

EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ ÇALIŞMALAR

Editör: Prof. Dr. Fethi KAYALAR



ISBN: 978-625-6643-79-6



EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ ÇALIŞMALAR

Editör

Prof. Dr. Fethi KAYALAR



EĞİTİM BİLİMLERİNDE YENİ ÇALIŞMALAR

Editör: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Mart 2024

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-6643-79-6

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitavebi@gmail.com

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm

**2010 – 2024 YILARI ARASINDA ÇOCUKLARA
YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN
META ANALİZİ 5**

Nuriye İN POLAT

2. Bölüm

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN
DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ 27**

Fatma Zuhal EROL, Muhammet Fatih KIZILKAYA, Müslüm EROL

3. Bölüm

**İLKOKULLARDAKİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMLARINDA
DEPREM KONUSU 42**

Gülcan YILMAZ

4. Bölüm

**CUMHURİYET ÖNCESİ VE İNÖNÜ DÖNEMİ
HÜKÜMET PROGRAMLARINDA EĞİTİM 56**

Muhammet Fatih KIZILKAYA

5. Bölüm

**ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ ETKİLEŞİMİ BAĞLAMINDA
PROJE OKULLARI 68**

*Yasemin KANIK, Serap AKSOY, Yılmaz YİĞİT,
Nagihan KOZLUCA, İrfan KIRAN, Murat ŞİMŞEK6*

6. Bölüm

**BİLSEM MÜZİK ALANINA YÖNELİK HAZIRLANAN
MAKALE VE KİTAP BÖLÜMLERİNİN İNCELENMESİ 90**

Sibel ÇİLOĞLU, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ

7. Bölüm

**ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ VE
ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİ 105**

Sibel ÇİLOĞLU, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ

8. Bölüm

**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN
TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 121**

Türkan YILDIRIM

9. Bölüm

**COĞRAFYA EĞİTİMİNDE
ATLAS KULLANMA DEVRİ BİTTİ Mİ? 150**

Vedat ŞAHİN

10. Bölüm

**2023 EĞİTİM VİZYONUNA GÖRE YABANCI DİL EĞİTİMİNDE
ÖĞRETMEN NİTELİK VE YETERLİLİKLERİNİN
YÜKSELTİMESİ İÇİN YAPILAN ÇALIŞMALAR 165**

Harun ÖZDEMİR

11. Bölüm

**ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
MESLEKİ GELİŞİMLERİNİN YENİDEN
YAPILANDIRILMASI 183**

Lokman BOZDERE

1. Bölüm

2010 – 2024 YILARI ARASINDA ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN META ANALİZİ

Nuriye İN POLAT¹

¹ Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu

GİRİŞ

Okuma yazma bilmesi de hayatını devam ettirebilen fakat dil edinmeden yaşayamayan insanın dil öğrenme süreci bebeklik döneminde gerçekleştiği için dil edinimi ile ilgili her zaman sistematik gözlemler gerçekleştirilebilir. Bu süreci açıklamak için yapılan gözlem ve araştırmalar sonucunda çeşitli teorilere ulaşılsa da süreç tamamen çözülmemiştir (Keskin, Ömeroğlu & Okur, 2015).

Hem ana dil edinimi hakkında yapılan araştırmalar hem de yabancı dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar çocukların dil öğrenimi hakkındaki bu gizemli süreci öğrenmeyi ve bu süreci etkileyen faktörlerin nasıl denetim altında tutulabileceğini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu süreci etkileyen en önemli faktörlerden biri de yaştır. Alan yazına hâkim olan “*ne kadar erken o kadar iyi*” sloganı her ne kadar yoğun bir şekilde araştırılsa ve tartışılrsa da Dünya çapında son 20 yıldır yabancı dil öğretimine erken yaşta başlanması yönünde bir eğilim söz konusudur. Erken yaşta yabancı dil öğretimi devletler arasında öncelik tanınan eğitim politikalarından biridir (Johnstone, 2009).

Daha önceleri ilkökul ikinci kademeyi kapsayan yabancı dil eğitimi artık ilkökulun daha alt sınıflarda dört beş milyon çocuğa zorunlu olarak verilmektedir (Knagg & Ellis, 2012) ve birçok okul öncesi müfredata da dahil edilmiştir. Çocuklara yabancı dil öğretimi kapsamındaki “*çocuk*” kelimesinin hangi yaşı kapsadığı sorusu Pinter (2006) tarafından yaşı 3 ile 14 arasındaki çocuklar olarak cevaplandırılmıştır.

Haznedar’ın belirttiği gibi erken yaşta öğrenilen yabancı dilin “*çocuğun olayları algulamada sınırlarını genişletecek, farklılıklara anlayışlı, saygılı ve hoşgörülü olmasını sağlayacak ve en önemlisi farklı kültürleri tanıması kadar, karşılaştırmalar yaparak kendi kültürünü daha iyi tanımasını sağlayacaktır*” (2003:123). Çocukların belirtilen bu amaçlara ulaşabilmesi için onların sosyal, psikolojik, duygusal ve bilişsel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak en iyi yönlendirme ve program sağlanmalıdır (Rich, 2014).

Yabancı dil öğretiminin erken yaşlarda başlaması çocukların öğrendikleri dilde ana dili konuşucusu düzeyine ulaşması açısından gereklidir. Erken yaşlarda dil öğrenmek özellikle telaffuz ve akıcılıkta iyi düzeyde yetkin olmayı sağlamaktadır (Enever & Moon, 2009; Lenneberg, 1967). Düşük duyusal filtrelerinin avantajını kullanarak erken yaşta dil öğrenen çocuklar, yabancı dildeki sesleri edinmede daha başarılıdırlar (Krashen, Long & Scarcella, 1979). Bu temel bilgileri ve dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimine olan yönelimi de göz önünde bulundurularak ülkemizde özel okulların yanı sıra 2012 yılından beri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökullarda başlatılan yabancı dil öğretimi çocukların erken yaşlarda yabancı dil ile karşılaşmalarını sağlamaktadır. Erken yaşlarda başlatılan yabancı dil dersleri uygulanan okullara ve öğretmenlere göre farklılık göstermektedir. Uygulanmaya yeni başlanılan bir ders olarak erken yaşta yabancı dil öğretiminin öğrencilerin ileri

kademelerdeki yabancı dil öğrenimine nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koyabilmek; öğretimdeki özel ve devlet okullarındaki farklı uygulamaların etkililiği ile ilgili olarak detaylı ve uzamsal araştırmalar yapabilmek ve bu araştırmaların sonucunda uygulamada ortak bir görüş birliğine ulaşabilmek gereklidir. Bu çalışma, 2010 ve 2024 yılı arasında yapılan çocuklara yabancı dil öğretimi alanındaki araştırmalarının bir çerçevesini çizmek ve alanda eksik kalan ya da yoğunlaşmış noktaları ortaya çıkarmak açısından önemlidir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında araştırmanın amacı Türkiye’de 2010 ve 2024 yılları arasında çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaları incelemek ve aşağıdaki sorulara cevap aramaktır.

1. Çocuklara yabancı dil öğretimi çalışmaları aşağıdaki unsurlar dikkate alındığında nasıl bir çerçeve çizmektedir?
 - Araştırmalar hangi yıllarda yapılmıştır?
 - Araştırmalarda hangi yöntemler kullanılmıştır?
 - Araştırmaların veri toplama araçları nedir?

2. Çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili temalar ve sonuçları nedir?

Araştırmanın amacına uygun olarak sınırlılıklar belirlenmiştir. Oluşturulan sınırlılıklar aşağıda verilmiştir.

- Araştırma, 2010-2024 yılları arasında yapılan akademik çalışmaları içermektedir.
- Araştırmanın örnekleri Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nden edinilen yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri ile Türkiye’de yapılan araştırma makaleleri, sempozyum bildirimleri ve araştırma projeleri ile sınırlıdır. Araştırmaya kitap bölümleri dahil edilmemiştir.
- Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili akademik çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Araştırma projesi ve aynı zamanda makale olan çalışmalardan sadece makale olan dahil edilmiştir.
- Yükseköğretim Akademik Arama’daki çalışmalar incelenmemiştir.
- Yöntemi belirtilmeyen çalışmalar araştırmanın dışında bırakılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma meta-analiz yöntemi kullanılarak derlenmiştir. Meta analiz belli bir alanda yapılmış araştırmaların bir çatı altında düzenlenmesi, tekrar bir analiz sürecinden geçirilmesi ve yeniden yorumlanmasıdır (Sağlam & Yüksel, 2007). Dinçer (2014)’e göre meta-sentez yöntemi ile bireysel çalışmaların etkilerinden belirlenen temalar yoluyla genel bir sonuca ulaşılır.

Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın verileri ilgili alanyazında çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili kaynaklar taranarak toplanmıştır. Kaynaklar taranırken çocuklara yabancı dil öğretimi ve erken yaşta dil öğretimi anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu kodlarla araştırmalar tarandıktan sonra 2010 yılından önce yapılan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. İlave olarak ulaşılan kitap bölümleri de araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak bu araştırma konuyla ilgili olan 1 araştırma projesi, 2 bildiri, 5 doktora tezi, 13 yüksek lisans tezi, 54 makale olmak üzere 74 akademik çalışmadan oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen kaynaklar ve yayın türleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1: Araştırmaya dahil edilen yayınlar ve türleri

Araştırma	Yayın Türü
1. Bulut, İ. (2010)	Doktora Tezi
2. Caner, M., Subaşı, G. & Kara, S. (2010)	Makale
3. Çokparlamış, A. (2010)	Yüksek Lisans Tezi
4. Demircioğlu, Ş. (2010)	Makale
5. Er, A. (2010)	Makale
6. Şad, S. N. (2010)	Bildiri
7. Bardakci, M. (2011)	Makale
8. Bethard Çetin, L. M. (2011)	Doktora Tezi
9. Deneme, S., Ada, S., & Uzun, K. (2011)	Makale
10. Seçkin, H. (2011)	Makale
11. Şad, S. N. (2011)	Doktora Tezi
12. Şevik, M. (2011)	Makale
13. Türkoğlu, S. & Koçer, Ö. (2011)	Makale
14. Yolageldili, G. & Arıkan, A. (2011)	Makale
15. Bayyurt, Y. (2012)	Bildiri
16. Gürsoy, E., & Korkmaz, Ş. Ç. (2012)	Makale

17. Kuru Atadere, Y. (2012)	Yüksek Lisans Tezi
18. Topaloğu, Y. (2012)	Yüksek Lisans Tezi
19. Alpar, M. (2013)	Makale
20. Bozavlı, E. (2013)	Makale
21. Bozavlı, E. (2013)	Makale
22. Ekuş, B. & Babayiğit, Ö. (2013)	Makale
23. Genç, B. (2013)	Makale
24. Gürsoy, E., Damar, A. E. & Korkmaz, Ş.Ç. (2013)	Makale
25. Od, Ç. (2013)	Makale
26. Solak, E. (2013)	Makale
27. Yıldırım, R., & Örsdemir, E. (2013)	Makale
28. Akbulut, N. (2014)	Yüksek Lisans Tezi
29. Adıgüzel, O. C. & Özüdoğru, F. (2014)	Makale
30. Küçüktepe, C., Küçüktepe, S.E. & Baykın, Y. (2014)	Makale
31. İlin, G. & Yıldırım, R. (2014)	Makale
32. Saka, F. Ö. (2014)	Makale
33. Yıldırım, R. & Torun, F. P. (2014)	Makale
34. Bozavlı, E. (2015)	Makale
35. Demir, O. & Duruhan., P. D. K. (2015)	Makale
36. Keskin, F., Ömeroğlu, E. & Okur, A. (2015)	Makale
37. Kırkgöz, Y., Çelik, S. & Arıkan, A. (2015)	Makale
38. Şad, S. N. & Karaova, M. (2015)	Makale
39. Uysal, N. D., & Yavuz, F. (2015)	Makale
40. Aslan, Y. (2016)	Makale
41. Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., & Üstünel, E. (2016)	Makale

42. Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Uştuk, Ö., Çelik, Ş. S., & Genç, D. (2016).	Araştırma Projesi
43. Basoz, T., & Can, D. T. (2016).	Makale
44. Baştuğ, D., & Kara, Ş. (2016)	Makale
45. Camlibel-Acar, Z. (2016).	Makale
46. Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Özdemir, S. M. (2016)	Makale
47. Gökçeli Mengen, E. (2016)	Yüksek Lisans Tezi
48. Demirkol, G., & Dağlarbaşı, G. (2017).	Makale
49. Ekmekçi, E. (2017)	Makale
50. Karadağ, O. (2017)	Yüksek Lisans Tezi
51. Karaman, F. (2017)	Makale
52. Köse, F. Ş. (2017)	Makale
53. Seyhan Yücel, M. (2017)	Makale
54. Şener, B.S. (2017)	Yüksek Lisans Tezi
55. Tunaz, M. (2017)	Makale
56. Yazıcı, Z., & İltar, B. G. (2018)	Makale
57. Çelik, S., & Işık, A. (2019)	Makale
58. İşigüzel, B., & Aktaş, T. (2019)	Makale
59. Özdemir, S. (2019)	Doktora Tezi
60. Öztürk, E. E. (2019)	Yüksek Lisans Tezi
61. Sarı, M. (2019)	Yüksek Lisans Tezi
62. Şad, S. N., & Merve, S. (2019)	Makale
63. Arslan, R. Ş. & Üçok-Atasoy, M. (2020)	Makale
64. Kalaycı, G. (2020).	Yüksek Lisans Tezi
65. Kıraç, D. (2020)	Yüksek Lisans Tezi

66. Elverici, A. E. (2021)	Yüksek Lisans Tezi
67. Güngenci, M. M. (2022)	Makale
68. Uygun, D. (2022)	Doktora Tezi
69. Kubanç, Y., & Selvi, B. (2022)	Makale
70. Yağlı, A. (2022)	Makale
71. Sormaz, S. (2023)	Yüksek Lisans Tezi
72. Tekin, S. Baykara, B. (2023)	Makale
73. Yazıcı, E., & Faruk, M. (2023)	Makale
74. Kara, S. (2024)	Makale

Verilerin çözümlenmesi

Elde edilen veriler araştırmanın amaçlarına göre tasnif edilmiştir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda oluşturulan grupları tanımlamak için yüzde ve frekans kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo2: Yıllara Göre Makale Dağılımları – Yüzde ve Frekans

Yıllar	Çalışmalar	f	%
2010	Bulut İ. Caner, M., Subaşı, G. & Kara Çokparlamış A. Demircioğlu, Ş. Er, A. Şad S. N.	6	8,11
2011	Bardakcı, M. Bethard Çetin, L. M. Deneme, S., Ada, S., & Uzun, K. Seçkin, H. Şad, S. N. Şevik, M. Türkoğlu, S. & Koçer, Ö. Yolageldili, G. & Arıkan A.	8	10,81

2012	Bayyurt, Y. Gürsoy, E., & Korkmaz, Ş. Ç. Kuru Atadere Y. Topaloğlu Y	4	5,40
2013	Alpar, M. Bozavlı, E. Bozavlı, E. Ekuş, B. & Babayigit, Ö. Genç, B. Gürsoy, E., Damar, A. E. & Korkmaz, Ş.Ç. Od, Ç. Solak, E. Yıldırım, R., & Örsdemir, E.	9	12,16
2014	Akbulut, N Adıgüzel, O. C.& Özüdoğru, F. İlin, G.& Yıldırım, R. Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E.& Baykın, Y. Saka, F. Ö. Yıldırım, R. & Torun, F. P.	6	8,11
2015	Bozavlı E. Demir, O. & Duruhan, P. D. K. Keskin, F., Ömeroğlu, E. & Okur, A. Kırkgöz Y., Çelik, S. & Arıkan A. Şad, S. N.& Karaova, M. Uysal, N. D., & Yavuz, F.	6	8,11
2016	Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., & Üstünel, E. Arslan, Y. Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Uştuk, Ö., Çelik, Ş. S., & Genç, D. Basoz, T., & Can, D. T. Baştuğ, D., & Kara, Ş. Camlibel-Acar, Z. Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Özdemir, S. M. Gökçeli Mengen, E.	7	9,46
2017	Demirkol, G., & Dağlarbaşı, G. Ekmekçi, E. Karadağ, O. Karaman, F. Köse, F. Ş. Şener B.S. Seyhan Yücel, M. Tunaz,M.	9	12,16

2018	Yazıcı, Z., & İltter, B. G.	1	1,35
2019	Çelik, S., & Işık A. İşigüzel, B., & Aktaş, T. Özdemir, S. Öztürk, E. E. Sarı M. Şad, S. N., & Sarı, M.	6	8,11
2020	Arslan, R. Ş. & Üçok-Atasoy, M. Kalaycı, G. Kıraç, D.	3	4,05
2021	Elverici, A. E.	1	1,35
2022	Güngenci, M. M. Uygun, D. Kubanç, Y., & Selvi, B. Yağlı, A	4	5,40
2023	Sormaz, S. Tekin, S. Baykara, B Yazıcı, E., & Faruk, M.	3	4,05
2024	Kara, S.	1	1,35
TOPLAM		74	100

Tablo 2'ye göre araştırmaların en fazla yapıldığı yıllar, 2011, 2013, 2015, 2016, 2017 ve 2019 dur. 2020'li yıllarda çalışmalarda azalmalar görülmektedir. Bu aralığın pandemi dönemine denk gelmesi çalışmaların azalmasında bir etken olarak görülebilir. Çocuklara yabancı dil öğretimine odaklanan araştırmacılar arasında en çok ismi geçen Şad ve Bozavlı'dır.

Tablo 3: Araştırmalarda Kullanılan Modeller

Araştırma Modeli	f	%
Nitel	42	56,74
Nicel	17	22,97
Karma	15	20,26
TOPLAM	74	100

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaların 42 (%56,74) tanesinin nitel, 17 (%22,97) tanesinin nicel ve 15 (%20,26) tanesinin karma yöntemle yapıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda araştırma modeli açık şekilde belirtilmemiştir.

Tablo 4: Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	f	%
Anket	16	16,32
Görüşme	21	21,42
Doküman Analizi	23	23,46
Gözlem	5	5,10
Başarı Testi	14	14,28
Değerlendirme Formu	2	2,04
Dijital Kaynaklar	1	1,02
Açık Uçlu Sorular	1	1,02
Ölçek	7	7,14
Günlük	2	2,04
Yansıtma formu	1	1,02
Video Kaydı	3	3,06
Kitap Değerlendirme Formu	1	1,02
Ders planı inceleme	1	1,02
TOPLAM	98	100

Tablo 4'e göre veri toplama aracı olarak en fazla anket (f= 16; %16,32), görüşme (f= 21; %21,42), başarı testi (f= 14; %14,28) ve doküman analizi (f= 23; %23,46) kullanılmıştır. Bazı araştırmalarda ise veri toplama aracı olarak ne kullanıldığı açıkça belirtilmemiştir.

Tablo 5: Araştırmaların Araştırma Temaları

Araştırma Temaları	f	%
Uygulamalar uygulamada karşılaşılan sorunlar	5	6,75
Öğreticilerin Eğitimi	1	1,35
Dil dışı etmenler	1	1,35
Öğretim Programı	3	4,05
Paydaşların görüşleri/algıları	16	21,62
Araç Gereç	4	5,40
Teknolojik Alet Kullanımı	3	4,05
Yöntem Teknik	9	12,16
Dil Becerileri	3	4,05
Dil Bileşenleri	6	8,11
Faydalılık	1	1,35
Durum Betimleme	7	9,46
Değerlendirme	2	2,70
Sınıf Yönetimi	2	2,70
Ölçek Geliştirme	1	1,35
Tarihsel Süreç	2	2,70
Uygulamaya Yönelik Tutumlar/Algı/İnanış	4	5,40
Öğretmenlerin yeterliliği	2	2,70
Duygusal Faktörler	1	1,35
Paydaşların Rolü	1	1,35
TOPLAM	74	100

Tablo 5 'te araştırmaların temaları verilmiştir. Araştırmalarda en çok tema, paydaşların çocukların yabancı dil sürecine etki eden çeşitli faktörlerle ilgili

görüşlerini, algılarını, tutumlarını tespit etmekle alakalıdır. En fazla araştırılan diğer alanlar ise çocuklara yabancı dil öğretiminde farklı yöntemlerin ya da tekniklerin denenmesi, Türkiye’de ve diğer ülkelerde çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak durum betimlemesi ve dil bileşenleri ile ilgilidir. En az amaç alanı ise öğreticilerin eğitimi, dil dışı bileşenler, faydalılık, duygusal faktörler, paydaşların rolü temalarıdır.

Araştırmacılar oyun, müzik, şarkı şiir, Nasrettin Hoca fıkraları, mobil uygulamalar, dil öğretim materyalleri, çizgi filmler ile desteklenen öğretimin; tablet bilgisayarlardaki çocuk edebiyatı metinlerinin, kısa öykü, animasyon öyküleri, cezbedici materyal kullanımının; öğrencinin sınıfta yaptığı etkinliklerin kendisi, ailesi ve sosyal çevresi ile ilişkilendirilmesinin çocukların yabancı dil öğretimine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir (Alpar, 2013; Bardakçı, 2011; Ekmekçi, 2017; Er, 2010; Genç, 2013; Köse, 2017; Saka, 2014; Şevik, 2011; Uygun, 2022; Uysal & Yavuz, 2015; Yağlı, 2022) . Özellikle çizgi filmlerin dil becerilerini öğrenmede olumlu katkısı dile getirilmiştir (Od, 2013). Bunun yanı sıra görsel materyallerin okuma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 2019). Bu sonuçların aksine, öğretmenler oyunla dilbilgisi öğretiminin olumlu etkilerini bilmelerine rağmen uygulamamaktadır (Yolageldili & Arıkan, 2011).

Kelime öğretimine yönelik çalışmalar 4-6 yaşlarındaki çocuklarda yoğunlaşmıştır (Keskin, Ömeroğlu & Okur, 2015). Kalaycı (2020) çocuklara kelime öğretiminde sıfat + isim öğretiminin kelime bilgisinin hem anlam hem kullanım yönünü geliştirdiğini bulmuştur. Ayrıca kelime öğretiminde dramanın faydalı olduğu belirtilmiştir (Demircioğlu, 2010). Kelime öğretiminde anlamsal olarak ilişkili kelime öğretimi de faydalıdır (Aitkuzhinova-Arslan, Gün & Üstünel, 2016). Hem bilgisayar destekli hem de geleneksel öğretim kelime dağarcığını arttırmada etkilidir. (Basoz & Can, 2016).

Kıraç (2020) çoklu zekâ kuramının okuma kitapları ile bütünleştirilerek kullanılabileceğine dair örnekler sunmuştur. Bunun yanı sıra kuantum tekniğinin uygulanmasının öğrencilerin motivasyonunu ve dil gelişimini olumlu etkilediği açığa çıkmıştır (Güngenci, 2022). Kubaşık öğrenme de dil öğrenimini olumlu etkilemiştir (Çokparlamış, 2010).

Fakat sözel dil becerilerine yönelik uygulamaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir ve bu yetersizliğin sosyo-kültürel koşullardan, öğretmenlerin sözlü dili yeterli düzeyde kullanmamalarından ve donanım eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Bozavlı, 2013). Ek olarak, Elverici (2021) kaynaştırma öğrencilerinin yabancı dil eğitimine yönelik olarak öğretmenlerin eğitim eksikliği olduğunu belirtmiştir. Bulut (2010), üstün yetenekli çocuklarda programın çoklu zekâ ile kuramı ile zenginleştirilmesinin gerektiğini vurgulamıştır.

Paydaşlara odaklanan araştırmacılar, İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde kendilerini yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır (Şad & Sarı, 2019). Anaokullarında çalışan yabancı öğretmenlerin yeterli yöntem bilgisine sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır (Yazıcı & İter, 2018). Ek olarak, Şad (2010), öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretilmesiyle ilgili uygulamalar ve etkinlikleri yapabilmeleri açısından orta düzeyin altında yeterlilik seviyesine sahip oldukları ve gelecekte uygulama yapabilmek için istekli oldukları görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin yeterlilik algıları cinsiyet ve görev yaptıkları okul türleri açısından anlamlı bir farklılık ifade ederken alan ve hizmet yılı açısından anlamlı bir farklılık ifade etmemektedir (İşigüzel & Aktaş, 2019).

Öte yandan öğretmenlerin ideal yöntemle ilgili inanışlarında tutarsızlıklar bulunurken, bu tutarsızlıklar içsel ve dışsal faktörler tarafından etkilenmektedir (Öztürk, 2019). İlave olarak öğretmenlerin çocuklara dil eğitimi verirken yöntem ve içerikler açısından bilinçli hareket ettikleri; çocuklarını yabancı dil eğitimi verilen kurumlara gönderen velilerin de bilinçli olarak gönderdikleri görülmüştür (Kuru Atadere, 2012). Ayrıca sınıf öğretmenleri ve İngilizce öğretmenleri arasında ilkokul 2'den itibaren dil öğretilmesi ile ilgili olarak görüş ayrılıkları bulunmaktadır (Ekuş & Babayigit, 2013). Sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi açısından yetersiz oldukları için kendi öğrenme yöntemlerini kullandıkları açığa çıkmıştır (Küçüktepe, Küçüktepe & Baykan, 2014; Şad & Karova, 2015; Ünal, Taşkaya & Özdemir, 2016). Bazı araştırmacılara göre öğretmenler ilkokullarda temel seviyede ikinci yabancı dile yer verilmesini uygun bulmuştur (Karaman, 2017). Diğer bir araştırmacı, İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin anadili eğitimini edindikten sonra yabancı dil öğretilmesi görüşüne sahip oldukları belirtmiştir (Yazıcı & İter, 2018). Gürsoy, Damar & Korkmaz'a (2013) göre yabancı dil öğretilmesine konuşma ve dinleme etkinlikleri ağırlıklı olarak anasınıfında başlanmalıdır.

Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşleri ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin öğretim programını yeterli düzeyde bilmedikleri, programı yoğun buldukları, programın öğrencileri aktif kılmasını güçlü yön olarak gördükleri ortaya çıkmıştır (Seçkin, 2011). Öğretim programına yönelik hazırlanacak izlencelerin içerik temelli bir yaklaşımı benimsemesi ve öğretmenlerin gerekli formasyonu alması Bayyurt (2012) tarafından ileri sürülmüştür. Ayrıca öğretim programındaki kazanımların öğretmenler tarafından yeterli bulunduğunu fakat ders kitabı etkinliklerinin, sınıf ortamının ve araç- gereçlerin yetersiz olduğu belirtilmiştir (Çelik & Işık, 2019; Demir & Duruhan, 2015). Program hazırlanırken politik pedagojik ve bağlamsal etkenlere odaklanılmıştır (Kırkgöz, Çelik & Arıkan, 2016).

İngilizce Ana Bilim Dalı öğrencilerinin sınıf davranış becerilerini kaydeden Karadağ (2017), onların sınıf yönetim becerilerine öncelik verdiğini gözlemlemiş ve

ek eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Ek olarak Kara (2024) öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi ilkelerini bildiklerini fakat uygulamada güçlükler yaşadıklarını öne sürmüştür. Adaylar aynı zamanda öğrencilerin yaş, seviye ve ilgi açısından nasıl en iyi öğreneceklerini dikkate almaktadır (Subaşı & Kara, 2010) Adaylar en çok oyun ve bulmacaları kullanırken, öykü anlatımı ve rol yapma geri planda kalmıştır. Ayrıca adaylar, sınıf yönetimi, çocuk-yetişkin farkları, değerlendirme ve çocukların özellikleri ile ilgili inanışlarını sınıf içinde uygularken kaynak düzenleme ve uygun öğretim metodoloji kullanımında uygulamamaktadır (Gürsoy & Korkmaz, 2012). Buna ek olarak, öğretmen adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi derslerinde uygulanan gözlemin faydalı olduğu belirtilmiştir (Çamlıbel-Acar, 2016). Üniversitelerde çocuklara yabancı dil öğretimi dersinin okullarda uygulama yapılarak öğretilmesinin öğretmen adaylarının öğretiminde olumlu etkisi olduğu ortaya konulmuştur (Tekin & Baykara, 2023).

Araç gereçlerle ilgili araştırmalara bakıldığında, Thumbs up kitabının ilköğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu fakat pahalı olmasının olumsuz bir durum olarak değerlendirildiği ortaya çıkmıştır (Sormaz, 2023).

Öğrencilerin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyini araştıran Şad (2011), onların yabancı dil öğrenmeye yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduklarını; olumsuz tutumlarının ise sıkıcı ve zor etkinliklerden kaynaklandığını bulmuştur.

Çocuklardaki davranış problemlerine odaklanan Tunaz (2017) yetişkin davranışlarının ve çocuklarda müfredat taleplerinin yanlış davranış sıklığını artırabileceğini bulmuştur.

Çocuklarda yabancı dil kaygısını araştıran Aydın vd. (2016) çocukların farklı durumlara yönelik düşük, ılımlı ve yüksek kaygıları olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Değerlendirme temasına odaklanan Aydın (2013) tarafından yabancı dil öğrenen öğrencilerin test kaygı düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Alternatif değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenmesini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Bethard Çetin, 2011).

Yabancı dil öğretiminde kültürün faydasını savunan araştırmacılar ise Türkoğlu ve Koçer (2011)'dir. Kültürlerarası iletişim yetisinin gelişmesi için çocuklara örneklerle öğrenme ve proje uygulamalarıyla fırsatlar tanınmalıdır (Seyhan Yücel, 2017). Çocuklar yabancı kültür bilgisini öncelikle aileden ve televizyondan öğrenmektedir (Deneme, Ada & Uzun, 2011).

Erken yaşta eğitimin tarihsel sürecine odaklanan Bozavlı (2013) çocuklara yabancı dil öğretiminin 1. ve 2. dünya savaşı sonrası hoşgörü ortamını oluşturmak amaçlı başlatıldığını ileri sürmüştür. Demirkol ve Dağbaşı (2017) tarihi dergilerde çocuklara yabancı dil öğretimini araştırmıştır ve geçmişte yabancı dil öğretiminin sadece kelime öğretimi ile sınırlandığını belirtmiştir.

Solak'ın Finlandiya ve Türkiye'deki çocuklara yabancı dil eğitimini karşılaştırdığı çalışmasında hedeflerin her iki ülkede aynı olduğu görülürken veli odaklı esnek program, ders malzemelerinin kullanımı ve öğretmenlerin sosyal hayatta ve eğitimde oynadıkları roller açısından farklılar gözlemlenmiştir. Hollanda ve Almanya'da da program esnekliğinin var olduğunun altı çizilmiştir (Aslan, 2016).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma esnasında yapılan alanyazın taramasından elde edilen bulgular göstermiştir ki Türkiye'de bu alanda yapılan araştırmalar her ne kadar 2011'den sonra artış gösterse de araştırmaların birçoğu belirli temalara odaklanmıştır. Araştırmaların odak noktasını genellikle çocuklara yabancı dil öğretiminde belirlenen etmenlerle ilgili olarak paydaşların düşünceleri, algıları, inançları ve tutumları oluşturmuştur. Bunun yanında İlkokul İngilizce Öğretim Programı ile ilgili araştırmalarda da bir artış gözlemlenmiştir. Öte yandan asıl sahaya yani biçimsel ortamlara inen ve burada dil becerilerine, öğrenme yöntem ve tekniklerine, değerlendirme türlerine ve bunların etkililiğine yönelen çalışmalar az sayıdadır. Çocuklara yabancı dil öğretimi yaş aralığı olarak geniş bir süreci kapsadığı için ve aynı zamanda okul öncesi kurumların ve ilkokulların kullandıkları yöntem, ayrılan süre, öğretmen ve veli faktörü çeşitlilik gösterdiği için çalışmaların artırılması alandaki eksiklikleri tespit edebilmek açısından gereklidir. Bu bulgulardan hareketle bu alanda yapılacak çalışmaların aşağıdaki alanları kapsamaması önerilebilir:

- Çocuklarda yabancı dil becerileri
- Çocuklara yabancı dil dilbilgisi ve kelime öğretimi
- Çocuklarda yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan araç gereçler ve özellikleri
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan güncel/yenilikçi yaklaşımlar
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde değerlendirme
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde ana dilin rolü
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde paydaşların rolü
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde iyi uygulamalar
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel kaynakların rolü
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde teknolojik kaynakların ya da uygulamaların rolü
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde yapay zekanın kullanımı
- Çocuklara yabancı dil öğretiminde çevrimiçi öğrenme

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C., & Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2)124-136.
- Alpar, M. (2013). The importance of games in teaching foreign languages to children. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1247.
- Aitkuzhinova-Arslan, A., Gün, S., & Üstünel, E. (2016). Teaching vocabulary to Turkish young learners in semantically related and semantically unrelated sets by using digital storytelling. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 42-54.
- Akbulut, N. (2014). *Teaching English to young learners through task-based language teaching* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arslan, R. Ş. & Üçok-Atasoy, M. (2020). An investigation into EFL teachers' assessment of young learners of English: Does practice match the policy? *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 468-484.
- Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 34-43.
- Aydin, S. (2013). Factors affecting the level of test anxiety among EFL Learners at Elementary Schools. *Online Submission*, 4(1), 63-81.
- Aydın, S., Harputlu, L., Güzel, S., Uştuk, Ö., Çelik, Ş. S., & Genç, D. (2016). Children's Foreign Language Anxiety Scale: Preliminary tests of reliability and validity. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(3), 144-150.
- Bardakçı, M. (2011). Teaching young learners English through language teaching materials. *Humanities Sciences*, 6(2), 289-295.
- Basoz, T., & Can, D. T. (2016). The effectiveness of computers on vocabulary learning among preschool children: A Semiotic approach. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(1), 2-8.
- Baştuğ, D., & Kara, Ş. (2016). Tablet bilgisayarlardaki çocuk edebiyatı metinlerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü*, 171, 942-950.
- Bayyurt, Y. (2012). *4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi*. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (12-13 Kasım 2012).

- Bethard Çetin, L. M. (2011). *An investigation into the implementation of alternative assessment in the young learner classroom*. Doctorate Thesis, Middle East Technical University. Ankara
- Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4 (ÖS)), 1561-1574.
- Bozavlı, E. (2013). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine algılarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Bulut, İ. (2010). *Türkiye’de üstün zekalı çocuklar örneğinde erken yaşta yabancı dil olarak İngilizce Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Camlibel-Acar, Z. (2016). Teaching English to young learners: some challenges faced by pre-service teachers. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*, 5, 323-327.
- Caner, M., Subaşı, G., & Kara, S. (2010). Teachers' beliefs on foreign language teaching practices in early childhood education: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(1), 62-76.
- Çelik, S., & Işık A. (2019). İlkokullarda yabancı dil öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-11.
- Çokparlanmış, A. (2010). *Effects of cooperative learning on teaching English to young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, O., & Duruhan, P. D. K. (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 4(3), 25-36.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 439-443.
- Demirkol, G., & Dağbaşı, G. (2017). Osmanlı çocuk dergilerinde dil öğretimi: Çocuklara Talim Dergisi (1887-1888). *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(18), 815-828.
- Deneme, S., Ada, S., & Uzun, K. (2011). Teaching a foreign language and foreign culture to young learners. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(1), 152-164.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz [Applied meta-analysis in educational sciences]*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Elverici, A. E. (2021). *Yabancı dil öğretmenlerinin farklı gelişim gösteren çocukların yabancı dil eğitimi üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ekmekçi, E. (2017). Designing drama activities based on Nasreddin Hodja Jokes for English as a foreign language (EFL) classrooms. *Online Submission*, 5(1), 213-224.
- Eküş, B., & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Enever, J., & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching Primary ELT: change and challenge. In J. Enever, J. Moon and U. Raman (Eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International perspectives* (pp. 5–21). Reading: Garnet Education
- Er, A. (2010). Çocuklara yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinlik olarak oyun kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (17), 301-310
- Genç, B. (2013). Öğrenme kuramlarına göre çocuklara yabancı dil öğretimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 37-50.
- Gökçeli Mengen, E. (2016). *Parental expectations and conceptions about foreign language learning for young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Güngenci, M. M. (2022). Okul öncesi eğitimde yabancı dil olarak Arapça öğretiminde Kuantum Öğrenme Modelinin kullanımı. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1080-1089. DOI: 10.29000/rumelide.1222227.
- Gursoy, E., & Korkmaz, Ş. Ç. (2012). Teaching young learners: The role of theory on practice. *ELT Research Journal*, 1(1), 109-119.
- Gürsoy, E., Korkmaz, S. Ç., & Damar, A. E. (2013). Foreign language teaching within 4+ 4+ 4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 59-74.
- Haznedar, B. (2003). 'Neden erken yaşta yabancı dil eğitimi'. İ. Erdoğan (Haz.), *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları* (ss. 119130). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Kalaycı, G. (2020). *A Microanalytic Investigation of Vocabulary Revisions in Young Learner Efl Classrooms*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kara, S. (2024). Çocuklara yabancı dil öğretimi ilkeleri: Çocuklara yabancı dil öğretimi sınıflarında öğretmen adaylarının uygulamaları. *Pamukkale University Journal of Education*. 60, 114-137.

- Karaman, F. (2017). Temel eğitimde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 104-110.
- Knagg, J. & Ellis, G. (2012). Global Issues in Primary ELT. Available at: <http://iatefl.britishcouncil.org/2012/sessions/2012-03-20/british-council-signature-event-globalprimary-elt-issues>.
- Köse, F. Ş. (2017). Erken yaşlarda oyunlarla yabancı dil öğretimi için örnek Almanca dil dersi. *Electronic Turkish Studies*, 12(5). 279-294.
- Kuru Atadere, Y. (2012). *Türkiye’de erken yaşta yabancı dil eğitimi: Veli ve öğretmenlerin erken yaşta yabancı dile yönelik algı ve tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İlin, G. & Yıldırım, R., (2014). English level determination exam from the perspectives of primary school *English Teachers*, 35(1), 157-170.
- İşigüzel, B., & Aktaş, T. (2019). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(2), 25-39.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon and U. Raman (eds), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education, pp. 31–41.
- Karadağ, O. (2017). *Behavioral classroom management manoeuvres of pre-service English language teachers in teaching young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E., & Okur, A. (2015). 0-6 Yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95. <https://doi.org/10.16916/aded.81304>
- Kıraç, D. (2020). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde “Paris Tehlikede” isimli Fransızca okuma kitabının çoklu zekâ kuramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırkgöz, Y., Çelik, S., & Arıkan, A. (2016). Laying the theoretical and practical foundations for a new elementary English curriculum in Turkey: A procedural analysis. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1199-1212.
- Krashen, S., Long, M., & Scarcella, R. (1979). Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582.
- Kubanç, Y., & Selvi, B. (2022). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin ilkökulda yabancı dil öğretimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1257-1275.

- Küçüktepe, C., Küçüktepe, S. E., & Baykin, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 41-58.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 499-508.
- Özdemir, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde görsel materyalin dinleme becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, E. E. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretiminde ideal olan yöntemler konusunda ifade ettikleri inançları ve ders içi uygulamaları arasındaki ilişki*. Masters' Thesis. Çukurova University. Adana.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Rich, S. (Ed.). (2014). *International Perspectives on Teaching English to Young Learners*. Springer.
- Sağlam, M. & Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-188
- Saka, F. Ö. (2014). Şiirle çocuklara yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, (164), 26-38.
- Sarı, M. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri (Kütahya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Seyhan Yücel, M. (2017). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar ve yönelimler. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 673-686.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Journal of International Social Research*, 6(28)296-301
- Sormaz, S. (2023). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde ders kitabı değerlendirmesi: Örnek olay incelemesi; Thumbs Up Starter*, 1,2,3. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şad, S. N. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki yeterlilik algılarının ve isteklilik düzeylerinin incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Elazığ.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

- Sad, S. N. (2015). Do Prospective classroom teachers perceive themselves as effective and willing to teach young learners English?. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1257-1269.
- Şad, S. N., & Karaova, M. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi bağlamında dinleme becerisi öğretimi: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 66-95.
- Şad, S. N., & Sarı, M. (2019). English Teachers' Competencies in Teaching English to Young Learners (The Case of Kütahya Province). *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 6(12), 144-163.
- Şener, B. S. (2017). *Perceptions of EFL Teachers for The Young Learners' Coursebooks in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şevik, M. (2011). Teacher views about using songs in teaching English to young learners. *Educational Research and Reviews*, 6(21), 1027.
- Tekin, S., & Baykara, T. (2023). Teaching English to young learners: Combining theory and practice through practicum in pre-service teacher education. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 400-412.
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tunaz, M. (2017). Varying reasons of young learners' problem behaviours according to novice ELT teachers. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1703-1710.
- Türkoğlu, S., & Koçer, Ö. (2011). The cultural aspect of foreign languages teaching at primary school in Turkey. *US-China Education Review, B 4* (Online Submission), 482-488.
- Uygun, D. (2022) *Çocuklarda yabancı dil öğretiminde mevcut mobil uygulama kullanımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına etkileri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Uysal, N. D., & Yavuz, F. (2015). Teaching English to very young learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 19-22.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Özdemir, S. M. (2016). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde kullandıkları yöntemlerin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 26-41.
- Yağlı, A. (2022). Çocuklara yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanılması: Zou adlı çizgi film örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-53.
- Yazıcı, E., & Faruk, M. (2023). Yabancı dil olarak arapçanın erken yaşta çocuklara öğretiminde ebeveyn rolü ve öneriler. *Lisanî İlimler Dergisi*, 1(1), 57-69.

- Yazıcı, Z., & İter, B. G. (2018). International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 6, Issue 2, June 2018, p. 438-453.
- Yıldırım, R., & Orsdemir, E. (2013). Performance tasks as alternative assessment for young EFL learners: Does practice match the curriculum proposal?. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 562-574.
- Yıldırım, R., & Torun, F. P. (2014). Exploring the value of animated stories with young English language learners. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(4), 47-60.
- Yolageldili, G., & Arikan, A. (2011). Effectiveness of using games in teaching grammar to young learners. *Online Submission*, 10(1), 219-229.

2. Bölüm

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma Zuhul EROL¹
Muhammet Fatih KIZILKAYA²
Müslüm EROL³

¹Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Solhan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, fzerol@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6939-2394

² Dr., Sosyal Bilgiler Eğitimi, mfatihkizilkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7143-279X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Tekstil, Giyim Ayakkabı ve Deri Bölümü, merol@bingol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6905-7481.

ÖZET

Bu çalışmada Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya tesadüfi örneklem yöntemi ile üç farklı MYO'da ve farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 63 erkek ve 45 kadın olmak üzere toplam 108 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin normalliğini test etmek için basıklık ve çarpıklık ile Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri kullanılmış ve analizler sonucunda verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda çalışmaya katılan bütün katılımcıların orta düzeyde dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Sonuçlar değişkenler açısından ele alındığında ise; Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet ve teknolojiye yönelik ilgi değişkenlerine göre anlamlı bir fark tespit edilememesine rağmen bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amaçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Dijital oyun, bağımlılık, farkındalık, sosyal medya, istatistik.

GİRİŞ

Oyunun tarihi, ilk insan toplumunun tarihi kadar eskidir (Hazar, 2016). Geçen zaman içinde oyunun yapısında bazı değişimler olsa da oyunun temeli değişmemiştir. Bütün oyunlar eğlence, öğrenme, kaliteli zaman geçirme gibi amaçlar çerçevesinde kurallı ya da kuralsız, zihinsel ve bedensel etkinliklerden oluşmaktadır. Ancak günümüzde teknoloji hayatımızı birçok yönden etkilemektedir (Kızılkaya, 2018). Bu etkilerin en önemli kısmını şüphesiz dijital dünyadaki hızlı gelişmeler ve değişimler sonucunda çocukların ve gençlerin oynadıkları oyunlar oluşturmaktadır.

Çocuklar ve gençler artık dijital oyunları tercih etmektedirler (Demir ve Bozkurt, 2019). Dijital oyun kavramı dijital araçların kolaylıkla ulaşılabilir olmasıyla birlikte insanların eğlence ihtiyaçlarını karşılayan oyunlar için kullanılmaktadır (Frasca, 2001). Dijital oyunlar; “bireylerin tek başlarına veya arkadaşları ile birlikte eğlenceli zaman geçirmesini sağlayan, çevrim içi ya da çevrim dışı eğlence ve eğitim yazılımları” olarak tanımlanabilir (Kızılkaya, 2022). Dijital oyunlar farklı dijital teknolojiler aracılığı ile oynanan çevrim içi oyunlar olarak tanımlanabilir (Çetin, 2013).

Dijital oyunların günlük stresin ve yorgunluğun azaltılmasında, boş zamanları değerlendirmede ve eğlence aracı olarak kullanılmasına rağmen günden güne bir hastalık gibi bireyleri sarmaktadır (Tekkurşun Demir, 2021).

Dijital oyunlar, insan ilişkilerinde olumsuz etkilere yol açabilen bir faktör olarak kabul edilmektedir (APA, 2013). Bu durum, bireylerin günlük yaşamlarını negatif bir şekilde etkileyerek temel ihtiyaçlarının zamanında karşılanmasına engel olabilmektedir (Demir ve Hazar, 2018). Bu sebeplerle, bu tür bağımlılık durumu dijital oyun bağımlılığı olarak adlandırılmaktadır.

Dijital oyun bağımlılığı birey üzerinde çeşitli sorunlara sebep olmasına rağmen, bireylerin dijital tabanlı oyunları takıntılı ve aşırı düzeyde oynaması (Lemmens ve ark., 2009) ve oynanan oyun süresinin uzamasıyla birlikte bu sürenin kontrol edilememesidir (Young, 2009; Griffiths, Davies ve Chappell, 2004; Ögel, 2012).

Burada bahsedilmesi gerek bir diğer kavram ise bireylerin davranışları ve tutumları arasındaki ilişkiyi ifade eden farkındalık kavramıdır. Farkındalık bireyi zaman döngüsü içinde doğru tutum ve davranışa yönlendirmektedir. Farkındalık bir bakıma içerisinde bulunan durumun kabullenilmesi ve kişinin odak noktasının bir yönde toplanması durumudur (Germen, Siegel ve Fulton, 2005). Brown ve Ryan’a (2003) göre farkındalık, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır.

Bu yüzden bu noktada bireylerin kendisinde dijital oyunlara yönelik bir bağımlılığının olup olmadığının farkına varması bu sorunla baş edebilmesinin ilk basamağını oluşturmaktadır. Çünkü farkında olunmayan dijital oyun bağımlılığı psikolojik, sosyal, duygusal ve fiziksel sorunlara neden olabilmektedir. Bu bağlamda bireylerin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin bilinmesi önemlidir. Alan yazında

yapılan taramalarda bu konu ile ilgili yapılmış çalışmaların son yıllarda yapıldığı ve yeteri kadar çalışmanın olmadığı (Keskin, 2019; Can ve Demir, 2020; Tekkurşun Demir ve Cicioğlu, 2020; Tekkurşun Demir, 2021; Sezgin, Altun Yıldız ve Kır, 2021; Çebi ve Albay, 2022) fark edilmiştir.

Yukarıda bahsedilenler doğrultusunda bu çalışmada;

1. MYO öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalıkları ne düzeydedir?

2. MYO öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalıkları cinsiyet, bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı ve teknolojiye yönelik ilgi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorularının yanıtları aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yüzden araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde toplumların, nesnelere ve kurumların yapısını tanımlamak için kullanılmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Betimsel tarama, geniş gruplar üzerinde yapılan çalışmalarda, grupta yer alan kişilerin bir olgu ya da olayla ilgili görüşleri betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2012).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Bingöl Üniversitesi MYO'nda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Bingöl Üniversitesi MYO'nda öğrenim görmekte olan 108 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1: Araştırma Grubuna Ait Demografik Özellikler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	63	58,3
	Kadın	45	41,7
	Toplam	108	100
Yaş	17-21	101	93,5
	22-26	4	3,7
	27-31	1	0,9
	32-36	2	1,9
	Toplam	108	100

Araştırma grubuna ait demografik özellikler incelendiğinde araştırmaya 63 (%58,3) Erkek, 45 (41,7) Kadın olmak üzere toplam 108 (%100) gönüllü öğrencinin katıldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan gönüllülerin büyük çoğunluğunun 17-21 yaş aralığında 101 (%93,5) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya 22-26 yaş aralığında 4, 27-31 yaş aralığında 1 (%0,9) ve 32-36 yaş aralığında 2 (1,9) gönüllü katılmıştır.

Tablo 2: Bilgisayar ve Teknoloji Kullanımına Yönelik Betimsel istatistikler

		N	%
Bilgisayar ve Akıllı Telefonu Daha Çok Hangi Amaçla Kullanırsınız?	Oyun oynama	13	12,0
	İnternette gezinme	16	14,8
	Ödev ve araştırma yapma	12	11,1
	Sosyal medya kullanma	18	16,7
	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	4	3,7
	İnternette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	18	16,7
	Hepsi	10	9,3
	Diğer	17	15,7
	Toplam	108	100
Teknolojiye Yönelik İlginizi Nasıl Değerlendirirsiniz?	Düşük	8	7,4
	Orta	70	64,8
	Yüksek	30	27,8
	Toplam	108	100

Tablo 2 de yer alan bilgisayar ve teknoloji kullanımına yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde araştırmaya katılan gönüllülerin bilgisayar ve akıllı telefonu en fazla sosyal medya kullanma 18 (%16,7) ve internette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma (facebook, instagram vb) 18 (%16,7) amacıyla kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan gönüllülerin teknolojiye yönelik ilgileri incelendiğinde orta seviyede (%64,8) olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Çalışmada Tekkurşun Demir ve Cicioğlu (2020) tarafından geliştirilmiş olan “Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık ölçeği” ve kişisel bilgileri toplamak için oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İlgili ölçek Dışsal Farkındalık ve İçsel Farkındalık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır (Tekkurşun Demir ve Cicioğlu, 2020).

Güvenirlilik ve geçerlik

Likert tipli ölçeklerde güvenirlilik değeri Cronbach Alfa katsayısı formülüyle hesaplanır (Karasar, 2011). İlgili ölçeğin Dışsal Farkındalık Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 69$ ve İçsel Farkındalık Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 75$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa katsayısı ise $\alpha = 80$ ' dir. Bu değerlere göre ölçek oldukça güvenilirdir (Alpar, 2020).

Bir ölçme aracının, başka özellikleri karıştırmadan ölçmek istediği özelliği tam ve doğru olarak ölçebilmesi geçerlik olarak ifade edilmektedir (Alpar, 2020). Çalışmada kullanılan veri toplama aracında ölçülmesi planlanan özellikler alt boyutlara ayrılmıştır. Bu durum geçerlik sağlandığının göstergesidir (Karasar, 2011). Veri toplama aracında yer alan maddelerin yeterli sayıda ve ölçülmek istenen özellikleri doğrudan ölçmesi yapı ve içerik geçerliğini sağladığının göstergesidir. Ölçek sonuçlarının belirli puanlar ile çıkarım elde edebilme özelliğinde olması da kestirim geçerliğini sağladığını göstermektedir.

