

JSES

JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES



JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES
e-ISSN: 2757-5284

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Nisan/April 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 2

Yayımlanma Tarihi/Published: 30.04.2023

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

FSMVU Adına Sahibi/Owner on Behalf of FSMVU

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

İmtiyaz Sahibi/Publisher

Prof. Dr. M. Fatih ANDI
Rektör/Rector

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Esra MACAROĞLU AKGÜL
(Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü)/Director of EMAM

Editörler/Editors

Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL
Doç. Dr./Assoc. Prof. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL
Dr. Öğr. Üyesi/Asst. Prof. Dr. Nihan SÖLPÜK TURHAN

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Responsible Managing Editor

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER

Yayın Danışma Kurulu/Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Alpaslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Engin KARADAĞ (Akdeniz Üniversitesi)
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ (Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Melek DEMİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Sefa BULUT (İbni Haldun Üniversitesi)
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Beytullah KAYA (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülten FERYAL GÜNDÜZ (İstanbul Kültür Üniversitesi)

Doç. Dr. Hatice MERTOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim TAŞ (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Meryem VURAL BATIK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (2 Makale)
Doç. Dr. Nalan KAZAZ (Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi)
Doç. Dr. Nihan ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Okan BİLGİN (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Serhat ARSLAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Tuğba YILMAZ BİNGÖL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Halime EKER (İstanbul Kültür Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM (Medeniyet Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi İlhami DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Necla AFYONKALE TALAY (Avrasya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kevser ŞEREFÖĞLU DANIŞ (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Öğr. Gör./Instructor Maşallah ÖZER
Öğr. Gör./Instructor Mine KAZANCI
Arş. Gör./Res. Asst. Şeyda ÇETİNTAŞ
Arş. Gör./ Res. Asst. Şeyda KARAN

Kapak Tasarım/Cover Design

Öğr. Gör./Instructor Akif Yavuz ÖZDEMİREL

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> uluslararası hakemli akademik bir dergidir.	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> is an international and peer-reviewed academic journal.
Dergide eğitim ve sosyal bilimler alanında özgün araştırma makaleleri yayımlanır.	JSES publishes authentic research papers concerning educational and social sciences.
Dergi Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim olmak üzere yılda 4 sayı yayımlanır.	This journal is published quarterly (January, April, July, October).
Derginin dili Türkçe ve İngilizcedir.	This journal publishes manuscripts in Turkish and English.
Dergimizde yayımlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.	All responsibilities regarding the published manuscripts belong to their authors.
<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-posta: jses@fsm.edu.tr	<i>Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)</i> Web: www.jses.fsm.edu.tr e-mail: jses@fsm.edu.tr
<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-posta: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL	<i>Eğitimde Mükemmeliyet Araştırma ve Uygulama Merkezi</i> e-mail: emam@fsm.edu.tr FSMVU Valide-i Atik Mah. Kartalbaba Cad. No: 36 Üsküdar /İSTANBUL

Dizinlenme Bilgileri/Abstracting & Indexing

İdealonline

EuroPub

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

Bu Sayının Hakemleri/Reviewers of This Issue

Nisan/April 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 2

- Prof. Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Serdal SEVEN (İstanbul Üniversitesi-CerrahpaŐa)
Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat POLAT (Anadolu Üniversitesi) (3 Makale)
Dr. Öğr. Üyesi Aysun EROĞLU (Sinop Üniversitesi) (2 Makale)
Dr. Öğr. Üyesi Fatma YALÇIN (TED Üniversitesi) (2 Makale)
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen İLHAN İLDİZ (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nahide İrem AZİZOĞLU (Sakarya Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Rumeysa HOŞOĞLU KAMA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN (Sakarya Üniversitesi)
Öğr. Gör. Dr. Emel AKAY (Anadolu Üniversitesi) (2 Makale)
Öğr. Gör. Dr. Gökhan Haldun DEMİRDÖVEN (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi)

JSES
JOURNAL OF SUSTAINABLE EDUCATIONAL STUDIES

e-ISSN: 2757-5284

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Nisan/April 2023

Cilt/Volume 4

Sayı/Issue 2

Araştırma Makalesi/Research Article	Sayfalar/Pages
Almanya'daki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Eğitim ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri / The Problems of Turkish and Turkish Culture Teachers in Germany Related to Education and Solutions <i>Ayfer BUDAK & Tuncay AKÇADAĞ</i>	50-74
Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Sosyal Duygusal İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi / Investigation of Relationships Between Social Skills and Social Emotional Well-Being Levels of Young Children <i>Hülya GÜLAY OGELMAN & Döne KAHVECİ</i>	75-90
Atatürk'ün Çocuk Eğitimi Anlayışının Eleştirel Pedagoji Yaklaşımının Temel Özellikleri Açısından İncelenmesi / An Investigation of Atatürk's Understanding of Child Education in Terms of the Basic Features of the Critical Pedagogy Approach <i>Nida BAYINDIR</i>	91-100
Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformu Örneği / Views of School Principals and Teachers on Distance Education: Example of Teacher Information Network Platform <i>Esra PARLAK & Murat SAKARYA & Fatma DURUKAN TOK</i>	101-112
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / Examination of the Attitudes of Preschool Teachers Towards The Use of Technological Tools <i>Merve GÜLEN & İsa KAYA</i>	113-125
An Examination of School Principals' Conflict Management Styles: Qualitative Analysis Study / Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Şekillerinin İncelenmesi: Nitel Analiz Çalışması <i>Hayati SAĞIR & Nihan TURHAN</i>	126-140
Uluslararası Makalelerde Mülteci Çocuklar için Öyküsel Terapinin KIDNET Yaklaşımı Üzerine Bir Derleme Çalışması / A Compilation Study on the KIDNET Approach of Narrative Therapy for Refugee Children in International Articles <i>Ahsen ERKEK & Tuğba YILMAZ BİNGÖL</i>	141-149

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Dijital Yazma”ya Yönelik Metaforik Algıları / Metaphorical Perceptions of Turkish Teacher Candidates towards “Digital Writing”

150-168

Filiz NAS & Gökçen GÖÇEN

Derleme/Review Article

Geleceğin Sınıfı Tasarlaması Örneği Olarak Zile Fen Lisesi ZFCL Sınıfı / Zile Science High School ZFCL Class as an Example of Designing the Future Classroom

169-180

Ali Rıza YAVRUTÜRK

Budak, A., & Akçadağ, T. (2023). Almanya'daki Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin eğitim ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 50-74.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 06.02.2023 Kabul/Accepted: 01.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Almanya'daki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Eğitim ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri

Ayfer BUDAK¹

Tuncay AKÇADAĞ²

Özet

Bu araştırma yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmenlerin öğretmenlik açısından karşılaştığı güçlükler ve çözüm önerilerini tespit edebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu Almanya'da 2015-2023 yılları arasında görev yapmış on öğretmendir. Veri toplama aracı olarak 4 temel soru ve 14 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analiziyle tematik kodlama yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul yönetimleriyle yaşadıkları en büyük güçlüklerin ülkede konuşulan dili bilmemelerinden, Alman okul yönetimlerine karşı yalnız kalmalarından ve Türkçenin seçmeli ders olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak, öğretmenlerin gidecekleri ülkenin dilinin öğretildiği online bir dil kursuna katılmaları, Eğitim Ataşelerinin öğretmenleri destekleyecek ziyaretlerde bulunmaları ve Eğitim ataşeliklerinin Türk okul aile birliklerinin oluşturduğu çatı derneklerle iş birliği yaparak Türkçe ve Türk Kültürü dersinin diğer derslerle aynı değerde olabilmesi için girişimlerde bulunmaları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ve Türk kültürü dersi; ana dili; Almanya; güçlük; çözüm

The Problems of Turkish and Turkish Culture Teachers in Germany Related to Education and Solutions

Abstract

This research was conducted in order to determine the difficulties faced by the teachers sent by the Ministry of National Education to teach Turkish to Turkish children living abroad and their solutions. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consists of ten teachers who worked in Germany between 2015-2023. As a data collection tool, a semi-structured interview form consisting of 4 basic questions and 14 sub-questions was used. The interviews were analyzed by thematic coding with content analysis, one of the qualitative data analysis methods. As a result of the research, it has been seen that the biggest difficulties experienced by the teachers with the school administrations are that they do not know the language spoken in the country, they are alone against the German school administrations, and Turkish is a selective lesson. Based on the results of the research, it has been suggested that teachers should attend an online language course where the language of the country they will go to is taught, education attachés

¹ Doktora Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Programı, İstanbul-Türkiye, ayfer.budak@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6301-2453

³ Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, İstanbul-Türkiye, takcadag@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9131-2039

make visits to support the teachers, and education attachés should cooperate with the umbrella associations formed by the Turkish school parent associations to make the Turkish and Turkish Culture lesson the same as the other lessons.

Keywords: Turkish and Turkish culture lesson; mother tongue; Germany; difficulty; solution

1. GİRİŞ

Türkiye’den Almanya, Fransa, İngiltere gibi ülkelere yoğun bir işçi akını 1960’lı yıllardan itibaren başlamıştır. İlk başta bu işçiler geçici olarak gitmişlerdir. Ancak daha sonra ailelerini de yanlarına alarak buldukları ülkelerde kalıcı duruma geçmişlerdir. Kalıcı duruma geçmeleri ve çocuklarını yanlarına almaları, genel okul başarısı ve ana dil sorununun ortaya çıkmasına yol açmıştır (Yıldız, 2011). Ana dili eğitimi sürecini sağlıklı bir biçimde tamamlamamış bireylerin ikinci bir dili sağlıklı bir biçimde geliştirmeleri beklenemez (Karababa ve Karagül, 2014).

Yukarıda belirtilen sorunları ortadan kaldırmak amacıyla Türkiye, Almanya’ya giden vatandaşlarının çocuklarını eğitmek için bu ülkeye öğretmenler göndermiş, Alman okullarında Türk sınıfı şeklindeki uygulamayla yıllarca eğitim öğretim faaliyetini gerçekleştirmiştir. Ancak her eyalette farklı uygulamaların bulunması Türk sınıflarının kapatılmasına neden olmuştur. Bu şekilde Almanya’da Türkçe öğretimi problemi ortaya çıkmıştır. Daha sonraki yıllarda yapılan ikili antlaşmalar neticesinde sadece ana dil öğretilmesi amacıyla öğretmenler Türkiye’den Almanya’ya tekrar gönderilmeye başlanmıştır (Arıcı, 2019).

Bu ikili antlaşmalar neticesinde yurtdışında görevlendirmelerin başlamasıyla birlikte bir yerden başka bir yere görevlendirilen çalışanın birtakım problemlerle karşı karşıya kalması kaçınılmazdır. Bu yer değiştirme, özellikle yurtdışı olduğunda, doğal olarak kişileri yurt içindekilere göre daha da farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmada kurumlar da önemli bir role sahiptir. Tedirginliği ortadan kaldırmak için daha öncesinde yaşananlar, sadece kişilere değil; onları görevlendiren kurum ve kuruluşlara da önemli bir rehber olacaktır (Cevahir, 2013).

Alan yazın incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin birçok sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Adıgüzel ve Şen’in (2018), Çakır ve Yıldız’dan (2016) aktardığına göre sorunlar velilerin ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, görev yapılan okullardaki fiziki alt yapının yetersizliği (Şen, 2020) ve okul yönetimlerinin Türk öğretmenleri ile iş birliği konusundaki isteksizliği, öğretim materyallerinin yetersizliği gibi alanlarda ortaya çıkmaktadır. Yıldız (2012), yaptığı araştırmada ise Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri, bu ders için özel bir sınıf tahsis edilmemesinin, birleştirilmiş sınıflarda ders yapmanın ve okul yönetiminin ilgisizliğinin sorun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Aytan, Başkapan ve Uysal’a (2018) göre Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin bilinçli olarak verimsiz saatlere konulması, akademik ortalamaya tesir etmemesi okul yönetiminin bu derse olumsuz yaklaşımını göstermektedir. Öğrencinin ana dilini evinde kullanmasının entegrasyonuna engel olacağına ve akademik başarısını olumsuz etkileyeceğine dair yanlış bir inanç bulunmaktadır. Tekeli ve Topçu Tecelli (2021), Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılan öğretim malzemelerine ilişkin bazı eksiklikleri ve sorunları dile getirmiştir. Belet (2009) de araştırmada iki dillilikten kaynaklanan çeşitli sorunları ortaya koymuştur.

Yapılan alan yazın çalışmasında Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin sorunlarına genel olarak bakıldığı görülmüştür. Öğretmenlik açısından karşılaştıkları güçlükler ve kendilerinin ürettikleri çözümler detaylı ve derinlemesine incelenmemiştir. Bu çalışma ile Almanya’ya gidecek olan Türkçe öğretmenlerinin potansiyellerinin en üst noktasını gerçekleştirebilmeleri için hâlihazırda görevde veya daha önce bu görevi yapmış olan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların tespiti yapılarak ve çözüm önerileri sağlaması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek sonuçların yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının ana dil öğretimi için görevlendirilecek öğretmenlerin seçilmesinde kriter olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Almanya’da görev yapan Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin ve çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Almanya’da Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin okul yönetimi açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri nasıldır?
- 2- Almanya’da Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri nasıldır?
- 3- Almanya’da Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin ders tasarlama ve yönetme açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri nasıldır?

4- Almanya’da Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin eğitim ortamları açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli/deseni, evreni/örnekleme/çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırma yayın etiği üzerine bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırmanın modeli için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği söylenebilir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Baltacı’ya (2019) göre nitel araştırma insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır. Araştırmacı, program etkinliklerini veya insanların deneyimlerini tipik anketler veya testler içeren yanıt seçenekleri gibi önceden belirlenmiş, standartlaştırılmış kategorilere sığdırmaya çalışmaz (Patton, 1987). Olgubilim (phenomenology) çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve kapsamlı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Altunkaya, 2021; Aytan, Başkapan ve Uysal, 2018; Ekmekçi, 2012). Almanya’da görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik açısından karşılaştığı güçlükler ve çözüm önerileri bu araştırmanın olgularını belirtmektedir. Nitel yöntemlerdeki fenomenolojik gelenek, sosyal bilimci ve araştırmacı için aktif, katılımcı bir rol önermektedir. Bu nedenle Almanya’da 5 yıl Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak çalışmış olan araştırmacı, Almanya’daki Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Eğitim ile İlgili Sorunları ve Çözüm Önerileri adlı araştırmayı öğretmenlerin Almanya’da ana dil öğretmenliği yaparken dünyayı nasıl deneyimlediklerini incelemek üzere olgubilim deseninde yapmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Almanya’nın farklı eyaletlerinde 2015-2023 yılları arasında çalışmış veya şu anda çalışmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken Amaçlı Rasgele Örnekleme tekniği kullanılmıştır. Derinlemesine nitel çalışma için küçük bir örneklem boyutunun seçilecek olması, örnekleme stratejisinin rastgele olmaması gerektiği anlamına gelmez. Pek çok okuyucu için, küçük örneklemelerden bile yapılan rastgele örnekleme, sonuçların güvenilirliğini önemli ölçüde artıracaktır (Patton, 1990). Örneğin, Almanya’da görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri üzerine yapılan bu araştırmada Almanya’da görev yapan bütün Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri evrenini, özellikleri ile belirlemede zorluk bulunmaktadır. Bu nedenle, genellenebilirlik sınırlılığı olsa da bu araştırmada Amaçlı Rasgele Örnekleme tekniği kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Katılımcı öğretmenlerle görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Ayrıca öğretmenlerden izin alınarak görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmenin başında öğretmenlerden kendilerine rumuz vermeleri istenmiştir. Görüşme esnasında öğretmenler temel soruların cevaplarını verirken alt soruların cevaplarını da verdiklerinde cevabı alınan alt soru tekrar sorulmamıştır. Ek olarak öğretmenlerden detaylı cevap almak için ek sorular da yöneltilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımı esnek olduğu için ve araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ve alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebildiği (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017) için görüşülen öğretmenin yanıtlarını açmasını ve detaylandırmasını sağlayabilmek üzere veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alan yazın taranmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, 4 temel soru ve 14 alt sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken soruların anlaşılabilir, konuyu detayları ve derinliği ile ortaya koyabilecek açık uçlu sorular olmasına dikkat edilmiştir (Altunkaya, 2021).

2.5. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi yöntemlerinden tematik analiz, veriler içindeki kalıpları yani temaları tanımlama, analiz etme ve raporlama yöntemi olarak adlandırılır. Tematik analiz, tekrarlanan anlam kalıplarını bulmak için görüşme metninde arama yapmayı içermektedir (Liamputtong, 2009). Görüşmeler içerik analiziyle tematik kodlama yapılarak çözümlenmiştir. Katılımcıların görüşme verileri, olguyu anlamak ve olguya ilişkin farklılıkları ortaya

koymak amacıyla içerik analizi yapılarak belli başlıklarda sınıflandırılmıştır. Örneğin, görüşmelerden elde edilen Almanya’da ana dil öğretiminde yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri olgusuna ilişkin veriler, okul yönetimi ile ilgili güçlükler ve çözüm önerileri, dil seviyesi açısından güçlükler ve çözüm önerileri, ders tasarlama ve yönetme açısından güçlükler ve çözüm önerileri, eğitim ortamı açısından güçlükler ve çözüm önerileri şeklinde 8 ana temaya ayrılmıştır.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

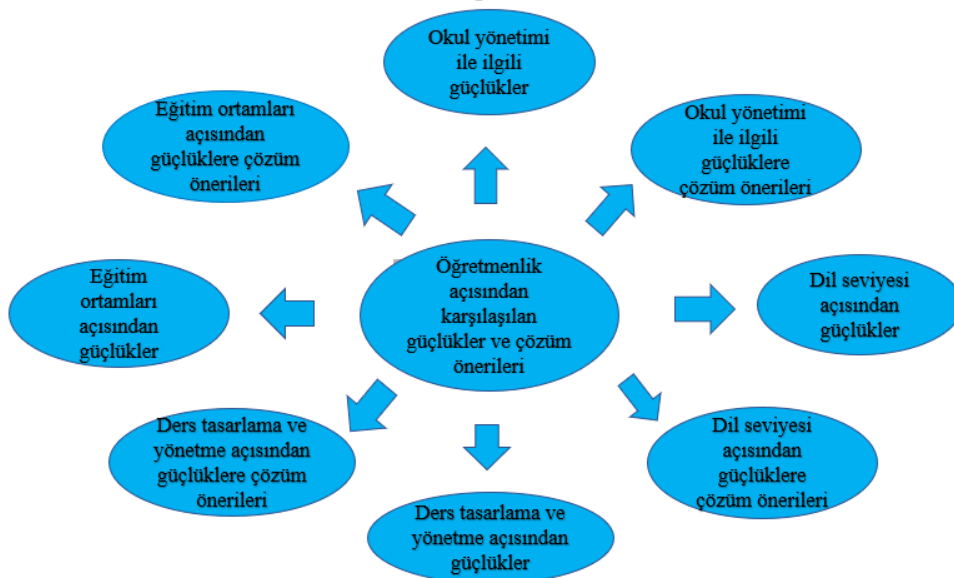
Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 26/01/2023

Belge sayı numarası= 21/08

3. BULGULAR

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde bulguların tematik analizi sonucunda Almanya’da görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik açısından karşılaştığı güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin sekiz tema oluşturulmuştur. Araştırmada Almanya’da görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik açısından karşılaştığı güçlükler ve çözüm önerilerine ilişkin sekiz tema Şekil 1’de gösterilmiştir.



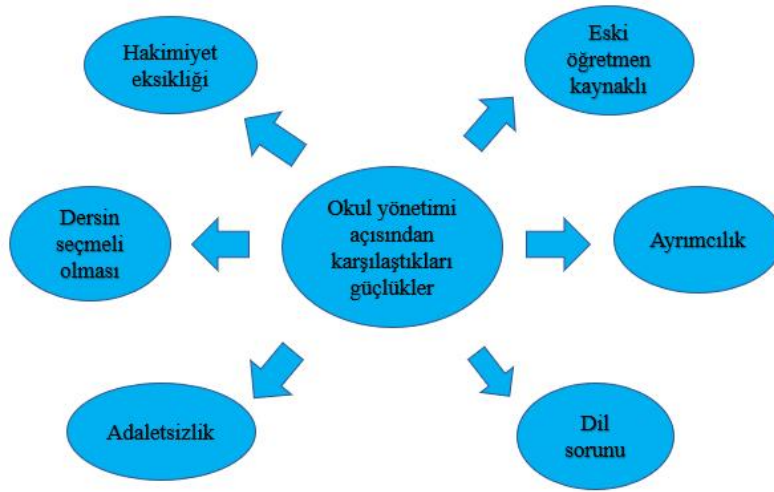
Şekil 1. Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri

3.1. Okul Yönetimi ile İlgili Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Aşağıda okul yönetimi ile ilgili güçlükler başlığı altında eski öğretmenden kaynaklanan güçlükler, hâkimiyet eksikliğinden kaynaklanan güçlükler, dersin seçmeli olmasından kaynaklanan güçlükler, ayrımcılıktan kaynaklanan güçlükler, dil sorunundan kaynaklanan güçlükler ve adaletsizlikten kaynaklanan güçlükler alt başlıkları, okul yönetimi ile ilgili güçlükler çözüm önerileri başlığı altında iletişim, içerik paylaşımı ve dil öğrenimi alt başlıkları yer almaktadır.

3.1.1. Okul yönetimi ile ilgili güçlükler

Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik açısından karşılaştıkları güçlüklerden biri olan okul yönetimi ile ilgili güçlükler daha çok Alman okul yönetimiyle ilgilidir. Türkçe öğretmenlerinin okul yönetimi açısından karşılaştıkları bu güçlükler Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Türkçe öğretmenlerinin okul yönetimi açısından karşılaştıkları güçlükler

3.1.1.1. Eski öğretmenden kaynaklanan güçlükler

Eski öğretmenden kaynaklı güçlüklerden bahseden 4 katılımcı özellikle Alman okul yönetiminin önyargılı olduğundan bahsetmiştir. Bu önyargının sebebini kendilerinden önce çalışan öğretmenlerin lakayt çalışmasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin eski öğretmenden kaynaklanan güçlüklerle ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Rastladığım en problem şey önyargı. Eski arkadaşın lakayt çalışması...ilk başladığım zamanlar o temkinli yaklaşımına bir örnek olsun diye söylüyorum şöyleydi bana hiçbir öğrencinin bilgisini vermemeye çalışıyorlardı ... (Virtue)

...İlk başta karşılaştığım tavırla sonradaki tavır, kötü anlamda söylemiyorum, tanışma anlamında, karşılaştığım öğretmen arkadaşların, oradaki Alman öğretmenlerin ve idarenin tavrı değişmişti çünkü şöyle söyleyebilirim, bazı bizden önce gidenlerin, bazı suistimallerin sebebiyle bir ön yargıyla başladım tüm okullardaki görevime... (İzmir)

Virtue, okul yönetiminin stabilite talebi bulunduğunu yani memnun kalınan öğretmenin devamı talebini dile getirdiğini, yeni gelen öğretmenle karşılıklı güven inşa etmenin yine zaman alacağını belirtmiştir. Yeni gelen öğretmenle belli bir güven seviyesine gelene kadar okul yönetimleri öğrenci bilgilerini Türkçe öğretmenleriyle paylaşmamaktadır. İzmir de Almanya'da görev yaptığı dönemde önceki öğretmenlerden kaynaklanan önyargının üstesinden gelmesi gerektiğini anlatmıştır.

3.1.1.2. Hâkimiyet eksikliğinden kaynaklanan güçlükler

Okul yönetiminin hâkimiyet eksikliği nedeniyle güçlük çıkardığını belirten katılımcılara göre Alman okul yönetiminin Türkçe dersinin içeriği üzerinde kontrolünün olmaması nedeniyle bu derse şüpheyle bakmakta ve hatta dersi tehdit olarak görmektedir. Dersin içeriğinden haberdar olmadıkları için dersi öğretmenini kabul etmeme ve kasıtlı bir mesaj vermek adına çalışma belgesi talep etme gibi eylemleri olan okul yönetimleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerin hâkimiyet eksikliğinden kaynaklanan güçlüklerle ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

... karşı çıkan ve buna gerekçe olarak sınıfımız yok okul işte...biz gözetleyemiyoruz güvenemiyoruz gibi gerekçelerle reddedenler de oldu. Gerçekten yokuşa sürenler de oldu ama genel anlamda yani böyle yüzdeye vuracak olursak ben %70 oranında çok rahat derslerimi açtım %30 oranında da sıkıntılar yaşadım bu noktada... (Daisy)

Eğitim sistemleri için bizi tehdit olarak görüyorlar. Müfredatla ilgili bilgilerinin olmaması nedeniyle kontrolleri yok. Kontroller çok önemli... (Virtue)

Virtue okul yönetimlerinin çok da tutarlı olmayan yaklaşımlarının Türkçe dersinin içeriğinden bihaber olmalarından kaynaklandığını, özellikle Alman disiplininin kontrol odaklı olduğunu vurgulamıştır. Daisy de bazı okul yönetimlerinin açık bir şekilde dersi gözetleyemedikleri için dersi açılmasını engellediklerini ifade etmiştir.

3.1.1.3. Dersin seçmeli olmasından kaynaklanan güçlükler

Dersin seçmeli olması kategorisinde ise dersin not değerinin bulunmaması sebebiyle velilerin Türkçe ana dil dersine ilgisiz kaldığı ifade edilmektedir. Oysa Almanya’da sivil toplum kuruluşları oldukça etkindir. Türk okul aile birliği etkin olduğunda Türkçe dersi okul yönetimi tarafından teşvik edilmektedir. Türkçe öğretmenleri genelde haftada en az 3 okula gitmektedir ancak bu sayı 8’e çıkabilmektedir. Hatta günde 3 okula gittiğini söyleyen öğretmen olmuştur. Bu nedenle güçlüklerin okuldan okula değiştiğini, yabancı öğrencinin fazla olduğu okulların daha ılımlı olduğunu belirten öğretmen olmuştur. Çok sayıda okula gitmeleri nedeniyle okula ait görünmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dersin seçmeli olmasından kaynaklanan güçlüklerle ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...böyle özellikle yabancı öğrencilerin nüfusunun çokça olduğu okul iki tane okulum da öyleydi ondan çok daha ılımlıydı fark ettiğim yani öğrenci nüfusu nasıl çeşitliliğine göre de yaklaşımları değişebiliyordu onu da anladım çünkü sonrasında yine benzer bir okula gittiğimde yani çok bir yarısı mesela Alman öğrencilerden oluşan yarısı başka milletlerden oluşan çünkü bir Bosch fabrikasına yakın bir okuldu ve oraya iste bütün dünya ülkelerinden insanlar geliyor çalışmaya ve o civardaki okullar hep böyle şeyleri daha karışık ve bunun avantajını yaşadım... (Daisy)

... velilerin talebi ... sayesinde dersler açılıyordu ama Türk öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda böyle bir teşvik söz konusuydu, bunu da en temel sebebi eğer dersler eğitim öğretim içerisinde ise o öğrencileri bir derste tutma ihtiyacı eğer öğleden sonra ise çocuklar yine okula gelip okulda Türkçe derslerine katıldıklarını, diğer aktivitelere de katıldıklarını gözlemlemişler ... yine bunu da okul idaresine bağlayabilirim ama eğer öğrenci Türk kökenli öğrenci ise, çoğunluktaysa, evet, teşvik etme konuları söz konusu. (İzmir)

Ediyorlar. Bilinçli olanlar teşvik ediyor. Önce diyor Türkçe dersi diyor ana dilini öğrenmesi lazım diye bu düşüncede olan da var. Ama o sınıf vermeyen ya da kötü sınıf kullandıran kadın gibi ayağına taş koymaya çalışıp saatini değiştirip senden önce bir başka dersi, spor dersi koyan da ... (Frankfurt)

Okul yönetimleri İzmir ve Daisy’ e göre okullarındaki Türk öğrenci sayısı fazla olduğunda Türkçe dersi açılmasını teşvik etmektedir. Frankfurt ise çalıştığı okulda müdürün Türkçe dersine karşı çıkardığı zorluklara değinmiştir. Bazı öğretmenler de okul yönetimlerinin Türkçe dersini teşvik edip etmediğini sordüğümüzda bu ders din dersine paralel ise teşvik ettiklerini, din dersine paralel değilse teşvik etmediklerini söylemişlerdir. Burada Müslüman olan öğrencilerin din dersi boyunca durabilecekleri bir ortam olması ve başlarında bir öğretmenin bulunması okul yönetimini rahatlatmaktadır. Özellikle ortaokullarda etik dersi gibi seçenek olduğunda Türkçe dersini okul yönetimi teşvik etmemektedir çünkü etik dersine bütün öğrenciler gitmektedir.

3.1.1.4. Ayrımcılıktan kaynaklanan güçlükler

Ayrımcılık kategorisinde öğretmenler baskı hissettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi öğretmen odasında oturduklarında siyasi olarak eleştirildiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin ayrımcılıktan güçlüklerle ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...öğretmenler arasında antipati ile bakanlar ve kafalarını yani öküzün altında buzağı arayanlar vardı diyelim ne bu misyonla geldiğimizi sorgulayan gözlerle bakan öğretmenler vardı... (Rasim)

...tabii biraz siyasi olarak ... sorulara maruz kaldım böyle işte siz hükümeti mi temsil ediyorsunuz işte biz ... şu anki işte hükümetinizi desteklemiyoruz bu yüzden ana dilinizi vermeniz de çok hoşumuza gitmiyor gibi ... bunların söylendiğini hatırlıyorum şahıma bunlar tabii etapta çok böyle fazlasıyla stres yaratan üzerimde çok baskı kuran bir durumdu bu da motivasyonumu çok etkiliyordu... (Daisy)

...ya zor ya böyle gayet duygularını belli etmeden gayet böyle şey şekilde işleri zora sokup olmuyor nasıl olmayacağını nitekim de gayet sakin bir şekilde anlatıyorlar ya da ufak tefek sorunlarla ypratıyorlar... her tipte müdürüm idarecim oldu yönetim diyeyim çok destekleyen yardımcı olan oldu sorun çözen ya da sorun olan oldu hani en ufak bir şeyde hani siz aslında burada ne alaka gibi (Eda)

Eda, Rasim ve Daisy bazı Alman öğretmenlerin ve yöneticilerin tepkileriyle karşılaşan üç öğretmendir. Ancak sayı üçle sınırlı değildir. Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin çoğunluğu bu öğretmenler gibi ayrımcılığa maruz kalmıştır. Bazı okul yönetimleri ve Alman öğretmenler Türkçe dersinin başlamasını önlemek için ya iş yavaşlatmakta ya da ders saatini değiştirmek gibi arka planda engeller çıkartmaktadır. Türkçe dersinin başlaması için velilerin imzalaması gereken Ana dil başvuru formunu öğrencilere dağıtmayan veya imzalanmış formu öğrencilerden toplamayan öğretmenler ve sekreterler bulunmaktadır. Alt sorulardan birinde öğretmenlere okul

yönetimlerinin etkinliklere ve öğretmen kurullarına kendilerini davet edip etmedikleri sorulmuştur. Birçok öğretmen çoğunlukla etkinliklere davet edildiklerini, kurullara ise katılmalarının istenmediğini belirtmişlerdir.

3.1.1.5. Dil sorunundan kaynaklanan güçlükler

Dil sorunu ile ilgili olarak görüşme yapılan öğretmenler okul yöneticilerinin kendilerinden Almanca konuşmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dil sorunu ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Açıkçası ilk başta karşılaştığım nokta dil sorunlarıydı ne kadar İngilizceyi iyi bilip de gitsek de karşı tarafın İngilizceye tutumu, ana dili (Almanca) bilmemizi istemeleri ve en kısa sürede bunu yapmamızı istemeleri bir engel teşkil ediyordu. (İzmir)

...okullarım özellikle Almanca bilmeyen öğretmenlerin Türkiye'den gönderilmesine çokça karşı olduklarını net bir şekilde ifade ettiler ve genelde de bu doğrultuda yani en azından en çok dersimin olduğu okulum bu şekilde yaklaştığı için üzerinde çok fazla baskı hissediyorum... (Daisy)

İzmir, dil sorununun işlerini yapma esnasında engel olarak karşılarına çıktığını belirtmiştir. Daisy'nin görev yaptığı okulların yöneticileri de öğretmenlerin Almanca bilmiyor olmasını doğrudan eleştirmiştir. Oysa Almanya'da Türkçe öğretmenliği yapan öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce öğretmendir ya da İngilizce bilmektedirler. Ancak Alman okul yöneticilerinin Almanca öğrenen öğretmene daha ılımlı davrandığı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

3.1.1.6. Adaletsizlikten kaynaklanan güçlükler

Adaletsizlikle ilgili olarak bazı öğretmenler ders saati konusunda ve bölge dışında derse gitme konusunda güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin adaletsizlik ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

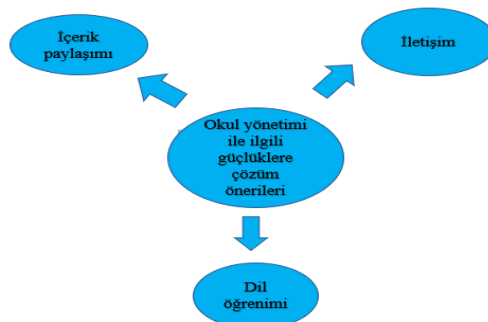
...ama bu da tabii çok büyük adaletsizlikler oldu bu adaletsizlerden bir tanesi öğretmenlerin ders saati dağılımının işte kasabadan kasabaya öğretmenden öğretmene değişiyor olması işte öğretmenin ders saati bulamaması kimi 7 saat girerken kimi 24 saat derse girmesi ve aynı ücreti alması bu büyük bir problem...yani eşit işe eşit ücret değil yani... (Rasim)

...belirliyor bundan önceki bir karar vermiş ... bütün okulların aynı bölgede olması doğrultusunda bir karar vermişti ... ama yapamadı tabii yapamadı çünkü başlarda olması gerekirdi bana verdiği yani o grupları yapmışlar bana verdiği grupların ikisi diyor ya burada ne buraya yakın ama 2 tane 3 tanesi çok uzak 30 km gidiyorsun 30 km geliyorsun araba kullanamıyorsun çünkü doldurduğum bir depo benzini bir haftada bitiriyorsun... (Frankfurt)

Rasim bazı öğretmenlerin 7 saat derse girerken bazı öğretmenlerin 24 saat derse girdiğini ve aynı maaşı aldıklarını söylemiştir. Frankfurt ise bütün okulların aynı bölgede olmasının sağlanmadığından şikâyet etmiştir. Öğretmenlerin gittikleri okulları bölge koordinatörü belirlemektedir. Öğretmenler haftalık ders saatleri az olduğunda başka kasabalara giderek Türkçe dersi yapmaktadır. Aslında bu Alman okul yöneticilerinin çıkardığı bir güçlük değildir. Ana dil öğretmenliğinin doğasında olan bir güçlüktür ancak Ataşelik bu güçlükleri öğretmenlere sadece kendi kasabalarında ders vererek hafifletebilir.

3.1.2. Okul yönetimi ile ilgili güçlüklerle çözüm önerileri

Öğretmenler okul yönetimi ile ilgili güçlüklerle çözüm olarak iletişim, içerik paylaşımı ve dil öğrenimini önermiştir. Öğretmenlerin okul yönetimi ile ilgili güçlüklerle çözüm önerileri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Okul yönetimi ile ilgili güçlüklerle çözüm önerileri

3.1.2.1. İletişim

İletişim, öğretmenler tarafından eski öğretmenden kaynaklı güçlükler, ayrımcılıkla ilgili güçlükler çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Öğretmenler iyi iletişim atmosferi oluşturmak için çaba sarf etmişlerdir. Kültüre uyum göstermek, yapıcı olmak ve katkıda bulunmak bu çabalardan bazılarıdır. Öğretmenlerin iletişim ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...yani bizi bu kadar yönetime karşı sempati yaratma noktasında hani bir güç sarfiyatına ihtiyaç duydurtmasalardı biz başka bir şeye verseydik o gücü o emeği o yönetim karşısındaki eğilip bükülüp o şeylerimizi nasıl söyleyeyim ben, bir itibar yaratma çabamızı başka bir çabaya dönüştürebilseydik itibar zaten hâlihazırda var olsaydı da biz onun üstüne başka bir yere kanalize edebilseydik çabamızı. (Virtue)

...okul yönetimleri genelde tabii bazıları çok iyi karşılıyor bazıları da çok iyi yokuşa sürmeye çalışan okul yöneticileri de var son için ben her okula başladığımda mutlaka elimde bir çiçek çekiyorum bir çikolata ve bir çiçek veriyorum ilk etapta onların da ön yargılarını birazcık olsun değiştirmek için önce şaşıyorlar çünkü onlar alışık değiller öyle şeylere ... (Frankfurt)

Virtue güçlükleri aşmak noktasında hak ediş olması gerektiğini görüşme boyunca sürekli dile getirmiş ve bunu başardığını ifade etmiştir. Ayrıca bu öğretmen itibar yaratma çabasını da biraz hüznü olarak dile getirmiştir. Frankfurt okul yöneticileriyle tanışmaya gittiğinde çiçek ve çikolata götürdüğünü belirtmiştir. Almanların ziyarete gittikleri zaman çiçek götürme alışkanlıkları vardır. Bu öğretmenimiz Almanya'da ikinci kez görev yaptığı için daha deneyimlidir denebilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin güven ortamı kurma çabalarını, etkinliklere katılmalarını ve öğrencilerdeki pozitif değişimi gördükçe başlangıçta gösterdikleri olumsuz tavırları terk etmiştir.

3.1.2.2. İçerik paylaşımı

İçerik paylaşımı kategorisi hâkimiyet eksikliği ve dersin seçmeli oluşuna bir çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Türkçe dersinin müfredatı okul yöneticileri ile paylaşılabilirdi hatta okul yöneticilerinin derslere davet edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin içerik paylaşımı ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...burada şöyle bir şey söyleyeyim ataşeliğimizin bu noktada öğretmen inisiyatifine bırakmaması gerektiğini düşünüyorum ... bence ataşeliğin bu noktada kesinlikle bir ziyaret gerçekleştirilmesi gerekiyor okullara en azından zamana bölüp biliyorum çok kalabalığız ama okullara en azından belli saatte randevu alıp bizim Türkçe derslerimiz nerde işleniyor deyip okul müdürüne nezaketen bir çikolata ve şekerini bir Türk lokumunu alıp hani ziyaret etmesi çok şeyi değiştirir... (Virtue)

...ya da işte yürüyüş gibi işte bir bayram hazırlığı gibi şeyleri yanlış anlayıp işte çocukları savaşa teşvik ediyorsun askerliğe teşvik ediyorsun, böyle bir tedirginliğini dillendirdi ... Ben de dedim ki bizim kültürümüz bizim kültürümüzde millî günlerimiz ve bayramlarımız vardır, bayramlarımızda da mutlaka bizden önceki kuşakların anlatmakla sorumluyuz hani onları da öğretmek zorundayız falan dedik ...bizimki böyle savaş çığırtkanlığı yapacak bir ders değil bizim dersimizin boyutu farklı, tamam dedi. (Frankfurt)

Virtue eğitim ataşelerinin okulları ziyaret etmesi gerektiğini dile getirilmiştir. Böylece içerikten haberdar olan okul yöneticileri ana dil dersine şüphe ile bakmayı bırakıp bu dersin yapılmasını teşvik edebilirler. Frankfurt da dersinin içeriğini anlattığında okul yönetiminin tavrının değiştiğini belirtmiştir.

3.1.2.3. Dil öğrenimi

Dil öğrenimi kategorisinde öğretmenler Almanca öğrenerek okul yöneticilerinin olumsuz tavırlarını değiştirmeye çalışmışlardır. Öğretmenlerin dil öğrenimi ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...iletişim dil öğretmeni olunca İngilizce de hallettik ancak Almanca kurslara gidip o şekilde de halletmeye çalıştık. (Eda)

Tabi, ilerleyen zamanlarda da şöyle oldu, tabi ki ana dil öğrenmeye o ülkenin ana dilini öğrenmeye çaba sarf ettikçe ve okul idaresinin de bunu gözlememesi sayesinde... (İzmir)

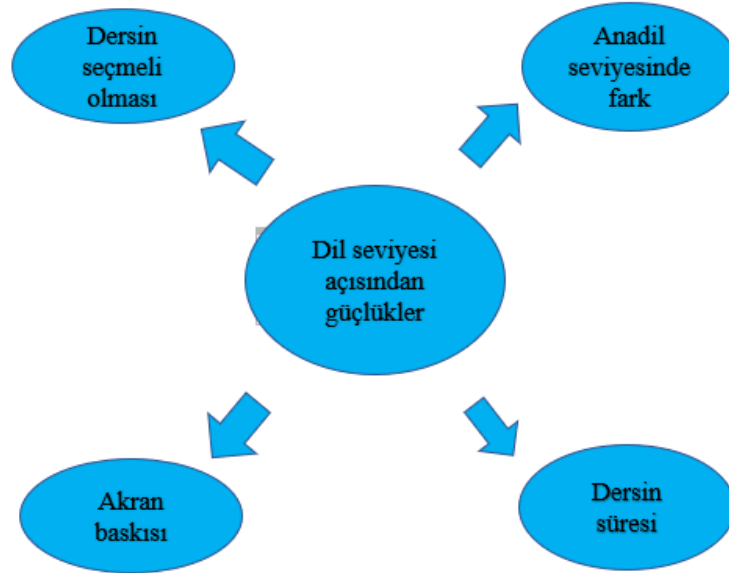
Eda İngilizce öğretmeni olmasına rağmen daha sonraları Almanca kursuna giderek okul yönetiminin olumsuz yaklaşımını tersine çevirmiştir. İzmir de Almanca öğrenmeye başladıktan sonra ve çabalarının okul yöneticileri tarafından görülmesinden sonra kendilerine daha olumlu davranıldığını belirtmiştir.

3.2. Dil Seviyesi Açısından Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Aşağıda dil seviyesi açısından güçlükler başlığı altında ana dil seviyesindeki farktan kaynaklanan güçlükler, dersin süresinden kaynaklanan güçlükler, dersin seçmeli olmasından kaynaklanan güçlükler ve akran baskısından kaynaklanan güçlükler alt başlıkları, dil seviyesi açısından güçlükler çözüm önerileri başlığı altında ortak aktivite, farklı seviye aktivite, ödüllendirme ve veli desteği alt başlıkları yer almaktadır.

3.2.1. Dil seviyesi açısından güçlükler

Öğretmenler dil seviyesi açısından karşılaşılan güçlükler başlığı altında ana dil seviyesinde fark, dersin süresi, dersin seçmeli olması ve akran baskısını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin dil seviyesi açısından karşılaştıkları güçlükler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Dil seviyesi açısından güçlükler

3.2.1.1. Ana dil seviyesindeki farktan kaynaklanan güçlükler

Ana dil seviyesinde fark kategorisinde aynı sınıfa giden öğrencilerin ana dil seviyesinde farklılık bulunmaktadır. Örneğin anne ve babaların Türkçesinin kötü olması veya annenin yabancı olması gibi sebeplerle öğrenci Türkçe dersine kötü Türkçe seviyesi ile veya hiç Türkçe konuşamarak gelmektedir. Tam aksi düşünülürse anne ve babanın Türkçe seviyesi iyiyse ve evde ana dil konuşuluyorsa öğrencinin Türkçe seviyesi sınıf arkadaşlarından oldukça ileride olmaktadır. Öğretmenlerin ana dil seviyesinde fark ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...öğrencilerin Türkçe dil seviyesi ve evde eğer dil konuşulmuşsa sana iyi olarak geliyor zaten bir altyapısı var olarak geliyor çocuk ama evdeki de tutup da işte kem küm Almancasıyla çocuğa Almanca öğretilsin çocuğum geri kalmasın düşüncesiyle eğer evde de çocuğuyla Almanca konuşmuşsa vay o çocuğun hâline ...bazen geliyorlar gidiyorlar sonunda pes ediyor bırakıyor anlamadığı için... (Frankfurt)

...tabii ki bizim öğrencilerimizin en büyük handikabı diyelim şimdi linguistler 0- 6 yaşları arasındaki dil üzerinden gidilmesi ve tek dil ana dil üzerinden çocukların dil gelişimini tamamlanmasını salık verirken bizim çocuklarımız maalesef 0-3 yaşına kadar ana dilini 3-6 yaşları arasında da kindergartene gittiklerinde ikinci bir dille karşılaşıyorlar pek çok zorluk çekmelerinin arka planında da bu durum yattıyor." (Nazım)

Evet bir yıl sadece görev yaptım ve sınıfımda 1 sınıftan 12. sınıfa kadar öğrenci vardı. Çok zordu yani, benim için ayrı zordu derse katılan öğrenciler için ayrı zordu çünkü 2 saatin böyle her bir dakikasını bir öğrenci ile geçirmek zorundaydım neredeyse... (İzmir)

Frankfurt sınıfına hiç Türkçe bilmeyen öğrenci geldiğinde oldukça şaşırıldığını ve ailelerin çocuklarının bu duruma düşmesine izin verme sebebini anlayamadığını belirtmiştir. Nazım, öğrencilerin 0-6 yaş arası ana dilini konuşması gerekirken 0-3 yaşta ana dil konuşup, 3-6 yaşta kindergarten da Almanca konuşulmasının sorun

yarattığını belirtmiştir. Ek olarak ana dil seviyesinde fark olmasının diğer sebebi ise birleştirilmiş sınıflarda ders yapmaktır. Bütün öğretmenler en az iki sınıf seviyesinin olduğu sınıflarda Türkçe dersi yaptıklarını belirtmişlerdir. İzmir ise 1'den 12'ye kadar bütün kademelerde öğrencinin olduğu sınıfta ders yaptığını ve hem kendisinin hem öğrencilerin oldukça zorlandığını anlatmıştır.

3.2.1.2. Dersin süresinden kaynaklanan güçlükler

Dersin süresi kategorisinde öğretmenler dersin süresinin az olmasından şikâyet etmişlerdir. Haftalık Türkçe dersi 2 saattir. Ancak ders programının ayarlanamadığı zamanlar Türkçe dersi 1 saate düşmektedir. Öğretmenlerin dersin süresi ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...tabii ki çünkü bizim dersimiz haftada bir saat ve bir saatte işte en az bu çocukla ilgileniyorsun ne kadar olabiliyor 45 dakika normalde 2 saat ders ama 2 saatlik süreye dayanamıyorlar ... uzun geliyor... (Frankfurt)

...bir keresinde daha da kötüsü 40 dakikalık bir dersim vardı bu okulda yani daha ne olabilir 40 dakika içerisinde okuma yazma bilmeyen ve benden korkan ürken çocuklarla iki senedir benimle cayır cayır ders işleyen ondan sonra gülen nerden bir şaka yapacağımı nereden kızacağımı bilen çocuklarla onlar aynı sınıftalardı...(Virtue)

Frankfurt ders süresinin kısalığından dert yanmaktadır ve eğer okulda sınıftaysa öğle arasında eve gitmeyen öğrencilerin Türkçe dersi başlayana kadar onun sınıfında kaldıklarını sözlere eklemiştir. Virtue ise 40 dakikalık ders süresinde birer ve dörtlerle birlikte ders işlediğini ve zaman azlığından dolayı sürecin oldukça zorlu olduğunu belirtmiştir.

3.2.1.3. Dersin seçmeli olmasından kaynaklanan güçlükler

Dersin seçmeli olması başlığı altında Türkçe dersi ödevlerinin veliler tarafından kabul edilmemesi ve velilerin gözünde dersin itibarının bulunmaması sayılabilir. Öğretmenlerin dersin seçmeli olması ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...ama canım hadi git orada dur işte Türkçe dersi varmış ama evde hiçbir şey yok hiçbir konuşma yok hiçbir tekrar yok o ailelerin çocukları maalesef ilerleyemiyor...(Frankfurt)

...okul müdürü okulda gerçekten çok teşvik ediciydi hatta benim ilk görev yılımda okul aile birliği başkanı ile kendisiyle tanışmaya gittiğimizde okulda bir toplantı düzenleyelim demişti okuldaki Türk velilere yönelik hatta bununla ilgili davet mektubu dağıtıldı tüm velilere. Geleceğini yazan yani bi 10 kadar bir şeydi galiba o yüzden de o toplantıyı yapmamıştık...(Gülbin)

Frankfurt, Türkçe dersinin gözlerinde hiçbir itibarı olmayan veli yaklaşımının hiçbir faydasının olmadığını açıklamıştır. Gülbin ise velilerin bu derse ilgisinin ne kadar az olduğunu ve okul yönetimlerinin dersi teşvik etme yaklaşımını bile kesintiye uğrattığını yaşadığı bir örnekle anlatmıştır.

3.2.1.4. Akran baskısından kaynaklanan güçlükler

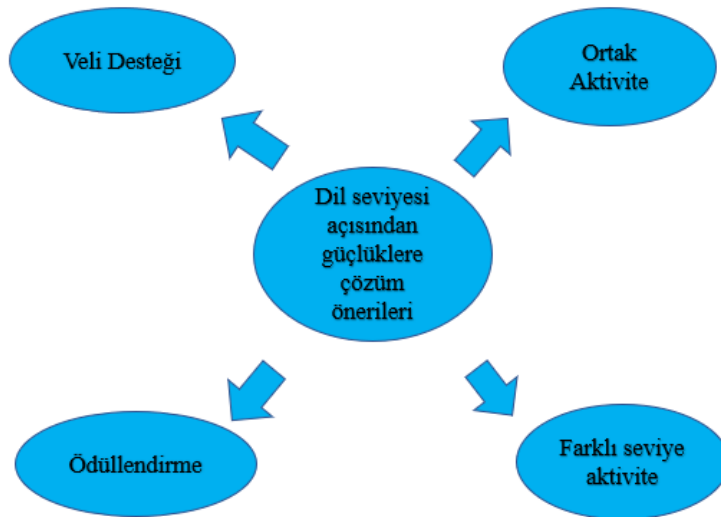
Akran baskısı kategorisinde dikkat çekilen nokta öğrencilerin Türkçe konuşmak istememesidir. Öğretmenlerin akran baskısı ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...çocuklar diyebilirim Alman arkadaşlarından farklı gözükmek istemiyor gibi, şöyle oluyor yani çocuklar özellikle ilkökul seviyesinde hani ergenler daha farklı ayrı gözükmek ister ama ilkökul seviyesindeki çocuklar diğer arkadaşlarından çok farklı gözükmek istemiyor o yüzden...çocuk...farklı değilim şeyiyle...(Eda)

Eda, Türk çocukların Türkçe konuşmak istememesinin nedenini Alman arkadaşlarından farklı görünmek istememelerine bağlamaktadır. Çünkü Türkçe sınıfına geldikleri zaman arkadaşlarından ayrı olduklarını kabul etmiş olmaktadır ve bu sebeple Türkçe dersine katılmak istememektedirler. Eda görüşme boyunca Türk çocukların farklı görünmek istemediğini birkaç kez dile getirmiştir.

3.2.2. Dil seviyesi açısından güçlükler çözümleri önerileri

Dil seviyesi açısından karşılaşılan güçlükler çözümleri olarak ortak aktivite, farklı seviye aktivite, ödüllendirme ve veli desteği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin dil seviyesi açısından güçlükler çözümleri Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Dil seviyesi açısından güçlükler çözüm önerileri

3.2.2.1. Ortak aktivite

Ortak aktivite kategorisinde bazı öğretmenler ortak etkinlik tasarlayıp bütün öğrencilere aynı etkinliği yaptırmışlardır. Öğretmenlerin ortak aktivite ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...Ana dili çok düşük olan çocukların Almancaları yüksekti diğerlerinin de Almancaları düşüktü dolayısıyla Türkçeden alıştırmaları yaparken her zaman en basit seviyede mesela 3. Sınıf olabilir ama ben 1. Sınıf seviyesinden alıştırmadan başlatıyordum. Sadece bazıları çok kolay yapıyordu ama ana dili çok düşük olanlar da anca onlarla başlayıp derse dâhil olabiliyorlardı. Yani birkaç seviye çözdükten sonra derste ya da işledikten sonra anca aynı seviyeye yakın çalışmalarını birlikte yapabilme durumunda kalıyorlardı... (İzmir)

...yani çoğunlukla ortak olacak şekilde aktiviteler düzenlemeye çalıştım ama arada çocukların kendi özel ihtiyaçlarına göre etkinlikler düzenleyip o şekilde de desteklemeye çalıştım ama gerçekten çok zor (iç çekiş) yani ideal bir öğrenme ortamı olduğunu söyleyemem. (Gülbin)

İzmir bu farklı seviyelerde öğrencilerin olduğu sınıfta ders işlerken önce en basit etkinlikle başlayıp sonra zor etkinliklere geçerek bu güçlükle başa çıkmıştır. Bazı öğretmenler ise sınıf seviyesinin ortasını bulup o seviyeye uygun etkinlik kullanmıştır. Örneğin Gülbin birleştirilmiş sınıfta ders işleme yönteminden bahsederken oldukça zorlu bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise konuşma odaklı çalışmalar yaptırmıştır. Öğrenciler konuşma odaklı çalışmalar esnasında kendi seviyelerine uygun konuşarak etkinliğe dâhil olmakta, seviyesi ileri öğrencinin kullandığı Türkçeye maruz kalarak konuşma becerisini ilerletmektedir.

3.2.2.2. Farklı seviye aktivite

Farklı seviye aktivite kategorisinde öğretmenler farklı düzeyde etkinlikler sunduklarını veya grupları iki ya da üçe bölerek dersi tasarladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ortak aktivite ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...hepsine farklı seviyelerde farklı oyun düzeylerinde veya öğrenme düzeylerinde vermek zorundaydım ... ben o derse gitmeden önce 10 saatlik materyal hazırlıyordum ve hepsinin ayrı ayrı çıktısını alıp bireysel olarak çocuklara listeye vermem gerekiyordu aynı seviyede 2 öğrenci vardı neredeyse sadece neredeyse geri kalan 1 2 4 6 7 9 12 diye hatırlıyorum, ... bu benim için önden en az bir 2 saatlik çalıştırma gerektiriyordu ders içerisinde ekstra çaba sarfetmek zorundaydım ayriyeten ders çıkışında da bir çarpık yorgunluğa sebep oluyordu bende... (İzmir)

...yani Türkçesi iyi olmayan çocuklarla iyi olan çocukları beraber oturtuyorum yine var olan ders süresinde o Türkçesi iyi olanlar arkadaşlarına yardımcı oluyorlar...(Erdal)

İzmir, birleştirilmiş sınıfta ders yaptığı zamana ilişkin deneyimini aktarırken derse hazırlık aşamasının uzunluğundan, dersi yönetmenin zorluğundan ve ders bitimindeki yorgunluktan gururla bahsetmiştir. Bu süreci başarı ile atlatmanın gururunu taşımaktadır. Erdal da başka bir çözüm olarak iyi seviye Türkçesi olan öğrenci ile kötü seviye Türkçesi olan öğrenciyi yan yana oturtarak akran eğitimi yaptırmaktadır. Bazı öğretmenler hiç Türkçe

bilmeyen öğrenci sınıfa geldiğinde arkadaşına çeviri yaptırmakta ya da kelimenin Almanca karşılığına kendisi bakmaktadır. Böylece hiç Türkçe bilmeyen öğrenci de derse dâhil olma şansını yakalamış olmaktadır.

3.2.2.3. Ödüllendirme

Ödüllendirme kategorisinde seviyeleri farklı olan öğrencilerden etkinliği hızlı bitiren öğrencileri oyun köşesine göndermek veya bir hafta oyun oynamak bir hafta ders işlemek, öğretmenlerden bazılarının yaptığı uygulamalardır. Öğretmenlerin ödüllendirme ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...ve o Türk bayrağı çocuklar için inanılmaz bir motivasyon yaratıyordu... (Virtue)

...mesela tombala çok kullandım özellikle sayılar şehir, kelime tombalası çok kullandık ondan sonra çeşitli oyunlar çok yaptık çocuklarla ...kelime kartları yaptık birlikte tabu yaptık... (Eda)

Virtue rumuzlu öğretmenimiz yapılan her ödevde bir çıkartma hediyesi vermekte, 10 çıkartma alan öğrenciye bir Türk bayrağı çıkartması vermekte, 10 Türk bayrağı çıkartması alan öğrenciye Türkiye'ye özgü bir hediye vermektedir ve öğrencilerin nasıl istekli olduklarını anlatmaktadır. Eda da oyun oynama ve yapma etkinliğini ödül olarak kullanmıştır.

3.2.2.4. Veli desteği

Veli desteği kategorisinde öğretmenler, anne ve baba istikrarlı bir şekilde evde Türkçe konuşuyorsa çocuğun Türkçe öğrendiğini belirtmektedir ve bu durumu göreve başladıklarında okul aile birliği toplantılarında velilerle paylaştıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca bazı velilerin çocuklarının çift dilli olmasını dezavantaj olarak kabul ettiklerini söyleyen öğretmenler öğrencilerin çift dilli olması konusunda teşvik ettiklerini sözlerine eklemiştir. Öğretmenlerin veli desteği ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

En çok çözüm öğretmeyi şöyle bulabildim derste kitap okutmayı eve gönderip de yaptığımda, çünkü anne babaların da yanlarında olması gerekiyordu ... yani tek çocuk üzerinden değil anne ve babayı da işin içine kattığım zaman ilerleme kaydettiğimi görebildim. Bazen çocuk okulda 1 saat 2 saat kadar kalıp eve gidince 15 saatini aile ile geçirince çok net bir ilerleme olmuyordu. (İzmir)

...arkanda zaten veli olmazsa pek de bir şey yapamıyorsun ... yapıyorsun yani önce müşteri bulmak lazım bence bunun içinde tabii camilerin önemli rolleri var insan hani bizim vereceğimiz pek kaile alınmıyor da camideki hocanın demesi kaile alınıyor işte mesela o teşvik ederse o derse hadi çocuklarınızı gönderin falan öyle bir anons yaptığın zaman hani birazcık daha etkili oluyor... (Frankfurt)

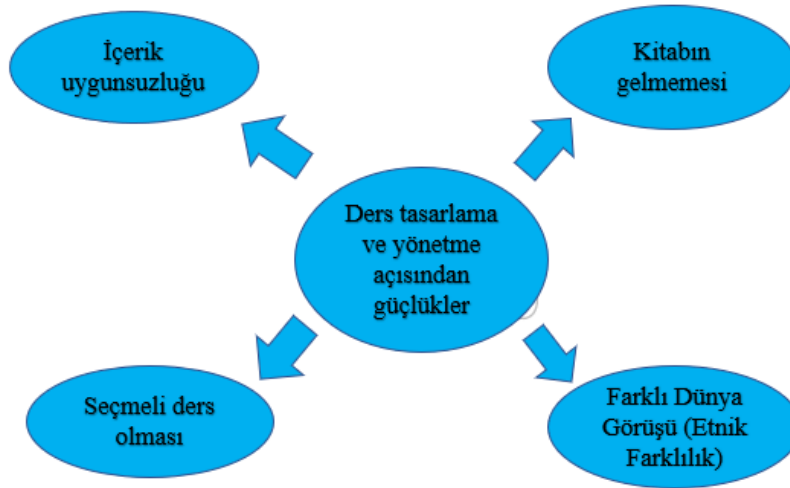
Eve hikâye kitabı gönderme yöntemini uygulayan İzmir yaptığı uygulama ile velileri de sürece dâhil etmek istemiştir. Ayrıca ana dil öğretimi için sosyal çevre yaratmak gerekmektedir. Öğrenci camiye ve oyun grubuna gidiyorsa sosyal çevresi vardır ve ana dilini daha iyi konuşuyordur. Frankfurt veli desteği için caminin öneminin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır.

