

FULLTEXT BOOK



**VII. INCES
INTERNATIONAL SCIENCE,
CULTURE AND EDUCATION CONGRESS**

28 APR-01 MAY 2024

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)
Eğitim Bilim

Genel Yayın Yönetmeni
Mahmut Arlı

©Çizgi Kitabevi
Eylül 2024

ISBN: 978-625-396-325-5
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -
VII. INTERNATIONAL CONGRESS of EDUCATION and SCIENCE
FULLTEXT BOOK 2024

Baskıya Hazırlık: Çizgi Kitabevi Yayınları
Tel: 0332 353 62 65- 66

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah. Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1 Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/**Konya** Çağaloğlu/**İstanbul**
(0332) 353 62 65 - 66 - (0212) 514 82 93
www.cizgikitavebi.com
📞📧/ cizgikitavebi

Bu kitapta yer alan her bölümün tüm sorumluluğu (görseller, tablolar, çizelgeler, çizimler, grafikler, direkt alıntılar, etik/kurum izni vb.) yazarlara aittir. Her türlü hukuki yükümlülük ve sorumluluk ilgili bölüm yazar(lar)ına aittir.

Onur Kurulu / Honour Committee

Prof. Dr. Erol TURAN (REKTÖR)	KONYA GIDA TARIM ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Prof. Dr. Mehmet KILIÇ (MÜTEVELLİ HEYET BAŞKANI)	KONYA GIDA TARIM ÜNİVERSİTESİ		Türkiye

Düzenleme Kurulu / Organizing Committee

Prof. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ (Kongre Başkanı)	Necmettin Erbakan Üniversitesi		Türkiye
Prof. Dr. Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi		Türkiye
Prof. Dr. Erkan IŞIK (Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi Temsilcisi)	Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi		Türkiye
Prof. Dr. GİZEM SAYGILI	KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Prof. Dr. Mustafa USLU	Akdeniz Üniversitesi		Türkiye
Prof. Dr. Mykola ZHURBA	Volodymyr Dahl East Ukrainian National University		Ukraine
Prof. Dr. Neil Humphrey	The University of Manchester		United Kingdom
Prof. Dr. TANER ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Assoc. Prof. Dr. İpek TUVAY	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi		Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Mehmet AŞIKCAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi		Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Yagut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi		Azerbaijan
Assist. Prof. Dr. Jale KALEMKUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Assist. Prof. Dr. Sinan ARI	BAYBURT ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Expert Mümine Öztürk	The University of Manchester		United Kingdom
Dr. Aydan İÇİL	MEB		Türkiye
Dr. Melek ALEMDAR	The University of Manchester		Türkiye
Dr. Nina Goldman	Basel University		Switzerland
Dr. Saniye Nur ERGAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Research Assist Merve TEMEL	Necmettin Erbakan Üniversitesi		Türkiye

Bilim Kurulu / Scientific Committee

Dr. Adalet KANDIR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Ahmet SABAN	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Ahmet Tuğrul POLAT	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Ali ERSOY	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Ali ÜNAL	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Derya YILDIZ	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Gürbüz OCAK	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Halipa ATEMOVA	Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. Hamdi PEPE	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Hayati AKYOL	GAZİ ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. İsa KORKMAZ	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Muhammet BAŞTUĞ	İSTANBUL CERRAHPAŞA ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Mykola ZHURBA	Volodymyr Dahl East Ukrainian National University		Ukraine
Dr. Neil Humphrey	The University of Manchester		United Kingdom
Dr. Neriman ARAL	ANKARA ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Nizamettin ÇİFTÇİ	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Tahsin TAPUR	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Taner ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Zeliha TRAŞ	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Aliya KURALBAYEVA	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. Erkan EFİLTİ	MANAS ÜNİVERSİTESİ		Kyrgyzstan
Dr. Esra KIZILOĞLU	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Gülhiz PİLTEN	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. Kanat BAZARBAYEV	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. PUSAT PİLTEN	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. Şerife AKPINAR	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Turan TEMUR	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Yagut ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi		Azerbaijan
Dr. Zuhal DİNÇ ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ		Türkiye
Dr. Asel TASOVA	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. Gulzhan ABDULLİNA	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. Sevinj ALİYEVA	Bakü Devlet Üniversitesi		Azerbaijan
Dr. Adrian NAGEL	West University of Timisoara		Romania
Dr. Agnes N. TOTH	Berzsensyl University		Hungary
Dr. Agron CUKA	Sports University of Tirana		Albania
Dr. Anna MARİNOVA	Vratsa University		Bulgaria
Dr. Ardak RISBEKOVA	K. Zhubanov Aktobe Bölge Üniversitesi		Kazakhstan

VII. INCES, International Science, Culture and Education Congress

Dr. Doru BUZDECEA	University of Bucurest		Romania
Dr. Ferdinand MARA	Sports University of Tirana		Albania
Dr. Gabor KISS	Obuda University		Hungary
Dr. Gafura ERİMBETOVA	Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi		Kazakhstan
Dr. Magdalena Wójcik	Maria Curie-Skłodowska University		Poland
Dr. Małgorzata Brodacka	Maria Curie-Skłodowska University		Poland
Dr. Mariana MAN	University of Petroșani		Romania
Dr. Marieta COSTACHE	University of Bucurest		Romania
Dr. Nina Goldman	Basel University		Switzerland
Dr. Simona Adam	Teacher Training Department West University of Timișoara		Romania
Dr. Vito LIPPOLIS	Cagliari University		Italy

İçindekiler Tablosu

FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN VE FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ	1
ANTİK ÇAĞ'DAN GÜNÜMÜZE OKULUN DÖNÜŞÜMÜ VE GELECEĞİ.....	8
ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ TARAFINDAN BELİRLENEN ÖDÜLLERİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ.....	18
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK-MEDYA İLİŞKİSİNE DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	26
İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM SÜRECİNDE YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	35
ÇOCUKLARDA ÖZ-DİSİPLİN.....	42
COVID-19 SÜRECİNDE VEFA SOSYAL DESTEK GRUBU HİZMETİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ	50
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM VE ALGILARININ İNCELENMESİ	59
ERGENLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI İLE İLGİLİ YAYIMLANAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ.....	67
DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN MATERYAL OLARAK KULLANIMINA BİR ÖRNEK “FLİPPED CLASSROOM”	74
KRAMER KRAMER'E KARŞI FİLMİNİN TRANSAKSİYONEL ANALİZ YAKLAŞIMI AÇISINDAN ANALİZ EDİLMESİ	81
ÇOCUKLARDA DÜRTÜSELLİK İLE İLGİLİ YAYIMLANMIŞ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ: 2020-2024.....	88
TARİHİ SÜREÇTE YAZILAN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA SÖZLÜK İNCELEME	96
21. YÜZYILDA ÖĞRENME: GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENME BECERİLERİNİ NE DÜZEYDE KULLANIYOR?.....	103
GÖÇMEN SAĞLIĞI KONULU LİTERATÜR ÜZERİNE BİBLİYOMETRİK ANALİZ.....	111
EXAMINATION OF THE ADAPTATION OF SYRIAN STUDENTS TO UNIVERSITY LIFE..	120
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM: ANJİ PLAY	129
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL VATANDAŞLIK SEVİYELERİNİN BELİRLENMESİ	142
AGRICULTURAL EVALUATION OF SOIL AND WATER RESOURCES OF IRAQ - KIRKUK PROVINCE.....	149
3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN STRES VE ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİNİN BELİRLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	165
PANDEMİ SÜRECİNDE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLERİN İNCELENMESİ	175

FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN VE FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PHYSICS TEACHERS' AND PHYSICS PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Esra ÖZMEN
esra.ozmen.29@gmail.com

Nilüfer CERİT BERBER
Necmettin Erbakan Üniversitesi, ncberber@erbakan.edu.tr

ÖZET: Bu çalışma, fizik öğretmenlerinin ve fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Bu amaçla Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Online anket formuna dönüştürülen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” öncelikle geçerlik ve güvenirlik analizleri için farklı branşlardan 52 öğretmene uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ortaya çıkan son ölçek 57’si kadın, 43’ü erkek toplam 100 fizik öğretmenine ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 28’i kadın, 15’i erkek toplam 43 fizik öğretmen adayına online olarak uygulanmıştır. Veri analizi için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları; cinsiyet, çalışılan kurum, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenirken, fizik öğretmen adaylarının tutumları; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre fizik öğretmenlerinin cinsiyet ve öğrenim durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamış fakat fizik öğretmenlerinin çalıştıkları kurum ve mesleki kıdemleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Özel okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının devlet okullarında görev yapan fizik öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki kıdemi 6-10 yıl olan fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutum puanlarının mesleki kıdemi 11-15 yıl olan fizik öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan fizik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim, fizik eğitimi, tutum, fizik öğretmeni, fizik öğretmen adayı

ABSTRACT: This study was conducted to examine the attitudes of physics teachers and physics teacher candidates towards distance education in the 2021-2022 academic year. For this purpose, the ‘Distance Education Attitude Scale’ developed by Ağır, Gür and Okçu (2007) was used as a data collection tool. The Distance Education Attitude Scale, which was converted into an online questionnaire, was first applied to 52 teachers from different branches for validity and reliability analysis. The final scale, which emerged as a result of the validity and reliability analyzes, was applied online to a total of 100 physics teachers, 57 of whom were female, 43 male and 43 physics teacher candidates, 28 female and 15 male, studying in the department of education physics education at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu. SPSS 15.0 program was used in the analysis of the data. While physics teachers’ attitudes towards distance education were analyzed by the variables of gender, institution, Professional seniority and educational status, the attitudes of physics teacher candidates was analyzed by their gender and grade level variables. According to the results of the research, while there was no significant difference between the genders and educational status of physics teachers and their attitudes towards distance education, there was a significant difference between the institutions and professional seniority of the physics teachers and their attitudes towards distance education. It was determined that the attitude scores of the physics teachers working in private schools towards distance education were significantly higher than the physics teachers working in public schools. In addition, it was revealed that the attitude scores of physics teachers with 6-10 years of professional seniority towards the advantages of distance education were significantly lower than those of physics teachers with 11-15 years of professional seniority. On the other hand, it was determined that there was no significant difference between the attitudes of physics teacher candidates towards distance education and their gender and grade levels.

Key words: Distance learning, physics education, attitudes, physics teacher, physics teacher candidate

GİRİŞ

Fizik bilimi, geçmişten günümüze birçok alandaki etkisiyle ülkelerin gelişmişlik seviyeleri üzerinde ve dünya siyasetinde oldukça önemli bir güce sahip olmuştur (Erkılıç, 2020). Aynı zamanda fizik, öğrenciler tarafından öğrenilmesi zor olarak nitelendirilen ve ön yargı ile yaklaşılan bir derstir. Fizik eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencileri ezberci eğitimden uzak tutarak konuların anlaşılmasını sağlamanın, fizik derslerindeki konuları ve kavramları çok fazla sayısal işlemlere girmeden günlük hayattaki olaylarla örneklemenin ve öğrencilerin yaşayarak ve hissederek öğrenmelerini sağlayacak öğrenci merkezli etkinliklere yer vermenin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyeceğini göstermektedir (Alptekin, Demirbaş & Arıkan, 2009). Fakat yüz yüze yapılan fizik derslerinde kullanılabilen pek çok öğretim yöntemi, 2019 yılıyla beraber dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde yapılan fizik derslerinde kullanılamamıştır. Öte yandan giderek artan dünya nüfusuyla beraber eğitime ihtiyaç duyanların sayısının artması, eğitim almak isteyen öğrencilerin farklı seviyelerde olması ve yoğun iş temposundan dolayı eğitimine ara veren kitlenin de eğitim almak istemesi eğitimde birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu sorunları ortadan kaldırmak, artan eğitim maliyetlerini en aza indirmek ve nerede olursa olsun eğitim ihtiyacı duyan bireylerin istedikleri zaman istedikleri yerde eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmuştur (Yurdakul, 2005).

Problem Durumu

Teknolojinin gelişmesi ile uzaktan eğitim mevcut eğitim sistemin bir parçası haline gelmiştir. Uzaktan eğitim farklı bölgelerdeki öğrenenleri buluşturduğu için uzaktan eğitimin etki alanı genişlemekte, farklı kültürlerle etkileşim olanağı da artmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları, eğitimde zaman ve mekân kısıtlılığını ortadan kaldırması, eğitimde teknolojinin avantajlarından faydalanma imkânı sunması, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi, öğrenenlere alternatif öğrenme ortamı sunması şeklinde özetlenebilir (Bayram vd., 2019). Bu araştırmada fizik öğretmenlerinin ve fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen derslere yönelik tutumları belirlenmiştir. Bu araştırmada cevap aranan alt problemler şunlardır;

- 1-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 2-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermekte midir?
- 3-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- 4-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 5-Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 6-Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme araçları ve bu ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde kullanılan istatistik tekniklere ve bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli, Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çalışmalarda mevcut durumu tespit etmek için yürütülen araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin mevcut durumu nedir ve neredeyiz gibi sorulara cevap aranmak için kullanılır (Çepni, 2014).

Araştırmanın evrenini ülkemizin farklı illerinde bulunan özel liselerde, etüt merkezlerinde ve devlet liselerinde görev yapan fizik öğretmenleri ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi fizik öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu evrende ‘kolayda örnekleme’ yöntemine göre örnekleme yapılmıştır. Ölçek internet ortamında uygulanmıştır. Örnekleme ait veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	57	57,0
Erkek	43	43,0
Toplam	100	100,0

Tablo 1 katılımcı fizik öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımını vermektedir. Bu verilere göre; katılımcıların %57’si kadın, %43’ü erkeklerden oluşmaktadır

Tablo 2. Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Dağılımı

Çalışılan Kurum	f	%
Devlet Okulu	39	39,0
Özel Okulu	41	41,0
Etüt Merkezi	2	2,0
Çalışmıyorum	18	18,0
Toplam	100	

Tablo 2 katılımcı fizik öğretmenlerinin çalışılan kuruma göre dağılımını göstermektedir. Bu verilere göre katılımcıların %39'u devlet okulunda, %41'i özel okulda, %2'si etüt merkezinde çalışırken ve %18'i herhangi bir kurumda çalışmamaktadır.

Tablo 3. Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 Yıl	29	29,0
6-10 Yıl	20	20,0
11-15 Yıl	20	20,0
16 Yıl ve üstü	31	31,0
Toplam	100	100,0

Tablo 3 katılımcı fizik öğretmenlerinin mesleki kıdem bilgisini vermektedir. Bu verilere göre katılımcıların %29'u 0-5 yıl, %20'si 6-10 yıl, %20'si 11-15 yıl ve %31'i 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 4. Katılımcı Fizik Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	f	%
Lisans	81	81,0
Lisans Üstü	19	19,0
Toplam	100	100,0

Tablo 4 katılımcı fizik öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri bilgisini vermektedir. Bu verilere göre katılımcıların %81'i lisans ve %19'u lisans üstü öğrenim görmüşlerdir.

Tablo 5. Katılımcı Fizik Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	28	65,12
Erkek	15	34,88
Toplam	43	100,0

Tablo 5 katılımcı fizik öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımını vermektedir. Bu verilere göre katılımcıların %65,12'si kadın, %34,88'i erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 6. Katılımcı Fizik Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
1.Sınıf	8	18,6
2.Sınıf	8	18,6
3.Sınıf	20	46,52
4.Sınıf	7	16,28
Mezun	0	0
Toplam	43	100,0

Tablo 6 katılımcı fizik öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri hakkında bilgi vermektedir. Bu verilere göre %18,6'sı 1.sınıf, %18,6'sı 2.sınıf, %46,52'si 3.sınıf, %16,28'i 4.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan uzaktan eğitim tutum ölçeği (UETÖ) öncelikle online ölçek haline getirilerek html linki oluşturulmuştur. UETÖ fizik öğretmenlerine uygulanmadan önce farklı branşlara sahip öğretmenlerden oluşan bir gruba uygulanarak yapı geçerliği ve güvenilirliği tekrar incelenmiştir. Pilot uygulama sonucunda 12'si olumlu, 6'sı olumsuz olmak üzere 18 maddeden oluşan iki faktörlü yapıya sahip bir ölçek elde edilmiştir. Geçerliği ve güvenilirliği sağlanan ölçek linki farklı illerde görev yapan fizik öğretmenlerine ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde öğrenim gören fizik öğretmeni adaylarına gönderilerek cevaplandırılması istenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın konusu olan fizik öğretmenlerinin ve fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin istatistiksel bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını istatistiksel olarak kontrol edebilmek için öncelikle tüm grupların çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 7. UETÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Çarpıklık, Basıklık Değerleri

Cinsiyet	N	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Kadınlar	57	UEA	,202	-,340
		UES	,636	-,492
		UEYT	,378	,237
Erkekler	43	UEA	-,028	-,562
		UES	,775	-,015
		UEYT	,007	,150

Bu verilere göre çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle parametrik testlerden olan “Bağımsız Gruplar t testi” ile yapılmıştır.

Tablo 8. UETÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ortalama	St.Sapma	t	sd	p
UEA	Kadınlar	57	32,09	11,755	-,725	89,269	,470
	Erkekler	43	33,84	12,081			
UES	Kadınlar	57	14,75	6,558	,060	90,193	,952
	Erkekler	43	14,67	6,614			
UEYT	Kadınlar	57	46,84	13,935	-,577	88,242	,565
	Erkekler	43	48,51	14,613			

Kadın ve erkek fizik öğretmenlerinin gerek uzaktan eğitimin avantajları gerekse uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutumlar cinsiyete bağlı olarak farklılaşmamaktadır ($p=.565>.05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fizik öğretmenlerinin %80'i bir devlet okulunda ya da özel okulda çalıştığını belirtmiştir. Geriye kalan %18 fizik öğretmeni olarak çalışmadığını, %2'si ise etüt merkezinde çalıştığını belirtmiştir. Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çalıştıkları kurumun özelliğine bağlı olup olmadığını belirlemek için aktif olarak çalışmayan öğretmenler ve sayıları az olduğu için etüt merkezinde çalışan öğretmenler analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 9. UETÖ Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Çarpıklık, Basıklık Değerleri

Çalışılan Kurum	N	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Devlet Okulu	36	UEA	,100	-1,019
		UES	1,063	,465
		UEYT	,097	-,550
Özel Okul	42	UEA	-,324	-,295
		UES	,422	-,592
		UEYT	,597	,036

Bu verilere göre grupların ortalamalarının karşılaştırması parametrik testlerden olan “Bağımsız Gruplar t testi” ile yapılmıştır.

Tablo 10. UETÖ Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ortalama	St.Sapma	t	sd	p
UEA	Devlet Okulu	36	30,19	10,580	-1,541	75,997	,127
	Özel Okul	42	34,21	12,452			
UES	Devlet Okulu	36	13,75	6,077	-1,415	75,952	,161
	Özel Okul	42	15,83	6,928			
UEYT	Devlet Okulu	36	43,94	12,161	-2,061	75,981	,043
	Özel Okul	42	50,05	13,995			

Bu verilere göre uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları puan ortalamaları bakımından devlet ve özel okulda çalışan fizik öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmasa da uzaktan eğitime yönelik

tutumları bakımından devlet ve özel okulda çalışan fizik öğretmenleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p=,043<,05$). Özel okulda çalışan fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları daha olumludur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde mesleki kıdem ile ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını kontrol etmek tüm grupların çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 11. UETÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çarpıklık, Basıklık Değerleri

Mesleki Kıdem	N	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
0-5 Yıl	29	UEA	-,366	,454
		UES	,465	-,058
		UEYT	,075	1,458
6-10 Yıl	20	UEA	-,246	-,867
		UES	,797	-,122
		UEYT	-,033	-1,299
11-15 Yıl	20	UEA	,277	-,811
		UES	,316	-,749
		UEYT	,247	-,099
16 Yıl ve üstü	31	UEA	,205	-1,193
		UES	,672	-,873
		UEYT	,343	-,243

Bu verilere göre grupların ortalamalarının karşılaştırması parametrik testlerden olan “Tek yönlü varyans analizi” ile yapılmıştır.

Tablo 12. UETÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ortalama	St.Sapma	f	p
UEA	0-5 Yıl	29	35,31	10,132	3,549	,017
	6-10 Yıl	20	28,70	8,125		
	11-15 Yıl	20	38,20	12,622		
	16 Yıl ve üstü	31	29,74	13,411		
UES	0-5 Yıl	29	13,76	4,793	,319	,812
	6-10 Yıl	20	15,35	7,184		
	11-15 Yıl	20	15,30	6,267		
	16 Yıl ve üstü	31	14,84	7,819		
UEYT	0-5 Yıl	29	12,360	12,360	2,223	,090
	6-10 Yıl	20	10,947	10,947		
	11-15 Yıl	20	14,727	14,727		
	16 Yıl ve üstü	31	16,270	16,270		

Bu verilere göre uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu puan ortalamaları arasında mesleki kıdem bakımından farklılık vardır. Post-Hoc (Tukey) analizi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl olan fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutum puanları, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan fizik öğretmenlerine göre anlamlı biçimde düşüktür ($p=.048<,05$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrenim durumları ile ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığını karşılaştırmak için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo.13 UETÖ Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Çarpıklık, Basıklık Değerleri

Öğrenim Durumu	N	Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Lisans	81	UEA	,110	-,389
		UES	,684	-,207
		UEYT	,220	,206
Lisans Üstü	19	UEA	-,034	-,783
		UES	,791	-,697
		UEYT	,110	-,035

Grupların ortalamalarının karşılaştırması parametrik testlerden olan “Bağımsız gruplar t-testi” ile yapılmıştır.

Tablo 14.UETÖ Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ortalama	St.Sapma	t	sd	p
UEA	Lisans	81	32,12	11,605	-1,176	25,397	,251
	Lisans üstü	19	35,89	12,801			
UES	Lisans	81	14,95	6,532	,713	26,606	,482
	Lisans üstü	19	13,74	6,707			
UEYT	Lisans	81	47,07	13,822	-,648	24,810	,523
	Lisans üstü	19	49,63	15,858			

Lisans ve lisans üstü eğitime sahip fizik öğretmenlerinin gerek uzaktan eğitimin avantajları gerekse uzaktan eğitimin sınırlılıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p=.523>.05$).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Merkez limit teoremine göre şekli ne olursa olsun örnek boyutu 30'un üzerine çıkan her tür verinin dağılımının normal dağılıma yaklaşacağı ifade edilmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmacılar örnek boyutu olarak 30'u kriter değer olarak değerlendirmekte ve analizlerinde önemli bir varsayım olarak kullanmaktadır (Altunışık vd., 2010). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının grup bazında sayılarının 30'dan az olması nedeniyle istatistiksel analizde non parametrik testler kullanılmıştır. Fizik öğretmen adaylarının UETÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığını tespit etmek için verilen Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 15.Fizik Öğretmen Adaylarının UETÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ortalama	St.Sapma	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	p
UEA	Kadınlar	28	27,93	10,971	171,500	577,500	,325
	Erkekler	15	31,60	11,083			
UES	Kadınlar	28	15,32	7,703	194,000	600,000	,683
	Erkekler	15	15,93	6,954			
UEYT	Kadınlar	28	43,25	10,098	190,500	596,500	,619
	Erkekler	15	47,53	15,254			

Kadın ve erkek fizik öğretmen adaylarının gerek uzaktan eğitimin avantajları gerekse uzaktan eğitimin sınırlılıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p=.619>.05$).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim tutum ölçeği (UETÖ) puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl farklılaştığını tespit etmek için grup bazında sayılarının 30'dan az olması nedeniyle non parametrik testlerden Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 12. UETÖ Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Grup	N	Ortalama	St.Sapma	χ^2	p
UEA	1.sınıf	8	27,00	7,010	4,244	,236
	2.sınıf	8	23,63	10,743		
	3.sınıf	20	31,45	11,732		
	4.sınıf	7	31,71	12,257		
UES	1.sınıf	8	14,38	5,579	2,901	,407
	2.sınıf	8	20	7,928		
	3.sınıf	20	14,30	7,292		
	4.sınıf	7	15,29	8,301		
UEYT	1.sınıf	8	41,38	7,150	1,429	,699
	2.sınıf	8	43,63	13,866		
	3.sınıf	20	45,75	13,142		
	4.sınıf	7	47	13,216		

Farklı sınıf düzeyindeki fizik öğretmen adaylarının gerek uzaktan eğitimin avantajları gerekse uzaktan eğitimin sınırlılıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p=.699>.05$).

SONUÇ

Araştırmada istatistiksel analizler ve bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- 1-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.
- 2-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları çalıştıkları kuruma göre farklılaşmaktadır.
- 3-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.
- 4-Fizik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim durumlarına göre farklılaşmamaktadır.
- 5-Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.
- 6-Fizik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilgili alanda benzer bir çalışma yapmak isteyen bilim insanlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- 1-Bu araştırma sadece fizik öğretmenleri ve fizik öğretmen adaylarına yapılmıştır. Başka branş öğretmenlerine ve öğrencilere benzer çalışmalar yapılarak elde edilen sonuçlarla kıyaslanabilir.
- 2-Öğretmenlere uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim teknolojilerine yönelik etkinlikler düzenlenebilir ve teknolojik uygulamalar hakkında bilgilendirme sağlanabilir.
- 3-Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir.
- 4-Teknolojinin gelişmesi ile geleceğin eğitim öğretim yöntemlerinden biri olan uzaktan eğitimin ilköğretim kademelerindeki öğrencilere tanıtımı yapılarak daha etkin biçimde kullanmalarını sağlayan çalışmalar yapılabilir.
- 5-Uzaktan eğitimi daha rahat gerçekleştirmek ve gelişmesini sağlamak adına okullara gerekli alt yapı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Alptekin, S., Demirbaş, M. & Arıkan, N. (2009). 9. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-10.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 330-345.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Erkılıç, M. (2020). *21.yüzyıl becerilerinin fizik başarısına etkisinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yurdakul, B. (2005). Eğitimde yeni yönelimler. *Ankara:Pegem A Yayıncılık*.