Verilerin analizi

Çalışmada toplanan veriler SPSS programıyla analize tabi tutulmuştur. Çalışmada kullanılacak analiz tekniklerini belirleyebilmek için ilk önce normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizleri sonuçlarına göre hesaplanan çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları verilerin normal ve normale yakın dağıldığını göstermiştir.

Tablo 3: Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) Değerleri ile Standart Hataları

	Skewness	Kurtosis	Skewness Std. Error	Kurtosis Std. Error
İçsel farkındalık	-,312	-,140	,233	,461
Dışsal farkındalık	-,037	-,136	,233	,461
Toplam ölçek	-,205	-,391	,233	,461

Tablo 3' te Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri ile standart hataları gösterilmiştir. Bu değerlerin -1,0 ile +1,0 arasında yer alması, normal dağılımın geçerliliği ve güvenirliliği açısından önemlidir (Huck, 2012). Tablo 3' te hesaplanan Skewness ve Kurtosis değerle +/- 1 değer aralığındadır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığının gösteren bir diğer testte Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleridir. Tablo 4 de yapılan çalışmaya ait Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk Normallik Test Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
İçsel farkındalık	,111	108	,002	,976	108	,052
Dışsal farkındalık	,118	108	,00	,977	108	,062
Toplam ölçek	,079	108	,091	,982	108	,147

Tablo 4 incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonuçları $p>0,05$ değeri üzerinde olduğundan anlamlı farklılık göstermemektedir (Alpar, 2020). Yapılan normallik testleri sonucunda verilerin normal ve normale yakın dağılım sergilediği görülmektedir. Verilerin normal ve normale yakın dağılım sergilemesi sebebiyle farklılıkların ortaya çıkarılmasında, parametrik testler yapılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 5: Ölçek ve Alt Boyutlarına Göre Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Farkındalık Düzeyleri	N	%
İçsel Farkındalık	Düşük	7	6,5
	Orta	36	33,3
	Yüksek	65	60,2
Dışsal Farkındalık	Düşük	5	4,6
	Orta	52	48,1
	Yüksek	51	47,2
Ölçeğin Tamamı	Düşük	5	4,6
	Orta	59	54,6
	Yüksek	44	40,7
	Toplam	108	100

Tablo 5'e göre "İçsel Farkındalık" kapsamında katılımcıların yüksek düzeyde (%60,2) farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Tablo "Dışsal Farkındalık" açısından incelendiğinde katılımcıların farkındalık düzeylerinin hem orta (%48,1) hem de yüksek (%47,2) düzeyde birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı incelendiğinde katılımcıların dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalıklarının orta (%54,6) düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
İçsel Farkındalık	Kadın	63	2,60	,610	106	1,321	,189
	Erkek	45	2,44	,623			
Dışsal Farkındalık	Kadın	63	2,49	,618	106	1,400	,164
	Erkek	45	2,33	,522			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	63	2,42	,587	106	1,460	,147
	Erkek	45	2,26	,539			

Tablo 6 da dijital oyun bağımlılığına ait farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre T-testi bulguları verilmiştir. İçsel farkındalık ($T=1.321$; $p>0,05$), dışsal farkındalık ($T=1,400$; $p>0,05$) ve ölçeğin tamamı ($T=1,460$; $p>0,05$) bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7: Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Teknolojiye Yönelik İlgisi Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Teknolojiye Yönelik İlgisi	N	\bar{X}	SS	df	F	p
İçsel Farkındalık	Düşük	8	17,00	5,01	2	1,181	,311
	Orta	70	17,68	3,92			
	Yüksek	30	16,33	4,13			
Dışsal Farkındalık	Düşük	8	23,87	7,12	2	,139	,870
	Orta	70	24,57	3,93			
	Yüksek	30	24,83	5,23			
Ölçeğin Tamamı	Düşük	8	40,87	10,77	2	,160	,852
	Orta	70	41,95	6,85			
	Yüksek	30	41,16	8,25			

Tablo 7 de dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeylerinin teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre ANOVA bulguları verilmiştir. İçsel farkındalık ($F=1,181$; $p>0,05$), dışsal farkındalık ($F=,139$; $p>0,05$) ve ölçeğin

Tamamı ($F=,160$; $p>0,05$) bakımından teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 8: Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Bilgisayar ve Akıllı Telefon Kullanım Amacı Değişkenine Göre ANOVA Bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Fark Kodları	Bilgisayar ve Akıllı Telefon Kullanım Amacı	N	\bar{X}	SS	df	F	P	Anlamlı Fark
İçsel Farkındalık	1	Oyun oynama	13	13,46	3,77	7	5,475	,000	1-2 1-3 1-4 1-6 4-8 8-6
	2	İnternette gezinme	16	18,31	2,38				
	3	Ödev ve araştırma yapma	12	18,00	4,02				
	4	Sosyal medya kullanma	18	19,16	3,14				
	5	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	4	15,75	2,87				
	6	İnternette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	18	19,16	4,00				
	7	Hepsi	10	18,10	3,92				
	8	Diğer	17	14,47	3,89				
Dışsal Farkındalık	1	Oyun oynama	13	20,61	4,33	7	5,212	,000	1-2 1-4 1-6 1-7 4-8
	2	İnternette gezinme	16	25,50	3,96				
	3	Ödev ve araştırma yapma	12	24,16	3,66				
	4	Sosyal medya kullanma	18	27,27	3,87				
	5	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	4	20,75	4,50				

	6	İnternette gezinme- ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	18	26,11	4,26				
	7	Hepsi	10	26,80	4,10				
	8	Diğer	17	22,23	3,89				
Ölçeğin Tamamı	1	Oyun oynama	13	34,07	6,30	7	6,661	,000	1-2 1-3 1-4 1-6 1-7 2-8 4-8 8-6 7-8
	2	İnternette gezinme	16	43,81	5,60				
	3	Ödev ve araştırma yapma	12	42,16	6,78				
	4	Sosyal medya kullanma	18	45,27	6,03				
	5	Oyun oynama- internette gezinme- sosyal medya kullanma	4	36,50	7,14				
	6	İnternette gezinme- ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	18	45,27	7,75				
	7	Hepsi	10	44,90	5,93				
	8	Diğer	17	36,70	5,93				

Tablo 8 de dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeylerinin akıllı telefon ve bilgisayar kullanım amacı değişkenine göre ANOVA bulguları verilmiştir. İçsel farkındalık ($F=5,475$; $p<0,05$), dışsal farkındalık ($F=5,212$; $p<0,05$) ve ölçeğin tamamı ($F=6,661$; $p<0,05$) bakımından bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Bulunan farklılıklar incelendiğinde içsel farkındalık, dışsal farkındalık ve ölçeğin tamamı açısından oyun oynamayı tercih edenlerin farkındalık düzeylerinin daha düşük oldukları görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Son yıllarda tartışılan önemli konulardan biri dijital oyun bağımlılığıdır. Yapılan bu çalışma ile dijital oyun bağımlılığının meslek yüksekokulu öğrencilerinin farkındalık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma 63 erkek ve 45 kadın olmak üzere toplam 108 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

Oyun oynama davranışı bireyin bütün hayatının ayrılmaz bir parçası haline geldiğinde, gündelik hayatını olumsuz olarak etkilemeye başladığında, sürekli dijital oyunlarla meşgul olduğunda, o kişinin dijital oyun bağımlısı olduğu söylenebilir (Uzunoğlu, 2021). Yapılan bu çalışmada ölçeğin tamamı incelendiğinde katılımcıların dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalıklarının orta (%64,8) düzeyde olduğu görülmektedir (Tablo 5). Yapılan bazı çalışmalarda dijital oyun oynayanların az bir çaba göstererek keyif alacağı başarılarla ulaşması ve oyundaki belirsizlikler (Ayhan & Köseliören, 2019) dijital oyun bağımlılığının oluşmasındaki temel sebeplerden biri olarak görülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığını dışsal uyarıların ve ödüllendirmenin etkilediğini, bağımlılığın kimlik oluşturma ve kabul görme duygusunu pekiştirdiği gibi içsel ve dışsal birçok motivasyona bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Yumrukuz, 2021; Irmak & Erdoğan, 2016).

Yapılan çalışmada dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır (**Tablo 6**). Bazı çalışmalarda erkek bireylerin bilgisayar oyunlarına kız bireylerden daha ilgili oldukları için bağımlılık düzeyleri daha yüksektir ve bilgisayar oyunlarından daha çok etkilenmektedirler (Kurtbeyoğlu, 2018; Gökçearslan & Durakoğlu, 2014; Horzum, 2011; Erboy, 2010). Literatürde yapılan bazı çalışmalarda, katılımcıların dijital oyun bağımlılığı farkındalık düzeyleriyle cinsiyet değişkenleri incelendiğinde erkek öğrenciler ile kadın öğrenciler arasında, kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Sezgin ve ark, 2021; Çebi ve Albay, 2022).

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı farklılık bulunmamıştır (**Tablo 7**).

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı değişkenine göre incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur (**Tablo 8**). Yapılan bu çalışmaya katılan gönüllülerin bilgisayar ve akıllı telefonu en fazla sosyal medya kullanma 18 (%16,7) ve çeşitli sebeplerle internette gezinme (ödev ve araştırma yapma vb.) 18 (%16,7) amacıyla kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan gönüllülerin teknolojiye yönelik ilgileri orta seviyededir. Bulunan farklılıklar incelendiğinde içsel farkındalık, dışsal farkındalık ve ölçeğin tamamı açısından oyun oynamayı tercih edenlerin farkındalık düzeylerinin daha

düşük oldukları görülmektedir. Bu sonuç Çebi ve Albay' ın (2022) yaptıkları çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak; çalışmada teknolojiye yönelik ilgi değişkenine ait anlamlı bir farklılık oluşmamış olmasına rağmen bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Ayrıca çalışmaya katılan tüm katılımcıların orta düzeyde dijital oyun bağımlılığı farkındalığına sahip oldukları görülmüştür.

Cinsiyete göre katılımcılar arasında dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu durumun sebebi katılımcıların üniversite öğrencisi olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu sonuçlar ışığında okullarda öğretmenler ve uzmanlar tarafından gençlere verilecek bağımlılık eğitimlerinin onların bağımlılıkları ile ilgili farkındalıklarını arttıracaklarını söyleyebiliriz. Ayrıca unutulmamalıdır ki dijital oyunların giderek yaygınlaşarak bağımlılığa dönüşmesi toplumu da ilgilendiren ciddi bir problemdir.

REFERANSLAR

- Alpar, R. (2020). Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik—Güvenirlik (6. bs). Detay Yayıncılık.
- APA (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). APA Publishing.
- Aydoğdu-Karaaslan, İ. (2015). Dijital Oyunlar ve Dijital Şiddet Farkındalığı: Ebeveyn ve Çocuklar Üzerinde Yapılan Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36):806-18.
- Ayhan, B. & Köseliören, M. (2019). İnternet, Online Oyun ve Bağımlılık. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 6(1), 1-30.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>.
- Can, H. C., & Demir, G. T. (2020). Sporcuların ve E-Spor Oyuncularının Dijital Oyun Bağımlılığı ve Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 364-384.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. New York: Routledge
- Çebi, M. ve Albay, F. (2022). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalığının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 10, Sayı: 127, Nisan 2022, s. 72-81. ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.57951>
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve Temel Kavramlar, M.A. Ocak (Ed.), Eğitsel dijital oyunlar içinde (ss. 2-18), Ankara: Pegem Akademi
- Demir, G. T., & Bozkurt, T. M. (2019). Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği (DOOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.33468/sbsebd.79>.
- Demir, G. T., & Cicioğlu, H. İ. (2020). Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Ölçeği (Dobifö): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Demir, G. T., & Hazar, Z. (2018). Dijital Oyun Oynama Motivasyonu Ölçeği (DOOMÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Physical Education & Sports Science/Bedensel Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 128-139.
- Erboy, E. (2010). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığına Etki Eden Faktörler (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Frasca, G. (2001). Rethinking Agency and Immersion: Video Games As A Means Of Consciousness-Raising. *Digital Creativity*, 12(3), 167-174.
- Germen, C. K., Siegel, R., & Fulton, P. (2005). *Mindfulness and Psychonyanaponika Therapy*. New York: Guilford.
- Gökçearsan, Ş. & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(14), 419-435.
- Griffiths, M. D., Davies, M. N., & Chappell, D. (2004). Online Computer Gaming: A Comparison of Adolescent and Adult Gamers. *Journal of Adolescence*, 27(1), 87-96.
- Hazar, Z. (2016). Fiziksel Hareketlilik İçeren Oyunların 11-14 Yaş Grubu Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığına Etkisi. (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Huck, S.W. (2012). *Reading Statistics and Research* (6th Editon). Boston: Pearson.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.
- Keskin, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Psikolojik Sağlık ve Bilinçli Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kızılkaya, M.F. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Etkileşimli (Akıllı) Tahta Kullanım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Kızılkaya, M.F. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Strateji Tabanlı Üretim Oyununun Öğrencilerin Kazanıma Dayalı Hazırbulunuşluk Düzeyine Etkisi. (Doktora Tezi) Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Demografik Özelliklerinin Oyun Bağımlılığı ile İlişkisi (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and Validation of A Game Addiction Scale for Adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>.

- Ögel, K. (2012). İnternet bağımlılığı: İnternetin Psikolojisini Anlamak ve Bağımlılıkla Başa Çıkmak. (Birinci Baskı). İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Sezgin, E., Altun Ekiz, M. & Kır, S. (2021). Genç ve Yetişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığına İlişkin Farkındalık Düzeyi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 87-97.
- Tekkurşun Demir, G. (2021). Spora Yönelik Tutum, Dijital Oyun Bağımlılığı Farkındalık ve Eğilimler: X, Y ile Z Kuşağının Karşılaştırılması. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzunoğlu, A. (2021). Dijital Oyun ve Bağımlılık. *Yeni Medya*, Sayı :11, 116-131 E -ISSN: 2587-1285 DOI: 10.34189/ynd.2021.11.007
- Yalçın İrmak, A. & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 128-37.
- Young, K. (2009). Understanding Online Gaming Addiction and Treatment Issues for Adolescents. *The American Journal of Family Therapy*, 37(5), 355–372. <https://doi.org/10.1080/01926180902942191>.
- Yumrukuz, Ö. (2021). Pubg Oynama Pratiklerinin Dijital Oyun Bağımlılığı İlişkisi Ekseninde İncelenmesi. *Atatürk İletişim Dergisi*, 21, 5-28.

3. Bölüm

**İLKOKULLARDAKİ HAYAT BİLGİSİ PROGRAMLARINDA
DEPREM KONUSU**
*THE TOPIC OF EARTHQUAKES IN LIFE INFORMATION PROGRAMS IN
ELEMENTARY SCHOOLS*

Gülcan YILMAZ¹

¹ Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
ORCID: 0000-0002-1951-5114 e-mail: gyilmaz@kocaeli.edu.tr

1. GİRİŞ

Ülkelerin eğitim sistemleri ülkelerin geleceğine büyük oranda etki yapmaktadır. Çocuğa ilköğretimde kazandırılmak istenen temel beceriler, ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan Hayat Bilgisi dersi ile verilir(Çakır, 2007).

Hayat Bilgisi, çocuğun okula başladığı ilk yıllarda, onun bütün halinde gelişmesini sağlayan ilk derstir. Bu ders, küçük yaşlardan başlayarak çevre sorunları ve çevre hakkında doğru bilgiler vermek, beceriler öğretmek amacıyla ön planda yer alır. Çocuğun yaşadığı doğal ve toplumsal çevreye uyumunu sağlamak eğitimin en önemli hedeflerinden birisidir. Hayat Bilgisi dersiyle doğal ve toplumsal yaşama ilişkin temel bilgilerin aktarılmasının yanı sıra, onların bu bilgileri günlük yaşantılarında kullanabilmeleri, yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri için gerekli düşünsel beceriler kazandırılmaktadır(Demir, 2016). Bu dersin öğrencilere çevre içinde hem kendilerini hem de bu çevreyi daha iyi tanımlarını sağlayacak şekilde tasarlanan pek çok görevi bulunmaktadır. İlk kez 1924 yılında bu isimle çağdaş eğitimin sağlandığı Cumhuriyet okullarında okutulan bu ders 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve son olarak 2018 yılı programlarında da aynı isimle ele alınmıştır.

Alp-Himalaya deprem kuşağında yer alan ülkemizde geçmişten günümüze sık sık depremler olmuş ve çok sayıda can ve mal kaybına yol açmıştır. Türkiye depremler bakımından Dünya'nın “yüksek riskli” olarak adlandırılan bölgesindedir. Ülkemizde ortalama olarak beş yılda bir geniş çapta can ve mal kaybına yol açan bir deprem yaşanmaktadır. Deprem, geçmişte olduğu gibi gelecekte de devam edecek olan doğal bir olaydır. Ülkemizde 1902-2022 yılları arasında, Richter Ölçeğine göre büyüklüğü 5'in üstünde 211 ayrı deprem olmuş ve toplam 100.000'e yakın vatandaşımız hayatını kaybetmiştir. Resmi kayıtlara girmeyen ancak çok sayıda ölü olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle geniş bir bölgeyi etkileyen depremlerde kayıt dışı ölü sayısı hayli fazladır(Özey ve Ünlü, 2022).

Türkiye'de son 70 yılda çeşitli doğal afetler tarafından hasar gören konut sayısı 600.000 civarındadır. Bu toplamın % 66'sı depremlerden, % 15'i su baskınlarından, % 10'u yer kaymalarından, % 7'si kaya düşmelerinden kaynaklıdır. Bu doğal afetlerden can ve mal kaybı açısından en önemli olanı depremlerdir(Özkul ve Karaman, 2007). Deprem kuşağı içinde bulunan ülkemizde her gün aletlerin kaydettiği ve insanlar tarafından farkına varılmayan çok sayıda deprem olmaktadır. Tektonik özellikleri nedeniyle Türkiye yüzölçümünün % 96'sı deprem riski altındadır. Ayrıca bu oranın %42'sinin I. derecede riskli bölge olduğu bilinmektedir. 1997 nüfus sayımına göre toplam nüfusun % 99'u deprem bölgesinde yaşamakta olup bu oranın % 45'inin de yine I. derecede riskli bölgede olduğu bilinmektedir. Ayrıca sanayi bölgelerinin %

98'i, enerji santrallerinin % 75'i sismik açıdan riskli kabul edilen ilk 4 derece deprem bölgesinde yer almaktadır(Türkoğlu, 1993).

Türkiye gelecekte depremleri durduramaz, ancak depremleri doğal bir afet olmaktan çıkarabilir ve sıradan doğal bir olay haline getirebilir. Depremler çok fazla can ve mal kaybına neden olurken, Türkiye bütçesini çok fazla sarsmakta ve ekonomik krizlerin çıkmasına da neden olmaktadır. Ayrıca insanın psikolojisini bozan bir olay olmasından dolayı, ülkede sosyal bunalımlara neden olmaktadır (Özey ve Ünlü, 2022).

Doğal bir olay olan depremi önlemek mümkün olmadığına göre deprem konusunda bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirmek, bu problemlerin çözümü için en etkili yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Depremle ilgili bilgileri okulda öğrenen öğrenciler bu doğal afet konusunda daha bilimsel düşünmekte ve daha bilinçli olmaktadır. Ama depremle ilgili bilgileri ailesinden, çevresinden ve medyadan gelişiğüzel alan öğrenciler ise deprem konusunda birtakım kavram yanlışlıklarına düşebilmektedirler.

Türkiye'de uzun vadede önlemler etkili olmadığından, depreme karşı toplum olarak bilgi düzeyinin düşük kaldığı görülmektedir. Bireylerin depreme karşı gereken önlemleri alması ve deprem anında doğru davranması için en önemli araçlardan biri eğitimidir. Fakat bu eğitimin yetersizliği, bireyin davranış değişikliği göstermemesine neden olmaktadır(Açıkalin, 2017).

Ülkemizde depremle ilgili çalışmaların büyük bölümü 17 Ağustos 1999 depremi sonrasında yapılmaya başlanmıştır. Depremi öğretim programları girişine bakıldığında, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.10.1999 tarihinde 272 sayılı kararında görüldüğü gibi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarının öğretim programları ile ders kitaplarında yer alması gereken doğal afetler ve zararlarından korunma yolları ile ilgili konuların 1999-2000 öğretim yılından itibaren uygulanması ile ilgili karar alınmıştır (MEB, 1999).

Bu çalışmanın amacı 1999 depreminden sonra değişen Hayat bilgisi dersi programlarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlamda beklenen kazanımlara ulaşmada etkili yeterliğe sahip olup olmadığının incelenmesidir. Bu bağlamda öğrencilere depremin ne olduğu, deprem sonucunda oluşabilecek zararları ve bu zararlardan korunma yolları konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olup olmadıklarına bakılmıştır.

2. İLKOKULLARDAKİ HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMLARINDA DEPREM KONUSU

Afet bilinci, okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar her dönemde öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir. Bu bilinci geliştirmiş olan toplumların afetle baş edebilme yetenekleri daha yüksektir. Bu yüzden afet bilinci oluşturmanın birincil koşulu eğitim programlarının oluşturulmasında dikkate alınması gereken önemli noktalardan birisidir.

Bu bağlamda, çalışmada 1999 yılından sonra değiştirilen Hayat Bilgisi dersi programları incelenmiştir. İlk olarak 2005 yılında yapılandırmacı anlayışla yapılan program, daha sonra küçük değişikliklerle 2009 yılında oluşturulan Hayat Bilgisi programının da temelini oluşturmuştur. Yani hem 2005 hem de 2009 yılında uygulanan programlar birbiriyle benzeşmektedir. 2015’de kabul edilen yeni program 2016-2017 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca 2017 ve 2018’de de yeni birer program söz konusudur.

2.1. 2005 Hayat Bilgisi Programı

2004 yılında ilk defa farklı bir yaklaşımla yapılandırmacı eğitim anlayışı temel alınarak ilköğretim programları oluşturulmuş ve bu durum Hayat Bilgisi programı için de geçerli olmuştur. 2004 yılında hazırlanan ve bir yıl pilot illerde denenilen Hayat Bilgisi programı 2005 yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır. Geliştirilen bu program 2004 - 2005 eğitim- öğretim yılında 9 ildeki (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) 120 pilot okulda uygulamaya konularak denenmiştir.

2004 - 2005 öğretim yılındaki pilot uygulama sonuçları Hayat Bilgisi Özel İhtisas Komisyonu tarafından dikkate alınmış, ilgili kişi ve kurumların programla ilgili görüş ve önerileri de göz önünde bulundurularak gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Bu şekliyle program 08.08.2005 tarih ve 297 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla onaylanarak 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur(MEB, 2005).

Hayat Bilgisi dersi için özellikle benimsenen toplu öğretim yaklaşımının da bir gereği olarak, üç öğrenme alanı belirlenmiştir. Bu öğrenme alanlarını aynı anda kuşatabilen 2005 ve 2009 programlarında “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” başlıkları üç tema olarak kararlaştırılmıştır. Yenilenen Hayat Bilgisi programında bu temalarda kazanımlar yer almaktadır. Kazanımlar, çocukların doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadelerdir. Kazanımlar belirlenirken konu bütünlüğünden çok, beceriler esas alınmıştır. Programda yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi söz konusudur. Hayat Bilgisi Dersi Programı’nda çocukların temel

yaşam becerilerinin yanı sıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlara ek olarak çocukların sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerine temel oluşturacak nitelikte bilgilere de sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla programda bu öğeler belirlenen temalarla bütünleştirilecek şekilde “**kazanımlar**” oluşturulmuştur. 1., 2. ve 3. sınıflardaki Hayat Bilgisi Dersinde deprem konusunda öğrencilere verilmesi gereken kazanımlar ve etkinlik örnekleri Çizelge 1, 2 ve 3’de verilmiştir(MEB, 2005).

**Çizelge 1. 2005 Hayat Bilgisi Programında
1. Sınıftaki Kazanımlar ve Etkinlik Örnekleri**

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
A.1.30. Görsel, işitsel ve hem görsel hem işitsel iletişim araçlarından yararlanarak doğal afetlerin zararlarını fark eder	Doğal Afetler Hakkında Doğal afetlerle ilgili belgesel izlettirilir ve doğal afetlerin zararlarını fark etmeleri sağlanır. Okulda alınan güvenlik önlemleri hakkında öğrencilerle birlikte okul yöneticilerinden bilgi alınır ve tatbikat yapılır.
A.1.31. Doğal afetlerin etkilerinden korunmak için okuldaki güvenlik önlemlerinin gereğini yerine getirir	
B.1.29. Doğal afetler karşısında yapması gerekenleri belirleyerek ailesiyle birlikte hazırlık yapar.	Doğal Afetlere Karşı Hazırlıklı Olalım Doğal afetlere hazırlık konusunda aileler bilinçlendirilir. Ailelere bu konuda bir form verilir. Bu forma uygun olarak öğrencilerle birlikte doğal afetlere karşı hazırlık yapmaları sağlanır.
C.1.14. Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiğini araştırır.	Doğal Afetler Çevreyi Nasıl Değiştiriyor? Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiği hakkında gazete, dergi, TV, vb. kaynaklardan araştırma yapmaları istenir. Bu konuda toplanan fotoğraflar sınıfa getirilir. İncelenerek açıklanır.

**Çizelge 2. 2005 Hayat Bilgisi Programında
2. Sınıftaki Kazanımlar ve Etkinlik Örnekleri**

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
B.2.7. Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler vererek, doğal afetlerin yaşanmasında hem doğanın hem de insanların rolü olduğunu kavrar ve bunlardan korunma yollarını keşfeder.	Fotoğraflar Konuşuyor Doğal afetler sonrasında oluşan manzaraları içeren fotoğrafların araştırılması istenir. Fotoğraflar hakkında bilgi ve düşüncelerini sunmaları sağlanır. Doğal afet “nerede, ne zaman, nasıl, niçin oluştu, korunmak için neler yapılabilirdi?” sorularına cevap aranır.
C.2.20. Başka ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemleri araştırır ve ülkemizde alınan önlemlerle karşılaştırır.	Japonya'da Deprem Oldu! Doğal afetlerin sık sık yaşandığı ülkeler belirlenir. Bu ülkelerde doğal afetlere karşı alınan önlemler çeşitli kaynaklardan araştırılır. Ülkemizde alınan önlemler de araştırılarak karşılaştırılır. Araştırmalarda fotoğraf, grafik gibi yardımcı unsurlardan yararlanılır.

**Çizelge 3. 2005 Hayat Bilgisi Programında
3. Sınıftaki Kazanımlar ve Etkinlik Örnekleri**

KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ
C.3.31. Doğal afetlerden korunabilmek için çözüm yolları üretir.	Doğal Afet Araştırması Sınıf dört gruba ayrılır. Doğal afet konuları her bir gruba dağıtılır. Konuyla ilgili çeşitli kaynaklardan yararlanarak doğal afetlerden korunmak için çözüm yolları üretir. Topladıkları bilgi ve resimleri dosyalayarak sınıfta sunarlar.

Program ile öğrencilerin becerileri kazanmaları “**Doğal afetlerden korunma**” becerisi kazanmaları hedeflenmiştir. Ayrıca kişisel nitelikler ve değerler açısından da “**yardımseverlik**” kazandırılmaya çalışılacaktır. 2005 Hayat Bilgisi Programı ara disiplinlere özgü kazanımlarla da bütünleştirilmiştir. Bu ara disiplin “**afetten korunma ve güvenli yaşamdır**” (MEB, 2005).

2005 yılına kadar Milli Eğitim programında afet eğitimi denilince yalnızca korunma yolları öğretilirken, 2005 yılında oluşturulan program yapılandırmacı anlayışla hazırlanmıştır. Kazanımlarda doğa olayları veya risklerden daha çok afetler ele alınmış, bu da öğrencilerin deprem, yanardağ faaliyetleri gibi pek çok doğa olayını afet olarak anlamasına neden olmuştur(Kırıkkaya, Ünver, Çakın, 2011).

2.2. 2009 Hayat Bilgisi Programı

Hayat Bilgisi Dersi programı yeniden gözden geçirilerek Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.05.2009 tarih ve 70 sayılı kararı ile İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1-3) öğretim Programı kabul edilmiştir. 2009 Hayat Bilgisi programında çocuğun güvenlik ve korunmayı sağlama üst başlığının altında doğal afetlerden korunma becerisini kazanması hedeflenmiştir. Bunu afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini ile bütünleştirmiştir. Ayrıca öğrencinin kişisel nitelik olarak yardımseverlik niteliğini kazanması hedeflenmiştir (MEB, 2009). Bu program içinde çocuklar; doğal afetlerden korunma başlığı altında,

- ✓ Doğal afetlerin verebileceği zararları fark etme,
- ✓ Doğal afetlere hazırlıklı olma,
- ✓ Doğal afetlerden korunmak için yetişkinler eşliğinde uygulama yapma,
- ✓ Ülkemizde ve farklı ülkelerde meydana gelen doğal afetlerin farkında olma,
- ✓ Doğal afetlerin yaratabileceği maddî ve manevî etkileri bilme, becerileri ayrıntılandırılmıştır.

2009 Hayat Bilgisi programında öğrencilere kazandırılması gereken kişisel nitelikler olarak yine yardımseverlik niteliğinin bulunduğunu görmekteyiz. Yalnız 2005 programından farklı olarak **“doğal afetlere uğrayanlara yardım etme”** şeklinde detaylandırılmıştır(MEB, 2009)

Ayrıca çocukların bazı kavramları tanıması gerektiği düşünülmüştür.

1. sınıfta doğal afet kavramını, 3. sınıfta deprem kavramını; doğrudan doğruya tanımını yapmadan, kavramla ilgili kazanımlara ait öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında ve sonrasında öğrenciler tarafından bulunması sağlanması hedeflenmiştir(MEB, 2009).

İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıflarda **“Doğal Afetlerden Korunma”** kazanımlarının temalara göre dağılımı Çizelge 4’de; kazanımların ad ve etkinlik örnekleri Çizelge 5 ve 6’da verilmiştir(Çizelge 4, 5, ve 6).

**Çizelge 4. İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi
Öğretim Programı ve Kılavuzu**

BECERİLER	TEMALAR								
	OKUL HEYECANIM (A)			BENİM EŞSİZ DÜNYAM (B)			DÜN, BUGÜN, YARIN (C)		
	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF
11.2.Doğal Afetlerden Korunma	A.1.32 A.1.33			B.1.28	B.2.34	B.3.39			C.3.30

Çizelge 5. İlköğretim 1. Sınıflarda Depremle İlgili Kazanımlar ve Etkinlik Örnekleri

SINIF	TEMA	DERS KAZANIMLARI	AFETTEN KORUNMA VE GÜVENLİ YAŞAM KAZANIMLARI
1.SINIF	OKUL HEYECANIM	A.1.32 Görsel, işitsel ve hem görsel hem işitsel iletişim araçlarından yararlanarak doğal afetlerin zararını fark eder	16. Depremden sonra olabilecek ve karşılaşılabilecek olumsuz durumlar hakkında fikir edinir
		A.1.33 Doğal afetlerin etkilerinden korunmak için okuldaki güvenlik önlemlerinin gereğini yerine getirir	9. Bir deprem sırasında alınması gereken pozisyonu bilir, uygular
			11. Deprem sırasında yapılması gerekenleri deprem sırasında uygular
			13. Bir deprem sonrasında binadan tahliye yollarını bilir
B.1.28 Doğal afetler karşısında yapması gerekenleri belirleyerek ailesi ile birlikte hazırlık yapar	22. Depreme karşı sınıf içinde alınabilecek basit önlemleri uygular		
	18. Deprem ve depreme hazırlıkla ilgili soru sorup cevaplar		
			20. Belirlenen mekânda Deprem Tehlike Avı yapar ve bulduğu tehlikeleri listeler

Çizelge 6. İlköğretim 3. Sınıflarda Depremle İlgili Kazanımlar ve Etkinlik Örnekleri

SINIF	TEMA	DERS KAZANIMLARI	AFETTEN KORUNMA VE GÜVENLİ YAŞAM KAZANIMLARI
3.SINIF	DÜN BUGÜN YARIN	B.3.39 Doğal afetler sırasında evinde yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir	8.Bir deprem sırasında neler hissedebileceğini fark eder
		B.3.39 Doğal afetler sırasında evinde yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir	9. Bir deprem sırasında alınması gereken pozisyonu bilir
			13. Bir deprem sonrasında binadan tahliye yollarını bilir
			19. Deprem sırasında karşılaşılabilecek tehlikeleri araştırır

Programlarda öğrencilere kazandırılmak istenen kişisel nitelikler söz konusudur. Yardımseverlik de doğal afetle ilgili kazanımda öğrencilere verilmesi gereken bir niteliktir. Bu durum doğal afetlere uğrayanlara yardım etme şeklinde düşünülmüştür.

2.3. 2015 Hayat Bilgisi Programı

2015 Hayat Bilgisi Programında başlıklar tema yerine ünite temelli olarak ele alınmıştır. Bunlar;

- ✓ Ben ve Okulum
- ✓ Ailem ve Evim
- ✓ Sağlıklı Hayat
- ✓ Güvenli Hayat
- ✓ Ülkemi Seviyorum
- ✓ Doğa ve Çevre olarak 6 ünite belirlenmiştir.

Öğrencilere kazandırılması gereken kazanımlara bakıldığında; tüm sınıf düzeylerinde kazanımların %50 oranında azaltıldığı görülmektedir. 2015 Hayat Bilgisi programının haftalık ders saatleri Cumhuriyet döneminin tüm Hayat Bilgisi programlarının ders saatlerinden azdır. Doğal afetlerden korunma becerisinin bu programda yer almadığı ve kazanım olarak bulunmadığı görülmektedir. Kişisel nitelikler bu programda değerler şeklinde ele alınmıştır.

2005 ve 2009 programlarında kişisel nitelikler içinde yer alan yardımseverlik niteliğinin 2015 programında değerler içinde yer almadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra değerler içinde yardımlaşma ağırlıklı olarak yer almaktadır. Ayrıca bu programda ara disiplin anlayışının terk edildiği tespit edilmiştir. Etkinlik örneklerinin ve buna yönelik açıklamaların olması 2005 ve 2009 programının önemli özelliklerinden birisidir. 2015 programında ise bu durum söz konusu değildir(Tay ve Baş, 2015).

2015 Hayat Bilgisi programında 1. sınıfta deprem konusu ile ilgili hiçbir kazanım yokken, 2. sınıfta Doğa ve Çevre ünitesinde doğa olayları sonucu oluşan doğal afetlere örnekler verir şeklinde bir kazanımın olduğu görülmektedir. Bu kazanımla sel, heyelan, çığ, fırtına, hortum, deprem gibi afetler üzerinde durulacağı vurgulanmıştır. 3. sınıfta ise güvenli hayat ünitesinde, afetlerin etkilerinden korunmak için alınması gereken güvenlik tedbirlerine örnekler verir şeklinde bir kazanım bulunmaktadır (MEB, 2015).

2.3. 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Programları

2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Programında da başlıklar tema yerine ünite temelli olarak ele alınmıştır. Üniteler;

- ✓ Okulumuzda Hayat
- ✓ Evimizde Hayat
- ✓ Sağlıklı Hayat
- ✓ Güvenli Hayat
- ✓ Ülkemizde Hayat
- ✓ Doğada Hayat olarak ünite belirlenmiştir.

Daha önceki programlarda kişisel nitelik olarak kazandırılması gereken yardımseverlik, 2017 Hayat Bilgisi programında sosyal beceriler olarak bulunmaktadır. Ayrıca değerler eğitiminde yardımseverlik değeri ağırlıklı olarak yer almaktadır. Öğrencilere kazandırılması gereken temel yaşam becerileri içinde doğal afetten korunma becerisi sadece 2. sınıfta yer almaktadır. 2017 hayat Bilgisi dersinin programında temel değişimin 2015 Hayat Bilgisi programına göre, sadece ünite adları olmuştur(MEB, 2017).

2018 Hayat Bilgisi dersi programında kazanım olarak;1. sınıfta deprem konusu ile ilgili hiçbir kazanım bulunmamaktadır. 2. sınıftaki kazanımlar ise;

HB.2.6.6. Doğal afetlere örnekler verir.

Sel, heyelan, çığ, fırtına, hortum ve deprem gibi doğal afetler üzerinde durulur. Doğal afetler sırasında yardım eden Kızılay ve AFAD gibi kuruluşlar tanıtılır.

HB.2.6.7. Doğa olayları ve doğal afetlere karşı alınabilecek önlemleri açıklar.

Deprem öncesi, anında ve sonrasında nasıl davranılması gerektiği de açıklanır(MEB, 2018).

2018 Hayat Bilgisi programın 3. sınıftaki kazanım ise;

HB.3.4.6. Günlük yaşamında güvenliğini tehdit edecek bir durumla karşılaştığında neler yapabileceğine örnekler verir.

Olağanüstü durumlardan; akran baskısı, suç kaynağı kişi ve gruplar, terör, savaş, deprem ve sel sırasında yapılması gerekenler üzerinde durulur (MEB, 2018).

3. TARTIŞMA

Karşılaştırılan 5 Hayat Bilgisi Dersi programı (2005-2009-2015-2017-2018) deprem konusu açısından incelendiğinde, 2005 ve 2009 programlarının deprem konusuna yeterince değindiğini görmekteyiz. İncelenen bu 5 program içinden 2005 ve 2009 programlarının bilgi, beceri ve kavram yönünden yeterli olduğu, fakat bunu davranışa dönüştürme bazında eksikliklerin olduğu söylenebilir. Bu durumu 2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına geçişle ilişkilendirmek doğru olur.

2015 programında deprem konusunun kazanım olarak 1. sınıfta yer almadığını sadece 2. ve 3. sınıfta çok az yer aldığını, 2017 Hayat Bilgisi programında deprem konusunun bir kazanım olarak sadece 2. sınıfta bulunması önemli bir eksikliklerdir. 2018 programında ise bu durumun farkına varılıp 2. ve 3. sınıfta kazanım olarak bulunduğu görülmektedir. Bu programlarda deprem konusunun az yer alması ya da daha yetersiz şekilde yer alması da aslında bir açmaz olarak yorumlanabilir. Yalnız 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi programların da 1. sınıfta bu konuda bir kazanımın yer almaması açıkçası sorgulanması gereken bir durumdur. Çünkü deprem konusunda başlayacak bir eğitimin yaşamsal bir beceriye dönüşmesi sonucunun başarılı olması erken yaşlarda verilen eğitimle olacağı tartışmasıdır. Bu yüzden 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi programları bu açıdan eksik olduğunu düşünmek mümkündür. Ayrıca 2017 Hayat Bilgisi programı deprem konusundaki kazanımlar açısından incelenen 5 program içinde en az kazanımı olanıdır. Bu da açıklanması zor olan bir durumdur. Zira ülkemizin depremselliği açısından değişen bir durum söz konusu değildir. Zaten hemen arkasından 2018'de yapılan programda sanki bu durumun farkına varılmış ve deprem konusunda kazanımlar eklenmiştir.

17 Ağustos 1999 yılında meydana gelen Marmara depremi, ilkokullarda deprem konusunun yeniden ele alınmasını sağlayan bir süreci başlatmıştır. 1999 yılına kadar Hayat Bilgisi program ve ders kitaplarında deprem konusuna çok az önem verilmiştir. 2004 yılında pilot olarak uygulanan Hayat Bilgisi programı 2005 yılında ülke genelinde yaygınlaştırılmış, ancak daha sonraki programlarda deprem konusuna verilen önem azalarak devam etmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Deprem eğitiminin en doğru ve güvenilir bir şekilde verilebileceği yerler kuşkusuz okullardır. Bu bağlamda okullarda yer kabuğunun yapısı doğru bir şekilde öğretilmeli, depremin de doğal bir olay olduğu, gerekli önlemler alındığı takdirde çok az bir zararla atlatabilmenin mümkün olduğu öğrencilere anlatılmalıdır(Öztürk, 2013). Özellikle erken yaşlardan itibaren afet kültür bilincinin aşılmasına ilişkin eğitim programlarının yaşantıya yönelik olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşmesinde de doğal olarak sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Farklı program ve sınıflarda yer alan afet eğitimi ile ilgili öğrenme alanı, kazanım, beceri ve okuryazarlığı ile öğrencilere kazandırılması öngörülen yaşamsal etkinlikler gelecekte belki bir insanı, belki bir toplumu, bir ülkeyi ya da Dünya'yı kurtaracak bir öğreti olacaktır. Afet eğitimi, afet yaşamış ya da yaşama riski altında bulunan bölge insanların mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarının giderilmesine yöneliktir. Tabii ki, bu durumla ilgili siyasilere, ekonomistlerin, sosyal bilimcilerin ve eğitimcilerin afetten koruma ve korunmaya yönelik bilimsel uygulanabilir çözümler üretmeleri çok önemlidir.

Deprem bölgesi olan ülkemizde yerbilimleri konusunda ilköğretimden itibaren okullarda eğitimler verilmeli, ders müfredatına deprem ve korunma yolları dersi eklenmelidir. Bu şekilde daha bilinçli bireyler yetişecek, depreme maruz kalan çocuklar daha bilinçli hareket edebileceklerdir(Gürbüz ve Koyuncu, 2023).

6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen ve 11 ilde etkili olan deprem ülkemizin genelini etkilemiştir. Can ve mal kaybının büyük oranda olmasının altında birçok gerçek yatmaktadır. Ayrıca bu deprem toplumun psikolojik, sosyal, eğitim ve ekonomik olarak tüm dengelerini bozmuştur. Bu durum bize deprem gerçeğini anlamamız ve depremlerle yaşamamız gerektiğini bir kere daha vurgulamıştır. Tabii ki ülkemizde bu konuda alınması ve yapılması gereken birçok plan ve programın gündeme gelmesi gerektiğini göstermiştir. Bireylerimizin deprem eğitimi konusunda daha bilinçli hale gelmeleri kesinlikle biran önce yapılması gerektir. Bu durum öğrencilerimize deprem konusunda yaşam becerisi kazanmış olmaları ile mümkündür. İlkokullardaki Hayat Bilgisi dersi çocuğun ilk üç yılında hayatı anlamak adına önemi bir konumda bulunduğuna göre bu dersin programlarını oluştururken göz önünde bulundurmanız gereken önemli bir noktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, O. (2017). *Deprem ve toplum: Bilgiyle ilişkilerimizi yeniden düşünmek ve kurmak*, 4. Uluslararası Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı, 1-9. Eskişehir.
- Çakır, G. (2007). *Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ
- Demir, M.K. (2016). *Hayat bilgisi programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen adayı görüşleri*, International Journal of Social Science, Number 47, Summer I, 157-171.
- Gürbüz, F., Koyuncu, N.E. (2023). *Çocuklar ve Deprem*, 2nd International Conference on Scientific and Academic Research, March 14-16,2023, Konya, Turkey, 379-383. <http://as-proceeding.com>.
- Kırıkkaya, E. B., Ünver, A., O., Çakın, O. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji Programında Yer Alan afet Eğitimi Konularına ilişkin Öğretmen Görüşleri, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, NEF-EFMED, Cilt: 5, Sayı 1, 24-42.
- MEB (1999). *Tebliğler dergisi*, c.62, Sayı: 2506, Milli Eğitim Basımevi, Kasım, s. 953-1040, Ankara.
7. MEB. (2005). 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- MEB. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- MEB. (2015). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2017). Hayat Bilgisi Öğretim Programı, (İlkokul 1,2 ve 3. sınıflar). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB. (2018). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2, ve 3.sınıflar). Ankara.
- Özey. R., Ünlü, M., (2022) Afetler Coğrafyası. Aktif Yayınevi. İstanbul.
- Özkul, B., Karaman, A. E., (2007). *Doğal afetler için risk yönetimi*, TMMOB Afet Sempozyumu, 251-260. Ankara.
- Öztürk, M.K. (2013). *Sınıf öğretmenleri adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (H.U. journal of Education) 28(1), 308-319.
- Tay, B., Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi, 10(2), 341-375.

Türkoğlu, N. (1993). *Türkiye'nin Yüzölçümü ve Nüfusunun Deprem Bölgelerine Dağılışı*, Ankara Üniversitesi, Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, Sayı:8, 133-148.

4. Bölüm

CUMHURİYET ÖNCESİ VE İNÖNÜ DÖNEMİ HÜKÜMET PROGRAMLARINDA EĞİTİM

Muhammet Fatih KIZILKAYA ¹

¹Dr., Sosyal Bilgiler Eğitimi, mfatihkizilkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7143-279X

ÖZET

Eğitim, insan davranışlarını geliştirme ve değiştirme sürecinde en etkili araçlardan biridir. Toplumların kendi eğitim mekanizmalarını yürütebilmeleri için özgün eğitim sistemlerini oluşturmaları gerekmektedir. Çünkü hükümetler temsil ettikleri toplumların ihtiyaçlarını gerçekleştirmede sorumlu yapılardır. Hükümet tarafından uygulamaya konan eğitim politikaları da çoğu zaman hükümet programlarında yer alabilmektedir. Bu nedenle çalışmadaki ana amaç; geçmişten günümüze süregelen hükümet programları, yıllık programlar ve kalkınma planlarını inceleyerek eğitime verilen değerin karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılmasıdır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma betimsel nitelikte olup bilgi toplama yöntemi olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada TBMM tarafından derlenen 10 ciltlik Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri isimli eserler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Program, Hükümet, Hükümet Programı, Politika

GİRİŞ

Eğitim, insan davranışlarını geliştirme ve değiştirme sürecinde en etkili araçlardan biridir. Toplumların kendi eğitim mekanizmalarını yürütebilmeleri için özgün eğitim sistemlerini oluşturmaları gerekmektedir. Çünkü hükümetler temsil ettikleri toplumların ihtiyaçlarını gerçekleştirmede sorumlu yapılardır. Hükümet tarafından uygulamaya konan eğitim politikaları da çoğu zaman hükümet programlarında yer alabilmektedir. Bireylerin, grupların ve hükümetlerin belirledikleri hedef ve amaçlara ulaşmaları için ortaya koydukları plan ve programlar siyasi politikalarını oluşturmaktadır. Siyasi politikaların bir parçası da eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için devletler tarafından uygulanan eğitim politikalarıdır (Çakır, 2017). Siyasi partiler, seçim öncesi vaatlerde bulunmakta, seçim kazandıktan sonra da vaatlerini hükümet programına dönüştürmekte ve gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar (Çoban, 2018). Bu sebeple hükümetler temsil ettikleri toplumların ihtiyaçlarını gerçekleştirmede sorumlu yapılardır.

Siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda hükümetler tarafından izlenecek yol haritaları hükümet programlarıdır (Lamba, 2015). Bu programlar hazırlanırken, yönetme hakkını elinde bulunduran partilerin düşünceleri etkili olmaktadır. Bu etki şüphesiz siyasi, ekonomik, kültürel ve sağlık alanında olduğu gibi eğitim konusunda da ortaya konmaktadır. Çünkü ülkelerin eğitim adına belirlediği amaç ve hedeflerinin yanı sıra her partinin de kendine özgü dünya görüşü bulunmaktadır (Cankar ve Taş, 2017).

Ülkelerin gelişmesi ve ilerlemesi ekonomik, kültürel, sosyal ve politik faktörlere bağlıdır. Bu kültürel ve sosyal faktörlerin başında da eğitim gelmektedir. İlerlemede gerekli olan kalifiye eleman, eğitim sayesinde yetiştirilmektedir (Tuna, 2003). Bu nedenle seçilen hükümetler eğitime daha fazla değer vermek zorundadır. Çünkü insanların hayat standartlarını yükselterek sorumluluklarını bilen iyi birer vatandaş olmalarına katkı sağlar. Çevrelerine karşı duyarlı olmaları hususunda onlara gerekli eğitimi verebilirsek, suç oranını ve eşitsizliği de aynı oranda azaltmış oluruz.

Eğitim programları yaşanan olay ve siyasal ortamlar göz önünde bulundurularak eğitim faaliyetlerinin kısa, orta ve uzun vadeli hedefleri, ekonomik olarak göreve uygun personellerin tercih edilmesi, personellerin çalışma şartları ile eğitim kuruluşlarının yapılarını belirlemek amacıyla yapılandırılarak hükümetler tarafından hayata geçirilmektedir (Uluğ, 1985). Hükümetlerin eğitim politikaları, siyasi hakimiyetleri elinde bulunduran yapının beklentilerini yansıtmakla beraber dünyasal görüşlerini de ortaya koyabilmektedir (Svi Shapiro, 1980). Eğitim politikaları ve dünya görüşleri arasında bir ilişkinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Hâkim olunan dünya

görüşü istenilen insan tipini oluşturmaya çalışırken, bunu eğitim sistemi ve eğitim politikaları ile gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Liderlerin hâkim oldukları dünya görüşleri, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanındaki politikalarının oluşumunda ve uygulanmasında öncü bir rol oynamaktadır (Guttek, 1997).

AMAÇ ve YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı; Cumhuriyet öncesi ve İnönü dönemi hükümet programlarında eğitime verilen değeri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışma betimsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bilgi toplama yöntemi olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırılan konu veya konularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin detaylı bir analizini içermektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılan doküman incelemesi aynı zamanda diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.

Çalışmada veri seti olarak; TBMM tarafından derlenen 10 ciltlik Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetler-Programları (Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri) incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde cumhuriyet öncesi ve İnönü dönemi hükümet programlarında yer alan eğitim konuları incelenmiştir.

TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ HÜKÜMETLERİ PROGRAMLARINDA EĞİTİM

25 Nisan 1920-03 Mayıs 1920 tarihleri arasında faaliyet sürdüren Muvakkat İcra Encümeni Heyeti Hükümet Programı incelendiğinde eğitim konusunda meclise program sunulmamıştır.

3 Mayıs 1920 – 24 Ocak 1921 tarihleri arasında faaliyette bulunan I. İcra Vekilleri Heyetinin hükümet programında; öğrencilerin terbiyesi, dini ve milli değerlerine sahip olarak yetiştirilmesi aynı zamanda hayat mücadelesinde başarılı olmalarının sağlanması planlanmaktadır. Öğrencilere kendi benliklerinde bulunan güç ve öz güveni kazandırıp, üretici fikir ve şuuru yüksek derecede ortaya çıkarmak ayrı bir gaye olarak programda yer almaktadır. Eğitim kurumları ve programları konusunda ise; bütün resmi eğitim ortamlarında en ilmi ve modern esasların yanı sıra sağlıklı kurallar çerçevesinde yeni bir eğitim programı oluşturmak veya düzenlenmek hedeflenmektedir. Millet karakterine, coğrafi ve iklim yapısına, tarihi gelenek ve göreneklerine, toplum yapısına uygun ders kitaplarının oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Halk dilindeki kelimeleri

bir sözlükte toplayıp, milli ruhu artıracak tarih, edebiyat ve toplumsal eserleri uzman ilim sahiplerine yazdırılmasının gerektiği programda yer almaktadır. Tarihi eserleri kayıt altına alıp korumak, doğunun ve batının ilim ve fen alanındaki eserlerini dilimize çevirmek yine programda hedeflenen önemli hususlardan birisidir. Kısacası; bir milletin hayatını devam ettirebilmesi için en önemli hedef milli eğitime özel çaba sarf edip mevcut okulları güzel bir şekilde idare etmek istenmektedir.