3.3. Ders Tasarlama ve Yönetme Açısından Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Aşağıda Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlükler başlığı altında kitabın gelmemesinden kaynaklanan güçlükler, içeriğin uygunsuz olmasından kaynaklanan güçlükler, seçmeli ders olmasından kaynaklanan güçlükler ve farklı dünya görüşünden (etnik farklılık) kaynaklanan güçlükler alt başlıkları, ders tasarlama ve yönetme açısından güçlüklerle çözüm önerileri başlığı altında materyal hazırlama, başka kaynak kullanma, başka materyal kullanma ve velilerle görüşme alt başlıkları yer almaktadır.

3.3.1. Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlükler

Ders tasarlama ve yönetme açısından karşılaşılan güçlükler başlığı altında kitabın gelmemesi, içerik uygunsuzluğu, seçmeli ders olması ve farklı dünya görüşü (etnik farklılık) başlıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ders tasarlama ve yönetme açısından karşılaştıkları güçlükler Şekil 6'da gösterilmektedir.



Şekil 6. Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlükler

3.3.1.1. Kitabın gelmemesinden kaynaklanan güçlükler

Kitabın gelmemesi kategorisinde öğretmenler yaşadıkları güçlüklerin en önemlisi olarak kitabın gönderilmemesini veya kitabın geç gelmesini ifade etmektedir. Öğretmenlerin kitabın gelmemesi ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

... eğer ders kitabımız gönderilmişse Türkiye'den gelmişse elimizdekileri çocuklara dağıtmışsak bu da önemli bir eksiklik diye düşünüyorum bunun olmadığı seneler oldu çünkü bundan sonra devamı gelir diye düşünüyorum... (Gülbin)

Belirgin bir ders kitabı özellikle çalıştığım ilk bir iki yıl olmaması bir boşluk yaratıyordu hem bizde hem öğrencilerde çünkü sürekli fotokopi üzerinden çalışmak, çocuklar onları depolayamayabilirler ya da bir bütünlük sağlanamayabiliyordu. (İzmir)

Gülbin kitabın gelmeme durumunun birkaç sene sürdüğünü anlatmaktadır. İzmir ise kitabın gönderilmemesi sonucunda öğrencilerde ve öğretmenlerde bir belirsizlik atmosferi oluşturduğundan bahsetmektedir. Öğretmenler sınıfta seviye farklılığı gibi bir güçlükle uğraşırken takip edilecek bir ders kitabının olmamasının ders işleme esnasında ikinci güçlük olarak karşılına çıkmasının kendilerini gerçekten zorladığını belirtmişlerdir.

3.3.1.2. İçeriğin uygunsuz olmasından kaynaklanan güçlükler

İçerik uygunsuzluğu kategorisinde öğretmenler son müfredata göre hazırlanan kitapların içeriğinin çok ağır olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle 1. sınıf kitabı ile 2. sınıf kitabının içerik açısından uygun olmadığı da dile getirilmiştir. Öğretmenlerin içerik uygunsuzluğu ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Yabancı dil öğretmeni olan arkadaşların Türkiye'de kullandıkları kitapların tarzına uygun, kültürel olarak eksik ya da yabancı... (Nazım)

...yani ağır bir de içerik olarak çocuklara çok hitap etmiyor olabilir mesela yanlış hatırlıyor olabilirim ama dördüncü sınıf kitabıydı galiba otuz oğlu olan Hakan isimli bir hikâye vardı ... bana ifade etmek biraz zor oldu neden 30 oğlu var...biraz içeriklere de dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum (Gülbin)

...iyi de ders kitapları çocuğun seviyesine uygun değil ki yani tamam siz güzel hazırladığınızı iddia ediyorsunuz evet güzel sayfaları da var ama buradaki bence bu öğrencilerin seviyesinin çok çok üstünde ... hani kitaplar interaktif ama şey uygun değil sınıf uygun değil dedim ya bir tanesi mesela Frankfurt'un göbeğinde bir okulda işte bir tane sınıf vermiş sanat sınıfı bilgisayarı bile yok... (Frankfurt)

Nazım, Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarını kültür açısından yetersiz bulduğu için eleştirmiştir. Gülbin, kitapların içeriğini uygun bulmamaktadır ve bu uygunsuzluğa "30 Oğlu Olan Hakan" isimli metni örnek vermektedir. Bazı öğretmenler ise kitapların ilgi ve ihtiyaçla eşleşmediğini ve uygun hazırlanmadığını, yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Frankfurt ise son gönderilen kitapların interaktif olduğunu ancak sınıflarda bilgisayar olmadığını dile getirmektedir. Türkiye'den kitaplar gelene kadar Öner Verlag'ın (Almanya'da bir yayınevi) kitaplarını okutmak zorunda kalmış olan öğretmenler bu kitapların da içeriğinin uygun olmadığını ya da güncel olmadığını belirtmektedir.

3.3.1.3. Seçmeli ders olmasından kaynaklanan güçlükler

Seçmeli ders olması kategorisinde dersin içeriğinin oyun bazlı olması gerektiğini belirten öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin seçmeli ders olması ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...oyun oynamak çok fazla hoşlarına gidiyor zaten bize gelen öğrenci şöyle çok böyle bir hani okumakla yazmakla şey yapamıyor hani zaman geçirmek de istemiyorum geçiremiyor da zaten istese de geçiremiyor okuduğunu anlamıyor çünkü kavramlar oturmamış çocukta...(Frankfurt)

...hocam çünkü dersin tam olarak karşılığı olmadığı için yani not karşılığı o yüzden herhangi bir okula o aidiyet duygusu da olmuyor...(Erdal)

Frankfurt dersin içeriğinin çok yoğun ders anlatımını kapsamaması durumunda bu tarz ders işlemeye alışkın olmayan öğrencilere bu yöntemin ağır geldiğini ifade etmektedir. Öğrenciler Türkçe dersinde eğlenemedikleri zaman seçmeli ders olması sebebiyle çok kısa sürede dersi bırakma eğilimi göstermektedirler. Erdal ise dersin not karşılığı olmamasının öğretmeni psikolojik açıdan etkilediğinden bahsetmiştir.

3.3.1.4. Farklı dünya görüşünden (etnik farklılık) kaynaklanan güçlükler

Farklı dünya görüşü (etnik farklılık) kategorisinde velilerin dünya görüşünün derse gelen öğrenciler tarafından öğretmenlere yansıtılması sorunu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin farklı dünya görüşü (etnik farklılık) ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

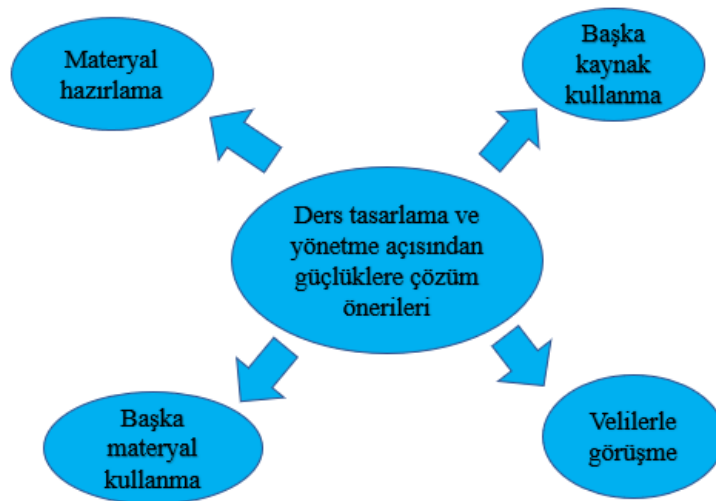
...mesela bayrak boyamak istemeyen öğrenci açık bir şekilde söylüyor ben diyor buna inanmıyorum ben böyle değilim...(Daisy)

... mesela işte Atatürk'ü anlatıyorsun veya onunla ilgili bir çalışma yapıyorsun veya işte basit bir 10 Kasım çalışması yapıyorsun, benim babam dedi ki Atatürk kötü bir adammış bunları duymuş ve bu sene ondan sonra yani öyle böyle şeylerle karşılaştım mesela bu sene sen istediğin kadar hani kültür olarak bazı şeyleri vermeye çalışıyorsun ama karşımda bir başka şey var bir başka pencereden bakan insanların çocukları da olabiliyor. (Frankfurt)

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri bir yanıyla ana dil dersi diğer yanıyla kültür dersidir. Dersin içeriğinde dini ve millî bayramlar bulunmaktadır. Örneğin Daisy rumuzlu öğretmenimiz bir millî bayramda bayrak boyatma etkinliği yaptırırken öğrencisinin tepki gösterdiğini söylemiştir. Frankfurt rumuzlu öğretmenimiz 10 Kasım Atatürk'ü Anma günü yaptırdığı etkinlikle ilgili olarak veli ile görüşüğünü anlatmıştır.

3.3.2. Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlüklerle çözüm önerileri

Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlüklerle çözüm önerileri olarak Materyal hazırlama, Başka kaynak kullanma, Başka materyal kullanma ve Velilerle görüşme başlıkları ortaya çıkmıştır. Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlüklerle karşı öğretmenlerin çözüm önerileri Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7. Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlüklerle çözüm önerileri

3.3.2.1. Materyal hazırlama

Materyal hazırlama kategorisinde öğretmenler kitabın gelmemesi ve içerik uygunsuzluğu için kendi materyalini hazırlama, gereksiz konuları atlama, internetten materyal indirme ve ataşeliklere raporlar hazırlayarak içeriğin değişmesini sağlama gibi çözümler üretmiştir. Öğretmenlerin materyal hazırlama ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

İnternette falan ekstra kaynaklar falan bularak kendim bir şeyler hazırlıyordum. Çalışma kâğıtları falan aktiviteler. O şekilde yaptım ben. (Füsün)

...fotokopi makinalarının ne mesele Toner malzemesini toneri sağlayan boyayı veren malzemeyi Rusya'dan alıyoruz Rusya da o Ukrayna'yla savaştığı için şimdi biz onları protesto ediyoruz biz fotokopi çekmiyoruz çekmeyin gibisinden yaşadım...(Frankfurt)

Füsün kitapların gelmediği dönemde kullandığı materyali kendisinin hazırladığını ve materyali seçerken öğrencinin seviyesine ve içeriğin uygun olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Ayrıca kitapların tekrar basılma döneminde ataşelikler tarafından öğretmenlere konu paylaşımı yapılarak materyal havuzu oluşturulması sağlanmış, kitapların basılması için geçen sürede öğretmenler bu materyal havuzundan yararlanmışlardır. Okullarda fotokopi çekilmesi konusunda genellikle bir kısıtlama bulunmamaktadır. Ancak Frankfurt, bir okul yöneticisinin Rusya'ya uygulanan ambargo nedeniyle Rusya'dan toner alamadıklarını ve fotokopi çekilmemesini istediğini belirtmiştir.

3.3.2.2. Başka kaynak kullanma

Başka kaynak kullanma kategorisinde öğretmenlerin çözüm önerilerinin arasında Türkiye'den kitap götürme, hikâye kitapları alma, Almanca Türkçe karşılaştırmalı kaynakları kullanma bulunmaktadır. Öğretmenlerin başka kaynak kullanma ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...işte direkt kendim çözemediğim ve kendim içeriğine bakmadığım hiçbir kaynağı bir şey yapmadım ... hâlihazırda özellikle de işte böyle hani toplumsal anlamda kutuplaşmaya müsait olabilecek içerikleri olmaması tema içeriklerinin olmamasına dikkat ettim yani bunlara çok dikkat ettim. (Virtue)

Türkiye'ye geldiğimizde öğrencilere uygun kitapları falan kendimiz bulduk...kendimiz götürdük çözümlerimizle kendimiz ve arkadaşlarımızın aldığımız ya da internette indirdiğiniz şeylerde...(Eda)

Virtue, kaynak kitap seçerken öğrencinin seviyesine ve içerik uygunluğuna dikkat ettiğini ifade etmiştir. Kaynak kitap seçerken öğretmenlerin ölçütlerinin arasında eğlenceli içerik olması, kavram algısı için renkli ve bol resimli olması, öncelikle öğrencinin Türkçe düzeyine uygun olması, müziklerle sözcük ritminden yararlanarak kalıcı etkinlikler içermesi, Türk Kültürüne ve gerçeğe uygun olması, öğrenci ilgi alanlarını içermesi bulunmaktadır. Eda ise kaynak kitapları Türkiye'den götürmeyi tercih etmiştir.

3.3.2.3. Başka materyal kullanma

Başka materyal kullanma kategorisi başlığı altında kitap ve fotokopi haricindeki materyaller incelenmiştir. Öğretmenlerin başka materyal kullanma ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...Şarkılar dinlettim ya da çizgi filmler seyrettirdim. Millî bayramlarda kısa belgeseller seyrettirdim. (Füsün)

...böyle kâğıttan tiyatro işte oyun karakterleri onları işte böyle oynatma gibi tiyatro gibi oldu şeyleri... o derste kullanabilecekleri konuşabilecekleri etkinlikleri çok fazla yaptık ya o kitaplarda ... böyle kreatif şeyler falan gerçekten yokmuş hani bunları kendimiz bulduk... (Eda)

Öğretmenler dersi çekici hâle getirmek için ve öğrencilerin derse gelmeye devam etmesi için afiş ve tebrik kartı hazırlama, videolar seyrettirme, şarkı dinletmek (özellikle Barış Manço) ve konuşma odaklı etkinlikler yaptırmak gibi etkinlikleri sınıflarda yaptırmışlardır. Füsün da derste haftanın temasına uygun şarkı dinletip video seyrettirmiştir. Alman eğitim sisteminde öğrenciler yaparak ederek öğrenirler. Bu etkinlikleri yapmayı öğrenciler alıştıkları yöntem olduğu için sevmektedirler. Bu sebeple Eda derslerinde kullanacağı materyalleri öğrencilerle birlikte yapmayı tercih etmiştir. Ayrıca öğretmenler derslerde materyal olarak oyun kartları, kutu oyunları, kelime oyunları kullanmışlardır. Diğer bölgelerdeki öğretmenleriyle tecrübe paylaşımı da öğretmenlerin çözüm üretme esnasında kullandığı başka bir yöntemdir.

3.3.2.4. Velilerle görüşme

Velilerle görüşme kategorisinde öğretmenler çözüm olarak ailelerle ilgili bilgi almayı ve kültürel odaklı ders işlemeyi bulmuşlardır. Öğretmenlerin velilerle görüşme ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...yapılan etkinlikleri yapma...kapalı bir şekilde aileler hakkında bilgi almaya çalıştım çünkü tanımadığım için hani ısrarcı olamadım zaten okul aile birliğinden biraz destek aldım...öğrencilerle ilgili işte bu öğrencinin ailesi nasıldır nereden geliyorlar... biraz öyle destekler aldım kişiler hakkında bilgi edindikten sonra daha böyle hani tamam yani burada o etkinlikler bu kadar işte fazla yapılmamalı ... çünkü böyle hani şey tabii ki millî bayramlarımız ve bunlar çok önemliydi ama bunlara karşı olan grupla çok fazla çatışmak da doğru değildi bana göre oralarda daha kültürel şeyler yapmaya çalıştım ya da onları yakalayabileceği şeyler üzerinden...(Daisy)

...işte söylüyorum veliye duyuruyorsun hani bu düşüncelerinizi politik düşüncelerinizi çocuklarınıza yansıtmayınız siz kendi içinizde yaşayın hani bu bizim işte millî millî şeylerimiz duygularımız sorunlarımız herkesin farklı düşüncesi olabilir saygı duyuyoruz ama lütfen hani saygısızlık boyutunda dile getirmeyin bunları da iletiyorsun tabii ki hani isteyen göndersin isteyen göndermesin boyutuna geliyorsun ...(Frankfurt)

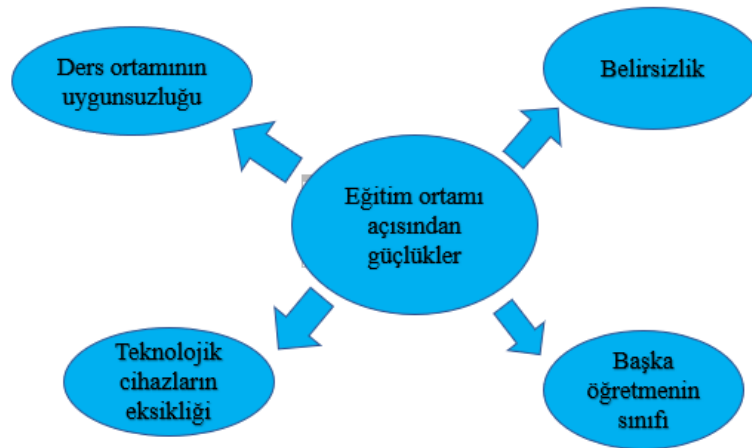
Bayrak boyama etkinliği yaptırırken öğrencisinin tepkisiyle karşılaşan Daisy biraz araştırma yaparak velinin etnik kökenini öğrenip o öğrencinin bulunduğu sınıfta millî bayramları çok vurgulamamayı tercih etmiştir. Frankfurt velilerle görüşerek millî bayramları işlemeye devam edeceğini bildirmiştir.

3.4. Eğitim Ortamı Açısından Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Aşağıda Eğitim ortamı açısından güçlükler başlığı altında Belirsizlikten kaynaklanan güçlükler, Ders ortamının uygunsuzluğundan kaynaklanan güçlükler, Başka öğretmenin sınıfını kullanmaktan kaynaklanan güçlükler ve Teknolojik cihazların eksikliğinden kaynaklanan güçlükler alt başlıkları, Eğitim ortamı açısından güçlükler çözüm önerileri başlığı altında İletişim, Öğretmenin çabası, Seçmeli ders olması ve Kendi teknolojik cihazını getirme alt başlıkları yer almaktadır.

3.4.1. Eğitim ortamı açısından güçlükler

Eğitim ortamı açısından karşılaşılan güçlükler başlığı altında Belirsizlik, Ders ortamının uygunsuzluğu, Başka öğretmenin sınıfı ve Teknolojik cihazların eksikliği maddeleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim ortamı açısından karşılaştıkları güçlükler Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Eğitim ortamı açısından güçlükler

3.4.1.1. Belirsizlikten kaynaklanan güçlükler

Belirsizlik kategorisindeki öğretmenler güçlük olarak, dersin açılıp açılmayacağını belirsizliği, kendinizi ispatlayana kadar okul yönetiminin sınıf verme isteksizliği, haftada 3 ten fazla okula gitme (günde 3 okula giden öğretmen bulunmakta), çok fazla okula gidildiği ve dolap olmadığı için materyallerin taşınması nedeniyle sırt ağrısı, sabit bir sınıf olmaması, sınıf verilmediğinde öğrencilerin ötekileştirilmiş psikolojisine girmesi, ve öğretmenin yabancı ülkede yaşamasının verdiği psikolojik sıkıntıları dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin belirsizlik ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...dolaştım o tüm materyallerimi okulda bir dolabım olmadığı için taşımak zorunda kaldım benim için gerçekten çok yorucuydu bu yani gerçekten hep böyle sırt ağrısı omuz ağrısı bel ağrısı çünkü çok ağırdı her şey ve bunları okula taşımak durumundaydık mobil bir sistemimiz olduğu için bu olay gerçekten çok yorucu... (Daisy)

En büyük problemimiz tek bir okulla muhatap olmamak bence. Benim yedi okulum olduğunda başka bölgelerden okul vermişlerdi bana. Haftada 2 saat ya da ders saati dışında gittiğimiz için bizi okula ait görmüyor. (Fusun)

Daisy dolapsız ve sınıfsız olmanın zorluğunu sürekli yaşadığını ve bir dönem materyalleri yanında taşımaktan sırtının ağrıdığını belirtmiştir. Fusun bu belirsizliğin nedenini ana dil öğretmeni olarak birçok okula gitmeye bağlamaktadır. Bu da aidiyet problemini ortaya çıkarmaktadır.

3.4.1.2. Ders ortamının uygunsuzluğundan kaynaklanan güçlükler

Ders ortamının uygunsuzluğu kategorisinde öğretmenler sınıf olarak depo ya da mutfak (yemekhane), dikkat dağıtıcı materyallerin olduğu müzik sınıfı, bodrum (derme çatma yerlerde), sanat sınıfı, merdiven altında L şeklinde bir yer, bakım odasından bozma bir sınıf, elektronik alet olmayan ilkel çatı katı mutfak gibi yerleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu tarz yerlerde ders yaparken sınıfa girenin çok olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ders ortamının uygunsuzluğu ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...öğleden önceki derslerde sıkıntı oluyordu derslik sıkıntısı genellikle çünkü Religion (din) dersleri paralel yapıldığı için dersler bir anda 3 ayrı sınıf derslik gerekiyor bir tane normal işte Katolik, Evangelist, Ateist ve Türk öğrenciler için 3 ya da 4 sınıf gerekmektedir. (Rasim)

Bir okulunda müzik sınıfında ders yapıyorduk. Müzik sınıfı hem hacim olarak büyük sayı az çocuk sayısı az hem de etrafta enstrümanlar falan dikkat dağıtacak şeyler fazlaydı. (Fusun)

Rasim, öğleden sonra ders yaptığında sorun olmadığını ancak sabah ders yaparken sınıf sıkıntısı çıktığını şeklinde dile getirmiştir. Fusun ise müzik salonunda ders yaparken dikkat dağıtıcı materyallerin öğrencilerin dikkatini dağıttığını ifade etmiştir. Fusun, başka bir okulunda sınıf olmadığı için depo gibi materyal odasında ders yaptığını da eklemiştir.

3.4.1.3. Başka öğretmenin sınıfını kullanmaktan kaynaklanan güçlükler

Başka öğretmenin sınıfı kategorisinde öğretmenler Alman öğretmenlerinin sınıflarını kullanmak zorunda kaldıklarında karşılaştıkları güçlükleri tedirginlik, "eğitim materyallerini kullanmayın ve bulduğunuz gibi bırakın" şeklinde ikazlar, sınıfta bir şey olduğunda Türkçe öğretmenin suçlanması, her okul idaresi anahtar vermediği için sınıfların kilitli olması ve bakım odası kullanılmak zorunda kalındığında bakım personelinin kötü davranması olarak sıralamışlardır. Öğretmenlerin başka öğretmenin sınıfı ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...eğitim ortamı tahsisinde betreuung (bakım) ayrı bir birim olduğu için biraz müstakil oldukları için okul yönetiminden sonra onlarla da sorun yaşıyordum ... hocam mesela kullandığımız zaman işte düzensiz bırakılma çok temiz bırakılma gürültü yapma işte inerken çıkarken ... problem çıkarıyorlardı öğrencilerimize... (Rasim)

Başkalarının sınıflarını kullanıyoruz kendi sınıfımız olmadığı için tavır nasıldı dersin çok sıcak değildi onu bırak şunu kullanma gibi hâlleri vardı. Bir okulda hatta kapı kırılmış bana dedi ki Hausmeister (Hademe) kapı kırılmış. Ee dedim benim çocukların kapasitesi belli hepsi küçük çocuk. (Fusun)

Rasim, dersten sonra öğrencilerin bakımının yapıldığı bakım odasını kullanırken bakım personeli ile sorun yaşadığını anlatmıştır. Fusun da başka öğretmenin sınıfını kullanırken sürekli ikaz edildiğini ve bir olayda öğrencilerinin okul malına zarar vermekle suçlandığını belirtmiştir.

3.4.1.4. Teknolojik cihazların eksikliğinden kaynaklanan güçlükler

Teknolojik cihazların eksikliği kategorisinde öğretmenler teknolojik cihazların, akıllı tahtanın eksikliğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin teknolojik cihazların eksikliği ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

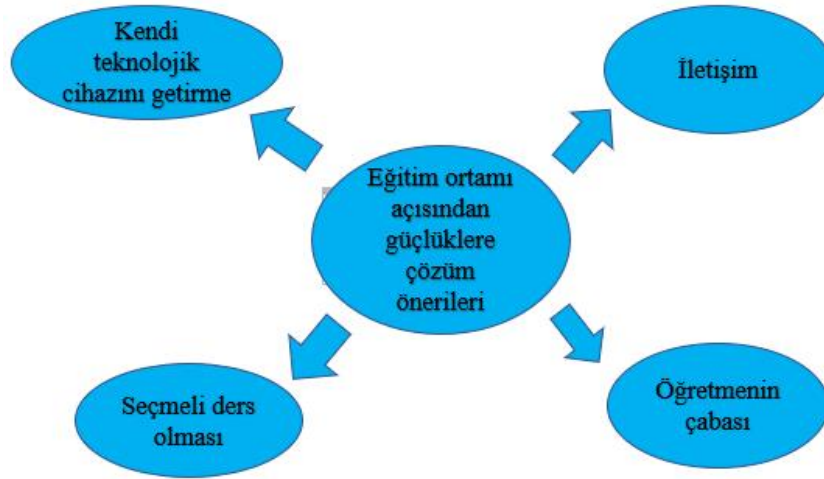
...sınıfta burada ilkel yani Türkiye'nin 50 yıl önce 100 yıl önceki ülke şartlarındaki şartlarda yani normal bildiğimiz kara tahta tebeşir onu kullandım yani başka bir şey yoktu... (Rasim)

...ama nasıl aktivite sınıfı yani boş sırası var çocuklarla ekstra bir şey yapılacağı zaman kullanılan bir sınıftır en kaba tepegöz vardı bu sınıflarda... (İzmir)

Rasim, kullandığı sınıfı ilkel dönemlerdeki sınıflara benzetmiştir. İzmir ise kendisine verilen sınıfın içinde sadece sıra olduğunu aslında neredeyse boş sınıf olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler bazı okullarda sinyal kesici kullanıldığı için kendi internetlerini bile kullanamamıştır. Türkçe dersi verdiğiniz okul bir köy okuluysa o bölgede internet çekmediği için internete ulaşmanız da mümkün olmamaktadır.

3.4.2. Eğitim ortamı açısından güçlükler çözüm önerileri

Eğitim ortamı açısından güçlükler çözüm önerileri başlığı altında iletişim, öğretmenin çabası, seçmeli ders olması ve kendi teknolojik cihazını getirme başlıkları ortaya çıkmıştır. Eğitim ortamı açısından güçlükler öğretmenlerin çözüm önerileri Şekil 9'da görülmektedir.



Şekil 9. Eğitim ortamı açısından güçlükler çözüm önerileri

3.4.2.1. İletişim

İletişim kategorisi başlığı altında öğretmenler Almanca öğrenmenin temel çözüm olduğunu ve bu şekilde okul yönetimi ile konuştuklarında karşılıklı ortak çözüm üretilme noktasına geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...sonra İngilizcede sıkıntılarımızı hallediyorum ancak beden dili kullanabiliyordum hiçbir sorun olmadı hatta onlar anlatacağını Almanca anlatıyorlar ben de onlara İngilizce anlatıyorum... (Nazım)

...iyi niyetli yaklaşırlarsa illaki biz de iyi niyetli oluruz ama ortada iyi niyet yoksa fuzuli çok fazla üstüne gitmeye gerek olduğunu düşünmüyorum yani... (Erdal)

Nazım, bir öğretmenin beden dilinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Böylece aynı dili konuşmasalar bile öğretmen ve yönetici anlaşabilmıştır. Erdal karşılıklı iyi niyetin öneminden bahsetmiştir. Öğretmenlerin hepsi iletişimi güçlü tuttuklarında Alman okul yönetiminden daha olumlu tavır gördüklerini görüşmeler süresince sürekli vurgulamışlardır.

3.4.2.2. Öğretmenin çabası

Öğretmenin çabası kategorisinde öğretmenler güçlükler çözüm önerisi olarak mesleki çabalarının ve kendilerini görünür olmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul yönetiminin güvenini kazanmak öğretmenlerin başka bir çözüm yolu olmuştur. Öğretmenlerin öğretmenin çabası ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...ilk zamanlar ben okullarımda ...bu okulların kompüter raum dedikleri bilgisayar odalarını kullanıyordum bu bilgisayar odalarında mesela bir belgesel seyrettirmem gerekiyorsa ya da bir film ya da bir çizgi film seyrettirmem gerekiyorsa orayı çok güzel bir sinema ortamı gibi kullanıyordum... (Rasim)

Hem öğrenciler eşya taşımazın hem de öğretmen eşya taşımazın. (Daisy)

Rasim'in hem Almanca öğretmeni hem de ikinci görevi olması sebebiyle okul yöneticilerinin kendisine yaklaşımları daha olumludur. Daisy, okul yönetiminden dolay, Rasim, L şeklindeki merdiven altındaki sınıfa

tahta isteyerek güçlükleri aşmışlardır. Öğretmenin hedefi ana dil dersine gelen öğrencide aidiyet duygusu oluşturmak olduğu için öğretmenler okul yönetiminden eksiklikleri telafi etmesini talep ederek öğrencilere eşitlik duygusunu vermeye çaba göstermişlerdir. Almanya’da bir sivil toplum kuruluşu olarak okul aile birlikleri oldukça güçlüdür. Öğretmenler velilerle görüşüp okul aile birliğinin bu güçlükler karşısında itiraz etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Diğer Alman öğretmenlerle aynı sınıfları kullanan öğretmenler sınıfları buldukları ve bıraktıkları hâlinin fotoğrafını çekerek kendilerine yöneltilen suçlamaları bertaraf etme yolunu uygulamışlardır. Öğretmenler gittikleri okulda dolapları veya kendilerine ait sınıfları olmadığı, sınıfta kullandıkları bütün materyalleri yanlarında taşıdıkları ve sınıftaki eksiklikleri bildikleri için daha planlı olma gereği duymuşlardır.

3.4.2.3. Seçmeli ders olması

Seçmeli ders olması kategorisinde öğretmenler dersin not değerinin olmamasından dert yanmaktadırlar. Velinin bu dersi önemsemiyor olmasının sebebini de seçmeli ders olmasına bağlamaktadırlar. Öğretmenlerin seçmeli ders olması ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...özetleyecek olursam ilk olarak bu derse bir not verilmesi gerekiyor çünkü notu olmayan bir değerlendirme ölçüğü olmayan hiçbir dersi çocuklar çocukların yanı sıra veliler yeterince önem göstermez... (İzmir)

...ben şahsım adına çok mücadele gösterdim ... okulda iyi bir atmosferin olması ki bizim gibi böyle gönüllülük esasına dayalı öğrenci katılımının olduğu derslerde kesinlikle sempati ve okul florasına uyum çok önemli ki biz daha çok öğrenci çekebilirim daha çok veliye ulaşmamızı ulaşmamıza izin versinler okullar... (Virtue)

İzmir, Türkçe dersine not verilmesini çözüm önerisi olarak sunmaktadır ve bu şekilde eşitliği sağlayabileceğini ve ana dil dersinin önemli hâle geleceğini eklemektedir. Virtue, dersin seçmeli olması sebebiyle okulların inisiyatifine kaldığını, okulların bu noktada etkin olduğunu kabul etmektedir.

3.4.2.4. Kendi teknolojik cihazını getirme

Kendi teknolojik cihazını getirme kategorisinde katılımcı öğretmenlerin hepsi bilgisayarlarını yanlarında taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle şarkı dinletmek gerektiğinde hoparlör de yanlarında taşımaktadırlar. Öğretmenlerin kendi teknolojik cihazını getirme ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...nasıl başa çıktım? Benim projeksiyon cihazım var. Kendime küçük bir portatif projeksiyon cihazı aldım, yanımda taşıyıp yapıyordum yani...Kendi başımızın çaresine o şekilde bakıyoruz. (Füsün)

...ilk sene o yüzden kendime bir projeksiyon cihazı aldım kendime dersimde bunları kullandım ... diğer sınıfları geçtiğimde artık oradaki sınıfta zaten hâlihazırda var olan projeksiyon cihazı gibi, tepegöz gibi cihazları kullandım kendi projeksiyon cihazımın olması çok işe yaradı... (Virtue)

Füsün ve Virtue kendilerine projeksiyon makinesi olarak teknolojik alet eksikliğine karşı çözüm üretmişlerdir. Nazım, ders esnasında şarkı dinletmek için telefonunu kullanmak zorunda kaldığını ancak okul yönetiminin kendisine sınıfta telefon kullanmanın yasak olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Bu olaydan sonra bu öğretmen yeni bir okulda göreve başlayacağı zaman okul yöneticisine şarkı dinletmek için telefon kullanması gerektiğini baştan söylemektedir.

“Hayalinizdeki Türkçe sınıfının nasıl olmasını isterdiniz?”, eğitim ortamı ile ilgili son alt sorumuzdu ve görüştüğümüz öğretmenlerden sekizi hayallerindeki sınıfı anlatırken aynı Alman okullarındaki sınıf ortamını anlatmışlardır. Eda, özellikle öğrencinin ötekileştirilmemesi ve Alman arkadaşları gibi olması gerektiğini düşündüğü için Alman sınıflarının birebir aynısı olması gerektiğini belirtmiştir. Daisy, okuma köşesinden ve minderlerine kadar en ince ayrıntısına kadar Alman okullarındaki sınıf için tasvir etmiştir. Gülbin ayrı çalıştırılan öğrencilerin kullandığı ve iki sınıf arasında bulunan ayrı bir bölmenin de Türkçe sınıfına dâhil olmasını istemiştir. Öğretmenlerin hayallerindeki sınıf ile ilişkili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

...bizim Türkiye’de kullandığımız sınıflardan çok farklı sınıflar var buralarda mesela bir öğretmenin birbirine bağlı 3 tane sınıfı var ... çalışması gereken öğrenciler için yine böyle bir sıra bir masa ya da 2 sıra 2 masaya koydukları ders materyallerini koyuyor... ayrı bir bölüm var o odada aynı zamanda 2 sınıf arasına koymuşlar bunları mesela orada işte piyano var...kullanma gerektiğinde bir de grup çalışmaları yapıyorlar genelde hani ben de isterdim öyle bir öyle bir ortamda öyle bir sınıfım olmasını çok isterdim... (Frankfurt)

...çok büyük bir hayalim yok ama bu sınıfla ilgili bir sınıf ben Türkiye'deki akıllı tahtaların çok faydalı olduğunu düşünüyorum hocam eğitim öğretim faaliyetleri açısından yani bu konuda çok fazla tartışma oldu hani amaca uygun değil filan dendi ama çok işlevli yani akıllı tahtaların çok faydalı olduğunu düşünüyorum hem teknolojik açısından hem pratik hocam hem de uygulama noktasında çok faydalı olduğunu düşünüyorum yani akıllı tahta olsa ve sıralar olsa yeter yani bizim çok fazla bir beklentimiz yok yani... (Erdal)

Frankfurt biraz da Alman okullarındaki sınıf düzenine özenerek hayalindeki sınıfı anlatmıştır. Erdal ise hayalindeki Türkçe sınıfında mutlaka Türkiye'deki gibi akıllı tahta bulunmasını istemiştir. Nazım, EBA'nın (Eğitim Bilişim Ağı) yüklü olduğu akıllı tahtası olan sınıfın Almanya'da çalışan öğretmenin işini kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak görev yapmış veya hâlihazırda görev yapan 10 öğretmenle görüşmüş ve öğretmenlerin öğretmenlik açısından karşılaştığı güçlükler ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin okul yönetimi açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri, öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri, ders tasarlama ve yönetme açısından karşılaştıkları güçlükler ve güçlükler ve çözüm önerileri ve eğitim ortamları açısından karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri tespit edilmiştir.

Okul yönetimi ile ilgili güçlükler başlığı altında eski öğretmen kaynaklı, hâkimiyet eksikliği, dersin seçmeli olması, ayrımcılık, dil sorunu ve adaletsizlik başlıkları ön plana çıkmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında bu araştırmanın sonuçları, ders dağıtımlarının adil bir şekilde yapılmadığını ve yabancı okul yönetimlerinin olumsuz tavırlarını ifade eden Arıcı ve Kırkkılıç'ın (2017) çalışmasının sonuçları, Türkçe ve Türk Kültürü dersine öğrenci bulma sorununu ifade eden Cevahir'in (2013) çalışmasının sonuçları, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri müfredatta yer almaması ve sınıf geçmeyi etkilememesi nedeniyle öğrencilerin bu derse olan ilgisinin azalmasını ifade eden Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015) ve Arı'nın (2015) çalışmalarının sonuçları, öğrenci velilerinin derse ilgisini ifade eden Cevahir (2013), Bilgiç ve İnce (201) ve Sarıkaya'nın (2014) çalışmalarının sonuçları, velilerin ana dil öğretimi bilincine sahip olmamaları ve çocuklarının ana dillerini öğrenmeleri konusunda gerekli hassasiyeti göstermemeleri nedeniyle sınıf açılması için gereken sayıya ulaşılamadığını ifade eden Gelekeçi'nin (2010) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir.

Bu çalışmada öğretmenler okul yönetimi ile ilgili yaşadıkları güçlükler çözüm olarak iletişim, içerik paylaşımı ve dil öğrenimini önermiştir. Öğretmenler özellikle Almancayı öğrendikten sonra okul yönetimiyle iletişimlerinin güçlendiğini ve okul yönetiminden daha olumlu bir yaklaşım gördüklerini belirtmişlerdir. Yapılan alan yazın araştırmasında öğretmenlerin kendilerinin ürettikleri çözümleri konu eden bir çalışmaya ulaşamamıştır. Arıcı ve Kırkkılıç (2017) ve Arı (2015) çalışmalarının sonundaki öneriler bölümünde iletişim ve dil öğrenimini öneri olarak belirtmişlerdir.

Araştırmanın dil seviyesi açısından karşılaşılan güçlükler başlığı altında ana dil seviyesinde fark, dersin süresi, dersin seçmeli olması ve ekran baskısı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler olarak ana dil seviyesinde fark, dersin süresi ve dersin seçmeli olmasını ifade eden Bilgiç ve İnce (2015) ve Belet Boyacı ve Genç Ersoy'un (2015) çalışmalarının sonuçları, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin okul programı dışında, çoğunlukla öğleden sonraları olması, dersin zorunlu olmayıp notla değerlendirilmemesini ifade eden Arıcı ve Kırkkılıç'ın (2017) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir.

Dil seviyesi açısından karşılaşılan güçlükler çözüm önerileri olarak ortak aktivite, farklı seviye aktivite, ödüllendirme ve veli desteği ortaya çıkmıştır. Arıcı ve Kırkkılıç (2017) ve Arı (2015) da çözüm önerisi olarak velileri ana dil öğrenimi sürecine dâhil etmeyi önermişlerdir. Öğretmenler, ana dil öğretmenliği yaparken en zorlandıkları durumun farklı seviyelerde öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders yapmak olduğunu itiraf etmişlerdir.

Araştırmada ders tasarlama ve yönetme açısından karşılaşılan güçlükler başlığı altında kitabın gelmemesi, içerik uygunsuzluğu, seçmeli ders olması ve farklı dünya görüşü (etnik farklılık) başlıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında bu araştırmanın sonuçları, materyal eksikliğini öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler olarak ifade eden Cevahir (2013) ve Belet Boyacı ve Genç Ersoy'un (2015) çalışmalarının sonuçları, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde okutulması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen ders ve çalışma

kitaplarının yurt dışındaki öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu ve ilgilerini çekmediğini ifade eden Arıcı ve Kırkkılıç'ın (2017) çalışmasının sonuçları, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarının yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları için uygun olmadığını ve öğrencilerin bu kitaplardaki metinleri anlamakta zorluk çektiğini ifade eden Arı'nın (2015) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir.

Ders tasarlama ve yönetme açısından güçlülere çözüm önerileri olarak materyal hazırlama, başka kaynak kullanma, başka materyal kullanma ve velilerle görüşme başlıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında, çalışmalarının sonundaki öneriler bölümünde, Arıcı ve Kırkkılıç (2017) ve Arı (2015) kitapların yurtdışında görev yapan öğretmenlerin ortak çalışmasıyla tekrar hazırlanmasını ve Şen ve Burgul Adıgüzel (2018) de öğretmenlerin velilere yönelik beklentilerinin olduğu ve beklenen nitelikli eğitimin yolunun öğretmen, öğrenci, veli iş birliğinden geçtiği için bu paydaşların birlik olmalarını önermişlerdir.

Araştırmada eğitim ortamı açısından karşılaşılan güçlükler başlığı altında belirsizlik, ders ortamının uygunsuzluğu, başka öğretmenin sınıfını kullanma ve teknolojik cihazların eksikliği maddeleri ortaya çıkmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin tahsis edilen eğitim öğretim ortamları açısından sorun yaşadığını belirten Bilgiç ve İnce (2015) ve Cevahir'in (2013) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Eğitim ortamı açısından güçlülere çözüm önerileri başlığı altında iletişim, öğretmenin çabası, seçmeli ders olması ve kendi teknolojik cihazını getirme başlıkları ortaya çıkmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında, Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yurt dışındaki niteliğinin değiştirilmesi yönünde adımlar atılması ve Türkçenin bu ülkelerde okutulan yabancı dil dersleri arasına alınması için gerekli çalışmaların yapılması önerisinde bulunan Arıcı ve Kırkkılıç'ın (2017) çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir.

4.1. Öneriler

Araştırmanın yukarıda verilen sonuçlarına göre yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- 1- Yurtdışında görevlendirilen öğretmenlerin okul yönetimleriyle yaşadıkları en büyük güçlüğün, ülkede konuşulan dili bilmemelerinden kaynaklanması nedeniyle öğretmenlerin görevlendirildikleri kesinleştikten sonra gidecekleri ülkenin dilinin öğretildiği online bir dil kursunun düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu kursa katılması sağlanmalıdır.
- 2- Eğitim ataşelikleri öğretmenleri sahada yalnız bırakmamalı, belli bir program çerçevesinde öğretmenlerin görev yaptığı okullara ziyaretler düzenleyerek her zaman yanlarında olduklarını hem öğretmenlere hem de okul yönetimlerine hissettirmelidirler.
- 3- Eğitim ataşelikleri Türk okul aile birliklerinin oluşturduğu çatı derneklerle iş birliği yaparak Türkçe ve Türk Kültürü dersinin diğer derslerle aynı değerinde olabilmesi için girişimlerde bulunmalıdır.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 26/01/2023

Belge sayı numarası= 21/08

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 (araştırma tasarımı, literatür taraması, verilerin toplanması, araştırmanın analizi, bulgular, araştırma ve sonuç). 2. yazar katkı oranı: %40 (araştırma tasarımı, araştırmanın analizi ve tüm bölümlerin düzenlenmesi).

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Adıgüzel, F. B., & Şen, Ü. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevlerine ilişkin kaygı ve hazırbulunuşluk durumları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 822-839.

- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı),1-33.
- Arı, T. G. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği)*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, B. (2019) *Yurtdışında Türkçe öğretimi*. Adıyaman: İKSAD Publishing House.
- Arıcı, B., & Kırkılıç, A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 5(41), 480-500.
- Aytan, T., Başkapan, A., & Uysal, G. (2018). Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştayları üzerine bir değerlendirme. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 5(2).
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Belet Boyacı, Ş. D., & Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 10(15), 159-180.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61797/924370>.
- Bilgiç, M., & İnce, B. (2015). *Yurt dışındaki Türkçe öğretiminin küresel sorunu: İklim Değişme(me)si. II Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı*. İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmen Yeterlikleri. 24 Nisan 2015, Ghent. (Ed. İsmail Güleç ve Bekir İnce). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, s.40-55.
- Cevahir, C. (2013). *Yurt dışında görevlendirilen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri (Almanya örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekmekçi, V. (2012). Belçika’da Türkçe dersinin problemleri hakkında öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(3).
- Gelekçi, C. (2010). Belçika’daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163-194.
- Karababa, Z. C., & Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
- Liamputton, P. (2009). Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2), 133-139.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(8), 246-260.
- Şen, Ü. (2020). Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışına Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni görevlendirme politikasının yıllara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 217-236.
- Şen, Ü., & Burgul Adıgüzel, F. (2018). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 67-90 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36339/409406>.
- Tekeli, F., & Topçu Tecelli, N. (2021) *Türkçe ve Türk Kültürü” dersi öğretmenlerinin öğretim malzemesine ilişkin sorunları ve çözüm öneriler*. 7. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu, Göçün 60. Yılında Almanya’da Türkler ve Türkçe Öğretimi, Ankara, Türkiye, 17 Haziran 2021.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182.

Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

7. EXTENDED ABSTRACT

An intense flow of workers from Türkiye to countries such as Germany, France, and England started in the 1960s. At first, these workers had gone temporarily. However, later on, they brought their families with them and became permanent in the countries where they lived. The fact that they became permanent and brought their children with them led to the emergence of the problems of general school success and mother tongue. In order to eliminate these problems, Türkiye sent teachers to these countries to educate the children of its citizens who went abroad.

With the start of placements abroad as a result of the agreements made, it is inevitable that teachers who are assigned from one place to another will face some problems. Studies have shown that teachers who go abroad have difficulties in many areas. The aim of this research is to determine the difficulties that Turkish mother tongue teachers working in Germany face in terms of teaching and what the solutions are. In line with this general purpose, answers to the following questions were searched:

- 1- What are the difficulties faced by teachers who teach Turkish in Germany in terms of school management and what are their solutions?
- 2- What are the difficulties faced by the teachers who teach Turkish in Germany in terms of the students' Turkish language levels, and what are their solutions?
- 3- What are the difficulties faced by teachers who teach Turkish in Germany in terms of designing and managing lessons, and what are their solutions?
- 4- What are the difficulties faced by teachers who teach Turkish in Germany in terms of educational environments and what are their solutions?

With this study, it is considered important for Turkish teachers who will go to Germany to realize the highest point of their potential, by identifying the problems faced by teachers who are currently on duty or who have done this task before and providing solutions. In addition, it is thought that the results to be obtained from this study will be the criteria for the selection of teachers to be assigned for the mother tongue teaching of Turkish citizens living abroad.

The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used as the model for this research. The difficulties faced by Turkish teachers working in Germany in terms of teaching and their solutions indicate the phenomena of this research. The phenomenological tradition in qualitative methods suggests an active, participatory role for the social scientist and researcher. For this reason, the researcher, who worked as a Turkish and Turkish Culture teacher in Germany for 5 years, conducted the research titled Educational Problems of Turkish and Turkish Culture Teachers in Germany and their solutions in a phenomenological pattern to examine how teachers experience the world while teaching their mother tongue in Germany.

Semi-structured interview forms were used as a data collection tool in order to enable the interviewed teacher to open and elaborate on the answers. While preparing the interview form, the relevant literature was scanned. The semi-structured interview form consists of 4 basic questions and 14 sub-questions. While preparing the questions, attention was paid to ensuring that the questions were understandable, open-ended questions that could reveal the subject in detail and depth.

The study group of this research consists of 10 teachers who worked or are currently working in different states of Germany between 2015-2023. Purposeful Random random sampling technique was used while determining the study group. For many readers, random sampling from even small samples will significantly increase the reliability of the results. For example, in this study on Turkish and Turkish Culture teachers working in Germany, there is a difficulty in determining the universe of all Turkish and Turkish Culture teachers working in Germany with their characteristics. For this reason, Purposeful Random Sampling technique was used in this study, although there are limitations of generalizability.

The interviews were analyzed by thematic coding with content analysis, one of the qualitative data analysis methods. The interview data of the participants were classified under certain headings by making content analysis to understand the phenomenon and reveal the differences related to the phenomenon. For example, the data obtained from the interviews about the difficulties experienced in mother tongue teaching in Germany and the

solutions are divided into 8 main themes, such as the difficulties and solutions in terms of school management, the difficulties and solutions in terms of language level, the difficulties and solutions in terms of designing and managing lessons, and the difficulties and solutions in terms of the educational environments.

Under the title Difficulties in School Administration, six categories were created: former teacher-induced, lack of dominance, selective course, discrimination, language problem, and injustice. Teachers suggested communication, content sharing, and language learning as solutions to school management difficulties.

Under the title Difficulties in Terms of Language Level, teachers expressed the difference in mother tongue level, duration of the lesson, elective course, and peer pressure. Titles such as Activity in Common, Activity with Different Levels, Giving Reward, and Support of Parents emerged as solutions to the difficulties in terms of language level.

Under the title difficulties in designing and managing the lesson, the titles not receiving the book, inconsistency of the content, being a selective course, and different worldview (ethnic difference) were mentioned by the teachers. The titles preparing material, using other resources, using other materials, and meeting with parents emerged as solutions to the difficulties in terms of designing and managing the course.

Under the title difficulties in terms of the educational environment, the items of uncertainty, inappropriateness of the lesson environment, class of another teacher, and lack of technological devices were expressed by the teachers. The titles of communication, teacher's effort, selective course and bringing your own technological device have emerged under the title solutions to the difficulties in terms of the educational environment.

In the conclusion part, the results of the studies of Arıcı and Kırkkılıç (2017), Cevahir (2013), Arı (2015), Gelekçi (2010), Sarıkaya (2014), Bilgiç and İnce (2015) and Belet Boyacı and Genç Ersoy (2015) and the results of this research were compared, and it was determined that they reached similar results.

The suggestions made according to the results of the research are as follows:

- 1- Since the biggest difficulty for teachers with school administrations is that they do not know the language spoken in the country, an online language course should be organized and teachers should attend this course.
- 2-Educational attachés should not leave the teachers alone in the field; they should make both teachers and school administrations feel that they are always with them by organizing visits to the schools within the framework of a certain program.
- 3-Educational attachés should cooperate with the umbrella associations formed by the Turkish school-parents' associations and take initiatives so that the Turkish and Turkish Culture lesson can be of the same value as the other lessons.

8. EKLER

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1- Almanya'da Türkçe öğretmenliği yaparken okul yönetimi açısından karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükler karşısında bulduğunuz çözümler nasıldır?

- a) Ataşelik sizin görev yaptığınız okulları nasıl belirliyor? Siz kaç tane okulda görev yapıyorsunuz?
- b) Okul yönetimleri ile ilişkileriniz nasıldır? Okulda yapılan etkinliklere ve kurul toplantılarına sizi davet ederler mi?
- c) Okul yönetimleri Türkçe dersini teşvik etmekte midir? Nasıl?

2- Almanya'da Türkçe öğretmenliği yaparken öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri açısından karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükler karşısında bulduğunuz çözümler nasıldır?

- a) Birleştirilmiş sınıflarda ders yapıyor musunuz? Evet ise bu durum derse nasıl yansımaktadır?
- b) Sadece tek sınıf seviyesi ile ders yaparken öğrencilerin ana dil seviyelerinde farklılık ortaya çıkıyor mu? Bir örnekle açıklar mısınız?
- c) Öğrencilerin ana dil seviyelerindeki farklılık ders işleme yönteminizi nasıl etkilemektedir?

3- Almanya’da Türkçe öğretmenliği yaparken ders tasarlama ve yönetme açısından karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükler karşısında hangi çözümleri ürettiniz?

- a) MEB’in Türkiye’den gönderdiği kitapları kullanıyorsanız bu kitaplar Almanya’daki öğrencilerin ana dil seviyesine uygun mudur? Değilse nasıl uygun hale getiriyorsunuz?
- b) MEB in gönderdiği kitapların içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz? Kullanması ve uygulanması kolay mı?
- c) MEB’in Türkiye’den gönderdiği kitapları kullanmıyorsanız hangi kaynakları kullanıyorsunuz? Bu kaynakları nasıl temin ediyorsunuz? Kaynakları belirlerken ölçütünüz nedir?
- d) Kitaplar haricinde hangi materyalleri kullanıyorsunuz? Bir örnekle açıkla mısınız?

4- Almanya’da Türkçe öğretmenliği yaparken eğitim ortamı açısından karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlükler karşısında hangi çözümleri ürettiniz?

- a) Okul yönetimi eğitim ortamı öğrenme faaliyetlerine elverişli mi? Eğer değilse nasıl elverişli hale getiriyorsunuz?
- b) Ders yaptığınız ortamı diğer öğretmenlerle paylaşıyorsanız bu öğretmenlerin size ve ana dil dersine yaklaşımları nasıldır?
- c) Ders için tahsis edilen ortam tepegöz, projeksiyon makinesi ve akıllı tahta gibi gerekli imkanlarla donatılmış mıdır? Aksi takdirde siz bu durumla nasıl başa çıkmaktasınız?
- d) Sizce etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için eğitim ortamları nasıl tasarlanmalı?

Gülay Ogelman, H., & Kahveci, D. (2023). Küçük çocukların sosyal becerileri ile sosyal duygusal iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 75-90.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 11.01.2023 Kabul/Accepted: 10.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Sosyal Duygusal İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Hülya GÜLAY OGELMAN¹

Döne KAHVECİ²

Özet

Sosyal ve duygusal gelişim alanları, farklılıklar gösterebilir de birbirleriyle sürekli olarak yoğun bir şekilde etkileşim halindedirler. İki gelişim alanının ortak noktası olabilen kavramlardan biri sosyal duygusal iyi oluştur. Sosyal duygusal iyi oluş, olumlu ruh sağlığı ve zindeliğini ifade edip, iyimserlik, güven, mutluluk, öz-değer, başarı, bir anlam ve amaca sahip olmak, diğerleriyle destekleyici ve memnun edici ilişkiler kurma, kendini anlama, diğerlerinin duygularına etkili bir şekilde karşılık vermeyi içerir. Bu araştırmanın amacı, küçük çocukların sosyal becerilerinin sosyal duygusal iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesidir. Çalışmaya 144 çocuk (66 kız (%45.8), 78 erkek (%54.2)) katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Duygusal İyi Oluş, Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PERİK) olmak üzere üç ölçme aracından yararlanılmıştır. Ölçme araçları, öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programında analiz edilmiş olup, veriler normal dağıldığı için parametrik tekniklerden Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sosyal beceri düzeyi ile sosyal ilişki kurma/sosyal performans, kendini kontrol/öz düzenleme, kendine güven/atılmanlık, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik, sorumluluk bilinci/görev yönelimi, keşfetmekten keyif alma/keşfetme merakı arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca sosyal beceriler küçük çocukların sosyal ilişki kurma/sosyal performans, kendini kontrol/öz düzenleme, kendine güven/atılmanlık, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik, sorumluluk bilinci/görev yönelimi, keşfetmekten keyif alma/keşfetme merakı değişkenlerini yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal duygusal iyi oluş; sosyal beceriler; okul öncesi dönem; küçük çocuklar

Investigation of Relationships Between Social Skills and Social Emotional Well-Being Levels of Young Children

Abstract

Although social and emotional development areas differ, they are in constant interaction with each other. One of the concepts that can be the common point of the two development areas is social emotional well-being. Social emotional well-being expresses positive mental health and well-being and it includes optimism, confidence, happiness, self-worth, achievement, having meaning and purpose, establishing supportive and satisfying relationships with others, self-understanding, responding effectively to the feelings of others. The aim

¹ Prof. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Sinop-Türkiye, ogelman@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4245-0208

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sinop-Türkiye, denizkhvc027@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6306-8526

of the research is to explore the predictor role of young children's social skills on their social emotional well-being. 144 young children (66 girls (45.8%), 78 boys (54.2%)) participated in the study. In this research, three different data collection tools including a personal information template, social skills assessment scale and, social emotional well-being and resilience scale (PERIK), were used. The measurement tools were filled by the teachers. The data were analyzed in the SPSS 20.0 statistical package program, and since the data were normally distributed, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Simple Linear Regression Analysis technique were used. According to the findings of the research, it was determined that there was a positive correlation between social skill level and making contact/social performance, self-control/thoughtfulness, self-assertiveness, emotional stability/coping with stress, task orientation, pleasure in exploring. In addition, the perception of social skills predict making contact/social performance, self-control/thoughtfulness, self-assertiveness, emotional stability/coping with stress, task orientation, pleasure in exploring significantly.

Keywords: Social emotional well-being; social skills; preschool period; young children

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, tüm gelişim alanlarındaki becerilerin, davranışların olarak öğrenildiği bir zaman dilimidir. Öğrenmedeki hız ile öğrenilenlerin kısa ve uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında, küçük çocukların gerek evde gerekse okulda gelişimlerinin desteklenmesi sürecinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemde gelişim sürecindeki alanların arasında sosyal ve duygusal gelişim de yer almaktadır. Sosyal ve duygusal gelişim alanları, farklılıklar gösterebilir de birbirleriyle sürekli olarak yoğun bir şekilde etkileşim halindedirler. Nitekim bazı kaynakların iki gelişim alanını ayrı ayrı ele alsalar da bazı kaynaklar sosyal duygusal gelişim alanı şeklinde birlikte değerlendirirler (DeGangi, 2000; Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning 2008). İki gelişim alanındaki bu etkileşim, bazı kavramların hem sosyal hem de duygusal gelişimi ifade etmesinden kaynaklanabilmektedir. Örnek olarak empati kavramı, duygusal gelişimle doğrudan bağlantılı iken sosyal beceriler içinde de yer aldığından, sosyal gelişim bağlamında da ele alınabilmektedir (Hollan, 2012; Ornaghi, Conte ve Grazzani, 2020). İki gelişim alanının ortak noktası olabilen kavramlardan biri sosyal duygusal iyi oluştur. Sosyal duygusal iyi oluş, olumlu ruh sağlığı ve zindeliğini ifade edip, iyimserlik, güven, mutluluk, öz-değer, başarı, bir anlam ve amaca sahip olmak, diğerleriyle destekleyici ve memnun edici ilişkiler kurma, kendini anlama, diğerlerinin duygularına etkili bir şekilde karşılık vermeyi içerir (Weare, 2015). Sosyal duygusal iyi oluş, öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz düzenleme, ilişki becerileri, duyarlı karar verme olmak üzere çeşitli sosyal duygusal yeterlilikleri içeren bir kavramdır (Collaborative for Academic Social, Emotional Learning, 2003).

Sosyal duygusal iyi oluş, çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin yanı sıra akademik başarı gibi bilişsel becerilerini, dil yeterliliklerini, fiziksel becerilerini de olumlu yönde etkileyebilmektedir. Örnek olarak Miyamoto, Huerta ve Kubacka (2015), sosyal duygusal becerilerin, kısa ve uzun süreli olarak bilişsel becerileri olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Grossman vd. (2021), sosyal duygusal iyi oluşun öğrenme açısından kritik öneme sahip olduğunu belirtip, akademik başarı için gerekliliğini ifade etmişlerdir. Rose-Krasnor ve Denham (2009), diğer insanlarla iletişim kurabilmek için sosyal duygusal yeterliliğe ihtiyacın olduğunu ifade etmiştir. Bjørgen (2015), Norveç'te yaşayan 3-5 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı araştırmada, psikolojik, sosyal ve fiziksel olmak üzere genel iyi oluşun fiziksel etkinlikleri, aktif oyunu arttırdığını belirlemiştir. Görüldüğü gibi sosyal duygusal iyi oluş, diğer gelişim alanları ile etkileşim halindedir. Gelişim alanları ile iç içe olan sosyal duygusal iyi oluşun, okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi gereklidir.