ANTİK ÇAĞ'DAN GÜNÜMÜZE OKULUN DÖNÜŞÜMÜ VE GELECEĞİ

THE TRANSFORMATION AND FUTURE OF THE SCHOOL FROM ANCIENT TIMES TO THE PRESENT

Ayhan KILIÇ

T.C. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı Açık Öğretim Lisesi
ayhankilic1980@gmail.com

Azize Aslıhan KILIÇ

T.C. MEB Ankara Pursaklar Anaokulu, azize041454@gmail.com

ÖZET: Bir öğrenme ve sosyalleşme ortamı, bireysel anlamda üretime katılma ve toplumsal anlamda ise bir statü kazanabilme mekânı olan okul, tarih boyunca birçok uygarlık tarafından farklı amaçlarla kullanılmıştır. Öyle ki okul kavramı, Antik Çağ'da hüküm süren Eski Mısır uygarlığında devlet yönetiminde ve ticari faaliyetlerde gereksinim duyulan memur ihtiyacını karşılamak, Eski Yunan uygarlığında savaşta zafer kazanabilmek için gerekli insangücünü yetiştirmek ve Eski Roma döneminde vatandaşlık bilincine sahip insangücünün yetiştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu bağlamda Orta Çağ'la beraber mesleki (sanat eğitimi) ve özellikle kilise odaklı dini eğitim boyutuyla şekillendirilen okul kavramı, Rönesans ve Reform hareketleriyle birlikte hümanizm ve sekülerizm odaklı bir döneme evrilmiştir. Günümüzde ise 18. yüzyılda Prusya'da (Almanya) ortaya çıkan standart eğitim (k12) ya da sınıf modeli gereği ülkesine ve ulusuna sadık vatandaşlar yetiştirme amacı taşıyan okul kavramı, her ne kadar zorunlu kitle eğitimi için hem ekonomik hem de eşitlikçi bir fırsat sunmasına rağmen siyasi ideolojilere açık olma ve tek tip insan yetiştirme boyutlarıyla birçok kişi ve eğitim akımı tarafından çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Bu durum, okul kavramı üzerinde yeniden düşünülmesini gerekli kılmış ve okul kavramına alternatif olabilecek yaklaşımların tasarlanmasına ve tartışılmasına sebebiyet vermiştir. Bu araştırmada, tarih boyunca okulun işlevsel anlamda dönüşümü ortaya konularak mevcut eleştiriler bağlamında okul kavramının geleceğini tartışmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma, nitel bir tarzda ve doküman analizine dayalı bir şekilde oluşturulmuştur. Sonuç olarak, okul kavramının küreselleşmenin de etkisiyle birlikte çeşitli baskı gruplarına (uluslararası kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, veliler, öğrenciler vb.) maruz kaldığı, bu baskı sonucu gündeme getirilen eleştiriler kapsamında okul kavramının yeniden şekillendiği (okul reformu), bu bağlamda dünyada ve ülkemizde mevcut okul modeline alternatif olarak yeni okul modellerinin ortaya çıktığı ve gün geçtikçe de bu alternatif okul modellerinin sayısının arttığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: okul, standart eğitim, küreselleşme, dönüşüm, alternatif okullar.

ABSTRACT: The school, which is an environment of learning and socialization, a place for individual participation in production and gaining a social status, has been used for different purposes by many civilizations throughout history. So much so that the concept of school was used to meet the need for civil servants in state administration and commercial activities in the Ancient Egyptian civilization that reigned in the Ancient Age, to train the manpower necessary to win victory in war in the Ancient Greek civilization and to train the manpower with citizenship awareness in the Ancient Roman period. In this context, the concept of school, which was shaped by the dimension of vocational (art education) and especially church-oriented religious education in the Middle Ages, evolved into a period focused on humanism and secularism with the Renaissance and Reformation movements. Today, the concept of school, which aims to raise citizens loyal to their country and nation, as per the standard education (k12) or class model that emerged in Prussia (Germany) in the 18th century; Although it offers both an economic and egalitarian opportunity for compulsory mass education, it has been subjected to various criticisms by many people and educational movements due to its openness to political ideologies and raising uniform people. This situation necessitated rethinking the concept of school and led to the design and discussion of alternative approaches to the concept of school. In this research, it is aimed to discuss the future of the concept of school in the context of current criticisms by revealing the functional transformation of the school throughout history. In this context, the research was conducted in a qualitative manner and based on document analysis. As a result, the concept of school has been exposed to various pressure groups (international organizations, non-governmental organizations, parents, learners, etc.) with the effect of globalization, and the concept of school has been reshaped (the school reform) within the scope of the criticisms brought to the agenda as a result of this pressure, and in this context, it has become a problem in the world and in our country. It has been determined that new school models have emerged as alternatives to the existing school model and the number of these alternative school models is increasing day by day.

Key words: school, standard education, globalization, transformation, alternative schools.

GİRİŞ

Kültür, insani duyguları kapsayan bir düşünce etkinliğidir. Öyle ki toplumlar hem içinde yaşadığı kültürel özellikleri özümseyen hem de belirli bir alanda uzmanlaşarak yeterli bilgiye sahip olan insanlar yetiştirmeyi amaçlar. Böylece hem öz gelişime hem de entelektüel birikime sahip bireyler yetiştirilecek ve eğitilmiş insanlarla beraber daha uygar ve daha refah toplumlar var olacaktır. Bu bağlamda daha uygar ve daha refah içinde yaşamayı mümkün kılacak eğitimin aile içerisinde verilmesinin ya da kendi kendini eğitebilmenin mümkün olmaması nedeniyle eğitim ihtiyacını karşılayacak kurumlar yani okullar ortaya çıkmıştır ((Whitehead, 2020, s. 15).

Başaran’a (1994) göre okul, eğitim yoluyla topluma yetişmiş insan üreten ve tüm sistemleri içinde barındıran genel bir kavramdır. Bu bakımdan okulun kavramsal açıdan gelişimi, Sümerler’e kadar uzanmaktadır. Öyle ki çivi yazısının icadıyla birlikte kâtiplik mesleğinin ortaya çıkması, Sümerlerde bir eğitim sisteminin yani okul örgütlenmesinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum ise tarihte ilk kez okulun varlığından söz edebileceğimiz uygarlığın, Sümerler olduğuna işaret etmektedir. Oysaki başlangıçta tapınak ve sarayın ihtiyaçları doğrultusunda kâtiplere mesleki bir eğitim veren Sümer okulları, sonraları çok daha sistematik bir şekilde çalışan eğitim kurumları haline dönüşmüştür (Kılıç ve Sabuncuo, 2019, s. 65). Bu bağlamda Aydın’a (2015) göre Sümer okullarının ilk kuruluş amacı; saray ve mabedin ekonomik ve yönetsel kayıtlarını tutabilecek yazıcılar yetiştirmek iken zamanla okullar, Sümerlerin öğrenme ve kültür merkezleri haline gelmiştir ki okullarda ilahiyat, bitkiler, hayvanlar, madenler, matematik ve gramer konularında çalışan bilim adamları yetiştirilmeye başlanmıştır.

Çocuklara okuma-yazma öğretmeyi ve mesleki anlamda yeterlilik kazandırarak devlet işlerinde görev yapabilecek konuma getirmeyi amaçlayan Sümer okullarının yetkili yöneticileri, “Ummia” adı verilen uzman kişilerden oluşmuştur. Bu kapsamda Ummiaların yardımcıları ezber dinleme, kopyalama ve yazma işlerinden sorumlu olan öğretmen yardımcıları iken öğrenciler ise “okulun oğulları” olarak adlandırılmıştır. İlerleyen zamanlarda ise okul görevlilerine cezadan sorumlu kamçı görevlisi, çizim görevlisi ve Sümerce yazmadan sorumlu kişiler de dahil olmuştur. Bunun yanı sıra Sümer okullarında okutulan derslerin başında; matematik, edebiyat, astronomi, tıp, madencilik, tarım ve müzik dersleri gelmektedir ki bu durum, Sümerlilerin üst düzey okul örgütlenmesi, uzmanlaşma ve nitelikli eğitim konusunda önemli adımlar attıklarını göstermektedir (Özgül, 2011, s. 408-411).

Antik Çağ’da Okul Kavramı

Güven’e (2021) göre Sümerlilerin yazıyı bulmasıyla birlikte var olan okul kavramı, Antik Çağ döneminde (Eski Mısır, Yunan ve Roma Uygarlıkları) yaşam şartlarına, uygarlıklar arasındaki rekabete ve çatışmalara uygun olarak daha sistemli bir hale bürünmüş ve modern eğitimin temelini oluşturmuştur. Öyle ki Eski Mısır’da okul kavramından ilk defa, M.Ö. 2000-1500 yılları arasında bir mezar taşında bahsedilmiştir. Bu mezar taşında okula gitmiş tüm ölümlülere seslenilerek mezarı başında her kim onun için dua ederse, öbür dünyada kendisi de onlar için elinde geleni yapacağını ifade etmiştir (Konrad, 2021, s. 9).

Yapılan araştırmalar sonucu tıpkı Sümerlilerde olduğu gibi Eski Mısır’da da okullarda ders anlatan öğretmenlerin var olduğu ve başöğretmen gibi çeşitli mesleki derecelendirmelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda erkek çocukların babalarından, kız çocukların ise annelerinden eğitim aldığı evde eğitim modelinde; çevreye uyum ve uygun davranışlara sahip olma, dini inanç sistemi, ayin ritüelleri ve etik ilkeler öğretilmiştir (Dumlu, Şahin ve Şahin, 2023, s. 6-7). Diğer taraftan Eski Mısır’da okul eğitimi; okul öncesi yani erken çocukluk dönemini kapsayan ve 5 yaşında başlayan temel eğitim üzerine kurgulanmış mesleki eğitim (usta-çırak), dini (rahip) eğitim, sanat eğitimi ve okuma yazma (hiyeroglif) eğitimi üzerine şekillendirilmiştir ve bu eğitimde bellek eğitimi (ezber-katıplık) çok önemli bir yere sahip olmuştur (Konrad, 2021, s. 10). Bunun yanı sıra Eski Mısır’da okullarda; öğrencilerin dersleri açık havada ve yerde bağdaş kurarak dinledikleri, derslerle ilgili çeşitli ders kitapçıklarına sahip oldukları, evde yapılması için öğrencilere ev ödevleri verildiği, öğrencilerin derste soru sorabildiği, derste cezalandırmanın olduğu ve alfabenin yanında matematik, cebir gibi bilimlerin de öğretildiği bilinmektedir (Dumlu, Şahin ve Şahin, 2023, s. 8).

Antik Yunan uygarlığında okulun ve eğitim sisteminin temel amacı, erkek çocuklarının tıpkı Homeros’un destanlarındaki gibi erdemli ve güçlü birer savaşçı (asker) olarak yetişmelerini sağlamaktı (Çam, 2016, s. 634). Öyle ki okullar, gençlerin itaat etmeyi öğrendikleri bir yerd (Konrad, 2021, s. 12) ve Yunan şehir devletlerinde erkek çocuklar, 7.yaşa girdiklerinde ailelerinden ayrılarak bir tür ortak eğitim sürecine (kışla ya da bir öğretmen önderliğinde) katılırlardı (Konrad, 2021, s. 12). Bu bağlamda Antik Yunan uygarlığında çocukların 7 yaşına kadar annelerinin gözetiminde yetiştikleri, bu yaştan sonra erkek çocukların eğitiminin baba tarafından üstlenildiği, “paidagogas: eğitimli köle” yoluyla eğitimin devam ettirildiği ve kız çocuklarının annelerinin yanında eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir. Bu durum, Yunan eğitim sisteminin ilk aşaması olan ilköğretim yani «paideia» aşamasının varlığına önemli bir kanıttır (Çam, 2016, s. 635).

Çocukların temel eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edilen spor aktivitelerinin yapıldığı “gymnasion:entelektüel eğitim”, Antik Yunan uygarlığında çok önemli bir okul modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki bu okullar, günümüz Almanya’sında gerçek anlamı dışında ilköğretim sonrası, yüksek seviyeli akademik eğitimin verildiği bir okul türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu okullar, Antik Yunan uygarlığında 14-18 yaş arası kapsayan ve durumu iyi olan öğrencilerin devam ettikleri iyi bir donanıma sahip okullardır (Konrad, 2021, s. 13). Bu kapsamda zaman içerisinde gymnasion okullarının yapısı; dil bilgisi, okuma-yazma, vatandaşlık, aritmetik, müzik ve dans eğitiminin verildiği okulları da kapsayacak bir yapıya kavuşmuş, şehir sınırları içerisinde yer almaya başlamış (Çam, 2016, s. 636) ve düşünsel anlamda gelişim için gerekli olan boş zaman (scholē) tanımlamasıyla nitelendirilmiştir.

Antik Roma uygarlığının eğitim anlayışında üç dönem söz konusudur (Dikyol, 2021, s. 1030). Öyle ki ilk dönem; M.Ö. 3. yüzyıla kadar krallık dönemi, ikinci dönem; M.Ö. 148’e kadar olan dönem ve son dönem ise Antik Yunan etkisindeki dönemdir ki bu dönem, Antik Yunan eğitimini temel alan Roma karakterinin görüldüğü eğitim anlayışdır (Van der Berg, 2000, s. 352). Bu bağlamda Antik Roma uygarlığında eğitim anlayışı; atalar geleneğini çocuklara aktararak iyi birer yurttaş yetiştirmektir. Dolayısıyla çocuğun eğitimindeki temel amaç, aileye disiplinli bir üye kazandırmaktır (Smith, 1969, s.193).

Antik Roma uygarlığında eğitim, özellikle Cumhuriyetle birlikte (patricii sınıfı) bir prestij ve statü meselesi olarak değerlendirilmiş ve Hellenistik dönemle birlikte en üst seviyeye ulaşmıştır (Dikyol, 2021, s. 1032). Bu amaçla, M.Ö. 3. yüzyıl itibarıyla farklı yaş grupları için okullar açılmıştır (Joyal ve Yardley, 2009, s. 123). Bu okulların en önemlileri ise gramer okullarıdır. Öyle ki gramer okullarında; genel olarak şairleri yorumlamak, doğru bir aksan ve konuşma bilgisi üzerinde durulduğu ve iki dilli eğitimin verildiği bilinmektedir (Dikyol, 2021, s. 1034).

Yunan kültürünün etkisi altında kalan Antik Roma uygarlığında okullar; Roma tarihi, okuma yazma ve aritmetik üzerine eğitim veriyordu ve temel eğitim, genç erkekler için özel öğretmenler aracılığıyla (ludi magister ya da literator) 7.yaşla birlikte başlıyordu. Dolayısıyla Antik Roma’da öğretmenlerin belirli bir saygınlığı vardı. Öyle ki Sezar döneminde öğretmenlere şartsız vatandaşlık hakkı bile verilmişti. Ayrıca öğretmen maaşları (Vespasianus döneminde) devlet bütçesinden karşılanıyordu (Konrad, 2021, s. 20).

Orta Çağ’da Okul Kavramı

Orta Çağ’da, özellikle Batı Avrupa’da eğitime çok önem verilmemiştir. Bu nedenle okuma yazma bilmek, çoğunlukla ruhban sınıfına ait bir imtiyaz olarak kalmıştır (Ünal, 2022, s. 1539). Bu durum, özellikle Hristiyanlığın devlet dini hale gelmesinden sonra kilise okullarının (Katedral ve Manastır okulları) açılmasına neden olmuştur (Konrad, 2021, s. 22).

Kilise okulları, din adamı (rahip) yetiştirmek amacıyla kurulmuştu ve bu okullarda yaşa göre bir sınıflandırma söz konusu değildi (Ünal, 2022, s. 1539). Bu bağlamda kilise okullarında öğrenciler dua ezberlemek, ilahî söylemek, temel okuma yazma becerisine sahip olmak ve hesap yapabilmek gibi yükümlülüklerle sahipti (Ünal, 2022, s. 1539). Diğer taraftan bazı Katedral okulları ise Latince okuma ve yazmayı, gramer (dil bilgisi) ve retorik (doğru biçimde okuma ve yazma) bilgisini öğretmeyi amaçlamıştı (Grant, 2004, s.27). Diğer taraftan kilise okullarında bazı önemli bayramların tarihlerini hesaplamak için astronomi biliminden faydalanılırdı. Öyle ki kilise inşa etmek için de geometri bilgisi gerekliydi (Agibalova & Donskoy, 2017, s. 48-49).

Genel anlamda Orta Çağ okullarında eğitim; «Trivium (gramer, retorik, diyalektik)» ve «Quadrivium’dan (geometri, aritmetik, astronomi, müzik)» oluşuyordu ve bunlar birlikte yedi özgür sanatı oluşturmuşlardı (Gould, 1891, s.153). Bu bağlamda Trivium sanatları, söylemin düzenlenmesine ve hakikatin ifade edilmesine temel oluştururken Quadrivium sanatları ise fiziksel dünyanın akılcı olarak kavranmasını sağlamaktaydı (Panti, 2014, s. 872). Ancak zaman içerisinde kilise okullarında (Katedral ve Manastır okulları) verilen eğitim, üniversitelerin yaygınlaşmasıyla birlikte yükseköğretime doğru evrilmiştir (Ülgen, 2010, s. 349).

Yeni Çağ’da Okul Kavramı

Yeni Çağ’ın başlamasıyla birlikte eğitim alanında yeni bir döneme girilmiştir. Öyle ki eğitimde yapılan reform hareketleriyle birlikte eğitimde çeşitli düzenlemelere girilmiş, Rönesans ve Reform hareketlerinin bir sonucu olarak kilise okulları yerine yüksekokullar ve üniversiteler yaygınlaşmaya başlamıştır (Uçak, 2022, s. 229). Bu bağlamda “Aydınlanma Çağı” adı verilen bu dönemde; hümanizm (eleştirel düşünce) ideolojisini içinde barındırmaya başlayan modern anlamda üniversitelerin yaygınlaşması, insan merkezli bir dünya aklının

gelişimine de ön ayak olmuştur (Özdemir, 2023, s. 1129). Bu durum, toplumlar üzerinde dinin ve inançların etki düzeyini azaltarak (sekülerizm) daha laik bir eğitimin başlangıcı olmuştur (Konrad, 2021, s. 33).

İsbir'e (2018) göre Aydınlanma dönemini tanımlayan temel ölçütlerden biri olan aklın inançtan bağımsız bir hale gelme düşüncesi, öz olarak dine karşı olan bir düşünce uygulaması değildi. Öyle ki Aydınlanma döneminin karşı olduğu şey, dinin aklın nesnel kullanımı karşısındaki otoritesiydi. Bu bağlamda Newton'un bilimsel çalışmalarındaki başarıları, din otoritesi olmaksızın aklın nesnel kullanımına en iyi örneklerden biri olarak sayılmaktadır (Lawton ve Gordon, 2002, s. 89).

Yakın Çağ'da Okul Kavramı

18. yüzyıl ile başlayan Aydınlanma dönemi, aklın inançtan bağımsızlaşması üzerine temellendirilmiştir. Böylece eğitim kurumları, bilimsel bir nitelik taşımaya başlamıştır. Dolayısıyla eğitimde öğrencilerin yaşadığımız hayata daha iyi hazırlanması amaçlanarak çocuğun ve öğrenmenin doğası araştırılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda Rousseau, Kant, Mendelssohn ve Jacobi eğitimde öncü çalışmalara imza atmışlardır (İsbir, 2018, s. 208).

19. yüzyılda Sanayileşme dönemi ile başlayan bilgi patlamasıyla mevcut bilgiler sorgulanırken yeni bilgilerin hayata aktarımı konusunda tartışmalar ortaya çıkmıştır. Bu durum mesleki eğitimin önemini ortaya çıkarmıştır. Öyle ki okul süreleri uzamış, öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlendirilmiş, eğitim müfredatı genişletilmiş ve özelleştirilmiştir. Ayrıca öğrenmenin hayat boyu devam ettiği ve kişisel öğrenmenin önemi fark edilmiştir (Lufer, 1989, s. 837-839).

20.yüzyılla birlikte kapitalizmin esnek üretim ve tüketim dengesini sağlama anlayışı, eğitimin ticarileşmesine ve özelleşmesine neden olurken 21. yüzyılla birlikte ortaya çıkan küreselleşme düşüncesi ve neoliberal politikalar ise metalaştırılmış eğitim ve okul kavramına karşı yeni görüşlerin (eleştirel pedagoji) ve yapılanmaların (alternatif okullar) ortaya çıkmasına neden olmuştur (Değirmenci, 2021, s. 253).

Günümüzde Okul Kavramı

Günümüzde bireysel farklılıklara önem vermeyen, özgürlüğü kısıtlayan, geleneksel ve tek tip insan yetiştiren okul kavramına karşı çok çeşitli eleştirel getirilmiştir. Bu eleştirilerden biri de Möngü (2023)'ye göre Marksizm ve eleştirel teoriden etkilenen ve aynı zamanda eleştirel bir eğitim felsefesi olan Eleştirel Pedagojidir. Öyle ki Paulo Freire'nin 1960'lardaki düşünce ve pratikleriyle kurulmuş bir eğitim yaklaşımı olan ve 20. yüzyılda klasik eğitim felsefesine bir tepki olarak oluşturulan eleştirel pedagoji; hatalı yönlerini ve nasıl bir amaca hizmet ettiğini gösterdiği mevcut eğitim anlayışının yerine geçebilecek yeni ve özgün eğitimin hangi nitelikleri taşıması gerektiğini ortaya koymaya çalışmaktadır (Möngü, 2023, s. 314). Bu bağlamda Cevizci (2011)'ye göre eleştirel pedagoji, eğitimi "insanı asli ve gerçek doğasına döndürmenin veya adil bir demokrasi tesis etmenin en önemli yolu ve aracı" olarak görmektedir.

Möngü (2023)'ye göre eleştirel pedagojinin bazı temel argümanları bulunmaktadır. Bunlar; insanın iyi bir doğaya ya da yapıya sahip olduğunu savunması, eleştirel teoriden etkilenerek (Frankfurt Okulu) kapitalist düzen içinde maddeleştirilen dünya düzenini yıkıcı ve dönüştürücü bir tavırla eleştirmesi, eğitimin politik olduğu inancıyla eşitsizlik temelinde hareket eden kapitalizm ve neoliberal ekonomi politikalarına dikkat çekmesi, devlet kontrolündeki genel eğitime karşı olması, gerçekliğin bireylerin zihninde inşa edildiğini savunarak farklılıklara ve bireyselliğe atıf yapması ve eğitimi, özgürleşmenin ve toplumsal kalkınmanın en önemli aracı olarak görmesidir.

Güzel ve Avcı'ya (2023) göre eleştirel pedagojinin kurucusu Paulo Freire, "Ezilenlerin Pedagojisi" adlı eserinde; Brezilya'da yaşayan, okuryazar olmadığı için oy kullanamayan ve bu nedenle kendi ülkelerinin siyasi tercihlerinde seçim şansı olmayan tarım işçilerinin eğitim faaliyetleri ile ilgili yaşantılarını anlatmıştır. Öyle ki Freire kitabında; "bankacı eğitim modeli" diye adlandırdığı ezberci eğitim metodunu reddederek bu metodolojide öğrencileri (ezilenler) bilgi yatırımı yapılan pasif varlıklar, yani boş kaplar olarak nitelendirmektedir. Dolayısıyla Freire ezilenlere dayatılmayan, onlarla diyalog içinde oluşturulan bir pedagojiyi yani "problem tanımlayıcı eğitim" modelini tüm insanlığa önermektedir.

Günümüzde okul kavramına getirilen eleştirilerden biri de alternatif okullardır. Öyle ki Arslan'a (2020) göre temelleri, 20. yüzyılda yaşamış üç hümanist düşünür ve eğitimciye dayanan (Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ve Friedrich Froebel), felsefi anlamda alt yapısını eleştirel pedagojinin (Frankfurt Okulu) oluşturduğu ve bireyin özgürlüğünü esas alan alternatif okullar, Kaya ve Gündüz (2015)'e göre "öğrencilerine ana akım okulların felsefe ve ilkelerinden farklı yaşantılar sunan her türlü okul" olarak tanımlanmaktadır. Bu

kapsamda alternatif okulların temelde hedef kitlesi; okul başarısızlığı riski taşıyan öğrenciler, okullarda yıkıcı ve davranış bozukluğu sergileyen öğrenciler ve okuldan uzaklaştırılmış veya atılmış öğrencilerdir (Lehr, Lanners, ve Lange, 2003, s.9).

Alternatif okul tipleri, Fizzel ve Raywid (1997) tarafından üç farklı kategori altında toplanmıştır. Bunlar; okulları daha insancıl, duyarlı, zorlayıcı ve çekici hale getirmeye çalışan yenilikçi okullar (tip 1), okuldan atılma, tehlikesiyle karşı karşıya kalan ve müfredattan çok davranış odaklı çalışan reform okulları (tip 2) ve rehabilitasyona ihtiyacı olan öğrenciler için tasarlanan güçlendir ve geri gönder okullarıdır (tip 3). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde başlıca alternatif okul modellerinin Summerhill Özgürlük Okulu, Reggio Emilia Okulları, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Paideia Okulları, Demokratik Okullar ve Orman Okulları olduğu görülmektedir.