24 Ocak 1337 (1921) – 09 Temmuz 1338 (1922) tarihleri arasında II. İcra Vekilleri Heyeti (Fevzi Paşa Hükümeti) döneminde de meclise program sunulmamıştır. Hüseyin Rauf Bey (Orbay) Hükümeti olarak isimlendirilen III. İcra vekilleri heyeti hükümeti 12 Temmuz 1337 (1922)-04 Ağustos 1338 (1923) döneminde meclise yine program sunulmamıştır.

14 Ağustos 1923 – 27 Ekim 1923 tarihlerinde IV. İcra Vekilleri Heyeti hükümet (Ali Fethi Bey Hükümeti) programında eğitim konusu ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Milli eğitim, genel terbiye ve ortak birliği meslek eğitiminde, dayanak kabul ettiği beyan edilmiştir. Eğitimin ahlak görevlerinden birincisi; çocukların terbiyesi ve eğitimi, ikincisi; insanların terbiyesi ve eğitimi, üçüncüsü ise seçkin bir milletin yetişmesi için gerekli olan araçların hazırlanması veya temin edilmesinin olduğu vurgulanmıştır. Çocuklara verilecek ahlak eğitiminin okullarda verileceği, eski okulların modern hale getirileceği ve öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi, tatil dönemlerinde açılacak dersleri kavrama ve bilgi edinmeleri, okul binalarının iyileştirilmesi ve teknik araç-gereçlerin sağlanmasına çalışılacağı programda dile getirilmiştir.

Toplumun eğitimi için gece derslerinin ve çırak okullarının kurulacağı, halk diline uygun ve halkın ihtiyaçlarını karşılayacak kitapların yazılacağı ve ülkenin her tarafına dağıtılacağı belirtilmektedir. Milli ve seçkin bireylerin yetiştirilmesi için yetenekli ancak ailesinin maddi durumu iyi olmayan gençlerin orta ve yüksek okullarda devlet himayesinde eğitimlerini ilerletmeleri için Avrupa'daki okullara gönderilmesi programda planlanmaktadır. Devam eden ilim sınıflarında özellikle insani ve toplumsal özellikteki ana kitapların tercümelemlerinin yapılacağı ve hükümet tarafından eğitimin bütün derecelerine aynı önemin verileceği programda bulunmaktadır.

Yine hükümet programında ilköğretim ve liselere öğretmen yetiştirmek, öğretmenlerin mesleki bilgiler edinmeleri ve uygulama görmeleri sağlamak için yeni öğretmen yetiştirme okullarının açılması istenmektedir. Meslek eğitiminin gelişmesi için Avrupa'ya heyet gönderilmiştir. Meslek eğitimi için yeni okulların ve imalathanelerin açılması konusu da programda bulunmaktadır. Bu dönemde liselere kabul edilecek öğrencilerin ülke genelinden sınavla seçileceğine ve seçilenlerin eğitimlerine devam edebilmeleri için İstanbul'da bir yurt açılmasına

karar verilmiştir. İzcilik teşkilatına gereken önemin verileceği, okul teşkilatının program ile birleştirileceği belirtilmiştir.

Uygun merkezlerde 6 senelik ilköğretim eğitiminden sonra ziraat, sanayi ve ticarete yönelik iki senelik tamamlama sınıfları açılarak yüksek eğitim alamayan gençlerin bu sınıflara devam etmeleri zorunlu tutulacağı, ilköğretimin mecbur olması gerektiği ve kadınların eğitimine de erkeklerin eğitimi kadar önem verileceği programda yer almıştır. Bu maksatla kız öğretmen okulları, kız liseleri ve kız sanayi liseleri açılmaya başlandığı beyan edilmiştir. Milli kültüre önem verileceği belirtilerek, öğretmenliğin bir meslek olarak tanınması programda sunulmuştur.

CUMHURİYET DÖNEMİ İNÖNÜ HÜKÜMETİ PROGRAMLARINDA EĞİTİM

I. İnönü Hükümeti (30.10.1923-06.03.1924), II. İnönü Hükümeti (06.03.1924-22.11.1924), III. İnönü Hükümeti (03.03.1925-01.11.1927) ve IV. İnönü Hükümeti (01.11.1927-27.09.1930) dönemlerinde eğitim konusunda program bulunmamaktadır.

V. İnönü Hükümeti (27.09.1930-04.05.1931) programında eğitim konusunda mesleki eğitim ve uzmanlaşmada az harcama ile çok sonuç arayan pratik nitelikte bir yapı oluşturmak, okulların her türlü olumsuz etkilerden kurtulmuş, ahlak ve düzen tarafını özellikle önemli gören bir zihniyet ve yeni bir güçle devam edileceği aktarılmaktadır. VI. İnönü Hükümeti' nin (04.05.1931-01.03.1935) meclise sunmuş oldukları programda az harcamayla fazla eğitim vermek için özellikle bir çalışma gerçekleştireceklerini beyan etmişlerdir. VII. İnönü Hükümeti (01.03.1935-01.11.1937) eğitim siyasetinin belirli bir yol üzerinde yürüyeceği, sağlık ve ziraat programlarının uygulanacağı programda geçmese de başlangıçta ana hatların belirlendiği, yeni yolların da belirleneceği ve programdan yakın zamanda sonuçlarının alınacağını ümitli bir şekilde görüldüğü belirtilmektedir.

VIII. İnönü Hükümeti (20.11.1961-25.06.1962) programında; eğitim milli kalkınmayı hızlandıracak ve gerçekleştirecek bir yatırım aracı olarak görülmektedir. On yıllık bir süre içinde tamamlanması planlanan ilköğretimi bitiremeyen ve ortaöğretime devam etme imkanı bulamayan bireyler için kısa süreli yetiştirme programları hazırlanması planlanmaktadır. Ayrıca, tarım ve el sanatları alanlarında mesleki ve teknik öğretim kursları ile okuma-yazma öğretimi çalışmalarına da öncelik verileceği belirtilmiştir. Orta ve yükseköğretim kurumlarının, iyi bireylerin yetiştirilmesi esasına dayalı olarak yeniden düzenlenmesi, Devlet Planlama Teşkilâtı'nın belirlediği sektör ihtiyaçlarına göre teknik öğretim ve mesleki eğitime daha fazla öğrenci alınmasını hedeflemektedir.

Öğretmen yetersizliği, dönemin önemli sorunlarından biri olarak ele alınmıştır. Ayrıca, halk eğitimine önem verilmesi ve çeşitli iş alanları için nitelikli işçilerin yetiştirilmesine yönelik çaba harcanacağı vurgulanmıştır. Eğitim kurumları özel kurumlarla birlikte düşünülmektedir. Ekonomik fırsatı olmayan yetenekli bireylerin yetiştirilmesine önem verileceği programda aktarılmaktadır. Ülke ihtiyaçlarına cevap verebilecek özelliklere sahip bilim adamı yetiştirmek için tedbir alınacağı aktarılmaktadır. IX. İnönü Hükümetinin (25.06.1962-25.12.1963) sunduğu programda; her yaş grubundaki bireylere eşit eğitim fırsatları sunarak yeteneklerine göre vatan ve millete bağlı üstün seviyede yetiştirmek eğitimin amacı olarak görülmüştür. Eğitim sisteminin gözden geçirilerek yeniden ele alınması gerektiği de programda vurgulanmıştır. 1970 yılına kadar tüm okul çağındaki çocukların ilköğretime alınması, ilkokuldan sonra öğrenimine devam edemeyenler için tarım ve el sanatları alanlarında destekleyici kurumların açılması, genel ve mesleki teknik öğretim kurumlarının devlet planlaması doğrultusunda yaygınlaştırılması planlanmıştır. Devlet Planlama Teşkilâtı'nın belirlediği sektör ihtiyaçlarına göre orta ve yüksek seviyedeki genel ve mesleki öğretim kurumlarının açılması amaçlanmaktadır. Her düzeydeki öğretim kurumlarının öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasına öncelik verileceği vurgulanmıştır. Hükümetin eğitim politikasında, ülkenin az gelişmiş bölgeleriyle diğer bölgeleri arasındaki farklılıkları ortadan kaldıracak tedbirlerin alınmasına özen göstereceklerini de vurgulamışlardır.

X. İnönü Hükümeti'nin (25.06.1962-25.12.1963) sunduğu programda; milli eğitime öncelik verileceği ifade edilmiştir. Eğitim konusunda kalkınma planının gerektirdiği mesleki ve teknik öğretim kurumlarının gerek öğrenci kapasitesi bakımından gerek çeşitleri ve kaliteleri bakımından büyük ölçüde geliştirileceği belirtilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Hükümet programlarının yol gösterici birer harita olduğu kabul edilmektedir. Yönetimi seçimler neticesinde eline alan siyasi iktidarlar yapacakları siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetleri meclise sunmakta ve güvenoyu almaktadırlar. Meclise sunulan bu programlar siyasi güçlerin iktidarda kalacakları süre zarfında hayata geçirilmek istenen faaliyetlerin kamuoyuna duyurulmasıdır. Eğitim politikaları da hükümet sistemlerinin değişimine paralel olarak değişebilmektedir. Bu nedenle cumhuriyet öncesi ve İnönü dönemi hükümetlerin programları eğitim açısından incelenmiştir.

Cumhuriyet öncesi dönemde; muvakkat icra encümeni heyeti, II. İcra Vekilleri Heyeti ve III. İcra Vekilleri Heyeti meclise program sunmamıştır. Ancak, muvakkat icra encümeni heyetinden sonra yönetime gelen I. İcra Vekilleri

Heyeti ile IV. İcra Vekilleri Heyeti hükümet programı yayınlamıştır. Hükümet programı yayınlanmamasının nedeni 4 bir koldan saldırıya uğrayan bir devletin öncelikli amacının istiklâlini sağlamaya çalışıyor olması olabilir. Yine ülkenin zor günler geçirmesinden kaynaklı ekonomik yapısının kötü olması bunu etkileyen bir neden olabilir.

I. İcra Vekilleri Heyeti döneminde yayınlanan program da dönemin şartlarına göre dini ve milli değerler üzerinde durmuştur. Çünkü istiklâl mücadelesi veren bir ülkenin dini ve milli değerlerine sahip çıkması gerekmektedir. Eğitim programlarının ve kurumlarının modern çerçevede yenilenmesinin düşünülmesi eğitime verilen değer bir göstergesi olabilir. Millet karakteri ve yaşadığı coğrafi şartlara uygun ders kitaplarının oluşturulmaya çalışılması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışılmak istenmesi olabilir. Halk dilindeki kelimelerin toplanıp sözlük oluşturulmak istenmesi, milli ruhu artıracak tarih, edebiyat ve toplumsal eserlerin uzman ilim sahiplerine yazdırılmak istenmesi geçmişe olan saygının bir göstergesi sayılabilir. Tarihi eserlerin korunmak istenmesi yine bu saygının bariz göstergesidir.

IV. İcra Vekilleri Heyeti döneminde yayınlanan program da ise; ahlak ve milli birliğe önem verilmesi bununda meslek eğitimine dayanak kabul edilmesi milli birliğe verilen önemin göstergesidir. Okulların modern hale getirilip öğretmen eğitimine önem verilmesi eğitime verilen değer açık bir tezahürüdür. Teknik eğitime önem verilmesi de gelecek nesillerin inşası için büyük bir önem arz etmektedir.

Toplumun eğitimi için gece derslerinin ve çırak okullarının kurulacağı, halk diline uygun ve halkın ihtiyaçlarını karşılayacak kitapların yazılacağı ve ülkenin her tarafına dağıtılacağı belirtilmektedir. Milli ve seçkin bireylerin yetiştirilmesi için yetenekli ancak ailesinin maddi durumu iyi olmayan gençlerin orta ve yüksekokullarda devlet himayesinde eğitimlerini ilerletmeleri için Avrupa'daki okullara gönderilmesi programda planlanmaktadır. Devam eden ilim sınıflarında özellikle insani ve toplumsal özellikteki ana kitapların tercümelerinin yapılacağı ve hükümet tarafından eğitimin bütün derecelerine aynı önemin verileceği programda bulunmaktadır. I. İcra Vekilleri Heyeti döneminde olduğu gibi halkın ihtiyaçlarını karşılayacak kitapların yazılacağı ve ülkenin her tarafına dağıtılacağı eğitim ve gelişmeye gösterilen önemden kaynaklanmaktadır.

İlk defa sınav usulüyle öğrencilerin okullara seçilmek istenmesi ise kalifiye eleman yetiştirme konusunda önemli bir adım olabilir. Çünkü yetenekli öğrencilerin seçilerek eğitime alınması gelecek açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur. Eğitim konusunda zorunlu eğitime geçiş çabaları eğitimli bir vatandaş yetiştirme gayesinin açık bir göstergesi olarak düşünülebilir. Kadınlara

eşit eğitim fırsatlarının sağlanarak kadınlara özgü okulların açılması eğitime ve kadına verilen değerin göstergesi sayılabilir.

İnönü hükümetleri döneminde ise; I. İnönü Hükümeti, II. İnönü Hükümeti, III. İnönü Hükümeti ve IV. İnönü Hükümeti meclise sunmuş oldukları programlarda eğitim konusuna değinmemişlerdir. Ancak, V. İnönü Hükümeti, VI. İnönü Hükümeti, VII. İnönü Hükümeti, VIII. İnönü Hükümeti, IX. İnönü Hükümeti ve X. İnönü Hükümetinde eğitim hususunda görüşlere yer verilmiştir. İlk 4 İnönü hükümetinde eğitim konusuna değinilmemesinin nedeni yeni bir yönetim sistemine geçilmiş olması, eğitim hakkında yeni kanunların kabul edilmesi ve siyasi işleyişin yeni kuruluyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

V., VI. ve VII. İnönü Hükümetleri programında mesleki eğitim ve uzmanlaşmada az harcama ile çok sonuç arayan pratik nitelikte bir yapı oluşturmak istemesi ekonomik durumdan kaynaklı olduğu düşünülebilir. Cumhuriyet öncesi hükümetlerinde olduğu gibi cumhuriyet dönemi hükümetleri de ahlak eğitimi ve milli birlik üzerinde durulmaktadır.

VIII. İnönü Hükümeti eğitimi bir araç olarak görmekten ziyade milli kalkınmanın bir yatırımı olarak görmektedir. Uzun süreli bir plan çerçevesinde eğitimin yapılandırılmaya çalışılması sistemin oturtulmaya çalışılmak istenmesi olabilir. VIII., IX. ve X. İnönü Hükümeti Devlet Planlama Teşkilâtının uygun gördüğü mesleklere ilişkin eğitim verilmeye çalışılması devlet yapılarının birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışmasının bir göstergesi olabilir.

VIII. ve IX. İnönü Hükümetlerinin programlarında yer alan eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmaya çalışılması gelişmiş ülke olma yolunda atılan ilk adımlar olarak görülebilir.

IX. İnönü Hükümeti programında eğitimin sadece gençler için değil tüm halkın sosyal ve ekonomik kalkınmaları için gerekli olduğu düşüncesi ülkenin ileriye doğru adım atmaya çalışmasının güzel bir göstergesidir. 1970 yılına kadar okuma çağında bulunan bütün çocukların ilköğretime alınacağı, ilkokuldan sonra öğrenimine devam imkânını bulamayan çocukların ve yetişkinlerin okuma-yazma öğretimi ile birlikte, çevrenin ekonomik ve sosyal şartları göz önünde tutularak tarım ve el sanatları alanında, devamlı bir programa katılmak istenmesi de ileriye doğru adım atmanın destekçisi konumundadır.

Bir ülkenin en önemli sorunlarından biri olan öğretmen yetiştirme sorunu da geçen yıllar sonucunda çözülebilen bir sorun olamamıştır. Öğretmen yetiştirmek için yapılan büyük yatırımların ve harcanan emeklerin arzu edilen sonuca ulaşması için, öğretmenlik mesleğini cazip kılacak tedbirlerin alınmasının gerektiğinin ileri sürülmesi öğretmenlik mesleğinin henüz tercih edilen bir meslek olmadığını gösterir. Çağdaş medeniyetlere ancak eğitim alanında rehber konumunda olan gelişmiş ve bilgili öğretmenlerle ulaşılabilir.

Sosyal ve ekonomik kalkınmamızın gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan alanlarda, yüksek derecede ilim ve fen adamı ile araştırmacılar yetiştirmenin bir plâna bağlanmak istenmesi de artık eğitim siteminin oturtulması gerektiği düşüncesinin güzel bir örneğidir. Kısacası görülmektedir ki; istiklâl mücadelesinden yeni çıkmış ve yeni bir yönetim sistemi benimsemiş bir ülke için eğitime destek vermeye çalışılmıştır. Ancak ekonomik yapının güçsüz olması, halkın eğitim seviyesinin yeteri kadar iyi olmaması eğitim açısında kalkınamamayı büyük ölçüde etkilemiştir.

REFERANSLAR

- Aydın, S., (2017). Tracing Turkey's Spatial Strategies Through Governmental Programs. *Fiscaoeconomia*, 1 (2), 1-37. DOI: 10.25295/fsecon.305066
- Cankar, B. ve Taş, A., (2017). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1999-2016). *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 189-210. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/kusbd/issue/30549/321180>
- Çakır, C., (2017), Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler: Bir Kamu Politikası Aktörü Olarak Milli Eğitim Şuraları Özelinde Bir Değerlendirme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 9 (2), 31-48. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/sobiadsbd/issue/35989/403750>
- Çoban, A., (2018). Cumhuriyet Dönemi Hükümet Programları ve Öğretmenlik Mesleği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67), 1278-1301. DOI: 10.17755/esosder.426481
- Eryılmaz, B., (2013). Bürokrasi ve Siyaset, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Guterk, G. L., (1999). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karataş, M., (2001). "Bilgi Üretimi ve Eğitimin Sosyo-Ekonomik Gelişmedeki Önemi". *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 81-90. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/yonveek/issue/13676/165484>
- Karkın, N. Çiğeroğlu Öztepe, M. (2017). Değerler Üzerinden Türk Kamu Yönetiminde Değişim Algısı: 2002-2015 Dönemi Hükümet Programları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7 (1), 113-142. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ckuiibfd/issue/29783/325730>
- Lamba, M. (2015). Türkiye'de Yeni Kamu Yönetimi Anlayışının Yansımaları: Hükümet Programları Üzerinden Nitel Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (20), 1, 127-141.
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T. (2013). Hükümetler Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 1, TBMM Basımevi. (https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_1.pdf)
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T. (2013). Hükümetler Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Cilt 3, TBMM Basımevi. https://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_3.pdf)
- Özdem, G. (2015). An Overview of Postgraduate Thesis Within The Field of Education Policies in Turkey (1989-2014). *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14 (3), 631-646. DOI: 10.21547/jss.256758
- Öztürk, C. (2005). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Türk Tarih Kurumu: Ankara.

- Su, Ş. (2017). Adalet ve Kalkınma Partisi Dönemi 59. ve 60. Hükümetlerinde Eğitim Politikaları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3 (1), 12-22. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/ekvad/issue/28620/311126>
- Svi Shapiro H. (1980). Society, ideology and the reform of special education: a study in the limits of educational change. Educational Theory 30 (3), 211-223.
- Tuna, Y. (2003). "Kalkınma Planlarında Yüksek Öğretim". Milli Eğitim Dergisi, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/tuna.htm Erişim Tarihi: 18.04.2019.
- Uluğ, F. (1985). Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü. Ankara: TODAİE
- Yavuz, M. (2018). Eğitim Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticiler Açısından Hizmet İçi Eğitimin Önemi: Temel Eğitim Ve Orta Öğretim Kurumlarında Bir Araştırma Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

5. Bölüm

ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ ETKİLEŞİMİ BAĞLAMINDA PROJE OKULLARI

**Yasemin KANIK¹,
Serap AKSOY²,
Yılmaz YİĞİT³,
Nagihan KOZLUCA⁴
İrfan KIRAN⁵,
Murat ŞİMŞEK⁶**

¹ Necip Fazıl Kısakürek Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uzman Öğretmen, kanikyasemin41@gmail.com

² Necip Fazıl Kısakürek Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uzman Öğretmen

³ Mimar Sinan Anadolu Lisesi-Başöğretmen-Okul Müdürü, yanmaz52@hotmail.com

⁴ Mimar Sinan Anadolu Lisesi-Uzman Öğretmen, nsahin86@hotmail.com

⁵ Hereke Anadolu Lisesi-Uzman Öğretmen, kirann61@hotmail.com

⁶ Hereke Anadolu Lisesi-Başöğretmen-Müdür Yardımcısı, muratsimsek241@hotmail.com

1. GİRİŞ

Eğitim, Eflatun'a göre “*insanı olgunlaştırmanın en etkili yolu*” iken, Kant'a göre “insanın doğuştan getirdiği bütün yeteneklerinin geliştirilmesidir”. Eğitim, bireyin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir aynı zamanda (Ertürk, 1973; Ertürk, 2020).

Dinamik bir süreç olan eğitim toplumsal olaylardan, teknolojik gelişmelerden hatta ülke gündeminde var olan siyasi gelişmelerden bile etkilenen bir olgudur. Ülkemizde de bu doğrultuda zaman zaman eğitim politikaları güncellenmiştir. İşlemeyen, teknolojiye ve çağımızdaki gelişmelere uygun olmayan, çağın gerisinde kalan eğitim programları zamanla değiştirilmekte ve yenilenmektedir. Aynı zamanda yeni bir sisteme gerek duyulana kadar ya da var olan programlar amaca hizmet etmediğinde değişiklik yapma yoluna gidilmektedir.

1984 yılından sonraki dönemlerde eğitim programlarında değişiklik yapmak ve yeni müfredat çalışmaları için Milli Eğitim Bakanlığı'nda çeşitli komisyonlar ve bu komisyonlar tarafından geliştirilen programlar ya da yeni yöntemler önce pilot bölgelerde uygulanıp daha sonra yaygınlaştırılmıştır. 1990'lı yıllarda uygulanan Ders Geçme ve Kredi Sistemi bu çalışmalara örnek olarak verilebilir (Ayas, 1995; Ayas vd., 2013).

Günümüzde eğitim alanında yapılan yenilikleri teknoloji, fen bilimleri, kodlama, robotik gibi alanlar belirlemektedir. Ülkeler bu alanlarda geride kalmamak için eğitimde teknolojik adımlar atma yoluna gitmektedir (Ayas, 1995; Çobanoğlu ve Badayan, 2017; Demirtaş ve Güneş, 2002). Bu adımların çoğunluğunu matematik, fen bilimleri ve teknoloji alanlarında (STEM) yeni eğitim öğretim programları yapmak ve bu programları uygulamak oluşturmaktadır.

Ülkemizde Ortaöğretimde halen Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Mesleki Eğitim ve İmam Hatip Liseleri akademik olarak varlığını sürdürmektedir (Cirit ve Günday, 2019).

Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları ilk defa 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında hayata geçirilmiştir. Yönetmelik ise 01.09.2016 tarih ve 29818 sayılı resmi gazetede yayınlanmıştır (RG, 2016). Proje tabanlı eğitimin esas alındığı bu liseler öncelikle Fen Liselerinden oluşturulmuş; daha sonra İHL ve bazı Anadolu Liseleri de proje okullarına dönüştürülerek hemen hemen her ilde proje okullarının bulunmasına özen gösterilmiştir. Bu okullar merkezi sınavla öğrenci alan “**Nitelikli Okullar**” olarak var olmaya devam etmektedir.

Akademik başarının artırılmasına yönelik çalışmaların sonuncusu proje okulu çalışmasıdır. Proje okulları günümüzün etkili okullarına örnek okullardır. Bu okullar ortak amaç ile bir araya gelmiş öğretmen kadrolarından, ortak hedefe

yönelmiş öğrenci ve velilerden oluşur. Proje okulları bağlamında “okulların öğretmen kadrosu neye göre belirleniyor?”, “öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için neler yapılmaktadır?”, “proje okulları nasıl belirleniyor?” ve “proje okullarının geleceği nasıl olacak?” gibi sorular öğretmen-öğrenci ve veli düzleminde sıkça sorulmakta ve tartışılmaktadır.

Bu ve benzeri sorulara yanıt oluşturacak bu çalışmanın amacı; öğretmen görüşlerinden yola çıkarak proje okulunda olmanın öğretmen, öğrenci ve veli açısından etkilerini araştırmaktır.

Problem cümlesi çerçevesinde ve bu araştırma kapsamında cevap aranacak alt problemler:

- A. Proje okullarında çalışmanın öğretmen açısından etkileri nelerdir?
- B. Proje okulunda öğrenci olmanın etkileri nelerdir?
- C. Proje okulunda veli olmanın etkileri nelerdir?
- D. Proje okullarının varsa sorunları nelerdir?

“Proje okulunda öğretmen olmak, öğrenci olmak, veli olmak” ile ilgili bu çalışma ile aslında proje okullarının olumlu ve olumsuz yönlerini araştırarak öğretmen-öğrenci ve veli genelinde kafalarda oluşan sorulara yanıt bulmaya çalışılmıştır.

2. ARAŞTIRMA EVRENİ VE YÖNTEM

Proje okulları ortak amaç ile bir araya gelmiş öğretmen kadrolarından, ortak hedefe yönelmiş öğrenci ve velilerden oluşur. Bu araştırma, yalnızca İzmit ve Derince ilçelerinde bulunan Kocaeli Fen Lisesi, Necip Fazıl Kısakürek Anadolu İmam Hatip Lisesi, Merkez Bankası Derince Anadolu Lisesi okullarında görev yapan farklı alanlardaki öğretmen görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Proje Okulları, ulusal ve uluslararası proje yürüten sınavla öğrenci alan nitelikli okullardır. Fen Liseleri, fen ve matematik alanında yetenekli olan öğrencileri akademik olarak bu alanlarda yetiştiren okullardır. Anadolu Liseleri, nitelikli öğrenci yetiştirmek amacı ile açılmış sınavla öğrenci alan okullardır. İmam Hatip Liseleri ise imam, hatip ve Kur’an öğreticisi yetiştirmek amacı ile kurulmuş okullardır.

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma tekniğine doğal araştırma da denilmektedir. Son yıllarda ve 21. Yüzyılın getirdiği felsefi değişimlerle sosyal bilimler alanında nitel araştırma yöntemleri önem kazanmaya başlamıştır. Gözlem yaparak görüşme usulü ile bilgi toplayıp bunları gerçeğe yakın bir ortamda ortaya koyma konusunda yapılan nitel çalışmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırma yöntemi katılımcılardan görüş alınması yolu ile alınan görüşlerin ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Nicel araştırmalar ise alınan bu görüşlerin sayısal olarak ölçülmesine yarar. Nitel araştırma yöntemi ölçülebilir

kavramlarla ilgilenir ve sorunlara neden sorusu ile yaklaşır. Ne kadar ile ilgilenmez. Nicel araştırma da ise ne kadarla, kaç tane ile ilgilenilir(Çelik vd., 2020).

Nitel araştırmada veri toplamak için üç yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler içerisinde en çok kullanılan teknik, görüşme tekniğidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu çalışmada da nitel bir araştırma tekniği olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada problem durumu proje okulu olarak nitelendirilmiş Fen Liseleri, Anadolu liseleri, İmam Hatip Liseleri için uygun olduğundan, bu tür okullarda farklı alanlarda görev yapan öğretmenler ile görüşme yapılmıştır. Kocaeli Fen Lisesi'nde görev yapan 5 öğretmen, Merkez Bankası Derince Anadolu Lisesi'nde görev yapan 5 öğretmen ve Necip Fazıl Kısakürek Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde görev yapan 10 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir(Çizelge 1).

Görüşme sorularının amacına ulaşma derecesini ölçmek amacıyla pilot görüşme planlanmıştır. Konunun tam açıklanabilmesi ve sağlıklı veri toplanabilmesi için bu görüşmelerin, Proje Okulu olarak nitelendirilmiş bir okulda görev yapan öğretmenler ile yapılmasına karar verilmiştir.

Yapılan görüşmeler ortama 25-30 dakika sürmüştür. Pilot görüşmeler sonucunda uzman görüşü de alınarak görüşme formunun gerekli verilerin toplanması için yeterli olduğu kanaatine varılmıştır. Daha sonra planlanan tüm görüşmeler yine proje okulu olarak eğitim sürecine devam eden Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesinde görev yapan farklı alanlarda 20 öğretmenle yapılmıştır. Görüşmeler yapılmadan yasal olarak gerekli izinler alınmıştır. Tüm görüşmeler bireysel görüşme şeklinde olup yüz yüze yapılmıştır. Görüşmecilerin talepleri doğrultusunda ses kaydı alınmamış olup görüşmeler, görüşme formu üzerinden yazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler araştırmanın bulgular bölümünde değerlendirilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcıların demografik özellikleri ve atama alanları

<i>Katılımcı</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>Kıdem</i>	<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Atama Alanı</i>
KÖ1	İHL	18	42	E	EDEBİYAT
KÖ2	İHL	22	46	E	MESLEK DERSİ
KÖ3	İHL	24	45	K	EDEBİYAT
KÖ4	İHL	8	38	K	FELSEFE
KÖ5	İHL	21	42	E	MATEMATİK
KÖ6	İHL	24	47	E	EDEBİYAT
KÖ7	İHL	25	48	E	MESLEK DERSİ
KÖ8	İHL	8	31	K	İNGİLİZCE
KÖ9	İHL	17	39	E	MESLEK DERSİ
KÖ10	İHL	27	49	E	FİZİK
KÖ11	FL	25	45	K	TARİH
KÖ12	FL	20	44	E	KİMYA
KÖ13	FL	15	46	K	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK
KÖ14	FL	29	52	K	BİYOLOJİ
KÖ15	FL	22	44	K	MATEMATİK
KÖ16	AL	22	45	E	MATEMATİK
KÖ17	AL	16	40	E	EDEBİYAT
KÖ18	AL	15	43	K	EDEBİYAT
KÖ19	AL	10	31	K	RESİM
KÖ20	AL	22	45	E	TARİH

3. VERİLERİN ANALİZİ

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonunda elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi yöntemi ile veriler tanımlanır, birbirine benzeyen birbiri ile ilişkili olan kavramlar veriler temalara ayrılır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2019).

İçerik analizi dört aşamada ilerler:

1. Kodlama: İçerik analizinde kodlama yapılır. Toplanan veriler arasındaki anlamlı bölümlere isim verilmesine kod vermek denir. Verilen kodlar bazen bir sözcük bazen de cümle şeklinde olabilir. Bu aşamada toplanan veriler kodlara ayrılır. Toplanan verilerin ayrıntısına, açıklığına göre kodların sayısı değişkenlik gösterebilir(Karataş, 2015).

2. Temaların Bulunması: Kodlama aşamasında yapılan titiz çalışmanın sonunda açığa çıkan kodlar bir araya getirilir, incelenir, benzerlikleri ve farklılıkları saptanır. Bu kodları belirli kategorilerde toplayan temalar bulunur. Bu işleme tematik kodlama denir.

3.Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi ve Tanımlanması: Bu bölümde elde edilen kodlar ve temalar araştırmacı tarafından yorumlanır(Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacının topladığı verileri anlamlandırdığı, bulgular arasında bağlantı kurduğu ve sonuçlara ulaştığı bölüme bulguların yorumlanması denir(Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma kapsamında veriler ayrıntılı bir şekilde titizlikle toplanmış ve sunulmuştur. Her katılımcının demografik özellikleri ile ilgili bilgiler çizelge şeklinde verilmiştir. Toplanan veriler sonucunda kodların oluşturulması ve kategorilerin başlık haline getirilmesi sırasında uzman bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Ayrıca görüşme yapmak için her bir görüşmecinin çalıştığı okula gidilmiştir. Böylece kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşme yapılan ortamın rahat, havalandırılmış olması sağlanmıştır. Bütün görüşmeler için okul idaresinden gerekli izin alınmıştır. Katılımcı öğretmenler(KÖ) ile görüşmeler sırasında görüşlerini tarafsız olarak ifade etmeleri konusu üzerinde durulmuştur. Katılımcıların ifade ettikleri hiçbir değişiklik yapılmadan aktarılmıştır.

İçerik analizlerinde güvenilirliğin test edilmesinde iki teknik kullanılmaktadır. Bunlardan biri verilerin farklı uzmanlar tarafından kodlanması, ikincisi ise aynı araştırmacının verileri farklı zamanlarda kodlamasıdır. Yapılan kodlamaların araştırmacılara göre ya da zamanın değişmesine göre farklılaşmaması güvenilirlik açısından önemli bir ölçüt olarak belirtilmektedir. Güvenirlik hesaplama yöntemi de Güvenirlik = Uzlaşma Sayısı / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı) olarak belirtilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu formülden çıkan sonuç %70 ve üzeri ise araştırmacının güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu kabul edilmektedir.

4. BULGULAR

Proje okulu olarak devam eden okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular, yapılan inceleme sonunda oluşan temalar, kodlar ve bu kodlarla ilgili alıntılar tablolara dönüştürülerek verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problem cümlesi şu şekildedir: “*Proje okullarında çalışmanın öğretmen açısından etkileri nelerdir?*” Bu problem cümlesi kapsamında görüşmecilere ilk görüşme sorusu olarak: “*Proje okulunda çalışıyor olmak sizin için ne ifade ediyor?*” ile “*bu okulda çalışmak sizi olumlu, olumsuz olarak nasıl etkiliyor?*” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular; tema, kod ve katılımcılar şeklinde Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Proje okullarında çalışmanın
öğretmen açısından etkilerine ilişkin veriler

TEMA	KOD	KATILIMCI
Mesleki doyum	Mesleki doyum açısından olumlu katkı sağlamak -Mesleğimi icra ederken bana mutluluk vermesi -Öğretmene özgüven vermek -Üretken ve verimli bir öğretmen olduğunu hissettirmek -Akademik doyumunu maksimum hissettirmek -Öğretmenler isteyerek çalışma aşkı ile bir arada olmaları -Keyifli ders işlemek -Sağlıklı geri dönüt almak	KÖ1 KÖ12 KÖ20
Kaliteli öğrenci	Başarı odaklı öğrencilerle bir arada olmayı sağlamak -Hedefi olan öğrenciler mutluluk vermesi -Disiplin sorununun çok az olması -Kolay kavrayan öğrencilerin motive edici olması -Özel ve iyi öğrencilerle bir arada olmak -Davranış problemi olmayan öğrencilerle birlikte olmak	KÖ3 KÖ15 KÖ19
Olumlu Etkiler	-Öğrencilerimizin hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olması -Okulun aile ortamı gibi olması -Üretken öğretmen olmayı sağlaması -Öğretmenin kendisini sürekli geliştirme, yenilemeye yönlendirmesi -Ortamın daha kolay öğrenme ve kavramaya elverişli olması -Başarı odaklı öğrencilerle birlikte olmak	KÖ18 KÖ11 KÖ3
Olumsuz Etkiler	-Öğrencilerden üst düzey başarı beklentisi -Okulumuzun ulaşım sıkıntısı ve uzun süren servis yolculukları -Öğretmen için ekonomik bir artışının olmaması -Öğretmenlerden yüksek efor beklentisi -İdari işlerin zor, yorucu, yoğun olması -Velilerin çok fazla müdahaleci olması, moral bozan konuşmalar yapmaları -Sürekli bir proje üretme baskısının olması -Çok yoğun soru çözmek, yurt nöbetleri ve özel hayata zaman kalmaması	KÖ10 KÖ8 KÖ14

Bir başka katılımcı KÖ17 ise şunları ifade etmiştir: “*Proje okulunda çalışmak aynı hedefi olan işbirlikçi ruha sahip takım arkadaşlarıyla çalışmak demektir. Birbiriyle uyumlu öğretmen arkadaşların olması proje okullarında takım gücünü oluşturarak eğitim öğretim faaliyetlerinin daha verimli olmasını sağlıyor. Ayrıca proje okullarına gelen öğrencilerin de bir hedeflerinin olması öğrenci öğretmen etkileşimini arttırıyor*”.

Bunun yanı sıra proje okulunda çalışıyor olmanın yorucu, yıpratıcı, stres yapıcı, baskıcı taraflarının olduğu ortak bir görüş halinde dile getirilmiştir. Bu konuda katılımcılar şunları ifade etmiştir: Katılımcı KÖ8 şunları ifade etmiştir: “*Proje okulunda çalışıyor olmak tempo ve çalışma ortamı olarak çok güzel olsa da aynı zamanda oldukça yorucudur*”. Katılımcı KÖ6 “*bu okulda çalışıyor olmak çok güzel bir duygu. Aynı yolu izlemek isteyen öğrencilerin bir arada bulunduğu bir yerde çalışmak mutluluk verici ama çok yorucu*” demiştir.

Ayrıca proje okullarında görev yapan öğretmenlerin seçilerek alınması, öğrencilerin bir sınav sonucu aldıkları puanlara göre bu okullara yerleşmeleri de katılımcılar tarafından başarıyı olumlu etkileyen bir faktör olarak görülmüştür. Bu konuda ise katılımcılar şunları belirtmiştir: Katılımcı KÖ15 “*seçilmiş öğrencilerle birlikte çalışmak çok keyifli bana da çok katkısı oluyor. Öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunurken kendimde geliyorum*”. Katılımcı KÖ5 “*Proje okulunda hem öğrencilerin hedeflerinin olması hem de seçilerek gelmeleri sebebiyle mesleki anlamda mutlu olduğumuz için her türlü zorluğa rağmen, okulumuza heyecanla gelmemize vesile oluyor*”.

Katılımcılar proje okulunda çalışıyor olmanın birçok olumlu tarafından bahsetmişlerdir. Hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin öğrenmeye istekli araştırmacı olmaları, okulun akademik başarısının yüksek olması, öğrencilerin başarı odaklı olmaları, öğretmeni kendini yenilemeye sevk etmesi sayılabilir. Bu konuda katılımcı KÖ20 “*Öğrenme ve öğretim ortamının daha müsait olması, yönetimin öğretmenin çalışma düzenini kolaylaştırmak için destek vermesi ve işbirliği ortamının daha iyi olmasını olumlu gelişmeler olarak değerlendirebilirim*” ifadesini kullanmıştır.

Örneğin KÖ13 “*Kendimi hem öğretmenlik alanında hem de kendi alanımda sürekli yenileme isteği uyandırıyor. Daha önce çalıştığım okullarda tekrara düşüyordum bu da beni görevimde isteksizliğe sevk ediyordu. Kendi alanım dışından da bakabilmeyi, projeler yapabilmeyi, etkinlikler yapabilmeyi öğrettiği için de çok yönlü olmamızı sağlıyor*” derken; KÖ10 “*Branşım anlamında sürekli kendimi yenileme ve gelişime yönlendirmesi, bu okulların alanımız dışında proje kapsamında çalışmalara daha fazla zaman ayırma fırsatı vermesi, ister yapmak istediğiniz projeler olsun, ister kişisel gelişim ve mesleki gelişim noktasında olsun*

idarenin olanaklar dâhilinde her türlü kolaylaştırıcı tavrı alarak destek vermesi” şeklinde olumlu yönlere dikkat çekmişlerdir.

Bu okulların günümüz en modern okul türü olan etkili okullara dönüşmesi ve öğretmenlerin kurumu benimsemesi, her türlü kararın ortak iradeyle belirlenmesi, başarının birlikte sahiplenilmesi proje okullarını hem etkili okul kapsamına sokmakta hem de kurumsal kimlik kazanmayı sağlamaktadır. Bu okullarda demokratik iklim oluştuğu için öğretmenlerin üzerinde stres oluşturacak bir baskı görmemenin ötesinde iş doyumunu da gerçekleştirmektedir.

Bunun yanı sıra birçok olumsuz taraftan da bahsedilmiştir. Örneğin KÖ2 “*velinin öğrenciden beklentisinin yüksek olması beni de bazen gereksiz yere geriyor. Her veli kendisinin öğrencisini bulunmaz Hint kumaşı zannediyor. Diğer okullardaki öğretmenlere göre ekonomik hiçbir getirisi olmadığı halde, öğretmenin eforu yüksek olmalı*” ifadesini kullanırken; KÖ9 “*olumsuz olarak müdahaleci velilerimiz var. Moral bozucu konuşmalar, motivasyonumuzu aşağı çekiyor*” demektedir. Örneğin KÖ10 “*proje okulu olması nedeniyle kendinizi sürekli proje üretmek zorundaymışsınız gibi bir hisse kapılması, sürekli bir akademik başarı beklentisinin öğretmenler üzerinde stres kaynağı olabilmesi, velilerin bazen çocuklara karşı özel ilgi beklentisi ve öğretmenlere mesleği öğretme adımları olumlu iletişim kurmaya engel teşkil edebiliyor*” diyerek proje okullarının olumsuz taraflarını vurgulamıştır.

Örneğin KÖ11 “*Başarının sonu yok hep daha fazlası bekleniyor. Projeler üretmek konusunda alanımdan dolayı sıkıntı yaşıyorum. Fen Lisesi öğrencisini tarih dersinden proje üretmesi konusunda ikna etmek çok zor. Sürekli yapılması gereken işler oluyor. B u durum özel hayata, kendime zaman ayırma konusunda sıkıntıya sokuyor. Bazen tükenmişlik hissini çok yoğun yaşayabiliyorum. 7-24 okul var zihnimde*” diyerek olumsuz yönleri öne çıkarırken; Katılımcı KÖ13 “*Çok yorucu olabiliyor. Zaman sıkıntısı çekiyoruz. Yapmak istediklerimiz için zaman bulamıyoruz. Bu durum öğrenci için de geçerli, ders yoğunluğundan dolayı. Okulumuz yatılı olduğu için ayrıca emek ve çaba gerektiriyor. Bazen ailemizin zamanını bile öğrenciler için kullanıyoruz*” ifadesini kullanmıştır.

Örneğin KÖ17, “*Proje okulları beklentisi yüksek olan okullar bu yüzden çalışma saatleri ve koşulları ağır. Öğrencinin, idarenin ve velinin beklentileri var. Bunları karşılamak için zaman çok yorucu geçiyor. Hem eğitim-öğretim hem de sosyal ve kültürel faaliyetlere zaman ayırmak gerekiyor. Bunların karşılığında bir ücret alınmaması bazen öğretmeni düşündürüyor*” derken; katılımcı KÖ1 “*Öğrencilerimizden üst düzey başarı beklediğimiz için (hem aile hem okul) çocuklarda baskı oluşturmakta ve psikolojilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Teknoloji olarak ilgili çocuklar olduğu için dijital bağımlılık konusunda sınırlar aşılabiliyor. Ailelerimiz genelde mazbut aileler olduğu için çocuklarının da bu*

yönde yetişmelerini istiyorlar. Bu da çocuklarda inandıkları değerlere karşı tepki geliştirmelerine neden oluyor. Son olarak okulumuz konum olarak biraz ters bir yerde Kocaeli'nin birçok yerinden öğrencimiz olduğu için ulaşım sıkıntısı yaşıyoruz. Uzun süren servis seyahat süresi çocukları olumsuz yönde etkiliyor” ifadeleri ile proje okullarının olumsuz yönlerini ortaya koymuştur.

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin toplanan veriler incelendiğinde soruya verilen cevapların büyük çoğunluğunun birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Proje okullarında çalışıyor olmak derslerin daha kolay, daha aktif, daha üst düzeyde işlenmesi konusunda olumlu karşılanmaktadır. Öğrencilerin ve okulun akademik başarı algılarının yüksek olması, öğrenci ve öğretmenlerin gelişime ve yenilenmeye açık olmaları, velilerin destekleyici olmaları öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır.

Akademik başarı beklentilerinin bazen çok yorucu olduğu, okul idarelerinin proje beklentilerinin yorucu olması, velilerin fazla müdahaleci oluşları, öğretmenlerin özel hayatlarına daha az zaman ayırıyor oluşları ve ekonomik bir artı sağlamayı olumsuzluklar olarak görülmektedir.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi şu şekildedir: *“Proje okulunda öğrenci olmanın etkileri nelerdir?”*

Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen görüşme sorusu, *“Size göre proje okulunda öğrenci olmak, öğrenciyi olumlu ve olumsuz nasıl etkiliyor?”* şeklindedir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular; tema, kod ve katılımcılar şeklinde Çizelge 3’de gösterilmiştir.

Çizelge 3. Proje okulunda öğrenci olmak ile ilgili veriler

TEMA	KOD	KATILIMCI
Olumlu etkiler	-Seçilmiş öğrenci psikolojisi ile okula başlamak. -Sistematik olarak çalışma özelliğini kazanmış olmak. -Belirli başarıya sahip akranları ile beraber olmak. -Özveri ile çalışan öğretmenlere sahip olmak. -Rekabetçi bir ortamın olması -Birbirlerini çalışma konusunda olumlu etkilemeleri -Sınav kazanarak gelmenin özgüvenlerini yükseltmesi	KÖ1 KÖ4 KÖ8 KÖ9 KÖ12 KÖ16
Olumsuz etkiler	Hayal kırıklığı Derslerin, ödevlerin çok yoğun olması Kendilerine zaman ayıramamaları Okul ve velilerin öğrenci üstünde ki akademik başarı baskısının yüksek olması Stres düzeyinin yüksek olması Kurs, sınav hazırlık çalışmalarının yoğunluğu sebebiyle yorgunluk ve bıkkınlık yaşamak	KÖ17 KÖ14 KÖ13 KÖ10 KÖ7 KÖ4

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonunda proje okulunda öğrenci olmanın etkileri olumlu ve olumsuz etkiler olarak iki temaya ayrılabilir. Olumlu etkiler için şunlar söylenebilir: Öğrencilerin bir sınavı kazanıp hak ederek bu okullara yerleşmeleri, zaten bir sınav sürecinden geçerken sistemli ders çalışmayı öğrenmiş olmaları, kendisi gibi belli bir başarı kazanmış, akademik başarıyı önemseyen akranlarıyla birlikte olmaları sıralanabilir. Öğrencilerin birbirleri ile yarış halinde olmasının olumlu ve itici bir güç olması, okul idarelerinin ve öğretmenlerin öğrencileri önemseyip daha içten davranmaları, her öğrencinin isterse dersler dışında projelerle uğraşabiliyor olmaları da eklenebilir.

Katılımcı KÖ1 “Proje okulunda öğrenci olarak okumaya hak kazanan öğrencilerin karşılaştıkları en olumlu özelliklerden biri seçilmiş öğrenci psikolojisi ile okulumuza gelmeleridir. Bu da kendilerinde başarılı olmanın haklı gururunu yaşatmaktadır. LGS süresince iyi çalışıp ve hazırlandıkları için çalışma stratejilerini iyi bilmeleri ve sistematik olarak çalışma özelliklerini kazandıkları için lisede gördükleri derslerde fazla zorlanmadan başarılı olmaktadır” ifadesi ile proje okullarının olumlu özelliklerine vurgu yapmıştır. Katılımcı KÖ2

“Bizim okulumuz için konuşacak olursam, puanlı bir okul olması öğrencinin arkadaşlarıyla belli bir yarışın içinde ve rekabetçi bir ortamda kalmasını ve öğrenmelerinde daha iyi bir seviye yakalamasını sağlıyor” derken; katılımcı KÖ4 “Öğrenciye olumlu yönde etkisi belli bir başarı seviyesindeki akranlarıyla hem işbirliği hem de tatlı bir rekabet içinde olmanın sağladığı motivasyondur” ifadesi ile dikkat çekmiştir.

Katılımcı KÖ12 “%80-90 olumlu etkiliyor. Psikolojinin geçişken olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle birbirlerini başarılı olmaya kolayca zorluyorlar. Diğer okullarda bunu yapmayan çocuklar bu okulda mecburen çalışmak zorunda kalıyor. Bu olumlu bir şeydir” ifadesi ile proje okulunda olmanın olumlu yönüne dikkat çekmiştir. Katılımcı KÖ13 “Proje okulunda öğrenci olmanın olumlu yönü öğrenci derslerinde kendi seviyesinde arkadaşlarıyla birlikte daha azimli istekli olabiliyor. Proje ve etkinliklere daha istekli katılıp çok güzel ürünler çıkartabiliyorlar. Kendisini sosyal anlamda da geliştirme fırsatı buluyor. Öğrenciler açısından bu okullarda olmak öğrenciyi olumlu yönde etkiliyor. Çünkü öğrenciler belli bir sınavı kazanıp belli bir puan alarak bu okullara geliyorlar bu durumda öğrencinin kendine olan öz güvenini tazelemesine neden oluyor” tümcelerini kurmuştur. Katılımcı AÖ16 ise “Proje okulu öğrencisi hem başarılı bir akran çevresine sahip olması, hem alanında yetkin öğretmenlerden ders alma fırsatı hem de çeşitli proje ve yarışmalara katılım açısından zengin bir ortama kavuştuğu için diğer öğrencilerden daha iyi bir fırsata sahipler diyebiliriz. Öğrenci açısından pek olumsuz durum olduğu kanaatinde değilim” ifadesi ile olumlu yönleri vurgulamıştır.

Yapılan görüşmelerden proje okulunda öğrenci olmak ile ilgili olumsuz olarak, yüksek beklentilerle gelen öğrencilerin umduklarını bulamamaları sonucu hayal kırıklığı yaşamaları, çok yoğun ders ve kurs programları nedeniyle kendilerine zaman ayıramamaları ile aile ve okulun akademik başarı konusunda bunaltıcı baskıları söylenebilir. Özellikle 11 ve 12.sınıfta sınava hazırlanmanın yarattığı yüksek stres, kaygı, endişe duygularının çok yoğun yaşanması denilebilir. Katılımcı KÖ4 “olumsuz yönde ise zaman zaman özellikle 11 ve 12.sınıf seviyesinde diğer okullara oranlara yoğun olarak ders ve kurs programının ortaya çıkardığı yorgunluk ve bıkkınlık hissi” olumsuz anlamda bildirmiştir.

KÖ10 “Bu okullar akademik başarı ve projelere odaklandığı için öğrenciler üzerinde gerek velilerden ve gerekse okuldan kaynaklı bir baskı unsuru oluşturabilmektedir. Ayrıca sınıfında hep bir yarış havası olması ve kendini sürekli ders çalışmaya şartlaması, sosyalleşmesine negatif etki yapabilir” ve katılımcı KÖ13 “Olumsuz olarak zaman sıkıntısı yaşıyor, yapmak istedikleri proje ve etkinlikler arasında kalıyorlar. Bu da çok yorulmalarına sebep oluyor.

Bu okullarda ki öğrenciler geldikleri okulların en iyileri, derece yapanları olarak proje okulda istedikleri başarıyı yakalayamazlar ise çok üzülüp içlerine kapanabiliyorlar” ifadeleriyle proje okulunda öğrenci olmanın olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir.

