocuklarla arkadaşlık ediyorum. Bana selam vermeden geçen öğrenci yoktur. Gerçekten okula ait hissediyorum kendimi, idareciler ile hiçbir sıkıntım yok öğretmen arkadaşlarımda da bir sıkıntısı yok.”
- K9** “Yani! Pandemi döneminde okula gelemediğimiz için bir bağlılık yoktu ama pandemiden sonra bir yıldan daha fazladır burada çalışıyoruz, buraya yeni geldim. Doğu görevinde idim. Antalya ya yeni tayin oldum, şu anda gayet aitlik hissim var, arkadaşlarla da aramızda güzel bir ortamımız var öğrencilerimizle de aynı şekilde. Burası çok büyük bir okul buraya alışmak da adapte olmak da zorlandım yani! Öğrenci sayısı çok köy okullarına göre çok ama şimdi arkadaşlıklarımız gelişti, hemen hemen hepsini tanıyoruz öyle olunca artık daha olumlu iklim var kendimi ait hissediyorum.”
- K10** “Evet hissediyorum. Eee.. Bu okulla alakalı bir durum değil aslında gerçekten yani öğrenciyi seviyorum, okula gelmek beni mutlu ediyor, problem ne olursa olsun, okul kültürü ne olursa olsun, okulun dinamiği nasıl olursa olsun, bu benim hani biraz daha kendi istediğim bir durumla ruh halimle ilgili. İşin açıkçası hangi kurum olursa olsun, neresi olursa olsun ben kendimi ait hissedeceğim. Bizim okulda zor zamanlarımız da oluyor, mutlu olduğumuz zamanlar da oluyor ve bunu okulda paylaşabiliyoruz. İnsanlarda bunu unutmanıza eşlik ediyor.”
- K11** “Evet, olabildiğince geçen yıl annem rahatsızdı annemi ziyaretimi erteledim çoğu kez 12 saat 13 saat aralıksız çalıştım, sonra düşündüm. 5 Temmuzda ben annemi kaybettim, düşündüm geriye dönük olarak 1 yıl elimden geldiğince tüm fedakârlık yaptım, olabildiğince bağlı hissettim. Bu kadar mücadele karşılığında ne var, Allah rızası var ben zaten ona inanan bir insanım. Bu anlamda okulumuza olduğunca bağlı olduğumu düşünüyorum. Bu bağlılık benim yetişme tarzım ile ilgili ben mesela 5. Sınıftan sonra yatılı okudum, oradaki disiplin oradaki devletin bize sunduğu imkânlar ve bu imkânlarla bağlı olarak yarın devletimize ne katabiliriz, düşüncesi ile hareket ediyorum.”
- K12** “Evet çok bağlı hissediyorum. Okulumu çok seviyorum, yani her şeyden önce ben işimi seviyorum, çalışmayı da seviyorum, idari boyutta da öğretmenlikte de. Hep aklımda bir şeyler olur, ders olarak da çocuklara bir şey öğretmekte işimi seviyorum çocukları da seviyorum, yani kendimi okula çok bağlı hissediyorum. Öğretmen arkadaşlarım, müdür yardımcılarımız, okul müdürüm, çevre, çocuklar beni okula bağlı hissettiriyor.”
- K13** “Evet. Çünkü çocuğum burada okuyor, biz bir aile gibiyiz ve burayı öyle görüyoruz.” Öğretmenleri, okul idaresini ve okulumuzu çok seviyorum.”
- K14** “Evet hissediyorum. Arkadaşlarla zaten ortamımız çok güzel. Sadece okulun çevresel kültürü bizi biraz uzaklaştırıyor bazen yoruyor ama bende zaten genel olarak böyle bir kültürde çalıştım. Ben mesleğe başladığımdan beri Urfa'dan geldim zaten burası da aynıydı. Ben bağlı hissediyorum ama bazı arkadaşlar pek hissetmiyor gibi düşünüyorum çünkü burayı hep merkezle kıyaslıyorlar. Sadece okulun büyük ve kalabalık olması biraz yoruyor ama ben kendimi bağlı hissediyorum.”
- K15** “Ben okulumu seviyorum zaten sevdiğim içinde saatinde gelip gidiyorum. Yani şu an 32 yıldır bu görevdeyim. Burayı sevmemin birinci sebebi okul idaresi, arkadaşlar yani uyum içinde olmamız. Mesela daha iyi okullara gidebilirim puanım yüksek ama burada ekonomik durumu kötü çocukları daha ileri götürebilir miyim? Ya da buradaki çocukları topluma zarar veren değil de iyi bir vatandaş olarak yetiştirebilir miyim? Düşüncesi beni buraya bağlıyor. Burası topluma uyum problemleri olan sorunlu öğrencilerin olduğu bir yer. Tamam burada eğitim var ama önemli olan çocukların topluma uyumunu sağlamak çünkü bu çocuklar ileride bizimle birlikte yaşayacak.”
- K16** “Evet bağlı hissediyorum. Burada kaldıkça benimsiyorsunuz. İlk yıllarımda ben de derse gireyim çıkayım modundaydım. Buraya mesai harcıyoruz. Mesai dışında geldiğimiz oluyor. Ait hissetmeseydim tayin isterdim. Hiç tayin işiyle uğraşmıyorum. Bunun nedeni %80 yönetim %20 arkadaş ortamı. Yazın mesala buraya uğrarım ne yapıyorlar diye? Geçen yaz fotokopi ihtiyacım oldu geldim hallettim. Yani kendimi buraya ait hissetmesem yazın buraya uğramam.”
- K17** “Ben 8 yıldır bu okuldayım. Burada öğretmenlikte yaptım, idarecilikte. Okulu, çevreyi, velileri ve öğrenci çok iyi tanıdığım için burayı evim gibi hissediyorum. Bir sıkıntı yok. Ayrıca burası evime de yakın.”

Tablo 5'te Katılımcıların “Okula Bağlılığı İle İlgili Ne Düşündüklerine” İlişkin Görüşleri değerlendirildiğinde; Katılımcılar Okula Bağlılığı ve bunun sebeplerini “Uyum, Sevgi, Saygı, Hoşgörü, Yardım, Ortamın Güzelliği, Arkadaş İlişkileri, Yüreklendirme, Adaptasyon, İletişim, Alışkanlık, Rutin, Arkadaşlık, Paylaşım, Devlete Bağlılık, Yetişme Tarzı, Aile, Toplum, Çevre, Tayin, Yönetim, Evi Gibi Hissetmek” kavramlarıyla ilişkilendirerek tanımlamışlardır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde tamamının okula kendi bağlı hissettiği görülmektedir. Katılımcıların birçoğu okulun çevre koşulların zor olmasına atıfta bulunarak bu durumun okula bağlılığı zorlaştırdığını ancak şu an okula kendilerini ait hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar arkadaşlarıyla, idareyle, velilerle,

öğrencilerle ve çevreyle iletişim içinde süreci yürüttükleri görüldüğünden okul kültürünün işbirliğine daha yakın olduğu söylenebilir.

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların “Okula Ait Kültürel Stratejiye” İlişkin Görüşleri

Katılımcılara, Okulda stratejik olarak en fazla önem verilen unsur ile okulun kültürel stratejisine ilişkin ne düşündükleri sorulmuştur. Tablo 6’de katılımcıların Okula Ait Kültürel Strateji ile ilgili ne düşündüklerine ilişkin görüşleri içeren tema, kodlar ve katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcılara göre “Okula Ait Kültürel Strateji” İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
✓ Baskın Özellikler	“Projeler, Çalışmalar, Faaliyetler, Sosyal Etkinlikler, Akademik ve Sportif Başarılar, Sınavlar, Yarışmalar, Turnuvalar, İşini İyi Yapmak ve Öğrencileri İleriye Götürmek, Temizlik, Güvenlik, Veli Toplantıları, Rutin Kontroller, Kurslar, İyi İnsan, Saygılı Bireyler, Kurum Çeşitliliğın Azaltılması, Farklı Kültürden Çocukları Bir Arada Tutmaya Çalışmak, Okuma Yazma Seviyesini Artırmak”
✓ Örgütsel Liderlik	
✓ İş Görenlerin Yönetimi	
✓ Örgütsel Bağ	
✓ Stratejik Önem	
✓ Başarı Kriterleri	
Katılımcı Görüşleri	
K1	“Kesinlikle projeler öğrencilerinde içinde bulunduğu çalışmalar, sosyal kültürel etkinlikler, geziler yapılmaya çalışılıyor, sportif faaliyetler, halk oyunları çalışmaları yani öğrencileri de içine alan işte hepimizin huzurlu mutlu bir ortam yaşayabileceğimiz durumlar yaratılmaya çalışılıyor.”
K2	“Okulumuzun kültürel stratejisi, yenilikçi diye düşünüyorum, çünkü sürekli bir projeler de yer almaya çalışıyorlar, ya da okulumuz adına öğrencilerin başarı oranının yüksek olması için çaba harcıyor, yenilikçi bir okul olduğumuzu düşünüyoruz.”
K3	“Sosyal etkinlikte çok önemli çünkü bizim okulumuz sosyal etkinlik anlamında biraz geri kalan bir okul ama son 2 yıldır sosyal etkinliklerle ön plana çıkmaya çalışıyor. Ahenk projeleri falan kurs öğretmenleri geliyor. Kurs öğretmenleri ile gelmesiyle beraber şey oldu, takımlar karate takımı çıkmaya başladı, masa tenisi takımı çıkmaya başladı, o nedenle akademik başarıda çok önemli bizim için, kendi adıma konuşayım. Yani her ay deneme sınavı yapmaya çalışıyoruz, yarışmalar yapmaya çalışıyoruz, turnuvalar yapıyoruz, velilerle işbirliği içerisinde ikisi de var. Sosyal yönü de var, akademik yönü de var.”
K4	“İşini doğru yapmak, dürüst olmak, öğrencilerle iyi bir şekilde çalışarak ileriye gitmek ve her çocuğu ileriye götürmek stratejik olarak daha önemli bence.”
K5	“Okul her türlü konuda kendini geliştirmek için elinden geleni yapıyor. Mesela bu ne olabilir, eğitim öğretim anlamında ee.. ne bileyim okuldaki genel güncel olan bir proje yapılacak ve Türkiye olarak bakalım, hiçbir şeyden geri kalmayalım diye çalışıyor, ne varsa okul idare hepsini yapmak için çaba harcıyor.”
K6	“Temizliğe çok önem veriliyor, en çok lavaboların temizliğine, bodrum katın temizliğine, sınıfların temizliğine.”
K7	“Sosyal etkinlik olabilir aslında, işte bakınca şöyle karate, dart, kursları açılmış işte halk oyunları oluyor, okul cumartesi günler yapıyor, bando takımı ile yürüyüş yaptık, çok değişik, duygular bunlar, ama bende okuldan çıkalı çok olmadı aslında, 22 yaşındayım. Bu okulda gerçekten temizliğe de önem veriyorlar, bizim bir tane gurubumuz var oradan haberleşiyoruz, yazıyorlar. Güvenlikte önemli bu okulda.”
K8	“Veli toplantısı yapılması aklıma geliyor. Yani akademik başarıyı geçemedik biz, eğitim öğretim yılı diyoruz ya! Biz eğitim kısmındayız öğretime geçemedik. Mesela biz sabahları çocukların okul giysilerini kontrol ediyoruz. Çocuklar kendiliğinden sıraya giriyor, giysi kontrolünü alışkanlık haline getiremedik, burada öğretmenlerinde okulun bence odaklanması gerektiği konu, artık bir akademik başarı olması lazım. Bunun için gerekli kaynağımız var mı? Var. Kitaplarımız var, öğretmenlerimiz bu konuda tecrübeli.”

- K9** *“Bu okul en çok öğrenci başarısını önemser, ama maalesef eksik olduğumuz bir konu, bunun için idare önlemler almaya çalışıyor, bizde elimizden geleni yapıyoruz ama öğrenci profilimiz, biraz problemli çünkü diğer okullar öğrencileri seçiyorlar, bize biraz altta kalanlar geliyor, o konuda elimizden geleni yapıyoruz fakat hedefimize ulaşamıyoruz. En önemlisi öğrenci başarısı ama şu ana kadar pek bir şey olmadı maalesef. Bizim burada hafta sonu kursları da var, elimizden geleni yapıyoruz ama bunu bir türlü beceremedik.”*
- K10** *“Benim gördüğüm okulun projeleri var, onun için hem valiliğin hem de kaymakamlığın çalışmaları var, ama önceliğimiz iyi bir insan yetiştirmek davranış olarak saygılı bireyler yetiştirmek. Bazı öğretmenlerde mesleki tükenmişlik görüyorum. Bu durum beni üzüyor. Okul stratejik olarak bir çaba içerisinde projelerle uğraşılıyor yenilik yapmaya çalışıyor. Bunu görebiliyorum.”*
- K11** *“Bir ay sonra hangi etkinliği yapabiliriz? Okulumuzu daha iyi nerelere götürebiliriz? diye bunun planlamasını aramızda konuşarak yapıyoruz. Okul için bir sürü yenilik yaptık, ama akademik anlamda ne yapabilir diye de mücadele ediyoruz. Bu yıl daha iyi öğrencilerin olduğu sınıflar oluşturduk, tabi yeterli değil. Stratejik anlamda bu kurumda 3 okul var bunların ayrılması gerekiyor. 3 kurumun bir arada olması gerçekten zorluyor. Kurum çeşitliliğinin azaltılması gerekiyor.”*
- K12** *“Yani bizim okulumuz çok karmaşık bir okul, kayıtlarda çok Suriyeli, İranlı Ürdün’den gelen çok fazla öğrenci Ukrayna da ki savaştan dolayı gelenler var, hani 72 millet derler ya öyle yani doğudan inanılmaz göç almış bir yer yani, ben sınıfa ilk girdimde soruyorum nerelisin diye sınıfta 4 kişi Antalya’nın çevrelerinden. Diğerleri hep doğudan gelenler var, ve biz bu çocukları bir arada tutmaya çalışıyoruz, Suriyeli çocukların kültürel anlamda, dil anlamında büyük sıkıntısı oluyor, bu anlamda biz bunları kaynaştırmaya çalışıyoruz. Daha sonra uyum problemi olan Rus öğrencilerimiz var. Çok inatçılar asla Türkçe öğrenmek istemiyorlar, sınıfta öylece oturuyorlar, onları kazanmak istiyoruz. İşte bu kültürel farklılıklarımızdan doğan sorumlularımız oluyor, uyum stratejisi olabilir. Maddi açıdan da zayıf bir bölgedeyiz, Muratpaşa ilçesinde dershaneye gitmeyen 1,2 kişi oluyor bizde burada kimse dershaneye gitmiyorlar, okuldaki kurslarla bunu desteklemeye çalışıyoruz.”*
- K13** *“Eğitim, öğretim ve düzene çok önem veriliyor. Düzen derken temizlik düzeni ve kurallar. Öğretmenlerin rahat bir şekilde ders verebilmeleri için okul yönetimi elinden geleni yapıyor. Ayrıca bu okul, etkinliklerin bol olduğu aktif bir okul.”*
- K14** *“Burada stratejik olarak en çok önem verilen konu çocuğun iyi bir çocuk olması, davranışlarının iyi olması. Biz zaten her yıl aynı konuları veriyoruz. Öğrenci bu yıl öğrenirse bile gelecek yıl konuyu öğreniyor. Benim gözlemlerime göre bu okulun stratejik hedefi çocuğun topluma faydalı, iyi davranan, dürüst, iyi bir insan olması sağlamaktır.”*
- K15** *“Buradaki ilk unsur eğitim. Eğitim konusunda kadromuz gerçekten çok iyi. Tabi çevre şartların etkisi biraz zorluyor bizi. Velilerin kültür seviyesi düşük olduğu için yani hepsi ilkökul mezunu oldukları için öğrencileriyle yeterli düzeyde ilgilenemiyorlar. Okuma yazma bilmeyen velilerimiz var. Burada okuma yazma kurslarında görev aldım. Velinin seviyesi ne kadar düşük olursa olsun bizim burada amacımız okul yönetimi ile beraber var olan eğitim sistemine göre en verimli şekilde öğretimi gerçekleştirerek. Çocukları iyi bir şekilde yetiştirmek.”*
- K16** *“Müdür bey biraz başarılı odaklı. Burası akademik başarısı düşük bir bölge ve müdür bey bunun üzerine odaklanmış durumda. Alttan gelen öğrencilerin durumu biraz daha iyi, yeni nesille birlikte başarımızın artması lazım. Müdür bey okulumuzun sportif olarak akademik olarak başarılı olması gerektiğini söylüyor. Haklı o da ama elimizdeki hamuru da biliyoruz. Burası geçiş bölgesi suriyeli öğrenciler, mülteciler ve ilgisiz veliler var. Müdür bey diyor ki bunlar bahane değil biz bunu çalışarak düzelteceğiz ve kesinlikle bu stratejisinde haklı.”*
- K17** *“Okulumuzda en çok çocuklara ve eğitime önem verilir. En iyi eğitimi almaları için elimizden geleni yaparız.”*

Tablo 6’da Katılımcıların “Okula Ait Kültürel Stratejisine” İlişkin Görüşleri değerlendirildiğinde; Katılımcılar Okulda stratejik olarak en fazla önem verdikleri unsurları, okulun kültürel stratejisini ve bunun nedenlerini “Projeler, Çalışmalar, Faaliyetler, Sosyal Etkinlikler, Akademik ve Sportif Başarılar, Sınavlar, Yarışmalar, Turnuvalar, İşini İyi Yapmak ve Öğrencileri İleriye Götürmek, Temizlik, Güvenlik, Veli Toplantıları, Rutin Kontroller, Kurslar, İyi İnsan, Saygılı Bireyler, Kurum Çeşitliliğinin Azaltılması, Farklı Kültürden Çocukları Bir Arada Tutmaya Çalışmak, Okuma Yazma Seviyesini Artırmak” kavramlarıyla ilişkilendirerek tanımlamışlardır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde okulun yenilikçi (adokrazi) kültür ile işbirliği (klan) kültürüne daha yatkın olduğunu söylemek mümkündür. Okul içinde yapılan çalışmalar, etkinlikler, projeler, dayanışma ile ilgili söylenen ifadeler okulun kültürel stratejisini tanımlamaktadır.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Katılımcıların “Okuldaki Başarıyı Tanımlamaları ve Okulun Başarı Kriterlerine” İlişkin Görüşleri

Katılımcılara, Okuldaki Başarıyı Nasıl tanımladıkları ve Başarı Kriterinin Ne olduğuna ilişkin düşündükleri sorulmuştur. Tablo 7’de katılımcıların Okuldaki Başarıyı tanımlaması ve Başarı Kriterlerine ilişkin görüşleri içeren tema, kodlar ve katılımcı görüşleri verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların “Okuldaki Başarı ve Başarı Kriterlerine” İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar
✓ Baskın Özellikler	“Kazanım ve Ünite Değerlendirme Sınavları, Akademik-Sosyal-Kültürel-Sportif Başarılar, Şiir ve Kompozisyon Okuma Yarışları, Geleneksel Çocuk Oyunları, Öğrenci Davranışları, Veli Desteği, Ders Tekrarları, Kurum Çeşitliliğinin ve Öğrenci Sayısının Azaltılması, Öğrenciye Rehberlik Etme, Öğrencinin Saygılı-Sevecen-Duyarlı Olması, Sorumluluk”
✓ Örgütsel Liderlik	
✓ İş Görenlerin Yönetimi	
✓ Örgütsel Bağ	
✓ Stratejik Önem	
✓ Başarı Kriterleri	
Katılımcı Görüşleri	
K1	“Yani çok akademik bir başarıdan bahsedemeyebilirim, tabi ki öğrencilerin akademik başarısı anlamında ileriye götürmek için çok çalışıyoruz, deneme sınavları yapıyoruz, ortaokul da bir sürü sınavlar yapıyor, kazanım değerlendirme sınavları, ünite değerlendirme sınavları yapıyoruz ama çocukların akademik başarısını ölçmekten ziyade sosyal başarıları, sportif başarıları kültürel başarıları işte şiir ve kompozisyon okuma yarışmaları, istiklal marşı okuma yarışmaları gibi ya da sportif faaliyetlerle ilgili geleneksel çocuk oyunları bu tarz şeylerle çocuklarımızın başarılarını ölçmeye çalışıyoruz. Hani akademik başarı çok yüksek değil ve tek bir kriter değil bence bir çok anlamda başarılarını ölçmek için uğraşıyoruz.”
K2	“Açıkçası ortaokuldaki öğrencilerimizin çoğunluğu davranış açısından örnek veriyorum çok kötü durumdadır, ilkokuldan ortaokula geçtiği zaman çocuk sınıf değerlendirmesi iyiysen ortaokulda çok kötü oluyor. Ortaokul öğretmenlerimizi bazen dinliyorum yani çok kötü öğrencilerin davranış açısından yani çok sorunlu öğrenciler olduklarını söylüyorlar. Bu durumu başarısızlık olarak görüyorum açıkçası. Davranış sorunları fazla olduğu zaman akademik başarıda ister istemez düşüyor. Yani ortalama %55 falan başarı olsa tamam ama %55 başarı okulumuzda genel anlamda yok. Bu da kesinlikle davranış bozukluklarından kaynaklandığını düşünüyorum. Öğretmenlerimizin ya da çalışanlarımızın idarenin başarısızlığı değil tamamen bence çocuğun aile birey kültürünün getirdiği olumsuzluklarından dolayı olduğunu düşünüyorum. Yani çalışma arkadaşlarımız yani idarenin elinde olmayan. Yoksa çalışma arkadaşlarımız kadro genç bir kadro ve çok dinamik aktif olarak çalışıyoruz ama davranış bozukluklarını bir türlü rehberlikte olsa bir türlü düzeltilmiyor. Yani düzeltmiyoruz.”
K3	“Ortaokulun başarısı hakkında bir şey söyleyemeyeceğim çok hakim değilim o konuya, ilkokulun başarısı kendi zümrelerini değerlendirdiğim zaman bence gayet iyi, birinci sınıfı pandemide yaptık uzaktan eğitim ile yapıldı uzaktan eğitimle okuma – yazma bu bölgedeki çocukları geçirdik ise tamamdır. O zaman çok zordu, ilkokul anlamında şöyle söyleyebilirim diğer okullarda göre gayet başarılı görüyorum, öğretmen arkadaşlarımız çok gayretli. Çok iyi çocuklarımız var çok hevesli çocuklarımız var, daha çok ilgilenirlerse daha çok ilgi gösterilirse iyi olacak. Beslenme bile her gün beslenmesinde poğaça aldırın, her gün kantinde mısır yedirtin, her türlü sıvı yedirtin veliler var, beslenme şekilleri o kadar önemli ki bizim burada tek sıkıntımız veli desteğinin az olması, biraz daha bize destek olsa tamamdır. Çok daha iyi oluruz.”
K4	“Başarılı olma yolunda, yani öğretmenlerimiz çok çalışıyor müdür bey de çok çalışıyor, ama biz baktığımızda Aile – Veli işbirliği diyor ya burada çok fazla ilgili veli de var ama ulaşamadığımız veli de var, ben diyorum ki öncelikle eğitim ve öğretim diyoruz ama öncelikle eğitim, önce çocuklarımızı eğitmeliyiz ki sonra öğretim gelecektir diye düşünüyorum.”
K5	“Daha çok okuldaki akademik olarak düşünürsem, benim gözümde başarı yeterli düzeyde değil, çünkü ben kendi adıma kendi sınıfımda çalışıyorum yani ama tek başımıza anlattığımız konu eve gidip tekrar edilmiyor, çocuklar tekrar etmiyor, veli desteği çok fazla alamıyoruz, o sınıfta anlattıklarımızla kalıyor, öyle olunca da çok fazla sana güzel ödülleri gelmiyor, senin sınıftaki anlattıkların verdiğin ödüller ancak o kadar ilerleyebiliyoruz. Bana göre başarı çocuğun kendine güven duyması, ama tabi ki şu eğitim sürecine baktığımız zaman Türkiye’de ki her şey sınav, çocuk 4. Sınıftan 5’e geçiyor, işte iyi bir okul varmış orda sınavı gireyim düşüncesinde herkes. Burada iş birliği çok önemli, denetleme, ölçme ve değerlendirme çok önemli, öğretmen- aile hepsi bir saç ayağı, biz bu başarıyı daha nasıl artırabiliriz diye buna göre planlar programlar yapmalıyız.”

- K6** “Bize göre başarılı çevremizde duyduğumuza göre de bölgenin en başarılı okulu burası. Aileler çocuklarıyla biraz daha ilgilenirse buranın başarısı daha da artacaktır.”
- K7** “Okulumuz çok kalabalık eğer öğrenci sayısı düşer ve okullar ayrılırsa daha başarılı bir okul olacağını düşünüyorum. Şu an bölgenin en kalabalık okuluyuz diyebilirim. 3 tane okul tek bir bina da hizmet veriyor. Temizlik ve güvenlik gibi problemlerinde azalacağını düşünüyorum.”
- K8** “Rehber öğretmenlere bu konuda büyük bir iş düşüyor, özellikle başarı konusunu 8. Sınıflarda sürekli dile getirmemiz gerekiyor, veli –öğretmen-öğrenci işbirliği içerisinde yapılması gerekiyor, koçluk sistemini uygulamamız gerekiyor. Biz bu sistemi uygulamaya çalışıyoruz ancak biraz sıkıntılı, uygulanacak vakit yok. Öğrencilerin hedefi yok, hedefsizlikten bu şekilde oluyor zaten. Bizim öğrencilerimiz bu konuda rekabet etmeyi sevmiyorlar, o kalıba yönlendirmemiz lazım onları o da bizim sorumluluğumuzda tabii.”
- K9** “Başarı kriteri bizim ülkemizde sınavlar, yani bu okulda da aynı şekilde sınavlar. İşin sonu şuna dayanıyor, çocuk sportif bir müsabaka da kazandı mı dereceye girdi mi? Ya da LGS de veya işte denemelerde belir bir yere geldi mi, hepimiz bu kriterlere bakıyoruz. Gerçi her yere sınavla girildiği için durum bu. Ayrıca biz çocukların gelişimlerini de çok önemsiyoruz, çocuğun sadece derslerinde başarılı olması değil de, ahlaki olarak büyüklere saygı, çevresine karşı duyarlı olması, sevecen olması, iyi bir insan olması, aslında başarı göstergesidir.”
- K10** “Bence başarı kriteri Sorumluluktur. Öğrencinin de öğretmeninde sorumluluklarını tam olarak yerine getirmesi başarı için bir kriterdir.”
- K11** “Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin hep birlikte sorumluluklarını yerine getirerek elde edecekleri başarı olarak düşünüyorum, yeterli düzeyde mi? Benim kanaatin yeterli düzeyde değil. Mesela LGS ortalaması birer ikişer puan yükselmesi, teşekkür takdir sayısının geçen yıla oranla artması, ortalama %5 ,%10 çocukların başarı ortalamalarını artırması demek yani, geçen yıl LGS ortalamamız sıfıra yakın, boş bırakan veya (-) ye düşen çok öğrencimiz var, geçen sene ahenk projesi yürüttük, spor anlamında da basketbol, voleybol , karate vb. ASİST projesinde çalışmalarımız yapıldı, geçen bir öğrencimiz karate de 3. Oldu, ama bu yıl karate takımı oluşturuldu. ASİST ten gelen öğretmenlerimiz, voleybol, futbol takımı onlarda sportif anlamda başarı bekliyoruz.”
- K12** “Eğitimde öğretimde bana göre zayıf, bu kadar uğraşmaya çalışmaya hani LGS de dahi iyi bir sonuç almayı isterdik hani ancak, yani başarısız, çünkü bizde veli ayağı yok, yani veliler sisteme dâhil olmuyor, hepsinin işi daha önemli, işimiz var deyip gelmiyorlar, hocam evde de böyle ben bununla baş edemiyorum diyerek, okula davet edemiyoruz bir kere veli olarak çok eksikiz yani, o üç ayakta yani öğretmen- öğrenci – veli dediğimiz ayakta veliyi çok fazla şey yapamıyoruz. Ama 2 senedir 5. Sınıflardan sınıf oluşturduk, o sınıflardan umutluyuz açıkçası, 5. Ve 6. Sınıflarda başarı öğrencileri ayırdık, yani. Sorunsuz bir günümüz geçerse bizim için bir başarı yani hani, çünkü çocuklar çok kavgacı, çok küfür eden çocuklar var, o gün olay olmamışsa kendimizi başarılı hissediyoruz.”
- K13** “Evet, bence başarılı bir okul. Bence okulda öğretmenler müdür yardımcılarını hep birlikte uyum içinde çalışıyorlar, idareciler ve öğretmenler elinden geleni yapıyorsa daha fazlasını yapmaya çalışıyorsa; benim gözüm de okul başarılı bir okuldur. Burası çok kalabalık bir okul, o yüzden biraz sayıca az olsa daha verimli olabilir diye düşünüyorum.”
- K14** “Başarı noktasında biz burada biraz yalnız kalıyoruz. Ne öğrenci uğraşıyor ne veli uğraşiyor. Bizim sınıfımızda çocuğunu takip eden veli sayısı çok azdır. Yani beş parmağın beşini geçmez. Biz eğitime önem verelim ki ileride en azından bir meslek sahibi olsun. Toplumla girdiği zaman kötü işler yapmasın, kötü işlere bulaşmasın diye uğraşıyoruz. Ben eğitime daha ağırlık veriyorum. Tabiki öğretimde veriyorum ama çocuk kalıyor çünkü veli desteklemiyor. Çocuğun yazılısı olduğunu bile bile çocuğunu okula göndermiyor. Burada çalışan veli çok az ama yine de çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Öyle bir kültürdeyiz okulun çevresi böyle.”
- K15** “Okulumuzdaki başarı öncelikle öğrencilerimizin birbirine saygılı olması. Okulumuzda geçen yıl ASİST programı kapsamında çalışmalar yapıldı halen bu çalışmalar devam etmekte bu çalışmaların sportif anlamda başarı getireceğine inanıyorum. Benim buraya geldiğim ilk zamana göre eğitim çok daha iyi yerlere geldi. Öğretmenlerin öğrencileri ileri seviyeye getirmek için yaptıkları çabaları ve sosyal faaliyetleri görebiliyorum. Okulumuzu geriye doğru kıyaslısam hem fiziki hem eğitim olarak daha iyi yerdediz. Şuan da memnunuz yani okuldan tayin istemeyi düşünmüyorum.”
- K16** “Başarı zaten üçayağı vardır. Öğrenci öğretmen ve aile. Bu üçü olmazsa başarı olmuyor. Çocuğun seviyesi düşerse eğer bu üç unsur iletişim halindeyse olursa çocuk bir üst seviyeye geçebiliyor. Bunların dışında başarıya etki eden diğer faktör yönetimin okulun fiziki şartlarını en verimli hale getirmesi diyebilirim. Bizim okulumuzda bu yapılır.”
- K17** “Akademik başarı yönünden yeterli olmadığımızı ama sosyal kültürel yönden daha önde olduğumuzu ifade edebilirim. Akademik başarı bu bölgede çevre itibarı ile biraz daha değişirse aileler ve veliler değişirse daha da gelişeceğini düşünüyorum. Biz diğer merkezi bölgeler gibi değiliz. Çocuk eve gittiği zaman anne-baba yeterince ilgi göstermiyor. Ama sosyal kültürel yönden iyi işler yapıyoruz.”

Tablo 7’de Katılımcıların “Okulda Başarı Kriterleri ve Başarıyı Nasıl Tanımladıklarına” İlişkin Görüşleri değerlendirildiğinde; Katılımcılar Okulda Başarı Kriterlerini ve Başarıyı Nasıl Tanımladıklarını “Kazanım ve Ünite Değerlendirme Sınavları, Akademik-Sosyal-Kültürel-Sportif Başarılar, Şiir ve Kompozisyon Okuma Yarışları, Geleneksel Çocuk Oyunları, Öğrenci Davranışları, Veli Desteği, Ders

Tekrarları, Kurum Çeşitliliğinin ve Öğrenci Sayısının Azaltılması, Öğrenciye Rehberlik Etme, Öğrencinin Saygılı-Sevecen-Duyarlı Olması, Sorumluluk” kavramlarıyla ilişkilendirerek ifade etmişlerdir.

Katılımcılar başarıyı sadece akademik olarak nitelememekte sosyal, kültürel, sportif açılardan da değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Katılımcılar başarı konusunda aile faktörünün önemine de vurgu yapmaktadırlar. Katılımcılar bu okulda yapılan sınavların, etkinliklerin, yarışların, oyunların başarıyı etkileyebileceğini bunun yanı sıra daha çok öğrenci davranışlarının düzeltilmesinin ve öğrenciyi iyi davranışa sevk etmeninde bir başarı unsuru sayılabileceğini ifade etmektedirler. Katılımcıların görüşleri bir bütün içinde değerlendirdiğimizde rekabet kültüründen ve hiyerarşiden uzak işbirliğine yatkın bir kültür atmosferinin olduğunu ifade edebiliriz.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın yapıldığı okulda katılımcılar mevcut okul kültürü ve hedeflenen okul kültürü kavramını tanımlamak için öncelikle Kim S. Cameron ve Robert E. Quinn ifade ettiği (ÖKDÖ)’yi doldurmuşlardır. Ölçeğe göre okulun mevcut kültürü İşbirliği (Klan) ve Adokrasi (Yaratıcı-Yenilikçi) ağırlıklı olarak çıkmıştır. Bu kültürü Hiyerarşi (Kontrol) ve Pazar (Rekabet) Kültürü takip etmiştir. Hedeflenen Okul Kültürü ise Adokrasi (Yaratıcı) ve Pazar (Rekabet) Kültürü olarak çıkmıştır. Bu kültürü İşbirliği (klan) ve Hiyerarşi (Kontrol) Kültürü takip etmiştir.

Mevcut okul kültürünün iş birliği ve yaratıcı çıkmasına ilişkin sebepler merak edilmiş, buna bağlı olarak yarı yapılandırılmış sorular ile katılımcı görüşleri alınmıştır. Okul kültürünün oluşmasının altında yatan sebepler 6 boyutta incelenmeye çalışılmıştır. Bunlar: 1-Baskın Özellikler 2-Örgütsel Liderlik 3-İş Görenlerin Yönetimi 4-Örgütsel Bağ 5-Stratejik Önem 6-Başarı Kriterleri

Okuldaki 17 çalışanla yapılan görüşmede Okul kültürü kavramının ne anlama geldiği ve çalıştıkları kurumu hangi kültüre yakın buldukları sorulmuştur. Katılımcılar okul kültürünü tanımlarken “İşbirliği, Dürüstlük, Sıkı Çalışma, İnanç, Varsayım, Ortak Değerler, Kalıp ve Davranışlar, Tarihi Gelişim, Amaç ve Hedef, Teknoloji, Sosyo Ekonomik Çevre, Sosyo Ekonomik Düzey, Kurumun Uyguladığı Eğitim Sistemi, Okul ve Sınıfın Büyüklüğü, Beklenti, Zümre, Güven Ortamı, Mutluluk” kavramlarına değinmişlerdir. Katılımcılar okul kültürlerini işbirliğine (Klan) yatkın olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda Yaratıcı-Yenilikçi (Adokrasi) çalışmaların yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durum ölçekte çıkan sonuç ile örtüşmektedir. Kurumda baskın özellikler sergileyen bir tutum değil çalışanların

örgütsel bir bağ kurduğu, iş görenlerin beraber hareket ettiği Stratejik konulara önem verildiği ve yenilikçi çalışmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca çalışma yapılan kurumda, iş görenlerin yönetime katıldığı, bir takım çalışmasının sergilendiği, kuruma bağlılığın olduğu, insan ilişkilerinin aile ortamı gibi algılandığı bir durum görülmektedir. Gruenert (2005) işbirlikçi okul kültürünün, öğrenci başarısı üzerinde en yaşamsal etkiye sahip faktör olduğunu ileri sürmektedir. Çalışma yapılan okuldaki kültür işbirliğini yansıttığı için bu okuldaki öğrenciler başarı noktasında olumlu düzeyde etkilenmektedir denilebilir.

