

IJPES

AN INTERNATIONAL REFEREED SCHOLARLY JOURNAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

VOLUME: 5 ISSUE: 1 YEAR: 2024



ULUSLARARSI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

CİLT: 5 SAYI: 1 YIL: 2024

ULUSLARARASI HAKEMLİ BİLİMSEL DERGİ

ISSN: 2717-8005

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 5 SAYI: 1 YIL: 2024

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/RESPONSIBLE EDITOR

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

BAŞ EDITÖR/EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

YARDIMCI EDITÖR/ASSOCIATE EDITOR

DR. PELİN ÜREDİ

WEB SİTESİ/WEBSITE

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

E-MAİL

journalijpes@gmail.com

SEKRETER/SECRETARY

MUHAMMED HÜSEYİN ÖZER

YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

YAYGIN SÜRELİ YAYIN / QUARTERLY PUBLICATION

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. MEHMET ŞAHİN

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ / TURKISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. NAMIK KEMAL ŞAHBAZ

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARİ DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 5 SAYI: 1 YIL: 2024

EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

PROF. DR. SAİT AKBAŞLI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. SONGÜL TÜMKAYA, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. MEHMET GÜLTEKİN, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. LINDITA KHANARI LATIFI, TIRAN UNIVERSITY

PROF. DR. SEVİNC ALIYEVA, AZERBAYCAN DEVLET ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. LILIANA ELENA BOSCAN, BUCHAREST UNIVERSITY

PROF. DR. HILARY COOPER, CUMBRIA UNIVERSITY

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

PROF. DR. İBRAHİM COŞKUN, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. LINDA F. ROBERTSON, KENT STATE UNIVERSITY

PROF. DR. TAMAR LOMINADZE, GEORGIAN UNIVERSITY

DOÇ. DR. BARIŞ ÇETİN, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

DR. ÖĞR. GÖR. SERKAN GÖKALP, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

DR. FATMA ÖZGE ÜNSAL, MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DR. ÖĞR. GÖR. NİHAN ARSLAN NAMLI, İSKENDERUN TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

DR. BEKİR YILDIZ, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. NİLGÜN SAKAR, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. HASAN NASIRCI, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. SERAY DOĞRU ORAL, HATAY BİLİM VE SANAT MERKEZİ

DR. AYŞE GÜL ÖZBİLEN, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. ESRA DOĞAN, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. TUĞRUL NİYAZİBEYOĞLU, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

© Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi 2020 ISSN: 2717-8005

Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in April, August and December.

Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2022-), Google Scholar, ASOS indeks, Acar indeks, Cite Factor, EuroPub, ESJI indeks, Base ve İndeks Copernicus tarafından taranmaktadır.

Tüm hakları saklıdır. IJPES'te çıkan makalelerin hiçbir bölümü yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerin içeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.
All rights reserved. No part of the IJPES articles may be used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in the journal and for their compliance with ethical rules.

Editör'den

Kıymetli okuyucularımız;

2024 yılının birinci sayısını yayınlamaktan ve sizlerle paylaşmaktan duyduğum mutluluğu belirtmek isterim. Dergimizin 5. cildinin 1. sayısında 2 adet araştırma makalesi yer almaktadır. Yayınlanan bu sayımızda yer alan makalelere doi numarası atanmış olup, Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi'nde yer alan makaleler orjinal halinin ve kaynağın doğru bir şekilde alıntılanması şartıyla çalışmalardan alıntı yapılmasına izin veren" Creative Commons Attribution 4.0 International Licence" kapsamında lisanslanmaktadır.

Akademik çalışmalarını sürdüren, emek veren ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayan tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve editorial ekibimize sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gelecek sayımızda aynı heyecan ve özveriyle görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

1-10

Geri Çekme Makalesi

Türkçe Derslerinde Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılan Biyografilerin 4. Ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanımının İncelenmesi

Investigation of the Use of Biographies used as a Teaching Method in Turkish Courses in 4th and 5th grade Textbooks

Yusuf YALÇINKAYA, Serdar

ALTUNKANAT, Halil BAĞRIK, Suat

ÇOBAN, Mustafa GÜNGÖR, Birsen

KALAYCI

11-24

Araştırma Makalesi

İlköğretimde Öğretmenleri Okul Yöneticisi Olmaya Güdüleyen Etmenler

Factors Motivating Teachers to be School Managers in Primary

Bengü SARIKAYA TAŞTAN & Cevat ELMA

25-37

Araştırma Makalesi

Scamper Tekniği ile Değerlendirilen Çizgi Filmlerin 60-72 Ay Çocuklarının Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi

Examining the Effect of Cartoons Evaluated with the Scamper Technique on the Creativity of 60-72 Months Old Children

Emre BOZDEMİR & Hülya ÖNAL

Türkçe 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Biyografilerin Kullanım Durumunun İncelenmesi


Yusuf YALÇINKAYA (Sorumlu Yazar)¹

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yusufyalcinkaya33@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0001-5937-5582

Serdar ALTUNKANAT²

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, s.altunkanat@hotmail.com

 ORCID ID: 0009-0008-1310-3099

Halil BAĞRIK³

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, halilbagrik@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0007-2000-1958

Suat ÇOBAN⁴

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, cobansuat09@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0002-9425-6041


Mustafa GÜNGÖR⁵

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gungormustafa33@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0004-1239-2053

Birsen KALAYCI⁶

⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, birsenkalayci4633@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0000-5168-1748

ÖZ

Çalışmanın amacı 2022/2023 eğitim öğretim yılında 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki biyografi kullanım durumunun incelenmesidir. Çalışmada Türkçe dersinin eğitim ve öğretiminde yeni yöntem ve teknikler konusunda yapılan literatürdeki araştırmalar ile daha etkili Türkçe öğretimi için kavramlardan, görsel materyallerden ve edebiyattan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe 4. ve 5. sınıf ders kitapları inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre 4. sınıf ders kitabında 7 biyografi 5. sınıf ders kitabında ise 21 biyografi olmak üzere toplam 28 kişinin biyografisine yer verildiği görülmüştür. Bazı ünitelerde çok bazı ünitelerde az biyografiye yer verilmiş, bazı ünitelerde ise hiç biyografi kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada 4. sınıf ders kitabında biyografisi kullanılan kişilerin tamamı erkek, 5. sınıf ders kitabında ise 29 kişiden 27'sinin erkek 2'sinin ise kadın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe ders kitabındaki bütün ünitelerde uygun kişiler araştırılarak biyografi kullanımında eşit dağılım yapılması ve kadın kişilerin biyografilerine daha fazla yer verilmesi önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, biyografi

Examining the Usage of Biographies in Turkish 4th and 5th Grade Textbooks

ABSTRACT

Textbooks in Turkish teaching are at the forefront of the basic resources used in education and training processes. Teaching Turkish language in the twelve-year compulsory education process is very important for individuals to communicate in the society they belong to, to shape their views and thoughts about life, and to develop positive and constructive attitudes towards nature, society and the world we live in, starting from the first grade of primary school. In recent years, the lack of knowledge and practice about the application of methods and techniques that center the student in the teaching of Turkish language in the classroom has attracted attention. The main purpose of the study is to examine the use of biography in the 4th and 5th grade Turkish textbooks in the 2022/2023 academic year. In the study, it is focused on the researches in the literature on new methods and techniques in the education and training of Turkish lessons and how concepts, visual materials and literature can be used for more effective Turkish teaching. In the research, the document review method, one of the qualitative research methods, was used. In the research, primary school Turkish 4th and 5th grade textbooks prepared by the Ministry of National Education (MEB) were used as documents. The data obtained as a result of the research were analyzed by subjecting content analysis. According to the results of the research, it was seen that there were 7 biographies in the 4th grade textbook and 21 biographies in the 5th grade textbook, a total of 28 biographies. Biography is used more in some units and less in some units. On the other hand, it was determined that no biography was used in some units. In the research, it was determined that all of the people whose biographies were used in the 4th grade textbook were male, and 27 of the 29 people in the 5th grade textbook were male and 2 were female. According to the results of the research, suitable people were searched in all units in the Turkish textbook, and suggestions were made to make an equal distribution in the use of biographies and to give more space to the biographies of women.

Keywords: Teaching Turkish lesson, Turkish textbook, biography

Atf için: Yalçinkaya, Y., Altunkanat, S., Bağrik, H., Çoban, S., Güngör, M. & Kalaycı, M.. (2023). Türkçe 4.ve 5. Sınıf ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunun incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 152-161.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Türkçe öğretiminde ders kitapları, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan temel kaynakların başında yer almaktadır. Öğrencilerin on iki yıllık zorunlu eğitim sürecinde Türkçe öğretimi, ilkokul birinci sınıftan itibaren bireyin içinde bulunduğu toplum ile iletişimini sağlamak, yaşamla ilgili görüş ve düşüncelerini biçimlendirmek, bireylerin doğaya, topluma, dünyaya karşı olumlu ve yapıcı tutumlar geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Son yıllarda Türkçe dersinin öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin sınıfta uygulanması konusundaki bilgi ve uygulama yetersizliği dikkat çekmektedir. Eğitim öğretim çalışmalarının sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için eğitim materyallerinin önemi oldukça büyüktür. Eğitim-öğretim materyallerinin de en başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarının niteliğinin yüksek olması şüphesiz eğitim öğretim süreçlerinin de niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Ceylan ve diğerlerinin, (2023) yapmış oldukları araştırmanın sonuçları eğitim materyallerinin öneminin pandemi süreci ile birlikte daha da arttığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte eğitim öğretim sürecinin vaz geçilmez olan ders kitaplarının incelenerek daha verimli hale getirilmesi de eğitim çalışmaları adına hayati önem arz etmektedir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1998), kişilerin öz geçmişi ve yaşam öyküsü olarak tanımlanan biyografi, yaşamları ve bireysel olarak yaptıklarıyla ünlü olmuş kişilerin yaşamlarını resmi belgelere dayalı olarak inceleyen edebi tür olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 2001). Biyografi ayrıca, ülkeleri adına bilimsel, sanatsal, edebi, politik ve sportif gibi alanlarda hem yaptıkları işlerle hem de örnek yaşamlarıyla ön plana çıkarak, toplumda ün kazanan kişilerin yaşamlarının belgelerle kanıtı olarak tarafsız bir şekilde yazıldığı edebi ürün olarak da tanımlanabilir (Kaymakçı & Er, 2009).

Türkçe dersinde işlenen konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için seçilen kişilerin hayatlarının kısaca tarihsel bir sunumu ile birlikte öğrencilere verilmek istenen hedef ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ders kitaplarında biyografi kullanımı ile birlikte, biyografiye konu olan kişilerin yaşamları uygun öğrenme alanı ve ünitelerde işlenen konulara özenle seçilmektedir. Kitaplarda kullanılan biyografilerle, yaptıkları faydalı çalışmalarla takdir edilip, toplumun sevgisini, saygısını ve sempatisini kazanan kişilerin örnek hayatları kullanılarak daha etkili ve kalıcı bir öğrenme amaçlanmaktadır. Biyografilere konu olan toplum tarafından ünlü sayılan kişilerin örnek sayılabilecek yaşamları ile birlikte öğrencilere aktarılacak istenen bilgiler, çok daha kolay ve kalıcı öğrenmeye olanak sağlayabilmektedir (Kaymakçı, 2013). Aynı zamanda uygun konularla sunulan biyografilerle birlikte öğrencilerden, kişilerin hayatlarını inceleyerek bu hayatlardan çeşitli çıkarımlar yaparak empati kurmaları beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirerek daha doğru karar verme süreçlerine de katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Ayrıca toplumun her bireyinde bulunması beklenen vatanına bağlılık ve milletine karşı sevgi duygusu, milletin toplumsal tarihine ve geçmişine saygı, milletini ve devletini sevmek gibi değerlerin geliştirilmesi de biyografilerle birlikte kazandırılmak istenen davranışlardandır (Kaymakçı, 2013).

Eğitim sisteminin her kademesinde verilen eğitim-öğretim çalışmalarında iyi ve sorumlu bireyler yetiştirebilmek amacıyla okutulmakta olan en temel derslerden biri sayılan Türkçe dersinde biyografilerin kullanımına büyük önem verilerek ders kitaplarında topluma faydalı olan örnek kişilerin biyografilerinden önemli ölçüde yararlanılmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003). Yukarıda değinilen durumlardan dolayı eğitim kurumlarında okutulan Türkçe dersinin öğrencilere öğretimi konusunda biyografilerin kullanılması oldukça yaygındır. Bununla birlikte Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların öğretilmesi ve pekiştirilmesi hususunda da birçok faydasının var olduğunu söylemek mümkündür. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların neticesine bağlı olarak, bu yararları şu şekilde sıralamak mümkündür (Kaymakçı, 2013):

1. Derslerde kullanılan biyografiler ile birlikte yaptığı çalışmalar ve başarıları ile toplum tarafından kabul görüp saygı duyulan karakterlerin yaşamları genel olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda biyografiye konu olan karakterlerin hayatlarının tarihsel bir sunumu ile birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar iki taraflı olarak sunulmaktadır.

2. Biyografiye konu olan kişiler ile özellikle, yaptıkları örnek çalışmalarla toplum tarafından takdir edilip benimsenen, toplumun sevgisini ve sempatisini kazanan karakterlerin örnek hayatlarını aktarırken daha eğlenceli, daha etkili ve daha kalıcı bir tarihsel öğretim sağlamak amaçlanmaktadır.

3. Biyografilere konu olan toplum tarafından ünlü sayılan kişilerin örnek sayılabilecek yaşamları öğrencilere aktarılacak istenen bilgileri çok daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

4. Tüm bunlarla birlikte Türkçe dersinde biyografi kullanımının temel amaçlarından birisinin öğrencilerden, biyografisi kullanılan karakterlerin hayatları ile kendi hayatlarının karşılaştırmasını yapıp çeşitli çıkarımlarda bulunması beklenmektedir. Bir diğer amaç, biyografisi işlenen kişilerin hayatları ile birlikte öğrencilerin bireysel anlamda daha fazla eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesidir. Aynı zamanda uygun konularla sunulan biyografilerle öğrencilerden, kişilerin hayatlarını inceleyerek bu hayatlardan çeşitli çıkarımlar yapmaları beklenmektedir.

Öztürk ve Otluoğlu (2003) çalışmalarında, ders kitaplarında öğretim tekniği olarak kullanılan biyografi ve türleri ile Türk Edebiyatı'nda biyografinin gelişimi açıklanarak, MEB tarafından belirlenen Türkçe ders programının öğretiminde kazandırılmak istenen hedef ve davranışlarda biyografilerin nasıl ve ne şekilde kullanılacağı ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Türkçe ders programlarındaki temalarda bulunan konuların öğrencilere daha etkili ve kalıcı öğretimi ile ilgili, biyografi yöntemi ile birlikte birçok farklı öğretim yöntemi de kullanılmaktadır. Hem ilkököl hem de ortaokul düzeyinde Türkçe öğretiminde birçok yöntem ve tekniğin ilkököl Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenleri, ortaokul Türkçe öğretiminde ise Türkçe branş öğretmenleri tarafından kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda Türkçe öğretiminde biyografi ile birlikte kullanıldığında daha iyi öğrenmenin gerçekleştirilebileceği, bazı yöntem ve teknikler üzerinde durularak bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ders başarılarına etkileri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi: Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan takrir, anlatılacak konunun sunum yapan kişi tarafından anlatılması yöntemidir. Eğitim ve öğretim çalışmalarında sıkça kullanılmasına rağmen zorunlu kalınmadıkça kullanılmaması gerekmektedir. Çünkü takrir yönteminde anlatan kişiler aktif, dinleyen kişiler pasif durumda olduğundan öğretmenler dersleri takrir yöntemi ile anlatırken sürekli aktif öğrenciler ise buna karşılık pasif konumdadır. Bu da öğrenmenin doğasına aykırı bir durum oluşturduğu için eğitim-öğretim çalışmalarını sıkıcı ve tekdüze hale getirmekte öğrenilmesi gereken bilgiler öğrenciye hazır olarak sunulduğu için edinilen bilgiler kalıcı olamamaktadır. Bununla birlikte elbette takrir yöntemi tamamen gereksiz bir yöntem olarak da görülmemelidir. Takrir yönteminin kullanılırken sunduğu avantajlara değinecek olursak, özellikle öğretmek istenen konunun en önemli yerlerinin açıklanması, kısa zamanda daha fazla bilgi verilmesi, eğitim ve öğretim çalışmalarının aşamalarının ne şekilde yapılacağının açıklanması ve öğretilecek bilgilerin özetlenerek sunulmasına olanak sağlaması bu yöntemin uygulanmasındaki güçlü yanlardır. (Ünalın, 2001).

İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi: İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için oluşturdukları küçük karma grupların bir araya gelmesiyle birlikte öğrenmenin gerçekleştiği bir yöntem olarak tanımlanabilir. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli hedeflerinden biri de okuldan çıkan öğrencinin toplum içerisinde insanlarla iş birliği halinde hayatını bağımsız ve etkin bir şekilde sürdürebilmesidir (Barth&Demirtaş, 1997). İşbirliğine dayalı öğrenmenin kazandırdığı duyuşsal olgunlukla birey sağlıklı, sosyal ilişkiler kurabilir, çevresine uyum sağlayabilir, insanlara karşı olumlu tavırlar sergileyip güçlü kişisel kimlik özelliği gösterebilir, yardıma ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebilir veyahut yardıma ihtiyacı olan birine yardım edebilir. Bununla birlikte öğrenci anaokulundan itibaren bu yöntem sayesinde grupla etkili çalışmalar neticesinde demokratik bir yaşamı içselleştirebilir ve hayatı daha demokratik yaşayabilir diyebiliriz. Grupla birlikte çalışan öğrencilerin yalnız başına çalışan öğrencilerden çok daha fazla yöntem kullanarak başarılı oldukları da ayrıca ifade edilmektedir. (Gelici&Bilgin, 2011). Çok sayıdaki yöntemi içinde barındırın bu grup çalışması öğrencilerin soru sorma, not alma, yardımlaşma, öğrenme ilgisinde artma, canlılık gibi özelliklerinde artış sağlamaktadır. Öğrencinin bu yöntemle iyi motive edildiği durumlarda yöntemin başarıya etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Gelici&Bilgin, 2011).