Katılımcı KÖ14 ve KÖ16 “Proje okulunda olmanın öğrenci üzerinde çok farklı bir etki yarattığını düşünmüyorum. Bu okula gelmenin gerçek hedefi iyi bir üniversiteye iyi bir bölüme yerleşmek olduğunu düşünüyorum. Çok nadir öğrenci proje yapabiliyor. Başlangıçta bazıları çok hevesli olsalar da sonradan dersler ve ödevler dolayısıyla yürütemiyor, malzeme, zaman sıkıntısı yaşıyor. Olumsuz olarak da öğrencinin kendine özgüveninin yüksek olması onun bazen derslerine gereken önemi vermemesine neden oluyor bu da öğrenciyi olumsuz yönde etkiliyor” ifadeleri ile proje okullarındaki asıl amacın iyi bir üniversite kazanmanın önemine değinmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin toplanan veriler incelendiğinde soruya verilen cevapların büyük bir çoğunluğunun bir biri ile örtüştüğü görülmektedir. Proje okulunda öğrenci olmak çok yoğun ders programları nedeniyle yaşanan stres, zaman sıkıntısı, akademik başarı baskısı, bazen uyum sorunları, yorgunluk, bıkkınlık bakımından olumsuz görülebilir. Başarıyı hedefleyen öğrencilerin bir arada olmaları, deneyimli öğretmen kadroları, rekabet ortamı olumlu etkiler olarak görülmüştür.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Proje okulunda veli olmanın etkileri nelerdir?” sorusu kapsamında katılımcılara yöneltilen görüşme sorusu “Proje okullarında veli olmak sizce velileri olumlu ve olumsuz nasıl etkiliyor?” şeklindedir. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular; tema, kod ve katılımcılar şeklinde Çizelge 4’te gösterilmiştir.

Çizelge 4. Proje okulunda veli olmak ile ilgili veriler

TEMA	KOD	KATILIMCI
Olumlu etkiler	Proje okulunda öğrencisi olmanın haklı gururunu yaşamak Deneyimli eğitim kadrosu sayesinde velilerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri Akademik başarıya odaklı bir okulda çocuklarının olması Dershane, etüt, özel ders gibi gereksinimlerin az olması ve ekonomik rahatlık Öğrencilerinin özel ilgi ve eğitim almaları Velilerin aktif ve katılan olmaları	KÖ1 KÖ4 KÖ10 KÖ15 KÖ19
Olumsuz etkiler	Kendi çocuklarını hep en iyi görmeleri, başarılarının hep yüksek olmasını istemeleri Velilerin çok hırslı olup çocuklarını bunaltmaları Her şeyi öğretmenden, okul idaresinden beklemeleri Büyük beklenti içinde olmaları Not konusunda tatminsiz olmaları, öğrencilerin kaygı düzeylerini artırmaları	KÖ1 KÖ4 KÖ6 KÖ9 KÖ11

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonunda proje okulunda veli olmanın etkileri olumlu ve olumsuz etkiler olarak iki temaya ayrılabilir. Olumlu etkilerle ilgili katılımcı KÖ1 “*Velilerimizi olumlu yönde etkileyen en önemli faktör proje okulunda okuyan bir çocuğa sahip olmanın sosyal hayatta yaşadığı ilişkiler çerçevesinde bu durumun haklı gururunu yaşamalarıdır*” şeklinde bir cevap vermiştir. Ayrıca seviyesi düşük öğrencilere göre kendi çocuklarının öğretim olarak birçok konuyu biliyor olmaları kendilerinde güven ortamı oluşturmaktadır. Bu nedenle daha az enerji ve para harcayarak çocuklarını bir üst kuruma hazırlamaktadırlar. Örneğin KÖ5’e göre “*Proje okulunda veli olmak, velilerimiz için mutluluk kaynağıdır. Hem çocuklarının başarılı olması hem de seçilmiş öğrencilerle bir arada olmaları ayrıca okul olarak akademik başarıya odaklı çalışıldığı için de çocuklarını gözü kapalı okuluma göndermekte*”. Katılımcı KÖ10’a göre “*Veliler açısından projelerle desteklenip, akademik başarıya odaklanmış bu okullarda çocuklarının okuması ciddi bir rahatlama sağlamaktadır. Bunun yanında dershane, etüt merkezleri gibi maddi olanak gerektiren okula yardımcı kurslara gereksinim duymayacağından ciddi ekonomik rahatlama da sağlamaktadır*”. Veliler özel okulda göremeyecekleri kadar özel ilgi ve eğitim öğretimin içinde bulunmaktan çok mutlular. Katılımcı KÖ15 “*Proje okulunda öğrencisi olan veliler çocuklarının geleceği için iyi olacak*

düşüncesi ve yüksekokullara hazırlandıkları için mutlular” ifadesi ile proje okullarının mutluluk kaynağı olduğuna vurgu yapmıştır.

Katılımcı KÖ1 “Çocukların ders başarılarının devamlı yüksek olduğuna inanan velilerin en ufak bir başarısızlıkta hayal kırıklığına uğramaları, bir üst eğitim kurumuna geçişte yüksek beklentilerinin olması hem kendilerinde hem de çocuklarda olumsuz yönde baskı oluşturmaktadır. Bazı velilerin gereksiz tepkili olduğunu düşünüyorum. Birçok şeyi öğretmen ve idareden beklemekteler. Öz değerlendirme yapmaları gerekiyor. Öğrenciler ile iletişimlerini (doğrular, yanlışlar) iyi kurmalılar” derken, katılımcı KÖ6 da benzer görüşler bildirmiştir.

Katılımcı KÖ11’e göre “Veliler not ve deneme sonuçları bazında genelde tatminsiz, hep daha fazlasını istiyor. Öğrencilere bu anlamda çok baskı yapıyor. Bu durum öğrenciyi mutsuz ediyor. Öğrencinin kaygı düzeyinin yüksek olmasının ana nedeni velilerin bu tutum ve davranışları. Notu çok önemseyen ve basit konularda bile öğretmene hesap sorabilen veliler var. Olumlu olarak belki başarısı yüksek bir okulda öğrencilerinin olması onları mutlu ediyordur”.

Katılımcı KÖ13 “Proje okulunda veli olmak demek, başarılı bildiği evladının başarılılar arasındaki gerçek durumu ile yüzleşmesi demektir. Eğer öğrenci biraz daha aşağılardaysa ya öğrenciyi yükleniyor(özel ders, ders çalış baskısı vs.) ya da “ **benim çocuğum çok iyiydi buraya geldi düştü”** gibi öğretmene yüklenebiliyor” ifadesini kullanmıştır.

Katılımcı KÖ17 ve KÖ20 “Velilerin proje okullarından özel okul beklentisi var. Ancak burası devlet okulu ve olanaklar kısıtlı. Proje okuluna gönderilen her öğrenci başarılı olacak diye bir kural yok. Velilerin bu noktada okulu maddi ve manevi olarak desteklemeleri gerekir. Proje okulu velisi olmanın öğrenciler gibi avantajlı bir durum olduğuna inanıyorum. Fakat velilerin okul ve öğretmen üzerindeki gerçekçi olmayan talepleri bazen hem öğretmen hem de okul üzerinde stres oluşturabiliyor” gibi benzer görüşlere yer vermektedirler.

Problemin üçüncü alt problemine ait sorulan soruya verilen cevapların birbiri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Katılımcılar proje okulunda veli olmanın aslında velinin işini kolaylaştıran bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Akademik çalışmaları eksiksiz sürdüren bu okullarda çocuğu olanların fazla çaba sarf etmeden sonuca ulaştıkları, bu sırada da ekonomik harcamalarının daha az seviyede olduğu üzerinde durulmuştur. Bütün bunlara rağmen velilerin baskıcı, okula müdahaleci, her şeyi bildiklerini iddia eden tavırları, yüksek beklentili halleri olumsuzluklar için sayılabilir. Velilerin not konusunda çocuklarına ve öğretmenlerine karşı baskıcı olmaları da olumsuzluklar için söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi olan “*Proje okullarının varsa sorunları nelerdir?*” kapsamında katılımcılara yöneltilen görüşme sorusu “*Sizce proje okullarının mevcut sorunları nelerdir? Çözüm önerileriniz nelerdir?*” şeklindedir. Bu soruya katılımcılar tarafından verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular; tema, kod ve katılımcılar şeklinde Çizelge 5 te gösterilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonunda proje okullarında belirlenen sorunlar ve yapılan öneriler şu şekildedir:

Proje okullarının en önemli sorunu kadro oluşturma problemidir. Bu okullarda çalışmaya gönüllü olacak, alanında yetkin öğretmen bulmak sıkıntılı bir durumdur. Örneğin katılımcı KÖ1 “*Proje okullarına öğretmen bulmakta zorlanıyoruz. Çünkü çalışma temposu ve ders yükü ayrıca proje üretme baskısı, öğretmenleri bu okula gelme konusunda olumsuz yönde etkilemektedir*” cümleleri ile olumsuzlukları ifade ederken katılımcı KÖ2 “*Bir diğer sorun proje okul sayısı sürekli artırılınca bu okullar genel okul gibi bir düzeye geliyor. Daha önce süper lise, sonra Anadolu lisesi ve şimdi proje okulları böylece sıradanlaşıyor. Belli puanların altına düşen okullar proje olmaktan çıkmalı*” ifadesi ile olumsuzluklara dikkat çekmiştir.

Katılımcı KÖ3 “*Proje okullarının en büyük sıkıntısı her zümreden zorunlu olarak “proje” oluşturmasının istenmesidir. Okul olarak isteğe bağlı öğrenci çalışmasının ön planda olduğu projeler üretilirse amaca hizmet etmiş olunur. ‘Biz proje okuluyuz, her zümre muhakkak bir proje oluşturmalı. Projeler kâğıt üzerinde şu kurallara uygun olmalı’ gibi baskılar verimsiz, zaman ve emek israfına yol açan çalışmaların artmasına neden olmaktadır. Bazen bir sınıfça kedi sahiplenmek, bazen bir duvarı boyamak, bazen katıldığımız bir etkinlikten geriye temiz salonlar bırakmak vb. gibi hayata dokunan çalışmalar da proje olabilir*” ifadesi ile proje okullarının sorunlarına değinirken, katılımcı KÖ11 “*Sürekli proje üretilmesi ile ilgili bir baskı oluşması. Bu baskı üstten alta doğru (Bakanlık-il-ilçe-okul) oluyor. Öğretmenden çok fazla iş isteniyor. Alanımızın dışında da işler verilebiliyor*” ifadesi ile iş yükü baskısına vurgu yapmıştır.

Çizelge 5. Proje okullarının sorunları ile ilgili veriler

TEMA	KOD	KATILIMCI
Sorunlar	-Çalışma temposu ve ders yükünün fazla olması	KÖ1
	-Öğretmen kadrosunun kurulmasında zorluk yaşanması	KÖ2
	-Proje okul sayısının sürekli artırılması	KÖ3
	-Her zümreden isteğe bağlı olmaksızın zorunlu bir proje üretme beklentisi	KÖ4
	-Proje üretebilmek için yeterli zamanın olmaması	KÖ8
	-Müfredatın çok yoğun olması	KÖ13
	-Çok fazla başarı odaklı olunması	KÖ14
	-Fiziki alt yapıların yetersizliği	KÖ17
	-Öğretmenlerin proje üretme konusunda eğitilmesi gereği	KÖ20
	-Beklentinin çok yüksek olması	
-Laboratuvar, spor salonu, sanat atölyesi gibi eklentilerin eksikliği		
Öneriler	-Ek ders ücretlerinde veya maaşlarda farklılık yapılması	
	-Öğretmen ve idarecilerin somut ölçütlerle seçilmesi	
	-Öğretmenlerin ders ücretleri artırılmalı	
	-Proje yapabilmek için ders yükünün azaltılması gerekir	KÖ1
	-Bu okullarda çok çalışan öğretmene ayrıcalıklar tanınmalı	KÖ20
	-Proje okullarının her biri kampüs gibi olmalıdır	KÖ17
	-Öğretmen kadrosu tam olmalı, personel eksliği olmamalıdır	KÖ14
	-Öğretmenlere de moral, motivasyon çalışmaları yapılmalıdır	KÖ12
	-Çeşitli sosyal çalışmalar, etkinlikler de projeden sayılmalıdır.	KÖ5
	-Proje okullarının sayısı artırılmamalıdır.	KÖ3
	KÖ2	

Katılımcı KÖ13'e göre "Fiziki alt yapılar yeterli değil, ısınma probleminden salon yetersizliğine internet yetersizliğinden bilgisayarlara kadar. Ayrıca ders saati sayısı çok fazla olduğu için proje, etkinlik, uygulamalar için yeterli zaman bulunamıyor". Katılımcı KÖ15'e göre ise "Proje okullarında her açıdan kendini geliştiren bir öğretmenin hizmet süresi dolup da alanında daha az bilgi ve tecrübe gerektiren bir okula gidebilme ihtimalinin o kadar emeğe haksızlık olduğunu düşünüyorum. Örneğin; Proje okullarında her açıdan kendini geliştiren bir öğretmenin hizmet süresi dolup da alanında daha az bilgi ve tecrübe gerektiren bir okula gidebilme ihtimalinin o kadar emeğe haksızlık olduğunu düşünüyorum".

5. TARTIŞMA

Katılımcılara “*proje okulunda çalışıyor olmak sizin için ne ifade ediyor*” ve “*bu okulda çalışmak sizi olumlu-olumsuz olarak nasıl etkiliyor*” soruları sorulmuş; alınan cevaplar sonucunda mesleki doyum, kaliteli öğrenci, olumlu etkiler, olumsuz etkiler temaları çerçevesinde öğretmenlerin duygu, düşünce, görüş ve önerilerini aktif bir biçimde dile getirdikleri belirlenmiştir.

Proje okulunda öğretmen olmak katılımcılar tarafından olumlu ve pozitif karşılanmıştır. Bu tarz okullarda çalışmanın öğretmenleri gelişime açık, proje üretmeye yatkın hale getirdiği belirtilmiştir. Akademik anlamda amacı olan öğrencilerle birlikte derslerin daha verimli, anlamlı, öğretilenlerin hızlı kavrandığı bir şeklin olduğu saptanmıştır. Böylece öğretmenlerin mesleki doyumunu en yüksek oranda hissettikleri vurgulanmıştır. Öğrencilerin elde ettiği akademik başarılar(üniversiteye yerleşme oranları) hem öğrenciyi, hem veliyi, hem de öğretmeni çok tatmin eder seviyededir. Öğrencinin yüksek hazır bulunuşluk seviyesi, çok az olan disiplin sorunları öğretmenler tarafından bu okulların olumlu yanları arasında sıralanmıştır.

Ancak yüksek, yoğun tempo ve özel hayata zaman ayıramamak, diğer okullardan daha yoğun ders, kurs programlarının oluşu, yurt nöbetleri, öğrenci ve velinin sürekli yüksek bir beklenti içinde olması rahatsızlıklar içinde sıralanabilir. Bakanlık, okul idaresi tarafından sürekli proje beklentisi, zaman zaman velinin, öğrencinin, idarenin haddini aşan tavırları yine olumsuzluklar olarak söylenebilir. Ekonomik bir artışının olmayışı da eklenebilir. Bulgular, literatürdeki bilgilerle örtüşmektedir. Kaya 2015, proje okulları ile ilgili yaptığı çalışmasında proje okulu yönetim modelinin eğitim sisteminde fark oluşturduğunu söylemek için henüz yeterli bulgu olmasa da proje okullarının bunun işaretlerini verdiğini ifade etmiştir(Kaya, 2018). Proje okullarının akademik çalışmalarda ve proje üretme alanında fark yaratıyor olması bu tespit örtüşmektedir.

Proje okulları ortak hedef etrafında toplanmış eğitimci kadrosu ve ortak hedefe kilitlenmiş öğrencileri ile günümüzün etkili okullarını oluşturmaktadırlar. Etkili okul konusunda fark yarattıkları açıktır. Alan yazında etkili okul ile ilgili benzer bulgular karşımıza çıkmaktadır. Bu da proje okullarındaki öğretmenlerin ortak hedef, amaç etrafında toplanmış olmasının etkili okulun temellerinden oluşu ile örtüşmektedir. Katılımcılardan alınan veriler doğrultusunda proje olan okulların olmayan okullara göre etkililiklerinin yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Literatürde bununla örtüşen bulgular mevcuttur(Fidan, 2012; Ergin vd., 2018;Günday, 2019;Karaman, 2021). Koç ve Bastaş (2019) araştırmalarında proje okullarındaki özellikler sayesinde çevrede ‘**iyi okul**’ algısı oluştuğunu ifade etmektedirler. Çünkü pek çok öğretmen bu özelliklerinden dolayı proje okullarında yüksek düzeyde meslekî doyum yaşamaktadır(Koç, 2019).

Katılımcıların belirttiği gibi proje okullarının laboratuvar çalışmalarının, her dersten yapılan kurs, DYK çalışmaları, sosyal kültürel programlar bu okulları daha cazip hale getirmektedir. Bununla örtüşen örneğin Şişman (1996), Özdemir ve Sezgin (2002), Çubukçu ve Girmen (2006) ve Altun ve Çakan (2008) çalışmalarında etkili okulların, öğrencilerinin başarısını arttırmak amacıyla cazip fizikî mekânları ve zengin eğitim-öğretim malzemelerini etkili şekilde kullandıklarını ifade etmektedirler.

Literatüre bakıldığında etkili okulun özellikleri ile ilgili şunlar görülmektedir: Lezotte(1991) ilk defa etkili okulun yedi değişkenini tanımlamıştır: (1) güvenli ve düzenli çevre, (2) başarı için yüksek beklenti iklimi, (3) açık ve odaklanmış misyon (4) öğrenme fırsatları ve zamanın etkili kullanımı, (5) öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi, (6) okul-aile ilişkileri ve (7) öğretimsel liderlik. Burada belirtilen bu yedi özelliğin proje okullarında yer aldığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Proje okullarında öğrenci ve veli olmak ortak görüş olarak olumlu görülmüş, avantajlı bir olgu olarak kabul görmüştür. Günümüzün etkili okul örnekleri proje okullarıdır. Bu etkili okul örneklerinde öğrenci olmak akademik açıdan, sosyokültürel açıdan, sınava hazırlık açısından öğrencilere birçok olumlu katkı sağlamaktadır. Bu konuda alan yazında örtüşen bulgular mevcuttur. Lezotte(1991)'ye göre bu tür okullarda ortak olan özellikleri inceleyen araştırmacılar, güçlü bir eğitimsel liderlik, kuvvetli bir görev anlayışı, ifade edilen eğitimsel davranışlar, tüm öğrenciler için yüksek başarı beklentisi, öğrenci başarısının sıkça izlenmesi, düzenli ve güvenli bir çevre gibi özelliklerin mevcut olduğunu görmüşlerdir. Bu özellikler de daha sonraları etkili okulun değişkenleri olarak kabul edilmiştir.

Etkili okulların en önemli bileşeni öğrencilerdir. Hedefe kilitlenen, kaliteli öğrenci profili proje okullarının en önemli özelliğidir. Etkili okullarda öğretimin merkezinde öğrenci vardır(Öz, 2014). Literatürdeki bu bilgi proje okulları bulguları ile örtüşmektedir.

Katılımcılar proje okulunda veli olmak, veliler açısından avantajlı bulunmuştur. Proje okulları günümüzün etkili okulları olarak öğrencilere olumlu öğrenme ortamı hazırlar, kurs programları ile sınav hazırlık çalışmalarını da planlayarak velilerin yükünü azaltmaktadır. Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını belirlemede en önemli yolun aile ile çalışmak olduğu vurgulanmıştır. Çocukları en iyi tanıyan kişiler ebeveynleri olduğundan ve okul ile ev arasında uyumluluk olması gerektiğinden hareketle ebeveynlerin çocuklarının akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır. Etkili okullarda aileler okulun temel misyonunu anlar ve desteklerler (Çubukçu ve Girmen 2006; Çelikten, 2006). Etkili okul kültürü oluşturmak için yönetici, öğretmen, öğrenci

ve veliler işbirliğine giderek klasikleşmiş öğretim yöntem ve teknikleri yerine anlamlı öğrenme yöntem ve törenleri, rutin törenler yerine düzenli ve heyecan verici seremoniler, yapılarak etkili kültür oluşturulabilir (Abazoğlu vd., 2016; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Uysal, 2016).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje okullarının öğretmen bulma sıkıntısı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çözüm olarak Bakanlık düzeyinde bu okulda çalışan öğretmenlere özlük hak ve ek ders-maaş konusunda biraz ayrıcalık tanınırsa proje okullarına öğretmenleri çekme konusunda olumlu yönde etkisi olacaktır.

Proje okullarının sayısının sürekli artırılması bir diğer önemli sorun olarak görülmektedir. Proje okulu olma koşulları net olmalıdır. Bu koşulları taşımayan okulların proje olma durumu düşürülmelidir. Her öğretmenden, her alandan proje talep edilmesi sıkıntılı bir durum oluşturmaktadır. Bu noktada her okulda projelerle ilgilenen uzman biri olmalıdır. Proje çalışmaları ile ilgilenen öğretmenlerin daha az ders yükünün olması gerekmektedir. Proje okullarında çalışan öğretmenlerin dengi okullardaki meslektaşlarından daha fazla yükü olduğu için ekonomik anlamda bir kazançlarının olması önerilmektedir. Müfredat yoğunluğunun azaltılması ve proje çalışmalarına zaman açılması öneriler arasında yer almaktadır. Kadrolar oluşturulurken müdürün belirleyici ve kişisel kararı etkili olmamalıdır. Atamaların tarafsız, siyasi olgulardan etkilenmeden yapılması önerilmektedir. Öğretmen ve idareciler için uygulanan 4+4 görev süresi uzatılmalıdır. Böylece oluşturulmuş kaliteli kadrolar dağılmamış olacaktır.

Proje okulları yerleşke şeklinde olmalıdır. Laboratuvar, spor salonu, resim atölyesi, müzik odası gibi eğitim bölümlerinin tam donanımlı olmalıdır. Sadece akademik başarıya odaklanmadan sosyal etkinliklere, sportif faaliyetlere önem verilmelidir.

Öğretmen seçimleri somut ölçütlere göre yapılmalı, ders ücreti ve maaşlarına bir artış yapılmalı, böylece öğretmen bulmak, kadro yapmak konusunda daha az sorun yaşanması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara proje okullarında akademik başarı ile ilgili(üniversiteye yerleşme oranları) çalışma yapılabileceği önerilebilir.

Proje okullarının amaçlanan etkinliği sağlayıp sağlamadığı öğrenci veli ve öğretmen düzeyinde araştırılabilir. Proje okullarının fiziki alt yapısının, akademik kadrolarının yeterliliği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y.(2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 6, 143-160.
- Altun, S.A., Çakan,M.(2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller Örneği, İlköğretim Online, 7(1), 157-173.
- Ayas, A. (1995). Eğitim Bilimine Giriş, PEGEM Akademi, İstanbul.
- Ayas, A., Çirimen, A., Ekiz, D., Özmen, H., Çalık, M., Yiğit N.(2013). Eğitim bilimine giriş, Eğitimle ilgili temel kavramlar, 2-12.
- Çelik, H., Baykal, N. B., Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 21(2), 269-283.
- Cırt, H., Günday, R. (2019). Ortaöğretim Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları'nın Arka Planı ve Proje Okul Uygulamaları, Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 143-151.
- Çobanoğlu, F., Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Coşkun, R., Altunışık, R., Yıldırım, A.(2019). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Sakarya Yayıncılık, Sakarya.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri, Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 8(16),121-136.
- Demirtaş, H., Güneş, H. (2002). Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ergin, İ., Kaplan F., Korkmaz, A. (2018). Etkili okul olma özelliklerinin öğrenciler, okul ortamı ve veliler açısından değerlendirilmesi, *Journal of International Social Research*, 11(59).
- Ertürk, S.(1973). Program Geliştirme, Yelken Yayınları, No.14, Ankara.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 48, 321-345.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme, 3. Baskı, PEGEM Akademi Ankara.
- Günday, R. (2019). Ortaöğretim Özel Program ve projen uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okulu uygulamaları, *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 144-151.

- Helvacı, M. A., Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Karaman, D. (2021). İmam hatip liselerin de program çeşitliliği ve proje okul uygulamaları, *Türkiye Din Araştırmaları Dergisi* 11, 11-38.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, Y. (2015). Okul Paydaşlarının Görüşlerine Göre Etkili Okul Geliştirme, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Y. Lisans Tezi, Gaziantep.
- Kaya, Z. (2018). Eğitime Giriş, PEGEM Akademi, İstanbul.
- Koç, A.(2019). Proje kapsamında olan ve olmayan AİHL'lerin etkili okul özelliklerinin karşılaştırılması incelenmesi, *EKEV Akademi Dergisi* 80, 1-24.
- Koç, A., Bastas, M. (2019). The evaluation of the project school model in terms of organizational sustainability and its effect organizational commitment, *Sustainability*, 11(13), 3549.
- Lezotte, L.W. (1991), *Correlates of Effective Schools The First and Secondary Generations, Effective School Products*. USA, Michigan, 1-16.
- Öz, A. (2014). Heyet-i ilmiye toplantıları ve milli eğitim şuralarında din eğitimi, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 16(29), 129-156.
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, PEGEM Akademi, İstanbul.
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği, *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- RG (2016). Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 01 Eylül 2016 Tarih ve 29818 Sayılı Resmi Gazete
- Şişman, M. (1996). Postmodernizm Tartışmaları ve Örgüt Kuramındaki Yansımaları, *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 451 - 464
- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri, *Epsilon Yayınevi*, İstanbul.
- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 89-113.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

6. Bölüm

BİLSEM MÜZİK ALANINA YÖNELİK HAZIRLANAN MAKALE VE KİTAP BÖLÜMLERİNİN İNCELENMESİ¹

Sibel ÇİLOĞLU²
Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ³

¹ Bu çalışma, Sibel ÇİLOĞLU'nun Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ danışmanlığında yürüttüğü “Türkiye’de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

² Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-2265-5935>

³ Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6529-2604>

1. GİRİŞ

Ülkemizde, BİLSEM'lerin üstün yetenekli öğrencilerin öğrenimlerini destekleyen kurumlardan birisi olması sebebi ile verilen eğitimin nitelikli olması yadsınamaz bir gerçektir. BİLSEM'lerin en önemli eğitim alanlarından birisi müzik alanıdır. Müzik alanı, özel yetenekli öğrencilerin kendilerini bu alanda özgün öğrenimlerinin yanında destekleyerek bu alandaki yeteneklerini üst düzeye çıkartmak, yeteneklerini sergileyebilmelerini öğretmek ve sanatsal olarak kendilerini ifade etmelerini sağlamak açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple, bu kurumda eğitim veren öğretmenin donanımlı olması üstün yetenekli öğrenciler konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir.

BİLSEM'lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin yalnızca müzik eğitimi alanından mezun olup pedagojik formasyona sahip olması yeterli olmakla birlikte; bu kurumda görev yapan öğretmenlerin özel eğitim alanına yönelik bir lisans eğitimine sahip olması gerekmektedir. Oysaki üstün yetenek konusu özel eğitim alanına girmesi sebebiyle bu alanda öğretmenin kendisini geliştirmelidir. BİLSEM kurumlarında veli işbirliği, yönetimin özel yetenekli bireyler konusunda donanımlı olması, kurumun fiziki yapısının yeterli olması vb. pek çok konu eğitim işleyişinin yeterli olmasında öneme sahiptir. Dolayısı ile BİLSEM kurumlarına yönelik yapılan çalışmaların artması ve kurumda yaşanan çeşitli sorunların incelenmesi ve tespit edilmesi kurumların gelecekteki işleyişine katkı sunması adına önem arz etmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye'de BİLSEM kurumlarında müzik alanına yönelik çalışmaların incelenerek tespit edilmesi ve genel kapsamda bulgulara dökülmesi yeni çalışmalara katkı sunacağını düşündürmektedir. Ayrıca, ulaşılabilecek veriler, BİLSEM kurumlarına yönelik olarak bugüne kadar yapılan çalışmaların hangi kapsamda ve hangi konularda çalışmaların eksik olduğunu ortaya koyabilmesi ile gelecekteki çalışmalara da yön verebileceği düşüncesi ile önem taşımaktadır.

Sonuç olarak, ülkemizde özel yetenekli bireylere eğitim vermekte olan ve özel yetenekli bireylerin gelişimlerine büyük katkıda bulunan BİLSEM'lerin sayısı giderek artmaktadır. Bundan ötürü, Türkiye'de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine hazırlanan uluslararası kitap bölümlerinin ve makalelerin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; Türkiye'de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine hazırlanan kitap bölümü ve makale çalışmaları nelerdir?

Alt Problemler

1. İncelenen uluslararası kitap bölümleri hangi yıllar aralığında hazırlanmıştır?
2. İncelenen uluslararası kitap bölümlerinde kullanılan yöntem, model ve örneklem gruplarının dağılımı nasıldır?
3. İncelenen makaleler hangi yıllar aralığında hazırlanmıştır?
4. İncelenen makalelerde kullanılan yöntem, model ve örneklem gruplarının dağılımı nasıldır?
5. İncelenen makalelerin veri toplama araçları nelerdir?
6. İncelenen makalelerin veri analiz yöntemleri nelerdir?
7. İncelenen makalelerin yayınlandıkları dergilere göre dağılımı nasıldır?
8. Konu başlığı ile ilgili incelenen çalışmaların (uluslararası kitap bölümü ve makale) hazırlandıkları yıllara göre dağılımları nasıldır?
9. Konu başlığı ile ilgili incelenen çalışmaların türlerine göre dağılımları nasıldır?
10. Konu başlığı ile ilgili incelenen çalışmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
11. Konu başlığı ile ilgili incelenen çalışmalarda hangi araştırma modelleri kullanılmıştır?
12. Konu başlığı ile ilgili incelenen çalışmalarda kullanılan örneklem gruplarının dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Türkiye’de 2007-2023 yılları arasında BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine hazırlanan kitap bölümlerinin ve makalelerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde insan davranışlarının sebeplerinin neler olduğu; bireylerin bir davranışı neden, nasıl ve niçin yaptığı araştırılır (Aydın, 2018). Bu yöntemde araştırmacılar, araştırdıkları konunun geniş bir bakış açısıyla incelenmesini hedeflemektedir. Araştırılan konunun “ne kadar” ve “ne kadar iyi” olduğunu değil; araştırılan konunun sürecini, koşullarını ve süreci etkileyen olumlu/olumsuz tüm faktörleri göz önüne alarak geniş bir perspektiften incelemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 20).

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi tekniği, araştırılan konu ile ilgili daha önce yayınlanan yazılı verileri detaylı bir şekilde araştırılan konu ile ilgili farklı kaynaklar kullanılarak çalışmaları incelemektedir (Sak vd., 2018, s. 232). Doküman analizi süreci veri toplama, kodlama, veri analizi ve raporlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Sak vd., 2018, s. 234).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, BİLSEM ve müzik konusu başlıklı 2007-2023 yılları arasında Türkiye’de tam metni basılmış olan uluslararası kitap bölümleri ve konu ile ilgili araştırma makaleleri oluşturmaktadır. Hazırlanan bu çalışmada ölçüt; 2007-2023 yılları arasında BİLSEM müzik alanında hazırlanmış olan tam metni basılmış uluslararası kitap bölümleri, Google Akademik ve Dergipark veri tabanlarında arama motorunda anahtar kelimelerle yapılan arama sonucu erişilen ilgili makaleleri kapsamaktadır.

2.4. Verilerin Toplanma Süreci

Bu çalışmada, 11 uluslararası tam metni yayınlanmış ulaşılabilen kitap bölümü çalışmasına yer verilmiştir. Ayrıca Google Akademik ve Dergipark veri tabanlarında taranan 11 makale araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına dâhil edilen makalelerin seçimi aşamasında, çalışmanın Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması ile verilerin ülkemizde toplanmış olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Çizelge 1. İncelenen Uluslararası Kitap Bölümlerinin Hazırlandığı Yıllarına Göre Dağılımı

Çalışmanın Adı	Yılı
Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal ilgi ve beğeni tutumlarının incelenmesi (Yasemin Karakaya BİLSEM Örneği)	2019
BİLSEM öğrencilerinin görsel sanatlar ve müzik dersine yönelik görüş ve tutumları	2020
BİLSEM’lerde yürütülen müzik eğitiminin içerik ve uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Kahramanmaraş BİLSEM Örneği)	2020
Uzaktan eğitim sürecinde BİLSEM sanat (müzik) alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik dersinde yaşadıkları sıkıntılar	2021
BİLSEM’lerde öğrenim gören müzik birimi öğrencilerinin yaşadıkları sorunların incelenmesi	2022
BİLSEM’lerde öğrenim görmekte olan müzik birimi öğrencilerinin “müzik öğretmeni” kavramına ilişkin metaforları	2022
BİLSEM müzik yetenek alanı öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi	2022
BİLSEM’lerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin derslerde kullanılan eğitim programlarına yönelik görüşleri	2023
BİLSEM müzik biriminde öğrenim görmekte olan öğrenci velilerinin müzik birimine yönelik beklentilerinin değerlendirilmesi: Osmaniye ili örneği	2023
BİLSEM müzik alanı öğrenci tanılama sürecine yönelik müzik öğretmenlerinin görüşleri	2023
BİLSEM’lerde müzik alanında öğrenim gören öğrenci velilerinin çocuklarının müzikal gelişimlerine yönelik beklentileri	2023

Çizelge 1; toplamda 11 uluslararası kitap bölümü bulunmaktadır. İlk kitap bölümünün 2019 yılı (f=1); 2020 yılı (f=2), 2021 yılı (f=1), 2022 yılı (f=3) olduğu ve 2023 yılının ise (f=4) en çok kitap bölümünün olduğu yıl olarak belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen uluslararası kitap bölümlerinde kullanılan yöntem, model ve örneklem gruplarının dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 2’deki gibidir.

Çizelge 2. İncelenen Uluslararası Kitap Bölümlerinde Kullanılan Yöntem, Model ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışmanın adı	Yöntemi	Modeli	Örneklem Grubu
Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal ilgi ve beğeni tutumlarının incelenmesi (Yasemin Karakaya BİLSEM Örneği)	Nitel	Sistemantik derleme	18 yayın
BİLSEM öğrencilerinin görsel sanatlar ve müzik dersine yönelik görüş ve tutumları	Nicel-Nitel	Tarama modeli	210 öğrenci
BİLSEM’lerde yürütülen müzik eğitiminin içerik ve uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Kahramanmaraş BİLSEM örneği)	Nitel	Doküman inceleme	107 Tez incelemesi
Uzaktan eğitim sürecinde BİLSEM sanat (müzik) alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik dersinde yaşadıkları sıkıntılar	Nitel	Betimsel analiz	10 öğrenci
BİLSEM’lerde öğrenim gören müzik birimi öğrencilerinin yaşadıkları sorunların incelenmesi	Nitel	Betimsel analiz	10 öğrenci
BİLSEM’lerde öğrenim görmekte olan müzik birimi öğrencilerinin “müzik öğretmeni” kavramına ilişkin metaforları	Nitel	Olgubilim	43 öğrenci
BİLSEM müzik yetenek alanı öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi	Nicel	Tarama modeli	71 öğrenci
BİLSEM’lerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin derslerde kullanılan eğitim programlarına yönelik görüşleri	Nicel	Betimsel analiz	12 müzik öğretmeni
BİLSEM müzik biriminde öğrenim görmekte olan öğrenci velilerinin müzik birimine yönelik beklentilerinin değerlendirilmesi: Osmaniye ili örneği	Nitel	Betimsel Analiz	15 veli
BİLSEM müzik alanı öğrenci tanılama sürecine yönelik müzik öğretmenlerinin görüşleri	Nitel	Betimsel Analiz	12 müzik öğretmeni
BİLSEM’lerde müzik alanında öğrenim gören öğrenci velilerinin çocuklarının müzikal gelişimlerine yönelik beklentileri	Nitel	İçerik analizi	15 veli

Çizelge 2 incelendiğinde kitap bölümünün 8’inin nitel, 2’sinin nicel, 1’inin ise nitel-nicel araştırma yöntemi ile hazırlandığı görülmektedir. Bu çalışmaların 2’sinde tarama modeli; 5’inde betimsel analiz; sistemantik derleme, içerik analizi, doküman inceleme ve olgubilim deseni modeli ise 1’er tanesinde

kullanılmıştır. Çalışmaların örneklem gruplarına bakıldığında, öğrenciler üzerine 5 tane; müzik öğretmenleri ve velilerle 2’şer tane; yayın inceleme ve tez incelemesi örneklem gruplarından ise 1 tane yapılmıştır.

3.12. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen makaleler hangi yıllar aralığında hazırlanmıştır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 3’deki gibidir.

Çizelge 3. İncelenen Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmanın Adı	Yılı
BİLSEM’lerde verilen piyano eğitiminin incelenmesi	2017
BİLSEM’lerde müzik yeteneği ile tanımlanmış öğrencilerin Kaufman ölçeğine göre yaratıcılık alanlarının belirlenmesi	2017
BİLSEM ’deki öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri	2019
Salihli BİLSEM müzik alanı mezunlarının aldıkları eğitimin meslek durumlarına etkisi	2019
BİLSEM müzik alanı öğrencilerin müzik kavramına yönelik algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması	2019
Türkiye’de BİLSEM müzik alanına yönelik yapılan çalışmalar: Sistematik bir derleme	2020
BİLSEM’lerdeki öğrencilerin müzik dersinde karşılaştıkları problemler ile müzik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	2021
BİLSEM müzik sınavında öğrencilerin ve velilerin sınava ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir çalışma (Aksaray ili örneği)	2022
Özengen müzik eğitimi kurumlarında ve BİLSEM’de çalgı derslerini yürüten eğitimcilerin karşılaştığı problemler (Sivas ili örneği)	2023
Müzik alanında özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM eğitim süreci	2023
BİLSEM’lerin özel yetenek müzik alanı öğrencilerinin ileri dönem meslek seçimleri	2023

Çizelge 3’e göre, makalenin ilkinin 2017 yılında hazırlandığı; makaleler incelendiğinde 2020, 2021 ve 2022 yıllarında (f=1), 2017 yılında (f=2), 2019 ve 2023 yılında (f=3) makalenin hazırlandığı belirlenmiştir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen makalelerde kullanılan yöntem, model ve örneklem gruplarının dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 4’teki gibidir.

Çizelge 4. İncelenen Makalelerin Yöntem, Model ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışmanın Adı	Yöntemi	Modeli	Örneklem Grubu
BİLSEM’lerde verilen piyano eğitiminin incelenmesi	Nitel	Durum çalışması	6 piyano eğitmeni
BİLSEM’lerde müzik yeteneği ile tanımlanmış öğrencilerin Kaufman ölçeğine göre yaratıcılık alanlarının belirlenmesi	Nicel	Genel tarama	65 öğrenci
BİLSEM’lerdeki öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri	Nitel	Belirtilmemiş	8 öğretmen
Salihli BİLSEM müzik alanı mezunlarının aldıkları eğitimin meslek durumlarına etkisi	Nitel	Olgu bilim deseni	18 mezun öğrenci
BİLSEM müzik alanı öğrencilerin müzik kavramına yönelik algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması	Nitel	Olgu bilim deseni	100 öğrenci
Türkiye’de BİLSEM müzik alanına yönelik yapılan çalışmalar: Sistematik bir derleme	Nitel	Doküman analizi	Tez, bildiri, kitap, doküman
BİLSEM’lerdeki öğrencilerin müzik dersinde karşılaştıkları problemler ile müzik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Nicel	Genel tarama	47 öğrenci
BİLSEM müzik sınavında öğrencilerin ve velilerin sınava ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir çalışma (Aksaray ili örneği)	Nitel	Tek durum çalışması	41 öğrenci 31 veli
Özengen müzik eğitimi kurumlarında ve BİLSEM’de çalgı derslerini yürüten eğitimcilerin karşılaştığı problemler (Sivas ili örneği)	Nitel	Belirtilmemiş	16 eğitimci
Müzik alanında özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM eğitim süreci	Nitel	Literatür tarama	Belirtilmemiş
BİLSEM’lerin özel yetenek müzik alanı öğrencilerinin ileri dönem meslek seçimleri	Nitel	Genel tarama	28 öğrenci

Çizelge 4 incelendiğinde, makalelerin nitel (f=9) ve nicel araştırma yöntemi (f=2) ile ele alındığı görülmektedir. Çalışmaların modellerine bakıldığında; genel tarama modeli (f=3), olgu bilim (f=2), durum çalışması, doküman analizi, literatür taraması ve tek durum çalışması (f=1) modeli kullanılmıştır. İki

çalışmada ise kullanılan model belirtilmemiştir. Çalışmaların örneklem gruplarını öğrenciler (f=4); öğretmenler (f=3); mezun öğrenciler, öğrenci ve veliler, tez, bildiri, kitap ve dokümanlar (f=1) oluşturmaktadır. Bir çalışmanın ise örneklem grubu belirtilmemiştir.

3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen makalelerin veri toplama araçları nelerdir?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 5’teki gibidir

Çizelge 5. İncelenen Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama araçları	f	%
Görüşme formu (yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış)	4	33.3
Anket	3	25
Form	1	8.3
KAYÖ-TR	1	8.3
Doküman analizi	1	8.3
Tutum ölçeği	1	8.3
Belirtilmemiş	1	8.3
Toplam	12	100

Çizelge 5 makalede verilerin en çok görüşme formu ile toplandığını göstermektedir. Veriler sırası ile görüşme formuyla (f=5); anket (f=3) yöntemiyle; form, KAYÖ-TR, doküman analizi ve tutum ölçeği (f=1) ile toplanmıştır. Bir çalışmanın veri toplama aracı ise belirtilmemiştir.

3.6. Araştırmanın On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen makalelerin veri analiz yöntemleri nelerdir?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 6’daki gibidir.

Çizelge 6. İncelenen Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Veri Analiz Teknikleri	f	%
İçerik analizi	5	45.4
Belirtilmemiş	3	27.2
Betimsel analiz	1	9.09
Sistemik Derleme	1	9.09
SPSS	1	9.09
Toplam	11	100

Çizelge 6 incelendiğinde, makale verilerinin en çok içerik analizi yöntemiyle (f=5) hazırlandığı görülmektedir. Kullanılan diğer veri analiz yöntemleri ise sırasıyla, betimsel analiz (f=1), sistematik derleme ve SPSS (f=1) yöntemleridir. Üç makalede veri analiz yöntemi belirtilmemiştir.

3.9. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen makalelerin yayımlandıkları dergilere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 7’deki gibidir.

Çizelge 7. İncelenen Makalelerin Yayımlandıkları Dergilere Göre Dağılımı

Yılı	f	%
Akademik Bakış Dergisi	1	9.09
Eğitimde Kuram ve Uygulama	1	9.09
Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi	1	9.09
Avrasya Müzik ve Dans Dergisi	1	9.09
Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi	1	9.09
Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi	1	9.09
Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi	1	9.09
MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi	1	9.09
Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi	1	9.09
Balkan Müzik ve Sanat Dergisi	1	9.09
İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi	1	9.09
Toplam	11	100

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, makalelerin hepsi birbirlerinden farklı dergilerde yayınlanmıştır. Bu dergiler; Akademik Bakış Dergisi, Eğitimde Kuram ve Uygulamalar, Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, Avrasya Müzik ve Dans Dergisi, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Balkan Müzik ve Sanat Dergisi, İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat dergisidir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, BİLSEM müzik alanında yazılan 11 uluslararası kitap bölümü bulunmakla birlikte; ilk kitap bölümünün 2019 (f=1) yılında, 2023 (f=4) yılında ise en çok kitap bölümünün olduğu, 2019 ve 2021 yıllarında (f=1), 2020 yılında (f=2), 2022 yılında (f=3), 2023 yılında (f=4) kitap bölümünün hazırlandığı görülmektedir. Çalışmaların 8'inin nitel, 2'sinin nicel, 1'inin ise nitel-nicel araştırma yöntemi ile hazırlandığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların 2'sinde tarama modeli; 5'inde betimsel analiz; sistematik derleme, içerik analizi, doküman inceleme ve olgubilim deseni modeli 1'er tanesinde kullanılmıştır.

Araştırmanın başka bir sonucunda, konu başlığına yönelik 11 makalenin ilkinin 2017 yılında hazırlandığı; 2020, 2021 ve 2022 yılında (f=1), 2017 yılında (f=2), 2019 ve 2023 (f=3) makalenin hazırlandığı tespit edilmiştir. Makaleler, nitel araştırma yöntemiyle (f=9); nicel araştırma yöntemi (f=2) ile ele alınmıştır. Çalışmaların modeline bakıldığında genel tarama modeli (f=3), olgubilim (f=2), durum çalışması, doküman analizi, literatür taraması ve tek durum çalışması (f=1) modeli kullanılmıştır. İki çalışmada ise kullanılan model belirtilmemiştir. Çalışmaların örneklem gruplarını; öğrenciler (f=4); öğretmenler (f=3); mezun öğrenciler, öğrenci ve veliler, tez, bildiri, kitap ve dokümanlar (f=1) oluşturmaktadır. Bir makalenin ise, örneklem grubu belirtilmemiştir.

Makaledeki verilerin en çok görüşme formu ile toplandığı görülmektedir. Makale verilerinin sırası ile görüşme formuyla (f=5); anket (f=3) yöntemiyle; form, KAYÖ-TR, doküman analizi ve tutum ölçeği (f=1) ile toplandığı; bir makalede veri toplama aracının belirtilmediği, verilerin en çok içerik analizi yöntemiyle (f=5) hazırlandığı; kullanılan diğer veri analiz yöntemlerinin ise sırasıyla betimsel analiz sistematik derleme (f=1), SPSS (f=1) yöntemleri olduğu; (f=3) makalede veri analiz yönteminin belirtilmediği; tespit edilmiştir. Makalelerin yayımlandıkları dergiler (f=1)'er olmak üzere; Akademik Bakış Dergisi, Eğitimde Kuram ve Uygulamalar, Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi, Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi, Avrasya Müzik ve Dans Dergisi, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Balkan Müzik ve Sanat Dergisi, İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat dergisidir.

4.2. Öneriler

- BİLSEM müzik alanına yönelik hazırlanan kitap bölümü ve makale sayısı artabilir.
- Farklı örneklem grupları ile ele alınan çalışmalar literatüre katkı sağlayabilir.
- Daha geniş örneklem gruplarıyla çalışmaların hazırlanması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri; Etnoloji. *Uluslararası Beşerî ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Şendil, Ç. Ö. ve Eşref, N. A. S. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.

EK 1. İncelenen Kitap Bölümleri

Kitap Bölümleri Başlığı	Yılı	Yazar Adı	Kitap Adı /Yayınevi
Üstün yetenekli öğrencilerin müzikal ilgi ve beğeni tutumlarının incelenmesi (Yasemin Karakaya BİLSEM Örneği)	2019	Ergün Öztürk	Müzik Eğitime Giriş 1/Ekin Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM öğrencilerinin görsel sanatlar ve müzik dersine yönelik görüş ve tutumları	2020	Başak Bilgili	BİLSEM öğrencilerinin görsel sanatlar ve müzik dersine yönelik görüş ve tutumları /Gece Kitaplığı Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM’lerde yürütülen müzik eğitiminin içerik ve uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Kahramanmaraş BİLSEM örneği)	2020	Dr. Ezgi Tekgül, Prof. Nezihe Şentürk	Müziğin Matematiği ve Müzik Eğitimi/İKSAD/Uluslararası
Uzaktan eğitim sürecinde BİLSEM sanat (müzik) alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik dersinde yaşadıkları sıkıntılar	2021	Sibel Çiloğlu, Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç	Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler-1/Gece Kitaplığı Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM’lerde öğrenim gören müzik birimi öğrencilerinin yaşadıkları sorunların incelenmesi	2022	Sibel Çiloğlu, Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç	Eğitimde Güncel Araştırmalar/Gece Kitaplığı Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM’lerde öğrenim görmekte olan müzik birimi öğrencilerinin “müzik öğretmeni” kavramına ilişkin metaforları	2022	Sibel Çiloğlu, Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç	Eğitimde Güncel Araştırmalar/Gece Kitaplığı Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM müzik yetenek alanı öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarının incelenmesi	2022	Meltem Ezgi Türközü, Şehriban Koca	Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar/Serüven Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM’lerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin derslerde kullanılan eğitim programlarına yönelik görüşleri	2023	Sibel Çiloğlu, Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç	Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırma ve Derlemeler/Serüven Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM müzik biriminde öğrenim görmekte olan öğrenci velilerinin müzik birimine yönelik beklentilerinin değerlendirilmesi: Osmaniye ili örneği	2023	Sibel Çiloğlu, Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç	Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar/ Gece Kitaplığı Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM müzik alanı öğrenci tanılama sürecine yönelik müzik öğretmenlerinin görüşleri	2023	Sibel Çiloğlu, Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç	Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Çalışmalar/ Gece Kitaplığı Yayınevi/Uluslararası
BİLSEM’lerde müzik alanında öğrenim gören öğrenci velilerinin çocuklarının müzikal gelişimlerine yönelik beklentileri	2023	Sibel Çiloğlu, Prof. Dr. Deniz Beste Çevik Kılıç	Eğitimde Güncel Araştırmalar/Gece Kitaplığı Yayınevi/Uluslararası

EK 2. İncelenen Makaleler

Makale Başlığı	Yılı	Yazar Adı	Dergi İsimleri
BİLSEM’lerde verilen piyano eğitiminin incelenmesi	2017	Tuğba Çağlak Eker, Nezire Şentürk	Akademik Bakış Dergisi
BİLSEM’lerde müzik yeteneği ile tanımlanmış öğrencilerin Kaufman ölçeğine göre yaratıcılık alanlarının belirlenmesi	2017	Hüseyin Mertol, Şirin Çetin	Eğitimde Kuram ve Uygulama
BİLSEM’lerdeki öğrencilerin müzik eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri	2019	Ömer Bilgehan Sönel, Sevilay Kalay Meydan	Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi
Salihli BİLSEM müzik alanı mezunlarının aldıkları eğitimin meslek durumlarına etkisi	2019	Fatma Derya Özden Ebeperi	Avrasya Müzik ve Dans Dergisi
BİLSEM müzik alanı öğrencilerinin müzik kavramına yönelik algılarının belirlenmesi metafor analizi	2019	Mustafa Oral Akça, Çağrı Şen, Zafer Kurtaslan	Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi
Türkiye’de BİLSEM müzik alanına yönelik yapılan çalışmalar: Sistematik bir derleme	2020	Burcu Özer	Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
BİLSEM’lerdeki öğrencilerin müzik dersinde karşılaştıkları problemler ile müzik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	2021	Gökalep Parasız, Elçin Aslan Kaya	Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi
BİLSEM müzik sınavında öğrencilerin ve velilerin sınava ilişkin farkındalıklarını arttırmaya yönelik bir çalışma (Aksaray ili örneği)	2022	Gülbahar Urhan	MAKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi
Özengen müzik eğitimi kurumlarında ve BİLSEM’de çalgı derslerini yürüten eğitimcilerin karşılaştığı problemler (Sivas ili örneği)	2023	Berrin Özden, Selin Özdemir	Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi
Müzik alanında özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM eğitim süreci	2023	Ahmet Demir, Gülay Laçın	Balkan Müzik ve Sanat Dergisi
BİLSEM’lerin özel yetenek müzik alanı öğrencilerinin ileri dönem meslek seçimleri	2023	Emre Yuvacı	İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi

7. Bölüm

ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ VE ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERDE MÜZİK EĞİTİMİ¹

Sibel ÇİLOĞLU²
Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ³

¹ Bu çalışma, Sibel ÇİLOĞLU'nun Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ danışmanlığında yürüttüğü “Türkiye’de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

² Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-2265-5935>

³ Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6529-2604>

1. GİRİŞ

Üstün yetenek kavramı, insanlığın doğuşundan itibaren hayatımızda yer almasına rağmen, bilimin ve eğitimin gelişmesiyle birlikte somut verilere dökülmeye başlamıştır. Üstün yetenekli bireyler, birden fazla alanda normalden fazla başarılı bireylerdir. Bu alanlar; görsel, zihinsel, müzikal ve sayısal vb. alanları kapsamaktadır (http-1).