Katılımcılara çalıştıkları Okul Yöneticisinin liderlik davranışları hakkında ne düşündüklerini sorduğumuzda; “Demokratik, Adaletli, Ayrım Yapmayan, Önemseyen, Ayrıştırmayan, Çözüm Üreten, Çağdaş, İleri Görümlü, Otoriter, Dediğim Dedik, Yapıcı, Kendine Göre Doğruları Olan, Yenilikçi, Güven Veren, Herkese Eşit, İyi Niyetli, Duruşu Olan, Kendini Geliştiren, Nabza Göre Şerbet Veren, Baskıcı Olmayan, İyimser, Destek Verici, Hak Savunan, Çözüm Odaklı, Arkadaş Canlısı, İnsani Duyguları Yüksek, Gayretli, Heyecanlı, Donanımlı, Sinirli, İkna Kabiliyeti Yüksek, Hitabet Gücü Yüksek, Sert ve Yumuşak Davranış, Demokratik, Anlayışlı” kavramlarını kullanmışlardır.

Bu ifadeler bize kurumda İşbirliği (Klan) ve Hiyerarşi (Kontrol) Kültürü olduğunu göstermektedir. Busher ve Barker (2003), öğrenci ve öğretmenlerin okula karşı olumlu bağlılık geliştirmelerini sağlayan bir okul kültürünün oluşturulmasında liderlerin önemli bir rol oynadıklarını savunmaktadırlar. Okuldaki çalışma ikliminin öğretmenler ve dolayısıyla öğrencilerinin olumlu yönde bir ivme kazanmasının, yöneticinin liderlik yeteneğine bağlı olduğu söylenebilir (Töremen, 2004). Bu okuldaki yönetim genel anlamda bir takım çalışması yürüterek okulu idare etmektedir. Bunun yanı sıra okulda ortaya konan kurallar işbölümü, hesap verilebilirlik, verimlilik açısından önemli olduğu düşüncesi çalışanların kontrol edilmesi, örgütün resmi kural ve politikalarla ayakta kalacağı düşüncesi Hiyerarşi (kontrol) kültürünü yansıtmaktadır. Lider baskın özellikler sergilediğinde iş görenler hiyerarşi ile karşı karşıya kalmış olmaktadır.

Öğretmenler ile Okul yönetimi arasındaki yönetsel ilişkilere bakıldığında katılımcıların; “Birbirini Destekleyici, Birbirine Yardımcı Olan, Birbirini Reddetmeyen, Saygı Çerçevesinde İşleri Yürüten, Birbirine Arkadaş Gibi Davranan, Lakayt İlişki Olmayan, Karşılıklı İletişim Halinde, İtina ile Bilgi Akışı Sağlanması, Elinden Geleni Yapma, Uyumlu, Diyalog Halinde, Fikir Alma, Danışma, İyi Niyet, Yönlendirme, Şeffaflık, Karşılıklı Anlayış” kavramlarını kullandıkları göze

çarpmaktadır. Katılımcıların görüşlerini bir bütün halinde değerlendirecek olursak işbirliği (klan) kültürünün ön plana çıktığı görülmektedir. Sergiovanni (1998), öğretimsel lider olmaya çalışan yöneticilerin, paydaşlara hizmet verme yoluyla kendi okullarının ihtiyaçlarını karşılamaya ve paylaşılan amaçları gerçekleştirmeye kendilerini adanmaya hazır olduklarını vurgulamaktadır. Bu liderlik yaklaşımını sergileyen okul yöneticileri, kendi okullarında paydaşlarıyla bir ilişkiler sistemi oluşturarak öğrenci başarısında mükemmelliği yakalamak için paydaşlarına destek vererek (Hallinger & Heck, 1998), bütün öğrencilerin öğrenebileceği olumlu ortamlar oluşturmaya çaba gösterirler (O'Donnell & White, 2005).

Okul çalışanlarına okula bağlılıklarını sorduğumuzda aldığımız yanıtlarda ise; "Uyum, Sevgi, Saygı, Hoşgörü, Yardım, Ortamın Güzelliği, Arkadaş İlişkileri, Yüreklendirme, Adaptasyon, İletişim, Alışkanlık, Rutin, Arkadaşlık, Paylaşım, Devlete Bağlılık, Yetişme Tarzı, Aile, Toplum, Çevre, Tayin, Yönetim, Evi Gibi Hissetmek" sözcüklerle yer verdiklerini gördük. Çalışanların tamamının kendini okula bağlı hissetmesi dikkat çekiciydi. Bu durumu okulun kültürel yapısıyla ilişkilendirdiğimizde iş görenlerin dost ve arkadaş canlısı tutum sergiledikleri bir ortam ifade edilebilir. Hoy ve Hannum'a (1997) göre öğretmenler, üstleri tarafından desteklendikleri zaman, öğretimin kalitesini geliştirme doğrultusunda denemelerde bulunabilir ve risk alabilirler. Henderson ve diğerleri (2005), destekleyici bir çevrede öğretmenlerin gerçek işbirlikçi olduklarını, ancak görüş ayrılığına ve anlaşmazlığa düşebileceklerini belirtmektedirler.

Katılımcılara okulun kültürel stratejisini ve stratejik olarak en fazla önem verilen konuyu sorduğumuzda; "Projeler, Çalışmalar, Faaliyetler, Sosyal Etkinlikler, Akademik ve Sportif Başarılar, Sınavlar, Yarışmalar, Turnuvalar, İşini İyi Yapmak ve Öğrencileri İleriye Götürmek, Temizlik, Güvenlik, Veli Toplantıları, Rutin Kontroller, Kurslar, İyi İnsan, Saygılı Bireyler, Kurum Çeşitliliğinin Azaltılması, Farklı Kültürden Çocukları Bir Arada Tutmaya Çalışmak, Okuma Yazma Seviyesini Artırmak" şeklinde cevap vermişlerdir. Strajik konularda okulun aynı anda birden fazla unsura yönelik çalışmalar yaptığı bu çalışmalarını yaparken iş görenler ile birlikte hareket ettiği ailelerin okulu destekleme noktasında eksiklikleri olduğuna ilişkin görüşler yer almaktadır.

Katılımcılara son olarak Başarıyı nasıl tanımladıkları ve okulun başarı kriterinin ne olduğu sorusu sorulmuş cevaben; "Kazanım ve Ünite Değerlendirme Sınavları, Akademik-Sosyal-Kültürel-Sportif Başarılar, Şiir ve Kompozisyon Okuma Yarışları, Geleneksel Çocuk Oyunları, Öğrenci Davranışları, Veli Desteği, Ders Tekrarları,

Kurum Çeşitliliğinin ve Öğrenci Sayısının Azaltılması, Öğrenciye Rehberlik Etme, Öğrencinin Saygılı-Sevecen-Duyarlı Olması, Sorumluluk” kavramlarını kullanarak yanıtlamışlardır. Bu okulda akademik başarının yeterli düzeyde olmadığı çalışanların akademik başarıdan yeterince tatmin olmadığı ama son iki yıldır büyük bir çaba gösterildiği ayrıca sportif-kültürel-sosyal anlamda ve yarışmalar anlamında çok iyi noktada olduklarını ifade eden cümleler kurmaktadırlar. Okul yöneticilerinin işbirlikçi liderlik rolleri ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Benzer bir bulguya Hoy ve diğerlerinin (1990) araştırmasında da ulaşılmıştır. İçerisinde herkesin kendisini rahat hissettiği bir kültür, yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaya rehberlik eder ve bu durum öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etki oluşturur (Kelly ve diğerleri, 1998).

Alan yazında daha önce herhangi bir okul kültürü tanılamaya yönelik çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ilk çalışma olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışma şimdiki haliyle sadece okul kültürünü tanılamaya yöneliktir as olan okul kültürünü tanıladıktan sonraki süreçte hedeflenen kültürü oluşturabilmektir. Bu süre de en az 2 yıllık bir zaman dilimini gerektirmektedir. Bu çalışmada katılımcılar ile yapılan görüşmelerde okul kültürünü tanılamaya ve bunun altında yatan sebepleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları ve katılımcıların sunmuş olduğu önerilerden hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

-İşbirliği (Klan) Kültürü okulun mevcut kültürüdür ve iş görenler Adokrasi (Yaratıcı) kültüre yatkındırlar. Bunun için okul yöneticileri örgüt kültürünün 9 adımlık değişim aşamalarını uygulamalıdır. Bu aşamalar:

- Mevcut örgüt kültürü ile örgüt kültürünün geleceğine yönelik uzlaşmaya varılmalı
- Değişim nedir ve ne değildir sorularını yanıtlamalı
- Ulaşılmak istenen örgüt kültürünü tanımlayacak hikâyeler yazılmalı
- Stratejik eylem gündemi oluşturmalı
- Kısa erimli kazançları tanımlamalılar
- Liderlik Uygulamalarını tanımlamalılar

-Hesap verilebilirlik Kapsamında ölçütleri, Değerlendirme Kriterlerini ve kilometre taşlarını tanımlamalılar

-İletişim stratejisi yapılandırılmalı

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

-Bu çalışma hedeflenen okul kültürünü gerçekleştirmek üzere devam ettirilmelidir.

-Çalışmada daha fazla katılımcı ile görüşme sağlanabilir.

-Okuldaki tüm personelin ÖKDÖ ölçeğini yeniden doldurması ve random sistemiyle seçilen bazı ailelerinde çalışmaya katkı sunması için görüşlerine yer verilmesi gerekmektedir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma söz konusu değildir. Her yazar uyum halindedir.

KAYNAKÇA

- Ateş, H.K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumu arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 13(9), 127-162. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14153>
- Bakioğlu, A. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma* (6. Baskı). PegemA Yayıncılık
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Blouin, D., Tekian, A., & Harris, I. B. (2019). Do organizational cultures of Canadian medical schools promote a quality culture? *Medical Teacher*, 41(6), 662-667. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2018.1540774>
- Busher, H., & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31 (1), 51- 65. <https://doi.org/10.1177/0263211X030311004>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values framework*. Jossey-Bass.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 6(2), 996-1014. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/28774/303889>
- Çimen, B. ve Karadağ, E. (2019). Özel okul müdürlerinin etik davranışları üzerine bir araştırma. *İş Ahlakı Dergisi*, 12(1), 171-201. <https://doi.org/10.12711/tjbe.2019.12.1.0125>
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Davis, M. D. (2014). *The relationship between distributed leadership, school culture, and teacher self-efficacy* [Doctoral dissertation]. Grand Canyon University.
- Göl, E. (2018). *Yükseköğretimde örgüt kültürü ile yönetsel karar verme stillerinin ilişkisi* (Yayın No. 495547) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89 (645), 43-55. <https://doi.org/10.1177/019263650508964504>
- Güvenç, B. (1985). *Kültür konusu ve sorunlarımız*. Remzi Kitabevi.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Harrison, R. (1972). Understanding your organization's character. *Harvard Business Review*, 50(3), 119-128.

- Henderson, C. L., Buehler, A. E., Stein, W. L., Dalton, J. E., Robinson, T. R., & Anfara, V. A. JR (2005). Organizational health and student achievement in Tennessee middle level schools, *NASSP Bulletin*, 89(644), 54-75. <http://dx.doi.org/10.1177/019263650508964404>
- Hoy, W. K., & Hannum J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis, *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X90026003004>
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik ve örgüt kültürü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1357-1405.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Çakir, A. (2011). A path analysis study of school culture and teachers' organisational commitment. *Policy Futures in Education*, 9(5), 573-584. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.573>
- Kelly, P. A., Brown, S., Butler, A., Gittens, P., Taylor, C., & Zeller, P. (1998). A place to hang our hats. *Educational Leadership*, 56(1), 62-64.
- Mackey, K. H. (2016). *The relationships among instructional leadership, school culture, and student achievement in Kentucky elementary schools* [Doctoral dissertation]. Western Kentucky University.
- Markow, F., & Klenke, K. (2005). The effects of personal meaning and calling on organizational commitment: An empirical investigation of spiritual leadership. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3(1), 8-27. <http://dx.doi.org/10.1108/eb028995>
- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization, including, as an appendix: The political problem of industrial civilization* (Division of research) Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- O'Donnell, R. J., & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement, *NASSP Bulletin*, 89 (645), 56-71. <https://doi.org/10.1177/019263650508964505>
- Ouchi, W.G. (1981). *The theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Reading Mass: Addison Wesley.
- Özgenel, M., Dursun, İ.E., Yıldız, B.B. ve Mert, P. (2021). School culture's impact on school effectiveness and performance: Comparison of teachers' and administrators' views. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12(24), 245-274. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/66079/919388>
- Park, S. Y., & Lee, E. M. (2005). *Congruence between Brand Personality and SelfImage, and The Mediating Roles of Satisfaction and Consumer-Brand Relationship on Brand Loyalty*. ACR Asia-Pacific Advances.
- Peterson, K.D. ve Deal, T.E. (2002). *The shaping school culture fielbook*. Jossey-Bass.

- Pheysey, D.C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. Routledge.
- Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development, and school effectiveness, *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46. <https://doi.org/10.1080/1360312980010104>
- Selznick, P. (1975). *Leadership in administration*. Harper and Row.
- Sincer, S. (2016). Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Educational Sciences in Theory and Practice*, 11(4), 1909-1928.
- Töremen, F. (2004). A study leadership of facilitative behavior and its role on the success of schools. *International Journal of Educational Reform*, 13 (3), 295-306.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. John Wiley & Sons, Inc.
- Williamson, O. E. (1975). *Markets and hierarchies: Analysis and antitrust implications*. Free Press.
- Veeriah, J., Piaw, C. Y., Li, S. Y., & Hoque, K. E. (2017). Teachers' perception on the relationships between transformational leadership and school culture in primary cluster schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(4), 18-34. <https://doi.org/10.22452/mojem.vol5no4.2>
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.



EDUCATIONE


Eleştirel Düşünme Etkinlikleri ile Değerler Eğitimi

Values Education through Critical Thinking Activities




Yazar Bilgisi/ Author Information

Görkem ARSLAN

 Sorumlu yazar, Doktora öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Uşak/Türkiye, gorkemyasar8826@gmail.com

Zekerya BATUR

 Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Uşak/Türkiye, zekerya.batur@usak.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi/ Received : 03/02/2023

Kabul Tarihi /Accepted : 23/06/2023

Yayın Tarihi/Published : 30/07/2023

Atıf / Cite

Arslan, G. ve Batur, Z. (2023). Eleştirel Düşünme Etkinlikleri ile Değerler Eğitimi. *EDUCATIONE*, 2(1), 102-137.

Özet

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kök değerlerin öğrencilere kazandırılması için eleştirel düşünme becerilerinin işe koşulmasını öneren bu çalışmada öncelikle alan yazın ışığında eleştirel düşünme ve değerler eğitimi kavramları kısaca ele alınmış, ardından değerler eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin konumu tartışıldıktan sonra eleştirel düşünme becerisinin değer kazandırmada kullanılmasına fırsat sağlayacağı düşünülen, öneri mahiyetinde etkinlikler sunulmuştur. Eleştirel düşünme becerisi ile değerler eğitiminin ilişkilendirilmesini önererek sahadaki çalışmalara katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma; betimsel bir araştırma olup tarama niteliği taşımaktadır. Araştırmada alan yazın taramasının ardından geliştirilen ve 10 hafta boyunca uygulanması önerilen etkinlikler, bir öğretim üyesi ve üç öğretmenden oluşan uzman grubunun görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasında Google Meet toplantıları aracılığıyla gerçekleştirilen çevrimiçi oturumlardan yararlanılmış; düzeltme ve değişiklikler uzmanların onayı ile eş zamanlı olarak yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe eğitimi, eleştirel düşünme, değerler eğitimi*

Abstract

In this study, which proposes the use of critical thinking skills in order to gain students the fundamental values in the Turkish Language Curriculum (2019), first of all, the concepts of critical thinking and values education were briefly discussed in the light of the literature, and then the position of critical thinking skill in values education was discussed, and then critical thinking skill was used to gain value. Suggestive activities, which are thought to provide an opportunity to be used, are presented. This research, which was carried out in order to contribute to the studies in the field by suggesting the relation between critical thinking skills and values education; it is a descriptive research and has a screening nature. In the research, the activities developed after the literature review and recommended to be implemented for 10 weeks were presented to the opinions of an expert group consisting of a faculty member and three teachers. Online sessions held through Google Meet meetings were used to obtain expert opinions; corrections and changes were made simultaneously with the approval of the experts.

Keywords: *Turkish language teaching, critical thinking, values education.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The social behavior and thought patterns that an individual acquires through social environment are guided by values. Values; it is the whole of relations that holds a society together and makes the individual a part of the society. Basically, every social system expects the individual to adapt to social values in return for accepting the individual. In social systems; with the transfer of values, which are the norms of emotion, thought and behavior, individuals change and transform one by one and then society change and transform through interaction in a mutually decisive manner. According to GÜNGÖR (2000), society is a school in terms of value education and an individual is both a student and a teacher of this school. Individuals are the subjects, not the objects of the values transferred to them by the society in which they lives. Values transmitted by society; reproduces through the lives of individuals.

These important characteristics of values in the social and individual plan; it has become a necessity for adults and education systems to protect and develop values and transfer them to new generations. As a matter of fact, the basic philosophy of the Turkish national education system on values education is stated in Article 2 of the National Education Basic Law No. 1739; it has been expressed as the general aim of Turkish National Education. Again, according to the understanding of values education seen in the explanation of the basic objectives of the Turkish Language Curriculum (2019), it can be said that the ultimate goal of all educational activities is to bring social values to students. So, essentially all disciplines and skills; it is a tool for values education. Turkish lessons, both as a native language and as a foreign language; in terms of its essence, considering the relationship of language with social culture, it has a very important place in the transfer, maintenance and development of social culture that includes values and it is also a facilitator of values education. Undoubtedly, social culture, including values, lives in the language of the society to which it belongs. In this respect, it is clear that values education has an important place in the discipline of Turkish lessons.

While focusing on values education in the 2017 Turkish curriculum, it was not stated what these values were in the curriculum, but ten root values were explained in the 2018 and 2019 programs and it was stated that they should be gained (ÖZEN & GÜLERER, 2020, p. 34). The fact that values education, which has become increasingly important at this point, has a clear place in the Turkish lesson curriculum, "How can we give values education in Turkish lessons?" requires an answer to the question.

Critical thinking; it is considered as a skill in the Turkish Language Curriculum (2019). Critical thinking; it needs characteristics and competencies such as an unbiased perspective, rational behavior, self-control skills, an impartial attitude, respect for other opinions, goodwill and self-confidence. From this point of view, critical thinking is not just a mental skill; it is a virtue with its aspects that also appeal to the affective field. Therefore, just as in the acquisition and development of other values, all stakeholders and organs of education, including social culture, have responsibilities that must be fulfilled in order for critical thinking to be truly gained. While carrying out these responsibilities, it is necessary to create a learning universe in which students' learning experiences are shaped explicitly or implicitly. Turkish lessons are also one of the stakeholders that should take part in the creation of this learning universe. For this reason, in the field, it has been concluded that values education should be associated with the virtue of critical thinking and given to students in explicit and implicit ways on the basis of thought and emotion. This research; it was carried out in order to draw attention to the relationship between values education and critical thinking and to create guide activity plans that can be used in practice area of education.

Method

This research is a descriptive research in the screening model in terms of examining the related literature and systematically bringing together the obtained information and presenting new activity suggestions. In order to ensure the validity and reliability of the research, it is important to ensure a consensus between both researchers and experts. The researchers first examined the acquisitions in the Turkish Language Curriculum (2019) and worked simultaneously on which acquisitions could be associated with critical thinking skills. At the stage of selecting the contents suitable for the determined acquisitions, in case of disagreement among the researchers, the contents were re-evaluated and changed and it was important not to leave any room for conflict. Every event; it consists of preparation, process and evaluation stages that can be defined as "before-during-after". Expert opinions were taken as basis in ordering the activities. 9 activities aiming at gaining ten root values are suggested to be carried out in 10 weeks, but according to the school and classroom atmosphere and opportunities; practitioners can make adjustments and changes to the activities. The values of self-control and patience were discussed together in the activities prepared with the understanding of 'every week a value'.

During the development of the activities that are the subject of the research, the researchers met with field experts through virtual sessions held on appropriate days every week between 07.10.2021 and 16.06.2022, both to correlate the achievements with the dimensions of critical thinking and the appropriateness of the activities to the relevant class, achievement, content, duration of practice and critical thinking dimensions. interacted systematically. This gradual and spiral approach followed in the development and evaluation of the activities made an important contribution to the research process in terms of ensuring the validity and reliability of the research.

It is recommended that the activities developed by the researchers be implemented in the eighth grades and completed in a period of ten weeks, but it should be kept in mind that the practitioners are the main decision makers according to the climate and conditions of the school and the classroom. The contents were also found suitable for 7th grades by experts. Practitioners can adapt the activities by paying attention to the condition of making them suitable for the needs, characteristics and levels of the seventh grade students with different teaching methods and techniques.

The Justice Value Scale (Karadavut, Karadağ, & Nacar, 2020), Moral Maturity Scale (Dilmaç, 1999), Integrity Tendency Scale (Sarmusak, 2011), Self-Control Scale (Moilanen, 2005), Responsive Love Scale (Akin and Eker, 2012), Responsibility Sense and Behavior Scale (Özen & Gülaçtı, 2010) and Helpfulness Attitude Scale (Aktepe, 2014) were contacted with the scale developers and necessary permissions were obtained. Alternative suggestions have been added to the relevant activities instead of the scales in which communication attempts were made to obtain permission but no response was received.

Results and Discussion

Schools with a rich social learning potential hosts formal and informal learning that has very important effects on students' cognitive, affective and psychomotor development. The fact that the concept of values education has left its indirect place in curricula to direct transmission can be criticized in terms of the danger of transforming into dictating values. However, a values education that can be realized through the blending of direct and indirect transmission is important in that it provides the opportunity to present the social ground necessary for students to progress adequately in emotional and cognitive terms in a conscious and planned manner.

Based on the importance of schools in terms of acquiring values, the activity suggestions we have prepared with the idea of contributing to the internalization of values, not by suggestion, but by constructing one's own thought by thinking critically, by employing critical thinking skill, one of the most important faculties of modern people; presented in the "Recommendations" section at the end of the study. These activities, which we recommend to be implemented in 10 weeks, are open to adaptation

in terms of both the duration and scope of application in accordance with the opportunities, needs and atmosphere of the schools and classrooms.

GİRİŞ

Toplumsal sistemin yapı taşlarından biri olan değerler; duygularla iç içe geçmiş fikirlerin oluşturduğu, insan ilişkilerinin tümünde kişinin davranışlarının, tercihlerinin, kararlarının ve tutumlarının belirleyicisi olan, kendi içerisinde önem derecelerine ayrılabilir mahiyet taşıyan yani hiyerarşik yapıdaki inanç ve kanaatler olarak tanımlanabilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) Değerler insan yaşamını anlamlı kılar. İnsanın duyuşsal yönünün bir parçası olan değerler; insana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşıır (Kasapoğlu, 2013, s. 98).

Bir toplumun ideal davranış, duyuş ve düşünüş kalıpları; değerler tarafından oluşturulur. Birey içinde bulunduğu toplumun değerlerini rol modeller yoluyla edinerek toplumca doğru, iyi, güzel kabul edilen özellikleri edinir; bunun karşılığında toplum bireyi kabul eder. Bu bakımdan değerler, Maslow'un (1995) İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde bahsedilen "ait olma ihtiyacı"nın karşılanması için bir ön koşul gibidir. Birey herhangi bir durum karşısında nasıl düşüneceğini, nasıl davranacağını edinmiş olduğu değerler çerçevesinde belirler. Öyle ki bireyin bir durum karşısındaki hisleri bile içinde yaşadığı toplumdan edindiği değerlerle ilişkilidir. Çünkü değerler duyuş yüklüdür, düşünce ve anlayışa güç verir, davranışları yönlendirir (Kasapoğlu, 2013, s. 98).

Toplumsal sistem, bireyi içine kabul etmenin karşılığında, bireyden, toplumsal değerlere uyum sağlamasını bekler. Bireyin toplumsal değerlere uyum sağlaması hem bireysel hem de toplumsal bir sorumluluk olduğundan değerlerin eğitim kurumları aracılığıyla bireye kazandırılması; eğitimin tüm paydaşları açısından önemli bir husustur.

Güngör'e (2000) göre değer eğitimi bakımından toplum bir okul, birey ise bu okulun hem bir öğrencisi hem de öğretmenidir. Birey; içinde bulunduğu toplum tarafından ona aktarılan değerlerin nesnesi değil öznesi konumundadır. Toplum tarafından aktarılan değerler; bireylerin yaşantıları yoluyla çoğalır. Bu bakımdan, toplumu oluşturan bireyler arasında değer paylaşımı gerçekleştikçe toplumsal değerlerin yoğunluğu artar. Okullar, değer paylaşımının ve sosyal iletişimin en yoğun yaşandığı toplumsal kurumlardan biri olduğu için okulların değer eğitimindeki rolü önemli hâle gelmektedir.

2004-2007 yılları arasında dünyanın 57 ülkesinde gerçekleştirilen Dünya Değerler Araştırması sonuçlarını paylaşan Meydan'ın (2014, s.95) aktardığında göre "insanların çoğuna güvenilebilir mi?" sorusuna dünya genelinde evet cevabını verenlerin oranı % 26,1 iken Türkiye'de sadece % 4,9 olmuştur. Bu durum; Türkiye'de eğitimin tüm paydaşlarının değerler eğitimi için değerler eğitiminde elini taşın altına koyması gerektiğinin bir işareti olarak değerlendirilebilir. Değerler eğitiminde, öğretmenler ve okul merkezde olmalı, okulların değerler eğitimine yönelik olarak tutarlı bir stratejileri olmalıdır (Aktepe, 2014, s. 20).

Değerler Eğitimi

Değer aktarımı; doğumdan itibaren, bireye aile ve yakın çevresi bakımından rol modeller yoluyla, informal biçimde gerçekleşir. Zaman zaman, bu informal öğrenmeler, yanlış rol modeller ya da rol modelin davranışlarının yanlış alımlanması yoluyla hatalı öğrenmelerle sonuçlanabilir. Çocuk, okulla tanıştığında artık bilinçli ve planlı biçimde, profesyonel rol modeller olan eğitimciler tarafından değer aktarımı sürecine dâhil edilir. Okullarda gerçekleştirilen öğrenme yaşantıları, rol modellerin örtük mesajlarını açık veya örtük biçimde destekleyerek öğrenciye değerlerin kazandırılmasını sağlamada sistematik bir yaklaşımla sunulur. Bireyin duyuşsal yönden gelişimini sağlayabilmek için toplumsal değerlerin aktarımı önemli iken; bireyin içinde yaşadığı toplumsal sistemin sürdürülmesi için de değer aktarımı önemlidir. Değerler eğitimi dünyanın çeşitli ülkelerinde farklı isimlendirmeler ve farklı yaklaşımlarla sürdürülmektedir (Meydan, 2014).

Bir kavram olarak "değer" bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan çok boyutlu bir yapıdadır. Schwartz ve Bilsky'ye (1987) göre değerler; nesnel fikirlerden ibaret olmayan, davranışa dönüştüğünde duygularla düşüncelerin iç içe geçtiği inançlardır. Bu inançlar; bireyin tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını seçerken kılavuz olarak kullandığı, önem sırasına göre hiyerarşik olarak yapılanmış, hangi davranışların veya hedeflerin bireysel veya toplumsal olarak istenir olduğunu ifade eden ve görece istikrarlı inançlar (Demirutku ve Sümer, 2010, s. 18) olarak açıklanmaktadır. Değer kavramının içinde barındırdığı duyuşsal yön ve görece güçlü istikrar sebebiyle istendik yönde değiştirilmesi ve geliştirilmesi aşamasında bilinçli ve örgütlü eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulacağı çıkarımı yapılabilir. Hem örgün hem yaygın eğitim kanallarıyla, örtük ve açık eğitim faaliyetlerinin bir arada gerçekleştirilmesi değerler eğitiminde izlenebilecek bir yol olarak görülmekte; bu amaçla da değerler eğitiminin tüm disiplinlerin öğretim programlarında yer almasına yönelik bir anlayış gelişmektedir. Nitekim Türk millî eğitim sisteminin değerler eğitimine ilişkin temel

felsefesi, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde; Türk Millî Eğitimi'nin genel amacı olarak ifade edilmiştir. Yine, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) temel amaçlarına ilişkin açıklamada görülen değerler eğitimi anlayışına göre de bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinin nihaî hedefi, toplumsal değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır, denilebilir. Yani, aslında tüm disiplinler ve beceriler; değerler eğitimi için birer araç niteliğindedir.

Değerler eğitimi dendiğinde akla gelen ilk isimlerden biri olan Erol Güngör (1980) Türkçenin Türk kültür ve değerlerinin bir taşıyıcısı ve koruyucusu konumunda olduğunu dile getirir. Bu bakımdan Türkçe dersleri değerler eğitiminde öncü bir konumdadır çünkü çocuk ana dilini edinirken aynı zamanda toplumsal kültürü ve değerleri de edinir. Toplumsal kültürün böylesi önemli bir parçası olan değerler; kültür aktarımının gerçekleştirildiği birincil alan olan ana dili eğitimi derslerinde sunulacak zengin öğrenme yaşantıları yoluyla edindirilebilir. Ana dilinin değerler kapsamında taşıdığı bu dolaysız vasfıyla Türkçe dersi, ülkemizde, değer aktarımı için gerekli olan zemini rahatlıkla sağlayabilecek bir yapıya sahiptir. Türkçe derslerinde gerçekleştirilecek etkinlikler yoluyla değerlerin örtük veya açık biçimde aktarılmasına imkân sağlayacak materyaller hazırlamak bu bakımdan önemli bir ihtiyaç olarak önümüzde durmaktadır. İşbu araştırma yukarıda dayanakları açıkça ortaya koyulan bu ihtiyacın giderilmesine katkıda bulunmak amacıyla öneriler sunması bakımından önemlidir.

Kök Değerler

MEB 2017, 2018 ve 2019 Türkçe öğretim programlarına bakıldığında “değerler ve değerler eğitimi” açısından belirgin farklar bulunmaktadır. 2017 Türkçe öğretim programında değerler eğitimi üzerine durulurken bu değerlerin neler olduğu programda belirtilmemiş ancak 2018 ve 2019 programlarında on adet kök değer açıklanarak bunların kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir (Özen ve Gülerer, 2020, s. 34) Değerler eğitimine atfedilen bu öneme dayanarak gerçekleştirilen araştırmada öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilerek on kök değere ilişkin tanımlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

Adalet

Adalet kişisel ve toplumsal planda ilkeli, tarafsız ve doğru olmaya, insana ve insanî değerlere saygıya dayanan; kişiler ve kurumlar üstü bir değerdir. Çeçen (2020); adaletin insanın onurlu bir yaşam sürmesi için aslî unsur olduğunu dile getirir. Adalet kavramı; Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2021) “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme;

herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme.” biçiminde tanımlanmaktadır. Adalet, bu tanımda da görüldüğü üzere eşitlik kavramını da içerisinde barındırmaktadır. Nitekim İnel, Urhan ve Ünal (2018); ortaokul düzeyindeki 198 öğrenci ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin %36’sının adaleti eşitlik ile eşdeğer bir kavram olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir. Schmidt’in adalet teorisinden bahseden Erdoğan (2008, s. 10) da buna paralel şekilde adaletin hak ediş, karşılıklık, eşitlik ve ihtiyaç kavramlarını kapsadığını belirtir.

Adalet; aynı zamanda bireyin vatandaşı olduğu devletten güvenlik talebidir. Adil bir toplum düzeni sağlayabilen devletlerin vatandaşları kendilerini güvende ve huzurlu hissederler. Dolayısıyla Maslow’ın (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi kapsamında değerlendirildiğinde, adalet ihtiyacı bireyin birincil ihtiyaçlarından biridir. Adalet güvenlik duygusunu tatmin eder ve bu duygu gerek bireysel gerek toplumsal açıdan huzurun sağlanması bakımından gereklidir. (Apaydın, 2018).

Dostluk

İnsanlığın belki de milenyumda kaybettiği en önemli haslet, dostluktur (Kiriş Yılmaz, 2015). Temeli gönüllü bir paylaşım, gönüldaşlık, sırdaşlık gibi duygulara dayanan; merhametin, sevginin, fedakârlığın ördüğü sınıksız bir ilişki (SEDEP, 2012) olarak da tanımlanabilecek dostluk kavramı; Güncel Türkçe Sözlük’te (2021) “Sevilen, güvenilen, yakın arkadaş, gönüldaş, iyi anlaşılabilir kimse, düşman karşıtı” biçiminde tanımlanmıştır. Kişinin birincil ihtiyaçlarından olan toplum tarafından kabul edilme ve ait olma ihtiyacının (Maslow, 1943) karşılanmasında aileden sonra en etkili toplumsal ilişki, dostluktur.

Erikson’ın psikososyal gelişim kuramında (1968) geçen “kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası” döneminde olan çocuk; akranları, ailesi ve çevresiyle kurduğu ilişkiler yoluyla kendini ve dünyayı tanımaya başlar, benliğini arar. Ergenlik dönemi olarak da tanımlanan bu dönemde, çocuğun üzerinde ailenin etkisi yerini yavaş yavaş akran etkisine bırakmaya başlar. Çocuk, akranları ile kurduğu ilişkiler yoluyla yaşamı öğrenir. Sağlıklı ilişkiler kurma becerisi kazanan çocuk; bu dönemi sağlıklı bir biçimde olgunlaşarak tamamlar. Ancak eğer sağlıklı ilişkiler kuramaz ise bu dönemde yaşanan olumsuzluklar, çocukta ömür boyu etkileri sürecektir. Bu açıdan bakıldığında gerek insanın fizyolojik ihtiyaçlardan sonra en temel ihtiyaçlarından biri olan ait olma ihtiyacının karşılanması gerekse kimlik kazanımının sağlıklı biçimde gerçekleşmesi için çocuklara dostluk kavramının bir değer olarak hem davranış hem de tutum düzeyinde kazandırılması önem arz etmektedir.