Soru-Cevap Yöntemi: Soru cevap yöntemi ile ilgili olarak, Sosyal Bilgiler derslerinde klasik anlamda derslerde uygulanan soru-cevap mantığında ki gibi sorulan soruya karşılık birebir cevap verilmesi gibi değil de sınıfta bulunan bütün öğrencilerin sorulan soruya karşılık farklı farklı yorum yapmalarına imkân sağlamak amaçlanmaktadır (Yeşilmen,1983). Bu yöntem ile birlikte öğrencilerden, sınıfa karşı sorulan sorularla sınıfça uygun tartışma ortamı yaratılarak, öğretmenin de uygun şekilde yönlendirmesi ile beklenen sonuçlara ulaşarak yoruma dayalı doğru çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey düşünme becerileri kazanmaları beklenmektedir (Bademci, 1997). Eğitim öğretim çalışmalarında en fazla başvurulan eğitim-öğretim yöntemlerinden biri olan soru-cevap yöntemi ile ilgili olarak en aktif öğrenme modellerinden biridir. Bütün derslerde kullanılabilen bu yöntem ile öğretmen tarafından anlatılan konularla ilgili olarak anlık sorular sorulduğunda doğrudan öğrencilerin zihinlerini aktif hale getirip öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin aktif olarak düşüncelerini sağlamaktadır. Soru-cevap yöntemine göre sorulan sorular ikiye ayrılmaktadır. Birinci tip sorular, öğrencilere sorular sorarak onların öğrenmelerine kısa yoldan yardımcı olan basit sorulardan oluşur. İkinci tip sorular ise öğrencilerin üst düzey düşüncelerini ve sorulan sorulara birden fazla farklı farklı yorum getirmelerini sağlayan karmaşık sorulardan oluşur. “Karmaşık sorular”, üst düzey düşünme gerektirerek aktif bir şekilde öğrenme için hayati öneme sahiptir” (Erkan, 1998).

Tartışma Yöntemi: Tartışma yöntemi ders esnasında öğretmen aracılığıyla verilen bir konunun, düşüncenin ya da problemin öğrenciler tarafından sınıfta konuşulması, tartışılması verilen problemin çözümüne dair öğrencilerin fikirlerini ortaya koyarak çözüm üretildiği yöntem olarak tanımlanabilir. Burada konu tartışılırken öğretmen, öğrencilerin konunun sınırları dışına çıkmaması adına konuya zaman zaman görüşleriyle müdahale eder zaman zaman onları yönlendirir ve birtakım ipuçlarıyla konunun nihayete ermesine yardımcı olur. Yöntemin en önemli özelliklerinden biri de öğretmen ve öğrenci arasında kurulan iletişimin güçlü olması, öğrencinin kendi yaşantısından kesitler paylaşması böylelikle de öğretmenin öğrenci hakkında fikir edinmesine imkân sağlamasıdır. Ayrıca bu yöntemde öğrenciye hem dinleme hem konuşma hem fikirlerini belirtip yorum yapma açısından olanak sunulması yöntemin dikkat çeken bir diğer özelliğidir (Demirel, 1999). Türkçe öğretmenleri ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflarında Türkçe derslerinde çeşitli temaların kazanımlarını verirken, metinlerin ana fikirlerini buldururken, hazırlıksız konuşma yaptırırken ya da metinlerle ilgili soruları cevaplarırken öğrencilerin dil gelişimine ve konuşma becerilerine katkıda bulunmak, kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmak adına bu yönteme sıklıkla başvurumaktadırlar.

Çoklu Zekâ Yöntemi: Zekânın standart bir boyutta olmadığı aksine bireysel anlamda her bireyde farklı derecelerde olup farklı şekillerde işlediğini öne süren çoklu zekâ teorisi ilk olarak Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılmıştır. Yöntemin en önemli özelliği öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin bireysel özelliklerine ilgi ve yeteneklerine göre tasarlanan bir yapıda olmasıdır. Yılmaz (2002), Sosyal Bilgiler dersinde çoklu zekâ yönteminin kullanımına yönelik ilkökul 4. sınıfa giden 16 öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre her bir öğrencide farklı zekâ türlerinin baskın olduğunu görmüş ve anlamlı bir farklılık olduğunu kanıtlamıştır. Yapılan çalışma incelendiğinde öğrencileri birbirinden ayıran bireysel özelliği ile sahip olduğu zekâ grubu arasında paralellik olduğu sonucunu gözler önüne serilmiştir. Ayrıca çalışmada matematiksel, dilsel, bedensel, sosyal, görsel ve müziksel zekânın her bir öğrencide baskın olma derecesinin farklı olduğu ve bu derecelere göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi konularını anlama ve hatırlama derecelerinin de baskın olduğu zekâ türüyle paralel olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin dersleri planlarken, bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrencilerin baskın oldukları zekâ türlerini destekleyecek biçimde etkinlik tasarımları, dersin öğretimi ve kalıcılığı konusunda olumlu katkı sağlayabilir diyebiliriz.

Problem Çözme Yöntemi: Bir insan doğumdan ölüme hayatı boyunca çeşitli problemlerle karşılaşır. Ve bu problemleri çözmek için farklı bakış açılarıyla bakıp çeşitli çözüm yolları bulmaya çalışır. Öğretim yöntemi olarak baktığımızda problem çözme yöntemi hemen hemen her derste etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Problemlerle başa çıkma süreci derslerde verilen konular aracılığıyla öğrenciye kavratılmaya çalışılır (Kalaycı, 2001). Günlük hayatta nasıl problem çözme becerilerini kullanıyorsak sınıf ortamı da aynıdır. Örneğin Sosyal Bilgiler dersinde çevre kirliliği konusu ele alınıyorsa bu bir problemdir ve çözüm yolları aranmaktadır.

Burada öğretmenin problemi ele alış çekli aradığı çözüm yolları bu çözüm yollarını ararken öğrenciyi konulara dâhil etmesi birlikte etkileşim halinde olmaları bu yöntemin çocuğa hayatta karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretmesine olumlu yönde katkı sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Bu yöntemle hedeflenen asıl amaç öğrencinin bir probleme odaklanıp onun çözümüne yönelik yeni fikirler araması, bu çözümleri ararken zihnini en üst seviyede kullanması, bulduğu çözümler arasında muhakeme yapabilmesi, nihayetinde gelecekte gerçek hayatında karşılaşılabileceği her tür problemi çözerken pratiklik kazanabilmesidir (Kalaycı, 2001). Kan (2003), yaptığı araştırmada problem çözme yönteminin deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu sonuçlar elde etmiştir. Yani bu araştırmanın bulgularına göre Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılması öğrencinin lehine başarısını arttırdığı, kişisel ve toplumsal problemlere çözüm üretebilmelerine katkı sağladığı ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirebileceğini söylemek mümkündür.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretimi kapsamında ilkokul 4 ve ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunu ortaya koymaktır.

Yapılan çalışma ile birlikte “ilkokul 4 ve ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumu nedir?” Sorusuna cevap aranmıştır:

Bu çalışma 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunu ortaya koyacağı için önemli görülmektedir. Biyografilerin ders kitaplarında kullanımı ile ilgili literatür tarandığında, yapılan araştırmaların az olduğu görülmüş dolayısı ile bu sonuç yapılan çalışmanın önemi daha da arttırmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yönteminden kullanılmıştır. Doküman inceleme yönteminde araştırılacak konu ile ilgili literatür taraması yapılarak, arşiv kayıtları, kitaplar, dergiler, biyografiler, günlükler, mektuplar, gibi birbirinden farklı yazılı ve görsel materyaller incelenir (Balci, 2001). Bununla birlikte, Kıral (2020) doküman analizini bir nitel veri analiz yöntemi olarak ele alırken, O’Leary (2017) bir veri toplama tekniği ve aynı zamanda dolaylı bir veri analiz yöntemi olarak da kullanılacağını vurgulamıştır. Yapılan bu çalışmada da doküman inceleme yönteminin seçilme nedeni, yöntem olarak araştırmanın amacına uygunluğu ve yazılı materyal kapsamında değerlendirilecek olan ders kitaplarını incelemeye uygun olmasıdır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada doküman incelemesi üzerinden durum belirlemesi yapılacağı için evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada verileri toplama aracı olarak 2022/2023 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı olan okullarda Türkçe 4. ve 5. sınıflarda okutulan ders kitaplarından yararlanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Çalışma ile yazılı kaynakların içerikleri analiz edileceğinden dolayı içerik analizinin kullanılması tercih edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya konu olan Türkçe 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki biyografi kullanımına dair elde edilen veriler, sınıf düzeyi, öğrenme alanı, ünite, konu ve kişi gibi ölçütler çerçevesinde analiz edilerek sunulmuştur.

2.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2022/2023 yılında MEB tarafından devlet okullarında kullanılmak üzere dağıtılan 4. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

3. BULGULAR

Türkçe 4. sınıf ders kitabı incelenip doküman analizine tabi tutularak kullanılan biyografiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Türkçe 4. sınıf ders kitabı biyografi kullanım durumu

Tema	Metin	Kişi
Erdemler	Kaşığı	Ömer Seyfettin
Milli Kültürümüz	Ye Kürküm Ye	Nasrettin Hoca
Kişisel Gelişim	Çiçeklere Maniler Aziz Sancar	Bestami Yazgan Aziz Sancar
Sanat	Yokuş Uzun İnce Bir Yol Mozart'ın Yaşamından	Ziya Osman Saba Âşık Veysel Şatıroğlu Mozart

Tablo 1’de görüldüğü üzere ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kitabında biyografinin kullanımı detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre 4. sınıf Türkçe öğretiminde ‘Erdemler, Milli Kültürümüz, Kişisel Gelişim ve Sanat’ şeklinde 4 öğrenme alanı belirlenmiştir. Söz konusu bu öğrenme alanları sırasıyla Kaşığı, Ye Kürküm Ye, Çiçeklere Maniler, Aziz Sancar, Yokuş, Uzun İnce Bir Yol ve Mozart’ın Yaşamından olmak üzere toplam 7 metinde işlenmiştir. Ayrıca 4. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan kişi biyografisi sayısı toplam 7 olarak belirlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde en çok biyografi kullanımının özellikle “Sanat” öğrenme alanında toplam 3 kişi olduğu dikkat çekicidir. En az biyografi kullanımı ise “Erdemler ve Milli Kültürümüz” öğrenme alanlarında birer kez olduğu görülmüştür. 4. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 8 öğrenme alanı ve her öğrenme alanında da 6 konu olmak üzere toplam 48 adet metin bulunmaktadır. Biyografi kullanımının bazı öğrenme alanlarında çok bazı öğrenme alanlarında ise oldukça az kullanılması bazılarında ise hiç kullanılmamasının nedeni ünitelere verilen önemden kaynaklanabilir. Ayrıca analizi yapılan kitapta biyografisi kullanılan 7 kişinin tamamının erkek olması, kitapta hiçbir kadın biyografisine yer verilmemesi ise oldukça dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra bazı metinlerde yazılı bazı metinlerde görsel bazılarında ise dinleme metinleri şeklinde biyografiler bulunmaktadır. Yine kitapta 4. sınıf öğrencilerine biyografinin tanımının ne olduğu, nasıl hazırlanabileceği öğrencilerin anlayabileceği şekilde basitçe anlatılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerden uygulama ev ödevi olarak çevrelerinde yer alan insanlardan önemli gördüklerinin biyografisini hazırlamaları istenip, sınıfta öğrencilerin önünde sunum yaptırılıp biyografi çalışmalarının pekiştirildiği görülmüştür.

Türkçe 5. sınıf ders kitabı incelenip doküman analizine tabi tutularak kullanılan biyografiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Türkçe 5. sınıf ders kitabı biyografi kullanım durumu

Tema	Metin	Kişi
Birey ve Toplum	Memleket İsterim Hoşça Kalın Güle Güle Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	Cahit Sıtkı Tarancı Feyza Hepçilingirler Mehmet Önder
Milli Mücadele Ve Atatürk	Mustafa Kemal’in Kağnısı Dumlupınar Savaşı Şahin Bey	Fazıl Hüsnü Dağlarca Ahmet Köklügiller Şahinbey
Doğa ve Evren Kişisel Gelişim	Bu Nehir Bizim Okland Adası Deprem Sakın Kesme	Nuran İbiş Gülten Dayıoğlu Anita Ganeri Mehmet Emin Yurdakul
Milli Kültürümüz	Kilim Vatan Yahut Silistre Ali Kuşçu Mozart’ın Yaşamından	Fatih Kısaparmak Namık Kemal Ali Kuşçu
Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi Özgürlük	Üzeyir Gündüz Mehmet Dağıstanlı
Sağlık ve Spor	Çitlenbik Yaşlı Güreşçi	Hızır Ovacık Adnan Özyalçınar
Erdemler	Yaşama Sevinci	Muzaffer İzgü

Tablo2’de görüldüğü üzere ilköğretim 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersi kitabında biyografinin kullanımı detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında ‘Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Erdemler, Bilim ve Teknoloji olmak üzere toplam 8 tema belirlenmiştir. Bu 8 temada kullanılan biyografi sayısının toplamda 21 olduğu görülmüş olup biyografisi kullanılan kişilerin 17’sinin erkek 4’ünün ise kadın olduğu tespit edilmiştir. Kitapta kullanılan erkek biyografilerin kadın biyografilerine göre oldukça fazla olması dikkat çekicidir. Konularla bağlantılı olarak kullanılan biyografilerin bazılarını kısaca değinilmiş bazılarını ise ayrıntılı olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde en çok biyografi kullanımının 4 biyografi kullanımı ile “Doğa ve Evren” temasında olduğu görülmüştür. Buna karşılık en az biyografi kullanımının ise “Sağlık ve Spor” temasında 1 biyografi kullanıldığı görülmüştür. İncelenen kitapta tema başına ortalama 3 biyografi kullanıldığı dikkat çekicidir. Bu da muhtemelen ünitelere verilen önemden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Kitapta kısaca değinilen biyografilerin ise genelde verilen metnin yazarının kısa biyografisi olduğu, ayrıntılı olarak kullanılan biyografilerin ise bilim insanlarının biyografileri olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ders kitabında 5. sınıf öğrencilerine biyografinin ne olduğu ve nasıl hazırlanabileceği ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrencilere biyografi hazırlama konusunda uygulama yaptırarak konuyu pekiştirmek için çevrelerindeki insanlardan önemli gördüklerinin biyografisini hazırlamaları istenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkçe öğretimi çalışmalarında sıkça kullanılan yöntemlerden biri olan biyografi, edebi bir tür olarak eğitim alanında sıklıkla kullanılmakla beraber, eğitim ve öğretim çalışmalarının tüm derslerinde kullanılan etkili bir eğitim öğretim yöntemidir. Bu çalışmada Türkçe dersi öğretim Programı kapsamında ilkökul 4 ve ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografinin kullanım durumu incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 5. sınıf ders kitabında 21 kişinin biyografisinin kullanıldığı tespit edilerek biyografi kullanımına oldukça yoğun bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Buna karşılık 4. sınıf ders kitabında ise 7 kişinin biyografisi kullanılarak 5. sınıf ders kitabındaki kullanıma göre oldukça az kullanıldığını söylemek mümkündür. Kullanılan biyografiler ünitelere eşit olarak dağıtılmamış olup, bazı ünitelerde çok kullanım, bazılarında az kullanım olduğu buna karşılık bazı ünitelerde ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Türkçe 5 ders kitabında kullanılan toplam 21 biyografiden 17’sinin erkek 4’ünün ise kadın olduğu tespit edilmiş olup, buna karşılık Türkçe 4 ders kitabında kullanılan toplam 7 biyografinin tamamının erkek olması hiç kadın biyografisinin tercih edilmemesi araştırmanın en dikkat çeken bulgusudur. Genel olarak incelenen her iki kitapta da kullanılan biyografilerin öğrencilerin örnek alabileceği kişilerden seçilerek, öğrencilerden biyografisi kullanılan kişilerle özdeşim kurlmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin zihninde kalıcı olması için biyografilerin görsel materyallerle desteklendiği görülmüştür. Yiğittir ve Öcal’ın (2010), yaptıkları çalışmayla ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin biyografisi verilen kişileri örnek alarak çalışkanlıklarını arttırdıkları tespit edilmiş olup, yapılan çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sınıflara göre biyografi kullanım durumu değerlendirilirse 5. sınıf ders kitabında en az biyografi kullanımının “Güç, Yönetim ve Toplum” temasında 1 kere kullanıldığı, en çok biyografi kullanımının ise “Bilim, Teknoloji ve Sosyal Yaşam” temasında 5 kere kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durumda her iki ders kitabında biyografi kullanımının önem verilen ünitelere göre fazla ve az kullanıldığını söylemek mümkündür.