Üstün yetenekli bireyler yaşıtlarına göre farklı gelişimsel özellikler gösteren bireylerdir. Yu-Feng (2012), üstün yetenekli bireylerin doğuştan büyük yeteneklere ya da özel yeteneklere sahip bireyler olduğunu ele almaktadır (s. 741). Bu konuda ABD’de eyalet ve eğitim kurumları tarafından kabul görmüş en yaygın eğitim raporu olan Marland Raporu’na (1972) göre:

- a) Zihinsel-genel yetenek,
- b) Özel-akademik yetenek,
- c) Yaratıcı-üretken yetenek,
- d) Önderlik yeteneği,
- e) Görsel ve sahne sanatları,
- f) Psikomotor olmak üzere üstün zekâ altı başlık altında toplanmaktadır (Marland, 1972, s.21).

Tarihte bilinen ilk üstün yetenekli insan Sakkara’da bulunan Mısır Piramitlerini inşa etmiş olan İmhotep’tir (Simonton, 2009, s. 1). Günümüzde, dâhi denilebilecek önemli bilim insanlarına ve sanatçılara 120 IQ ile Goethe, Voltaire (190 IQ), Mozart (165 IQ) örnek verilmektedir (Sak, 2020). Dünya Sağlık Örgütüne göre; 20 IQ’nun altındaki bireyler derin zekâ geriliği, 20-30 IQ aralığındakiler ağır zekâ geriliği, 30-50 IQ aralığındakiler orta dereceli zekâ geriliği, 50-70 IQ aralığındakiler hafif derecede zekâ geriliği, 70-80 IQ aralığındakiler sınırdan zekâ geriliği, 80-90 IQ donuk zekâ, 90-110 IQ normal zekâ, 110-120 IQ üstün zekâ, 120- 130 IQ parlak zekâ ve 130 ve üzeri çok üstün zekâ şeklinde sınıflanmıştır. Ülkemizde üst sınıf 130 ve üzeri olarak kabul edilmektedir (Dalgıç, 2017).

Zekâ, hakkında pek çok farklı görüş vardır. Psikolog Alfred Binet (1905), (akt. Angın, 2022, s. 11) zekâ tanımını, çağdaş bir yaklaşımla yorumlayan ilk kişilerden birisidir. O’na göre, zekâ karmaşık bir yapıdadır ve bireyin karar almasını, problem çözmesini, bir duruma yön vermesini gerektiren durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple zekâyı doğrudan ölçmek mümkün değildir.

Bilim ve eğitimin gelişmesiyle zekâ türleri ile ilgili çeşitli kuramlar ortaya atılmıştır. Bu kuramlar:

- a) Thurstone (1938)'ın Grup Faktörleri Kuramı: Thurstone, zekânın birden fazla boyutu olduğunu savunan “Grup Faktörleri Kuramı”nı oluşturmuştur. Bu kuram sözel ve sayısal yetenek, kelime akıcılığı, uzamsal yetenek, hafıza, algısal hız, tûmdengelim ve tümevarımsal düşünme olmak üzere zekâyı yedi farklı boyutta sınıflanmaktadır (İnci, 2021, s. 1057).
- b) Tannenbaum (1983)'ın Deniz Yıldızı Modeli: Abraham Tannebaum'un 1983 yılında geliştirdiği bu kuram genel yetenek, ayırt edici yetenek, çevre, şans faktörü ve zihinsel olmayan faktör olmak üzere beş başlığa ayrılmıştır. Tannenbaum (2003), bu beş başlığın bireyin üstün yetenekli kabul edilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedir.
- c) Sternberg ve Zhang (1995)'ın Beşgen (Pentagonal) Kuramı: Bu kurama göre, bireyler bir veya daha fazla zekâ alanında güçlüdür. Kuramda; bireylerin üstün zekâlı olarak kabul edilmesi için üretkenlik, olağanüstülük, enderlik, kanıt ve değer olmak üzere beş kriter bulunmaktadır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015, s. 93).
- d) Gagné (1985)'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Yetenek Modeli: Bu kurama göre, üstün zekâ doğuştan gelmektedir ve zamanla geliştirilerek üstün yeteneğe dönüşmektedir. Kuram üstün zekâyı; zihinsel, yaratıcılık, sosyal etkileşim ve duyuşsal-motor olmak üzere dört başlığa ayırmıştır (Erşan ve Tan, 2018, s. 328).
- e) Gardner (1983)'in Çoklu Zekâ Teorisi: Gardner (1983)'in çoklu zekâ kuramına göre, zekâ tek bir oluşumdan meydana gelmemiştir. Bireylerin birbirinden bağımsız en az yedi farklı zekâ tipi olduğunu ve bu zekâ türlerinin zaman içinde gelişebileceği gibi aynı anda birkaç zekâ tipinin de bireylerde baskın olabileceğini savunmaktadır. Gardner zekâ tiplerini; sözel/dilsel, matematiksel, ritmik/müziksel, görsel, kişilerarası ve içsel zekâ olmak üzere yedi başlıkta toplamıştır. Buna ilaveten, Gardner bu teorisine ilerleyen yıllarda doğasal ve varoluşsal zekâ türlerini de eklemiştir (Altan, 2011, s. 54).
- f) Renzulli (1978)'nin Üç Halka Kuramı: Bu kuram; bireylerin yaratıcılık, ortalama üstü yetenek ve sorumluluk bilinci olmak üzere üç özelliğe sahip olması üstün yetenekli olarak tanımlanabilmeleri için önemli olduğu, bireylerin bu alanların hepsinde çok yetenekli olmalarına gerek olmadığı, bir alanda diğerinden daha başarılı olduğunun kabul edilebilir olduğu üzerinde durmaktadır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).
- g) Görülmektedir ki, üstün yetenekli bireylerin, çevrelerindeki diğer bireylere göre bir ya da birden fazla alanda gelişimlerinin daha hızlı

olduğu ele alınmaktadır. Bu durum, zaman içinde üstün zekânın ne olduğu ya da neler olabileceği sorusunun oluşmasına sebep olduğu için zaman içinde farklı kuramların oluşmasını sağlamıştır.

1.1. Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri

Çevremizde gördüğümüz her çocuk aynı olmadığından, bazı çocuklar yaşıtlarına göre çeşitli farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıklar sosyal, fiziksel ve zihinsel olabilmektedir. Çocukların göstermiş oldukları farklı davranışlar, yetenekli oldukları alanların kavranmasına ya da eksik oldukları konuların anlaşılmasına sebep olmaktadır. Bu davranışlar soru sorma, hafıza yeteneği, anlama ve kavrama yeteneği, görsel-işitsel alandaki yetenekler vb. karşımıza çıkabilmektedir.

Çocukluktan itibaren bireylerin gelişmiş oldukları ya da zayıf oldukları alanlar bireylerin kişisel özelliklerini oluşturmaktadır. Bireyler, çocukluktan itibaren birbirlerinden farklılık gösterdikleri için bazıları görsel konulara, bazıları ise işitsel konulara daha yatkın olabilmektedir. Bu örnekler farklı pek çok alanla (sayısal, sözel, sosyal vb.) çeşitlendirilebilir. Çünkü üstün yetenekli bireyler bir ya da birden fazla alana akranlarına göre daha yatkın olabilmektedir.

Üstün yetenekli çocukların gelişimsel özelliklerindeki farklılıklar erken çocukluk döneminden itibaren gözlenebilmektedir. Bu özellikler:

- Merak duygusu,
- Kuvvetli hafıza,
- Beklenenden hızlı dil gelişimi,
- Fazla duyarlılık, gelişmiş gözlem yeteneği,
- Yaratıcılık,
- Hızlı algılayıp öğrenebilme,
- Problem çözme becerisinin gelişmiş olması,
- Eleştirel düşünebilme, yeni bir ürün tasarlayabilme yeteneği,
- Eş zamanla birden fazla işe odaklanabilme yeteneği şeklinde pek çok kategoriye ayrılabilir (MEB, Özel Yetenekli Çocuklar Aile Kılavuzu, 2014, s. 2).

Her birey birbirinden farklı kişisel gelişim özellikleri göstermektedir. Ancak, bazı çocuklar bir ya da birkaç alanda yaşıtlarından hızlı gelişim gösterebilmektedir. Dolayısı ile üstün yetenekli bireylerin gelişimsel özelliklerindeki bu farklılıklar fiziksel, bilişsel ve sosyal özellikler olmak üzere üç temel başlıkta sınıflandırılmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin fiziksel gelişimlerini incelendiğinde dil becerileri, motor ve bilişsel gelişimleri

bakımından yaşlılarından daha gelişmiş oldukları belirlenmiştir (Hakkoymaz vd., 2017, s. 24-25). Bu bireyler konuşma ve dil becerileri bakımından akranlarına göre daha hızlı gelişim göstermektedir. Çünkü küçük yaştan itibaren etkin ve akıcı bir şekilde konuştukları; yaşlılarına göre kelime hazneleri daha fazla geliştiği için öğrendikleri bilgileri hızlı kavradıkları ve karşı tarafa hızlı bir şekilde aktarabildikleri, eleştirel becerilerinin daha fazla geliştiği, var olan durumları kabullenmek yerine neden ve nasıl olduğunu merak edip sorgulayabildikleri görülmektedir (Çitil ve Ataman, 2018, s. 190-191). Dalgıç (2017) çalışmasında, üstün yetenekli çocukların yazmayı yorucu ve sıkıcı bulduklarına değindiği görülmektedir. Bunun sebebini ise, hızlı düşünme becerileri olduğu üzerinde durmaktadır. Düşündükleri hızda yazamamaları sebebiyle genellikle yazı yazmaya yatkın değillerdir (s.18). Bu bireylerin fiziksel gelişimleri incelendiğinde, akranlarına oranla daha kilolu ve uzun oldukları aynı zamanda konuşma, yürüme vb. becerileri daha erken kazandıkları görülmektedir. Ancak bu özelliklerin her üstün yetenekli bireyde olması da şart değildir (MEB, Özel Yetenekli Çocuğum Var, 2020, s. 13).

Üstün yetenekli bireyler bilişsel özellikleri bakımından incelendiğinde; neden-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneği, farklı fikirler üretebilme yeteneği, yaşlılarıyla eğitim görmekte oldukları ortamlarda uyarıcıların yetersiz hissedilmesi sebebiyle çabuk sıkılma, dikkatin dağılması durumu, ikna kabiliyeti vb. özellikler taşımaktadır. Bu bireyler sosyal özellikleri bakımından incelendiğinde; empati duygusu gelişmiş, yaptıkları işi mükemmel ulaştırma isteği olan, ideallerine ulaşma arzularının yüksek kişiler olduğu belirtilmektedir (TBMM, 2012, s.105). Yapılan bir çalışmada, üstün yetenekli çocukların akranlarına göre; merak duygusunun yüksek olduğu, odaklanma sürelerinin uzun olduğu, yaşlılarından büyük çocuklarla oyun oynamaya yatkın oldukları ve gelişmiş hayal güçleri olduğu tespit edilmiştir (Dağlıoğlu ve Alemdar, 2010).

Üstün yetenekli çocuklar, tüm bu gelişimsel özelliklerinin getirdiği farklılıklar sebebiyle bazı duyuşsal sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunlar kaygı, özgüven sorunu, stres ve dışlanmadır (Hannell, 2006). Bu bireylerin araştırma, soru sorma ve merak duygularının yüksek olması sebebiyle çok fazla sorgulayıp soru sormaları ebeveynler için yorucu olabilir. Genellikle aldıkları cevapları yeterli bulmaz ve daha detaylı bilgiye ulaşmak isterler bu da aile ile iletişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Karakuş, 2010, s.141). Bu bireyler aynı zamanda oldukça hassas kişilerdir. Düşünce biçimleri karmaşıktır. Farklı düşüncelere karşı ise anlayışlıdır (MEB, ÖYÇV, 2020, s.14). Akarsu vd., (2017, s.113) çalışmalarında, üstün yetenekli bireylerin sosyal ve duygusal alanlarda çeşitli sorunlar yaşadıklarına değinmektedir. Akranlarına göre genellikle daha hızlı gelişim göstermeleri sebebiyle iletişim sorunlarına bağlı

sosyal çevrelerinde dışlanma ve kıskanılma vb. durumlarla karşılaşarak stres bozuklukları yaşamaktadırlar. Yapılan başka bir çalışmada, üstün yetenekli bireylerin destek eğitimi almalarının ileride karşılaşılabilecek duygusal sorunların önüne geçmesinde önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Talas vd., 2013, s. 48).

1.2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Müzik Eğitimi

Bazı bireyler fiziksel olarak diğerlerinden daha güçlü iken; bazı bireyler ise sosyal becerileri açısından akranlarına göre daha gelişmiş olabilmektedir. Görsel sanatlar, bilim, matematik ve müzik vb. daha pek çok alanda birbirimizden farklı özellikler ile doğarız. Müzik alanı bazı bireylerin diğerlerine göre daha ilgili ve yetenekli olduğu bir alan olmakla birlikte, bu alanda kendilerini geliştirmek isteyen bireyler talepleri doğrultusunda eğitim alabilmektedir. Müzik eğitimi genel, özengen ve mesleki olarak üç başlıkta toplanmaktadır. Genel müzik eğitimi ülkemizde yaşayan her bireyin okullarda zorunlu olarak aldıkları müzik eğitimi; özengen (amatör) müzik eğitimi bu alana ilgisi olan bireylerin sosyal yaşantılarında ilgileri yönünde aldıkları eğitim; müziği yaşantılarının bir parçası haline getirmek ve bu alanı meslek edinmek üzere bireylerin aldığı eğitim mesleki müzik eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Öz, 2001, s. 105).

Müzik eğitimi, bireylere çeşitli kazanımlar sağlamaktadır. Bu kazanımlar, bireylere duyuşsal ve fiziksel olarak gösterdiği olumlu etkilerinin yanında; onların bilişsel zekâlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Yani, müzik ve eğitim özünde iç içedir. Özbey (2010) çalışmasında, müzik eğitimi alan bireylerin beyinlerindeki sinirsel bağlantılarının olumlu yönde etkilendiğini belirlemiştir (s. 58). Dalkıran'ın (2017) müzik ve resim bölümünde eğitim görmekte olan öğrencilerin zekâ alanlarının karşılaştırılmasına yönelik hazırladığı çalışmanın bulguları incelendiğinde, müzik alanı öğrencilerinin içsel ve müziksel zekâlarının resim alanı öğrencilerine göre daha yüksek olduğuna yönelik sonuçlara ulaştığı görülmektedir (s. 231). Özkale (2010) araştırmasında, ritim çalışması alan çocukların bilişsel becerilerin daha çok geliştiğine yönelik bulgulara yer vermektedir.

Müziğe ilgili ve yetenekli bireyler küçük yaşlardan itibaren bu ilgi ve yeteneklerini farklı şekillerde gösterebilmektedir. Örneğin; bir melodiyi sürekli ve doğru şekilde tekrarlama, enstrümanların farklılıklarını anlayabilme, farklı enstrümanlara ilgi duyma vb.

Bireylerin müziğe ilgileri, özellikle aileleri ve çevreleri tarafından küçük yaşlarda fark edilmesiyle ortaya çıkabilmektedir. Göğüş (2009) çalışmasında, sosyal çevrenin küçük yaşlardan itibaren bireyin müziğe olan yeteneğini fark

edip yönlendirmesinde müzikal becerilerin geliştirilmesinde önem taşıdığını, küçük yaşlarda müzikal becerileri geliştirmenin daha kolay olabildiği üzerinde durmaktadır. Bu konuda Gordon (2013), dokuz yaşından sonra müzikal becerilerin geliştirilmesinin önceki yaş grubuna göre daha zor olduğunu ancak gene de imkânsız olmadığını belirtmektedir (akt., Göğüş, 2009, s. 92).

Şüphesiz ki, bireylerin her ne kadar müziğe yatkınlıkları olsa bile müzikal becerilerin gelişimine yönelik belirli bir yöntem çerçevesinde ilerlemeleri gerekmektedir. Bu bakımdan, müzik eğitiminde kullanılan çeşitli metotlar, yöntemler ve yaklaşımlardan faydalanılmaktadır. Bunlardan; Albert Lavignac'ın (1846-1916) adını vermiş olduğu Lavignac metodu solfej eğitiminde kullanılmaktadır. Uzun yıllar müzik öğretmenliği yapmış olan Lavignac, küçük yaş grubundaki çocukları gözlemlemiş ve bu gözlemleri doğrultusunda solfej eğitimine yönelik kendi yöntemini ve kitabını geliştirmiştir (Say, 2013, s. 25). Lavignac yönteminde şu temel prensipler bulunmaktadır:

- Müzik eğitimi süreci uygulamaya yönelik olmalıdır. Teorik eğitim ikinci aşamadır.
- Teorik bilgiler çocuklara zaman içerisinde aktarılmalı ve ezberletilmemelidir. Solfej eğitimi ve dikte müzik eğitiminde büyük önem taşımaktadır.
- Bireyler altı yaş ve sonrasında çalgı eğitimine başlamalıdır. Zorlayıcı eserler yerine daha basit eserler tercih edilmeli ve eserlerin çalışılma süreleri zamana yayılmalıdır.
- Çalışma süreleri başlangıçta kısa olmalıdır zaman içerisinde daha uzun sürelere çıkarılmalıdır (Yıldız, 2015, s. 5-6).

Lavignac, üstün yetenekli bireylerin yeteneklerinin fark edilmesinin ardından eğitilmelerinin önemi üzerinde durmuştur. Lavignac'a (1939) göre, bu bireyler doğru zamanda eğitilmezlerse yetenekleri körelerek zamanla azalabilmektedir (akt., Yürük, 2018, s. 92).

Shinicki Suziki (1898-1998), Japon müzik öğretmeni ve keman sanatçısıdır. Suziki, kendi geliştirmiş olduğu yönteme Suziki adını vermiştir. Müzik eğitimi konusunda pek çok kitabı ve kendi adını verdiği müzik okulları bulunmaktadır (Kasap, 2005, s. 72). Suziki için bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, bireylerin yaşantılarında daha fazla uygun ortamların sağlanması ile mümkündür (Bulut, 2013).

Suzuki yönteminin temel ilkelerine bakıldığında:

- Suzuki'ye (1999) göre, müzik eğitimi bireylerin dünyaya gelmesinin ardından başlamaktadır. Müzik eğitimi ve dil eğitimi iç içedir. Bireylerin

anadillerini öğrenme süreçlerinde kullanılan yöntemler müzik eğitiminde de kullanılabilir.

- Müzik eğitimi için özel yetenekli olmak gerekmemektedir. Her birey müzik eğitimi alabilir ve gelişebilir.
- Müzik eğitimi sürecinde, çalgı eğitimi önceliklidir. Çalgı eğitiminden sonra teorik eğitimle devam edilmelidir.
- Çocuklar, gün içerisinde bol bol müzik dinlemelidir. Çalgı eğitimi sürecinde kullandıkları Suzuki metodunda yer alan eserlerin kayıtları gün içerisinde bol bol dinlenmelidir (Peak, 1998).

Carl Orff (1895-1982), Alman besteci ve müzik öğretmenidir. Geliştirmiş olduğu Orff yaklaşımının temel ilkesi yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı olup, dans, hareket ve konuşma bir bütündür. Müziğin, dansın ve beden hareketlerinin bir arada olduğu bu yaklaşımla küçük yaşlardan itibaren çocuklara müzikal beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır (Çevik, 2007, s. 96). Orff-Schulwerk yaklaşımında kullanılan temel prensipler:

- Müzik, oyun ve dans iç içedir. Bireylerin dans ve müziğe ilgilerini arttırmak amaçlanır. Öğrenme sürecinde grup eğitimi yer almaktadır. Bireylerin birbirlerini izleyerek öğrenmeleri sağlanır.
- Bireylere, müzikal okuryazarlık kazandırmak amaçlanır.
- Müzik eğitimi sürecinde yaratıcılık gelişimine yönelik etkinliklere yer verilir.
- Bireyler, doğaçlama yaparak kendilerini özgürce ifade etmelerine yönelik teşvik edilir.
- Farklı dönemlere ve kültürlere ait müzikleri tanıtmak amaçlanır (Kotzian, 2018, s. 99).
- Orff çalgıları (zil, ksilofon, çelik üçgen vb.) etkinliklerde yer alır. Bireylerin bu çalgıları kullanarak müziği içselleştirebilmeleri sağlanır.
- Müziğin kuramsal bölümü pratikten sonra gelir. Öncelikli olarak uygulamalı etkinliklere yer verilmektedir (Eren, 2012, s. 20).

Yapılan bir çalışmada, BİLSEM öğretmenlerinin keman derslerinde Orff, Kodaly ve Suzuki vb. yöntemleri kullandıklarına değinilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin keman derslerinde en fazla gösterip-yaptırma tekniğini kullandıkları bunu sırasıyla; Suzuki, Orff, Kodaly yöntemlerini takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. (Akbal, 2019, s. 44). Pektaş ve Pirim (2023), Orff yönteminin kullanılmasının üstün yetenekli öğrencilerdeki duygusal etkilerine yönelik çalışma sonucunda, Orff yönteminin kullanılmasının öğrencilerin

üzerinde psikolojik ve duygusal olarak olumlu etkiler bıraktığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kodaly yöntemi, Zoltan Kodaly (1882-1967) tarafından geliştirilmiştir. Müzik eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlaması gerektiği ilkesini savunmaktadır. Bu yöntem, her bireyde var olan müzikal beceriyi ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Kodaly yönteminin temel ilkeleri şu şekildedir:

- Müzik eğitimi erken yaşlarda başlamalıdır.
- Müzik eğitiminde bireylerin kendi kültürlerine ait şarkılarını ve anadillerini kullanmaları önemlidir. Bilinenden bilinmeyene ilkesine göre dersler işlenmelidir.
- Derslerde çocuklar aktif olmalıdır. Eğitim sürecinde, kendi kültürlerine ait şarkılara, oyunlara ve tekerlemelere yer verilmelidir (Çeliktaş, 2021).

İsviçreli müzik eğitimcisi Emelia Jaquez Dalcroze (1865-1950) tarafından geliştirilen Eurhythmics yönteminin temel prensiplerini solfej eğitimi, doğaçlama ve işitme eğitimi oluşturmaktadır (Özal, 2007). Dalcroze yönteminde, hareket ve müzik birbirleriyle bağlantılıdır. Bu yöntemde hareketin kullanılması, bireyin konsantrasyonunu güçlendirmesine, el-kol ve vücut koordinasyonunun sağlanmasına ve dolayısı ile refleksleri geliştirmesine katkı sağlaması sebebiyle eğitim sürecinin önemli bir parçası olarak yer almaktadır. Solfej eğitimi, bireyin notaları kendi seslerinden duyarak bir çalgı kullanmadan müziği içselleştirmesine fayda sağlamaktadır. Doğaçlama, bireyin müzikal deneyimlerini özgün bir şekilde yaratabildiği bir süreçtir (Özay, 2022). Bireylerin işitme eğitimi sürecinde ise ezgisel belleği geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilir. Kulak eğitimi sürecinde bireylerin ritim algısını geliştirmek, majör-minör kavramlarını benimsetmek amaçlanır (Aksan vd., 2022, s. 32). Bu üç temel ilke Dalcroze yönteminin önemli bir parçası olarak yer almaktadır (Özay, 2022).

Görülmektedir ki, müzik eğitiminde kullanılan çeşitli yöntem ve yaklaşımlar, müzik eğitimcileri tarafından bireylerin gelişim özellikleri, ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak eğitim süreçlerinde kullanılabilir (Gürgen, 2009, s. 2).

Aynı zamanda bu bireylerin eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla ülkemizde çeşitli yasal destekler sağlanmıştır. 1948 tarihinde çıkan “Harika Çocuk Yasası” ilk olarak Suna Kan ve İdil Biret’in yurtdışında müzik eğitimine yönelik olarak çıkarılmıştır. Daha sonra bu yasadaki Verda Erman, Ateş Pars, Hasan Kaptan, Fuat Kent, Nevbahar Aksoy, Neveser Aksoy, İsmail Aşar, Tunç Üner, Selman Ada, Gülsin Onay ve Hüseyin Sermet’in faydalanarak devlet desteğiyle

yurtdışına eğitime gönderilerek müzik eğitimi aldıkları bilinmektedir (http-2). 1976 yılında ise müzik alanında üstün yetenekli bireylerin yurtdışında müzik eğitimi almaları için kapsamı genişletilmiş yeni bir yasa çıkartılmıştır. Bu yasadan Cihat Aşkın, Oya Ünler, Burçin Büke ve Fazıl Say gibi değerli sanatçılarımız faydalanmıştır (Tunçdemir, 2011, s. 5).

Ayrıca, müzik alanında dâhi olarak tanımlayabileceğimiz pek çok besteci vardır. Dünya tarihine baktığımızda W. A. Mozart, J. S. Bach, L. v. Beethoven vb. pek çok besteci müzik alanında henüz çok küçük yaşta üstün performanslar göstermişlerdir. Bu sanatçıların yaşantıları incelendiğinde, henüz 4-5 yaşlarında ilk eserlerini yazdıklarını ya da çok küçük yaşlarda ilk konserlerini sergiledikleri görülmektedir. Sözelimi, W. A. Mozart ilk senfonisini 1764 yılında sekiz yaşında bestelemiş, yaşantısı boyunca 41 adet senfoni yazmıştır (Zafer, 2016, s. 372). L. v. Beethoven, müzik alanında bir dahi olarak bilinmektedir. Bestelediği eserlerle klasik dönem ve romantik dönem arasında bağ kurmuştur, eserleri bestecilere hala ilham vermektedir (Güdek, 2020).

Müzik alanında üstün yetenekli bireyler, akranlarından farklı ritim kulağına ve ezgisel hafızaya sahip bireylerdir. Müziksel yeteneğin erken yaşta keşfedilip geliştirilmesi gerekmektedir. Malkoç (2004)'a göre müziksel olarak üstün yetenekli çocuklar:

- Ezgisel belleklerinin kuvvetli olması sebebiyle hızlı öğrenirler.
- Ritim duyguları akranlarına göre daha fazla gelişmiştir.
- Ezgisel bellekleri kuvvetlidir. Duydukları ezgiyi hafızalarında kolay tutarlar ve tekrar edebilirler.
- İfadeler arasında ilişki kurabildikleri için nota ve nüanslar arasında kolaylıkla bağlantı kurabilirler.
- Yaratıcı olmaları sebebiyle farklı çalgılar için beste yapabilirler.
- Müzik alanında yetenekli diğer bireylere göre daha fark edilebilir bir başarı sergilerler.
- Küçük yaşlardan itibaren idealist bir şekilde disiplinle ilerlerler.
- Konsantrasyonları yüksektir.
- Sayısal zekâları yüksek olması sebebiyle enstrüman çalmayı kolaylıkla kavrarlar.
- Duygu ve düşüncelerini enstrümanlarına ve beden diline yansıtabilirler.
- Farklı sanat alanları ile ilişki kurabilirler (s. 173).

1.3. BİLSEM’lerde Müzik Eğitimi

Müzik alanında bireyler, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı kurumlardan destek alabilmektedir. Ülkemizde bu yönde eğitim veren özel sanat kursları, halk eğitim merkezleri, okullarda bulunan takviye kursları vb. bulunmaktadır. Dolayısı ile müziğe ilgisi olan her birey ihtiyaçları doğrultusunda bu imkânlara ulaşabilmektedir. Ülkemizde bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim alabildiği bu kurumların yanında belirli alanlarda özel yeteneklere sahip bireyler BİLSEM’lerde eğitim alabilmektedir. BİLSEM’ler; akademik, görsel ve müzikal anlamda üstün yeteneğe sahip öğrencileri keşfedip, ilgi ve yetenekleri konusunda takviye eğitim veren MEB’in destek sağladığı öğretim kurumlarıdır. BİLSEM’ler, bireylerin müzikal yeteneklerinin geliştirilmesini amaçlamakla birlikte; bireylere müzik alanında yeterli donanımı sağlamalarında öncülük etmektedir. Bu amaçla çalgı eğitimi, teorik eğitim ve müziksel aktivitelerle becerilerini en üst noktaya taşımalarında önemli boyutta rehberlik etmektedir (Eker ve Şentürk, 2017).

Alanyazına bakıldığında bu yönde çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Eker ve Şentürk (2017), BİLSEM’lerde verilen piyano eğitiminin önemine değindikleri çalışmalarında, piyano dersi kaynaklarının ve materyallerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Tekgül (2020), müzik öğretmenlerinin genellikle uygulamaya yönelik (enstrüman eğitimi) verdiklerini, her öğretmenin eğitim sürecinde farklı metotlar kullandığını, öğretmenlerin konserlere sık sık yer verdikleri ve öğrencilerin değerlendirmelerini konserlerdeki performanslarına göre yaptıklarını tespit etmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin dersleri bireysel ve toplu olmak üzere iki farklı şekilde yaptıklarını; piyano, gitar, bağlama vb. farklı çalgılarını eğitim süreçlerinde kullanan öğretmenlerin farklı çalgıları çalan öğrencileri bir araya getirerek toplu eğitim süreçlerine yer verdiklerini belirtmektedir. Kalay ve Sonsel (2019), BİLSEM’de verilen müzik derslerinde müzik öğretmenlerinin orkestra, beste yapma, solfej eğitimi, ezgisel-ritmik dikte ve ses eğitimi çalışmalarına yer verdiklerini vurgulamaktadır.

Diğer bir araştırmada Ebeperi (2019), bireylerin almış oldukları müzik eğitiminin farklı şekillerde hayatlarında yer aldığına ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin BİLSEM’de eğitimini aldıkları solfej, çalgı ve teorik eğitim doğrultusunda GSL’ne yönelip müzik eğitimini meslek edinmeyi tercih eden öğrencilerin olduğu; aynı zamanda tasarım vb. alanda eğitim alan öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinde almış oldukları müzik eğitiminin katkı sağladığı görüşünde olan öğrencilerin bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka sonucunda, farklı bölümlerde eğitim görmekte olan öğrencilerin üniversite hayatında müzik topluluklarına katıldığı, koro ve

orkestra vb. müzikal faaliyetlere devam ederek müziğin hala hayatlarının bir parçası olduğu üzerinde durulmaktadır.

Görülmektedir ki, BİLSEM’lerde müzik eğitimi almakta olan ve/veya almış olan öğrenciler kazandıkları müzikal beceriler sayesinde ileriki yaşamlarında yaratıcı bir zihne sahip olarak sanatla iç içe olacak şekilde yaşamlarına devam edebilmektedir. Aynı zamanda, müziği meslek edinmek isteyen bireyler için ise, ilkokuldan itibaren önemli ölçüde altyapı sağlamalarına destek veren BİLSEM’ler müzik eğitimi konusunda ülkemizde önemli bir eğitim kurumu olarak faaliyet göstermektedir (Maba ve Sakar, 2015, s. 11)

2. SONUÇ

Şüphesiz ki, müzikal becerileri yüksek bireyler her ne kadar çevrelerindeki diğer bireylere göre bu alana daha yatkın ve gelişime açık olsalar da doğru bir teknikle yönlendirilerek eğitim almaları önemlidir. Bu sebeple, bir müzik öğretmenin öğretimi becerilerinin yüksek olması ve farklı öğretim yöntemlerini kullanabilmesi gerekmektedir (Akbulut, 2006). Yapılan bir çalışmada, müzik öğretmenin sahip olması gereken beceriler mesleki beceri, alan bilgisi ve kişisel özellikler olmak üzere üç ana başlıkta toplanmaktadır (Çevik-Kılıç, 2014). Bununla birlikte, müzik eğitimcileri öğrencilere müziği sevdirebilmeli, çevresindeki bireylerin müzikal anlamda ilgisini çekebilmeli, sosyal olmalı ve farklı sanatsal faaliyetlerle ilgilenmelidir. Alan bilgisi açısından çalışmada yeterli donanıma sahip olmalı, öğrencilerine eşlik yapabilmeli, transpoze yapabilmeli, koro ve orkestra yönetimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Mesleki donanım noktasında ise, müfredata uygun yeterli repertuvara sahip olmalı, müzik eğitiminin amaç yöntem ve ilkelerine hâkim olmalı, müzikal kavramlara ve müzik tarihine hâkim olmalıdır (Çevik-Kılıç, 2014; Özen, 2004, s. 59).

KAYNAKÇA

- Akarsu, Ö. ve Mutlu, B. (2017). Üstün yetenekli çocukları anlamak: Çocukların sosyal ve duygusal sorunları. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 112-116.
- Akbal, G.B. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan keman eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 23-28.
- Aksan, M. ve Gün, E. (2022). Okulöncesi dönem müzik eğitimi ve Dalcroze yaklaşımı 1. *Güzel Sanatlarda Güncel Araştırmalar*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4), 53-57.
- Angın, N. (2022). *Akil ve zekâ oyunları uygulamalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum, güdü ve öğrenme stratejilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bulut, M. H. (2013). Aşık Veysel'in müziksel yeteneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 17-25.
- Çelikleş, H. (2021). *Kodály temelli müzik öğretim programının çocuk korosu eğitiminde müziksel işitme ve okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden Orff müzik öğretisine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 95-100.
- Çevik-Kılıç, D. B. (2014). Bir müzik öğretmeni nasıl olmalıdır? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 43-48.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Alemdar, M. (2010). Üstün yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 849-860.
- Dalgıç, N. Ş. (2017). *Üstün yetenekli veya zekâlı çocuğa sahip anne-babaların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazimagosa: Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dalkıran, E. (2017). Müzik eğitimi ve resim eğitimi öğrencilerinin çoklu zekâ

- alanlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılması-comparison of multiple intelligence fields of music education and art education Department students according to the some variables. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (22), 225-234.
- Ebeperi, D. Ö. (2019). Salihli bilim ve sanat merkezi müzik alanı mezunlarının aldıkları eğitimin meslek durumlarına etkisi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 15, 78-90.
- Eker, T. Ç. ve Şentürk, N. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde verilen piyano eğitiminin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 64, 138-149.
- Erşan, Ş. ve Tan, S. (2018). *Okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılıkları ile üstün yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Özet. *Türk İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5 (18), 316-327.
- Göğüş, G. (2009). Müzik yeteneğinin geliştirilmesinde küçük yaşlarda eğitime başlamanın önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 89- 102.
- Güdek, B. (2020). Beethoven 250 yaşında klasik müzik kültürünün temel direği; Beethoven kültürü. *Atlas Journal*, 6(36), 1030-1035.
- Hakkoymaz, S. ve Uygun, N. (2017). Dede Korkut hikâyelerindeki üstün yetenekli çocuklar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 22-34.
- Hannell, G. (2006). *Identifying children with special need check lists and action plans for teachers*. London: Corwin.
- İnci, G. (2021). Galton'dan günümüze zekâ ve zekâ kuramları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1053-1068.
- Kalay, M.S. ve Sonsel, Ö.B. (2019). BİLSEM'lerdeki öğrencilerin müzik eğitimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 7(91), 18-28.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğın bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-107.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kasap, B. (2005). Suzuki piyano okulu metodu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 71-86.
- Kotzian, E.Y. (2018). Orff-Schulwerk Elementer Müzik ve Hareket Pedagojisinin Temelleri. Pan Yayıncılık, Ankara.

- Maba, A. ve Sakar, M. H. (2015). Türkiye’de müziksel alanda üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine genel bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 110-121.
- Malkoç, T. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar ve müzik eğitimi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2, 168.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the congress of the United States by the U.S. commissioner of education*. Washington: U.S. Government.
- MEB. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü.
- MEB. (2020). *Özel yetenekli çocuğum var*. Ankara: Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ders Aletleri Yapım Merkezi.
- Öz, N. B. (2001). İnsanın kültürel gelişiminde müzik eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-106.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze Metodu*. Ankara: Müzik Eğitimi.
- Özay, Ö. Ü. S. (2022). *Dalcroze Eurhythmics yaklaşımı. Müzik eğitiminde öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. Konya: 7. Eğitim.
- Özbey, E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özen. N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özkale, B. (2010). *Ritim çalışmalarının altı yaş çocuklarının bilişsel becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peak, L. (1998). The Suzuki method of music instruction. *Teaching and Learning in Japan*, 345-368.
- Pektaş, S. ve Pirim, B. (2023). Orff-Schulwerk yaklaşımı uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(3), 1029-1047.
- Say, G. (2013). *Beşikten başlayan müzik eğitimi*. (1. Baskı), İstanbul: Cinius.
- Simonton, D.K. (2009). *Genius 101*. USA: Springer.
- Talas, S., Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin okullarında yaşadıkları problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 42-50.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. *Handbook of gifted education*, 3, 45-59.

- TBMM. (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. 105, s. 437.
- Tunçdemir, İ. (2011). Çoksesli müzikte üstün bir yetenek: Fazıl Say. *Journal of Human Sciences*, 8 (1), 1-21.
- Yıldız, F. (2015). Lavignac'ın müzik eğitimi ve keman eğitimine ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1- 10.
- Yu-Feng, Z. (2012). The comparison of Sino-American genius education. *Online Submission*, Chongqing, China, 741-748.
- Yürük, F.C. (2018). Sanatçı adayı üstün yetenekli çocukları olan ailelerin karşılaştığı sorunlar üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4 (8), 90-104.
- Zafer, Ç.Ö. (2016). W. A. Mozart'ın sol major ve re major flüt konçertolarına genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 367-376.

http-1:

<https://tuzyev.org/> (Erişim Tarihi 5.11.2023)

http-2:

<https://www.ismetinonu.org.tr> (Erişim Tarihi: 29.11.2023).

8. Bölüm

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Türkan YILDIRIM²

¹ Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr., Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
turkanyildirim@haran.edu.tr, Şanlıurfa, Türkiye.

Özet

Çalışmanın amacı uyum sınıflarında eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Öğretmen sınıfın hâkimiyetine sahip olan tek kişidir. Onun gözünden eğitim seyrini incelemek daha doğru ve ayrıntılı sonuçların tespit edilmesini sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu sağlamak amacıyla oluşturulan sınıflardaki eğitimin etkililiğini tespit etmek için veriler, araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen bu form 2 bölümden oluşmaktadır. Öğretmelere birinci bölümde yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, mezuniyet yılı, mezun olduğu lisans programı, kaç yıllık deneyime sahip olduğu ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bir eğitim alıp almadığı ile ilgili bilgiler sorulmuştur. 2. bölümde ise öğrencilerin öğrenme düzeyleri, uyum sınıflarının etkililiği, sınıflarda karşılaşılan problemlere ilişkin açık uçlu ve evet/hayır cevapları beklenen sorulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, öğretmenlerin isimleri kodlanarak doğrudan aktarılmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmanın grubunu, Ankara ili Altındağ ilçesindeki uyum sınıflarında görev yapan 34 öğretmen oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, yabancı dil olarak Türkçenin Öğretimi, Suriyeli göçmenler, uyum sınıfları, öğretmen görüşleri.

TEACHER'S OPINIONS ON THE SITUATION OF LEARNING TURKISH OF SYRIAN STUDENTS UNDER TEMPORARY PROTECTION

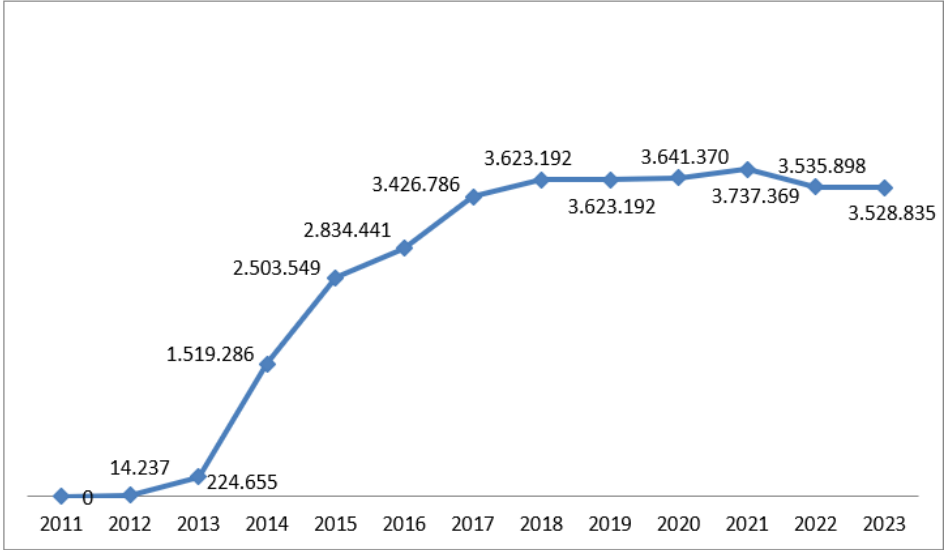
ABSTRACT

The aim of the study is to determine the Turkish learning situation of Syrian students under temporary protection studying in integration classes in line with the opinions of teachers. The teacher is the only person who has dominance of the class. Examining the course of education from his point of view enables more accurate and detailed results to be determined. From this point of view, the data were collected through semi-structured interview forms developed by the researcher by taking expert opinions in order to determine the effectiveness of the education in the classrooms created to ensure the adaptation of Syrian students under temporary protection to the Turkish education system. This form consists of 2 parts. In the first part, the teachers were asked about their age, gender, education level, graduation year, the undergraduate program they graduated from, how many years of experience they have and whether they have received any training in teaching Turkish to foreigners. In the second part, open-ended questions about the learning levels of the students, the effectiveness of the integration classes, and the problems encountered in the classrooms are given. The obtained data were analyzed by content analysis. The answers given by the teachers to the open-ended questions were directly transferred by coding the names of the teachers. The group of this study, which is a qualitative research, consists of 34 teachers working in integration classes in Altındağ district of Ankara province.

Keywords: Turkish, Teaching Turkish as a foreign language, Syrian immigrants, Integration classes, Teacher opinions.

GİRİŞ

Ülkemiz konumu ve izlediği politika gereğince tarihte olduğu gibi bugün de yarın da göç almaya devam edecektir. Ülkemize gelen insanların eğitim, barınma, sağlık ve sosyal yaşam ihtiyaçlarının karşılanması ve onların uyum içinde yaşaması için bir takım politikalar izlenmektedir. Son yıllara bakıldığında ülkemize yapılan en yoğun göçün Suriye uyruklu mülteciler tarafından gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün (GİGM) 2023 Ocak ayında yayınladığı verilere bakıldığında şu an ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli mültecilerin sayısının 3.528.835 olduğu görülmektedir.



Şekil1. Kayıtlı Suriyeli sayısının yıllara göre dağılımı.

“Geçici koruma altındaki Suriyeliler”,GİGM, 2023,

<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> sayfasından erişilmiştir.

Şekil 1’deki verilere göre geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısı 2012 yılında 14.237, 2013’te 224.655, 2014’te 1.519.286, 2015’te 2.503.549, 2016’da 2.834.441, 2017’de 3.426.786, 2018’de 3.623.192, 2019’da 3.623.192, 2020’de 3.641.370, 2021’de 3.737.369, 2022’de 3.535.898, 2023’te ise 3.528.835’tir. Bu veriler gösteriyor ki her ne kadar iniş çıkışlar olsa da her geçen yıl kayıtlı Suriyeli sayısı artış göstermektedir. 2011 yılında başlayan yaklaşık 12 yıldır geçici koruma altında olan Suriyelilere yönelik olarak ülkemizde bir takım eğitim politikaları oluşturulmuştur. Bunların en yenisi Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak amacıyla

açılan uyum sınıflarıdır. Bu sınıflarda Türkçe yeterlilik sınavında başarılı olamayan yabancı uyruklu öğrencilere A1-A2 seviyesinde Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu sınıflar, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde ayrı olarak 3. ve 12. sınıf düzeyinde açılmaktadır. Ancak pandemi döneminde sadece 3. Sınıf düzeyinde açılmıştır. Uyum sınıfları en az 10, en fazla 30 kişi için açılmaktadır. Uyum sınıflarında sınıf seviyeleri ayrı olarak açılmaktadır. Ancak yeterli sayıya erişilmezse 3-4, 5-6-7-8 ve 9-10-11-12 birleştirilerek açılmaktadır. Yani ilkokullar kendi içinde ortaokullar kendi içinde ve ortaöğretim kendi içinde olmak üzere birleştirilmiş sınıflarda eğitim verilmektedir. Belirlenen sayıda öğrenci yoksa eğer, bu durumda en yakın okuldaki sınıflar arasında birleştirme yapılmaktadır. Bir ilçede 10 öğrenciden daha az Suriyeli öğrenci varsa bu ilçelerdeki öğrencilerin sayısı yeterli sayı kabul edilerek bir okulda eğitim almaları sağlanmaktadır. E-Uyum sınıflarında eğitim programı olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe İlköğretim (A1-A2) Çerçeve Yıllık Plan, Yabancı Dil Olarak Türkçe Ortaokul (A1-A2) Çerçeve Yıllık Plan ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Ortaöğretim (A1-A2) Çerçeve Yıllık Plan kullanılırken eğitim materyali olarak ise Hayat Boyu Türkçe 1, Hayat Boyu Türkçe 2 ve Hayat Boyu Türkçe 3 öğrenci ve ders kitapları kullanılmaktadır. Bu sınıflarda ders veren öğretmenler ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu(PIKTES) projesi tarafından görevlendirilmektedir.

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaklaşık 12 yıldır Türkiye’de olduklarını düşünüldüğünde ve 0-10 yaş arası bir milyondan fazla 5 çocuk olduğu göz önüne alındığında Türk kültürünü ve Türk dilini daha kolay öğretebileceğimiz kitlelerin var olduğu görülebilir. Bu durum ülkemize kültürel ve sosyal açıdan önemli fırsatlar sunar. Bilindiği gibi dil, millet olmada ve aidiyet oluşturmada temel araçtır. Bu açıdan dil aynı zamanda ülkelerin kendi hâkimiyet alanını oluşturmalarında kullanılan temel bir araçtır. Başka bir ifade ile dilin siyasallığı söz konusudur. Ülkemizde de bunun farkına varılması ve diplomatik olarak kullanılması sağlanmalıdır. Aynı dili konuşabilenler aidiyet duyguları ve iletişimleri de aynı olur. Dolayısıyla Türkçe’nin öğrenilmesi sadece bir eğitim olgusu değil aynı zamanda kültürel ve politik bir süreçtir. Gerek ülkemize gelen insanlara gerekse ülkemizin dışında Türkçenin öğretilmesi noktasında ihtiyaçlar hiçbir zaman bitmeyecektir. Ülkemizde bulunan Suriyelerle birlikte çok uzun yıllardır burada yaşayan Ahıskalılar, Çatlılar, İranlılar gibi farklı milletlerden gelen insanlar bulunmaktadır. Onların ülkemize uyum sağlaması ve Türkçeyi öğrenmeleri noktasında bir eğitim politikasına ihtiyaç her zaman olacaktır. O yüzden şu an mevcut olan uyum sınıflarına olan ihtiyaç her zaman devam edecektir. Burada kullanılan kitapların,

uygulanen yıllık çerçeve planlarının, öğretim programlarının standart bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Geçici koruma altındaki Suriyelilerle ilgili alanda çok sayıda çalışma mevcuttur. Geçici koruma altındaki Suriyeliler konusunda Suriyeliler, mülteci çocuklar, kelime sıklığı, PİKTES, uyum sınıfları anahtar kelimeleri kullanılarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi, YÖK Akademik, DergiPark, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Milli Kütüphane indekslerinde gerçekleştirilen tarama sonucunda, literatürde kitap, tez ve makaleler tespit edilmiştir. Bugüne kadar yapılan çalışmalar incelendiğinde iletişim 3 ve uyum konularında (Bozan, Akçay ve Karahan, 2021), mülteci çocukların okullaşma durumları hakkında (Kayalar, Güler ve Kayalar, 2018; Aksoy, 2020), uyum sınıflarının etkinliği üzerine (Bozan ve Çelik, 2021), sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar hakkında (Güngör, 2015; Sağlam ve İlksen Kanbur, 2017; Erdem, 2017, Aykırı, 2017; Başar, Akan, ve Çiftçi, 2018; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Cırt Karaağaç ve Güvenç, 2019; Özenç ve Saat, 2019), Suriyeli öğrencilerin eğitim aldığı okullardaki okul yöneticilerinin eğitim hakkındaki görüşleri üzerine (Levent ve Çayak, 2017), Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu hakkında (Tanrıkulu, 2017; Kayalar, 2019), olduğu tespit edilmiştir. Öncelik olarak Türkçeyi nasıl öğretebiliriz noktasından hareketle birçok proje ve çalışma yapılmıştır, kitaplar basılmıştır. Bu konuda tezler makaleler yazılmıştır. Bu çalışmaların yanında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kitapların kelime sıklığına, metin türlerine bakılmıştır. Ancak uyum sınıflarında eğitim alan geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin çalışma yapılmamıştır. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı uyum sınıflarında eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde tespit edilmiştir:

Uyum sınıflarında eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere verilen Türkçe eğitiminin yeterlik düzeyi nedir?

Bu probleme yönelik olarak daha ayrıntılı sonuçlara ulaşabilmek için şu alt problem durumları araştırılmıştır.

1. Öğretmenlerin;

- Uyum sınıflarının etkililiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Uyum sınıflarında yaşanan problemler ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin durumları ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama yöntemi ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Tarama modelinde yapılan bu çalışma nitel yonteme göre desenlenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Bu çalışmada, ölçülemeyen veriler hakkında yargıda bulunmak ve yorum yapmak için bu model kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Ankara'daki uyum sınıflarında eğitim veren 131 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise Ankara'nın Altındağ ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Çalışmanın evreninde yer alan Ankara'daki uyum sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin 130'u PIKTES projesi kapsamında alınan Türkçe öğreticisi 1 kişi de sözleşmeli öğretmendir. Çalışma grubundaki katılımcı öğretmenlere, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı araştırmalarda, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu noktadan hareketle çalışmanın örnekleminde 34 Türkçe öğreticisi yer almaktadır.

Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, mezuniyet yılı, mezun olduğu lisans programının adı, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumuna ilişkin veriler yer almaktadır.

Cinsiyet

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcı Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	19	56
Erkek	15	44
Toplam	34	100

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin sayısı 34'tür. Bu katılımcıların %56'sı (19 kişi) kadın ve %44'ü (15 kişi) erkektir.