Dürüstlük

Toplumsal ilişkilerin öngörülebilir ve sürdürülebilir olmasını sağlayan (Demirboğa, 2018) bir kural olarak tanımlanan dürüstlük; kişinin gerek günlük toplumsal ilişkilerinde gerek ekonomik ilişkilerinde gerekse hukukî ilişkilerinde davranışlarını düzenleyen temel hasletlerden biri olmalıdır. Türk Medenî Kanunu'nun (2001) 2. maddesinde *"Herkes, haklarını kullanırken ve borçlarını yerine getirirken dürüstlük kurallarına uymak zorundadır."* biçiminde ifade bulan dürüstlük; yalnızca kişisel bir erdem değil aynı zamanda temeli kanunlara dayanan, yazılı bir toplumsal kuraldır. Bu açıdan bakıldığında dürüstlük değerinin hem bir erdem hem de bir kural olduğu bilincinin öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öz Denetim

İnsan davranışını hayvan davranışından ayıran en önemli nokta; insanda öz denetim mekanizmasının olmasıdır. Hayvanlarda öz denetim mekanizması olmadığından hayvanlar içgüdülerinin gerektirdiği davranışları sergilerler; yani hayvanlar içgüdülerinin denetimindedir. İnsanoğlu ise akıl gücü sayesinde içgüdülerinin ve ayrıca duygularının denetimini elinde tutar.

Öz denetim; içsel tepkileri bastırma veya değiştirme, dürtüler gibi kişiyi zaman zaman istenmeyen davranışlar sergilemeye itebilecek olumsuz eğilimlerin dışavurumunu engelleme ve dürtüsel davranmaktan bilinçli olarak kaçınmadır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004, s. 274). Öz denetim becerisi yüksek bireylerin ruhsal, fiziksel, bilişsel ve sosyal açıdan daha başarılı, mutlu bireyler oldukları; bu bireylerin suç işleme ve madde kullanım bozukluğu gibi davranışlar gösterme eğilimlerinin daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Frieese ve Hofmann, 2009). Bu göstergelere göre, öğrencilerin öz denetim becerilerinin geliştirilmesi önemli toplumsal yansımaları olan çok yönlü bir mesele olarak karşımızda durmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesinde okul yaşantılarının önemli bir işlevi yerine getireceği aşikârdır. Nitekim ABD'de yapılan bir araştırmada (Gilman ve Huebner, 2006) öğrencilerin okuldaki yaşantılarına ilişkin doyumunu ile gerçek yaşam doyumunu, geleceğe dair olumlu beklenti düzeyleri ve öz denetim becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuş olması da bu görüşü destekler niteliktedir.

Sabır

Sabır sözcüğü Güncel Türkçe Sözlük'e göre (2021) "Acı, yoksulluk, haksızlık vb. üzücü durumlar karşısında ses çıkarmadan onların geçmesini bekleme erdemi, dayanç." ve "Olacak veya gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme" biçimlerinde

tanımlanmıştır. Okçu ve Pilatin'e (2018) göre yaşam doyumu ile ruhsal ve bedensel sağlık bakımından sabırlı bireylerin sabırsız bireylerden daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. Sabır davranışsal olarak beklemeyi, duyuşsal olarak sakin olmayı içerir (Eliüşük ve Arslan, 2016).

Her ne kadar Güncel Türkçe Sözlük'teki (2021) tanımda "bekleme", "ses çıkarmama" vurgusu yapılsa da sabır özünde bir teslim oluş değil; pasif bir direniş hâlidir. Sabrı; mücadele etme ve hedeflere ulaşmaya çalışırken oluşabilecek zorluklar karşısında vazgeçmeme gücü olarak öğrencilere kazandırmak gerekmektedir. İşlevselliği açısından sabır, aktif ve pasif olmak üzere ikiye ayrılmıştır: Aktif sabırda direnç ve mücadele ön plana çıkarken pasif sabırda tahammül etme, katlanma ve bekleme söz konusudur. (Özdoğan, 2006'dan akt. Türkgeldi, 2019).

Saygı

Saygı; Güncel Türkçe Sözlük'te (2021) "Değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram"; "Başkalarını rahatsız etmekten çekinme duygusu" biçiminde tanımlanmaktadır. Pek çok değer temelini oluşturan ve öğrencilerin kendilerini tanımaları, evrensel düşünceleri oluşturmaları, toplumla sosyalleşmeleri için olmazsa olmaz bir değer olan saygının öğretiminde en büyük sorumluluk eğitim sistemine düşmektedir (Türk, 2009).

Saygı kavramı değerler eğitiminde öz saygıyı da kapsayacak biçimde düşünülmelidir. Öz saygıyı bireyin kendini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılama derecesi (Otacıoğlu, 2017, s. 188) biçiminde tanımlamak mümkündür. Aile içi tutumların çocukların benlik saygısı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Güçray, 1993; Duru, 1995; Magro vd., 2019; Tekke, 2023). Bu açıdan; öz saygının bir değer olarak öğretiminde, eğitimin tüm diğer aşamalarında olduğu gibi, aile-okul iş birliği ve tutum ortaklığı elzemdir.

Sevgi

"İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu" olarak tanımlanan sevgi (Akalın, 2011, 'Sevgi', 2081) insanın kendisiyle, çevresiyle, içinde bulunduğu toplumla, doğayla ve evrenle ilişkisinde belirleyici konumda olan en önemli psikolojik gereksinimlerden biri olarak düşünülebilir. Sönmez'e göre (1997) sevgi ve kabul görmeyen bireyler, tüm silahlardan daha tehlikelidir. Sevgi; Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyacından sonraki basamakta yer alan bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç

giderilmeden kişinin kendini değerli hissetmesi ve kendini gerçekleştirme mümkün değildir. İnsanın ailesine, yaşadığı ülkeye ve birlikte yaşadığı topluma, diğer insanlara, doğaya ve canlılara olan sevgisinde elde edeceği doyum, onun psikolojik ve sosyal bakımdan sağlıklı bir birey olmasının ön koşuludur. Sevginin kişisel plandaki bu önemi; sevgiyi aynı zamanda toplumsal bir ihtiyaç hâline getirmektedir. Çünkü sevgi ihtiyacı hem yakın çevre hem de toplum tarafından karşılanan bireylerin oluşturduğu bir toplumda, birbirine sevgiyle bağlı olan insanlar büyük bir güç oluştururlar. Sevginin hem tek tek bireylerin yaşam doyumunu sağlayarak toplumsal düzeni korumada güçlü bir tutkal hem de toplumun her bakımdan gelişip yükselmesini sağlamada önemli bir itici güç olarak görülmesi gerekmektedir. Değerler eğitiminde de sevginin hem bireysel hem de toplumsal bir ihtiyaç olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

Sorumluluk

Sorumluluk, çocukların anne-babalarından, okulundan, akranlarından ve toplumundan öğrendiği bir değerdir (Tucker, 1999'dan akt. Sezer ve Çoban, 2016). Öz saygısı ve öz değer bilinci yüksek, çevresine karşı saygılı ve duyarlı, kendi işini kendisi yapabilen, duygu ve düşünceleri ile davranışlarının sorumluluğunu alabilen bireyler sorumluluk sahibidir (Özen, 2013, s. 18).

Güncel Türkçe Sözlük'teki (2021) tanımı "Kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, sorum, mesuliyet" olan sorumluluk; tanımından da anlaşılacağı üzere kişinin kendisine ve topluma karşı taşıdığı bir yükümlülüktür. Sorumluluğu bir duygu değil de bir beceri olarak ele alarak değerler eğitimine yaklaşmak da eğitim kurumlarının sosyal sorumluluğudur. Becerilerin geliştirilmesi bilimin somut veri ve yaklaşımları yoluyla mümkündür.

Vatanseverlik

Vatanseverlik; bir insanın ülkesine fayda sağlayacak eylemlerde bulunması (Yıldırım, 2006, s. 23) olarak tanımlanabilir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 1. maddesinde vurgulanan vatan sevgisi ve yurttaşlık kavramları; aynı zamanda bağlılık hissini de içermektedir. Bu bakımdan, vatanseverliği kişinin yaşadığı ülkeye ve millete faydalı bir birey olmasını sağlayan bağlılık duygusu olarak tanımlamak mümkündür. Bu bağlılık duygusu öncelikle ailede oluşur, sonrasında yakın çevre ve okuldaki yaşantılar yoluyla beslenip güçlenir. Okullarda verilecek işlevsel bir değerler eğitiminde vatanseverlik romantize edilmiş kuru hamaset biçiminde değil; ülke kalkınması için kendinde sorumluluk hisseden bireyler yetiştirmeye yönelik gerçekçi bir yaklaşımla konumlandırılmalıdır.

Yardımseverlik

Bir konuda yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme konusunda istek ve sorumluluk hisseden, gönüllü bir şekilde yardımda bulunan kişiye yardımsever denir. Gündelik yaşamdaki basit yardımlaşmalar ve dayanışmalar kişisel ilişkileri güçlendirirken muhtaçlara yardım etmek ve sosyal dayanışmanın sağlanması da toplumsal bağları güçlendirir. Bireyin kendi güç ve imkânlarını başkalarının iyiliği için (Kolukısa vd, 2008), menfaat gözetmeksizin ve gönüllü olarak başkaları ile paylaşması, yardım edilen kişi ya da grupları topluma bağladığı kadar bireyde de içinde bulunduğu topluma karşı bir sorumluluk ve bağlılık hissi oluşturur. Westheimer ve Kahne (2004) yardımsever insanlar toplumsal sorumluluk hissini taşıyan, adalete önem veren ve katılımcı vatandaşlar olduklarını belirtir.

İçinde yetiştiği topluma faydalı olmak isteyen, toplumun ihtiyaçlarına sırtını dönmeyen, kendini toplumsal problemlerin çözümü konusunda sorumlu hisseden bireyler yetiştirmek için yardımseverlik değerinin toplumsal dayanışma ve paylaşma kavramları ile birlikte ele alınması, üstenci bir tavırla yardım etmenin sakıncalarının da öğrencilere sezdirilmek suretiyle fark ettirilmesi gerekmektedir. Yardımseverlik; temel motivasyon kaynağını iyilik ve toplumsal adalet değerlerinden alır. Lupton ve Lawlor (2011), üstenci tavırla yapılan yardımları “toksik sadaka” olarak adlandırmıştır. Üstenci yardımda merhamet ve iyilik değil acıma ve kibir duyguları ön plandadır. Böylesi yardımlar; yardımseverliğin özünde bulunması gereken iyicil duyguları içinde barındırmaz ve bu tip bir yardıma muhatap olan kişi ya da gruplarda nefret ve öfke uyandırır. Toksik sadaka ya da üstenci yardım; toplumsal eşitliğin, adaletin, iyiliğin ve dayanışmanın altındaki bir dinamit gibidir. Çocuklar, rol model alabilecekleri yardımseverler aracılığıyla ve sosyal projelerde bizzat yer alarak yardımseverlik değerini edinmeli; yardım etme eyleminin toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırma sorumluluğu olduğunu okullarda verilen işlevsel bir değerler eğitimi yoluyla fark etmelidirler.

Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerler eğitimi yaklaşımları; temelde iki ana gruba ayrılmaktadır: Değer aktarma yaklaşımları ve değer geliştirme yaklaşımları (Meydan, 2014). Değer aktarma yaklaşımı Amerikalı bilim adamları Simon, Harmin ve Raths tarafından 1960'lı yıllarda bilim dünyasına açıklandıktan sonra Kohlberg'in ahlakî gelişimi bilişsel bir süreç olarak ele aldığı yaklaşımını ortaya koymasıyla değerler eğitimine bakış açısı önemli biçimde değişmiştir. 1980'lerden sonra daha geleneksel değerlere dönüş başlamıştır. (Akbaş, 2008, s. 9). 1990'lı yıllara gelindiğinde eğitim felsefesinde

gerçekleşen değişimler sonucunda; bu yaklaşımlara karakter eğitimi ve ardından da tüm yaklaşımların bütüncül bir sentezi biçiminde değerlendirilebilecek bütüncül yaklaşım adı verilen ve bugün okullarımızda örtük ve açık eğitim-öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen değerler eğitimi yaklaşımları eklenmiştir. Bu yaklaşım, değerler eğitiminde geleneksel yöntemlerle çağdaş yöntemleri sentezlemeyi öneren bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Vatandaşlık eğitimi, ahlak eğitimi, etik eğitimi, din eğitimi, kanun ilişkili eğitim gibi farklı isimlendirmeler yapılan değerler eğitimi yaklaşımları varsa da bizce bu yaklaşımların tümü, karakter eğitimi başlığı altında ele alınması gereken bir bütünün parçalarıdır. Çünkü karakter bakımından güçlü yetiştirilmiş bireyler, aynı zamanda iyi birer vatandaşlar, inançları ile ilgili iradî kararlarını verebilirler, kanun ve etikle ilgili kurallara saygıyla bağlıdırlar.

Değer aktarma yaklaşımlarında değerler öğretmenler ya da dışsal bir otorite tarafından belirlenmiştir ve belirlenmiş olan bu değerler öğrencilere olduğu gibi aktarılmalıdır. Değer geliştirme yaklaşımlarında ise değer aktarma yaklaşımlarının aksine öğrencilerin içsel motivasyon kazanarak, kendi yaşantı ya da bilişi yoluyla kendi değerlerini yapılandırmaları öncelenir (Meydan, 2014).

Değer aktarma yaklaşımlarından ilki ve en eskisi, değer telkini yaklaşımıdır. Bir değere ilişkin toplum tarafından doğru, güzel ve kıymetli addedilen davranış ya da olguların öğrencilere telkin edilmesi yoluyla aktarılmasını içerir. Bu yaklaşımda aile, öğretmenler ya da toplumsal güçler tarafından önceden belirlenmiş olan değerler telkin etme, nasihat verme, ödül-ceza ya da sevap-günah araçları ile kazandırılmaya çalışılır (Aktepe ve Tahiroğlu, 2016). Okullarda gerçekleştirilen törenler, hafta başında ve sonunda İstiklâl Marşı'nın okunması, nutuklar ve didaktik öyküler, masallar, şiirler; telkin yoluyla değer aktarma yaklaşımının en belirgin örnekleridir.

Değer aktarma yaklaşımlarından bir diğeri ise değer açıklama ya da değer belirginleştirme olarak adlandırılan yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre; okullarda koyulan kurallar ve sınırlamalar yoluyla öğrencilere doğru, iyi, güzel kabul edilen davranışların kazandırılmasında ödül ve ceza kullanılır (Meydan, 2014, 100). Bu yaklaşım, davranışçı yaklaşımın öğrenmeye ilişkin yönelimlerini içinde barındırır.

Dünyanın idealist paradigmadan yavaş yavaş ayrılıp hümanist paradigmaya geçiş yapmasıyla davranışçı eğitim anlayışının yerini çağdaş yaklaşımlara bıraktığı eğitim dünyasında; değer aktarma yaklaşımları öğrenciyi pasif bir alıcı olarak konumlandığı için eleştirilmiş, yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir: Değer geliştirme yaklaşımları. Bu yaklaşımda; değer aktarma yaklaşımlarının aksine; birey, bireyin duygu ve düşünceleri, yaşantı ve bilişi, değerlerdeki öznellik ve değişkenlik

öncelenerek bireyin sürece aktif olarak katılması, değerlerin aktif yaşantılar yoluyla yapılandırılıp geliştirilmesi amaçlanır. Bu amaçla geliştirilen yaklaşımlar; değer açıklama, değer analizi, ahlaki ikilem yaklaşımları olarak adlandırılmaktadır (Meydan, 2014).

Değer açıklama yaklaşımı; teknolojinin giderek yaygınlaştığı 1960'lı yıllarda ABD merkezli olarak ortaya çıkan bir değerler eğitimi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, değerlerin aktarılmasında zorlamaya ve fikirleri dikte etmeye karşı çıkar. Değerlerin öğrencilere sunulan alternatifler arasından, bizzat öğrenciler tarafından seçilmesinin ardından öğrencilerden değerler üzerinde düşünüp tartışarak seçtikleri değeri açıkça ifade edebilmeleri beklenir. Öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirip bu değerlere uygun davranmaları amaçlanır (Simon, Leland ve Kirschenbaum, 1972'den akt.: Akbaş, 2008, s. 14).

Değer analizi yaklaşımı; Ryan'a göre (1991) bilimsel problem çözme yöntemlerinin sosyal problemlere, yaşamdan alınan örnek olaylara uygulanması biçiminde gerçekleşir. Öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak örnek olaylara çözümler bulur ve bir değer geliştirir. Değer analizinde bilimsel problem çözme basamaklarına benzer bir yol izlenir (Akbaş, 2008, s. 15).

Ahlakî muhakeme ya da ahlakî ikilem yaklaşımı; Piaget'in teorisinden yola çıkarak geliştirdiği ahlakî gelişim kuramı ile bilinen Kohlberg'in kendi kuramındaki ikiliklerle ilişkilendirerek ortaya koyduğu değerler eğitimi önerisidir. Bu yaklaşımda; iş birlikli bir öğrenme ortamı oluşturulup gruplara verilen gerçek ya da kurgu ahlaki ikilemler müzakere edilir. Sözel ya da görsel materyallerle desteklenmiş kurgu veya gerçek yaşamdan alınan ikilemler değer edinimi sürecinde kullanılabilir (Meydan, 2014).

Karakter eğitiminde ise daha bütüncül bir yaklaşımla iyi bir insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek, bu yolla toplumsal uyumu ve sürdürülebilirliği sağlarken aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirmesinin önünü açmak amaçlanır. Karakter eğitimi; teknolojik aletlerin, internetin, sanal dünyanın çocuk ve gençleri etkisi altına almaya başladığı 90'lı yıllarda kapsamlı biçimde ele alınmaya başlanan bir yaklaşımdır. Yaklaşımın öncü ismi olan Lickona (1992)'ya göre çocuk ve gençlerin önündeki rol modeller giderek artmaktadır ve bu durum, değerlerin olumsuz biçimde aktarılması ve yozlaşmasına sebep olabilir. Bu nedenle, tüm toplum, değerler eğitiminde sorumluluk sahibidir. Eğitimin tüm paydaşları ve planlamadan uygulama ve değerlendirmeye tüm aşamaları, karakter eğitiminde rol almalıdır. Ayrıca değerler eğitimi okul içinde ve okul dışında gerçekleşir, bu yüzden değerler eğitimi yolunda okul içi ve okul dışı stratejiler işe koşulmalı, öğrenme yaşantıları planlanmalıdır.

Günümüzde, Türk millî eğitim sisteminin değerler eğitimi anlayışı da tıpkı karakter eğitimi anlayışında olduğu gibi bütüncül bir anlayışla gerçekleştirilmeye çalışılmakta; bunun için en çok örtük programa önem verilmektedir. Örtük program; önceden planlanmış olmayan, okullarda kendiliğinden ortaya çıkan ve toplumsal kültürün şekillendirdiği bir sistemdir. Öğretmenlerin davranışlarından duvarlardaki resimlere, yazılara, sınıflardaki oturma şemasına kadar her şey örtük programın bir ögesidir. Öğrenciler bu örtük programın içerisinde, gerçek yaşam durumlarına hazırlık yapabilecekleri minyatür bir dünyada; sosyal öğrenme, model alma, taklit etme gibi yollarla değerleri edinir ve geliştirir. Öğretmenlerin, idarecilerin kendi aralarındaki ve öğrencilerle olan ilişkilerini, okul iklimini de kapsayan çok yönlü bir kavram olan örtük program, değerler eğitiminde önemli bir rol oynar (Taşpınar, 2009). Değerler eğitimi günümüzde hem örtük hem de açık programlar vasıtasıyla sürdürülmektedir (Akman, Çarşanbalı ve Alagöz, 2017).

Eleştirel Düşünmenin Değerler Eğitimindeki Konumu

Yunanca “critic” ya da “kritike” sözünden gelen, Sokrates “Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” anlamıyla ilk kez M.Ö. 600 yılında Sokrates tarafından kullanılan (Şenşekerci ve Bilgin, 2012, s. 21) eleştirel düşünme; bireyin kendisinin ve başkalarının düşünme süreçlerini dikkate almasını, geçmiş yaşantı ve öğrenmelerini kullanarak dünyayı ve kendisini anlamlandırmaya çalışmasını da kapsayan zihinsel süreçler (Cüceloğlu, 1995, s.216) olarak tanımlanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), eleştirel düşünmeyi bir beceri olarak ele alır. Eleştirel düşünme, yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım ile sonuçlanan amaçlı, öz düzenleyici yargı ve bu yargının dayandığı düşüncelerin açıklanması olarak tanımlanabilir (Tan vd., 2023). Analiz, sentez ve değerlendirme adı verilen üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasıyla edinilip geliştirilebilecek bir yapıdadır. Aslında eleştirel düşünme; özünde barındırdığı gereklilikler bakımından değerler kapsamında ele alınabilir. Çünkü eleştirel düşünme; ön yargısız bir bakış açısı, akılcı davranma, öz denetim becerisi, tarafsız bir tutum, başka görüşlere saygı, iyi niyet ve öz güven gibi özellik ve yeterliklere ihtiyaç duyar. Bu bakımdan değerlendirildiğinde eleştirel düşünme yalnızca zihinsel bir beceri değil; duyuşsal alana hitap eden yönleriyle, bir erdemdir. Dolayısıyla, tıpkı diğer değerlerin edindirilip geliştirilmesinde olduğu gibi eleştirel düşünmenin gerçek anlamda kazandırılabilmesi için, toplumsal kültür dâhil, eğitimin tüm paydaşlarının ve organlarının gerçekleştirilmesi gereken sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklar gerçekleştirilirken öğrencilerin öğrenme yaşantılarının açık veya örtük biçimde şekillendirildiği bir

öğrenme evreni oluşturulması gerekmektedir. Eğer öğrenmenin önünde toplumdan, eğitim sisteminden ya da öğretim programlarından kaynaklanan birtakım engeller var ise gerekli görülen değişim için eğitimin tüm paydaşları görevlidir. Bu görev, yalnızca öğretmenler veya okullara ait değildir.

Paul ve arkadaşları, eleştirel düşünmeye ilişkin stratejileri aşağıdaki gibi listelemiştir (Boisvert, 2004'ten akt. Şenşekerci ve Bilgin, 2008):

Tablo 1. *Eleştirel Düşünme Stratejileri (Şenşekerci ve Bilgin, 2008, s.24)*

Duyuşsal Stratejiler	Bilişsel Stratejiler: Makro Yeterlilikler	Bilişsel Stratejiler: Mikro Beceriler
1.Özerk düşünme	10. Genellemeleri güçlendirme ve aşırı basitleştirmelerden kaçınma	27. Düşünceleri ve gerçekliği karşılaştırma ve karşı çıkma
2.Benmerkezciliği ya da grup düşüncesini kabul etmeme	11. Benzer durumları karşılaştırma: Anlaşılan şeyleri yeni durumlara transfer etme	28. Düşünce hakkında açık bir biçimde düşünme: Uygun bir vokabüle başvurma
3. Tarafsız davranma	12. Kişisel bir görüş açısı geliştirme: İnanç, argüman ve kuramları değerlendirme ve inceleme	29. Belirgin benzerlik ya da farklılıkları belirtme
4. Duygularındaki örtük düşünceleri ya da düşüncelerindeki örtük duyguları keşfetme	13. Problemleri, sonuçları ve inançları aydınlatma	30. Sayıtları inceleme ya da değerlendirme
5. Entelektüel alçakgönüllülük gösterme ve yargısını erteleme	14. Sözcük ve cümlelerin anlamlarını aydınlatma ve çözümlenme	31. Anlamli olguları anlamli olmayanlardan ayırma
6. Entelektüel cesaret gösterme	15. Ölçütleri değerlendirme amacıyla inceleme: Değer ve normları aydınlatma	32. Varsayım, öngörü ya da yorum oluşturma
7. Entelektüel açıdan iyi niyetli ve dürüst olma	16. Bilgi kaynaklarının geçerliliğini değerlendirme	33. Kanıtlanmış olgular ile varsayımsal olguları değerlendirme
8. Entelektüel direnç gösterme	17. Derin sorular sorma: Temel ve belirgin sorular sorma ve derinleştirme	34. Çelişkileri ayrıştırma
9. Akla güvenme	18. Argüman, yorum, görüş ya da kuramları değerlendirme ve çözümlenme	35. Bulgu ve sonuçları inceleme
	19. Çözüm bulma ya da çözümleri değerlendirme	
	20. Eylem ve politikaları çözümlenme ya da değerlendirme	

21. Eleştirel okuma: Metinleri aydınlatma ya da çözümlleme.
22. Eleştirel dinleme: Etkin dinlemede ustalaşma
23. Disiplinlerarası ilişkiler kurma
24. Sokratik tartışma yürütme: Görüşleri, kuramları ya da bakış açılarını aydınlatma ve sorunsallaştırma
25. Karşılaştırmalı düşünme: Tezleri, yorumları ya da kuramları karşılaştırma
26. Diyalektik düşünme: Durumları, yorumları ya da kuramları değerlendirme

Tablo 1’de verilen eleştirel düşünme stratejileri; eleştirel düşünme becerisinin bir zihinsel süreçten ibaret olmadığına ilişkin hipotezimizi destekler niteliktedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019); adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatansızlık, yardımseverlik olmak üzere on kök değerden söz etmektedir. Eleştirel düşünmenin değerler eğitimindeki konumunun tam manasıyla belirginleştirilmesi; eğitimde eleştirel düşünmeye yaklaşımın da belirleyicisi olacaktır. Bu çalışmada; eleştirel düşünmenin öz güven, öz denetim, saygı, hoşgörü, alçakgönüllülük, iyi niyet gibi pek çok değerle etkileşim hâlinde olan bir değer olduğu hipotezinden hareketle, Türkçe derslerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde hem bilişsel hem de duyuşsal alana hitap eden etkinliklerin yardımcı olabileceği öngörülmüştür.

Amaç ve Önem

Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) kök değerlerin öğrencilere kazandırılması için eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasını öneren on haftalık etkinlik programının alan yazının ve uygulayıcıların hizmetine sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen alan yazın taramasında karşılaşılan bazı araştırmaların sonuçları, çalışmamıza bir dayanak oluşturmuştur.

Dilmaç’ın Çocuk Esirgeme Kurumuna ait bir yurttaki ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirdiği, insanî değerler eğitimi programı ve insanî değerler ölçeği öneren çalışması (Dilmaç, 1999) ile ‘İnsanî Değerler Ölçeği’nin ortaöğretim öğrencileri üzerinde uygulanmasıyla gerçekleştirdiği çalışması (Dilmaç, 2007); değerler eğitimi alanında gerçekleştirilen bilimsel uygulamaların ülkemizdeki önemli örnekleri

arasındadır. İşcan'ın (2007) nitel araştırma deseniyle gerçekleştirmiş olduğu, disiplinler arası bir yaklaşımla hazırladığı değerler eğitimi programı; Demirtaş'ın (2009) yaratıcı drama tekniği çerçevesinde gerçekleştirip etkililiğini ortaya koyduğu değerler eğitimi programı; Beyhan ve Izgar'ın (2015) demokratik değer gelişimine yönelik geliştirmiş olduğu değerler eğitimi programı sahaya uygulama örnekleri sunan diğer araştırmalar arasındadır. Yurt dışındaki araştırmalardan Lamberta'nın (2004) çocuk psikiyatri merkezinde, El Hassan ve Kahil'in (2005) Lübnan'daki bir özel okulda gerçekleştirmiş oldukları değerler eğitimi programları; bu alanda gerçekleştirilen uygulama araştırmalarına örnek verilebilir. Bahsi geçen araştırmalara ek olarak demokratik değerlere yönelik araştırmalar (Yağan, 2010; Sarı, 2007) ile öğrencilerin günlük yaşamlarında değerlere yer verme düzeylerini inceleyen birtakım araştırmaların (Deveci ve Selanik Ay, 2009) sonuçlarına göre örtük programla öğrencilere değerlerin, demokratik tutum ve davranışların kazandırılmadığı ve alanda değerler eğitimine ilişkin etkinlik örneklerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Türkçe öğretimi alanında değerler eğitimi uygulamalarının daha çok okuma kitapları, çizgi filmler, tiyatrolar ve Karagöz Hacivat oyunu gibi geleneksel halk tiyatroları, efsaneler, şiirler vb. çeşitli türlerdeki araç metinler ile Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ya da Türkçe Öğretim Programlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi biçiminde olduğu görülmüştür (Akkaya, 2014; Çırak vd., 2014; Batur ve Yücel, 2012; Batur ve Şaşmaz, 2018; Deveci, Belet ve Türe, 2012; Demir ve Özdemir, 2013; Ekinci Çelikipazu ve Aktaş, 2011; Fırat, 2014; Fırat ve Mocan, 2014; Cengiz, 2020; Sallabaş, 2012; Esen, 2016 vd.). Batur ve Akdeniz'in (2020) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre tezlerde daha çok "Bir edebî eserde yer alan değerlerin belirlenmesi" konusuna yoğunlaştığı, uygulamaya dönük tezlerin sayısının ise yalnızca 2 olduğu görülmüştü. Bu durum, bize, Türkçe öğretiminde değerler eğitimine yönelik uygulama örneklerine ihtiyaç olduğu mesajını vermektedir. Araştırmamız, alan yazına bir uygulama örneği önermesi, değerler eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin işe koşulması gerekliliğine vurgu yapması bakımından önemlidir.

Problem Cümlesi

Eleştirel düşünme boyutlarıyla değerler eğitimi ne tür etkinliklerle verilmelidir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; ilgili alan yazının incelenmesi ve elde edinilen bilgilerin sistematik bir biçimde bir araya getirilerek yeni etkinlik önerileri sunması bakımından, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için hem araştırmacılar hem de uzmanlar arasında görüş birliği sağlanması önemsenmiştir. Araştırmacılar öncelikle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan kazanımları inceleyerek hangi kazanımların eleştirel düşünme becerileriyle ilişkilendirilebileceği konusunda eş zamanlı olarak çalışmışlardır. Belirlenen kazanımlara uygun içeriklerin seçilmesi aşamasında araştırmacılar arasında ihtilaf olması durumunda içerikler yeniden değerlendirilerek değişikliğe gidilmiş, ihtilafa yer bırakmamak önemsenmiştir. Her etkinlik; "öncesi-sırası-sonrası" biçiminde tanımlanabilecek hazırlık, süreç ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Etkinliklerin sıralanmasında uzman görüşleri esas alınmıştır. On kök değer kazandırılmasını hedefleyen 9 etkinlik, 10 haftada gerçekleştirilmek üzere önerilmektedir ancak okul ve sınıf iklimine, imkânlara göre; uygulayıcılar etkinlikler üzerinde uyarlamalar ve değişiklikler yapabilirler. 'Her haftaya bir değer' anlayışıyla hazırlanan etkinliklerde öz denetim ve sabır değerleri, öz bakımından birbirlerini destekleyen ve tamamlayan değerler oldukları için bir arada ele alınmıştır.

Öğrencilerin kendi fikirleri ve dünyaya bakışları hakkında sorular yoluyla düşüncelerini sağlaması bakımından eleştirel düşünme becerisi ve muhakeme becerisi gibi bilişsel süreçlerle ilişkilendirilen (Kanat ve Temel, 2019) bir öğretim yöntemi olarak Sokratik yöntem; öğrencilerin değer yargılarına, seçimlerine, doğruyanlış algılarına dair çelişkileri fark etmelerini sağlayan (Bozer, 2014) bir tür düşünce iletişimidir. Bu açıdan, etkinliklerin geliştirilmesi aşamasında, örnek olay yöntemi ve Sokratik tartışma hem değerler eğitiminin doğasına uygun olmaları hem de eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine hizmet edebilecek nitelikte olmaları bakımından ağırlıklı olarak tercih edilmiştir.

Araştırmacılar, araştırmaya konu olan etkinliklerin geliştirilmesi sırasında biri Türkçe eğitimi öğretim üyesi, üçü yüksek lisans mezunu Türkçe öğretimi alan uzmanından oluşan uzman grubuyla 07.10.2021 – 16.06.2022 tarihleri arasında her hafta uygun günlerde gerçekleştirilen ortalama birer saatlik sanal oturumlar yoluyla

görüşmüşlerdir. Gerek kazanımların eleştirel düşünme boyutlarıyla ilişkilendirilmesi gerekse etkinliklerin ilgili sınıf, kazanım, içerik, uygulama süresi ve eleştirel düşünme boyutlarına uygunluğu konularında sistematik olarak istişarede bulunmuşlardır. Etkinliklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde izlenen bu aşamalı ve sarmal yaklaşım, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması bakımından araştırma sürecine önemli bir katkıda bulunmuştur. Geliştirilen etkinliklerin ilişkilendirildiği değerler ve eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerisi boyutları Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. Etkinliklerin İlişkilendirildiği Eleştirel Düşünme Becerileri ve Eleştirel Düşünme Boyutları

ETKİNLİK	KAZANDIRILMASI HEDEFLENEN DEĞER	İLİŞKİLENDİRİLEN ELEŞTİREL BECERİSİ	ELEŞTİREL DÜŞÜNME BOYUTU	
			Bilişsel	Duyuşsal
1	Adalet	Düşünceleri ve gerçekliği karşılaştırma ve karşı çıkma	X	
2	Dostluk	Kişisel bir görüş açısı geliştirme: İnanç, argüman ve kuramları değerlendirme ve inceleme	X	
3	Dürüstlük	Düşünceleri ve gerçekliği karşılaştırma ve karşı çıkma, Problem çözme, Duygularındaki örtük düşünceleri ya da düşüncelerindeki örtük duyguları keşfetme	X	X
4	Öz Denetim Sabır	Kişisel bir görüş açısı geliştirme: İnanç, argüman ve kuramları değerlendirme ve inceleme	X	
5	Saygı	İyi niyetli ve dürüst düşünme, Eylemleri ve politikaları analiz etme, Neden ve sonuçları keşfetme	X	X
6	Sevgi	Kişisel bir görüş açısı geliştirme: İnanç, argüman ve kuramları değerlendirme ve inceleme Entelektüel açıdan iyi niyetli ve dürüst olma	X	X

7	Sorumluluk	İyi niyetli ve dürüst düşünme. Eylemleri ve politikaları analiz etme İdeal ile gerçeği ayırt etme	X	X
8	Vatanseverlik	İyi niyetli ve dürüst düşünme Eylemleri ve politikaları analiz etme Neden ve sonuçları keşfetme Kişisel bir görüş açısı geliştirme: İnanç, argüman ve kuramları değerlendirme ve inceleme	X	X
9	Yardımseverlik	Kişisel bir görüş açısı geliştirme: İnanç, argüman ve kuramları değerlendirme ve inceleme Entelektüel açıdan iyi niyetli ve dürüst olma	X	X

Dört alan uzmanı ile birlikte incelenerek ilişkilendirilen değerler ve eleştirel düşünme becerilerinden yalnızca bilişsel özellikler barındıranlar bilişsel kategoriye, duyuşsal özellikler barındıranlar duyuşsal kategoriye alınmıştır.