Summerhill Özgürlük Okulu

Karayel'e (2023) göre çocuklara klasik okulların veremediği özgürlükleri vermeyi amaçlayan, öğrencilerle uzlaşmayı dikkate alan, öğrenme merkezli, esnek ve işlevsel programı olan Summerhill Özgürlük Okulu, Alexander Neill tarafından 1921 yılında İngiltere'de yatılı bir okul olarak kurulmuştur. Öyle ki Neill'e (1978) göre Summerhill Özgürlük Okulu, demokratik yapıya sahip, kendi kendini yönetebilen bir okuldur ve okulun temel felsefesi; "çocuğu okula uydurmak yerine okulu çocuğa uydurmak" düşüncesidir. Bu bağlamda Summerhill Özgürlük Okulu'nda öğrenciler üç farklı yaş sınıfına ayrılmaktadır. Birinci grup 5-7 yaş, ikinci grup 8-10 yaş ve üçüncü grup ise 11- 15 yaş arasındaki öğrencilerden oluşmaktadır ve 16 yaşında öğrenciler okuldan mezun olmaktadır (Karayel, 2023, s. 141).

Reggio Emilia Okulları

Arslan'a (2020) göre okulun çocuk için bir zorunluluk olmaktan çok bir yaşam alanına dönüştürülme çabası güdülen Reggio Emilia okul yaklaşımı, Loris Malaguzzi tarafından geliştirilmiş ve okul öncesi eğitime uyarlanmıştır. Öyle ki Loris Malaguzzi, yaratıcılıkla ilgili görevlerinin çocukların olabildiğince kendi yüksek dağlarına tırmanmasını sağlamak olduğunu belirtmiş ve bu bağlamda çocuğun keşfetmek, üretmek ve hayal etmek için yüz dili bulunduğunu ifade etmiştir (Arslan, 2020, s. 12).

Reggio Emilia okullarında yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocukların ve öğretmenlerin birlikte bulunabilecekleri «piazza» alanları mevcuttur (Aslan, 2005, s. 78). Bunun yanı sıra okulda, ahşaptan yapılmış oyuncaklar bulunmaktadır. Ayrıca yerlerde ya da tavanda aynalar mevcuttur, panolarda öğrenci çalışmalarına yer verilmektedir. Atölyeler ve okul tuvaletleri ise öğrencilere göre tasarlanmaktadır (Aslan, 2005, s. 79).

Montessori Okulları

Bir tıp doktoru olan Maria Montessori tarafından geliştirilen bu okul modelinde; çocuklara, uzman öğretmen rehberliğinde ve özel geliştirilmiş araç ve gereçlerle eğitim verilmektedir. Bu bağlamda Montessori'nin çocuğu bütün olarak ele alması, onu geleneksel öğretmen merkezli sınıflardan daha farklı bir okul ortamı oluşturmaya yöneltmiştir. Bu farkı ortaya koymak için ilk açtığı okula "Çocuk Evi (Casa de Bambini)" adını vermiştir (Danişman, 2012, s. 91). Ayrıca bu okul modelinde, çocuklara hata yapma ve hatalarını düzeltme fırsatı tanınmaktadır. Bu nedenle eğitim materyalleri, çocukların bu hatalarını bulmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır (Danişman, 2012, s. 92).

Waldorf Okulları

Rudolf Steiner'in eğitim düşüncesine dayanan (irade, duygu, düşünce bütünlüğünü sağlayarak öğrencinin benliğini özgürleştirme) ve 1919 yılında hayata geçirilen Waldorf okullarında, 12 yıllık kesintisiz bir eğitim verilmektedir (Kotaman, 2009, s. 175). Öyle ki Waldorf okullarına her çocuk kayıt yaptırabilmektedir ve her çocuğun farklı bireysel özelliklere ve üstün yeteneklere sahip olduğu okul yönetimince kabul edilmektedir. Bundan dolayı eğitim planlanırken çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil, neleri öğrenebilecekleri göz önüne alınmaktadır. Ayrıca okulun, devletten bağımsız demokratik bir yapıya sahip olması fikri, Waldorf okul sisteminin özgürlük anlayışını ortaya koymaktadır (Kotaman, 2009, s. 176).

Paideia Okulları

Aydın (2015)'a göre, Dr. Mortimer Adler tarafından ilk kez 1984 yılında “Paideia Önerisi: Bir Eğitim Manifestosu” adlı kitapta dile getirilen “Paideia” okul modelinin, Gezer’e (2013) göre dört temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, bireyleri yaşama hazırlamak, bireyleri iyi birer yurttaş olarak yetiştirmek ve bireylerin hayat boyu öğrenmeyi sürdürmelerini sağlamaktır. Öyle ki aktif öğrenme yaklaşımını benimseyen paideia okullarında, bu amaçları gerçekleştirmek için sınıflarda didaktik öğretim, akademik koçluk ve Sokratik diyalog yöntemleri kullanılmaktadır. Bu bağlamda Gezer’e (2013) göre 3–18 yaş arası çocukları olan ailelere hizmet veren paideia okulları, aslında Sokratik yöntemin diğer adıdır ve bu yöntemle eğitim alan çocukların akademik başarılarının yükseldiği ve kritik düşünme becerilerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Demokratik Okullar

Temeli; 1921 yılında İngiltere’de Alexander Neill tarafından açılan Summerhill Özgürlük Okulu’na dayanan demokratik okullar, ilk kez Hecht (2022) tarafından 1987 yılında İsrail’in Hadera kentinde eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Öyle ki demokratik okullar; öğrenciyi merkeze koyan, ona özgürlük tanıyan ve okulun yönetiminde demokratik prensiplerden ve uygulamalardan yararlanan okullardır. Bu nedenle demokratik okulda eğitimin/eğitiminin görevi, çocuğun yapmak istediğini netlikle ortaya koymasına izin vermektir. Çünkü çocuk kendi mutluluğu için öğrenmelidir (Morhayim, 2008, s. 21).

Demokratik okullarda üç yaş grubu bulunmaktadır. Bunlar; 4-8 yaş küçükler bölümü, 8-12 yaş ilköğretim bölümü, 12-18 yaş ortaokul ve lise bölümüdür (Hecht, 2022, s. 45-46). Bu kapsamda demokratik okullarda, yapılan her etkinlik (sohbet, oyun oynama vb.) öğrenme olarak kabul edilmektedir (Hecht, 2022, s. 47) ve okul yönetimi; yasama, yürütme, yargı ve denetim olmak üzere demokratik bir yapılanma göstermektedir (Hecht, 2022, s. 59). Bu bağlamda Hecht (2022)’e göre demokratik okullarda sanat, dil öğrenme, müzik, bilgisayar, fen laboratuvarı, video merkezi gibi çeşitli öğrenme merkezleri bulunmaktadır. Ayrıca demokratik okullarda atölyeler mevcuttur ve her bir öğrenci okulda atölye açabilir ve bunu çevresine duyurabilir.

Orman Okulları

Orman okullarının (sınıf dışı öğrenme) temelinde yatan dış mekânları öğrenme ortamı olarak kullanma anlayışı, İskandinav kültürüne dayanmaktadır. Öyle ki Froebel’in 1840 yılında Almanya’da ilk “kindergarten (anaokulu)” açmasıyla beraber orman okulları, tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır (Arslan, 2020, s. 25). Bu kapsamda orman okulu yaklaşımına göre çocuklar, ormanlık alanlarda tüm duyarlarını birlikte kullanmaktan hoşlanmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmaktadır (Arslan, 2020, s. 28).

Orman okulu yaklaşımı uygulamalarında, belirli bir standardı yakalamak adına bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Öyle ki orman okulu özel bir ortama sahip olmalıdır ve düzenli aralıklarla bu özel ortama gidilmelidir. Yine orman okuluna katılacak çocuk sayısı, yetişkin sayısı ile dengeli olmalıdır. Ayrıca orman okulu eğitimcisi, nitelikli bir lider olmalıdır ve orman okulu, okul müfredatını tamamlayıcı nitelikte olmalıdır (Canlı ve Temel, 2022, s. 432).

YÖNTEM

Bu araştırmada; tarih boyunca okulun işlevsel anlamda dönüşümü ortaya konularak mevcut eleştiriler bağlamında okul kavramının geleceğini tartışmak amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma deseni, nitel bir tarzda ve doküman analizine dayalı bir şekilde oluşturulmuştur. Öyle ki doküman incelemesi; araştırılması düşünülen olgu ya da olaylar hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır. Bu bağlamda doküman incelemesi, nitel bir araştırmada tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189).

Forster’e (1995) göre araştırmada, doküman incelemesi yaparken bir dizi aşama kullanılmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, öncelikle araştırma konusuyla ilgili yazılı materyallere (basılı ya da elektronik dokümanlar) ulaşılmış, daha sonra elde edilen dokümanların özgünlüğü (dokümandaki verinin araştırma konusuna ilişkin olması, verinin birincil kaynaklardan elde edilmesi, dokümanın güvenilir kaynaklara dayanması vb.) kontrol edilmiştir. İlerleyen süreçte temin edilen güvenilir ve araştırma konusuyla ilgili dokümanlar incelenerek yorumlanmış ve tek veri seti olarak içerik bakımından analize tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, araştırma konusuyla bağlantılı olarak internet üzerinde “Okulun ve Eğitimin Geleceği” başlığıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırma sonucunda, özellikle uluslararası kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları ve akademisyenler tarafından yapılan birçok bilimsel çalışmaya, rapora ve etkinliğe rastlanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler ise kronolojik olarak sıralanarak aşağıda belirtilmiştir.

Okulun ve Eğitimin Geleceği

Goethe Enstitüsü; 2008 Şubat ayında hayata geçirilen, Almanya ile özel bir bağlantısı olan ve günümüzde sayısı iki binin üzerinde olan "Okullar: Geleceğin Ortakları PASCH Girişimi" ile dünya çapında bir okul iletişim ağı oluşturmuştur. Bu kapsamda Goethe Enstitüsü; 100'den fazla ülkede milli eğitim sistemine bağlı yaklaşık 600 PASCH okuluna danışmanlık desteği vermektedir. Öyle ki PASCH girişimi dört ana fikre dayanmaktadır. Bunlar; eğitimde imkânlar yaratılması, çok dillilikle ufkun genişletilmesi, dil ve eğitime erişimin sağlanması ve gelecek ilgili sorunların uluslararası bir öğrenme topluluğu olarak birlikte ele alınmasıdır.

Fırat (2010) “Bilgi Toplumunda Eğitimin Sürekliliği ve Okulların Geleceği” adlı bildirisinde; dijital çağda sürekli olarak güncellenen teknolojileri takip edebilen, bilgi üretiminin yanında bilgiyi hızlı bir şekilde paylaşma ve etkili kullanma becerilerine sahip insan profiline ihtiyaç duyulduğunu, bu ihtiyacın yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme, bireysel öğrenme ve e-öğrenme gibi kavramları ortaya çıkardığını ve küreselleşmeye bağlı olarak okul örgütlenmelerinin yenilikçi ve öğrenen organizasyon şeklinde yapılandırılmaları gerektiğini dile getirmiştir.

Eğitim Birliği Sendikası “Eğitime Bakış” dergisinin 2011 yılında yayımlanan 20. sayısında Süreyya Dalka tarafından kaleme alınmış “Okulun Geleceği ve Geleceğin Okulları” adlı makalede; geleceğin okullarının iyi birer vatandaş yetiştirme anlayışı yerine, çağa ayak uydurabilen iyi bir insan yetiştirme politikası üzerinde yapılandırılacağını belirtmiştir.

2014 yılında Dünya Eğitim İnovasyonu Zirvesi (WISE) tarafından “2030 Yılında Okul” adında bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma; 15 binden fazla çalışanı olan WISE Topluluğunu temsilen 645 uzman personelin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öyle ki bu 645 katılımcı, 15 dakikalık bir çevrimiçi anketi cevaplandırmıştır. Araştırma sonucunda; okulun teorik bilginin öğretildiği bir yer olmaktan çıkıp öğrencilerin akranlarıyla daha iyi etkileşime girebildikleri, meslekî hayata daha iyi hazırlanabildikleri, çok yönlü bir donanım edindikleri ve rehberlik alabildikleri bir sosyal ortam haline dönüşeceği varsayılmıştır.

Arslan, Karahalilöz, Karagözoğlu, Yıldırım, Yıldız, Kuş ve Acar 2019 yılında yayımladıkları “Geleceğin Okulları: Değişim Kaçınılmaz mı?” adlı makalelerinde; küreselleşme ve teknolojinin etkisiyle okul eğitiminin daha çok dijitalleşmeye, fiziki sınırların ötesine geçerek daha çok sanallaşmaya ve yaşam boyu sürecek bir hale dönüştüğünü, bu durumun da eğitimi bireysel bir boyuta taşıdığını ifade etmiştir.

OECD tarafından en son 2020 yılında hazırlanan eğitimde gelecek senaryolarına baktığımızda gelecekte okulların; birer öğrenme merkezi olarak esnek bir şekilde yapılandırılacağı, öğretmenlerin daha profesyonel ve daha esnek uzmanlıklara sahip olacakları ve yerel yönetimlerle merkezî yönetimlerin vereceği kararlar arasında çok çeşitli çatışmaların yaşanacağı belirtilmektedir.

TÜSİAD’ın 2020 yılında “Covid-19 Sürecinde Eğitimin Geleceği ve Eğitim Ekosistemi” adı altında yaptığı webinar seminerinde; bireylerin çok yönlü ve 21. yüzyıl becerilerini edinmiş olarak geleceğe hazırlanması, uluslararası ölçütleri temel alan, ancak kendi kaynaklarımızla ve paydaşlarımızla örnek gösterilecek bir eğitim ekosistemi oluşturulması ve eğitimin yaşam boyu devam edecek bir süreç olarak yapılandırılması üzerinde durulmuştur.

TEDED-x Eğitimcileri, 2022 yılında yapılan bir röportajda, eğitimin ve okulun geleceği hakkında bazı görüşler ortaya koymuşlardır. Bu görüşlere göre; gelecekte sınıflarda daha fazla yaratıcılığın olacağı, sınıfların birer atölyeye dönüşeceği, aktif öğrenmenin daha baskın bir hale geleceği, bilgiyi ölçen sınavların kaldırılarak yerine uygulamalı proje sınavlarının yapılacağı, öğretmenin iyi bir rehber ve lidere dönüşeceği, sabit sınıfların ve fiziksel kampüslerin ortadan kalkacağı ya da daha az kullanılacağı ve sosyal adaletin ve fırsat eşitliğinin daha çok ön plana çıkacağı vurgulanmıştır.

Kılıç, Altınışık ve Kılıç’ın (2022) “Khan’ın Dünya Okulu Kitabı Kapsamında Eğitimi Yeniden Düşünmek” adlı makalesinde; Salman Khan’ın dünyada oldukça ilgi uyandıran “Dünya Okulu” adlı kitabının özellikle gelecekteki eğitimin planlanması adına bir analizi ve değerlendirmesi yapılmıştır. Bu bağlamda Khan “Dünya Okulu” adlı

kitabında geleceğin okulunu (ideal sınıf); farklı yaşlardan öğrencilerin tek sınıfta olduğu, herkesin aynı şeyi yapmak zorunda olmadığı, bilgisayar temelli derslerle yaratıcılık ve ucu açık öğrenmelerin desteklendiği ve sınıfın asla müfredatla sınırlandırılmadığı bir okul olarak tanımlamaktadır.

Türkiye Maarif Vakfı'nın 4-5 Kasım 2023 tarihlerinde "Okulun Geleceği, Pandemi Sonrası Eğitimin İhtiyaçları" temasıyla İstanbul'da yüz yüze gerçekleştirdiği İstanbul Eğitim Zirvesi'nde eğitimin geleceğine ilişkin görüşler (endüstri 4.0, toplum 5.0, öğretmenlerin eğitimi, STEM) ortaya konmuştur.

2023 yılında Sağlık ve Eğitim Vakfı (SEV) Araştırma ve Etki Departmanının "Geleceğin okulları nasıl olmalı?" sorusundan yola çıkarak hazırladığı "Öğrenen Organizasyon Olarak Okullar" adlı araştırma raporunda; gelecekte okulların önemini yitireceği görüşünün aksine okullara duyulan ihtiyacın artarak devam edeceğini ve öğrenen organizasyonu benimseyen okulların birbirini besleyebileceği bir ekosistemin oluşabileceğini öngörmektedir.

Türkiye Özel Okullar Derneği tarafından 2023 yılında düzenlenen "Cumhuriyetin 100. Yılı ve Eğitimin Geleceği" temalı XXI. Geleneksel Eğitim Sempozyumu kapanış bildirgesinde; okul kültürünün, iyi yetişmiş öğretmen ve yöneticilerle endüstri 4.0'dan farklı olarak toplum 5.0 denilen yani insanı merkeze alarak teknolojiyi insan yararına kullanmayı hedefleyen bir bakışla yeniden yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

SONUÇLAR

Araştırmanın bulgular kısmında elde edilen veriler ışığında önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bağlamda gelecekte öğrenen organizasyon olarak öne çıkacak olan okul örgütleri, birbirini besleyebilecek bir ekosistemin parçası olacaklardır. Dolayısıyla okulların önemi azalmayacak, bilakis birer öğrenme merkezi olarak okulların önemi daha da artacaktır.

Geleceğin okulları ulusal düzeyde iyi birer vatandaş yetiştirme politikası yerine, uluslararası anlamda çağa ayak uydurabilen ve 21. yüzyıl becerilerini kazanmış iyi birer insan yetiştirme politikası güdecektir. Bu nedenle geleceğin okulları; endüstri 4.0 ile ortaya çıkan bilgi toplumlarından, daha sürdürülebilir bir model olan süper akıllı toplumlara geçişi ifade eden toplum 5.0 ile (insan odaklı dijital dönüşüm) büyümeyi ve kalkınmayı amaçlayacaktır. Ayrıca geleceğin okulları, teorik bilginin öğretildiği bir yer olmaktan çıkıp öğrencilerin ekranlarıyla daha iyi etkileşime girebildikleri, meslekî hayata daha iyi hazırlanabildikleri, çok yönlü bir donanım edindikleri ve rehberlik alabildikleri bir sosyal ortam haline dönüşecektir.

Geleceğin okullarında eğitim, yaşam boyu devam edecek şekilde bir sürece yayılacaktır ve sosyal adalet ve fırsat eşitliği ön planda olacaktır. Yine dijitalleşmenin daha çok artacağı geleceğin okullarında sınıflar birer atölyeye dönüşecek ve okullarda yaratıcılık daha da önem kazanacaktır.

ÖNERİLER

Araştırmada, ulaşılan sonuçlar ışığında bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu bağlamda okullar, küreselleşmenin de etkisiyle uluslararası düzeyde daha çok etkileşime ve iş birliğine gireceği için uluslararası düzeyde okulların entegrasyonuna daha çok önem verilmelidir.

Aktif öğrenmenin daha baskın bir hale geleceği okullarda bilgiyi ölçen sınavlar kaldırılacak ve yerine uygulamalı proje sınavları getirilecektir. O halde bugünden itibaren liselere ve üniversiteye giriş sınavları yerine bir geçiş sistemi muhakkak oluşturulmalıdır.

Gelecekteki okullarda öğretmenler, daha profesyonel ve daha esnek uzmanlıklara sahip olacaktır. Bu nedenle öğretmen eğitimine ve yeterliklerine daha fazla önem verilmelidir. Ayrıca öğretmenin iyi bir rehber ve lidere dönüşeceği geleceğin okullarında, fiziksel kampüsler daha az kullanılacaktır. Bu nedenle açık ve uzaktan öğretimin daha çok yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Agibalova, Y. & Donskoy, G. (2017). *Ortaçağ tarihi*. (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam.
- Arslan, S., Karahalilöz, O. & Karagözoğlu, B., Yıldırım, E., Yıldız, T., Kuş, H. & Acar, S. (2019). Geleceğin okulları: Değişim kaçınılmaz mı? *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 201-216.

- Arslan, E. (2020). *Türkiye'deki alternatif eğitim felsefesine sahip okulların benzerlikleri ve farklılıkları bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Canlı, E. S. K. & Temel, Z. F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 431-454. doi:10.21764/maeuefd.1040654
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Çam, F. B. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve Antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 629-643. doi:10.14686/buefad.v5i2.5000192049
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- Değirmenci, S. D. (2021, Mayıs). *Kapitalizmin değişen üretim biçiminin eğitimi şekillendirmesi*. 7th International Management and Social Research Conference'da sunulmuş bildiri, Uluslararası Göç ve Dayanışma Derneği (UYSAD), İstanbul.
- Dik Yol, D. Ç. (2021). Antik Roma'da bir statü göstergesi olarak eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1025-1051. doi:10.16953/deusosbil.857266
- Dumlu, A., Şahin, M. & Şahin, M. (2023). Antik Mısır'da eğitim. *EKEV Akademi Dergisi*, 93(1), 1-11. doi:10.17753/sosekev.1239849
- Fırat, M. (2010, Kasım). *Bilgi toplumunda eğitimin sürekliliği ve okulların geleceği*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Fizzell, R. & Raywid, M. A. (1997). If the alternative schools are the question, what's the answer. *Reaching Today's Youth: The Community Circle of Caring Journal*, 1(2), 7-9.
- Forster, N. (1995). *Qualitative methods in organizational research*. (C. Cassell & G. Symon, Eds.). London: Sage.
- Gezer, İ. (2013). Eğitimde alternatif okullar. Retrieved from <https://www.ibrahimgezer.com.tr/icerikler/alternatif-okullar/157>
- Gould, S. B. (1891). *The Church in Germany*. New York: James Pott & Co.
- Grant, E. (2004). *God and reason in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University.
- Güven, İ. (2021). *Eğitimin tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, G. & Avcı, Y. E. (2023). Paulo FREIRE (Ezilenlerin Pedagojisi) kitap analizi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(46), 2170-2176. doi: 10.29228/ASRJOURNAL.67854
- Hecht, Y. (2022). *Demokratik okullar*. (E. Askeri, Çev.). İstanbul: Yeni İnsan.
- İnal, K. (2020). *Modernite, yurttaşlık ve eleştirel pedagoji*. İstanbul: Töz.
- İsbir, E. (2018, Ekim). *Aydınlanma döneminde eğitim*. 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Girsun Üniversitesi, Giresun.
- Joyal, M., McDougall, I. & Yardley, J. C. (2009). *Greek and Roman education*. London: Routledge.
- Karayel, F. (2023). Özgürlük okulu: Çocuk yetiştirme konusunda köktenci bir yaklaşım (Alexander Sutherland Neill). *EDUCATION*, 2(1), 138-147. doi:10.58650/education.1280172
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: "Waldorf okulları örneği". *Milli Eğitim Dergisi*, 205, 5-25.
- Kılıç, A., Altınışık, S. & Kılıç, A. A. (2022). Khan'ın Dünya Okulu Kitabı Kapsamında Eğitimi Yeniden Düşünmek. *Education and Youth Research*, 2(2), 59-80.
- Kılıç, Y. & Sabuncuoğlu, T. (2019, Eylül). *Eski Mezopotamya toplumlarında eğitim*. II. Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Konrad, F. M. (2021). *Okulun tarihi (Antik Çağ'dan günümüze)*. (E. Kulaksız, Çev.). İstanbul: Runik.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Lawton, D. & Gordon, P. (2002). *A history of western educational ideas*. London: Woburn.
- Lehr, C. A., Lanners, E. J. & Lange, C. M. (2003). *Alternative schools policy and legislation across the United States*. Minnesota: Institute on Community Integration (UCEDD).
- Lufer, H. (1989). Sanayileşme sürecinde eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 837-846.
- Morhayim, B. G. (2008). *Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Möngü, B. (2023). Eleştirel pedagojiye yönelik eleştirel bir okuma: Eğitim bir özgürleşme aracı olabilir mi? *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 35, 313-330.
- Neill, A. S. (1978). *Bir eğitim mucizesi (Summerhill)*. (G. Dikmen, Çev.). İstanbul: Hür.

- Özdemir, M. (2023). Üniversite toplum ilişkisinde popüler kültürün yükselişi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1127-1150. doi:10.17755/esosder.1265660
- Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 401-414.
- Panti, C. (2014). Müzik teorisi Hristiyan kültüründe müzik. (U. Eco, Ed.), *Orta çağ barbarlar, Hristiyanlar, Müslümanlar* içinde (ss. 871-876). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Smith, W. A. (1969). *Ancient education*. New York: Philophical Library.
- Uçak, H. (2022). Okulun tarihi Antik Çağ'dan günümüze. *Tarih Kritik Dergisi*, 8(3), 228-230.
- Ülgen, P. (2010). Geç Ortaçağ'da Avrupa'daki üniversiteler ve eğitim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 347-372.
- Ünal, B. Ç. (2022). Orta çağ Almanya'sında eğitim. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(3), 1538-1545. doi:10.30783/nevsosbilen.1133232
- Van der Berg, R. (2000). The Role of education in the social and legal position of women in Roman society. *Revue Internationale de Droits del'Antiquite*, XLVII, 351-364.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Whitehead, A. N. (2020). *Eğitimin amaçları, eğitimde reform çağrısı*. (1. Baskı). (H. Ünder & R. Çelik, Çev.). Ankara: Ayrıntı.

ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ TARAFINDAN BELİRLENEN ÖDÜLLERİN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

THE INVESTIGATION OF EFFECTIVENESS OF REWARDS GIVEN BY THE TEACHER, STUDENT AND PARENTS

Mustafa SEYREK

Şehit İbrahim Betin İlkokulu, mustiiseyrek@gmail.com.tr

Muhittin ÇALIŞKAN

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, muhittin.caliskan@mgu.edu.tr

ÖZET: Bu eylem araştırmasının temel amacı bir davranışın kazandırılması sürecinde farklı kaynaklar (öğrenci-öğretmen-veli) tarafından belirlenen ödülün etkililiğini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada “Ödülün ne olacağına kim karar vermeli, kimin seçtiği ödül daha etkili oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bir ilkokulda ikinci sınıfa devam eden üç şubedeki 69 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler sıralarını ve sınıfı temiz tuttuklarında ödüllendirilmiştir. 2/A şubesinde öğretmenin seçtiği ödül, 2/D şubesinde velilerin seçtiği ödül ve 2/F şubesinde ise öğrencilerin seçtiği ödül verilmiştir. Uygulama üç hafta (15 gün) sürmüştür. İlk beş gün sürekli pekiştirme, ikinci beş günlük zaman diliminde sabit zaman aralıklı pekiştirme ve üçüncü beş günlük zaman diliminde ise değişken zaman aralıklı pekiştirme tarifi uygulanmıştır. Öğrencilerin sıralarını ve sınıfı temiz tutma durumları kontrol listesiyle ve saha notlarıyla gözlenmiştir. Her bir şubenin kontrol listesinden almış oldukları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Şubelerin kontrol listesinden almış olduğu puanlar Kruskal Wallis H- Testi ile karşılaştırılmıştır. Saha notlarından elde edilen verilerin analizinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğrencilerin kontrol listesinden aldıkları puanlar, farklı kaynakların belirlediği ödüle göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Saha notlarının analizi sonucunda ulaşılan kategoriler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin seçtiği ödülün verildiği A şubesinin diğer şubelere göre daha temiz olduğu ve bu şubedeki öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenin, öğrencilerin ya da velilerin seçtiği ödülün verilmesinin öğrencilerin sıralarını ve sınıflarını temiz tutma davranışı üzerinde istatistiksel olarak farklı bir etkiye sahip olmadığı ancak öğretmenin seçtiği ödülün verildiği şubedeki öğrencilerin diğerlerine göre sınıflarını ve sıralarını daha temiz tuttukları söylenebilir.

Anahtar sözcükler: eylem araştırması, ödül, öğretmen, öğrenci, veli

ABSTRACT: In this study, the main goal was to assess the impact of rewards chosen by different sources (student, teacher, parent) on behavior acquisition. Specifically, the study addressed questions about who should select rewards and which type of reward is most effective. Conducted with second-grade students across three classes in a primary school, the research focused on rewarding students for maintaining clean desks and classrooms. Each class received a different reward selection: the teacher's choice in 2/A, parents' choice in 2/D, and students' choice in 2/F. The study spanned three weeks with varying reinforcement schedules: continuous, fixed interval, and variable interval. Observations used checklists and field notes to evaluate cleanliness and behavior. Descriptive statistics compared checklist scores among classes, supplemented by Kruskal-Wallis H-Tests. Inductive analysis of field notes provided qualitative insights. Findings indicated no significant score differences based on reward source. However, the teacher-selected reward correlated with cleaner environments and more positive behaviors in the 2/A class. Thus, while statistical significance was lacking, teacher-chosen rewards appeared more effective in promoting cleanliness. The study underscored the importance of systematic teaching practices and varied reinforcement intervals in behavior acquisition. It highlighted the teacher's role in selecting effective rewards, influencing classroom cleanliness positively. This research offers valuable insights for educators, emphasizing methodological rigor and strategic reward selection in instructional decision-making.

Key words: action research, reward, teacher, student, parent

GİRİŞ

Öğretmen araştırması olarak da adlandırılan eylem araştırması okul yönetiminin ve öğretmenlerin sağlam kararlar almalarını sağlar. Johnson (2015), öğretmenlerin öğretim uygulamalarında sağlam kararlar almalarında eylem araştırmasının önemini şöyle vurgulamaktadır:

“Öğretim uygulamalarında karar alınırken bazı genel yaklaşımlar şunlardır: Kişisel deneyim ve anekdotal delil, bir veya iki çalışma, ünlü kişi, gelenekler ve adetler, sihirli çözümler, gösterişli yeni paketler ve iş modelidir. Bunlar öğretimsel karar vermede sağlam yaklaşımlar değildir. Bir öğretmen karar vermek için kendi verilerini topladığında, bu verileri analiz edip bir sonuca ulaştığında, öğretimsel kararları için sağlam bir dayanak oluşturmuş olur. Bu eylem araştırması ile mümkün olur. Eylem araştırması, öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözlemlemek, incelemek için sistematik ve düzenli bir yoldur ve amacı bireyin öğretim uygulamalarını geliştirmektir. Eylem araştırması öğretmen yetkinliğini kolaylaştırır. Öğretmenler kendi sınıfları ve okulları hakkında karar vermede kullanmak için kendi verilerini toplayabildiklerinde yetkinleşirler” (s.12-15).

Bu çalışmada sınıf öğretmeni olan birinci yazar öğretim uygulamalarını geliştirmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Farklı kaynaklar (öğrenci-öğretmen-veli) tarafından belirlenen ödüllerden hangisinin daha etkili olduğu sorusu bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Araştırmada “Ödülün ne olacağına kim (öğrenci-öğretmen-veli) karar vermeli, kimin seçtiği ödül daha etkili oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bir öğretmen karar vermek için kendi verilerini topladığında, bu verileri analiz edip bir sonuca ulaştığında, öğretimsel kararları için sağlam bir dayanak oluşturmuş olur. Bu da eylem araştırması ile mümkün olur. Eylem araştırmaları, öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözlemlemek, incelemek için sistematik ve düzenli bir yoldur. Amaç, öğretmenin öğretim uygulamalarını geliştirmektir (Johnson, 2015). Bu çalışmada da sınıf öğretmeni olan birinci yazar, bir davranışın kazandırılması sürecinde farklı kaynaklar (öğrenci-öğretmen-veli) tarafından belirlenen ödülün etkililiğini incelemek amacıyla gerçekleştirmiş olduğu uygulamaları sistematik ve düzenli bir şekilde gözlemiştir. Böylelikle ödül kullanırken alacağı karar için sağlam bir dayanak oluşturmayı amaçlamıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırma, sınıf öğretmeni olan birinci yazarının görev yaptığı ilkokulda ikinci sınıfa devam öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Uygulama için üç şube seçilmiştir. Bu şubelerden biri birinci yazarın kendi sınıfıdır. Bu üç şubede 69 öğrenci vardır. A şubesinde 11 kız, 13 erkek olmak üzere 24 öğrenci; D şubesinde 10 kız, 16 erkek olmak üzere 26 öğrenci; F şubesinde 7 kız, 12 erkek olmak üzere 19 öğrenci vardır.

2.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi kontrol listesidir, ikincisi saha notlarıdır. Öğretmen, “sınıfı temiz tutma” davranışını gözlemek için kontrol listesini kullanmıştır. Günün sonunda öğrenci sıralarını gözlemlemiştir. Öğrenci sırasını temiz bırakmış ise (+), bırakmamış ise (-) sembolü ile gözlem sonucunu kayıt etmiştir. Bu işlem süreç boyunca her gün yapılmıştır. Öğretmen sınıfın genel durumunu gözlemlemek amacıyla dersten sonra ve günün sonunda olmak üzere süreç boyunca her gün en az üç kez gözlem yapmıştır. Bu şekilde 45 gözlem yapılmıştır. İlk gözlem öğleden önceki herhangi bir teneffüs seçilerek yapılmıştır. İkinci gözlem öğle arasında yapılmıştır. Üçüncü gözlem ise gün sonunda öğrenciler sınıflarından ayrıldıktan sonra yapılmıştır. Bu gözlemler yazılarak saha notları tutulmuştur. Bu gözlemlerden öğrencilerin haberi olmamıştır. Öğretmen ödül vermek için sınıflara gittiği zamanlardaki gözlemlerini de saha notlarına dahil etmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Kontrol listesinde, öğrencinin (+) aldığı her bir gözlem 1 puanla puanlanmıştır. Bu şekilde her bir öğrencinin kontrol listesinden almış olduğu toplam puan hesaplanmıştır. Her bir şubenin kontrol listesinden almış oldukları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Şubelerin kontrol listesinde almış olduğu puanlar normal dağılım

özellili göstermediğinden ortalamalar Kruskal Wallis H- Testi ile karşılaştırılmıştır. Shapiro- Wilk testinin anlamlılık değerleri A - D ve F şubelerinin puanları için sırasıyla 0,097 – 0,001 ve 0,056 hesaplanmıştır. Saha notlarından elde edilen verilerin analizinde “tümevarım analizi” kullanılmıştır. Tümevarım analizi, bir alana veya bir grup veriye bakmak ve gruplar içinde gözlemlenen düzenleyerek tüme varmaya ya da bir düzen oluşturmaya gayret etmek anlamına gelir (Johnson, 2015, s. 112). Her bir şube için saha notlarına yazılanlar incelenmiştir ve yinelenen öğeler, temalar aranmıştır. Benzer şeyler kodlanmıştır ve kategorilere taşınmıştır. Böylelikle o şube için belirlenen ödülün genel olarak o şubedeki etkiliği ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.6 İşlem

Uygulama üç hafta (15 gün) sürmüştür. Süreçte aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Bu çalışmada “Ödülün ne olacağına kim (öğrenci-öğretmen-veli) karar vermeli, kimin seçtiği ödül daha etkili oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruyu cevaplamak için farklı kaynakların belirlediği ödüllerin etkililiğini değerlendirebilmek için kazandırılması gereken bir davranışa karar vermek gerekmiştir. Çalışmada bu davranışın “sınıfı temiz tutma” davranışı olmasına karar verilmiştir. Çünkü bu davranışın kalıcı olarak kazandırılmasında hem araştırmacı hem de öğretmen arkadaşları güçlük yaşamaktadırlar.
2. Davranış belirlendikten sonra uygulamanın hangi sınıflarda gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Bu karar için de araştırmacı ikinci sınıf öğrencilerini ve sınıflarını gözlemiştir. Gözlem sonucunda çalışmanın 2/A şubesinde, 2/D şubesinde ve kendi okuttuğu 2/F şubesinde yapılmasına karar verilmiştir.
3. Araştırmacı çalışmanın detaylarını, belirlediği sınıfın öğretmenleri ile paylaşmış ve gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır.
4. Hangi şubede hangi ödülün (öğrencinin belirlediği- öğretmenin belirlediği – velilerin belirlediği) kullanacağına kurayla karar verilmiştir. 2/A sınıfında öğretmenin seçtiği ödül, 2/D sınıfında velilerin seçtiği ödül, 2/F sınıfında ise öğrencilerin seçtiği ödül verilmiştir.
5. 2/A sınıfında ödülün belirleme sürecini sınıf öğretmeni şu şekilde aktarmıştır:

“20 yıllık sınıf öğretmeniyim. Bu yaş grubundaki öğrenciler için öğretmenin verdiği ödülün oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bu yaş grubundaki çocukların yiyeceğe daha fazla önem verdiklerini düşünüyorum. Bundan dolayı verilecek ödülü çikolata olarak belirledim.”

6. 2/D sınıfında ödülün ne olacağına karar vermek üzere velilerle bir toplantı yapılmıştır. Toplantıya 21 veli katılmıştır. Velilere çalışma anlatılmıştır. Velilerin ödül önerileri alınmış ve aşağıdaki sonuç elde edilmiştir.

Öneri	f
Ödül defteri ve defterin üzerine günlük olarak öğretmen tarafından verilecek olan genellikle çizgi film kahramanlarını temsil eden steckerların yapıştırılması	17
Üzerinde çizgi film karakterlerinin olduğu kalem	1
Doğru davranışı içeren günlük boyama sayfası	1
Kız öğrencilere toka, erkek öğrencilere futbolcu kartı	1
Davranış tablosu oluşturarak davranışı yapan öğrencinin yıldızının boyanması	1

Bu öneriler doğrultusunda tüm öğrencilere birer günlük defterinin alınmasına ve bu deftere yapıştırılmak üzere çizgi film kahramanlarını simgeleyen stickerların verilmesine karar verilmiştir.

7. 2/F sınıfında ödül belirlenirken her öğrenciye tek tek sorulmuştur. Çoğunluğun kararına göre ödül belirlenmiştir. O gün okula gelen öğrencilere sorulmuştur ve aşağıdaki sonuç elde edilmiştir.

Öneri	F
Sticker	11
Çikolota	2
Çubuk kraker	1
Topitop	1
Topaç	1
Kitap ayracı	1

Sticker tercihini 7 erkek ve 4 kız öğrenci yapmıştır. Bu sınıfta ödülün sticker olmasına karar verilmiştir.

F şubesinde doğru davranışı gösteren öğrenciler sunulan birçok sticker içinden istediğini seçebilecekti. D şubesinde ise doğru davranışı gösteren öğrenciler öğretmen tarafından kendilerine verilen genellikle çizgi film kahramanlarını simgeleyen stickerları ödül defterlerine yapıştıracaklardı.

8. Sıralarını ve sınıfı temiz tutarlarsa belirlenen ödülleri verileceği öğrencilere söylenmiştir. Öğretmen, “sınıfı temiz tutma” davranışını gözlemek için kontrol listesini kullanmıştır. Günün sonunda öğrenci sıralarını gözlemlemiştir. Gözlem sonuçlarına göre sırasını temiz tutan öğrencilere belirlenen ödül verilmiştir. İlk beş gün sürekli pekiştirme tarifi uygulanmıştır. İkinci beş günlük zaman diliminde sabit zaman aralıklı pekiştirme tarifi uygulanmıştır. Ödüllendirme birinci, üçüncü ve beşinci günlerde olmak üzere üç kez yapılmıştır. Üçüncü beş günlük zaman diliminde ise değişken zaman aralıklı pekiştirme tarifi uygulanmıştır. Ödülleme üçüncü ve dördüncü günlerde olmak üzere iki kez yapılmıştır.

9. Sınıfın genel durumunu değerlendirmek için süreç boyunca saha notları tutulmuştur. Tüm sınıflar her gün 3 kez gözlemlenmiştir. İlk gözlem öğleden önceki herhangi bir teneffüs seçilerek yapılmıştır. İkinci gözlem öğle arasında yapılmıştır. Üçüncü gözlem ise gün sonunda öğrenciler sınıflarından ayrıldıktan sonra yapılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada “Ödülün ne olacağına kim (öğrenci-öğretmen-veli) karar vermeli, kimin seçtiği ödül daha etkili oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrenciler sıralarını ve sınıfı temiz tuttuklarında ödüllendirilmiştir. 2/A şubesinde öğretmenin seçtiği ödül, 2/D şubesinde velilerin seçtiği ödül ve 2/F şubesinde ise öğrencilerin seçtiği ödül verilmiştir. Öğrencilerin sıralarını ve sınıfı temiz tutma durumları kontrol listesiyle ve saha notlarıyla gözlenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular kontrol listesi ve saha notları başlığı altında sunulmuştur.

3.1 Kontrol Listesi

Hangi kaynağın seçtiği ödülün öğrencilerin sırasını ve sınıfı temiz tutmalarında etkili olduğunu belirlemek amacıyla her bir şubedeki öğrencilerin kontrol listesinden almış oldukları puanların ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Tablo 4.1’de sınıfların kontrol listesinden almış oldukları puanların betimsel istatistikleri, Tablo 4.2’de ise farklı kaynaklar tarafından belirlenen ödüllere göre pekiştirilen öğrencilerin kontrol listesinden aldıkları puanların Kruskal Wallis H- Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.1. Kontrol Listesinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Şube	N	$\bar{x}$	ss
A	24	12.54	1.81
D	26	11.80	2.17
F	19	11.73	2.20

Öğretmenin seçtiği ödülün kullanıldığı A şubesindeki öğrencilerin kontrol listesinden almış oldukları puanların ortalaması 12.54 ve standart sapması 1.81, velilerin seçtiği ödülün kullanıldığı D şubesindeki öğrencilerin kontrol listesinden almış oldukları puanların ortalaması 11.80 ve standart sapması 2.17, öğrencilerin seçtiği ödülün kullanıldığı F şubesindeki öğrencilerin kontrol listesinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması ise 11.73 ve standart sapması 2.20'dir. Üç şubedeki öğrencilerin kontrol listesinden almış oldukları puanların aritmetik ortalaması birbirine yakındır.

Tablo 3.2. Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları

Şube	n	Sıra ortalaması	Sd	χ^2	p
A	24	39.81	2	2.199	.333
D	26	32.58			
F	19	32.14			

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi analiz sonuçları, öğrencilerin kontrol listesinden aldıkları puanların, farklı kaynakların belirlediği ödüle göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir [χ^2 (sd=2, n= 69) = 2.199, p>.05]. Bu bulguya göre, öğretmenin, velilerin ya da öğrencilerin kendilerinin seçtikleri ödülün kullanılmasının, öğrencilerin sıralarını ve sınıflarını temiz tutma davranışlarında farklı etkilere sahip olmadığı söylenebilir.

3.2. Saha Notları

Tablo 3.3. Saha Notlarının Tümevarım Analizi Sonuçları

Gözlemler	Şubeler		
	A	D	F
Temizlik			
Sınıf temizdi.	33	25	20
Sınıf son derece temizdi.	6	1	-
Sınıflar beslenme teneffüsünde olmasına rağmen gayet temizdi.	1	1	1
Sıraların altında ve gözünde kâğıt ve meyve kabukları vardı.	3	10	8
Sınıfın farklı yerlerinde kâğıt atıkları vardı.	1	22	9
Sınıfın zemininde su dökülmesine bağlı kirlenmeler vardı.	1	3	15
Ödül alamayan öğrencilerin sıralarının altında kâğıt atıkları vardı.	-	2	-
Öğrenci Davranışları*			
Beni gördüklerinde sorular sordular.**	8	5	2
Beni gördüklerinde sıralarının altının temiz olup olmadığını sordular.	-	2	-
Sınıflarında beni görünce seviniyorlardı.	1	-	1
Sırasının altını temizleyen öğrenciler vardı.	1	7	-
Öğrencilerden bazıları beni görünce sırasının altını kontrol etti.	1	-	2
Çöp kutusunun etrafını temizleyen öğrenciler vardı.	-	2	-
Ödül alamadığı için üzülen, ağlayan öğrenciler oldu.	-	2	1
Ödül alamamalarının nedenini soran öğrenciler oldu.	-	4	-
Ödül alamayınca arkadaşlarına ödülün önemsiz olduğunu söyleyen öğrenciler vardı.	-	1	-
Bazı öğrenciler sırasını kirli tutan arkadaşı ile oturmak istemediklerini söylediler.	-	2	-
Sınıfın ve sırasının altını kendisinin değil başkalarının kirlettiğini söyleyenler oldu.	1	2	-
Kendi sırası hariç sınıfın diğer yerlerindeki çöpleri almayan öğrenciler vardı.	-	2	-

Saha notlarının tümevarım analizi sonucunda ulaşılan kategoriler ve alt kategoriler Tablo 4.3’de gösterilmiştir. Sınıfın temizlik durumuyla ilgili gözlemler “temizlik”, uygulama sürecindeki öğrenci davranışlarını içeren gözlemler “öğrenci davranışları” kategorisinde verilmiştir. Öğretmenin belirlediği ödülün verildiği A şubesinde 45 gözlemin 33’ünde, velilerin belirlediği ödülün verildiği D şubesinde 45 gözlemin 25’inde ve öğrencilerin belirlediği ödülün verildiği F şubesindeki 45 gözlemin 20’sinde sınıfın temiz olduğu gözlenmiştir. A şubesinde 6, D şubesinde ise 1 gözlemlerde sınıfın son derece temiz olduğu gözlenmiştir. Sıraların altında ve gözünde veya sınıfın farklı yerlerinde çöpler ve kirlenmeler A şubesine göre diğer şubelerde daha çok gözlenmiştir. A şubesindeki öğrenciler uygulamayla ilgili daha çok soru sormuşlardır. D şubesinde 7 gözlemlerde sırasının altını, 2 gözlemlerde çöp kutusunun etrafını temizleyen öğrenciler gözlenmiştir. Sadece D şubesinde ödül alamamalarının nedenini soran ve kendi sırası hariç sınıfın diğer yerlerindeki çöpleri almayan öğrencilerin gözlenmesi dikkat çekicidir. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde A şubesinin diğer şubelere göre daha temiz olduğu ve bu şubedeki öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada bir davranışın kazandırılması sürecinde farklı kaynaklar (öğrenci-öğretmen-veli) tarafından belirlenen ödülün etkililiği incelenmiştir. 2/A şubesinde öğretmenin, 2/D şubesinde velilerin, 2/F şubesinde öğrencilerin seçtiği ödülün sınıfı temiz tutma davranışı üzerindeki etkililiği karşılaştırılmıştır. Veriler kontrol listesi ve saha notlarıyla elde edilmiştir.

Kontrol listesinden elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin kontrol listesinden aldıkları puanların, farklı kaynakların belirlediği ödüle göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Saha notlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ise A şubesinin diğer şubelere göre daha temiz olduğu ve bu şubedeki öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Kontrol listesinden elde edilen verilerin analizi sonucunda üç şubenin kontrol listesinden almış oldukları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenin, velilerin ya da öğrencilerin kendilerinin seçtikleri ödülün kullanılmasının, öğrencilerin sıralarını ve sınıflarını temiz tutma davranışlarında farklı etkilere sahip olmadığı söylenebilir. Saha notlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin seçtiği ödülün kullanılmasının öğrencilerin sıralarını ve sınıflarını temiz tutma davranışlarında daha etkili olduğu söylenebilir. İki farklı veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular birbirini desteklemekte farklı şeyler söylemektedir. Farklı kaynakların belirlediği ödüller bir davranışın kazanılmasında istatistiksel olarak farklı etkilere sahip değildir ancak saha notlarından elde edilen gözlemler dikkate alındığında öğretmenin belirlediği ödülün daha etkili olduğu söylenebilir.

Farklı bulgulara ulaşılması nedeniyle saha notları elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanması bir sonuca ulaşmak adına önemlidir. Bu nedenle kritik bulgular açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu bulgulardan biri “Sınıf temizdi.” gözlemi idi. Yapılan 45 gözlemin 33’ünde A şubesi için bu gözlem saha notuna kayıt edilmiştir. Bunu sırasıyla D şubesi (25) ve F şubesi (20) izlemektedir. Buna göre öğretmenin seçtiği ödülün sınıfı temiz tutma davranışı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. “Sınıf son derece temizdi.” A şubesinde 6 kez, D şubesinde 1 kez gözlenirken F şubesi için böyle bir not düşülmemiştir. Bu bulguya da dayanarak öğretmenin seçtiği ödülün daha etkili olduğunu söyleyebiliriz. “Sıraların altında ve gözünde kâğıt ve meyve kabukları vardı.” A şubesinde 3 kez, D şubesinde 10 kez ve F şubesinde 8 kez; “Sınıfın farklı yerlerinde kâğıt atıkları vardı.” A şubesinde 1 kez, D şubesinde 22 kez ve F şubesinde ise 9 kez gözlenmiştir. Bu bulgular da öğretmenin seçtiği ödülün daha etkili olduğunu destekler niteliktedir. A şubesindeki öğrenciler uygulamayla ilgili daha çok soru sormuşlardır. Bu A şubesindeki öğrencilerin daha ilgili oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ödül vermek için sınıfa gittiğinde D şubesinde 7 kez sırasının altını, 2 kez de çöp kutusunun etrafını temizleyen öğrenciler gözlenmiştir. Bu bulgu D şubesindeki bazı öğrencilerin ödülü veren öğretmeni gördüklerinde sınıfı temiz tutmaya çalıştıkları, ödülü veren öğretmeni olmadığında sınıfı temiz tutmayı önemsemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler ödüllendirmenin yapılacağını anladıklarında davranışı gösterip ödül almayı istemiş olabilirler. Bu sabit aralıklı pekiştirme tarifesinin sınırlılığı ile açıklanabilir. Sabit aralıklı pekiştirmede pekiştirme zamanı yaklaştığında davranış

yapmaya gayret edilir, pekiştirme yapıldıktan sonraki zamanda yavaş hareket edilir. Çünkü hızlı hareket edilse de o sürenin bitimine kadar pekiştirmenin yapılmayacağı öğrenilir (Senemoğlu, 2018, s. 170). Kritik bulgulardan bir diğeri sadece D şubesinde ödül alamayan öğrencilerin neden ödül alamadıklarını sormalarıdır. Bu öğrencilerin süreci önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda kendi sırası hariç sınıfın diğer yerlerindeki çöpleri almayan öğrencilerin sadece D şubesinde gözlenmesi de dikkat çekicidir. Bütün bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenin seçtiği ödülün daha etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenin seçtiği ödülün olması özellikle ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin gözünde öğretmenin yeriyle açıklanabilir. Bu yaştaki çocuklar için öğretmen bir modeldir ve en güçlü otoritedir.

İki farklı veri toplama aracından elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulguların birbirini desteklememesi bir sonuca ulaşmayı güçleştirmiştir. Karasar'a (1998, s. 39) göre sonuç bir yargıda bulunmaktır, araştırmacının son sözüdür. Belli bir seçim yapılır ve yargıda bulunulur. Araştırmacı, geçerliğine en çok güvendiği bir yorumu yargı olarak seçebilir. Johnson'a (2015) göre ise sonuç araştırma sonucunda inanmaya başladığımız şeydir. Bu araştırmada yapılan yorumlar arasında bir seçim yapılamamıştır. Saha notlarından elde edilen bulguların yorumları dikkate alındığında öğretmenin seçtiği ödülün etkili olduğu söylenebilir. Ancak kontrol listesinden elde edilen bulguların yorumları dikkate alındığında ödül öğretmenin, öğrencinin ya da velinin seçmesinin bir davranışı kazandırmada önemli olmadığı sonucunu seçmeye zorlamaktadır. Çünkü kontrol listesi daha sistematiktir ve objektiftir. Bu nedenlerle seçim yapmakta bir zorluk çekilmiş ve sonuç olarak kararsız kalınmıştır. Karasar'a (1998, s. 39) göre araştırmacı bir seçim yapmakta güçlük çekiyorsa, yargı olarak, kararsızlığını da bildirebilir. Kararsızlık da bir yargıdır. Sonuç olarak öğretmenin, öğrencilerin ya da velilerin seçtiği ödülün verilmesinin öğrencilerin sıralarını ve sınıflarını temiz tutma davranışı üzerinde istatistiksel olarak farklı bir etkiye sahip olmadığı, öğretmenin seçtiği ödülün verildiği şubedeki öğrencilerin diğerlerine göre sınıflarını ve sıralarını daha temiz tuttukları söylenebilir.