Biyografi kullanımı ile öğrencilere dersleri daha kalıcı bir şekilde öğretmek, bu sayede konuyla ilgili geçmişte değerli katkılar sunmuş şahsiyetler hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Böylece öğrencilerin biyografisi kullanılan toplum için değerli kişileri örnek alarak hedeflenen kazanımlara ulaşacakları

düşünülmektedir. Er'in (2010), yaptığı benzer bir çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin topluma örnek olan ve hayatları ile merak uyandıran kişilerin biyografisini araştırıp yazarak, yazdıkları kişileri de rol model aldıkları tespit edilmiş ayrıca, bu öğrenciler için özellikle başarı-çalışkanlık arasında pozitif bir ilişki bulunması yine ders kitaplarında biyografi kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca Doğan ve Er Tuna'nın (2023), ortaokul Sosyal Bilgiler öğretiminde ders kitaplarında biyografi kullanım durumunu ile ilgili yaptıkları araştırma neticesinde, inceledikleri 4, 5 ve 6. sınıf ders kitaplarındaki biyografi kullanım durumunu ayrıntılı olarak ortaya koymuş olup, ders kitaplarında kullanılan biyografilere ve biyografi yöntemine dikkat çekmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler üzerinde daha etkili bir Türkçe öğretimi için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Yapılan çalışmada erkek biyografilerin kullanımında kadınlara göre çok büyük bir fark olduğu tespit edilerek, 4. sınıf Türkçe ders kitabında kadın biyografilerine hiç yer verilmediği görülmüştür. Bu durumda özellikle ilköğretim kademesinde okutulan Türkçe ders kitaplarında kadın biyografilerinin daha fazla kullanılması konusunda daha dikkatli olunarak, kadın ve erkek biyografilerinde eşit sayıda kullanım yapılmalıdır.
- Yine incelenen her iki kitapta da bazı ünitelerde çok fazla biyografi kullanıldığı bazılarında az bazı ünitelerde ise hiç biyografi kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında uygun ünitelerde uygun kişilerin biyografilerinin kullanımının öğrencilerin olumlu ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde etkisi göz önünde bulundurularak ders kitaplarında işlenen bütün ünitelerde özellikle yerli kişilerin biyografilerine yeteri kadar yer verilmelidir.
- MEB'in hizmet içi eğitim kurslarını hazırlama ve planlama aşamasında biyografi ile ilgili kurslara daha fazla önem vermesi gerekmektedir.
- Diğer ders kitaplarında da öğrencilerin ilgi ve yönelimlerine uygun olarak özellikle hayatta ve öğrencilerin merakını uyandıracak olan kişilerin biyografilerini geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Türkçe derslerinde biyografi tekniğini destekleyecek, biyografi ile birlikte birden fazla yöntem ve teknik bir arada kullanılarak, derslerde internetten ve etkileşimli tahtalar kullanılarak videolu ve görsel materyallerle daha fazla yararlanılması konusunda önerilerde bulunulabilir.

BEYAN

“Türkçe 4.ve 5. Sınıf ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunun incelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. & Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, s. 138-154.
- Arıkan, R. (2004). Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Arslan, H. (2000). *İlköğretim İkinci Kademesinde Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Sürecinde Kullanılan Metotlar Üzerine Bir araştırma*, [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Ata, B. (2008). Sosyal Bilgilerde Atatürkçülük konularının eğitimi ve öğretmenin rolü içinde özel öğretim yöntemleriyle Türkçe öğretimi (s. 283- 299). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. & Arı, E. (2002, Eylül). İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı ölçütlere göre incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu*, Ankara.
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde (s. 161–185). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: indispensable knowledge for evidence based management (2nd Edition)* içinde (s. 179–200). İngiltere: John Wiley & Sons.
- Barth, J. L. Demirtaş A (1997). İlköğretim Türkçe Öğretimi, Yök/ Dünya
- Bilgin, İ., & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Adyaman University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 40-70.
- Counce, S. (2001). Sözlü tarih ve yerel tarihçi, (B.B. Can- A. Yalçinkaya, Çeviren). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. Classroom, 1998. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 33, 91-107,
- Ceylan, B., Alpaslan, A., Taş, Ü., Yılmaz, E., Gözler, C., Sezen, H. C., Genç, M., Alpaslan, B., Şimşek, N., Duran, A. (2023). The evaluation of educational materials according to the opinions of class teachers in the process of distance education. *BSJ Pub Soc Sci*, 6(2): 63-72.
- Danacıoğlu, E. (2001). Geçmişin izleri. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), s. 69-88.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, MEB Yayınları, İstanbul 1999
- Doğan, M., & Er Tuna, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 879–889.
- Er, H. (2005). *Türkçe dersinde biyografi öğretimi: "Atatürk'ün hayati" metninin analizi ve yeni bir tasarım.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, H. (2009). Türkçe eğitiminde biyografi öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı)*, 29 (5), s. 1546-1557.
- Howard, J. B. (1999). Using a social studies theme to conceptualize a problem, *The Social Studies*, 90, 171-176, 1999.
- Kabapınar, Y. (2005). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve Türkçe ders kitapları. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Türkçe Öğretimi* (365-394). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kan, Ç. (2003). *Problem Çözme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi*, [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara, Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara.
- Kavcar, Cahit ve diğ. (1997). Türkçe Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara: 1997
- Kaya, A. (2011). *Biyografik eserlerin tarih öğretimine katkısı ve ikinci meşrutiyet'ten cumhuriyet'e uzanan sürecin değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Biyografinin Kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25) 198-224
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). Sosyal Bilgilerde biyografi kullanımı. İçinde M. Safran (Ed.), *Türkçe Eğitimi* (s. 414-428). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *SosyalBilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kirman, J. M. & Jackson C. (2000). The Use of Postage Stamps To Teach Social studies Topics, *Social Studies*
- Klinger, J. K. ve diğ. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom, *Elementary School J.*, 1, 99, 3-20, 7. Lederer, J. M., Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classroom,
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary
- Levstik, L. (1995). Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 86, pp. 113-116.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2005). Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxim, G. W. (1999). Social studies and the elementary school child. New Jersey: Prentice Hall.
- McGowan, T. ve Guzzetti, B. (1991). *Edebiyat temelli Türkçe öğretimi* (Çev: Ahmet Doğanay). http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf, adresinden 20 Ocak 2023 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2018). *İlköğretim 4 Türkçe ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık

- MEB. (2019). *İlköğretim 5 Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yay.
- Öztürk C. ve Otluoğlu, R. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sills-Briegel, T. & Camp, D.(2000). Using Literature to explore social issues, *Social Studies*, 3, 91, 116-120
- Street, C. (2002). Teaching with the newspaper, *Social Studies*, 3, 93, 131-134, 2002.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, İ. (2000). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002. , 4, 91*, 187-191, 2000.
- Yılmaz, G. (2002). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi vatan ve millet ünitesinde çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yığıttır, S. Öcal, A. (2010). "İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.

GERİ ÇEKİLDİ

İlköğretimde Öğretmenleri Okul Yöneticisi Olmaya Güdüleyen Etmenler

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2024

Volume 5, No 1

Sayfa/ Pages: 11-24

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :28.12.2023


Kabul/Accepted :02.04.2024

e-Yayın/e-Printed: 30.04.2024

DOI: 10.59062/ijpes.1411565

Bengü SARIKAYA TAŞTAN¹

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bengusrky@gmail.com

 ORCID ID:0009-0003-2873-5017

Cevat ELMA²

¹Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, cevatemla@gmail.com

 ORCID ID:0000-0001-8943-8727

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri okul yöneticisi olmaya güdüleyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çankırı il merkezinde görev yapan farklı branştaki öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklem yaklaşımı esas alınmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul yöneticisi olmaya yönelik tercih nedenleri arasında temel düzeyde fikir birliği olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun okul yöneticisi olmayı ekonomik nedenlerden dolayı ya da statü ve saygınlık kazanmak amacıyla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki yeterliliğe sahip olmanın yönetici olmada güdüleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticiliği dışında başka alanlarda da görevde yükselme amacı olan öğretmenler bulunmaktadır. Okul yöneticiliğinin sağladığı statü ve saygınlığın yanı sıra üst düzey kişilerle tanışma fırsatı bularak sosyal çevresini geliştirme amacı güden öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin iş yükünün fazla olması, okul yöneticilerinin esnek çalışma saatlerinin olması öğretmenleri okul yöneticisi olmaya yönelten etmenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güdülenme, Okul Yöneticisi, Öğretmen

Factors Motivating Teachers to Be School Managers in Primary Education

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the factors that motivate teachers working in primary schools to become school administrators. The phenomenology method, which is among the qualitative research methods, was used in the research. The data was obtained using a semi-structured interview form. The study group of the research consists of teachers from different branches working in Çankırı city center. The maximum diversity equation approach was taken as basis in determining the study group. The descriptive analysis method was used in data analysis. The research findings indicated a basic level of consensus among teachers regarding the reasons for their inclination towards becoming school administrators. It was concluded that the majority of teachers preferred to become school administrators for economic reasons or to gain status and respect. It has also been concluded that having professional competence is a motivating factor in becoming a manager. There are teachers who aim to be promoted in other fields besides school administration. In addition to the status and respect that school administration provides, there are also teachers who aim to improve their social environment by having the opportunity to meet high-level people. The high workload in the teaching profession and the flexible working hours of school administrators emerge as a factor that drive teachers towards becoming school administrators.

Key Words: Motivation, School Administrator, Teacher

Atf için: Atf için: Sankaya-Taştan, B. & Elma, C. (2024). İlköğretimde öğretmenleri okul yöneticisi olmaya güdüleyen etmenler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 11-24.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 20.06.2023 tarihli, 6 toplantı sayılı, 2023-613 sayılı etik kurulu kararı alınmıştır.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Devletin sorumluluk alanında bulunan etkinlikler kamu görevlileri aracılığıyla yürütülür. Kamu görevlileri görevlerini kanun, yönetmelik, tüzük gibi ilgili mevzuat doğrultusunda yapmakla görevlidir ve bu mevzuatın temel dayanağı kamu yararının gözetilmesidir (Özdemir, 2008). Bütün örgütlerde olduğu gibi okulların da hedeflerine ulaşabilmesi için nitelikli personele ihtiyacı vardır. Okul örgütlerinde personel kaynakları iç kaynaklar ve dış kaynaklar olarak sağlanmaktadır. Kamuya ait okullarda okul yöneticileri iç kaynaklar, öğretmen, hizmetli, memur gibi personeller dış kaynaklar olarak sağlanmaktadır (Yolcu & Bayram, 2015). Okulların hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için kaynakların doğru yönetilmesi, eşgüdümünün sağlanması, personel arasındaki adalet, eşitlik, tarafsızlık ve liyakate dikkat etmek ve olumlu bir okul ikliminin sağlanması gerekmektedir. Bu süreci yönetmek okul yöneticilerinin görevidir. Okul yöneticileri ilgili mevzuata uygun olarak öğretmenler arasından görevlendirilmektedir. Okul yöneticilerinin kurumu ileriye taşıyabilecek ve hedefler doğrultusunda başarıya ulaşmasını sağlayacak yeterliliklere sahip olması temel bir gerekliliktir.

Problem Durumu

Yönetim başka kişilere iş gördürerek amaca ulaşma olarak tanımlanmaktadır (Sarıçam, 2017). Yönetim sözcüğü sevk ve idare olarak ifade edilmektedir. Yetkili kişilerin yaptığı bütünleştirici bir süreçtir. Yönetim tüm kaynakları planlama, organize etme, yönlendirme, kontrol etme ve hedefe ulaşma rehberliğidir (Amadi, 2008). Yönetim hangi tür kurum ve kuruluşta olursa olsun benzer süreçleri içerisinde barındırır. Bu nedenle yönetim evrensel bir süreç olarak görülmektedir (Yenisu, Şahin & Öztekkeli, 2019). Yönetim insan kaynaklarının ve maddi kaynakların belirlenen doğrultuda koordinasyonunu sağlama ve düzenleme işlemidir

Eğitim yönetimi okul yöneticilerinin eğitime sağlanan kaynakları düzenleme ve yönetme sürecidir. Okul yönetiminde odak nokta öğrenme ve öğretimin geliştirilmesidir (Amadi, 2008). Eğitim kurumları belirli hedefler doğrultusunda yönetilmektedir. Eğitimde en önemli girdi insan olduğu için süreç içerisinde insan kaynakları yönetimi çok önem kazanmaktadır. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşabilmesinde, eğitim işgörenlerinin etkisi yadsınmaz. Özellikle eğitim-öğretim sürecinin üretim merkezi niteliğindeki okulların etkili bir biçimde yönetimi, nitelikli okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması bağlıdır.

Yönetici, bir iş veya hareketin, yetkisi altında bulunan kişilerin çalışmalarını başarıya ulaşmasını sağlamakla sorumlu olan kişidir. Yöneticiler işe uygunluğa göre seçilmiş kişilerdir. Yönetici seçerken bireyin mesleki deneyimi, karar verme yeteneği, sezgileri ve yöneticilik sırasında kendisine lazım olacak birçok faktörün göz önünde bulundurulması gereklidir (Sarıçam, 2017). Yöneticiler liyakat esasına göre belirlenmelidir ve farklı alanlarda yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Günümüzde yöneticilerin donanımlı ve yetkin bireyler olması beklenmektedir. Bu nedenle bir çok alanda yöneticiler için eğitimler düzenlenmektedir. Bunun en önemli gerekçesi yönetim sürecinin en önemli kaynağının insan olmasıdır. Bir yöneticinin en önemli görevlerinden biri de çalışacağı personeli seçmektir. Birlikte çalışacağı ve uygun pozisyonda çalışacak olan personeli seçecek olan kişi yöneticidir (Özden, 2008). Yöneticilerin de personelin de gelişime ve yeniliklere açık olması gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde iş doyumunun artırılması için bütün çalışanların karar verme süreçlerinde etkin rol oynaması gerekmektedir. Bu sürecin dinamik ve etkin olması iyi bir yöneticiyi gerektirir (İmanova, 2008). Okul müdürlerinin karar alma süreçlerinde doğrudan ve dolaylı katılımı sağlamayı, herhangi bir girişimde bulunmadan önce istişarelerde bulunmayı amaçlaması gereklidir (Olayivola & Alabi, 2015). Eğitimde insan ve madde kaynaklarını doğru kullanmak, çalışanlardan en yüksek verimi almak çalışanlar arasındaki ilişkileri geliştirmek kurumsal etkililiği sağlamada oldukça önemlidir. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi eğitim yöneticisinin sorumluluğundandır. Hızlı ve dinamik bir değişim sürecinin olduğu günümüzde eğitim yöneticisi değişimin yönünü, niteliğini ve olayları kavrayarak, bütün seçenekleri değerlendirerek doğru karar vermelidir (Çınar, 1997). Eğitim yöneticisi elinde bulunan kaynakları eğitimin kalitesini artırabilmek için planlı bir şekilde kullanan kişi olarak tanımlanabilir. Okul yöneticilerinin beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri

için çağdaş bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmesi ve yeterlik seviyesine göre göreve başlaması gerekmektedir (Okçu, 2011). Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin olması, farklı fikirlere ve gelişmelere açık olması önemlidir.

Yönetici atama konusunda sürekli değişiklikler yapılması kurumlara olan güvenin azalmasına, kaynak israfına ve memnuniyetsizliğe sebep olmaktadır. Eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarının bir plan dâhilinde yapılmaması nedeniyle etkili okulları idare edecek liyakat sahibi yöneticilerin belirlenmesinde sorun yaşanmaktadır (Konan, Çelik & Çetin, 2018). Türkiye’de okullarda görev yapan yöneticilerin, yönetici olarak yetiştirildiği bir kurum bulunmamaktadır. Okullarda görev yapan yöneticilere Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavında çoktan seçmeli 80 soruluk yazılı sınav uygulanmakta ve sınav sonucunda elde edilen puanlara göre yöneticiler sözlü sınava alınarak puan üstünlüğüne göre atanmaktadır.

Eğitimde yer alan sorunlara çözüm önerileri getirilmek isteniyorsa öğretmenlerin yönetim sürecine katılımının artırılması ve örgütlerin demokratikleşmesi gerekmektedir. Bu durumun sağlanması zordur fakat bir zorunluluktur. Bu zorluk yönetenleri yönetilenlerden üstün gören yetkeci bir yönetim anlayışından doğmaktadır (Başaran, 1986). Örgütsel demokraside örgütlerin ekonomik değer üretimi sırasında fonksiyon, politika ve işlev sürecine katılımda birlikte çalışma mantığına, bireysel olarak çalışma özgürlüğüne, saygıya ve eşitliğe inanan bir değerler sistemi oluşturulması gereklidir (Coşan ve Gülova, 2014). Yöneticiler yetişme ve tecrübe bakımından yetersiz olduklarını düşündükleri konulardan uzak durmak ve kendini daha güçlü hissettikleri konularda görevler almak isterler. Buldukları örgüt tarafından alınan kararlar da bu yönelimlerden etkilenir (Bursalıoğlu, 2019). Okullarda olumlu bir iklim oluşturmak için yöneticinin uygun niteliklere sahip olması gereklidir. Bu iklimi oluşturmak için yöneticinin iletişim tarzını dikkatli seçmesi gereklidir. Tek yönlü iletişim kurmak ve başkalarının düşüncelerini görmezden gelmek okul iklimini olumsuz etkilemektedir (Halawah, 2005). Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılmaları ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda eğitim işgörenlerinin eğitim düzeylerinin yüksek olmasının yönetim sürecine katılmaları niteliğini de artırdığı, örgütlerde yer alan yönetimlerde demokratik uygulamaların olmasının eğitim işgörenlerinin yönetime katılmalarının niteliğini artırdığı, merkezci yönetimden yerel yönetimlere doğru gidildikçe yönetime öğretmenlerin katılımının arttığı ve partizanlığın artmasının öğretmenlerin yönetime katılım sürecinde azalmalara neden olduğu görülmektedir (Başaran, 1986). Yönetim sürecinde yetkeci bir anlayış örgüt içinde de huzursuzluğa yer açabileceği gibi öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanarak etkili bir yönetim süreci gerçekleştirilmesinin önünde bir engel teşkil edecektir.