Etik Kurul İzni

Araştırmada herhangi bir uygulama gerçekleştirilmediği için etik kurul iznine lüzum görülmemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yaşamın ilk yıllarında aile ve yakın çevresinde gözlemlendiği rol modeller aracılığıyla kendi değerler dünyasını kurmaya başlayan çocuk; okul çağına geldiğinde artık daha geniş bir toplumsal değerler sistemi ile karşılaşır ancak öğrencilerin aile, çevre ya da okulda gerçekleşen rastgele yaşantılar arasından iyi ve doğru olanları seçmeleri beklenemez. Bu bakımdan; değer aktarımında sorumluluk bizzat yetişkinlerdedir.

Zengin bir sosyal öğrenme potansiyeline sahip olan okullar; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri üzerinde çok önemli etkilere sahip formal ve informal öğrenmelere ev sahipliği yapmaktadır. Değerler eğitimi kavramının öğretim programlarındaki dolaylı yerinin doğrudan aktarıma terk edilmiş olması, değerleri dikte etmeye dönüşme tehlikesi bakımından eleştirilebilirse de doğrudan ve dolaylı

aktarımın harmanlanması yoluyla gerçekleştirilebilecek bir değerler eğitiminin öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel bakımdan yeterli gelişmeyi kat edebilmesi için gerekli olan toplumsal zemini bilinçli ve planlı biçimde sunmaya imkân sağlaması bakımından önemlidir.

Okulların değerlerin kazandırılması bakımından taşıdığı bu öneme istinaden, çağdaş insanın en önemli melekelerinden biri olan eleştirel düşünme becerisinin işe koşularak değerlerin telkin yoluyla değil bireyin eleştirel düşünerek kendi düşüncesini yapılandırması yoluyla içselleştirmesine katkıda bulunmak fikriyle hazırladığımız etkinlik önerileri; ilerleyen sayfalarda sunulmuştur. 10 haftada uygulanmasını önerdiğimiz bu etkinlikler, okulların ve sınıfların imkân, ihtiyaç ve atmosferine uygun biçimde gerek uygulama süresi gerekse uygulama kapsamı bakımından uyarlanmaya açıktır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinliklerin sekizinci sınıflarda uygulanarak on haftalık bir sürede tamamlanması önerilmektedir ancak okulun, sınıfın iklimine ve koşullarına göre, uygulayıcıların esas karar verici konumda oldukları da akıldan çıkarılmamalıdır. İçerikler, uzmanlar tarafından 7. sınıflar için de uygun bulunmuştur. Uygulayıcılar, etkinlikleri farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile yedinci sınıfların ihtiyaç, özellik ve düzeylerine uygun hâle getirmek koşuluna dikkat ederek uyarlayabilirler.

Etkinlikler kapsamında önerilen Adalet Değeri Ölçeği (Karadavut, Karadağ ve Nacar, 2020), Ahlaki Olgunluk Ölçeği (Dilmaç, 1999), Dürüstlük Eğilim Ölçeği (Sarmusak, 2011), Özdenetim Ölçeği (Moilanen, 2005), Duyarlı Sevgi Ölçeği (Akin ve Eker, 2012), Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeği (Gülaçtı ve Özen, 2010; Özen, 2013) ve Yardımseverlik Tutum Ölçeği (Aktepe, 2014) adlı ölçeklerin kullanılması için ölçek geliştiriciler ile iletişime geçilerek ulaşılabilen uzmanlardan gerekli izinler alınmış; geliştiricisi ile iletişime geçilmesi mümkün olmayan ölçeklerin yanına etkinlikler içerisinde not düşülerek ilgili ölçeklere alternatif olabilecek önerilerde bulunulmuştur.

İşbu araştırmanın alan yazın taraması gerçekleştirilirken erişilebilen araştırmalar incelendiğinde Türkçe öğretimi alanında değerler eğitimi bakımından uygulamaya yönelik yalnızca iki kaynak olduğu bilgisine ulaşılmıştır (Batur ve Akdeniz, 2020). Okullarda değerler eğitiminin önemi ve Türkçe öğretimi alanında uygulama örneklerinin az olması dolayısıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda öğretmenler için etkinlik önerileri hazırlanmış, araştırmanın sonuna eklenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Basım). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akbaş, O. (2008). "Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış", *Değerler Eğitimi Dergisi*, (6) 16, 9 – 27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29184/312499>
- Akın, A. T. ve Eker, H. T. (2012). Duyarlı sevgi ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16695/173539>
- Akman, Ö. , Çarşanbalı, Ç. ve Alagöz, B. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Eğitiminde Örtük Programa Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 701-720. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851468>
- Aktepe, V. (2014). Etkinlik Temelli Değer Eğitiminin Öğrencilerin Yardımseverlik Tutumlarına Etkisi. *Researcher*, 2(2),17-49. https://dergipark.org.tr/en/pub/researcher/issue/66620/1042362#article_cite
- Aktepe, V. ve Tahiroğlu, M (2016). Values education approaches and sample activities. *International Journal of Social Science*, 42(3), 361-384. <http://dx.doi.org/10.9761/IJSS2941>
- Apaydın, H. Y. (2018). Adalet Nedir? Mahiyet ve Keyfiyet. *Bilimname*, 2018 (35), 459-476. <https://doi.org/10.28949/bilimname.412369>
- Aytan, T. ve Güney, N. (2016), "*Millî Eğitim Şûralarında Değerler Eğitimi*", Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 16-18 Nisan 2015, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Bartın Atatürk Araştırma Merkezi.
- Batur, Z. ve Yücel, Z. (2012). Ahmet Efe'nin çocuk hikâyelerinde değer eğitimi ve hikâyelerin Türkçe eğitimine katkısı. *Electronic Turkish Studies*, 7(4). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3396>
- Batur, Z. ve Şaşmaz, E. (2018). Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2518-2550. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511193>
- Batur, Z. ve Akdeniz, T. (2020). Değerler eğitimiyle ilgili yapılan tezler üzerine bir inceleme: Türkçe eğitimi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/55286/705495>
- Bohlin, K. (2005). *Edebiyat Yoluyla Karakter Eğitimi Öğretimi: Orta Sınıflarda Ahlaki Hayal Gücünü Uyandırmak*. Routledge.
- Bozer, E. (2014). Ortaöğretim 9-12. sınıf öğrencilerinde Sokratik sorgulama beceri ölçeği geliştirilmesi çalışması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, A. (2020). *Adalet kavramı*. Astana Yayınları. https://books.google.sk/books?hl=tr&lr=&id=Fk_sDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=adalet+kavram%C4%B1&ots=70vCVrcN-

<https://doi.org/10.21547/jss.452211>

Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*, Alfa Yayınları.

Demirboğa, A. D. (2018). Dürüstlük Kuralının İş Etiğine Etkisi, *Gaziantep University Journal of Social Sciences* (17) Etik Özel Sayı, 25-33. <https://doi.org/10.21547/jss.452211>

Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre değerler anketinin Türkçe uyarlaması. *Türk psikoloji yazıları*, 13(25), 17-25. <https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/portre-degerler-anketi-toad.pdf>

Dilmaç, B. (1999). İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki olgunluk ölçeği ile sınanması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması. [Doktora Tezi] Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Draper, S. M. (2021) *İçimdeki Müzik*. Zeynep Kürük (Çev.). Timaş.

Duru, A. (1995). *İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Barnett çocuk sevme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 33 (148), 40-48. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/674>

Eliüşük, A. ve Arslan, C. (2016). Sabır ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 67-86. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29165/312321>

Elkind, D. H. ve Sweet, F. (1997). The socratic approach to character education. *Educational Leadership*, 54(8), 56-59. <https://www.ascd.org/el/articles/the-socratic-approach-to-character-education>

Erdogan, M. (2008). Adalet ve eşitlik. *Muhafazakâr Düşünce*, 4(15), 9-22. Erişim: <http://erdoganmustafa.org/wp-content/uploads/2016/10/Adalet-ve-E%C5%9Fitlik.pdf>

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton&Company.

Friese, M. ve Hofmann, W. (2009). Control me or I will control you: Impulses, trait self-control, and the guidance of behavior. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 795-805. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.07.004>

Gilman, R. ve Huebner, E. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *J. Youth Adolesc.* 35, 293-301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>

Gülerer, S. ve Özen, Ş. (2020). 2019 Türkçe Öğretim Programındaki Kök Değerlerin Oğuz Kağan Destanında İşleniş Üzerine Bir İnceleme. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Year: 13 (82), 31-42. <https://doi.org/10.29228/JASSS.40615>

İnel, Y., Urhan, E. ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 379-402. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/38903/454584>

- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000), Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
<https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320000000m000233.pdf>
- Kanat, K. ve Temel, F. (2019). Sokratik yönetime dayalı eğitim programının 5-6 yaş grubu çocukların çalışma belleklerine etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 892-905.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/51239/526955>
- Karababa, A. , Oral, T. ve Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin Başarı Amaç Yönelimlerini Yordayan Değişkenlerden Biri Olarak: İnsani Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 165-186.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29172/312395>
- Karadavut, T., Karadağ, S. ve Nacar, B. (2020). Adalet Değeri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 150-163.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1164754>
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 6 (1).
<http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12491/3174>
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36170/406658>
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Engin Yayınları.
- Kiriş Yılmaz, N. (2016). Dostluk (philia) nedir. *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi* (1), 64-91. <http://acikerisim.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/3564>
- Kolukısa, E.A., Oruç, Ş., Akbaba, B., DüNDAR, H. (2008). *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Gizem Yayıncılık.
- Kumbasar, E. (2011). Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Loomans D. ve Loomans J. (2005), *Çocuklara Öz Saygıyı ve Değerleri Öğretmenin 100 Yolu* (1. Baskı). Ege-Meta.
- Lupton, R. D. ve Lawlor, P. G. (2011). *Toxic charity*. Harper Collins.
- Magro, S. W., Utesch, T., Dreiskämper, D. ve Wagner, J. (2019). Self-esteem development in middle childhood: Support for sociometer theory. *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 118-127.
<https://doi.org/10.1177/0165025418802462>
- Maslow, Abraham. H (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4): 370-396.
<https://www.excelcentre.net/TheoryHumanMotivation.pdf>
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
https://dergipark.org.tr/en/pub/beuifd/issue/3453/47056#article_cite
- MEB. (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*. MEB Yayınları.
- MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Moilanen, K. L. (2005). Parenting And Self-Regulation in Adolescence: Associations With Adolescent Behaviors. University of Nebraska.
- Okçu, D. ve Pilatin, U. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sabır değeri ile ilgili algılarının resim yoluyla değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Hakemli Dergisi*, 2 (1), 102-113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buiif/issue/37878/437978>
- Otacıoğlu, S. (2017). Profesyonel müzik eğitimi alan öğrencilerinin benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 187-196. Erişildi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/35347/425779>
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği ve Geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), Erişildi: https://www.researchgate.net/publication/312189801_Sorumluluk_Duygusu_ve_Davranisi_Olceginin_Gelistirilmesi_Guvenirliigi_ve_Gecerligi
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). *Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirliği*. 19. Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt 1, Lefkoşa, KKTC.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Ryan, K. (1991). Moral and values education. Arie Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum, Advances in Education*, Pergaman Press.
- Metin Sarmusak, D. (2011). İlköğretim öğrencilerinin empatik eğilimleri ve algıladıkları öğretmen tutumlarının öğrencilerin ahlaki değer yargılarına etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Selçuklu Değerler Eğitimi (2016). <http://www.selcukludegerleregitimi.com/>
- Sezer, A. ve Çoban, O. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk değeri algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39. <https://doi.org/10.29065/usakead.232420>
- Sönmez, V. (1997). *Sevgi eğitimi*. Ertem.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15 - 43. <https://doi.org/10.29065/usakead.232420>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., ve Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271-324. Erişildi: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315175775-5/high-self-control-predicts-good-adjustment-less-pathology-better-grades-interpersonal-success-june-tangney-angie-luzio-boone-roy-baumeister>
- Taşpınar, M. (2009), "Eğitimde Örtük Program ve Değerler Eğitimi", Cihad Demirli (Ed.), I. İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı, (25-30), Elazığ Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- TDK (2021) Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

- Tekke, M. (2023). Çocukların yaşlarına göre ana-baba tutumu farklılık göstermeli mi? *Turkish Studies - Education*, 18(1), 363-378. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.67924>
- Türk, İ. (2009). *Değerler Eğitiminde Saygı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Medenî Kanunu (2001, 22 Kasım). Resmî Gazete (Sayı: 8049). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.4721.pdf>
- Türkgeldi, E. (2019). *Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler Manevi İyi Oluş ve Sabır Arasındaki Yordayıcı İlişkiler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Westheimer, J. ve Kahne, J.(2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*. 41 (2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/000283120410022>
- Tan, A. J., Davies, J. L., Nicolson, R. I. ve Karaminis, T. (2023). Learning critical thinking skills online: can precision teaching help?. *Educational technology research and development*, 1-22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-023-10227-y>
- Yıldırım, S. (2006). *TSK vatandaşlık bilinci ve vatan sevgisi eğitiminin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

ETKİNLİK I.	Adalet Değeri
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	40 dakika
Beceri Alanı	Konuşma, okuma
Kullanılan Yöntem-Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.
Kazanımlar	T.8.3.22 T.8.3.28 T.8.2.3
Geliştirilmesi amaçlanan eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Bilişsel alan stratejisi – 27
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Örtük yaklaşım
Materyaller	<p>Örnek olay metni</p> <p>“Diyarbakır’da girdiği marketten reyonda aldığı bebek mamasını, montunun içine gizleyip çalmaya çalışırken kasiyer ve güvenlik kamerasına yakalanan adam gözaltına alındı. Olay, İskânevleri semtinde bulunan markette meydana geldi. Markete müşteri gibi giren ismi öğrenilemeyen kişi, reyondaki bebek mamasını alıp montunun içine sakladı. Marketten ayrılmak isteyen adamı fark eden kasiyer, montuna sakladığı bebek mamasını istedi. Market çalışanlarıyla bir süre boğuşan şüpheli, ihbarla gelen polisler tarafından gözaltına alındı. Haberin sosyal medyada yayılması üzerine çok sayıda kullanıcı söz konusu kişiye yardım etmek istediklerini belirten tweetler attı. Bazı kullanıcılar bebek maması çalan bir kişiyi market çalışanlarının polisi arayarak gözaltına aldırmasına tepki gösterdi.”</p> <p>OLAYIN ASLI: Diyarbakır’da girdiği bir marketten bebek maması çalan şahsın mamayı çocukları için değil, müptelası olduğu uyuşturucu için çaldığı ortaya çıktı. Edinilen bilgiye göre, 'bebek maması çaldığı gerekçesiyle gözaltına alındı' şeklinde çıkan haberlerin ardından harekete geçen Diyarbakır Emniyet Müdürlüğü ekipleri, yapılan araştırmalarda gerçeği ortaya çıkardı.</p>
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin adalet değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. • - Adalet nedir? • - Adalet ile eşitlik arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız. • - Adaleti sağlayan hukuk kuralları her ne sebeple olursa olsun delinmemeli, herkes için aynı şekilde uygulanmalı mıdır? Gerekçeleriyle açıklayınız. • Öğrenciler için hazırlanmış, adalet ile ilgili örnek olay metni okunur. Farkındalık gerçekleştirmek ve perspektif geliştirmek için öğrencilere öncelikle yalnızca birinci metin okutulur.
Süreç 2. Uygulama	<p>Öğrenciler örnek olay hakkında adalet kavramı çerçevesinde tartışırlar. Öğretmen, aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin metni anlayıp yorumlamasına, tartışmasına yardımcı olabilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olay hakkında ne düşünüyorsunuz? - Siz kasiyer ya da görevli olsaydınız nasıl bir tepki verirdiniz? Neden? - Paramız olmadığında ihtiyacımız olan şeyleri çalmak, hırsızlık mıdır? Neden? <p>Bu soruların ardından gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin yaptıkları adalet tanımı tahtaya yazılır. Daha sonra, olayın aslını ifade eden ikinci haber metni okunur. Öğrencilerde farkındalık yaratılır. Aşağıdaki soru sorularak bu farkındalık sağlanabilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bu durumda, adalet nedir?
Süreç 2. Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> - Karadavut, Karadağ ve Nacar (2020) tarafından geliştirilen Adalet Değeri Ölçeği uygulanarak sonuçları öğrencilerle tartışılabilir.

ETKİNLİK II	Dostluk
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	Dinleme-izleme etkinliği okul dışında gerçekleştirilebilir ya da okulun imkânları el veriyor ise okulda izleme gerçekleştirilebilir. Konuşma için 1 ders saati yeterlidir.
Beceri Alanı	Konuşma, dinleme-izleme
Kullanılan Yöntem- Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Örtük yaklaşım
Kazanımlar	T.8.1.10 T.8.1.6
Geliştirilmek istenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Bilişsel alan stratejisi - 12
Değer	Dostluk
İlişkili Değerler	Sevgi, sadakat
Materyaller	"Benji" adlı çocuk filmi Akıllı tahta ya da projeksiyon makinesi
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin dostluk değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. Beyin fırtınasında aşağıdaki sorular ya da öğretmenin uygun göreceği benzer sorular sorulabilir. • Sizce dostluk nedir? • Birinin dostunuz olduğunı söyleyebilmek için hangi özelliklere sahip olmasını beklersiniz? Neden? • Bir dostunuz için yaptığınız en büyük fedakârlığı anlatınız. • Sizce dostluk ile sadakat arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız. • Sizce insan dışında bir varlıkla dost olunabilir mi? Neden?
Süreç 2. Uygulama	<p>Öğrenciler izledikleri film hakkında dostluk kavramı çerçevesinde tartışırlar. Öğretmen, öğrencilerin filmi tam olarak anlayıp anlamadıklarını ölçmek için filmin karakterleri, konusu, ana fikri, yardımcı fikirleri ile ilgili sorular yöneltebilir. Öğrencilere aşağıdaki gibi sorular sorularak öğrencilerdeki dostluk değeri geliştirilmeye çalışılabilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filmi izlerken en çok etkilendiğiniz üç sahne hangileriydi, neden? - Filmin yönetmeni siz olsaydınız filmde neleri değiştirmek isterdiniz? - Filmin 7 yaşından büyük çocuklar için uygun olduğu, yayıncı tarafından belirtilmektedir. Sizce izlediğiniz filmde çocuklar için uygun olmayan bölümler var mı? Neden? - Filmdeki hangi karakter olmak isterdiniz? Neden? - Sizce filmdeki hangi karakterin hangi davranışı yanlıştır? Neden? - Köpek ile çocuklar arasındaki ilişkide dostluğa dair neler vardı? Örneklerle açıklayınız. - Sizce filmdeki hangi olaylar gerçek dışı, hangi olaylar gerçeğe yakındır? Örnekler vererek açıklayınız.
Süreç 2. Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencilerin tartışma ve dinleme-izleme becerileri rubriklerle değerlendirilebilir. - Dilmaç (1999) tarafından geliştirilen Ahlaki Olgunluk Ölçeği uygulanarak sonuçları hakkında öğrencilerle istişare yapılabilir. Bu ölçek ile ilgili, ölçeğin sahibine ulaşılmaya çalışılmış ancak ulaşılamamıştır. Bu sebeple ölçek kullanılmadan önce izin alınması gerekmektedir.

ETKİNLİK III	Dürüstlük
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	40 dakika
Beceri Alanı	Konuşma, okuma
Kullanılan Yöntem-Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Ahlakî Muhakeme Yaklaşımı
Kazanımlar	T.8.3.22 T.8.3.28 T.8.2.3
Geliştirilmek istenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Bilişsel alan stratejisi - 7 Duyuşsal alan stratejisi - 4
İlişkili Değerler	Cesaret, öz güven, empati.
Materyaller	Örnek olay metni Bir çocuk, okulun bahçesinde, tenefüste arkadaşlarıyla top oynarken hızlı bir şekilde topa vurmuş ve top, yanlışlıkla okulun camlarından birine çarpıp camı tuzla buz etmiştir. Bunun üzerine, hatasının farkında olan öğrenci, hemen gidip nöbetçi öğretmene durumu anlatmıştır. Öğretmene, arkadaşlarıyla birlikte top oynarken istemeden camı kırıldığını anlatan çocuğa öğretmen, camın parasını ödemesi gerektiğini söylemiştir. Öğrenci, bu duruma çok üzülmüştür çünkü ailesinin ekonomik durumu zayıf olduğu için camın parasını ödemekte zorlanacaktır.
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin dürüstlük değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. Beyin fırtınasında aşağıdaki dört soru ya da öğretmenin uygun göreceği benzer sorular sorulabilir. • - Dürüstlük nedir? • - Dürüstlük ile cesaret arasında nasıl bir ilişki vardır? Açıklayınız. • - Dürüstlük erdem midir? Neden? • - Dürüstlük ödüllendirilir mi? Neden? • -Dürüstlük ödüllendirilmeli midir? Neden? • Öğrenciler için hazırlanmış, dürüstlük ile ilgili örnek olay metni okunur.
Süreç 2. Uygulama	<p>Öğrenciler örnek olay hakkında dürüstlük kavramı çerçevesinde tartışırlar. bÖğretmen, aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin metni anlayıp yorumlamasına, tartışmasına yardımcı olabilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buna göre, dürüstlük erdem midir? Neden? - Dürüstlük herkes için faydalı mıdır? Neden? - Bu olayda dürüstlüğü karşılığı öğrenci ve ailesi için ne olmuştur? Açıklayınız? - Çocuk suçlu mudur? Neden? - Oyun oynayan çocukların hepsi olaydan sorumlu mudur? Neden? - Top oynayarak camın kırılmasına sebep olmak suç ise öğrencilerin orada top oynaması da sebep midir? Eğer sebep ise nöbetçi öğretmenin bunu en başından engellememiş olması, nöbetçi öğretmeni de camın kırılmasından sorumlu kılar mı? Neden? - Top, tenefüste değil de beden eğitimi dersinde cama isabet edip camı kırmış olsaydı eylemi gerçekleştiren kişi yine de cezalandırılır mıydı? Neden? - Öğretmenin öğrenciye camın parasını ödemesi gerektiğini söylemesi ceza mıdır? Neden? - Dürüst bir davranış cezalandırıldığında bile bir erdem olarak nitelendirilebilir mi? - Faydalı olmadığı, hatta cezalandırıldığı hâllerde bile dürüst davranır mıydınız? Neden? - Siz bu öğrencinin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Neden? - Siz bu öğrencinin arkadaşlarının yerinde olsaydınız ne yapardınız? Neden? - Siz öğretmenin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Neden? <p>Bu soruların ardından gerçekleştirilen tartışma sonucunda öğrencilerin yaptıkları dürüstlük tanımı/tanımları tahtaya yazılır. Başlangıçta yapılan tanımlama ile etkinlik sonunda yapılan tanımlama karşılaştırılır.</p>

Süreç 2. Değerlendirme	- Sarmusak (2011) tarafından geliştirilen “Dürüstlük Eğilim Ölçeği” ön test ve son test biçiminde etkinlik öncesi ve sonrasında öğrencilere uygulanarak sonuçları öğrencilerle paylaşılabilir. Oluşan değişim hakkında da öğrencilerle kısa bir tartışma gerçekleştirilerek öğrencilerde dürüstlüğü ilişkin tutumlarının durumlara göre değişiklik gösterebildiği, bunun da erdemlerin karşısındaki en büyük psikolojik engel olduğu anlatılarak farkındalık yaratılabilir.
---------------------------	---

ETKİNLİK IV.	Öz Denetim
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	1 ders saati
Beceri Alanı	Konuşma, okuma.
Kullanılan Yöntem-Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Doğrudan aktarım
Kazanımlar	T.8.3.13 T.8.3.14 T.8.2.3
Kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Bilişsel alan stratejisi – 12
İlişkili Değerler	Sabır, öz eleştiri
Materyaller	Öz denetim, kişinin kendisini kontrol edebilme yetisidir. Öz denetim kişinin kendi kararlarını kendi kendine almasını, bağımsız ve öz güvenli olmasını sağlar. Öz denetim zihnin ve bedenin gerçek sahibi olmak demektir. Yapılan araştırmalarda da öz denetimi güçlü çocukların ileride başarılı oldukları görülmüştür. Stanford Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmada bir grup çocuğa birer şeker verilmiştir. Araştırmacı çocuklara isterlerse hemen yiyebileceklerini veya bekleyip yemezlerse bir tane daha getireceğini ve ikisini birden yiyebileceklerini söylemiştir. Çocukların sadece üçte biri bekleyebilmiş ve ikinci şekeri almaya hak kazanmış. Araştırmacının bu kısmı, bekleyen çocukların öz denetim becerilerinin yüksek olduğunu gösteriyordu. Araştırmacının ikinci kısmında ise bu çocukların okul başarıları incelenmiş ve öz denetim becerileri yüksek olan çocukların okul başarılarının çok daha iyi olduğu saptanmıştır. Öz denetim çocuklara da öğretilir. Yukarıdaki çalışmalar ile birlikte çocuğunuzla beraber onun istediği hedefi oluşturmasına destek olabilir, spor ve sanatsal etkinlikler gibi sevdiği hobileri yapması için teşvik edebilir, bir evcil hayvanın sorumluluğunu çocuğa verebilir, beraber kitap okuma saatleri planlayabilirsiniz. Kaynak: https://www.hurriyet.com.tr/aile/yazarlar/banu-cecen/oz-denetimi-guclu-cocuklar-basarili-oluyor-374261
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin öz denetim değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. Beyin fırtınasında aşağıdaki sorular ya da öğretmenin uygun göreceği benzer sorular sorulabilir. • Sizce öz denetim nedir? • Kendinizi kontrol edebildiğinizi düşünüyor musunuz? Neden? • Kendinizi kontrol etmekte zorlandığınız anlar oldu mu? Arkadaşlarınızla paylaşınız. • Her koşulda kendini kontrol edebilen tanıdıklarınız var mı? Var ise haklarında bilgi veriniz. • Birinin öz kontrol – öz denetim sahibi olduğunu söyleyebilmek için sizce hangi özelliklere sahip olmalıdır?
Süreç 2. Uygulama	Öğrenciler okudukları metni kısaca özetleyerek tartışır. Öğretmen yönlendirici sorularla öz denetim kavramına dikkat çeker. Tartışmanın bitimiyle, öğretmen, “Sizce öz denetimimizi geliştirmek için neler yapabiliriz?” diyerek öz denetim yollarını öğrencilerin bulmalarını sağlamaya çalışabilir.

Süreç 2. Değerlendirme	Moilanen (2005) Öz Denetim Ölçeği uygulanabilir. Bu ölçek kullanılmadan önce ölçek geliştiriciden izin alınması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin öz denetim düzeylerini kendilerinin değerlendirebileceği öz değerlendirme rubrikleri hazırlayabilirler. Bunun yanında, öz denetim becerisinin öğrenciler tarafından kendi kendilerine değerlendirilebileceği biçimde “Kendimi kontrol edebiliyor muyum?” konulu bir yaratıcı yazma çalışması gerçekleştirilerek öz değerlendirme teşvik edilebilir.
---------------------------	--

ETKİNLİK V.	Saygı
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	40 dakika
Beceri Alanı	Konuşma, okuma
Kullanılan Yöntem- Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Değer analizi
Kazanımlar	T.8.3.23 T.8.2.3
Kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Duyuşsal Strateji – 7 Bilişsel Strateji - 20 Bilişsel Strateji – 35
İlişkili Değerler	Empati
Materyaller	Kâğıt, kalem, yazı tahtası. Feridun Oral- Farklı ama Aynı
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin saygı değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. Beyin fırtınasında aşağıdaki sorular ya da öğretmenin uygun göreceği benzer sorular sorularak öğrenciler bu sorulara verilen cevaplar tahtaya yazılarak öğrenciler desteklenebilir. • - Sizce saygı nedir? • - Hangi davranışlar saygıya değerdir? Neden? • - Hangi insanlar saygıyı hak eder? Neden? • - En çok kime saygı duyuyorsunuz? Neden?
Süreç 2. Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> - Feridun Oral'ın “Farklı ama Aynı” adlı kitabı hep birlikte okunur. - Daha önce “Sevgi” değerine ilişkin eleştirel düşünme etkinliğinde önerilen İçimdeki Müzik kitabı ile Farklı ama Aynı kitabı konu, içerik, ana fikir ve karakterler bakımından karşılaştırılır. - Öğrencilere engelli hakları ve engellilere saygı konusunda bilgi verilerek öğrencilerden engellilerle ilgili ulaştığı oldukları yeni farkındalıklar hakkında konuşmaları istenir.
Süreç 2. Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencilerin konuşma ve tartışma becerileri dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilebilir.

ETKİNLİK VI.	Sevgi
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	Okuma etkinliği okul dışında gerçekleştirilir. Konuşma için 1 veya 2 ders saati yeterlidir.
Beceri Alanı	Konuşma, okuma
Kullanılan Yöntem- Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Örtük yaklaşım
Kazanımlar	T.8.3.22 T.8.3.28 T.8.2.3
Kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Bilişsel alan stratejisi – 12 Duyuşsal alan stratejisi - 7
İlişkili Değerler	Empati, saygı, koşulsuz kabul, adalet.
Materyaller	Sharon M. Draper'ın "İçimdeki Müzik" adlı eseri
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin sevgi değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. Beyin fırtınasında aşağıdaki sorular ya da öğretmenin uygun göreceği benzer sorular sorulabilir. • Sizce sevgi nedir? Birini ya da bir şeyi seviyor olmayı nasıl tarif edebiliriz? Açıklayınız. • Sizce empati nedir? Açıklayınız. • Sizce engelli nedir? Açıklayınız. • Sizce engelli olmak yaşamı zorlaştırır mı? Neden? • Sizce engelli olmayan bireylere ne ad verilir? Neden? • Engelli yakınlarınız ya da tanıdıklarınız var mı? Varsa onlardan biraz bahseder misiniz? Yoksa bu konuyla ilgili araştırma yapınız. • Sizce ülkemizdeki yaşam, engelli bireylere ne gibi kolaylıklar sağlamaktadır? Örneklerle açıklayınız.
Süreç 2. Uygulama	<p>Öğrenciler okudukları kitap hakkında sevgi kavramı çerçevesinde tartışırlar. Öğretmen, aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin kitabı tam olarak anlayıp anlamadıklarını ölçmek için kitabın karakteri, konusu, ana fikri, yardımcı fikirleri ile ilgili sorular yöneltebilir. Öğrencilere aşağıdaki gibi sorular sorularak öğrencilerdeki sevgi ve empati anlayışı geliştirilmeye çalışılabilir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kitabı okurken hissettiklerinizi üç kelime ile ifade ediniz. Neden bu kelimeleri seçtiniz? Açıklayınız. - Kitaptaki olayları yaşayan ana karakterin hissettiklerini üç kelime ile ifade ediniz. Neden bu kelimeleri seçtiniz? Açıklayınız. - Kitaptaki hangi karakteri kendinize yakın hissettiniz? Neden? - Kitapta geçen bir karakterin yerinde siz olsaydınız neyi değiştirmek isterdiniz? Gerekçesiyle açıklayınız. - Kitapta sizi etkileyen bir durum ya da olay oldu mu? Açıklayınız. - Bu kitabı okumuş olmak duygu ve düşünce dünyanızda neyi değiştirdi? Açıklayınız.
Süreç 2. Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> - Akın ve Eker (2012) tarafından geliştirilen Duyarlı Sevgi Ölçeği öğrencilere ön test son test biçiminde uygulanıp sonuçlar öğrencilerle paylaşılabilir.
ETKİNLİK VII.	Sorumluluk
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	40 dakika +
Beceri Alanı	Konuşma, okuma, yazma
Kullanılan Yöntem- Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.

Değer Geliştirme Yaklaşımı	Ahlakî Muhakeme Yaklaşımı																																				
Kazanımlar	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.																																				
Kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Duyuşsal alan stratejisi – 7 Bilişsel alan stratejisi – 20, 27																																				
İlişkili Değerler	Öz eleştiri, empati.																																				
Materyaller	Kâğıt, kalem, yazı tahtası.																																				
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin sorumluluk değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. Beyin fırtınasında aşağıdaki sorular ya da öğretmenin uygun göreceği benzer sorular sorularak öğrenciler bu sorulara cevap verecek nitelikte birer günlük ya da anı metni kaleme alırlar. - Sizce sorumluluk nedir? - Günlük hayatta sorumluluklarınız nelerdir? - Annenizin sorumlulukları nelerdir? - Babanızın sorumlulukları nelerdir? - Sorumluluklarınız size nasıl hissettiriyor? Resmini çizerek ya da yazarak anlatınız. - Sorumluluk duygusu deyince aklınıza hangi renkler geliyor? Neden? - Sorumluluk duygusu deyince aklınıza neler geliyor? Neden? 																																				
Süreç 2. Uygulama	<p>Öğrenciler metinlerini sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmaya teşvik edilir. Daha sonra, her öğrenciden, kendi yazdıkları metinle ilgili aşağıdaki tabloyu doldurmaları istenir.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Benim Sorumluluklarım</th> <th>Annemin Sorumlulukları</th> <th>Babamın Sorumlulukları</th> <th>Toplam Sayı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>Günlük hayatınızı paylaştığınız en yakınlarınız olan anneniz ve babanızı ya da birlikte yaşadığınız yetişkinleri düşünerek tabloyu doldurunuz. Evdeki sorumlulukların toplam sayısı kaçtır? Bu sorumlulukların kaç size, kaç annenize, kaç babanıza aittir? Tablonuzdaki bilgilerden yararlanarak açıklayınız.</p>	Benim Sorumluluklarım	Annemin Sorumlulukları	Babamın Sorumlulukları	Toplam Sayı																																
Benim Sorumluluklarım	Annemin Sorumlulukları	Babamın Sorumlulukları	Toplam Sayı																																		
Süreç 2. Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <u>Özen ve Gülaçtı (2010) tarafından geliştirilen Sorumluluk Duygusu Ölçeği</u> öğrencilere uygulanarak öğrencilerle paylaşılıp tartışılabilir. Ön test son test uygulaması yapılarak öğrencilerdeki sorumluluk değeri gelişimi ölçülebilir. 																																				