Bu çalışmanın bir öğretmen olarak bana önemli katkıları olmuştur. Bir sınıf öğretmeni olarak ben davranışın kazandırılması sürecinde sıklıkla ödüle başvururum. Farklı kaynaklar tarafından (öğretmen-öğrenci-veli) seçilen ödülün hangisinin etkili olacağını hep merak etmişimdir. Bu merakım tez çalışmamın çıkış noktası oldu. Bu soruya bir cevap verebilmek için kendi verilerimi toplamak ve öğretim uygulamalarım adına bir karara varabilmek amacıyla bir eylem araştırması planladım. Eylem araştırması öğretmenlerin öğretim uygulamalarında sağlam kararlar almalarını sağlar. Bir öğretmen karar vermek için kendi verilerini topladığında, bu verileri analiz edip bir sonuca ulaştığında, öğretimsel kararları için sağlam bir dayanak oluşturmuş olur. Bu eylem araştırması ile mümkün olur. Öğretmenler kendi sınıfları ve okulları hakkında karar vermede kullanmak için kendi verilerini toplayabildiklerinde yetkinleşirler (Johnson, 2015, s. 12-15).

Araştırma sonunda hangi ödülün etkili olduğu noktasında net bir karara varamadım ancak bu süreçten elde ettiğim en önemli deneyim sistematik olmanın önemidir. Öğretim uygulamalarında sistematik olmanın önemini fark ettim. Bu çalışmayı benim açımdan eşsiz kılan nokta daha önce, bana katkıda bulunacak bu derecede sistematik bir çalışma yapmamış olmamdır. Bu çalışma benim hayatımda yaptığım ilk sistematik bilimsel çalışmadır. Çalışma yaparken sistematik olmanın ne kadar fark yarattığını gördüm. Sistematik çalışmalarda sonuca daha etkili ulaşıldığını ve ulaşılan sonucun kalıcı etkilerinin olduğunu, düzeye uygun her davranışın sistematik olarak öğrencilere kazandırılması gerektiğinin önemini daha iyi kavradım. Davranış kazandırmada pekiştirme tarifelerinin önemini birçok öğretmen bilmektedir. Ancak bu tarifeleri sistematik şekilde birçok öğretmen uygulamamaktadır. Bu süreç bana pekiştirecin sistematik olarak kullanıldığında kolay bir şekilde ve daha kısa sürede davranış kazandırmada etkili olduğunu göstermiş oldu.

Bu çalışma sonunda sınıfta yaptığım bir uygulamanın etkililiği konusunda bir karara varmak amacıyla veri toplarken sistematik olmam gerektiği sonucuna ulaştım. Bundan sonraki öğretmenlik hayatımda bir uygulama yaptığımda süreçte sistematik veriler toplamayı ve bir karara varmayı devam ettirmeyi düşünüyorum. Ayrıca pekiştirme uygulamalarında sistematik olmam gerektiği sonucuna ulaştım. Pekiştirme uygulamalarında öğretmenlerin genellikle tarifelerin sırayla uygulanmadığı ve bu işin gelişigüzel yapıldığı söylenebilir. Bilindiği gibi bir davranış yeni kazandırılıyorsa ve bu davranış özellikle zor bir davranışsa başlangıçta sürekli pekiştirme kullanılır. Davranış kazanıldıktan sonra diğer tarifelere geçilir. Ben bu uygulamada farklı tarifelerin

kullanılmasının önemini fark ettim. Bu nedenle diğer öğretmenlere uygun sırada farklı tarifeleri uygulamaları öneririm.

Sistematiğin olumlu etkisini gözlediğim bir başka olay da şuydu. Uygulama sistematik olduğunda öğrencilerin bunun farkına vardıklarını, denetlendiklerini fark ettiklerini, davranışlarında daha dikkatli olduklarını ve davranışlarını daha çok kontrol altında tuttuklarını gördüm. Öğrenciler davranışlarını kontrol altına almak için çaba gösterdiler ve bunu yapabildiklerinde özgüven kazandılar. Gerek pekiştirme gerek başka uygulamalarda sistematik olunursa sonuca ulaşılacağını söyleyebilirim.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan biri farklı kaynakların seçmiş olduğu ödülün etkililiğinin üç farklı grup üzerinde gözlenmiş olmasıdır. Çalışma planlanırken ilkin aynı grupta uygulamanın yapılması düşünülmüştür. Yani aynı şubede sırasıyla öğretmenin-öğrencinin-velilerin belirlediği ödülün etkililiği gözlenecekti. Ancak bu durumda çalışma çok uzun sürecekti. Farklı pekiştirme tarifeleri uygulandığından bir kaynağın belirlediği ödülün 3 hafta gözlenmesi gerekiyordu. Bu durumda çalışma 9 hafta sürecekti. Bu yorgunluğa ve ödüle karşı alışmaya neden olabilirdi. Ödül etkisini yitirebilirdi. Daha da önemlisi aynı davranış üzerinde üç farklı kaynağın belirlediği ödülün etkisi uzun süre gözleneceğinden davranış üzerinde hangi ödülün nasıl bir etki bıraktığını gözlemek mümkün olmayacaktı. İleriki dönemlerde yapılacak bir araştırmada aynı şubede farklı kaynakların seçtiği ödülün etkililiği aralıklarla incelenebilir. Böyle bir çalışmada önce bir kaynağın belirlediği ödülün etkililiği gözlenebilir, belli bir süre ara verilebilir, örneğin bir ay, sonra aynı şekilde diğer kaynakların seçtiği ödülün etkililiği gözlenebilir. Ancak her aşamada kazandırılması planlanan davranış değiştirilmelidir.

Bir diğer sınırlılık seçilen bazı ödüllerin araştırmaya dâhil edilememesidir. Bir ödül farklı tarifelerde verilemeyecekse ya da sınıf ortamında verilmesi zorsa araştırmaya dâhil edilmemiştir. Örneğin “sinemaya gitme” etkinlik pekiştireci önerildiğinde, bu pekiştirecin sürekli-sabit aralıklı-değişken aralıklı verilmesi mümkün değildir. Belki de sinemaya gitme öğrencilerin çok istedikleri bir etkinlikti ve araştırma sonuçlarını değiştirebilirdi. Maalesef bu tür öneriler elenmek zorunda kalmıştır. İleriki dönemlerde yapılacak çalışmalarda, tarifenin etkisi dışarıda bırakılarak, böyle ödüllerin de kullanıldığı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Johnson, A.P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner ve M. Atay, Çev.) (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar,N. (1998). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK-MEDYA İLİŞKİSİNE DAİR GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON CHILD-MEDIA RELATIONSHIP

Caner ÖZDEMİR

Ordu Üniversitesi, canerozdemir052@gmail.com

Özlem EKİN

Milli Eğitim Bakanlığı, ozlemsonmez919@gmail.com

ÖZET: Teknolojik gelişmelerin artması ile medya önemli bir kavram haline dönüşmüştür. Sınıf eğitimi öğretmenlerinin, çocuk-medya ilişkisine dair görüşlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin çocuk- medya ilişkisi ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Çalışma, nitel araştırmadır ve veriler nitel veri toplama araçlarından görüşme ile toplanmıştır. Veriler toplanırken, araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, çocuk- medya ilişkisi ile ilgili 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ordu iline bağlı Perşembe ilçesinde iki devlet okulunda çalışan sekiz sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanlar, uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizlerin neticesinde kodlar, temalar ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenleri, günümüz şartlarında teknolojiyi kullanmaktan kaçınmayacağını, aileyi ve çocuğu medya okuryazarlığı konularında bilinçlendirmenin, medya araçlarının olumlu yönlerini ortaya çıkaracağını belirtmişlerdir. Medya araçlarının, çocuğun dış dünyaya açılmasını sağlayacağından ve eğitici içeriklere kolaylıkla ulaşabileceğinden gerekli görmüşlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre, en fazla olumsuz etkisi olan medya aracı cep telefonudur. Bunun nedenini ise ailenin içerik ve süre kontrolünü yapmakta zorlanmasıdır. Katılımcılar velilere ve kurumlara bazı önerilerde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin velilere önerileri süre kısıtlaması ve içerik denetimi yapmalarıdır. Öğretmenlere önerileri ise çocuklara medya kullanımı konusunda örnek olmalarıdır. Öğretmenlerin aile ve çocukla iş birliği yapmaları da bir diğer önerileridir. Sınıf öğretmenlerinin kurumlara önerileri ise denetimlerin daha sıkı yapılması ve yaptırımların artırılması olmuştur. Son olarak öğretmenler medya okuryazarlığı konusunda kendilerinin duyarlı olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: ilkökul, medya, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT: With the increase in technological developments, media has become an important concept. The main purpose of this study is to examine and evaluate the views of classroom education teachers on the child-media relationship. For this purpose, the opinions of classroom teachers regarding the child-media relationship were determined. The study is qualitative research, and the data was collected through interviews from qualitative data collection tools. While collecting data, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. The interview form consists of 5 open-ended questions about the child-media relationship. The study group consists of eight classroom teachers working in two public schools in the Thursday district of Ordu province in the 2023-2024 academic year. Participants in the research were determined by convenient sampling method. Content analysis method was used to analyze the data. As a result of the analysis, codes, themes and frequency tables were created. Classroom teachers stated that using technology cannot be avoided in today's conditions, and that raising awareness of the family and the child about media literacy will reveal the positive aspects of media tools. They considered media tools necessary because they would enable the child to open up to the outside world and have easy access to educational content. According to classroom teachers, the media tool that has the most negative impact is the mobile phone. The reason for this is that the family has difficulty in controlling the content and duration. Participants made some suggestions to parents and institutions. Classroom teachers' recommendations to parents are to limit time and conduct content supervision. Their suggestion to teachers is to be an example to children regarding media use. Another suggestion is for teachers to cooperate with the family and the child. Classroom teachers' suggestions to institutions were to make stricter inspections and increase sanctions. Finally, teachers stated that they were sensitive about media literacy.

Key words: primary school, media, classroom teachers.

GİRİŞ

20. yüzyılla birlikte bilimde ve teknolojik araçlarda önemli ölçüde gelişmeler yaşanmıştır. Yaşanan gelişmeler bilgiye ulaşmamızı hızlandırmıştır. Teknolojide hızlı gelişmeler insanlar arasındaki iletişimi de etkilemiştir. Son yüzyıllarda kullanılmaya başlanan radyo, televizyon, telefon, internet gibi araçlar ile iletişim bireyler arasındaki iletişimi kitlesel boyuta dönüştürmüştür. Medya günümüzde eğitim, sağlık, eğlence, ticaret, tanıtım gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Aslan, vd. 2019). Medya insanları eğlendirmek, bilgilendirmek bir düşünce etrafında insanları birleştirme gibi araçlarla kitle iletişim araçlarının kullanılması şeklinde tanımlanabilir. Medya araçları günümüzde hızla yayılmıştır. TÜİK verilerine göre (2016) Türkiye genel nüfusun yüzde doksan yedisi televizyona sahip, bazı ailelerde birden fazla televizyon bulunmaktadır.

Televizyona ek olarak bilgisayar masaüstü yüzde yirmi iki, taşınabilir bilgisayar yüzde yirmi yedi, tablet yüzde otuz altı, cep telefonu/akıllı telefonun da yüzde doksan altı evlerde bulunduğunu belirtmişti. Medya araçlarındaki bu hızlı gelişmeler sadece yetişkinleri değil çocukları da oldukça fazla etkilemiştir. RTÜK tarafından 2006'da yapılan araştırmada televizyon izleme sürelerinin çocuklar arasında her geçen gün arttığını ortaya çıkarmıştır (RTÜK, 2006). Çocukların rol model olarak aldıkları anne babalarını gözlemlemekte ve onları taklit ederek bu araçları kullanmaya başlamaktadırlar. Bazı ebeveynler çocuklarına bir şeyler yaptırmak istediklerinde medya araçlarını öne sürebilmekte örneğin çocuklarına yemek yedirebilmek amacıyla bu araçlardan yararlanmaktadırlar.

Medya araçlarındaki olağanüstü ses ve görüntü efektleri medya araçlarını çekici hale getirmekte, çocuklar reklamlar, çizgi filmler, oyunlar gibi eğlenceli unsurlarda medya araçlarına dalıp gitmektedirler. Çocukların medya araçlarını kullanmaları en asgari düzeyde tutulmalı, çocuğun daha aktif olacakları faaliyetlere yönlendirilmesi gerekir (Kalan, 2010). Medyanın çocukların üzerinde bıraktığı etki olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilir. Medya tarafından yayınlanan reklamlar dikkat çekici özellikleri yoğun kullanan çocukların ilgi alanlarına ve zevklerine ulaşan zihinsel şemalara yerleşen programlardır. Reklamcılığın çocukların üzerinde olumsuz yönde etkileri bulunmaktadır. Reklamları düşünmeden kabul etme ve benimseme gerçeği çocukta özgürce düşünme, eleştirme, tartışma, karar verme yeteneğinin gelişmesini engeller (Güney, 2022). Günümüz çocuklarının zamanı değerlendirme alışkanlıkları ile geçmişteki çocuklar arasında değerlendirmesi arasında farklılıklar vardır. Geleneksel dönemde çocuklar zamanlarını parkta, sokakta bahçede geçirirken teknolojinin gelişmesi ile çocuklar sosyal medya, telefon, internet gibi medya araçları ile zamanlarını geçirmektedirler. Bugün baktığımızda geldiğimiz noktada medya araçlarındaki kullanım oranındaki artış, bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyin üstünde kontrol edilemeyecek bir düzeye ulaşmıştır. Çeşitli ruhsal, fiziksel hastalıklar ve istismar vakalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Medya araçlarının olumlu yönlerinden söz edilecek olursa; doğru ve bilinçli kullanıldığında yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri geliştirir. Bilgi düzeyinin artmasını olaylara farklı bakış açıları ile bakabilmeyi sağlar. Dijital medyanın bir başka iyi yönü uzaktan eğitim imkânı sunabilmesidir. Yalnız medya araçları genelde yanlış kullanılmakta olup birçok zararı vardır; aşırı kullanımda çocuklarda düşünce gücünün zayıflamasına, çocukları sosyal yaşamdan ayırmakta, sanatsal faaliyetlerden uzaklaşmaya neden olmaktadır. Hayal kurmayı ve sosyalliği kontrol eden sağ beyni pasifize etmektedir. Medya araçları görme işitme duyusuna yönelik uyarılara sahip olduğu için diğer duyarların uyarımı eksik kalmaktadır. Diğer yandan medyanın bilinçsiz kullanımı çocuk haklarının ihlaline toplumsal değerlerin zedelenmesine, özel yaşama ve mahremiyete müdahale edilmesine neden olmaktadır. Medyanın bazı haberleri taraflı, yanlış abartılı aktarması yalan haberlerin yaygınlaşması ve toplumun bunları zamanla normal görmeye başlaması bireylerde ahlaki değerlerin zedelenmesine neden olmaktadır. İnternet kullanırken çocukların karşılarına çıkabilecek uygunsuz içeriklerden dolayı çocuklar duygusal, cinsel ve fiziksel saldırılara maruz kalabilmekte çevrimiçi tanıştıkları kişiler tarafından madde kullanımı, kumar oynama gibi alışkanlıklara ve çeşitli suçlara sürüklenebilmektedir. Literatürlerde cep telefonu kullanan çocuklarda sinirliğin artması, strese duyarlılıkta artış, hafızanın bozulması, bilişsel becerilerde düşüş ortaya çıkmaktadır. Yine çocuklarda aksiyete, depresyon, saldırganlık, okul başarısında azalma, öğrenme güçlüğü, sosyal ve cinsel davranış problemleri, anti sosyal davranışlar, gece korkuları, kendine zarar gelebileceğini düşünme gibi pek çok sorun ortaya çıkabilmektedir. Dijital medya araçlarının aşırı kullanımı fiziksel hareketsizliğe, abur cubur tüketimdeki artışa ve obeziteye neden olmaktadır. Obezite de beraberinde özgüven eksikliğine neden olmaktadır. Medya araçlarının neden olduğu diğer sağlık sorunları ise göz yorgunluğu, bulanık görme, göz kuruluğu, miyop gibi rahatsızlıklardır (Yılmaz ve Güney, 2021).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin çocuk-medya ilişkisine dair görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılması nedeni olgu bilim deseni, yaygın olan uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamak ve katılımcıların oluşturduğu anlamları açıklamak, tanımlamak amaçlanır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ama ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olaylara yoğunlaşır (Bakırcı, Özkan ve Özdemir, 2023). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu tecrübelerden yararlanarak çocuk-medya ilişkisi hakkında görüşlerinin ele alınması, olgu-bilim deseni seçilmesinde etkili olmuştur..

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Ordu ili Perşembe ilçesinde bulunan iki okulunda görevlerini yürütmekte olan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin, 3'ü kadın 5'i erkektir. Araştırmanın etiği gereği katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö8 olarak kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler, Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Eğitim Durumu	Yaş
Ö1	Kadın	17 yıl	Lisans	39
Ö2	Kadın	19 yıl	Lisans	41
Ö3	Kadın	24 yıl	Lisans	46
Ö4	Erkek	18 yıl	Lisans	40
Ö5	Erkek	19 yıl	Lisans	39
Ö6	Erkek	22 yıl	Lisans	45
Ö7	Erkek	24 yıl	Lisans	46
Ö8	Erkek	21 yıl	Lisans	43

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 3'ü kadın 5'i erkektir. Katılımcıların hepsinin eğitim durumu Lisans düzeyindedir. Katılımcıların mesleki tecrübeleri 17-24 yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Katılımcıların fikirlerini özgürce ve içtenlikle ifade edebilmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, 5 adet çalışmanın amacına uygun soru bulunmaktadır. Bu sorular aşağıda yer almaktadır.

1-Çocuk medya ilişkisi hakkında görüşleriniz nelerdir?

2-Çocukların medya kullanım yaşının düşmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?

3- Medyanın çocuklara faydaları ve zararları nelerdir?

4- En çok hangi medya aracının çocuklar için daha olumsuz etkilerinin olduğunu düşünüyorsunuz?

5-Medyanın olumsuz etkilerini azaltmak için aileden ve kurumlardan beklentileriniz nelerdir? Olumsuz etkilerini azaltmak için sizler neler yapıyorsunuz?

Görüşme yapılan öğretmenlerin 3'ü kadın 5'i erkekti. Katılımcıların yaşı ise 39 ile 46 yaş aralığındadır. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler 20 dakika civarında zamanda gerçekleşmiştir. Görüşme formunu katılımcılar kendi el yazıları ile doldurmuşlardır. Katılımcılara sorulan soruların güvenilirliğini artırmak için net ve anlaşılır olmasına özel gösterilmiştir. Katılımcıların kendilerini özgürce ifade etmesine imkân sağlanmıştır. Elde edilen veriler katılımcıların görüşüne sunulmuştur ve katılımcılara onaylatılmıştır

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik-analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3,....., Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Kodlamada katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Transkript edilen veriler araştırmacı tarafından tema, kodlar, kategori olarak ortak özellikleri göz önünde bulundurularak bölümlere ayrılmıştır. Araştırmacı yaptığı analizden yola çıkarak tema, kategori, kodlar halinde tablolar oluşturmuştur. Çalışma tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katkıda bulunan katılımcıların görüşme formundaki altı soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda kod, kategori, tema bilgileri tablolar şeklinde oluşturulmuş, her koda ait frekans bilgileri okuyuculara sunulmuştur.

Aşağıdaki Tablo-2'de araştırmanın ilk sorusu olan ‘‘ Çocuk-medya ilişkisi hakkında görüşleriniz nelerdir?’’ Sorusuna dair kategori, tema ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Çocuk Medya İlişkisi Hakkındaki Düşüncelere Dair Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans(f)
Çocuk-Medya İlişkisi Hakkında	Zararları	Göz Sağlığına zarar verme	Ö3, Ö6, Ö7	3
		Zararlı	Ö4, Ö6, Ö7	3
		Madde Kullanımına Özendirme	Ö3, Ö6, Ö7	3
		Alkol-Tütün Kullanımına Özendirme	Ö7, Ö6	2
		Olumsuz Örnek	Ö7	1
		Aile Gözetiminde Faydalı	Ö2, Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	6
	Faydaları	Görsel İşitsel Duyu	Ö2, Ö3	2
		Kolay İletişim	Ö1	1
		Dış Dünya	Ö1	1
		Sosyal Farkındalık	Ö1	1

Tablo 2' de öğretmenlerin çocuk-medya ilişkisine yönelik görüşleri faydalı ve zararlı olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Katılımcılar çağın gereği olarak çocukların medya ile ilişkisinin normal olduğunu, öğretmenlerin ve ailenin kontrolü altında, kısıtlı zamanda çocuğa verildiğinde faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Medya

araçlarının görsel ve işitsel duyuya aynı anda hitap etmesi, eğitimin etkililiğini artıracak ve çocuğun medya sayesinde dış dünyaya açılacağını belirtmişlerdir. Zararlı olduğunu söyleyen öğretmenler ise, medya araçlarının kontrolünün zor olduğunu, çocuğun erken yaşta cinsellikle, madde kullanımı ile karşılaşabileceğini belirtmişlerdir. Aynı medya araçlarının alkol tütün kullanımına özendirildiği belirtmişlerdir. Medya araçlarında fazla zaman geçirmenin göz hastalıklarına neden olduğunu sınıf öğretmenleri belirtmişlerdir.

Ö1: Çocuk-medya ile iletişim halinde olmalıdır, bu çocuğun dış dünyaya kapısını açarak sosyal farkındalığının artmasını sağlar. Medya iletişim sürecinin dengesini ailenin çok iyi ayarlaması gerekir.

Ö2: Ebeveyn kontrolünde faydalı olarak kullanıldığı takdirde hem görsel hem işitsel duylara hitap ettiği için çocukların öğrenimini kolaylaştırır.

Ö7: Çocukların medya ile ilişkilerini doğru bulmuyorum. Sosyal medyada görmüş oldukları madde kullanımı, cinsel davranışlar, kendine zarar verme gibi davranışlar, alkol, tütün kullanımı gibi olumsuz örneklerle erken yaşta maruz kalmaktadırlar.

Tablo 3'te araştırmanın ikinci sorusu olan 'Çocukların Medya Kullanım yaşının düşmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?' sorusuna dair tema, kategori kodlar verilmiştir.

Tablo 3. Medya Kullanım Yaşının Düşmesine Dair Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Kullanım Yaşı	Öğretmen Görüşleri	Kullanım yaşı düştü	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö5	5
		Yaş sınırı getirilmeli	Ö1, Ö2, Ö4	3
		Aile dikkatli olmalı	Ö6, Ö7	2
		İnternet filtresi	Ö1	1
		İçerik uygunsuz	Ö5	1
		Oyunlar Oynanmalı	Ö2	1
		Sosyalleşme sağlanmalı	Ö2	1

Tablo3'te çocukların medya kullanım yaşının düşmesi hakkında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin medya kullanım yaşının düşmesini olumsuz olarak görmektedirler. Medya kullanımında yaş sınırının getirilmesi gerektiğini, küçük yaş grubuna göre içeriğin uygunsuz olduğunu belirtmişlerdir. İnternet filtresi kullanımının yaygınlaştırılmasının uygunsuz içeriklere çocukların maruz kalmasının önüne geçilebileceğini belirtmişlerdir. Zararların önüne geçebilmek için çocukla vakit geçirmeyi, oyun oynamayı, çocuğun sosyalleşmesinin sağlanması aileye önerilmektedir. Öğretmenler ailenin bilinçli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde verilmiştir.

Ö1: Medya kullanımında yaş sınırının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocukların her siteye girmemeleri için ailelerin internet filtreleri kullanması sağlanmalıdır.

Ö4: Engellenemeyen sorunlardan bir tanesi. Belli yaşa kadar dikkatli olunmalı.

Tablo 4. Medyanın Çocuklara Faydaları ve Zararlarına Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Kodlar	Frekans
Medyanın çocuklara faydaları ve zararları hakkında	Faydaları	Kısa sürede etkili öğrenir	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7	4
		Dış çevreye açılır	Ö1	1
		Kolay iletişim	Ö2	1
		Bilgiye kolay ulaşır.	Ö7	1
		Davranış bozukluğu	Ö3, Ö7, Ö8	3
	Zararları	Zamanı verimsiz kullanma	Ö7Ö,8	2
		Uygunsuz içerik	Ö3, Ö8	2
		Dikkat eksikliği	Ö7, Ö8	2
		Uykusuzluk	Ö2, Ö8	2
		Göz hastalıkları	Ö2, Ö8	2

Tablo 4'te medyanın çocuklara fayda ve zararlarından bahsedilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda fikirleri fayda ve zarar olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Fayda olarak verilen kısımlar; çocuk dış çevreye açılır, kısa sürede etkili öğrenir, kolay iletişim sağlar, bilgiye kolay ulaşır. Zararları ise çocuklarda davranış bozukluğu, zamanı verimsiz kullanma, uygunsuz içerik, dikkat eksikliği, uykusuzluk, göz hastalıklarıdır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde verilmiştir.