Yaş

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumlarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Katılımcı Öğretmenlerin Yaş Durumlarına Göre Dağılımları

Yaş	f	%
20-25	9	27
26-30	15	44
31-35	10	29
Toplam	34	100

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin %27'si (9 kişi) 20-25 yaşında, %44'ü (15 kişi) 26-30 yaşında ve %29'u (10 kişi) 31-35 yaşındadır.

Eğitim Durumu

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

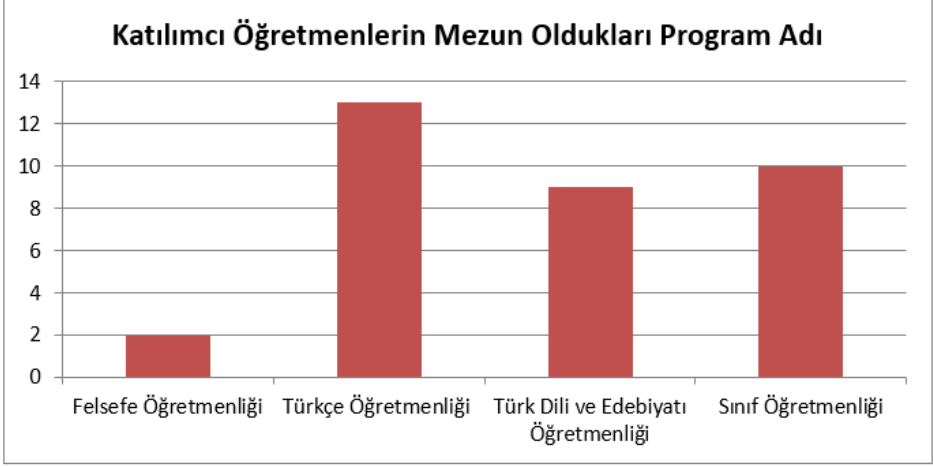
Tablo 3 Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	25	73
Yüksek Lisans	8	24
Doktora	1	3
Toplam	34	100

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin %73'ü (25 kişi) lisans, %24'ü (8 kişi) yüksek lisans ve %3'ü (1 kişi) doktora mezunudur.

Mezuniyet Programının Adı

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları programların adına göre dağılımları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil2. Katılımcı öğretmenlerin mezun oldukları programlara ilişkin dağılımları

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin %38’si (13 kişi) Türkçe öğretmenliği, %27’si (9 kişi) Türk dili ve edebiyatı bölümü ve %29’u (10 kişi) sınıf öğretmenliği ve %6’sı (2 kişi) felsefe öğretmenliği mezunudur.

Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Eğitimi Konusunda Eğitim Alma Durumları

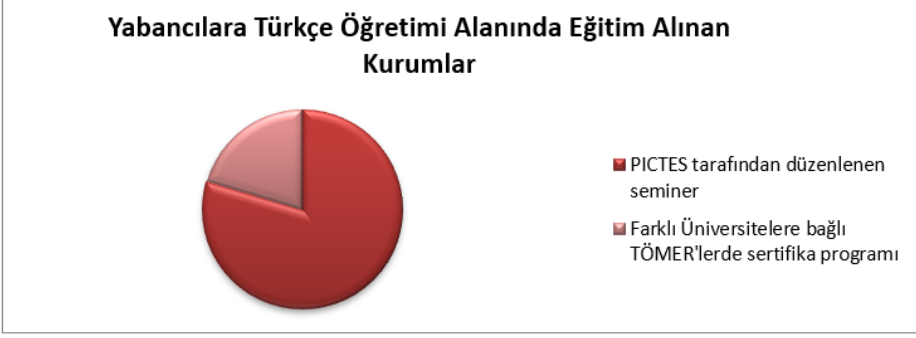
Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancılara Türkçe eğitimi konusunda eğitim alma durumlarına göre dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 Katılımcı Öğretmenlerin Yabancılara Türkçe Eğitimi Konusunda Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Alma Durumu	f	%
Evet	34	100
Hayır	0	0
Toplam	34	100

Araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin tamamı yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim almıştır.

Şekil 3'te katılımcı öğretmenlerin bu eğitimleri nereden aldıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil3. Eğitim alınan kurumlara göre dağılım

Öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretme konusunda eğitim alıp almamaları önemli bir noktadır. Çünkü ana dili Türkçe olanlara eğitim vermek farklı bir uzmanlık gerektirirken yabancılara Türkçe öğretimi çok daha farklı bir uzmanlık alanı gerektirmektedir. Burada eğitim alan öğretmenlere alt başlık olarak bu eğitimleri nereden aldıkları sorulmuştur. Alınan cevaplara bakıldığında bu eğitimlerin Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PIKTES) Projesi kapsamında düzenlenen seminerlerden olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı bu seminerlere katılmasının yanı sıra üniversitelere bağlı TÖMER'lerde verilen sertifika eğitimlerine katıldığı tespit edilmiştir. Çoban Sural ve Güler Arı (2017) tarafından “Göçmen Çocuklara Türkçe Eğitimi Veren Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada alınan eğitimlerin yeterliliği ile ilgili inceleme yapılmıştır. Buna göre her ne kadar öğretmenler 1 aylık eğitim almış olsalar da yabancılara Türkçe öğretme noktasında bu eğitimler yeterli değildir.

Veri Analizi

Bu araştırmada, öğretmen görüşleri kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Ankette yer alan açık uçlu sorulara

öğretmenlerin verdikleri cevaplardan ortak olanlar değiştirilmeden ve düzenleme yapılamadan doğrudan aktarılmıştır. Öğretmenlerden “evet ya da hayır” olarak cevap verilmesi istenen soruların cevapları ise yüzde ve frekans ile analiz edilerek tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar alt başlıklar halinde sırayla aktarılmıştır.

Bulgular

Uyum sınıflarında eğitim gören geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu alt problemin amacı koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Öğretmen sınıfın hâkimiyetine sahip olan tek kişidir. Onun gözünden eğitim seyrini incelemek daha doğru ve ayrıntılı sonuçların tespit edilmesini sağlamaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek önemlidir. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla çalışmanın bu alt problemine ilişkin veriler elde etmek üzere Ek 1’de verilen araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak geliştirilen görüşme anketi kullanılmıştır. Ankette yer alan açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplardan ortak alanlar değiştirilmeden ve düzenleme yapılamadan doğrudan aktarılmıştır. Öğretmenlerden “evet ya da hayır” olarak cevap verilmesi istenen soruların cevapları ise yüzde ve frekans ile analiz edilerek tablo halinde verilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar alt başlıklar halinde sırayla aktarılmıştır.

Uyum sınıflarının açılmasının Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretebilme konusunda faydalı mıdır? Türkçe Öğretirken karşılaştığınız problemler nelerdir?

Uyum sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ankette yer alan açık uçlu sorulara öğretmenler arasında farklı cevaplar verenlerin ifadeleri aktarılmıştır. Veriler aktarılırken öğretmenlerin yazmış oldukları ifadelere müdahale edilmemiş, yazım hataları ve anlatım bozuklukları düzeltilmemiştir. Öğretmenin aktardığı şekliyle doğrudan sunulmuştur. Öğretmenlerle görüşme yapılırken onlara kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilmiştir. Bu yüzden isimler kodlanarak, katılımcı öğretmen 1, katılımcı öğretmen 2 şeklinde ifade edilmiştir.

Açık uçlu sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Katılımcı Öğretmen 1: *Uyum sınıflarıyla birlikte Türkçe öğretimindeki yaş farkı sorunu ortadan kaldırıldı. Uyum sınıfı gelmeden önce bir sınıfta en az 30*

yabancı uyruklu öğrenciye ders vermeye çalışıyorduk. Dil öğretiminde sayının bu kadar fazla olması dezavantajdı. Uyum sınıfıyla birlikte bu sorun ortadan kalktı. Sınıf mevcutları azaldı. Seviye farkı azaldı. Ama hazırlanan kitaplarda seviye farkı gözetilmemiş. Bu yüzden kitaplar çocukların seviyelerine uygun değildir. Dönem sonu yapılan TYS sınavı kazanımlara uygun değil. Verilen kazanımlar ile sınavda ölçülen kazanımlar çok başka. Dil öğretimi yapılırken daha çok görsellere ve videolara ihtiyacımız var. Bu yüzden yaş farkları gözetilerek kitaplar düzenlenmeli ve videolar hazırlanmalıdır. Sınav geçme puanı çok yüksek. Daha çok düşürülmeli.

Katılımcı öğretmen 1, Uyum sınıflarının açılmasını sınıf mevcudundaki ve öğrenciler arasındaki Türkçe bilme seviyesi arasındaki farkın azalması açısından olumlu ve faydalı bulmaktadır. Ancak materyaller ilgili problem yaşadıklarına vurgu yaparak öğrenci seviyesine uygun kitaplarının olmadığını dile getirmektedir. Ayrıca sadece kitaba değil video ve görsellere de ihtiyaç duyduklarını söylemektedir. Öğrencilerin girdikleri sınav ile verilen eğitim arasında fark olduğunu ve bu yüzden sınav puanlarının da düşürülmesi gerektiğini söylemektedir.

Katılımcı Öğretmen 2: *Öğrencilerin sınıflarının kendi seviyelerinde olması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf sınıf ayrılmalarından daha yararlı olacaktır. Her öğrenci kendi grubunda öğrenmelidir. Böylece bireysel olarak öğrencilere daha fazla zaman ayrılabilir. Ayrıca öğrencilerin sosyal aktivite içerisinde yer alması da öğrenmelerini olumlu etkileyecektir. Bu açıdan kültürel faaliyetlere, gezilere daha çok katılmalarının gerektiğini düşünüyorum. En önemlisi ailelerinin bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri evlerinde pekiştirmeleri fayda sağlayacaktır. Bunun için okulda yabancı öğrencilerin ailelerine de eğitim verilebilir. Ayrıca ailelerin de Türkçe okuma yazma öğrenmeleri desteklenmelidir. Ayrıca öğrencilerin okula ve Türk kültürüne daha rahat uyum sağlamaları ve kültürümüzün değerlerini kazanabilmeleri için okulda kültürel faaliyetler yapılmalıdır.*

Katılımcı Öğretmen 2 uyum sınıflarındaki öğrencilerin yaşa göre ayrılmamalarının dezavantajından bahsetmektedir. Bu sınıflarda 6 yaşındaki öğrenci ile 15 yaşındaki öğrenci aynı sınıflarda ders almaktadır. Her ne kadar öğrencilerin dil bilme seviyeleri aynı düzeyde olsa da öğrenme şekilleri yaşlar arasında farklılık göstermektedir. Bu noktada öğretmen Katılımcı 2'nin söylediği dikkate değer bir tespittir. Katılımcı öğretmen aynı zamanda öğrenciler ile öğretmenlerin kaynaşması için kültürel faaliyetlerin gezilerin yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Aile okul işbirliğinin önemini vurgulayan katılımcı öğretmen 2, ailelerin de okuma yazma konusunda desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Katılımcı Öğretmen 3: Uyum sınıfı yabancı uyruklu öğrenciler için çok başarılı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin okuma ve yazmayı Türkçe konuşma ve dinlemeyi yapamadan kendi sınıflarında Türk öğrencilerle birlikte derslere katılması onları olumsuz etkilemekte ve öğretim sürecimize hazır bulunuşluklarının olmamasından dolayı derslerin verimsiz geçmesine sebep olmaktadır. Uyum sınıfında hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak eğitim ve öğretim yapılarak ihtiyaca binaen yapılan derslere katılmaları Türk eğitim sistemine alışmalarını sağlamaktadır. Sınıflarında en azından okuma ve yazmayı öğrenmiş olarak derslere katılabilmelerini sağlamaktadır.

Katılımcı öğretmen 3, uyum sınıflarında bir takım problemler yaşansa da açılmasının çok önemli bir adım olduğunu vurgulamaktadır. Daha önce öğrenciler dahil oldukları sınıf içerisinde Türkçe bilmeden dersleri anlamaya çalışıyorlardı. Ancak şimdi bu sınıflarda eğitim almalarıyla birlikte en azından Türkçeyi öğrenmiş olarak derslere katılım sağlamakta olduklarını ifade etmektedir.

Katılımcı Öğretmen 4: Türkçe öğretimi için öncelikle kelime öğretimi yapılmalıdır. Öğrenciler kelime öğretimi yapılmadan okuma ve anlama çalışmalarına yöneliyor. Ama okuduğunu anlamadığı için sorulara cevap veremiyor. Gramer öğretiminden önce kelime öğretimi yapılmalı okuma anlama çalışmalarına daha sonra ağırlık verilmelidir. Öğrencilerin eğitimden ziyade öncelikle ahlaki olarak eğitilmeleri gerekiyor. Çünkü öğrenciler travma yaşadıkları için okulda bunu dışa dönük olarak farklı şekillerle yansıtmaktadır. Çevresine ve arkadaşlarına zarar vermeleri, şiddete çok eğimli olmalarından dolayı öncelikle ahlaki eğitimlerinin düzenlenmesi ve aileleriyle sürekli iletişim içinde olarak öğrencileri elde tutmak gerekmektedir. Aileler ve öğretmenler iletişim içinde olarak birçoğuna psikolojik destek verilmelidir. Okula yönlendirilmelidir.

Katılımcı öğretmen 4, kitaplar ve program ile ilgili yaşanan sıkıntılıları dile getirmektedir. Şöyle ki öğrencilere henüz yeterli düzeyde kelime çalışması yapılmadan okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin yapıldığını ifade edilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin kelime hazinelerinin yeterli düzeyde olmamasının ve okudukları kelimelerin anlamlarını bilmemesinin onların anlamasını zorlaştırdığını ve sorulan sorulara cevap veremediklerini dile getirmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları travmanın onların yaşantısında etki yarattığını ve bu yüzden ahlaki çöküş yaşadıkları dile getirilmektedir. Bu durumun öğrenci lehine çevrilebilmesi için de öğrencilere psikolojik destek verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcı Öğretmen 5: Derslerde sadece milli eğitim onaylı kitaplardan faydalanarak eğitim-öğretim yapılması yetersiz kalmaktadır. Derslerde farklı

uygulamaların yapılmasına izin verilmesi gerekmektedir. Görsel ve video aracıyla ders anlatımı onuşunda etkinlikler arttırılmalıdır.

Katılımcı öğretmen 5, derslerde kullanılan kitapların yetersiz olduğunu farklı uygulamalara da izin verilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Katılımcı Öğretmen 6: *Uyum sınıflarında çoğu öğrenci Türkçe okuma yazmayı bilmiyorlar. Öncelikle onlara okuma yazmayı öğretmeye çalışıyoruz. Bununla ilgili bir kitap verilmedi. Biz kendimiz kitaplardan, fotokopilerden elimizden geldiğince öğretmeye çalışıyoruz ama yetersiz kalıyor. Herkese o kitapların ve hikâyelerin dağıtılması okumayı hızlandırma konusunda etkili olur.*

Katılımcı Öğretmen 7: *Çocuklara ilk okuma-yazma öğretme aşamasında gruplarla ilgili kitap serilerinin verilmesinin onlara daha faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü bu konuda çocuklara kitap bulmakta sıkıntı yaşıyoruz. Her birinde farklı yayınlar da kitaplar oluyor. Birlik sağlamada sıkıntı yaşıyorum.*

Katılımcı öğretmen 6 ve katılımcı öğretmen 7, uyum sınıflarında ilk okuma yazma eğitimi için kitapların verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hali hazırda verilmiş olan kitapların ilk okuma yazmaya elverişli olmadığını dile getirmektedir.

Katılımcı Öğretmen 8: *Uyum sınıflarının açılmasını çok faydalı buluyorum. Çünkü geçmiş yıllarda çocukları sınıflarından sürekli çağırıyorduk. Her grubu farklı gün ve saatlerde aldığımız için öğrenciler kendi günlerini şaşırıp farklı günlerde geliyordu. Sınıflarımıza gelmeyi unutuyorlardı. Ya da kendi sınıflarında Suriye sınıfında dersim var diyerek okuldan kaçabiliyor, dersten kaçabiliyorlardı. Uyum sınıfları sayesinde çocuklarda sınıf bilinci, öğretmen bilinci oluştuğunu düşünüyorum. Derslere katılmada bir düzenlilik sağlandı devam konusu arttı. Sosyal açıdan bile çocukların daha sağlıklı ilişkiler kurabildiğini gördüm. Uyum sınıflarının devam etmesi ilerleyen süreçte daha da güzel sonuçlar doğuracağını düşünüyorum.*

Uyum sınıflarının açılmasının öğrencilerin derse devam durumlarındaki artışı sağladığını vurgulayan katılımcı öğretmen 8, bu sınıfların Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme de etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcı Öğretmen 9: *Uyum sınıflarının açılması birçok olumlu şeyi beraberinde getirirken Suriye öğrencilerin bir arada olmasından ve sınıfta Türk öğrenci olmamasından dolayı konuşma becerisinin gelişmesine olumsuz etki yapmıştır. Çünkü çoğu zaman okul içinde farklı bir dil konuşmalarına engel olmaya Türkçe konuşmalarını teşvik etmeye çalışsak da öğrenciler kendi arasında Arapça konuşmaya devam etmektedirler. Bu da onların Türkçe konuşma becerilerinin gelişimi yavaşlamaktadır.*

Katılımcı öğretmen 9, bu sınıflarının açılmasının olumlu yönlerinin fazla olduğunu vurgularken Türkçe konuşma becerisine olumsuz etki yaptığını dile getirmektedir. Mevcut sistemde Suriyeli öğrenciler kendi sınıflarında kendisi gibi Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim almaktadır böylece aralarında ana dilleri olan Arapçayı konuşmamaktadır. Her ne kadar öğretmenler bunun önüne geçmek için çalışma yapsalar da bu konuda kalıcı bir şey yapamadıklarını dile getirmektedirler.

Katılımcı öğretmen 10: *Uyum sınıflarının açılması Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine entegre olması için yerinde bir karar olmuştur. Ancak program ile ilgili sıkıntılar vardır. Programda yer alan tema sayıları ve metin sayıları yetersizdir, bunların artırılarak, kitaplardaki metin türlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir.*

Katılımcı öğretmen 10 da diğer öğretmenler gibi uyum sınıflarının açılmasının Türkçe eğitimi için çok faydalı olduğunu vurgulamaktadır. Ama katılımcı öğretmen programdaki yaşanan problemleri dile getirirken metin sayısında, metin türlerinde ve tema sayılarında artış yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan hareketle uyum sınıflarının açılmasının koruma altındaki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretebilmek açısından faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Daha önceki eğitim aşamalarında sınıflarından eğitim verilmek üzere ayrı sınıflara çağırılmalarının bir takım zorluklarının bulunduğu tespit edilmiştir. Bu zorlukların başında derse devam problemi gelmektedir. Ancak uyum sınıflarının açılmasıyla birlikte öğrencilerde bir sınıf ve öğretmen bilinci oluşmuştur. Böylece derse ve Türkçe öğrenmeye yönelik motiveleri artmıştır. Her başarının başlangıç noktası onu istemek ve motive olmaktır. Bu yüzden bu sınıfların açılması Türkçe eğitimi açısından faydalıdır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle sınıfların açılmasının faydalı olmasıyla birlikte uyum sınıflarının işlevselliğinin artması için bir takım düzenlemelerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Kullanılan materyallerle ilgili problemler yaşandığı dile getiren katılımcı öğretmenler, kitaplardaki metin türlerinin, metin sayılarının ve tema sayılarının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yüzden öncelikle kullanılan materyallerin bu hususlar göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu sınıflardaki öğrenciler Türkçe okuma ve yazma bilmemektedirler. O yüzden bu sınıflarda ilk okuma yazma eğitimleri verilmektedir. Öğretmeler bu ilk okuma ve yazma için kaynakları olmadığı ellerindeki mevcut kitapların yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu tespitinden sonra Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci kitabı ve Hayat Boyu

Türkçe 3 Öğrenci kitabı ilk okuma yazma açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre şunlar tespit edilmiştir.

Hayat Boyu Türkçe 1 kitabına bakıldığında okuma yazma bilmeyen öğrenciler olduğu kabul edildiğinde ilk ünitenin alfabeler ile başlaması gerekmektedir. Fakat ilk ünite ben ve yakın çevremdir. Bu ünite konuşma ve dinleme üzerine hazırlanmıştır. Ünitede tanışma cümleleri ve nesnelere tanıma yönergeleri yer almaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamda kullanması beklenen ifadeler öncelikli olarak işlenmek istese de öğretmenlerden alınan bilgilere göre özellikle diyalog şeklinde verilen ilk dinleme metinlerinin yeterli düzeyde anlaşılmadığı görülmektedir. İkinci ünite alfabelerin yer aldığı bölümdür. Burada Türkçede bulunan 29 harf ile ilgili bilgiler verilmekte ve bu harflerin başta ortada ve sonra kullanımıyla ilgili birer örnek harf ve resim verilmektedir. İlk okuma yazma için ayrılan bölüm ve materyaller yeterli değildir. İlk okuma yazma ile ilgili ayrılan süre de yeterli değildir. Şöyle ki, yabancı dil olarak Türkçe ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim yıllık planlarına bakıldığında alfabe ile ilgili kazanımlara ayrılan gün sayısı eylül ve ekim ayında toplam 25 gündür. Çerçeve plana bakıldığında ilk tema tanışmadır, alt temalar ise alfabe, sayılar ve renklerdir. Bu plana göre ilk ayı içine alan dönem için Hayat Boyu Türkçe 1 Ders Kitabında bu 3 ünitenin tamamlanması beklenmektedir. Fakat öğrencilerin henüz okuma yazmayı bile bilmeden bu üç ünitenin yer aldığı konulardan başarılı olamamaktadırlar. O yüzden dersi veren öğretmenler ilk okuma yazma süreci için materyal bulmakta zorlandıklarını ve verilen kitaplarda bununla ilgili etkinliklerin yer aldığı bölümlerin eklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu noktada karşılaşılan bir diğer problem ise öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları gerilemedir. Uyum sınıflarına alınmadan önce örgün eğitime dâhil edilen öğrencilerde okuma yazma problemi yaşanırken uyum sınıflarının eğitime başlamasından sonra da konuşma becerisinde bir takım problemler yaşanmaktadır. Daha önce öğrencilerin sınıflarında Türk öğrenciler de vardı ve bu sınıftaki arkadaşlarıyla mecburen Türkçe konuşmak zorunda kalıyorlardı. Fakat mevcut durumda öğrencilerin bütün sınıf arkadaşları Suriyelidir. Bu durumda kendi aralarında Arapça konuşulmasının önüne geçilememektedir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek adına öğretmenlerin çabasıyla birlikte konuşma metinlerinin yer aldığı etkinliklere ders kitapların sıkça yer verilmelidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin konuşma becerisinin diğer becerilere göre daha zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Şöyle ki Işık ve Boylu (2020) yaptıkları “Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri” adlı çalışmada öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik başarı durumlarına ilişkin elde ettikleri bulgulara göre öğrencilerin

okuma ve dinleme becerisinde iyi fakat konuşma ve yazma becerilerinde zayıf oldukları ortaya konulmuştur. İlgili çalışmada bunun sebebinin öğrencilerin Türkçe konuşma alanlarının yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Aslında onların Türkçenin anavatanında Türkçe öğrenirken konuşacak alanların nasıl kısıtlı olduğu akıllara gelmektedir. Ancak ilgili çalışmada bu öğrencilerin yaşadıkları bölgelerde insanların Arapça bilmesi, sınıftaki bütün arkadaşlarının Arap olması ve Arapça konuşması evde anne babalarının Arapça konuşmasından kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

Uyum sınıflarında eğitim alan öğrenciler yaşa göre ayrılmamıştır. Ortaöğretim, ortaokul ya da ilkokul öğrencisi aynı sınıfta yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlere yapılan ankette “*Hangi yaş grubuna eğitim vermektedir?*” sorusu sorulduğunda 5-15 yaş aralığında eğitim veren öğretmenlerin bile olduğu görülmektedir. Ayrıca hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında onda da bir ayırım söz konusu değildir. 6-12 yaşa uygun olarak hazırlanmıştır. Her ne kadar kitapta yaşa göre değil seviyeye göre eğitim türü benimsenmiş olsa da eğitim süreci içerisinde sınıfların belirlenmesinde seviye değil yaşa göre sınıflama yapılması gerekmektedir. Çünkü sınıflarda akran öğrenmesi gerçekleşecekken akran zorbalığı ortaya çıkmaktadır.

Anketteki Sorulara Katılımcı Öğretmenler Tarafından Verilen Cevaplara İlişkin Bulgular

Bu bölümde Ek 1’de verilen sorularda öğretmenlerden evet ya da hayır cevaplarının verilmesi beklenen sorulara ilişkin oluşturulan anketin frekans ve yüzde sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

*Tablo 5 Katılımcı Öğretmenlerin Verdikleri Cevaplara Yönelik
Yüzde ve Frekans*

Sorular	Evet	Hayır
Uyum sınıflarının açılması faydalı oldu mu?	% 90 (30 kişi)	% 10 (4 kişi)
Yabancılara Türkçe öğretebilme noktasında kendinizi geliştirmek için bu alanda yazılmış kitapları makaleleri okudunuz mu?	% 77 (26 kişi)	% 23 (8 kişi)
Materyal bulmakta zorlanıyor musunuz?	% 62 (21 kişi)	% 38 (13 kişi)
Ders içinde teknolojiden yararlanmakta mısınız?	% 57 (19 kişi)	%43 (15 kişi)
Programda yer alan kazanımlar nitelik yönünden yeterli midir?	%36 (12 kişi)	%64 (22 kişi)
Kitaplardaki metin türleri ve sayıları yeterli midir?	%28 (10 kişi)	%72 (24 kişi)
Kullandığınız kitap Türkçe öğretimi için yeterli midir?	%28 (10 kişi)	%72 (24 kişi)
Sınıfınızdaki öğrenciler Türkçe öğrenmeyi istiyor mu?	%82 (28 kişi)	%18 (6 kişi)

Tablo 5'e bakıldığında katılımcı öğretmenlerin %90'ı (30 kişi) uyum sınıflarının açılması faydalı olduğunu söylerken %10'u (4 kişi) faydalı olmadığını dile getirmiştir. %77'si (26 kişi) Yabancılara Türkçe öğretebilme noktasında kendinizi geliştirmek için bu alanda yazılmış kitapları makaleleri okuduğunu dile getirirken, katılımcı öğretmenlerin % 23'ü (8 kişi) okumadığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %62'si (21 kişi) Materyal bulmakta zorlandığını ifade ederken, %38'i (13 kişi) zorlanmadığını dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %57'si (19 kişi) Ders içinde teknolojiden yararlanırken % 43'ü (15 kişi) faydalanmadığını dile getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %64'ü (22 kişi) programda yer alan kazanımlar nitelik yönünden yeterli olmadığını dile getirirken, %36'sı (12 kişi) yeterli olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %72'si (24 kişi) itaplardaki metin türleri ve sayıları yeterli olmadığını dile getirirken %28'si (10 kişi) yeterli olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %72'si (24 kişi) kullandıkları kitapların Türkçe öğretimi için yeterli olmadığını belirtirken % 28'si (10 kişi) yeterli olduğunu belirtmiştir. Son olarak öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeyi isteyip istemedikleri sorulmuştur ve katılımcı öğretmenlerin %82'si (28 kişi) evet cevabını verirken %18'i (6 kişi) hayır cevabını vermiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Katılımcı öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan hareketle uyum sınıflarının açılmasının koruma altındaki Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretebilmek açısından faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Daha önceki eğitim aşamalarında sınıflarından eğitim verilmek üzere ayrı sınıflara çağırılmalarının bir takım zorluklarının bulunduğu tespit edilmiştir. Bu zorlukların başında derse devam problemi gelmektedir. Ancak uyum sınıflarının açılmasıyla birlikte öğrencilerde bir sınıf ve öğretmen bilinci oluşmuştur. Böylece derse ve Türkçe öğrenmeye yönelik motiveleri artmıştır. Her başarının başlangıç noktası onu istemek ve motive olmaktır. Bu yüzden bu sınıfların açılması Türkçe eğitimi açısından faydalıdır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle sınıfların açılmasının faydalı olmasıyla birlikte uyum sınıflarının işlevselliğinin artması için bir takım düzenlemelerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Kullanılan materyallerle ilgili problemler yaşandığı dile getiren katılımcı öğretmenler, kitaplardaki metin türlerinin, metin sayılarının ve tema sayılarının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yüzden öncelikle kullanılan materyallerin bu hususlar göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu sınıflardaki öğrenciler Türkçe okuma ve yazma bilmemektedirler. O yüzden bu sınıflarda ilk okuma yazma eğitimleri verilmektedir. Öğretmeler bu ilk okuma ve yazma için kaynakları olmadığı ellerindeki mevcut kitapların yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu tespitinden sonra Hayat Boyu Türkçe 1 Öğrenci Kitabı, Hayat Boyu Türkçe 2 Öğrenci kitabı ve Hayat Boyu Türkçe 3 Öğrenci kitabı ilk okuma yazma açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye göre şunlar tespit edilmiştir.

Hayat Boyu Türkçe 1 kitabına bakıldığında okuma yazma bilmeyen öğrenciler olduğu kabul edildiğinde ilk ünitenin alfabeler ile başlaması gerekmektedir. Fakat ilk ünite ben ve yakın çevremdir. Bu ünite konuşma ve dinleme üzerine hazırlanmıştır. Üniteye tanışma cümleleri ve nesnelere tanıma yönergeleri yer almaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamda kullanması beklenen ifadeler öncelikli olarak işlenmek istese de öğretmenlerden alınan bilgilere göre özellikle diyalog şeklinde verilen ilk dinleme metinlerinin yeterli düzeyde anlaşılacağı görülmektedir. İkinci ünite alfabelerin yer aldığı bölümdür. Burada Türkçede bulunan 29 harf ile ilgili bilgiler verilmekte ve bu harflerin başta ortada ve sonra kullanımıyla ilgili birer örnek harf ve resim verilmektedir. İlk okuma yazma için ayrılan bölüm ve materyaller yeterli değildir. İlk okuma yazma ile ilgili ayrılan süre de yeterli değildir. Şöyle ki, yabancı dil olarak Türkçe ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim yıllık planlarına bakıldığında alfabe ile ilgili kazanımlara ayrılan gün sayısı eylül ve ekim ayında toplam 25 gündür. Çerçeve plana bakıldığında ilk tema tanışmadır, alt temalar ise alfabe, sayılar ve

renklerdir. Bu plana göre ilk ayı içine alan dönem için Hayat Boyu Türkçe 1 Ders Kitabında bu 3 ünitenin tamamlanması beklenmektedir. Fakat öğrencilerin henüz okuma yazmayı bile bilmeden bu üç ünitenin yer aldığı konulardan başarılı olamamaktadırlar. O yüzden dersi veren öğretmenler ilk okuma yazma süreci için materyal bulmakta zorlandıklarını ve verilen kitaplarda bununla ilgili etkinliklerin yer aldığı bölümlerin eklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu noktada karşılaşılan bir diğer problem ise öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları gerilemedir. Uyum sınıflarına alınmadan önce örgün eğitime dâhil edilen öğrencilerde okuma yazma problemi yaşanırken uyum sınıflarının eğitime başlamasından sonra da konuşma becerisinde bir takım problemler yaşanmaktadır. Daha önce öğrencilerin sınıflarında Türk öğrenciler de vardı ve bu sınıftaki arkadaşlarıyla mecburen Türkçe konuşmak zorunda kalıyorlardı. Fakat mevcut durumda öğrencilerin bütün sınıf arkadaşları Suriyelidir. Bu durumda kendi aralarında Arapça konuşulmasının önüne geçilememektedir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek adına öğretmenlerin çabasıyla birlikte konuşma metinlerinin yer aldığı etkinliklere ders kitapların sıkça yer verilmelidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin konuşma becerisinin diğer becerilere göre daha zayıf olduğu ortaya konulmuştur. Şöyle ki Işık ve Boylu (2020) yaptıkları “Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri” adlı çalışmada öğrencilerin dört temel dil becerisine yönelik başarı durumlarına ilişkin elde ettikleri bulgulara göre öğrencilerin okuma ve dinleme becerisinde iyi fakat konuşma ve yazma becerilerinde zayıf oldukları ortaya konulmuştur. İlgili çalışmada bunun sebebinin öğrencilerin Türkçe konuşma alanlarının yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Aslında onların Türkçenin anavatanında Türkçe öğrenirken konuşacak alanların nasıl kısıtlı olduğu akıllara gelmektedir. Ancak ilgili çalışmada bu öğrencilerin yaşadıkları bölgelerde insanların Arapça bilmesi, sınıftaki bütün arkadaşlarının Arap olması ve Arapça konuşması evde anne babalarının Arapça konuşmasından kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

Uyum sınıflarında eğitim alan öğrenciler yaşa göre ayrılmamıştır. Ortaöğretim, ortaokul ya da ilkokul öğrencisi aynı sınıfta yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlere yapılan ankette “*Hangi yaş grubuna eğitim vermektесiniz?*” sorusu sorulduğunda 5-15 yaş aralığında eğitim veren öğretmenlerin bile olduğu görülmektedir. Ayrıca hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında onda da bir ayırım söz konusu değildir. 6-12 yaşa uygun olarak hazırlanmıştır. Her ne kadar kitapta yaşa göre değil seviyeye göre eğitim türü benimsenmiş olsa da eğitim süreci içerisinde sınıfların belirlenmesinde seviye

değil yaşa göre sınıflama yapılması gerekmektedir. Çünkü sınıflarda akran öğrenmesi gerçekleşecekken akran zorbalığı ortaya çıkmaktadır.

Uyum sınıflarının Türkçe eğitimi noktasında başarılı olması 3 önemli faktöre bağlıdır. Bunlar, öğretmenlerin yeterliği, program ve materyal yeterliği, öğrencinin öğrenme isteğidir. Eğer bu 3 faktörden birinde bile bir eksiklik ya da bir problem olursa %100 başarı sağlanamayacaktır. Öncelikle öğretmenlerin yeterliği konusunu ele aldığımızda öncelikle onların mezun oldukları programlara göz önüne alınmalıdır. Çünkü ana dili Türkçe olmayanlara verilecek Türkçe eğitiminde alanında uzman kişiler tarafından eğitim verilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğretimi yaparken Türkçe öğretmenliği mezunları ve yabancılara Türkçe eğitimi alanında eğitim almış kişiler arasından seçim yapılmalıdır. Ancak yapılan çalışmaya bakıldığında 34 öğretmenin %38'si (13 kişi) Türkçe öğretmenliği, %27'si (9 kişi) Türk dili ve edebiyatı bölümü ve %29'u (10 kişi) sınıf öğretmenliği ve %6'sı (2 kişi) felsefe öğretmenliği mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği gibi geçici koruma altında olup uyum sınıflarına alınan öğrencilerin Türkçe okuma ve yazma bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle ilk okuma yazma alanında eğitim almış sınıf öğretmenlerinin onlara Türkçe okuma ve yazmayı öğretmeleri açısından kabul edilebilir bir durumdur. Fakat ana dili Türkçe olan bir öğrenciye Türkçe öğretmek ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılara okuma yazmayı öğretmek arasında farklar vardır. Bunun için PİKTES projesi kapsamında bu öğretmenlere eğitim verilmektedir. Bu eğitimlerin yeterliği Sural ve Güler Arı (2017) tarafından yapılan çalışma ile ortaya konulmuştur. Yaptıkları çalışmada göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin alanında uzman akademisyenler tarafından aldıkları hizmet içi eğitimin yeterliği ile ilgili eğitim veren kişilerin görüşlerine başvurarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya göre öğretmenlerin 1 aylık aldıkları seminer niteliğindeki eğitimler yetersizdir. Öğretmenlerin aldıkları eğitimlere yönelik Eyüp, Arslan ve Cevher (2017) tarafından yapılan benzer bir çalışmada PİKTES tarafından düzenlenen kursları yeterliği ve öğretmenlerin hazır bulunuşluk durumlarına ilişkin çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyi yüksektir. Çalışmanın bir diğer amacı olan öğretmenleri teorik ve uygulama anlamında yeterli düzeyde eğitim alıp almamalarını değerlendirmektedir. Çalışmanın bu amacına yönelik elde edile sonuca bakıldığında bu çalışmayla, kurslar sayesinde öğretmenlerin teorik bilgi noktasında beklentilerinin büyük bir çoğunluğunun karşılandığını fakat uygulamaların eksik olduğu ve kısa bir sürede sıkışık bir programla eğitim verildiği ve uygulama anlamında yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Bu iki çalışmaya baktığımızda biri öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin yeterlik

düzeylerini eğitimi veren uzmanların görüşlerine göre değerlendirmiştir. Diğeri ise eğitimi alan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Hem eğitimi alan katılımcıların gözünden hem de eğitimi veren katılımcıların gözünden incelendiğinde alınan bu eğitimlerin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur.

Çalışmadaki katılımcı öğretmenlerin 2 tanesi felsefe öğretmenidir. Hayat Boyu Öğrenme genel müdürlüğü tarafından açıklanan bilgiye göre, uyum sınıflarında görevlendirilecek öğretmenlerin sırasıyla

26 PIKTES uygulama ilinde (Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Yalova) Proje kapsamında istihdam edilen Türkçe öğreticileri, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, sınıf öğretmeni ve yabancı dil öğretmenlerinden (kadrolu veya sözleşmeli) norm fazlası olanlar, maaş karşılığını doldurmayanlar ve ek ders karşılığında görevlendirilebilenler, ücret karşılığında görevlendirilen öğretmenler. (<https://hbogm.meb.gov.tr/www/sss.php>, 2022)

olması gerektiğini açıklamıştır. Ancak ankete katılan öğretmenlerden felsefe öğretmenliği mezunu olan bir öğretmenin olması beklenen öğretmen profilini yansıtmamaktadır. Uyum sınıflarının başarıya ulaşması için öğretmen alımlarındaki kriterlerin uygulanması gerekmektedir. Yapılan araştırma da öğretmenlerin kendini yabancılara Türkçe öğretiminde geliştirmek için alanda yazılan makale, kitap vb. okuyup okumadıkları sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin %23'ü (8 kişi) bu yayınları okumadıklarını dile getirirken %77'si (26 kişi) okuduklarını dile getirmektedir. Öğretmenler sahada görev yaparken bu alanda uzman olan kişiler sahada karşılaşılan sorunlara çözüm üretebilmek adına yayınlar yapar. Yabancılara Türkçe öğretimi yöntem ve teknikleri, materyal kullanımı, etkili öğrenme ve öğretme, alanında yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlerin %77'sinin bu yayınları okuması kendilerini geliştirmek adına yeterli düzeyde özen gösterdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu çabası eğitim politikasını yürütenler tarafından desteklenmeli ve öğretmenlerin bu alanda uzmanlaşabilmesi için hizmet içi eğitimler arttırılmalıdır.

ÖNERİLER

- Uyum sınıflarının etkililiği ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulduğunda elde edilen verilere ait sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin okuma için yardımcı kitap konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu noktada Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından bütün okullara Türk kültürünün de okuma metinlerinde yer

aldığı sadeleştirilmiş eserler gönderilmelidir. Bu eserler öğrencilere hem Türk kültürünün aktarılması hem de okuma becerisinin geliştirilmesi için katkı sağlayacaktır.

- Alanda eğitim veren Türkçe öğretmenlerinin en çok ihtiyaç duyduğu şey ders içi uygulamalarla ilgili deneyimlerdir. Bu noktada lisans programlarında ve eğitici kurslarında uygulamaya yönelik derslere ağırlık verilmelidir.
- Türkçe öğretmenlerinin yabancı dil öğretimini deneyimleyebilecekleri derslere kurslarda yer verilmelidir.
- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sadece Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenler eğitim vermemektedir. Bu yüzden diğer öğretmenlik alanlarından mezun olacak öğretmen adaylarının da eğitim programlarına seçmeli olarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” dersleri eklenmelidir. Lisans döneminde bu dersi almamış olan öğretmen adayları da eğitim vermek üzere görevlendirilmemelidir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine dair bir dil politikası oluşturulurken en temel hususlardan biri kalifiye eğitimcilerin yetiştirilmesidir. Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda lisans düzeyinde eğitim alınması gerekmektedir. Her ders için kendi alanında uzman öğretmenler ders verirken bir ülke için en önemli husus olan dil öğretiminde alanında uzman öğretmenlerin lisans düzeyinde yetiştirilmemesi eğitim politikası açısından bir eksikliklerdir. Bu yüzden üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bölümünün açılması gerekmektedir.
- Geçici koruma altındaki Suriyelilere yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanında uzman akademisyenler tarafından bu çalışmaların öneri bölümleri bir çalışma ile bir araya getirilerek eğitim politikası üreticilerine sunulmalıdır. Eğitim politikası oluşturan yöneticilerin de bu önerileri dikkate alması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları:Şanlıurfa örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları, *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. Akademik Hassasiyetler, 7(14), 37-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademik-hassasiyetler/issue/58511/801065>.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Barın, E. (2003).Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 311-317.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Boylu, E., Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1113-1128.
- Boyraz, Z. (2015). Türkiye'de Göçmen Sorununa Örnek Suriyeli Mülteciler. *ZfWT*, 7(2), 35-59.
- Bozan M. A., Akçay O. A. ve Karahan E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(1), 309-335.
- Bozan, M. A. ve Çelik, S. (2021). Mülteci eğitiminde “uyum sınıflarına” yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317-332. <https://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2020060235>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Çoban Sural. Ü., Güler Arı., T. (2017). göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi.

International Journal of Languages' Education and Teaching, 5 (4), 996-1009.

- Coşkun, İ., Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası, Fırsatlar ve Zorluklar*. İstanbul: Seta.
- Çoştan, U. (2020). *Türkiye'de Göç Yönetimi ve Politikaları: Suriyeli Mülteciler Örneği*, Doktora Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 1907-1919.
- Esen, A. ve Duman M. (Eds). (2019). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: tespitler ve öneriler*. İstanbul: Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Eyüp, B., Arslan, M. ve Cevher, T.Y. (2017). Mültecilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik uyum kursuna katılan öğreticilerin kurs hakkındaki görüşleri ve hazırbulunuşluk durumları. *IJLET*, 5(4), 174-200.
- GİGM, (2022). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişilmiştir.
- Kalenderoğlu İ. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel düzey (A1, A2) ders kitaplarında kültür aktarımı, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(12), 73-83.
- Kayalar, F. (2019). Problems with Schooling of Syrian Immigrants (Sample of Turkey). *Indo – Asian Journal of Multidisciplinary Research (IAJMR)*, Volume-5; Issue - 6; Year – 2019; Page: 1951 – 1956
- Kayalar, F., Güler, T.ve Kayalar, F. (2018). Suggestions of Language Instructors for Meskhetian Students Migrating to Turkey to Acquire Academic Language Skills. *Proceedings of IBAD 2018 – 3rd International Scientific Research Congress on Humanities and Social Sciences, July 9-11, 2018 - Skopje, Macedonia*
- Şahin F. ve Şener Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* 6(9), 66-85.

- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2). 11161134.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 86, 127-144.

EKLER

Ek 1

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşme Anketi

DEĞERLİ HOCALARIM

Aşağıda yer alan sorular, uyum sınıflarında eğitim alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarını değerlendirmek için hazırlanmıştır. Cevaplarınız herhangi bir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Sizden beklenen aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatle okuyarak kendi görüşlerinize göre içten ve samimi bir şekilde cevaplandırmanızdır.

İlginiz için teşekkür ederim.

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
3. Eğitim Durumunuz: Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora ()
4. Mezuniyet Yılımız:
5. Mezun olduğunuz lisans programınızın adı:
6. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?
7. Yabancılara Türkçe öğretmek için bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız nasıl bir eğitim aldığınızı ayrıntılı bir şekilde yazınız.

Evet () Hayır ()

Açıklama:

8. Yabancılara Türkçe öğretebilme noktasında kendinizi geliştirmek için bu alanda yazılmış kitapları, makaleleri okudunuz mu? Okuduysanız adlarını yazınız.

Evet ()

Hayır ()

Açıklama:

9. Kaç yaş grubundaki öğrencilere Türkçe dersi vermektedir?

Öğrenciler kaçınıcı sınıftadır?

.....

10. Sınıfınızda kaç tane yabancı uyruklu öğrenci vardır?

.....

11. Sınıfınızdaki öğrencilerin uyrukları nedir?

12. Ders içinde kullandığınız materyaller nelerdir? Materyal bulmakta zorlanıyor musunuz?

14. Ders içinde teknolojiden yararlanmakta mısınız? Teknolojik ürünleri nasıl kullandığınızı açıklayınız.

Evet ()

Hayır ()

Açıklama:

15. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hangi öğretim programını ve hangi çerçeve yıllık planı kullanmaktasınız?

16. Programda yer alan kazanım sayıları ve kazanımların nitelikleri hakkındaki görüşlerinizi yazınız?

17. Programda gördüğünüz eksiklikler ve önerileniz nelerdir?

18. Programda yer alan temalar ve metin türleri ile ilgili düşüncelerinizi açıklayınız

19. Programda yer alan değerlere ve yetkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?

20. Kullandığınız lme ve değerlendirme araçları nelerdir? Bunları yeterli buluyor musunuz?

21. Türkçe dersinde kullandığınız kitabın adı nedir?

22. Kullandığınız kitap Türkçe ğretimi için yeterli midir? Yeterli değilse önerilerinizi ve tespit ettiğiniz eksiklikleri yazınız.

Evet () Hayır ()

Açıklama:

23. Ders kitabındaki metin sayıları ve metin çeşitliliği yeterli midir?

Evet () Hayır ()

Açıklama:

24. Uyum sınıflarının açılmasının Suriyeli ğrencilere Türkçe öğretebilme konusunda faydalı mıdır? Türkçe öğretirken karşılaştığınız problemler nelerdir?

9. Bölüm

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE ATLAS KULLANMA DEVRİ BİTTİ Mİ?

Vedat ŞAHİN¹

¹ Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, vsahin@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5502-5219

GİRİŞ

Haritalar coğrafya için vazgeçilmez bir araçlardır. Zira coğrafyanın vazgeçilmez ilkelerinden olan dağılış ilkesinin uygulama yeri haritalardır. Harita, coğrafi alanın özelliklerini veya organizasyonunu temsil eden basitleştirilmiş ve kodlanmış bir görüntüdür. Haritalar mekânı anlamak için kullanıldığı gibi bilginin mekânsal olarak temsil edilmesini, görselleştirilmesini ve analiz edilmesini de sağlar (Lambert, Zanın, 2020). Bu durum haritaları coğrafyadan ayrılmaz bir parça haline getirmektedir. Atlas ise bir cilt içinde bir araya toplanmış haritalar takımıdır. Çok çeşitli atlas türleri olmakla birlikte coğrafya atlasının temel özelliği yeryüzünün tamamını veya bir bölümü türlü yönlerden göstermek üzere yapılmış olan haritaların bir kitap içinde toplanmasıdır (İzbrak, 1992). Bu nedenle atlaslar, belli bir düzen çerçevesinde sıralanmış olan ve çoğunlukla ciltlenmiş harita klaksonudurlar. Bunlar kullanım amaçlarına, içeriklerine ve biçimlerine göre farklı isimlendirilirler: tarih atlası, dünya atlası, okul atlası, el atlası gibi (Sanır, 2000). Ayrıca dil atlası, deniz atlası, botanik atlası ve göl atlası gibi çok çeşitli atlas türleri vardır. Bunların yanında tektonik haritası, topoğrafya haritası ve hidroğrafya haritası gibi farklı coğrafya özellikleri bir araya getirmiş olan atlaslar vardır. Bu çerçevede coğrafyacılar tarafından hemen bütün harita türlerinin içinde yer aldığı *genel atlasların* yanında tek bir temanın ayrıntılı haritalarını içeren milli (ulusal) atlas çeşitleri de vardır. Bölgesel atlaslar ise kıtaların ya da ülkelerin belli bölgelerinin ayrıntılı haritalarını içerir (Doğanay, 2017).

Atlas haritaları ölçekleri küçük olan haritalardır (Akkuş, 2007). Bunlar kıtaları, memleketleri ve tüm dünyayı içeren haritalardan oluşurlar. Bu çerçevede atlas haritaları değişik ölçeklerde ve konularda hazırlanmış olan bir takım halindeki haritalardır (Baydil, 2002). Zira küçük ölçekler daha çok atlas ve duvar haritalarında kullanılır. İnsanlık tarihi bakımından özel değeri bulunan atlasların coğrafi önemi kadar tarihe ışık tutma yönüyle de değerleri vardır. Atlaslar hazırlanış amaçlarına göre derli toplu bilgileri barındırmalarının yanında eğitim kurumlarında öğretim materyali olarak önemli bir yere sahiptir. Eğitim kurumlarında sıklıkla coğrafya ve tarih atlaslarının yanı sıra yol atlasları, sanal atlaslar, toprak atlasları, iklim atlasları, jeoloji atlasları ve bitki örtüsü atlasları gibi çok çeşitli atlaslar öğrencilerin konuları daha iyi anlamaları için kullanılmaktadır (Sever, Doğanay, 2016).

Coğrafya ders kitapları öğrencilere farklı olaylar hakkında açıklamalar veren haritalarla doludur. Bir harita ne kadar pedagojik olursa o kadar etkilidir. Sonuçta bir harita bize bir bölge hakkında bilgi vermeye yarar. Örneğin bunun için kelimelerin, renklerin ve eğrilerin doğru seçilmesi ve hedeflenen harita temasına göre ayarlanması gerekir. Her harita belirli bir insan grubuna özel olarak

tasarlanmalı ve üzerinde enine boyuna düşünölmüş bir konuyu anlatmalıdır (Lambert, Zann, 2020). Diğer yandan okullar söz konusu olduğunda bir atlasın temel işlevlerinden biri müfredatı desteklemektir. Yani bir atlas öğrenme aracı olarak kabul edildiğinde, temalar ve konular en iyi şekilde mantıksal bir sırayla birbirlerine girecek şekilde düzenlenir. Ayrıca, müfredatla ilgili temalar ve konular hakkında özenle derecelendirilmiş ve seçilmiş bir dizi materyali tek bir güvenilir yayında bir araya getirirler. Dolayısıyla basılı atlaslara okullarda öğretim materyali olarak halen ihtiyaç vardır (Scoffham, 2018).