ETKİNLİK VIII.	Vatanseverlik Değeri
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	40 dakika
Beceri Alanı	Konuşma, okuma
Kullanılan Yöntem-Teknik	Örnek olay yöntemi, Sokratik tartışma.
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Ahlakî Muhakeme Yaklaşımı
Kazanımlar	T.8.3.25 T.8.3.32

Kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Duyuşsal alan stratejisi – 7 Bilişsel alan stratejisi – 20, 12, 35
İlişkili Değerler	Öz eleştiri.
Materyaller	Kâğıt, kalem, yazı tahtası.
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin vatanseverlik değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. Beyin fırtınasında aşağıdaki sorular ya da öğretmenin uygun göreceği benzer sorular sorularak öğrenciler konuşmaya teşvik edilir. • - Sizce vatanseverlik nedir? • - Etrafınızda vatansever olarak tanımlayabileceğiniz biri var mı? Varsa, hangi özellikleriyle bu kişiyi vatansever olarak adlandırıyorsunuz? Açıklayınız. • - Kendinizi vatansever olarak niteler misiniz? Neden? • - Vatansever davranışlar nelerdir? Neden? • - Siz hangi vatansever davranışlara sahipsiniz? Neden? • - Vatanseverlik deyince aklınıza neler geliyor? Neden?
Süreç 2. Uygulama	<p>https://cdn.istanbul.edu.tr/statics/toplumhekimligi.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2015/11/Geri-d%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BCm%C3%BCn-%C3%A7evre-ve-ekonomi-a%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan-%C3%B6nemi-Yrd.Do%C3%A7.Dr.%C3%96znur-%C3%96ZDEN.pdf</p> <p>Ekte verilen bağlantıdaki sunum, öğretmen tarafından öğrencilere uygun şekilde sunulur. (Bu sunum toplum sağlığı için hazırlanmış, herkese açık biçimde paylaşılmış bir sunum olduğundan öğretmenlerin kullanmasında sakınca olmayacaktır.) Geri dönüşüm yapmanın ülke ekonomisine katkılarında bahsedilir. Öğrencilere “Sizce geri dönüşüm yapmak ile vatanseverlik arasında bir ilişki kurulabilir mi? Neden?” sorusu sorularak öğrencilere vatani sevmenin onu her bakımdan korumak olduğu ifade edilebilir.</p>
Süreç 2. Değerlendirme	- Öğrencilerin konuşma, eleştirel düşünme ve tartışma becerileri dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirilebilir.

ETKİNLİK IX.	Yardımsverlik Değeri
Ders	Türkçe
Sınıf	8
Süre	Okulun imkânlarına göre belirlenebilir
Beceri Alanı	Konuşma, yazma
Kullanılan Yöntem-Teknik	Yaparak yaşayarak öğrenme İş birlikli öğrenme
Değer Geliştirme Yaklaşımı	Örtük yaklaşım
Kazanımlar	T.8.2.1 T.8.4.4 T.8.4.17
Kazandırılması hedeflenen eleştirel düşünme becerisi/becerileri	Bilişsel alan stratejisi – 12 Duyuşsal alan stratejisi - 7
İlişkili Değerler	Empati, saygı, koşulsuz kabul, adalet.
Materyaller	Afişler, yazılar, sunumlar, filmler ve geliştirilebilecek diğer öğrenme materyalleri
Süreç 1. Ön Hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası gerçekleştirilerek öğrencilerin yardımlaşma değeri hakkındaki ön bilgileri, tutumları ve düşünceleri ortaya serilir. • “Bu yılı Yardımlaşma ve Dayanışma Yılı ilan ediyoruz.

	<ul style="list-style-type: none">Her gün en az bir iyilik, yardım ya da dayanışma örneği gerçekleştirmeye çalışarak yardımlaşmayı, iyiliği, sevgiyi ve barışı yaymak için harekete geçiyoruz.” gibi sözlerle öğrenciler bir yıl boyunca her gün yardımlaşmaya, dayanışmaya yönlendirilir.
Süreç 2. Uygulama	<ul style="list-style-type: none">- Yardımlaşma ve Dayanışma Yılı afişleri hazırlama,- Yardımlaşma ve Dayanışma Yılı ilanları hazırlama,- Yardımlaşma ve Dayanışma Yılı Slogan Yarışması,- Yardımlaşma ve Dayanışma Yılı Kısa Film Yarışması- Yardımlaşma ve Dayanışma Yılı Şiir, Kompozisyon ve Resim Yarışması
Süreç 2. Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">- Aktepe (2014) tarafından geliştirilen Yardımseverlik Tutum Ölçeği uygulanıp sonuçlar öğrencilerle tartışılabilir.



EDUCATIONE

Özgürlük okulu: Çocuk Yetiştirme Konusunda Köktenci Bir Yaklaşım
(Alexander Sutherland Neill)
Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing
(Alexander Sutherland Neill)



Yazar Bilgisi/ Author Information

Ferdane KARAYEL

 Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/ İstanbul/Türkiye, ferdane.karayel@izu.edu.tr

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Kitap İncelemesi / Book Review
Geliş Tarihi/ Received : 10.04.2023
Kabul Tarihi /Accepted : 24.07.2023
Yayın Tarihi/Published : 30.04.2023

Atıf / Cite

Karayel, F. (2023). Özgürlük okulu: Çocuk Yetiştirme Konusunda Köktenci Bir Yaklaşım (Alexander Sutherland Neill). *EDUCATIONE*, 2(1), 138-147.

Özet

Dünyada ve ülkemizde alternatif eğitim modellerinin araştırılmaya başlanmasının sonucu olarak gerek aileler gerek eğitimciler tarafından alternatif okullara bir yöneliş söz konusudur. Bu alternatif okullardan birisi de çocuklara klasik okulların veremediği özgürlükleri vermeyi amaçlayan, öğrencilerle uzlaşmayı dikkate alan, öğrenme merkezli, esnek ve işlevsel programı olan Summerhill Okuludur. Bu çalışmada; Alexander Sutherland Neill tarafından kaleme alınan “Özgürlük Okulu: Çocuk Yetiştirme Konusunda Köktenci Bir Yaklaşım” kitabının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Özgün adı “Summerhill” olan kitap, Nilgün Şarman tarafından dilimize çevrilmiştir. “Özgürlük Okulu”, Alexander Sutherland Neill’ in öncülüğünü yaptığı Summerhill düşüncesine genel bir bakış sağlamaktadır. “Özgürlük Okulu” kitabı, 7 bölümden oluşmaktadır: (1) Summerhill Özgürlük Okulu, (2) Çocuk Yetiştirme, (3) Cinsellik, (4) Din ve Ahlak, (5) Çocukların Sorunları, (6) Anne Baba Sorunları ve (7) Sorular ve Yanıtlar. Yazar, Summerhill düşüncesinin geleceğinin çok büyük bir önem taşıdığını savunarak, çocuklara özgürlük içinde büyüme fırsatı verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın giriş kısmında kitapta yer alan Summerhill düşüncesi, Summerhill Okulunun yapısı ve Alexander Sutherland Neill’ in çocuk yetiştirmeye dair görüşleri üzerinde durulmaktadır. Kitabın diğer bölümlerinde ise cinsellik, sorun yaşayan çocuklar ve anne babaların yaşadıkları sorunlarla ilgili bilgiler yer almaktadır. Çalışmanın tartışma kısmında ise Summerhill düşüncesinin temelini oluşturan felsefeler ve Summerhill’ in ülkemizde uygulanabilirliği üzerinde tartışılmıştır. Yapılan bu incelemeyle, çalışmanın araştırmacılar, öğretmenler ve ebeveynlerden oluşan hedef kitle için yararlı bir rehber görevi görebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Summerhill, özgürlük okulu, özgür eğitim, kitap inceleme*

Abstract

There is a tendency towards alternative schools by both families and educators in Turkey. One of these alternative schools is Summerhill School, which aims to give children the freedoms that classical schools cannot give, and has a learning-centered, flexible and functional program that takes into account reconciliation with students. In this study; it is aimed to look through the different dimensions of the book that written by Alexander Sutherland Neill: “Summerhill: A Radical Approach to Childrearing.” “Summerhill” was translated by Nilgun Sarman into Turkish. “Summerhill” provides an overview of the thought of Summerhill that pioneered by Neill. “Summerhill” consists of 7 chapters: (1) Summerhill School, (2) Child-Rearing, (3) Sex, (4) Religion and Morals, (5) Children's Problems, (6) Parents' Problems, and (7) Questions and Answers. The author argues that the future of Summerhill thought is very important and emphasizes that children should be given the opportunity to grow in freedom. In the introduction of the study, it’s focuses on Summerhill thought in the book, the structure of Summerhill School and Neill's views on childrearing. In other parts of the book, there are informations about sex attitudes, sex instruction, religion, moral instruction, children's problems, parents' problems. In the discussion part of the study, the philosophies that underlie the thought of Summerhill and the applicability of Summerhill in our country are discussed. With this book review, it is thought that the study may serve as a useful guide for the target group that consists of researchers, teachers and parents.

Keywords: *Summerhill, summerhill school, free education, book review*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

There is a tendency towards alternative schools by both families and educators, as a result of the research of alternative education models in the world and in Turkey. According to Coeyman (2000), alternative schools are student-centered schools that support academically students who do not succeed in traditional schools and fall outside of these traditional approaches. In general, the education policies of alternative schools differ from the policies of the state. Each school has own, independent structure. The common goal of alternative schools is to offer different options to the community and the student. One of these alternative schools is Summerhill School which aims to give children the freedoms that classical schools cannot give, and has a learning-centered, flexible and functional program that takes into account reconciliation with students (Hern, 2008; Hesapçioğlu ve Dündar, 2008). Neill thinks that external authority and sanction is wrong and argues that internal sanction is more important than anything else. Thus, Neill became one of the leading figures of his time with his unconventional approach to child development and founded a school where children were free within. Its name is Summerhill School. He elaborates on the Summerhill idea, the structure of the Summerhill School and his views on child rearing in his book "Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing". In this study, it is aimed to look through the different dimensions of the book that written by Alexander Sutherland Neill: "Summerhill: A Radical Approach to Childrearing." "Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing" was translated by Nilgun Sarman into Turkish. The book provides an overview of the thought of Summerhill that pioneered by Neill. A Radical Approach to Childrearing." consists of 7 chapters: (1) Summerhill School, (2) Child-Rearing, (3) Sex, (4) Religion and Morals, (5) Children's Problems, (6) Parents' Problems, and (7) Questions and Answers. In the first part of the book, it is referred that the Summerhill School and its thought under various headings such as the idea of Summerhill, Summerhill education, self-government, lessons, work, coeducation in Summerhill. In the second part of the book, the author explains his views on raising children and his perspective on the child along with the different examples he experienced in school by referring to different aspects such as "unfree- free child, love and approval, fear, responsibility, obedience and discipline, rewards and punishment". In the third part of the book, it is explained that Neill's views on the sex in children (such as sex attitudes, sex instruction, nudity, homosexuality). In the fourth part of the book, the author describes his own views on how religion and moral should be taught in children. In the fifth part of the book, it is referred that some problems that children may exhibit and negative behaviors (criminality, stealing, delinquency etc.). In the sixth part of the book, there are problems that every parent can experience and the solutions that the author brings from his own point of view. In the last part of the book, Neill explains some questions and answers about the Summerhill School, its philosophy, his views on child-rearing, sex, religion, psychology, learning etc.

Discussion

When the book is considered in general, it is seen that Summerhill School is an alternative school that is different from a traditional school. The book is an important resource for researchers working on alternative education models and alternative schools. In addition, the fact that the narration and translation of the book are simple and understandable makes it easy for everyone to read and understand the book. Therefore, the book is an important source of information for parents and educators. In a study conducted on this subject, Budur (2015) emphasizes that Summerhill management processes can be carried out in private schools rather than public schools in Turkey. In a study conducted by Morhayim (2008), it was concluded that secondary and high school students have high awareness levels about values, discipline, relationship with the teacher, teaching styles, exams and grades, success and sexuality which are important in a democratic school. Considering these studies, The idea of Another School is Possible (ASIP or BBOM) Association carries on a work for the

establishment of pre-school and primary schools that consider children's rights, managed by participatory democracy. In these schools, there is a democratic structure based on the ideas and solution proposals produced by children, families, teachers and other staff in the school. The school has a School Council that makes decisions. School Council meets regularly for two hours a week. Everyone in the School Council has equal suffrage. BBOM Schools adopt as a principle "Every child is unique and has the right to shape the educational process that is a part of their life." It emphasizes a child-centered education understanding and the feelings and thoughts, differences and interest of children. BBOM Schools are similar to Summerhill Schools in terms of basic idea. In our country, Summerhill's idea seems to be a feasible approach.

GİRİŞ

"Özgürlük Okulu: Çocuk Yetiştirme Konusunda Köktenci Bir Yaklaşım" isimli kitabın yazarı olan Alexander Neill' in eğitim anlayışında mutlak özgürlük kavramı öne çıkmaktadır. Dışarıdan gelen bir otoritenin ve yaptırımın yanlış olduğunu düşünen Neill, kişinin içindeki yaptırımın her şeyden daha önemli olduğunu savunmaktadır. Böylece Neill çocuk gelişimi ile ilgili sıra dışı yaklaşımıyla kendi döneminde önde gelen kişilerden olur ve çocukların içinde özgür oldukları, eğitimlerinin kendi kararlarına bırakıldığı bir okul kurar. Bu okulun kurulmasının temelinde "Öğrencileri okula uydurmak değil, okulu öğrencilere uydurmak" düşüncesi yer almaktadır. Özgün ismi "Summerhill" olan ve dilimize "Özgürlük Okulu" olarak çevrilen bu kitabında Neill genel olarak; Summerhill düşüncesi, Summerhill Okulunun yapısı ve kendisinin çocuk yetiştirmeye dair görüşleri üzerinde durarak, eğitimcilere ve ebeveynlere çok değerli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmada "Özgürlük Okulu: Çocuk Yetiştirme Konusunda Köktenci Bir Yaklaşım" kitabının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

"Özgürlük Okulu: Çocuk Yetiştirme Konusunda Köktenci Bir Yaklaşım" kitabı, 7 bölüm ve 375 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın birinci bölümünde yazar Summerhill Okulu ve düşüncesini çeşitli başlıklar altında incelemektedir. Summerhill Okulu'nda öğrenciler üç farklı yaş sınıfına ayrılmaktadır. Birinci grup 5-7 yaş, ikinci grup 8-10 yaş ve üçüncü grup ise 11- 15 yaş arasındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Genellikle 16 yaşında öğrenciler okuldan mezun olmaktadır. Summerhill' in temel felsefesinde "Çocuğu okula uydurmak yerine- okulu çocuğa uydurmak" görüşü yatmaktadır. Neill her zaman bir çocuğun doğuştan akılcı ve gerçekçi olduğunu savunmaktadır. Çocuk yalnızca kendi öğrenmek istediğini öğrenecektir ve bir yetişkin önerisi olmadan, kendi başına bırakıldığı takdirde gelişebileceği kadar gelişecektir. Bu yüzden de bir otorite ve disiplin kabul edilemez ve çocuğun içinde bulunacağı eğitim ortamının da özgür olması gerekmektedir. Neill' in kurduğu Summerhill, demokratik yapıya sahip ve kendi kendini yönetebilen bir okuldur. Okulda herkes eşit haklara

sahiptir ve haftada bir gün genel okul toplantıları yapılmaktadır. Yapılan bu toplantılarda okuldaki yaşamla ilgili her şey, okulda işlenen bir suça verilecek cezalar, okulda uyulması gereken kurallar gibi konular konuşulmaktadır. Bu toplantılarda kurallar üzerinde konuşulurken oylamalar da önemli bir faktörü oluşturmaktadır. Yapılan bu düzenli toplantılarda bir çocuğun oyu ile bir yetişkinin oyu aynı değerdedir. Okulda dersler vardır fakat derslere girmek zorunlu değildir, öğrenciler derslere katılmak istemezlerse katılmazlar ve bu durum çocuğun istediği zamana kadar devam edebilir. Okulda sınav da yapılmamaktadır. Buradan belki çocukların hiçbir şey öğrenemeyeceği düşünülebilir. Fakat Neill' e göre Summerhill' de birçok şey öğrenilir. Çünkü bir çocuk eğer öğrenmek istiyorsa, merak ediyorsa; en iyi şekilde öğrenecektir. Summerhill' de oyun, tiyatro, dans, müzik, spor ve yarışmalar gibi sosyal aktivitelere de fazlaca önem verilmektedir. Haftanın belirli günlerinde tiyatro, sinema, dans vb. etkinlikler gerçekleştirilmektedir.

Summerhill'i diğer okullardan ayıran en büyük üstünlüğü, içerisinde korku ve nefret sonucunda zarar görmeyen sağlıklı ve özgür çocuklar yetişmesidir. Okulda tüm çocuklara aynı şekilde davranılmakta ve tüm çocuklara aynı saygı gösterilmektedir. Burada vurgulanacak nokta ise bütün çocukların kendilerine eşit davranıldığına farkında olmasıdır. Summerhill, çocukların özgür oldukları bir okuldur. Summerhill bu özelliği ile "Bir okulun tamamen özgür olması çocuklar için ne kadar yararlı olabilir?" "Hiçbir kural ve yetişkin otoritesinin olmadığı bir okul mümkün müdür?" gibi soruları akla getirmektedir. Fakat Summerhill' deki bu özgürlük sağduyunun tamamen bırakılması ve serbestlik demek değildir. Okulda uyulması gereken ve genel toplantılarda belirlenen kurallar mevcuttur. Bu kurallar belirlenirken temelde özellikle çocukların güvenliğinin sağlanması ve başkalarının özgürlüğünün kısıtlanmaması dikkate alınmaktadır. Yazar bu bölümde kendi görüşleriyle birlikte Summerhill okulunun kuruluş felsefesini, okulun özelliklerini anlatmada oldukça başarılıdır.

Kitabın ikinci bölümünde yazar çocuk yetiştirmeye dair görüşlerini, çocuğa bakış açısını okulda yaşadığı örneklerle birlikte, "sevgi, özgür- tutsak çocuk, çocukta korku, aşağılık duygusu, yalancılık, sorumluluk, ödül ve ceza" gibi farklı açılara değinerek açıklamaktadır. Neill her çocuğun, annesi- babası, öğretmenler, ya da toplum tarafından şekillendirildiğini vurgulamaktadır. Çocuğun doğal, yani iyi bir şekilde büyüebilmesi için özgür bırakılması gerekmektedir. Çocuğun özgür bırakılmasından kasıt, çocuğun kendini yaşamasına, kendi kendine keşfetmesine ve öğrenmesine izin verilmesidir. Fakat yazarın burada tekrardan üzerinde durduğu nokta özgürlükle kurallara uyma arasındaki farkın anlaşılması gerektiğidir. Eğer çocuk tamamen özgür

olmak ve özgür davranmak istiyorsa, belirli kurallara uymalıdır. Bu durumun çocuklara açıklanması ve çocuklarla uzlaşma sağlanması da önemli bir noktadır.

Yazar “Eğer söze Ben senin yaşındayken... diye başlıyorsanız, korkunç bir yanlışlık yapıyorsunuz demektir.” sözüyle çocuğa verilen onay ve sevginin önemini vurgulamaktadır. Bu cümle ile çocuğun olduğu gibi kabul edilip onaylanması gerektiği, çocuğu başka biri gibi yapmaya çalışmanın yanlış olduğu açık ve net bir şekilde anlaşılmaktadır. Yazar yine dikkat çekici bir cümle ile çocukların yalan söylemesi ile ilgili çarpıcı bir açıklama yapmaktadır. “Çocuğunuz yalan söylüyorsa ya sizden korkuyordur ya da size öykünüyordur.” cümlesi çocuğun doğruyu söylemesi isteniyorsa, onlara yalan söylenmemesi gerektiğini anlamamıza yardımcı oluyor. Yazar bunun üzerine çocuğun özgür olduğu, fikirlerine değer verildiği, yetişkinlerden korkmadığı ortamlarda yalan söylemediğini ve buna gerek duymadığını da vurgulamıştır. Buradan açıkça anlaşılıyor ki, çocuğun yetişkini tek bir otorite görererek, ondan korkmaması Summerhill’ in önemli bir özelliğidir. Çocuğun yapmak istediklerini veya yapması gerekenleri yetişkinden korkmadan, kendi içsel iradesiyle ortaya koyması gerekir. Bu da yine Neill’ in de vurguladığı gibi çocuğun, yaptığı doğru veya yanlış her türlü davranışıyla kabul edilip onaylanması ve ona koşulsuz sevgi gösterilmesi gerektiğini tekrardan karşımıza çıkarmaktadır.

Kitabın üçüncü bölümünde Neill’ in çocuklarda cinsellik konusuyla (cinsel tutumlar, cinsel öğretim, açıklık- çıplaklık, eşcinsellik gibi) ilgili görüşleri göze çarpmaktadır. Neill çocuklukta karşılaşılan yanlış tavırların, tutumların bireyi yıpratdığı ve böylece cinsel konularda asla özgür olunamadığını vurgulamaktadır. Buradan hareketle çocuklukta şartlanmalardan dolayı yetişkinlerin cinsellikten nefret eden, korkan kişiler olduğu düşüncesine varılabilir. Aynı zamanda çocukluk döneminde, çocukların cinsellikle ilgili sorularına uygun ve tatmin edici cevaplar verilmesi, açıklamaların neden ve sonuçlarıyla yapılmasının da doğru olacağı unutulmamalıdır.

Yazar kitabın dördüncü bölümünde, çocuklarda din ve ahlak öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda kendi görüşlerini, okulundaki uygulamalarını anlatmaktadır. Bu konuyla ilgili karşılaştığı sorunlara değinerek, ebeveynlere çeşitli tavsiyelerde bulunmaktadır. Din ve ahlak konusunda çocuğun korkutulması, çocukların meraklarının günah olarak görülmesinin yanlış olduğu vurgulanmaktadır. Bu bölümde vurgulanan bir diğer husus ise yine din ve ahlak öğretiminde, çocuğun benimsemeye hazır olmadığı değerlerin, çocuğa zorla benimsetilmeye çalışılmasının yanlış bir yaklaşım olduğudur. Aksi takdirde ileride zamanı geldiğinde çocuğun bu değerleri benimsememesi, reddetmesi kaçınılmaz olacaktır. Buradan varılacak en

önemli sonuç çocukların hazır olmadığı durumlara zamanından önce maruz kalmalarının, bütün gelişim alanları ve yaşantılarının her alanı dahil olmak üzere çocukları olumsuz yönde etkileyeceğidir. Zamanı geldiğinde, kendisi istediğinde, merak duyduğunda çocuk zaten öğrenmek isteyecek, benimseyecektir.

Kitabın beşinci bölümünde çocukların sergileyebileceği bazı sorunlar ve olumsuz davranışlar (acımasız davranışlar sergileme, suç eğilimi, hırsızlık vb.) ele alınmıştır. Çocukların bazen bir takım olumsuz davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu davranışlar bazı dönemlerde normal sayılabilir. Örneğin; çocuk doğasında bulunan benmerkezcilikle kendini başkalarıyla özdeşleştirme, seninki ve benimki gibi kavramlar arasında ayırım yapma gibi birtakım becerilerden yoksundur. Bu yüzden bu dönemlerde görülen hırsızlık gibi suç eğilimleri de olağan karşılanabilir. Yazar bu bölümde de özgür ve mutlu çocukların olumsuz davranışlar sergileme olasılıklarının az olduğuna değinmiştir. Bu noktada çocuğun olumsuz davranışlarını engelleme ya da azaltma konusunda çocuğa mutlu ve özgür olabileceği ortamların sağlanmasının önemi yadsınamaz. Çocuğun mutluluğu ve özgürlüğü ise, onun yönlendirilmemesi, bir şeyleri yapmaya zorlanmaması ve ona emirler verilmemesi ile mümkündür.

Kitabın altıncı bölümünde aslında her anne babanın yaşayabileceği sorunlar ve bunlara yazarın kendi bakış açısıyla getirdiği çözümler yer almaktadır. Neill'e göre çocuklara koşulsuz sevgi gösterme, çocukların olumlu veya olumsuz davranışlarında onlara destek olma ve çocuklara özgürlük tanıma, ebeveynlerin seçecekleri en doğru davranışlardır.

Kitabın son bölümünde, Neill Summerhill Okulu ve felsefesi, kendisinin çocuk yetiştirme konusundaki görüşleri, cinsellik, din, ruh bilim, öğrenme gibi kitabın önceki bölümlerinde genişçe üzerinde durduğu konular hakkında bazı sorular ve cevaplarını açıklamıştır. Yazarın bu sorulara verdiği cevapların yine kendi görüşleri doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Kitap genel olarak ele alındığında, Summerhill Okulu' nun geleneksel bir okuldan farklı olan, alternatif okul olma özelliği gösterdiği görülmektedir. Kitap alternatif eğitim modelleri ve alternatif okullarla ilgili çalışan araştırmacılar için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bunun dışında kitabın anlatımının ve çevirisinin yalın ve anlaşılır olması, kitabın herkes tarafından okunup, anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yüzden kitap anne- babalar, eğitimciler için önemli bir bilgi kaynağıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dünyada ve ülkemizde geleneksel okullarla ilgili yakınmalardan dolayı alternatif eğitim modellerinin araştırılmaya başlanmasının sonucu olarak gerek aileler gerek eğitimciler tarafından alternatif okullara bir yöneliş söz konusudur. Coeyman (2000)' a göre alternatif okullar, geleneksel okullarda başarı sağlayamayan öğrencileri akademik olarak destekleyen, bu geleneksel yaklaşımların dışında kalan, öğrenci merkezli okullardır. Genellikle alternatif okulların uyguladığı eğitim politikaları, devlet politikalarından farklılık göstermektedir. Her okul kendine ait, bağımsız bir yapıya sahiptir. Alternatif okulların ortak amaçları topluma ve öğrenciye farklı seçenekler sunabilmektir. Bu alternatif okullardan birisi de çocuklara klasik okulların veremediği özgürlükleri vermeyi amaçlayan, öğrencilerle uzlaşmayı dikkate alan, öğrenme merkezli, esnek ve işlevsel programı olan Summerhill Okuludur (Hern, 2008; Hesapçioğlu ve DüNDAR, 2008). Summerhill Okulu' nun temel felsefesinde bireyin özgür olması yatmaktadır. Summerhill sadece bir okul değil aynı zamanda yaşama karşı bir bakış açısıdır. Summerhill' de vurgulanmakta olan temel düşünce çocuklara gelişim süreçlerinde müdahale edilmeden çocukların yaşamlarında güçlü bireyler olabilmeleri için özgür bırakılmaları, onlara zaman ve fırsat verilmesi gerektiğidir (Readhead ve da Silva, 2008). Summerhill Okulu' nun ve Summerhill Düşüncesi' nin kurucusu olan Neill (1978), her çocuğun "doğuştan iyi" olduğunu ve çocuğun doğal haline bırakılırsa gelişebileceği kadar gelişebileceğini, yeteneklerini keşfedebileceğini ve bu sebeple de çocuğun özgür olması gerektiğini savunmaktadır. Summerhill' deki özgürlük aşırı serbestlik ve başıboşluk değildir. Diğer bireyin özgürlüğünün kısıtlanmadığı sürece çocuk her şeyi yapmakta özgürdür. Çocuklar okulda istedikleri derslere girebilirler ya da eğer derse girmek istemezlerse derslere girmezler. Okulda her çocuğun özgür olmasının yanında çeşitli kurallar vardır ve bu okul kuralları her çocuk ve yetişkinin eşit oy hakkında sahip olduğu genel okul toplantılarında belirlenir. (Readhead, 2008). Neill' in Summerhill düşüncesinin Rousseau, Frobel, Tolstoy gibi düşünce insanlarının eğitim anlayışlarıyla paralel olduğu söylenebilir. Rousseau da çocuğun ruhunda özgürlüğün, doğasında iyiliğin bulunduğunu (Cevizci, 2011), çocukların doğal merakları ve ilgilerine önem verilip, bireysel büyüme ve gelişim özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini düşünmektedir. (Ünal ve Ada, 2007). Frobel ise çocuğun eğitiminde önemli olan şeyin kurallar olmadığını, çocuğun doğasında bulunan yetenekleri ve çocuğun bu yeteneklerini keşfedebilmesinin önemini vurgulamaktadır (Varış, 1991). Tolstoy da karşılıklı güven ve sevgiye dayalı, öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerle beraber oluşturulan bir düzenin olduğu bir okul kurmuştur. Bu okulda öğrenciler dersleri özgürce seçme hakkına sahiptirler.

Öğrenciler okul yönetimine katılırlar ve okulda disiplini sağlamada görev alırlar. Öğrenciler fikirlerini özgür bir şekilde ifade edebilirler. Öğrenciler arasında dayanışma, düzen, doğruluk, dürüstlük hakimdir. Tolstoy kurduğu bu okulda insancıl bir eğitimi dışarıdan gelen her türlü baskıyı en aza indirerek gerçekleştirmeye çalışmıştır (Sönmez, 1998). Summerhill Düşüncesi' nin paralellik gösterdiği bir diğer düşünce yapısı olan Varoluşçu eğitim, "özgürlük ve sorumluluk seçimini insana bırakan ve onun var oluşunu özünden önce gören" görüşüne dayanmaktadır (Değirmencioğlu, 1977). Varoluşçu eğitim çocuğun özgür olmasını teşvik eder. Eğitimin baskı amacıyla kullanılmaması gerektiğini savunur. Eğitimci, çocuğun kişiliğinin şekillenmesini desteklemeli, ona yardım etmelidir. Öğrenciyi tüm özellikleriyle bir bütün olarak kabul etmelidir. Her çocuk yeteneklerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Eğitimci de, bu potansiyeli açığa çıkarmaya yardım etmelidir (Ercan, 2011). Ülkemizde bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmada Budur (2015) Summerhill Okulu' ndaki yönetim süreçleri ile ülkemizdeki okulların yönetim süreçleri arasında hakim yönetim anlayışının bulunması ve okul meclisi gibi çeşitli unsurlardan dolayı, Summerhill yönetim süreçlerinin ülkemizde devlet okullarından ziyade özel okullarda gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Morhayim (2008) de yaptığı bir araştırmada ortaokul ve lise öğrencilerinin demokratik bir okul anlayışında önemli noktalardan olan okuldaki değerler, disiplin, öğretmen ile ilişki, ders işleme şekilleri, sınav ve notlar, başarı, cinsellik gibi konularla ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar da göz önüne alındığında ülkemizde çocuk haklarını hayata geçiren, çocukların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan, katılımcı demokrasiyle yönetilen okul öncesi ve ilkokulların kurulması ve bu modelin ülke çapında yaygınlaşması için Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) Derneği çalışmalar sürdürmektedir. Bu okullarda, çocukların, ailelerin, öğretmenlerin ve okuldaki diğer personellerin birlikte ürettiği fikirleri, çözüm önerilerini temel alan demokratik bir yapı vardır. Okulda kararları alan bir Okul Meclisi bulunmaktadır. Bu meclis düzenli olarak haftada iki saat toplanır. Bu meclis okulun yönetimi ile ilgili kararlar alır. Mecliste herkes eşit oy hakkında sahiptir. BBOM Okulları "Her çocuk kendine özgüdür ve yaşamının bir parçası olan eğitim sürecini şekillendirmeye hakkı vardır." ilkesini benimsemektedir. Çocuk merkezli bir eğitim anlayışını ve çocukların duygu ve düşüncelerini, yetenek ve ilgilerini, farklılıklarını vurgular. BBOM Okulları temel düşüncesiyle Summerhill Okulları' yla benzerlik göstermektedir. Ülkemizde de Summerhill düşüncesi uygulanabilirliği mümkün olan bir yaklaşımdır.

KAYNAKÇA

- Budur, Ç. A. (2015). *Summerhill Okul Modeli'nin Türk eğitim sistemi içerisindeki okullarda uygulanabilirliğinin yönetim süreçleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefe tarihi*. Say.
- Coeyman, M. (2000). More No. 2 Pencils At Alternative Schools. *Christian Science Monitor*, 92(53), 13-14.
- Değirmencioğlu, C. (1977). Eğitim felsefe ilişkisi: Eğitim felsefesi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Eğitim Bilime Giriş* içinde (s. 25- 50) Gazi Kitabevi.
- Ercan, R. (2011). Eğitimin Felsefi Temelleri. Nevin Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s.39- 75) Anı Yayıncılık.
- Hern, M. (Ed.) (2008). *Alternatif eğitim hayatımızın okulsuzlaştırılması*. Kalkedon Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, S. (2008). Alternatif okulların felsefi temelleri ile ilgili sınıflandırma çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 43- 56.
- Morhayim, G. B. (2008). *Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Neill, A. S. (1978). *Bir Eğitim Mucizesi* (Summerhill). Güler Dikmen (Çev.). Hür Yayın ve Ticaret.
- Readhead, N. Z., ve da Silva, A. V. M. (2008). *Summerhill School*. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 30, 3-9.
- Readhead, Z. (2008). Summerhill Okulu. Matt Hern (Ed.), *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması* içinde (s. 153-159). Kalkedon Yayınları.
- Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel.
- Variş, F. (Ed.) (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Basım Evi.



EDUCATIONE

**Kültürlerarası İletişim Bağlamında Alan Dili Olarak Havaalanı Dili:
Freeshop Örneği**
**Airport Language as an Area Language in the Context of Intercultural
Communication: A Case for Freeshop**



Yazar Bilgisi/ Author Information

Volkan FİDAN

 Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya/Türkiye, volkanfi@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 02.03.2023
Kabul Tarihi /Accepted : 10.07.2023
Yayın Tarihi/Published : 30.07.2023

Atıf / Cite

Fidan, V. (2023). Kültürlerarası iletişim bağlamında alan dili olarak havaalanı dili: Freeshop örneği. *EDUCATIONE*, 2(1), 148-174.

Özet

Kültürlerarası iletişimle ilgili çalışmalarda öncelikle kültür, kültürü oluşturan bağımsız bölümler, kültür ve iletişimi birbirine bağlayan sürecin irdelenmesi gerektiği düşünülür. 21. yüzyılın getirdiği yenilik ve gelişmeler, dünyanın farklı bölgelerde birbirinden farklı yankılar uyandırmaktadır. Bu yenilik ve gelişmelerin ulaşımı, iletişimi ve nakli kolaylaştırması sayesinde kıtalar ve dolayısıyla insanlar birbirine yaklaşmıştır. Bu sebeple kültürlerarası iletişim çalışmalarının, içinde bulunulan yüzyılda önemli olduğu söylenebilir. Küreselleşmenin yükselişi, millî kültürlerin etkisini azaltabilmektedir. Kültürlerarası iletişim kurma sürecinde iletişime geçilecek kişinin kültürel yapısı hakkında bilgi sahibi olmak, kurulacak iletişimin sağlıklı ve istenen ölçüde olmasına fayda sağlayacaktır. Bu çalışmada kültürlerarası iletişimin farklı değişkenlerinden yola çıkılarak kültürlerarası iletişimi en çok gerçekleştirenler arasında yer alan, havaalanlarında çalışan on sekiz gümrüksüz mağaza satış personeliyle görüşülmüştür. Görüşmelerde detaya inebilmek ve ek bilgiler de edinebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun yanında meslek dili açısından da verilere ulaşılarak "gümrüksüz mağaza çalışanları dili" verileri çıkarımlara eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kültürlerarası iletişim, meslek dili, havaalanı dili*

Abstract

In field surveys on intercultural communication, first of all, culture, the independent parts that constitute culture, the process that connects culture and communication should be scrutinized. The innovations and developments brought by the 21st century create very different echoes in different regions of the world. Thanks to these innovations and developments facilitating transportation, communication and transportation, continents and therefore people have closed up to each other. Intercultural communication studies have never been as important as the 21st century. The rise of globalization reduces the influence of national cultures. In the process of establishing intercultural communication, having information about the cultural structure of the person to be contacted will be beneficial to be healthy and to the desired extent. In this study, based on the different variables of intercultural communication, eighteen duty-free shop sales personnel working at the airports which are among the most performers of intercultural communication, were interviewed. In the interviews, a semi-structured interview form was used in order to go into detail and to obtain additional information. In addition to this, data were obtained in terms of the language of the profession, and the data of "duty-free shop employees' language" were added to the inferences.