Bagdi ve Vacca (2005), sosyal duygusal iyi oluşu etkileyen faktörleri, çocuk, aile ve çevre faktörleri olmak üzere üçe ayırmaktadır. Çocuk ile ilgili faktörler içerisinde sosyal beceriler de belirtilmiştir. Sosyal beceriler, kişilerarası ilişkilerdeki sosyal açıdan kabul edilebilir davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (Mendo-Lazaro vd., 2018). Sosyal becerilerdeki yeterlilik, sosyal duygusal iyi oluş açısından koruyucu bir faktör olabilirken, sosyal beceri yetersizliği de risk faktörü olarak görülebilmektedir. Sosyal becerileri düzenli olarak gerçekleştiren çocukların sosyal duygusal iyi oluşlarının da olumlu yönde artabileceği düşünülebilir. Sosyal beceri yetersizliği olan çocukların akranlarıyla (Pepler ve Bierman, 2018), öğretmenleriyle (Poulou, 2015) sorunlar yaşayabileceği, akademik açıdan sorun yaşayabileceği (Montroy vd., 2014) düşünüldüğünde, sosyal duygusal iyi oluş açısından dezavantajlı olabileceği söylenebilir. Örnek olarak García-Fernández vd. (2022), sosyal beceri yetersizliğinin akran ilişkilerindeki yalnızlıkla, akran şiddetiyle ve depresyonla ilişkili

olabileceğini ifade etmiştir. Sosyal beceri yetersizliği yaşayan çocuklar, öğretmenleriyle çatışmaya dayalı ilişkiler geliştirebilirler (Baardstu vd., 2022). Sosyal beceri yetersizliği, çocukların sosyal uyumunu azaltabileceği için (Sanson, Hemphill ve Smart, 2004) gerek akranlarıyla gerek öğretmeniyle çatışmalı ilişkiler geliştirebilirler. Frogner vd. (2022), 3-5 yaş arası 121 çocukla yaptıkları araştırmada, düşük sosyal becerilerin okul performansını, başarısını azaltabildiğini belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere yaşamın ilk yıllarındaki sosyal becerilerin önemi uluslararası düzeyde çeşitli araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemde sosyal becerilerle ilgili araştırmalar özellikle son on yılda önemli düzeyde artış göstermiştir. Örnek olarak Özbey ve Aktemur Gürlü (2019), çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirterek, motivasyon düzeyinin artmasının çocukların sosyal becerilerini de arttırdığı belirtilmiştir. Kara ve Aslan (2018), okul öncesi dönemde drama temelli fen eğitimi etkinliklerinin çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Çelik ve Akyol (2022), aile içerisinde çocuğa gösterilen sevginin, çocuğun sosyal becerileri üzerinde artırıcı bir etkiye sahip olduğunu vurgulamıştır. Gültekin Akduman, Günindi ve Türkoğlu (2015), problem davranışların sosyal beceriler üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Sosyal becerilerde olduğu gibi Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal iyi oluşla ilgili yapılan çalışmalarda da son yıllarda artış söz konusudur. Örnek olarak Erbay ve Amca Toklu (2021), 48-60 aylık çocukların okula uyumlarının sosyal duygusal iyi oluş halleri ile ilişkili olduklarını belirtirken, sosyal duygusal iyi oluş değişkenlerinden sosyal ilişki kurma, öz düzenleme, kendine güven, stresle başa çıkma, sorumluluk bilincinin yordayıcı rolünün olduğunu, keşfetme merakı değişkeninin ise yordayıcı rolünün olmadığını ifade etmişlerdir. Türkyılmaz ve Pekdoğan (2019), kız çocuklarının erkek çocuklarına göre sosyal davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğunu vurgularken, anne babaların öğrenim düzeylerinin artmasının çocukların sosyal davranışlarını da olumlu etkileyebileceği ifade edilmiştir.

Konu ile ilgili alan yazın taramasında okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ile sosyal duygusal iyi oluşları arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu, sosyal becerilerin sosyal duygusal iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolünü ortaya koyan bir çalışmaya erişilememiştir. Okul öncesi dönem, kısa ve uzun süreli etkileriyle insan yaşamında önemli bir yere sahiptir (Tasker ve Harman, 2020). Yaşamın ilk yıllarındaki gelişimi ortaya koymak, çocukları daha iyi anlamayı sağlayabilecektir. Çocukların anlaşılması, ihtiyaçlarının giderilmesi için yapılabileceklerin daha geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlayabilir. Çocukların gelişim özelliklerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması, ihtiyaçlarının karşılanması ve bu yöndeki farkındalığın gelişmesi, okul öncesi eğitimin kalitesini arttırabilecektir. Dolayısıyla küçük çocuklarla ilgili araştırmalar önem taşımaktadır. Bu araştırma ile Türkiye’deki okul öncesi dönem çocuklarını ele alan sosyal beceri ve sosyal duygusal iyi oluş konularındaki çalışmaların çeşitlendirilmesine katkı sunulabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, küçük çocukların sosyal becerilerinin sosyal duygusal iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesidir. Bu bağlamda, aşağıdaki alt amaçların cevapları aranmıştır:

1. Küçük çocukların sosyal becerileri ile sosyal ilişki kurma/sosyal performans düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
2. Küçük çocukların sosyal becerileri, sosyal ilişki kurma/sosyal performans düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
3. Küçük çocukların sosyal becerileri ile kendini kontrol/öz düzenleme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
4. Küçük çocukların sosyal becerileri, kendini kontrol/öz düzenleme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Küçük çocukların sosyal becerileri ile kendine güven/atılganlık düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
6. Küçük çocukların sosyal becerileri, kendine güven/atılganlık düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
7. Küçük çocukların sosyal becerileri ile stresle başa çıkma/duygusal dengelilik düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

8. Küçük çocukların sosyal becerileri, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
9. Küçük çocukların sosyal becerileri ile sorumluluk bilinci/görev yönelimi düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
10. Küçük çocukların sosyal becerileri, sorumluluk bilinci/görev yönelimi düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
11. Küçük çocukların sosyal becerileri ile keşfetmekten keyif alma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
12. Küçük çocukların sosyal becerileri, keşfetmekten keyif alma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Küçük çocukların sosyal becerilerinin sosyal duygusal iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolünün incelendiği bu araştırma ilişkisel tarama modelinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama yöntemi, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlar. İlişkisel tarama modeli ile değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2016).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki büyükşehirde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 144 çocuk (66 kız (%45.8), 78 erkek (%54.2)) oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan çocukların özel gereksinimli olduklarına yönelik herhangi bir resmi tanı bulunmamaktadır. Öğretmenlerin ve ailelerin beyanları ve gözlemleri esas alınarak çocukların normal gelişim özellikleri gösterdiği varsayılmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Yaş	5 yaş	24	16.7
	6 yaş	120	83.3
Anne Öğrenim	Okur yazar değil	35	24.3
	Okur yazar	3	2.1
	İlkokul	59	41.0
	Ortaokul	35	24.3
	Lise	9	6.3
	Üniversite	3	2.1
Baba Öğrenim	Okur yazar değil	13	9.0
	Okur yazar	3	2.1
	İlkokul	43	29.9
	Ortaokul	47	32.6
	Lise	31	21.5
	Üniversite	7	4.9
Anne Yaş	20-30	75	52.1
	31-40	59	41.0
	41 ve üzeri	10	6.9
Baba Yaş	20-30	37	25.7
	31-40	90	62.5
	41 ve üzeri	17	11.8
Anne Meslek	Ev hanımı	143	99.3
	Serbest meslek	1	0.7

Baba Meslek	Çalışmıyor	13	9.0
	Memur	4	2.8
	İşçi	57	39.6
	Serbest meslek	70	48.6
	Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	2
Kardeş Sayısı	1 Kardeşi var	37	25.7
	2 Kardeşi var	49	34.0
	3 Kardeşi var	34	23.6
	4 ve 4'ten Fazla kardeşi var	22	15.3
Kardeş Cinsiyeti	Kardeşi yok	2	1.4
	Kız	34	23.6
	Erkek	41	28.5
	Hem kız hem erkek kardeşi var	67	46.5

Tablo 1'e göre, çalışma grubundaki çocukların %16.7'sinin 5 (n=24), %83.3'ünün (n=120) 6 yaş grubu çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Çocukların %45.8'i (n=66) kız, %54,2'si (n=78) erkektir. Annelerin öğrenim düzeyleri incelendiğinde, önemli bir bölümünün (%41.0; n=59) ilkökul, babaların önemli bir bölümünün (%32.6; n=47) ortaokul mezunu olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından, annelerin çoğunluğu (%52.1; n=75) 20-30 yaş grubunda iken; babaların çoğunluğunun (%62.50; n=90) 31-40 yaş arasında olduğu görülmektedir. Meslek açısından annelerin çoğunluğu (%99.3; n=143) ev hanımı, babaların önemli bir bölümü (%48,6; n=70) serbest meslek grubunda yer almaktadır. Kardeş sayısı açısından çocukların önemli bir bölümünün (%34; n=49) 2 kardeşe; kardeş cinsiyeti açısından çocukların önemli bir bölümünün (%46.5; n=67) hem kız hem erkek kardeşe sahip olduğu saptanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili etik kurul izni, Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan alınmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar öğretmenlerle bireysel olarak tek tek görüşerek, araştırmacının amacı, kullanılan ölçeklerin özellikleri ve nasıl doldurulacağı hakkında öğretmenlere bilgi vermişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler her çocuk için ayrı ayrı Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Duygusal İyi Oluş, Psikolojik Sağlık Ölçeğini doldürmüşlerdir. Veri toplama süreci üç hafta sürmüştür.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ölçme aracı yer almaktadır. Bu ölçme araçları Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Sosyal Duygusal İyi Oluş, Psikolojik Sağlık Ölçeğidir.

2.4.1. Kişisel bilgi formu

Form, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olup, çocuklara ilişkin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği ile ilgili soruları içermektedir.

2.4.2. Sosyal beceri değerlendirme ölçeği

Avcıoğlu (2007) tarafından 4-6 yaş arasındaki çocukların sosyal becerilerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş, öğretmen görüşlerine dayalı bir ölçme aracıdır. Beşli derecelendirme şeklinde oluşturulmuş Likert tipi bir ölçektir. SBDÖ 62 madde ve 9 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler, kişiler arası beceriler (KB), kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri (KDKEDUSB), akran baskısı ile başa çıkma becerileri (ABBÇB), kendini kontrol etme becerileri (KKEB), sözel açıklama becerileri (SAB), sonuçları kabul etme becerileri (SKEB), dinleme becerileri (DB), amaç oluşturma becerileri (AOB), görevleri tamamlama becerileri (GTB) olarak tanımlanmıştır. Alt ölçekler; kişiler arası beceriler (KB) 15, kızgınlık davranışlarını kontrol etme değişikliklere uyum sağlama becerileri (KDKEDUSB) 11, akran baskısı ile başa çıkma becerileri (ABBÇB) 10, kendini kontrol etme becerileri (KKEB) 4, sözel açıklama becerileri (SAB) 7, sonuçları kabul etme becerileri (SKEB) 4, dinleme becerileri (DB) 5, amaç oluşturma becerileri (AOB) 3 ve görevleri tamamlama becerileri (GTB) 3 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı olumlu yönde düzenlenmiştir. Maddelere verilen tepkiler "Her zaman yapar", "Çok sık yapar", "Genellikle yapar", "Çok az yapar" ve "Hiçbir zaman yapmaz" şeklinde derecelendirilmiştir. Her zaman yapar 5, hiçbir zaman yapmaz 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Düşük puan, sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan ise

sosyal becerilere sahip olunduğunu göstermektedir Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı .98 olarak tespit edilmiştir. (Avcıoğlu, 2007). Bu çalışma kapsamında tüm ölçek için bulgularan iç tutarlılık katsayısı .98' dir.

2.4.3. Sosyal duygusal iyi oluş, psikolojik sağlamlık ölçeği (Social-emotional well being and resilience scale)

Mayr ve Ulich (2006) Sosyal Duygusal İyi Oluş, Psikolojik Sağlamlık Ölçeği' ni (PERİK) geliştirirken, "iyi olma" ve "olumlu gelişim" kavramlarına odaklanmıştır. Ölçekle ilgili yapılan son çalışmada, ölçeğin 6 alt ölçekli ve 30 maddelik son haline ulaşılmıştır (Mayr ve Ulich, 2009). Alt ölçekler, "Sosyal İlişki Kurma/Sosyal Performans, Kendini Kontrol/Öz düzenleme, Kendine Güven/Atılganlık, Stresle Başa Çıkma/Duygusal Dengelilik, Sorumluluk Bilinci/Görev Yönelimi, Keşfetmekten Keyif Alma/Keşfetme Merakı" şeklindedir. Beşli likert türündeki ölçeğin puanlaması, "Her zaman=5, Çoğunlukla=4, Bazen=3, Nadiren=2, Hiç=1" şeklindedir. Her bir alt ölçekte beş madde yer almaktadır. Ölçme aracı, okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. PERİK 2018 yılında Türkçe' ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, sosyal ilişki kurma/sosyal performans alt boyutu için .91, kendini kontrol/öz düzenleme alt boyutu için .91, kendine güven/atılganlık alt boyutu için .90, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik alt boyutu için .74, sorumluluk bilinci/görev yönelimi alt boyutu için .92, keşfetmekten keyif alma/keşfetme merakı alt boyutu için .88' dir (Durmuşoğlu Saltalı vd., 2018). Bu çalışma kapsamında iç tutarlılık katsayısı, sosyal ilişki kurma/sosyal performans alt boyutu için .95, kendini kontrol/öz düzenleme alt boyutu için .95, kendine güven/atılganlık alt boyutu için .96, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik alt boyutu için .87, sorumluluk bilinci/görev yönelimi alt boyutu için .97, keşfetmekten keyif alma/keşfetme merakı alt boyutu için .95 olarak belirlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 20.0 istatistik paket programında analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının normalliğini test etmek amacıyla Basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri incelenmiştir. Sosyal ilişki kurma alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.653 ile .401, çarpıklık değeri ise .329 ile .202; kendini kontrol/öz düzenleme alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.344 ile .401, çarpıklık değeri ise -.605 ile .202; kendine güven/atılganlık alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.763 ile .401, çarpıklık değeri ise -.273 ile .202; stresle başa çıkma alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.381 ile .401, çarpıklık değeri ise -.668 ile .202; keşfetmekten keyif alma alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.283 ile .401, çarpıklık değeri ise -.669 ile .202; sorumluluk bilinci alt boyutuna ilişkin basıklık değeri -.381 ile .401, çarpıklık değeri ise -.668 ile .202 arasında olup; toplam sosyal becerilerin basıklık değeri -.518 ile .401, çarpıklık değeri ise .117 ile .202 arasında değişmektedir. Kurtosis ve Skewness değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler normal dağıldığı için parametrik tekniklerden Pearson Momentlar Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

2.6. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.6.1. Etik kurul izni

Kurul adı = Sinop Üniversitesi İnsani Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 15/09/2022

Belge sayı numarası= 2022/135

3. BULGULAR

"Küçük çocukların sosyal becerileri ile sosyal ilişki kurma/sosyal performans düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?" araştırmanın ilk alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Sosyal İlişki Kurma/Sosyal Performans Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Sosyal Beceriler	198.88	47.89	-
Sosyal İlişki Kurma/ Sosyal Performans	17.52	5.09	.810*

* p <.01

Tablo 2'ye göre, küçük çocukların sosyal becerileri ile sosyal ilişki kurma/sosyal performans düzeyi arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.810$, $p<.01$). Bu sonuca göre sosyal becerileri arttıkça sosyal ilişki kurma/ sosyal performans düzeyi artmakta; sosyal becerileri azaldıkça sosyal ilişki kurma/sosyal performans düzeyi azalmaktadır.

“Küçük çocukların sosyal becerileri ile kendini kontrol/öz düzenleme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” araştırmanın ikinci alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri, Sosyal İlişki Kurma/Sosyal Performans Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Beceriler Sosyal İlişki Kurma/ Sosyal Performans	.810	.657	271.760	.005	.810	16.485	.000*

* p<.01

Tablo 3'e göre, küçük çocukların sosyal becerileri, sosyal ilişki kurma/sosyal performans düzeyini ($R= 0.810$, $R^2 =0.657$, $F=271.760$, $p<.01$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Sosyal ilişki kurmanın/sosyal performansın %66' sının, sosyal becerilerle açıklanabileceği söylenebilir.

“Küçük çocukların sosyal becerileri ile kendini kontrol/öz düzenleme düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” araştırmanın üçüncü alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Kendini Kontrol/Öz Düzenleme Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Sosyal Beceriler	198.88	47.89	-
Kendini Kontrol/Öz düzenleme	18.09	4.73	.800*

* p <.01

Tablo 4'e göre, küçük çocukların sosyal becerileri ile kendini kontrol/öz düzenleme düzeyi arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.800$, $p<.01$). Bu sonuca göre sosyal becerileri arttıkça kendini kontrol/öz düzenleme düzeyi artmakta; sosyal becerileri azaldıkça kendini kontrol/öz düzenleme düzeyi azalmaktadır.

“Küçük çocukların sosyal becerileri, kendini kontrol/öz düzenleme düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” araştırmanın dördüncü alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri, Kendini Kontrol/Öz Düzenleme Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Beceriler Kendini Kontrol/Öz Düzenleme	.800	.640	252.743	.005	.800	15.898	.000*

* p<.01

Tablo 5'e göre, küçük çocukların sosyal becerileri, kendini kontrol/öz düzenleme düzeyini (R= 0.800, R² = 0.640, F=252.743, p<.01) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Kendini kontrolün/öz düzenlemenin %64' ünün, sosyal becerilerle açıklanabileceği söylenebilir.

“Küçük çocukların sosyal becerileri ile kendine güven/atılmanlık düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” araştırmanın beşinci alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Kendine Güven/Atılmanlık Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Sosyal Beceriler	198.88	47.89	-
Kendine Güven/Atılmanlık	17.15	5.12	.839*

* p <.01

Tablo 6'ya göre, küçük çocukların sosyal becerileri ile kendine güven/atılmanlık düzeyi arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.839, p<.01). Bu sonuca göre sosyal becerileri arttıkça kendine güven/atılmanlık düzeyi artmakta; sosyal becerileri azaldıkça kendine güven/atılmanlık düzeyi azalmaktadır.

“Küçük çocukların sosyal becerileri, kendine güven/atılmanlık düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” araştırmanın altıncı alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri, Kendine Güven/Atılmanlık Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Beceriler Kendine Güven/Atılmanlık	.839	.704	337.332	.005	.839	18.367	.000*

* p<.01

Tablo 7'ye göre, küçük çocukların sosyal becerileri, kendine güven/atılmanlık düzeyini (R= 0.839, R² = 0.704, F=337.332, p<.01) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Kendine güvenin/atılmanlığın %70' inin, sosyal becerilerle açıklanabileceği söylenebilir.

“Küçük çocukların sosyal becerileri ile stresle başa çıkma/duygusal dengelilik düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” araştırmanın yedinci alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Stresle Başa Çıkma/Duygusal Dengelilik Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Sosyal Beceriler	198.88	47.89	-
Stresle Başa Çıkma/Duygusal Dengelilik	17.56	3.82	.788*

* p <.01

Tablo 8'e göre, küçük çocukların sosyal becerileri ile stresle başa çıkma/duygusal dengelilik düzeyi arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.788$, $p<.01$). Bu sonuca göre sosyal becerileri arttıkça stresle başa çıkma/duygusal dengelilik artmakta; sosyal becerileri azaldıkça stresle başa çıkma/duygusal dengelilik düzeyi azalmaktadır.

“Küçük çocukların sosyal becerileri, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” araştırmanın sekizinci alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri, Stresle Başa Çıkma/Duygusal Dengelilik Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Beceriler Stresle Başa Çıkma/ Duygusal Dengelilik	.788	.621	232.835	.004	.788	15.259	.000*

* $p<.01$

Tablo 9'a göre, küçük çocukların sosyal becerileri, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik ($R= 0.788$, $R^2 = 0.621$, $F=232.835$, $p<.01$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Stresle başa çıkmanın/duygusal dengeliliğin %62' sinin, sosyal becerilerle açıklanabileceği söylenebilir.

“Küçük çocukların sosyal becerileri ile sorumluluk bilinci/görev yönelimi düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” araştırmanın dokuzuncu alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Sorumluluk Bilinci/Görev Yönelimi Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Sosyal Beceriler	198.88	47.89	-
Sorumluluk Bilinci/Görev Yönelimi	19.11	5.05	.727*

* $p <.01$

Tablo 10' a göre, küçük çocukların sosyal becerileri ile sorumluluk bilinci/görev yönelimi düzeyi arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.727$, $p<.01$). Bu sonuca göre sosyal becerileri arttıkça sorumluluk bilinci/görev yönelimi düzeyi artmakta; sosyal becerileri azaldıkça sorumluluk bilinci/görev yönelimi düzeyi azalmaktadır.

“Küçük çocukların sosyal becerileri, sorumluluk bilinci/görev yönelimi düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” araştırmanın onuncu alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri, Sorumluluk Bilinci/Görev Yönelimi Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Beceriler Sorumluluk Bilinci/ Görev Yönelimi	.727	.528	158.927	.006	.727	12.607	.000*

* $p<.01$

Tablo 11'e göre, küçük çocukların sosyal becerileri, sorumluluk bilinci/görev yönelimini ($R= 0.727$, $R^2 = 0.528$, $F=158.927$, $p<.01$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Sorumluluk bilincinin/görev yöneliminin %53' ünün, sosyal becerilerle açıklanabileceği söylenebilir.

“Küçük çocukların sosyal becerileri ile keşfetmekten keyif alma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?” araştırmanın on birinci alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri ile Keşfetmekten Keyif Alma Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonucu

Değişkenler	\bar{X}	SD	r
Sosyal Beceriler	198.88	47.89	-
Keşfetmekten Keyif Alma	19.05	4.86	.803*

* p <.01

Tablo 12’ye göre, küçük çocukların sosyal becerileri ile keşfetmekten keyif alma düzeyi arasında olumlu yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=.803, p<.01). Bu sonuca göre sosyal becerileri arttıkça keşfetmekten keyif alma düzeyi artmakta; sosyal becerileri azaldıkça keşfetmekten keyif alma düzeyi azalmaktadır.

“Küçük çocukların sosyal becerileri, keşfetmekten keyif alma düzeyini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” araştırmanın on ikinci alt amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda uygulanan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Küçük Çocukların Sosyal Becerileri, Keşfetmekten Keyif Alma Düzeyini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. Er.	β	t	p
Sosyal Beceriler Keşfetmekten Keyif Alma	.803	.645	257.475	.005	.803	16.046	.000*

* p<.01

Tablo 13’e göre, küçük çocukların sosyal becerileri, keşfetmekten keyif almayı (R= 0.803, R² = 0.645, F=257.475, p<.01) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Keşfetmekten keyif almanın %65’inin, sosyal becerilerle açıklanabileceği söylenebilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Küçük çocukların sosyal becerilerinin sosyal duygusal iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolünün incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, sosyal beceri düzeyi ile sosyal ilişki kurma/sosyal performans, kendini kontrol/öz düzenleme, kendine güven/atılganlık, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik, sorumluluk bilinci/görev yönelimi, keşfetmekten keyif alma/keşfetme merakı arasında anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişki bulunmaktadır. Sosyal beceri düzeyi arttıkça, sosyal duygusal iyi oluşa ilişkin değişkenlerin düzeyleri artmakta, sosyal beceri düzeyi azaldıkça ilgili değişkenlerde de azalmanın olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal beceriler küçük çocukların sosyal ilişki kurma/sosyal performans, kendini kontrol/öz düzenleme, kendine güven/atılganlık, stresle başa çıkma/duygusal dengelilik, sorumluluk bilinci/görev yönelimi, keşfetmekten keyif alma/keşfetme merakı değişkenlerini de yordamaktadır. Sosyal becerilerin en çok yordadığı sosyal duygusal iyi oluş değişkeni kendine güven/atılganlık, en az yordadığı değişken ise sorumluluk bilinci/görev yönelimi olmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin, sosyal duygusal iyi oluşlarıyla ilişkili ve sosyal duygusal iyi oluşu açıklayabilen bir değişken olabileceği söylenebilir. Alan yazındaki çeşitli araştırma bulguları, bu çalışma ile örtüşmektedir. Örnek olarak Rautakoski vd. (2021), 1-1.5 yaş arası 395 çocukla yaptıkları çalışmada, erken iletişim becerilerinin sosyal duygusal yeterliliği yordadığını, dil becerilerindeki gecikmenin sosyal duygusal problemlerle ilişkili olabileceğini ortaya koymuşlardır. Yıldırım ve Karaman (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası beceriler, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol becerileri, dinleme, görevleri tamamlama ve sonuçları kabul etme becerilerinin, sosyal duygusal uyumla ilgili sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma, akranlarla etkileşim, sosyal duruma uygun tepki verebilme alt boyutları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ashdown ve Bernard (2012) sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik hazırlanan “Yapabilirsin! Erken Çocukluk Eğitimi Programı (You Can Do It! Early Childhood Education Program)’nı okul öncesi eğitime ve ilkökul 1. sınıfa devam eden çocuklara uyguladıkları çalışmalarında, programın çocukların iyi oluş düzeylerini

arttırdığını, dışa yönelik, içe yönelik ve aşırı hareketlilik sorunlarını azalttığını, akademik başarıyı yükselttiğini belirlemişlerdir. Görüldüğü gibi sosyal beceri, sosyal duygusal iyi oluş üzerindeki doğrudan etkilere sahiptir. Montroy vd. (2014), okul öncesi eğitime devam eden 118 çocuk ile yaptıkları çalışmada, sosyal becerilerin ve problem davranışların öz düzenleme ile erken okuryazarlık arasında aracılık rolüne sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar (Domitrovich vd., 2007; Jones, Greenberg ve Cowley 2015), sosyal açıdan yeterli çocukların, güvenli ve istikrarlı sosyal ilişkiler geliştirebileceklerini, sosyal ve duygusal yetersizlikleri olan çocukların ise uyum becerilerinin düşük olabileceğini ve davranış problemi sergileme olasılıklarının artabileceğini ifade etmişlerdir. Avustralya Sağlık ve Refah Enstitüsü (AIHW, 2012) sosyal ve duygusal açıdan yeterli çocukların kendine güvenen, iyi ilişkilere sahip, etkili iletişim kuran, akademik açıdan başarılı, sorumluluk bilincine sahip olabildiklerini ifade etmiştir. Konu ile ilgili araştırmalarda, bu çalışmadaki bulguları destekleyen sonuçlara rastlanabilmektedir. Sosyal beceriler, sosyal duygusal iyi oluş açısından incelenen tüm becerileri anlamlı bir şekilde yordamıştır. Bu açıdan araştırmanın bulgularının kendi içinde tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, sosyal becerileri düzenli olarak sergileyen çocukların akranlarıyla sosyal ilişki kurma, kendini kontrol, öz düzenleme ve stresle başa çıkmada yeterli, duygusal açıdan dengeli, sorumluluk bilincine sahip olabilecekleri ve keşfetmekten keyif alabilecekleri düşünülebilir. Araştırmanın bulguları, belirtilen tespitleri destekler niteliktedir. Bu bağlamda, elde edilen sonuçlar, okul öncesi dönemde küçük çocukların sosyal becerilerinin ve sosyal duygusal yeterliliğinin desteklenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Örnek olarak, Jones, Greenberg ve Cowley (2015) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal becerilerinin ergenlik dönemindeki eğitim, iş bulma, suça karışma, yasaklı madde kullanımı ve akıl sağlığı konularını etkileyebildiği ortaya konulmuştur.

Bununla birlikte sosyal becerilerin desteklenmesinde öğretmenler ve ailelerle ilgili değişkenlerin etkisiyle aile katılımının da önemi vurgulanmıştır (Durlak vd., 2011; Greenberg vd. 2003; Jones, Greenberg ve Cowley 2015). Tatter (2019), sosyal ve duygusal becerilerin belli zamanlarda yapılabilecek çalışmalar olmadığını gerekirse gün boyunca matematik gibi ilgisiz görünebilen etkinliklerde dâhil çeşitli şekillerde desteklenebileceğini vurgulamıştır. Özellikle COVID 19'un ardından çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2021). Weare (2015), sosyal ve duygusal iyi oluşu desteklemek için okulu bütünsel bir yaklaşımla değerlendirmenin gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu yaklaşıma göre okulu oluşturan tüm sistemlerin (öğretmen, çocuk, anne-baba, personel, program, fiziksel koşullar vb.) göz önünde bulundurularak, bir arada çalışması, etkileşim içinde bulunması gereklidir.

Alan yazındaki çeşitli çalışmaların bulguları doğrultusunda, küçük çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere, ailelere önemli görevler düştüğü söylenebilir. Bulgular ve alan yazındaki kaynaklar doğrultusunda, sosyal becerilerin desteklenmesinin çocuğun sosyal ilişkiler, öz düzenleme, atılganlık, sorumluluk bilinci, öğrenmekten keyif alma gibi birçok beceriyi desteklemeyi de beraberinde getirdiği söylenebilir (Baardstu vd., 2022; Frogner vd., 2022; Garcia-Fernandez vd., 2022; Sanson, Hemphill ve Smart, 2004).

Araştırmanın bulguları ve sınırlılıkları doğrultusunda konu ile ilgili yapılacak çalışmalara çeşitli öneriler sunulabilir. Bu çalışmada yer alan örneklem grubundan daha kalabalık, sosyo-ekonomik düzeyi, devam edilen okul türü gibi demografik değişkenlerin çeşitlilik gösterebildiği örneklem grupları ile çalışma tekrarlanabilir. Boylamsal çalışmalar ile elde edilen bulguların sürekliliği ortaya konulabilir. Öğretmen görüşlerinin yanı sıra çocuk, akran, anne-baba görüşlerinin, gözlem tekniğinin yer aldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir. Sosyal becerilerin desteklenmesine yönelik öğretmen görüşleri incelenebilir. Öğretmen-çocuk, anne-baba-çocuk, öğretmen-anne-baba ilişkisi gibi küçük çocukların sosyal becerilerini etkileyebilecek çeşitli değişkenlerin bir arada ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler tarafından sınıf ortamında çocuklara uygulanacak ve çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak sosyal becerilerine ve sosyal duygusal iyi oluşlarına destek olacak programlar hazırlanabilir. Bu programların hazırlanmasına yardımcı olmak ve uygulanması için öğretmenlere alanın uzmanları tarafından yüz yüze eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmenler çocukların sosyal becerilerini destekleyici okul dışı gezi çalışmaları yapabilirler. Ebeveynlere yönelik çocuklarının sosyal becerilerini ve sosyal duygusal iyi oluşlarını tanımak ve bu becerilerini desteklemeleri için eğitimler verilebilir. Anne babalar sınıf içi uygulanacak ve çocukların sosyal becerilerine katkı sağlayacak etkinliklere davet edilip,

sınıfta çocukları ile etkili zaman geçirebilirler. Aile katılımı çalışmaları kapsamında evde yapılabilecek çalışmalarla, anne-babaların çocukların sosyal becerilerini ev ortamında da desteklemeleri sağlanabilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Sinop Üniversitesi İnsani Araştırmalar Etik Kurulu

Karar tarihi= 15/09/2022

Belge sayı numarası= 2022/135

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: % 50 (alan yazın incelemesi, veri analizi, giriş ve tartışma bölümlerinin yazımı, genel kontrol), 2. yazar katkı oranı: % 50 (etik kurul başvurusu, verilerin toplanması, veri girişi, yöntem ve bulgular bölümlerinin yazımı)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

AIHW (Australian Institute of Health and Welfare), (2012). *Social and emotional wellbeing: development of a children's headline indicator. Cat. no. PHE 158.* Canberra: AIHW.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39, 397-405.

Avcioğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 93-103.

Baardstu, S., Coplan, R. J., Eliassen, E., Brandlistuen, R. E., & Wang, M. V. (2022). Exploring the role of teacher-child relationships in the longitudinal associations between childhood shyness and social functioning at school: A prospective cohort study. *School Mental Health*, 14, 984-996. doi: 10.1007/s12310-022-09518-1.

Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: the building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-150.

Bjørngen, K. (2015). Children's well-being and involvement in physically active outdoors play in a Norwegian kindergarten: Playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice*, 21(4), 305-323.

Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning (2008). *Handout 1.2 Definition of Social Emotional Development. CSEFEL Infant-Toddler Module.* <http://www.vanderbilt.edu/csefel/inftodd/mod1/1.2.pdf> (Erişim tarihi: 28.11.2022).

Collaborative for Academic Social, Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs.* Chicago, IL.

Çelik, C., & Akyol, C. (2022). Okul Öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin ailelerin çocuk sevme düzeyleri açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 363-369.

DeGangi, G. (2000). *Pediatric disorders of regulation in affect and behavior: A therapist's guide to assessment and treatment.* San Diego, CA: Academic Press.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: a randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

- Durmuşoğlu Saltalı, N., Erbay, F., Işık, E., & İmir, H. M. (2018). Turkish validation of social emotional well-being and resilience scale (PERIK). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 525-533.
- Erbay, E., & Amca Toklu, D. (2021). 48-60 Aylık çocukların okula uyumunun sosyal-duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık değişkeni açısından incelenmesi. *Turkish Studies Education*, 16(5), 2213-2226.
- Frogner, L., Hellfeldt, K., Angström, A. K., Andershed, A. K., Kallström, A., Fanti, K. A., & Andershed, H. (2022). Stability and change in early social skills development in relation to early school performance: A longitudinal study of a swedish cohort. *Early Education and Development*, 33(1), 17-37.
- García-Fernández, C. M., Romera, E. M., Monks, C. P., & Ortega-Ruiz, R. (2022). Peer aggression and victimisation: Social behaviour strategies in early childhood in Spain. *Early Childhood Education Journal*, doi: 10.1007/s10643-022-01348-9.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Grossman, J. B., Sepanik, S., Portilla, X. A., & Brown, K. T. (2021). Solutions through social and emotional well-being. *Educational Equity*, MDRC, 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614041.pdf> (Erişim tarihi: 28.11.2022).
- Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., & Türkoğlu, D., (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Hollan, D. (2012). Emerging issues in the cross-cultural study of empathy. *Emotion Review*, 4(1), 70-78.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Cowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: the relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105, 2283-2290.
- Kara, Y., & Aslan, B. (2018). Drama temelli fen etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin sosyal beceriler üzerine etkisinin incelenmesi: Besinler konusu örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 698-722.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2006). *Perik: Positive entwicklung und resilienz im kindergartenalltag*. Staatinstitut fur fröhpädagogik IFP.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-Emotional well-being and resilience of children in early childhood settings- PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57.
- Mendo-Lazaro, S., del Barco, B.L., Felipe-Castaño, E., Polo-Del-Río, M.-I., & Gallego, D.I. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01536.
- Miyamoto, K., Huerta, M. C., & Kubacka, K. (2015). Fostering social and emotional skills for well-being and social progress. *European Journal of Education*, 50(2), 147-159.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309.
- Ornaghi V, Conte E., & Grazzani I. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology*, 11, 586262. doi: 10.3389/fpsyg.2020.586862.
- Özbey, S., & Aktemur Gürler, S. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların motivasyon düzeyleri ile sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 587-602.

- Pepler, D. J., & Bierman, K.L. (2018). *With a little help from my friends: The importance of peer relationships for social-emotional development*. Pennsylvania, PA: The Pennsylvania State University.
- Poulou, M. (2015). Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties. *IJEP – International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 84-108.
- Rautakoski, P., Ursin, P. A., Carter, A. S., Kaljonen, A., Nylund, A., & Pijlaha, P. (2021). Communication skills predict social-emotional competencies. *Journal of Communication Disorders*, 93(3), 106138.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. P. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162–179). New York: The Guilford Press.
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13, 142–170.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tatter, G. (2019). Research Stories: Teaching social and emotional skills all day. Usable Knowledge. *Harvard Graduate School of Education*. <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/19/01/teaching-social-and-emotional-skills-all-day> (Erişim tarihi: 30.11.2022).
- Tasker, M., & Harman, L. (2020). Investing in early years: The importance of protecting children through comprehensive social protection during the critical first 1,000 days of life. *Global Social Policy*, 20(1), 21-25.
- Türkyılmaz, M. İ., & Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluğun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 133-160.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services (2021). *Supporting Child and Student Social, Emotional, Behavioral, and Mental Health Needs*, Washington, DC. <https://www2.ed.gov/documents/students/supporting-child-student-social-emotional-behavioral-mental-health.pdf> (Erişim tarihi: 30.11.2022).
- Weare, K. (2015). What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? *Partnership for Well-being and Mental Health in Schools*, (p. 1-15). <https://www.walworth.durham.sch.uk/wp-content/uploads/sites/59/2017/09/Promoting-Social-Emotional-Well-being-etc-NCB.pdf> (Erişim tarihi: 30.11.2022).
- Yıldırım, G., & Karaman, N. N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal uyumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 965-978.

7. EXTENDED ABSTRACT

Early childhood term is a period in which skills and behaviours in all developmental areas are learned simultaneously. Considering the pace in learning and the short and long-term effects of what is learned, the importance of the process of supporting the development of young children both at home and at school becomes apparent.

Social and emotional development is also included among the areas in the development process in the early childhood term. Although social and emotional development areas differ, they are in constant interaction with each other. One of the concepts that can be the common point of the two development areas is social-emotional well-being. Social emotional well-being includes expressing positive mental health and well-being, optimism, confidence, happiness, self-worth, achievement, having a meaning and aim, making supportive and satisfying contact with others, self-understanding, responding effectively to the feelings of others.

In the literature review on the subject, no study was found regarding the correlation between the social skills and social emotional well-being of the children in the early childhood term, and the predictive role of social skills on their social emotional well-being. The early childhood term has a significant place in human life with its short- and long-term effects. Thus, research on young children is of importance. It is thought that this research can contribute to the diversification of the studies conducted on social skills and social emotional well-being of the children in the early childhood term in Turkey. The aim of this study is to examine the predictive

effect of young children's social skills on their social emotional well-being. In this context, answers were sought for the following sub-goals:

1. Is there a statistically significant relationship between the social skills of young children and the level of making contact/social performance?
2. Do young children's social skills significantly predict the level of making contact/social performance statistically?
3. Is there a statistically significant relationship between the social skills of young children and the level of self-control/ thoughtfulness?
4. Do young children's social skills significantly predict the level of self-control/ thoughtfulness statistically?
5. Is there a statistically significant relationship between the social skills of young children and the level of self-assertiveness?
6. Do young children's social skills significantly predict the level of self-assertiveness statistically?
7. Is there a statistically significant relationship between the social skills of young children and the level of coping with stress/emotional stability?
8. Do young children's social skills significantly predict the level of coping with stress/emotional stability statistically?
9. Is there a statistically significant relationship between the social skills of young children and the level of task orientation?
10. Do young children's social skills significantly predict the level of task orientation statistically?
11. Is there a statistically significant relationship between the social skills of young children and the level of pleasure in exploring?
12. Do young children's social skills significantly predict the level of pleasure in exploring statistically?

This research, which examines the predictive role of young children's social skills on their social emotional well-being, was carried out using the relational screening model. The sample group of the study consists of 144 children (66 girls (45.8%), 78 boys (54.2%)) from the 5-6 age group attending the kindergartens of primary schools affiliated to the Ministry of National Education in a metropolitan city in the Southeastern Anatolia Region. Three data collection tools were employed in this study. The data collection tools are Personal Information Form, Social Skills Evaluation Scale and Social Emotional Well-being, Psychological Resilience Scale. The data collection tools were filled in separately for each child by the teachers. The teachers were informed about the purpose of the research and data collection. The data of the research were analysed in the SPSS 20.0 statistical package program. Since the data were normally distributed, the Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Simple Linear Regression Analysis techniques were employed.

Given the results of this study in which the predictive role of social skills of young children on their social emotional well-being was examined, no positive and significant correlation was found between the level of social skills and making contact/social performance, self-control/thoughtfulness, self-assertiveness, coping with stress/emotional stability, task orientation and pleasure in exploring. As the level of social skills increases, the levels of the variables related to social emotional well-being increase, and there is a decrease in the related variables as the level of social skills decreases. Furthermore, social skills predicted the variables of young children's making contact/social performance, self-control/thoughtfulness, self-assertiveness, coping with stress/emotional stability, task orientation and pleasure in exploring. While social skills predicted the variables of social emotional well-being increase and self-assertiveness the most, they predicted the variable of task orientation the least. According to the findings of this study, it can be argued that the level of social skill of the children in the early childhood term may be a variable that is related to and can explain their social-emotional well-being. In line with the results obtained from the research, various implications can be suggested for the studies to be carried out on the subject. The study can be conducted with more crowded sample groups than that of this study, and with sample groups in which such demographic variables as socio-economic level and the type of school attended may vary. The continuity of the findings obtained with longitudinal studies can be demonstrated. In addition to teacher opinions, studies involving children's, peer's, parents' opinions and

observation technique can be carried out. Teachers' views as regards supporting social skills can be examined. Studies can be conducted to examine various variables that may affect the social skills of young children, such as teacher-child, parent-child, teacher-parent relationship as a whole. Programs that will be applied to children by teachers in the classroom and support their social skills and social-emotional well-being can be designed considering children's individual differences. In order to provide assistance in the preparation and implementation of these programs, face-to-face trainings can be delivered to teachers by specialists in the field. In addition, teachers can organize extra-curricular trips to support children's social skills.

Bayındır, N. (2023). Atatürk'ün çocuk eğitimi anlayışının eleştirel pedagoji yaklaşımının temel özellikleri açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 91-100.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284

Geliş/Received: 12.01.2023 Kabul/Accepted: 10.04.2023



Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Atatürk'ün Çocuk Eğitimi Anlayışının Eleştirel Pedagoji Yaklaşımının Temel Özellikleri Açısından İncelenmesi

Nida BAYINDIR¹

Özet

Eleştirel pedagoji, bireyin kendisini bulduğu, içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleştirmeye teşvik eden bir süreçtir. Bu nedenle demokrasi ile bilimsel düşünmeyi birbirine bağlayan Atatürk'ün eleştirel pedagoji ile öngördüğü düşünce sistemi; eleştirel, özgürleştirici, adil ve dönüştürücü toplumsal rollerdir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel doküman analizi deseninde hazırlanmıştır. Tarihsel doküman analizi, geçmişten günümüze bilgilerin yeniden değerlendirilmesine olanak tanıyan bir analizdir. Çalışmada Atatürk'ün çocuk eğitimine ilişkin görüşleri alıntılanarak eleştirel pedagojinin temelleri açısından incelenmiş ve hedef çocuk eğitimi algısı Atatürk'ün söylev, demeçlerinden yola çıkılarak tartışılmıştır. Çalışma sonucuna göre; Atatürk, çocukları öncelikle samimi bir sevgi timsali, demokratik ideallerin ve Cumhuriyetin eşsiz temsilcisi ve savunucusu olarak görmektedir. Atatürk, çocuklarla ilgili görüşlerinde; onların bilinçli yurttaş olmaları, özgür düşünmeleri, Cumhuriyeti her koşulda korumaları ve yaşatmaları, bilimsel ve eleştirel düşünerek bilgiyi sorgulayıp her zaman toplum yararına kullanmaları gerektiği yönünde ifadeler kullanmıştır. Eleştirel pedagojik yaklaşımı ile Atatürk; siyasi, ekonomik, kültürel, sosyal sorunların karmaşık ilişkilerinden ortaya çıkan sorunların her koşulda çözülmesi gerektiğini ve bunun içinde çocukların daha özgür düşünebilmesi için eleştiriye gerekli bir kanıt olarak görmüştür. Çalışma kapsamında, Atatürkçü düşüncenin çocuk ve çocuk eğitimi üzerindeki etkilerini kapsayan araştırmaların sayısının artması, Atatürkçü düşüncenin çocuk eğitime bakış açısının, eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde, eğitim yaşantılarından yer bulması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Atatürk; çocuk eğitimi; eleştirel pedagoji

An Investigation of Atatürk's Understanding of Child Education in Terms of the Basic Features of the Critical Pedagogy Approach

Abstract

Critical pedagogy, on the other hand, is a process that encourages the society to democratize by developing a critical perspective against the reality in which the individual finds itself. Critical thinking, which is the basis of researching, questioning, not dogmatic but scientific thought, is a curious, original, and creative child spirit that Atatürk tried to bring to the whole society with the proclamation of the Republic. This present study was conducted in a historical research design within the scope of the qualitative research model. In this context, with the method of document analysis on the subject, Atatürk's views on education were analysed and examined in terms of the foundations of critical pedagogy, and the targeted child perception was discussed based on Atatürk's speeches, statements, and dialogues. Historical document analysis is an analysis that

¹ Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Eskişehir-Türkiye, nida.bayindir@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8329-358X

allows the re-evaluation of theories and generalizations from the past to the present. According to the research results, Atatürk sees children first as an example of sincere love and then a unique representative and defender of democratic ideals. In his views on children, Atatürk gave the message that they should be conscious citizens, think freely, protect, keep the Republic alive under all conditions, question knowledge by thinking scientifically and critically, and change and transform it for the benefit of society when necessary. Atatürk's views, speeches, statements, and dialogues about children are not just emotional expressions but also the path is drawn for them and a duty to them and society. Atatürk listed children's expectations, wishes, and responsibilities as the Republic of Turkey and encouraged children to maintain the spirit of national unity, solidarity, cooperation, and democracy. Within the scope of the research, it is suggested that the number of researches with the theme of Atatürk and children increase, and that Atatürk's scientific thinking and perspective on children should be included in the curriculum.

Keywords: Atatürk; education of children; critical pedagogy

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın bulunduğu her ortamda değişimler ve dönüşümler yaşanmakta, birey ve toplum böylelikle ileriye doğru evrilmektedir. Bu süreçte eğitim önemli bir rol oynamakta toplumsal değişimin mimarı olmaktadır. Eğitim sistemi içinde değerlendirilen eleştirel kuram bireye etik ilgi, egemenlik, adalet, her bilgiye karşı eleştirel bir bakış açısı sergileyerek sorma ve sorgulama formu kazandırmış bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim ve pedagojinin dönüşümü girişimleri ile ortaya çıkan bu kuram; egemen kültürü yaşatmaya, baskılara karşı gelip, aydınlanma, güçlenme, hümanist ve özgürlükçü bir düşüncenin sentezini üretmeye yönelik olarak gelişmiştir (Büyükgöze ve Fındık, 2018, s. 1339; Kesik ve Bayram, 2015, s. 900; Terzi vd, 2015, s. 345).

Günümüzde eleştirel pedagoji, baskıcı ve hiyerarşik ilişkileri ortadan kaldıran, özneleri özgürleştiren ve insanın bağımsızlaşmasından yana olan evrensel sorgulamaya dayalı bir anlayıştır. Bir bakıma kendi içinde toplumu dönüşüme hazırlayan gelişimci bir anlayışa sahip, özellikle bireylerin özgür ve yaratıcı bilinç geliştirmelerine, otorite eğilimlerini fark etmelerine ve bilimsel düşünme yaklaşımını geliştirmeyi amaçlayan pedagojik uygulamalardır. Giroux, Dewey, Kohl, Kozol, Greene, Illich, Althusser, Freire, gibi eleştirel pedagojiyi benimseyenler, eğitimin sosyal ve kültürel gerçeklerle sürekli bir ilişkisi olduğunu söyleyip, bu paradigmanın daima dönüşüm içinde olduğu, daha doğrusu dünyayı etkileyebilmek ve dönüşümünü gerçekleştirebilmek için tarihsel, siyasi ve etik açıdan yönlendirmelere ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler. Eleştirel pedagoji; bireyi sadece sosyalizasyon sürecindeki tekil özneler gibi değil, toplumda yer alan ve kendi kendilerini dönüştürmeye teşvik eden yetkili karar mercileri olarak görür. Dolayısıyla bu yaklaşım bireyin eğitimi ile ideolojik eğitsel pratikleri gündelik hayat ve evrensel bakış açısı ile ele almaktadır (Aksakallı, 2019, s. 586).

Dünyanın hiçbir yerinde tarafsız bir eğitim süreci yoktur. Eğitim; mevcut sistemin geleneksel yapısı, inancı, kültürü, coğrafyası ve demografik diğer unsurları ile toplumu bütünleştirmeyi hedefleyen bir özgürlük pratiğidir. Freire'ye (1970), göre eğitimin üstlendiği bu durum eleştirel bir ruhla beslenen radikalleşme, Giroux'a (2007) göre bireyi ve anlayışını biçimlendiren ideolojik bir aygıt, Apple'e (2006) göre sosyal üretime katkıda bulunmak için bireylerin teşvik edilmesi, McLaren'e (2011) göre eşitlik ve sosyal adalet inancıdır. Eleştirel pedagoji bireyin gelişim sürecinde, içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bakış açısıyla ürettiği demokratik düşünce sürecidir. Temel amacı; toplumu sosyal bir oluşum olarak yeniden yaratmak, eğitimin politik doğasını keşfetmek, bireylere eleştirel bir bilinç ve sosyal farkındalık kazandırmaktır (Aslan, 2014, s. 5; Aksakallı, 2019, s. 586; Büyükgöze ve Fındık, 2018, s. 1340; Demirtaş ve Özer, 2015, s. 212).

Eleştirel pedagojinin dört temel ilkesi vardır. Bunların ilki; sosyal adalet ve eşitlik görüşüdür. Bu görüş insana hizmeti (human possibility) toplumsal gelişimin bir parçası olarak ele alır ve sosyal adaleti önemser. Bu bağlamda eleştirinin amacı; insanları özgürleştirmek, dönüştürmek, düşündürmek ve eylemde bulunmak için kişisel kapasitelerini geliştirme imkânı yaratmaktır (Kesik, 2014, s. 108). İkincisi, eğitimin politik önermeler içerdiği inancıdır. Eğitim sadece sosyal tabakalaşmayı yansıtmaz, bu nedenle hangi tabaka olursa olsun evrensel olan akıl ve onun ürettiği kolektif bilgilerdir. Yani eğitim, eleştirel düşünceyi ve radikal hayal gücünü şekillendirici ve tam demokrasi olasılıkları yaratarak bilinçli yurttaşlar yetiştirmeyi hedefler. Üçüncü olarak, eleştirel pedagoji, demokratik bir toplum için insani sorunların çözümünü gerekli görür. Sosyal sorun yaşayan bireylerle yakından ilgilenir. Kurumsal ihmalin sonuçlarının üstesinden gelecek çözümleri yeniden üretir. Kurumsal düzenlemelerle dezavantajlı grupları korumaya çalışır. Bireyleri özgürleştiren, olay ve durumlara gerçekçi bakmalarına neden olan, eleştirel düşünen ve bilimsel olarak hareket eden demokratik bir anlayışı

benimser (Aytemur, 2008). Dördüncü aşama ise; bilhassa sorun yaşayan, yaşamları olumsuz etkilenen grup ve bireylerin aykırılışmasını önlemeye çalışır. Bunun için diyalektik bir yaklaşım sergilerler. Bu yolla eğitimde demokratikleşme, eşitlik, adalet gibi değerlerle eğitim alanındaki olumsuz durumları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Emek, dil, ifade, eylem gibi egemenliğin farklı boyutlarını diyalektik ile çözümlenmeye çalışır (Sarigöz ve Özkara, 2015, s. 711).

Eleştirel pedagoji, bireyleri ve toplumu bağlı oldukları sisteme/ülkeye karşı sorumlu olarak gören, sınıf, cins, ırk gibi baskı temelli farklılıkları ön plana çıkararak değil, özgürleştirici bir eğitim ortamı sunarak var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya çalışan ve sosyal adaleti sağlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Sosyal adalet, bağımsızlık ve özgürlük anlayışı kapsamında Atatürk, bir ulusun gelişiminde eğitimin önemini anlamış ve her zaman kitlelere anlatmış bir liderdir. Atatürk, eğitime çok önem vermiş ve eğitimi günümüze kadar etkileyecek olan düşünceleri ile programlamıştır. Atatürk, ileri görüşlü eğitimci kimliği, idealist ve hümanist yaklaşımları, milliyetçi düşünce tarzı ve eleştirel bakış açısı ile ülke ve çağının sınırlarının dışına çıkmış bir liderdir. Türkiye'yi ileri medeniyetlerin ötesindeki seviyeye yükseltmeyi amaçlayan Mustafa Kemal Atatürk, dünyadaki felsefi akımları analiz ederek yeni ve özgün bir eğitim politikası benimsemiştir. Bu politika; bilimsel düşünme, bilimsel yöntem ve özgür eylemdir (Burak, 2008, s. 631; Chomsky, 2007; Işık, 2020, s. 176).

Atatürk'ün eğitime ve dolayısıyla çocuklara verdiği önem anlaşılacak isteniyorsa özellikle bu fikirlerin nesnel bir temele dayandırılarak analiz edilmesi gerekmektedir. O temel ise Atatürk'ün benimsediği felsefi ve fikri ilkelerin yansımalarıdır. Ona göre gelecek nesiller, Türkiye'nin bağımsızlığını korumalı, Cumhuriyeti yükseltmeli, toplum için çalışıp bilgi ve sosyal ahlaki korumalı, fedakâr, düzenli, disiplinli ve özgüvenli olmalı, eğitimi işe yarar bir şekilde üretimde kullanmalı, her açıdan millî olmalı ve bilimsel düşünmelidir. Atatürk'e göre Cumhuriyet ruhu; meraklı, araştırmacı, özgün, yaratıcı bir çocuk ruhudur. Atatürk'e göre çocuk, yalan söylemeyen, dürüst, ilişkilerinde sevgi ve saygı olan, modern toplumun bir üyesi ve kendilerini özgürce ifade edebilen bireylerdir. Atatürk'ün çocuklarla ilgili söylev, demeç ve diyaloglarında ve evlat edindiği çocuklarda da bu beklentilerini açıkça görmekteyiz. Atatürk'e göre çocuk sevgi demektir. Açık sözlülüktür. Temiz kalptir (Akyüz, 2008, s. 702 akt. Duran, vd. 2019, s. 1259; Çakır, 2020, s. 364; Gökmenoğlu ve Kondakçı, 2015, s. 1030; İnci, 2012; Kaya vd, 2016; Koç, 2010, s. 75).

Atatürk'ün çocuk eğitimine verdiği önem Cumhuriyet dönemi eğitim tarihçileri tarafından sürekli vurgulanmıştır (Akyüz, 2008; Sakaoğlu, 2003). Türk ulusunun başöğretmeni olan Atatürk'ün özellikle çocuk eğitimine dayalı görüşlerine ilişkin tarihsel analiz yapılması, bu görüşlerinin eleştirel pedagojinin temel özellikleri açısından incelenmesi ve Atatürk'ün çocuk eğitimiyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Çalışma, Atatürk'ün çocuk eğitimi konusundaki düşünce ve görüşlerini belirlemek ve günümüze uyarlamak açısından önemlidir. Aynı zamanda eleştirel pedagoji açısından bu görüşlerin incelenmesi de alan yazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma tarihsel doküman analizi deseninde gerçekleştirilmiştir. Atatürk'ün çocuk eğitimine ilişkin görüşleri alıntılanarak eleştirel pedagojinin temelleri açısından incelenmiş ve hedef çocuk eğitimi algısı Atatürk'ün söylev ve demeçlerinden yola çıkılarak tartışılmıştır. Tarihsel doküman analizi, geçmişten günümüze gelen kuram ve genellemelerin yeniden değerlendirilmesine olanak tanıyan bir analizdir. Anlam kazandırmak, anlayış kazanmak ve bilgi edinmek için verilerin tekrar yorumlanmasını gerektirir (Orak, 2020). Kullanılan tarihsel kaynak, Atatürk'ün söylev ve demeçleridir. Tarih ve doküman araştırmaları geçmişi daha iyi anlama ve geleceği geçmiş verilerine göre yorumlamada ve yordamada kullanılır. Tarihsel araştırmalar bir kişiyi, bir fikri, bir kurumu incelerken o dönemin diğer unsurlarından ayrı tutmaz ve günümüz sorunları ile ilişkilendirerek yeni eğilimleri boylamsal olarak analiz eder. Tarihsel araştırmaların değerlendirilmesinde dışsal ve içsel eleştiri olarak iki süreç bulunur. Dışsal eleştiri verilerin gerçekliğinin oluşması yani kayıtlı dokümanlar ilgilidir. İçsel eleştiri ise verilerin gerçekliği ve doğruluğunun değerlendirilmesiyle ilişkilidir (Corbin ve Strauss, 2008; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Fereday ve Muir-Cochrane, 2006).

Kullanılan tarihsel kaynaklar, Atatürk'ün söylev ve demeçlerindeki çocuk ve çocuk eğitimi ile ilgili sözleridir. Bu nedenle, çalışmada Atatürk'ün çocuk eğitim anlayışının incelenmesi için tarihsel araştırma deseni kullanılmıştır.

2.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında kullanılan veriler Atatürk'ün söylev ve demeçlerindeki çocukla ve çocuk eğitimi ile ilgili ifadeleridir. Çocuk eğitimi anahtar kelimesi ile tarama yapılmış, erişilen sözlerden bir kısmı çalışmada kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizde temel amaç; birbirine benzeyen verileri belli temalarla bir araya getirerek anlaşılır hâle getirmektir. Diğer bir ifadeyle verilerin temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında toplanan veriler iki araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve birbirine benzeyen ifadeler temalar altında bir araya getirilerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu süreçte, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin temalara göre düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması yolu izlenmiştir. Daha sonra ortak kodlar bir araya getirilmiş ve Atatürk'ün çocuklarla ilgili görüşlerine ilişkin temalar belirlenmiştir. Son olarak, belirlenen temalar dikkate alınarak bulgular yazılmıştır. Her söz pedagojik eleştiri yaklaşımının temel özelliklerine göre yorumlanmıştır. Araştırma, Atatürk'ün çocuk ve çocuk eğitimine ilişkin seçilmiş sözleri ve eleştirel pedagojinin değişkenleri ile sınırlıdır.