Ö1: Medyanın faydası, çocuğun küçük dünyasından çıkarak dış dünyaya açılmasını sağlamasıdır. Zararı ise zararlı alışkanlıklar edinip, içe kapanık bir yapıya sahip olabilmesidir.

Ö2: Faydaları kısa sürede etkili öğrenim, kolay iletişim ve etkileşimdir. Zararları ise uyku sorunları, göz sağlığı problemleri, argo, küfür, şiddet içerikleridir.

Ö3: Genel kültürlerini geliştirmeleri açısından faydalı; tembelliğe alıştırmaları, yaşlarına uygun olmayan içerikleri izlemesiyle, davranış bozukluğuna sebep olmasından dolayı zararlıdır.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan 'En çok hangi medya aracının çocuklar için daha olumsuz olduğunu düşünüyorsunuz?' sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. En Çok Hangi Medya Aracının Çocuklara Olumsuz Etkilerinin Olacağına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
En olumsuz medya aracı	Medya Araçları	Cep telefonu	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7	5
		Bilgisayar	Ö7, Ö8	2
		Tablet	Ö2	1
		Bilgisayar	Ö7	1
		Televizyon	Ö2	1

Tablo 5’te Hangi medya aracının çocuklara daha olumsuz etkilerinin olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmenler daha çok cep telefonu üzerinde durmaktadır. Diğer olumsuz medya araçları ise bilgisayar, tablet, televizyon, olarak belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir.

Ö1: Cep telefonu küçük yaşta edinen çocuklarda ailenin kontrolü daha zor olduğu için olumsuz etkilerinin fazla olduğunu düşünüyorum.

Ö4: Özellikle cep telefonunun kontrolü zor olduğu için sürekli edilememesinden dolayı olumsuzluğunun daha fazla olduğunu düşünüyorum.

Araştırmanın 5. sorusu olan ‘‘Medyanın olumsuz etkilerini azaltmak için aileden ve kurumlardan beklentileriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin tema, kategori ve kodlar Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo-6 Medyanın Olumsuzluklarını Azaltmak İçin Aileden ve Kurumlardan Beklentilere Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Kodlar	Frekans
Aile ve Kurumlardan beklentiler	Aileden beklentiler	İnternet filtresi kullanılmalı	Ö3, Ö4, Ö7	3
		Kullanım sınırı getirilmeli	Ö7, Ö8, Ö1	3
		Çocuk gözetim altında tutulmalı	Ö7, Ö8	2
		Aileye internet uygulaması	Ö7, Ö8	2
	Kurumdan beklentiler	Öğrencilere bilgilendirici seminerler verilmeli	Ö2, Ö3, Ö6	3
		Öğretmen örnek olmalı	Ö1, Ö6	2
		Medya-okuryazarlığı yaygınlaştırılmalı	Ö1, Ö8	2
		Medya yayınları incelenmeli	Ö1	1

Tablo 6’da medya araçlarının olumsuz etkilerinin azaltmak için ailenin ve kurumların yapması gereken durumlar üzerinde durulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerden beklentileri; internet filtresi kullanma, kullanım sınırı getirme, çocuk gözetim altında tutulmalı akıllı internet uygulamaları kullanmaları gibi beklentileri olduğunu ifade etmişlerdir. Kurumlardan bekledikleri ise öğrencilere bilgilendirici seminerlerin verilmesi, öğretmenin öğrencilere örnek olması, medya yayınlarının incelenmesi ve daha sıkı denetlenmesini, medya okuryazarlığının yaygınlaştırılarak çocukların bilinçlendirilmesinin, medya araçlarının olumsuzluklarını azaltabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir.

Ö1: Okullardan beklentim medyanın olumsuz etkileriyle ilgili öğrencilere seminerler vermeleri, öğretmenler öğrencilere örnek oldukları için ders saatlerinde cep telefonu kullanmamalıdır.

Kendim sürekli televizyonu açık tutmayarak artırmaya çalışıyorum.

Ö2: Yayınlar incelenmeli ve yaptırımlar artırılmalı.

Ö3: Aileler yaşlarına uygun olmayan içerikleri engelleyici programlar kullanmalı, devlet mutlaka denetleme kurumlarını aktif bir şekilde çalıştırmalıdır. Kendim de öğrenci ve velileri medya okuryazarlığı konusunda bilgilendiriyorum.

Ö6: olumsuz etkilerin azaltılmasında en büyük görev kurumlara düşmektedir. Kurumların her türlü medya araçlarını bir süzgeçten geçirerek halka sunmalıdır. Okullarda bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir.

SONUÇ

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri çocuk-medya ilişkisine dair 40 tane kod oluşturmuştur. Sınıf öğretmenlerinin kodlar benzerlikleri bakımından kategoriler altında toplanmış 8 farklı kategori oluşturulmuştur.

Çocuk-medya ilişki ile ilgili öğretmen görüşleri, faydaları ve zararları olarak iki kategoride ele alınmıştır. Zararlıdır diyen öğretmenlere göre medyada olumsuz örneklerin bulunduğu, çocuklara alkol, uyuşturucu, tütün kullanımına özendirme gibi zararlarının bulunduğu, erken yaşta kullanımın kendine zarar vermeye yol açabilmektedir. Uzun saatler ekran başında zaman geçirmek, göz sağlığının bozulmasına neden olmaktadır. Çocuklar uyku saatleri dışında kalan sürenin büyük bölümünü medya araçları başında geçirmektedir (İnal, 2012). Uzun saatler ekran başında zaman geçirmek, göz sağlığının bozulmasına neden olmaktadır. Faydaları ise çocukta sosyal farkındalığın oluşmasını sağlayarak çocuğun dış dünyaya açılmasını sağlamasıdır. Medya görsel, işitsel duylara aynı anda hitap eder eğitici ve bilinçli kullanıldığında birçok faydası vardır. Katılımcıların genelinde üzerinde durduğu bir diğer konu ise medya kullanımında ailenin vazifesinin oldukça önemli olduğudur. Çocuk medya araçlarını aile gözetiminde ve sınırlı zamanda kullanmalıdır (Gür ve Demir, 2023).

Çocukların medya kullanım yaşının düşmesini, katılımcıların geneli zararlı bulmaktadır. İnternet filtresi kullanarak medyanın olumsuzlukları azaltılabilir. Zengin içerikler sunan medya araçları çocukları içine çeker, faydalı içeriklerin yanı sıra uygunsuz içerikleri de içerisinde barındırır. Aile bu konuda bilinçlenmeli ve çocuğunu gözetim altında tutmalıdır (Özturan ve Bozcan, 2017).

Medyanın olumlu yönlerini değerlendiren sınıf öğretmenlerinden alınan yanıtlardan çıkan sonuca göre en çok gelen cevap, medyanın hızlı ve kolay öğrenmeyi sağlamasıdır. Teknolojik araçlar, doğru amaçlar için kullanıldığında, çocukların akademik başarısını artırmaya katkısı olur. Çocukların teknolojik araçlara duyduğu ilgi sebebiyle öğrenme ortamında kullanıldığında, öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini artırmaktadır (Aktulun ve Elmas, 2019).

Medya ile etkileşimin olumsuz etkilerini değerlendiren sınıf öğretmenleri ise medya araçlarıyla fazla zaman geçiren çocuklarda davranış bozuklukları ortaya çıkabilmektedir. Medya araçlarının kullanımında süre sınırlamasının olmaması uykusuzluğa, göz hastalıklarına, dikkat eksikliğine neden olabilmektedir. Çocukların zamanı verimsiz kullanmasına yol açar (Demir, 2019).

Sınıf öğretmenleri, çocuklar açısından en fazla olumsuz etkiye sebep olan medya aracını cep telefonu olarak belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da cep telefonunun zengin içeriğe sahip olması, bunun yanında uygunsuz içeriklerinin de bulunabileceğini ve çocukların bu içeriklere maruz kalmasının birçok zararının olduğunu belirtmişlerdir. Cep telefonlarıyla geçirilen zamanın uzaması, cep telefonunun verdiği zararı artırmaktadır. Diğer zararlı bulunan medya aracı ise televizyondur. Televizyonun her evde bulunması, kolay ulaşılabilir olması, televizyonun başında uzun süreler geçirilmesi televizyonun olumsuzluklarını artırmaktadır. Çocukların çoğu ders çalışma zamanlarına bile televizyonun başındadır (Baltaş, 2001). Televizyonun çok fazla izlenmesi, akademik başarıyı, duysal zekâ gelişimini olumsuz etkilemektedir. Özellikle aşırı uyarıcıya sahip çocuk programlarını uzun süre izleyen çocuklarda odaklanma ve dikkat eksikliği gibi problemler ortaya çıkmaktadır. (Kalan, 2010)

Sınıf öğretmenleri, medyanın olumsuz etkilerinin önüne geçebilmek için ailelere, kurumlara ve öğretmenlere önerilerde bulunmaktadırlar. Aileler için en çok yapılan öneri; medya okuryazarlığı konusunda bilinçlenmeleri, çocuklarını gözetim altında tutmalarıdır. Çocuklarına sınırsız zaman yerine, kısıtlı zamanda medya araçlarını kullanmalarına izin vermeleridir. Öğretmenlere en çok yapılan öneri ise aile ve çocuklarla iş birliği içerisinde bulunmalarıdır. Ailelere ve çocuklara medya okuryazarlığı konusunda eğitici seminerler vermeleridir. Öğrenciler öğretmenlerinin yaptığı her davranışı örnek alır, ona özenirler. Öğretmenlerin bu yüzden medya okuryazarlığı konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmekte ve öğrencilere medya kullanımı konusunda rol model olmalıdırlar. (Gür, 2023).

Medya-çocuk konusunda sınıf öğretmenleri, kurumlara öneriler sunmuşlardır. Çocuklarımızı korumak, onların sağlıklı ortamda büyümelerini sağlamak toplumun en önemli sorumluluğu olmalıdır. Bu sorumluluğu, yerine getirmek için eğitimler düzenlenebilir. Medya yayınlarının denetimi ve yaptırımlar artırılmalıdır. Medya okuryazarlığı ile ilgili bilgilendirmeler yine medya araçları ile yapılabilir. Medyanın birçok faydalı yönü vardır, bu faydalı yönleri ön plana çıkarılmalıdır (Kol, 2012).

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanarak ortaya konulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- *Çocuklar, medya araçlarını aile gözetiminde, sınırlı zaman dilimlerinde kullanmalıdır.
- *Aileler, medya okuryazarlığı konusunda bilinçlenmelidir.
- *Öğretmenler medya kullanım konusunda çocuklara rol model olmalıdır.
- *Medya yayınlarının denetimi artırılmalı.
- *Aile ile öğretmenler iş birliği yapılmalıdır.
- *Medya okuryazarlığı konusunda çocuklara ve ailelere eğitici seminerler düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- Aktulun, Ö. U., & Elmas, R. (2019). 21. Yüzyıl okul öncesi öğretmenleri için sosyal medya araçları: Muhtemel faydalar. *Temel Eğitim*, 1(4), 6-20.
- Aslan, A., Turgut, Y. E., Göksu, İ., & Aktı Aslan, S. (2019). çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 793-815.
- Bakırcı, H., Özkan, Y., & Özdemir, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 325-343.
- Baltaş, Z. (2003). "Şiddet filmlerinde çocuk reklamları", *1. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı: Milenyumda Çocuk ve İletişim*, 13-15 Ekim 2003, İstanbul, 88-97.
- Güney, Z. (2020). Çocukların sosyal medya kullanımı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 188-199.
- Gür, G. & Demir, M. K. (2023). Sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının çocuk- medya ilişkisine dair görüşlerinin değerlendirilmesi, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(61), 2288-2303.
- İnal, K. (2012). Çocuklar için medya okuryazarlığı ihtiyacı, *Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları*.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuyokuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty Of Communication Journal*, 1(39), 59-73.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2):543-554.
- Özturan, S. & Bozcan, Ü. E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önemine ilişkin görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 2146-9199.
- RTÜK (2006). Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması. http://www.rtuk.gov.tr/sayfalar/DosyaIndir.aspx?icerik_id=5eafb205-dcac-4aac-b585-df0e17acf634
- Yılmaz, D., & Güney, R. (2021). Medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve kullanımına ilişkin öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 486-494.

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM SÜRECİNDE YAŞADIĞI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

PROBLEMS EXPERIENCED BY FIRST GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL DURING THE ADAPTATION PROCESS AND SOLUTION SUGGESTIONS

Caner ÖZDEMİR

Ordu Üniversitesi, canerozdemir052@gmail.com

Nimet ÇAĞLAR YİĞİT

Millî Eğitim Bakanlığı, nimetcaglar61@gmail.com

ÖZET: Araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıfa başlayan çocukların okula uyum sürecinde yaşadığı sorunlar, öğretmenlerin gözünden anlatılmaya çalışılmış ve çözüm yolları aranmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı Ordu ili Ünye İlçesi merkezinde görev yapmakta olan 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar öğretmen görüşleri doğrultusunda; okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, çevreden kaynaklanan sorunlar, sorunların çözümünde öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, sorunların çözümüne okul yönetiminin katkısı, sorunların çözümünde aileden beklentiler olmak üzere altı ana tema etrafında gruplandırılmıştır. Sonuç olarak; ilkokul birinci sınıfa başlayan bir çocuğun okula uyum sürecindeki başarısı büyük ölçüde ailelere bağlıdır. Ailelerin süreçle ilgili bilgilendirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Çocuklar okula uyum sürecinde içinden geldiği yaşantılarla birlikte değerlendirilmeli okuma yazma öğretimi bu değişkenlere göre planlanmalıdır.

Anahtar sözcükler: ilkokul, okula uyum, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT: The aim of the research is to explain the problems experienced by children starting the first grade of primary school during the adaptation process to school, from the perspective of teachers, and solutions are sought. This research was conducted with qualitative research method and phenomenology pattern was used. The study group of the research consists of 8 classroom teachers working in the center of Ünye District of Ordu province in the 2023-2024 academic year. Purposeful sampling method was used in the research and data was collected using semi-structured interview technique. In the research, the problems experienced by the students who started the first grade of primary school during the adaptation process to school, in line with the opinions of the teachers; They are grouped around six main themes: problems encountered by teachers in the process of adaptation to school, problems arising from students, problems arising from the environment, the work done by teachers in solving problems, the contribution of the school administration to the solution of problems, and expectations from the family in solving problems. In conclusion, the success of a child starting the first grade of primary school in the adaptation process to school largely depends on families. It is of great importance that families are informed about the process. Children should be evaluated together with the experiences they go through during the adaptation process to school, and literacy teaching should be planned according to these variables.

Key words: primary school, adaptation to school, classroom teachers.

GİRİŞ

Birinci sınıfa geçiş, çocuğun ve ailesinin hayatında resmi eğitime ilk adımı atmasıyla birlikte, çocuğun sosyal, zihinsel, fiziksel becerilerini geliştirmesi ve duygusal dengeyi kurması açısından kritik bir dönemdir. Bu süreç, çocuğu zorlayabilir fakat başarılı bir eğitim öğretim hayatı için gereklidir (Seven, 2011). Çocuk, daha önce tanımadığı bir sosyal çevreye girer. Bu sosyal çevrede kurallar ve tanımadığı insanlar vardır. Ailesinden ve yaşadığı ortamdan ayrılmıştır. Kalabalık bir ortama girmiştir ve ne yapacağını bilemez durumdadır. Onu koruyacak kişiler artık etrafında yoktur. Evinde istediğini yapabilme özgürlüğüne sahipken ilk kez zil çalmadan

dışarı çıkamayacağını ve diğer çocuklarla aynı anda dışarı çıkması ve derse girmesi kuralını kavrar (Oktay ve Unutkan, 2005).

Yeni bir ortama girmek çocuğu hem heyecanlanmasına hem de kaygı ve korku yaşamasına sebep olabilir. Okul korkusunun görülmesinde ailevi sorunlar, sağlık sorunları, devamsızlık, okula ve öğretmene dair olumsuz deneyimler, arkadaşları ve diğer çocuklarla yaşanan sorunlar olarak sayılabilir. Bunlardan başka kaygı, korku, aşırı üzüntü, huzursuzluk, değersiz hissetmek gibi ruhsal bozukluklar da okulda uyum sorunlarının yaşanmasında etkili olabilir (Dikmeer, 2013; Tüzün ve Sayar, 2006). Okulun ilk gününde, okula gelen çocuğun öncelikli olarak korkularının giderilmesi ve öğretmenine güven duymasının sağlanması gerekmektedir. Çocuk güven duyduğu ortamda huzur bulur ve kendini oraya ait hisseder. Bu aidiyet çocuğun bulunduğu ortama alışmasına ve orada mutlu olmasına neden olur. Çocukların okula uyum sağlamaları, çevresi tarafından kabul edilmeleri, okulun bir parçası olmalarıyla ilgilidir (Alaca, 2011). Okulun amaçlarından bir tanesi de çocuğun mutlu bir ortamda sağlıklı ve güvenli yaşamını sürdürmesidir. Güven duygusunun oluşturulması okulun ilk günü için çok önemlidir. Öğrenciler, okulda yaşadıkları sorunlar karşısında kimden yardım alacaklarını iyi bilmeli ve yardım almaktan çekinmemelidir (Çinkır, 2004).

İlkokula yeni başlayan çocuklar, takvim yaşlarına göre okula kayıtları yapılmaktadır. Oysaki okul olgunlukları ve okula uyum becerileri takvim yaşlarına bağlı olmayabilir. Yavuzer'e (2002) göre okul olgunluğu; çocuğun eğitim sürecine hazır olma seviyesini belirtir, fiziksel, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin okula adım atmak için uygun olduğunu ifade eder. Aynı zamanda sorumluluk alması, empati kurabilme becerisi geliştirebilmesi, karşılaştığı problemleri çözebilme ve okulda kendisinden beklenen davranışları yerine getirebilecek durumuna gelmesidir. Çocuğun yeni ortamındaki kişilerle iletişime geçme ve sürdürme becerilerine sahip olması gerekir. İhtiyaçlarının fark etme ve kendi başına beslenme ve tuvalet ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Sağırılı'ya (2019) göre okul olgunluğu, okuldaki kurallara uyma, okul içinde sınıfını ve öğretmenini kabullenme, derslerde başarılı olabileceğine inanma, söz alma ve konuşma davranışlarını yerine getirebilecek olgunluğa gelmesini anlatmaktadır. İhtiyaçlarını kendisi karşılayacak olgunluğa gelemeyen çocukta okula uyum sorunları görülebilir. Evini özleme, anneyi isteme, ağlama, bağırma, sınıfa girmek istememe gibi davranışlar görülebilir.

Bu araştırmada ilkökul birinci sınıfa yeni başlayan çocukların okula uyum sürecinde yaşadığı sorunlar; öğretmenlerin gözünden anlatılmaya çalışılmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin okula uyum sürecinde sorun yaşıyor mu?
2. İlkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- 3 İlkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin okula uyum sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. İlkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin okula uyum sürecinde çevreden (aile, arkadaş vb.) kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. Bu sorunların çözümünde neler yapılmaktadır?
6. Bu sorunların çözümünde okul yönetiminin katkısı neler olabilir?
7. Bu sorunların çözümünde aileden beklentiler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. "Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Bu araştırmada öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Öğretmenler sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerini deneyimleriyle birleştirerek çocukların okula uyum sürecindeki sorunlarını ifade ederek sorunlara buldukları çözüm yollarını paylaşmışlardır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, Ordu ili Ünye İlçesi'nde bir devlet okulunda, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında birinci sınıf okutan 4 ve diğer kademelerde 4 olmak üzere toplam 8 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri yirmi yıl ve üstüdür. Araştırmaya konu olan okulun seçilmesinde araştırmacının bu okulda çalışıyor olması etken olmuştur. Bu sebeple araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi, araştırmacının kendi çalışma amacına uygun örneklemi belirlemek için evrenden seçim yapması anlamına gelir. Bu yöntemde, araştırma sorununa en uygun öğelerin örneklem içinde seçilmesine özen gösterilir. Araştırmacı, belirli özelliklere sahip olan katılımcıları seçerken dikkatlice tercih yapar ve bu seçim, araştırmanın odaklandığı konuya en uygun olanı temsil etmeye çalışır (Şimşek,2018). Amaçlı örneklem kapsamında ilgili araştırmalarda ortak bir amaç için çalışan farklı örneklem yöntemleri vardır. Ölçüt örneklem bu amaçlı örneklem türlerinden biridir. Ölçüt örneklem, bir araştırmada sorunla ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişilerden oluşabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan özellikler örneklem alınır (Büyüköztürk, vd.,2022).

Veri Toplama Aracı

"Olgubilim araştırmalarında en önemli bilgi toplama tekniği görüşmelerdir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Fenomenoloji (olgu bilim) deseninde gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında birinci ve diğer sınıfları okutan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, olgu bilim yaklaşımına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları tercih edilmiştir. Bu çerçevede, katılımcılara çocukların okula uyum sürecindeki zorlukları belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme soruları iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, görüşme yapılacak öğretmenlerin kendi kişisel bilgileri ile ilgili sorular (Yaş, cinsiyet, kıdem, vs. gibi), sonraki adımda ise araştırmamızın merkezini oluşturan yarı yapılandırılmış sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz türünde temel amaç, toplanan verilerin açıklanmasına yönelik kavramları ve ilişkileri keşfetmektir. İçerik analizi sürecindeki ana adım, benzer nitelikteki verileri belirli kavramlar ve temalar altında gruplandırmak ve bu verileri anlaşılır bir yapıda düzenlemek ve açıklamaktır. Bu yöntemle, verilerin detaylı bir şekilde incelenmesi ve anlamlı çıkarımlar yapılması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, belirli konu ve alt başlıklara ayrılarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için, yorumlanan veriler katılımcılara teyit ettirilmiştir. Sonuçlar elde edildikten sonra bir rapor oluşturulmuş ve araştırma sürecinde elde edilen veriler imha edilmiştir..

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

Okula Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmenlerin okula uyum sürecinde en çok karşılaştığı sorun öğrencilerin okul kültürüne, okul ve sınıf kurallarına uymada yaşadığı sorunlar olarak belirtilmiştir. Özellikle kuralsız bir ailede büyüyen çocukların okul kurallarına uymada sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Ö7: *“Öğrenciler okul kültürüne uyum sağlamada zorluk çekiyor, okulda uyulması gereken kurallarda sıkıntılar var...”*

Öğretmenler, anne babası ayrı ya da evde yeterince ilgi görmeyen çocukların okula uyum sağlamada zorluk yaşadıkları ve yanlış veli tutum ve davranışlarının çocuğun okula uyum sağlamasını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Ö1: *“Anne babası ayrı öğrencilerimin evde yeterince ilgi görmedikleri için onlarla ilgilenirken zorluk yaşadım.”*

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşleri, hazır bulunuşluğu düşük çocukların kalem tutmada ve okul kurallarına uyum sağlamada zorlandıkları yönünde olmuştur.

Ö3: *“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri düşük olduğu için okula uyum sorunu yaşıyorlar.”*

Öğretmenler, öğrencilerin davranış bozukluklarının da yine sorunlar arasında olduğunu belirtmiştir.

Ö4: “Yanlış kalem tutma, psikolojik olarak okula hazır olmama(ağlama), davranış bozuklukları (şiddet vs.)”

Öğretmenler, velilerin çocukları yetiştirirken ve okula başladıkları zamanki okul hakkındaki tutumları çocukların okula uyumunda etkili olduğunu belirtmiştir.

Ö5: “Veli tutumu nasılsa çocukta ona göre şekilleniyor.”

Okula Uyum Sürecinde Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu sorun, öğrencilerin şiddete eğilimli olması ve akran zorbalığıdır. Çocukların kavgayı oyun zannettiklerini vurgulamışlardır. Davranış sorunlarının en sık rastlanılan öğrenci kaynaklı sorun olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmada zorlandıkları için kavgaya ve şiddet yolunu seçtiklerini çünkü başka bir yol bilmediklerini belirtmişlerdir.

Ö3: “Öğrencilerin iletişim sorunları, sınıf kurallarına uyum sorunları ve şiddete eğilim sorunları var.”

Ö7: “Kurallara uymuyorlar, sürekli oyun oynamak istiyorlar, arkadaşlarına zarar veriyorlar, sınıf içinde ders dinlemede sıkıntılar var, derse odaklanamıyorlar.”

Okula hazır olmadan gelen çocukların okul kurallarına uymada zorlandıklarını, ders dinlerken sıkıldıklarını, el kaslarının yeterince gelişmediğini, ödev yapmada zorlandıklarını ve sürekli oyun oynamak istediklerini belirtmişlerdir.

Ö4: “Hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı, tablet kullanımının fazla olması, uyum problemleri.”

Ö6: “Çok çabuk sıkılmaları, el kaslarının yeterince gelişmiş olmaması.”

Öğretmenler teknolojik aletlerin küçük yaşta ve sınırlandırılmadan kullanılmasının dikkat dağınıklığı, hiperaktivite ve uyum problemlerine neden olabileceğini belirtmişlerdir. Evde rahat bir şekilde istediği yapılan, istediği zaman tabletiyle oynayan bir çocuğun okula geldiğinde hemen uyum sağlamanın beklemeyeceğini vurgulamışlardır.

Okula Uyum Sürecinde Çevreden Kaynaklanan Sorunlar

Öğretmenler, okula uyum sağlama çalışmaları yaparken velilerin olumsuz tutum ve davranışlarını en önemli sorun olarak belirlemişlerdir.

Ö1: “Ailenin eğitim seviyesini düşük olunca çocuğa akademik anlamda yardımcı olamıyor.”

Ö5: “Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ödev yapmada zorluk yaşadıkları gözlenmiştir.”