Keywords: *Intercultural communication, jargon, airport language*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language has been the basis of linguistic studies since it enables communication among people. The usage of language varies based on the content of what is being expressed and generally consists of three types: basic language, middle language, and prestigious language. Basic language refers to everyday language used in daily life, middle language is used by educated individuals, and prestigious language constitutes the formal language. Sociolinguistics examines all aspects of language using different methods and techniques as a common point between sociolinguistics, sociology, and linguistics. It is a progressive part of linguistics that investigates the diversity of language in both personal and community contexts. Sociolinguistic competence may be required to solve social issues that may arise in the communication process between individuals from different societies. Language usage varies not only among different social groups but also within the same group. An individual's identity within a community is constructed through the process of categorization, which is necessary for maintaining a certain routine in their life. In addition, feeling a sense of belonging to a group also nourishes a person's solidarity and sense of security with other participants in the group. The language individuals use can vary depending on the environment they are in, as well as factors such as age, gender, and occupation. As a result, new social groups emerge within society, and over time, these social groups develop their own language usage patterns. Domain-specific language, also known as professional language or jargon, refers to the specialized communication used by professionals in a specific field or industry. It is characterized by its limited usage and specific vocabulary and expressions that are unique to that particular profession or domain (Zülfikar, 1991). Domain-specific language has its own grammar rules, but its distinctiveness lies in the structure it establishes with specific words and phrases. Jargon is a subcategory of words commonly used by individuals within a specific professional group. Understanding a word in professional language is dependent on one's occupation (Deniz & Alkol, 2016). Professional languages can contain many terms that are unknown to the general public and can become highly specialized to the point where they are not understood by non-practitioners of the same profession (İmer, 1990). When talking about globalization and its consequences, it can be considered as a natural entry into intercultural communication. It is difficult to ignore the ease that the innovations and developments of our time have brought to different cultural interactions. In addition, the attempts of universal social media channels to defy dominant media in recent times have turned the aforementioned advantages in communication, transportation, and transfer into the convenience of seeing people from different cultures, encountering new temperaments, communicating with new identities, and hearing new languages outside of physical spaces, by transforming them into the digital and virtual network. This situation has increased the possibility of interacting with new cultures and languages.

The definition of globalization is not clearly defined. This term is looked at in two different ways. The first perspective interprets globalization as the homogenization of cultures, while the opposite perspective is regarded as the effort to highlight the differences between cultures. In this study, the focus will be on heterogeneous (intercultural) globalization. It should be noted that even within the same cultural group, homogeneity may not be achieved, but it is believed that consensus can be reached on basic cultural norms. The heterogeneity here is due to socio-economic and cultural differences, which can be overcome in the communication process through the language code used towards the relevant person.

In this context, the operation of international companies in airport premises in different cities through central management channel can serve as an example of economic globalization. Fluency in a foreign language and high communication skills are expected from the personnel working in duty-free stores. In this study, information about cultural norms that vary from nation to nation was collected through semi-structured interviews with personnel working in duty-free stores at airports.

Method

This research was conducted according to the case study design, which is one of the qualitative research designs. A case study is a qualitative research design used to thoroughly examine a subject in terms of individuals, places, events, etc. (Yıldırım & Şimşek, 2021). The aim of this study is to examine the international differences in the use of professional language. In this context, the conditions, individuals, and events related to the use of professional language will be investigated to detail how they affect the research topic and how they are influenced by the research topic.

Findings

This section consists of the information conveyed by duty-free store employees in the context of intercultural communication. The findings obtained will be presented by mentioning the participants' common views. The eleven questions that will form the findings of the research and the summarized responses of each participant to these questions are as follows:

Results and Discussion

In order to discuss intercultural communication, it is necessary to first address the independent aspects of culture, the factors that interact between culture and communication, and information about the communication process. In order to establish intercultural communication, one must have knowledge about the cultural characteristics of the society they want to communicate with. While clarity, comprehensibility, and ease of memorization are the priorities in communication, the use of expressions that are not in line with the lifestyle and mindset of the opposing culture during communication will hinder achieving the goal. In light of all these statements, in order to investigate intercultural communication based on various variables, data related to cultural elements and language variables that vary from nation to nation in the communication process were collected by conducting interviews with individuals working in duty-free shops located in airports who utilize intercultural communication in their professional sense. From the answers given by the eighteen duty-free store employees who participated in the research, inferences were made about greeting, identifying needs, the level of using English as an internationally accepted language, gender-related variables, age-related variables, and the "language of duty-free store employees" that has become a professional jargon.

GİRİŞ

İnsanların iletişimini sağladığı için dil, geçmişten beri dilbilim alanındaki çalışmalara temel oluşturmaktadır. Dilin kullanılışı, söylenmek istenen şeyin içeriğine göre farklılaşır ve genellikle üç tür kullanımdan ibarettir ki bunlar da temel dil, orta dil ve seçkin dildir (Eker, 2007). Temel dil günlük yaşam dilini, orta dil eğitimli kişiler tarafından kullanılan dili, resmi dil ise seçkin dili meydana getirir. Toplumdilbilim,

sosyoloji ve dilbilimin ortak bir noktası olarak farklı yöntem ve tekniklerle dilin tüm yönlerini incelemektedir (Canbulat, 2017: 162). Toplumdilbilim, dilbilimin ilerleme gösteren bir parçasıdır ve dilin kişisel ve topluluklara dair çeşitliliğini inceler (Spolsky,2010). Farklı toplumlardan kişilerin iletişim üretme sürecinde ortaya çıkabilecek sosyal sorunlara çözüm üretebilmek için toplumdilbilimsel yeterliliğe ihtiyaç duyulabilir. Dil, sosyal ve toplumsal bir varlık olduğundan meydana çıkabilecek sorunların çözümü için Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni içeriğinden faydalanılabilir. Kültürlerarası iletişimin nezaket yapılarını kullanma, dilim işleğine göre hareket edebilme, karşıdaki kişinin sosyal durumuna göre dili alt ya da üst seviyede kullanabilme, kültür farklılıklarını ortaya koyan ipuçlarını fark edebilme ve doğru anlatım biçimini seçme gibi kriterler Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni toplumdilbilim yetkinliği bölümüyle ilişkilidir. Dil çalışmaları, toplumsal bakış açısına dayalı incelemeler olarak da tanımlanabilir. Dil ve toplum arasındaki ihtiyaç karşılıklıdır. Dili kullanan insanlar farklı topluluklarda bir araya gelir ve kendi aralarında yine kendilerine has kullanımlar yaratmaya başlarlar. Dil kullanımı farklı toplumsal gruplarda farklı kullanıldığı gibi aynı grubun içinde dahi grup içi farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. İnsanın toplum içindeki kimliği hayatını belirli bir rutinde devam ettirme ihtiyacını sınıflandırma süreciyle gerçekleştirir. Bunun yanında kendini bir gruba ait hissetmek, kişinin kendisini grubun diğer katılımcılarıyla dayanışma ve kendini güvende hissetme bağlamında da besler. Bireylerin kullandığı dil, yaşanan çevreye göre değişiklikler gösterebildiği gibi yaş, cinsiyet, meslek gibi unsurlara göre de farklılaşabilir. Bu sayede de toplum içinde yeni sosyal gruplar ortaya çıkar ve bu toplumsal gruplar da zaman içinde kendi dil kullanımını geliştirir (Canbulat, 2017). Birey, ilgili sosyal grup içinde bir zaman sonra grubun dilini etkin bir şekilde kullanabilecek yeterliğe ulaşır. Bu sayede de gruba aidiyeti daha da pekişir. Dil kullanımının toplumu oluşturan grubun genel karakteristiğine dair ipucu verip vermediğine dair belirleme yapabilmek için kullanılan kelimelerle ilgili, topluluğu oluşturan kişilerin birbiriyle bütünleşip bütünleşmediğine bakılması gerekir (Oktar, 2005). Doğal olarak insanların kullandığı dille içinde yaşanan toplum arasındaki ilişkiye dair çalışmalar yürütür. Dil kullanımındaki çeşitlilik bölgesel olabileceği gibi belli bir topluluğun kendine has kullanımlarıyla sınırlı da olabilir.

Toplumdilbilimden, belli bir topluluktaki insanları köken, din, toplumsal sınıf, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek değişkenleri itibariyle sosyal sınıflara ayırmak için yararlanılabilir (Hudson, 1996). Toplumsal sınıf ya da katman tanımını net bir şekilde yapmak kolay olmasa da cinsiyet, meslek, yaş, inanç, yaşam alanı, etnik köken,

gelir durumu, sosyokültürel yapı vb. gibi unsurlar toplumsal katmanların belirleyicileri olarak görülebilir (Wardhaugh, 1992). Dil, kullanıcılarına göre farklılaşır, kullanılan dil her ne kadar aynı olsa da bireyler ve topluluklar bazında değişkenlik gösterir ve daha özele inilirse her bireyin kendine has bir dili vardır (Dağabakan, 2019).

Alan dili/ meslek dili/ jargon, anlamı ve çalışma alanları itibariyle kullanım alanı kısıtlı ifadelerin ilgili alanda çalışan insanların mesleklerini icra ederken kullandıkları kendine has ifadeleri tanımlayan mesleki dil sınırları belirlenmiş özel iletişim alanıdır (Zülfikar, 1991). Onun da kendine özgü dil bilgisi kuralları mevcuttur fakat kendine özgü kelimelerle ve deyimlerle kurduğu yapıdır. Dil çalışması yapanların grup dili ya da özel dil olarak isimlendirdikleri diller, toplumu oluşturan bir grupta var olan bireyin barındığı sınıf, yaş ya da mesleğe göre belirlenen dildir (Aksan, 2007). Meslek dili, genel edebi dilden daha dar bir alanda varlık gösterir. Herhangi bir iş kolunda çalışan kişinin dilden faydalanışı kişinin kendisini ait hissettiği toplulukla ilgili bilgiler de verir ve meslektaşların birbiriyle iletişiminde de söz tasarrufu sağlar (Çolak, 2020). Mesleki dilin kuralları formal ve kullanıldığı meslek alanına uygun olmalıdır (Malyuga, 2012). Profesyonel dil alanı ayrı bir dil türü olarak görülmemelidir, mesleki dil ve kültür alanı toplumun geleneksel dil ve kültür alanının içinde yer alan bir unsurdur. Alan dili olarak sınıflandırılan kelimelerin tek görevi profesyonel eylemleri ortaya koymakla kalmaz, bunun yanında topluluğu oluşturan insanların emeklerini ortaya koyma sürecindeki ruh hallerini ve düşüncelerini de ortaya koyar (Ly Thi Phuong Tran, 2022). Jargon, meslek grubunu oluşturan bireylerin yaygın olarak kullandıkları bir sözcük alt grubudur. Meslek diline dair bir kelimeyi anlayabilmek, o mesleği yapıyor olmaya bağlıdır (Deniz & Alkol , 2016). Meslek dilleri genel halkın bilmediği birçok içeriğe sahip olabilir ve aynı mesleği yapmayan kişilerin anlamayacağı kadar terimselleşebilir (İmer, 1990).

Ülkemizdeki jargon / alan dili çalışmaları tarandığında 2008 yılında Nuh Doğan tarafından kaleme alınan “Bir Toplumsal Katman Olarak Samsun Pazarcılarının Dil Edinimi Üzerine Toplumdilbilimsel İnceleme” adlı makaleye rastlanmıştır, makalede Samsun pazarcılarının kendilerine has kullandıkları dil edinimi üzerine toplumdilbilimsel inceleme yapıldığı görülmüştür (Doğan, 2008). Bu çalışmada Samsun pazarcılarının kullandığı dille ölçünlü dil arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Bizim çalışmamızda, dil-toplum ilişkisine toplumun bir katmanı kabul edilebilecek havaalanı gümrüksüz mağaza çalışanlarının kendilerine has meslek dili / alan dili kullanımlarına yer verilecektir. Bu dil kazanımları, toplumdilbilim özellikleri bakımından değerlendirilecektir ve araştırmaya konu olan toplumsal katmanın dil içi

anlatım eğilimleri belirlenecektir. Satış personelinin özellikle pazarlama esnasında yaygın olarak kullandıkları kelimeler, kalıp ifadeler, kullandıkları ifadelerin milletlere göre ne tür farklılıklar gösterdiği sınıflandırılacaktır. Bu açıardan bakıldığında Samsun pazarcılarının diliyle ilgili yapılmış çalışmayla bu çalışma arasında kullanılan yöntem, içerik ve ulaşılması beklenen sonuçlar açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmanın kültürler arası boyutu diğer çalışmayla arasındaki farkı netleştirmektedir.

Yapılan çalışma alan dilinin kültürlerarası boyutuna değineceği için kültürlerarası iletişime de değinmek gerekebilir. Bundan evvel iletişim ve kültürün içerdiği bağımsız unsurlar, kültür ve iletişimi birbirine bağlayan hususlar ve bu içeriklerin kültür ve iletişim sürecine etkilerine dair bilgilerin ortaya koyulması önemlidir.

Küreselleşme ve bunun sonuçlarından bahsedildiğinde kültürlerarası iletişime doğal bir giriş olacağı düşünülebilir. Çağımızın getirdiği yenilik ve gelişmelerin farklı kültür etkileşimine sağladığı kolaylığı göz ardı etmek zordur. İki farklı toplumun kaynaşması ve etkileşime geçmesi özelinde, ihtiyaç duyduğu kanalların iletişim, ulaşım ve taşıma olduğu ifade edilebilirken bu kolaylığın doğrudan sonucu olan küreselleşmenin sadece fayda ya da zarar prensibinde değerlendirilmesi de makul bir yaklaşım olmayabilir (Scotton, 2006).

Bunun yanında, günümüzde evrensel sosyal medya kanallarının hâkim medyaya başkaldırı girişimleri yakın geçmişte yukarıda bahsedilen iletişim, ulaşım ve nakil avantajlarının sağladığı farklı kültürden insanları görme, yeni mizaçlarla karşılaşma, yeni kimliklerle iletişime geçme ve yeni diller duyma kolaylığını gerçek mekanlardaki yüz yüze konumdan çıkarıp dijital ve sanal ağa evirmiştir. Bu durum yeni kültür ve dillerle etkileşim kurma olasılığını artırmıştır. Artık insanlar sadece internet ağıyla dünyanın öbür ucundaki bir insanla konuşabilmekte, evrensel bir konuyla alakalı binlerce kilometre öteden yapılan bir yorumu okuyabilmektedir. Bu durum yalnızca farklı bir dille etkileşime geçme manasında sınırlandırılmamalıdır. Çünkü okunan yorum sadece ilgili dillin gramatiğiyle ilgili olmayıp farklı kültürlerin aynı konuyla ilgili birbirinden çok farklı yaklaşımlarını ve algılarını da ortaya koymaktadır. Kültürlerarası iletişim, sosyal bilimler sahasındaki araştırmacıların çalışmalarına çokça konu olmuştur ve farklı kültürler arası ilişki alanda önemli görülse de bu önem hiçbir dönemde küreselleşmenin hızla yükseldiği 21. yüzyıl kadar önemli olmamıştır (Scotton, 2006).

Küreselleşme tanımı tam olarak netleştirilememiş bir ifadedir. Çünkü bu terime iki farklı yönden bakılmaktadır. Birinci bakış açısı küreselleşmeyi kültürlerin tek

tipleşmesi olarak yorumlarken karşı bakış açısı da kültürlerin farklılıklarını ortaya koyma çabası olarak nitelenmektedir (Sarıbay & Keyman, 2000).

Millî kültürler açısından millîlik kavramı hâliyle yüceltilmekteyken küreselleşmeye bağlı olarak millîlik kavramının gücünü ve etkisini yitirdiği söylenebilir. Esasında toplumların iç dinamiklerinde meydana gelen değişiklikler “küreselleşme” kavramıyla karşılanmaktadır. Küreselleşme ekonomik, siyasal, kültürel, sanatsal boyutların ötesine geçmiş ve dünya milletleri, tercihinin ötesinde bir bağımlılıkla birbiriyle etkileşim kurma durumuna gelmiştir. Yukarıda da bahsedildiği üzere teknoloji, iletişim ve nakliye kolaylığı milletlerin hareket kabiliyetini doğrudan kolaylaştırdığından bu ivmelenme, yeni bir farklılığı beraberinde getirmiştir. Küreselleşmenin kültüre etkisi çeşitli teorisyenler tarafından incelenmiştir ve ortaya iki görüş çıkmıştır: Birincisi başlama sebebi ve ulaşmaya çalıştığı gaye açısından lokal kalan homojen süreç diğeri ise heterojen, yani kültürlerarası süreçtir (İçli, 2001).

Bu çalışmanın konusu itibariyle üzerinde durulacak olan konu heterojen (kültürlerarası) küreselleşmedir. Küreselleşme, farklı kültürlerin iletişime geçmesiyle ortaya çıktığı varsayılmaktadır (Said, 1995).

Kültürel farklılıkların sadece küreselleşmeye bağlı olarak anlamlandırılması mümkün olmayabilir. Çünkü bir kültürün doğruluğu, batıllığı, sanayileşmişliği, inanç sistemi, dili kullanım biçimi, sosyal mesafesi, samimiyet ve insan ilişkilerine yüklediği manalar birbirinden çok farklıdır. Hedef ya da iletişim kurulmak istenen topluluk, onun ya da onların toplumsal ilişkilerini yok sayarak yakalanamaz. İletilmek istenen bilgi, beceri ya da duygunun kısa, net, anlaşılır ve kolay akılda kalması gerekir. Kişinin ait olduğu kültüre hiç uygun olmayan bir yaklaşımla kurmak istediğiniz iletinin formu literatüre ne kadar uygun olursa olsun zorlaşabilecektir.

Aynı kültürel grup içerisinde dahi homojenlik sağlanamayabileceği elbette ki unutulmamalıdır ama temel kültürel normlarda uzlaşma sağlanabileceği düşünülmektedir. Buradaki heterojenlik, sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan kaynaklı heterojenliktir ki bu da kurulan iletişimin devamında ilgili kişiye karşı kullanılan dil koduyla aşılabilecek bir durumdur.

Bu bağlamda uluslararası firmaların, farklı illerdeki havalimanı yerleşkelerinde merkezi yönetim kanalıyla faaliyet göstermesi de ekonomik küreselleşmeye örnek olarak gösterilebilir. Dünyanın farklı ülkelerinde yer alan mağazalarında standart uygulamalar ve kalite yönetimi uygulayan, personel seçiminde de benzer standartların gözetilmesinin kültürlerarası iletişime pozitif katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü herhangi bir milletten insanın, yine herhangi bir ülkenin

gümrüksüz satış mağazasında neyle karşılaşacağını bilmesi, küreselleşmiş yapının önemli bir örneği olarak düşünülebilir. Gümrüksüz satış mağazalarında çalışan personellerden beklenen ön şart, yabancı dil bilgisi ve yüksek iletişim becerisidir. Bu çalışmada havalimanlarında yer alan gümrüksüz satış mağazasında çalışan personellerle yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde görüşülerek milletten millete değişen kültür normları hakkında bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, yapılan görüşmeler neticesinde gümrüksüz mağaza (dutyfree) personelinin, farklı milletlerden insanlara satış yaptığı süre içinde müşteriyle ilk karşılaşma ifadelerinin, müşteri ihtiyaçlarını keşfetme sürecinde kullandıkları üslubun, müşteriye ikna etme süreçlerinde kullandıkları kelimelerin ya da kalıp ifadelerin, müşterilerin yaşına, müşteri ihtiyaçları belirlenirken kadın müşterilere ve erkek müşterilere değinilen noktalarda hem cinsiyete göre ortaya çıkan değişikliklerin hem de milletlerarası farklılıkların, nezaket kurallarının ve müşterilerin satış personellerine yönelik dil kullanımı özelinde yaklaşımının milletten millete ne tür değişiklikler gösterdiğinin ortaya koyulmasını amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışması bir konunun kişi, yer, olay vb. açılardan detaylarıyla incelenmesinde kullanılan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada, meslekî dil kullanımındaki milletlerarası farklılıkların incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, meslek dili kullanımına dair koşullar, kişiler ve olaylar araştırılarak araştırma konusunu hangi açılardan etkiledikleri ve araştırma konusundan hangi açılardan etkilendikleri detaylandırılacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerin havaalanlarında faaliyet gösteren gümrüksüz mağazalarda görev yapan on sekiz çalışan oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı belirlenen katılımcıların yedisi erkek, on biri kadındır. Gizlilik maksadıyla çalışmada kişilerin gerçek isimlerine ve çalıştıkları illere yer verilmeyecektir. Katılımcıların kod isimleri Ozan, Mete, Saygın, Orhun, Kemal, Can, Ferhat, Ece ve Didar, Sena, Büşra, Görkem Müberra, Nehir, Birce, Mine, Zeynep, Zeliha'dır.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Gümrüksüz Mağaza Çalışanlarının Özellikleri

Değişken	Alt Düzey	Yüzde	Frekans
Cinsiyet	Kadın	61,11	11
	Erkek	38,89	7
	Evli	55,56	10
	Bekar	44,44	8
Yaş Aralığı	30-35	5,56	1
	36-41	66,67	12
	41-47	27,78	5
Eğitim Durumu	Lise	38,89	7
	Ön lisans	11,11	2
	Lisans	33,33	6
	Yüksek lisans	16,67	3
Mesleki tecrübe	8-10 yıl	33,33	6
	11-13 yıl	22,22	4
	14-17 yıl	22,22	6
	18-20 yıl	11,11	2
Satış Dili	Almanca	61,11	11
	Arapça	5,55	1
	Çekçe	5,55	1
	Fransızca	5,55	1
	İngilizce	88,88	16
	Polonyaca	5,55	1
	Rusça	83,33	15

Görüşmeye katılanların tamamı 30-45 yaş aralığındadır. Katılımcıların 10'u evli 8'i bekar. Görüşmeye katılanların 7'si lise, 2'i ön lisans, 6'sı lisans, 3'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların tamamı satış temsilcisi pozisyonunda çalışmaktadır.

18 kişinin 10'u en az üç yabancı dilde konuşabilmektedir. 16 katılımcı İngilizce, 11 katılımcı Almanca, 15 katılımcı Rusça, 1 katılımcı Polonyaca, 1 katılımcı Çekçe, 1 Katılımcı Arapça, 1 Katılımcı Fransızca konuşabilmektedir. Katılımcıların 2'sinin 8 yıllık, 2'sinin 9 yıllık, 2'sinin 10 yıllık, 2'sinin 11 yıllık, 2'sinin 12 yıllık, 3'ünün 15 yıllık, 3'ünün 16 yıllık, 1'inin 19 yıllık, 1'inin 20 yıllık mesleki tecrübesi bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan on bir yarı-yapılandırılmış görüşme sorusu, alan uzmanlarına gönderilmiş ve soruları inceleyip dönüt vermeleri istenmiştir. Kapsam geçerliliğine yönelik yapılan bu uygulama sonunda, sorular uzmanlardan gelen düzeltme önerilerine uygun şekilde düzenlenerek veri toplama işlemi için hazır hâle getirilmiştir. Katılımcıların farklı illerde ikamet etmesi nedeniyle veriler hem yüz yüze olarak hem de çevrim içi veri toplama platformları kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler, on sekiz katılımcının ikisiyle yüz yüze, beşiyle Zoom uygulaması üzerinden, kalan on biriyle Google formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Görüşme soruları her bir katılımcıya eksiksiz olarak yöneltilmiştir. Verdikleri cevapların gizli kalacağı konusunda katılımcılar temin edilerek görüşmeler sonlanmıştır. Görüşmeler 25-35 dakika aralığında tamamlanmıştır. 11 katılımcının görüşlerine yarı yapılandırılmış forma verdikleri yanıtlarla ulaşılmıştır.

Veriler toplanırken derinlemesine bilgi elde edilebilecek olan ve ek ve güçlendirici sorularla araştırmanın netleştirilebileceği yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu yöntem her ne kadar görüşülen kişinin kendi fikirlerini özgürce ortaya koymaya imkân sağlasa ve analizi kolay yapılırsa da önemsiz konulara fazlaca yer verilmesi ve zaman zaman sürenin konu dışı harcanması sebebiyle de dezavantaj yaratmıştır.

Verilerin Analizi

Tümevarımcı analiz, görüşme çıktılarının yazıya geçirilmesi, düzenlendikten sonra çalışmayı anlamlandıracak bölümlerinin ayıklanarak verilerin kodlanması, araştırma amaçlarının sorularla koordine edilmesi, verilerin betimlenerek doğrudan aktarımlarla örneklendirilmesi ve yorumlanıp araştırma sonuçlarının yazılmasına ulaşan bir süreçtir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşmeler sonunda elde edilen veriler araştırma deseniyle uyum gösteren tümevarımcı veri analiziyle gerçekleştirilecektir. Ayrıca gümrüksüz mağaza çalışanlarının kültürlerarası iletişim bağlamında görüşleri toplanırken ayrıntılara inme konusu önemsenmiştir. Veriler yazıya dökülmüş, dökümlerin doğruluğu irdelenmiştir. Yarı yapılandırılmış formla edinilen görüşler ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kavramsal yapının sınırlanabildiği çalışmalarda betimsel analizin yapılması uygundur (Yıldırım & Şimşek , 2005). Elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır şekilde çalışmanın ilgililerine sunulmaya çalışılmıştır. Veriler özetlenmiş, neden sonuç ilişkileri kurulmuştur.

Çalışmanın toplumdilbilim disiplini kapsamında kültürlerarası iletişim araştırmacılarına ve öğrencilerine kaynak olması hedeflenmektedir. Yapılan alanyazın taramasına bağlı olarak ülkemizde meslek dili üzerine yapılmış çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu açıdan yapılan çalışma, sahaya eksik kalmış olabileceği düşünülen bir araştırma alanıyla çıkmış olması açısından önem arz etmektedir.

BULGULAR

Bu bölümü gümrüksüz mağaza çalışanlarının kültürlerarası iletişim bağlamında aktardıkları bilgiler oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, katılımcıların yaygın görüşleri belirtilerek aktarılacaktır. Araştırmanın bulgularını oluşturacak on bir soru ve katılımcıların her birinin bu sorulara verdiği yanıtlar özetlenmiştir:

1-Müşterilerinizi selamlarken ya da diğer bir deyişle karşılarken yaklaşımınız milletlerine göre ne tür değişiklikler gösteriyor?

Katılımcıların yarısından fazlası müşterileri kendi dillerinde selamlamanın onlara kendini daha özel hissettirdiğini, ilk izlenimi olumlu yönde etkilediğini, bu sebeple görüntüsünden ya da herhangi bir şekilde hangi ülkeye mensup olduklarını kestirebildiklerinde onları kendi diliyle selamladıklarını belirtirken diğer katılımcılar uluslararası dil olarak kabul ettikleri İngilizce ile karşıldıklarını belirttiler. Çoğunlukla Avrupa vatandaşlarıyla karşılaştıklarını, Avrupalıların daha mesafeli iletişimi tercih ederken Slav ve Arap toplumlarının daha samimi bir dilden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ece: "Her müşteriye kendi ana dilinde karşılamaya çalışıyorum. Orta Doğu ülkelerinden gelen bayanlara, erkek olduğum için, daha resmi karşılama yapıyorum. Rus müşteriler daha sıcak karşılanmayı seviyor. Avrupalı müşteriler de nispeten resmi karşılanmayı tercih ediyorlar."

Orhun: "Diğer milletlere göre Alman yolcuya daha az samimi bir selam vermek gerekiyor Medeniyet seviyesinden olduğunu düşünüyorum."

Müberra: Almanlar daha resmi, İngilizler daha arkadaşçıl, Ruslar ise samimiyet görmekten hoşlanıyorlar."

2-Müşteri ihtiyaçlarını keşfederken yaklaşımınız milletlerine göre ne tür değişiklikler gösteriyor?

Katılımcıların, müşteri ihtiyaçlarını belirlerken kullanılan dil konusunda Almanlar, Ruslar ve İranlıları mukayese ettiği görülmüştür. Alman yolcuların genelde fiyat performans eğilimli olduklarını ancak Almanlarla güvene dayalı iletişim kurulduğu

takdirde ihtiyaçları dışındaki ürünlere de yönlendirilebildiklerini, ürünler hakkında detaylı bilgi aldıklarında doyuma ulaştıklarını, indirim kelimesine karşı zaafli davranabildiklerini;

Rusların yeni ürünlere ve lüks tüketime yöneldiklerini, bunların sosyal statülerine katkı sağladığını vurguladıklarını, onların ihtiyacını belirlerken “Çok fazla insanın kullanamadığı pahalı ürünleri denemek ister misiniz?” ve benzeri yönlendirmelerin satışa katkı sağladığını, “trend, yeni, nadir” kelimelerinin satış sürecinde bolca kullanıldığını, bir ürünü beğendiklerinde ihtiyaçları olup olmamasına bakmaksızın tüm paralarını o ürüne verebilecek potansiyelde olduklarını, kısacası Almanlara önce fiyatından sonra özelliklerinden bahsettiklerini, Ruslaraysa önce özelliklerinden sonra fiyatından bahsettiklerini;

İranlı yolculara satış yapılırken kültürel ve inanç unsurlarına daha fazla dikkat ettiklerini, iltifattan hoşlandıklarını, onlara satış öncesi iltifat edilmesi gerektiğini, neyi arzuladıklarının ve ne hissetmek istediklerinin satış öncesi sorgulandığını, o ürünün sadece kendilerinde olacağı hissini satış kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Büşra : Avrupa yolcuları daha geleneksel ve zamansız ürünleri tercih ettiğinden dolayı sevdiğileri marka ve ülkelerin yan ürünlerini ve koleksiyonlarını “klasik, zamansız, her zaman moda” kelimelerine vurgu yaparak sunuyorum. Rusya’dan olan misafirlere yenilikler ve seçkin ürünleri tanıtmaya çalışıyorum.”

Zeliha: “Rus müşteriler daha çok yenilikleri tercih ediyorlar ve yakınlarına hediye almayı çok seviyorlar, dolayısıyla onlara bu doğrultuda keşfetme soruları yöneltiyorum. Avrupalı müşterilerin ihtiyaçlarını keşfederken daha detaylı sorular sormak gerekebiliyor.”

Saygın: “Rus müşteriler daha çok yenilikleri tercih ediyorlar ve yakınlarına hediye almayı çok seviyorlar, dolayısıyla onlara bu doğrultuda keşfetme soruları yöneltiyorum. Avrupalı müşterilerin ihtiyaçlarını keşfederken daha detaylı sorular sormak gerekebiliyor.”

Nehir: “Herkes her şeyi almıyor ülkelerin ekonomik durumları, yasaları gereği, mevcut profildeki yolcu ihtiyaçları kafamda zaten belirlenmiş durumda. Bu doğrultuda önerilerde bulunuyorum diğer ihtiyaçları satış sırasında iletişimde belirlenebiliyor.”

3. İngilizce konuşurken düzey kaygısı taşıyor musunuz? Yoksa İngilizceyi herkesle aynı düzeyde mi konuşuyorsunuz?

Katılımcılar, müşterilerle İngilizce konuşurken düzey kaygısı taşımadıklarını belirtmişlerdir. İngilizce konuşurken iletişimin farklılaşması meselesinin İngilizce iletişime dair yüksek düzey İngilizceye satışta zaten ihtiyaç olmadığını düşünenler, sadece İngilizlerle yüksek düzeyde konuşabileceğini düşünenler, kendileriyle

İngilizce konuşulduğunda özel hissettikleri için ana dilleriyle iletişim fırsatı varken İngilizce konuşulanlar, kullanılan İngilizce seviyesini karşı tarafın İngilizce seviyesinin belirlediği hâller, herkese aynı seviyede İngilizce ile hitap ettiklerini belirtenler şeklinde sınıflandırılabilirdiği, katılımcıların görüşlerinden çıkarılabilir. Sonuç olarak katılımcılar genel anlamda bir İngilizce düzey kaygısı yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Didar: "Herkesle aynı düzeyde konuşmuyorum. Örneğin karşıdaki kişinin ana dili İngilizce ise ben de en üst düzeyde konuşuyorum."

Mine: "Karşıdaki insanın anlayabileceği şekilde konuşmayı tercih ediyorum. Çok iyi İngilizce konuşmak, iyi İngilizce konuşamayan müşterilerde olumsuz sonuçlar doğurabiliyor."

Can: "Hayır, asla. Çok mükemmel, dört dörtlük, kalıplarına uygun dil kullanmanıza gerek yok. Müşteriyi anlayıp, isteklerine cevap verebiliyor olmanız yeterli."

4-Aynı milletten insanların kullandığı dile göre onun ekonomik durumu hakkında fikir sahibi olabiliyor musunuz?

Müşterilerin kullandığı dilden onların ekonomik durumları hakkında fikir sahibi olabildiklerini ifade eden katılımcılar, buna dayanak olarak müşterilerin kendilerini ne kadar dinlemek istediklerinden, dinlemeye yönelik üsluplarından, kullandıkları cümle yapısından ya da bilhassa İngilizceye hakimiyetlerinden, kullandıkları aksandan yaşadıkları bölgeye ilişkin fikir edilebildiklerini;

Ruslarda bunun daha net algılanabildiğini, Almanlara gırtlaktan konuşanlar ve gırtlaktan konuşmayanlar olarak Doğu Almanyalı - Batı Almanyalı sınıflaması yapılabildiğini, bunun da ekonomileri hakkında ipucu oluşturduğunu, ekonomik durumun dilin kullanıldığı ses kanalıyla ilişkilendirilebileceğini, sokak dili kullanan yolcuların refah düzeyinin düşüklüğünü genelleyebildiklerini, ekonomik seviyesi yüksek grubun isteklerini daha açık ve rahat dile getirişinden anlayabildiğini ifade ederken kullanılan dilden ekonomik seviye hakkında fikir sahibi olamadığını belirten katılımcılar, profesyonel satış personeli olduklarını ve satış anında ön yargılı olabilecekleri durumları göz ardı ettiklerini, kullanılan dile ekonomik bağını kurmanın kendilerini yanlış yönlendireceğini belirttiler.

Büşra: "Sokak dili gibi konuşanlar refah düzeyi daha az insanlar oluyor ekonomik durumu daha iyi olanlar genelde ne istediklerini direkt dile getiriyorlar."

Ozan: "Ekonomik durumu genelde dış görünümünde belli oluyor, kıyafeti, aksesuarları hatta ayakkabısı ile."