2.2. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.2.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Atatürk'ün çocuklarla ilgili görüşleri incelendiğinde çocuklara ve çocuk eğitimine fazlasıyla önem verdiği görülmüştür. Taranan kaynaklarda (Kocatürk, 1999; Atatürk Araştırma Merkezi, 2006; Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, I-II-III) 140 çocuk ifadesi geçen cümle belirlenmiştir. Çocuklara yönelik açıklamalarının sevgi temelli olduğu ve büyük oranda eleştirel pedagojinin kuram, uygulama ve ilkelerini kapsadığı anlaşılmaktadır. Yapılan analize göre kodlanan veriler temel aldığı anda ortaya çıkan temalar, 1-Sosyal eşitlik ve adalet, 2-Bilinçli yurttaş, 3-Çözüm odaklılık ve 4-Diyalektik kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Bu temalar ve kodlar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Atatürk'ün Çocuklara İlişkin Görüşlerinin Betimsel Analiz Sonuçları

Kategori	Tema	Kod	f
Sosyal eşitlik ve adalet	İnsana hizmet Ortak üretim Adil paylaşım	Özgürleştirmek, dönüştürmek, düşünmek, eylemde bulunmak	4
Bilinçli yurttaşlık	Millî birlik Sorumluluk	Demokrasi, Cumhuriyet, birlik ve beraberlik Kolektif akıl, sosyal iş birliği	5
Çözüm odaklılık	Sorun merkezli	Gerçekçi, insani, yaratıcı, istikrarlı, yardımseverlik	7
Diyalektik bakış	Politizasyon	Emek, dil, ifade, eylem, bilimsel düşünme, tartışma, sofistike akıl yürütme	2

Eleştirel pedagojide sosyal eşitlik ve adalet anlayışı kategorisinin altında insana hizmet, ortak üretim ve adil paylaşım temaları görülmektedir. Buna göre Atatürk her uygar toplumda olduğu gibi ilerlemelerin o toplumun gereksinimlerine uygun bir şekilde işlemesi gerektiğini düşünmektedir.

‘*Milletin bağrında temiz bir nesil yetişiyor. Bu eseri (Türkiye Cumhuriyeti Devleti) ona bırakacağım ve gözüüm arkamda olmayacak.*’ (Ercüment Ekrem Talû Tasvir gazetesi 1946; akt. Kocatürk, 1999). Sözü ile çocukları kastederek temiz bir neslin yetiştiğini söylemektedir. Yeni neslin Türkiye Cumhuriyeti’ni devam ettireceği için topluma, millete olan inancının süreceğini, millî birlik ve beraberliğin önemini, Cumhuriyet ve Demokrasinin devamlılığını ‘*gözüüm arkada kalmayacak*’ şeklinde ifade etmektedir. Bu ifadeyle çocuklara güvenmekle birlikte büyük bir sorumluluk yüklemekte ve yurdun sahibinin çocuklar olduğunu söylemektedir. Ona göre çocuk irade özgürlüğü ve akılcı düşünme gücü ile saygıya değer bir varlıktır. Bu bağlamda bütün insanlar eşittir. Fakat adil

ve eşit olmayan toplumsal yapı insanın özellikle çocuğu gerçek doğasından uzaklaştırmaktadır. Bu nedenle insanın aslına dönmesinin en kestirme yolu adil bir demokratik anlayıştır. Bu anlamda eleştirel pedagojinin asıl amacı toplumsal mücadelenin nasıl yapılacağını sorgulamanın yollarını aramaktır. Demokrasi pratiklerinin eğitime dönüşmesi bir dizi temel varsayıma dayanmaktadır. Bu varsayımlar toplumsal değişimle eğitimi, eğitimle demokrasiyi, bilgi ile kamusal yaşamı düzenlemeyi kapsamaktadır. Temel ülkü; Cumhuriyeti yaşatmak, milleti yaşatmak ve devleti yaşatmaktır.

‘Türk çocuklarında kabiliyet, her milletinkinden üstündür. Türk kabiliyet ve kudretinin tarihteki başarıları meydana çıktıkça, büsbütün Türk çocukları kendileri için lâzım gelen hamle kaynağını o tarihte bulabileceklerdir. Bu tarihten Türk çocukları bağımsızlık fikrini kazanacaklar, o büyük başarıları düşünecekler, harikalar yaratan adamları öğrenecekler, kendilerinin aynı kandan olduklarını düşünecekler ve bu kabiliyetle kimseye boyun eğmeyeceklerdir.’ (Şemsettin Günaltay, 1951 Olağanüstü Türk Dil Kurultayı, s. 33; akt. Kocatürk, 1999).

Sözü ile Atatürk’ün çocuklarının yeteneğinin çok büyük olduğunu anlatmaktadır. Dolayısıyla çocukları korumanın ülke geleceği açısından önemini ortaya koymaktadır. Atatürk’e göre varlıklar sürekli bir değişim içindedirler. Bilgi de dinamik ve değişkendir. Bilgi sürekli inşa edilir. Bu bilginin en değerlisi insanın özgürleşmesine katkıda bulunacak bilgidir. Atatürk’ün bu sözü, geleceğin mimarı olacak çocukların aynı zamanda bilginin değişimini ve dönüşümünü sağlayacak olmaları açısından da hümanistik ve futüristik özellikler taşımaktadır. Ayrıca gerçekçi, insani ve istikrarlı bir bakış açısıyla çocukların gelecekte bu ülke insanı için öneminden bahsetmektedir.

‘...Hakikaten, Türk milletinin bütün cihanda, yalnız Asya’da değil Avrupa’da dahi büyük ezici kudret göstermiş olması, çok parlak hareketler yapmış bulunması, hep öyle kıymetli anaların faziletli evlâtlar yetiştirmesi ve daha beşikten çocuklarının ruhuna mertlik ve fazilet telkin etmesi sayesinde idi. Şunu söylemek istiyorum ki, kadınlarımızın umumî vazifelerde üzerlerine düşen hisselerden başka kendileri için en ehemmiyetli, en hayırlı, en faziletli bir vazifeleri de iyi anne olmaktır.’ (Atatürk’ün S.D. II, s. 151-152; akt. Kocatürk, 1999). Sözü ile ise çocukları korumanın ve onları bir yetişkin gibi değil de kendine has dünyası olan bir varlık olarak görülmesi gerektiğini anlatmaktadır. Ayrıca annenin önemine değinmektedir.

Eleştirel pedagojiye göre insana ve topluma hizmet sosyal adalet ve eşitlik bilinci ile olmaktadır. Toplumun, bireyleri farklılaşmadan bağımsız düşünen, öğrenen, öğreten ve hayata geçiren bireylere ihtiyacı vardır. Bu eleştirel bakış açısı ile mümkün olmaktadır. Bu amaçla yetişen çocuklar eğitimleri sonrası toplumu şekillendirme kapasitesine sahip olacaklardır. Yetişkinlerin çocukları her türlü tehlikeden korumaları aslında nesli korumaları, dolayısıyla sosyal adaletsizlikleri sorgulamaları ve bunlara meydan okumaları anlamına gelmektedir.

Eleştirel pedagojide bilinçli yurttaşlık kategorisinin altında millî birlik sorumluluk temaları gözlenmektedir.

‘Bugünkü Türk milleti, mazinin en derin medeniyetlerinde kuruculuk iddia eden bu Türk milletinin bugünkü çocukları, açık ve sağlam yolu bulmuşlardır.’ (Asım Us, Gördüklerim, Duyduklarım, Duygularım, s. 141; akt. Kocatürk, 1999)” sözü ile birlik ve beraberlik ruhu kapsamında bir bütün olarak eğitimin yetişkinden çocuğa aktarılan bir miras olduğu, dolayısıyla geleceğin yetişkini olacak çocukların bir sonraki neslinde öğreticileri olacağı vurgulanmaktadır.

‘Gelecek için hazırlanan vatan evlatlarına, hiçbir güçlük karşısında yılmayarak tam bir sabır ve metanetle çalışmalarını ve öğrenim gören çocuklarımızın ana ve babalarına da yavrularının öğreniminin tamamlanması için hiçbir fedakârlıktan çekinmemelerini tavsiye ederim.’ (Kocatürk, 1999, s. 197).

‘Ey Türk istikbalinin evladı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi, vazifen; Türk istiklal ve cumhuriyetini kurtarmaktır! Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur!’ (Nutuk, 1961, s. 60).

‘Aynı zamanda onların temiz yüreklerinde yurt, ulus, aile ve yurttaş sevgisiyle beraber doğruya, iyiye ve güzel şeylere karşı sevgi ve ilgi uyandırmaya çalışmalıdır. Bence bunlar, çocuk eğitiminde, ana kucağından en yüksek eğitim ocaklarına kadar her yerde, her zaman üzerinde durulacak önemli noktalar. Ancak bu surettedir ki, çocuklarımız memlekete yararlı birer vatandaş ve mükemmel birer insan olurlar.’ (Hasan Rıza Soyak, Fotoğraflarla Atatürk ve Atatürk’ün Hususiyetleri, 1965, s. 79; akt. Kocatürk, 1999).

Sözleri ile cumhuriyet ve demokrasiye işaret ederek bilinçli ana babaların gayret ve sorumluluklarının yine bu toplum için kaçınılmaz bir görev olduğunun üzerinde durmaktadır. En zor günlerde bile vatan toprağından vazgeçilmemesi gerektiğini ve Türk milletinin her türlü zorlukla mücadele becerisi olduğunu dikte etmektedir. O'na göre millet, hızlı ve kesin adaletin temin edilmesini, hakların korunmasını, eşitlik ve adaletin insan temelli olarak tam bağımsız bir şekilde inşasını istemektedir. Atatürk, bütün hayatı boyunca görevini sorumluluk bilinci ile yürüten insanları hep takdir etmiştir. Özellikle halk için çalışanların sevecen, adil ve çalışkan olmalarını istemiştir. Aklın ve bilimin ışığında gelişmenin önünü açmıştır.

'Köylülerimiz, köy çocukları denilebilir ki bütün hayatlarını tarlada, meralarda hareket ve beden çalışması içinde geçirirler. Fakat gereken şekilde, ilim ve fen kurallarına göre olmadığı için gayenin istediği netice beklenemez. Türk ırkında mazinin uğursuz, olumsuz, manasız izleri kalmıştır. Tarihlerde dünya hâkimi olmuş koskoca Türk milletine bugünkü neslimiz mirasçı olduğu zamanda, bu koca milleti biraz zayıf, biraz hasta, biraz cılız bulmuştur. Efendiler, gürbüz, yavuz evlâtlar isterim!' (Atatürk'ün S.D.II, s. 245; akt. Kocatürk, 1999).

Sözü ile kolektif aklın, sosyal iş birliğin ve çalışma eyleminin geleceğin yetişkini ve bilinçli yurttaşı olacak çocuklar için bir zorunluluk olduğu ve düşünme sisteminin ve bilimsel eğitimle gelişmenin ne kadar önemli olduğunu anlatmaktadır.

'Türk milleti güzel her şeyi, her medenî şeyi, her yüksek şeyi sever, takdir eder. Fakat muhakkaktır ki, her şeyin üstünde tapındığı bir şey varsa, o da kahramanlıktır. Bu sözlerim, şüphesiz bugünkü uyanık Türk gençliğinin kulaklarında yüksek ve tesirli akisler yapacaktır. Yüksek hasletlerine ehemmiyetle baktığım Türk çocuklarından daha az şey istemem.' (Atatürk'ün S.D.III, s. 91; akt. Kocatürk, 1999) sözü ile yine millî birlik ve milliyetçilik ruhu ile çocuklara dost düşman kavramlarını öğretmenin önemini ortaya koymuştur. Eleştirel pedagojinin temel hedefi daha sosyal bir toplum yaratmaktır. Bu nedenle çocuklara eleştirel bilinç ve sosyal farkındalık kazandırmak gerekmektedir. Bu bağlamda eleştirel pedagoji; millî birlik, sorumluluk ve bilinçli yurttaşlığı temele alan bir eğitim anlayışı sunmaktadır.

Eleştirel pedagojide çözüm odaklılık kategorisinin altında sorun merkezli teması gözlenmektedir.

'Türk milleti, tarihine övün; çünkü senin ecdadın medeniyetler kuran, devletler, imparatorluklar yaratan bir mevcudiyettir. Sen, Anadolu denilen bu yurda sonradan gelme değil, ilk yerleşip medeniyet kuranların çocuklarıdır. Fakat geleceğine güvenebilmek için, bugün çalışman lâzımdır; çünkü yalnız tarih övücü bir meziyet sayılmaz.' (Afet İnan, Atatürk'ten Hâtıralar, 1950, s. 55-56; akt. Kocatürk, 1999) sözü ile çocukların cesur, gerçekçi olmaları gerektiğini, çalışarak hareket etmeleri hâlinde yurtlarına daha iyi hizmet edeceklerini vurgulamıştır. Çalışmayı sorunların aşılması için önemli bir çözüm kaynağı olarak görmüştür.

"Çocuk sevgisi insan sevgisi için bir ihtiyaçtır. Hele yaş ilerledikçe bu gereksinim kendisini daha kuvvetli duyuruyor. Onun için de Ülkü'yü yanımdan ayırmak istemiyorum.' (Abdülkadir İnan, Türk Kültürü Dergisi, sayı:25, 1964, s. 62; akt. Kocatürk, 1999).

'Çocukluk ne güzel... Çocuklar ne sevimli, ne tatlı yaratıklar değil mi? En çok hoşuma giden hâlleri nedir bilir misiniz? Riyakârlık bilmemeleri, bütün istek ve duygularını, içlerinden geldiği gibi, açıklamaları...' (Hasan Rıza Soyak, Fotoğraflarla Atatürk ve Atatürk'ün Hususiyetleri, 1965, s. 78-79, akt. Kocatürk, 1999).

Atatürk'e göre çocuk sevgi demektir. Çocuk özgür olduğunda, bağımsız olduğunda meraklı, araştırmacı ve yaratıcı olduğunda çevresini daha çok sever. Bu farklı yapısı ile daha çok sevilir. Cumhuriyette çocuk gibidir. Özgürlük ve bağımsızlık ister. Atatürk çocuklarla olduğu zaman kendini çocuk gibi hissetmiş ona göre cumhuriyet ruhu, çocuk gibi heyecanlı, meraklı, araştırmacı bir çocuk ruhudur. Onun dilinde çocuk sevgi demektir. Bu yüzden O sevdiklerine hangi yaşta olursa olsunlar "çocuk" diye seslenmektedir.

'Türk çocuklarının nasibi, her muvaffakiyetli hamleden hep sevinç veren neticeler almaktır. Türk çocukları! Yürüdünüz, yürüyorsunuz, yürüyorsunuz! Yaptığınız hamleler sizi yüksek ülküye ulaştırmak üzeredir. Durmayın, yürüyün! Saadet, refah, sevinç ve hepsinden sonra dünyaya karşı yüksek bir gurur seni bekliyor. Türk çocukları! Son sözümün son kelimesine dikkat!... Gurur, azamet, sende zaten vardır; bunu gösterme! Onu, kendi yüksek enerjinin harimine sakla! Gerekirse, büyük tevazuunu göster. Fakat gene gerektikçe, göster ezici yumruğunu! İşte, bu vasıflarınla ispat edebilirsin ne olduğunu!... Benim bugünkü ve yarınki Türk çocukluğundan beklediğim haslet, bu suretle belirmelidir.' (Cevat Abbas Gürer, Cumhuriyet gazetesi, 10. 11. 1941; akt. Kocatürk, 1999). Sözü ile gelenekten geleceğe anlayışının egemen olduğunu, her ne olursa olsun tek çözümün birlik ve beraberlik

ruhu ile bu ülkeyi ileriye taşımadan geçtiğini ifade etmektedir. Bu sözü mücadele, çalışma ve azimle her türlü sorunun aşılacağı hususunda büyük mesajlar içermektedir.

‘Türkiye Cumhuriyeti’nin, özellikle bugünkü gençliğine ve yetişmekte olan çocuklarına hitap ediyorum: Batı senden, Türk’ten çok geriydi. Mânada, fikirde, tarihte bu, böyleydi. Eğer bugün, Batı nihayet teknikte bir yükselme gösteriyorsa, ey Türk çocuğu, o kabahat de senin değil, senden evvelkilerin affolunmaz ihmalinin bir neticesidir. Şunu da söyleyeyim ki, çok zekisin, malûm! Fakat zekânı unut, daima çalışkan ol!’ (Cevat Abbas Gürer, Cumhuriyet gazetesi; akt. Kocatürk, 1999).

Sözü ile bilimsel düşünce ve bilimsel yöntemi çözümün bir parçası olarak görmekte, istikrarlı bir şekilde çalışma ile bütün dünyanın çok ilerisine gidilebileceğini söylemektedir. Eleştirel pedagojinin temel prensibi insancıl toplum oluşturmaktır. Bunun içinde teori ile uygulama arasında sıkı bir bağ kurulmalıdır. Bu bağ eleştirel düşünmeyi geliştirir. Topluma, düşünme dinamiklerini kullanarak her bilgiyi sorgulama imkânı tanır.

Diyalektik bakışın altında politizasyon teması gözlenmektedir.

‘Küçük hanımlar, küçük beyler! Sizler hepiniz geleceğin bir gülü, yıldızı, bir mutluluk parıltısıdır! Memleketi asıl aydınlığa boğacak sizsiniz. Kendinizin ne kadar mühim, kıymetli olduğumuzu düşünerek ona göre çalışınız. Sizlerden çok şeyler bekliyoruz; kızlar, çocuklar!’ (Atatürk’ün S.D.V., s. 30; akt. Kocatürk, 1999).

‘Ey yükselen yeni nesil, gelecek sizindir. Cumhuriyeti biz kurduk; onu yükseltecek ve sürdüreceksiniz.’ (Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri II, 1924, s. 132; akt. Kocatürk, 1999).

‘Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.’ (İnan, 1959, s. 297).

Sözleri ile çocukları ve çocuk eğitimini, en insani sevgi ve görev olarak ifade etmekte, bilimsel düşünmeyi anlamış bir gençlik hedefini ortaya koymaktadır. Çocukları sofistike bir şekilde geleceğin büyükleri olarak önemsemiş ve büyük sorumluluklar yüklemiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Eleştirel pedagoji kültürel bir eylemdir. Sosyal değişimlerle ilerleyen, gelişen, gerektiğinde dönüşen toplumların vazgeçilmez yaklaşımıdır. Çocukların yaşadıkları toplumu aktif, eleştirel ve cesurca tartıştıkları çağdaş eylemlerdir. Atatürk’ün söylev ve demeçlerinde çocuklarla ilgili söylediği sözler bakıldığında bilimsel araştırma ve bilimsel düşünme yöntemine yönelik evrensel ilkelere dayanan millî bir eğitim anlayışı göze çarpmaktadır.

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak Atatürk’ün çocuklara yönelik algısı ve eğitim anlayışı; başta onları çok seven bir lider, sonrasında çocukların bu ülke için önemini anlatan, demokratik idealar kapsamında çocuklara sorumluluklar ve beklentiler yükleyen ve verdiği mesajlarla yol gösteren bir öğretmen olarak şekillenmiştir. Atatürk’ün çocuklarla ilgili görüşlerinde, eleştirel pedagojik yaklaşım dahilinde, en çok bilinçli yurttaşlığa vurgu yaptığı görülür. Atatürk, çalışmanın çok önemli olduğunu, Cumhuriyet ruhu ile birlik ve beraberliğin ülke için önemini her fırsatta dile getirmiştir. Bu anlamda çocukların, kendilerine güvenerek, ülkenin kuruluş temelleri olan demokratik ideallerinin peşinden gitmelerini, entelektüel uğraşlarını desteklemelerini, dünyayı değiştirmeye yönelik olarak kolektif bilgi üretmelerini, düşünce ve uygulamalarını birleştirerek bilgiyi yeniden tanımlamalarını önermiştir.

Atatürk’ün eleştirel pedagojik yaklaşımın bir diğer kullanım alanı kendini diyalektik ve politize ile göstermektedir. Atatürk; emek, eylem ve bilimsel düşünce ile sorunları tartışarak, eleştirerek kişisel kapasitelerini geliştirmelerini ve ülkelerine sahip çıkarak toplumu ilgilendiren sorunları çözmeleri gerektiğini belirtmiştir. Atatürk’ün ifadelerinden çocuk eğitiminin temel amacının, düşündürmek, özgürleştirmek ve dönüştürmek olduğunu, millî birlik ve kolektif akılla bilinçli yurttaş olunabileceğini, her zaman çözüm odaklı olmayı ve akıl yürütmeye dayalı bilimsel düşünmenin kullanılması gerektiği sonucunu çıkarabiliriz.

Atatürk’ün hayatı incelendiğinde savaş yıllarının en kötü koşullarında bile çocuklarla yakından ilgilendiği ve birçok çocuğu koruması altına aldığı görülür. İlerleyen yıllarda, çocukların sağlık, eğitim ve temel ihtiyaçlarının karşılanması için, çocuk esirgeme kurumu aracılığıyla birçok önem aldığı, korunmaya muhtaç çocuklar için gerekli çabaları gösterdiğini bilmekteyiz. Nihayetinde ise Cumhuriyetimizin geleceği ve güvencesi olan çocuklarımıza Ulusal Egemenlik Çocuk Bayramı’nı armağan etmiştir. Sonuç olarak Atatürk’ün birçok ifadesinde temeli bilimsel sorguya dayalı olan eleştirel pedagojiyi destekler nitelikte bir çocuk eğitimi anlayışının izleri görülmektedir. Ancak Atatürk’ün pedagojik bakış açısının özünde sadece eleştirel pedagojinin

olduğunu söylemek de doğru değildir. Atatürkçü düşünce ile çocuk ruhu arasındaki ifadeler ve çağrışımlar bizlere eleştirinin, sorgulamanın, araştırmanın, bilimsel bilgi ve bilimsel yöntemin, yaratıcılığın, cesaretin ve dinamizmin genç Cumhuriyetle nasıl ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Atatürk; siyasi, ekonomik, kültürel, sosyal sorunların her koşulda çözülmesi gerektiğini ve bunun içinde çocukların daha özgür düşünebilmesi için sorgulayıcı düşünmeyi ve eleştiriyi her zaman gerekli bir koşul olarak görmüştür. Atatürk, eleştirel yaklaşım kapsamında dünyayı dönüştürmek için yeni nesillere tarihsel, sosyal, insani, kültürel ve ekonomik açıdan yönlendirmelerde bulunmaktadır. Araştırma kapsamında, Atatürk ve çocuk temalı araştırmaların sayısının artması, eleştirel pedagojinin geçmişten günümüze olan değişimlerinin ortaya konması ve eğitim sistemimizdeki yerinin belirlenmesi, Atatürk'ün düşünce yaklaşımı ve çocuğa bakış açısının eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde eğitim yaşantılarında yer bulması önerilmektedir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: Bu makale tek yazarlı bir makaledir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Aksakallı, A. (2019). Eleştirel pedagojiye yönelik öğretmenlerin eğitim inançları. *ENAD Online*, 7(2), 583-605. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.6m

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi: M.Ö.1000- M.S. 2008*. Ankara: Pegema Yayınları.

Apple, M., W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Aslan, Ö., M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okulöncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14. <https://doi.org/10.17755/esosder.73598>

Atatürk, (1961). *Nutuk*. İstanbul: Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları.

Atatürk Araştırma Merkezi (2006). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*, Ankara: Divan Yayıncılık. <https://atam.gov.tr/wp-content/uploads/S%C3%96YLEV-ORJ%C4%B0NAL.pdf> adresinden edinilmiştir.

Aytemur, S., N. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(24), 50-61.

Burak, M., D. (2008). Atatürk'ün eğitim anlayışı ve Kıbrıslı Mehmet Efendi'nin eğitime katkıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 623-636.

Büyükgöze, H., & Fındık, L., Y. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3), 1336-1352.

Çağlayan, İ. (2012). Atatürk'ün çocukları. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 2, 101-116.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. NY: Routledge.

https://www.academia.edu/37378137/research_methods_in_education_book_by_Cohen_and_Manion_pdf adresinden edinilmiştir.

Chomsky, N. (2007). *Chomsky, demokrasi ve eğitim*. (Çev. E. Abaoğlu), İstanbul: BGST Yayınları.

Çakır, G. (2020). Atatürk döneminde Türkiye'de aile hukuku ve çocuk hakları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 349-368. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.705011>

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

<https://www.researchgate.net/publication/247720888> Book Review Corbin J Strauss A 2008 Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory 3rd ed Thousand Oaks CA Sage adresinden edinilmiştir.

Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222.

Duran, V., Ekici, G., & Barut, Y. (2019). Atatürk'ün eğitimle ilgili görüşleri bağlamında bir eğitim programı nasıl olmalıdır? 2. Uluslararası 19 Mayıs Yenilikçi Bilimsel Yaklaşımlar Kongresi, İKSAD, 27-29 Aralık, Samsun. 1250-1266. https://www.19mayis.org/files/ugd/614b1f_a8741f0bdbc4465ea5c1bdefa9e778a1.pdf adresinden edinilmiştir.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), Retrieved [date] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/fereday.pdf

Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225.

Giroux, H., A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm* (Çev. Barış Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Gökmenoğlu, T., & Kondakçı, Y. (2015). Atatürk'ün söylev ve demeçlerinde eğitim. *İlköğretim Online*, 14(3), 1029-1043.

Işık, Y. (2020). Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitimci kişiliği ve başöğretmen unvanı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 173-196.

İnan, A. (1959). *Atatürk'ten hatıralar ve belgeler*. Ankara: İş Bankası Yayınları.

Kaya, H. V., Bahçeci, Z., & Kaya, E. (2016). Atatürk'ün eğitime bakışı üzerine bir çalışma. *Yükseköğretim ve bilim dergisi*, 6(3), 297-303.

Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 93-133.

Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-921.

Kocaturk, U. (1999). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. Ankara: Semih Ofset.

Adorno, T. (2010). *Aydınlanmanın diyalektiği*. (Çev. E. Öztarhan). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Koç, E. (2010). Atatürk, Cumhuriyet ve çocuk ruhu. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 45, 71-82.

Mclaren, P. (2011). *Okullarda yaşam, eleştirel pedagojiye giriş* (Ed: M.Y. Eryaman ve H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills, California: Sage Publications. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x013005020> adresinden edinilmiştir.

Orak, F. (2020). *Tarihsel araştırma yöntemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze Türk eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sarıgöz, O., & Özkara, Y. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ve ilkeleri hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 710-716.

Terzi, A., R., Şahan, H., H., Çelik, H., & Zög, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. EXTENDED ABSTRACT

Atatürk's education for children has been emphasised to this day and has been recognised by the whole world. However, whether this emphasis is a didactic approach that includes Atatürk's views and wishes as a leader has remained incomplete.

Critical pedagogy is an approach individuals and society as responsible to the system/country to which they belong, not by emphasizing fascist-based differences such as class, gender, race, but by offering an emancipatory educational environment, trying to eliminate existing inequalities and aiming to provide social justice. There are four basic principles of critical pedagogy. These, The view of social and educational justice and equality. Conscious citizen, solution center, and dialectical. It is understood that his explanations for children what include to based on love and education.

The state founder Atatürk is the one who best understood and explained the importance of education in the life of a nation. Atatürk gave great importance to education and programmed it with his thoughts that will affect education until today. Atatürk is a leader who went beyond the borders of his country and age with his visionary educator identity, idealist and humanist approaches, nationalist way of thinking and critical point of view. Mustafa Kemal Atatürk, who aimed to raise Turkey to the level of contemporary civilization, adopted a new and original education policy by analyzing the educational philosophies and trends in the world.

According to Atatürk, future generations should protect Turkey's independence, development the Republic, work for the society and protect its knowledge and morals, be self-sacrificing, organized, disciplined and self-confident, use education in production in a useful way, be national in every respect and think scientifically. According to Atatürk, the spirit of the Republic is a child's spirit that is curious, inquisitive, original and creative. According to Atatürk, children are individuals who do not lie, are honest, have love and respect in their relationships, are members of modern society, and can express themselves freely in their clothes, manners and attitudes.

Critical thinking, which is the basis of researching, inquiring, questioning, not dogmatic but scientific thinking, is a curious, original, and creative child spirit that Atatürk tried to bring to the whole society with the Republic. Therefore, what connects the concept of national sovereignty with scientific thinking is the pluralist, critical, liberating, democratic, fair, and transformative roles that Atatürk envisaged with critical pedagogy. In this context, it is necessary to approach Atatürk's approaches to children's love as a subjective or personal approach and as an instructive leader who is the teacher of society and reconsider the perception of children in line with these views. Critical thinking, which is the basis of researching, questioning, not dogmatic but scientific thought, is a curious, original, and creative child spirit that Atatürk tried to bring to the whole society with the proclamation of the Republic. Therefore, what connects the concept of national sovereignty with scientific thinking is the pluralist, critical, liberating, democratic, fair, and transformative roles that Atatürk envisaged with critical pedagogy. In this sense, Atatürk's approaches to the love of children should be touched as a subjective or personal tendency and an instructive leader who is the teacher of society. In line with these views, the perception of children should be reconsidered.

This present study was conducted in a historical research design within the scope of the qualitative research model. In this context, with the method of document analysis on the subject, Atatürk's views on education were analysed and examined in terms of the foundations of critical pedagogy, and the targeted child perception was discussed based on Atatürk's speeches, statements, and dialogues.

This study aims to examine Atatürk's love for children in a critical pedagogical context, not only reflecting his personality and feelings but also as an indicator of his current understanding of education. According to the research results, Atatürk sees children first as an example of sincere love and then a unique representative and defender of democratic ideals. In his views on children, Atatürk gave the message that they should be conscious citizens, think freely, protect, keep the Republic alive under all conditions, question knowledge by thinking scientifically and critically, and change and transform it for the benefit of society when necessary. Atatürk listed children's expectations, wishes, and responsibilities as the Republic of Turkey and encouraged children to maintain the spirit of national unity, solidarity, cooperation, and democracy. Atatürk's views, speeches, statements, and dialogues about children are not just emotional expressions but also the path is drawn for them and a duty to them and society.

Parlak, E., Sakarya, M., & Durukan Tok, F. (2023). Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformu örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 101-112.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 30.03.2023 Kabul/Accepted: 20.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformu Örneği

Esra PARLAK¹

Murat SAKARYA²

Fatma DURUKAN TOK³

Özet

21. yüzyılda teknolojideki gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanını da derinden etkilemektedir. Covid-19 pandemisi ve bilgi çağında yaşam boyu öğrenme ihtiyacının giderilmesi gibi nedenlerle eğitim alanında uzaktan eğitim uygulamaları yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimini ve mesleki gelişimini desteklemek amacıyla uzaktan eğitim platformu olan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş ve 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında kullanılmaya başlanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, daha öncesinde yüz yüze katıldığı seminerlere ÖBA ile uzaktan eğitim olarak istedikleri yer ve belirtilen zaman dilimi içinde diledikleri bir zamanda katılabilmektedir. Ayrıca kariyer basamakları eğitimi de ÖBA uzaktan eğitim platformu üzerinden öğretmen ve yöneticilere verilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmen ve yöneticilerin ÖBA uzaktan eğitim platformuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler için tarama modeli kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla açık uçlu sorular ile nitel veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 68 okul yöneticisi ve 217 öğretmen olmak üzere toplam 285 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim platformu olan Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) ilişkin görüşlerini almak amacıyla geliştirilen anket formu kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anket formu katılımcılara Google Formlar üzerinden hazırlanan anket bağlantısının paylaşımıyla gönderilmiştir. Nicel verilerin analizi için ise SPSS programı kullanılmıştır. Kapalı uçlu anket sorularından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu anket verilerinden elde edilen sonuçlar ise bazıları değiştirilmeden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğu ÖBA üzerinden aldığı eğitimlerin verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte yönetici ve öğretmenler ÖBA üzerinden almış olduğu eğitimlerin mesleki çalışmalarına faydalarını; zaman ve mekândan bağımsız eğitim ortamı sunması, farklı bakış açıları kazandırması, yeni gelişmelerden haberdar olmaları, içerik alan bilgilerini arttırması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmeleri, motivasyonlarını arttırmaları olarak ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenler uzaktan eğitimde karşılaşmış oldukları zorlukların eğitimlerin anlık çevrim içi olmaması nedeniyle etkileşimlerin yetersiz olması, zaman sınırlılığının olması, eğitimlerin alanları ile ilgili

1 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, esra.altunbilek@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5221-4380

2 Uzm. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, muratsakarya06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9522-2690

3 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara-Türkiye, fatmadurukantok@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5812-4255

olmaması, öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği, zorunlu bir eğitim olması, teknik alt yapının yetersizliği olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim; öğretmen; yönetici; Öğretmen Bilişim Ağı

Views of School Principals and Teachers on Distance Education: Example of Teacher Information Network Platform

Abstract

In the 21st century, developments in technology have a profound effect on the field of education as in many other fields. Distance education applications have started to be widely used in the field of education due to the Covid-19 pandemic and the fulfillment of the need for lifelong learning in the information age. In order to support the interaction and professional development of teachers, the Teacher Informatics Network (TIN), a distance education platform, was created by the Ministry of National Education and started to be used in the 2021-2022 academic year. School principals and teachers can attend the seminars they have previously attended face-to-face at any time they wish, at any place and within the specified time frame, as distance education with TIN. In addition, career ladder training was given to teachers and school principals through the TIN distance education platform. The aim of the study is to determine the views of teachers and school principals on the TIN distance education platform. In this study, quantitative and qualitative research methods were used together. Scanning model was used for quantitative data. In addition, qualitative data were collected to support the quantitative data of the study. The study group of the research consists of 285 participants, 68 school principals and 217 teachers, working in public secondary schools in Ankara in the 2022-2023 academic year. The questionnaire form developed to get the opinions of the participants about the Teacher Information Network (TIN), a distance education platform, consists of closed and open-ended questions. The survey form was sent to the participants by sharing the survey link prepared via Google Forms. SPSS program was used for the analysis of quantitative data. Percentage (%) and frequency (f) techniques from descriptive statistical methods were used in the analysis of the data obtained from the closed-ended survey questions. Descriptive analysis technique was used for the analysis of qualitative data. The results obtained from the open-ended survey data, on the other hand, are presented by making quotations without changing some of them. As a result of the research, the majority of teachers and school principals stated that the training they received through TIN was productive. In addition, school principals and teachers benefit from the training they have received through TIN to their professional work; they expressed it as providing an educational environment independent of time and place, gaining different perspectives, being aware of new developments, increasing their content knowledge, learning different teaching methods and techniques, and increasing their motivation. As a result of the research, it was seen that the difficulties that school principals and teachers faced in distance education were insufficient interactions due to the lack of instant online training, limited time, not being related to the fields of education, inadequacy of teaching methods and techniques, compulsory education, and insufficient technical infrastructure.

Keywords: Distance education; teacher; school principals; teacher informatics network

1. GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojiye gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanını da derinden etkilemektedir. Covid-19 pandemisinde ve bilgi çağında yaşam boyu öğrenme ihtiyacı, eğitim alanında uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitimin daha fazla bireyin eğitimine olanak tanınması, öğrenenlerin istedikleri yerde bilgiye ulaşabilmeleri, öğrenme hızı ve stilleri üzerinde daha fazla kontrol sağlamaları gibi faydaları bulunmaktadır (Chute, Thompson ve Hancock, 1999). Uzaktan eğitim uygulanırken öğrenme içeriğinin geliştirilmesinde öğretmen becerilerinin çok önemli olduğu, uzaktan eğitimde öğrenme içeriğinde sadece pdf ya da slaytlar içeren sunularansa çoklu ortam uygulamalarının kullanılmasının uzaktan eğitimin kalitesini artıracığı belirtilmektedir (Nafsi ve Maryanti, 2022). Uzaktan eğitim, uzak bölgelerdeki dağınık öğretmen gruplarına ulaşmak için maliyetinin uygun ve kullanışlı olması ile hizmet içi bir program olarak, işlerini bırakmadan öğrenmelerini sağlamaktadır (Sikwibeleve Mungoo, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) uzaktan eğitim platformunu yayına geçirmiştir. 2022 yılı Ocak ayında yayına başlayan ÖBA platformunda; merkezi/mahalli hizmet içi eğitim planları, uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen eğitimler, sanal kütüphane ve haberler yer

almaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler ÖBA'ya e-devlet ya da MEBBİS şifreleri ile giriş yaparak hizmetiçi eğitimlere ve diledikleri eğitimlere doğrudan başvurabilmektedir (www.oba.gov.tr). Uzun ve Uzunöz (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime genel olarak olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; teknolojik fırsat, esneklik, devamlılık, verim ve konfor gibi olumlu deneyimler edindiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinin teknolojiye uyum, özgüven artışı, yenilikçi bakış, kendini başarılı bulma gibi mesleki yeterlilikler sağladığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi daha etkili sürdürebilmeleri için hizmet içi eğitimler almalarının, kendilerini motive etmelerinin ve geliştirmelerine yardımcı olmaları gerektiği belirtilmektedir (Aydın Güngör ve Çakır, 2022). Karahan (2022) pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini mesleki mutluluk açısından incelemiş, fırsat eşitsizliğinin giderilmesinin, öğretmenlerin desteklenmesinin, uygun bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmesinin, çevrimiçi seminerlerin kalitesinin artırılmasının, derse katılımının artırılmasının öğretmenlerin uzaktan eğitim dönemindeki mesleki mutluluğunu artırabileceğini ifade etmiştir. Güney ve Mete (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme, hizmet içi eğitimlere katılım durumlarına ve katıldıkları hizmet içi eğitimin türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğine ulaşılmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan çalışmada Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye'de uygulanan uzaktan eğitimle ilgili öğretmen, yönetici, veli, İl Millî Eğitim Müdürlüğü çalışanları, akademisyen ve öğrencilerden görüşler alınmış ve bunun sonucunda zaman ve mekândan bağımsız olunması, derslerin defalarca izlenebilmesi, pandemi döneminde eğitim ihtiyacının giderilmesi, hastalığın yayılımının engellenmesi, teknolojinin eğitimdeki önemi ve teknolojik becerilerin gelişmesi gibi olumlu sonuçlara ulaşılmış olup; motivasyonun azalması, ölçme ve değerlendirmenin yapılamaması, teknolojik alt yapı ve kaynakların yetersizliği, yetersiz iletişim ve etkileşim dolayısıyla sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları olumsuz görüşler olarak bildirilmiştir. Bu çalışma ile uzaktan eğitim platformu olan ve tüm öğretmen ve yöneticilerin kullandığı Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile öğretmenlerin ve yöneticilerin uzaktan eğitime ilişkin yaklaşımlarına, ayrıca ÖBA uzaktan eğitim platformunun etkililiği konusuna ışık tutacağı öngörülmektedir. Öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimini ve mesleki gelişimini desteklemek amacıyla uzaktan eğitim platformu olan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş ve 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'nda kullanılmaya başlanılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler daha öncesinde yüz yüze katıldığı seminerlere ÖBA ile uzaktan eğitim olarak istedikleri yer ve belirtilen zaman dilimi içinde diledikleri bir zamanda katılabilmektedir. Ayrıca kariyer basamakları eğitimi de ÖBA uzaktan eğitim platformu üzerinden öğretmen ve yöneticilere verilmiştir. Bu çalışmada uzaktan eğitim platformu olan Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin ÖBA platformu üzerinden aldığı eğitimlerin verimliliği, öğretmenlerin mesleki çalışmalarında ne tür fayda sağladığı, ÖBA platformunu kullanırken karşılaştıkları zorluklar, ÖBA platformuna ilişkin önerileri ve eğitim içeriklerinin yeterliliği incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma türü, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli bir konudaki özelliklerini belirlemek üzere verilerin toplanmasını (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018), geçmişte ya da halen var olan bir durumla ilgili (Karasar, 2016) görüş ve eğilimlerin betimlenmesini içeren bir araştırma modelidir (Creswell, 2017). Tarama modelinde araştırmacı, görüşlerin neden kaynaklandığından daha çok katılımcılar açısından görüşlerin nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmada tarama modellerinden anlık tarama modeli kullanılmıştır. Anlık tarama modeli belirli bir zaman dilimi içinde mevcut durumun aynen olduğu gibi yansıtılmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Karasar, 2016). Ayrıca anket formunda kapalı uçlu sorulardan oluşan nicel verileri desteklemek amacıyla açık uçlu sorular ile nitel veriler de toplanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin beraber kullanılması ile tek bir yöntemin barındırdığı eksikliklerin giderilmesi ve daha nitelikli araştırmalar yapılabilmesi amaçlanmaktadır (Greene, 2005). Johnson ve Onwuegbuzie (2004) ise sadece nitel araştırma yönteminin kullanılmasının araştırmanın yorumlanmasında yetersiz olabileceğini, nicel

araştırmalardan elde edilen sayısal verilerle bu eksikliğin giderilebildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırma verilerinin yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma 68 yönetici ve 217 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygun (elverişli) örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan elverişli örnekleme yönteminde (Patton, 2005) araştırmacılar mevcut ögeler içerisinde yeterli sayıda ögeyi örneklem olarak belirlemektedir (Singleton ve Straits, 2005). Çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrenci ve Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	142	49.8
	Erkek	143	50.2
Okulda Çalıştığı Pozisyon	Yönetici	68	23.9
	Öğretmen	217	76.1
Hizmet Yılı	0-5	5	1.8
	6-10	41	14.4
	11-15	64	22.5
	16-20	49	17.2
	20 ve üzeri	126	44.2
Branş	Bilişim Teknolojileri	18	6.3
	Beden Eğitimi	22	7.7
	Fen Bilimleri	47	16.5
	Matematik	26	9.1
	Türkçe	30	10.5
	Yabancı Dil	23	8.1
	Teknoloji ve Tasarım	14	4.9
	Görsel Sanatlar	7	2.5
	Müzik	2	0.7
	Özel Eğitim	15	5.3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	54	18.9
	Rehberlik Öğretmeni	19	6.7
	Sosyal Bilgiler	8	2.8
	Ön Lisans	0	0
	Öğrenim Durumu	Lisans	225
Yüksek Lisans		55	19.3
Doktora		5	1.8
Toplam		285	100

Tablo 1’e göre çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %44.2’si 20 yıl ve üzeri hizmet yılı deneyimine sahiptir ve katılımcıların %78.9’u lisans, %19.3’ü yüksek lisans ve %1.8’i ise doktora mezundur.

2.3. Verilerin Toplanması

Katılımcıların uzaktan eğitim platformu olan Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) ilişkin görüşlerini almak amacıyla kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili sorulardan, ikinci bölüm ise katılımcıların ÖBA'ya ilişkin görüşlerini almak üzere hazırlanan 7 kapalı uçlu ve 2 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim platformu olan Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) ilişkin görüşlerini almak amacıyla geliştirilen bu anket Google Formlar üzerinden hazırlanan anket bağlantısının paylaşımıyla öğretmen ve okul yöneticilerine gönderilmiştir. Anket alanında uzman 5 öğretmen ve yönetici tarafından geliştirilmiş olup anketin kapsam geçerliği ve güvenilirliği için 10 öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin gözleme dayalı verilerle sorgulandığı bir araştırmadır (Büyüköztürk, 2005). Ön uygulama

sonrasında uzman görüşleri alındıktan sonra 2 farklı Türkçe öğretmeni anket formunu incelemiş gerekli düzeltmeler yapılarak anketin son şekli oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların uzaktan eğitim platformu olan Öğretmen Bilişim Ağı'na (ÖBA) ilişkin görüşlerini almak amacıyla geliştirilen anket formu kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anket formu katılımcılara Google Formlar üzerinden hazırlanan anket bağlantısının paylaşımıyla gönderilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Kapalı uçlu anket sorularından elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu anket verilerinden elde edilen sonuçlar ise bazıları değiştirilmeden alıntılar yapılarak sunulmuştur. Alıntılar yapılırken öğretmen isimleri yerine öğretmen 1 (Ö1), öğretmen 2 (Ö2) vb. şeklinde, yöneticiler ise yönetici 1 (Y1), yönetici 2 (Y2) vb. şeklinde kısaltılarak kodlanmıştır.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Kurul adı = ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 01/12/2022

Belge sayı numarası= 0566-ODTÜİAEK-2022

3. BULGULAR

Bu bölümde yönetici ve öğretmenlerin ÖBA uzaktan eğitim platformuna ilişkin görüşlerine dair verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgularla ilgili açıklamalara, tablolara ve tabloların yorumlarına yer verilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin %72.6'sı ÖBA üzerinden aldığı eğitimlerin verimli olduğunu, %27.4'ü ise verimli olmadığını belirtmişlerdir.

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA üzerinden almış olduğu eğitimlerin mesleki çalışmalarına sağlamış olduğu faydalara ilişkin bulgular frekans ve yüzde dağılımı olarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yönetici ve Öğretmenlerin ÖBA Üzerinden Almış Olduğu Eğitimlerin Mesleki Çalışmalarına Faydalarının Dağılımı

Faydalar	f	%
Zaman ve Mekândan Bağımsız Eğitim Ortamı Sunması	196	68.8
Farklı Bakış Açıları Kazandırma	122	42.8
Yeni Gelişmelerden Haberdar Olma	112	39.3
İçerik Bilgilerinin Artması	82	28.8
Farklı Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenilmesi	75	26.3
Motivasyonun Artması	68	23.9
Diğer	14	5.5
Toplam	285	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere yönetici ve öğretmenlerin %68.8'i zaman ve mekandan bağımsız eğitim ortamı sunduğu için, %42.8'i farklı bakış açıları kazandırdığı için, %39.3'ü yeni gelişmelerden haberdar olduğu için, %28.8'i içerik alan bilgileri arttığı için, %26.3'ü farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrendikleri için, %23.9'u motivasyonlarını artırdığı için ÖBA üzerinden almış olduğu eğitimlerin mesleki çalışmalarına fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %5.5 diğer yanıtı veren öğretmen ve yöneticiler ise; mecburen izlediklerini, hiçbir fayda görmediklerini, mesleki gelişim açısından istenilen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA üzerinden almış olduğu eğitimlerde karşılaştıkları zorluklara ilişkin bulgular frekans ve yüzde dağılımı olarak Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yönetici ve Öğretmenlerin ÖBA Üzerinden Almış Olduğu Eğitimlerde Karşılaştıkları Zorlukların Dağılımı

Zorluklar	f	%
Eğitimlerde etkileşimlerin yetersizliği	131	46
Eğitimlerde zaman sınırlılığının olması	114	40
Alanları ile ilgili olmaması	99	34.7
Öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği	81	28.4
Zorunlu bir eğitim olması	80	28.1
Teknik alt yapı yetersizliği	61	21.4
Eğitimlerin anlık çevrimiçi olmaması	52	18.2
Diğer	10	4
Toplam	285	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere yönetici ve öğretmenlerin %46'sı eğitimlerde etkileşimlerin yetersiz olduğunu, %40'ı eğitimlerde zaman sınırlılığının olmasını, %34.7'si alanları ile ilgili olmadığını, %28.4'ü öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz olduğunu, %28.1'i zorunlu bir eğitim olmasını, %21.4'ü teknik alt yapı yetersizliğini, %18.2'si eğitimlerin anlık çevrimiçi olmamasını ÖBA üzerinden almış olduğu eğitimlerde karşılaştıkları zorluklar olarak dile getirmişlerdir. Bununla birlikte %4 diğer yanıtı veren öğretmen ve yöneticiler ise, tatil dönemlerinde zorunlu yapılan eğitimlerde internet kota sıkıntısı yaşadıklarını, eğitimlerin süre açısından çok uzun olduğunu, videoların belirli bir süre açık kaldıktan sonra tekrar ulaşılabilir olmamasını, sunumların monoton olduğunu, daha açık ve net bir dille anlatılmadığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin %65.3'ü ÖBA'da yer alan eğitim içeriklerinin yeterli olmadığını, %34.7'si ise yeterli olduğunu, bununla birlikte öğretmen ve yöneticilerin %51.6'sı ÖBA üzerinden hizmet içi eğitim ve öğretmen-yönetici hareketlilik programlarına başvuru yapıldığından haberdar olduğunu, %48.4'ü ise haberdar olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin %88.4'ü ara tatil seminerlerinin ve hizmet içi eğitimlerin ÖBA üzerinden devam etmesini istediklerini, %11.6'sı ise istemediklerini dile getirmişlerdir.

Yönetici ve öğretmenlerin seminer dönemi eğitimlerini ÖBA platformu üzerinden alma durumlarına ilişkin bulgular frekans ve yüzde dağılımı olarak Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yönetici ve Öğretmenlerin Seminer Dönemi Eğitimlerini ÖBA Platformu Üzerinden Alma Durumlarının Dağılımı

Eğitimler	f	%
Uzaktan Eğitim	190	66.7
Harmanlanmış Eğitim	70	24.6
Yüz Yüze Eğitim	25	8.8
Toplam	285	100

Tablo 4'e göre yönetici ve öğretmenlerin %66.7'si seminer dönemi eğitimlerinin uzaktan eğitim yoluyla olmasını, %24.6'sı harmanlanmış eğitim yoluyla verilmesini, %8.8'i ise yüz yüze eğitim olarak eğitimleri almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Anketin son sorusu olan ÖBA'nın daha da geliştirilmesi için öneriler bölümüne dair yönetici ve öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Öğretmen ve yöneticilerin etkileşim ve iletişim içinde olabileceği bir bölüm eklenebilir. Kendi alanımızla ilgili kaynaklar artırılmalı. Uzaktan eğitimlerde ders veren öğretmen ve akademisyenlerin yeni öğretim teknik ve yöntemlerini kullanması daha etkili bir öğretim sağlayacaktır.” (Ö1)

“Alanımızla ilgili son gelişmeleri içeren seminerler olabilir.” (Ö2)

“Eğitim içeriği, eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan sorunları çözmeye yönelik olmalı.” (Ö3)

“Alana göre, uzmanlığa göre eğitimlerin verilmesi. Kişisel gelişim eğitim içeriklerinin daha etkili olması.” (Y1)

“Branşa yönelik, yeni teknoloji ve gelişmeleri içeren eğitimler almak isteriz.” (Ö4)

“Aktüel eğitim konularına daha çok yer verilmelidir.” (Y2)

“İmam bildiğini okuyacağı için fazla söze gerek yok.” (Y3)

“Akademisyenlerin yanında, deneyimli öğretmenlerin de yer alması. (Y4)

“Konu sınırlaması yapılmalı, eğitici ve öğreticiler iyi seçilmeli, hedefleri iyi belirlenmiş çalışmalar yayınlanmalı, az ve öz olmalı, tekrara düşen konuşmacı ve konular ayıklanmalı, konuşmacılarda dil yeterliliği aranmalı, bazı konuşmacılarda Türkçeyi ifade etme sorunu bulunmakta, slayt kullanımında yazı az olmalı, uzun yazıları izlemek katılımcı için yorucu olabilir, bazı sunucular ekrandaki yazıyı hatalı okuyor. Sunumdan önce alıştırmaya yapmaları önerilebilir.” (Ö5)

“Görevlilerin okuma bilmeyen insanlara mektup okur gibi slayttan okumaları önlenmeli, madem bu insanlar işinin ehli, o zaman sınıfta öğretmenin yaptığı gibi karşısında gerçek izleyiciler varmış gibi normal anlatım yapsınlar, anında soru sorma olanağı olsun, etkileşim şansı olsun izleyicilerin. Canlı olması daha fazla faydalı olacaktır.” (Ö6)

“Öğretmenlerin daha etkin kullanılabilmesi için Arge çalışmaları artırılmalı.” (Ö7)

“Sosyal medya tarzı bir profil sahibi olunmalı ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimleri artırılmalı.” (Ö8)

“Süresi biten eğitimler kapalı görünüyor. Eğitimler daha sonra dinlenecek şekilde açık olmalı.” (Ö9)

“Örnek çalışmalar olmalı, bu teorik içeriklere zaten kitaplardan ulaşılabilir.” (Ö10)

“Çok faydalı olduğunu düşündüğümüz kimi eğitimlerde indirme ve kendi kişisel arşivimize ekleyebilme imkânı sunulmalıdır.” (Ö11)

“MEB ajandaya eklenmesi, ÖBA'ya ulaşımın MEB ajanda üzerinden yapılması”. (Y5)

“Yenilikler ve eğitimler ile ilgili mail veya mesaj yoluyla bildirimler gelmesi öğretmenlerin ÖBA'ya olan ilgilerini diri tutacaktır.” (Ö12)

“Ekonomik olması” (Ö13)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde bilişim teknolojilerindeki hızlı değişim birçok alanı etkilediği gibi eğitim ortamlarını da derinden etkilemektedir. Özellikle pandeminin de etkisiyle uzaktan eğitim platformları öğretmenler ve yöneticiler tarafından aktif olarak kullanılmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin kullandığı uzaktan eğitim platformlarından biri de ÖBA'dır. Bu araştırma ile yönetici ve öğretmenlerin ÖBA uzaktan eğitim platformuna ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğu ÖBA üzerinden aldığı eğitimlerin verimli olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında benzer şekilde öğretmenler ve yöneticiler özellikle Covid 19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin etkili bir öğretim olduğunu ifade etmişler (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Gören, Fazilet, Yalçın, Göregen ve Çalışkan 2020) ve uzaktan eğitimi desteklemişlerdir (Doğan ve Koçak, 2020). Bununla birlikte Akyavuz Külekçi ve Çakın (2020) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 sürecinde okul yöneticilerinin görüşlerini almış olup; okul yöneticileri, öğretmenlerin sınırlı internetlerinin olması, buldukları bölgelerde internetin olmaması, bazı öğretmenlerin tablet, bilgisayar gibi araç gereçlere sahip olmaması gibi nedenlerin uzaktan eğitimin verimliliğini etkilediğini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışma sonucunda da öğretmen ve yöneticilerin eğitimlerin verimli geçmediği ile ilgili düşünceleri eğitimlerin tatil dönemlerine denk gelmesi nedeniyle internet bağlantısında yaşadıkları sıkıntılara bağlanabilir.

Yönetici ve öğretmenler ÖBA üzerinden almış olduğu eğitimlerin mesleki çalışmalarına faydalarını; zaman ve mekândan bağımsız eğitim ortamı sunması, farklı bakış açıları kazandırması, yeni gelişmelerden haberdar olmaları, içerik alan bilgilerini arttırması, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmeleri, motivasyonlarını arttırmaları olarak ifade etmişlerdir. Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin avantajları yüz yüze eğitime göre zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim fırsatı sunması, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi üzerindeki farkındalığın artması, teknolojik beceri geliştirme ve öğrenme kolaylığı sağlaması şeklinde dile getirilmiştir. Ayrıca Aşkan (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu, Arslan (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin salgın hastalık döneminde uzaktan eğitim yöntem ve tekniklerini uygulamak zorunda kalmaları

nedeniyle öğretim yöntem ve tekniklerini daha etkili kullandıkları, Tekin (2020), Gebel ve Bozkurt (2022) tarafından yapılan çalışmalarda ise uzaktan eğitim içeriklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı sonucu bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte %5.5 diğer yanıtı veren öğretmen ve yöneticiler ise; mecburen izlediklerini, hiçbir fayda görmediklerini, mesleki gelişim açısından istenilen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Gebel ve Bozkurt (2022) öğretmenlerin kurs sonucunda edindikleri bilgi ve becerileri mesleki yaşamlarına aktaramadıklarında ayrıca kurs içeriğinin teorik olduğu ve uygulama yönünün olmadığı durumlarda verimlilik ve kalite ile ilgili eksiklikler olduğunu, Yıldırım (2020) ise katılımcıların isteksizliğinin uzaktan eğitimin verimliliğini etkileyebileceğini düşünmektedirler.

Çalışma sonucunda yönetici ve öğretmenler uzaktan eğitimde karşılaşmış oldukları zorlukların eğitimlerin anlık çevrim içi olmaması nedeniyle etkileşimlerin yetersiz olması, zaman sınırlılığının olması, eğitimlerin alanları ile ilgili olmaması, öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersizliği, zorunlu bir eğitim olması, teknik alt yapının yetersizliği olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kurnaz ve Serçemeli (2020) uzaktan eğitimde yeterli düzeyde bir etkileşim sağlanmamasının eğitim sürecinde yaşanan bir zorluk olduğunu ifade etmiştir, bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajlarından birinin de zaman sınırlılığının olmamasına (Özdoğan ve Berkant, 2020) rağmen ÖBA’da yer alan mevcut eğitimlerde zaman sınırlılığının olmasının bir zorluk olarak öğretmen ve yöneticilerin karşısına çıktığı söylenebilir. Senkron (anlık) dersler daha sosyal bir öğrenme deneyimi sağlamakta (Hrastinski, 2008), etkileşimli yapısı nedeniyle başarılı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Lammintakanen ve Rissanen, 2005; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020). Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitim almaları konusunda zorlama yapılmaması gerektiği, öğretmenin talebi doğrultusunda mesleki ve kişisel açıdan ihtiyaç duyduğu eğitimleri alabileceği düşünülmektedir (Arslan ve Şahin, 2013). Bununla birlikte %4 diğer yanıtı veren öğretmen ve yöneticiler ise, tatil dönemlerinden zorunlu yapılan eğitimlerde internet kotası sıkıntısı yaşadıklarını, eğitimlerin süre açısından çok uzun olduğunu ve monoton geçtiğini ve eğitimlerde kullanılan dilin açık ve net olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde uzaktan eğitimlere katılımlarda kotası sıkıntısı, internet bağlantısının yüksek maliyeti (Efriana, 2021), alt yapı eksikliği (Doğan ve Koçak, 2020) sorunları öğretmenlerin yaşadığı sorunlardır. Alper (2020) Rogers’ın Yeniliğin Yayılımı Kuramında da belirtildiği üzere uzaktan eğitim sürecinde kimi öğretmenlerin bu durumu hızla kabul ettiğini, kimilerinin ise yeniliğin kabulünde zorlandığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitime yalnızca kurumsal açıdan bakılmamalı, süreçte eğitimin asıl alıcıları olan öğrenenler açısından ekonomiklik, erişilebilirlik, esneklik, kullanımın kolaylığı ölçütleri de değerlendirmelidir (Girginer ve Özkul, 2004). Uzaktan eğitim platformlarında etkileşimli videolar, simülasyonlar (Kör, Çataloğlu ve Erbay, 2013), oyunlaştırma gibi etkileşimli içerikler kullanılarak öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katılımları ve motivasyonları artırılarak (Gökkaya, 2014) uzaktan eğitimin monotonluğu engellenebilir. Öğretmenler ve yöneticiler ÖBA uzaktan eğitim platformu üzerinden aldıkları hizmet içi eğitimlerde eğitimcilerin alanlarında uzman, sunum becerisi yüksek, yeni ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilecek akademisyen veya öğretmenlerden seçilmesini, ayrıca eğitimlerin gönüllülük esasına dayalı, öğretmen alanlarına uygun olması talep edilmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin yarısından fazlası eğitim içeriklerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Nafsi ve Maryanti (2022) uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenme içeriğinin geliştirilmesinde eğitici becerilerinin çok önemli olduğu, uzaktan eğitimde öğrenme içeriğinde düz anlatımla sadece pdf ya da slaytlar içeren sunular yerine çoklu ortam uygulamalarının kullanılmasının uzaktan eğitimin kalitesini artıracığı belirtilmektedir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin büyük bir kısmı tatil seminerlerinin ve hizmet içi eğitimlerin ÖBA üzerinden devam etmesini istediklerini dile getirmişlerdir. Doğan ve Koçak (2020) uzaktan eğitimin ekonomikliği sayesinde öğretmenlerin yol, yemek, kişisel giderler vb. anlamda masraflarının azaldığını dile getirmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim içeriklerini, eğitici olması, mesleki gelişimlerine katkı sağlaması, eğitimcilerin alanında uzman olması ve içeriklerin kolay anlaşılır olması nedeniyle etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla zaman ve mekândan bağımsız olması, derslerin defalarca izlenebilmesi, eğitim ihtiyacının giderilmesi, teknolojinin eğitimdeki önemi hakkında farkındalığın artması, teknolojik becerileri geliştirme ve öğrenme kolaylığı sağlaması gibi fırsatlar sunduğunu ifade etmektedir. Alper (2020) pandemi nedeniyle zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojiyi daha iyi kullanabildiklerinin olumlu bir sonuç olduğunu belirtmektedir. Doğan ve Koçak (2020) tarafından yapılan çalışmada ise uzaktan eğitimin olumlu özellikleri bağlamında mekân sınırının kalkması, ekonomik olması, eğitimin devamlılığı, fırsat eşitliği, bilgiye erişimde hız ve kolaylık, özdenetim kazandırma, zamanı daha iyi yönetme gibi yönler öne çıkmıştır. Arslan (2021) pandemi sürecinde eğitimin devamlılığının sağlanması için yüz yüze eğitim tekniklerine alternatif olarak, uzaktan eğitim tekniklerine daha fazla önem verilmesini vurgulamıştır. Dahası uzaktan eğitimde öğrenme-

öğretme kaynaklarının ve materyallerinin çeşitliliği ve kalitesi uzaktan eğitimin verimliliğini ve etkililiğini etkileyen önemli faktörlerden biridir (Chao, Saj ve Tessier, 2006).