Okul yöneticisinin öğretmenler ve okuldaki diğer çalışanları etkili bir şekilde yönetme, okulun fiziki durumunu geliştirme, çevre ile iyi ilişkiler kurma, öğrencilerin başarı durumunu her yönden izleme gibi sorumlulukları bulunur. Bir okulda eğitim öğretim faaliyetinin başarılı bir şekilde devam etmesinde en büyük sorumluluk okul yöneticisindedir (Gürbüz, Erdem & Yıldırım, 2013). Bir okul yöneticisinin en önemli sorumluluğu elindeki imkânları en iyi şekilde değerlendirmesidir. Nitelikli bir eğitim ortamının sağlanması için okulların kendi bünyesinde meydana gelecek her türlü olaya karşı koruyucu tedbirleri olan, okul ile ilgili olan her kesimden insan ile iletişim ağı açık bir yönetici olmalıdır.

Çalışmada öğretmenliğe göre daha fazla mesai harcanması gereken, iş yükü daha fazla olan ama buna karşın maddi getiri olarak avantajı fazla olmayan okul idareciliğinin hangi sebeplerle öğretmenlere çekici geldiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Başaran’a (1986) göre yüksek öğrenimli öğretmenlerin okul yönetimine katılması, otokratik yönetimlerden demokratik yönetim tarzına geçilmesi eğitimde niteliği artırmaktadır. Buna göre öğretmenlerin çalışma huzurunun sağlanması eğitimde niteliği artırmaktadır. Öğretmenlerin hangi sebeplerle okul yöneticisi olmayı amaçladıklarının ortaya çıkarılması yöneticilerin çalışma koşulları, özlük hakları, maaş ve ek ders ücretleri gibi farklı konularda düzenlemeler yapılmasını gerektirebilir. Bu nedenle bu sebepleri belirlemek ve öğretmenlerin okul yöneticisi olmak istemelerinin çeşitli sebeplerinin tespiti literatüre katkı sağlamak açısından önemlidir. Günay & Özbil (2018) çalışmalarında sorumluluk ve iş yükünün fazla olması öğretmenlerin okul yöneticisi olmak istememelerinin en önemli sebebi olarak

belirlenmiş, yönetici görevlendirme süreçlerinin yeniden değerlendirilmesinin, özlük haklarının ve görev sorumluluklarının yeniden belirlenmesi bir zorunluluk olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Bu araştırmada ilköğretimde görev yapan öğretmenleri okul yöneticisi olmaya güdüleyen etmenler önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada okul yöneticiliğinin hangi sebeplerle öğretmenlere çekici geldiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler için yönetici olmanın cazip yönleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, mesleki yeterliliğin okul yöneticisi olma üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler için yükselme arzusunun okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?
4. Öğretmenler için sosyal etmenlerin okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?
5. Öğretmenler için ekonomik etmenlerin okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?
6. Öğretmenler için meslekte yaşanan sorunların okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim çalışmasında bireylerin yönetici olma tercihleri arasındaki ana faktörleri belirlemek amaçlanmaktadır. Nitel araştırma tekniği gözlem ve görüşme yöntemleri ile elde edilen verilerin düzenlendiği, kategorilere ayrıldığı ve raporlandığı bir yöntemdir (Özdemir, 2010). Olgubilim yöntemi farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bilgilere sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim yöntemi ile yapılan araştırmalarda veri kaynakları araştırma konusunu yaşayan ve bu konu ile ilgili olguları dışa vuracak bireyler ya da gruplardan oluşur. Başlıca veri toplama aracı görüşmedir ve görüşmeler yapılarak yaşantıların derinlemesine ortaya konulması, açıklanması ve görüşülen bireylerle etkileşim sağlanması amaçlanır. Veri analizi yaşantıları ortaya çıkarmaya yöneliktir ve sonuçlar betimsel bir anlatım kullanılarak sunulur. Sık sık doğrudan alıntılara yer verilir ve bulgulara açıklanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 20.06.2023 tarihli, 6 toplantı numaralı ve 2023-613 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Öğretmen çalışma grubunun belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında araştırma sırasında görüşmecilerin sürece daha kolay dahil edilmesini sağlamak ve kolay erişimini sağlamak amacıyla Çankırı'da ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri, her sınıf düzeyinden sınıf öğretmenleri ve farklı branşlarda öğretmenler oluşturmaktadır. Farklı branşlardan 20 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla Çankırı il genelinde 169 okul bulunmaktadır ve bu okullarda yönetici olarak görevlendirilecek olan öğretmenler ülke genelinde görevlendirilecek olan öğretmenler ile aynı koşullarda değerlendirilmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan taraması yapılmış, konu ile ilgili makaleler, tezler, kaynak kitaplar incelenmiştir. Görüşme tekniği ile katılımcıların tecrübeleri, bilgi ve yorumlarına daha detaylı bir şekilde ulaşılmak amaçlanmıştır. Verilerin elde edilme sürecinde katılımcıların onayı alınmış ve 20 görüşmeci ile bir haftalık süreçte görüşmeler tamamlanmıştır. Microsoft Word programı kullanılarak Times New Roman yazı formatı ve 1.5 punto satır aralığı ile yazılmış 40 sayfalık veri elde

edilmiştir. Görüşmecilere kişisel verilerin korunacağı, anonimliğın sağlanacağı ve bu bağlamda verilerin kullanılacağı belirtilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde "betimsel analiz" yöntemi kullanılmıştır. Görüşülen bireylerin görüşlerini dikkat çeken bir şekilde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları yorumlayarak düzenlenmiş bir şekilde okuyucuya ulaştırmaktır. Veriler açıkça betimlenir, yorumlanır, nedenleri ve sonuçları araştırılarak ulaşılan sonuçlara yönelik tahminlerde bulunulur. Sonrasında yorumlamalar yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3. BULGULAR

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilere yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur ve bulguların sonunda doğrudan aktarımlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları 20 öğretmen ile yapılmış görüşmeleri içermektedir. Katılımcıların cinsiyet ve mesleki deneyimlerine ait veriler Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Görüşmeye katılan öğretmenlerin özellikleri

Cinsiyet	Erkek: Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö15, Ö18, Ö19 Kadın: Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20
Mesleki Deneyim:	11 yıl ve üstü: Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20 1-10 yıl: Ö3, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17,

Tablo 1'e göre 12 erkek, 8 kadın öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 9'u 1-10 yıl, 11'i 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

3.1. Öğretmenler İçin Yönetici Olmanın Cazip Yönlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların "Öğretmenler için yönetici olmanın cazip yönleri nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenleri okul yöneticisi olmaya güdüleyen etmenler

Görüş No	Görüşler	Öğretmenler
1	Ek Ders Ücretlerinin Fazlalığı	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12,
2	Statü Sağlaması	Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17,
3	Saygınlık Kazandırması	Ö8, Ö9, Ö12, Ö10, Ö19, Ö20
4	Yönetme İsteği	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö20
5	Derse Girilmiyor Olması	Ö4, Ö8, Ö10, Ö12, Ö17
6	Kurumun Eğitim Kalitesini Yükseltme İsteği	Ö8, Ö10, Ö14, Ö19
7	İş Yükünün Az Olması	Ö4, Ö15, Ö16, Ö18
8	Liderlik Kazandırması	Ö7, Ö8, Ö9, Ö12
9	Cazip Olmadığını Düşünüyor	Ö1, Ö5, Ö13
10	Mesai Saatlerinin Esnek Olması	Ö3, Ö4, Ö6
11	Demokratik Bir Okul Kültürü Oluşturma İsteği	Ö8, Ö10
12	Nöbet Görevinin Olmaması	Ö3, Ö4
13	Sosyal Çevrenin Zenginleşmesi	Ö4
14	Mobbing ve Baskıdan Uzak Olma İsteği	Ö15
15	Merak	Ö2

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu ek ders ücretinin fazla olması, saygınlık kazanma isteği, statü sağlama ve yönetme isteği, statü sağlama isteğini okul yöneticisi olmadaki gerekçeleri olarak belirtmiştir. Bunların yanında derse girilmiyor olması, iş yükünün az olması, liderlik kazandırması, mesai saatlerinin eksik olması, demokratik bir okul kültürü oluşturma isteği, nöbet görevinin olmaması, sosyal çevrenin zenginleşmesi, mobbing ve baskıdan uzak kalma isteği ve merak duygusu genel olarak öğretmenler tarafından okul yöneticisi

olma sebebi olarak ifade edilmiştir. Okul yöneticiliğinin cazip olmadığını savunan 3 öğretmen bulunmaktadır. Bu açıklamalara göre şu görüşler dikkat çekmektedir:

Ö3: “...özellikle bayan öğretmenler nöbet tutmak istemiyorlarsa idareci olabiliyorlar. İdarecilikte diğer kurumlarda bekleyen işlerini halledebiliyorsun. ...”

Ö4: “...Yöneticiliğin diğer bir cazip tarafı bulunduğumuz yerdeki velilerinizin yanı sıra tüm üst düzey insanları yakından tanıma fırsatı sunması ve sosyal çevrenizi geliştirmesidir. ...”

Ö5: “...Mevcut şartlarda ekonomik anlamda ve statü anlamında herhangi bir artışı olmadığı için cazip gelen bir yönü bulunmamaktadır. Belki daha fazla sorumluluk isteyenler için cazip olabilir. ...”

Ö8: “...En önemlisi demokratik ve üretken bir okul kültürü yaratma isteği.”

Ö9: “...Saygınlık kazanma, liderlik duygusunu hissetme, statü kazanma gibi duygular. ...”

Ö10: “...Liderlik özelliğine sahip bireyler yönetmek ister. Bulduğu ortamda değişim ve gelişim sağlamanın yolunu idarecilik olarak gören öğretmenler tercih edebilir.”

Ö11: “...Ekonomik durumu ve statü olabilir. ...”

Ö12: “...Öğretmenlik mesleğinin kendine uygun olmadığını düşünen öğretmenler idarecilğe geçmeyi düşünebilir. İdarecilği derse girmeye tercih edenler gibi. ...”

Ö13: “Okul yöneticisi olmanın cazip gelen bir yönü olduğunu düşünmüyorum.”

Ö14: “Yöneticilerin daha fazla öğrenciye ulaşma imkanı olur bu da öğrencilerin hayatlarına dokunma, sorunlarına çözüm olma adına bir fırsattır. Çalışkan yöneticiler, öğrencilere uygun eğitim öğretim imkanı sunabilir.”

Ö15: “...Okul yöneticileri öğretmenlere mobbing ve çeşitli baskılar uygulamaktadırlar. Bu baskılardan kurtulma yolu idareci olmaktır. ...”

Ö16: “Okul yöneticiliği, öğretmenliğin yoğun ve zor döneminden sonra öğretmenlere cazip geliyor. Çünkü bazen çok yoğun dönemlerimiz olabiliyor ve iş yükünden sıkılabiliyoruz. Yöneticilikte bu kadar işin olmayacağını düşünüyoruz. Bu yüzden yöneticiliğe yöneliyoruz.”

Ö19: “...Okullar iki şekilde adından söz ettirir. Birincisi eğitim kalitesi, ikincisi okulun bulunduğu koşullardır. Bu ikisi de varsa o okul çok fazla öğrenci çekecektir. Bana cazip gelen tarafı yöneticisi olduğum okulu bu kategoriye alabilmemdir. ...”

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ek ders ücretlerinin yüksek olması, saygınlık ve statü gibi nedenlerle okul yöneticiliğinin cazip bir tercih olduğu ve bu tercih nedenlerinin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerin, Mesleki Yeterliliğin Okul Yöneticisi Olma Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Öğretmenlerin, mesleki yeterliliğin okul yöneticisi olma üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Mesleki yeterliliğin yönetici olma isteğini etkileme durumu

Görüş No	Görüşler	Öğretmenler
1	Mesleki yeterliliğin idarecilği seçme sebebi olması	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18
2	Mesleki yeterliliğin öğretmenlikte mutluluk vermesi ve fayda sağlaması	Ö3, Ö15, Ö17, Ö19
3	Öğretmenliğe göre yöneticilikte daha başarılı olabileceğini düşünmesi	Ö2, Ö6, Ö20
4	Mesleki yeterlilik ile idarecilğin bağlantısının bulunmaması	Ö5, Ö14
5	İyi bir yönetici olmak için mesleki yeterliliğin sürekli geliştirilmesinin gerekliliği	Ö12, Ö13
6	Okul yöneticisi olmayı düşünmüyor	Ö1

Öğretmenler, yönetici olma isteğinde mesleki yeterliliklerinin olmasını ve mesleki yeterliliğin öğretmenlikte mutluluk vermesini ve fayda sağlamasını en önemli etkenler olarak ifade etmektedirler. 3 öğretmen mesleki olarak kendini öğretmenliğe göre yöneticilikte daha başarılı olabileceklerini ifade etmiştir. 2 öğretmen yeterlilik ile okul yöneticisi olma arasında ilişki olmadığını, 2 öğretmen iyi bir yönetici olmak için

meslekş yeterliliğın sürekli geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Görüşülen 1 öğretmen okul yöneticisi olmak istemediğini ifade etmiştir. Yönetici olmak için mesleki yeterliliğe sahip olunması gerektiği söylenebilir. Bu açıklamalara göre şu görüşler dikkat çekmektedir:

Ö2: “ Çok etkilediğini düşünmüyorum. Belki mesleki yeterliliği olmayan birinin kaçış yolu olabilir. Çünkü benim öğretmenliğe geri dönmemde mesleki başarımın yüksek olduğunu düşünmem etkili oldu...”

Ö3: “ Öğretmenlikte geçirilen süreçte hem daha mutlu hem de sınıf bazlı kendimizi daha başarılı görüyoruz.”

Ö5: “ Mesleki yeterliliğimle yönetici olma isteğimin herhangi bir bağlantısı bulunmamaktadır.”

Ö6: “ Akademik olarak üst düzey öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler mesleki yetersizlik bağlamında kendilerini yetersiz hissettiklerinde bu durumdan kaçış planı olarak alternatif olarak yöneticiliğe geçişi düşünmektedir...”

Ö9: “ Mesleki yeterlilik açısından yeterli olduğumu düşünmekte olduğum için yönetici olmaya karar verdim.”

Ö15: “ ...Ciddi anlamda mesleki yeterliliğe sahip öğretmenin öğrencilerinden kopup idareci olması çok doğru değildir. O öğretmen idarecilikte değil, öğretmenlikte daha verimlidir.”

Ö11: “ Yeterlilik önemli. Yeterli olmayan eğitimcilerin idarecilerinin zayıf olduklarını gördüm. Lakin ben yeterli olduğumu düşünsem de çocuk gibi değerli bir varlıkla uğraşmak varken formalitelere boğulmak istemem.”

Ö14: “ Bu iki görevin farklı yeterlilik gerektiren alanlar olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden mesleki yeterlilik yöneticilik isteğini çok fazla etkilemeyecektir.”

Ö19: “ Mesleğim her zaman iyikilerim arasında yer almıştır. İyi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. Başarılı öğrenciler yetiştirmek, daha önce yetiştirdiğim öğrencilerin iyi konumlara geldiğini görmek mesleki anlamda bana keyif veriyor. Hatta öğretmenliğin dışındaki yöneticilik, şube müdürlüğü ve müfettişlik gibi unvanların bile önüne geçiyor öğretmen olmanın mutluluğu...”

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda mesleki yeterliliğın idareciligi tercih etmede önemli bir unsur olduğu ve mesleki yeterliliğe ulaşmış öğretmenlerin idarecilik yapabilme açısından kendisini liyakatli gördüğü söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin idarecilik ve okul yöneticiliğine bakış açılarında iki görevi yapabilme durumları hakkında paralel görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir.

3.3. Öğretmenlerin Görevde Yükselme Arzusunun Okul Yöneticisi Olmayı Etkileme Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Öğretmenlerin görevde yükselme arzusunun okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yükselme arzusunun yönetici olma isteğini etkileme durumu

Görüş No	Görüşler	Öğretmenler
1	Yükselme arzusunun yönetici olmayı olumlu yönde etkilemesi	Ö7, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20
2	Yükselme arzusunun olmaması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13,
3	Yükselme arzusunun yönetici olmayı etkilememesi	Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö17, Ö19
4	Yönetici olmanın öğretmenlik görevinden daha yüksek bir görev olmaması	Ö1, Ö2
5	Öğretmenlik ve yöneticiliğın farklı alanlar olarak görülmesi	Ö2

Tablo 4 incelendiğinde yükselme arzusunun yönetici olmayı olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenler arasında yükselme arzusunun olmaması ve yükselme arzusunun yönetici olmayı etkilememesine yönelik görüşler de yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler arasında yönetici olmayı statü olarak öğretmenlik görevinden yüksek bir görev olarak görmediklerini ifade edenler de bulunmaktadır. 1 öğretmen öğretmenlik ve okul yöneticiliğının farklı alanlar olduğunu ifade etmiştir. Bu açıklamalara göre şu görüşler dikkat çekmektedir:

Ö1: “Çocuklarla birlikte olmanın bir öğretmenin ulaşabileceği en üst yer olduğunu düşünüyorum. Yani şu an en yüksek yerdeyim. Mesleğimin varoluş sebebiyle birlikte.”

Ö4: “Meslek hayatım boyunca makam sahibi olayım, sözüm dinlensin, herkes bana danışsın, bana saygı göstere, hep benim dediğim olsun, sürekli makamımda yükselim gibi düşüncem olmadı. Özümüz öğretmenlik... O yüzden yükselme arzusunun yönetici olmama etkisi sıfırdır.”