Birce: "Böyle bir çıkarım yapmak sanırım mümkün değil, tecrübelerime dayanarak bu tür çıkarımların müşterilere karşı ön yargılı olma ihtimalini artırabileceğini düşünüyorum."

5- Müşterilerinizin yaşı alışveriş sürecindeki etkileşiminizi nasıl etkiliyor?

Katılımcılar, müşterilerin yaşı ile alışveriş süreci iletişimi arasında mutlak bir ilişki bulunduğu konusunda değinmişlerdir. Eski Sovyet ülkelerinde Fransız ürünlerinin Rusya'ya girebildiğini, bu sebeple o dönemin şu an yaşları 50 ila 70 arasında olan insanlarına farklı markalara ikna etmenin çok zor olacağını, 30 ila 45 yaş arası Rusların dünyaya açıldıkları için mantıklı ve yararlı ürün almaya daha meyilli olduklarına, z kuşağı olarak tabir edilen grubun sosyal medya yayınlarından ve içerik üretenlerden etkilendikleri için satış sürecinde sosyal medya dilinden yararlanılması gerektiğine, 20 ila 25 arası kitlenin genel olarak alışverişe kendi ağırlığını koyduklarına, iletişimin onlara göre şekillendiğine; 30 ila 50 yaş arası müşterilerin kendilerini daha iyi dinlediklerine ve satışın önünü açacak ek sorular sorduklarına, 50 yaş üzeri insanların klasik ürünleri tercih ettiğine, genç müşterilerle satış esnasında kurulan etkileşim ihtiyaçları çerçevesinde şekillenirken 30 yaş üzerine çıktıkça alışveriş aralığının genişlediğine, ihtiyaç dışı ürünlerin de önerilebildiğine, 18 ila 25 yaş arası müşterilere ürünün "trend, popüler ve pratik" olduğu; 25 ila 40 yaş arasındaki yolcularaysa "klasik, zamansız ve kaliteli" oluşunun vurgulandığına, z kuşağının en ince detaylara kadar öğrenme eğilimine dikkat ettiklerine değinmişlerdir.

Tablo 2. *Katılımcıların alışveriş tercihleri*

Müşterilerin Yaş Aralığı	Müşterilerin Alışveriş Tercihi
18-25	Trend, popüler, pratik kelimeleriyle ve sosyal medya diliyle sunulan ürünler.
25-40	Klasik, zamansız ve kaliteli kelimeleriyle desteklenen ürünler.
40 ve üzeri	Sadece müşterinin ihtiyacına odaklanılan ve klasikleşmiş ürünler.

Ferhat: "Kuşaklar arasındaki farkla birlikte onlara yaklaşımımızda farklı oluyor örneğin z kuşağı her ince detayı bile öğrenmek istiyorlar."

Sena: Genç müşterilerle daha dinamik, yaşlılarla daha uyumlu ve hafif tempolu bir iletişim dili tercih ediyorum.

Metem: "Suyuna göre şerbet vermek diye günümüzde amiyane karşılanan bir tabir vardır tabi ki seçtiğim kelimeler ve vücut dilim karşımdaki kişinin durumuna göre değişiyor."

6-Kadın müşterilerinizle konuşurken vurguladığınız noktalar milletlerine göre ne tür değişiklikler gösteriyor?

Katılımcılar, kadın müşterilerde milletlere göre görülen dil farklılıklarına dair Avrupalılara satış yaparken fiyat, yarar ve detaya yer verilirken Rus kadın yolcularaysa ürünün kendisine ne kadar yakıştığını söylemenin çoğu zaman yeterli olabildiğine, Rus kadınların popüler olma, kendini ispatlama, kendini olduğunun daha üstünde gösterme çabasının olduğuna; "feminen, kadınsı, çekici" gibi kelimelerin Rus kadınlarda çok işe yaradığına; Rus kadınların fiziksel övgülerden çok hoşlanırken Avrupalı kadınların statü örgüsünden daha çok etkilendiğine, örneğin ucuz bir otelde tatil yapan Alman kadın yolcuya "çok güzel bir otelde tatil yaptığı" ima edildiğinde kendisini daha mutlu hissettiğine ve satışının önünün açıldığına dikkat çekmişlerdir. Burada Rus kadınlarla kurulan satış iletişiminin diğer milletlerden kadınlarla kurulan iletişime kıyasla derin farklılığından söz edilebilir. Çünkü katılımcıların hemen hemen hepsi Rus kadınlarla diğer kadınları karşılaştırmışlardır.

Kemal: "Rus kadınlar daha çok erkek egemen sektörde çalışıyorlar bu yüzden onlara satış yaparken buna göre tavsiyeler veriyorum."

Can: Burası biraz karışık. Bu her durumda farklılık gösteren bir durum. Ama madem milliyetlerine göre kıyaslama yapacaksak genel olarak; Almanlar, ne istediğini bilen; İngilizler, fikirlere açık; Ruslar ise her şeyi bilen, yeniliklere, yeni olana meraklı olduğunda bu unsurları öne çıkarıyorum."

Ece: "Rus kadın müşteriler popüler ürünleri tercih ediyorlar, dolayısıyla onlara ona uygun kelimeler kullanmaya çalışıyorum."

7-Erkek müşterilerinizle konuşurken vurguladığınız noktalar milletlerine göre ne tür değişiklikler gösteriyor?

Katılımcılar, Avrupalı erkeklerin daha kısa sürede karar verebildiğini bu sebeple onlarla çok detaya inmeden satış süreci gerçekleştirilmesi gerektiğini; hangi milletten olursa olsun erkeklerde "limitli ürün" tabirinin çok işe yaradığı ve elde edememe olasılığının erkeklerde satış olasılığını artırdığını, erkeklerle konuşurken kültür farklılıklarına kadınlara kıyasla daha çok dikkat edildiğini, mesela Avrupalı ya da Rus erkek yolcuya "Eşiniz bu parfümü sıktığında bütün erkeklere bayılacak." ve benzeri

tabirler kullanılabilirdiğini ama İranlı ya da Arap erkek yolcuya bu üslupla yaklaşamayacağını, erkeklerle iletişimde “orijinal, maskülen ve limitli” kelimelerinin yaygın kullanıldığını belirttiler. Diğer katılımcı grup erkeklerle kurulan iletişimde milletten millete çok büyük farklılıklar bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Didar: “Rus erkek müşteriler daha çok eşlerinin yorumlarına göre karar veriyorlar, Almanlar fiyat konusunda çok hassaslar, buna uygun kelimeler kullanmaya çalışıyorum.”

Zeliha: “Rus cinsiyet ayrımsız marka takıntılı; Channel, yeni ürün desen ne diye bile sormaz alır geçer; Alman, İngiliz öyle değil bakar, dener marka da olsa beğenmezse almaz.”

Görkem: “Kendisi ya da başka biri için hediye alıyorsa, bir ürün alıyorsa, hemen hemen her millete kendi fikrini söylerim, tek başına alışveriş yapan erkekler başka müşterinin ya da satış temsilcisinin fikrine çok fazla ihtiyaç duymuyorlar.”

8-Farklı milletlerden müşterilerinizin konuşma biçiminden onların eğitim seviyeleriyle ilgili fikir sahibi olabiliyor musunuz?

Katılımcılar, Türk yolcuların iletişimde neden sonuç ilişkisi kurmadığını, Avrupalı yolcuların bolca neden sonuç ilişkisi kurduğunu, onlara ürün tanıtımı yapılırken gerekçeyi detaylarıyla sorguladığını, sorduğu sorulardan bile eğitim seviyesine ilişkin bilgi sahibi olabildiğini, 50 yaş üstü iyi İngilizce konuşan bir Rus yolcunun iyi eğitilmiş olduğu genellemesi yapılabileceğini, konuşurken kullandıkları saygı ve nezaket kelimelerinin kullanıcılarının eğitim seviyeleri ile doğru orantılı olduğunu, müşterilerin ses tonu, kelime ve cümleleri kuruş şekillerinden eğitim durumlarına ilişkin çıkarım yapılabildiğini ifade etmişlerdir.

Ozan: “Bizlere karşı hitap şekilleri ve vücut dili tabii ki kendilerini belli ediyor.”

Kemal: “Az çok fikir sahibi olabiliyorum ancak bu durum satış yapma konusunda bana fayda sağlayabilecek bir durum olmadığı için müşterilerle iletişime geçerken böyle bir refleks geliştirmedim.”

Nehir: “Kısmen fakat bu yapılan satış için geçerliliği olmayan bir kural.”

9-Müşterinizle iletişiminizde nezaket kuralları açısından dikkat ettiğiniz hususlar milletlerine göre ne tür değişiklikler gösteriyor?

Katılımcılar, nezaket kuralları konusunda milletlerarası farklılıklara yer vermediklerini ifade ederken iletişim esnasında beden dillerini kullanma noktasında meslekteki deneyimleri doğrultusunda süreç içinde farklı milletlere dair edindikleri bazı detaylara özen gösterdiklerini belirttiler. Avrupalıların genel olarak senli benli iletişimden rahatsız olduklarını, İngilizlerin diğer milletlere nazaran her cümle

sonunda kullandıkları “lütfen ve teşekkür ederim” gibi ifadelerle nezaket konusunda öne çıktıklarını, Avrupalı yolcuların satış dışı sohbetten gelen samimiyetin satış alanına yansıtılmasından hazzetmediklerini, Çinli ve Japon yolculara satış yaparken gözlerinin içine bakmanın onlar tarafından saygısızlık olarak algılanmasının bu soruyla alakalı detay örnek olabileceğini, Japonlar ve Çinlilerle iletişim halindeyken gözlerinin içine bakmak yerine yere bakmayı tercih ettiklerini, Kuzey Avrupalı yolcularla iletişimin çok daha resmi ilerlediğini belirttiler. Genel olarak nezaket kuralları konusunda iletişime dair çok büyük farklılıkların bulunmadığı belirlendi.

Büşra : “Örneğin İngilizlere “please” kelimesini çok kullanırım. Çünkü onlar da çok kullanmayı seviyor. Siyahi yolcular samimiyetten çok hoşlanıyor, Ruslarla onların dilinde konuşmak yeterli geliyor.”

Birce: Ortadoğulu misafirlerin yakın temastan hoşlanmadığı söyleniyor hep, ama onlar bizlere sanki diğer yolculardan da yakın olmaya çalışıyor.”

Can: “Rus müşterilere hitap ederken ‘efendim’ anlamına gelen Rusça bir kelime kullanıyorum, bu onların çok hoşuna gidiyor, Almanya da yaşayan Türk müşteriler genelde resmi dil kullanılmasını sevmiyorlar, bu yüzden onlarla daha çok senli benli konuşuyorum, diğer bütün milletlerle resmî konuşmayı tercih ediyorum.”

10- Pazarlama esnasında müşterinin milliyetine göre asla kullanılmaması gerektiğini düşündüğünüz sözcükler, cümleler, kalıplar nelerdir?

Katılımcılar milletten millete farklı anlama gelen kelimeler bulunduğunu, bunlara dikkat ettiklerini; ürünleri daha evvel kullanmış, ürün bilgisine sahip bir müşteriye “bu herkeste bulunan bir ürün” dememeleri gerektiğini ya da kendini özel hissetmek istediği için özel bir ürün almak isteyen müşteriye karşı çok daha dürüst ifadeler kullanılması gerektiğini, Alman müşterilerinin mağazadaki fiyatları internetten teyit ettikleri için onlara karşı mağazada sık tercih ettikleri “en uygun fiyat” kalıbını kullanırken dikkatli olunması gerektiğini, Rus yolcuların genel olarak Arap yolculardan hoşlanmadıklarını, bu sebeple onların alacağı ürünlerin Arap yolcularla ilişkilendirilmemesi gerektiğini, birbiriyle siyasi sorunu olduğu bilinen milletlere de diğeriyle alakalı ürün betimlemeleri yapılmaması gerektiğini, Ruslara alkol satışı yaparken “sert” ibaresini kullanmadıklarını, Avrupalılara satış yaparken asla “pahalı” ifadesini kullanmadıklarını çünkü bunun satışı direk sonlandırdığını, müşterilere genel olarak ucuz ifadesini kullanmadıklarını bunun yerine “ekonomik, avantajlı” kelimelerini tercih ettiklerini belirttiler.

Mine: "Etik olmayan kelimelerden kaçınırım. Örneğin paranız yeterse, siz anlamazsınız ve kişisel alana giren sözcükler."

Saygın: "Bitti, kalmadı, Irkçı söylem, benzer ürünleri kötülememek..."

Müberra: "Genel olarak kullanılmaması gereken cümle ya da kalıp olmuyor, tarz ve tavır bu durumda daha etkili."

11- Mesleğinize has dil kullanımına dair eklemek istediğiniz kalıplar, kelimeler (mesleki jargonlar) nelerdir?

Katılımcılardan mesleklerini yaparken alanlarına özel kullandıkları kelimeler, İngilizce kelimelerin Türkçe seslendirilişiyle kullanılanlar, Mesleki kalıplar, İngilizce-Türkçe karışık kelime grupları ve Meslek terimleri olmak üzere 4 sınıfa ayrılmış ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Kelimeler ayrıca kişilerin açıklamalarıyla birlikte sözlük halinde açıklanmıştır:

Tablo 3. Katılımcılardan Toplanan Mesleki Dil İfadelerinin Sınıflandırılması

İngilizce'den Dönüştürülenler	Mesleki Kalıplar	İngilizce-Türkçe Karışık İfadeler	Meslek Terimleri
Diparçır yolcusu	Bitik yolcu	Hausa düzenlemek	göre Sarı yolcu
Errayvıl yolcusu	Pakocu (x kişisi)	Montli mesaj	Kırmızı yolcu
Çek etmek	İmperyalci (x kişisi)	Geytçi personel	C Grubu
Şelf barkır	İkili gündüz şifti	Lakşırı ürünler	L Grubu
Artıkl	Dörtlü vardiya		T Grubu
Antrepo	Transit yolcu		
Sıtaf şop	Up yapmak		
Sılayt beg			

Bu soruda her bir katılımcının bireysel olarak verdiği yanıtlar ortaya koyulmuştur:

Orhun, satışa yardımcı olacak argüman kapsamında millet fark etmeksizin "farklı", "kalıcı", "derin", "satış kapama", "yumuşak", "oryantal koku" gibi kelimelerden sıklıkla yararlandığını belirtti.

Ozan, standart kelimeler kullanmadığını, mesleki kelimelerin artık iletişim kaynaklarıyla beraber yaygınlaştığını ve kendilerine has çok da kelime bulunmadığını belirtti.

Saygın; mesleğine has kullandığı çok da farklı kavramlar, kelimeler, kalıplar bulunmadığını ifade etti.

Kemal, “kalıcı” kelimesinin kendileri için bu kelimeyi kullanan diğer tüm insanlardan daha önemli olduğunu, sadece kendi mesleki alanlarına has kelimelerin bulunmadığı genel kelimeler kullandıklarını ifade etti.

Mete, “popüler, kalıcı, trend” kelimelerinin dışardaki kullanımının dışında kendileri için artık jargon niteliğine dönüştüğünü kendilerinin olmazsa olmazı olduğunu belirtti.

Didar, parfüm satarken “bu parfüm size Türkiye’yi hatırlatacak” ifadesini mesleğine has bir jargon olarak çok kullandığını ifade etti.

Ece, mesleğe ilişkin çok sayıda kelime, kavram, kalıp ifade bulunduğunu; bunların önemli bir kısmının İngilizce kelimelere Türkçe takı ekleyerek sağladıklarını, bu kelimelere örnek vermek istediğini,

Exclusive yolcu: Alım gücü yüksek ve aynı zamanda kalite anlayışı yerleşik ve üst düzey yolcu anlamında,

Bitik yolcu: Alım gücü düşük, oyalayan ama satın almayan yolcu,

Yolcuyu murdar etmek: Alım gücü yüksek olmasına rağmen doğru teknik uygulanmadığı için ya düşük satış ya da hiç satış yapılamayan durum,

Avrupalı misafir: Avrupa’dan gelen yolcu,

Diparçır (Departure) yolcusu: Ülkeden çıkış yapan yolcu,

Errayvıl (Arrival) yolcusu: Ülkeye giriş yapan yolcu,

Çek etmek (Check) : Kontrol etmek,

Şelf barkır (Shelf Barker) : Fiyat etiketi yeri,

Artikıl (Article) : Ürün kodu,

Antrepo : Ana depo,

Hausa göre düzenlemek: Ürünü marka koduna göre sıralamak,

Pakocu Nihal : Paco Robanne firmasında çalışan Nihal,

İmperyalci Mert: İmparial firmasında çalışan Mert,

Sarı yolcu: Samimiyet tercih eden, eğlenceli, çılgın, modayı seven yolcu,

Kırmızı yolcu: Ne istediğinden emin, mesafeli, ciddi yolcu,

Sıtaf şop (Staff Shop) : Personelin alışveriş yaptığı mağaza.

Montli mesaj (monthly message): Aylık eğitim konusu.

İkili gündüz shifti (shift) : Vardiya şeklini ifade eden kelime,

Dörtlü vardiya : Dört gruba bölünmüş çalışma sistemi,

Sip (cip) mağazası : Özel müşteri ve yüksek gelirli müşterilerin alındığı mağaza,

Transit yolcu : Üst üste iki uçuş yapacak olan yolcu,

Slayt beg (slide bag) : Transit yolcuların sıvı kısıtlamasından dolayı kullanacakları uçak içi kilitli poşeti,

Geytçi (gate) personel: Ana mağaza dışındaki giriş kapısı etrafındaki mağazalarda çalışan personel,

Up yapmak : Yolcunun talep ettiği ürünün büyük boyunu ya da daha pahalısını yolcuya satabilmek,

Molaya takmak: Mola saatlerinde süreyi aşmak,

Bastırmak: Satışı hafif ısrarcı olarak sonlandırmak,

Lakşırı (luxury) ürünler: Lüks (İhtiyaç dışında çok yüksek fiyat bandı) ürünleri,

C grubu : Gıda kategorisi

L grubu : İçki kategorisi

T grubu : Sigara ve tütün grubu anlamlarına geldiğini ifade etti.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kültürlerarası iletişime değinebilmek için önce kültürün bağımsız yönleri, kültür ve iletişimi etkileşime sokan hususlar ve iletişim sürecine dair bilgilerin ele alınması gerekir.

Kültürlerarası iletişimin en önemli gerekçelerinden birinin çağın getirdiği yenilik ve gelişmelerin kültürden kültüre farklı yansımaları olduğu, bu yenilik ve gelişmelerin hayatı kolaylaştırdığı, ulaşımı geliştirdiği ve dolayısıyla dünyanın farklı bölgesindeki insanları birbirine yaklaştırdığı yadsınamaz bir olgudur.

Kültürlerarası iletişim kurulmak istenen bir toplumun kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. İletişimde öncelik; elbette açıklık, anlaşılabilirlik ve kolay akılda kalma olsa da iletişim esnasında karşı kültürün yaşam biçimi ve düşünce yapısına uygun olmayan ifadeler yer verilmesi amaca ulaşılmasına mâni olacaktır.

Tüm bu ifade edilenlerin ışığında kültürlerarası iletişimin çeşitli değişkenleri baz alınarak araştırılabilmesi için kültürlerarası iletişimi mesleki anlamda kullanan hava alanlarında konuşlandırılmış gümrüksüz mağazalarda çalışan kişilerle görüşmeler yapılarak iletişim sürecinde milletten millete farklılık gösteren kültürel unsurlar ve dil değişkenleriyle ilgili veriler toplanmıştır.

Araştırmaya katılan on sekiz gümrüksüz mağaza çalışanına yöneltilen sorulara verdikleri cevaplardan; selamlaşma, ihtiyaç belirleme, uluslararası dil olarak kabul gören İngilizceyi kullanma düzeyi, cinsiyete bağlı değişkenler, yaşa bağlı değişkenler ve artık mesleki jargon haline gelmiş “gümrüksüz mağaza çalışanı dili” çıkarımları elde edilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen verilerden farklı milletlerden yolcularla selamlaşırken her millete kendi dilleriyle selam verme konusunda hassasiyet gösterdikleri, Avrupalı yolcuların samimi ve sıcak selamlamalardan hoşlanmadıkları, Rus müşteriler dışında Rusya çevresinde yer alan ülkelere gelen yolculara Rusça hitap etmenin eskisi kadar kabul görmediği, Rus ve Arap müşterilerin samimi ve güler yüzlü selamlamadan hoşlandıkları, genel olarak selamlaşma samimiyetinin Türkiye’den uzak ülkelere doğru gidildikçe arttığını, ülkemize komşu milletlerin tanışma algılarının benzeştiğini sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Scotton (2006) tarafından kültürlerarası iletişimle ilgili çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim ilgili çalışmada kişiler arasında sohbet edildiğinde sadece sosyal kimlikler değil, aynı zamanda kültürel değerler hakkında farklı fikirler de ortaya çıkıyor, her kültür insanları selamlamanın ve onlara konukseverlik sunmanın veya herhangi bir sohbeti sürdürmenin “uygun” yolu olduğuna dair görüşler öne sürmektedir.

Müşteri ihtiyaçları belirlerken milletlere göre değişiklik gösteren hususlarla ilgili olarak Almanların fiyat / performans odaklı oldukları, Rus yolcuların yeni ve güncel ve alabileceği en pahalı ürünlere yöneldiği, Avrupalı yolcuların hemen hepsinin yalnızca ihtiyacı olan ürünlere yöneldiği ve ekstra alışveriş yapma eğiliminde olmadıkları, Polonyalı müşterilere birden fazla ürün satmanın zor olduğu bu sebeple de buna göre davranıldığı, Almanların detaylı ürün bilgisine sahip satış danışmanı arzuladığı ve onlara ürün içeriği ve tanıtımı iyi yapıldığı takdirde çoğu zaman satışın önünün açılabilirdiği, ülkelerin yoğunlukla ürettiği ürünlerle alakalı satış yapılmasından kaçınılması gerektiği, örneğin Almanlara ve Belçikalılara çikolata satma ısrarı ve girişiminin dünya çikolata üretimine en çok katkı sağlayan, uygun fiyatlı üretici ülkeler olmalarından dolayı makul olmayacağı, Arap yolcuların

ihtiyaçlarını keşfetme sürecinde en çok neyi arzuladıkları, ne hissetmek istediklerinin sorularak satışa ilerlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların, İngilizce konuşma düzeyinin milletten millete değişip değişmediğini incelediğimizde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eğer müşteri İngiliz kökenli ise, katılımcılar onunla akıcı ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurmak için endişe duyabilmektedir. Diğer milletlerle İngilizce konuşurken ise düzey kaygısı yaşamamaktadırlar. Araplar ve Ruslar ile konuşurken ise anlaşılabilir olabilmek adına onların seviyesinde konuşmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu araştırma sonucunda, İngilizler dışında diğer milletlerin İngilizce seviyelerinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Scotton (2006), kültürlerarası iletişime dair çalışmasında dilbilgisi yeterliği ile iletişim yeterliği kavramlarını irdelemiş ve dilbilgisi yetkinliğini o dilde iyi kurulmuş cümleleri tanıyabilme ve üretebilme olarak tarif etmiştir. Bunu da belirginlik modeliyle ortaya koymuştur. Belirginlik modelinin önemli bir dayanağı, konuşmacıların hangi seçeneğin daha belirgin olduğu duygusuyla seçim yapmalarıdır. Aynı derecede önemli olan hangi seçimlerin kendilerine en iyi sonucu getireceğini hissederek seçimler yapmalarıdır. Dil seçimi ile ilgili olarak bir dilden ziyade başka bir dil konuşmanın göreceli maliyetleri ve ödülleri ağırlık kazanır. Oktar (2005) Türkiye'de İngilizce bilen insanların iş yaşamında daha rahat yer edilebildiklerini, rakiplerine karşı ayrıcalıklı olduklarını, daha yüksek bir mesleki seviye elde ettiklerini ifade etmekte, işleriyle ilgili İngilizce kelimelere hâkim olduklarında iş yaşamlarında istedikleri konumlara ulaşma sürecinde ellerinin daha güçlü olacağını ifade etmiştir.

Katılımcıların verilerinden, aynı milletten insanların konuşma şekillerine göre onların ekonomik durumuyla alakalı doğrudan sonuca ulaşmanın çok zor olduğu fakat telaffuz ve aksan bakımından geldikleri ülkenin hangi bölgesinde yaşadıklarının anlaşılabilirdiği, çıkarımda bulunan bölgenin ekonomik koşullarına dair fikir sahibi olunabilirdiği için de o müşterinin ekonomik durumunun bu çıkarımla genellenebilirdiği, örneğin Doğu Almanya yolcularının aksanlarının kaba ve sert olduğu, Batı Almanya yolcularının daha nazik ve yumuşak konuştuğu Batı Almanya yolcularının malî durumlarının daha yerinde olması verisiyle de ekonomisine yönelik tavır alınabilirdiği, bunun yanında müşterilerin seçtikleri kelimelerden, kurdukları cümlelerden ve iletişime kattıkları nezakete ilişkin ifadelerden müşterinin ekonomik seviyesine dair çıkarımlar yapabildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların yaş değişkenine ilişkin verilerinden 18 yaş altı müşterilere satış içi ve satış dışı iletişim sürecinde ürünün popülerliğine ve pratikliğine vurgu yapıldığı, onların iletişim sürecine kendi ön bilgileriyle ağırlık koyma girişimlerinin belirginliği,

18-45 yaş aralığındaki müşterilere mantık ve fayda vurgularının yapıldığı, bu yaş grubunu alışveriş yelpazesinin daha geniş olduğu, 45 yaş üstü yolcuların sadece ihtiyaçlarını talep ettiği, 60 yaş üstü yolculara ürün satışında “klasik, zamansız” vurgularının yapıldığı, onlarla uçak kaçırma korkusunun baskın olması sebebiyle kısa ve net iletişim kurulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin verilere bakıldığında kadın müşterilerle konuşurken vurgulanan hususların milletlerarası değişkenliği hususunda ürün kategorilerine ilgili olduğu görülmüştür. Alkol satışı sürecinde kadın yolcuların yumuşak içki tercih etme eğiliminde oldukları için “hafif, yumuşak” vurgularının yapıldığı, kozmetik satışında kadınların genel olarak yaşadıkları sorunların ürün içeriği desteğiyle yaşamayacakları vurgusunun yapıldığı, Rus kadınlara ürün satışı sürecinde “yeni, trend, popüler” vurgusunun sıklıkla yapıldığı, kadınların millet fark etmeksizin iltifattan hoşlandıkları, bu sebeple de iltifattan bolca yararlandığı, Avrupalı yolculara ürün özelliklerinin daha detaylı vurgulandığı sonuçlarına ulaşıldı.

Katılımcıların cinsiyet değişkenine ilişkin erkek müşterilere kısa ve net ifadelerle ürün özelliklerinin vurgulandığı, erkek müşterilerde milletlerarası farklılıkların yok denecek kadar az olduğu, onlara “yeni ürün, limitli ürün” tabirlerinin sıklıkla kullanıldığı, erkeklere ürün satışında kültürlerarası farklılıklara daha çok dikkat edildiği, özellikle eşleri ya da beraber oldukları kadınlarla ilgili ifadeler, iltifatlar, yorumlar vb. konuların milletten millete farklılık gösterdiği, fayda / maliyet detaylarına daha çok inildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Müşterilerin konuşma tarzlarından onların eğitim durumuna ilişkin fikir sahibi olabilme / olamama sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde ürünlerle alakalı olan ya da satış dışı sohbette neden-sonuç ilişkisine bolca yer veren müşterilerin ekonomik durumlarının ve dolayısıyla da eğitim seviyelerinin daha yüksek olduğu, ürünle ilgili detay sorularından da araştırmacı yönü gelişmiş müşterilerin eğitim seviyesinin yüksek olduğunun anlaşılabilirdiği, Avrupalı yolcuların genelde üniversite mezunu olduklarının bilindiği, onlar hakkındaki “eğitim seviyesi yüksek” ifadesinin üslubu, yaklaşımı ve nezaketiyle tanımlandığı, 50 yaş üzerinde iyi İngilizce konuşan Rusların çok büyük oranda yüksek eğitim seviyesinde olduğu, Arapların konuşmasından eğitim seviyeleri hakkında genel olarak fikir sahibi olunamadığı, müşterilerin ses tonu, kelimeleri kullanışı ve cümle kurgularının da eğitim durumları hakkında ipucu verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların ifadelerinden, müşterilere sergiledikleri nezaket kurallarının genel olarak milletten millete değişmediği fakat kendilerine karşı nezaket ifadelerini en fazla

kullanan milletin İngilizler olduğu dolayısıyla kendilerinin İngiliz müşterilere karşı tutumunun da diğerlerine nazaran daha hassas olabildiği, konuşma açısından olmasa da beden dili ya da jest mimiklere dair birtakım detayların bazı milletlerde ayıp karşılandığı için bunlara dikkat edildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar Scotton (2006)'nın çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. O çalışmada da farklı kültürel normların nasıl ciddi yanlış anlaşılmalara yol açabileceğini gösteren örnekler bulunmaktadır. Vietnam'da mülteci doktorun bir telefon görüşmesine aramanın patrandan geldiğini bilmeden rahat bir şekilde cevap vermesinin işini kaybetmesine yol açışından bahsedilmektedir.

Pazarlama esnasında asla kullanılmaması gereken kelimelerle ilgili soruya verilen yanıtlardan bu hususun milletten millete farklılık gösteren çıktılar alınmamış, bunun yanında hangi milletten olursa olsun "ucuz" kelimesinin kullanımından kaçınıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Scotton (2006) kültürlerarası iletişime dair çalışmasında bu konuya ilişkin örtüşen bir örnek vermiştir: Berbat kelimesi İsveççede rahatlıkla bir reklamda kullanılabilirken Amerika'da kullanıldığında davalara konu olabilmektedir. Bu örnek farklılığa işaret ederken verilen "ucuz" örneği bu anlamda tüm milletler için geçerlidir.

Katılımcılar, çalıştıkları sektöre has mesleki jargonlarının olduğunu ama görüşme anında anımsayamadıklarını belirtmiş, diğer kısmı ise mesleki jargonunun varlığını yineleyerek gümrüksüz mağaza çalışanlarına has mesleki jargon örneklemelerine yer vermiştir. Bulgular kısmında detaylarına inilen örneklerden gümrüksüz mağaza çalışanlarına has kelimelerin, kalıpların mesleki jargon oluşturabilecek sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan bulgular literatür çerçevesinde tartışıldığında mevcut durumun geliştirilmesi için aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Ülkemizde meslek dili ile ilgili çalışmalar tarandığında karşımıza Samsun yöresi pazarcılarının dil kullanımına dair kaynakçada da yer alan makale çıkmaktadır. Yaptığımız çalışmanın meslek dili / alan dili hakkında yapılmış çalışmalara katkı sağlanabileceği düşünülmekte olsa da içeriğini sadece gümrüksüz mağaza personeli dilinin oluşturması çalışmamızın sınırlılığı olarak ele alınabilir. Yapılacak farklı saha çalışmaları kültürlerarası iletişime ilişkin daha geniş veriler sunabilir. Çalışmamız, bundan sonraki alan dili / meslek dili çalışanları için kaynak niteliği taşıyabilecektir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). Verilerin Toplanması. Ş. Büyüköztürk, E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, & F. Demirel içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 150). Pegem Akademi.
- Canbulat, M. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Gençlik Diline İlişkin Görüşlerinin Toplumdilbilimsel Yaklaşımla İncelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 162.
- Çolak, G. (2020). *Toplumdilbilimi*. Bilge Yayınevi.
- Dağabakan, F. Ö. (2019). *Toplumdilbilim*. Çizgi Yayınevi.
- Deniz, K., & Alkol, N. (2016). Meslek Dilin Söz Varlığı ve Terim. *Milli Eğitim*, 201-215.
- Dil Politikaları Programı, Eğitim Politikaları Birimi, Eğitim Şubesi, Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*. www.pozitifmatbaa.com.
- Doğan, N. (2008). Samsun Pazarcularının Dil edinimi Üzerine Toplumdilbilimsel İnceleme. 103-113. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/stallholders-of-samsuns-language-as-societal-category-and-their-languageaction.pdf>
- Eker, S. (2007). *Toplumdilbilim, Dil Planlamaları ve Kamu Mensuplarının Dil Kullanımı*.
- Hudson, R. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve Kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 163-172. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Gündoğan Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Ly Thi Phuong Tran, Q. T. (2022, March 10). Linguistic and Cultural Features of Fabric Weavers' Professional Jargon of the Bay Hien Weaving Village, Ho Chi Minh City, Vietnam. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, s. 191-202. [Vol. 8 No. 1 \(2022\): Eurasian Journal of Applied Linguistics](https://www.ejal.org/Vol_8_No_1_(2022):Eurasian_Journal_of_Applied_Linguistics)
- Malyuga, E. N. (2012, August). Professional Language in Formal and Business Style. *Global Journal of Human Social Science*, s. 7-10. https://globaljournals.org/GJHSS_Volume12/2-Professional-Language-in-Formal-and-Business-Style.pdf
- Oktar, L. (2005). Dil Kullanımı ve Toplumsal Kimlikler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 74. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/5560>
- Said, E. (1995). *Oryantalizm*. İletişim Yay.

- Sarıbay, A., & Keyman, F. (2000). *Global Yerel Eksende Türkiye, Siyaset ve Toplumsal Yaşam*. Alfa.
- Scotton, C. M. (2006). *Multiple Voices*. Victoria: Blackwell.
- Spolsky, B. (2010). *Sociolinguistic*. Oxford University Press.
- Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. Cambridge..
- Yıldırım , A., & Şimşek , H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Zülfikar, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. TDK Yayınları.




EDUCATIONE

**Students' Opinions on the Instructional Mode of Attendance at
Medical English Classes during COVID-19 Measures**
COVID-19 Tedbirleri Sürecinde Öğrencilerin Tıbbi İngilizce Dersine Katılımı ile
ilgili Düşünceleri



Yazar Bilgisi/ Author Information

Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR

 Dr., Bursa Uludağ University, Bursa/TÜRKİYE, neslihaneap@gmail.com

Makale Bilgisi/ Article Info

Makale Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi/ Received : 06.04.2023
Kabul Tarihi /Accepted : 18.07.2023
Yayın Tarihi/Published : 30.07.2023

Atıf / Cite

Önder Özdemir, N. (2023). Students' opinions on the instructional mode of attendance at medical English classes during COVID-19 measures. *EDUCATIONE*, 2(1), 175-195.