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle, bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı zorlukları ve sorunları ele alan çalışmalar yapılarak, etkili ve verimli bir uzaktan eğitim platformu tasarlanmasında dikkat edilecek etmenlere yer verilebilir. Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinin öğretmen ve yönetici ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanması için strateji ve uygulamalar önerilebilir. Aşkan (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimin gelecekteki eğitim sisteminde yerinin kısmen uzaktan eğitim ile sağlanabileceği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aşamalı olarak uzaktan eğitim ve hibrit eğitim de MEB tarafından gerektiğinde uygulanabilir. Bu bağlamda hem uzaktan eğitim hem de hibrit eğitim için MEB tarafından her kademe ve alan için öğretim programlarının hazırlanması önerilebilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde verilen ek kotaların yetersiz olduğu görülmüş olup (Türker ve Dündar, 2020), öğretmen ve yöneticilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları teknik alt yapı sorunlarının giderilmesi amacıyla MEB'in bütün uzaktan eğitim platformlarında öğretmen ve yöneticilerin internete sınırsız ve ücretsiz olarak istedikleri yer ve zamanda bağlanmaları sağlanabilir. MEB uzaktan hizmet içi eğitimlerde eğitimci ve katılımcı arasındaki etkileşimi sağlamak ve akademik başarıyı artırmak (Şenkal ve Dinçer, 2012) amacıyla eğitimleri senkron uzaktan eğitim olarak planlayabilir.

Araştırmanın katılımcıları Ankara'da devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 217 öğretmen ve 68 yönetici ile; araştırma verileri ise katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalarda k12 düzeyinde ve yükseköğretim düzeyinde kullanılan uzaktan eğitim platformlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin görüşleri alınabilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = ODTÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 01.12.2022

Belge sayı numarası= 0566-ODTÜİAEK-2022

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırmanın yöntemi, verilerin toplanması, araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %25 (verilerin toplanması, araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma) 3. Yazar katkı oranı: %25 (verilerin toplanması, araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma).

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Akyavuz Külekçi, E., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737.

Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: Durum çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67. doi: 10.37669/milliegitim.78773

Arslan, L. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime, teknolojilerine ve yöntemlerine ilişkin görüşleri: Denizli ili örneği*. Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Arslan, H., & Şahin, İ. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarına yönelik görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66. Erişim adresi: https://www.academia.edu/download/50684721/Bilisim_Teknolojileri_Ogretmenlerinin_Hi.pdf

Aşkan, T. (2022). *Pandemi sürecinde ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve motivasyonlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Aydın Güngör, T., & Çakır, Ç. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sürdürülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(89), 325-344.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chao, T., Saj, T., & Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32-39. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2006/7/establishing-a-quality-review-for-online-courses>
- Chutte, A., Thompson, M., & Hancock B. (1999). *The McGraw-Hill handbook of distance learning*. New York: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Efriana, L. (2021). Problems of online learning during Covid-19 pandemic in efl classroom and the solution. *JELITA*, 2(1), 38-47.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gebel, S., & Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62.
- Girginer, N., & Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 155-164.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: Oyunlaştırma. *Hayef Journal of Education*, 11(1), 71-84.
- Gören, S. Ç., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. doi: 10.37669/milliegitim.787145
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207-211.
- Güney, İ., & Mete, P. (2022). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1289-130. doi: 10.24315/tred.976005
- Hrastinski, S. (2020). Just-in-time online tutoring: Supporting learning anywhere, anytime. *Educause Review*. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-276697>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karahan, A. (2022). *Pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin mesleki mutluluk açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi, *Turkish Studies*, 15(4), 201-214.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267-279.

Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (3), 262-288.

Lammintakanen, J., & Rissanen, S. (2005). *Online learning experiences of university students*. In C. Howard, J. Boettcher, L. Justice, K. Schenk, P. L. Rogers, & G. A. Berg (Eds.), *Encyclopedia of distance education* (pp. 1370–1374). Hershey, PA: Idea Group Reference.

Nafsi, N. R. R., & Maryanti, R. (2022). Analysis of teacher skills in e-learning content development during distance learning during the Covid-19 pandemic. *ASEAN Journal for Science Education*, 1(1), 23-32.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. doi:10.37669/milliegitim.788118

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Sikwibele, A. L., & Mungoo, J. K. (2009). Distance learning and teacher education in Botswana: Opportunities and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(4).

Singleton Jr., R.A., & Straits, (2005). *Approaches to social research* (4th Edition). Oxford University Press, New York.

Şenkal, O., & Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: Bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 13-18.

Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.

Türker, A., & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. doi: 10.37669/milliegitim.738702

Uzun, S., & Uzunöz, A. (2022). Pandemi de öğretmen olmak: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-36. doi: 10.47615/issej.9898

Yıldırım, Y. (2020). Fatih Projesi kapsamında düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 76-90.

7. EXTENDED ABSTRACT

In the 21st century, developments in technology have a profound effect on the field of education as in many other fields. The need for lifelong learning in the Covid-19 pandemic and in the information age has led to the spread of distance education applications in the field of education. Distance education has benefits such as allowing more individuals to be educated, accessing information wherever they want, and providing more control over learning speed and styles (Chute, Thompson, & Hancock, 1999). It is stated that teacher skills are very important in the development of learning content while applying distance education, and the use of multimedia applications rather than presentations containing only pdf or slides in the learning content in distance education will increase the quality of distance education (Nafsi & Maryanti, 2022). Distance education, as an in-service program to reach dispersed groups of teachers in remote areas, is affordable and convenient, and enables them to learn without leaving their jobs (Sikwibeleve Mungoo, 2009). The Ministry of National Education launched the Teacher Informatics Network (TIN) distance education platform in order to support the professional development of teachers and school principals. On the TIN platform, which started broadcasting in January 2022; central/local in-service training plans, trainings organized through distance education, virtual library and news. Teachers and school principals can directly apply for in-service trainings and trainings of their choice by logging into the TIN with their e-government or Mebbis passwords (www.oba.gov.tr). It is anticipated that this study will shed light on the views of the school principals and teachers regarding the Teacher Information Network (TIN), which is a distance education platform and used by all teachers and school principals, and the approaches of teachers and school principals to distance education, as well as the effectiveness of the TIN distance education platform. In order to support teachers' interaction and professional development, the Teacher Informatics Network (TIN), a distance education platform, was created by the Ministry of National Education and started to be used in the 2021-2022 Academic Year. School principals and teachers can attend the seminars they have previously attended

face-to-face at any time they wish, at any place and within the specified time frame, as distance education with TIN. In addition, career ladder training was given to teachers and school principals through the TIN distance education platform. In this research, it is aimed to examine the opinions of school principals and teachers about the Teacher Informatics Network (TIN), which is a distance education platform. In line with this general purpose, the efficiency of the trainings received by the teachers on the TIN platform, what kind of benefits the teachers provide in their professional work, the difficulties they encounter while using the TIN platform, their suggestions about the TIN platform and the adequacy of the training content were examined. As a result of the research, the majority of teachers and school principals stated that the training they received through TIN was productive. School principals and teachers benefit from the training they have received through TIN to their professional work; they expressed it as providing an educational environment independent of time and place, gaining different perspectives, being aware of new developments, increasing their content knowledge, learning different teaching methods and techniques, and increasing their motivation. Additionally, it was seen that the difficulties that school principals and teachers faced in distance education were insufficient interactions due to the lack of instant online training, limited time, not being related to the fields of education, inadequacy of teaching methods and techniques, compulsory education, and insufficient technical infrastructure.

Gülen, M., & Kaya, İ. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 113-125.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 06.04.2023 Kabul/Accepted: 18.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi¹

Merve GÜLEN²

İsa KAYA³

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılan araştırma; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 303 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve "Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖETTÖ)" ile toplanmıştır. Araştırmanın analizinde; bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü - varyans analizi kullanılmıştır. Katılımcılar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post hoc testlerinden LSD ve Tamhane testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin, cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, eğitim seviyesi, teknolojik araç-gereçlerin uzaktan eğitim çalışmalarını kolaylaştırdığı düşüncesi değişkenlerine göre teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir fark gösterdiği bulunurken, mezun olunan üniversite türü, mesleki kıdem, uzaktan eğitim yapma durumu değişkenlerine göre teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, teknolojik araç-gereçlere en fazla güne başlama zamanında ihtiyaç duydukları sonucu elde edilirken, kullanım amaçlarından en çok tercih edilenin ise etkinlik planlama-hazırlama olduğu tespit edilmiştir

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim; eğitimde teknoloji; tutum

Examination of the Attitudes of Preschool Teachers Towards The Use of Technological Tools

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the attitudes of preschool teachers towards using technological equipment with various variables. The research conducted with the screening model, one of the quantitative research methods; It was carried out with 303 preschool teachers working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. The data were collected with the "Demographic Information Form" developed by the researcher and the "Attitude Scale towards the Use of Technological Tools and Equipment in Pre-School Education". In the analysis of the research; independent sample t-test and one-way Anova test were used. Post hoc tests LSD and

¹ Bu çalışma 1. Yazarın aynı isimle hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın bir kısmı FSMVÜ Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EAK 2022) bildiri olarak sunulmuştur.

² Okul Öncesi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul-Türkiye, mgulen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3418-785X

³ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul-Türkiye, ikaya@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3604-1368

Tamhane tests were used to determine between which groups the participants had a significant difference. As a result of the research; While it was found that preschool teachers' attitude levels towards the use of technological tools and equipment showed a significant difference according to the variables of gender, age, type of school, education level, and the idea that technological tools and equipment facilitate distance education studies, the type of university graduated, professional seniority, distance education. It was concluded that the level of attitude towards the use of technological tools and equipment did not show a significant difference according to the variables of the state of doing it. In addition, it was determined that the teachers needed technological tools and equipment the most at the time of starting the day, while the most preferred one among the purposes of use was activity planning-preparation.

Keywords: Pre-school education; technology in education; attitude

1. GİRİŞ

Bireylerin iş ve sosyal hayatta başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duyulan yetkinlikler, günümüzde 21. yüzyıl becerileri diye adlandırılan yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Bilgi çağı olarak da adlandırılan 21.yy'da, bilgiye sahip olan toplumlar teknolojiyi hem üretmekte hem de kullanmaktadır. Teknoloji kullanımı ve üretimi, toplumları daha güçlü ve yaşamlarını daha kolay kılmaktadır. Bireylerin topluma uyumlarında, teknolojiyi kullanabilen nitelikli bireyler olması büyük önem taşımaktadır (Cüre ve Özdener, 2008). İşman (2005) teknolojiyi, belirlenen hedefleri gerçekleştirmede, ihtiyaçları karşılamada ve hayatı kolaylaştırmada doğruluğu ispatlanmış bilgileri organize etmede kullanılan pratik uygulamalardır diye tanımlamıştır. Teknoloji, eğitimde ilerleme sağlayacak önemli bir role sahip olduğundan; öğretmenlerin kendi alanlarına entegre etmelerine ihtiyaç vardır (Akkoyunlu, 2002). Eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmelerinde öncelikle teknoloji kullanımına ilişkin tutumları önemlidir. Tutum bireyin, bir nesneye, kişiye, kuruma veya bir olaya ya da bireyin dünyasının başka ayırt edilebilir tarafına yönelik olumlu ya da olumsuz bir şekilde karşılık verme eğilimidir (Akgün, 2020). Gagne (1985), Morgan, (1998) ve Hanyaloğlu (1995) tarafından bilişsel yönüyle fikir ve bilgi, duyuşsal yönüyle fikirlere eşlik eden olumlu veya olumsuz duygular ve davranışsal yönüyle davranış için hazır olmak üzere 3 boyutta ele alınan tutum, bireyin herhangi bir obje, olay ya da kişiye göre olumlu ya da olumsuz görüşleri olarak açıklanmaktadır (Akgöl, 2020; Oğuz, Ellez, Akamca, Kesercioğlu ve Girgin, 2011). Bandura (1989), tutumların davranışlar üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamıştır (Thibaut, Knipprath, Dehaene ve Depaepe, 2018). Bundan dolayı sosyal algı ve davranışlarımızı etkileyen ve davranışların incelenbilmesinde davranışın belirleyicisi olan tutum önemlidir (Üstüner, 2006). Tüm dünyada teknolojinin gelişimi ile birlikte, eğitim bilimlerinde de yenilikler görülmüştür ve teknoloji eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu sebeple 21. yy'da gündem teknolojinin eğitime dâhil olup olmadığını değil de nasıl dâhil olacağı, çocuklar üzerindeki etkileri ve öğretmenlerin tutum ve yeterlilikleri olmuştur.

Teknoloji ile çocuğun tanışmasındaki en önemli nokta, teknoloji kullanımının çocuklara doğru bir biçimde aktarılmasıdır (Sayan, 2016). Teknolojik araç-gereçlerin eğitim ortamında etkin ve verimli kullanılması, çocukların teknolojik araç-gereçlerden olumsuz etkilenmelerini de önleyecektir. Teknolojinin bir araç olduğu düşünüldüğünde; bu aracı etkin kullanabilen öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerini eğitim programlarına dahil ederek çocukları, teknoloji ile doğru ve etkili bir biçimde tanıştırebilecektir. Çocuklarda teknolojik araç-gereçlerin doğru ve verimli kullanılma farkındalığının oluşabilmesi, öğretmenlerinin teknolojik araç-gereçleri doğru şekilde kullanması ve olumlu tutuma sahip olması ile mümkün olacaktır. Öğretmen, eğitim teknolojilerini yönetecek ve öğrenciyle bilgi teknolojileri arasındaki bağlantıyı gerçekleştirecek önemli bir işleve sahiptir (Aktepe, 2015). Teknolojinin okul öncesi eğitimde doğru ve amacına uygun kullanılması, öğretmenlerin yönlendirmeleriyle mümkün olmakla birlikte öğretmenlerin bilgisayara karşı tutum, davranış ve inanışlarının çocukların bilgisayara karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Çelik ve Bindak, 2005). Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerini çeşitli değişkenler ile ortaya koymaktır. Bu araştırmanın ana problem cümlesi; "Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim öğretim uygulamalarında teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın alt problemleri;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları, çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları okul türü, mezun oldukları üniversite türü, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni ve çalıştıkları okuldan memnun olma durumları) açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları, pandemi sürecinde uzaktan eğitim yapma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları, pandemi sürecinde teknolojinin eğitim sürecini kolaylaştırdığı düşüncesine katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programında teknolojik araç-gereç kullanımına ihtiyaç duyduğu etkinlikler nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında teknolojik araç-gereçlere ihtiyaç duyduğu kullanım amaçları nelerdir?

2. YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerini çeşitli değişkenler ile ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010).

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy, Güngören ve Küçükçekmece ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, belirlenen resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 303 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde; örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlanan, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ve Kol (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖETTÖ)” kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamadan önce veri toplama aracını geliştiren kişiler ile iletişim sağlanarak gerekli izinler alınmış ve bu araçlar kullanıma hazır hale getirilmiştir. Bu araçları uygulayabilmek için Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurulu ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli onay ve izinler alınarak verilerin toplanmasına başlanmıştır. Araştırmacı tarafından; İstanbul ilinde ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, belirlenen resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarıyla iletişime geçilerek araştırmanın kapsamından bahsedilmiştir. Veriler, uygulanacak form ve ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra çalışmaya katılmaya gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerinden, pandemi tedbirleri dikkate alınarak toplanmıştır. Form ve ölçeklerin doldurulması yaklaşık 8-10 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri toplama araçları ile katılımcılardan elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Tüm istatistiksel analizler SPSS 25.0 programı ile yapılmıştır. Araştırmada ilk olarak veri toplama araçlarının normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş, veri seti aykırı değerlerden temizlenmiş ve veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler tercih edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, mezun oldukları üniversite türü ve çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği “bağımsız örneklem t testi” ile, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, meslek seçme nedenleri ve çalıştıkları okuldan memnuniyet düzeyleri

değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği “tek yönlü varyans analizi” ile analiz edilmiştir. Ulaşılan tüm sonuçlarda istatistiksel anlamlılık $p < 0,05$ seviyesinde değerlendirilmiştir.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurulu

Karar tarihi = 02.12.2020

Belge sayı numarası = 47

3. BULGULAR

Bulgular kısmında okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin; Cinsiyet, Mezun Oldukları Üniversite Türü ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin-Analiz Sonuçları

	Teknolojik Araç-Gereç Tutum	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Cinsiyet	Kadın	272	4,15	0,47	-2,798	301	*0,005
	Erkek	31	4,39	0,34			
Mezun Olunan Üniversite	Devlet	194	4,16	0,47	-1,107	301	0,269
	Vakıf	109	4,22	0,43			
Çalıştığı Okul Türü	Devlet	154	4,23	0,48	2,043	301	*0,042
	Özel	149	4,12	0,43			

* $p < 0.05$

Öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = -2.80$, $p = .005$, $p < .05$). Erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin (ortalama=4.39), kadın öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerine (ortalama=4.15) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin mezun oldukları üniversite türüne göre farklılığın istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t = -1.11$, $p = .27$, $p < .05$).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin çalıştıkları okul türüne göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = 2.04$, $p = .04$, $p < .05$). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin (ortalama=4.12), devlet okulunda görev yapan öğretmenlere (ortalama=4.23) göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	P	Tamhane
21-26	115	4,08	0,43	4,489	*0,002	2>1
27-32	128	4,29	0,39			2>5
33-38	42	4,18	0,59			3>5
39-44	11	4,28	0,59			4>5
45 ve üzeri	7	3,76	0,45			
Mesleki Kıdem						
0-5 yıl	190	4,20	0,41	0,977	0,404	
6-10 yıl	61	4,15	0,49			
11-15 yıl	38	4,18	0,59			
16 yıl ve üzeri	14	4,00	0,49			
Eğitim Düzeyi						
Ön lisans	68	3,99	0,44	8,792	*0,000	4>2>3>1
Lisans/Eğitim						
Fakültesi	176	4,19	0,47			
Lisans/Formasyon	18	4,18	0,17			
Lisansüstü	41	4,43	0,36			
Çalışılan Okuldan Memnuniyet Düzeyleri						
Oldukça Fazla	144	4,23	0,50268	1,701	0,184	
Kısmen	147	4,13	0,42516			
Hiç	12	4,13	0,23404			
Meslek Seçim Nedeni						
Aile	25	4,01	0,36827	2,248	0,083	
Maddi	9	4,1722	0,74921			
Atama	44	4,3034	0,47427			
Mesleğe İlgi	225	4,1711	0,4483			

*p<0.05

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, memnuniyet düzeyleri ve meslek seçim nedenleri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=4.49, p=.002, p<.05). Yaş grubu 27-32 (Ortalama=4.29) olan öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyans homojenliği sağlanmadığından dolayı post hoc testlerinden Tamhane testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin eğitim seviyelerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (F=8.79, p=.00, p<.05). Lisansüstü eğitim seviyesinde (Ortalama=4.43) olan Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerin diğerlerine göre daha yüksektir. Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyans homojenliği sağlanmadığından dolayı post hoc testlerinden Tamhane testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.98 p=.40, p<.05).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin çalışılan okuldan memnuniyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=1.7 p=.18, p<.05).

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin meslek seçim sebeplerine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=2.25$, $p=.08$, $p<.05$).

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pandemi Süresince Uzaktan Eğitim Yapma Durumlarına Göre Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Uzaktan Eğitim Yapma Durumu	N	Aritmetik Ortalam	Standart Sapma	F	p
Evet	192	4,22	0,48	2,19	0,114
Kısmen	57	4,15	0,37		
Hayır	54	4,07	0,45		

* $p<0.05$

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin, pandemi süresince uzaktan eğitim yapma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin, pandemi süresince uzaktan eğitim yapma durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=2.19$, $p=.11$, $p<.05$).

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Teknolojik Araç-Gereçlerin Eğitim Çalışmalarını Kolaylaştırıp Kolaylaştırmadığına Yönelik Bulgular

Kolaylaştırma Durumu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	p	LSD
Evet	237	4,24	0,43	11,49	*0,000	1>2
Kısmen	53	3,94	0,51			1>3
Hayır	13	3,98	0,46			

* $p<0.05$

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin pandemi sürecinde teknolojik araç-gereçlerin eğitim çalışmalarını kolaylaştırdığı düşüncesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü Anova testi sonucuna göre; Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin pandemi sürecinde teknolojik araç-gereçlerin eğitim çalışmalarını kolaylaştırdığı düşüncesine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F=11.49$, $p=.00$, $p<.05$). Pandemi sürecinde teknolojik araç-gereçlerin eğitim çalışmalarını kolaylaştırdığını düşünen (Ortalama=4.24) öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksektir.

Anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için varyans homojenliği sağlandığından dolayı post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programında Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına İhtiyaç Duyduğu Etkinliklere İlişkin Bulgular

Etkinlikler	Frekans(f)	Yüzde(%)
Güne Başlama Zamanı	86	28,4
Müzik Etkinlikleri	68	22,4
Okuma Yazmaya Hazırlık	36	11,9
Hareket Etkinlikleri	23	7,6
Drama Etkinlikleri	19	6,3
Fen Etkinlikleri	17	5,6
Oyun Etkinlikleri	17	5,6
Sanat Etkinlikleri	17	5,6
Matematik Etkinlikleri	12	4
Türkçe Etkinlikleri	8	2,6

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin; %28,4'ünün güne başlama, %22,4'ünün müzik, %11,9'unun okuma yazmaya hazırlık, %7,6'sının hareket, %6,3'ünün drama, %5,6'sının sanat, fen ve oyun, %4'ünün matematik, %2,6'sının ise Türkçe etkinliklerinde teknolojik araç-gereç kullanımına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Uygulamalarında Teknolojik Araç-Gereç Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Etkinlikler	Frekans(<i>f</i>)	Yüzde (%)
Etkinlik Planlama-Hazırlama	93	30,7
Online Eğitim Sistemleri	48	15,8
Şarkı Öğretimi-Şarkı Söyleme Çalışmaları	41	13,5
Eğitici Video	41	13,5
EBA/ e-okul Uygulamaları	23	7,6
Dijital Hikâye	17	5,6
Çocukların Gelişim Değerlendirmeleri	12	4
Kodlama Çalışmaları	11	3,6
Kavram Öğretimi	10	3,3
Eğitsel Oyun	7	2,3

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin; %30,7'sinin etkinlik planlama-hazırlama, %15,8'inin online eğitim sistemleri, %13,5'inin şarkı öğretimi-şarkı söyleme çalışmaları, %13,5'inin eğitici video, %7,6'sının EBA/e-okul uygulamaları, %5,6'sının dijital hikaye, %4'ünün çocukların gelişim değerlendirmeleri, %3,6'sının kodlama çalışmaları, %3,3'ünün kavram öğretimi, %2,3'ünün ise eğitsel oyun amacıyla teknolojik araç-gereçleri kullandığı belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma; okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanmaya yönelik tutum düzeylerini çeşitli değişkenler ile ortaya koymak amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde yapılmıştır. Araştırmanın uygun örnekleme yöntemi ile seçilen çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 303 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri Kol (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği (OÖETTÖ)” ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Demografik Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeyleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan üniversite türü, çalışılan okul türü, uzaktan eğitim yapma durumu, teknolojik araç-gereçlerin uzaktan eğitimi kolaylaştırdığı düşüncesi değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Erkek öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin, kadın öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla farklı bir sonuca ulaşan; Aztekin (2020), Çelik ve Bindak (2005), Köroğlu (2014), Çınar vd. (2016), Koçak ve Gülcü (2013) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığını saptamışlardır. Yılmaz'ın (2016) çalışmasında ise kadın öğretmenlerin, teknolojik araç-gereç kullanımı konusunda erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucunu elde etmiştir. Alan yazında yer alan bu farklı sonuçların, seçilen örneklem grubunun ve örneklem sayılarının farklı olmasından ve okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olması ve cinsiyete göre dağılımın dengeli olmamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin, mezun olunan üniversite türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Günlük hayatımızın vazgeçilmezi olan teknolojik araç-

gereçler herkes tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Günümüzde okul öncesi, ilköğretim, lise ve üniversite olmak üzere eğitimin her kademesinde teknolojinin yaygınlaştığı görülmektedir (Yurt ve Cevher-Kalburan, 2011). Günümüz koşullarında teknolojik araç-gereçlerin ulaşılabilir olması sebebiyle vakıf ve devlet üniversitelerinin benzer teknolojik araç-gereç donanımına sahip oldukları varsayılmaktadır.

Çalışılan okul türü değişkenine göre devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeyleri özel okulda görev yapan öğretmenlerin tutum düzeylerine göre anlamlı farklılaşmıştır. Buna göre devlet okulunda görev yapan öğretmenler, özel okulda görev yapan öğretmenlere göre teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik daha olumlu tutuma sahiptir. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla farklı bir sonuca ulaşan; Çörekçi (2020) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin teknoloji kullanım tutumlarında çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığını belirtmiştir. Üstün ve Akman (2015) ise sadece özel okullarda görev yapan öğretmenlerin katılımı ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ve görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, günümüzün getirdiği gereklilik olan uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında MEB tarafından devlet okulunda görev alan öğretmenlere verilen eğitimlerin etki ettiği ve olumlu tutum düzeyini arttırdığı düşünülebilir.

27-32 yaş grubunda olan öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanım tutum düzeyleri, diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir. 45 yaş ve üzeri öğretmenler ise diğer yaş gruplarına göre daha düşük tutum puanına sahiptir. Bu sonuçlar, Erkan'ın (2004) öğretmenlerin tutumları ile yaş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ve 18-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutum puan ortalamasının, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutum puan ortalamasından daha yüksek olduğunu saptadığı çalışması, Yılmaz'ın (2016) yaş grupları arasında 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin tutum düzeyleri diğer yaş aralıklarına göre daha fazla bulunduğu çalışması ve Aztekin'in (2020) 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha düşük tutuma sahip olduğunu belirttiği çalışması ile paralellik göstermektedir. Ancak Köroğlu (2014), Çınarer vd. (2016), Aslan (2016), Çörekçi (2020) ve Çakmaz (2010) çalışmasında öğretmenlerin yaş durumuna göre okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanım tutumları arasında farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarında teknoloji tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilen genç yaş grubunun; teknoloji ile yetişen bireyler olduğundan ve teknoloji kullanım bilgilerinin daha fazla olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim seviyelerine göre teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutuma bakıldığında en yüksek puan ortalaması yüksek lisans, lisans, ve ön lisans şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça, teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin tutum puanları da artmaktadır. Alan yazın tarandığında, Aztekin'in (2020) çalışmasında lisans mezunlarının diğer eğitim seviyelerine göre daha olumlu tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çınarer vd. (2016) ve Yılmaz vd.'nin (2016) çalışmalarında ise öğretmenlerin eğitim seviyeleri tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Köroğlu (2014) çalışmasında tutum puanlarının okul öncesi öğretmenliği (eğitim fakültesi) ve çocuk gelişimi ve eğitimi (formasyon) bölümlerinden mezun olma değişkenine göre, okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin tutum ölçeği puanlarının daha fazla olduğu ancak istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Bu iki değişken arasındaki elde edilen sonuçların bu araştırmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin, mesleki kıdem yılına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çörekçi (2020) ve Çınarer vd. (2016) araştırmalarında benzer sonuca ulaşarak, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutum puanları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Çakmaz (2010) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiş ve bu sonucu kıdemli öğretmenlerin klasik yöntemlerle eski teknolojileri kullandıkları, meslekte yeni olan öğretmenlerin ise yeni teknolojileri tercih ettikleri şeklinde yorumlamıştır. Aztekin (2020), 21 ve üzeri mesleki kıdem yılındaki öğretmenlerin daha düşük tutum puanına sahip oldukları sonucuna varmıştır. Alan yazında yer alan bu farklı sonuçların, seçilen örneklem grubunun ve örneklem sayılarının farklı olması ve teknoloji kullanımına yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılım durumları ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin meslek seçim sebeplerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bireylerin kendi benlik algıları ile uyumlu meslek seçimi yapabilmeleri büyük önem taşımaktadır ve bu uyumu sağlayan bir seçim hem hizmet öncesi öğretmen eğitimini hem de meslekteki memnuniyeti olumlu yönde etkiler

(Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Ekinci, 2017). Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmenlerin meslek seçim nedenleri arasında tutuma yansıyan herhangi bir farklılık olmadığı görülerek meslek seçimlerinde uyumu sağladıkları varsayılmaktadır.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin çalışılan okuldan memnuniyetlerine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bireylerin iş yaşamlarında çalışma verimliliğinin memnuniyet düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çalışanların memnuniyetinin yüksek olması iş verimliliğini arttıran etmenlerden iken çalışan memnuniyetinin düşük olması ise çalışma ortamında olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir (Bağcı, 2014; Paul, 2012; Yardibi, 2017). Alan yazında öğretmenlerin teknoloji tutumlarının, okul memnuniyeti ile ilişkilendirildiği çalışmaya rastlanmaması ile birlikte; yapılacak çalışmalarda seçilen örneklem grubunun ve örneklem sayılarının farklı olmasıyla sonuçların değişebileceği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin, uzaktan eğitim yapma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. 2020 yılında dünyada yaşanan pandemi süreci etkisiyle uzaktan eğitim seçenek olmaktan çıkıp zorunluluk haline gelmiştir. Beklenmedik bu durum karşısında “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)” ve görüntülü görüşme sağlayan uygulamalar eğitime entegre edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim yapma durumu kendi tercihleri olmadığından teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerini etkilemediği düşünülmektedir.

Pandemi sürecinde teknolojik araç-gereç kullanımının eğitim çalışmalarını kolaylaştırdığını düşünen okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeyleri, diğerlerine göre daha yüksektir. İbret, Avcı ve Receptoğlu'nun (2016) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler teknolojik araç-gereçleri tercih nedenlerini öğrencilerin kolaylıkla araştırma yapabilmeleri, ulaşılabilir olması, yaşayarak öğrenme imkânı tanınması ve maliyetinin düşük olması durumları ile ilişkilendirirken karşılaştıkları problemler ise araç-gereçlerin maliyetinin yüksek olmasıdır. Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarında kullanılan teknolojik araç-gereçler ile olumlu yaşantılar edinilmesi bu araçlara yönelik tutum düzeyini daha da arttıracaktır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin; %28,4'ünün güne başlama, %22,4'ünün müzik, %11,9'unun okuma yazmaya hazırlık, %7,6'sının hareket, %6,3'ünün drama, %5,6'sının sanat, fen ve oyun, %4'ünün matematik, %2,6'sının ise Türkçe etkinliklerinde teknolojik araç-gereç kullanımına ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik araç-gereç kullanımının, okul öncesi eğitim programıyla tamamen bütünleştirilmesi program özellikleri göz önünde bulundurularak mümkün olacaktır. Etkinliklerin içerik zenginliğine hakim olan öğretmen tarafından teknolojinin programla doğru şekilde bütünleştirilmesi sınırsız etkinlik fikri doğuracaktır; resim ve testlerin olduğu bir kitap oluşturmak için belli bir yazılım kullanma, çocukların bireysel veya grup fotoğraflarını çekme, yazı ve resimler ile dergiler oluşturma, biyografiler, duvar gazeteleri, okul-ev işbirliği evrakları, duvar resimleri, tarayıcı kullanımı, yazı font seçimleri, çeşitli grafik uygulamaları, sunular, web aramaları, farklı mekandaki insanlarla iletişim kurma ve çok daha fikrin öğrenme ortamında uygulanması ile örneklendirilebilir (Sayan, 2016).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin; %30,7'sinin etkinlik planlama-hazırlama, %15,8'inin online eğitim sistemleri, %13,5'inin şarkı öğretimi-şarkı söyleme çalışmaları, %13,5'inin eğitici video, %7,6'sının EBA/e-okul uygulamaları, %5,6'sının dijital hikaye, %4'ünün çocukların gelişim değerlendirmeleri, %3,6'sının kodlama çalışmaları, %3,3'ünün kavram öğretimi, %2,3'ünün ise eğitsel oyun amacıyla teknolojik araç-gereçleri kullandığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre eğitici video izletme ve şarkı öğretimi-şarkı söyletme kullanım amaçlarındaki sonuçlar, Konca ve Tantekin Erden (2021) araştırmalarında öğretmenlerin okul öncesi eğitimde dijital teknoloji kullanmaya yönelik pozitif tutuma sahip olmalarına rağmen, sınıf içerisinde sınırlı şekilde, genellikle çocuklara çizgi film izletme ve müzik dinletme amaçlarıyla teknolojik araç-gereçlerin kullanıldığı sonuçlarıyla benzeşmek ile birlikte farklı kullanım amacı seçenekleriyle sınırlılık durumunun zenginleştiği sonucuna varılmıştır. Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımının yaygınlaşması ile kullanım amaçlarının da çeşitleneceği düşünülmektedir. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin, cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, eğitim seviyesi, teknolojik araç-gereçlerin uzaktan eğitim çalışmalarını kolaylaştırdığı düşüncesi değişkenlerine göre teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir fark gösterdiği bulunurken, mezun olunan üniversite türü, mesleki kıdem, uzaktan eğitim yapma

durumu değişkenlerine göre teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, teknolojik araç-gereçlere en fazla güne başlama zamanında ihtiyaç duydukları sonucu elde edilirken, kullanım amaçlarından en çok tercih edilenin ise etkinlik planlama-hazırlama olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında şunlar önerilebilir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında; öğretim teknolojileri ders içeriğinde olan teknolojik araç-gereçler, programdaki alan eğitimi ders içeriklerine konu başlığı olarak eklenerek kapsamı genişletilebilir. Öğretmenlerin teknolojik bilgi ve uygulama ihtiyaçları okul öncesi öğretmenleri ve diğer öğretmenler için kendi branşlarına uygun olarak, teknolojik araç-gereçlerin eğitime entegrasyonu üzerine hizmet içi eğitim verilebilir. Teknolojik araç-gereç kullanımının yanında program geliştirme, dijital eğitim materyali üretme vb. projeleri desteklenerek yatkın olan öğretmenlere gerekli imkanlar sunulabilir. Hızlı gelişen teknoloji koşullarına uygun olarak okullardaki teknolojik araç-gereç donanımı düzenli takip edilip, desteklenmelidir. Teknoloji ve tutum ile ilgili çalışmalar, hızlı gelişen ve değişen teknoloji koşulları ile farklı zaman dilimlerinde benzer çalışma grupları ve aynı zaman diliminde farklı bölgelerdeki veya farklı özellikteki çalışma grupları ile uygulanabilir. Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, teknolojik araç-gereç kullandıkları etkinlik uygulamaları karşılaştırılarak incelenebilir. Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlar farklı değişkenler ve nitel yöntemler ile incelenebilir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Etik Kurulu

Karar tarihi= 02.12.2020

Belge sayı numarası= 47

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Akgöl, K. (2020). *Öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Akgün, F. (2020). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim materyallerinden yararlanmaya yönelik öz-yeterlilikleri ve öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 412-428.

Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Educational Media International*, 39(2), 165-174.

Aktepe, V. (2015). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilgisayarı kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-92.

Aslan, E. (2016). *Fatih projesi kapsamında öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde tablet bilgisayarları kullanmaya ilişkin tutumları ve yenilikçi uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Aztekin, B. (2020). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (eba)'na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmaz, B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi (Bolu İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, C., & Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çınarer, G., Yurttakal, A. H., Ünal, S., & Karaman, İ. (2016). Öğretmenlerin teknolojik araçlarla eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi Yozgat ili örneği. *EEB 2016 Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu*.
- Çörekçi, E. D. (2020). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Cüre, F., & Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BIT) uygulama başarıları ve BIT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, (34), 41-53.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 140-145.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E., & Receptoğlu, S. (2016). Proje tabanlı öğrenmede teknolojik araç-gereçlerin kullanımına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 2105-2122.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Hanyaloğlu, E. (1995). *Okul öncesi kurum öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile sahip oldukları anne-babalık tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, Ö., & Gülcü, A. (2013). FATİH projesinde kullanılan LCD panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1221-1234.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bilişim teknolojileri özyeterlik alguları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye giriş*. (12. Baskı). (Çev. H. Arıcı, O. Aydın ve diğerleri). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları No:1.
- Oğuz, E., Ellez, A. M., Akamca, G. Ö., Kesercioğlu, T. İ., & Girgin, G. (2011). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ve bilgisayara yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 10(3), 934-950.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim*, 1-13.
- Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., & Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes and school context on instructional practices in integrated STEM education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 190-205.

Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J. B., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.

Üstün, A., & Akman, E. (2015). Özel okul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve görüşleri. *Journal of Educational Sciences*, 2199-205, 94-103.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(45), 109-127.

Yılmaz, E., Tomris, G., & Kurt, A. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.

Yılmaz, M. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yurt, Ö., & Cevher-Kalburan, N. (2011). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science*, 3(April 2014), 1562-1570.

7. EXTENDED SUMMARY

In this study, which aims to reveal the attitudes of preschool teachers towards the use of technological tools and equipment with various variables, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists. In this model, the event or object that is the subject of the research is tried to be defined in its own conditions and as it is. The study group of the research consists of 303 pre-school teachers working in the determined public and private pre-school education institutions affiliated to the Ministry of National Education in the provinces of Bakırköy, Güngören and Küçükçekmece in the 2020-2021 academic year. In the selection of the working group; Appropriate sampling method, which is defined as choosing the sample from easily accessible and applicable units, was used. . Before collecting the research data, necessary permissions were obtained by communicating with the people who developed the data collection tool and these tools were made ready for use. In order to be able to apply these tools, the necessary approvals and permissions were obtained from the Fatih Sultan Mehmet Foundation University Ethics Committee and the Istanbul Provincial Directorate of National Education, and data collection was initiated. By the researcher; The scope of the research was mentioned by communicating with the determined public and private pre-school education institutions in Istanbul and affiliated to the Ministry of National Education. The data were collected from pre-school teachers who volunteered to participate in the study after the necessary explanations were made about the form and scale to be applied, taking into account the pandemic measures. It took approximately 8-10 minutes to fill out the forms and scales. In this study, the data obtained from the participants with the data collection tools were transferred to the computer environment. All statistical analyzes were done with SPSS 25.0 program. In the study, firstly, it was determined whether the data collection tools comply with the normal distribution hypothesis by looking at the skewness and kurtosis coefficients, the data set was cleaned of outliers and parametric tests were preferred when the data showed normal distribution. Whether the teachers' attitude levels towards the use of technological tools and equipment differ according to the variables of gender, the type of university they graduated from and the type of school they work in, with the "independent sample t test", according to the variables of age, professional seniority, educational status, reasons for choosing a profession and their level of satisfaction with the school they work at. difference was analyzed by "one-way analysis of variance". Statistical significance was evaluated at the $p < 0.05$ level in all the results obtained. According to the findings of the study, it was determined that male teachers' attitude levels towards the use of technological tools and equipment in pre-school education were higher than female teachers' attitudes towards the use of technological tools and equipment in pre-school education. It was observed that the level of attitudes of preschool teachers towards the use of technological equipment did not differ according to the type of university they graduated from. According to the school type variable, the attitude levels of the teachers working in the public school towards the use of technological equipment differed significantly according to the attitude levels of the teachers working in the private school. Accordingly, teachers working in public schools

have a more positive attitude towards the use of technological equipment than teachers working in private schools. Teachers who are in the 27-32 age group have a higher level of attitude to use technological tools and equipment compared to other age groups. Teachers aged 45 and over have lower attitude scores than other age groups. Considering the attitude towards the use of technological tools and equipment according to education levels, it is seen that the highest average score is ranked as graduate, undergraduate, and associate degree. As the education level of teachers increases, their scores on the use of technological tools and equipment also increase. It has been observed that the level of pre-school teachers' attitudes towards the use of technological equipment did not differ according to the years of professional seniority. It has been observed that the level of pre-school teachers' attitudes towards the use of technological tools and equipment does not differ according to their distance education status. Preschool teachers, who think that the use of technological tools and equipment during the pandemic process facilitates educational work, have higher levels of attitude towards the use of technological tools and equipment than others. Preschool teachers participating in the research; 28.4% to start the day, 22.4% to music, 11.9% to literacy preparation, 7.6% to movement, 6.3% to drama, 5.6% each. art, science and games, 4% in mathematics and 2.6% in Turkish activities were determined to need the use of technological tools and equipment. Preschool teachers participating in the research; 30.7% of them are planning and preparing events, 15.8% are online education systems, 13.5% are teaching-singing activities, 13.5% are educational videos, 7.6% are EBA /e-school applications, 5.6% digital stories, 4% children's development assessments, 3.6% coding studies, 3.3% concept teaching, 2.3% educational games It was determined that he used technological tools and equipment for the purpose. In the light of these findings, in the preschool teaching undergraduate program; The scope can be expanded by adding the technological tools and materials included in the instructional technologies course content to the field education course contents in the program. In-service training can be provided for pre-school teachers and other teachers on the technological knowledge and application needs of teachers, in accordance with their own branches, on the integration of technological tools and equipment into education. In addition to the use of technological tools and equipment, program development, digital education material production, etc. Necessary opportunities can be offered to teachers who are inclined by supporting their projects. In accordance with the rapidly developing technology conditions, the technological equipment and equipment in schools should be regularly monitored and supported. Studies on technology and attitudes can be applied with similar working groups in different time zones and working groups in different regions or with different characteristics in the same time zone with rapidly developing and changing technology conditions. Attitudes towards the use of technological equipment in preschool education can be examined with different variables and qualitative methods.

Sağır, H., & Turhan, N. (2023). An examination of school principals' conflict management styles: Qualitative analysis study. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 126-140.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 07.04.2023 Kabul/Accepted: 18.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

An Examination of School Principals' Conflict Management Styles: Qualitative Analysis Study¹

Hayati SAĞIR²

Nihan TURHAN³

Abstract

The purpose of this research was to analyse the opinions of school principals working in secondary schools on conflicts and conflict management. The research is a qualitative study using a case design. The study group was selected from among the secondary school principals in the Kağıthane and Eyüpsultan districts of Istanbul through the easily accessible case sampling of the purposeful sample. The study was carried out with a total of 20 school principals, including 10 secondary schools and 10 Imam Hatip secondary schools, in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form was created as a data collection tool in the research. Code, categories and themes were developed through content analysis of the data collected in the research. As a result of this research, a total of 13 categories and 7 different themes were formed from these categories. These are the effect of conflicts on the future of the organization, the parties to the conflict, the issues that cause the conflict, the effect of conflict management, the relationship of conflict with personality traits, the effect of legislation and policy on conflict, and conflict management. The suggestion that emerged in this research is to ensure that school principals' perceptions of conflict can be revealed by developing a questionnaire and monitoring the perceptions of school principals on conflict management at regular intervals. In this way, the conflict management styles of school principals will be determined.

Keywords: School principal; conflict; conflict management

Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Şekillerinin İncelenmesi: Nitel Analiz Çalışması

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin çatışmalara ve çatışma yönetimine dair görüşlerini analiz etmektir. Araştırma vaka deseni kullanılarak yapılan nitel bir çalışmadır. Çalışma grubu İstanbul ili Kağıthane ve Eyüpsultan ilçelerindeki ortaokul müdürleri arasından amaçlı örneklemin kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında 10 ortaokul ve 10 imam hatip ortaokulu olmak üzere toplam 20 okul müdürüyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yoluyla kod, kategori ve temalar geliştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda toplamda 13 kategori, bu kategorilerden ise 7 farklı tema oluşmuştur. Bunlar: Çatışmaların örgütün geleceğine dair etkisi, çatışmanın

¹ This study was produced from the master's "An Examination Of School Principals' Conflict Management Styles: Qualitative Analysis Study" thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

² Educational Administration Specialist, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Institute of Education Sciences, Department of Measurement and Evaluation in Education, İstanbul-Turkey, hayatisgr@yahoo.com.tr, ORCID: 0000-0002-7874-7652

³ Assistant Professor, Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Institute of Education Sciences, Department of Educational Administration, İstanbul-Turkey, nsolpuk@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9279-7699

tarafları, çatışmaya sebep olan konular, çatışma yönetiminin etkisi, çatışmanın kişilik özellikleriyle olan ilişkisi, mevzuat ve politikanın çatışmaya etkisi ve çatışma yönetimidir. Bu çalışmada ortaya çıkan öneri okul müdürlerinin çatışma yönetimine ilişkin algılarının anket geliştirerek düzenli aralıklarla takip edilmesiyle okul müdürlerinin çatışma algılarının ortaya çıkmasının sağlanmasıdır. Bu sayede okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin belirlenmesi sağlanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü; çatışma; çatışma yönetimi

1. Introduction

An organization can be defined as a field of activity in which two or more individuals coordinate for a common purpose. Mankind also opens his eyes to the world in a hospital, which is an organization, grows up as a part of another organization with his family, becomes a part of the school organization when the age of education comes, enters business life and takes part in another organization of social life (Tanrıoğen, 2018). Since conflict is a situation that occurs or is perceived between the individual and the parties, the history of the conflict is as old as the history of humanity (Tekarslan et al., 2000). Conflict is the interaction between people who are related to each other as a result of their perceptions of whether something is appropriate or not. In the framework of interaction, parties are expected to behave and react towards each other. This is especially true in verbal and non-verbal forms. The key word in conflict is "perceiving". In addition to the fact that the parties' wishes, goals, and the situation of preventing their comforts are real, it means that such a belief has created the conditions for conflict (Folger et al., 2020).

Organizations are areas where individuals operate in harmony for common purposes. Likewise, organizations are social life itself. Every individual continues his life about organizations throughout his life from birth to death (Tanrıoğen, 2018). Life continues in organizations such as hospitals, schools, and workplaces. The deterioration of harmony and harmony in this social structure creates conflict.

Conflict is a state of disagreement, opposition, and contradiction that occurs between individuals or groups for various reasons. It is a phenomenon that has the potential to harm the organization in cases where it is not managed well (Gümüşeli, 1994). Even though conflict is a frightening concept, what needs to be done in cases where it is inevitable is to take advantage of the possible benefits of the conflict and manage the conflict effectively. In cases where it is not known how to cope with difficulties, conflict can lead to devastating results (Karip, 2020).

The most important task in educational organizations is the responsibility of the administrators. For this purpose, managing conflicts that may arise in schools correctly is also a part of the duties of principals (Açıklın, 1994). If school principals take an active role in diagnosing conflict and managing the process, they will be on the way to achieving their goals. The positive or negative effects of conflicts in organizations show their success in conflict management. Otherwise, if the skill capability in conflict management is lacking, it may cause the organization to become passive. Since conflicts are inevitable in organizations in modern management understanding, and it will not be possible to eliminate conflicts; managers should resolve conflicts in a way that contributes to the survival and development of organizations (Koçel, 2011).

Schools have never been trouble-free places, they have been organizations where conflicting elements are experienced dynamically. It is known that it causes conflicts between units due to reasons such as different educational understandings, political views, different values and judgments, subcultural differences, and scarce resources in schools, together with external or internal factors. In this challenging environment, the main duty of the administrators is to prepare the school life based on common values with a fair education environment and open communication channels (Turan, 2014).

Conflict diagnosis is the first step in conflict management. Diagnosis is crucial to the treatment of the conflict. Although open conflict is easy to diagnose, diagnosing perceived and potential conflicts may require managerial skills. The second step is to correctly identify the factors that cause conflict. The third step will be to determine a strategy suitable for the source of the conflict. In the last stage, it is checked whether the determined strategy is sufficient to resolve the conflict (Özcan, 2021). An important issue in conflict management is the perspectives of the conflicting parties towards the manager. The effect of managers who carry ethical leadership values and principles on conflicting individuals or groups positively affects conflict management. If the parties see their manager as honest, fair and reliable, these presuppositions will make the conflict easier to manage (Konak & Erden, 2015). According to Genç (2007), minimizing organizational conflict is related to achieving success in

the personal efforts of the members of the organization. Managers can resolve the conflicts they encounter, but for the correct analysis of the conflict, it is necessary to know the attitude, behaviour and personality traits and to understand the causes of the conflict in depth. Managers need to be able to effectively resolve conflicts that occur within the organization. To resolve conflicts effectively, managers must have the necessary skills. We can divide these into four intellectual skills, emotional skills, interpersonal skills and managerial skills (Murphy, 1997). In this study, school principals' views on conflicts and conflict management, which are common and encountered in schools, were examined.

1.1. Purpose of the Research

The general purpose of this research is to examine the opinions of school principals working in public secondary schools and Imam Hatip secondary schools on conflicts and conflict management. In line with this general purpose, the following sub-objectives have been determined.

1. What are school principals' views on the impact of conflicts in educational organizations on the future of the organization?
2. What are the perceptions of school principals about who among the education stakeholders they have conflicts with?
3. What are school principals' perceptions of the issues that cause conflict?
4. What are school principals' perceptions of the impact of conflict management on the institution?
5. What is the effect of personality traits on school principals' conflict and ability to manage conflict?
6. What are the perceptions of school principals about the impact of MEB legislation and policies on conflict?
7. What is the conflict management style used by school principals?

1.2. Importance of Research

In educational organizations, administrators, teachers, parents and students are indispensable stakeholders in schools. Conflicts that may occur between these can affect the achievement of educational organizations' goals and the development of societies. Determining the conflicts experienced by school principals with the increasing human population in recent years will pave the way for thoughts about conflicts and the ability to manage conflicts and move forward in line with the aims of the Turkish education system. Because schools form the basis of the education system. The operation of the system, all the components in the schools and the coordinated work are also provided by the school principals. In this respect, school principals should be able to analyse conflicts that may occur in their schools and manage conflicts in line with the interests of the school (Akgöz & Cemaloğlu, 2020). In this research, it is thought that it will contribute to both the education system and the field, and guide the administrators and administrator candidates by determining the elements originating from the legislation in the conflicts in educational organizations.

In this study, which will be created by listening to the opinions and experiences of school principals, the focus is on secondary schools and Imam Hatip secondary schools under two different general directorates. It is thought that the school principals in these schools will understand the view of the conflict, with whom the conflict has passed, in what context, the factors causing the conflict, the relationship between personality traits and conflict, how they provide conflict management, and their predisposition to conflict management styles. When the literature is examined, it is seen that there are studies on the concept of conflict, conflicts occurring in schools vary from the motivation of teachers to job satisfaction; It has been revealed that there is a close relationship with many variables from the academic success of the students to the institutional culture of the school. Reduce the destructive effect of conflicts in educational institutions, when managed correctly, it can have positive effects on both the institution and the employees, but if it is not managed, it can cause serious harm to the organization and the employees (Bilgir, 2018). For this reason, it is thought that quantitative and qualitative research conducted by teachers and school administrators will be beneficial for the development of educational organizations. Considering that all kinds of conflicts that occur in educational institutions are of interest to school principals and that they should be managed correctly with their knowledge and experience, the qualitative method of this research makes the research valuable. In addition, as a result of the findings of the research, it is thought that it will be useful to compare the conflict and conflict management of secondary schools with two different general directorates and Imam Hatip secondary schools at the same education level.

1.3. Limitations

- The research was carried out in the 2021-2022 academic year.
- This research is limited to the principals of 10 secondary schools and 10 Imam Hatip secondary schools in the Kağıthane and Eyüpsultan districts of Istanbul.
- The research was carried out within the framework of Covid-19 measures.
- Private secondary schools were not included in the study.
- This research is limited to questions in the semi-structured interview form.

2. METHOD

In this section, information about the research model, study group, data collection process, data analysis, research and publication ethics are given.

2.1. Pattern of the Research

The focus of this research is school principals. The case study design was used in the research, as the opinions of school principals working in secondary schools and Imam Hatip secondary schools about conflict, the factors causing conflict and conflict management will be investigated. The reason for choosing the qualitative situation model is that it examines the events and phenomena limited by the perceptions and experiences of school principals towards conflict. In the qualitative case model, the aim is to conduct deep research on a particular case and produce results. Creswell (2003) defines it as a review with appropriate data collection tools in a specific time frame such as a single person, program, event, process, institution, organization, or social group. Case study means to examine in depth the environment, individual, event and processes, which are among the factors that concern the situation in a natural environment such as a school, institution, or organization, with a holistic perspective (Erişti et al., 2013).

2.2. Working Group

The study group of the research consists of 20 school principals in 10 secondary schools affiliated with the General Directorate of Basic Education and 10 Imam Hatip secondary schools affiliated with the General Directorate of Religious Education, selected from a total of 55 official secondary school principals affiliated to the Ministry of National Education, working in the districts of Kağıthane and Eyüpsultan in the province of Istanbul in the 2021-2022 academic year.

Istanbul is the city with the highest number of schools in Turkey in terms of both the number of schools and the number of students. Numerous surplus is also seen among 39 districts of Istanbul. Among these, Kağıthane and Eyüpsultan districts are among the regions where the population is dense. The selection of the study group from neighbouring districts is also a positive factor in terms of the validity of the research. Of the school principals selected by the random sampling method of the nonprobability sampling method, 55% were selected from the Kağıthane district and 45% from the Eyüpsultan district. In this research, the information of the participants is not with their names, but with their pseudonyms.

2.3. Data Collection

After reviewing the literature for this study with school principals, 11-item questions were prepared in the first stage of the semi-structured interview form prepared by the researcher, after receiving corrections from two field experts from education administration and three field experts who are competent in the field of measurement and evaluation, and after a pilot, the application was made to three school principals. Then, deciphers were made and after item analysis, a 9-item final interview form was created. The conformity of the interview form to our language was also checked by the Turkish teacher. While the first part includes personal and demographic information of the participants, the second part includes questions consisting of 9 items. To collect data in the research, the semi-structured interview form developed for the study called "Qualitative analysis study of examining the conflict management styles of school principals" was applied voluntarily.

One of the methods used to collect data in qualitative research is the interview. The interview is a data collection tool frequently used by organizational scientists to reach different dimensions of the organization in organizational studies (Yıldırım & Şimşek, 2013). A semi-structured interview is the type of interview in which

the researcher provides detailing of the answers of the participants with the side and sub-questions developed by being more flexible and adhering to the flow of the interview (Yalçiner, 2006).

2.4. Data Collection Tools

School administrators who could participate in the research were visited to make an appointment with the necessary permissions, and after they were informed about the scope and purpose of the research, an appointment was made for a future date and interviews were held on the appointment day. Verbal permission was obtained from the school principals for the interviews to be audio-recorded. The interviews lasted approximately 30-40 minutes.

2.5. Analysis of Data

As a result of face-to-face interviews with 20 school principals in the research, the data obtained from the participants were collected by voice recording before the analysis stage, then deciphered through google driver and converted into text, then collected in computer programs (word, excel) and made suitable for analysis. To conduct content analysis, codes were created by the researcher in line with the opinions of the participants from the data obtained in the research, categories were obtained by establishing meaningful relationships from the codes, and themes including the categories were created.

2.6. Scientific Research and Publication Ethics

In the study, all the rules specified to be followed by the "*Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive*" were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled "*Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics*", were carried out.

2.6.1. Ethics Committee Approval

Committee Name = FSMVU Ethics Committee

Decision Date = 10/02/2022

Document Issue Number = 12/12

2.7. Validity and Reliability of the Research

In this study, the data obtained from the interviews with the school principals were made suitable for content analysis. In order to determine the correct themes, the stages of grouping, summarizing and coding the data were paid attention to, and the data was re-edited. Since the opinions of the school principals are given by reference without changing them, the validity and relevance of the findings are in question. By taking the opinions of my advisor, the content analysis was confirmed and the validity and reliability of the research were tried to be ensured. In qualitative research, generalization of validity to the population is not expected. Because the universe is in chaos, phenomena are constantly changing. The collected data may not belong to the universe one second later. Since it is based on hermeneutic, interpretative and constructivist philosophies, the data obtained cannot be solidified. In terms of the validity of qualitative research, credibility, acceptability, and transferability are mentioned (Sönmez & Alacapınar, 2019). In general terms, validity refers to the accuracy of the results obtained in the research, while reliability refers to the repetition of the research results; It is the ability of other researchers to reach the same results in similar environments with the same data (Yıldırım & Şimşek, 2013).

While the reliability of quantitative research in a positive understanding of science is based on perception by sense organs, mathematics and logic, the reliability of qualitative research depends on consistency, versatility and confirmability (Sönmez & Alacapınar, 2019). In order to ensure credibility in this research, it is also evaluated that translating the audio recordings including field notes during the data collection process is effective in increasing the reliability. In this study, the data collection process was described in detail, and the collected information and documents were preserved and confirmed. The findings obtained in the research were created by considering the environments that the participants were connected to and consistency was ensured. In addition, face-to-face interviews with school principals were held in their own office rooms by establishing warm dialogues, and it is thought that this contributes positively to reliability as it reduces anxiety levels.

3. RESULTS

When the data were analysed in line with the sub-objectives of the thesis study titled "Examination of the conflict management styles of school principals: qualitative analysis study", 7 themes and 13 categories were found. The themes and categories obtained from the research are the codes that emerged as a result of the interviews with the participants. These categories and themes are given in Table 1.

Table 1. Themes and Categories

Themes	Categories
1. The impact of conflicts on the future of the organization	1.1. Personal negativities 1.2. Institutional negativities 1.3. Positive Effects
2. Parties to the conflict	2.1. In-house 2.2. Outside the institution
3. Issues causing conflict	3.1. In-house 3.2. Outside the institution
4. Impact of conflict management	4.1. Positive effects 4.2. Adverse effects
5. The relationship of conflict with personality traits	5.1. Personality traits
6. The impact of legislation and policy on conflict	6.1. Legislation and policy applications
7. Conflict management	7.1. Attitudes towards a solution 7.2. Methods for solution

In this research, the themes and categories formed in line with the sub-objectives of the research are given in Table 1. Emerging themes are divided into seven: The effect of conflicts on the future of the organization, the parties to the conflict, the issues that cause the conflict, the effect of conflict management, the relationship of conflict with personality traits, the effect of legislation and policy on conflict, and conflict management.