Ö5: “Kariyer hedefimde yükselme arzum yoktur. Bu sebeple yönetici olma isteğimle ilişkisi yoktur.”

Ö6: “Görevde yükselme arzum hiç olmadı, olsa bile bunu okul yöneticisi olarak gerçekleştirmek istemezdim.”

Ö7: “Yükselmek, makam sahibi olmak, herkes tarafından tanınmak, saygı görmek, daha iyi imkanlara kavuşmak yönetici olma isteğini olumlu yönde etkilemektedir.”

Ö9: “Yönetici olmak aynı zamanda meslekte yükselme isteği sonucunda ortaya çıkmıştır. Yükselme arzusu, yönetici olmayı daha çok motive eder.”

Ö11: “Hiçbir bağlantısı yok. Yükselme arzum tamamen kendimi geliştirmekle eşdeğer.”

Ö12: “... Öğretmen ancak yönetici olarak yükselir. Bu sebeple yükselme arzum yönetici olma isteğimi artırıyor.”

Ö14: “Yöneticiliğin bir yükselme değil daha çok idare etmeyi seven, liderlik yeteneği güçlü kişilerin kendilerine göre seçmeleri gereken bir alan olarak görüyorum. Bu nedenle etkilemeyecektir.”

Ö17: “Yükselme arzum beni idarecilğe değil, başka kurumlara yönlendiriyor.”

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yükselme arzusunun yönetici olmada önemli bir unsur olmasının yanında bu duruma olumsuz bakan ve yöneticiliği meslekte yükselme olarak görmeyen öğretmenlerin de var olması nedeniyle bu iki görüş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

3.4. Öğretmenler İçin Sosyal Etmenlerin Yönetici Olma İsteğini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Öğretmenler için sosyal etmenlerin okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal etmenlerin yönetici olma isteğini etkileme durumu

Görüş No	Görüşler	Öğretmenler
1	Saygınlık, statü isteğinin olması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö18
2	Öğretmenliğin halihazırda sosyal etmenleri (statü, saygınlık, sosyal çevre v.b.) sağlıyor olması	Ö13, Ö15, Ö17, Ö19
3	Yöneticiliğin sosyal etmenler(statü, saygınlık, sosyal çevre v.b.) kazandırmaması	Ö6, Ö8, Ö10, Ö15
4	Sosyal etkenlere (statü, saygınlık, sosyal çevre v.b.) bağlı olmaması	Ö1, Ö4, Ö16
5	Makam sahibi olma isteği	Ö7, Ö20
7	Liderlik sağlamanın etkisi	Ö14

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin statü ve saygınlık kazanma isteği en yüksek tercih nedeni olarak görülmektedir. Görüşmecilerin bir bölümü okul yöneticisi olmak için sosyal etmenlere (statü, saygınlık, sosyal çevre v.b.) ihtiyaç duyulmadığını, bu etkenlerin öğretmenlik yaparak da kazanılabildiğini ifade etmektedir. 4 öğretmen yöneticiliğin sosyal etmenler (statü, saygınlık, sosyal çevre v.b.) kazandırmadığını, 3 öğretmen okul yöneticisi olma düşüncesinin sosyal etkenlere bağlı olmadığını, 2 öğretmen makam sahibi olma isteği olduğunu ve 1 öğretmen de liderlik sağladığı için okul yöneticisi olmak istediğini ifade etmektedir. Bu açıklamalara göre şu görüşler dikkat çekmektedir:

Ö2: “Müdürlük yapmadaki en etkili etken diyebiliriz. Maddi olarak çok cazip olmayan, mesleki olarak tatmin etmeyen, mesai olarak çok yoğun olan bir iş anca saygınlık, statü ve ters giden bir şeyleri değiştirme isteği ile yapılır.”

Ö7: “İyi bir makama gelmek, herkes tarafından saygı duyulmak yönetici olmada en büyük etkindir.”

Ö12: “...Baktığımızda öğretmene duyulan saygı ile yöneticiye duyulan saygı arasında fark vardır. Tabii ki ben de yönetici olarak bu etmenlere sahip olmayı isterim.”

Ö13: “Yaptığımız görevin ülkemizde layık olduğu saygınlığa sahip olduğuna inandığımdan öğretmenlik dışında bir görev yapmak istemem.”

Ö14: “Yöneticiliğin lider olan konumu kişileri etkileyebilir.”

Ö15: “Toplumda belli saygınlığa ulaşmak için illa ki yönetici olma gerekmez. Kendi kendine yeten ve öğrencilerine faydalı olan kişilerin sosyal etmenlerden dolayı yönetici olacağını düşünmüyorum.”

Ö16: “Sosyal etmenlerin yönetici olma isteğine bir etkisi yok. Ben kendim için yönetici olmak isterim. Öz saygımı v öz yeterliliklerimi geliştirmek için mesleğimde yükselmek isterim.”

Ö17: “Kişi öğretmen olarak ta saygın olabilir. Makam sevdalı bir insan olmadığım için bu durum beni hiç etkilemez.”

Ö18: “Saygınlık ve statü de elbette yönetici olduğunda daha çok olacağından bu da etkileyen etmenler arasındadır.”

Ö20: “Makam gücünün tabii ki yöneticiliği tercih etmede büyük bir etkisi olduğunu düşünüyorum. İnsanların saygı duyması da çok güzel bir his tabii ki bunun da etkisi olduğunu düşünüyorum.”

Görüşler doğrultusunda statü ve saygınlık kazanma isteğinin öğretmenleri okul yöneticisi olmaya iten önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

3.5. Öğretmenler İçin Ekonomik Etmenlerin Okul Yöneticisi Olmayı Etkileme Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Öğretmenler için ekonomik etmenlerin okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ekonomik etmenlerin yönetici olma isteğini etkileme durumu

Görüş No	Görüşler	Öğretmenler
1	Yöneticiliğin ekonomik olarak katkısı olmaması	Ö1, Ö3, Ö5, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20
2	Yöneticiliğin ekonomik nedenlerle yapılmaması	Ö2, Ö3, Ö7, Ö13, Ö15, Ö19, Ö20
3	Yöneticilik gelirinin fazla olması	Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö16,
4	Öğretmenlikte gelirin daha fazla olması	Ö2, Ö9, Ö15

Yöneticiliğin ekonomik olarak katkısının olmadığı ve ekonomik nedenlerle okul yöneticiliğinin yapılamayacağı görüşü hakimdir. 5 öğretmen yöneticilikte gelirin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen olarak okul yöneticisinden daha fazla geliri olan öğretmenlerin de bulunması ekonomik nedenlerle yöneticiliğin tercih edilmemesinde bir gerekçe olarak sunulmaktadır. .Bu açıklamalara göre şu görüşler dikkat çekmektedir:

Ö1: “Ekonomik olarak yönetici olmanın öğretmen olmaktan daha tatmin edici olmadığını düşünüyorum.”

Ö2: “Neredeyse hiç etkilemez çünkü branş öğretmeni olarak aldığım ek ders ve destekleme yetiştirme kursu ile müdürün aldığı ek dersten daha fazla gelirim var.”

Ö3: “Yöneticiliğin ekonomik olarak katkısı pek fazla yok. Parası için yapılmaz.”

Ö6: “Tatil dönemlerinde öğretmenler ek ders alamadığı için yöneticilik cazip gelebilir ...”

Ö9: “Ekonomik açıdan bakıldığında tam tersi durum söz konusudur. Alınan ek ders yöneticilikte öğretmenlikten daha düşüktür. Dolayısıyla ekonomik etkenler çok fazla etkilememiştir.”

Ö10: “Ekonomik durum yönetici olma isteğimi etkiliyor. Ders yükünün az olması ve ek ders ücretinin tam alınması etki ediyor. Ama çok önemli görmüyorum.”

Ö12: “Ekonomik olarak fazla kazanmaktalar. Ben de daha fazla kazanmak isterim. Bu sebeple de olmak isterim. Öğretmenken daha fazla yoruluyorum. İdareci iken yardımcım ya da yardımcıları olacak ve iş yüküm az olacak diye düşünüyorum. Az işe daha çok para isterim tabii ki.”

Ö13: “ Ekonomik kaygılar yerine görevin kutsallığı ve ülkenin istikbaline dair ibtina ettiği yeri öncelendiğinden yöneticiliğe dair isteğim bulunmamaktadır.”

Ö14: “Öğretmenlik ile yöneticiliğin ekonomik anlamda bir farkı olmadığından etkilemeyecektir.”

Ö15: “ Yönetici olmak aslında parasal durumun üstünde bence. Sorumluluk almak ve hem okulun hem öğrencilerin başarısını artırmak tamamen para ile ölçülemez diye düşünüyorum. Bir çok öğretmen idareciden daha çok ek ders almaktadır.”

Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda okul yöneticisi olma isteğinde ekonomik getirilerin anlamlı bir sebep olmadığı, daha çok statü olarak bu görevin tercih edildiği söylenebilir.

3.6. Öğretmenler İçin Meslekte Yaşanılan Sorunların Okul Yöneticisi Olmayı Etkileme Durumuna İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Katılımcıların “Öğretmenler için meslekte yaşanan sorunların okul yöneticisi olmayı etkileme durumu nedir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlikte yaşanan sorunların yönetici olma isteğini etkileme durumu

Görüş No	Görüşler	Öğretmenler
1	Yöneticilerle yaşanan sorunlar	Ö1, Ö2, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20
2	Herhangi bir sorunla karşılaşılması	Ö3, Ö9
3	Mevcut sorunları çözmek için yönetici olunması	Ö7, Ö10
4	Velilerle yaşanan sorunlar	Ö4, Ö12
5	Öğretmenlikte iş yükünün fazla Olması	Ö4
6	Öğretmenler arasındaki nesil farkı	Ö5
7	Öğrencilerle yaşanabilecek kuşak çatışması	Ö6
8	Öğrencilerle yaşanan sorunlar	Ö4
9	Etkisinin olmaması	Ö18
10	Öğretmenlikte tayin konusunda yaşanan zorlukların olması	Ö19

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul yöneticileri ile sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade eden 2 öğretmen bulunmaktadır. Okul yöneticisi olmak için mevcut sorunları çözmeye isteği, velilerle sorunlar yaşanması, öğretmenlikte iş yükünün fazla olması, öğretmenler arasındaki nesil farkı ve kuşak çatışması, öğrencilerle yaşanan sorunlar, tayin konusunda yaşanan zorlukları gerekçe olarak ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Bu açıklamalara göre şu görüşler dikkat çekmektedir:

Ö2: “Müdürlüğü denememin en önemli nedeni diyebilirim. Okulda yaşanan sorunları görüp idarenin bu sorunlara çözüm bulmaması, çözüm bulmak için gayret etmemesi. Bu işi çok daha iyi yapabileceğimi düşünüp görevlendirme ile müdür oldum.”

Ö3: “Kısa öğretmenlik hayatımda ne öğretmen arkadaşlarla ne de idarecilerle problemler yaşamadım. Problem yaşayanlar da yönetici olmak yerine okul değişikliğine gittiler.”

Ö4: “...Siz öğretmensiniz her gün sorunlu öğrencilerle, onların aileleriyle mubatap olmak zorundasınız. Diğer taraftan sizden verim bekleyen diğer öğrenci gruplarınız var. Bunun yanında evrak işleri, toplantılar, kurullar, belirli gün ve haftalar için çalışma, yarışmalar gibi pek çok şey için de oldukça zaman ayırmanız gerekiyor.”

Ö5: “Daha önce çalıştığım okullardaki mevcut yaşları itibariyle yeni nesil öğretmenlerle çalışma yaşadıklarımı gözlemledim. Bunu bir etmen olarak değerlendirebiliriz.”

Ö6: “ İlerleyen yaşlarda öğrencilerle yaşayacağımız kuşak çatışması, Türkiye’de mevcut emeklilik yaşı bu mesleğin emeklilik dönemlerine kadar yapılamayacağını ya da çok zorlanacağını düşündürüyor.”

Ö10: “Öğretmenlikte yaşanan sorunların içinden geldiğimiz için yönetsel liderlik konularına ve probleme daha sağlıklı çözüm bulunacağı kanısındayım.”

Ö15: “İdarecilerin adaletsiz tutumları kişileri yönetici olmaya yönlendirebilmektedir.”

Ö16: “ Öğretmenlikte yaşanan sorunlar yönetici olma isteğini artırıyor. Her meslekte illaki sorunlar oluyor. Biz de istememek te bazen okul ortamında, bazen idareyle sorunlar yaşayabiliyoruz. Bu da insanı böyle kararlar almaya zorlayabiliyor.”

Ö17: “İdarecilerin adaletsiz tutumları, öğrenci ile iletişim kuramama insana idareci olmayı düşündürülebilir. Özellikle adaletsiz bir idareci karşısında, yönetici olma isteğim depreşebilirdi.”

Ö20: “ Kesinlikle yine sayıları az da olsa böyle örneklere rastladım. Okulunda haksızlığa uğramış, bu yüzden yönetici olan öğretmenlerimiz var. Bence de etkileyebilecek bir durum olduğunu düşünüyorum.”

Elde edilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin okullarda yöneticiler ile sorunlar yaşadığı ve bu durumu okul yöneticisi olarak farklı bir anlayış getirerek değiştirme amacıyla tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin gözlemleri doğrultusunda okullarda yaşanan sorunlara çözüm bulmayı amaçladıkları ifade edilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma ilköğretimde öğretmenleri okul yöneticisi olmaya güdüleyen etmenleri tespit etmek için yapılmıştır. Öğretmenler saygınlık, statü, yönetme isteği, ek ders ücretlerinin fazla olmasını tercih nedeni olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler mevcut yönetimleri beğenmediği için yönetim sürecine dahil olmak ve kurumun kalitesini artırmak istediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden mevcut okul yönetimi ile sorun yaşamaları sebebiyle okul yöneticisi olmak istediklerini ifade edenler bulunmaktadır. Bu durumda okulda yönetici olarak yönetim sürecinde söz sahibi olma isteğinin okul yöneticisi olmak için bir gerekçe olduğu ifade edilebilir. Kazak ve Yıldırım'a (2022) göre ideal olan yönetimin tamamen mevzuata bağlı olmaması ve gerekli durumlarda inisiyatif alabilmesi, adil olması ve ekip ruhunu sağlaması, çalışanları tanınması, siyaset ile bağ kurmaması ve profesyonel düşünmesi gerektiğini ifade etmektedir. Adil bir yönetim anlayışına sahip olmayan okul yöneticileri ile görev alan öğretmenler bu durumu değiştirebilmek için yönetici olmak istemektedir. Öğretmenlerin okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bunun önüne geçilmesi gereklidir. Böylece olumlu okul iklimi sağlanabilir , öğretmenler ve okul yöneticileri de huzurlu bir çalışma ortamı meydana getirilebilir.

Çalışmada katılımcılar öğretmenlikte mesleki yeterliliğin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticisi olabilmek için öncelikle mesleki yeterliliğe sahip olunması gerektiği söylenebilir. Mesleki yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin okul yöneticisi olmaları halinde daha mutlu olacağı ifade edilmiştir. Bu duruma göre mesleki yeterliliğe sahip olmanın kişiye mutluluk verdiği ve bu durumun okulda da mutlu bir ortam sağlayacak yönetim anlayışını getireceği söylenebilir. Yönetici seçiminde gençlerin motivasyonundan, tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmak eğitim sistemimiz açısından önemlidir. Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin enerjik olmaları ve milli duyguları ile yöneticilik yapmak istedikleri; kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin de deneyimlerine güvenerek okul yöneticisi olmak istedikleri görülmektedir (Yeşilkaya, 2007). Kıdem yılı düşük olan öğretmenler heyecanlı, öğrenmeye açık ve idealist oldukları için meslekte bu öğretmenlere yol açabilecek ve mentorluk yapabilecek idarecilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum daha deneyimli ve donanım sahibi öğretmen ve idarecilerin sayısının artmasını sağlayacaktır. Mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin de deneyimlerinden yararlanmak okul yönetimi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin birçoğu okul yöneticisi olmayı görevde yükselme olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma göre öğretmenlerin görevde yükselme arzusunun okul yöneticisi olmak için güdüleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi olmayı görevde yükselme olarak görmeyen veya okul yöneticisi olmayı tercih etmeyen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu durum okul yöneticisi olma konusunda her öğretmenin istekli olmadığını göstermektedir. Bu yönüyle Köse ve Erginer'in (2011) yaptığı çalışma ile paralellik göstermektedir. Köse ve Erginer'in (2011) çalışmasında yönetici olmak isteyen öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınmaya çalıştıkları ifade edilmekte ve buna karşın öğretmenlerin buldukları ortamların niteliğini artırmak, yönetici olmayı öğretmenlikten kaçış olarak görmeyi engellemek ve mesleğini çok seven

öğretmenlerin yönetici olmasını teşvik etmek gibi sorumlulukları olduğu belirtilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin okul yöneticisi olma konusunda teşvik edilmesi ve cesaretlendirilmesi gerekmektedir.