Ö8: “Ailelerin sosyoekonomik durumu, oturduğu mahalle, yetiştiği ev davranışlarına yansıyor.”

Öğretmenler, ailelerin eğitim seviyelerinin ve ekonomik düzeylerinin düşük olmasının çocuğun davranışlarını ve akademik anlamda okul başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ailenin çocukla yeterince ilgilenmemesi, evdeki sorunları çocuklara yansıtılması, evde çocuğa çalışma ortamı sağlayamaması, beslenme ve sağlık gibi ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, çocuklarını nazlı yetiştirmeleri ve bunun sonucunda okula gelince anneden ayrılamama ve ağlama davranışı göstermelerine sebep olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenler ailelerin çocukları birbiriyle kıyasladığını ifade etmişlerdir. Eğitim seviyesi düşük ailelerin okuma yazma çalışmaları yaparken çocuklara kelimeleri ezberlettiklerini ve bunun da okuma yazma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, çevreden kaynaklı diğer sorunun arkadaşların olumsuz davranışları olarak ifade etmişlerdir.

Ö7: “Arkadaşlarının olumsuz davranışlarını örnek alıyorlar.”

Okula Uyum Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümünde Öğretmenlerin Yaptığı Çalışmalar

Öğretmenler bu sorunları çözümünde ilk olarak; aile eğitimleri yaptıklarını öncelikli olarak aileyi eğittiklerini belirttiler. Ailelerle sürekli iletişim içinde olduklarını ve iletişimi kesmediklerini ifade ettiler. Okuma yazma süreci hakkında velileri bilgilendirdiklerini belirttiler. Öğretmenler sık sık veli ziyaretleri ve veli görüşmeleri yaptıklarını belirterek ailenin çocukların eğitimde çok önemi olduğunu vurguladılar.

Ö5: “Sık sık veli ziyaretleri, görüşmeleri, veli eğitimleri yapıyorum.”

Öğretmenlerin ikinci olarak; okul ve sınıf kuralları konusunda öğrencileri bilgilendirdiklerini belirttiler. Kuralları uygulamalı olarak yaptıklarını ve sürekli olarak öğrencileri takip ettiklerini ve olumsuz davranışları hemen düzelttiklerini vurguladılar.

Ö7: “Sürekli aile bilgilendirmeleri yapıyorum, öğrencilere okul kurallarını sık sık hatırlatıyorum, olumsuz davranışları düzeltiyorum.”

Öğretmenler sorunların çözümünde rehber öğretmenden de yararlandıklarını ve zorlandıkları zaman rehber öğretmenden yardım aldıklarını ve görüşmeler yaptıklarını belirttiler.

Ö2: “Aileleri ile sürekli iletişim içindeyiz. Gerekli olursa rehber öğretmenle görüşmeler yapıyoruz.”

Öğretmenler çocuklara interaktif çalışmalar yaptıklarını ve bilgisayar teknolojisinden yararlandıklarını ifade ettiler. Çabuk sıkılan çocuklara oyun şeklinde öğretim çalışmaları yaptıklarını vurguladılar.

Okula Uyum Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümünde Öğretmenlerin Yaptığı Çalışmalar

Öğretmenler bu sorunları çözümünde ilk olarak; aile eğitimleri yaptıklarını öncelikli olarak aileyi eğittiklerini belirttiler. Ailelerle sürekli iletişim içinde olduklarını ve iletişimi kesmediklerini ifade ettiler. Okuma yazma süreci hakkında velileri bilgilendirdiklerini belirttiler. Öğretmenler sık sık veli ziyaretleri ve veli görüşmeleri yaptıklarını belirterek ailenin çocukların eğitimde çok önemi olduğunu vurguladılar.

Ö5: “Sık sık veli ziyaretleri, görüşmeleri, veli eğitimleri yapıyorum.”

Öğretmenlerin ikinci olarak; okul ve sınıf kuralları konusunda öğrencileri bilgilendirdiklerini belirttiler. Kuralları uygulamalı olarak yaptıklarını ve sürekli olarak öğrencileri takip ettiklerini ve olumsuz davranışları hemen düzelttiklerini vurguladılar.

Ö7: “Sürekli aile bilgilendirmeleri yapıyorum, öğrencilere okul kurallarını sık sık hatırlatıyorum, olumsuz davranışları düzeltiyorum.”

Öğretmenler sorunların çözümünde rehber öğretmenden de yararlandıklarını ve zorlandıkları zaman rehber öğretmenden yardım aldıklarını ve görüşmeler yaptıklarını belirttiler.

Ö2: “Aileleri ile sürekli iletişim içindeyiz. Gerekli olursa rehber öğretmenle görüşmeler yapıyoruz.”

Öğretmenler çocuklara interaktif çalışmalar yaptıklarını ve bilgisayar teknolojisinden yararlandıklarını ifade ettiler. Çabuk sıkılan çocuklara oyun şeklinde öğretim çalışmaları yaptıklarını vurguladılar.

Okula Uyum Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümünde Okul Yönetiminin Katkısı

Öğretmenler sorunların çözümünde okul yönetiminden beklentilerinin başında; rehber öğretmenleri daha aktif olarak birinci sınıflarla ilgili görevlendirmelerini ifade ettiler. Rehber öğretmenlerin velileri bilgilendirici seminerler vermeleri belirtmişlerdir. Bütün öğretmenler eğitimde velinin etkisinin önemli olduğunu vurgulayarak rehber öğretmenlerin veli bilgilendirici seminerler yapmaları konusunda hemfikir oldular.

Ö1: “Rehber öğretmenlerin birinci sınıf öğrencileriyle daha yakından ilgilenmesi konusunda görevlendirilmelerini bekliyorum.”

Ö3: “Aileler için rehber öğretmenler önderliğinde seminerler verilebilir. Okul kurallarını anlatan video ve filmler hazırlanıp izlettirebilir.”

Öğretmenler okul yönetiminin her konuda birinci sınıf öğretmenlerine destek olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö8: “Okul yönetimi okula uyum ve davranış problemi olan öğrencilerin ailelerine seminerlerle eğitim verebilir.”

Okul yönetiminin öğrencilere rahat oynayabilecekleri oyun alanları oluşturması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö6: “Okul yönetimi velileri bilgilendirici rehberlik toplantıları ve öğrencilerin rahat oynayabileceği alanlar oluşturabilir.”

Okula Uyum Sürecinde Yaşanan Sorunların Çözümünde Aileden Beklentiler

Öğretmenler ailelerden öğretmenlerine güvenmeleri ve öğretmenlerin önerilerini dikkate almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmene güvenin ilk yapılması gereken olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenler ailelerin öğretmenleriyle iş birliği içinde olmalarını ve iletişimi kesmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö6: “Öğretmenle iletişimi sürekli açık tutup öğretmenin önerisine göre davranmalı.”

Öğretmenler ailelerin eğitime önem vermelerini ve çocuklarının kurallı yetiştirmelerini beklediklerini ifade etmiştir.

Öğretmenler çocuklarının sosyalleşmesi için gerekli tedbirleri almalarını çocuklarına tablet vermemelerini belirtmişlerdir. Tablet yerine kitap okumamalarını vurguladılar.

Ö4: *“Aileler çocuklarının sosyalleşmesi için gerekli tedbirleri almalı. Tablet yerine kitap okuma teşvik edilmeli...”*

Öğretmenler ailelerin evde yaşanan sorunları çocuklarına yansıtmamalarını ve çocuğuyla ilgilenmelerini belirtmişlerdir.

Ö1: *“Evde yaşanan sorunları çocuğa yansıtmamalarını, çocukla bireysel olarak ilgilenmelerini istiyorum.”*
Öğretmenler ailelerin çocuklar arasında kıyas yapmamaları ve her çocuğun gelişim düzeyinin kendine has olduğunu kabul etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

SONUÇ

Bu araştırmada, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadığı sorunlar ve uygulamada olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar değerlendirildiğinde öğretmenler öncelikli olarak öğretim sisteminin, okulun ve sınıfın, olumsuzluğundan bahsetmemiştir. Asıl sorunun velilerin tutumlarından ve öğrencilerin davranış bozukluklarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin davranış bozukluklarının giderilmesi için okul ve sınıf kuralları öğrencilere sık sık hatırlatılmalı uygulamalı olarak gösterilmelidir. Okulun ilk haftalarında çocukların okul kültürüne uyum sağlaması ve birlikte belirlenen kurallara uymaları beklenmelidir. Çocukların davranış bozuklukları rehber öğretmenle iş birliği içinde giderilmeye çalışılmalıdır. Veli bilgilendirilmeli ve sürece dahil edilmelidir. Düzeltilmeyen davranış bozuklukları zamanla alışkanlık haline geleceğinden sonradan düzeltilmesi zor olacaktır. Öğrencilerin davranışlarını etkileyen birçok faktör olabilir ve bu faktörlerin anlaşılması ve ele alınması önemlidir. Bu bağlamda, çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlama, onlara rehberlik etme ve olumlu davranışları teşvik etme konusunda hem öğretmenlerin hem de velilerin destek olması gereklidir. Böylelikle, çocuklar daha sağlıklı bir eğitim ortamında gelişimlerine devam edebilirler.

Öğretmenler öğrencilerden kaynaklanan diğer sorunun akran zorbalığı olduğunu, çocukların arkadaşlarına zarar verdiklerini, çocukların oyun oynamayı bilmediklerini, kavgayı oyun sandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum günümüzde velilerin çocuklarının her istediğini yapması ve benmerkezci olarak yetiştirmesi sonucunda çocukların arkadaşlarıyla sorun yaşadıkları sonucunu doğurmaktadır. Velilere göre kendi çocukları en önde olmalı, her istediği yapılmalıdır. Oysa bütün çocuklar değerli ve önemlidir. Okul sosyal bir ortamdır. Çocukların bu sosyal ortama ve kurallara uyması gerekmektedir. Akran zorbalığı, öğrenciler arasında yaygın bir sorun olabilir ve öğretmenlerin bu konuda farkındalık yaratmaları önemlidir. Çocukların oyun ve sosyal etkileşim becerilerinin eksikliği, bazen şiddet veya kavga olarak yansiyabilir. Bu noktada, ailelerin çocuklarını benmerkezci olarak yetiştirmesi, çocukların empati ve paylaşım gibi sosyal becerilerini olumsuz etkileyebilir. Eğitim sadece akademik bilgiyle sınırlı olmamalı, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri de içermelidir. Okul, çocukların sosyal etkileşim kurduğu ve toplumsal normları öğrendiği bir ortamdır. Bu sebeple, çocukların sadece kendi isteklerine odaklanmaktan ziyade başkalarıyla uyum içinde olmalarını öğrenmeleri gerekmektedir. Velilerin çocuklarının her istediğini yapma eğilimi, çocukların sınırların olmadığı bir ortamda büyümelerine ve empati kurma yeteneklerinin gelişmesine engel olabilir. Bu durum, çocukların sosyal ilişkilerinde zorluk yaşamalarına ve akranlarına zarar verme eğilimlerine yol açabilir. Bu noktada, ailelerin ve okulların iş birliği içinde olması, çocukların sosyal becerilerini geliştirecek ve empati kurmalarını sağlayacak programlar geliştirmesi önemlidir. Bu sayede çocuklar, kendi isteklerini ifade etmeyi öğrenirken aynı zamanda başkalarının haklarına saygı duymayı ve sosyal kurallara uymayı da öğrenebilirler.

Öğretmenler öğrencilerin algı düzeylerinin düşük, dikkatlerinin dağınık olduğunu, derslere odaklanamadıklarını ve tablet kullanımının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum teknolojik aletlerin erken yaşlarda aşırı kullanımının çocukların dikkat ve öğrenme süreçleri üzerindeki olumsuz etkilerini gösterdiği sorucunu aklımıza getiriyor. Teknolojik aletlerin sınırsız ve erken yaşlarda kullanımı, çocukların dikkatlerini dağıtabilir, algı düzeylerini ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Çocukların henüz dil gelişimini tamamlamadan önce yoğun bir şekilde teknolojik aletlere maruz kalmaları, iletişim becerilerini olumsuz etkileyebilir. Yüz yüze iletişim, dil gelişimi için kritik öneme sahiptir. Eğer çocuklar bu süreçte, tablet veya telefon gibi cihazlarla aşırı vakit geçiriyorlarsa, bu, dil gelişiminde ve iletişim becerilerinde sorunlara yol açabilir. Öğretmenlerin belirttiği gibi, derslere odaklanma ve dikkat problemi de teknolojiye aşırı maruz kalmanın bir sonucu olabilir. Sürekli olarak ekranlarla vakit geçirmek, çocukların uzun süreli odaklanma becerilerini azaltabilir ve dikkat dağınıklığına neden olabilir. Bu konuda farkındalık yaratmak ve dengeyi sağlamak önemlidir. Teknolojik aletlerin çocukların eğitiminde ve gelişiminde faydaları olduğu gibi, sınırlı ve kontrollü bir şekilde kullanılması

gerektiği de unutulmamalıdır. Ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların teknolojiyle ilişkisini dengelemesi ve daha interaktif, öğretici aktivitelere yönlendirmesi önemlidir. Bu sayede çocuklar, dengeli bir şekilde teknolojiyi kullanırken, aynı zamanda dikkatlerini toplama ve derslere odaklanma becerilerini de geliştirebilirler.

Öğretmenler bütün sorunların çözümünde öncelikli olarak velilerin eğitilmesini, velilerin okula güvenmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çocuklardan daha önce velilerin okul kültürüne uyum sağlamasının gerekli olduğunu okula uyum sağlayamayan velinin çocuğunun da aynı sorunları yaşayacağını belirtmişlerdir. Veli öğretmene güvenmiyorsa çocukta güvenmeyecektir. Veli okulu sevmiyorsa çocukta sevmeyecektir. Veli korkuyorsa ve endişeliyse çocukta okuldan korkacaktır. Öğretmenlerin öncelikli olarak velilerin okula güvenmelerini sağlamaları gerekmektedir. Henüz birinci sınıfa yeni başlayan çocuk okulu, öğretmenini tanımamaktadır. Başlangıçta öğretmenin çocukla ilişkisi veliye bağlıdır. Evde sürekli eleştirilen bir öğretmene çocuklar güvenmeyecektir. Velilerin iletişime açık olmaması, şikâyet mekanizmalarını sıkça kullanmaları, yaşanan süreçte öğretmeni yıpratmakta ve işini yapamaz duruma getirmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öncelikli olarak velilerle iyi bir iletişim içinde olmaları gerekmektedir. Okul kuralları ve okuma yazma süreciyle ilgili veliler bilgilendirilmelidir. Okulun başındaki uyum haftası bu amaç için kullanılmalıdır. Velilerin eğitimi, okul-veli iletişimini güçlendirebilir, çocukların eğitimine daha fazla destek olmalarını sağlayabilir. Bu, aynı zamanda öğrencilerin evde ve okulda tutarlı bir rehberlik ve destek görmelerini de sağlayabilir. Bu şekilde, çocuklar hem akademik hem de sosyal gelişimleri açısından daha sağlıklı bir ortamda yetişebilirler. Bu noktada, öğretmenlerin velilere yönelik iletişimi ve eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. İyi bir okul-veli iş birliği, öğrencilerin başarılı olmalarını destekleyebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanarak ortaya konulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Çocukların duygusal ihtiyaçlarını anlama, onlara rehberlik etme ve olumlu davranışları teşvik etme konusunda hem öğretmenlerin hem de velilerin destek olması gereklidir. Böylelikle, çocuklar daha sağlıklı bir eğitim ortamında gelişimlerine devam edebilirler.

Ailelerin ve okulların iş birliği içinde olması, çocukların sosyal becerilerini geliştirecek ve empati kurmalarını sağlayacak programlar geliştirmesi önemlidir.

Ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların teknolojiyle ilişkisini dengelemeli ve daha interaktif, öğretici aktivitelere yönlendirmesi, bu sayede çocuklar, dengeli bir şekilde teknolojiyi kullanırken, aynı zamanda dikkatlerini toplama ve derslere odaklanma becerilerini de geliştirebilirler.

Velilerin öğretim yöntemleriyle ilgili doğru bilgilendirmesi ve rehberlik yapılması çocukların okula uyum ve okuma yazma sürecinde başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin ve okulların, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olarak destekleyici bir ortam sağlamak için çaba göstermeleri, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarından bağımsız olarak eğitimde başarılı olabilmeleri için gereklidir.

Ailelerin çocuklarının bireysel ihtiyaçlarına odaklanmaları, çocukların özgüvenli bir birey olarak gelişimine katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Alaca, F. (2011). *İki dilli olan ve olmayan öğrencilerde okul yaşam kalitesi algısı ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı). Pegem Akademi
- Çınkır, Ş. (2004). *Okulda etkili öğretmen-öğrenci ilişkisinin yönetimi*. Milli Eğitim Dergisi, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cinkir.htm.
- Dikmeer, İ. A. (2013). İmdaat! Okul başladı. *Cumhuriyet Bilim Teknoloji Dergisi*, 13(88),1-3.
- Oktay, A., & Unutkan, Ö. P. (2005). *İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması*. İçinde M. Sevinç (Ed.), Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde (s. 145-155). Morpa Kültür Yayınları.
- Sağırılı, M. (2019). *İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği*. Ö. Yılar (Edt.), İlkokuma ve yazma eğitimi (s. 1-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2011). "Okula uyum öğretmen değerlendirmesi ölçeği'nin geliştirilmesi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 29-42.
- Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam Dergisi*, 19(1), 24-39.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*, 22.Basım. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

ÇOCUKLARDA ÖZ-DİSİPLİN

SELF-DISCIPLINE IN CHILDREN

Mürüvet AKARSLAN

MEB Konya Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, makarslan00@gmail.com

Abdullah SÜRÜCÜ

NEÜ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, asurucu@erbakan.edu.tr

ÖZET: Öz-disiplinin, çocukların aile, okul ve toplum içerisinde öz güvenli olmasını, sorumluluk bilinciyle davranmasını, toplum tarafından kabul gören davranışlarda bulunmasını, öz kontrolünü oluşturmalarını destekleyerek çocukların mutlu birer birey olmalarının sağlayacağı bilinmektedir. Öz-disiplini yüksek olan bireylerin, ilişki kurmada daha iyi olduğu ve daha mutlu olduğu, fiziksel ve zihinsel olarak da daha sağlıklı oldukları ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerde öz-disiplinin, bireysel sorumluluk ve akademik başarıyla da ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş ve öğrencilerde bulunan bu özelliklerin birbirini tamamladığı ve desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öz-disiplin ve sorumluluk gibi değerlerin kazandırılmasında çocukluk döneminin kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Ayrıca öz-disiplin, bireyin kişilik gelişimindeki önemli faktörlerden birisi olarak da görülmektedir. Bu noktada çocukların kimlik gelişiminin şekillenmesinde etkisi ve önemi oldukça büyük olan öz-disiplinin geliştirilmesinde ebeveynlere, öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, çocuklarda öz-disiplin ve öz-disiplin gelişimini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda konuyla ilgili ulaşılabilen kaynaklardan literatür taraması yapılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: çocuk, öz-disiplin, öz-disiplin gelişimi

ABSTRACT: It is known that self-discipline will enable children to be happy individuals by supporting them to be self-confident in the family, school and society, to act with a sense of responsibility, to behave in socially acceptable behaviors, and to develop self-control. It is seen that individuals with high self-discipline are better at establishing relationships, are happier, and are healthier physically and mentally. In the studies conducted, it was determined that the relationship between self-discipline, individual responsibility and academic success in students was high, and it was found that these characteristics in students complement and support each other. It is known that childhood is a critical period in gaining values such as self-discipline and responsibility. Self-discipline is also seen as one of the important factors in an individual's personality development. At this point, parents and teachers have important duties in developing self-discipline, which has a great impact and importance in shaping children's identity development. The main purpose of this study is to examine self-discipline and self-discipline development in children. For this purpose, a literature review was conducted from accessible sources on the subject and suggestions were developed.

Key words: child, self-discipline, self-discipline development

GİRİŞ

Disiplin, kural, kaide, yönetmeliklere riayet etme şeklinde tanımlanmaktadır (Gordon, 2002). Navaro (2015) da disiplinli bir insanı, yaşamını bilinçli bir şekilde ele alan ve ne yaptığını bilen, günlük yaşamını bilinçli ve de düzenli bir biçimde gerçekleştiren bir kimse olarak tarif etmiştir. Toplumsal birtakım değer ve tutumlara uyum sağlamayı içinde barındıran disiplin, sosyal açıdan kabul görmüş davranışlara bağlı olarak oluşmaktadır (Wayson, 1985).

Öz-disiplin ise kişinin kendi eylemlerinin sosyal ve ahlaki sorumluluğunu üstlenmesi ve bunu kendi iradesiyle (yani, yalnızca ceza korkusu veya dışsal ödüller kazanmak için değil) yapması anlamına gelir (Bear ve Duquette, 2008). Öz-disiplin, başkalarının istedikleri veya zorladıkları davranışlar yerine kendi istekleri doğrultusunda harekete geçmektir (Duckworth, 2009). Öz-disiplin, düşünceleri, duyguları ve eylemleri kontrol etme ve hazzı erteleme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Lungka, 2014). Öz-disiplin, kişinin dürtülerini ve arzularını kontrol etmesi, uzun vadeli hedefler uğruna anlık tatminden vazgeçmesi, hedeflerine ulaşması için bir yönetim veya eylem planına kararlı bir şekilde bağlı kalmasıdır (American Psychological Association [APA], 2018). Öz-disiplin, genel olarak kişinin kendini yönlendirme, yeniden eğitime ve kontrol etme yeteneğidir (Mayos, 2022). Öz-disiplin, hem davranışların sorumluluğunu almayı hem de onların kontrolünü sağlamayı içermek şeklinde özetlenebilmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2014). Öz-disiplinin en önemli özelliklerinden biri çok

fazla emek ve zaman sarf edilse bile daha kolay elde edilebilecek kazanımlar yerine zor olana ulaşmak için çabalamayı tercih edebilmektir. Aynı zamanda bireylerin sebatlı olmasını, kendisini kontrol etmesini, dirençli olmasını, düşünerek adım atmasını, karşılaşılan tüm güçlüklerle rağmen kendi düşüncelerini gerçekleştirebilmesini içerir (Sasson, 2018). Genel bir ifadeyle öz-disiplin, bireylerin kısa vadeli hazlar yerine uzun ve yorucu olsa da sabırla ve emekle, diğerlerinin arzularına yönelik değil, kendi düşünce ve isteklerine yönelik hareket etmesini içerir (Erzurumlu Ceylan, 2022).

Sasson'a (2003) göre öz-disiplin, öz kontroldür ve duygusal, fiziksel, zihinsel ve manevi bir disiplin şeklinde bireyin davranışlarına yansır. Öz-disiplin, bireylerde var olan irade ve disiplin gücünü kendilerine yöneltmesi, öz denetimli olmasıdır. Bireylerin dışsal kaynaklara itaati olmaksızın öz kontrol ve denetimle kendisine yönelik kurallar oluşturmaları, kendi ilkelerini geliştirmesi, sınırlarını belirlemesi ve bu doğrultuda yaşamını devam ettirmesidir. Kişinin kendi hayatında ve benliğinde geliştirdiği kuralların ve sorumlulukların tamamıdır (Şimşir, 2020). Öz-disiplin, bireylerin kendi kontrol ve sorumluluklarının farkındalığını kendi ilkeleri haline dönüştürerek yaşam biçimini bu özellikle sürdürmeyi içsel bir disiplin haline getirdiği ve bunun sonucunda da bireylerin yaşamının tüm alanlarında pozitif değişimleri gözlemlediği bir süreç olarak değerlendirilebilir (Erzurumlu Ceylan, 2022). Bir başka ifade ile bir karakter özelliği olan öz-disiplin, kişinin günlük yaşamını, sosyal ilişkilerini, iş yaşamını, akademik başarısını ve yaşamının pek çok alanını etkiler (Şimşir, 2020). Öz-disiplin günlük yaşamda bilgi edinme sürecinde de anahtar role sahiptir (Şimşir Gökalep ve Dilmaç, 2022).

Öz-disiplin üç unsurun birleşmesiyle oluşmuştur. Bunlar, konsantrasyon, hazzın ertelenmesi ve ilkel dürtülerin engellenmesidir. *Konsantrasyon*, zihin dağınıklığının engellenebilmesi; dikkat dağınıcı pek çok unsura rağmen dikkatin sürdürülebilmesidir. *Hazzın ertelenmesi*, aceleciyle baş edebilmeyi, çabuk elde edilebilen kazançlar yerine uzun vadeli kazançları seçmeyi, bireylerin içselleştirmiş olduğu ilkelerini ve ahlaki standartları kapsamaktadır. *İlkel dürtülerin engellenmesi* de bireylerin dürtüsel davranmasını ve süreci yok sayıp sonuca direkt olarak geçmesinin üstesinden gelmesini gerektirir (Taylor vd., 2002). Bireyin yaşamında konsantrasyonun olması, hazzı ertelemeyi sağlayabiliyor olması ve ilkel dürtülerini engelleyebilmesi, bireyin tedbirli, duyarlı ve öz-disiplinli seçimler yapmasını ve bu seçimler doğrultusunda yaşamını sağlar (Erzurumlu Ceylan, 2022).