3.1. Findings Regarding the First Sub-Objective

The theme of "the effect of conflicts on the future of the organization" refers to the school principals' evaluation of the future of the organization regarding the conflicts. In this theme, three categories were formed: institutional negativities, personal negativities and positive effects.

In this research, the category of institutional negativities expresses the perceptions of school principals about conflicts and their effects on the organization. The most frequently repeated topics in the category emerged as the negative impact of conflicts on corporate culture and its impact on education and success. The opinions of the school principals on the subject are presented below.

Akın: I see and feel that the staff working at the school reduces the performance of teachers and administrators and their love of work and profession.

Muhsin: Conflicts, for example, can disrupt the synergy and atmosphere in our school. This greatly affects teachers' view of the school, their approach to school, their happiness at school, and their level of unhappiness.

In this research, the category of personal negativities refers to what negativities the conflicts experienced in organizations cause personally to the stakeholders of education. The most common issue in this category was the decrease in the work motivation of the conflicting parties and the sadness in the person. It has been observed that most secondary school principals have the idea of personal negativity.

In this research, the category of *positive effects* states that the conflicts occurring in the organization affect the organization positively and contribute to the development of the school. This evaluation was generally seen in Imam Hatip secondary school principals. The opinions of school principals on the subject are presented below.

3.2. Findings Regarding the Second Sub-Objective

Under the theme of "parties to the conflict", two categories were formed internal and external. In this research, in the in-house category; It has been stated which school-centred education stakeholders play a role in the

conflicts that school principals face in schools. According to this category, it was observed that school principals mostly had conflicts with teachers, while conflicts were rarely encountered with the school-parent union, canteen and students. The opinions of the school principals on the subject are presented below.

Muhsin: As a school principal, I have a lot of conflict with the teacher first and the parents second. Sometimes it can be because teachers do not know their limits and the law.

Ihsan: In our institution, we mostly have conflicts with parents. Our staff does not cause us much trouble.

This research is in the non-institutional category; It was stated with which external stakeholders that school principals had conflicts. Conflicts with student parents, senior management units and non-governmental organizations brought about by the hierarchical structure are the most common ones in the category. Regarding the parties to the conflict, there is no difference according to the school type.

3.3. Findings Regarding the Third Sub-Objective

The theme of "issues causing conflict" expresses the axis of the conflicts experienced by school principals in educational institutions. The data collected in this context is divided into two categories internal and external. In this research, the category of in-house refers to the issues that create the conflict that originates from within the institution. In the intra-institutional category, student behaviours (peer bullying, sabotaging the lesson, disrespect, etc.), school budget, student costumes, and being indifferent to the lesson were the most common conflict issues. The opinions of the school principals on the subject are presented below.

Didem: The misbehaviour, demeanour and disguise of the student at school, but mostly the behaviours of the students to harm other students in the school.

Cevdet: There may be problems with parents due to some behavioural problems and dress disorders. Slang words, disrespect, bullying, etc. that students use, especially by being influenced by the digital world and the internet at work. We call the parents. We talk to them and try to solve it with the support of the guidance counsellor.

In this research, the category outside the institution states that the conflicts of the secondary school principals are related to the external causes of the conflicts. In the category outside the institution, parent behaviours (habits of complaining, being involved in education, style problems, not adopting the mission of the school, helping the school budget) and legislation-bureaucracy factors were found to be the reasons for the conflict.

3.4. Findings Regarding the Fourth Sub-Objective

The theme of "the effect of conflict management" refers to the effect of school principals' conflict management situations on the institution and themselves. In this context, positive effects were put forward under two categories as negative effects. In this study, the category of positive effects expresses the positive effect of school principals' conflict management on the institution and the individual. It is stated that the most frequently repeated positive effects of managing conflicts are that it develops the corporate culture, gives a positive perspective towards the institution, provides a peaceful and comfortable feeling, contributes to personal development, adds value to the individual, develops the ability, strengthens communication, and helps to gain people. The findings do not differ according to the type of school. The opinions of the school principals on the subject are presented below.

Can: Therefore, when we manage conflict, you see that it is very beneficial for your personal development, corporate culture and our institution. When we can resolve the conflict, you are appreciated by your external stakeholders.

Ali: The most important aspect is the development of the institution, then the development of what we call democratic understanding.

Ihsan: When we solve the problem, both the teacher and the school administration breathe so easily that there is such a relief that we can move forward more solidly. The teacher's view of the school is changing, and so is his view of the administration.

In this study, the negative impact category; refers to the negative impact of school principals on the institution and the individual if they cannot manage the conflict. The most common issues in the category are decreased morale and motivation, damage to school culture and organizational climate, academic failure, stress on the

person, its wearing effect, decrease in the reputation of the principal, resentment, and decrease in school belonging.

3.5. Findings Regarding the Fifth Sub-Objective

The theme of "relationship of conflict with personality traits" refers to the effect of personality traits on school administrators' conflict or ability to manage conflict. In this context, the effect of personality traits was revealed under the category of personality traits. Differences or similarities in the research findings are presented according to the type of school. In this study, all of the school principals in the category of personality traits think that conflict is related to personality traits. The opinions of the school principals on the subject are presented below.

Sedat: I can act impulsively. This event may be a deterrent to the other party, or it may be decisive. In this respect, I think the character is effective.

Murat: I think it is the most effective thing. Man is a sociological being, who lives in society, and communicates while living, what shapes his communication is his knowledge, character structure and experience. These, in turn, determine their relationships.

The most striking features in the personality traits category of the study are being persuasive and persuasive, communication skills, school principals' experience of conflict, and patience.

3.6. Findings Regarding the Sixth Sub-Objective

Under the theme of "The effect of legislation and policy on conflict", the category of legislation and policy implementations was formed. The most common issues within the category are that school principals have to collect money for the needs of schools, criticism of the education system, teachers' reluctance towards project implementations in schools, laws being vague and based on interpretation, canteen rents being halved (pandemic), deficiencies in student discipline legislation. There have been perceptions of the concept of working hours.

In this research, the most striking issue under the category of legislation and policy implementations is that schools are forced to collect donations as a result of not meeting school needs. Although it is officially seen as the duty of school parent unions, it has been declared that this issue is on the backs of school principals and confronts school principals with parents. The opinions of the school principals on the subject are presented below.

Ersin: Unfortunately, schools are in a very financially troubled situation in general right now. To overcome this problem, a school-parent union association is established according to the regulations of the Ministry of National Education. We are trying to meet the economic needs of schools with school-parent associations. But this is also insufficient.

Sedat: The hardest job in the world is asking for money. When money is involved, you are always in conflict. In the legislation, the state covers things such as electricity, water, natural gas, teachers, and rent, but it is very lacking in other areas.

One of the remarkable issues in the legislation and policy implementations category of this research is the school principals' criticism of the education system. It has been stated that there is no settled structure in areas such as government changes, ministerial changes, and legislative changes.

3.7. Findings Regarding the Seventh Sub-Objective

Under the theme of "conflict management", the school principals' attitudes towards resolution during conflicts are divided into two categories of the category of resolution-oriented methods they use in conflicts. Attitudes show the emotions, beliefs and behavioural tendencies of school principals about conflict management. In the category of resolution-oriented methods, the most frequently used conflict management styles by school principals were found to be good listening (without prejudice and empathy), integrating, ignoring, dominating, reconciling, persuading, giving respite, and having one-on-one meetings in the office.

In this research, the category of attitudes towards a solution; expresses the attitudes of school principals in conflicts. The most important of these are being fair to the parties, caring about the interests of the stakeholders (teachers, students, parents), and valuing the parties. The opinions of school principals on the subject are presented below.

Didem: ... I listen to both sides and try to manage this situation in a way that does not harm our school. In other words, we talk about the things that can happen, I say that this situation will not bring them any benefit both as a colleague and as a school (for educational purposes), I explain the positive

aspects of the situation, and I try to protect the corporate culture. If that culture is destroyed, we will not be able to stand up again, and I am proud as a person who has achieved this situation. This is due to my fairness and impartiality. If you lose neutrality, people will never trust you again.

In this research, in the category of solution-oriented methods, one of the management styles that school principals frequently use in conflicts is that the parties should be listened to. It is thought that active listening without prejudice makes a great contribution to the solution. Another method frequently used by school principals is integration. School principals stated that positive communication language would help overcome problems by collaborating. It has been seen that the integration style is used more frequently in Imam Hatip secondary school principals with a small number of students and teachers.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The themes found in the content analysis of the thesis study titled "Examination of school principals' conflict management styles: qualitative analysis study", in line with the seven sub-objectives of the research: The effect of conflicts on the future of the organization, the parties to the conflict, the issues causing the conflict, the effect of conflict management, the relationship of conflict with personality traits, legislation and policy. It has emerged as the effect of conflict and conflict management.

4.1. Results and Discussion on the First Sub-Objective

School principals' perceptions of conflict are positive if conflicts can be managed. Otherwise, results that deeply affect the organization are seen. The damaging effect of the conflicts, both institutionally and individually, is a situation that a school principal does not want. Because corporate culture is the bond between employees and the trust between them. In this respect, the deterioration of unity and harmony in the school and every behaviour that affects the peace of the organization are the factors that will shake the corporate culture. According to the perceptions of school principals, Göçer (2021) concluded in his study that conflicts disrupt the integrity of the personnel in the school and cause deviations in the unity of purpose. As Akçakaya (2003) mentioned in his study, school principals who evaluated that conflicts are a situation that closely concerns the change and development of schools emphasized that conflicts occurring at the optimal level contribute to the efficiency of the organization.

As a result, it has been concluded that the school principals have positive views on the conflict, as well as conflicts that are not managed properly, can harm the institution. Considering the type of school, it has been seen that the conflicts experienced at the optimal level will provide the change and development of the school, and are mostly evaluated by the Imam Hatip secondary school principals.

4.2. Results and Discussion Regarding the Second Sub-Objective

The perceptions of school principals about who among the education stakeholders they have a conflict with are divided into two categories internal and external, under the theme of "parties to the conflict". The internal category refers to internal stakeholders with whom school principals have conflicts. Teachers are the parties that school principals have the most conflict with. The category outside the institution refers to the conflicting parties among the stakeholders of the school principals outside the institution. Conflicts with parents, bureaucracy/top management, and conflicts with tradesmen and non-governmental organizations are the prominent titles of this category. Especially in this triangle spiral, Özgan (2006) conducted his doctoral study on the conflicts of teachers working in primary education, especially with principals and parents; Güllüoğlu (2013), on the other hand, showed in his research that teachers experience the most conflict with school principals. A similar study was conducted by Kürçe (2015), and one of the most intense conflicts in industrial vocational high schools was found to be manager-teacher conflicts. As a result, it has been seen that Imam Hatip Secondary School principals are more in conflict with the bureaucratic structure in terms of school type. The reason for this is that they are a school affiliated with the General Directorate of Religious Education, and there is a lack of legislation of its own.

4.3. Results and Discussion on the Third Sub-Objective

To sub-category, the perceptions of school principals on issues that cause conflict, internal and external categories were formed under the theme of "issues causing conflict". In the intra-institutional category, it was revealed on which subjects the school principals had conflicts. According to this, student behaviours, school budget, students' attitudes towards the lesson and their costumes were frequently encountered topics. In the category outside the institution, parent behaviours and bureaucratic structure factors are the main conflicting issues. Undesirable student behaviours in schools both prevent the learning climate and affect teachers and administrators (Akçadağ,

2008). In the study conducted by Güllüoğlu (2013) on undesirable student behaviours, it was seen that student behaviours ranked sixth among the subjects that teachers had conflicts with within private schools.

The issue of school budget has been a major issue of the Turkish Education System in the past. An important step in the search for resources, which school principals enter to provide the budget, is the request for donations from the parents of the students. This situation brings with it manager-parent conflicts. Although there is a serious budget allocated to the ministry every year, it is obvious that there is not much budget left for schools when various expenses are removed. Due to the insufficient budget of the school and the lack of auxiliary personnel, it is inevitable for the school principals to apply to the public, that is, the parents of the students. In the study conducted by Sağ (2021), in which he investigated the budget problems in schools, it was seen that the financial support sent by the ministry to schools was not enough, so school principals found extra income-generating solutions such as parent donations, canteen rents, preschool fees.

4.4. Results and Discussion on the Fourth Sub-Goal

With the sub-purpose of the effect of school principals' conflict management on the institution, positive effects and negative effects categories were formed under the theme of "effect of conflict management". In light of the collected data, the positive effects on the institution are respectively; a positive perspective towards the institution, contribution to the corporate culture, and contribution to education. The positive effects on the individual are respectively; it improves the ability to gain people, contributes to personal development, gains value, and maintains positive communication, and problem-solving. In light of the collected data, the negative effects on the institution are respectively; harming the corporate culture and organizational climate, causing academic failure, and decreasing school belonging. The negative effects on the individual are respectively; It reduces morale and motivation, creates stress, wears out people, reduces the reputation of the manager, and the feeling of losing leadership.

In this research, Kürçe (2015) found positive and negative effects similar to the positive and negative effects that occur on the parties after the conflict, in the research he conducted with school administrators, in the form of individual development, psychological maturity, increasing productivity, the emergence of different ideas and finding different solutions, organizational change and teamwork, and awareness of problems, and found it negative. In a study conducted by Yurdunkulu (2016) on teachers, it was found that the morale of the majority was negatively affected after conflict. Özgan (2006), on the other hand, stated in his research on primary school teachers that there was an effect on the morale of teachers after they experienced conflict. Bilgir (2018) and Erol (2009) also showed in their research on teachers that conflict has psychological consequences on teachers such as emotional sensitivity, low morale, and feeling bad.

4.5. Results and Discussion on the Fifth Sub-Goal

The personality traits category was formed under the theme of "relationship of conflict with personality traits" with the sub-purpose of the effect of personality traits on school principals' conflicts and management of conflicts. In light of the collected data, it was stated by school principals that personality traits are effective in conflicts and their management. It has been seen that the mentioned features are respectively persuasive ability, communication skill, sense of trust, modesty, empathy ability, consultation culture, and patience. First of all, all school principals think that human character is effective in conflicts. The importance of personality structure, Jones and Melcher (1982) found in their study that school administrators should consider the personality of the other party when deciding on conflict management. The ability of people to establish satisfying and reassuring relationships with other members of society is related to the quality of their communication skills. Because communication means a lot. Communication has both a facilitating-beneficial and problematic aspect (Üstün, 2005). Güneş (2020), who works in this field, revealed that teachers with communicative problems can have a lot of problems with school principals. According to the school principals who participated in the research, it was revealed that management experience was also stated as an effective tool in the management of conflict. It has been stated that as a manager, with the effect of experiences, it is possible to communicate effectively and manage people more easily. In the study conducted by Sevinç (2017), it was seen that school principals became more competent as they experienced in the field of management.

4.6. Results and Discussion on the Sixth Sub-Goal

The category of legislation and policy implementations was formed under the theme of "the effect of legislation and policy on conflict" to subordinate the perceptions of school principals on the impact of MEB legislation and policies in the conflicts they experienced. According to the collected data, the provision of the school budget, the criticism of the education system, the ambiguous and open interpretation of the legislation, the reluctance of the teachers towards the projects, the halving of the canteen rents due to the pandemic, the deficiencies in the disciplinary legislation despite the undesired student behaviours, the problem of choosing the enrolment region-school of the teachers, The perceptions of the concept of overtime, the results of the inability to open the exercise activities due to the low course fees show that the legislation and policies are factors in the conflict. The fact that school principals have to find resources to meet school needs is one of the most important factors causing conflict. Although the income-expenditure balance should be carried out officially through parent-teacher associations, the issue of school finance is an area for which principals are also administratively responsible. In a study conducted by Çinkır (2010) and Turan (2007), it was stated that among the problems faced by the principals working in primary education, there were problems arising from the school budget. While it is written in the legislation that education is free (Constitution of the Republic of Turkey, 1982, p. 42), it has been seen that the search for resources by school principals due to lack of funds brings along conflicts. The attitudes and behaviours of the parents are changing due to both the knowledge of the legislation and the news in the media, and the job of the school principals becomes more difficult. Considering that the incomes in schools consist of government support, local opportunities and personal efforts (Usul, 2020), it is inevitable that school principals who have to collect donations from their parents will face them.

4.7. Results and Discussion on the Seventh Sub-Objective

With the sub-purpose of the conflict management styles used by school principals in conflicts, the categories of attitudes towards resolution and methods towards resolution were formed under the theme of "conflict management". According to the collected data, the conflict management forms used are respectively; effective listening to the parties, integrating, ignoring, dominating, conciliating, persuading, cooperating, and meeting one on one. In solving problems using positive communication language in conflict management, active listening emerged as a communication tool frequently used by school principals. The democratic attitudes and openness to communication of those who primarily choose this way of conflict management show that the integration style is a way used and adopted by school principals. It has been seen that it is widely used especially by Imam Hatip school-type principals. This is thought to be related to the low number of students and teachers in the school.

In the studies conducted, Geçmez (2009) also reached similar results and found that school administrators use integration, compromise, compliance, domination and avoidance styles as conflict management, respectively. Likewise, Yüksel (2020) stated that school principals use the styles of compromise, integration, domination, avoidance, and compromise the most according to their views on conflict management. However, in studies examining conflict management according to teacher perception, Preacher (2017) stated that they use the styles of dominating, integrating, avoiding, reconciling and compromising in principal conflicts, respectively. On the other hand, Erol (2009) and Kaya (2008) found that principals integrate, compromise, avoid, compromise and dominate according to the perception of teachers.

5. RECOMMENDATIONS

In line with the information obtained from the results of this research, suggestions for practitioners and researchers are presented below.

5.1. Recommendations for Practitioners

Communication seminars can be organized to strengthen the relations of school principals with stakeholders.

It is one of the results of this research that school principals have conflicts with parents, who are stakeholders in education. Therefore, at the beginning of the year, training on child and adult education and behavioural disorders in children can be given to parents.

Student behaviours have an important place in the conflicts of school principals with parents. At the beginning of the year, students can be trained on disciplinary rules and sanctions, relations between students, and teacher-student relations through school directorates and school guidance services.

5.2. Recommendations for Researchers

Since this research is made for the administrators of official secondary schools and official Imam Hatip secondary schools, it may be useful to make perceptions about conflict for private secondary school administrators as well.

This work done with school principals can also be done with assistant principals and vice principals in other institutions.

This research can also be applied to district and provincial National Education Directorates to examine conflicts in educational institutions.

6. DECLARATION

Scientific Research and Publication Ethics: In the study, all the rules specified to be followed by the "*Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive*" were complied with. None of the actions specified in the 2nd part of the Directive, titled "*Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics*", were carried out.

Ethics Committee Approval:

Committee Name = FSMVU Ethics Committee

Decision Date = 10/02/2022

Document Issue Number = 12/12

Statement of Researchers' Contribution: 1st author contribution rate: 50% (research design, literature review, data collection and analysis, results, discussion, conclusion) 2. Author contribution rate: 50% (research design).

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflict of interest.

Financial Conflicts: There are no financial conflicts of interest to disclose.

7. REFERENCES

- Açıklım, A. (1994a). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Akçadağ, T. (2008). *Etkili sınıf yönetimi*. H. Kıran (Ed.), Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçakaya, M. (2003). Çatışma yönetimi ve örgüt verimliliğine etkisi. *Kamu-İş*, 2(7), 1-26.
- Akgöz, E. E., & Cemaloğlu, N. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 22(7), 60-84.
- Bilgiri, D. (2018). *İlkokullarda öğretmen-yönetici çatışmaları ve çözüm yöntemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative quantitative and mixed method approaches*. California: Sage Publications.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *Elementary Education Online* 3(9), 1027-1036.
- Erişti, S. D., Kuzu, A., Yurdakul, I. K., Akbulut, Y., & Kurt, A. A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erol, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ve bu çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Folger, J., Poole, M., & Stutman, R. (2020). *Working through conflict* (Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Yayınları.
- Geçmez, T. (2009). *Yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki ve kimya sektöründe bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Göçer, O. (2021). *Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çatışma yönetimi stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri'de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36(1), 195-221.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, A. M. (2020). İlkokul müdürlerinin okul yönetimlerinde öğretmenlerin etkisi. *Gefad*, 1(40), 23-50.
- Jones, R., & Melcher, B. (1982). Personality and the preference for modes of conflict resolution. *Human Relations* 8(35), 649-658.
- Karip, E. (2020). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, T. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Konak, M., & Erden, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 69-91.
- Kürçe, S. G. (2015). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri: Ankara örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Murphy, J. (1997). *Managing conflict at work*. New York: Mirror Press.
- Özcan, Ş. (2021). *Çatışma yönetimi*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sağ, K. Ş. (2021). *Kamu okullarının finansman sorunları ve eğitim öğretime yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sevinç, N. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetsel deneyimlerinin yöneticilerin yeterlikleri ve entelektüel liderliği üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıoğlu, A. (2018). *Örgütlerde etkili insan ilişkileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekarslan, E., Kılınç, T., Şencan, H., & Baysal, C. (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*. İstanbul: İ. Ü. İşletme Fakültesi.
- Turan, H. (2007). *Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözüme uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Ed. S. Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982: 42, 11 09).
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden alındı
- Usul, F. (2020). *Proje okullarındaki okul müdürlerinin rol ve yeterliliklerinin hesap verebilirlik açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(8), 88-95.
- Yalçın, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdunkulu, A. (2016). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çatışma durumları ve çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

8. GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Okullar hiçbir dönem sorunsuz yerler olmamış çatışmaların dinamik olarak yaşandığı örgütler olmuşlardır. Okul dışı ya da içi etmenlerle birlikte farklı eğitim anlayışları, siyasal görüşler, farklı değer ve yargılar, alt kültür farklılıkları, okullardaki kıt kaynaklar gibi sebeplerle okul birimleri arasında çatışmaların yaşandığı bilinmektedir. Böylesine zorlu bir ortamda okul müdürlerinin çatışmalara dair neler hissettiklerinin ve çatışmalarla nasıl başettiklerinin anlaşılması eğitim örgütlerindeki işleyişi daha verimli hale getirmiş olacaktır. Literatür incelendiğinde de okul merkezli her türlü çatışmanın okul müdürünü yakından ilgilendirdiği görülmüştür. Bu sebeple okul müdürlerinin bilgi ve tecrübelerine dayanarak çatışmaların doğru çözümlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaokul müdürlerinin okullarda karşılaştıkları ve yaygın bir durum olan çatışmalara ve çatışma yönetiminin dair görüşleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin edindikleri tecrübeler ışığında çatışmanın tarafları, çatışmaya sebep olan durumlar, çatışmanın sonuçları ve çatışmaları yönetme şekilleri nitel yöntemle ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki İki farklı genel müdürlüğe bakılarak bu ortaokullardaki çatışma durumları hakkında farklılıklar ortaya konmuştur. Bu amaçla 2021-2022 eğitim öğretim yılında istanbul iline bağlı Kağıthane ve Eyüpsultan ilçelerinde resmi ortaokullar arasından 10 ortaokul müdürü ile 10 imam hatip ortaokulu müdürü olmak üzere toplam 20 okul müdüründen çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Toplanan verilerden kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır.

Eğitim örgütlerinde yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler okulların en önemli paydaşlarıdır. Diğer faktörleri de hesap ettiğimizde okullarda yaşanabilecek çatışmalar eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasını etkilemektedir. Giderek artan insan nüfusuyla birlikte okulların sosyal, ekonomik, politik ve bireysel açıdan önemli misyon üstlenmesi okul müdürlerinin yaşadıkları çatışmaların belirlenmesi, çatışmalar hakkındaki düşünceleri ve çatışmaları yönetebilmeleri eğitim sistemimiz açısından çok faydalı olacaktır. Bu doğrultuda okul müdürleri okullarında yaşadıkları çatışmaları doğru analiz edebilmeli ve okul menfaatleri doğrultusunda çatışmaları yönetebilmelidir.

Bu çalışmada toplanan veriler doğrultusunda yedi tema ortaya çıkmıştır. Bunlar: çatışmaların örgütün geleceğine dair etkisi, çatışmaların tarafları, çatışmaya sebep olan konular, çatışma yönetiminin etkisi, çatışmanın kişilik özellikleriyle ilişkisi, mevzuat ve politikanın çatışmaya etkisi, çatışma yönetimi. Yapılan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Okul müdürlerinin çatışmaya dair olumlu görüşleri olduğu gibi doğru yönetilemeyen çatışmaların kuruma zarar verebileceği de belirlenmiştir.
- Okul müdürleri kurum içinde öğretmenler, öğrenciler, okul aile birliği ve kantin üyeleriyle çatışma yaşarken; kurum dışında veliler, bürokratik yönetim, esnafla çatışma yaşamaktadır.
- Çatışma yaşanan konular istenmeyen öğrenci davranışları, okul bütçesinin temini, istenmeyen veli davranışları, bürokratik işleyiş, öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumları, mahalli faktör konularında çatışmalar yaşandığı görülmüştür.
- Çatışmayı yönetebilmenin bireysel ve kurumsal açıdan olumlu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı
- Okul müdürlerinin kişilik özelliklerinin çatışmalarda ve çatışmaların yönetilmesinde önemli bir etken olduğu;
- Okul müdürleri, okul bütçesinin temini konusundan velilerden bağış toplamaları, eğitim sistemindeki değişiklikler, istenmeyen öğrenci davranışları dolayısıyla disiplin mevzuatının yetersizliği, bazı mevzuat maddelerinin muğlak olması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı mevzuat ve politikalarının çatışmaya neden olduğu görülmüştür.

- Okul müdürlerinin yaşadıkları çatışmaları yönetim şekilleri sırasıyla; tarafların etkin dinlenmesi, olumlu iletişim dili, bütünleştirme, görmezden gelme, hükmetme, uzlaştırıcı olma, ikna etme, iř birliği yapma olduğu belirlenmiştir. Okul türüne göre hükmetme stilini daha çok ortaokul müdürleri kullanırken; bütünleştirme stilini daha çok imam hatip ortaokulu müdürlerinin kullandığı görülmüştür.

Erkek, A., & Yılmaz Bingöl, T. (2023). Uluslararası makalelerde mülteci çocuklar için öyküsel terapinin KIDNET yaklaşımı üzerine bir derleme çalışması. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 141-149.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 25.04.2023 Kabul/Accepted: 28.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Uluslararası Makalelerde Mülteci Çocuklar İçin Öyküsel Terapinin KIDNET Yaklaşımı Üzerine Bir Derleme Çalışması¹

Ahsen ERKEK²

Tuğba YILMAZ BİNGÖL³

Özet

Dünya çapında mevcut durumda mülteci oranı 32.5 milyondur. Bu oranın çoğunluğunu mülteci çocuklar oluşturmaktadır. Literatüre bakıldığında mülteci çocukların şiddet, alışmış olduğu bağlamdan ayrılma, evlerinden edilme, kayba kaldıklarını görmekteyiz. Bu sebeple öyküsel terapinin KIDNET yaklaşımının mülteci çocukların travmatik deneyimlerini azaltmak için önem kazandığı görülmektedir. Türkiye’de mülteci çocuk oranının dikkate değer bir sayıdadır ve buna yönelik araştırmaların yürütülmektedir. Bu araştırma makalesinde diğer araştırmalardan farklı olarak uluslararası makalelerde KIDNET yaklaşımının yer aldığı çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın genel amacı öyküsel terapinin çocuklar için maruz kalma yaklaşımı olan KIDNET’in mülteci çocuklarla kullanılmasına dair yapılan uluslararası çalışmaların derlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma nitel yöntemlerden, durum analizi deseniyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Google Scholar, EBSCO veri tabanlarında “narrative therapy”, “narrative exposure therapy”, “KIDNET”, “Refugee Children” anahtar kelimeleriyle yapılan tarama sonuçları oluşturmaktadır. Elde edilen bulguların; tarih, tür, çalışma grubu ve değişkenler başlıklarında toplanmasıyla, araştırmanın amacına uygun olan 10 uluslararası makale olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yapılan çalışmalarda KIDNET yaklaşımının felsefesine uygun olarak yapıldığında mülteci çocuklar için etkili olduğu ve travmatik deneyimleri azalttığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öyküsel terapi; çocuklar için öyküsel maruz kalma yaklaşımı; KIDNET; mülteci çocuklar

A Compilation Study on the KIDNET Approach of Narrative Therapy for Refugee Children in International Articles

Abstract

The current refugee rate worldwide is 32.5 million, Most of this rate is composed of refugee children. In the literature, we see that refugee children are exposed to violence, separation from the context they are used to, being driven from their homes, and loss. For this reason, it is seen that the KIDNET approach of narrative therapy gains importance to reduce the traumatic experiences of refugee children. There is a remarkable number of refugee children in Turkey and researches are carried out in this regard. In this study, unlike other studies, studies that include the KIDNET approach in international articles are examined. The general purpose of the

¹ Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi’nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirin genişletilmiş hâlidir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İstanbul-Türkiye, ahsenerkek23@gmail.com, ORCID: 0009-0009-2420-5637

³ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, İstanbul-Türkiye, tbingol@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1104-2244

research is to compile international studies on the use of KIDNET, which is an exposure approach of narrative therapy for children, with refugee children. This study was carried out with qualitative methods, situation analysis pattern. The study group of the research consists of the search results made with the keywords "narrative therapy", "narrative exposure therapy", "KIDNET", "Refugee Children" in Google Scholar and EBSCO databases. The findings obtained; It has been seen that there are 10 international ones that are suitable for the purpose of the research by collecting them under the titles of history, genre, study group and variables. As a result, studies show that when it is done in accordance with the philosophy of the KIDNET approach, it is effective for refugee children and reduces traumatic experiences.

Keywords: Narrative therapy; narrative exposure approach for children; KIDNET; refugee children

1. GİRİŞ

Dünya çağında mevcut durumda 103 milyon insan yaşadığı topraklardan zorla yerinden edilmiştir (UNHCR, 2022). Bu sayının 36.5 milyonu 18 yaş altı mülteci çocuklardan oluşmaktadır. Dünya çapındaki mülteciler 5 ülkede genel olarak ağırlandırmakta ve Türkiye bu ülkeler arasında ilk sırada yer almaktadır. Türkiye’de 3.7 milyon insan, mülteci olup, bunların 1.6 milyonunu mülteci çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2019). Literatüre bakıldığında mülteciler şiddete, yaşadıkları bağlamı ve kültürü terk etmeye, kayba ve yasa maruz kaldıktan sonra önemli bir psikolojik rahatsızlığa açık hale gelmektedir (Bogic ve ark., 2015; Fazel ve ark., 2005). Çocukluk döneminde uzun süreli olumsuz yoğun deneyimler, yetişkinlikte ve tüm yaşam süresi boyunca, olumsuz sağlık koşulları yaşama şeklinde bireye eşlik eder (Bellis ve ark., 2014). Fiziksel sağlığın yanı sıra çocuklukta uzun süreli olumsuz travmatik deneyimlere maruz kalmak psikolojik gelişim açısından olumsuz etkilere sahiptir (Merrick ve ark., 2017). Mülteci çocukların, özellikle olumsuz yaşam deneyimleri yaşayan çocukların başında geldiğini söylemek mümkündür. Böyle bir problemin varlığı ruh sağlığı uzmanlarını farklı müdahaleler kullanmaya yönlendirmiştir. Literatür incelendiğinde, çeşitli ruh sağlığı müdahaleleri ve terapi yaklaşımları olduğu görülmektedir.

Mülteci çocuklara yönelik yapılan ruh sağlığı müdahalelerinin, kültürel açıdan uygun olması gerekmektedir (Murray ve ark., 2010). APA’ya göre de göçmen çocuklar için ruh sağlığı müdahaleleri kültürel odaklı olmalı ve toplum müdahalesi içermelidir (Porterfield ve ark., 2010). Ruh sağlığı müdahalesi için kültür odaklı yaklaşımların başında öyküsel terapi gelmektedir. Öyküsel terapinin birçok türü bulunmaktadır. Bunlardan biri “öyküsel maruz kalma” terapisi (İkizer, 2020). Travmatik deneyimlere maruz kalan çocuklarla, öyküsel maruz kalma terapisi (KIDNET) kullanılmaktadır (Neuner ve ark., 2008). Öyküsel maruz kalma terapisinin uyarlanabilir olması ve uygulama seçeneklerinin çeşitli olması mülteci çocukların travmatik deneyimlerinin iyileştirilmesi için önem taşımaktadır (Samarah, 2022). Bu nedenle literatür incelendiğinde, KIDNET yaklaşımının mülteci çocuklar için kullanıldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmada 2012 Ocak - 2022 Kasım tarihleri arasında, KIDNET’in kullanıldığı, mülteci çocuklarla yapılan uluslararası makalelerin derlenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Öyküsel Terapinin KIDNET Yaklaşımı ve Teknikleri

Micheal White ve David Epston’un 1980 yılında yapmış olduğu çalışmalardan öyküsel terapi ortaya çıkmıştır (Tarragona, 2008). İnsanı psikolojik olarak etkileyen unsurların odak noktası olarak ideolojiyi ve politikayı ele almış ve terapi sürecine dahil etmişlerdir (Madigan, 2011). Çünkü, kişinin kullandığı sembolik iletişim aracı olan dil ve yaşadığı bağlam kişinin hayatını etkilemekte ve yön vermektedir (Rivett ve ark., 2018). Öyküsel terapinin depresyon, kaygı bozuklukları, travma sonrası stres bozukluğu, post travma sonrası stres bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk gibi bozukluklarda etkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Akkuş ve ark., 2020; Franco, 2022).

Öyküsel terapi son zamanlarda bireyin yaşamış olduğu travmatik deneyimleri tedavi etmek için geliştirilmiştir (İkizer, 2020). Bunlardan birisi öyküsel maruz bırakma terapisi. Neuner ve arkadaşları tarafından (2002) geliştirilen öyküsel maruz bırakma terapisi, savaş ve işkenceye maruz kalan travmatik deneyimler geçirmiş mağdurlar için geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Travma kelimesinin ilk olarak kullanım yerine bakıldığında, soykırımdan kurtulmuş yetişkin çocuk grubu için tanımlanmıştır (Danielli, 1998; Yehuda ve ark., 2001). Travmatik olayların sıklığı burada önem teşkil etmektedir (Straussner ve Calnan, 2014). Çocuklukta yaşanan uzun süreli yoğun travmatik deneyimler kişiye yaşamı boyunca eşlik eder (Bellis ve ark., 2014). Travma kelimesinin çocuk grubundan tanımlanmış olması ve çocuklukta yaşanan travmatik deneyimlerin bireye yaşamı boyunca eşlik etmesi yetişkinlere göre çocuk mülteci grubunun yaşamış olduğu travmatik deneyimin daha kritik

olduğunun önemli bir göstergesidir. Günümüzde mültecilerin çoğunluğunu oluşturan çocuk mülteciler; yoğun şiddete, benimsemiş olduğu bağlamdan ayrılmaya, kayba ve yasa maruz kalmaktadır (Bogic ve ark., 2015; Fazel ve ark., 2005). Bu da mülteci çocuklar için uzun süreli travmatik deneyimlere neden olmaktadır. Mülteci çocukların ruh sağlığı için birçok psikolojik tedavi ve terapi yaklaşımı vardır. Daha önce de belirtildiği gibi göçmen çocuklar için ruh sağlığı hizmetleri kültürel ve toplum temelli (Porterfield ve ark., 2010) ve dil ve kültür açısından uygun olmalıdır (Murray ve ark., 2010). Ayrıca travma geçirmiş çocuğun yeni bir öykü oluşturması ve bunu kendi kültürü, inanç sistemi içerisinde geliştirmesi yaşadığı travmatik öyküyü değiştirmesi için önemlidir (Tuval-Mashiach ve ark., 2004).

Travmatik odaklanma çerçevesinde, öyküsel terapide maruz kalma terapileri gelişmeye başlamıştır (İkizer, 2020). Bunlardan biri travmatik olaylara maruz kalmış psikolojik sıkıntıları olan çocuklar üzerinde uygulanabilecek çocuklar için maruz kalma terapisi. Schauer ve arkadaşlarına göre (2011) çocuklar için öyküsel maruz bırakma yaklaşımı uygulanırken birtakım unsurlara dikkat edilmelidir: Seans sayısı 5-10 arasında değişebilmektedir. Tedavi sırasında çocuk, terapistin yardımıyla yaşamış olduğu travmatik olayı yeniden zihninde canlandırır, anıların yeniden inşası için zemin hazırlanır. Yaşam kronolojik sırası oluşturulur. Danışanın yaşamını anlattığı seanslar, bireysel olarak yapılırken ebeveynlerin veya bakım verenlerin gelecek 3 oturuma çocukla birlikte katılması sağlanır. İlk seans için bakım veren kişi hazır bulunmalıdır. Çocuk, bakım verenin katılmasını istemezse seanslar bireysel olarak da gerçekleştirilebilir. İlk seansta, KIDNET yaklaşımı hakkında çocuk bilgilendirilir. Tedaviyi bakım verenin desteklemesi için bakım verene de KIDNET hakkında bilgilendirmeler yapılır. Araştırma boyunca çocuğun güvenliğinin sağlanması önemlidir. İkinci oturumda ise yaşam çizgisi egzersizi yapılır:

1.1.1. Yaşam çizgisi egzersizi

Çocuğun genel olarak bakışı hakkında bilgi edinmek için yapılan bu egzersizde ip, çiçekler ve taşlar kullanılır. İp, hayatın gidişatını temsil etmektedir. Çiçekler, duygusal açıdan olumlu hissettiren olayları, taşlar ise travmatik deneyimler dahil olmak üzere olumsuz yaşam olaylarını temsil etmektedir. Terapist burada ayrıntılara girmeden en önemli yaşam deneyimlerini anlatması için çocuğu yönlendirir. En şiddetli travmatik olaylar bir sonraki seansa bırakılır. Maruz bırakma terapisinde oturumlar yaklaşık 100 dakika planlanır. Seanslarda odak nokta “otobiyografik bellek” olarak adlandırılan belleğin yeniden inşasıdır. Çocuğun gevşeme ve bilişsel olarak başa çıkma becerilerini geliştirmeyi amaçlamadan maruz bırakma gerçekleştirilir. Odak anlatı unsurlarıdır. Ayrıca maruz bırakmada çocuğun ihtiyaçlarına bağlı olarak ebeveyni veya bakım vereniyle birlikte ek olarak 50 dakikalık seanslar gerçekleştirilmesi planlanır. Bakım verenin desteğini almak ve günlük hayatın işleyişi hakkında müzakere edebilmek açısından bu seanslar önem arz etmektedir. Çocuk veya ergen sorulan sorular konusunda ebeveynleri yanındayken cevap vermekte zorlanıyorsa seanslar yalnız başına gerçekleştirilir. Ayrıca topluluklarda terapötik süreci nasıl destekleyeceklerine ilişkin bilgi verilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel yöntemlerden durum analizi deseniyle yapılmıştır. Doküman analizi yapılarak veriler toplanmıştır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analiziyle veri toplanarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bakış açısı sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler toplanırken 28.11.2022 tarihi son tarih olarak belirlenmiştir. Çalışmada makalelerin yıl, tür ve yöntem değişkenlerine yer verilmiştir.

2.2. Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmada 2012 Ocak-2022 Kasım tarihleri arasında KIDNET’in mülteci çocuklarla kullanılmasına yönelik yürütülen uluslararası makalelerin derlenmesi amaçlanmaktadır.

2.3. Evren-Örnekleme/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için Google Scholar, EBSCO veri tabanlarında “narrative therapy”, “narrative exposure therapy”, “KIDNET”, “Refugee Children” anahtar kelimeleriyle sınırlandırma yapılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen bulgular; tarih, tür, çalışma grubu ve değişkenler başlıklarında toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olduğu görülen uluslararası 10 makale araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

2.4. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.4.1. Etik kurul izni

Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Öyküsel maruz kalma yaklaşımının mülteci çocuklarla çalışıldığı makaleler incelendiğinde; travmatik olay, travma sonrası stres bozukluğu, post travmatik sendrom konu başlıklarının ele aldığı görülmektedir. Pacione ve arkadaşları (2013), savaştan etkilenen 7.920 mülteci çocuktan elde edilen verilerin bir meta-analizini yapmıştır. Araştırmada üzerinde az sayıda çalışma gerçekleştirilen savaştan etkilenen mülteci çocukların ruh sağlığına ve ayrıca olumsuz ruh sağlığı sonuçlarını önlemeye ve tedavi etmeye yönelik müdahalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dört ülkede yürütülen araştırmalardan veri toplamıştır. %4,5 ila 89,3'ünün, %47'lik TSSB kriterlerini karşıladığı, %43'ünün depresyon kriterlerini karşıladığı ve %27'sinin TSSB olmayan kriterleri karşıladığı bulunmuştur. Bu semptomları tedavi etmek için gerçekleştirilen tedavi yöntemlerinden bahsedilmiştir. Bu kapsamda, yakın zamanda yürütülen KIDNET çalışmaları incelemiştir. İncelenen çalışmalarda, KIDNET yaklaşımının çocuk mültecilerin deneyimlerinin kolektif bir biçimde, kültürel ve tarihsel kimliği güçlendirerek, kişisel sorumluluk duygusunu ve kendini suçlama duygusunu azaltarak ve geleceğe yönelik bir bakış açısı geliştirerek mültecilerin travmadan kurtulmasına yardımcı olabildiği ortaya konmuştur.

Betancourt ve arkadaşları (2013), savaştan etkilenen mülteci çocuklara yönelik olarak yapılan literatür incelemesinde, 2305 çalışmadan amaca uygun olarak 40 çalışmayı derlemiştir. Araştırmada hakem denetiminden geçmiş psikososyal ve ruh sağlığı müdahalelerine genel bir bakış sağlamak, savaştan etkilenen çocukların ruh sağlığı ihtiyaçlarını ele almak ve hangi politika ve araştırmanın güçlendirilmesi gerektiğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Müdahaleleri belirlemek için standart inceleme metodolojisi kullanılmıştır. Literatür genel olarak okul temelli müdahaleler ve ampirik değerlendirmelere odaklanmıştır. Savaştan etkilenen çocuklar, gençler ve aileler için bireyselleştirilmiş KIDNET yaklaşımı, toplumsal müdahale yöntemi olarak incelemiştir. Dört ülke üzerinden gerçekleştirilen KIDNET yaklaşımının, savaştan etkilenen çocuklar üzerinde etkililiği ortaya konmuştur. Ancak bu konu üzerinde yapılan çalışmaların sayısı azdır.

Tyrer ve Fazel (2014), mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik okul ve toplum müdahaleleri kapsamında yedi veri tabanından detaylı taramalar sonucunda elde edilen 21 çalışma üzerinden literatür taraması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı mülteci ve sığınmacı çocuklarda psikolojik bozuklukları azaltmayı amaçlayan okul ve toplum temelli müdahalelere ilişkin literatürü gözden geçirmektir. Yüksek gelirli ülkelerde, okul (n = 11) ve toplumda (n = 3) 14 çalışma ve mülteci kamplarında 7 çalışma üzerinden değerlendirme yapmıştır. Bu müdahaleler kapsamında KIDNET'in işlevsel bozukluğu tedavi etmedeki etkililiği ortaya konmuştur. Sonuç olarak, okul ortamında yapılan müdahalelerin zorunlu göçle ilgili olarak mülteci çocukların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğu görülmüştür.

Southwell (2015), okullarda mülteci öğrencilere yönelik yapılan 11 çalışma üzerinden literatür taraması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı mülteci geçmişi olan öğrencilerde TSSB'nin çözülmesine veya yönetilmesine yardımcı olmak için bir eğitim ortamında KIDNET'in etkinliğini değerlendirmektir. Çocuklar için öyküsel maruz kalma yaklaşımının (KIDNET) travma sonrası stres bozukluğunu (PTSD) azaltmadaki etkinliğini değerlendiren İngilizce dergi makalelerini bulmak için Science Direct ve Proquest dahil olmak üzere çok sayıda veritabanı araştırması yapmıştır. Bu çalışmalardan ikisi KIDNET yaklaşımıyla iki farklı ülkede mülteci çocuklara uygulanmıştır. TSSB ve PTSD tanıları gösteren çocukların semptomları azalttığı, işlevselliğini arttırdığını görmüştür.

Erucar ve arkadaşları (2018), 2004–2017 döneminden 82 hakemli çalışmalardan mülteci, sığınmacı veya ülke içinde yerinden edilmiş 18 yaşından küçük çocukları içeren çalışmalar üzerinden literatür derlemesi yapmıştır. Mevcut literatürde büyük ölçüde ruh sağlığı sorunları olan çocuklar arasındaki risk faktörlerini belirlemeye ve semptomatik sıkıntılarını azaltmak için ağırlıklı olarak travma odaklı müdahaleler tasarlanmıştır. Bu çalışmalardan birinde KIDNET uygulanmıştır. KIDNET uygulanan mülteci çocukların travma semptomlarının azaldığı görülmüştür.

Horlings ve Hein (2018), 7 farklı dilde küçük mültecilerde travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) için tarama ve müdahalelere ilişkin literatür taraması yapmıştır. Araştırmanın amacı, klinik uygulamadaki iyileştirmeler için önerilerde bulunmak üzere reşit olmayan mültecilerin TSSB'lerine yönelik tarama ve müdahalelere odaklanmaktır. Dört çalışmada KIDNET yaklaşımı uygulanmıştır. Bu alanda yalnızca vaka çalışmaları ve pilot çalışmaları mevcuttur bu yüzden çalışmaların genellenebilirliği düşüktür.

Piñeros-Ortiz ve arkadaşları (2021), savaştan etkilenen çocuklar ve gençlerde gerçekleştirilen 587 çalışmadan amaca ve içeriğe uygun olarak 72 çalışma üzerinden literatür taraması gerçekleştirmiştir. Bilgiler, silahlı çatışma öncesi, silahlı çatışma sırasında ve çatışma sonrası olmak üzere üç zaman diliminde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın amacı çocuklar ve ergenler üzerinde savaşların ruh sağlığı sonuçlarını belirlemek ve sentezlemektir. Bu çalışmalardan birinde KIDNET yaklaşımı uygulanmış ve etkililiği değerlendirilmiştir. Çocuklarda KIDNET yaklaşımının, klinik olarak TSSB semptomlarını önemli ölçüde azalttığı, depresyon ve intihar düşüncesi üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Trimboli ve arkadaşları (2021), zorla yerinden edilmiş çocuklara yönelik gerçekleştirilen 19 çalışma üzerinden literatür taraması gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı zorla yerinden edilmiş çocuklara orta çocukluk döneminde uygulanan psikososyal müdahaleleri belirlemek; dahil edilen müdahalelerin özelliklerini özetlemek; çalışmaların metodolojik kalitesini ve müdahalelerin etkinliğini belirlemektir. Bu kapsamda 19 müdahale yaklaşımı belirlenmiş ve etkili müdahale yaklaşımı olarak KIDNET yaklaşımı üzerinde durulmuştur. Sözel işlemeye dayalı terapilerden biri olan KIDNET yaklaşımı zorla yerinden edilmiş popülasyonların olduğu okul ve toplum temelli ortamlarda depresyon, kaygı, TSSB, işlevsel bozulma ve akran sorunlarında önemli semptomlarda azalmaya yol açtığını bulunmuştur.

King (2022), Latin Amerikalı sığınmacı gençlerin travmatik deneyimlerinin bağlamını özetlemek için 97 kaynak üzerinden literatür taraması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı, ABD'deki Latin Amerikalı (LA) mülteci çocukların göç boyunca yaşadıkları travmanın çeşitliliğini tanımlamaktır. Bu kapsamda KIDNET yaklaşımının etkililiğine değinilmiştir. Ortaya çıkan kanıtlar, travmaya maruz kalan çocuklar için anlatsal maruz kalma terapisinin (KIDNET) mülteciler de dahil olmak üzere çok sayıda mağdur olan çocukların karmaşık ihtiyaçlarını karşılayabileceğini göstermiştir.

İncelenen makaleler; Harvard Üniversitesi ($f=1$), McGill Üniversitesi ($f=1$), Oxford Üniversitesi ($f=1$) ve Queensland Üniversitesi ($f=1$), Leicester Üniversitesi ($f=1$), Dokter Eeftinck Schattenkerkweg Üniversitesi ($f=1$), Nacionel de Colombia Üniversitesi ($f=1$), Curtin Üniversitesi ($f=1$) ve Georgia Üniversitesi ($f=1$) bünyesinde yürütülmüştür. Makalelerin yıllara göre dağılımı şu şekildedir: 2013 ($f=2$), 2014 ($f=1$), 2015 ($f=1$), 2018 ($f=2$), 2021 ($f=2$), 2022'dir ($f=2$). Makalelerin ülkelere göre dağılımı şu şekildedir: Amerika Birleşik Devletleri ($f=2$), Kanada ($f=1$), Birleşik Krallık ($f=2$), Avustralya ($f=2$), Hollanda ($f=1$) ve Kolombiya ($f=1$). Ele alınan çalışmalarda nitel yöntem kullanılmış ve literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların tamamı dergide yayımlanmış hakemli çalışmalardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; mülteci çocuklarda öyküsel terapinin KIDNET yaklaşımının ele alındığı çalışmalarda; TSSB belirtilerinin azaldığı, PTSD belirtilerinin azaldığı, intihar ve depresyon düşüncelerinde azalma meydana geldiği, işlevsellikte artış olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan KIDNET yaklaşımının ele alındığı bazı çalışmalarda yapılan çalışmaların az olması geçerlilik için daha fazla çalışma yapılması gerektiği sonucunu doğurmuştur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, uluslararası makalelerde KIDNET yaklaşımının kullanımı üzerine bir derleme yapılması amaçlanmıştır. 2012 Ocak'tan 2022 Kasım ayına kadar olan süreçte, mülteci çocuklar için öyküsel terapinin KIDNET yaklaşımının ele alındığı toplam 10 uluslararası çalışma olduğu görülmektedir.

Öyküsel terapinin KIDNET yaklaşımının mülteci çocuklar için; kültürel temelli olması ve yeni bir hikâyeye geliştirebilmesi, çeşitli kültürlerle kolaylıkla uygulanabilmesi nedeniyle yaşanan travmatik deneyimler ve olumsuz yaşantıların etkisini azalttığı söylenebilir (Grech ve Grech, 2022; Tuval-Mashiach ve ark., 2004). Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda; mülteci çocukların yaşamış olduğu olumsuz travmatik deneyimlerin öyküsel terapinin çocuklar için öyküsel maruz kalma yaklaşımı olan KIDNET'in azaltacağı ve işlevselliklerini arttıracığı düşünülmektedir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, elde edilen bulgular sonucunda literatürde bulunan çalışmalara ek olarak sunlar önerilebilir:

1. KIDNET ile ilgili son 10 yılda yürütülen çalışmaların nitel yöntem kullanılarak literatür taraması şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Çalışmaların etkililiğini değerlendirmek için deneysel desende yapılan çalışmalara ağırlık verilebilir.
2. İncelenen çalışmaların örneklemini belli ülkelerden göç eden mülteci çocuklar oluşturmaktadır. Dünyadaki mülteci sayısı göz önüne alındığında belli ülkeler için KIDNET yaklaşımının etkililiğini değerlendirmek amacıyla daha fazla mülteci çocuğa ulaşıp çalışmanın etkililiği daha geniş kapsamda değerlendirilebilir.
3. Genellikle uluslararası çalışmalarda yaygın olan KIDNET yaklaşımının ülkemizdeki kullanımının sıklığını arttırmak amacıyla ruh sağlığı profesyonellerine çeşitli eğitimler düzenlenebilir.
4. Uluslararası literatürde okullarda, toplumsal temelli müdahale olarak kullanıldığı görülmüştür. Ülkemizdeki mülteci çocuk popülasyonunun okullarda öğrenci profili olarak sayısı göz önüne alınıp değerlendirildiğinde okul psikolojik danışmanların KIDNET yaklaşımını bir müdahale yöntemi olarak kullanmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç) 2. yazar katkı oranı: %50 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma ve sonuç).

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

- Akkuş, K., Kütük, B., & Samar, B. Ş. (2020). Öyküsel terapi: Felsefi ve kuramsal temelleri terapi teknikleri ve etkinliği. *Mediterranean Journal of Humanities*, 27-37. doi: 10.13114/MJH.2020.515
- Bellis, M. A., Lowey, H., Leckenby, N., Hughes, K., & Harrison, D. (2014). Adverse Childhood Experiences: Retrospective Study to Determine Their Impact on Adult Health Behaviours and Health Outcomes in A UK Population. *Journal of Public Health*, 36(1), 81-91. doi: 10.1093/pubmed/fdt038
- Betancourt, T. S., Meyers-Ohki, M. S. E., Charrow, M. A. P., & Tol, W. A. (2013). Interventions for children affected by war: an ecological perspective on psychosocial support and mental health care. *Harvard Review of Psychiatry*, 21(2), 70. doi: 10.1097/HRP.0b013e318283bf8f
- Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-Term mental health of war-refugees: A systematic literature review. *BMC International Health and Human Rights*, 15(1), 1-41. doi: 10.1186/s12914-015-0064-9
- Bosqui, T. J., & Marshoud, B. (2018). Mechanisms of change for interventions aimed at improving the wellbeing, mental health and resilience of children and adolescents affected by war and armed conflict: A systematic review of reviews. *Conflict and Health*, 12(1), 1-17. doi: 10.1186/s13031-018-0153-1
- Danieli, Y. (Ed.). (1998) *International handbook of multigenerational legacies of trauma (1998)*. New York: Plenum Press.
- Eruyar, S., Huemer, J., & Vostanis, P. (2018). How should child mental health services respond to the refugee crisis?. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(4), 303-312. doi: 10.1111/camh.12252
- Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review. *The Lancet*, 365(9467), 1309-1314. doi: 10.1016/S0140-6736(05)61027-6
- Franco, F. (2022). Recognizing and treating complex post traumatic stress disorder in refugee children. *Journal of Infant, Child and Adolescent Psychotherapy*, 21(3), 262-269. doi: 10.1080/15289168.2022.2094674

- Grech, P., & Grech, R. (2020). A comparison of narrative exposure therapy and non-trauma-focused treatment in post-traumatic stress disorder: A systematic review and meta-analysis. *Issues in Mental Health Nursing, 41*(2), 91-101. doi: 10.1080/01612840.2019.1650853
- Horlings, A., & Hein, I. (2018). Psychiatric screening and interventions for minor refugees in Europe: An overview of approaches and tools. *European Journal of Pediatrics, 177*(2), 163-169. doi: 10.1007/s00431-017-3027-4
- Ibrahim, I., & Ismail, M. F. (2018). War-Related Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) among refugee minors. *Malaysian Journal of Psychiatry, 27*(2), 50-65.
- İkizer, G. (2020). Travmanın nitel ve öznel yönlerine bir bakış: Öyküsel terapi yaklaşımları. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi, 7*(1), 1-19. doi: 10.31682/ayna.497048
- King, V. E. (2022). Latin American refugee youth in the United States: Migration-Related trauma exposure and implications for policy and practice. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, (Ahead-of-Print). doi: 10.1108/IJMHS-07-2021-0065
- Madigan, S. (2011). *Narrative therapy* (2). American Psychological Association.
- Merrick, M. T., Ports, K. A., Ford, D. C., Afifi, T. O., Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2017). Unpacking the impact of adverse childhood experiences on adult mental health. *Child Abuse & Neglect, 69*, 10-19. doi: 10.1016/j.chiabu.2017.03.016
- Murray, K. E., Davidson, G. R., & Schweitzer, R. D. (2010). Review of refugee mental health interventions following resettlement: Best practices and recommendations. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(4), 576. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01062.x
- Neuner, F., Catani, C., Ruf, M., Schauer, E., Schauer, M., & Elbert, T. (2008). Narrative exposure therapy for the treatment of traumatized children and adolescents (KIDNET): From neurocognitive theory to field intervention. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 17*(3), 641-664.
- Neuner, F., Schauer, M., Roth, W. T., & Elbert, T. (2002). A narrative exposure treatment as intervention in a refugee camp: A case report. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 30*(2), 205-209.
- Pacione, L., Measham, T., & Rousseau, C. (2013). Refugee children: Mental health and effective interventions. *Current Psychiatry Reports, 15*(2), 1-9. doi: 10.1007/s11920-012-0341-4
- Piñeros-Ortiz, S., Moreno-Chaparro, J., Garzón-Orjuela, N., Urrego-Mendoza, Z., Samacá-Samacá, D., & Eslava-Schmalbach, J. (2021). Consecuencias de los conflictos armados en la salud mental de niños y adolescentes: Revisión de revisiones de la literatura. *Biomédica, 41*(3), 424-448. doi: 10.7705/biomedica.5447
- Porterfield, K., Akinsulure-Smith, A. M., Benson, M. A., Betancourt, T., Heidi Ellis, B., Kia-Keating, M., & Miller, K. (2010). *Resilience & recovery after war: Refugee children and families in the United States*.
- Rivett, M., Buchmüller, J., & Oliver (2018). *Family therapy skills and techniques in action*. London.
- Samarah, E. M. S. (2022). Narrative exposure therapy to address PTSD symptomology with refugee and migrant children and youth: A review. *Traumatology, 1085-9373*. doi: 10.1037/trm0000427
- Southwell, D. (2015). The effectiveness of narrative exposure therapy (NET) for counselling refugee and asylum seeker students with posttraumatic stress disorder (PTSD): A literature review.
- Straussner, S. L. A., & Calnan, A. J. (2014). Trauma through the life cycle: A review of current literature. *Clinical Social Work Journal, 42*(4), 323-335. doi: 10.1007/s10615-014-0496-z
- Tarragona, M. (2008). Postmodern/poststructuralist therapies. *Twenty-first Century Psychotherapies: Contemporary Approaches to Theory and Practice, 167-205*.
- Tuval-Mashiach, R., Freedman, S., Bargai, N., Boker, R., Hadar, H., & Shalev, A. Y. (2004). Coping with trauma: Narrative and Cognitive Perspectives. *Psychiatry, 67*(3), 280-293.
- Trimboli, C., Parsons, L., Fleay, C., Parsons, D., & Buchanan, A. (2021). A systematic review and meta-analysis of psychosocial interventions for 6–12-year-old children who have been forcibly displaced. *SSM-Mental Health, 1*, 100028. doi: 10.1016/j.ssmmh.2021.100028

Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PloS One*, 9(2), e89359.

United Nations High Commissioner for Refugees. (2022). Refugee. Retrieved December 22, 2022 from <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>

United Nations International Children's Emergency Found. (2019). *Mülteci çocuklar*, 22 Aralık 2022 tarihinde <https://www.unicef.org/turkiye/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf> adresinden alındı.