Okul yöneticisi olma konusunda sosyal etmenlerin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Öğretmenler saygınlık, makam gücü, statü gibi sosyal etmenlerin öğretmenlerin önemli tercih sebebi olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin sosyal etmenlere ulaşmak için okul yöneticisi olmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Çalışma bu yönü ile Hancock, Black ve Bird'in (2006) bulguları ile paralellik göstermektedir. Hancock, Black ve Bird'in (2006) çalışmasında yer alan katılımcılar okul yöneticisi olmayı artan ücretler, prestij, saygı ve statü elde etmek için istediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler okul sosyal etmenlere ulaşabilmek için okul yöneticisi olmaya gerek olmadığını, saygınlık ve statü kazanmanın öğretmenlik yaparak ta sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin sosyal statüyü halihazırda yaptıkları görevleri ile ya da görevde yükselerek sağladıklarını göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticisi olmanın ekonomik katkısı olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler kendi gelirlerinin okul yöneticilerinden daha fazla olduklarını ve bu nedenle okul yöneticisi olmanın ekonomik bir güdüleme unsuru olmadığı söylenebilir. Bu durumda okul yöneticiliğini tercih etmede ekonomik etmenlerden başka nedenlerin olduğu sonucu çıkarılabilir. Yeşilkaya (2007) çalışmasında erkeklerin kadınlara oranla ücret artışının okul yöneticiliğini tercihte daha önemli etmen olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bunun gerekçesi erkeğin toplumdaki bakış açısına göre para kazanma rolü olarak belirlenmiştir. Erkek öğretmenler ekonomik, kadın öğretmenler kendini ispatlama amacıyla okul yöneticisi olmaya yönelmektedir. Fakat bazı öğretmenler gelirlerinin düşük olduğunu ve okul yöneticilerinin daha fazla gelire sahip olduğunu, bu nedenle ekonomik getirisinin fazla olması sebebiyle okul yöneticisi olmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma göre öğretmenler arasında bulunan gelir farklılığının okul yöneticisi olma üzerinde etkileri olduğu söylenebilir. La Tanya (2022) çalışmasında daha yüksek maaş almanın öğretmenlerin okul yöneticisi olma tercihleri ile yüksek ilişkisi olduğunu gözlemlemiştir.

Öğretmenlik mesleğini yaparken velilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve diğer sebeplerden dolayı bir çok sorun yaşadığını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır. Bu duruma göre öğretmenlerin mesleki süreç içerisinde yaşadığı sorunlardan uzaklaşmak için okul yöneticiliğini tercih ettikleri söylenebilir. Kazak'a (2021) göre eğitim sistemimizde okul yöneticisi olan öğretmenler sınıftan ve dersten uzaklaşmış sayılmamaktadır. Okul yöneticileri kendi alanı ya da alanı dışında derslere girebilmekte ve bu durum yönetici olmayı öğretmenlikten uzaklaşmak olarak algılamamak gerektiği ifade edilmektedir. Okul yöneticisi olmak okul ve paydaşlar ile yaşanabilecek sorunlardan tam olarak uzak kalmayı sağlamamaktadır. Okul yöneticisi olarak sorumluluk alanının genişlemesi ile daha fazla sorunla ilgilenmek gerekliliğini ortaya çıkarabilir. Kişisel ve yaşamsal zorluklar, idari işlerin zahmetli olabilmesi algısı veya öngörülemeyen çeşitli nedenlerle okul yöneticisi olma konusunda öğretmenlerde olumsuz algılar oluşabilir (Hancock, Black ve Bird, 2006).

Elde edilen araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticiliğinin ekonomik getirisi olmadığını ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak düzenleme ile yönetici ücretlerinin iyileştirilmesi sağlanmalıdır.
2. Araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin yüksek olmasının okul yöneticiliğinde önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki yeterliliğini geliştirecek projeler, hizmet içi eğitimler, kurslar ve diğer uygulamalar yapılması faydalı olacaktır.
3. MEB tarafından okul yöneticilerinin gelir artışı, yıllık izinler, çalışma saatlerinin azaltılması ve görev süreleri gibi konularda teşvik edici uygulamalar geliştirilmelidir. Teşvik edici konular Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden okul yöneticilerine uygulanacak anket ile belirlenebilir.

4. Okullarda öğretmenler ile okul yönetimi arasında sorunlar yaşanabildiği ve bu durumun öğretmenleri okul yöneticisi olmaya yönlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Liyakat sahibi, demokratik ve adil okul yöneticilerinin görevlendirilmesi, okullarda olumlu okul ikliminin oluşmasını sağlayıcı çalışmaların yapılması önemlidir.
5. Öğretmenlerin yer değiştirme sorunlarının ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalı ve öğretmenlerin sadece görev yeri değiştirmek için okul yöneticisi olmasının önüne geçilmesi gereklidir.
6. Okul yöneticilerine göreve başlamadan önce okul yönetimi, liderlik, iletişim becerileri gibi eğitimlerin verilmesi olumlu etki sağlayabilir.

BEYAN

“İlköğretimde Öğretmenleri Okul Yöneticisi Olmaya Güdüleyen Etmenler” isimli makalem ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Amadi, E. (2008). *Introduction to educational administration: A module*. Port Harcourt: Harey Publications.
- Başaran, İ. E. (2019). Öğretmenlerin yönetime katılımı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 117-121.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). Eğitim örgütüne sistem yaklaşımı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 3(1), 57-64.
- Coşan, P., E. & Gülova, A., A. (2014). Örgütsel demokrasi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(2), 231-248.
- Çınar, İ. (1997). Eğitim yönetimi bilgi sistemi. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 289-298.
- Günay, G. & Özbilen, F. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(19), 1331 – 1344.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Halawah, İ. (2005). The relationship between effective communication of high school principal and school climate. *Education*, 126(2), 334-345.
- Hancock, D. R., Black, T., & Bird, J. J. (2006). A study of factors that influence teachers to become school administrators. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 6(1), 91-105.
- Kazak, E. (2021). Öğretmenlerin okul yöneticiliğini tercih etme nedenleri. *Anadolu Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 59-73.
- Kazak, E., & Yıldırım, Z. (2022). Öğretmenlerin gözüyle ideal yöneticilerin özellikleri ve ideal yönetici olmanın önündeki engeller. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 28-42.
- Konan, N., Çelik, O. T., Çetin, R. B. (2018). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 44, 92-113.
- Köse, M. F., & Erginer, A. (2011). Yönetici aday öğretmenlerin yöneticiliği tercih nedenleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 123-146.
- La Tanya, D., Lam D, P., Gary T, H., Sean P, C., and Ron, Z. (2022). Who leads turnaround schools? characteristics of principals in Tennessee's achievement school district and innovation zones. *Educational Administration Quarterly*, 58, 258-299. DOI: 10. 1177/0013161X211055702

- Olayiwola, S., & Alabi, K. (2015). The micropolitics of school principal's decision making in Nigeria: Principal's perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management* 3, 173-191
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), 323-343.
- Özden, C. M. (2008). *İK şapkalı yönetici*. İstanbul: AKİS Kitap.
- Sarıçam, E. (2017). *Lider yönetici : İyi yönetici nasıl olunur*. İstanbul: AZ Yayıncılık.
- Yenisu, E. , Şahin, F. & Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: Kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18) , 514-52.
- Yeşilkaya, Ş. (2007). *Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen etkenler*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.

Scamper Tekniği ile Değerlendirilen Çizgi Filmlerin 60-72 Ay Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi

Emre BOZDEMİR¹

¹ Öğretim Görevlisi, Uludağ Üniversitesi, bozdemre@uludag.edu.tr

 ORCID ID: 0000-0003-4831-2882

Hülya ÖNAL²

¹ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, hulyaonal@comu.edu.tr

 ORCID ID: 0000-0001-9588-3843

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2024

Volume 5, No 1

Sayfa/ Pages: 25-37

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received : 17.04.2024

Kabul/Accepted : 28.04.2024

e-Yayım/e-Printed: 30.04.2024

DOI: 10.59062/ijpes.1470150

ÖZ

Bu araştırma, SCAMPER tekniği ile değerlendirilen çizgi filmlerin, 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarını ne derece etkilediğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Manisa İli, Salihli İlçesi'nde bulunan, bağımsız bir anaokuluna devam eden, toplam 30 çocuk oluşturmuştur. Uygulamalı gerçekleştirilen bu çalışmada, deney grubu (15 Çocuk) ve kontrol grubu (15 Çocuk) yer almış, veriler 15 haftalık bir süreçte kesintisiz olarak toplanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden deneme modelinin, ön test-son test, kontrol gruplu yarı deneysel desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Çocuk Bilgi Formu" ve "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu" (TYDT) kullanılmıştır. Veriler SPSS 26 paket programına işlenerek analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken 2 grup arasındaki farklılıklar için "Mann Whitney U-Testi", 2'den fazla grup arasındaki farklılıklar için ise "Kruskal Wallis Testi" kullanılmıştır. Gruplar arasındaki ilişkili ölçümler için ise "Wilcoxon İşareti Sıralar Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem gruplar arasında hem de deney grubu ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0,05$). Araştırma sonuçları, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik kullanılan SCAMPER tekniği ile değerlendirilen çizgi filmlerin, 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Yaratıcılık, SCAMPER, Çizgi Film.

Examining the Effect of Cartoons Evaluated with the Scamper Technique on the Creativity of 60-72 Months Old Children

ABSTRACT

This research was carried out to examine to what extent cartoons evaluated with the SCAMPER technique affect the creativity of 60-72 month old children. The study group of the research consisted of a total of 30 children who attended an independent kindergarten in the Salihli District of Manisa Province, affiliated with the Ministry of National Education, in the spring semester of the 2022-2023 academic year. In this applied research, the experimental group (15 children) and the control group (15 children) were included, and the data were collected uninterruptedly over a 15-week period. The research was designed according to the pre-test-post-test, control group quasi-experimental design of the experimental model, which is one of the quantitative research methods. In the study, "Child Information Form" and "Torrance Creative Thinking Test Formal A Form" (TYDT) were used as data collection tools. The data were analyzed by processing into the SPSS 26 package program. While analyzing the data, the "Mann Whitney U-Test" was used for differences between 2 groups and the "Kruskal Wallis Test" was used for differences between more than 2 groups. For related measurements between groups, the "Wilcoxon Signed Rank Test" was used. As a result of the research, statistically significant differences were found both between the groups and between the pretest-posttest scores of the experimental group ($p < 0.05$). The research results revealed that cartoons evaluated with the SCAMPER technique used to develop creativity positively affected the creativity of 60-72 month old children.

Keywords: Early Childhood, Creativity, SCAMPER, Cartoons.

Açıklama: Bu araştırma, Prof. Dr. Hülya Önal danışmanlığında, Öğr. Gör. Emre Bozdemir'in gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

Atf için: Bozdemir, E. & Önal, H. (2024). Scamper tekniği ile değerlendirilen çizgi filmlerin 60-72 ay çocukların yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 25-37.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu, Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 29.12.2022 tarih ve 23/30 sayılı etik kurul onayı alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler ve beraberinde dijital dönüşüm, öğrenmenin hayat boyu devam etmesi gerçeğini tüm insanlığa çarpıcı bir şekilde göstermiş ve 21. yüzyıl öğrencilerinden beklenen becerilerin yenilenmesini ve belirlenme sürecini de doğrudan etkilemiştir. Ülkemizde ve dünyada okullar, bu yüzyılın ihtiyaç duyulacağı 21. yüzyıl becerilerine odaklanarak; farklı yaklaşımlar, modeller, programlar oluşturmakta ve bu becerileri öğrencilere kazandırma misyonunu gün geçtikçe daha fazla benimsemektedirler.

Günümüz dünyasında, teknolojinin yaygın kullanılması ve dijital dönüşümün çok hızlı olması eğitim ortamlarında, teknoloji ile etkin bir şekilde bütünleşmiş teknik ve yöntemlerin yer almasını gerekli kılmaktadır. Eğitimde, dijital dönüşümün kaçınılmaz bir hal aldığı bu dönem, öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan gelişimi destekleyici, öğrenmeyi hızlandıran ve kolaylaştıran dijital eğitim içeriklerinin ihtiyacını ortaya koymakta, nitelikli bir şekilde oluşturulmasını da ön plana çıkarmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin depolayabilme, aktarabilme, geliştirilebilme, bireyselleştirilebilme, bilgiye hızlı ulaşabilme gibi özellikleri düşünüldüğünde, dijital dönüşümün eğitim süreçlerine entegrasyonu faydacılık anlayışıyla desteklenmeli, dijital içeriklerin ise etkin, etkili ve hızlı bir şekilde hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Günümüz bilim insanları, geleceğe yönelik olarak özellikle zihinsel becerilere odaklanan 21. yüzyıl becerilerinin, uygulanan eğitim süreçlerine yedirilmesini (Üstündağ, 2016; Uçak v Erdem, 2020), öğrencilerin geleceğe hazırlayan tekniklerle donatılmasını (Özyaprak, 2016; Turhan & Özbay, 2016) ve özellikle yaratıcılık ve problem çözme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesini savunmaktadır (Swanson vd., 1991; Greiff vd., 2015). 21. Yüzyılda yeni nesillerden; vatandaşlık bilinci, seri üretim, gelenek ve değerlerin korunması yerine; yaratıcı düşünme, problem çözme, bilgiyi üretme ve farklı alanlara transfer etme, dijital teknolojileri aktif kullanma, veriyi üretme, işleme, kullanma gibi üst düzey beceriler talep edilmektedir (Geisinger, 2016). Çok hızlı değişimlerin yaşandığı 21. Yüzyıl, diğer bir adıyla internet çağı, yaratıcılığa gün geçtikçe daha fazla ihtiyaç duyulan bir dönemdir (Yıldız & İsrail, 2002; Demirci Saygı & Şahin, 2017). Eğitimle geliştirilebilen yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, ülkemizde eğitimin genel amaçları arasında yerini çoktan almıştır. Bireylerin yaratıcılıkları ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini başta aile olmak üzere sosyal ve fiziksel çevre, okul, öğretim programları, öğretmen vb. birçok faktör etkilemektedir (Yeşilyurt, 2020). Günümüzün ve geleceğin en önemli becerileri arasında ilk sırada yaratıcı düşünme becerisinin yer aldığı ulusal ve uluslararası kaynaklarda açıkça görülmektedir (OECD, 2014; MEB, 2023). Çünkü, yaratıcılık doğuştan gelen (Guilford, 1956; Torrance, 1962; Sternberg & Lubart, 1991), problem çözme odaklı (Torrance, 1988; Gardner, 1999; Duman, 2009), çevre şartlarından olumlu ya da olumsuz etkilenen bir beceri (Yuvacı, 2017; Taş, 2017; Xiaojing vd., 2022) olarak kabul edilmekte ve günümüzdeki teknolojik gelişmeler, bu yüzyılda dijital bir dünya oluşturarak, problemlerin farkında olan ve çözmek isteyen insanları destekleyerek, eğitimleri için uygun imkânlar sunmaktadır. Bu imkânlar; endüstride, sanatta, eğitimde, sporda ve farklı birçok alanda yeni, faydalı, sürdürülebilir davranışların oluşmasını sağlarken, yeni yöntemlerin de ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir (Welling, 2007; Özdemir, 2011; Greiff vd., 2015; Geisinger, 2016; Turhan & Özbay, 2016; Şubina & Kulaklı, 2019; Uçak & Erdem, 2020).

Günümüz dünyasını, en önemli zihinsel becerilerden bir tanesi olan yaratıcılık özelinde daha rahat değerlendirebilmek için özellikle ABD’de uygulanan ve dünyanın çeşitli ülkelerinde örnek alınarak eğitim sistemlerinde uygulanmaya başlanan "Partnership for 21st Century Learning (P21) / Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi" adlı programın öncelikle farkına varılmalı, kültürel ve manevi değerler gözetilerek uygulanmaya ve uyarlama çalışmalarına hız verilmelidir. Dünyada “4. Devrim” olarak nitelendirilen (Ghobakhloo, 2018) bu dönem; dijital dönüşümün, internetin, kitle iletişim araçlarının ve yazılımların her geçen gün vazgeçilmez olarak görüldüğü inovatif bir süreçtir. Bu süreçte, neredeyse tüm canlılar ve nesnelere değişim/yenilenme sürecine katılmakta ve teknolojik değişimlerin inanılmaz hızına ayak uydurmaktadırlar (Gardner, 1999; Kuspit, 2012; OECD, 2014; Uçak & Erdem, 2020). Çocuklar da bu değişimlere çoğunlukla yetişkin desteği olmadan savunmasız bir şekilde uyum sağlamaktadır (Cesur & Paker, 2007; Yetim & Sançam, 2016; Şahin & İlhan, 2019). İnsanların 0-6 yaş arasındaki yılları, gelişimin tüm evreleri açısından kritik dönem

olarak kabul edilmektedir. Kritik dönem olarak nitelenmesi gelişimin çok yönlü ve hızlı olduğu bir dönem olmasından dolayıdır. Bunun yanında gelişimsel olarak temel beceri ve özelliklerin kazanılması ve gelişmesi de bu dönem süresince gerçekleşmektedir. Çocuğun büyüme ve gelişimine en somut tanık olunan bu dönemde, başta bilişsel ve fiziksel gelişim olmak üzere birçok gelişim alanında gelişimsel donanımların kazanımı söz konusudur (Guilford, 1956; Gardner, 1999; Yaşar & Aral, 2010; Turhan & Özbay, 2016). Çocuklar; en önemli bilişsel becerilerinden olan yaratıcılıklarını ve yaratıcı problem çözme becerilerini bu kritik dönemde geliştirir (Torrence, 1988; Sternberg & Lubart, 1991; Swanson vd., 1991; Yaşar & Aral, 2010).