Atlaslar haritalamadaki teknolojik dönüşümlerle birlikte değişime uğramaktadır. Matbaada kâğıt paradigması, veri yapılarındaki, harita oluşturma tekniklerindeki ve sunum yöntemlerindeki gelişmelerle büyük ölçüde değişmekte, belirli tasarım ve yeni üretim akışlarını bünyesine katmaktadır (Buckley, 2003). Nitekim sabit hatlı telefonlar gibi kâğıt haritalar da ölü değildir ancak sektörün geleceğini değil geçmişini temsil ederler. İnternet, milyonlarca gerçek zamanlı veri tabanına erişime izin vermekte ve web ortamı kullanıcı tarafından yönlendirilen içerik için etkileşimli araçları kolaylaştırmaktadır. Artık haritacıların tek tip tematik stil kullanarak tek bir optimal temsili hedeflemesi gerekmemektedir. Bunun yerine harita kullanıcıları bilgiyi daha iyi anlamak için birden fazla temsil arasında seçim yapabilir ve bunlar arasında geçiş yapabilirler. Bununla birlikte, yalnızca verilerin keşfedilmesine yardımcı olmak için değil, aynı zamanda giderek daha fazla yeni internet tabanlı uygulamalar geliştirilmekte ve öğretim için kullanılmaktadır. Örneğin Google Haritalar ve Google Earth 2005 yılında halka açılması haritalarda hızla devrime neden olmuştur. Google, erişilebilir CBS verileri ile çevrimiçi haritalama birleşimini de hızlandırmıştır (Muehlenhaus, 2018). Artık çok sayıda başka şirket de interaktif haritalar ile hızlı olarak haritalara erişim sağlamaktadır.

Günümüzde coğrafya eğitimi alanında bazı gelişmeleri ve teknolojik imkânları etkin olarak kullanmak gerekir. Örneğin eğitim atlası tasarımını geliştirmek ve öğrenci katılımını sağlamak için dijital hikâye haritalaması bunlardandır (Berendsen vd., 2018). Aynı şekilde coğrafya derslerinin bazı konuları için sıklıkla ihtiyaç duyulan grafikler ve haritalar için bilgisayar sayesinde verileri incelemek ve değerlendirmek artık kaçınılmaz hale gelmiştir (Borich, 2017). Bu çalışmada da coğrafya eğitiminde atlas kullanımı üzerine coğrafya bölümü öğrencilerinin düşünceleri incelenmiştir. Öğrencilerin özellikle kâğıt baskı ve dijital ortamdaki atlaslar üzerine düşünceleri alana katkı sağlayacaktır.

LİTERATÜR TARAMASI

Türkiye’de atlas ve atlasların eğitimde kullanılması ile ilgili akademik makale sayısı çok az azdır. Zira Google Akademik sitesi üzerinden “atlas” aratıldığı zaman bu görülmektedir. Ancak eğitimde harita kullanımı üzerine çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda atlas üzerine Ak (2000) tarafından yayınlanan *Bartınlı İbrahim Hamdi ve Atlas'ı* isimli makale önemlidir. Bu çalışmada Ak, 18. yüzyıldaki coğrafya alanındaki çalışmaların orijinal eserler ortaya koymaktan ziyade Batılılar tarafından yazılmış eserlerin Türkçeye tercüme edilmesinden ibaret olduğunu ancak bunlardan birisi olan İbrahim Hamdi Efendi'nin Atlas'ının alıntı yaptığı kitaplar yanında yazarın kendi müşahede ve işittiklerine de yer vermesi yönüyle önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ünlü, Üçışık ve Özey (2002) tarafından yapılan çalışmada coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi ele alınmış, haritaların coğrafya konularını anlama ve öğrenmede önemli bir yere sahip oldukları ifade etmişlerdir. Nitel olarak doküman araştırmasına göre yapılan çalışmada haritaların öğrenmeyi sağlamak için bir araç oldukları ve coğrafya dersleri için her öğrencinin atlas bulundurulması gerekliliği belirtilmiştir.

Anthamatten vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada coğrafya ve matematik öğretiminde pedagojik araç olarak büyük boyutlu haritalar ele alınmıştır. 2016-2017 öğretim yılı içinde yürütülen çalışmaya toplam 163 ortaöğretim öğrencisi katılmış, sonuçta öğrenci becerilerine ilişkin değerlendirmeye göre harita kullanma becerilerinde gelişme olduğu ve öğrencilerin bazı becerilerde diğerlerinden daha fazla ilerleme ortaya çıkardığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Görmez (2021) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında dört farklı ortaokulda ve toplam 90 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin harita bilgisi bakımından yetersiz oldukları ve geliştirilmeleri gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Bozyiğit (2023) tarafından ortaöğretim düzeyinde coğrafya ders kitaplarında yer alan tematik harita kullanımı üzerine bir incelenme yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımları ile gerçekleştirilmiş olup veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 9, 10, 11 ve 12.sınıf seviyelerindeki ortaöğretim coğrafya ders kitapları üzerine yapılmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarının yer alan tematik haritaların; dağılımlarının ünite bazında düzensiz olduğu ve harita sayısı bakımından nitel tematik haritaların nicel haritalara göre daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Dijital ortamda yer alan yeryüzünü ortaya koyan araçlar üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan Patterson (2007) tarafından yapılan çalışmada *coğrafya eğitimi aracı olarak Google Earth* ele alınmış ve coğrafya öğretme yöntemlerini geliştirme ve öğrencilerin diğer yeteneklerine yardımcı olma konusunda önemli bir

potansiyeye sahip olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Google Earth'ün kullanımının yalnızca mekansal düşünmeyi desteklemekle kalmayacağı aynı zamanda analitik becerilerin geliştirilmesine ve öğrencilerin gerçek bir CBS'de bulunan daha gelişmiş özellikleri kullanmaya hazırlanmasına da yardımcı olacağı belirtilmiştir.

De Miguel González ve De Lázaro Torres (2020) tarafından yapılan çalışmada okullar için dijital atlas ve bunun okul eğitiminde coğrafyanın öğrenilmesi için yenilikçi ve güçlü bir araç olduğu belirtilmiştir. Bu kapsamda çalışmada mekânsal düşünme ve coğrafi bilgi için WebGIS'in coğrafya eğitimindeki etkisi değerlendirilmiştir. Teorik bir çerçevede konuyu değerlendiren bu makale özellikle *dijital atlas* kullanıldığında coğrafya öğrenimi geleneksel öğretime göre daha iyi hale gelir mi sorunsalı üzerinde durmuştur. Çalışmada lise ve üniversite öğrencilerine yapılan ankete de yer verilmiştir. Lise öğrencilerinin sayısı 43 ve üniversite öğrencilerinin sayısı 40 olmak üzere toplam 83 kişiye anket yapılmıştır. Anket sonucunda dijital atlas, geleneksel öğretim kaynaklarından daha anlamlı öğrenmeyi teşvik ettiği için coğrafyayı öğretiminde güçlü bir araç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede hem Krakowka (2012) hem de McDaniel (2022) yapmış oldukları çalışmalarda Google Earth gibi görselleştirme araçlarının sanal küreleri öğrencilere havadan, uydudan ve 3 boyutlu görüntülerden ve karasal fotoğrafçılıktan yararlanarak erişim sağlamasının önemli perspektifler ve faydalar sağladığını ifade etmişlerdir.

Bunlardan başka haritaların öğretimde kullanılması ile ilgili olarak Duman ve Girgin (2007), Akengin, Tuncel ve Cendek (2016), Koç ve Çifçi (2016), Pekdemir ve Polat (2016), Erol, (2017), Akkuş ve Kuzey (2018), Kuzey ve Değirmenci (2019) çalışmalar yapılmıştır.

YÖNTEM

Coğrafya bölümü öğrencilerinin atlas kullanımını hakkındaki düşüncelerini tespit etmeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada nitel yöntem kapsamında betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü nicel veri toplama yöntemleri kullanılan çalışmalarda verilerin analizi için istatistik tekniklerine gereksinim olduğu gibi bunların betimlenmesinde frekans dağılımı ve grafikler sıklıkla kullanılan istatistiklerdir. Bunlar vasıtasıyla durum ve gerçekler daha nesnel şekilde meydana çıkarılmakta ve yanlışlardan arınmış olarak açıklanmaktadır (Doğanay vd, 2018). Ayrıca betimsel çalışmada belirli bir konu hakkında durum saptaması yapıldığı gibi gerekli analizler de yapılmaktadır (Keleş, 1976). Tarama modelinde ise çalışmayla ilgili durum, olay veya birey kendi şartlarında ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Kuzu, 2013).

Örneklem

Bu araştırmada benzeşik rnklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde esas olan araştırma konusunu temsil bakımından küçük ve homojen bir rnklemin belirlenmesi be bunlar üzerinde çalışmanın yürütülmesidir (Büyüköztürk vd., 2020; Baltacı, 2018; Neuman, 2014). Araştırmanın rnklemini ise Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Coğrafya bölümü 2., 3., ve 4. sınıf öğrencileri meydana getirmektedir. Nitekim herhangi bir araştırma için doğru rnklem seçilirken kolay ulaşılabilir ve gerekli özellikleri taşıyan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi gerekmektedir (Gravetter, Forzano, 2018). Bu doğrultuda Tekirdağ Namık Kemal niversitesi coğrafya bölümünde eğitim gören 42 erkek ve 56 kadın ğrenci olmak üzere toplamda 98 katılımcı anket çalışmasında yer almıştır. Bunların sınıf dağılımları ise; ikinci sınıf 41, nc sınıf 32 ve dördüncü sınıf 25 kişidir. Birinci sınıfların araştırmada yer almamasının neden henüz coğrafya üzerine üniversitede temel bilgi düzeyinde dersleri görmemiş olmalarıdır. Çalışmada Likert tipi anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre yapılmış ve anket üzerinde öğrencilerin kendi kimliklerini ortaya koyacak herhangi bir Őeye yer verilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma, lisans coğrafya bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında kullanılan anket, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma bulgularını tespit etmek için 5’li Likert tipindeki anket kullanılmıştır. Bununla birlikte anket esasen  bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin kendi özelliklerini ortaya koyan kısım yer almıştır. Ayrıca bunun altında “evet” ve “hayır” cevapları bulunan 4 soru yer almıştır. nc bölümde ise atlas üzerine öğrencilerin düşüncelerini belirleyebilmek için hazırlanmış 14 cümle yer almaktadır. Bunlardan 3 tanesi öğrencilerin lise eğitimindeki atlas kullanımını zereindir. Bu bağlamda anket cümleleri hazırlanırken bir uzman görüşü ve sınıf ortamında öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bunun sonucunda ankete bir açık uçlu soru eklenmesine karar verilmiştir. Böylece ğrencilerin atlas kullanımını üzerine ifade etmek istedikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Anket 2024 yılının bahar döneminde uygulanmış ve uygulama esnasında öğrencilere cevap süresi olarak 20 dakika verilmiştir.

Verilerin Analizi

Anket vasıtası ile toplanan verilerin analizinde SPSS programını kullanılmıştır. Nitekim likert tipi ankette kodlamalar Şu Şekilde yer almıştır: (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum. Cümleler programa girilirken gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu

sayede verilerin frekansları girilmiş ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Yapılan çalışmanın güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa (α) değeri 0.760 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Coğrafya eğitiminde atlas kullanma durumuna ilişkin coğrafya bölümü öğrencilerinin düşüncelerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan anket verileri ana hatları ile iki bölümde ele alınabilir. Bunlardan ilki coğrafya eğitiminde öğrencilerin bir *atlasının bulunması* ile ilgilidir. Bu duruma yönelik anket verilerinin yüzde (%) dağılımları tablo 1’de gösterilmiştir. Anketin ikinci kısmında ise *derslerde atlas kullanımı* ile ilgili öğrenci görüşlerini içermektedir. Ancak tablo 2’de gösterilen ikinci kısmında hem öğrencilerin üniversitede atlas kullanımı üzerine düşünceleri hem de lisede atlas kullanımı üzerine düşünceleri yer almıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin bir atlasının bulunması ile ilgili durumlarının yüzde (%) dağılımı

Açıklama Cümlesi	Yüzde (%)	
	Evet	Hayır
Kendime ait basılmış (kitap) bir atlasım var.	72,4	27,6
Online olarak haritalara internet ortamında kolaylıkla erişim sağlıyorum.	94,9	5,1
Elektronik olarak bir atlasın PDF veya benzeri bir formatı bende bulunmaktadır.	35,7	64,3
Atlasları satın almak için pahalı buluyorum.	80,6	19,4

Tablo 1’de görüldüğü gibi coğrafya bölümü lisans öğrencilerinin kendilerinin *kullanımı için basılmış bir atlası sahip olma* oranları %72,4 iken, bir kâğıt üzerine basılı atlası bulunmayanların oranı %27,6’dır. *Online olarak haritalara internet ortamında kolaylıkla erişim sağlıyorum* cevabı verenlerin oranı %94,9 iken internet ortamında haritalara kolayca erişemeyenlerin oranı %5,1’dir. *Elektronik olarak bir atlasın PDF veya benzeri bir formatı bende bulunmaktadır*, cümlesine evet diyenlerin oran % 35,7 iken hayır diyenlerin oranı %64,3’tür. *Atlasları satın almak için pahalı buluyorum*, cümlesine evet diyenlerin oranı %80,6 iken, hayır cevabı verenlerin oranı %19,4’tür.

Tablo 2: Atlas kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerinin yüzde (%) olarak dağılımı

Açıklama Cümlesi	Yüzde (%)				
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Derslerim için sıklıkla basılı atlas kullanmaktayım.	6.1	8.2	8.4	41.8	35.5
Yüzeysel ve genel (ayrıntılı olmayan) bir atlasımın olması benim için yeterli oluyor.	26.3	38.6	6.5	19.4	9.2
Her coğrafya lisans öğrencisinin basılı bir atlasının olması öğrenim için gereklidir.	2.0	3.1	3.1	21.4	70.4
Online olarak haritalara internet ortamında erişim benim için yeterli oluyor. Bu nedenle basılı atlası ihtiyacı duymuyorum.	17.3	46.7	5.3	14.3	16.3
Atlaslardaki bilgiler, elektronik ortamdakiler kadar güncel olmuyor. Bu nedenle tercih etmiyorum.	6.1	46.7	4.5	31.4	11.2
Öğrenciler atlasları olmadan da internet ve benzeri elektronik ortamlar sayesinde başka haritalarla bu ihtiyacı karşılayabilir.	5.1	21.2	7.5	42.9	23.3
Atlaslardaki bilgiler, elektronik ortamdakiler kadar detaylı olmuyor. Bu nedenle tercih etmiyorum.	5.2	9.8	6.5	54.3	24.2
Fiziki coğrafya ilgi ilgili konular için sıklıkla basılı ve elektronik ortamda yer alan haritalar kullanılır.	2.0	10.2	6.1	33.7	48.0
Beşeri coğrafya ilgi ilgili derslerimizde sık sık atlası ihtiyacı vardır.	3.1	21.6	5.3	38.7	31.3
Bölgesel coğrafya ilgi ilgili derslerde sık sık atlası ihtiyacı vardır.	3.1	11.2	11.2	37.8	36.7
Üniversitede harita kullanma sıklığı konunun haritaya ihtiyacı duyulmasına göre değişmektedir.	0.0	5.1	3.1	37.8	54.1
Lise eğitimim sürecinde bir coğrafya atlasım vardı.	13.3	12.2	6.2	24.4	43.9
Lisede coğrafya derslerimde coğrafya atlası kullanırdık.	21.4	18.4	5.2	25.4	29.6
Lise öğrencileri için bir coğrafya atlasının olması gereklidir.	2.0	1.0	11.2	31.6	54.1

Tablo 2’de görüldüğü üzere atlas kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında zaman *derslerim için sıklıkla basılı atlas kullanmaktayım* cümlesine onay; kesinlikle katılmıyorum %6.1, katılmıyorum %8.2, kararsızım %8.4, katılıyorum %41.8 ve kesinlikle katılıyorum %35.5 oranında dağılmıştır.

Yüzeysel ve genel (ayrıntılı olmayan) bir atlasımın olması benim için yeterli oluyor, cümlesine onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %26.3, katılmıyorum %38.6, kararsızım %6.5, katılıyorum %19.4 ve kesinlikle katılıyorum %9.2 şeklindedir. *Her coğrafya lisans öğrencisinin basılı bir atlasının olması öğrenim için gereklidir*, cümlesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %2.0, katılmıyorum %3.1, kararsızım %3.1, katılıyorum %21.4, kesinlikle katılıyorum %70.4 olarak gerçekleşmiştir. *Online olarak haritalara internet ortamında erişim benim için yeterli oluyor, bu nedenle basılı atlası ihtiyacı duymuyorum*, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %17.3, katılmıyorum %46.7, kararsızım %5.3, katılıyorum %14.3 ve kesinlikle katılıyorum %16.3’tür. *Atlaslardaki bilgiler, elektronik ortamdakiler kadar güncel olmuyor, bu nedenle tercih etmiyorum*, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %6.1, katılmıyorum %46.7, kararsızım %4.5, katılıyorum %31.4 ve kesinlikle katılıyorum %11.2 şeklindedir. *Öğrenciler atlasları olmadan da internet ve benzeri elektronik ortamlar sayesinde başka haritalarla bu ihtiyacı karşılayabilir*, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %5.1, katılmıyorum %21.2, kararsızım %7.5, katılıyorum %42.9 ve kesinlikle katılıyorum %23.3’tür. *Atlaslardaki bilgiler, elektronik ortamdakiler kadar detaylı olmuyor, bu nedenle tercih etmiyorum*, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %5.2, katılmıyorum %9.8, kararsızım %6.5, katılıyorum %54.3 ve kesinlikle katılıyorum %24.2’dir.

Fiziki coğrafya ilgi ilgili konular için sıklıkla basılı ve elektronik ortamda yer alan haritalar kullanılır, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %2.0, katılmıyorum %10.2, kararsızım %6.1, katılıyorum %33.7 ve kesinlikle katılıyorum %48.0 şeklindedir. *Beşerî coğrafya ilgi ilgili derslerde sık sık atlas kullanılır*, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %3.1, katılmıyorum %21.6, kararsızım %5.3, katılıyorum %38.7 ve kesinlikle katılıyorum %31.3’tür. *Bölgesel coğrafya ilgi ilgili derslerde sık sık atlas kullanılır*, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %3.1, katılmıyorum %11.2, kararsızım %11.2, katılıyorum %37.8 ve kesinlikle katılıyorum %36.7’dir. *Üniversitede harita kullanma sıklığım konunun haritaya ihtiyacı duyulmasına göre değişmektedir*, ifadesinin onay dağılımları; katılmıyorum %5.1, kararsızım %3.1, katılıyorum %37.8 ve kesinlikle katılıyorum %54.1’dir. Bu ifadeye *kesinlikle katılmıyorum* diyen öğrenci çıkmamıştır.

Lise eğitimin sürecimde bir coğrafya atlasım vardı, ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %13.3, katılmıyorum %12.2, kararsızım %6.2, katılıyorum %24.4 ve kesinlikle katılıyorum %43.9 şeklindedir. *Lisede coğrafya derslerimde coğrafya atlası kullanırdık,* ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %21.4, katılmıyorum %18.4, kararsızım %5.2, katılıyorum %25.4 ve kesinlikle katılıyorum %29.6'dır. *Lise öğrencileri için bir coğrafya atlasının olması gereklidir,* ifadesinin onay dağılımları; kesinlikle katılmıyorum %2.0, katılmıyorum %1.0, kararsızım %11.2, katılıyorum %31.6 ve kesinlikle katılıyorum %54.1 olarak gerçekleşmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Anket sonuçlarına göre öğrencilerin büyük kısmının kendisine ait basılmış cilt halindeki kitap şeklinde bir atlası bulunmaktadır. Bununla birlikte nerdeyse tamamına yakını çevrimiçi olarak haritalara internet ortamında kolaylıkla erişim sağlamaktadır. Ancak öğrencilerin üçte bire yakın kısmı bir atlası PDF formatında bulundurmaktadır. Bunun sebebi internet ortamında haritalara erişim kolaylığının PDF formatında bir atlas bulundurmaya ihtiyaç duyulmaması ile ilgilidir. Diğer yandan öğrenciler önemli oranda fiyat olarak basılı atlas satın almayı pahalı bulmaktadır.

Öğrenciler büyük bir oranda derslerde sıklıkla basılı atlas kullanmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin coğrafya bölümlerindeki eğitimlerinde öğretim materyali olarak bir atlas gereksinim duyduğu görülmektedir. Ayrıca yüzeysel ve genel (ayrıntılı olmayan) bir atlas yeterliliği ile ilgili olarak öğrenciler böyle bir atlasın kendisi için yetersiz olduğu görüşündedir. Yani ayrıntılı olmayan bir atlasın coğrafya dersleri bakımından ihtiyacı karşılamaktan uzak kalacağını düşünmektedirler. Bu nedenle coğrafya lisans eğitimi sürecinde detaylı bir basılı atlası sahip olmak önemlidir. Bu anlamda anket sonuçlarına göre öğrenciler öğrenim için her coğrafya lisans öğrencisinin basılı bir atlasının olmasını büyük önemi olduğunu düşünmektedir.

Anket sonuçlarına göre çevrimiçi olarak haritalara internet ortamında erişim nedeniyle basılı bir atlası ihtiyaç duyulup duyulmayacağıyla ilgili olarak öğrencilerin önemli bir kısmı ihtiyaç olduğu görüşündedir. Ayrıca atlaslardaki bilgilerin elektronik ortamdakiler kadar güncel olmaması sebebiyle tercih edilmemesi hakkında da katılım düşük çıkmıştır. Bu açıdan öğrencilerin gerek çevrimiçi gerekse basılı atlasları eğitim süreçleri içinde sıklıkla kullandıkları fikrindedirler. Diğer yandan öğrencilerin büyük kısmı bir atlasları olmasa da elektronik ortam sayesinde gerektiğinde haritalara erişim sağlayacağını düşünmektedir. Bununla birlikte öğrenciler atlaslardaki bilgilerin elektronik ortamdakiler kadar detaylı olmaması sebebiyle (böyle durumlarda) tercih

etmediğini düşünmektedir. Zira internet ortamında kolaylıkla çeşitli ölçeklerde ve türde haritaya erişim sağlanmaktadır. Bu anlamda Google Earth gibi tüm dünyanın uydudan çekilmiş farklı ölçek ve çözünürlükteki fotoğraflarına ulaşma imkânının günümüzde kolaylıkla sağlanması bu durum üzerinde etkili olmaktadır. Gittikçe daha fazla harita ve yeryüzü uydu görüntülerinin elektronik ortamdaki erişime girmesi ile bu durum daha da yaygınlaşacaktır. Zira internetteki sayfalardan bilgisayara indirilen çok çeşitli haritalar kolaylıkla incelenebilmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırma literatürdeki çalışmaları desteklemektedir. Nitekim Borich (2017) bilgisayar ortamında haritaları incelemek ve değerlendirmek coğrafya dersleri için bir ihtiyaç haline geldiğini, Patterson (2007) coğrafya eğitimi aracı olarak Google Earth öğrencilerin öğrenimlerini desteklediği ve mekânsal düşünmeyi geliştirmeye katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca De Miguel González ve De Lázaro Torres (2020) dijital atlasın okul eğitiminde coğrafyanın öğretimi açısından yenilikçilik getirdiğini ve geleneksel öğretim kaynaklarına göre daha fazla öğrenmeyi desteklediğini bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanında Krakowka (2012) ve McDaniel (2022) tarafından yapılan çalışmalar bilgisayar ortamdaki görselleştirme araçlarının sunduğu imkanlar bakımından öğrencilere önemli katkılar sağladığını ortaya koymuşlardır.

Öğrencilere coğrafyanın bölümleri bazında da görüşleri sorulmuştur. Bu öğrenciler çerçevede büyük bir oranda fiziki coğrafya ilgi ilgili konular için sıklıkla basılı ve elektronik ortamdaki haritaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde beşeri coğrafya ve bölgesel coğrafya derslerinde sıklıkla atlasa ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca üniversitede harita kullanma sıklığı konunun haritaya ihtiyaç duyulmasına göre değişmektedir, cümlesine büyük oranda katılım olmuş ve onaylamayanlar çok düşük oranda kalmıştır. Bu bağlamda esasen harita ve bu anlamda atlasa ihtiyaç daha çok konunun özelliğine ve kullanıma gerek duyulup duyulmamasına göre değişmektedir.

Öğrencilerin lise eğitimleri esnasında bir coğrafya atlaslarının var olup olmadığı ile ilgili ifadeye büyük oranda olumlu cevap verilmiştir. Dolayısı ile lise düzeyinde iken öğrenciler bir coğrafya atlasını dersleri öğrenme açısından gerekli görmüşlerdir. Bununla birlikte öğrenciler orta düzeyde lisede coğrafya derslerinde atlas kullandıklarını belirtmişlerdir. Yani öğrenciler sınıf ortamı dışında da gerektiğinde dersleri öğrenmek bir atlasla başvurmuşlardır. Fakat derslerde o kadar atlas kullanmamışlardır. Diğer yandan lise öğrencileri için bir coğrafya atlasının olmasının gerekliliğine öğrenciler çok büyük oranda katılmaktadır. Bu açıdan her ne kadar kendileri lise eğitimlerinde bir coğrafya atlasına sahip olmasalar veya coğrafya derslerinde kullanmasalar bile coğrafya öğrenimi için bir atlasın gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu çerçevede

Scoffham'ın (2018) da aynı görüşte olduğu görülmektedir. Nitekim Scoffham'a göre basılı atlaslar halen önemli bir eğitim rolüne sahiptir ve coğrafya eğitimi için olmaya devam edecektir. Bu bağlamda atlas hazırlayanları müfredat gelişmelerini takip etmenin yanı sıra, atlas yazarlarının en son akademik düşüncelerden haberdar olmaları gerekir. Zira öğretmenlerin ve öğrencilerin atlasları gerçekte nasıl kullandıklarını anlamak ve gelecekteki eğilimlerini değerlendirmek, atlas yazar ve hazırlayıcıları için dikkate alması gereken hususlardır.

Sonuç olarak ister basılı isterse elektronik ortamda olsun haritalar coğrafya derslerinin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle öğretmenler tarafından konulara uygun haritaların sınıf ortamında kullanılması öğrenimin daha iyi gerçekleşmesi bakımından gerekmektedir. Bu açıdan sınıfa seviyesine göre hazırlanmış basılı atlasların öğretimi kolaylaştırıcı ve destekleyici özelliğinin olmasının yanında ihtiyacı yeterli düzeyde giderecek kapsam ve nitelikte olması lazımdır. Diğer yandan bazı öğretmenlerin uygulama kolaylığı açısından elektronik ortamdaki haritaları veya harita içeren yazılım ve uygulamaları kullanması da doğal ve olağandır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, öğrencinin öğrenme kalitesini olumlu etkileyip etkilemediğidir. Yoksa sadece basılı atlaslardan yararlanma veya elektronik atlaslardan yararlanma temel hedef olmayıp, bunlar öğrenme için bir araç olduğu bilincinde olunmalıdır. Bu bağlamda ders işlenirken konuya göre hedefler ve bunun içinde öğretimde kullanılacak araçlar seçilmektedir. Bu sebeple dersin amaçları ve dersi veren kişinin uygulamak istediği öğretim metotları atlas kullanım miktarını ve şeklini belirleyecektir.

KAYNAKÇA

- Akengin, H., Tuncel, G. ve Cendek, M., E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.
- Akkuş, A. (2007). Genel Fiziki Coğrafya. Ankara: Nobel Basımevi.
- Akkuş, Z. ve Kuzey, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(218), 201-233.
- Anthamatten, A., Bryant, L.M. P., Ferrucci, B. J., Jennings, S. & Theobald, R. (2018) Giant maps as pedagogical tools for teaching geography and mathematics, *Journal of Geography*, 117(5), 183-192, DOI: 10.1080/00221341.2017.1413413
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baydil, E. (2002). Coğrafyaya Giriş. Ankara: Pegem Akademi.
- Berendsen ME, Hamerlinck J. D, Webster G. R. (2018). Digital Story Mapping to Advance Educational Atlas Design and Enable Student Engagement. *ISPRS International Journal of Geo-Information*. 7(3):125. <https://doi.org/10.3390/ijgi7030125>
- Borich, G. D. (2017). *Effective teaching methods research – based practice*. New York: Pearson.
- Buckley, A. (2003). Atlas Mapping in the 21st Century, *Cartography and Geographic Information Science*, 30(2), 149-158, DOI: 10.1559/152304003100011117
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De Miguel González, R., & De Lázaro Torres, M. L. (2020). WebGIS implementation and effectiveness in secondary education using the digital atlas for schools. *Journal of Geography*, 119(2), 74-85. <https://doi.org/10.1080/00221341.2020.1726991>
- Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Salı, J. B., & Akbulut, Y. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Doğanay, H. (2017). Coğrafya Bilim Alanları Sözlüğü. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. ve Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(7), 185-202.
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Ajesi*, 7(3), 425-457.

- GÖRMEZ, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 712-733. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029178>
- Gravetter, J. F. & Forzano, L. B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences*. USA: Wadsworth Publishing.
- İzbirak, R. (1992). Coğrafya Terimleri Sözlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Keleş, R. (1976). *Toplum bilimlerinde araştırma ve yöntem*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Koç, H. ve Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 9(20), 9-20.
- Krakowka, A. R. (2012). Field trips as valuable learning experiences in geography courses. *Journal of Geography* 111(6), 236-44. doi: 10.1080/00221341.2012.707674
- Kuzey, M. ve Değirmenci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 207-230.
- Kuzu, A. (2013). Araştırma Planlaması. Adile A. Kurt (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s.19-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Lambert, N. & Zanın, C. (2020). *Practical handbook of thematic cartography: Principles, methods, and applications*. Londra: CRC Press.
- Mahmut, A. K. (2000). Bartınlı İbrahim Hamdi ve atlası. *Bellekten*, 64(239), 69-88. <https://doi.org/10.37879/bellekten.2000.69>
- McDaniel, P. N. (2022) Teaching, Learning, and Exploring the Geography of North America with Virtual Globes and Geovisual Narratives, *Journal of Geography*, 121(4), 125-140. 10.1080/00221341.2022.2119597
- Muehlenhaus, I. (2018). Internet mapping. In A.Kent & P. Vujakovic (Eds.), *The Routledge handbook of mapping and cartography* (pp. 375-387) New York: Routledge.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Essex: Pearson.
- Patterson, T. C. (2007) Google Earth as a (not just) geography education tool, *Journal of Geography*, 106(4), 145-152, DOI: 10.1080/00221340701678032
- Pekdemir, Ü. ve Polat, S. (2016). Sosyal bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında harita kullanımı. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(68), 363-382.
- Sanır, F. (2000). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Scoffham, S. (2018). Maps and atlases for schools. In A.Kent & P. Vujakovic (Eds.), *The Routledge handbook of mapping and cartography* (pp. 388-398). New York: Routledge.
- Sever, R. & Doğanay, H. (2016). Genel ve Fiziki Coğrafya. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, B., ve Bozyiğit, R. (2023). Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında tematik harita kullanımının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (48), 1-20.
- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R.(2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (5), 9-25.

10. Bölüm

2023 EĞİTİM VİZYONUNA GÖRE YABANCI DİL EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN NİTELİK VE YETERLİLİKLERİNİN YÜKSELTİMESİ İÇİN YAPILAN ÇALIŞMALAR

Harun ÖZDEMİR¹

¹ Erzincan B. Y. Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, harunozdemir24@outlook.com

1. Giriş

Günümüzde dünyadaki değişimin hızlı olmasından dolayı toplumların bu değişime ayak uydurması ve çağın güncel beklentilerini karşılayabilmesi için etkili bir eğitime sahip olması gerekmektedir. Eğitim, bilgi çağında köklü bir değişimin kilit noktası olduğundan dolayı her alanda önem arz etmektedir (Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013). Toplumlar ilerlemek istedikleri konularda öncelikle eğitime yönelerek ve bu noktayı güçlendirerek işe koyulması gerekmektedir.

Eğitim, çıktıları ile diğer alanları doğrudan etkilemekte ve nitelikli insanın ortaya çıkmasında ve toplumların eğitim sistemlerinin ana unsurlarının oluşmasına katkı sağlamaktadır (Akınoğlu, 2005). Bundan dolayı eğitim sisteminde ve eğitimde bulunan unsurlarda da değişime ve yeni bir yapılanmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede eğitimde yapılan yeni planlamalar ile diğer alanları da içinde barındıran ülke geneli bir ilerleme sağlanabilir.

Bir ülkede sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel açıdan gelişimini üstlenen ana unsurlardan biri eğitimidir. Bu eğitimi ülkede aktif olarak kurumlarda uygulayan ve öğrenciye etkili bir şekilde istendik davranış kazandırmaya çalışan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmen, bir konuda bilgi ve beceri sahibi olarak, bu bilgi ve beceriyi öğrencilere aktaran ve öğrencilerin bireysel ve akademik gelişimini destekleyen bir meslek grubunda çalışan kişiyi ifade etmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken bilgi becerinin artması, dünyaya ayak uydurabilmesi ve kendisini yenileyebilmesi için iyi planlanmış bir eğitim sisteminin olması gerekmektedir. Eğitimde bulunan kurumların hedeflerini gerçekleştirmesi için öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir (Taşar, 2012).

"Yeterlik" kelimesi, genel olarak bir kişinin belirli bir konuda bilgi, beceri veya yetenek düzeyini ifade eder. Yeterlik, bir rolü gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutum düzeyidir (Balcı, 2005). Yeterlik kavramı, genel olarak belirli bir konuda başarı ve etkili performansı ifade eder. Bu bağlamda, bir bireyin yeterlik seviyesi, sahip olduğu bilgi ve becerileri, bu becerileri nasıl uyguladığı ve belirli bir görevi ne kadar etkili bir şekilde yerine getirdiğiyle ölçülür. Yeterlik, örgütteki çalışanların görevlerini örgüt hedeflerine uygun bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ve aynı zamanda örgütlerin verimli bir şekilde yaşayabilmeleri için gereken bilgi ve becerileri içermektedir (Üstüner vd. 2009). "Nitelik" kelimesi, bir nesnenin, bir olayın veya bir kişinin özündeki belirli özellikleri ifade eden bir terimdir. Bu kavram, bir şeyin ne türde veya ne kalitede olduğunu belirten özgün özellikleri tanımlar. Nitelik, genellikle nesnenin doğasına veya özüne dair özellikleri içerir. Bir nesnede veya kişide nitelik ne kadar iyi ise oluşacak etkinin o kadar etkili olacağını göstermektedir. Eğitimde geleceğe yönelik planlar ortaya koyma, çağla birlikte dönüşüme

entegre olma, eğitim sistemini güncelleme ile ilgili eğitim politikaları öğretmen yeterlik ve niteliklerinin gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple gelecek nesilleri eğiten ve onları ülke için faydalı hale getiren öğretmenlerin yeterlik ve nitelik açısından düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Değişen sistemlere benzer bir şekilde insanların isteklerine cevap verecek eğitimi sağlayan öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi, yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir (Yeşilyurt, 2011).

Eğitim sisteminin güncellenmesi, toplumun değişen ihtiyaçlarına, teknolojik gelişmelere ve okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin pedagojik yeniliklere uyum sağlaması amacıyla gerçekleştirilen bir süreçtir. Bilim ve teknolojiye gerçekleşen yenilikler ve gelişmelerden dolayı eğitimde konusunda yeni bir yapılanmayı zorunlu hale getirmiştir (Beltekin, 2010). Eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması, daha etkili ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı oluşturmayı, öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi ve toplumun genel refahını artırmayı hedefler. Öğretmenlerin güncel pedagojik yöntemleri ve teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmesi için düzenli olarak günceli takip etmesi ve mesleki gelişim fırsatlarına katılması gerekmektedir. Eğitim sisteminin güncellenmesi, geniş bir paydaş grubunun katılımını gerektirir. Öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler, yöneticiler, iş dünyası temsilcileri ve toplum liderleri arasında etkileşim ve iş birliği, bu sürecin başarılı olması için kritiktir.

Bu unsurların hepsini içinde barındıran ve geleceğe dair bir plan ve çerçeve sunan eğitim vizyon çalışmaları ile ortaya konulmaktadır. Eğitim vizyon çalışmaları, genellikle bir ülkenin, bölgenin veya eğitim sisteminin belirli bir zaman diliminde ulaşmak istediği hedefleri, stratejileri ve değerleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen planlı çalışmaları ifade eder. Bu çalışmalar, eğitim sisteminin daha etkili, adil, kapsayıcı ve geleceğe yönelik olarak geliştirilmesini hedefler.

2. Vizyon

"Vizyon" kelimesinin kökeni, Latince'deki "visio" kelimesine dayanır. "Visio", görmek veya görme anlamına gelir. Bu köken, "vizyon" kelimesini, bir kişinin ya da bir kurumun gelecekteki hedefleri, idealleri, değerleri gibi soyut kavramları önceden görmesini ifade etmek için kullanır.

Diğer bir adıyla öngörü, genellikle bir kurumun veya liderin uzun vadeli hedeflerini, stratejilerini ve ideallerini ifade etmek için kullanılır. Burnside (1994) vizyon kavramını, istenilen durum ve geleceğin yaşayan bir resmi olarak tarif etmiştir. Bu bağlamda, vizyon, gelecekteki bir durumu net bir şekilde görebilme yeteneği ve hedeflerin belirlenmesinde bir rehberlik aracıdır.

Bir kurumun vizyonu, genellikle uzun vadeli bir perspektife sahiptir ve o kurumun paydaşlarına, çalışanlarına ve diğer ilgili taraflara bir rehberlik sağlar. Vizyon, örgütün sahip olmak, ulaşmak istediği geleceğe dair amaç ve hedefleri içinde barındıran tanımlardır (Sabuncuoğlu ve Gök , 2008). Vizyon belgesi, kurumun misyonunu destekler ve gelecekteki hedeflere odaklanarak organizasyonun varlık amacını anlatır. Kurumun vizyonu belirlendiği zaman çalışanlar bu amaçlara yetişmek için azimle çalışır ve eksikliklerini fark ettiğinde yenilenme içerine girerler (Fidan, 1999).

Vizyon, belirli bir zaman diliminde kurumun nereye ulaşmak istediğini detaylı bir şekilde tanımlar. Vizyon ile birlikte bir örgütün veya kurumun belirli tercihleri ortaya çıkmaktadır (Dalay, Coşkun ve Altunışık, 2002). Vizyon belgesi, kurumun temel değerlerini ve yönlendiren ilkelerini içerir. Bu değerler, organizasyonun nasıl çalıştığını ve hedeflere nasıl ulaşmayı amaçladığını yansıtır. Vizyon, organizasyonun başarı kriterlerini ve ideal durumunu belirler. Bu durum genellikle ilham verici ve motive edici bir şekilde ifade edilir. Vizyon belgesi, kurumun topluma nasıl bir katkıda bulunmayı hedeflediğini ifade eder. Sosyal sorumluluk, sürdürülebilirlik gibi kavramlar bu bağlamda önemlidir. Bazı vizyon belgeleri, organizasyonun bu hedeflere ulaşmak için izleyeceği stratejik yolları, adımları ve politikaları da içerebilir.

3. Eğitim Vizyonu

Eğitim vizyonu, bir eğitim sistemi, kurumu veya bir topluluğun belirli bir gelecek dönemde ulaşmak istediği hedefleri, değerleri ve stratejileri ifade eden bir gelecek tasavvurunu ifade eder. Bu vizyon, eğitim sisteminin nereye yönlendirilmek istendiğini, hangi değerlere odaklanıldığını ve nasıl bir eğitim ortamının hedeflendiğini belirler. Eğitim vizyonu, genellikle uzun vadeli bir perspektifi yansıtarak eğitim sisteminin gelişimi için bir yol haritası sunar.

Eğitim vizyonu, liderlik, paydaşlar arası iş birliği, stratejik planlama ve uzun vadeli düşünme gibi kavramlarla ilişkilidir. Vizyon, eğitim sisteminin sadece mevcut durumu değil, aynı zamanda istenilen geleceği de içeren bir bakış açısı sunar. Bu vizyon, eğitimcilerin, öğrencilerin, velilerin ve toplumun katılımını teşvik etmeyi ve ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelmeyi hedefler.

Eğitim vizyon çalışmaları genellikle şu unsurları içermektedir:

- **Stratejik Hedef Belirleme:** Eğitim vizyon çalışmalarında, belirli bir zaman diliminde ulaşılması hedeflenen stratejik amaçlar ve hedefler belirlenir. Bu, genellikle öğrenci başarısı, öğretmen gelişimi, eğitim teknolojilerinin entegrasyonu gibi çeşitli alanları kapsar.
- **Müfredat Yeniden Değerlendirme:** Eğitim müfredatları, güncel bilgi ve becerileri kapsamalıdır. Müfredatlar, öğrencilerin yaşadıkları döneme

uygun, eleştirel düşünceyi teşvik eden ve problem çözme becerilerini geliştiren içeriklere sahip olmalıdır.

- Eğitim Politikalarının Belirlenmesi: Eğitim vizyonu, genellikle yeni politika oluşturma veya mevcut politikaları revize etme sürecini içerir. Bu politikalar, eğitim sisteminin yönetimi, finansmanı, müfredatı, değerlendirme yöntemleri ve öğretmen yetiştirme gibi konuları kapsar. Eğitim sistemi, etkili yönetim ve politika düzenlemeleri ile desteklenmelidir. Finansman, okul yönetimi, öğretmen atama ve eğitim standartları gibi alanlarda etkili politika oluşturmak önemlidir.
- Kapsayıcılık ve Eşitlik: Eğitim vizyon çalışmalarında, eğitim sisteminin kapsayıcı ve eşitlikçi olması hedeflenir. Bu, farklı öğrenci gruplarının eşit eğitim fırsatlarına erişimini içerir.
- Teknoloji ve İnovasyon: Eğitimde teknoloji kullanımının artırılması, dijital becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun olarak yetişmesi gibi inovasyon ve teknoloji entegrasyonu hedefleri de vizyon çalışmalarının bir parçası olabilir. Eğitimde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilere daha çeşitli ve etkili öğrenme deneyimleri sunabilir. Dijital kaynaklar, çevrimiçi öğrenme platformları ve interaktif uygulamalar, öğrencilerin ilgisini çekebilir.
- Mesleki Gelişim ve Öğretmen Yetiştirme: Eğitim vizyonu, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini desteklemeyi ve nitelikli öğretmenleri sisteme kazandırmayı hedefler. Öğretmenler, güncel pedagojik yöntemleri ve teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmek için düzenli olarak güncellenmeli ve mesleki gelişim fırsatlarına erişim sağlanmalıdır.
- Öğrenci Odaklılık: Öğrenci merkezli bir eğitim sistemi oluşturmayı hedefleyen vizyon çalışmaları, öğrenci katılımını artırmayı, öğrenci ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları sağlamayı amaçlar. Eğitim, sadece akademik başarı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine de odaklanmalıdır. Empati, iş birliği ve iletişim gibi becerilerin güçlendirilmesi önemlidir.
- Değerlendirme ve Ölçme Yöntemleri: Öğrenci performansının değerlendirilmesi için kullanılan yöntemler, öğrencilerin kritik düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini ölçmeye odaklanmalıdır. Sınavlar, proje tabanlı değerlendirmeler ve portföy değerlendirmeleri gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir.
- Uluslararası İş birliği: Eğitim vizyonu çalışmaları, uluslararası standartlara uyumu artırmayı ve uluslararası iş birliği ile en iyi uygulamaları paylaşmayı hedefleyebilir. Bu çalışmalar genellikle devlet,

eğitim bakanlıkları, sivil toplum kuruluşları, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasında bir iş birliği gerektirir. Eğitim vizyonu, belirlenen hedeflere ulaşmak için uzun vadeli bir çerçeve sağlar ve eğitim sisteminin daha sürdürülebilir ve yenilikçi olmasını amaçlar.

3.1. 2023 Eğitim Vizyonu

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ilişkin bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip 12 etmek ve denetimini yapmak temel görevleri arasındadır. Bireyin mesleki gelişiminde sürekli öğrenmesine, okul gelişimine ilişkin stratejik planlama varsa ile herhangi bir değişimin gerçekteleşmesinde mesleki gelişimin önemi ortaya çıkmaktadır (Fullan, 2002). Bundan dolayı farklı zaman dilimlerinde Bakanlık tarafından eğitim sisteminde yenilikler ve değişiklikler yapılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı son olarak eğitim sisteminde birtakım değişiklikler ve dönüşümler içinde barındıran 2023 Eğitim Vizyonu belgesini hazırlamıştır. Bu vizyon belgesi Türk eğitim sisteminde köklü değişikler hedeflemektedir. 2023 Eğitim Vizyonunun temel amacı; çağım ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayırına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018).

Milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu neredeyse eğitimin her alanında çeşitli değişiklikleri planlamaktadır. Eğitim vizyonu belgesinde sırasıyla ; “okul gelişim modeli, öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, okulların finansmanı, teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, özel yetenek, yabancı dil eğitimi, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm, erken çocukluk, temel eğitim, ortaöğretim, fen ve sosyal bilimler liseleri, imam hatip ortaokulları ve liseleri, mesleki ve teknik eğitim, özel öğretim, hayat boyu öğrenme” gibi başlıklar bulunmakta ve bu başlıklar ile ilgili yeni bir planlama yapılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu'nun yetenek, keşfetme, beceri, görüş ve öneriye başvurma, eğitim sorunları ve çözüm, dünya eğitim sistemi, eğitimde nitelik, radikal değişiklik gibi alanlarda olumlu yenilikler barındırdığı belirtilmektedir (Duran ve Kurt, 2019).

Bu vizyon belgesi, eğitimdeki sorunları çözmek ve eğitim sisteminde yapılacak olan değişim ve yeniden yapılanma planlamalarını kapsamından dolayı oldukça önemlidir. Eğitim sisteminin neredeyse her alanına etki eden bu değişim, dönüşüm çalışması kısa sürede uygulanmaya başlanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi, Türk Eğitim Sistemi'ndeki sorunlara dayalı olarak

planlaması ve uygulanacak olan faaliyetlerin bir takvime göre gerçekleştirilecek olması bu belgenin inandırıcılığını ve uygulanabilirliğini arttırmaktadır (Doğan, 2019). Öğretmen, her çocuğun farklı olduğu ve her beynin farklı öğrendiği yaklaşımıyla hareket eder. Bu nedenle öğretmen, farklı eğitim metotları bilen ve bunları sınıfta uygulayabilen ve ayrıca değişen çağda farklılaşan nesil ile uyum sağlayabilecek bir niteliğe sahip olması gerekmektedir. 21. Yüzyılda eğitim alan neslin, bilgi çağındaki hızlı bir değişiminden dolayı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hâlihazırda bulunan bilgi ve becerilerinde yenilikler yapmaları kaçınılmazdır (Altun, 2011).

2023 Eğitim Vizyonu'na bakıldığında eğitim sistemin ana unsurlarından birisinin de öğretmenler olduğu görülmektedir. Eğitimde kullanılan ders materyalleri ve bu materyallerin teknoloji ile birlikte iyi bir şekilde harmanlansa da eğitimin uygulayıcısı olan öğretmen faktörünü arka plana atması mümkün değildir. Sınıftaki öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi hiçbir teknolojik materyal sağlayamaz. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin başarısında öğretmenlerin doğrudan etkilerinin oldukları ve ayrıca öğretmenlerin rehberlik gücünün ve öğrenci ile olan etkileşim niteliğinin de etkisinin büyük olduğu görülmektedir (Altun ve Çakan, 2008). Bu nedenle Korucuk (2019) Milli Eğitim Bakanlığı hazırlanmış olduğu Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ve 2023 Eğitim Vizyonununun eğitim sistemindeki sorunları ve öğretmenlerin karşılaştıkları olumsuz durumları ortadan kaldırılması ve öğretmen merkezli yenilikler yapılması için yapılan uygulamalar olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler, güncel pedagojik yöntemleri ve teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmek için düzenli olarak güncel eğitim yöntemlerini takip etmeli ve mesleki gelişim etkinliklerine katılım sağlanmalıdır. Mesleki gelişim, profesyonel mesleklerde kişilerin sahip olduğu bilgi, beceri gibi konularda kendilerini güncellemeleri ve sürekli olarak bir yenilenme içinde olmalarından dolayı önemli görülmektedir (Murphy ve Calway, 2008).

2023 Eğitim Vizyonu'nda önemsenen ve vurgulanan bir diğer alan ise yabancı dil eğitimidir. Yabancı dil kavramı, şüphesiz farklı dilleri konuşan insanların birbirleriyle iletişim kurmak istemeleri üzerine ortaya çıkmıştır. Dilin ilk olarak sözlü bir şekilde ortaya çıktığı ve bugün dahi yazıya geçirilmemiş birçok dil olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğrenimi de sadece sözlü olarak gerçekleştirildiği tahmininde bulunulabilir (Aksan,1977). Bu sebeple 2023 Eğitim Vizyonu'nda yabancı dil öğretimi ile ilgili sistem, öğretmen ve öğrenci üzerine birçok yenilik ve değişiklik barındıran hedef ve çözümler bulunmaktadır. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu nitelik ve yeterlilikler doğrudan yabancı dil öğretimine etki etmektedir.

4. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretmen

Dünyada Yabancı dil eğitimi konusu önemsenen ve üzerinde çeşitli çalışmaların yapıldığı bir konudur. Uluslararası bir yaygın ve ortak yabancı dilin İngilizce olarak benimsemesi ve dünyadaki çoğu ülkede zorunlu yabancı dil olarak sunulması ürkmemizde yabancı dil eğitimine karşı bakış açısında yenilikçi politikaların artmasını sağlamaktadır (Kırkgöz, 2007). Türkiye hem dünyayı hem de eğitimdeki güncel değişimleri yakalamak ve ülke olarak bir ilerleme kaydetmek için yabancı dil eğitimine önem vermektedir ve çeşitli çalışmalar yapmaktadır (Kayalar, 2019). Bununla birlikte Türkiye, Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO ve OECD gibi birçok uluslararası kuruluşlara üye olan bir ülke olmasından dolayı yabancı dile önem vermektedir. Yabancı dil eğitimi güncel zamanın bilimsel ilerlemesini öğrenip kavramak ve üretmesi gereken, Avrupa Birliği üye olmayı amaçlayan Türkiye’nin diğer ülkelerden daha çok önemsemesi gereken bir konudur (Çelebi, 2006). Türkiye’deki İngilizce öğretimi, genel olarak ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar olan eğitim süreçlerini kapsar. İngilizce, Türk eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır ve genellikle birinci yabancı dil olarak öğretilir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yabancı dil eğitimi ile ilgili eğitim güncellemelerinde önemli kararlar almıştır. Türkiye, yabancı dil eğitiminde hep bir sistem arayışında olmuş ve genelde Avrupa ve Amerika kökenli yabancı dil sistemlerini uygulamaya çalışmıştır. Türkiye’deki yabancı dil eğitimi ile ilgili olarak yakın geçmişe bakıldığında 1997 eğitim reformunda sekiz yıla çıkan zorunlu eğitimde İngilizce öğretimi dördüncü sınıfta ve 3 saat olacak şekilde başlamış ve sekizinci sınıfa kadar bu eğitim ders artarak devam etmektedir. Bu derslerde temel dil bilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerileri üzerine odaklanılır. Ortaokul seviyesinde ise öğrencilere daha karmaşık dil yapıları, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri kazandırmaya yönelik dersler verilir.