Yehuda, R. (2001). Biology of posttraumatic stress disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 62, 41-46.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

7. EXTENDED ABSTRACT

Refugees around the world are generally hosted in 5 countries and Turkey ranks first among these countries. In our country, 3.7 million people are refugees and 1.6 million of them are refugee children (UNICEF, 2019). Looking at the literature, refugees become vulnerable to violence, to leave their context and culture, to loss, and to a significant psychological disorder after being exposed to the law (Bogic et al., 2015; Fazel et al., 2005). According to the APA, mental health interventions for migrant children should be culturally focused and include community intervention (Porterfield et al., 2010). Mental health interventions for refugee children need to be culturally appropriate (Murray et al., 2010). Narrative therapy is at the forefront of culture-focused approaches to mental health intervention. There are many types of approaches to narrative therapy. One of them is “narrative exposure” therapy (İkizer, 2020). For children exposed to traumatic experiences, narrative exposure therapy for children (KIDNET) is used (Neuner et al., 2008). The adaptability of narrative exposure therapy and the variety of application options are important for improving the traumatic experiences of refugee children (Samarah, 2022). For this reason, when the literature is examined, it is seen that there are studies in which the KIDNET approach is used for refugee children. In this research, it is aimed to compile international articles with refugee children based on KIDNET, which is the narrative exposure approach of narrative therapy for children, between November 2022 and January 2012.

Narrative therapy has recently been developed to treat the traumatic experiences of the individual (Ikizer, 2020). One of these is narrative exposure therapy. Narrative exposure therapy developed by Neuner et al. (2002) was developed and used for survivors of traumatic experiences of war and torture. When we look at the place of use of the word trauma for the first time, it was defined on the group of adult children who survived the genocide (Danielli, 1998; Yehuda et al., 2001). The frequency of traumatic events is important here (Straussner & Calnan, 2014). Long-term intense traumatic experiences in childhood accompany the person throughout his/her life (Bellis et al., 2014). The fact that the word trauma is defined from the child group and the traumatic experiences in childhood accompany the individual throughout his life are an important indicator that the traumatic experience of the child refugee group is more critical than the adults. Child refugees, who make up the majority of refugees today; it is exposed to intense violence, separation from the context it has adopted, loss and law (Bogic et al., 2015; Fazel et al., 2005). This causes long-term traumatic experiences for refugee children. There are many psychological treatment and therapy approaches for the mental health of refugee children. According to the APA, mental health services for immigrant children should be cultural and community-based (Porterfield et al., 2010). Mental health interventions for refugee children should be appropriate in terms of language and culture (Murray et al., 2010). In addition, it is important for the traumatized child to create a new story and develop it within his/her own culture and belief system in order to change the traumatic story (Tuval-Mashiach et al., 2004).

This study was conducted with a situation analysis pattern using a qualitative method. Data were collected through document analysis. In qualitative research, data is collected through observation, interview and document analysis, and a realistic and holistic perspective of perceptions and events is provided in the natural environment (Yıldırım & Şimşek, 2008). While collecting the data, 28.11.2022 was determined as the last date. The year, type and method variables of the articles are included in the study. Considering the results of the studies examined within the scope of this research; It is thought that the negative traumatic experiences of refugee children will decrease and increase the functionality of KIDNET, which is the narrative exposure approach of narrative therapy for children.

KIDNET, which is a narrative therapy for refugee children and a narrative exposure approach for children, has all been realized as a literature review using a qualitative method. In order to evaluate the effectiveness of the studies, studies using the quantitative method in the experimental design can be given weight. The sample of the studies examined consists of refugee children who migrated from certain countries. Considering the number of refugees in the world, the effectiveness of reaching and working with more refugee children can be evaluated more broadly in order to evaluate the effectiveness of the KIDNET approach for certain countries. Various trainings can be organized for mental health professionals in order to increase the frequency of use of the KIDNET approach, which is generally common in international studies, in our country. It has been seen in the international literature that it is used as a community-based intervention in schools. Considering and evaluating the number of refugee child population in our country as student profile in schools, it is thought that school counselors' use of KIDNET approach as an intervention method will be effective.

Nas, F., & Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının “dijital yazma”ya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 150-168.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 18.04.2023 Kabul/Accepted: 29.04.2023

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi/Research Article

Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Dijital Yazma”ya Yönelik Metaforik Algıları¹²

Filiz NAS³

Gökçen GÖÇEN⁴

Özet

Türkçe derslerinde kazandırılmaya çalışılan yazma becerisi öğrencilerde en son geliştirilen ve öğrencilerin de zor edindiği bir beceridir. Yazmanın bu özelliklerinden dolayı öğrenciler genellikle yazma uygulamalarına katılmaya istekli olmamaktadırlar. Buna rağmen öğrenciler iletişim, eğlence gibi farklı amaçlarla günlük hayatın bir parçası olarak dijital yazmayı sıklıkla kullanmaktadırlar. Türkçe eğitiminde dijital yazma uygulamalarına daha fazla yer verilmesinin gerçek yaşamla ilişki kurulması sebebiyle öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de öğretmenlerin dijital yazma yeterliliklerinin gelişmiş olması ve bu konuyla ilgili olumlu bir algı içerisinde olmaları önemlidir. Özellikle de donanımlı birer öğretmen olarak yetiştirebilmeleri için öğretmen adaylarının dijital yazmaya ilişkin algılarının bilinmesi önemli bir ihtiyaçtır. Böylece öğrencilerle karşılaşmadan önce Türkçe öğretmeni adaylarının varsa olumsuz algıları düzeltilebilecek, olumlu algıları ise geliştirilebilecektir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının ne olduğunu ortaya koyan bir çalışmanın daha önce yapılmadığı görülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algısını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabılır örneklem seçme yöntemiyle seçilen İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin Türkçe öğretmenliği programında 1., 2., 3. ve 4. sınıfta okuyan 148 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmiştir. Veriler katılımcılardan “Dijital yazma gibidir, çünkü” cümlesinin yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analiziyle tespit edilerek tablolar hâlinde sunulmuştur. Araştırma sonunda katılımcıların dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettiği görülmektedir. En fazla üretilen metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Katılımcılar daha fazla sayıda “Olumlu” temaya yönelik metafor üretmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya

¹ Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir (Proje No: 1919B012110411).

² Bu çalışma 16 Aralık 2022 tarihlerinde FSMVU Eğitimde Mükemmeliyet Araştırmaları Kongresi'nde (EMAK-2022) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

³ Lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Programı, İstanbul-Türkiye, filiz.nas@stu.fsm.edu.tr, ORCID: 0009-0000-8539-0092

⁴ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, İstanbul-Türkiye, ggocen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406

yönelik en çok metafor ürettikleri alt temalar ise “Olumlu” temasında “Kolaylık Sağlaması”; “Olumsuz” temasında ise “Bağımlılık Oluşturması” alt temalarıdır.

Anahtar Sözcükler: Ana dili eğitimi; Türkçe eğitimi; yazma eğitimi; dijital yazma; metafor

Metaphorical Perceptions of Turkish Teacher Candidates towards “Digital Writing”

Abstract

The writing skill, which is tried to be gained in Turkish lessons, is a skill that has been developed recently and is difficult for students to acquire. Because of these features of writing, students are generally not willing to participate in writing practices. Despite this, students often use digital writing as a part of their daily life for different purposes such as communication and entertainment. It is thought that giving more space to digital writing practices in Turkish education will have a positive effect on students' attitudes towards writing because of establishing a relationship with real life. In order for this to happen, it is important for teachers to have developed digital writing competencies and to have a positive perception about this issue. It is an important need to know the perceptions of pre-service teachers about digital writing, especially in order to train them as well-equipped teachers. Before meeting the students, the Turkish teacher will be able to correct the negative perceptions of the candidates, if any, and improve their positive perceptions. When the literature is examined, it is seen that there has not been a study that reveals the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing. In this context, in this study, it is aimed to determine the metaphorical perception of Turkish teacher candidates towards digital writing. In the study, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 148 teacher candidates who are 1., 2., 3. and 4. grade students of Turkish language teaching administration of a foundation university in Istanbul, selected by the easy-to-use method. The perception of teacher candidates was determined through metaphors. The data is from the participants “Digital writing is like because ” was collected through a form containing the sentence. The data were determined by content analysis and presented in tables. At the end of the research, it is seen that the participants produced a total of 148 metaphors, 113 different ones for digital writing. It has been determined that the most produced metaphor is "water". The metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing were grouped under 2 themes as “Positive” and “Negative”. Participants produced more metaphors for the "Positive" theme. The sub-themes for which Turkish teacher candidates most often produce metaphors for digital writing are “Providing Convenience” in the “Positive” theme; In the "Negative" theme, "Addiction Formation" is the sub-theme.

Keywords: Mother tongue education; Turkish education; writing training; digital writing; metaphor

1. GİRİŞ

Çağımızın en önemli gelişmelerinden biri olan teknoloji, yaşamın her bir alanına yayılarak insan hayatı için bir gereksinim hâline dönüşmektedir. Bu dönüşümle birlikte insanlar artık teknolojinin getirmiş olduğu fırsatlardan yararlanmakta ve ihtiyaçlarını bu fırsatlar üzerinden gerçekleştirmektedirler. Bu fırsatlar doğrultusunda keşfedilen olanaklar da teknolojiyi insan yaşamının merkezi hâline getirmektedir. Örneğin; elektronik cihazlar üzerinden gerçekleşen iletişim kolaylığı, alım-satım veya alışveriş işlemleri, bilgiye erişim gibi daha nice seçenekleri hayata sunan teknolojik faaliyetler artık insan hayatından bağımsız düşünülemeyecek kadar gelişmiştir. Bu anlamda Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Hanehalkı Bilişim Teknoloji Kullanımı verilerine bakıldığında da 2022 yılında internet erişimine sahip olan hane oranının %94,1 olduğu ve yine bakıldığında interneti yani teknolojiyi kullanan bireylerin %85,0 oranında olduğu görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Bu anlamda yaşamın neredeyse tamamına yayılan teknolojik faaliyetler artık eskiye yönelik alışkanlıklarımızı dışta bırakabilecek düzeyde bir değişim sağlamış ve hayatımızı da bu değişim doğrultusunda şekillendirmemizi mümkün kılmıştır. Doğal olarak bu değişime uyum sağlayan toplumlar artık hayatlarının her alanında teknolojiden yararlanmakta ve dijital süreçleri yaşamın her bir alanına dâhil etmektedir. Bu durum yaşamdaki birçok faktörün dijital süreçlere entegre edilmesini de sağlayarak yaşamdaki birçok unsurun dijital olarak karşılık bulmasını mümkün kılmaktadır. Özellikle de toplumun gelişmesinde en önemli unsur olan eğitimin değişen dünyaya adapte olabilmesi ve çağa uygun bir şekilde ilerleyebilmesi için teknolojiyle entegre edilmesi önemlidir.

Teknolojinin içinde doğan ve dijital yerli olarak adlandırılan yeni nesil öğrencilere çağın değişimine uygun şekilde eğitim verilmesi onlara hitap etme noktasında büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu öğrencilerin gelişen

çağ ile birlikte özellikleri de değişmekte ve buna yönelik yeni beceriler elde etmektedirler. Bu anlamda toplumun kalkınmasında önemli bir unsur olan eğitimin çağın özelliklerin uygun bir şekilde geliştirilmesi ve öğrencilerin günlük hayatıyla da ilişkili olan dijital süreçlerin eğitime entegre edilmesi beklenmektedir. Nitekim özellikleri itibariyle dijital yerli olarak ifade edilen bu neslin “eğitim süreçlerine katılma ve öğrenme becerileri noktasında da önceki kuşaklardan farklılıklar gösterdiği” belirtilmektedir (Baştürk Akca, 2016, s. 346). Bu anlamda eğitimde alışlagelmiş öğrenme ortamları bu neslin ilgilerini çekmede olumsuz karşılanabilmektedir. Çünkü öğrenciler artık günlük alışkanlıklarından hareketle kâğıt ve kalemde çok elektronik cihazlara yönelmekte ve dijital süreçlerle etkileşim içerisine girmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri düşünüldüğünde verilen eğitimin kendilerine hitap edebilmesi ve bu doğrultuda edinilen bilgileri anlamlı bulabilmeleri için dijital süreçlerin eğitime entegre edilmesi gerekmektedir. Özellikle de öğrencilerdeki temel dil becerilerinin gelişimine odaklanan ve diğer alanların da gelişiminde rol alan Türkçe eğitiminde dijital süreçlerin kullanımı önem arz etmektedir.

Türkçe eğitimi temel dil becerilerinin gelişimine odaklanan ve bu süreçte gelişen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara katkı sağlayan önemli alanlardan birisidir. Türkçe eğitimi doğrultusunda okul çağında geliştirilmeye çalışılan dil becerileri, öğrencilerin hayatlarındaki her alana etki edebilecek okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitimini kapsamaktadır. Günümüzdeki teknoloji doğrultusunda yaşanan yenilikler, dil becerilerine de farklı bir nitelik kazandırmıştır. Artık dijital süreçlerle etkileşim içerisine giren öğrenciler, bu dil becerilerini de dijital ortamlarda kullanmaktadırlar. Dil becerilerinin dijital teknolojilerle kullanımı bağlamında öğrencilerin okuma becerisine yönelik ekrandan okumaları, e-kitap ve sesli kitap okumaları; dinleme becerisine yönelik podcast ve radyo tiyatrosu dinlemeleri; konuşma becerisine yönelik sesli mesaj oluşturmaları; yazma becerisine yönelik e-posta, dijital öykü, karikatür oluşturmaları örnek olarak verilebilir. Bu örnekler çağın gerekliliklerine uygun olarak okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı gibi öğrencilerin üst düzey becerilerine olumlu anlamda katkı sağlayabilecek yeni becerilerin ortaya çıktığını da göstermektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Türe, 2021; Gökçe, 2021). Bununla birlikte teknoloji çağında dijital platformları kullananların, kâğıt ve kalem kullananlara göre daha fazla yeni okuryazarlık becerisi elde ettiği de belirtilmektedir (Kress, 2013 ve Alvarez, 2012’den aktaran Maden, Banaz ve Maden, 2018, s. 104). Buna göre Türkçe eğitimi sürecinin, dil becerilerinin teknolojiyle ve 21. yüzyıl becerileriyle bütünleştirildiği bir süreç olması gerektiği anlaşılmaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programı’ndaki hedef ve kazanımlara yönelik olarak fayda sağlayan “Bloom Taksonomisi”nin çağın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenerek “Bloom Dijital Taksonomisi” şeklinde güncellenmesi (Günaydın, 2018) de bu gerekliliğin önemli bir göstergesini oluşturmaktadır. Özellikle de Türkçe eğitimi kapsamında kazandırılmaya çalışılan ve öğrencilerde geliştirilmesi en zor beceri olarak görülen yazma becerisinin eğitiminde dijital teknolojilerden yararlanmak çok daha önemlidir.

Öğrencilere en zor ve en son kazandırılan dil becerisi olan yazma (Karatay, 2011; Temizkan ve Yalçınkaya, 2013), düşünsel süreçlerin yazı eylemiyle dışa vurulması olarak ifade edilebilir. Yazma duyguların, düşüncelerin, isteklerin, hayallerin ve olayların belli kurallara uygun olarak bir düzen ve bütünlük içinde yazılı sembollerle etkili bir şekilde anlatılması olarak tanımlanabilir (Altunbay, 2020; Göçer, 2010; Güneş, 2013; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Bu bağlamda yazma hem kendini ifade etme hem de Sever’in (2004, s. 24) belirttiği gibi konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurma aracıdır.

Yazma süreciyle uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel alanların kullanılmasıyla bir ürün ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Öğrencilerden genel olarak beklenen, bu ürünü basılı materyaller üzerinden ortaya koymaktır. Ancak günümüzde öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılan dijital cihazlarla birlikte bu durumun da değiştiği söylenebilir. Nitekim kâğıtla kalemin yerini hızla dijital cihazların alması sebebiyle öğrencilerin yazma eylemini artık dijital platformlar üzerinden gerçekleştirmekte oldukları görülmektedir. Bu bağlamda dijital yerli olan günümüz öğrencileri, yazma eylemi için kendilerine kâğıt ve kalem verildiğinde sıkılmakta ve günlük hayatlarını düşündüklerinde bunda yeterince iyi bir anlam bulamamaktadırlar. Dolayısıyla da kazandırılmak istenen yazma becerisinde bu anlamda bir güçlük yaşandığını ifade etmek mümkündür. Çünkü bu öğrenciler çağın vermiş olduğu avantajla birlikte yazma uygulamalarını sürekli olarak dijital cihazlar aracılığıyla gerçekleştirmekte buna yönelik yeni beceriler elde etmektedirler. Bu kapsamda bakıldığında yazma becerisinde de bir değişiklik yaşandığı ve bu değişikliğin de dijital yazma olarak karşılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

Dijital ortamlarda oluşturulan yazma eylemi, dijital yazma ile karşılık bulmakta ve elektronik ortamlarda yapılan tüm yazma süreçlerini kapsamaktadır. Dijital yazma, “İnternete bağlı bilgisayar veya başka bir cihazla metin oluşturmak.” (Göçen, 2021, s. 301) şeklinde açıklanmaktadır. Bir başka deyişle dijital yazma “dokunmatik ya da

manuel bir klavyede tuşlara basma” olarak ifade edilmektedir (Çetinkaya, 2022, s. 186). Bakıldığı zaman günümüzde birçok etkileşimin bu cihazlar üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar da dijital yazmanın artık “sosyal norm” hâline geldiğini ifade etmekte (Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021, s. 419) ve kullanımının hızla arttığını göstermektedir. Dolayısıyla da dijital olarak yazma, her geçen gün daha da yaygınlaşmaktadır.

Faydaları ve olanakları düşünüldüğünde dijital yazma elektronik ortamlarda iletişimin kolaylaşmasına, metinlerin hazırlanarak sunulmasına ve sunulan metinlerin daha hızlı paylaşılıp erişilmesine imkân sağlamaktadır. Güneş’e (2016) göre tüm bu kolaylıklar yazma sürecini basitleştirmekle birlikte bireylerdeki yaratıcılık ve üretme kabiliyetlerini de geliştirmektedir. Bu anlamda öğrenciler, sıklıkla kullandıkları dijital yazma süreçlerinden hareketle yazma becerisini geliştirmektedirler. Bu sebeple öğrencilere etkili bir yazma eğitimi verilebilmesi için onların bu günlük alışkanlıklarından hareketle bir öğretimin sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Böylelikle günümüzde kazandırılması en zor beceri olarak görülen yazma becerisindeki bu güçlüğün en aza indirilmesi sağlanabilir.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin dijital yazma ile motive olduğu ve yazma çalışmalarından zevk aldığı belirtilmektedir (Alanazi, 2013), bu uygulamalara erişim sağlandığı takdirde yazma eğitiminde öğrenci katılımının arttırılabileceğine yönelik sonuçlar ortaya koymaktadır (Dahlström, 2018). Benzer şekilde Baki ve Feyzioğlu’nun (2017) 6. sınıf öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada dijital öykü yazmanın, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin tutumlarında olumlu yönde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dayan ve Girmen’in (2018) öğrencilerin dijital olarak öykü yazma sürecini betimledikleri çalışmalarında da dijital öykü yazmanın noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi yazma sürecine biçimsel anlamda olumlu katkılar sağladığı ortaya konmuştur. Bununla birlikte farklı araştırmalarda dijital olarak yapılan yazma çalışmalarının, yazma becerisini geliştirebileceği de ifade edilmektedir (Günaydın, 2021, s. 720). Bu kapsamda dijital olarak metin oluşturma sürecinin hem öğrencilere hitap etmesi bakımından hem de yazma becerisindeki güçlüğü en aza düşürme açısından etkili olduğu söylenebilir. Bu anlamda Göçen’in (2021, s. 306) de belirttiği gibi yazma eğitiminde teknolojiden yararlanmak önemlidir.

Dijital yazma sürecinin yazma eğitime entegre edilmesi sürecinde öğretmenlerin de bu anlamda bir öğretim sağlayabilmesi için teknolojiyi iyi bir şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir. Peterson (2001, s. 368) “yazma”nın yeni teknolojik dünyanın merkezinde olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda yazma eğitime dijital yazma sürecini entegre edebilmek için Türkçe öğretmenlerinin de teknolojik gelişmelerden haberdar olmaları dijital yazmanın eğitimle bütünleştirilmesi açısından önem arz etmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) öğretmenlerin “öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaları” gerektiği ifade edilmektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir (Yürekten ve Coşkun, 2020). Bu durum dijital yazma uygulamalarının yazma eğitime entegrasyonunu da güçleştireceği için öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olabilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte Ragan ve White’in (2001, s. 408) da belirttiği gibi öğretmenlerin de yazma alışkanlıklarında değişiklik yapmaları gerekmektedir.

Özellikle de yeni yetişen Türkçe öğretmeni adaylarının üniversite eğitimleri sürecinde yeterli donanıma sahip olmaları, dijital yazma sürecinin yazma eğitimiyle bütünleştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Nitekim öğretmen adaylarına yönelik eğitim fakültelerinde de bu anlamda bir yetiştirme söz konusudur. O nedenle dijital yazma yeterliliğinin öğretmen adaylarına yönelik tespit edilmesi ve bu doğrultuda yeterli ve ihtiyaç duyulan eğitimin verilmesi, yazma eğitimi derslerine katkı sağlayabilecektir. Bu katkının oluşabilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının tespit edilmesi gerekmektedir. Ancak bundan sonra öğretmen adaylarına verilen eğitimin şekillenmesi mümkün olabilecektir. Bu süreçte öğretmen adaylarının dijital yazmaya yönelik olumsuz bir algısı var ise düzeltilebilecek, olumlu algıları ise yapılan etkinlikler yoluyla geliştirilebilecektir. Dijital yazmaya yönelik olumlu bir algıya sahip öğretmen adaylarının, dijital yazma becerileri ile dijital yazmaya yönelik ders materyali hazırlama becerileri geliştirilebilecektir. Bu bağlamda günümüz Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya ilişkin algılarının bilinmesi önem arz etmektedir. Böylece kazandırılması zor bir beceri olarak görülen yazma becerisinin, öğrencilerin sıkça kullandığı dijital yazma süreciyle nasıl bir ilişki içinde olduğu ortaya konulacaktır. Bununla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik olumlu-olumsuz algılarının belirlenmesi, dijital yazmadaki sorunlara yönelik öneriler geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya ilişkin alışkanlıklarını (Maden, Banaz ve Maden, 2018) ve görüşlerini (Ustabulut, 2021) inceleyen araştırmalarla

karşılaşılsa da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya ilişkin algılarını ölçen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının araştırılmasına karar verilmiştir.

İnsanların çevresindeki olgu ve olaylara yönelik bakış açısını ifade eden algılar, bireylerin herhangi bir duruma yönelik yaklaşımlarını kapsamaktadır. Bu anlamda algıların ölçülmesinin, birtakım hususların anlaşılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Özellikle de bireylerin belli kavramlara yönelik tutumlarının anlaşılması amacıyla kullanılan metaforlar, algıyı ölçmenin etkili yollarından biri olarak görülmektedir. Nitekim metaforların “bireylerin açıklayamadıkları kavramları ya da durumları açıklamalarında günlük hayatlarında kullandıkları bazı benzetme unsurlarını kullanmalarına imkân sağlayan bir yöntem” olduğu belirtilmektedir (Bozpolat, 2015, s. 320). Dolayısıyla da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının incelenmesinde ve yorumlanmasında metaforların kullanılmasının, Türkçe öğretmeni adaylarının bakış açılarının anlaşılmasında kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Alanyazına bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda yapılan araştırmada “Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algısı nedir?” araştırma sorusundan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik özellikleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmeni adayları dijital yazmaya yönelik algılarını hangi metaforlarla açıklamaktadırlar?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları, hangi temalar altında toplanabilir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algıları, hangi alt temalar altında toplanabilir?

Araştırma sonuçlarının Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarının açıklanmasına katkı sağlayacaktır. Türkçe öğretmeni adaylarının konuyla ilgili algılarının olumsuz olması durumunda, bu algıyı olumluya çevirme gibi bir eğitim fırsatı doğacağı ve aynı zamanda dijital yazmadaki sorunlara yönelik önerilerin geliştirilmesine de yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunlarla beraber elde edilen verilerin, Türkçe eğitimiyle ilgilenen araştırmacılara ve eğitimcilere yazma eğitimi alanıyla ve öğrencilerin dijital yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği programlarında zorunlu ders olarak okutulan “Türk Dili I”, “Türk Dili II” ve “Yazma Eğitimi” derslerinin içeriğinin şekillenmesinde ve öğretimin kalitesinin iyileştirilmesine de katkı sağlayabilecektir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, araştırma ve yayın etiğine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarını metaforlarla tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırma, problemler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir.” (Karataş, 2015, s. 63). Olgubilim ise katılımcıların yaşadığı tecrübeleri derinlemesine incelemeyi esas alan bir desendir (Onat Kocabıyık, 2015, s. 56). Araştırma kapsamında katılımcıların dijital yazmaya yönelik algısı metaforlar aracılığıyla derinlemesine incelenecektir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algılarının tespit edilebilmesi amacıyla ulaşılan çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilmiştir. Bu yöntem Yıldırım ve Şimşek’in (2013, s. 123) de belirttiği gibi araştırmaya hız ve pratiklik sağlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinde Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerden/öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcıların sınıf bilgilerine yönelik özellikleri Tablo 1 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1. Katılımcıların Sınıf Bilgileri

Sınıf	<i>f</i>
1	47
2	28
3	47
4	26
Toplam	148

Tablo 1'e göre araştırmaya toplam 148 öğrenci katılmıştır. Türkçe öğretmenliği programının 1. ve 3. sınıflarında öğrenim gören katılımcı sayılarının eşit olarak 47 olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 2. sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcı sayısının 28 ve 4. sınıfta öğrenim gören katılımcı sayısının ise 26 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet özellikleri Tablo 2 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>
Erkek	24
Kız	124
Toplam	148

Tablo 2'ye göre çalışmaya 24'ü erkek ve 124'ü kız olmak üzere toplamda 148 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın %16,22 dilimini erkek öğrenciler oluştururken %83,78 dilimini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaş özellikleri Tablo 3 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3. Katılımcıların Yaş Özellikleri

Yaş Aralığı	<i>f</i>
17-20	76
21-23	64
24-26	3
27 ve üzeri	5
Toplam	148

Tablo 3'e göre 17-20 yaş aralığında olan katılımcı sayısının 76 ve 21-23 yaş aralığında olan katılımcı sayısının ise 64 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yaş aralığı 24-26 olan 3 katılımcının olduğu, 27 ve üzeri yaş aralığında olan katılımcı sayısının ise 5 olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan katılımcıların çoğunlukla 17-20 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim dönemi güz yarı yılında toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öncelikle katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formu verilmiştir ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılar belirlenmiştir. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara veri toplama aracı basılı olarak dağıtılmış ve katılımcılardan 15 dakikalık bir süre içerisinde görüşlerini sunmaları istenmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı, katılımcıların demografik bilgilerini belirtebilecekleri ve konuyla ilgili metaforik algılarını ifade etmek amacıyla bir cümleyi tamamlayacakları bir formdan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan "Dijital Yazmaya Yönelik Metafor Belirleme Formu" aracılığıyla katılımcılardan "Dijital yazma gibidir, çünkü" cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmen adayları ilk boşluğa konu ile ilgili metaforlarını ve ikinci boşluğa ise açıklamalarını yazarak görüşlerini belirtmişlerdir.

2.4. Verilerin Analizi

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik metaforik algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine yakın kavramlardan hareketle oluşturulan temaların yorumlanması esasına dayanmaktadır (Karataş, 2015). Bu analiz kapsamında toplanan verilere yönelik kodlamalar yapılmış, temalara ve alt temalara ulaşılmıştır.

İçerik analizinin yanında metaforların sınıflandırılması ve yorumlanmasında Saban'ın (2004) kullandığı beş aşamaya uyulmuştur: 1. Adlandırma Aşaması, 2. Eleme ve Arıtma Aşaması, 3. Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması, 4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve 5. Nicel Veri Analizi İçin Verilerin SPSS Paket Programına Aktarılması Aşaması. Bu süreçte metaforların ortaya konması, kategorilere (temalara ve alt temalara) ayrılması tamamlandıktan sonra yapılan kodlamalara yönelik araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünün ardından Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak araştırmacı ve uzmanın sınıflamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonunda güvenilirlik %94 olarak bulunmuştur. Araştırmacı ve uzman görüşü arasındaki uyumun başarı ölçütü olarak kabul edilen %90 ve üzeri olması ölçütüne göre elde edilen verilerin analizinin güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının ifade ettikleri cümlelere de örnek olarak yer verilmiştir. Bu süreçte katılımcıların isimleri açıkça yazılmamış, katılımcı öğrencilerin isimleri Ö1, Ö2, vb. şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Elde edilen veriler, tablolar hâlinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

2.5.1. Etik kurul izni

Etik kurul izni gerektiren araştırmalarda, izinle ilgili bilgilere (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde, olgu sunumlarında, bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formunun imzalatıldığına dair bilgiye yer verilmelidir.

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 26.05.2022

Belge sayı numarası= 181

3. BULGULAR

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının yazma özelliklerine, dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlara ve üretilen metaforların temalar ile alt temalara ayrılmasına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

3.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma tercihlerine, dijital yazma sürelerine ve dijital yazdıkları metin türlerine yönelik elde edilen veriler sunulmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tercihleri Tablo 4 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4. Katılımcıların Yazma Tercihleri

Tercih	<i>f</i>
Kâğıt-kalem ile yazma	50
Telefon-bilgisayar ile yazma	98
Toplam	148

Tablo 4'e göre yazma için araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının 50'sinin kâğıt ve kalemi, 98'inin ise telefon ve bilgisayar gibi araçları tercih ettikleri görülmektedir. Elde edilen verilerden katılımcıların çoğunluğunun dijital yazdıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma süreleri Tablo 5 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 5. Katılımcıların Bir Gün Boyunca Dijital Yazma Süreleri

Dijital yazma süresi	<i>f</i>
1 saatten az	14
1-2 saat	46
3-4 saat	65
5 saat ve üstü	23
Toplam	148

Tablo 5'e göre 14 katılımcının gün içerisindeki dijital yazma sürelerinin 1 saatten az olduğu, 46 katılımcının ise 1-2 saat süreyle dijital yazdıkları belirlenmiştir. Dijital yazma sürelerinin 3-4 saat olduğu katılımcı sayısı 65 olarak tespit edilirken, dijital yazmaya 5 saat ve üstü bir süreyle vakit ayıran katılımcı sayısının 23 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılarının çoğunluğunun günün 3-4 saatini dijital yazma ile geçirdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma türü Tablo 6 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 6. Katılımcıların Dijital Yazma Türü Özellikleri

Dijital Yazma Türü	<i>f</i>
Telefon mesajı (Whatsapp, SMS)	133
e-Posta	6
Sosyal Medya (Instagram vb.)	51
Çevrim içi metin (Blog, dijital günlük/hikâye vb.)	3
MS Word/Powerpoint kullanımı	8
Toplam	201

Tablo 6'ya göre katılımcıların en fazla kullandıkları dijital yazma türünün telefon mesajı (133) olduğu görülürken en az kullanılan dijital yazma türünün çevrim içi metin kullanımı (3) olduğu belirlenmiştir.

3.2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yazmaya Yönelik Algılarını Hangi Metaforlarla Açıkladıklarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılanların dijital yazmaya yönelik algılarını hangi metaforlarla açıkladıkları sunulmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar Tablo 7 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 7. Katılımcıların Dijital Yazmaya Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Su	7	Saat	2
Hayatımızın bir parçası	4	Sihir	2
İhtiyaç	4	Uyku	2
Sigara	4	Açık bırakılan musluk	1
Kuş	3	Ağrı kesici	1
Oksijen	3	Alışveriş yapmak	1
Tasarruf	3	Alkol	1
Yemek	3	Altın	1
Zaman	3	Ansiklopedi	1
Bağımlılık	2	Antibiyotik	1
Çita	2	Araba	1
Duygu	2	Arkadaş	1
Kalemlik	2	ATM	1
Nefes almak	2	Bıçak	1
Pratiklik	2	Bir liman	1
Robot	2	Bitmeyen bir kalem	1

Metafor	<i>f</i>	Metafor	<i>f</i>
Boş kutu	1	Kod yazma	1
Bozuk tahtaya yazmak	1	Kolaylık	1
Çağımızın zorunlulukları	1	Köprü	1
Çikolata	1	Kötü alışkanlıklar	1
Çok çeşitli bir oyun	1	Kurtarıcı	1
Dahi	1	Lunapark	1
Defter	1	Madde bağımlılığı	1
Doğa	1	Mekanik bir yapı	1
Dövme yaptırmak	1	Mektup	1
Eğlenmek	1	Oyun	1
Farz ibadet	1	Öğrenme	1
Fenerbahçe	1	Önemli	1
Film	1	Pijama	1
Gökkuşluğu	1	Rahatlamak	1
Göz açıp kapatmak	1	Rüya görmek	1
Güneş	1	Sanal arkadaş	1
Günlüklerimiz	1	Sosyal hayat	1
Güvercin	1	Sosyalleşme	1
Hafıza	1	Şekerleme yapmak	1
Hapşırma	1	Şöhret	1
Hayal dünyasının birebir aktarımı	1	Teknoloji	1
Hayat	1	Teknolojiyle arkadaş olmak	1
Hazır yemek	1	Televizyon	1
Hızlı besin (fast-food)	1	Terapi	1
Hızlı ulaşım	1	Toplum	1
Hikâye	1	Trans hâli	1
Işınlanmak	1	Tuz	1
Işınlanmanın dijital hâli	1	Uçak	1
İlaç	1	Uçakla seyahat etmek	1
İlerleyen teknoloji	1	Ulaşım aracı	1
İletişim aracı	1	Uyumak	1
İletişim kurmak	1	Yasa	1
İmla kılavuzu	1	Yazılım	1
İnsan	1	Yenilikçilik	1
İnsanın bir parçası	1	Yürümek yerine koşmak	1
Kafes	1	Zaman aleti	1
Kanser	1	Zaman kavramının olmadığı bir ütopya	1
Kayan yıldız	1	Zaman öldürücü	1
Kerahet vaktinde uyumak	1	Zamandan tasarruf	1
Kestirmeden gitmek	1	Zehir	1
Kitaplık	1	Toplam	148

Tablo 7'ye bakıldığında katılımcıların dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla ürettikleri metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yazmaya Yönelik Metaforik Algularının Hangi Temalar Altında Toplandığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılanların dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforların hangi temalar altında toplandığı sunulmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforların ifade ettiği temalar Tablo 8 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 8. Katılımcıların Metaforlarından Oluşturulan Temalar

Tema	<i>f</i>
Olumlu	127
Olumsuz	21
Toplam	148

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar "olumlu" ve "olumsuz" olmak üzere 2 ana tema altında toplanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu sıklıkla "olumlu" temaya yönelik metaforlar üretmişlerdir.

3.4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Yazmaya Yönelik Metaforik Algularının Hangi Alt Temalar Altında Toplandığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılanların dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlardan hareketle ulaşılan "olumlu" ve "olumsuz" temalarda hangi alt temaların bulunduğu sunulmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlardan ulaşılan "olumlu" temasına ait alt temalar Tablo 9 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 9. Olumlu Temada Yer Alan Metaforlardan Oluşturulan Alt Temalar

Alt Tema	<i>f</i>
Bilgiye ulaşma aracı olması	4
Bilgi edinmemize yardımcı olur. (Ö136)	
Her bilgiyi içinde barındırır. (Ö27)	
Hayatı kaplaması	14
Dijitalleşen bu yaşamda neredeyse hayatın her alanındadır. (Ö12)	
Günümüzde her şey demektir. (Ö41)	
Hayatımızın %70-80'i bundan ibarettir. (Ö4)	
Hız kazandırması	15
Bir yere arabayla gitmek yürüyerek gitmekten daha hızlı ve daha kolaydır. (Ö65)	
Kalem yerine dijital yazmayla daha hızlı oluruz. (Ö142)	
İçeriği zenginleştirilmesi	7
Farklı farklı şekillerle yazabiliyor, görsel ve sesler ile daha etkili bir hâle getirebiliyoruz içeriği. (Ö24)	
Her rengi ve yazı çeşidini kullanabiliriz. (Ö62)	
İhtiyaç olması	5
Hayatımızın her anında ihtiyaç duyarız. (Ö139)	
İhtiyacımız vardır. Onsuz yaşam olmaz. (Ö42)	
O olmadan nefes alamıyorum. (Ö47)	
İletişim aracı olması	8
Dijital yazılar bizi hiç görmeyen binlerce insana ulaştırır. (Ö60)	
İnsanlarla iletişimimiz için gereken bilgileri kısa bir şekilde iletebiliriz. (Ö106)	
İletişimi kolaylaştırması	4
Bizi insanlarla iletişim hedefine daha kolay ulaştırır. (Ö98)	
Kendimizi en iyi öyle ifade edebiliriz. (Ö57)	

Kalıcı olması	5
Aradan ne kadar zaman geçerse geçsin, asla kaybolmayacak, hep hatırlanacak ve sonsuza kadar var olacaktır. (Ö71)	
Kalıcı belleğe atılan unutulmaz. (Ö67)	
Kolay ulaşılabilir olması	2
Her daim yazmaya müsaittir. (Ö3)	
Kalemlik de sürekli yazmak için vardır. (Ö17)	
Kolaylık sağlaması	19
Hayatın koşuşturmasında bireye kolaylık sağlar ve bireye herhangi bir yükü olmaz. (Ö144)	
Kolaylık, basitlik ve mükemmellik sağlar. (Ö111)	
Uzun bir dizi yerine kısa sürmesi için filme başvurulabilir. Dijital yazma da işlerimizi kolaylaştırır. (Ö36)	
Olumlu duygular hissettirmesi	2
Bir şeyler yazdıkça bazen kendimizi daha iyi hissediyoruz. (Ö91)	
Zaman geçirdikçe mutlu oluyorum. (Ö94)	
Ölçülü kullanım gerektirmesi	5
Amacına uygun kullanılırsa faydalı, uygun kullanılmazsa zararlıdır. (Ö107)	
Yeri ve zamanında yeterli miktarda kullanıldığında müthiş lezzet verir. (Ö127)	
Özgürlük sağlaması	4
Düşünceler özgürce yayılır. (Ö76)	
En rahat orada düşüncelerimizi dile getiririz. (Ö32)	
Rahatlık sağlaması	3
İletişim kurmada, araştırma ve ödevler yapmakta kolaylık sağladığı için şekerleme yapmak gibi bir rahatlıktır. (Ö14)	
Sosyal medyada dolaşmak, arkadaşlarımla sohbet etmek tüm yorgunluğumu alıyor. (Ö89)	
Tasarruf sağlaması	8
Bu şekilde el ile yazmanın aksine daha az bir zaman harcayabiliriz. (Ö85)	
Kâğıt israfına gerek kalmaz. (Ö31)	
Zamandan tasarruf etmemizi ve iletişim açısından kolay ulaşılabilirliği sağlamaktadır. (Ö133)	
Yazma isteği uyandırması	2
Alışveriş yaptıkça yapasın gelir dijital yazmada da yazasın gelir. (Ö129)	
İnsanla bağ kurar ve daha çok yazma isteği uyandırır. (Ö135)	
Yenilik sunması	3
Yenileşen dünyada bize daha da yenileşme sunar. (Ö147)	
Dijitallik teknolojiyi de beraberinde getirir. (Ö98)	
Zamanın nasıl geçtiğini unutturması	8
Orada zamanı unuturuz. (Ö101)	
Zamanın su gibi gitmesini sağlar. (Ö35)	
Eğlenceli ve vakit geçirilir. (Ö87)	
Zorunluluk hâline gelmesi	9
Artık zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmiştir. (Ö110)	
Günümüz şartlarında olmazsa olmazdır. (Ö45)	
Hayatımızın yadsınamaz bir ihtiyacıdır. (Ö112)	
Toplam	127

Tablo 9'a bakıldığında dijital yazmaya yönelik olumlu algıların sunulduğu tema altında toplamda 19 alt tema kategorisi oluşturulmuş ve her kategoriye temsil eden örnekler sıralanmıştır. Buna göre en fazla "Kolaylık sağlaması" (19) alt temasına yönelik metafor üretilmiştir. İfade edilen açıklamalardan hareketle üretilen bu alt temanın özellikle de günümüz açısından oldukça pratik olması ve yapılacak etkinlikleri daha basit hâle getirmesinden hareketle ifade edildiği düşünülebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlardan ulaşılan “olumsuz” temasına ait alt temalar Tablo 10 ile şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 10. Olumsuz Temada Yer Alan Metaforlardan Oluşturulan Alt Temalar

Alt Tema	f
Bağımlılık oluşturması	10
Bağımlılık yapar. (Ö123)	
İstesen de ondan kurtulamazsın. (Ö122)	
Bırakmak çok zordur. (Ö88)	
Geçici olması	3
Çok kolay bir şekilde tüketilir ve unutulur. (Ö68)	
Kalıcılığında asla emin olamayız. (Ö116)	
Gerçekçi olmaması	4
Gerçek dünyadan uzaklaşmanızı sağlar. (Ö90)	
Herhangi bir duygu, his karşı tarafa geçirilemez. O yüzden anlamsız ve boş bir kutudan farkı yok. (Ö125)	
Oradaki gibi her şey sahtedir. (Ö86)	
Zaman israfı olması	4
İnsanın ömrünü tüketir. (Ö102)	
Vaktimizin çoğunu ele geçirir. (Ö103)	
Zaman israfıdır. Kâğıdın verdiği hazzı veremez. (Ö69)	
Toplam	21

Tablo 10’a bakıldığında dijital yazmaya ilişkin olumsuz metaforların üretildiği tema altında toplamda 4 alt tema oluşturulmuş ve alt temalara yönelik temsilî örnekler sıralanmıştır. En fazla üretilen “Bağımlılık oluşturulması” (10) kategorisinde katılımcılar tarafından dijital yazmanın bırakılması zor bir yapısının olduğu ve bağımlılığa yol açtığı düşünülmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik algılarını metaforlarla tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmaya 148 Türkçe öğretmeni adayları katılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun yazma için telefon ve bilgisayar gibi araçları tercih ettikleri, bir başka deyişle çoğunlukla dijital yazdıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun günün 3-4 saatini dijital yazmayla geçirdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ustabulut’un (2021) çalışmasında da katılımcıların 3 saat ve üzeri olarak dijital yazmayı gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla kullandıkları dijital yazma türünün telefon mesajı olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle katılımcıların daha çok telefonla dijital yazdıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu Çetin’in (2022) çalışmasında da rastlanan bir sonuç olarak görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların en az kullandıkları dijital yazma türünün çevrim içi metin yazma olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda Türkçe öğretmeni adaylarının yazma için telefon gibi dijital araçlardan yararlandıkları ancak çevrim içi olarak dijital ortamlarda blog oluşturmak gibi metin üretmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu verilere göre telefon mesajının en çok kullanılmasındaki sebebin günümüzdeki iletişim boyutunun öneminden kaynaklandığı düşünülürken çevrim içi metin kullanımının en az olmasındaki nedenin ise blog, dijital günlük vb. platformlara yeterince önem gösterilmemesi veya ilgili türe yönelik deneyimlerinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa farklı çalışmalara bakıldığında çevrim içi yazma çalışmalarının güdüyü arttırdığına ve araştırmaya yönelik becerileri geliştirdiğine yönelik bulgulara rastlanılmıştır (Andres ve Clagett, 2011, McGrail ve Davis, 2011 ve Lau vd., 2017’den aktaran Yamaç, 2018). Bu anlamda yazma eğitimi kapsamında çevrim içi metin oluşturma süreci de desteklenmelidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden hareketle elde edilen veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının telefon mesajı ya da sosyal medya gönderisi oluşturmak amacıyla zorunlu olarak dijital yazmadan yararlandıkları düşünülebilir. Nitekim çağın iletişim ve sosyal etkileşim boyutu düşünüldüğünde bunun bir ihtiyaç olarak sağlandığını belirtmek mümkündür. Göçen’in (2021, s. 315) belirttiği gibi öğretmenlerin kendi

dijital yazma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğretmenler yazma eğitiminde dijital araçlardan yararlanabilirler ve öğrencilerine katkı sağlayabilirler.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çok azı e-posta yazdıklarını, Word ya da Powerpoint kullandıklarını ve çevrim içi olarak dijital ortamlarda yazdıklarını belirtmişlerdir. Bu da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital araçlardan yararlansalar da dijital yazma alışkanlıklarının olmadığını düşündürmektedir. Oysaki günümüzde akademik ve mesleki ortamlarda e-posta, Word ve Powerpoint kullanımı önemli bir gereklilikken çevrim içi yazmak daha fazla okuyucuya ulaşabilmek için bir ihtiyaç olarak görünmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar çevrim içi metin yazmanın motivasyon sağlama ve yaratıcılığı güçlendirmenin yanı sıra “yardımlaşma ve iş birliğini” geliştirdiğine dair sonuçlar da ortaya koymaktadır (Hutchison ve Colwell, 2015’den aktaran Yamaç, 2018, s. 22). Bu anlamda öğretmen adaylarının çevrim içi metin yazma araçlarından yararlanmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla ürettikleri metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir. Bu metaforla beraber sıklıkla ifade edilen diğer metaforların “ihtiyaç”, “hayatımızın bir parçası”, “sigara”, “kuş”, “oksijen”, “yemek”, “zaman” ve “tasarruf” metaforları olduğu görülmektedir.

Katılımcı olan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere 2 ana tema altında toplanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu sıklıkla “olumlu” temaya yönelik metaforlar üretmişlerdir. Benzer araştırmalara bakıldığında Ustabulut’un (2021) yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adayları tarafından dijital yazma süreçlerinin sağlamış olduğu katkılar ön plana çıkmakta ve katılımcılar tarafından dijital yazmanın olumlu karşılandığı görülmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalar da öğretmen adaylarının olumlu tutum içerisinde olduklarını göstermektedir (Pierczynski, 2015’den aktaran Azizoğlu, 2022). Benzer şekilde Çetin’in (2022) araştırmasında da öğretmen adaylarının dijital yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte yazma eyleminde önemli olan ve dijital yazma alanında etkili bir süreç sağlayan dijital öykü oluşturma kapsamına yönelik de çalışmaların gerçekleştiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik tutumlarının olumlu olduğuna (Uslupehlivan, Erden ve Cebesoy, 2017) ve yazma becerisini geliştirdiğine ilişkin çalışmaların yapıldığına da rastlanılmıştır (Demirer ve Baki, 2018). Bununla birlikte “dijital öykülemenin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanışlı ve işlevsel bir yöntem olduğu” belirtilmekte ve yazma çalışmalarını etkili kıldığı ifade edilmektedir (Gökçe, 2021, s. 309). Bu anlamda bakıldığında söz konusu araştırmaların, çalışmanın genel bulgularını desteklediğini belirtmek mümkündür.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik oluşturdukları metaforlar, “Olumlu” teması altında 19 alt temaya ayrılmıştır. Alt temalar incelendiğinde en çok metafor üretilen alt temanın “Kolaylık sağlama” alt teması olduğu görülmektedir. Bu alt tema, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayı kendilerine kolaylık sağladığı için seçtiklerini düşündürmektedir. Ustabulut’un (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini incelediği çalışmasında da öğretmen adaylarının dijital yazmaktan keyif aldıklarını ve işlerini gerçekleştirmede kolaylık sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca Azizoğlu (2022) tarafından Türkçe öğretmen adaylarına dijital yazma süreçleriyle ilgili olarak “kolaylık” alt boyutunun yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Çetin’in (2022) öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu çalışmada katılımcıların dijital yazmayı kullanmalarındaki önemli unsurlar arasında dijital yazmanın kolaylık sağlama olduğu görülmüştür.

“Olumlu” teması altında Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforlardan hareketle oluşturulan diğer alt temalar en sık metafor üretilen alt temalar olarak sırasıyla şu şekildedir: Hız kazandırması, Hayatı kaplaması, Zorunluluk hâline gelmesi, Zamanın nasıl geçtiğini unutturması, İletişim aracı olması, Tasarruf sağlama, İçeriği zenginleştirilmesi, İhtiyaç olması, Kalıcı olması, Ölçülü kullanım gerektirmesi, Bilgiye ulaşma aracı olması, İletişimi kolaylaştırması, Özgürlük sağlama, Rahatlık sağlama, Olumlu duygular hissettirmesi, Kolay ulaşılabilir olması, Yenilik sunması, Yazma isteği uyandırması. Erkan ve Dağal’ın (2018) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada da dijital yazma sürecine yönelik zamansal açıdan verimlilik sağlama gibi unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Çetin’in (2022) araştırmasında da öğretmen adaylarının dijital yazmayı kullanmalarındaki diğer önemli unsurlar arasında hız ve zamandan tasarruf edilmesi bulunmaktadır.

Sıkça ifade edilen temalardan olan “Hız kazandırması” (16) kategorisinde de dijital yazmanın katılımcıların etkinliklerine hızlilik kazandırdığı ve kalem ile yazmanın aksine faaliyetlerini hızlı bir şekilde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmaktadır. Bu temanın sıklıkla ifade edilmesinde Çetinkaya’nın (2022) da belirttiği gibi dijital

yazma araçlarında birtakım yazım denetleyici programların olması yazım yanlışlarının anında tespit edilmesine, anlaşılabilir yazım şekillerinin kullanılmasına ve daha birçok biçimsel öğelerin düzeltilmesine yönelik avantajlar sunmaktadır. Bu da dijital yazmanın daha hızlı bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Oluşturulan diğer kategorilere bakıldığında bu ve bunlara benzer birçok avantajdan hareketle dijital yazmanın sıklıkla gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte “Hayatı kaplaması” (14) şeklinde oluşturulan alt tema da günümüz dünyasında dijital yazmanın her alanda sıklıkla kullanılması ve bu anlamda yaşamın birçok alanında dijital yazmanın gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Zorunluluk hâline gelmesi” (9) kategorisinde de yine dijital yazmanın günümüzde kullanılması gereken mecburî bir araç olduğu ifade edilmektedir. Olumlu anlamda ifadelendirilen “Zamanın nasıl geçtiğini unutturması” (8) kategorisinde ise katılımcılar, dijital yazmayla zamanın hızlı bir şekilde akıp gittiğini belirtirken “İletişim aracı olması” (8) kategorisinde dijital yazmanın iletişimsel boyutunun önemine vurgu yapıldığı görülmektedir. “Tasarruf sağlaması” (8) alt temasında dijital yazmanın kâğıda ve zamana yönelik israfı önlediği belirtilmektedir. “İçeriği zenginleştirilmesi” (7) kategorisine ilişkin olarak dijital yazmanın yapılan etkinliklere yönelik zengin bir içerik sağladığına vurgu yapıldığı görülmektedir. “İhtiyaç olması” (5) kategorisinde yaşam için gerekli bir ihtiyaç olduğu düşünülürken “Kalıcı olması” (5) kategorisinde ise dijital yazmanın kalıcı bir niteliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte “Ölçülü kullanım gerektirmesi” (5) kategorisinde dijital yazma etkinliklerinin katılımcılar tarafından dengeli kullanım doğrultusunda uygun olacağı düşünülmektedir. “Bilgiye ulaşma aracı olması” (4) alt temasında ise dijital yazmanın bilgi erişimine yardımcı bir araç olarak ifade edildiği “İletişimi kolaylaştırması” (4) alt temasında ise iletişim aktarımındaki pratikliğin esas alınmış olduğu görülmektedir. “Özgürlük sağlaması” (4) temasında dijital yazmayla yazıdaki biçimsel sınıra bağlı kalınmadan ifade edilenlerin serbestçe yayılması olduğu şeklinde belirtildiği düşünülmektedir. “Rahatlık sağlaması” (3) kategorisinde dijital yazmanın katılımcılara rahatlık sunduğuna ilişkin ifadelerin olduğu, “Olumlu duygular hissettirmesi” (2) kategorisinde ise dijital yazmanın güzel duygulara eşlik edebileceğine ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. “Kolay ulaşılabilir olması” (2) alt temasında dijital yazma erişimine daha kolay ulaşıldığı, “Yenilik sunması” (2) kategorisinde ise katılımcılar tarafından dijital yazmanın çeşitli yenilikler sunduğu düşünülmektedir. Son olarak “Yazma isteği uyandırması” (2) alt teması dijital yazma sürecinin yazmaya yönelik isteğin oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda bakıldığında günümüzde dijital yazma araçlarının birçok avantajı olmasının ve yaygın kullanımının katılımcıları dijital yazma araçlarına yönlendirdiği görülmekte ve katılımcıların yazma hedeflerini gerçekleştirmede dijital yazmayı faydalı buldukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Eroğlu’nun (2020) çalışmasında da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma türlerinden biri olan dijital hikâyeleri yararlı buldukları ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik oluşturdukları metaforlar, “Olumsuz” teması altında 4 alt temaya ayrılmıştır. Alt temalar incelendiğinde en çok metafor üretilen alt temanın “Bağımlılık oluşturulması” alt teması olduğu görülmektedir. “Dijital yazma” konusunda üretilen bu alt temanın doğrudan “yazma” ile ilgili değil “dijital” ile ilgili olduğu, bağımlılığı oluşturan unsurun dijital yazma araçları olduğu düşünülmektedir.

“Olumsuz” teması altında Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforlardan hareketle oluşturulan diğer alt temalar en sık metafor üretilen alt temalar olarak sırasıyla şu şekildedir: Gerçekçi olmaması, Zaman israfı olması, Geçici olması.

Sıkça ifade edilen temalardan olan “Bağımlılık oluşturulması” (10) kategorisinde katılımcılar tarafından dijital yazmanın bırakılması zor bir yapısının olduğu ve bağımlılığa yol açtığı düşünülmektedir. “Gerçekçi olmaması” (4) kategorisinde dijital yazmanın gerçeğe aykırı ve hisli bir niteliği olmadığı ifade edilirken “Zaman israfı olması” (4) kategorisinde ise vaktin tutumsuz bir şekilde harcandığına yönelik ifadeler tespit edilmiştir. “Geçici olması” (3) alt temasında ise dijital yazmanın kalıcı olmadığına ve kolayca unutulduğuna yönelik açıklamaların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının “okuryazarlık”, “dijital okuryazarlık”, “medya okuryazarlığı”, “öğretim teknolojileri” gibi eğitimler almaları ve dijital yazmayı deneyimlemeleri durumunda olumsuz algılarının olumluya çevrilebileceğini söylemek mümkündür.

5. ÖNERİLER

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğunun yazma için telefon ve bilgisayar gibi araçları tercih ettikleri ve günün 3-4 saatini dijital yazma ile geçirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların çoğunlukla dijital yazdıkları tespit edilmiştir. Bu veri öğretmen adaylarının günlük ve akademik yaşamlarında çoğunlukla dijital yazmayı kullandıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin sosyal, akademik ve mesleki olarak geleceğe hazırlanması için

derslerde dijital yazmaya yer verilmesi önemlidir.

Dijital yazan Türkçe öğretmeni adaylarının kendi sınıflarında yapacakları dijital yazma etkinliklerini desteklemek ve kâğıt kalemle yazan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayı deneyimlemelerine fırsat vermek için Türkçe öğretmenliği programlarındaki “Yazma Eğitimi” dersleri dijital yazma etkinliklerini içermelidir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla kullandıkları dijital yazma türünün telefon mesajı olduğu, en az kullandıkları dijital yazma türünün ise çevrim içi metin yazma olduğu belirlenmiştir. Oysaki çevrim içi metin oluşturmak olarak tanımlanan dijital öykü yaratmak, dijital günlük yazmak ya da bir blog sayfası oluşturmak öğrencilerin akademik olarak yazma konusunda ilgilerini çekebilecek etkinliklerdir. Türkçe derslerinde verilen yazma görevlerinin, kalemle defter üzerinde yapılması ve yazılan metinlerin yalnızca öğretmen tarafından okunması yerine, dijital ortamda yazılması ve yazılanların gerçek okuyucu kitlesinin beğenisine sunulması öğrenciler için yazma konusunda çok daha motive edicidir. Bu anlamda “Yazma Eğitimi” derslerinde çevrim içi yazmaya yönelik etkinliklerin yapılması Türkçe öğretmeni adaylarının bu becerileri elde etmesi ve bu beceriler açısından kendi öğrencilerini geliştirmesi bakımından önemlidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çok azı e-posta, Word ve Powerpoint kullanarak dijital yazdıklarını belirtmişlerdir. Oysaki bunlar akademik ve mesleki hayatta en çok başvurulan araçlardır. Bu anlamda öğrenciler Türkçe eğitimi kapsamında e-posta yazma, Word kullanarak dijital yazma ve Powerpoint’te sunum hazırlama yeterliliğine sahip olmalıdırlar. Bu bağlamda öncelikle Türkçe öğretmeni adayları üniversite eğitimlerinde bu yeterliliklere sahip olabilecekleri bir eğitim almalıdırlar.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik 113 farklı olmak üzere toplamda 148 metafor ürettikleri görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla ürettikleri metaforun “su” olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin dijital yazmayı “su” gibi önemli bir ihtiyaç olarak gördüklerini ifade etmektedir. Bu anlamda Türkçe ve yazma eğitiminde dijital yazmaya yer verilmesi önemlidir.

Katılımcı olan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmaya yönelik ürettikleri metaforlar “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere 2 ana tema altında toplanmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu “olumlu” temaya yönelik metaforlar üretmişlerse de dijital yazmayla ilgili olumsuz tutuma sahip Türkçe öğretmeni adaylarının da olumsuz algıları üniversite eğitimlerinde olumluya çevrilmelidir.

Türkçe öğretmeni adaylarının araştırma kapsamında dijital yazmaya yönelik “olumlu” tema bağlamında ürettikleri alt temalar incelendiğinde katılımcıların metaforlarının “yazma isteği uyandırması” gibi yazma motivasyonunu destekleyen; “iletişimi kolaylaştırması” gibi yazma becerisinin işlevini ortaya koyan metaforlar ürettikleri görülmektedir. Katılımcıların dijital yazmaya yönelik belirttikleri bu olumlu özelliklerden hareketle Türkçe eğitiminde dijital yazmaya yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Bu süreçte Türkçe öğretmeni adaylarının araştırma kapsamında dijital yazmaya yönelik “olumsuz” tema bağlamında ürettikleri “bağımlılık oluşturması” gibi olumsuz alt temalar da düşünülerek Türkçe ve yazma eğitimi planlanmalıdır.

6. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Kurul adı = Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 26.05.2022

Belge sayı numarası= 181

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 (literatür incelemesi, problemin açıklanması, araştırma ve araştırmanın analizi, bulguların sunumu, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin yazımı) 2. yazar katkı oranı: %40 (problemin açıklanması, yöntem bölümünün şekillenmesi, verilerin analizi, tartışma, sonuç ve öneriler bölümünün yazımı)

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir (Proje No: 1919B012110411). Desteğinden dolayı TÜBİTAK’a teşekkürlerimizi sunarız.