2001 yılında çağ gençlerini ve çocuklarını “Dijital Yerliler” olarak nitelendiren Prensky’e göre o dönem öğrencileri, okul öncesi dönemden üniversiteye kadar yeni teknolojilerle büyüyen ilk nesilleri temsil etmekteydi. 23 yıl önce çocuklar ve gençler hayatlarını; bilgisayarlar, video oyunları, dijital müzik çalarlar, video kameralar, cep telefonları ve dijital çağın diğer tüm oyuncak ve araçları tarafından çevrelenmiş bir şekilde yaşamaktaydılar. Fakat çağımız çocukları buldukları hemen her ortamda, tablet ve özellikle cep telefonu gibi kitle iletişim araçlarını bir önceki nesilden çok daha aktif olarak kullanmakta, dijital içerikler üretmekte ve özellikle erken çocukluk döneminde birçok ekrandan çizgi film izlemektedirler. Çizgi filmler, okul öncesi dönemden ergenliğe kadar olan süreçte çocuk izleyicinin öncelikli tercihi konumundadır (Akkuş vd., 2015; Demir, 2019; Yazıcı vd., 2019). RTÜK’ün 2022 yılında yapmış olduğu bir araştırma da bu durumu desteklemekte, ülkemizdeki çocuk ve gençlerin, bilgi iletişim teknolojileri ile kitle iletişim araçlarını ne kadar çok kullandıklarını çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. RTÜK’ün (2022) Gençlerin Medya Kullanımı ve Dijital Okuryazarlık Araştırması’na katılan çocuk ve gençlerin %92,3’ü bilgi iletişim teknolojilerini ve kitle iletişim araçlarını kullandıklarını, sadece %7,7’si kullanmadığını belirtmiştir (RTÜK, 2022).

Kitle iletişim araçları içerisinde stratejik konumuyla dikkatleri çeken, günümüz çocuk dünyasının elektronik dadısı televizyon ve özelde çizgi filmler, çocuk kanallarının da ortaya çıkmasıyla birlikte 24 dört saat ulaşılabilir hale gelmiş, yüzlerce farklı dünyanın kapısını çocuklara aralamıştır. Çizgi filmlerin ne kadar önemli araçlar olduğunu Şahin ve İlhan, 2019’da yaptıkları çalışmada ortaya koymuş ve küresel veya yerel kodların, mesajların tasarlanan öykülerle öncelikle çizgi film karakterleri üzerinden aktarıldığını belirtmişlerdir. Birçok farklı amaca hizmet edebilecek kapasitesi olan ve çocukları etkileyen çizgi filmler gelişim, öğrenme ve öğretim amaçlı olarak da kullanılabilir (Demir, 2019; Mergin, 2019; Şahin & İlhan, 2019; Şubina & Kulaklı, 2019; Yazıcı, 2019; Çilek, 2021; Şendil vd., 2021). Görsel ve işitsel araçlar kapsamına giren çizgi filmler, eğlence ürünü olmasının yanı sıra öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap etmesi, ilgi ve dikkat çekici olması, kavramları somutlaştırması ve öğrenmede kolaylık sağlaması açısından elverişli bir öğretim materyalidir (Çilek, 2021). Alan yazında, yeni nesil bir e-öğrenme aracı olarak görülebilecek çizgi filmler ile mevcut yetenek ve beceri gelişimine yönelik tekniğin/yöntemin bütünleşmesini önceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çizgi filmlerin, 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici bir araç olarak kullanılmasına yönelik ise hiçbir araştırma bulunmamaktadır.

Araştırmada kullanılan SCAMPER Tekniği, alanyazında yaratıcılığı geliştirmede en çok kabul gören, yaratıcılığı en etkin şekilde geliştiren ve destekleyen teknik olarak kabul edilmektedir. Yönlendirilmiş beyin fırtınası olarak bilinen ve SCAMPER olarak akrostiş yapılan bu teknik 1953 yılında Alex Osborne tarafından ortaya atılmış, 1971 yılında ise Bob Eberle tarafından çocukların sezgisel, imgesel ve yaratıcı yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Yıldız ve İsrail, 2002; Yağcı, 2012). Xiaojing ve Arkadaşları (2022) yaratıcılığı geliştirmek ve desteklemek için kullanılan dört bilişsel temelli eğitim tekniğini (SCAMPER, rastgele bağlantı, şema ihlali ve basit fikir oluşturma) ön test-son test tasarımında denekler üzerinde uzun soluklu bir çalışmayla incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre bu dört teknikten en etkili ve yaratıcılığın altında yatan bilişsel süreçleri en iyi şekilde destekleyen tekniğin SCAMPER Tekniği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmada; literatürde, bireylerin özellikle yaratıcı düşünme ve farklı bilişsel becerilerini geliştiren bir teknik olarak kabul gören SCAMPER Tekniği ile (Eberle, 1971; Sternberg & Lubart, 1991; Glenn, 1997; Yıldız & İsrail, 2002; Welling, 2007; Yağcı, 2012; Özyaprak, 2016; Demirci Saygı & Şahin, 2017; Çilci & Aydın, 2020; Xiaojing vd., 2022) ülkemizdeki çocukların sıkça izlediği çizgi filmler (Cesur &

Paker, 2007; Akkuş vd., 2015; Demir, 2019; Şahin & İlhan, 2019; Yazıcı vd., 2019) bir araya getirilerek, çocukların dijital evrenle sağlıklı, faydalı ve etkin bir bağ kurulabilmeleri mümkün olabilecektir.

Bu çalışma sayesinde, çizgi filmler, yaratıcı düşünme becerisi özelinde teknolojik bir e-öğrenme/e-gelişim aracı olarak rahatlıkla kabul edilebilir ve çocukların yaratıcı düşünme becerilerini destekleyebilir. Bu çalışmanın ebeveynlere, öğretmenlere, çizgi film yapımcılarına ve tüm paydaşlara, çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesinde, daha güncel ve etkili eğitim-öğretim süreci planlamalarında yardımcı olacağı ve çizgi filmlerin birçok farklı alanda, daha işlevsel kullanılabilmesi fikrinin oluşumuna da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca çizgi filmlerin içerik, tasarım, gelişimsel uygunluk vb. yönleri, yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine yönelik olarak, çizgi filmlerin yetişkin rehberliğinde değerlendirildiği aşamada, SCAMPER tekniği kullanılarak daha etkin ve bilinçli bir şekilde geliştirilebilecektir.

Tüm bu bilgiler ve düşünceler ışığında ve “Çizgi Film/SCAMPER/Değerlendirme” entegrasyonu sayesinde bu çalışma ile erken çocukluk döneminde izlenen çizgi filmler, çocukların yaratıcı düşünme, farklı düşünme, problem çözme becerileri gibi birçok becerisini destekleyen etkileşimli bir e-gelişim ve e-öğrenme aracına dönüşebilecektir. Bu çalışmada; erken çocukluk dönemindeki çocukların yaratıcı düşünme becerilerini yaşadıkları yüzyıla uygun bir şekilde destekleme ve yeni bir sentez oluşturarak, yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılmasında ya da geliştirilmesinde uygulanabilir ve etkili bir modele zemin oluşturabilmesi amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır.

1. Deney grubundaki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubundaki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların yaratıcı düşünme becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; nicel (kantitatif) araştırma yöntemlerinden olan deneme modelinin, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Bu uygulamalı nicel çalışmada; SCAMPER tekniği ile değerlendirilen çizgi filmlerin 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu, Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 29.12.2022 tarih ve 23/30 sayılı etik kurul onayı alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Araştırma desenine ait bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Deseni

GRUP	Ön Test	Uygulama	Son Test	Denek Sayısı
Deney Grubu	TYDT Uygulanması	Çizgi Film İzlenmesi ve SCAMPER Tekniği ile Değerlendirilmesi	TYDT Uygulanması	15
Kontrol Grubu	TYDT Uygulanması	-	TYDT Uygulanması	15

2.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu çalışmada, evreni; 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, bahar döneminde, Manisa İli, Salihli İlçe Merkezi'ndeki, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, devlet ve özel kurumlar bünyesindeki erken çocukluk eğitimi sınıflarında eğitim gören çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 60-72 aylık, deney grubu 15 ve kontrol grubu 15 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı Anaokulu, Salihli'de bulunan diğer okullar arasından, deney ve kontrol grubu sınıflar da okulda yer alan diğer sınıflar arasından yansız örnekleme (tesadüfi örnekleme) tekniğine göre belirlenmiştir.

Alanyazında nicel çalışmalarda veriler analiz edilirken öncelikle gruplara ilişkin betimsel istatistik sonuçları incelenmeli, gruplar arasında belirgin ve anlamlı farklılıkların olmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

(Karasar, 2007; Büyüköztürk vd., 2018; Okumuş, 2010, Doğanay vd., 2018). Bu araştırmada da uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında farklılığın olmadığı ve yakın özellikler gösterdiğine dair bulgulara ulaşılmış, Tablo 2.'de sunulmuştur ($p > 0.05$).

Tablo 2. Deney-Kontrol Gruplarına İlişkin TYDT Ön Test Puanlarının “Mann Whitney U” Sonuçları

TYDT Alt Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Akıcılık	Deney	15	13.33	200.00	80.00	.187*
	Kontrol	15	17.67	265.00		
Orijinallik	Deney	15	17.13	257.00	88.00	.325*
	Kontrol	15	13.87	208.00		
Zenginleştirme	Deney	15	15.33	230.00	110.00	.935*
	Kontrol	15	15.67	235.00		
Başlıkların Soyutluğu	Deney	15	17.63	264.50	80.50	.187*
	Kontrol	15	13.37	200.50		
Erken Kapamaya Direnç	Deney	15	16.13	242.00	103.00	.713*
	Kontrol	15	14.87	223.00		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	15	17.13	257.00	88.00	.325*
	Kontrol	15	13.87	208.00		
Norm Değer Puanları	Deney	15	15.87	238.00	107.00	.838*
	Kontrol	15	15.13	227.00		
Yaratıcılık	Deney	15	16.67	250.00	95.00	.486*
	Kontrol	15	14.33	215.00		

* $p > .05$

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu” kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi’nin (TYDT) Türkçe’ye uyarlanması, Aslan (2013) tarafından yapılmıştır. Aslan (2013) testi Türkçe’ye uyarlamak için tesadüfi olarak seçilen gruplardan dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını yaparak her aşamada farklı, yaş ve eğitim düzeylerinden verileri toplamıştır. Test tüm eğitim ve öğretim kademelerinde kullanılabilir. TYDT, sözel ve şekilsel formlardan oluşmaktadır (Küçük Demir, 2023). Testin şekilsel formunda bulunan alt testler sırasıyla; resim oluşturma, resim tamamlama, paralel çizgiler testleridir. Testin uygulandığı gruba, her alt test için 10 dakika verilmektedir. TYDT Şekilsel A Formu’nun alt boyutları akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme (detaylandırma) ve erken kapamaya direnç şeklindedir. Testin tümünün uygulanma süresi yaklaşık olarak 75-80 dakika olup, kişi başına testin puanlanması da yaklaşık olarak aynı süreyi almaktadır (Aslan, 2013).

2.4. Verilerin Toplanması ve Uygulama

SCAMPER tekniği, çocuklara ön test ve son test süreleri arasında 10 hafta ve haftada 5 kez olacak şekilde, toplamda Rafadan Tayfa Çizgi Filmi’nin, Youtube Web Sitesinde en çok görüntülenen ilk 50 bölümü ile uygulanmıştır. SCAMPER Tekniği çocuklara, SCAMPER Soru Formları ile çizgi filmler izlendikten sonra uygulanmıştır. Formlar, uygulama öncesinde uzman (3 Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Uzmanı, 3 İletişim Uzmanı, 3 Psikolog, 3 Okul Öncesi Eğitimi Uzmanı) görüşleri alınarak, SCAMPER Tekniği’nin; Substitute (Yerine Geçme, Yerini Alma), Combine (Birleştirme, Karıştırma), Adapt (Uyarlama), Magnify-Add (Büyütme, Ekleme), Put To Other Uses (Başka Bir Şeylerin Yerine Kullanma), Eliminate (Çıkarma, Eksiltme), Rearrange (Yeniden Düzenleme) başlıklarına uygun olarak toplamda 350 soru olacak şekilde, her bölüm için ayrı hazırlanmıştır.

Verilerin toplanması kesintisiz olarak, toplamda 15 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında uyum etkinlikleri, 2. ve 3. haftasında deney ve kontrol gruplarının ön testleri yapılmıştır. 4. ve 13. haftalar arasında çizgi filmler izlenmiş ve SCAMPER Tekniği ile değerlendirilmiştir. 14. ve 15. haftalarda ise

deney ve kontrol gruplarının son testleri yapılmıştır. Çizgi filmler izledikten sonra değerlendirmeler, çocukların daha aktif katılım göstermesi için öğretmenleri ile birlikte, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her haftanın son günü de araştırmacı ve uygulamaya katılan okul öncesi öğretmeni tarafından hafta değerlendirmesi yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın gruplarında toplam 30 çocuk olmasından dolayı veri setinin normal dağılım göstermediği kabul edilmiş (Büyüköztürk vd., 2018) ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

2 grup arasındaki farklılıklar için “Mann Whitney U-Testi”, 2’den fazla grup arasındaki farklılıklar için ise “Kruskal Wallis Testi” (Creswell, 2013; Büyüköztürk vd., 2018) kullanılmıştır. Gruplar arasındaki ilişkili ölçümler için ise “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” (Creswell, 2013; Büyüköztürk vd., 2018) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın, deney grubuna olan etkisine yönelik bulgular Tablo 3.’te sunulmuştur.

Tablo 3. Deney Grubu TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” Sonuçları

TYDT Alt Boyutlar	Ön Test Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Akıcılık	Neg. S.	1	3.00	3.00	-2.11	.036*
	Poz. S.	7	4.71	33.00		
	Nötr S.	7	-	-		
Orijinallik	Neg. S.	4	9.13	36.50	-1.0	.015*
	Poz. S.	10	6.85	68.50		
	Nötr S.	1	-	-		
Zenginleştirme	Neg. S.	5	8.00	40.00	-1.33	.018*
	Poz. S.	9	7.22	65.00		
	Nötr S.	1	-	-		
Başlıkların Soyutluğu	Neg. S.	5	5.30	26.50	-0.78	.032*
	Poz. S.	8	8.06	64.50		
	Nötr S.	2	-	-		
Erken Kapamaya Direnç	Neg. S.	5	6.90	34.50	-1.13	.257
	Poz. S.	9	7.83	70.50		
	Nötr S.	1	-	-		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Neg. S.	6	6.58	39.50	-1.17	.244
	Poz. S.	9	8.94	80.50		
	Nötr S.	0	-	-		
Norm Değer Puanları	Neg. S.	5	6.80	34.00	-1.48	.140
	Poz. S.	10	8.60	86.00		
	Nötr S.	0	-	-		
Yaratıcılık	Neg. S.	4	9.50	38.00	-1.25	.211
	Poz. S.	11	7.45	82.00		
	Nötr S.	0	-	-		

*p < .05

Tablo 3. İncelendiğinde TYDT alt boyutlarından; deney grubu akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve başlıkların soyutluğu ön test-son test puanları anlamlı ve pozitif yönlü olarak farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Akıcılık p değeri 0.036, orijinallik p değeri 0.015, zenginleştirme p değeri 0.018 ve başlıkların soyutluğu p değeri ise 0.032’dir. Tablo 3.’e göre deney grubunun erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi, norm değer puanları ve yaratıcılık TYDT alt boyutları, ön test ve son test puanları arasında anlamlı olarak fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırma kapsamında herhangi bir uygulamaya katılmayan ve okul öncesi eğitimlerine devam eden, kontrol grubunun ön test-son test bulguları Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubu TYDT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

TYDT Alt Boyutlar	ÖnTest SonTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Akıcılık	Neg. S.	3	4.83	14.50	-.08	.933
	Poz. S.	4	3.38	13.50		
	Nötr S.	8	-	-		
Orijinallik	Neg. S.	3	6.17	18.50	-2.36	.018*
	Poz. S.	12	8.46	101.50		
	Nötr S.	0	4.83	14.50		
Zenginleştirme	Neg. S.	8	8.13	65.00	-.79	.043*
	Poz. S.	6	5.67	40.00		
	Nötr S.	1	-	-		
Başlıkların Soyutluğu	Neg. S.	7	7.43	52.00	-.03	.303
	Poz. S.	5	6.20	26.00		
	Nötr S.	3	-	-		
Erken Kapamaya Direnç	Neg. S.	6	7.42	44.50	-.07	.944
	Poz. S.	7	6.64	46.50		
	Nötr S.	2	-	-		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Neg. S.	5	8.00	40.00	-.38	.700
	Poz. S.	8	6.38	51.00		
	Nötr S.	2	-	-		
Norm Değer Puanları	Neg. S.	6	8.17	49.00	-.62	.532
	Poz. S.	9	7.89	71.00		
	Nötr S.	0	-	-		
Yaratıcılık	Neg. S.	5	9.00	45.00	-.85	.394
	Poz. S.	10	7.50	75.00		
	Nötr S.	0	7.42	44.50		

*p < .05

Tablo 4. incelendiğinde TYDT alt boyutlarından; kontrol grubu orijinallik ve zenginleştirme ön test-son test puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Orijinallik p değeri pozitif yönde 0.018, zenginleştirme p değeri negatif yönde 0.043'tür. Tablo 4'e göre kontrol grubunun akıcılık, başlıkların soyutluğu, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi, norm değer puanları ve yaratıcılık TYDT alt boyutları, ön test ve son test puanları arasında anlamlı olarak fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları arasındaki, TYDT son test puanları Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney-Kontrol Gruplarına İlişkin TYDT Son Test Puanlarının “Mann Whitney U” sonuçları

TYDT Alt Boyutlar	ÖnTest SonTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Akıcılık	Deney	15	14.47	217.00	97.00	.539
	Kontrol	15	16.53	248.00		
Orijinallik	Deney	15	16.67	250.00	95.00	.486
	Kontrol	15	14.33	215.00		
Zenginleştirme	Deney	15	18.07	271.00	74.00	.116
	Kontrol	15	12.93	194.00		
Başlıkların Soyutluğu	Deney	15	19.73	296.00	49.00	.008*

	Kontrol	15	11.27	169.00		
Erken Kapamaya Direnç	Deney	15	17.83	267.50	77.50	.148
	Kontrol	15	13.17	197.50		
Yaratıcı Kuvvetler Listesi	Deney	15	17.97	269.50	75.50	.126
	Kontrol	15	13.03	195.50		
Norm Değer Puanları	Deney	15	18.87	283.00	63.00	.037*
	Kontrol	15	12.13	182.00		
Yaratıcılık	Deney	15	18.27	274.00	71.00	.089
	Kontrol	15	12.73	191.00		

*p < .05

Tablo 5. incelendiğinde, gruplar arasında TYDT alt boyutlarından, başlıkların soyutluğu p değeri 0.008 ve tüm alt boyutların toplam puanı olan norm değer puanları p değeri ise 0.037'dir. Gruplar bu iki alt boyutta deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır (p<0.05). Tablo 5.'te TYDT akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi, yaratıcılık alt boyutlarında ise anlamlı olarak farklılık görülmemektedir (p>0.05).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada sonuç olarak, son test verileri analiz edildiğinde, ön testler ile gruplar arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır (p<0.05). Bu araştırmanın sonuca göre 60-72 aylık çocukların izlediği çizgi filmlerin değerlendirmelerini SCAMPER Tekniği ile yapmak, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. 60-72 aylık çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin, çocukların oldukça sık izledikleri çizgi filmler ve SCAMPER Tekniği entegrasyonu ile geliştirilebileceği ya da desteklenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada; deney grubu TYDT alt boyutlarından, akıcılık, orijinallik, zenginleştirme ve başlıkların soyutluğu ön test-son test puanlarının anlamlı ve pozitif yönlü olarak farklılaştığı görülmüştür (p<0.05). Araştırma bulgularında deney grubu erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi, norm değer puanları ve yaratıcılık TYDT alt boyut puanları anlamlı olmamakla birlikte (p>0.05), kontrol grubuna göre pozitif yönlü ve daha yüksek düzeydedir.