Özet

2021-2022 akademik yılında, dünya genelinde bazı üniversiteler yüz yüze eğitime devam etti, bazıları COVID-19 ile başlayan çevrimiçi eğitime devam edip ve bazıları hibrit eğitime başlamayı seçti. Bu çalışma, hemşirelik bölümü lisans öğrencilerinin 2021-2022 akademik döneminde yeni koronavirüs (COVID-19) önlemleri sırasında Tıbbi İngilizce dersliklerine nasıl katılacaklarına ilişkin görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Veriler, üç açık uçlu sorudan oluşan çevrimiçi görüşme ve alan notları eşliğinde yüksek düzeyde yapılandırılmış gözlem (n=49) kullanılarak toplanmıştır ve tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bulgular, COVID-19 sürecinde hemşirelik öğrencilerinin yüz yüze eğitimi tercih etmelerinin temel nedeninin daha etkili ve verimli olmak olduğunu göstermiştir. Çevrimiçi öğrenmeyle ilgili sorunlar, hemşirelik öğrencilerinin çoğunun koşullarının, sınırlı internet erişimi, internet bağlantısıyla ilgili sorunlar ve ayrıca çevrimiçi derslerden sonra yüz yüze dersleri içeren bölüm programı gibi çevrimiçi derslere katılmaya izin vermemesi olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşme bulguları, bu çalışmada gözlem kullanılarak elde edilen bulgularla tutarlıdır. Bu bulgular, resmi kararlar alınırken öğrencilerin görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini ve senkron (canlı) ve asenkron (kayıtlı) oturumların bir arada olduğu hibrit eğitimin en iyi seçenek olduğunu göstermektedir. Özellikle COVID-19 gibi beklenmedik süreçlerde, eğitimciler ve yöneticiler gibi her paydaş, ani kararlar alırken öğrencilerin de fikirlerini göz önünde bulundurabilirler.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Hemşirelik Bölümü Öğrencileri, Hibrit Eğitim

Abstract

This study aimed to investigate undergraduate nursing students' opinions on the instructional mode of attendance at Medical English classes during novel coronavirus (COVID-19) measures in the 2021-2022 academic term. Convenience sampling was utilized to obtain data. The data were collected using an online interview with three open-ended questions and highly structured observation accompanied by field notes (n=49). Thematic analysis was used to analyse the data. The findings showed that during COVID-19, the main reasons undergraduate nursing students preferred face-to-face education included being more effective and productive. During online learning, most of the nursing students' conditions did not allow joining online classes, such as limited internet access, problems with the internet connection, and also their departmental programme that included face-to-face classes after online Medical English classes. The interview findings were consistent with the data obtained using observation in this study. The findings suggest that students' opinions should be considered while making formal decisions. Hybrid education, synchronous (live) and asynchronous (recorded) sessions together, seems to be the best option. Each stakeholder, like teachers and managers, should be hand in hand with students when making decisions, especially in unexpected processes like COVID-19.

Keywords: COVID-19, Nursing Students, Hybrid Education

INTRODUCTION

COVID-19 was considered one of the most devastating issues of worldwide concern (De, 2020), unprecedented in history (Chiolo, 2020), so 'lockdown' and 'stay-at-home' were among the common words used to describe this crisis (Mishra et al., 2020). Almost everything has revolved around COVID-19, including higher education that implemented different policies while moving conventional classrooms to online classrooms, synchronous (live) and/or asynchronous (recorded) sessions because of the initial cases of novel coronavirus (Li et al., 2020).

We are aware that COVID-19 necessitated a swift and harsh transition of most face-to-face classes to online education at an unexpected time. The impacts of COVID-19 on global education have been mirrored and reviewed by De (2020) with a sincere tone of voice, including academic campus closures and home-schooling plans. After reviewing notable published reports of the key effects of COVID-19 on multiple levels and disciplines of education observed across various countries and regions of the world, one of his highlights was the socioeconomic status of students:

"Lack of network capacity or educational opportunities would discourage socioeconomically challenged, struggling, disabled, or remotely/rurally located students. COVID-19-led isolation impeded numerous students' attendance, learning and cognition and caused psychological stress or anxiety among students" (De, 2020, p. 86).

UNESCO (2020) reported that the education sector worldwide encountered unexpected disruptions, with educational institution closures affecting approximately 90% of the world's student population. More than 1.5 billion students and youth with the most vulnerable learners were hit hardest. During the novel coronavirus, teachers and academic teaching staff were required to adjust their learning and teaching environment and pedagogical approaches. Thus, there have been many discussions in the literature on how education can be delivered during the COVID-19 crisis across countries. For example, drawing on data from observation, questionnaires, interviews, and documentation in a qualitative study conducted by Wargadinata et al. (2020), online learning using the WhatsApp group was found to be the most effective in the early COVID-19. In another study, Kunaviktikul et al.'s (2022) research in five countries and one city in Southeast Asia (Indonesia, Malaysia, the Philippines, Thailand, Vietnam, and Hong Kong) with the participation of 52 nursing students and 28 nursing faculty members on experience of online education during COVID-19 revealed three salient themes: (i) psychological roadblocks to online education,

including motivation and concentration (e.g., "bored," "depressed," "lonely," "sad," "sleepy" and "social isolation") and fear in time of pandemic (e.g., "anxiety," "stress" and "worry") (ii) developing resilience despite adversities, including courage and a sense of duty tied to profession (e.g., "amazed" and "proud" at the efforts and sacrifices of healthcare professionals) and camaraderie and strong positive relationships (iii) things that worked (e.g., work-study-life balance) and things that did not work for nursing education (e.g., discontinuation of clinical attachments, and unpreparedness to continue their nursing duties).

There are also studies conducted to investigate Turkish nursing students' challenges in Turkey during COVID-19. For example, Karaaslan et al.'s (2022) study on the factors affecting nursing students' success in distance education and evaluation of nursing students' experiences showed that provision of preliminary information, proficiency level of technological software use, economic status, proficiency level of use of technological devices, and asynchronous learning are the main factors. In another study, in light of qualitative data collected from 344 nursing students, Cengiz et al. (2022) reported that the psychological difficulties experienced by students (e.g., stress, anxiety, and uncertainty, becoming an introvert, a hopeless person, obsessive behaviors and sleep disorders), insufficiencies and uncertainties regarding education, restrictions regarding social life, family conflicts, and the possibility of turning crises into opportunities were highlighted. Also, their findings showed that there was a need for essential measures, such as psychosocial support, determination of best practices for online education, and supporting students with telemental applications by university counseling centres. Dissonance toward student engagement during a lockdown because of COVID-19, although later it turned out to be positive, was discussed by Shenoy et al. (2020).

In the literature, most of the studies focused on the experience and problems encountered by students and academic staff across disciplines in higher education during COVID-19 (e.g., Almazova et al. 2020; Mishra et al., 2020). In light of data collected from 31 students using a 5-point Likert-type survey, Serhan (2020) reported that students had a negative attitude toward using Zoom and perceived it as having a negative effect on their learning experience and their motivation to learn. However, students listed flexibility as a main advantage of using Zoom for classes. In line with the research aim of this study, Bdair (2021) conducted a study to investigate nursing students' and faculty members' perspectives on online learning during COVID-19. In his study, ten nursing students and ten faculty members participated. The data were

collected data using a convenience sampling method and telephone semi-structured interviews. After data analysis, the themes in the interview were advantages, challenges, and recommendations. When we examine the previous studies, the focus tends to be on students' online learning experiences during COVID-19, such as online teaching methods during the lockdown period in Malaysia (Selvanathan et al., 2023), the effects of the new virtual learning environment on students' academic learning, perceptions of online learning tools, employment prospects after graduation and their career (Hwang et al., 2023), and pharmacy students' experiences of technology-enhanced learning (Duran et al., 2023). Surprisingly, research into students' opinions on the instructional mode of attendance during COVID-19 remained under-researched. To contribute to the literature and fill this gap, the main aim of the present study was to find out Turkish nursing students' opinions on the instructional mode of attendance at Medical English courses during COVID-19 measures when they were learning Medical English. To our knowledge, this is the first study in the literature.

METHOD

Research Setting, Participants and Design

This study was conducted in the Faculty of Health Sciences with the participation of 49 volunteer undergraduate nursing students who were taking Medical English courses at a state university in Turkiye, where the university senate chose face-to-face education for most of the compulsory courses and online education for electives. Most of the compulsory courses were face-to-face, and elective courses were online across departments. Students' attendance was not mandatory in most of the faculties, although there were some exceptions, like the Faculty of Medicine and Faculty of Health Sciences in the fall semester during the 2021-2022 academic term. The Medical English course coordinator conducted this study and informed both the managers in the Faculty of Health Sciences and the university Rectorate with data from nursing students. The course coordinator's recommendation was welcomed, and the Medical English classes were delivered both online and face-to-face to meet all the student's learning needs for Medical English. Thus, there were nursing students in the class attending face-to-face and also online.

Nursing students taking Medical English courses were invited to participate in this study and they were provided with information about research aims and privacy/confidentiality. Using convenience sampling, 49 undergraduate nursing students participated. All the nursing students were learning English as a foreign language and they were second-grade students.

In this study, as for the research design approach, grounded theory was used as a qualitative design approach because it generates a descriptive and explanatory picture (see Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). A major premise of grounded theory is that “to produce accurate and useful results, the complexities of the organizational context must be incorporated into an understanding of the phenomenon, rather than be simplified or ignored” (Orlikowski, 1993, p. 4). The data were collected using interviews and observation, which are elucidated below, for reliable and valid findings (Denzin, 1970). Medical English classes were delivered online with the decision of the university senate for COVID-19 measures in the first month of the 2021-2022 academic term.

Interviews

Interviews are considered valuable to researchers because they can “provide insights into people’s experiences, beliefs, perceptions, and motivations at a depth that is not possible with questionnaires” (Richards, 2009, p. 187). Thus, in Google Meet, the data were collected using an online interview as a one-to-one conference with second-year undergraduate nursing students who were taking the mandatory course that was Medical English (n=49) in the Faculty of Health Sciences at a state university in Turkiye. The interview time ranged from eight minutes to 12 minutes.

As Hammersley and Gomm (2008) state, one of the caveats of interviews is that interviewees are likely to try to answer the questions according to the expectations of the interviewer, which was not valid in the present study because interview data were accompanied by data obtained using observation. In this study, following Silverman (1993), for reliability, each nursing student in this study was asked the same three questions in the same order with the same format and sequence of words. Out of 49 nursing students, ten were male, and 39 were female. The interview questions were asked in Turkish because all the students’ native language was Turkish. Then, the responses in the interview were translated into English by the researcher in this study. The underlying reason for having three questions in the interview was to be familiar with students’ backgrounds in detail, which may affect the main research aim, which was to reveal nursing students’ opinions on the instructional mode of attendance to Medical English education in the 2021-2022 academic term.

The online interview questions were prepared when Medical English was started to be delivered online in the fall semester of the 2021-2022 academic term. There was one main research question in line with the research aim of this study, which was prepared after the observation of students’ reactions and low attendance in the first week of

online learning. The second and third research questions were asked to gather information on nursing students' background in English language learning and expectations from the Medical English course to contextualize this study with their own lenses and obtain background information on them.

Research Question 1. What are undergraduate nursing students' opinions on the instructional mode of attendance at Medical English courses during novel coronavirus (COVID-19) measures?

Research Question 2. What is undergraduate nursing students' English language learning background?

Research Question 3. What are undergraduate nursing students' expectations from Medical English classes?

Observation Accompanied by Field Notes

Observation methods are considered powerful data collection tools for gaining valuable research insights. Highly structured observation data collected in this study are critical and attractive given that they offer us to collect "live" data from "live" situations. In highly structured observation, the researcher knows what to look for and will have its observation categories worked out in advance. In structured observation, the following steps were considered (see Cohen et al., 2002, pp. 305-307):

- The foci of the observation: 2nd-grade nursing students and their conditions in Medical English classes when delivered online.
- The frequency and length of the observation period: once a week, 90 minutes (almost two-course hours) of Medical English course for almost a month.
- The nature of the entry (the coding system).

With the observation, data on physical setting/environment, human setting (i.e., the characteristics of the nursing students being observed), interactional setting (e.g., the interactions that are taking place, formal, informal, verbal, non-verbal communication during online Medical English courses) and the programme setting (see Morrison, 1993, p. 80) that enabled the researcher to enter and understand the situation that was being described in this study (Patton, 1990) were gathered successfully. The intention was to obtain precise data (see Appendix A. Observation Sheet and Checklist for Observation used for this study during the online Medical English course). The researcher was a complete participant in this observation and observation field notes were kept in English during this study. Thus, in the present study, observation data

were the first-hand data that moved away from perception-based data (see Cohen et al., 2002; Patton, 1990), combined with interview data collected from undergraduate nursing students. The observation was recorded by taking ongoing field notes *in situ* following Spradley (1980) and Bogdan and Biklen (1992, p. 122) for reflection. Firstly, quick, fragmentary jottings of keywords were noted. For example, '*A student dropped from Google Meet. A student wrote that she should leave because of another course. A student noted that he could not hear.*'

A more detailed observation field note samples are presented below. For example, a nursing student apologized while explaining the underlying reason for the drop in online education:

A nursing student dropped from Google Meet during the online Medical English course and rejoined. When rejoining, the student said, "Sorry, teacher. My internet connection is weak, so I sometimes drop."

Other observation field note samples showed the challenges students experienced, including internet connection and their departmental course schedule, as shown below.

A nursing student wrote in the chat box that he is joining online with the internet in the dormitory where she is staying and that there are problems with the internet.

A nursing student wrote in the chat box that after online Medical English, they have compulsory face-to-face classes they must attend, so she is leaving the Medical English classes early and asking for permission.

Data Analysis

Thematic analysis is a systematic way of making sense of qualitative data and interpreting their meaning (Wæraas, 2022). Thus, the data obtained from the online interviews and observation were analysed and coded using thematic analysis to identify relationships between the main coding categories in the qualitative data to develop a theoretical explanation of the phenomenon (Braun & Clarke, 2006; Riazi, 2016).

Drawing on Braun and Clarke (2006), the following steps were followed in the thematic analysis of this study. Keeping in mind the main research question and considering the research context in this study and the primary function of the content, the researcher read and re-read interview data repeatedly to be familiar with the dataset and find out what was interesting or relevant to the research questions, and

codes were derived accordingly. Recurrent themes were defined and grouped. Then, the report was produced in this study, as presented in the results section below.

Measures to Increase the Trustworthiness of Qualitative Findings

In qualitative research, detailing the steps of the procedures followed is significant for the consistency and reliability of the findings (Gibbs, 2007). Drawing on Creswell (2009) on the validity of the findings obtained in the interview, in this study, member checking was used to find out if each participant for responses nursing students gave felt that the descriptions and salient themes in the interview analysis were accurate to assess the accuracy of the qualitative findings; returned to the participants with the summary and themes for the experimental validity check, collected different data sources through combining interview and observation to add a coherent justification for the themes.

FINDINGS

When the interview and observation data in this study were analysed, there were three salient themes in line with the research questions, which are elucidated below.

Nursing Students' English Language Learning Background

All the nursing students stated that they learned English as a foreign language and most of them highlighted that their English background was limited by the English courses they took in primary, secondary and high school curricula, as shown in Table 1 and data extracts:

Table 1. *Nursing Students' English Language Learning Background*

	n	Percentages
Limited to the English courses they took in primary, secondary and high school curricula	45	90%
Using extracurricular activities, such as listening to songs in English, in addition to their formal English language classes	4	10%

Participant 20: *I did not receive any English education apart from my education in high school. I think my English level is at A2-B1 level.*

Participant 40: *I have not had any English lessons or courses apart from secondary and high school English lessons.*

Participant 46: *I received my English language education from the 4th grade of primary school to the 1st grade of my university education.*

Participant 46 also added the positive effects of Medical English courses while describing his/her background and shared his expectation and impression: *"I hope we will study in the best way with you."*

In the Medical English classes [in the Faculty of Health Sciences], sometimes, I was very good, and sometimes, I was at an average level [while using English]. I hope we will study in the best way with you.

And the nursing student shared his impression:

My impression after the morning Medical English class today, I think we will have a nice, educational and fun lesson.

There were some exceptions, like a student who was a student in an English preparatory class in high school who had an English language background with one year of studying only English before studying nursing in the Faculty of Health Sciences:

Participant 25: *I had an English preparatory class in high school, but after that, I have not improved my English, so I think now my English level is not good.*

Three students shared how they benefitted from extracurricular activities, such as films and songs in English and using resources on the internet, which echoes learner autonomy (Little, 2022):

Participant 15: *I went to an English course while I was a student in secondary school, but I did not find it effective. The films and songs in English helped me improve my English, but I have difficulty building sentences [in English].*

Participant 4: *I think my English is A1-A2 level. I have not received any education other than the English lesson we took at school.*

In addition to the English language background information above, Participant 4 expressed how she was willing to learn English and what she was doing to improve herself. She also self-assessed herself with specific information:

I want to learn English very much, I also study on my own on the Internet, but I have difficulties. I don't think my English is good. I'm better at understanding, but I have a lot of trouble speaking.

As an extracurricular activity, one nursing student mentioned about AIESEC programme:

Participant 24: *I started to learn English in the fourth grade in primary school, and I have not attended any English courses outside the school, but I attended AIESEC programmes while I was a high school student.*

3.2. Nursing students' preference for instructional mode of attendance at Medical English classes in the 2021-2022 academic term

Most of the nursing students suggested face-to-face education (81.6%), while the rest (18%) preferred online (Table 2).

Table 2. *Nursing Students' Preferences*

Preferences	n	Percentages
✓ Face-to-face Education	40	81.6%
✓ Online Education	9	18,4%

The main reason for nursing students' preference for face-to-face education for Medical English was its effectiveness compared to online education, as the data extracts below show:

Participant 20: *I want face-to-face classes for Medical English because I think the lesson will be more productive.*

Participant 28: *Face-to-face is a more effective method for me to increase my knowledge and for professional development.*

Participant 39: *I prefer face-to-face education because I do not think that online education is very useful regarding effective learning.*

Another highlight was their face-to-face education preference that was just after the Medical English course in their course schedule; there was a class that was face-to-face, which seemed to negatively affect the nursing students:

Participant 40: *I prefer face-to-face education because I have a face-to-face course right after the Medical English course. I'll have to get on the bus before this class ends to catch that class. I will have to attend half of the class at home and half on the bus, which will reduce the efficiency of the class for me.*

Undergraduate nursing students used negative words while sharing their experiences, such as "a hard time," not to describe the days with COVID-19 but to describe how the

programme affected them with a sincere home of voice and experiences on listening to the lectures on the bus:

Participant 43: *Let the education be face-to-face because our course following Medical English is face-to-face; otherwise, we will have a hard time. It is not very efficient to listen to the lesson on the buses, on campus, and the roads and we have a lot of trouble because we have a GB limit on our mobile phones.*

Nursing students stated that the Medical English classes should be face-to-face because they were listening to Medical English courses on the road was affecting them considerably and they even highlighted the exact times of Medical English classes and face-to-face courses. They had face-to-face courses at 11.15 after the Medical English course ended around 10.25 on Wednesdays:

Participant 14: *It is very challenging to get out of the house and reach the school. If we listen on the road, we cannot get enough efficiency. The most logical thing to do is face-to-face to make it more understandable for us.*

One of the nursing students said that in addition to the effectiveness of face-to-face education, the internet problems in the dormitory where she was staying were the reasons for her choice of face-to-face education:

Participant 17: *I want the Medical English course to be face-to-face because I stay in the dormitory, and we have internet problems, and also because the face-to-face lesson is more efficient. These are my opinions.*

Two nursing students highlighted the effectiveness of face-to-face education and also the limited internet access they had:

Participant 22: *I want Medical English lessons to be face-to-face because there is internet disconnection and I have limited internet access. I also believe that face-to-face education is more effective.*

Although few (18%), some students chose online learning. Their reasons included being cautious because they had a classmate with COVID-19 positive. They detailed their opinions with concrete examples, such as their friends, classmates with COVID-19, and the announcement in WhatsApp:

Participant 4: *I think [the class] should be online because we have already had friends with COVID-19 positive in the class, so I think this class should be online to minimize the risk of catching COVID-19.*

Participant 21: *Online education because of the increasing number of my classmates who were diagnosed with COVID-19.*

Participant 33: *I choose online education. Why? Although conditions in Turkey are now normal, COVID-19 is still around us. Therefore, we must take care of our health and apply the regulations for COVID-19.*

The participant detailed why online education through providing a real-life experience:

For example, a few days ago, we went to class as usual, but after coming home and seeing the message in the WhatsApp group, one of our classmates' COVID-19 test results was positive. This is very worrying.

Two nursing students stated that course recordings could help them watch the course again, so she supported online education:

Participant 38: *I think it should be online because it is beneficial to be able to watch the course recordings as much as we want.*

There was one nursing student who had an interesting suggestion that appears to open the door to both online and face-to-face education:

Participant 1: *If the time interval between the end of the Medical English class and the start of our other face-to-face class is extended a little, it should be online, but if the time between these two different courses remains the same, Medical English should be face-to-face.*

When this study was conducted, Medical English was delivered as an online course due to COVID-19, with the senate's decision at the university at the begging of the 2021-2022 academic term. The data collected with observation were consistent with the data collected from nursing students using interviews during online learning. The observation findings showed that during online education while delivering Medical English, some students dropped out because of problems with their internet connection, and some students left early the online class because of the limited GB limit. There were also students who were online, but when they were asked questions, there were no responses.

Nursing Students' Expectations from the Medical English Course

There was one question in the interview for undergraduate nursing students' expectations to identify their needs for Medical English classes. The responses received from nursing students in this study were consistent: learning medical words, reading

in medicine and communicating with their future colleagues and patients in English (Table 3).

Table 3. *Nursing Students' Expectations from the Medical English*

	n	Percentages
Learning Medical Words	32	65%
Reading in Medicine	13	26%
Communicating in English	4	9%

They focused on discipline-specific characteristics of Medical English given that Medical English is related to English in health sciences and medicine, which makes it different from general English:

Participant 4: *I was very interested and happy to have a course where we will learn medical words in English in the field of health sciences. I think it is a lesson that will help me improve myself professionally.*

Participant 12: *To understand articles and news related to medicine and health sciences in English.*

Participant 29: *To contribute to my profession.*

Some nursing students focused on international aspects while they were working as a nurse:

Participant 14: *My expectations from this course are to distinguish English used in daily life from Medical English professionally; have gain skills to use Medical English in other countries effectively.*

Participant 15: *To communicate with the nurses in other countries.*

Participant 46: *To gain the skills to communicate with international patients using Medical English when I become a nurse.*

DISCUSSION AND CONCLUSION

Given that universities encountered a global health crisis with the onset of COVID-19, research in light of data is needed to discuss different instructional approaches, such as online, hybrid, and blended learning methods. This study explored undergraduate nursing students' opinions on the instructional mode of attendance at Medical English courses during COVID-19 measures in the 2021-2022 academic term at a state university in Turkey.

The first theme highlighted nursing students' preferences to attend Medical English courses in the 2021-2022 academic term. In this study, the findings showed that most of the nursing students suggested face-to-face learning for Medical English courses. This finding is consistent with the results obtained in Cengiz et al. (2022) study, in which the data were collected using online surveys from Turkish nursing students. Their findings showed that, to nursing students, distance education was not efficient and they had difficulties attending classes during COVID-19. An explanation for this finding can be that nursing students in this study were not used to online classes or their living conditions may not be proper for online learning.

The findings obtained in this study were inconsistent with those of Bdair's (2021) and Lovrić et al.'s (2020) studies. Bdair (2021) reported that nursing students and faculty members were generally satisfied with online learning during COVID-19, although conventional learning was preferred compared to online learning. An explanation for the inconsistency between the findings obtained in the present study and Bdair's (2021) findings could be that in Bdair's (2021) study, many students had already had prior experience with partial online learning while all faculty members were familiar with online learning and had been using this strategy partially in parallel with the conventional methods. However, in the current study, the Turkish students and academic staff were not used to online education. Lovrić et al.'s (2020) findings demonstrated that undergraduate nursing students (n=33) fully support the plans for long-distance teaching, maybe because of the effective teacher support and faculty work in the COVID-19 crisis.

The effectiveness of online learning is associated with the designed learning material, the lecturer's engagement in the online environment, and lecturer–student or student–student interactions (Wu&Liu, 2013). Thus, to prepare students and lecturers for an unexpected crisis like COVID-19, some courses can be delivered online or blended in education or training can be embedded in the curriculum to make students and lecturers familiar with online and blended classes through highlighted benefits, such as listening to recorded courses and how to use online learning effectively. However, firstly, students' living conditions should be investigated. It is notable that, as the data showed above, the nursing student apologized while explaining the underlying reason for the drop in online education, which surprised and made the researcher sad because she observed the drops and rejoining moments, which occurred frequently. The observation data helped the researcher in this study get in touch with a petition to inform the faculty that online learning should be accompanied by face-to-face

education. All in all, we should be prepared for future crises when we are deciding how to deliver education.

In the literature, blended learning refers to a learning process that combines face-to-face learning in class with online learning using technologies to make the achievement of the learning process more efficient (Hoic-Bozic et al., 2009). When the responses of undergraduate nursing students' preferences and the reasons for the instructional mode of attendance in Medical English courses were examined in this study, the findings call for blended learning, which is consistent with the study conducted by Wu and Liu (2013). Their findings showed that students were satisfied with blended learning while learning English as a foreign language (see also Aji et al., 2020; Batac et al., 2021). Thus, putting blended learning methods into teaching practice may work. Bardus et al.'s (2021) findings highlight the need to use mobile applications in the process of learning foreign languages in the context of the introduction of quarantine and blended learning as a forceful way to promote effective work with students.

One of the themes in data analysis highlighted undergraduate nursing students' expectations of Medical English classes. A comprehensive Strength-Weakness-Opportunities-Threat (SWOT) analysis of blended/hybrid learning has been proposed by Singh, Steele and Singh (2021) with the highlight that the post-vaccine and the post-pandemic world have been on the agenda recently. Their study reported an evidence-based approach to how instructors can combine the best of both traditional and online instruction to offer engaging learning experiences for students. Their findings highlight that blended and hybrid learning seem to be the future of higher education. Thus, we should put efforts into learning, developing, and managing this form of learning, especially after COVID-19, so we can provide students with engaging learning milieu and experiences across disciplines. The findings obtained in this study are consistent with De's (2020) recommendations. De (2020) highlight that cooperation of all stakeholders is needed, such as with students, managers, individuals, communities, health professionals, media, governments, as well as non-governmental organizations while delivering education, in an unexpected period like COVID-19.

The findings obtained in this study suggest that undergraduate nursing students' English language background was very similar, apart from some students that were detailed above. The nursing students had a consensus that learning discipline-specific English, Medical English, can empower them to reach scientific resources and communicate with international patients, healthcare providers and nurses. They sounded very motivated to learn Medical English with specific aims, such as

professional development and communication. They had similar expectations from Medical English courses (e.g., equipping themselves with medical words, reading in medicine and communicating with their future colleagues and patients in English), which is in line with the needs revealed for medical students (Author). This finding suggests that during online learning or face-to-face education, a needs analysis should be conducted. For example, in this study, nursing students' responses call for integrated skills (Tajzad et al., 2014), which should be embraced in the course objectives and texts tailored to health sciences to meet their needs despite COVID-19. Another reason for the preference for face-to-face classes for Medical English courses in this study can be nursing students' limited English language background, as shown with data in the results section above. When students' general English knowledge background is limited, learning the medical genre (Author et al. in press), with which they were unfamiliar, online may be challenging.

We should consider the opinions and experiences of students and lecturers while we are planning education if we aim for effective and efficient education, especially in crises. Also, as the findings above suggest, collaboration is needed among lecturers and managers to make students' voices heard when unexpected events occur during education. The findings obtained in this study suggest that to meet students' expectations and needs for education during crises like COVID-19, hybrid education seems to be the best choice so that students can adapt by taking their conditions into account. In other words, each course can be delivered both face-to-face and online, so classrooms should be equipped with technical facilities, and students can choose their learning choices as face-to-face or online learning, namely synchronous (live) and asynchronous (recorded) sessions together, can be on the agenda of the education when another unexpected crisis happens. Also, emergency case preparedness can be on the agenda to quickly adapt to changes beyond our control when an unanticipated global problem like COVID-19 occurs. This preparedness may require resource allocation to tackle challenges and required and tailored training in pedagogical methods in light of needs analysis, so teachers, lecturers and students can work effectively. Thus, we should ask whether we are ready after our lesson on the COVID-19 process if another unexpected event occurs.

Acknowledgement

I thanked all the nursing students who participated in this study.

Conflict of Interest

The researcher does not have a conflict of interest to declare.

REFERENCES

- Aji, W. K., Ardin, H., & Arifin, M. A. (2020). Blended learning during pandemic corona virus: Teachers' and students' perceptions. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 8(2), 632-646. <http://dx.doi.org/10.24256/ideas.v8i2.1696>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., & Odinkaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bardus, I., Herasymenko, Y., Nalyvaiko, O., Rozumna, T., Vaseiko, Y., & Pozdniakova, V. (2021). Organization of foreign languages blended learning in COVID-19 conditions by means of mobile applications. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(2), 268-287. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/421>
- Batac, K. I. T., Baquiran, J. A., & Agaton, C. B. (2021). Qualitative content analysis of teachers' perceptions and experiences in using blended learning during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(6), 225-243. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.6.12>
- Bdair, I. A. (2021). Nursing students' and faculty members' perspectives about online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative study. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(3), 220-226. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.02.008>
- Bogdan, R.G. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education*. (2nd ed). Allyn & Bacon.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cengiz, Z., Gurdap, Z., & Işık, K. (2022). Challenges experienced by nursing students during the COVID-19 pandemic. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(1), 47-53. <https://doi.org/10.1111/ppc.12923>
- Chiolero, A. (2020). Covid-19: a digital epidemic. *British Medical Journal*, 368, <https://doi.org/10.1136/bmj.m764>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. Butterworth.
- De, S. (2020). Impacts of the Covid-19 pandemic on global education. Accessed on 14 October 2022 from https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=cns_o_bio_facbooks
- Durand, E., Kerr, A., Kavanagh, O., Crowley, E., Buchanan, B., & Bermingham, M. (2023). Pharmacy students' experience of technology-enhanced learning during the COVID-19 pandemic. *Exploratory Research in Clinical and Social Pharmacy*, 9, 100206. <https://doi.org/10.1016%2Fj.rcsop.2022.100206>

- Gibbs, G. R. (2007). Analysing qualitative data. In U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit* (pp. 38-55). Sage.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Eleventh Printing.
- Hammersley, M. & Gomm, R. (2008). Assessing the critique of interviews. In M. Hammersley, M. (Ed.), *Questioning qualitative inquiry: Critical essays* (pp. 89-100). Sage.
- Hwang, C., Ghalachyan, A., & Song, S. (2023). Exploring student experiences with a virtual learning environment in an apparel and textiles curriculum during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/17543266.2022.2158237>
- Hoic-Bozic, N., Mornar, V., & Boticki, I. (2009). A blended learning approach to course design and implementation. *IEEE Transactions on Education*, 52(1), 19–30. <https://doi.org/10.1109/TE.2007.914945>
- Karaaslan, M. M., Çelik, İ., Kurt, Ş., Yavuz, A. Y., & Bektaş, M. (2022). Undergraduate nursing students' experiences of distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Professional Nursing*, 38, 74-82. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.11.010>
- Karma, I., Darma, I. K., & Santiana, I. M. M. A. (2021). Blended learning is an educational innovation and solution during the COVID-19 pandemic. *International Research Journal of Engineering, IT & Scientific Research*, 1-9. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3774907>
- Kunaviktikul, W., Ang, E., Baridwan, N. S., Bernal, A. B., Dones, L. B. P., Flores, J. L., & Shorey, S. (2022). Nursing students' and faculty members' experiences of online education during COVID-19 across Southeast Asia: A Photovoice study. *Nurse Education Today*, 111, 105307. <https://doi.org/10.1016%2Fj.nedt.2022.105307>
- Kawasaki, H., Yamasaki, S., & Rahman, M. M. (2021). Developing a hybrid platform for emergency remote education of nursing students in the context of COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 12908. <https://doi.org/10.3390/ijerph182412908>
- Li, Q., Guan, X., Wu, P., Wang, X., Zhou, L., Tong, Y., (2020). Early transmission dynamics in Wuhan, China, of novel coronavirus-infected pneumonia. *New England Journal of Medicine*, 382, 1199-1207. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa2001316>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Little, D. (2022). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64-73. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000488>
- Lovrić, R., Farčić, N., Mikšić, Š., & Včev, A. (2020). Studying during the COVID-19 pandemic: A qualitative inductive content analysis of nursing students' perceptions and experiences. *Education Sciences*, 10(7), 188. <https://doi.org/10.3390/educsci10070188>
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Morrison, K.R.B. (1993) *Planning and accomplishing school-centred evaluation*. Peter Francis Publishers.
- Orlikowski, W. J. (1993). CASE tools as organizational change: Investigating incremental and radical changes in systems development. *MIS Quarterly*, 309-340. <https://doi.org/10.2307/249774>

- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed). Sage Publications
- Riazi, A. M. (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics*. Routledge.
- Richards, K. (2009). Interviews. In J. Heigham, & R. A. Croker. (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction* (pp. 182-199). Palgrave Macmillan.
- Serhan, D. (2020). Transitioning from face-to-face to remote learning: students' attitudes and perceptions of using zoom during COVID-19 pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335-342. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.148>
- Selvanathan, M., Hussin, N. A. M., & Azazi, N. A. N. (2023). Students learning experiences during COVID-19: Work from home period in Malaysian Higher Learning Institutions. *Teaching Public Administration*, 41(1), 13-22. <https://doi.org/10.1177%2F0144739420977900>
- Shenoy, V., Mahendra, S., & Vijay, N. (2020). COVID 19 lockdown technology adaption, teaching, learning, students engagement and faculty experience. *Mukt Shabd Journal*, 9(4), 698-702.
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171. <https://doi.org/10.1177/00472395211047865>
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data*. Sage Publications.
- Spradley, J.P. (1980) *Participant observation*. Holt, Rinehart & Winston.
- Tajzad, M., & Ostovar-Namaghi, S. A. (2014). Exploring EFL learners' perceptions of integrated skills approach: A grounded theory. *English Language Teaching*, 7(11), 92-98. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n11p92>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Wargadinata, W., Maimunah, I., Eva, D., & Rofiq, Z. (2020). Student's responses on learning in the early COVID-19 pandemic. *Tadris: Journal of Education and Teacher Training*, 5(1), 141-153. <https://doi.org/10.24042/tadris.v5i1.6153>
- Wæraas, A. (2022). Thematic analysis: Making values emerge from texts. In G. Espedal, B. Jelstad Løvaas, S. Sirris, & A. Wæraas (Eds.), *Researching values* (pp. 153-170). Palgrave Macmillan, Cham.
- Wu, J., & Liu, W. (2013). An empirical investigation of the critical factors affecting students' satisfaction in EFL blended learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 176-185.

APPENDIX

Appendix-1. Semi-structured Observation Sheet and Checklist for Observation

Semi-structured Observation Sheet

Time	
Foci of the observation	
Length of the observation	

Descriptive Notes	Reflective Notes

Checklist for Observation

Foci of the observation	Learner's comments/opinions/reactions	Tick if observed
Students' comments/opinions on COVID-19		
Students' reactions to COVID-19		