7. KAYNAKÇA

- Alanazi, M. A. (2013). *Using electronic writing to promote students writing*. Unpublished master thesis. Eastern Washington University, USA.
- Altunbay, M. (2020). Yazma eğitiminin temel kavramları. Ü. Şen (Ed), *Dil eğitiminin temel kavramları* (ss. 87-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Azizoğlu, N. İ. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamda yazmaya ilişkin tutumları ile teknoloji entegrasyonuna yönelik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 12(2), 417-430.
- Gökçe, B. (2021). Yazma eğitimi. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma becerisine yönelik eğitim ortamları* (ss. 287-317). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 313-340.
- Baki, Y., & Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Baştürk Akca, E. (2016). Teknolojik tutuculuk karşısında Z kuşağını anlamak; ortaokul gençliğinin internet kullanım algıları. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, Özel Sayı 32, 343-354.
- Çetin, A. S. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi. *Okuma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 253-274.
- Çetinkaya, S. (2022). Dijital çağda yazma eğitimi. R. Dadaşova, F. S. B. Fazıl, S. M. Bhattı, T. Fırat (Ed), *International Azerbaijan Academic Research Congress*, 29 Mayıs 2022, Turkey-Germany: BTZ Akademi Yayınevi.
- Demirer, V., & Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 718-747.
- Dahlström, H. (2018). Digital writing tools from the student perspective. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1563-1581.
- Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Erkan Şahenk, S.S ve Dağal Balaban, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 131-144.
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 49-60.
- Günaydın, S. (2018). Bloom'un dijital taksonomisine genel bir bakış. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 39-48.
- Göçen, G. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde yazma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 298-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiyat Araştırmalar Enstitüsü Dergisi*, (71), 703-724.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.

- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırmızı, S. F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.
- Maden, S., Banaz, E., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103-112.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. (2nd ed.). *Thousand*.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikleri açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Peterson, P. W. (2001). The debate about online learning: Key issues for writing teachers. *Computers and Composition*, (18), 359-370.
- Ragan, T. J., & White, P. R. (2001). What we have here is a failure to communicate: The criticality of writing in online instruction. *Computers and Composition*, (18), 399-409.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587&dil=1](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587&dil=1) adresinden 29.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Temizkan, M., & Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 70-91.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.
- Ustabulut, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili görüşlerin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300-311.
- Uslupehlivan, E., Erden, K. M, & Cebesoy, B. Ü. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 1-22.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yürekten, F. N., & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(3), 986-1000.
- Yamaç, A. (2018). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.

8. EXTENDED ABSTRACT

Writing, which is the last language skill acquired by students, can be expressed as the expression of intellectual processes through writing. With the writing process, it is aimed to produce a product by using high-level cognitive areas such as application, analysis, synthesis and evaluation. What is expected from students in general is to present this product through printed materials. However, it can be said that this situation has changed with the digital devices widely used by students today. As a matter of fact, with the rapid replacement of pen and paper by digital devices, it is seen that students now perform the act of writing through digital platforms. In this context, today's students, who are digital natives, get bored when they are given paper and pen for the act of writing and

cannot find a good enough meaning when they think about their daily lives. Therefore, it is possible to state that there is a difficulty in the writing skill to be gained in this sense. Because these students, with the advantage of the age, constantly perform their writing practices through digital devices and acquire new skills for this. In this context, it is understood that there is a change in writing skill and this change corresponds to digital writing.

In the process of integrating the digital writing process into writing education, teachers are expected to be able to use technology well in order to provide a teaching in this sense. In this sense, it is important for Turkish teachers to be aware of technological developments in order to integrate the digital writing process into writing education in terms of integrating digital writing with education. In particular, it is important for newly trained Turkish teacher candidates to have sufficient equipment in the university education process in terms of integrating the digital writing process with writing education. As a matter of fact, there is a training of teacher candidates in education faculties in this sense. For this reason, determining digital writing proficiency for teacher candidates and providing adequate and needed training in this direction will contribute to writing education courses. In order for this contribution to occur, first of all, it is necessary to determine the perceptions of pre-service teachers towards digital writing. Only then will it be possible to shape the education given to teacher candidates. In this process, if pre-service teachers have a negative perception towards digital writing, they can be corrected, and their positive perceptions can be developed through activities. Pre-service teachers who have a positive perception towards digital writing will be able to develop their digital writing skills and their ability to prepare course material for digital writing. In this context, it is important to know the perceptions of today's Turkish teacher candidates regarding digital writing. Thus, it will be revealed how the writing skill, which is seen as a difficult skill to acquire, is related to the digital writing process that students frequently use. In addition, determining the positive and negative perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing will also help to develop suggestions for problems in digital writing. When the literature is examined, no study has been found that measures the perceptions of Turkish teacher candidates about digital writing. In this context, it was decided to investigate the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing.

It is thought that the use of metaphors in examining and interpreting the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing may facilitate understanding the perspectives of Turkish teacher candidates. Looking at the literature, no research has been found in which Turkish teacher candidates' perceptions of digital writing are examined through metaphors. In this context, in the research conducted on the question “What is the metaphorical perception of Turkish teacher candidates towards digital writing?” Based on the research question, it was aimed to determine the perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing through metaphors. The sub-objectives of the research are as follows:

1. What are the characteristics of Turkish teacher candidates towards writing?
2. With which metaphors do Turkish teacher candidates explain their perceptions of digital writing?
3. Under which themes can Turkish teacher candidates' metaphorical perceptions towards digital writing be gathered?
4. Under which sub-themes can Turkish teacher candidates' metaphorical perceptions towards digital writing be gathered?

In this study, which aims to determine the perception of Turkish teacher candidates towards digital writing with metaphors, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 148 teacher candidates studying in the 1., 2., 3. and 4. grades of the Turkish language teaching program at a foundation university in Istanbul. The data of the research were collected in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The data collection tool of the research consists of a form in which the participants can specify their demographic information and complete a sentence in order to express their metaphorical perceptions about the subject. Through the “Metaphor Determination Form for Digital Writing” created by the researcher, participants were asked “Digital writing is like because were asked to fill in the blanks in the sentence. Content analysis was used in the analysis of the data obtained from this research, which aims to determine the metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates towards digital writing. The data obtained are presented in the findings section in the form of tables. As a result of the research, it is seen that the participants produced a total of 148 metaphors, 113 different ones, for digital writing. It has been determined that the most produced metaphor is “water”. It is seen that the metaphors frequently expressed with this metaphor are “need”, “part of our life”, “cigarette”, “bird”, “oxygen”, “food”, “time” and “saving”.

When the metaphors produced by the Turkish teacher candidates for digital writing were examined, it was determined that the metaphors for digital writing were divided into 2 themes as "positive" and "negative". Participants produced more metaphors for "positive" themes. In this context, it has been determined that Turkish teacher candidates' perceptions of digital writing are positive.

The sub-themes for which Turkish teacher candidates most often produce metaphors for digital writing are "Providing Convenience" in the "Positive" theme; In the "Negative" theme, "Addiction Builds" sub-themes.

However, within the scope of the study, it was determined that the majority of Turkish teacher candidates participating in the research preferred tools such as telephone and computer for writing and they spent 3-4 hours a day with digital writing. Accordingly, it was determined that the participants mostly wrote digitally. This data is important in terms of showing that pre-service teachers mostly use digital writing in their daily and academic lives. In this context, it is important to include digital writing in lessons in order to associate Turkish education with real life and to prepare students for the future socially, academically and professionally.

Yavrutürk, A. R. (2023). Geleceğin sınıfı tasarlaması örneği olarak Zile Fen Lisesi ZFCL sınıfı. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 169-180.



JSES

Journal of Sustainable Educational Studies

e-ISSN: 2757-5284



Geliş/Received: 07.11.2022 Kabul/Accepted: 13.03.2023

Makale Türü (Article Type): Derleme/Review Article

Geleceğin Sınıfı Tasarlaması Örneği Olarak Zile Fen Lisesi ZFCL Sınıfı

Ali Rıza YAVRUTÜRK¹

Özet

Son yıllarda bilgi toplumu olma yolunda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler okulların teknolojik donanım konusunda esnek alanları oluşturma arayışına yönlendirmiştir. Günümüzde öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri ile 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmaları okulların en önemli görevleri arasında görülmektedir. Bu bağlamda, 34 Avrupa Eğitim Bakanlığı'nın konsorsiyumu ile oluşan Avrupa Okul Ağı tarafından tasarlanan Future Classroom Lab. (FCL) projesine Zile Fen Lisesi projelendirdiği Zile Fen Lisesi Future Classroom Lab. (ZFCL) ile konsorsiyuma dâhil olmuştur. ZFCL'de hem öğrenciler hem de öğretmenler esnek öğrenme alanlarında bilgiyi üretme, bilgiyi paylaşma, bilgiyi sunma gibi farklı üretim alanlarında eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. FCL sınıf tasarımının diğer okullarda yaygınlaştırılması için gerekli tanıtım çalışmalarının yapılması ve kazanımların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Geleceğin sınıfı laboratuvarı; esnek öğrenme alanları; ZFCL

Zile Science High School ZFCL Class as an Example of Designing the Future Classroom

Abstract

In recent years, rapid changes and developments on the way to becoming an information society have led schools to seek to create flexible areas in terms of technological equipment. Today, it is seen among the most important tasks of schools that students have 21st century skills with information and communication technologies. In this context, Future Classroom Lab, designed by the European Schoolnet, formed by the concert of 34 European Ministries of Education. (FCL) project in Zile Science High School, and Zile Science High School Future Classroom Lab. (ZFCL) has been included in the concert. At ZFCL, both students and teachers carry out educational activities in different production areas such as producing knowledge, sharing knowledge, presenting knowledge in flexible learning areas. It is recommended to carry out the necessary promotional activities and disseminate the achievements in order to disseminate the FCL classroom design in other schools.

Keywords: Future classroom lab; flexible learning spaces; ZFCL

1. GİRİŞ

21. yüzyılda bilginin hızlı bir şekilde gelişmesi, üretilmesi ve hızlı bir şekilde yayılması, okulların öğrenme ortamlarında hızlı bir değişime gidilmesini zorunlu hâle getirmiştir (Boyacı, 2011; Wagner, 2008). Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri (BİT) ile farklı ülkelerdeki eğitim ve öğretim sistemlerinden yararlanmaları, farklı kültürlerdeki insanlarla iletişime geçmeleri ve birlikte bilgiyi üretme becerileri sergilemeleri, okulların eğitim ve öğretim sistemlerini 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak tasarlamalarını kaçınılmaz kılmıştır (Boyacı, 2011;

¹ Uzman Psikolojik Danışman, MEB Zile Fen Lisesi, Tokat-Türkiye, a.r_yavruturk@outlook, ORCID: 0000-0002-6724-6019

Scott, 2021; Yavrutürk ve İlhan, 2022). Bu bağlamda, okulların temel görevleri arasında öğrencileri geleceğe bilgi ve beceri yönünde hazırlamak olduğu düşünülebilir.

Future Classroom Lab (Geleceğin Sınıfı Laboratuvarı) Avrupa'da 34 Eğitim Bakanlığı'nın Konsorsiyumu ile oluşan Avrupa Okul Ağı (European School NET) tarafından öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlayan esnek bir sınıf olarak tasarlanmıştır. 18 AB ülkesinin yer aldığı Future Classroom Lab (FCL) projesi, öğrencilerin disiplinler arası bir yaklaşımla yaparak yaşayarak üretmelerini esas almaktadır (Bybee, 2010; MEB, 2022). Bu projede geleneksel sınıflar esnek öğrenme alanlarına dönüştürülerek bu alanlarda öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak problem çözme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmeleri desteklenmektedir (Ayaz ve Sarıkaya, 2019). Brüksel'de yer alan Geleceğin Sınıfında, geleneksel bir sınıf içinde teknolojinin aktif olarak nasıl dâhil edildiği ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerine etkin bir şekilde nasıl katılım sağladıkları örneklendirilmektedir (Hacıömeroğlu, 2018). Ülkeler sunulan modeli, yerel ihtiyaçlar bağlamında değerlendirerek kendilerine ait Geleceğin Sınıflarını pedagojik ve teknolojik olarak hazırlamaktadırlar (MEB, 2022).

FCL, öğrencileri bilginin beceriye dönüştüğü aktif bir öğrenme ortamına dâhil ederken, öğretmenlere ise yenilikçi pedagojileri uygulama imkânı ve esneklik sunmaktadır (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012). FCL Projesinde bulunması gereken öğrenme alanlarında disiplinler arası bir yaklaşım ile proje tabanlı öğrenme, problem çözme, sorgulamaya dayalı öğrenme çalışmaları gerçekleştirilmektedir (MEB, 2022). Tasarlanan altı öğrenme alanı, bireylerin sahip olması gereken beceriler ile ilişkilendirilerek öğrencilerin bu alanlarda belirli teknolojik araçları kullanarak öğrenmelerini desteklemeleri beklenmektedir. FCL'de yer alan esnek öğrenme alanları araştırma, üretim, sunum, iş birliği, geliştirme ve etkileşim alanlarından oluşmakta ve her alanda kullanılacak teknoloji ile geliştirilecek beceriler tanımlanmıştır (MEB, 2022; Schmidt ve Fulton, 2016).

Öğrenmenin kişiselleştirilmesi, öğretmenin biçimlendirici değerlendirme yapması ve bireylerin öğrenimini sürekli olarak desteklenmesine izin veren ve devam eden bir süreçtir (Bozkurt-Altan ve Ucuncuoğlu, 2019). Ortamda teknolojinin kullanımı, öğretmenlerin daha iyi amaçlı etkinlikler yapmasına ve öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine izin vermek için anında ve doğrudan geri dönüt vermesini sağlamıştır (İnançlı ve Timur, 2018). Teknolojiye erişim öğrencilerin gelişimi desteklediği söylenebilir. (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Esnek öğrenme alanları, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretim programları ve ders programının yapıları içinde nerede ve nasıl öğrenme gerçekleştirmek istedikleri ile ilgili çevik kararlar vermelerini sağlamak için bir fırsat doğurur (Özcan ve Koştur, 2018). Öğretmenler ve öğrencilerin, öğrenci başarısını en yüksek oranda tutmak için öğretimi ve öğrenimi nasıl kişiselleştirebileceklerine karar vermeleri gerekmektedir (Özbilen, 2018). Bu bağlamda, beceri temelli yenilikçi öğrenme ortamı olarak tasarlanan Geleceğin Sınıfı laboratuvarı öğrencilere modern teknolojilerle yenilikçi pedagojilerle desteklenmiş öğrenme alanlarında 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Özçakır-Sümen ve Çalışıcı, 2016; Pimthong ve Williams, 2018; Radloff ve Guzey, 2017).

2. YÖNTEM

Bu çalışma bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada Geleceğin Sınıfı Tasarlaması, FCL sınıf tasarımı, esnek eğitim öğretim alanları, zenginleştirilmiş eğitim ortamları ile ilgili kuramsal bilgiler taranmış ve alan yazındaki çalışmalar incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bilgiler ve ilgili konular çalışmada sunulmuştur. Geleceğin Sınıf Tasarlaması örneği olarak Zile Fen Lisesinin projelendirdiği FCL sınıf tasarlaması kapsamında hazırlanan Zile Fen Lisesi Future Classroom Lab. (ZFCL) hakkında bilgi verilmiştir. ZFCL'nin öğrenme alanları, kullanılan eğitim öğretim araç gereçleri anlatılmıştır.

2.1. Geleceğin Sınıf Tasarlamasının Tanımı

Günümüzde bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) hızlı bir şekilde gelişmesi, bilginin hem daha çok üretilmesine hem de daha hızlı yayılmasına imkân sağlamıştır. Bu durum, öğrencilerin yeni beceriler kazanmalarını ve değişen dünyaya ayak uydurmalarını zorunlu hâle getirmiştir. Bu nedendir ki, "21. yüzyıl becerileri" Millî Eğitim Bakanlığı politikalarının önemli bir bileşeni hâline geldiği görülmektedir. Öğrencileri gelecekteki dünyaya hazırlarken, onların hangi becerilere sahip olmaları gerektiği günümüzde daha çok önem kazanmaktadır. Sabit bir içerikle sınırlı olmayan bu beceriler, günün koşullarına göre farklılık göstermektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Wagner (2008) 21. yüzyıl öğrencilerinin sahip olmaları gereken beceri ve yetenekleri; karşılaştıkları problemleri çözebilmek, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, bilgiyi analiz ve

sentezleyebilme, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme, iş birliği ve iletişim kurabilme, liderlik ve sorumluluk alma, merak etme ve geniş hayal gücü ile pratik zekâ ve uyum sağlama becerileri olarak sıralarken, 21. yüzyıl Öğrenme İş Birliği Platformu, 21. yüzyıl bilgi ve teknoloji çağında olması gereken becerileri; öğrenmeyi öğrenme ve yenilikçi düşünebilme (eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, i birliği yapma, iletişim kurma), dijital okuryazarlık becerisi (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi teknolojileri okuryazarlığı), kariyer ve yaşam becerileri (esneklik, uyumluluk, girişimcilik, kültürlerarası etkileşim, yaratıcılık, güvenilirlik, liderlik ve sorumluluk) üç temel kategoride ele almıştır (Partnership for 21st Century Skills, 2015). Bu bağlamda öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmasında kuşkusuz öğrenme alanları önemli rol oynamaktadır. Esnek öğrenme alanını temel alan Geleceğin Sınıf Tasarlaması, öğrencinin istediği zaman öğrenmeye başladığı ve istediği zaman öğrenmeyi bitirdiği, bireysel özelliklerine göre farklı öğrenme alanlarını kullandığı, öğrenme alanlarının zenginleştirilmiş öğretim materyalleri ile donatıldığı, öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı öğrenme imkânı sunan öğrenme ortamları Geleceğin Sınıf Tasarlaması olarak kabul edilmektedir. Geleceğin Sınıf Tasarlaması, öğrencilerin hem bireysel hem de grupça dersin kazanımlarına göre senaryolar üretmek, öğretmenlerin rehberliğinde ürettikleri senaryolara göre farklı öğrenme alanlarında senaryolarına göre ürünler ortaya koymaya ve ürettikleri ürünleri arkadaşlarına sunmaya dayalı olarak hazırlanan öğrenme alanları tasarlamasıdır.

Geleceğin Sınıfı Tasarlaması için literatürde sıklıkla yapılan tanımın; geleneksel olarak sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklerin sınıf dışına taşınan ya da sınıf dışındaki yaşam alanının sınıf içine taşınması şeklinde yapıldığı görülmektedir (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Zaman içerisinde yapılan tanımlar daha çok proje tabanlı ürünler ortaya koymaya dayalı olarak aktif öğrenmenin ilkelerine göre Geleceğin Sınıf Tasarlamaları başlamıştır (Yarbro, Arfstrom, McKnight ve McKnight, 2014). Proje tabanlı esnek öğrenme alanları; doğrudan öğretimin grup öğrenmesinden bireysel öğrenme alanına kaydığı, grup alanının ise dinamik, etkileşimli öğrenme ortamına dönüştüğü ve öğretmenlerin öğrencilere yeni kavramları uygulamada ve konuya yaratıcı şekilde yaklaşmasında rehberlik ettiği pedagojik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Yarbro, Arfstrom, McKnight ve McKnight, 2014). Geleceğin Sınıf Tasarlamasında ders içerikleri öğrenci tarafından senaryolar aracılığıyla oluşturulur ve içerikler dijital teknolojiler aracılığıyla aktarılır. Ancak bu durum tek başına dersin işleniş biçimiyle sınırlı değildir. Öğrencinin öğrenme sürecinin belirleyici olması, öğrenme sürecinin nesnesi değil, öznesi olması esastır. Bu yönüyle Geleceğin Sınıf Tasarlaması öğretmen odaklı bir öğrenmeden öğrenci merkezli öğrenmeye doğru bir dönüşüme yardımcı olmaktadır (Yarbro, Arfstrom, McKnight, McKnight, 2014). Bu bağlamda ele alındığında Geleceğin Sınıf Tasarlamasının birçok isimlendirme biçimi bulunmaktadır. Bundan dolayı bazı eğitimciler (Bergmann ve Sams, 2012) tarafından “harmanlanmış (blended) öğrenme alanı, tersine döndürülmüş öğretim alanları, ters yüz edilmiş sınıflar, 7/24 ders” gibi isimlerle ifade edilirken, bazı eğitimciler (Staker ve Horn, 2012) tarafından ise karma eğitim modellerinin alt boyutlarından birisi olarak kabul edilmektedir.

2.2. Geleceğin Sınıfı Tasarlamasının Tarihsel Süreci

Değişen yaşam şartları, artan ekonomik baskılar, küreselleşme olgusu ve iş yaşamındaki etkileri, teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak bilgiye erişimin kolaylaşması geleneksel öğretim modellerinin yetersizliğinin anlaşılmasına neden olmuş ve eğitimden beklentilerin farklılaşmasına yol açmıştır. Günümüzde yaşayan nesil “milenyum nesli (millennial generation)” (Wilson ve Gerber, 2008) veya “dijital yerliler (digital natives)” (Prensky, 2001) olarak adlandırılmaktadır. Milenyum neslinin teknolojiye, bilgiye ve dijital medyaya erişimi daha önceki nesillerden fazladır. Bu yüzden de önceki nesillerin aksine milenyum nesli, ders anlatma temelli öğrenme süreçlerine daha az tolerans göstermektedir (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). Bu durum eğitim sürecinde değişen ihtiyaçlara cevap veren ve yaşanan gelişmeleri eğitim sürecine entegre edebilen yeni arayışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda “öğrenmenin geleceği” konusunu ele aldıkları çalışmalarında Kern ve Rubin (2012) çeşitli başlıklar altında şu değişimlere işaret etmektedir;

A- Öğrenme sürecinin kişiselleşmesine (personalization) doğru yönelim

- Öğrencilerin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen öğrenme deneyimleri yaşamaları
- Öğrencilerin hangi öğrenme yaklaşımlarının kendi ihtiyaçlarına daha iyi cevap verdiğini belirleme konusunda güçlendirilip, teşvik edilmeleri
- Eğitimcilerin öğrencilerin kişisel olarak ihtiyaçlarına cevap veren öğrenme programları tasarlamaları

- Öğrenen kişilere en uygun yaklaşımın belirlenmesi için aile, girişimciler ve yasa koyucularla iş birliği yapma ihtiyacının ortaya çıkması

B- Teknolojide Çok Büyük İlerlemelerin Yaşanması

- Öğrenmenin teknoloji ile desteklenmesi

- Bireysel olarak öğrenme, küçük ve büyük gruplarla öğrenme, proje ve oyun temelli öğrenme gibi yaklaşımların yaygınlaşması

C- Öğrenme Ekosisteminin Oluşturulması

- Okulun öğrenmenin gerçekleştiği tek yer olmaktan çıkması, formal ve informal öğrenme ortamlarının yaygınlaşması

- Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun okul dışı öğrenme araçlarına ulaşmanın kolaylaştırılması

D- Eğitim Bilimlerindeki Gelişmeler

- Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi ve belirleyicisi olması, açıkça belirlenmiş öğrenme hedefleri bağlamında kendi öğrenme planlarını yapması, online portfolyolar oluşturması

- Eğitimcilerin, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamaya çalışması

E- Politikaların Değişimi

- Ailelerin çocuklarına daha çok eğitim seçeneği sunulmasını istemesi

- Okul kavramının tanımı üzerinde yeniden düşünülmesi

- Öğretmen rollerinin ve zaman dağılımının tekrar ele alınması

F- Ekonomik Baskıların Artması

- Daha az kaynağın harcandığı öğrenme modelleri

- Öğrenme finansmanın yeniden düşünülmesi

Öğrenme ortamlarının değişmesi, öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesi, bilgi teknolojilerinin kullanılması ve öğrenme sürecinin yeniden tanımlanması gibi konularla ilgili çalışmalardan biri Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılmıştır. OECD 2008 yılında yayınladığı “21. Yüzyılda Öğrenme” konulu raporda eğitimin toplumsal ve ekonomik açılardan önemi üzerinde durmuş ve okullarda etkili sonuçlar almak için acil olarak yapılması gerekenleri belirlemiştir. Bu öneriler; yaşam boyu öğrenmenin vurgulanması, bilgi ekonomisi için öğrenme sürecinin üzerinde durulması, öğrenmenin kişiselleştirilmesi, biçimlendirici (formative) değerlendirmeye önem verilmesi, öğrencilerin küresel başarıda kabul edilebilir düzeyi yakalaması için bilgi kaynaklarının artırılması ve eğitimcilerin, öğrencilerin potansiyellerini nasıl tam olarak geliştirebilecekleri ile ilgili bilgilendirilmesi için iş birliği ağlarının oluşturulmasına imkan tanıyan esnek sınıf tasarımlarının önemi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmaya paralel olarak Flumerfelt ve Green (2013) 21. yüzyılda okulların en önemli vizyonunun öğretim teknolojilerinin etkin kullanıldığı esnek sınıf tasarımları olduğunu ifade etmektedir. Eğitim ve öğretimde değişen anlayışlarla ilgili olarak sıklıkla atıfta bulunulan çalışmalardan biri de King’in (1993) “Bilgelikten Yol Göstericiliğe” adlı (From Sage on the Stage to Guide on the Side) adlı çalışmasıdır. King’e (1993) göre geleneksel modelde öğrencinin beyninin boş olduğu, öğretmenin her şeyi bildiği varsayılır ve öğrenme, bilgilerin öğretmenden öğrencilere aktarılması süreci olarak düşünülür. Ona göre bu “aktarım modeli” 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap vermemekte ve kalıcı öğrenmeyi sağlayamamaktadır. Buna karşılık, önerilen yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecine farklı bir bakış açısı getirmiş ve öğrencilerin pasif öğrenen rolü yerine aktif öğrenen rolünde olduğu bir eğitim ve öğrenme modeli sunmuştur. Bu modelde öğretmenin işlevi bilgelik değil, rehberliktir. King (1993) aktif öğrenme stratejileri bağlamında çeşitli öneriler sunmaktadır. Buna göre beyin fırtınaları, akranlardan öğrenme, sınıf içi tartışmalar, işbirlikli öğrenme, bilgiyi yapılandırma, küçük grup tartışmaları gibi yöntemler kalıcı bir öğrenme süreci için kullanılabilir stratejilerdir. Görüldüğü gibi toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler eğitimde de ihtiyaçların farklılaşmasına ve yeni arayışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çünkü söz konusu değişimlerle beraber öğrenen kitle ve ihtiyaçları değişmekte, okula ve öğrenme sürecinde yüklenen anlamlar farklılaşmakta ve eğitimin misyonu da dönüşmektedir.

Chen ve arkadaşları'na (2014) göre, Geleceğin Sınıf Tasarlamasına kaynaklık eden öğrenme modeli “Flipped” öğrenme modelidir. “Flipped” öğrenme modelinin öğrenme yaşantılarında temel aldığı ilkeler Geleceğin Sınıf Tasarlamasının temel ilkeleri ile örtüştüğü görülmektedir. “Flipped” öğrenme modeli olarak adlandırılan modelin temele aldığı ilkeler her harf modelin bir alt boyutunu ifade etmektedir.

F- Esnek Öğrenme Ortamları (Flexible Environments)

L- Öğrenen Merkezli Yaklaşım (Learner-Centered Approach)

I- İsteğe Bağlı İçerik (Intentional Content)

P- Profesyonel Eğitimciler (Professional Educators)

P-Öğrenme Etkinliklerinin Aşamalı Olarak Verilmesi (Progressive Networking Learning Activities)

E- Katılımcı ve Etkili Öğrenme Deneyimleri (Engaging and Effective Learning Experiences)

D- Çeşitli ve birbirinden bağımsız öğrenme ortamları (Diversified and Seamless Learning Platforms)

“Flipped” öğrenme modelinin yerine zaman içerisinde geçen Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme modelinin, çeşitli alanlarda kullanımı gittikçe yaygınlaşmaya başlamıştır ve son yıllarda üzerinde birçok araştırma yapılan eğitim yaklaşımlarından birisi olmuştur. (Deslauriers, Schelew ve Wieman, 2011; Haak, HilleRisLambers, Pitre ve Freeman, 2011; Missildine, Fountain, Summers ve Gosselin, 2013). Modelin hemşirelik, mühendislik, matematik, fizik, biyoloji, kimya eğitimi gibi alanlarda uygulamaları yapılmış ve yapılan uygulamaların etkili olduğu, çeşitli araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur. Bu bağlamda bazı örnek araştırmalar aşağıda verilmiştir;

Bergmann ve Sams (2008) ve Baepler, Walker ve Driessen (2014) modelin kimya eğitiminde öğrenme çıktılarını ve öğrenci başarısını olumlu olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Mok (2014) bir programlama dersinde modelin etkililiğini öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirmiştir. Buna göre bu öğrenme modelinin etkili olduğu, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin oldukları ve bu süreci daha çok sahiplendikleri ortaya konulmuştur. Gaughan (2014) tarih dersinde modelden yararlanmış ve bu modelin daha başarılı olduğunu, öğrencilerin bu modelde ders materyallerini daha düzenli takip ettiklerini ve derse daha hazırlıklı geldiklerini saptamıştır. Bristol (2014) modelin hemşirelik eğitiminde etkili ve yararlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sever'in (2014) yaptığı çalışmaya göre bireysel çalgı keman derslerinde, dönüştürülmüş öğrenme yönteminin kullanılması zaman kazandırmış, öğretimin daha kapsamlı ve planlı hale getirilmesini sağlamış, performans kaygısını azaltarak öğrencinin kendini ‘rahat’ hissetmesine ve video sonrası derste üst düzey becerilere odaklanılmasını sağlayarak dersin daha verimli hale gelmesine yardımcı olmuştur. Akkoyunlu ve Gündüz (2015) “dönüştürülmüş sınıf modelini” üniversite öğrencilerinin ‘Öğretim Tasarımı’ dersinde uygulamış ve öğrencilerin bu modele yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu modelin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, akran ilişkilerini geliştirdiği, eğlenceli bir öğrenme ortamı sunduğu, öğrencilerin ders içeriğine zaman ve mekân bağımsızlığı çerçevesinde ulaşabildiği ve derslere yüksek hazır bulunuşluk düzeyi ile katılımlarının sağlandığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

2.3. Geleceğin Sınıf Tasarlamasının Temel Varsayımları

Geleceğin Sınıf Tasarlaması'nın temel varsayımlarından birisi, ders zamanının konu anlatımı ile harcanmaması gerektiği düşüncesidir. Buradan hareketle ders zamanı tek yönlü bilgi aktarımı yerine, öğrenci merkezli öğrenme bağlamında daha etkili şekilde kullanılabilir. Bu durum işbirlikli öğrenme, akran öğretimi, problem odaklı öğrenme, yapılandırma gibi öğrenim yöntemlerinin kullanılmasına olanak tanımaktadır. Yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin sınıf içi dikkatlerinin dersin ilk 10 dakikasından sonra keskin şekilde düşmeye başladığını göstermektedir (McLaughlin, Roth, Glatt, Gharkholonarehe, Davidson, Griffin, Esserman ve Mumper, 2014). Modelde öğretmen ders içeriğini önceden videoya kaydeder ve öğrencilerin online erişimine açar. Böylece ders zamanı problem odaklı öğrenme gibi öğrenci merkezli çeşitli öğrenme etkinliklerine ayrılır. Model öğrenci merkezlidir ve her öğrenciden verilen içeriğe hazırlanması ve sınıf içi etkileşime katkı sunması beklenmektedir (McLaughlin ve ark., 2014). Geleceğin Sınıf Tasarlamasının kuramsal temelini oluşturan kavramlardan birisi “tam öğrenme” (mastery öğrenme) modelidir. Bu bağlamda bu yaklaşım öğrencinin sınıf ortamına daha üst düzey öğrenmelere hazırlıklı olarak gelmesine dayanır. Bu süreçte öğrenmenin bilgi ve kavrama işlevleri ders saatinden önce yerine getirilir. Ders saatinde uygulama ve analiz boyutlarına ağırlık verilerek aktif öğrenme gerçekleştirilir (Bristol, 2014) ve model öğrencilere analiz, sentez, değerlendirme gibi

üst düzey öğrenme becerileri kazandırmaya yardımcı olur (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). Bu konudaki temel varsayımları açıklamada, Harvard Üniversitesi Fizik profesörlerinden Gaughan (2014) öğrenmeyi iki adım olarak tanımlamaya dayalı görüşü fikir vericidir: Bu adımların ilki bilginin transferi (akademisyen, öğretmen veya farklı kaynaklar aracılığıyla bilgi kaynağından öğrenciye aktarım), ikincisi ise bilginin öğrenci tarafından özümsemesidir. Geleneksel eğitim sisteminde nispeten daha kolay olan bilginin öğrenciye aktarımı sınıfta öğretmen veya akademisyen tarafından yapılmakta ve daha zor olan bilginin özümsemesi aşamasında, öğrenci ders dışında ödev ve projeleriyle baş başa bırakılmaktadır. Geleceğin Sınıf Tasarlamasına dayalı öğrenme ortamlarında ise, öğrenciye bilginin aktarımı yine akademisyenleri tarafından hazırlanan ders videoları yardımıyla gerçekleştirilirken öğrencinin asıl ihtiyacı olan bilginin özümsemesi ve yeni bilgilerin transfer edilmesi ise ders saatinde, sınıfta akademisyenler ve sınıf arkadaşlarıyla birlikteyken gerçekleşmektedir.

2.4. Geleceğin Sınıf Tasarlamasının Avantajları

Geleceğin Sınıf Tasarlamasının sağladığı önemli değişimlerden ve avantajlardan birisi öğrenme sürecinin kişiselleştirilmesidir. Online ortamda erişime sunulan video gibi içerikler sayesinde eğitim sürecinde esneklik sağlanmakta, öğrenciler kendi öğrenme stillerine ve hızlarına uygun olarak verilen içeriği öğrenebilmektedir. Bu bağlamda öğrenci ders içerikleriyle ilgili videoları izlerken kendi hızına uygun şekilde ayarlama yapabilir, anlamadığı zaman geriye dönebilir, gerekli yerlerde videoyu durdurarak not alabilir, iyi bildiği bir konu ise videoyu ilerletebilir, anlamadığı bir nokta varsa gerekli yeri not alıp daha sonra tartışabilir. Bu yolla öğrenme sürecinde öğrenen kişilerin özelliklerine uygun esneklik sağlanmaktadır (Johnson, 2013).

Geleneksel öğrenme modellerinde öğretmen daha çok etkin ve anlatıcı konumda iken, öğrenciler pasif ve dinleyen konumdadır. Bundan dolayı ders süresinin önemli bir kısmı karşılıklı etkileşimden daha çok, tek taraflı bilgi aktarmaya dayalı olarak geçmektedir. Zaman kısıtlılığında ve verilen müfredatı yetiştirme kaygısından dolayı sınıf içi tartışmalar istenen düzeyde gerçekleşmemektedir.

Geleceğin Sınıf Tasarlaması öğrenme ortamının sağladığı önemli avantajlardan birisi geleneksel modele göre kişiler arası etkileşimi arttırmasıdır (Johnson, 2013). Bu durum çeşitli yollarla gerçekleşmektedir. Bunlardan birisi geleneksel modelde ders anlatımına ayrılan sürenin sınıf içi soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası gibi etkinliklere ayrılmasıdır. Bu yolla öğrencilerin hem öğretmenle hem de diğer arkadaşlarıyla daha fazla etkileşime girme olanağı olmaktadır. Esnek sınıf ortamında etkileşimi arttırıcı diğer konular ise ders içeriği ile ilgili sanal ortamda yapılan tartışmalar ve sınıf içinde gerçekleştirilen küçük grup çalışmalarıdır. Sanal ortamda yer alan eğitim videosunun kapsamında yapılan yorum ve tartışmalar hem öğrencilere önemli katkılar sağlayabilir hem de öğretmene konu ile ilgili geribildirim sağlar. Diğer yandan öğrenciler ön öğrenmeleri gerçekleştirdikten sonra küçük grup çalışmaları ile öğrendiklerini pekiştirmektedir. Fulton (2012) modelin bazı avantajlarını şöyle sıralamaktadır;

- Öğrenciler kendi hızlarında ilerler, böylece bireysel farklılıkların süreci olumsuz etkilemesi azaltılmış olur.
- Ev ödevlerini ve uygulamaları sınıf ortamında etkileşime dayalı olarak yapmak, öğretmene öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve stratejileri hakkında bilgi verir.
- Öğretmenler ders içeriklerini kolaylıkla düzenleyebilir, değiştirebilir ve öğrencilere 7/24 ulaştırabilir.
- Ders saatleri daha etkili ve yaratıcı şekilde kullanılabilir.
- Bu yöntemi kullanarak öğrenci başarısı, katılımı ve ilgisinde artış sağlanabilir. Araştırma ve gözlemler bu durumu desteklemektedir.
- Öğrenme kuramları bu tip yeni yaklaşımları desteklemektedir.
- Öğrenmede teknolojiye yararlanma 21. yüzyılın öğrenme felsefesiyle paralellik göstermektedir.

Çiğdemoğlu ve Arslan (2015), esnek sınıf ortamları ilgili yapılan araştırmaları inceledikleri içerik analizi çalışmalarına göre modele ilişkin bazı avantajları; öğrencilerin öğrenmenin sorumluluğunu almasına yardımcı olma, ders saatleri daha etkili kullanılma, öğrencilerin anlamlı katılımını sağlama, daha etkin öğrenme ortamları oluşturma, aktif öğrenme yöntemleri kullanılma, yeni nesle daha uygun olma ve öğretimi farklılaştırmak için zaman sağlamak şeklinde sıralamaktadırlar.

3. Geleceğin Sınıf Tasarlaması Örneği Olarak Zile Fen Lisesi Future Classroom Laboratuvarı (ZFCL)

Zile Fen Lisesi Future Classroom Laboratuvarı geleceğin sınıfını hazırlama süreci, öğrencilerimizin geleneksel öğrenme ortamlarından kaynaklı ihtiyaçlarının ortaya çıkması ile başladığı söylenebilir. Klasik sınıf ortamında öğrenciler bireysel yeteneklerini sergilemek, bilgiyi üretmek ve paylaşmak, sunum gerçekleştirmek gibi birçok beceriyi ortaya koyma konusunda uygun olmadığını fark etmeleri, bir proje okulu olarak Zile Fen Lisesini öğrencilerinin belirtilen ihtiyaçlarını giderebilecek bir öğrenme ortamını arama sürecine itmiştir.

Okulumuzun Future Classroom Laboratuvarı geleceğin sınıfını hazırlama süreci 2021 yılı Aralık ayı itibarıyla başladı. FCL alanı 6 öğrenme alanını kapsayacak şekilde tasarlandı. Sınıfta, Üretim, Etkileşim, Sunum, Araştırma, İşbirliği ve Geliştirme alanları mevcuttur. Bu alanlar sınıfın fiziksel imkanları dikkate alınarak öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarını etkili ve verimli bir şekilde yapabilecekleri bir tarzda konumlandırıldı. FCL alanımız okulumuzdaki tüm sınıflara ve branşlara hitap edecek şekilde tasarlandı ve öğrenme alanlarındaki materyaller ve modern teknolojik araçlar okulumuzdaki farklı derslerin hedef ve kazanımlarına hitap edecek çeşitliliktedir. Bununla birlikte, FCL sınıfımız öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikler ve ders dışı öğrencilerin gelişimine yönelik okul bazında organize edilen etkinlikler için tasarlanmıştır. Ayrıca, bir proje okulu olarak okulumuzda yürütülmekte olan, Erasmus+, e Twinning, Tübitak ve Teknofest gibi proje çalışmalarının hazırlanması ve gerçekleştirilebileceği öğrenme ortamları olarak tasarlanmıştır. FCL alanımızda akıllı tahta, bilgisayarlar, yeşil perde, soft box, dijital kameralar, tabletler, 3D yazıcı, drone, teleskop, stem tasarım ve üretim ünitesi, arduino setleri, Mbot, güneş ve rüzgâr enerjisi eğitim seti, HD projeksiyon, projeksiyon perdesi, zekâ ve strateji oyun setleri, ses sistemleri, çeşitli müzik enstrümanları vb. araçlar bulunmakta; ayrıca, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ve online interaktif dijital uygulamalar kullanılmaktadır.

ZFCL sınıfının hedef kitlesi okulda ve ilçede öğrenim ve öğretim sürecinde bulunan bütün öğrenciler ve öğretmenlerdir. Öğrenme alanlarındaki eğitim materyalleri ve teknolojik donanımlar, matematik, fizik, kimya, biyoloji, edebiyat, coğrafya, felsefe grubu dersleri vb. akademik dersler ve müzik, resim, drama, sinema vb. sanatsal derslerin hedef ve kazanımlarına uygun olarak tasarlanmıştır. Bunun dışında ZFCL sınıfımız, okul bazında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkinlikler ve ders dışı öğrenci etkinlikleri için bir öğrenme ortamı ve ayrıca okulda yürütülen Erasmus+, eTwinning, Tübitak ve Teknofest gibi projeler için uygulama alanı olarak tasarlanmıştır. ZFCL alanında, akıllı tahta, bilgisayarlar, yeşil ekran, soft box, dijital kameralar, tabletler, 3D yazıcı, drone, teleskop VR kutuları, gövde tasarımı ve üretim birimi, arduino setleri, Mbot, güneş ve rüzgâr enerjisi eğitim seti, HD projeksiyon, projeksiyon perdesi mevcut olup online interaktif uygulamalar, web 2.0 araçları kullanılmaktadır. Öğrenciler, öğrenme süreçlerinde aktif birer katılımcı olarak iletişim, işbirliği, girişimcilik, eleştirel düşünme, araştırma ve problem çözme gibi 21. Yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatı bulurlar.

4. Öğrenme Alanlarımız

ZFCL alanımız modern teknolojilerin entegre edildiği 6 esnek öğrenme alanına göre konumlandırıldı. ZFCL sınıfındaki mevcut 6 öğrenme alanında öğrencilerimizin 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasına olanak sağlayan bir yerleşim düzeni mevcuttur. ZFCL alanımız bünyesinde bulunan yenilikçi pedagojilerle harmanlanmış mevcut araçlar, kaynaklar ve uygulamalar, öğrencilerimizin iletişim ve işbirliği becerilerini arttırmak ve onlara günlük hayatla bağlantılı problem durumları veya temalar kapsamında disiplinler arası bir yaklaşımla çalışarak kendi ürünlerini hazırlamaları için yenilikçi bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Hazırlanan öğrenme senaryoları çerçevesinde e-güvenlik, telif hakları ve lisans sorunları kapsamında gerekli hassasiyet gösterilerek öğrencilerimizin teknoloji temelli ve sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları, yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

4.1. Üretim Alanı (Create)

Üretim alanında, öğrencilerimiz bağımsız hareket ederek hayatla bağlantılı problem durumları üzerine çalışmalar planlamakta, takım çalışması eşliğinde ve modern teknolojileri kullanarak somut ürünleri ortaya koymaktadır. Üretim alanında, yeşil perde, softbox ışık seti, 2 dijital kamera, video düzenleme yazılımı, müzik enstrümanları (bağlama, gitar, piano, davul, org, vb.) gibi eğitim materyalleri bulunmaktadır.

4.2. Etkileşim Alanı (Interact)

Etkileşim alanında öğrencilerimiz farklı teknolojileri kullanarak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Etkileşim alanında, akıllı tahta, açık eğitim kaynakları, interaktif öğrenme içerikleri, tabletler, ses sistemi, zekâ ve strateji eğitim seti, VR Box, JBL Hoparlör ve kişisel akıllı telefonlar kullanılmaktadır.

4.3. Sunum Alanı (Present)

Sunum alanında öğrencilerimiz ürettikleri çalışmalarını sunarlar. Özellikle online kaynakları etik kurallar çerçevesinde ve e-güvenliğe dikkat edilerek aktif olarak kullanırlar ve çalışmalarını dijital ortamlarda sunarlar. Böylece, diğer öğrencilerle etkileşim kurarlar ve diğer öğrencilerden geri bildirimler alırlar. Drama, tartışma ve panel etkinliklerimiz bu alanda yapılmaktadır. Ayrıca, bu alan dahilinde “Uzay Teması” çalışmalarımız devam etmektedir. Sunum alanında esnek tribün oturma düzeni, bilgisayar, HD projeksiyon, projeksiyon perdesi, ses sistemi, interaktif online araçlar (Web 2.0, log, web site) karaoke mikrofon ve 3 boyutlu (İngilizce) ahşap dünya haritası bulunmaktadır.

4.4. Araştırma Alanı (Investigate)

Araştırma alanında öğrencilerimiz bilgi ve veri okuryazarlığı yeterlik düzeyi bağlamında online ortamlarda araştırma yaparlar, kendileri için ihtiyaç duydukları veriye, bilgiye veya dijital içeriklere nasıl erişebileceklerini, elde ettikleri içeriklere ve bilginin kaynağına eleştirel bakmayı ve bilgiyi kendi çalışmalarını için nasıl organize edip kullanabileceklerini öğrenirler. Araştırma alanında bilgisayarlar, yazıcı, tabletler, 3D yazıcı, drone, teleskop, robot masası, Mbot, 3 adet arduino eğitim seti, STEM tasarım ve üretim ünitesi, yenilenebilir güneş enerjisi deney seti, rüzgâr enerjisi deney seti bulunmaktadır.

4.5. İşbirliği Alanı (Exchange)

İş birliği alanında öğrencilerimiz modern teknolojileri, online dijital ortamları ve web 2.0 araçlarını kullanarak iş birliği sürecine aktif olarak katılırlar. Sınıfımızda yapılan çalışmalar “Harmanlanmış Öğrenme” yaklaşımına uygun olduğu için öğrenciler okul dışında da işbirliğini dijital ortamlarda sürdürürler. Ayrıca bu alanda doğa teması çalışması (Eko-Bahçe) hazırlığı devam etmektedir. İş birliği alanında portatif beyaz tahta, işbirlikçi esnek masalar, tabletler, online sunum, zihin haritalama, anket, e-kitap ve interaktif oyun uygulamaları, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ve eko-bahçe mevcuttur.

4.6. Geliştirme Alanı (Develop)

Geliştirme alanında öğrencilerimiz kendi öğrenme hızlarına uygun ve teknolojileri kullanarak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Geliştirme alanında çalışma köşesi (zemin halısı, armut koltuklar, sehpa, tabureler), mini kütüphane, Türkçe ve İngilizce kitaplar, dergiler, zekâ ve strateji oyun setleri tablet ve akıllı telefonlar bulunmaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Küreselleşmenin etkisi ile bilginin hızlı bir şekilde değişmesi ve 21. Yüzyılın öğrencileri hayata hazırlamak için farklı becerileri kazandırmanın gerekliliği, okulların farklı öğrenme alanları ve esnek öğrenme tasarımları geliştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda, okulların, öğrencilerin bireysel özelliklerini geliştirmeye yönelik proje temelli sınıflar, yenilikçi öğrenme alanları oluşturmaları önem kazanmaktadır (Ayaz ve Sarıkaya, 2019). Günümüzde AB ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkede eğitim sistemlerinde öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun farklı alanlarda etkileşim, üretim, işbirliği ve ulaşılan bilgiyi paylaşma yapabilecek alt yapıyı düzenlemeye önem verdikleri görülmektedir (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Öğrencilerin çağın gereklerine uygun ortamlarda edindikleri bilgileri daha kolay hayata aktardıklarını söylenebilir. Böylece, öğrenciler yaşadıkları zaman uygun bilgi ve beceriyi edindikleri takdirde hayata daha çok uyum sağladıkları söylenebilir (Scott, 2021). Öğrencilerin bireysel özelliklerine ve zamanın gerekliliğine uygun ortamlarda öğrenim gören öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede, bilgi ve becerilerini hayata uygulamada, yaratıcı becerilerinin gelişiminde, özgüven becerilerinin gelişiminde, teknolojiyi etkili kullanma ve kişisel iletişim becerilerinin gelişimi vb. birçok beceriyi kazandırdığı söylenebilir (Yıldırım ve Altun, 2015).

FCL geleceğin sınıfı tasarlaması, öğrencileri 21. Yüzyıla hazırlayan, eğitimin bireyin kendini gerçekleştirme eğilimine hizmet eden, bireyin başkaları ile etkili iletişim kurabilme becerisini geliştiren bir sınıf tasarımı olarak değerlendirilebilir (Schmidt ve Fulton, 2016). Bu bağlamda, FCL sınıf tasarlamasını öğretmen, veli, öğrenci, okul idaresi ve politika yapıcıları gibi eğitimin bütün paydaşlarının bu konuda bilgilendirilmesi ve FCL

sınıf tasarımının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, FCL sınıflarının kurulması ve etkinleştirilmesi için okulların akademik destek için eğitim fakülteleri ile iletişime geçmek, FCL eğitim sürecine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, donatım ve alt yapı desteği için Millî Eğitim Bakanlığı ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği içerisinde çalışmaları önem arz etmektedir. Son olarak, öğrencilerin bilgiyi üretebildikleri, etkileşimde buldukları esnek ortamları hazırlamak, kalıcı ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için kaçınılmaz bir gerekliliktir.

5. BEYAN

Araştırma ve Yayın Etiği: Yapılan çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlıklı 2. bölümünde belirtilen eylemlerden de hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni Beyanı: Bu araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı: Bu makale tek yazarlı bir makaledir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

6. KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B., & Gündüz, A. Y. (2015). *Dönüştürülmüş (Flipped) sınıflar uygulaması: Bir ders örneği*. Paper presented on the “5th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education.” Baku, 30 April-02 May.

Ayaz, E., & Sarıkaya, R. (2019). The effect of engineering design-based science teaching on the perceptions of classroom teacher candidates towards STEM disciplines. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 13-27.

Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236

Bergmann, J., & Sams, A. (2008) Remixing chemistry class. *Learning and Leading with Technology*. 36(4), 24-27.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: Internal Society for Technology in Education.

Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye’de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36, 270-282.

Bozkurt-Altan, E., & Ucuncuoğlu, İ. (2019). Examining the development of pre-service science teachers’ STEM-focused lesson planning skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83, 103-124.

Breiner, J., Harkness, M., Johnson, C. C., & Koehler, C. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.

Bristol, T. J. (2014). Flipping the Classroom. *Teaching and Learning in Nursing* 9, 43-46

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 3(5), 962-996.

Chen, Y., Wang, Y., & Kinshuk Chen, N. S (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27.

Çiğdemoğlu, C., & Arslan, H. Ö. (2015). *A content analysis of intervention research on flipped classroom*. Paper presented on the annual meeting of “The International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges”. Ankara, 13-15 May.

Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a largeenrollment physics class. *Science*, 332(6031), 862-864.

Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.

- Flumerfelt, S., & Green, G. (2013). Using lean in the flipped classroom for at risk students. *Educational Technology & Society*, 16(1), 356–366.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Gaughan, J. E. (2014). The flipped classroom in world history. *The History Teacher*, 47(2), 221-244.
- Hacıömeroğlu, G. (2018). Examining elementary pre-service teachers' science, technology, engineering, and mathematics (STEM) teaching intention. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(10), 1-11.
- Haak, D. C., HilleRisLambers, J., Pitre, E., & Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science*, 332(6034), 1213-1216.
- İnançlı, E., & Timur, B. (2018). Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-68.
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. Unpublished master's thesis. The University of British Columbia.
- Kern, T., & Rubin, A. (2012). *Designing the future of learning: Unthink school to rethink learning*. 2Revolutions. [Online]: Retrieved on 30-January-2015 at URL: http://www.2revolutions.net/2Rev_Designing_the_Future_of_Learning.pdf
- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41(1), 30-35.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M (200). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- McLaughlin, J. E. Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, M. L., Esserman, D. A., & Mumper, R. J. (2014). The flipped classroom: A course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89(2), 236-243
- MEB. (2022). *STEM eğitim raporu*. [http://yegitek.meb.gov.tr/STEM Egitimi Raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf). Erişim tarihi: 03.11.2022.
- Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *The Journal of Nursing Education*, 52(10), 1-3.
- Mok, H. N. (2014). Teaching Tip: The Flipped Classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2008). 21st century learning: Research, innovation and policy directions from recent OECD analyses. [Online]: Retrieved on 30-January-2015 at URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/8/40554299.pdf>
- Özbilen, A. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 1-21.
- Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2018). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 364-373.
- Özçakır-Sümen, Ö., & Çalışıcı, H. (2016). Pre-service teachers' mind maps and opinions on STEM education implemented in an environmental literacy course. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 16, 459-476.
- Partnership for 21st Century Skills (2015). *Our mission is to realize the power and promise of 21. century learning for every student across the country and around the globe*. <http://www.p21.org/about-us/p21-framework> adresinden alınmıştır.
- Pimthong, P., & Williams, J. (2018). Preservice teachers' understanding of STEM education. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 16(2), 1-7.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5). [Online]: Retrieved on the 30-January-2015 at URL: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Radloff, J., & Guzey, S. (2017). Investigating changes in preservice teachers' conceptions of STEM education following video analysis and reflection. *School Science and Mathematics, 117*(3-4), 158-167.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G.J. (2013). The Flipped Classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences, 105*(2), 44-49.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi*. Aydın: Akademik Bilişim Konferansı.
- Schmidt, M., & Fulton, L. (2016). Transforming a traditional inquiry-based science unit into a STEM unit for elementary pre-service teachers: A view from the trenches. *Journal of Science Education and Technology, 25*(2), 302-315.
- Scott, L. A. (2021). *21st century skills early learning framework*. http://www.p21.org/storage/documents/EarlyLearning_Framework/P21_ELF_Framework_Final.pdf adresinden alınmıştır.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi 2*(2), 27-42.
- Staker, H., & Horn, M. (2012). Classifying K-12 blended learning. [Online]: Retrieved on 30-January-2015 at URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535180.pdf>.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. USA: Basic Books.
- Wilson, M., & Gerber, L. E. (2008). How generational theory can improve teaching: Strategies for working with the 'millennials'. *Currents in Teaching and Learning, 1*(1), 29-44.
- Yarbro, J., Arfstrom, K.M., McKnight, K., & McKnight, P. (2014) Extension of a Review of Flipped Learning. [Online]: Retrieved on 30-January-2015 at URL: <http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/Extension%20of%20Flipped%20Learning%20Lit%20Review%20June%202014.pdf>.
- Yavrutürk, A. R., & İlhan, T. (2022). Erasmus+ programına katılan ortaöğretim öğrencilerinin deneyimleri ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik kazanımlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 320-342.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi: El-Cezeri. *Journal of Science and Engineering, 2*(2), 28-40.

7. EXTENDED ABSTRACT

In the 21st century, the rapid development of knowledge, the production of knowledge and the rapid spread of knowledge have made it necessary to make a rapid change in the learning environments of schools (Boyacı, 2011; Wagner, 2008). The fact that students benefit from education and training systems in different countries with information and communication technologies (ICT), communicate with people from different cultures, and exhibit skills to produce knowledge together made it inevitable for schools to design their education and training systems in accordance with 21st century skills (Boyacı, 2011; Scott, 2021; Kucukturk and İlhan, 2022). In this context, it can be thought that one of the main duties of schools as educational institutions is to prepare students for the future in terms of knowledge and skills.

The Future Classroom Lab was designed as a flexible classroom aiming to provide students with 21st century skills by the European School NET, which was formed by the Consortium of 34 Ministries of Education in Europe. The Future Classroom Lab (FCL) project, which includes 18 EU countries, is based on the students' production by doing and experiencing with an interdisciplinary approach (Bybee, 2010; MEB, 2022). In this project, traditional classrooms are transformed into flexible learning areas and students are supported to develop problem-solving, inquiry-based learning and collaborative learning skills by using technology effectively in these areas (Ayaz & Sarıkaya, 2019). The Future Classroom in Brussels exemplifies how technology is actively included in a traditional classroom and how students actively participate in learning activities (Hacıömeroğlu, 2018). Countries are preparing their future classrooms pedagogically and technologically by evaluating the presented model in the context of local needs and local (MEB, 2022). While

FCL engages students in an active learning environment where knowledge turns into skill, it offers teachers the opportunity and flexibility to apply innovative pedagogies (Breiner, Harkness, Johnson, & Koehler, 2012). Project-based learning, problem solving and inquiry-based learning studies are carried out with an interdisciplinary approach in the learning areas that should be included in the FCL Project (MEB, 2022). By associating the six learning areas designed with the skills that individuals should have, it is expected that students will support their learning by using certain technological tools in these areas. Flexible learning areas in FCL consist of research, production, presentation, cooperation, development and interaction areas, and the technology to be used in every field and the skills to be developed are defined (MEB, 2022; Schmidt & Fulton, 2016).

The personalization of learning is an ongoing process that allows the teacher to make formative assessment and to support individuals' learning continuously (Bozkurt-Altan & Ucuncuoğlu, 2019). The use of technology in the environment has enabled teachers to perform better targeted activities and provide immediate and direct feedback to allow students to learn at their own pace (İnançlı & Timur, 2018). Technology access also means that findings can be obtained to possibly give more accurate details about the student's development (Eroğlu & Bektaş, 2016). Flexible learning spaces create an opportunity for students and teachers to make agile decisions about where and how they want to learn within the curriculum and curriculum structures (Özcan & Koştur, 2018). Teachers and students need to decide how to personalize teaching and learning in order to maximize student success (Özbilen, 2018). In this context, the classroom laboratory of the future, designed as a skill-based innovative learning environment, offers students opportunities to develop 21st century skills in learning areas supported by modern technologies and innovative pedagogies (Özçakır-Sümen & Çalışıcı, 2016; Pimthong & Williams, 2018; Radloff & Guzey, 2017).

The process of preparing the future classroom in our school's Future Classroom Laboratory started in December 2021. The FCL area was designed to cover 6 learning areas. The classroom includes Production, Interaction, Presentation, Research, Collaboration and Development areas. These areas were positioned in such a way that students could do their individual and group work effectively and efficiently, taking into account the physical facilities of the classroom. Our FCL area is designed to appeal to all classes and branches in our school, and the materials and modern technological tools in the learning areas are diverse to appeal to the goals and achievements of different courses in our school. However, our FCL classroom is designed for teacher professional development activities and school-based activities for extracurricular student development. In addition, as a project school, it is designed as learning environments where project studies such as Erasmus +, e Twinning, Tübitak and Teknofest can be prepared and carried out. In our FCL area, smart board, computers, green screen, soft box, digital cameras, tablets, 3D printer, drone, telescope, stem design and production unit, arduino sets, Mbot, solar and wind energy training set, HD projection, projection screen, intelligence and strategy games sets, sound systems, various musical instruments, etc. there are tools; In addition, virtual and augmented reality applications and online interactive digital applications are used.

Our ZFCL area is positioned according to 6 flexible learning areas where modern technologies are integrated. There is a layout that allows our students to work on developing 21st century skills in the 6 learning areas available in the ZFCL classroom. Available tools, resources and practices, blended with innovative pedagogies within our ZFCL field, provide an innovative learning environment for our students to increase their communication and collaboration skills and to prepare their own products by working with an interdisciplinary approach within the context of problem situations or themes related to daily life. Within the framework of the prepared learning scenarios, it is aimed for our students to actively participate in the learning process with a technology-based and inquiry-based approach, to learn by doing and to develop their skills, by paying due attention to e-security, copyright and licensing issues.