2005’te ortaöğretimin dört yıla çıkması ile haftalık olarak müfredata zorunlu ders olarak İngilizce dersi 10 saat olacak şekilde eklenmiştir (Gürsoy, Korkmaz ve Damar, 2013; Kırkgöz, 2007). 2012’deki eğitim reformu ile zorunlu eğitim 4+4+4 (ilkokul+ortaokul+lise) eğitim süresi toplamda 12 yıl olarak belirlenmiş ve ilköğretim ikinci sınıf itibarı ile İngilizce öğretimi daha erken yaşlarda öğretilmeye başlanmıştır (Gürsoy vd., 2013). Öğrencilere genellikle haftalık ders saatleri içinde dilbilgisi, kelime bilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dersler sunulur. Ayrıca, sınav sistemine hazırlık amacıyla dilbilgisi ve kelime bilgisine vurgu yapılır.

Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretiminde niteliği artırmak için çeşitli projeleri hayata geçirmiştir. “DynEd (Dynamic Education) Bilgisayar Destekli

Yabancı Dil Öğretim Sistemi” 2008-2009 eğitim öğretim yılında ortaokul öğrencilerinin kullanımına ve 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibari ile lise öğrencilerinin kullanımına sunulmuştur. DynEd kullanımının geleneksel metotlar ile karşılaştırıldığında dil öğretiminde motivasyonu artırma ve başarıyı yükseltme açısından oldukça etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Baş ve Kuzucu, 2009).

Okullarda teknoloji kullanımını artırma ve yaygınlaştırma projelerinden biri de “FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi” belirtilebilir. Bu proje ile öğrenci ve öğretmenlere tabletler dağıtılmış ve sınıflara akıllı tahtalar kurulmuştur. Bu proje sayesinde öğretmen ve öğrenciler Dyned vb. İngilizce öğretimine dair olan uygulama ve etkinlikleri kolaylıkla gerçekleştirmişlerdir. Bu proje ile geleneksel uygulamalarının yerine yeni bilişim teknolojilerinin doldurduğu ve öğrencinin süreçte etkin bir katılımı öğrendiği ve öğrenci kendine göre öğrenme stillerine seçip uygulayabileceği ortamlar hedeflenmiştir (MEB, 2019). FATİH Projesi ile ilgili çalışmalarda öğretmenlerin projeden genel hatları ile memnun olduklarını, projenin yabancı dil öğretimi için kullanımının faydalı olduğunu ve ayrıca teknik problemler, birtakım eksiklikler, materyallerle ilgili sorunlar ile ilgili çeşitli sıkıntılarla karşılaştığını göstermiştir (Akıncı, 2017; Güven ve Akar Vural, 2017).

İngilizce öğretimi için yine birçok uygulama planlanmıştır. Bunlardan biri olan “Yabancı Dil Öğretiminin Geliştirilmesi Projesi” İngilizce öğretmenleri ve İngilizce eğitiminde niteliğin artması için hazırlanmıştır. Yabancı Dil Eğitiminin Geliştirilmesi (YADEG) Projesi kapsamında hayata geçirilen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni eğitimleri hız kesmeden sürdürülmektedir. Dünyada yabancı dil alanında en çok kullanılan başvuru aracı olan bu metnin tanıtılmasına yönelik eğitimlerle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretimi alanında bilgi ve becerilerini artırmaları, alandaki yeni yaklaşım ve yöntemleri tanımaları, İngilizce öğretimi alanında uygulama birliğinin sağlanması ve standart bir ölçme değerlendirme sisteminin tüm İngilizce öğretmenleri tarafından benimsenmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2023).

Türkiye’deki yabancı dil öğretimi ile ilgili geçmişinin eskiye dayanmasına, yapılan köklü değişikliklere yapılmasına ve ayrıca yapılan masraflar, eğitim reformları ve desteklere rağmen istenilen yabancı dil eğitim kalitesi ve öğrencilerin yabancı dil seviyeleri ve sahip olduğu beceriler beklentiyi karşılamamaktadır (Işık, 2008). Bu duruma sebep olan nedenleri açıklamak gerekirse (Soner, 2007);

- 1) Sınıfların kalabalık olması
- 2) Çoğu öğrenci yabancı dil öğretiminin önemini kavramadığından dolayı gerekli ilgi ve özeni göstermemesi ve sadece sınav için gerekli gibi bir algının olması
- 3) Materyal eksikliği ve çağdaş yöntem ve tekniklerin gerektiği kadar kullanılmaması
- 4) Öğrencilerin okul dışında yabancı dili kullanabileceği bir olanağın ve ortamın olmaması
- 5) Öğrencinin yabancı dilde kitap okuma gibi bir beceri kazandırıcı bir özelliğe sahip olmaması
- 6) Yabancı dil öğretimi yapacak yeterli sayıda öğretmenin bulunmaması
- 7) İngilizce öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterlikleri konusundaki eksiklikler
- 8) Öğretmenlerinin yetersiz bilgi ve becerilerinin olması ve ayrıca güncel yabancı dil öğretim tekniklerine hâkim olmamaları olarak özetleyebiliriz.

Bahsedilen sorunlarda da görüldüğü üzere öğretmenler, yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve bu yüzden öğretmenler ile ilgili sorunlar doğrudan yabancı dil öğretimine etki etmektedir. Bu konuda öğretmenlerin nitelik ve yeterliliğinin artmasının yabancı dil öğretiminde de nitelik artışı sağlayacağından dolayı birtakım çalışma ve planlamalar yapılmaktadır.

4.1. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretmenlerinin Gelişimine Yönelik Uygulamalar

Yabancı dil eğitiminde arzu edilen seviyede olmamasının önemli bir faktörü de öğretmenlere dair yaşanan sorunlardır. Bu nedenle Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve öğretmen gelişimi için çeşitli uygulamalar ve politikalar bulunmaktadır. Genel olarak Türkiye'de yabancı dil öğretmenlerinin gelişimine yönelik bazı uygulamalar şunları içermektedir:

- 1) *Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi:* Türkiye'de birçok üniversite yabancı dil öğretmenleri için öğretmenlik programları sunmaktadır. Bu programlar, dil bilgisi, dil edinimi, öğretim stratejileri gibi konularda öğretmenleri güçlendirmeyi amaçlar.
- 2) *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Programları:* Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı, yabancı dil öğretmenleri için çeşitli seminerler, eğitim programları ve çalıştaylar düzenleyerek öğretmen gelişimine katkıda bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), yabancı dil öğretmenlerinin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli eğitim programları düzenler. Bu programlar, dil öğretimi konusundaki güncel yaklaşımları, pedagojik yöntemleri ve etkili öğretim stratejilerini içerir.

- 3) *Yabancı Dil Sertifikaları:* Öğretmenler, yabancı dildeki becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek için uluslararası kabul görmüş dil sertifikalarını alma fırsatına sahiptirler. Bu sertifikalar, öğretmenlerin dil bilgisi ve iletişim becerilerini kanıtlamalarına yardımcı olabilir.
- 4) *Ulusal ve Uluslararası Dil Eğitimi Konferansları:* Yabancı dil öğretmenleri, ulusal ve uluslararası dil eğitimi konferanslarına katılabilirler. Bu konferanslar, dil eğitimi alanındaki güncel gelişmeleri takip etme, deneyim paylaşımı ve profesyonel ağ oluşturma fırsatları sunar.
- 5) *Teknoloji Destekli Eğitim:* Yabancı dil öğretmenlerine, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak için çeşitli eğitim ve kaynaklar sunulabilir. Yabancı dil öğretmenlerine, eğitim teknolojisinin etkin bir şekilde kullanılması konusunda eğitim verilir. Bu, öğrencilerle etkileşimi artırabilir ve öğretim materyallerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir. Dijital öğretim araçları, dil uygulamaları ve çevrimiçi öğrenme platformları gibi teknolojik araçlar öğretmenlerin eğitim süreçlerine entegre edilir.
- 6) *Uluslararası İşbirlikleri:* Türkiye, uluslararası dil eğitimi alanında çeşitli projelere ve işbirliklerine katılarak öğretmenlerin uluslararası standartlar ve en iyi uygulamalar konusunda bilgi alışverişinde bulunmalarına olanak tanımaktadır.
- 7) *Dil Eğitimi ve Dil Değişim Programları:* Öğretmenlere, dil eğitimi ve dil değişim programları aracılığıyla yurtdışında dil eğitimi alma fırsatları sunulur. Bu programlar, dil öğrenimini günlük yaşamın içinde pratiğe dökme ve kültürel farkındalığı artırma amacını taşır.
- 8) *Sürekli Mesleki Gelişim Programları ve Seminerler:* Öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmaktadır. Bu programlar, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutmalarına ve yeniliklere ayak uydurmalarına yardımcı olur. Yabancı dil öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen mesleki gelişim atölyeleri ve seminerler, öğretmenlere yeni metodolojileri öğrenme, deneyimlerini paylaşma ve birbirleriyle etkileşimde bulunma fırsatları sunar.

4.2. 2023 Eğitim Vizyonuna Göre Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterliliklerinin Yükseltilmesi İçin Yapılan Çalışmalar

2023 Eğitim Vizyonunun bir diğer politikası da Yabancı Dil Eğitimidir. Bu vizyon belgesinde yer alan ana hedefler 3 ana hedef bulunmaktadır. Bunlar, “Ülke Genelinde Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak”, “Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı

Deneyimlemesi Sağlanacak”, “Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek” şeklindedir. 2023 vizyon belgesinde ana hedeflere ait alt kazanımlar da şu şekilde yer almaktadır:

4.2.1. Ülke Genelinde Yabancı Dil Eğitimi, Seviye ve Okul Türlerine Göre Uyarlanacak

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu’nda bu hedef çatısı altında 7 farklı alt kazanım belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Yabancı dil eğitimi öğrenci merkezli bir yaklaşımla, öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun metodolojiler kullanılarak ele alınacak
- 2) Disiplinler arası yaklaşımla Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar gibi farklı disiplinlerin İngilizce dil eğitimine entegrasyonu sağlanarak, öğrencilerin yabancı dili kullanımlarını farklı alanlara aktarmaları mümkün kılınacak
- 3) Okul ve program türlerine göre yabancı dil beceri ve ihtiyaçları yapılandırılacak
- 4) Öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilecek
- 5) Zorunlu, seçmeli yabancı dil dersleri ihtiyaçlar doğrultusunda tanzim edilecek
- 6) Ders saati sürelerine ilişkin esnekleştirilmiş düzenlemeler yapılacaktır
- 7) TRT’yle iş birliği yapılarak film, animasyon vb. konularda alt yazılı ve doğrudan yabancı dilde üretilmiş özgün prodüksiyonlar hazırlanacak şeklindedir.

4.2.2. Yeni Kaynaklar ile Öğrencilerin İngilizce Konuşulan Dünyayı Deneyimlemesi Sağlanacak

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu’nda bu hedef çatısı altında 7 farklı alt kazanım belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Öğrencilerin anadili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamlar oluşturulacaktır
- 2) Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan yenilikçi dijital kaynaklar temin edilecek
- 3) Tüm dijital içerikler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirildiği temalar bağlamında tasarlanacaktır
- 4) Kademelere göre farklılaşan içerik, yöntem ve teknikler tasarlanacaktır

- 5) 4. sınıflarda video oyunları, şarkılar, interaktif etkinlikler, interaktif oyunlar ve hikâyeler yer alacak
- 6) 5-8. sınıflarda her bir öğrencinin bireysel gereksinimine cevap verecek şekilde seviyelendirilmiş çevrim içi hikâye kitaplarına, yazma etkinlikleri, kelime çalışmaları vb. çalışmaları yapmalarına imkân veren öğrenme kaynakları sağlanacak
- 7) 9-12. sınıflarda öğrencilerin devam ettikleri okul türünün öncelikleri uyarınca konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek içerikler hazırlanacak şeklindedir.

4.2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Öğretmen Nitelik ve Yeterlilikleri Yükseltilecek
Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'nda bu hedef çatısı altında 7 farklı alt kazanım belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Uluslararası kuruluşlar, yükseköğretim kurumları, STK'lar desteğiyle yabancı dil öğretmenlerinin tümü için üç yıllık bir projeksiyonda yüksek lisans, uluslararası sertifikalandırma, temalı sertifikalar ve benzeri eğitim çalışmaları çevrimiçi, çevrim dışı ve yüz yüze gerçekleştirilecek
- 2) Yabancı dil öğretmenlerine Yaşam Boyu Öğrenme felsefesi doğrultusunda çevrimiçi ve yüz yüze eğitimler verilecek, ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmaları sağlanacak
- 3) Öğretmenlerin alan metodolojisine hâkim olmalarının yanı sıra, dijital kaynakları kullanmalarına yönelik imkânlar sağlanacak
- 4) Öğretmenler ve eğitimciler yaz tatilinde yurt dışı öğretmen eğitimi sertifika programlarına gönderilecek
- 5) Nitelikli yabancı dil eğitimi için, yabancı dil eğitiminde dil politikalarını, dil öğretim standartlarını ve sınıf içi uygulamalar ile öğretmen yeterliklerini belirleyecek olan bir Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Konseyi oluşturulacak
- 6) Merkezi Sınavlar Komisyonu kurulacak
- 7) Eğitim Malzemeleri Komisyonu kurulacaktır şeklinde yer almaktadır (GMKA,2018).

Yukarıda belirtilen çözüm önerileri, hedefler ve çalışmalar, yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmenlerinin nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi için MEB tarafından uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmalar ile yabancı dilde öğretim yapan öğretmenlerin nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesindeki amaç, yabancı dildeki öğretimin kalitesinin de yükselmesidir. Çünkü öğretmen ve öğretim niteliğinin arasında doğru orantıya sahip bir ilişki vardır. Bir diğer deyiş ile bu iki unsur birbirlerini doğrudan etkilemektedirler.

5. Sonuç ve Değerlendirme

Eğitimde yeni bir yol çizmek için MEB tarafından oluşturulan 2023 Eğitim Vizyonu belgesi eğitim sistemine genel bir bakış ile sorunların tespiti ve bu sorunlara gerçekçi, uygulanabilir ve zamana yayılan bir takvime sahip bir yol haritası ile çözüm getirmeyi hedefleyen bir rehber olarak kabul edilmektedir. Bu rehber eğitim sisteminde bulunan çeşitli alanlarda öğretmen için bir öngörü sağlayarak öğretmeni daha nitelikli ve yeterliliği yüksek hale gelmesini hedeflemektedir. Bu sayede bir eğitim kurumundaki öğretmenin geleceğe dair hedefler belirlemesini, planlar yapmasını, hayaller kurmasını, bir diğer ifade ile geleceğin resmini çizmesini bu sağlar. Erdoğan' a (2015) göre vizyon misyonu, misyon hedefleri, hedefler ise eylemleri belirler. Misyon, bir kurumun şu anda ne yaptığını ifade ederken, vizyon, gelecekte nasıl bir duruma ulaşmak istendiğini gösterir. Vizyon belgesi, kurumun misyonunu destekleyen ve kurumun varlık nedeni ile uyumlu olan bir rehberlik ve yönlendirme aracıdır.

Vizyon, öğretmenlere eğitimdeki amaçları anlama ve bu amaçları günlük öğretim ve öğrenme süreçlerine entegre etme görevi verir. Eğitim vizyonu, bir eğitim kurumunun veya sisteminin uzun vadeli hedeflerini belirleyen bir rehberdir. Bu vizyonun başarılı bir şekilde uygulanması ve hayata geçirilmesi önemli ölçüde öğretmenlerin katılımına ve liderliğine bağlıdır. Öğretmenler, eğitim vizyonunun somut hale gelmesini sağlama sürecinde kilit bir rol oynarlar. Eğitim vizyonu ve öğretmenler arasındaki etkileşim, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını sağlayabilir ve eğitim kurumlarının uzun vadeli hedeflere ulaşmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin bu vizyonu benimsemesi ve günlük öğretim pratiğine entegre etmesi, eğitim sisteminin başarılı olmasında kritik bir rol oynar. Bu sebeple 2023 eğitim vizyonunda eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerle ilgili olarak çeşitli yenilenmeler ve yeni planlamalar bulunmaktadır (MEB,2018).

2023 Eğitim Vizyonu'nda bahsedilen önemli konulardan biri de yabancı dil eğitimidir. Bu konuda çeşitli çözüm önerileri ve hedefler koyarak bu konuya vurgu yapılmıştır (MEB,2018). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin istenilen seviyede olmamasında öğretmen önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Öğretmenler, dil eğitim sürecini yönlendiren ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine rehberlik eden ana aktörlerdir. Öğretmenler, etkili eğitim materyallerini seçme ve kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Kayalar ve Kayalar, 2016). Kaliteli ders kitapları, dil laboratuvarları, interaktif uygulamalar ve çağdaş öğretim araçları, dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Eğer öğretmenler bu materyalleri etkili bir şekilde kullanamazlarsa, öğrenci katılımı ve anlama seviyeleri düşebilir. Dil eğitimi alanındaki yeniliklere ve değişimlere ayak uydurmak için öğretmenlerin sürekli

profesyonel gelişim ve eğitim almaları gerekmektedir. Yenilikçi yöntemleri benimsemek, dil eğitimini güncel ve etkili kılmada önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilere dilin pratikte nasıl kullanılabileceğini ve kültürlerarası iletişim becerilerini vurgulaması önemlidir. Öğretmenlerin dil eğitimi konusundaki becerilerini ve profesyonelliklerini geliştirmeleri, dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Bu çözüm önerileri ve hedefler, yabancı dil öğretimindeki öğretmenlerin nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi ile gerçekleşecektir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. (2017). İngilizce öğretmeni adaylarının FATİH projesine yönelik özyeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 543-555.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31- 46.
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Altun, T. (2011). INSET (In-Service education and training) and professional development of teachers: A Comparison of the UK and Turkish cases. *US-China Education Review A*, 1(6), 846-858.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı Eğitim Yönetim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım, Dağıtım.
- Baş, G., & Kuzucu, O. (2009). Effects of CALL method and DynED language programme on students’ achievement levels and attitudes towards the lesson in English classes. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(7), 31- 44.
- Beltekin, N. (2010). Öğretmen Yeterlikleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe Ankara, 233-241.
- Burnside, R. M. (1994). *Visioning: Building pictures of the future*. S.S. Gyskiewicz, & D.A. Hills (Ed.) Reading in Innovation, (s. 235-243) İçinde. London: Sage.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Dalay, İ., Coşkun, R., & Altunışık, R. (2002). *Modern yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Duran, E., & Kurt, M. (2019). 2023 Eğitim vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi (IJONASS)*, 3(1), 90-106.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Fidan, Y. (1999). Bir etkinlik aracı olarak örgüt vizyonu. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 5(1), 199-224
- Fullan, M. (2002). *The change leader. Educational Leadership*, 59(8), 16-21 GMKA. (2018, Ekim31). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf (Erişim Tarihi: 22.01.2024).

- Gürsoy, E., Korkmaz, Ş. Ç., & Damar, E. A. (2013). Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(53), 59-74.
- Güven, H., & Akar Vural, R. (2017). İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin öz değerlendirmeleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 69-86.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15–26. 24
- Kayalar, F. (2019). The Influence of Activity-based Learning and Inquiry-based Learning on Acquiring Advanced Language Skills. *IAJMR-Indo-Asian Journal of Multidisciplinary Research*, cilt.5, sa.6, ss.1913-1917
- Kayalar, F. & Kayalar, F (2019). The effects of Auditory Learning Strategy on Learning Skills of Language Learners (Students' Views). *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, cilt.22, sa.10, ss.4-10
- Kayalar, F. & Yıldırım, T. (2023). Sociolinguistic Problems and Sociolinguistic Benefits of Language Education. *IAC in Vienna 2023, Viyana, Avusturya, 8 - 09 Aralık 2023*, ss.109-113
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216–228
- Korucuk, M. (2019). Öğretmen Strateji belgesi (2017–2023) ve 2023 Eğitim vizyonunun öğretmen odaklı değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(20), 75- 91. DOI: 10.16991/INESJOURNAL.1613
- MEB. (2018, Ekim 23). *2023 Eğitim vizyonu açıklandı*. <https://www.meb.gov.tr/2023-egitim-vizyonu-aciklandi/haber/17298/tr> (Erişim Tarihi: 22.01.2024)
- MEB. (2019, Temmuz 23). *FATİH PROJESİ: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html> (Erişim Tarihi: 22.01.2024).
- MEB. (2023, Kasım 22). “Yabancı dil eğitiminin geliştirilmesi projesi” kapsamında İngilizce öğretmenlerine yönelik diller için Avrupa ortak başvuru metni eğitimleri devam ediyor. <https://tkb.meb.gov.tr/www/yabanci-dil-egitiminin-gelistirilmesi-projesi-kapsaminda-ingilizce-ogretmenlerine-yonelik-diller-icin-avrupa-ortakbasvuru-metni-egitimleri-devam-ediyor/icerik/568> (Erişim Tarihi: 22.01.2024)
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). “Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning”. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424- 444.

- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 131-154.
- Sabuncuoğlu, A., & Gök, O. (2008). Büyük işletmelerin web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin pazar odaklılık açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(1), 123-141.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167.
- Soner, O. (2007). Türkiye’de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Taşar, H. H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman ili örneği). *Verimlilik Dergisi*, (4), 67-77.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları/ Secondary school teachers’ self-efficacy beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.

11. Bölüm

ÖĞRETMEN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

Lokman BOZDERE¹

¹ Erzincan B. Y. Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. lkmn5626@gmail.com

1. Giriş

Eğitim sisteminin temel organizasyonu okullardır ve okullar eğitim sisteminin ilk temel organizasyonudur (Açıkalın, 2014). Eğitimin etkililiği, verimliliği ve eğitim hedeflerine ulaşılmasında öğretmen ve yöneticilerin önemi yadsınamaz. Eğitimin ve eğitim kurumu olarak okulların kalitesinin artırılmasının en önemli kısımlarından biri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamak ve geliştirmektir. Eğitim hedeflerine ulaşmak kısmen öğretmenlere ve okul yöneticilerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin insan kaynağı olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarının bir ayna olarak görülmesi gerekmektedir. Durumun doğru değerlendirilmesine dayalı planlar ve eylemler hedefe ulaşabilir (Kayalar, 2019; Altun ve Yengin Sarpkaya, 2021).

Öğretmen ve yöneticilerin kendilerini mesleki anlamda eğitim geliştirmeleri aynı zamanda bir değişimi ifade eder. Değişimler de her kurum ve kişide mutlaka zorluklarla ve dirençle karşılaşmışlardır. Zira insanların, kurumların belli alışkanlıklarını terk etmeleri, yeniye alışmaları kolay değildir ve uzun bir süreç ister. İşte burada öğretmen ve yöneticilerin bu süreci hem kendileri hem de kurumları adına iyi yönetmeleri gerekmektedir. Çeşitli yöntem ve tekniğe sahip olan değişim yönetimini iyi bilmeleri, içselleştirmeleri, doğru yöntem ve tekniği uygulamaları süreci hızlandıracak ve kolaylaştıracaktır.

2023 eğitim vizyonu her ne kadar okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin stratejik bir odak haline geldiğini vurgulasa da bu bölümde bunun temelini sürekli eğitim değil, öğretmen ve okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişiminin olduğu anlayışı benimsenmektedir. Gerçekçi, sürdürülebilir ve etkili bir mesleki gelişim sisteminin kurulması vizyonun en önemli amaçlarından biri olmuştur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 20. Kurulu'nun aldığı kararda olduğu gibi "Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili olarak okul yöneticisinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği" yönünde okulun mesleki gelişiminin önemi vurgulandı. stresli bir yöneticiydi. liderlik becerilerini göstermeleri çok gerekli ve önemlidir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişiminin de çok önemli olduğu bu karardan açıkça anlaşılmaktadır.

2. Değişim Yönetimi

Belki de insanın en önemli özelliklerinden biri, bulduyuyla yetinmemesi ve daima daha iyisini arzulamasıdır. Gelişimin temeli daha iyiyi arama çabasıdır. Ancak bu insan niteliği, değişim ihtiyacını sürekli kılmaktadır. Dün "mükemmel" olarak tanımlanan bir ürün veya hizmet, alıştığınızda "sıradan",

daha iyisi bulunca "uygunsuz" olarak tanımlanacaktır. Müşterilerin, vatandaşların, kısacası kişilerin, kurumların sürekli artan beklentilerini karşılamak için sürekli yenilik yapmak, kendini aşmak yani değişmesi gerekir. Aslında değişimin itici gücü uluslararası kuruluşların (AB, IMF, Dünya Bankası, ISO gibi) standartlarını karşılama ihtiyacıdır. Şirketin strateji, organizasyon ve altyapı sistemlerindeki yenilikler; Kurumsal birleşmeler gibi olgular dikkate alınabilir (Argüden, 2004).

Değişim çağımızın en önemli kavramlarından biridir. Her şeyin hızla değiştiği günümüz dünyasında örgütler, çevrelerindeki değişimlere kayıtsız kalamaz; çünkü yaşamın tek yolu değişimlere uyum sağlamak ve onları yönetmektir (Tunçer, 2013). Organizasyon içinde ve dışında değişimin birçok nedeni vardır. Sebebi ne olursa olsun, değişimin temel amacı değişen koşullara bağlı olarak organizasyonel sistemi, performansı ve verimliliği yeniden sağlamaktır. Bu, planlı değişim yönetimini gerektirir. Ancak örgütsel değişimin boyutlarının, yani sınırlarının iyi belirlenmesi gerekmektedir. Öte yandan değişim yönetimi sürecinde seçilen yöntem de önemli ve etkilidir. Değişim yönetiminin boyutu, yöntemi ve anlayışı, değişime direncin ciddiyetini ve boyutunu belirleyecektir. Değişim, her ne sebeple olursa olsun yerleşik birçok alışkanlıktan vazgeçmeyi gerektirir. Tüm bu nedenlerden dolayı değişime karşı az ya da çok direnç var. Başarılı değişim yönetimi, çalışanların direncini aşmayı ve onların desteğini almayı gerektirir. Bunun için direnç yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir.

2.1. Değişim Yönetimi Kavramı

Yönetim, örgütsel bir sırayla görevleri tamamlamak ve hedeflere ulaşmak için kaynakları sistematik olarak toplama ve kullanma sürecidir (Hitt vd., 2009) ve hedeflere ulaşmak ve mümkün olduğunca verimli çalışmakla ilgilidir (Robbins ve DeCenzo, 2008). Değişim yönetimi, yöneticilerin bir örgütte uygulamaya çalıştığı strateji, politika ve süreçlerin etkileşimini, çalışanların bunları doğru anlayıp kullanabilmelerini sağlayacak şekilde dengeleme sanatıdır (Çetin, 2008; Kayalar, 2023)). Değişim yönetimi çok hassas bir dengeye dayanmaktadır. Değişim liderleri ve strateji uygulayıcıları arasındaki iletişimi yönetmek, değişimin gerçekleşebileceği organizasyonel bir ortam yaratmak ve işyerinde başarılı değişim için gerekli duygusal bağları yönetmek değişim yönetiminin önemli yönleridir (Duck, 1999).

Büyük veya küçük değişikliklerin etkili bir şekilde uygulanması için planlı değişiklik yönetimi gereklidir. Etkili bir değişim yönetimi programı; bu yeni ortama mümkün olan en yumuşak geçişi sağlar. Plan ve program sayesinde yeni sistemin ve ilkelerinin anlaşılması kolaydır. Çalışanlar değişikliklerin

kendilerini nasıl etkileyeceğini bilirler, rol ve sorumluluklarının farkındalardır. Planlı değişimde ise değişim yönetimi sürecinin izlenmesi ve başarısının ölçülmesi kolaydır (Yeniçeri, 2002).

Değişim sürecinin başlangıcında mevcut en önemli bilgi bir yol haritasının oluşturulmasıdır; geleceğin yaratılması. Değişim ihtiyacı ortaya çıktığında, değişimi başarılı bir şekilde yönetmek için mevcut yönetim engellerinin aşılması gerekir. Öte yandan, değişikliği uygulamaya koymadan önce hazırlık yapmak ve uygulamaya öncesi planlama aşamasında aşağıdaki sorulara yanıt aramak gerekir (Hitt vd., 2009):

“ - *Ne kadar değişim yeterlidir?*

- *Değişim ne kadar hızlı yapılmalıdır?*

- *İstikrarlı ve sürekli, minimum bir ihtiyaç düzeyine karşı dengelenmiş olan, sürekli değişim ihtiyacı ne olmalıdır?*

- *Değişim sürecinin büyük oyuncularını kimler olmalı ve onların rolleri ne olmalıdır?*

- *Belirli değişiklikler yoluyla muhtemelen kim tamamen zararlı ve faydalı olabilir?”*

2.2. Değişimin Türleri

Değişim türlerini Planlı-Plansız Değişim, Makro-Mikro Değişim, Proaktif – Reaktif Değişim, Aktif-Pasif Değişim, Anı-Zamana Yayılmış Değişim, Evrimci-Devrimci Değişim olmak üzere 6 başlık altında toplayan Tunçer (2013), değişim türünün örgütün içinde bulunduğu şartlara ve örgütün kapasitesine bağlı olarak farklılık göstereceğine ve değişimin acil olup olmamasının da değişim türünü etkileyeceğine dikkat çekmiştir. Buna göre yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu da dikkate alınınca Milli Eğitim Bakanlığının Planlı-Plansız Değişim türünü benimsediği görülmektedir.

2.2.1. Planlı-Plansız Değişim

Planlı değişim genel olarak bir kişi, grup veya kuruluş ya da büyük bir toplumsal sistemin mevcut durumu doğrudan etkilemek ve onu başka bir şekle dönüştürmek için yaptığı planlı ve amaçlı çabadır (Dinçer, 2008). Yani değişim sürecinin her adımı önceden kararlaştırılıp uygulanıyorsa bu tür bir değişim planlı bir değişimdir. Plansız değişim, değişimin amacının, yönünün ve aşamalarının önceden dikkate alınmadığı değişimdir (Budak ve Budak, 2004).

2.3. Değişimin Boyutları

Değişim yönetiminin başarısı örgütteki değişim alanlarının iyi yönetilmesine bağlıdır. Değişimin boyutları Teknolojik Değişim, Örgütsel Yapıda

Değişim, Kültürel Değişim, İnsan Kaynaklarında Değişim, Süreç ve Yöntemlerde Değişim, Çalışma Koşullarında Değişim başlıkları altında toplanmıştır. Değişim, örgütün ihtiyaçlarına göre bahsi geçen alanların tümünü kapsayacak şekilde ya da bazılarını odaklanılarak yapılabilir (Tunçer, 2013).

2.3.1. İnsan Kaynaklarında Değişim

Örgütsel değişimin temeli, çalışanların davranış ve becerilerindeki değişikliklerdir. Bireysel değer ve davranışlardaki değişiklikler, örgütün diğer unsurlarını da etkiler ve değişiklikler meydana gelir (Sağlam, 1979). Çalışanların eğitim düzeyinin yükseltilmesi, yaşam tarzlarını değiştirir. İşe ve işyerine ilişkin görüş ve görüşler; ayrıca çalışanlar için işin anlamı değiştiğinde örgütsel değişim ve dönüşümler de meydana gelmektedir (Yazıcı, 2001).

Bir örgütün yönetimi, örgütün ihtiyaçlarına çok fazla odaklandığında ve çalışanların ihtiyaçlarını ihmal ettiğinde, bu durum örgütte sorunlar yaratabilir ve örgüte pahalıya mal olabilir" (McHugh, 1997). "Birçok örgütsel psikolog, örgütsel değişim ve değişimin bireysel değişim sürecine göre gerçekleştiğini öne sürmektedir" (Vries, 2007). "Personelin çalışma ve organizasyonun faaliyetlerine ilişkin vizyonu değişmiyorsa, organizasyonun yapısı değişse bile bu yeni yapı mutlaka istenen organizasyonel faydaları getirmeyecektir. Yeni yapı, yeni davranışlarla da desteklenmelidir. (Özdemir, 2000). Ancak insan kaynaklarının davranış ve becerilerini değiştirmeyi başaran örgütler, değişimi gerçekleştirmede başarılı olabilirler (Basım vd., 2009).

3. MEB 2023 Eğitim Vizyonu

Öngörü sistem geliştirmenin gerekli bir unsurudur. Çünkü hayatta kalabilmek ve gelişebilmek için geleceği görmesi ve o geleceğe yönelik gerekli hazırlıkları yapması gerekiyor. Aksi takdirde diğer sistemlerin ortasında ve rekabet ortamında hayatta kalmanız zor olacaktır. Geleceği tahmin etmek ve geleceğe hazırlanmak bir sistem yönetimi sorumluluğudur. Bu nedenle sistemleri yönlendiren kurumlar sistemlerin geleceğini görmeye, hatta planlamaya çalışmaktadır (Ertürk, 2020). Bu bağlamda sistemin başarısı yönetim kurulunun proaktif başarısına bağlıdır. Sistemin yönetimi geleceği ne kadar doğru görür ve planlarsa sistem o kadar başarılı olacaktır. Yönetimin vizyon oluşturma yeteneğini gösterir.

Vizyon kavramı yönetim biliminde birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda vizyon genellikle geleceğe dair bir vizyon ya da gelecekte ulaşılması arzu edilen bir nokta olarak kabul edilmektedir. Kotter'a (1990) göre vizyon, geleceğin bir resmi ve organizasyonun neden bu geleceği yaratmaya çalıştığının bir açıklamasıdır. Sabuncuoğlu ve Göki'ye (2008) göre vizyon, bir örgütün

olmak, başarmak ve başarmak istediği geleceğe yönelik amaç ve hedefleri içeren ifadeler bütünüdür. Ayrıca vizyon, örgütün belirli tercihlere sahip olmasını da ifade etmektedir (Dalay, Coşkun ve Altunışık, 2002).

Vizyonun varlığı önemlidir. Vizyonun gerekliliği ve önemi, kurum veya kuruluşun gelecekte var olup olmayacağıyla ilgilidir. Kouzes ve Posner'a (2012) göre değişime ve gelişime ihtiyaç duyan hiçbir organizasyon geride kalmak istemez. Bu yüzden geleceğe bakıp onu görmek ister. Bu aşamada vizyon oluşturmak ve görmek kurumların geleceği açısından önemlidir. Ancak bir vizyonun gücünün en önemli belirleyicilerinden biri onun paylaşımıdır. Başka bir deyişle vizyon kurumun gelecekteki imajını oluşturmada gerçek bir etkiye sahip olması adına yeterli değildir. Ayrıca bu imajın oluşturulup kurum çalışanları ile paylaşılması gerekmektedir. (Ertürk, 2020). Bu sayede kurum çalışanları hedefe doğru hangi yönde ilerlediklerini görebilirler. Yaratılan vizyon ancak kurum çalışanlarının onu benimseyip paylaştığı ölçüde güçlü olur. Başka bir deyişle, eğitim kurumu için oluşturulan gelecek vizyonunu kurumun çıkar grupları ne kadar kabul ederse, paylaşılan vizyon da o kadar güçlü olur. Fidan'a (1999) göre çalışanlar, örgütün vizyonunu belirlerken bu hedefler doğrultusunda çok çalışmak ve kendilerini yetersiz hissettiklerinde kendilerini geliştirmek isterler.

Vizyon sahibi olmak tüm eğitim kurumları için ve eğitim kurumunun eğitim politikasının oluşturulmasında önemli bir adımdır. Mingati ve Tan'a (2003) göre eğitim politikasının belirlenmesi için bir vizyona ihtiyaç vardır ve bu vizyon paylaşılır ve desteklenir. Bu eğitim politikacılarının yapması gereken bir şeydir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin eğitim politikasının belirlenebilmesi için eğitim sektörü vizyonunun tüm paydaşlar tarafından ortaya konulması ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında 2023 Eğitim Vizyonu belgesinin kabul edilmesi Türk eğitim sistemi açısından önemli ve gerekli bir adımdır (Ertürk, 2020).

2023 Eğitim Vizyonu belgesinin yayınlanmasıyla birlikte Türkiye genelinde eğitimle ilgilenen tüm taraflar, kuruluşun hedeflerine ilişkin yeni bir heyecan yaşadı. Bunun nedeni vizyon belgesinin yıllardır çözülmeyi bekleyen sorunları ele almasıdır. Üstelik ulusal düzeyde önde gelen sosyal kurumlara benzeyen bir eğitim kurumunun ileriye dönük hareketleri toplumun tüm kesimlerini ilgilendirdiğinden bu coşku toplumun tüm kesimleri tarafından paylaşıyordu (Abdullah, 2018; Uyan, 2018).

Eğitim bir süreçtir, uzun ve oldukça zorlu bir süreçtir; anında geri dönüş beklememelidir. Ayrıca eğitimde belirlenen tüm hedeflere ulaşmak için eğitim sisteminin tüm parçalarının senkronize edilmesi gerekir. (Kurt ve Duran, 2019). Eğitim Direktörü Dr. Mmantsetsa Marope, 2023 Eğitim Vizyonunu incelemek

ve değerlendirmelerde bulunmak üzere Türkiye'ye geldi. Uluslararası STEM eğitim projesinin ve eğitim vizyonunun 2023'ün birçok ortak özelliğe sahip olduğunu ve Türkiye'nin benzersiz STEM müfredatını, ölçme-değerlendirme ve öğretmen eğitimi müfredatını uluslararası standartlara göre akredite ettiğini belirtti. Böylece UNESCO Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü, 2023 Eğitim Vizyonu'nu resmi internet sitesi ve çeşitli medya kanallarında paylaşarak tüm dünyaya duyurdu (Koçyiğit ve Eğmir, 2015; <http://2023vizyonu.meb.gov.tr>, 2019).

3.1. MEB 2023 Eğitim Vizyonunda Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerinin Yapılandırılması

2023 Eğitim Vizyonu'nda insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi alanında ciddi bir planlama yaptığı görülen MEB'in öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilme ve kendilerini geliştirmeleri hususunda çeşitli hedefler koyduğu görülmüştür. Bu konuda atılacak ilk adımı belki de üniversiteye başlangıçta gören Bakanlık, vizyon belgesinde öğretmen yetiştiren fakültelerde öğretmenlere yönelik uygulamalı eğitim programlarının gerekli kriterleri karşılayan özgün bir yapıya sahip olarak düzenleneceğini belirtti. Okul yöneticilerinin atanmasında belirlenen yetkinlik bazlı yazılı sınavlar ve diğer objektif kriterler kullanılarak öğretmen ve yöneticilerin bilgi ve deneyimlerini geliştirmek üzere yurtdışına gönderilmesi, lisansüstü öğrencilere kanıta dayalı pedagojik eğitim yerine "Öğretmenlik Mesleki Uzmanlık Programı" açılması vizyonda tanımlanan diğer hedefler arasındadır.

Öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini yüksek lisans programları ile desteklemeyi başlıca hedefleri arasına yazan Bakanlık, bu yaklaşımını vizyonda şu cümlelerle ifade etmektedir: Çocuğun refahını hedefleyen kapsayıcı ve yetkin bir eğitim hizmeti sunmak için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi birincil öneme sahiptir. Bu odaktan yola çıkarak, öğretmenlerimizin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişim faaliyetlerini destekleyen yeni bir mesleki gelişim anlayışı, sistemi ve modeli oluşturulacaktır. Bu anlayışın amacı kültürel geleneğimizde ustalık ve erdemi aktaran kodları bilmek, yapmak, olmak sırasına göre koruyarak mesleki yeterliliği zamanın ruhuna uygun olarak güçlendirmektir. Bu doğrultuda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile iş birliği ve koordinasyon içerisinde öğretmen ve yöneticilerimizin mesleki gelişimleri çağdaş bir yaklaşımla lisansüstü derecesi bazında yapılandırılacaktır. Ayrıca mevcut insan kaynağının en verimli şekilde kullanılması amacıyla aidiyet duygusu güçlendirilecektir. Öğretmen ve yönetici haklarına gerekli hassasiyetin gösterilmesi aidiyetin güçlendirilmesini sağlayacaktır. MEB tüm bunların ışığında 2023 Eğitim

Vizyonu içerisinde insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi hususunda “Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak” ve “İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak” olmak üzere iki temel hedef belirlemiştir.

3.1.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişimleri Yeniden Yapılandırılacak

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu’nda bu hedef çatısı altında 13 farklı alt hedef belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

1. Yükseköğretim Kurulu ile yapılacak işbirliği çerçevesinde sınav puanı yüksek olan öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleştirilmesi teşvik edilecektir.
2. Öğretmenlerimiz ve okul yöneticilerimiz için Yatay ve Dikey Kariyer Yeterlilikleri oluşturulacaktır.
3. Yüksek lisans çalışmalarının yatay ve dikey kariyer aşamalarına katkı sunması adına bu düzeyde mesleki özel programlar açılacaktır.
4. Lisansüstü programlarda öğretmenlerimizin ve okul yöneticilerimizin genel ve tematik becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmaları oluşturulacaktır.
5. Öğretmenlerimizin ve yöneticilerimizin mesleki ilerleyişlerine katkı sunmak için üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarıyla bireysel, örgün ve/veya uzaktan eğitim işbirlikleri yürütülecektir.
6. Hali hazırda devam eden "Pedagojik Formasyon" uygulaması iptal edilecek ve ülke genelinde yüksek lisans düzeyinde kolaylıkla ulaşılabilen "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programı" uygulamaya konulacaktır. Bu program, mesleki ilerleyiş kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmenlik yapma hakkını kazanan adaylar için uygulanacaktır.
7. Öğretmen ve okul yöneticilerine yönelik devam eden eğitimlerimizin bir kısmı katılımcı sertifika uygulamalarından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir.
8. Üniversitelerle iş birliği yapılarak öğretmenlerimize ve okul yöneticilerimize 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için gerekli alanlarda yüksek lisans seviyesinde yan dal programları açılacaktır.
9. Yükseköğretim Kurulu'yla planlanan iş birliği ve koordinasyon bağlamında, Türkiye'nin farklı bölgelerinde gerekli kriterlere sahip olan eğitim fakültelerinde, öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlik

uygulamaları ele alınıp hedeflere uygun özelliklerle yeniden oluşturulacaktır.

10. Yükseköğretim Kurulu'yla planlanan iş birliği ve koordinasyon bağlamında, Yükseköğretim Kalite Kurulunun sadece eğitim fakültelerine yapacağı üniversite ziyaretlerine Milli Eğitim Bakanlığında görevli üst düzey yöneticiler de dahil edilecektir.
11. Eğitim fakültelerinde devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenliği alanlarındaki hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi sağlanacaktır.
12. Öğretmenlerimizin yurt dışında yaşayan vatandaşların çocuklarına eğitim hizmeti vermelerine yönelik yani yurt dışı öğretmenlikleri için mesleki gelişim programları oluşturulacaktır.
13. Gerekli altyapının oluşturulması halinde MEB, eğitim fakültelerinin ön eğitim programlarının okullardaki ihtiyaç doğrultusunda, uygulama ağırlıklı olmasını atamaya esas koşullar arasında değerlendirecektir (MEB, 2018).

Ayrıca sözleşmeli öğretmenlerin zorunlu görev sürelerinin kısaltılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütüleceği ve okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacağı da vizyon belgesinde belirlenen hedefler olarak yer almaktadır.

3.1.2. İnsan Kaynağının Verimli Kullanılması ve Hakkaniyetli Bir Şekilde Ödüllendirilmesi Sağlanacak

Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'nda bu hedef çatısı altında 8 farklı alt hedef belirlemiş ve bunları şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmen ve yöneticilerin atanması, çalışma koşulları, terfileri, özlük hakları ve benzeri diğer konuları dikkate alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılmasına yönelik hazırlıklar planlanıp yürütülecektir.
2. Dezavantajlı koşul ve bölgelerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması oluşturulacaktır.
3. Sözleşmeli öğretilerin görev sürelerinin azaltılmasına yönelik altyapı çalışmaları yapılacaktır.
4. Ücretli öğretmenlerimizin ücretlerinin artmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sertifika ve diplomalarının özlük haklarına adil bir şekilde yansıtılmasına özen gösterilecektir.

6. Okul yöneticiliği profesyonel bir mesleki alan olarak düzenlenerek kariyer basamakları olacak biçimde yapılandırılacak ve yöneticilerin hakları geliştirilecektir.
7. Okul yöneticiliği atamasında niteliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve tespit edilecek diğer objektif kriterler kullanılacaktır.
8. İl ve ilçe Millî Eğitim Müdürleri, Okul “Profili Değerlendirme” yaklaşımının içerdiği kriterlere göre il ve ilçedeki öğretmenlerin desteklenip teşvik edilmesi ve “Okul Gelişim Planları”nın gerçekleşmesi kapsamında yıllık bazda değerlendirme yapacaklardır (MEB, 2018).

Yine bu ana hedefin alt hedefleri olarak ücretli öğretmenlerin ücretlerinin iyileştirileceği, Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin lisansüstü düzeyde destekleneceği, “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir.

4. Sonuç ve Değerlendirme

2023 Eğitim Vizyonu, öğretmen ve yöneticilerin kendilerini eğitmeleri ve geliştirmeleri hususunda onlara rehber olabilmesi, yol haritası çıkarabilmesi adına önemli bir belge niteliğindedir. MEB’in öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini önemseyip desteklediğinin de bir tezahürü olan 2023 Eğitim Vizyonu, bu alanda belirlenmiş basit ve ulaşılabılır hedeflere sahip olması yönüyle de çözüm odaklı, işlevsel bir belge olarak değerlendirilebilir.

Bir eğitim kurumunun yaşamının sosyolojik açıdan önemli olabilmesi için kurumsal bir vizyona sahip olması gerekir. Erdoğan'a (2015) göre okul yaşamı bir vizyona sahip olduğu ölçüde anlamlıdır. Bu anlamda 2023 Eğitim Vizyonu Türk eğitim sistemi açısından önemlidir. Ayrıca belgede, bir eğitim kurumunun insan odaklı olması gerektiği, hem akla hem de kalbe hitap eden, insan mutluluğu için çabalayan, çocukları mutlu eden bir kurumun güçlü bir Türkiye getireceği çift kanat metaforuyla açıklanmaktadır (MEB, 2018). Bu vizyon belgesinin açıklamaları hem kurum hem de çalışanlar için bir yol haritası niteliğindedir. Bunu somutlaştırmak için Türk eğitim sisteminin misyonu, hedefleri ve faaliyetleri de bu şekilde hazırlanmalıdır. Çünkü vizyon misyonu, misyon hedefleri, hedefler ise eylemleri tanımlar (Erdoğan, 2015).

Yeni bir eğitim politikası ve vizyonu oluşturabilmek adına 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi kamuoyuna sunulmuştur. Fakat Kesen ve Sundaram (2019)’a göre eğitimde dönüşüm sağlayabilmek için politika geliştirmekten daha hayati öneme sahip iki etken vardır ve bunlardan biri; nitelikli okul yöneticisi seçimi yapmak, diğeri ise bu yöneticilerin gelişimini sağlamaktır. Eğitim örgütlerinde eğitim yöneticilerinin önemli olduğu tartışılmaz bir gerçekliktir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlam süreç odaklı olmaktan çok sonuç odaklıdır. Bu nedenle mesleki gelişim sürecinden önce öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan MEB'in sürekli eğitime çok önem vermesi gerekiyor. Hizmet içi eğitimlerin bir kısmı öğretmenlerin sınıf düzeyine veya ihtiyaçlarına uygun değildir. İleri eğitim planlanırken ihtiyaca dayalı eğitim ilkesi dikkate alınmalı ve dağıtımında adalet sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (2014). Mesleki gelişim ortamı olarak "öğretmenler odası". <http://ogretmenlerodasi.org.tr/sayfa.php?id=154> adresinden alınmıştır. (Erişim Tarihi: 10.05.2020)
- Altun, B., & Yengin Sarpkaya, P. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı)*, 18, 4063-4106. Doi: 10.26466/opus.932
- Argüden, Y. (2004). *Değişim yönetimi*. İstanbul: Arge Danışmanlık Yayınları.
- Barnett, W. S. (2003). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick: NIEER Preschool Policy Matters.
- Basım, H. N., Şeşen, H., & Çetin, F. (2009). *Değişim ve Örgütler* (Ed. A. Kadir Varoğlu, H. Nejat Basım), Örgütlerde Değişim ve Öğrenme içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Budak, G., & Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi* (5. Baskı). İzmir: Barış Yayınları
Fakülteler Kitabevi Yayınları.
- Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin liderlik stilleri: Değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Dalay, İ., Coşkun, R., & Altunışık, R. (2002). *Modern yönetim yaklaşımları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Dinçer, Ö. (2008). *Örgüt geliştirme: Teori, uygulama ve teknikleri* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Duck, J. D. (1999). "Değişim Yönetimi", *Değişim* (Çev. Meral Tüzel). İstanbul: MESS Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem akademi.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Fidan, Y. (1999). Bir etkinlik aracı olarak örgüt vizyonu. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 5(1), 199-224.
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2009). *Management* (Second Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Kayalar, F. (2019). The Effect of Sociotropy and Autonomy Personality Traits on the Achievement of School Management. *IAC 2019 Vienna, Viyana, Avusturya, 5 - 06 Temmuz 2019*, cilt.1, ss.30-36
- Kayalar, F. & Akbaşı, S. (2019). *Türk Eğitim Sisteminde Reform ve Değişim*. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Şefika Şule Erçetin, Editör, Nobel, Ankara, ss.133-152, 2019
- Kayalar, F. (2023). *Changes and Transformations in Higher Education under Neo-Liberal Policies*. Küreselleşen Dünyada Eğitim Bilimleri, Fethi KAYALAR, Editör, Duvar Publishing, İzmir, ss.177-189
- Kesen, İ., Toklucu Sundaram, D., & Abaşlı, K. (2019). *Öğretim lideri vs. okul müdürü*. İstanbul: SETA.
- Koçyiğit, M., & Eğmir, E. (2015). Yükseköğretim, neden ve nasıl: Üniversite öğrencilerinin perspektifinden bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*, 2, 241-256. DOI: 10.17121/ressjournal.433.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, NY: The Free Press.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations (5th ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kurt, M., & Duran, E. (2019). 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 90-106.
- Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- McHugh, M. (1997). The stress factor: another item for the change management agenda?. *Journal of Organizational Change Management*, 10(4), 345-362.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf (29.12.2023 Tarihinde İndirilmiştir)
- Mingat, A., & Tan, J. P. (2003). *Tools for education policy analysis*. Washington DC: World BankR
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Robbins, Stephan P., & Decenzo, D. A. (2008). *Fundamentals of Management (Sixth Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Sabuncuoğlu, A., & Gök, O. (2008). Büyük işletmelerin web sitelerinde yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin pazar odaklılık açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 10(1), 123-141.
- Sağlam, M. (1979). *Örgütsel değişme*. Ankara: TODAĞE Yayınları.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 891-915.
- Uyan, S. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. Türkiye Gazetesi, <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/yazarlar/salih-uyan/604886.aspx> (Erişim Tarihi: 26.01.2024)
- Vries, M. K. (2007). *Liderliğin gizemi: İşletmelerde liderlik davranışı* (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: MESS Yayınları.
- Yazıcı, E. (2001). Endüstri ilişkileri sisteminde değişimi üreten temel dinamikler. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişmenin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.