Kontrol grubu, uygulamaya katılmayan ancak okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi öğretmenlerinin, Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki (2013) kazanım ve göstergelere göre planladığı eğitim sürecine katılan gruptur. Kontrol grubunun akıcılık, başlıkların soyutluğu, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi, norm değer puanları ve yaratıcılık TYDT alt boyutları, ön test ve son test puanları arasında anlamlı olarak fark bulunmamıştır (p>0.05). Kontrol grubundaki çocukların, TYDT alt boyutlarından sadece orijinallik p değeri (0.018) pozitif yönde, zenginleştirme p değeri (0.043) ise negatif yönde farklılaşmaktadır.

Araştırmada son test puanlarının deney-kontrol gruplarına ilişkin "Mann Whitney U" bulguları, gruplar arasında, başlıkların soyutluğu ve tüm alt boyutların toplam puanı olan norm değer puanlarında deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır (p<0.05). TYDT alt boyutlarından, akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi, yaratıcılık alt boyutlarında ise anlamlı olarak farklılık bulunmamıştır (p>0.05). Yaratıcılık toplam puanında ise deney grubu lehine fark oldukça yüksektir.

Bu bulgulara göre erken çocukluk dönemindeki çocuklar, eğitim süreçlerinde güncel çizgi filmler ile gelişimsel ihtiyaçları dikkate alınarak kullanılan teknik/yöntem entegrasyonlarından olumlu yönde etkilenmektedir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların zihinlerini daha hızlı kullandığı, daha özgün fikirler bulduğu, fikirlerini daha fazla zenginleştirebildiği ve hayal güçlerini daha rahat sergileyebildikleri görülmüştür. Ayrıca çizgi filmlerin erken çocukluk eğitiminde çocukların ilgilerini ve isteklerini artırdığı ve süreci daha verimli bir hale getirdiği de söylenebilir. 60-72 aylık çocukların günlük rutinlerinde oldukça geniş bir yere sahip olan çizgi filmlerin değerlendirmelerini SCAMPER Tekniği ile yapmanın, 21. yüzyıl becerilerinin en önemli alt bileşeni olan yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği açıkça görülmektedir.

Kontrol grubunun TYDT'deki bu iki alt boyut haricinde, ön test ve son testleri arasında anlamlı farklılık çıkmaması, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine, istenilen katkıyı sağlamadığını ve yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu programa uygulanabilme açısından bakıldığında ise programda yer alan ve özellikle yaratıcı düşünme becerisini desteklemesi beklenen sanat ve fen etkinliklerinde sürekli aynı çalışmaların, etkisiz ve isteksiz yapılmasının bu sonuca neden olduğu düşünülebilir. Nitekim 2013 Okul Öncesi Programı kısa bir süre önce güncellenerek, beceri gelişimine daha çok odaklanarak 2024 Okul Öncesi Programı (MEB, 2024) olarak karşımıza çıkmıştır. Ancak anlamlı olmamakla beraber toplam puanlarda az da olsa artışın gözlenmesi ve orijinallik p değeri (0.018) pozitif yönde farklılaşması, erken çocukluk döneminin yaratıcılığın geliştirilmesi için kritik bir dönem olduğunun ve her çocuğun farklı özellikler taşıdığına da bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Yiğitalp'te (2014) yapmış oldu araştırmasında aynı sonuca ulaşmış ve SCAMPER Tekniği uygulamalarının, çocukların çok yönlü düşünebilmelerini, çocukların farklı bakış açıları kazandıran çok fazla soru çeşidiyle karşı karşıya kaldıkları için problemi fark etme, anlama, alternatif çözüm üretme ve çok yönlü değerlendirebilme gibi özelliklerini desteklediğini ve geliştirdiğini belirtmiştir. Ülkemizde ve dünyada yapılan birçok çalışmada da (Yıldız & İsrail, 2002; Çilci & Aydın, 2020; Glenn, 1997; Zayed & Abdou, 2022) SCAMPER Tekniği, farklı alan ve yaş grupları üzerinde özellikle yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri özelinde kullanılmış ve uygulamalı gerçekleştirilen bu çalışmalarda da deney grubu lehine anlamlı farklılıklara ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çizgi filmler, bu çalışmada olduğu gibi ülkemizde ve dünyada gerçekleştirilen birçok çalışmada da eğitim süreçlerinde materyal olarak kullanılmıştır (Dalacosta vd., 2009; Lee, 2019; Llorent & Marin, 2014; Demir, 2019; Mergin, 2019; Çilek, 2021; Öneren vd., 2021). Yapılan bu çalışmalarda erken çocukluk eğitimindeki etkinliklerde çeşitli çizgi filmler kullanmış ve bu araştırmanın sonuçlarındaki gibi çocukların sürece olan ilgilerinin arttığı ve çizgi filmin etkili bir materyal olduğu vurgulanmıştır.

Günümüzde öğrenme ve yenilikçilik becerileri, tüm dünyada eğitim çalışmalarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Akıl yürütme, sistemli düşünme, yargılama, karar verme ve problem çözme becerilerinin tümünü kapsayan; yaratıcı olma, başkaları ile yaratıcı çalışmalar yapma ve yenilikleri farklı alanlara uygulama becerilerini kapsayan "yaratıcı düşünme becerileri" tüm derslerin ortak öğretim alanları olmuştur (Gelen, 2017). Ülkemizde de eğitim alanında, yaratıcı düşünme becerisine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar her geçen gün artmakta ve K-12 Beceriler Çerçevesi Modeli (Aşkar & Altun, 2023) çalışmalarıyla devam etmektedir. Teknolojinin hızlı bir biçimde gelişmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan materyallerin dijitalleşmesini hızlandırarak elektronik eğitim içeriklerinin öğrenme ortamlarında sıklıkla yer almasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu tür içeriklerin eğitim ve öğretimde sunduğu sayısız fırsatın farkında olan her paydaş, dijital içeriklerin sayısını, türünü ve kalitesini, kültürel değerlere bağlı bir anlayışla artırmalı, faydacılık odaklı yapılan bu çalışmaları daha fazla çocuk ile buluşturabilmelidir.

4.1. Öneriler

Dijital dönüşüm sürecinde değişime uğrayan sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapısı olmamış, günümüz dünyasında bireylerin kazanması hedeflenen beceriler de değişmiştir. Zira içinde yaşadığımız çağ 'makine öğrenmesi' ile karşı karşıyadır. Yeni nesil insan öğrenme mekanizmalarının, yeniden inşa edilme gereksinimi, yine insan tarafından ortaya koyulacak yaratıcı öğrenme yöntemleri ile karşılanabilecektir.

Ülkemizdeki ve dünyadaki dönüşüm ve yönelimler, çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

- SCAMPER Tekniği ya da farklı 21. Yüzyıl becerilerini geliştiren teknik, yöntem ve stratejiler, erken çocukluk eğitiminde, okul içi ve dışı öğrenme süreçlerinde ve değerlendirme zamanlarında kullanılan farklı çizgi film, kitap, etkileşimli e-kitap, oyun, e-oyun vb. eğitim materyallerine de rahatlıkla uyarlanabilir ve uygulanabilir,
- Güncellenen 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı çevrimiçi olarak kullanılabilir bir şekle getirildikten sonra, AR, VR, XR, SCAMPER Tekniği, STEM, STEAM vb. 21. Yüzyıl becerilerini destekleyebilecek dijital materyallerle de mutlaka donatılmalı, desteklenmeli ve paydaşlarına/ilgililere aktarılmalıdır,

- Çizgi filmler senaryo, montaj vb. aşamalarında, çocukların farklı gelişim alanlarını ve bu alanlardaki becerilerini destekleyici, kazandırıcı ya da öğretici nitelikte teknik, yöntem, program vb. ile düzenlenebilir ve “Çocuk Gelişimi” alan uzmanlarının kontrolünde rahatlıkla geliştirilebilir,
- İleride yapılacak çalışmalar karma desende tasarlanabilir ve çalışma grubuna aile, öğretmen, personel vb. eklenebilir, ayrıca çalışmalarda çizgi film yerine etkileşimli e-book, dijital oyun, ar, vr, xr vb. kullanılabilir,
- Bu çalışma iki boyutlu bir veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın, ilerleyen süreçte geliştirilme ihtimali çok yüksek olan animasyonlu, üç ya da daha fazla boyutlu, sanal, artırılmış ya da karma gerçekliği olan veri toplama aracı/araçları kullanarak, çocukların ya da farklı yaş grubundaki bireylerin, farklı becerilerine ve özellikle de bilimsel yaratıcılıklarına olan etkileri araştırılabilir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmaya, birinci yazar araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma katkısında, ikinci yazar ise yöntemin belirlenmesi ve danışmanlık katkısında bulunmuştur.

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Bintepeler Anaokulu müdürü Fatma Öğretmen’e, Müdür Yardımcısı Ayşe Öğretmen’e, Okul Öncesi Öğretmenleri Zehra ve Figen Öğretmenler’e, tüm okul ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarına, çalışmaya katılan dünyalar güzeli tüm çocuklara ve değerli ailelerine sonsuz teşekkürlerimi, sevgilerimi ve minnetlerimi sunarım.

ÇATIŞMA BEYAN

“Scamper Tekniği ile Değerlendirilen Çizgi Filmlerin 60-72 Ay Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkuş, S. Y., Yılmaz, Y., Şahinöz, A. & Sucaklı, İ. A. (2015). 3-60 Ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1), 351-360. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103899>
- Aslan, E. (2013). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/368/2523>
- Aşkar, P. & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim*, 52 (Özel Sayı), 925-940. <https://doi: 10.37669/milliegitim.1308740>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201209. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304149>
- Cesur, S. & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: çocukların tv programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 106-125. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6133/82244>
- Çilci, N. & Aydın, İ. (2020). SCAMPER (yönlendirilmiş beyin fırtınası) tekniğinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisi. İğdır Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 223-261. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2154410>
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. In Selçuk Beşir Demir (Ed.) (s.43-47). Ankara: Eğiten Kitap.

- Çilek, Z. (2021). Çizgi filmlerin arapça öğretiminde materyal olarak kullanılması. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1597-1619. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1516811>
- Dalacosta, K., Kamariotaki-Paparrigopoulou, M., Palyvos, J.A. & Spyrellis, N. (2009). İlköğretimde fen öğretimine yönelik animasyonlu çizgi filmlerin yer aldığı multimedya uygulaması. *Bilgisayar ve Eğitim*, 52(4), 741-748. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548529>
- Demir, R. (2019). Türkiye’de çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde dini ve kültürel değerler eğitimi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Demirci Saygı, N. & Şahin, F. (2017). Sistematik yaratıcı problem çözme etkinliklerinin kuramsal, deneysel ve günlük yaşam problemlerini çözmeye etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 268-281. <https://doi:10.19126/suje.335785>
- Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Balaban Sağ, J. & Akbulut, Y. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* (s.35-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Eberle, B. (1971). *Scamper, creative games and activities for imagination development* (s.311-345). Newyork: DOK Publishing.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* (s.11-25). Newyork: Basic Books.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/386403>
- Ghobakhloo, M. (2018). The future of manufacturing industry: a strategic roadmap toward industry 4.0. *Journal of Manufacturing Technology Management*, 29(6), 910-936. <https://doi.org/10.1108/JMTM-02-2018-0057>
- Glenn, R. E. (1997). SCAMPER for student creativity. *Education Digest*, 67-68.
- Greiff, S., Niepel, C. & Wüstenberg, S. (2015). 21st century skills: international advancements and recent developments. *Thinking Skills and Creativity*, (18), 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.007>
- Guilford, (1956). J.P. Guilford aklın yapısı. *Psikoloji Bülteni*, 53(4), 267-293. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040755>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (s.37-45). Ankara: Nobel.
- Kuspit, D. (2012). The Matrix of Sensations. Artnet. <http://www.artnet.com/magazineus/features/kuspit/kuspit8-5-05.asp>
- Lee, I.W. (2019). Çizgi film odaklı hikâye anlatma etkinliklerinin küçük çocukların olumlu sosyal davranışlarına etkisi. *Kore Erken Çocukluk Eğitimi Açık Derneği Dergisi*, (24)1, 107-127. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041193>
- Llorent, V.J. & Marin, V. (2014). Integration of cartoons in the nursery education curriculum. a theoretical proposal. *Reice-Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educacion*, (12)1, 73-82. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55129541005.pdf>
- MEB, (2023). 21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu. Ankara: MEB.
- Mergin, B. B. (2019). İlköğretim öğrencileri üzerinde çizgi filmlerin yaratıcılığa etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- OECD, (2014). PISA 2012 sonuçları: yaratıcı problem çözme. Paris: OECD.

- Okumuş, A. (2010). *SPSS Programının Kullanımına İlişkin Temel Bilgiler, Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Türkmen Kitabevi.
- Öneren Şendil, Ç., Altıparmak, N. & Solmaz, G. (2021). Bir çizgi film incelemesi: mati ve dada ile sanat çizgi filminin okul öncesi sanat etkinlikleri kapsamında gösteriminin uygunluğu. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 664-690. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029117>
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492631>
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı düşünme eğitimi: scamper örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(1), 67-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/38681/449375>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. on the horizon*. Kaliforniya: MCB University Press.
- P21, Headquarters. (2017), P21 Framework for 21. Century Learning, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- RTÜK, (2022). Gençlerin Medya Kullanımı ve Dijital Okuryazarlık Araştırması. Ankara: RTÜK.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31. <https://www.jstor.org/stable/26767348>
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338. <https://doi.org/10.1080/00313830308595>
- Swanson, H., O'Connor, L. J. & Carter, K. R. (1991). Problem solving sub groups as measure of intellectual giftedness. *Journal of Educational Psychology*, (61), 5-72. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00961.x>
- Şahin, S. & İlhan, V. (2019). İlkokul öğrencilerinin çizgi film izleme pratikleri ve çizgi film karakterlerine ilişkin algıları. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (34), 26-48. <https://doi.org/10.17829/turcom.423391>
- Şubina, I. & Kulaklı A. (2019). Eğitimde yaratıcılık gelişimi için yaygın öğrenme ve teknoloji kullanımı. *Uluslararası Öğrenmede Gelişen Teknolojiler Dergisi*, (14), 95-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1171098>
- Taş, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Maryland: Pickle Partners Publishing.
- Torrance, E. P. (1988). *The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing. The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives (s.143-154)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turhan, B. & Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/366945>
- Uçak, S. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcılığa yolculuk (s.21-24)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Xiaojing G., Yafei T., Xiaofei W., Zhouqu C., Qing L., Min C. & Qingbai Z., (2022). Active versus passive strategy in online creativity training: how to best promote creativity of students with different cognitive styles? *Thinking Skills and Creativity*, (101021), 44. <https://doi:10.1016/j.tsc.2022.101021>

- Welling, H. (2007). Four mental operations in creative cognition: the importance of abstraction. *Creativity Research Journal*, 19(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/10400410701397214>
- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği: scamper konusunda veli görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 485-494. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7795/102048>
- Yazıcı, E., Yaman Baydar, I. & Kandır, A. (2019). Çizgi film ve çocuk: ebeveyn görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 10-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/46411/501217>
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve Yaratıcı Düşünme: Tüm Boyut ve Paydaşlarıyla Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(15), 2528-9527.
- Yetim, G. & Sarıçam, H. (2016). Investigation of the families' knowledge and awareness about effect of cartoon on children. *OPUS International Journal of Society Researches*, 6(11), 341-364. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/issue/26855/270461>
- Yıldız, V. & İsrail, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: SCAMPER. *Yaşadıkça Eğitim*, (75), 53-55. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/archive/2>
- Yiğitalp, N. (2014). Yönlendirilmiş beyin fırtınası (scamper) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Zayed, M. N. & Abdou, R. (2022). SCAMPER program: developing creative artistic skills among kindergarten children. *International Journal Of Educa.* 38(1-3), 99-104. <https://doi: 10.31901/24566322.2022/38.1-3.1234>