Bireylerin duygusal, sosyal ve ahlak gelişimleriyle ilişkili olan öz-disiplinin hem toplumsal hem de kişisel anlamda olumlu etkileri bulunmaktadır (Bear, 2005). Bear ve Watkins'e (2006) göre öz-disiplin önemlidir çünkü başkalarıyla olumlu ilişkileri teşvik eder, akademik başarıyı teşvik eder, öz değeri ve duygusal iyi oluşu destekler. Öz-disiplin, kişilerin hayatlarının kontrollerini kendilerinde bulundurmasında ve yaşam sorumluluklarını kendi üzerlerine almasında oldukça önemli bir özelliğe sahiptir (Brooks ve Goldstein, 2007). İnsanların görev ve sorumluluklarını tamamlayabilmek, bütçe yönetimi, gelir gider dengelerini sağlayabilme, sağlıklı kilo alıp verme, fiziksel sağlığı koruma gibi pek çok önemli konuda öz-disiplin geliştirmeleri gerekmektedir (Tung, 2013). Sasson (2003) da öz-disiplinin faydalarını, tembellikle baş edebilmek, öfkenin ve utangaçlığın üstesinden gelebilmek, korkuya ve günahlara karşı koyabilmek, sigara, alkol gibi kötü alışkanlıklardan vaz geçebilmek, fiziksel sağlık için erken kalkmak, spor, kilo vermek, yeme alışkanlıklarını kontrol edebilmek vs. adımlar atabilmek, alınan kararları ve kurulan hayalleri gerçekleştirmek için çabalamak, ertelemeyi bırakmak, içsel dirençle baş edebilmek, girişken ve iş bitirici olmak, konsantrasyon sağlayabilmek, yapılan iş ve görevlerde başarılı olabilmek, kendini çeşitli alanlarda geliştirebilmek, hayır diyebilmek şeklinde sıralamıştır. Bunların yanı sıra öz-disiplin, bireylerin etkili problem çöme becerisi ve olumsuzluklarla baş etme becerisi geliştirmesini, kararlı ve cesaretli davranmasını, neden sonuç ilişkisi içinde konsantrasyon sağlayıp planlı hareket etmesini sağlar (Cole vd., 2004).

Öz-disiplinli bireyler, pozitif bir kendilik algısına sahip, çoğunlukla kendileriyle ilgili olumlu düşünen, diğer bireylerin etkisiyle hareket etmek yerine kendi düşünce ve duygularıyla hareket eden, diğerlerinin etkisinde kalmadan kendi düşünce ve davranışlarına güvenen dolayısıyla kendi davranışlarının sonucunu üstlenerek tüm görevlerini yerine getirebilen bireylerdir (Combs, 1985). Sasson'a (2003) göre de öz-disiplinli bireyler, istemeseler bile yapmaları gereken davranışları ve sorumlulukları yerine getirebilir, zayıflıklarının farkında olarak hareket edebilir, tembelliklerini kontrol altında tutabilir, kararsızlık yaşadıklarında da bununla başa çıkabilirler. Kanada Pediatri Derneğine göre öz-disipline sahip bireyler, zorlu durumlarda yaşadığı sıkıntıları hoş görebilirken, diğer bireylerin ihtiyaçlarını da gözeten duyarlılıkla ve sakin bir şekilde kendi hakkını savunabilir ve anlık istek ve zevklerini ertelemeyi başarabilirler (The Canadian Paediatric Society, (2004). Kilpatrick (1960) de öz-disipline sahip kişilerin düzenli, dürüst, güvenilir; bir işe başlamakta ve bitirmekte zorluk çekmeyen kişiler olduğunu vurgulamıştır. Öz-disiplinli kişiler, sorumluluk duygusunun gelişmiş olması, kararlı ve sebatkar olması sebebiyle iş hayatında yüksek performans sergilemektedirler. Öz-disiplini yüksek kişiler bütün meslek alanlarında da işlerini başarıyla tamamlama özelliğine de sahiptirler (Judge vd., 1997). Tortumlu'ya (2022) göre de öz-disiplini yüksek bireyler, kendine ve çevresine verdiği sözü tutabilen, kendi kararlarını uygulamada tutarlı, zorluklarla mücadele etmede tembellik etmeyen, düzenli, plan, program

yapabilen ve buna uyabilen, yapması gereken işleri ertelemeyen kişilerdir. Öz-disiplini yüksek kişiler aldıkları kararları uygulama konusunda kararlı olup bahane üretmezken; öğrenmeye açık, üstlendiği görevi tamamlamaya odaklı kişilerdir (Sasson, 2003).

Akademik olarak da çaba sarf etmeyi, çalışmayı ve bu doğrultuda adımlar atarak harekete geçmeyi sağlayan itici gücün öz-disiplin olduğu (Erzurumlu Ceylan, 2022), öz-disiplinin alt boyutu olan başarı çabasının, başarıyı sağlamak için bireyleri akademik olarak çalışmaya sevk ettiği ve bu sayede akademik performansın da önemli bir destekleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Meydan ve Polat, 2013). Kısaca öz-disiplinin yaşamın pek çok alanında ihtiyaç duyulan bir özellik olduğu ve akademik başarıya katkı sağlayan duyuşsal faktörlerden olduğu söylenebilir (Şimşir Gökalep ve Dilmaç, 2022).

Çocuklarda Öz-disiplin

Öz-disiplin, çocuğun kişilik gelişimindeki önemli faktörlerden birisidir (Şimşir Gökalep ve Dilmaç, 2022). Öz-disiplin çocukların aile, okul ve toplumda öz güvenli olmasını, sorumluluk bilinciyle davranmasını, toplumca kabul gören davranışlarda bulunmasını ve kendi kontrolünü oluşturmaya destekleyerek çocukların mutlu birer birey olmalarını sağlar. Öz-disiplin sayesinde çocuk okulda, toplumda, aile içerisinde kontrollü davranışlar sergilemeyi, mutlu ve özgüvenli yaşamayı öğrenebilmektedir (Kohn, 2008).

Combs'a (1985) göre çocukların kişiler arası ilişkilerde iyi olabilmesi, sağlıklı bir öz-disiplin geliştirebilmesi, okul içerisinde öğretmen ve diğer bireylerle iletişim kurabilmesi, okulda sorumluluk alabilmesi akademik başarıdan daha önemlidir. Çocukların diğer insanlarla birlikte yaşamayı öğrenebilmesi, onlarla sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesi beraberinde öz-disiplinin gelişmesini ve sorumluluk sahibi bireylerin oluşmasını sağlayacaktır. Öz-disiplin anlayışı gelişmemiş olan çocuklar kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getiremezler, öz-disiplin sayesinde çocuklar erken dönemlerden itibaren sorumluluk sahibi, özgür, uyumlu ve mutlu bireyler haline gelirler (Goodman, 2001). Öz-disipline sahip olmayan çocuklar, akran reddi, zorlayıcı davranışlar ve düşük akademik başarı gibi zorluklarla karşılaşma riski altındadır (Tominey ve McClelland, 2011).

Lungka (2014), bütün öğrencilerde öz-disiplinli olmanın en çok istenen karakter özelliği olduğuna vurgu yapmıştır. Okul ortamı ve eğitim öğretim faaliyetlerinde öz-disiplinli bir birey olmak oldukça önemlidir. Öz-disiplin, öğrencilerin not tutma, ödev yapma, verimli ve etkili zaman yönetimi, verimli ders çalışma, okuma gibi okulda öğrencilerden beklenen görev ve okul etkinlikleri yerine getirebilmede oldukça etkilidir (Fazal vd., 2012). Öz-disiplinli olan öğrenciler, öfke duygusunu yönetebilen, hayal kırıklığına uğrasa da başladığı işi tamamlayabilen, parasını savurganca harcamak yerine birikim yapabilen, daha eğlenceli uyarıcılar olsa da yine de ödev ve sorumluluklarını yerine getiren öğrencilerdir. Bir başka ifade ile öz-disiplin akademik başarı için oldukça önemlidir ve akademik başarıda işlevsel bir rolü vardır (Duckworth ve Seligman, 2006). Alan yazında öz-disiplinin, akademik başarıyı artırdığını ortaya konulmuştur (Bear, 2010a). Gorbunovs vd.'ne (2016) göre de öğrencilerin okuldaki öğretim süreçleri, ilgi ve yetenekleri akademik başarıda tek başına ölçüt olmamakta, öz-disiplin de akademik başarıda belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öz-disiplin, hem öğrencilerin akademik olarak planlı olmasına, ödev ve sorumluluklarının farkında hareket etmesine vermiş olduğu katkıyla hem de öğrencilerin zamanı planlamasını, teknolojiyi bilinçli ve doğru kullanmasını sağlamasıyla akademik başarıda önemli bir paya sahiptir (Erzurumlu Ceylan, 2022). Mbaluka'ya (2017) göre ders çalışmak için bilgisayardan uzak durmak öz-disiplin gerektirir. Ayrıca, bilgisayar başında geçirilen sürenin günde sadece iki saatle sınırlandırılması da yüksek düzeyde öz-disiplinli olmayı gerektirir. Erzurumlu Ceylan ve Erdem'in (2022) yaptıkları çalışmada da öz-disiplin, bireysel sorumluluk ve akademik başarı ilişkisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış. Mbaluka'nın (2017) yaptığı araştırma sonucunda da öğrenci öz-disiplininin genel not ortalaması ile yüksek bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Duckworth ve Seligman (2005) tarafından yapılan bir çalışmada da öz-disiplinin, öğrencilerin final notlarında, lise seçiminde, okula devamda, ödev için harcanan saatlerde, televizyon izleyerek harcanan saatlerde ve öğrencilerin ödevlerine başladıkları günün saatinde IQ'nun iki katından daha fazla farklılığa neden olduğu görülmüştür. Öz-disiplinin zekadan daha etkili olabileceği, zekası orta düzeyde olsa bile akranları arasında öz-disiplinli olan bireylerin okul performansının daha yüksek olabileceği de ifade edilmektedir (Şimşir Gökalep ve Dilmaç, 2022). Gong vd.'nin (2009) yaptığı araştırma sonucunda öz-disiplini yüksek öğrencilerin görevlerinde daha dikkatli görüldüğü ve bunun da performanslarını artırmaya yardımcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca Duckworth ve Seligman'ın (2005) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin potansiyellerinin altında kalmalarının önemli nedenlerinden birinin öz-disiplini uygulamadaki başarısızlık olduğu görülmüştür. Bandy ve Moore (2010) de öz-disiplin anlayışına sahip olmanın çocuklar ve ergenler üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Öz-disiplin, okul ortamında öğrencilere ödev ve sorumluluk, derslere motivasyon ve odaklanma gibi katkılarıyla doğrudan akademik destek sağladığı gibi kazandırdığı pek çok olumlu kişilik özelliği sayesinde hem okul içi iletişim becerilerini hem de akran desteğini sağlayarak çocukların psikolojik ve sosyal gelişiminde olumlu etki yaratmaktadır (Erzurumlu Ceylan, 2022). Vasiloff (2003) da öz-disiplinli öğrencinin, dinleme, soru sorma, iş birliği yapma, paylaşma, kuralların nedenini anlama ve açıklama, sosyal becerileri kullanma, etkili iletişim kurabilme, liderlik yapma, yönergeleri takip etme, paylaşma, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirme, problem çözme ve uygulama, duyguları ve gerçekleri ayırt etme, fedakarlık yapma özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Çocuklarda Öz-disiplin Geliştirme

Öz-disiplin bir takım yöntemlerle geliştirilebilen ve öğrenilebilen bir beceridir ve her birey öz-disiplin düzeyini geliştirebilir ve öğrenebilir (Şimşir Gökalep ve Dilmaç, 2022). Çocukların bağımsız, sorumlu, mutlu ve uyumlu insanlar olabilmeleri için erken yaşlardan itibaren öz-disiplini öğrenmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Goodman, 2001). Öz-disiplinin yaşamın ilk yıllarından itibaren evde, okulda, oyunda vb. öğretilen bir görev olduğu ve deneyimler yoluyla öğrenilebildiği vurgulanmaktadır (Parlak Rakap, 2021). Kilpatrick'e (1960) göre de bireyler çocukluktan itibaren öz-disiplini kendi özgürlükleri ve diğer bireylerin hakları arasındaki dengeyi sağlamaya çalışmak adına yapmış oldukları davranışlar karşısındaki tecrübelerle geliştirmektedirler.

Çocuklarda öz-disiplin gelişiminde yetişkinlerin önemli rolü bulunmaktadır (Bear, 2005; Gordon, 1991). Yetişkinler çocukların hayatında anne baba, öğretmen gibi rollerde yer almaktadırlar (Parlak Rakap, 2021). Çocuklarda öz-disiplin gelişimi anne babaların, öğretmenlerin ve çocukların çaba ve emeğini içeren oldukça zaman alıcı fakat bir o kadar da değerli bir süreçtir (Bear ve Duquette, 2008). Combs'a (2001) göre ebeveynler ve öğretmenler, uygun rutinler ve etkinlikler aracılığıyla çocuğun büyüme sürecinde öz-disiplini teşvik etmelidirler. Şimşir Gökalep ve Dilmaç'a (2022) göre de çocuklarda öz-disiplin geliştirilmesi zaman alan; ailelerin, eğitimcilerin ve öğrencilerin çaba harcamasını gerektiren bir süreçtir. Çocuklarda öz-disiplinin gelişmesinde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, öğretmenlerin tutumları ve okul atmosferi dikkate alınması gereken faktörlerdir. Demokratik ve müzakereci anne baba tutumu sergilemek öz-disiplin gelişimine destek sağlayacaktır (Chong vd., 2014).

Aile çocukların öz-disiplin kazanmaya başladığı ilk kurumdur (Şimşir Gökalep ve Dilmaç, 2022). Çocuklarda öz-disiplin geliştirmek için ebeveynler çocukları koşulsuz sevmelidir. Çocuk sevildiğini hissettiğinde, ebeveyninin memnuniyeti için istedik yönde davranacaktır. Çocuklara karşı gösterilen sevgi, saygı, güven ve hoşgörü zamanla onların birer öz-disiplinli birey olmalarını sağlayacak ve yaşamdan zevk alarak daha kolay uyum sağlayacaklardır (Dinçer, 2000). Bear ve Duquette'ye (2008) göre de aileler çocukların sorun ve endişelerini anlatabileceği yakınlıkta ilişkiler kurup onlara daimi sevgi, saygı ve destek olmaları gerekir. İletişimde kullanılan kelimeler ve hareketlerin çocuğa da aynı mesajı vermelidir. Soyut kavramları çocuğa öğretirken açıkça anlayabilmesi için bu davranışların birçok örneğini göstermek gerekir (Dinçer, 2000). Özellikle 10 yaşından küçük çocuklara sorumluluk ve görev vererek hem yeteneklerini keşfedip geliştirmelerini hem de öz-disiplin gelişimi sağlanabilir. Ergenlik dönemindeki çocukların yanlışlarından ziyade doğrularına odaklanıp, onlara bu davranışlarla ilgili iltifatlarla bulunmak gerekmektedir (Bear ve Duquette, 2008). Ebeveynler çoğunlukla çocuklarının iyi davranışları nedeniyle onları övüp değer verdiklerini hissettirmeyi ihmal eder. Bu da çocukların dikkat çekmek amacıyla olumsuz davranışlara yönelmesine neden olmaktadır. Olumlu davranışları karşısında takdir, gülümseme, iyi bir iş yaptığını anlatarak ona zaman ayırmak bu davranışının tekrar etmesini ve kendini iyi hissetmesini de sağlar (Dinçer, 2000). Fiziksel cezalar ve ağır cezalar düşük öz-disiplin anlayışına sebebiyet vereceği için uzak durulmalıdır (Bear ve Duquette, 2008).

Ebeveynlerin açık ve anlaşılır şekilde belirlenen ve tutarlılık ve süreklilik gösteren kuralları ve sınırları olmalıdır. Daha önce izin verilen bir davranışa başka bir gün izin vermeyince, çocuk şaşırarak konulan sınırlara tepkide bulunabilir (Dinçer, 2000). Ebeveynlerin, kurallar oluştururken okul ve öğretmenle iş birliği içinde bulunması, çocukları kural oluşturma sürecine dahil etmesi, yaş ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak kararlar alması, kural ihlali sonuçları hakkında net davranması ve kurallara ilişkin ergenlik döneminde dışsal kontrolü ve denetimi azaltmaya çalışması gerekir. Yanlış davranışların diğer insanları da olumsuz etkilediğini anlatmak ve sorumluluğun ve davranışların sonucunu üstlenmenin önemini vurgulamak, bütün bunları yaparken de çocukların hata yaparak öğreneceğini ve gelişeceğini unutmamak ve sürekli eleştirel cezalandırıcı olmak yerine otoritenin akıllıca kullanımı ile onlara rehber olmak gerekir (Bear ve Duquette, 2008).

Eğitimciler de öz-disiplini teşvik ederek, doğru ile yanlış arasındaki farkı anlayan ve takdir eden, eylemlerinin sorumluluğunu üstlenen, işbirlikçi ilişkilerin önemini tanıyan ve başkalarına gerçek özen ve ilgi gösteren öğrenciler yetiştirebilirler (Bear ve Duquette, 2008). Öğretmen olmak profesyonel bir işi yansıtırken bu rol

sadece sınıfta bilgi aktarmakla ilgili olmayıp aynı zamanda çocuklar için model olmakla da ilişkilidir. Öğretmenler eğitim müfredatının içeriğiyle ve düzenlenmesiyle ilgilenirken bir yandan da öğrencilere faydalı ve uygun davranışların düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar yaparlar (Denicold ve Kompf, 2005). Bu bağlamda öğretmenler çocukların toplumsal ve ahlaki uyum ve iyi oluşlarını sağlamak için öz-disiplin oluşturmaya hedeflerler (Bear ve Duquette 2008; Rogus, 1985). Bir başka ifade ile öğretmenlerin öz-disiplinli olma konusunda öğrencilere iyi bir model olmaları gerekir. Öz-disiplin gelişimi için öğretmenlerin çocuklarla sınıfta içerisinde kurdukları ilişkiler önemlidir. Parlak Rakap'ın (2021), çocuklarda öz-disiplin gelişiminde okul öncesi öğretmenlerinin rolü ve öğretmenlerin önerilerini incelediği bir çalışmada da öğretmenlere göre öz-disiplin gelişimini destekleyen stratejiler; övme ve ödüllendirme, rol model olma, müfredatı düzenleme, yanlış davranışları önleme, yanlış davranışlarla başa çıkabilme, çevreyi ayarlama, çocukların stres ve üzerinde kontrol gücü olmadığı durumlar ile başa çıkmasına yardımcı olma olarak belirlenmiştir.

Köçer ve Çınar'a (2021) göre de uygulanan stratejilerin etkili olmasında en önemli faktör çocuklar ve de onların tepkileridir. Öğrenme sürecinde ebeveynler eğer sürekli çocuğuna yapması ve yapmaması gerekenleri söylerse hem çocuğunun öz-disiplini kazanmasını engeller hem de yaşama hazırlanmasını zorlaştırır. Davranışlarının sonuçlarını gördükten sonra alternatif davranışlar konusunda önerilerde bulunan çocuklar disiplin edilmiş bir şekilde kendilerini kontrol etmeyi de öğrenecektir. Bu şekilde çocuklar uyumlu ilişkiler kurabilen, ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde gideren, kendisi hakkında olumlu düşünebilen bağımsız bireyler haline gelebilecektir.

Sonuç olarak öz-disiplin gelişiminde yetişkinlerin anne baba ve öğretmen olarak sorumlulukları oldukça fazladır. Yetişkinlerin bu farkındalıkla çocuklara öz-disiplin anlayışı geliştirmeye yönelik adımlar atarak model olması önemlidir. Çocukların bu yöndeki değişim ve gelişimlerini destekleyecek şekilde hareket etmesi hem çocukların öznel iyi oluşlarını, sorumluluk bilinci geliştirmelerini, öz-disiplinli olmalarını sağlayacak hem de onların toplumsal ve ahlaki açıdan uyumlu ve sorumluluk sahibi bireyler haline gelmesini sağlayacaktır (Erzurumlu Ceylan, 2022).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Öz-disiplin, bireyin kişilik gelişimindeki önemli faktörlerden birisidir ve çocukların aile, okul ve toplum içerisinde öz güvenli olmasını, sorumluluk bilinciyle davranmasını, toplum tarafından kabul gören davranışlarda bulunmasını, öz kontrolünü oluşturmalarını destekleyerek çocukların mutlu birer birey olmalarının sağlayacağı bilinmektedir. Yüksek öz-disiplinli bireyler daha iyi ilişkiler kurarak daha mutlu olur, zihinsel ve fiziksel açıdan da daha sağlıklı olurlar.

Bireyin hedefine ulaşırken; dürtülerine karşı koyarak isteklerini erteleyebilmesi, davranışlarını kontrol edebilmesi öz-disiplinin temelini oluşturur. Dürtülerine karşı koyabilmek, çocuklar için oldukça zor olabilir ve bunun için çaba gerekir. Bu nedenle çocuklarda öz-disiplin gelişimiyle dürtü kontrolü sağlama, düzenli olma, planlı olma, kurallara uyma, zamanı etkili kullanma gibi özellikler gelişebilir. Çocuklarda öz-disiplin gelişimi, bireysel sorumluluklarını yerine getirme, öz düzenleme becerisi, bireylerin seçimlerini yaparken sorumluluklarının farkına varma, davranışlarının sorumluluğunu alma, başkalarından çok bireyin kendi davranışlarına odaklanma, başarılı kimlik özelliklerini oluşturmaya amaçlama ve yaşamında planlamalar yaparak eyleme geçmeyi sağlayacaktır.

Öz-disiplini yüksek çocuklar, yeterliliklerinin farkındadırlar ve bu çocukların plan yapma becerileri daha iyi düzeydedir. Alternatif çözüm yollarını denemeye ve yeni olana daha açıktırlar. Karşılaştığı problemleri çözerken kendilerine çok güvenleri daha fazladır. Bir hedef oluşturma ve buna ulaşmada birbirinden farklı seçenekleri kullanmaya açıktırlar. Öz saygı, öz güven, empati ve uyum sağlama becerileri de daha yüksek düzeydedir. Öğrenme süreçlerine de daha aktif bir şekilde katılırlar.

Çocuklarda öz-disiplinin gelişiminin akademik başarıyı artırdığı, akademik başarının ve başarıma duygusunun da öz-disiplin ve sorumluluk duygusunun gelişimini desteklediği belirtilmektedir. Bu nedenle çocuklarda öz-disiplin gelişimini sağlamak önem arz etmektedir. Bu noktada çocukların gelişimini ve gelecek yaşamını şekillendiren ebeveynlere, öğretmenlere ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir.

Ebeveynler öncelikle çocuğa vereceği sevgiyi şarta bağlanmamalıdır. Çocuk sevildiğini hissettiğinde ebeveynini mutlu edebilmek için istedik davranış gösterecektir. Çocukların istemiş olduğu her şey anında gerçekleşmek zorunda olmamalıdır. Yalnız onlara verilecek yanıtta net bir zaman dilimini belirtmek çocukların kendilerini denetleme becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir. Çocuklarla kurallı oyunlar oynamak dürtü kontrolünü öğrenmede oldukça önemli görülmektedir. Evdeki kural ve beklentilerin katı ve değişmez olmaması önerilmektedir. Kurallar, yaşa, kişilik yapısına ve özel durumlara uygun bir şekilde belirlenip uygulanmalıdır.

Çocuklar belli bir olgunluk seviyesine gelinceye kadar ebeveynler aktif birer denetleyici olabilirler. Böylelikle olayları daha önceden kontrol ederek olumsuz sonuçların doğmasına fırsat vermeden önlenmesi sağlanabilir. Ebeveynler, çocukların davranış kontrolü sağlama sürecinde belirli bir olgunluk düzeyine ulaşınca kadar ebeveynlerinin onlara alternatif çözümler önermesine ve rehberliğine ihtiyaçları olduğunu dikkate almaları gerekir. Çocuktan beklenen davranışlar anlayacağı biçimde açık bir dille anlatılmalı ve konulan kuralların nedeni açıklanmalıdır. Çünkü kuralların nedenini anlatmak çocukların kuralı daha kolay benimsemelerini sağlayacaktır. Kuralların uygulanması aşamasında aktif görev ve sorumluluk verilmesi de benimseme yönünde fayda sağlayacaktır. Ebeveynler, bir sorunla karşılaşıldığında öncelikle çocuğun kendi çözüm yolunu bulması için fırsat vermelidir. Çocuk kendi sorunları ile başa çıkmayı öğrenmelidir. Sunduğu çözüm önerilerinin uygunluğu konusunda birlikte tartışılabilir ama yine de çocuğun kendi çıkış yolunu kendisinin bulması için ona fırsat verilmesi önemli görülmektedir. Çocuğa sıklıkla müdahalede bulunmak, yaptığı davranışının sonucuyla yüzleşmesine izin verilmemesi çocuğun öz-disiplin kazanmasını engelleyecektir. Çocuğun kendi kararını vermesi engellenmemeli ve yetersizlik hissi oluşturacak “Sen bunu yapamazsın” veya “Senin buna gücün yetmez.” gibi ifadeler kullanmamaya özen gösterilmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrencilerin öz-disiplin ve bireysel sorumluluk düzeylerini geliştirebilmek için uygun bir model olması, ailelerle ve okul psikolojik danışmanı ile iş birliği içerisinde olmaları önemlidir. Öğretmenler sınıf içi rehberlik etkinlikleri planlayıp uygulayarak öğrencilerde öz-disiplin gelişimine destek olabilirler. Okul psikolojik danışmanından konuyla ilgili içerikler oluşturma yönünde destek alabilirler.

Öz-disiplin gelişimi için öğrencilerin okul içi etkinliklere, sosyal çalışmalara, kulüp faaliyetlerine aktif katılımları desteklenmelidir. Ayrıca okul öncesi ve ilkokula yeni başlayan çocuklardan ebeveynlerine ve öğretmenine bağımlılık geliştiren öğrencileri bağımsız davranış sergilemeye yöneltme, akranları ile etkileşimlerini artırmaya yönelik grup faaliyetlerine yöneltme, öz düzenleme ve öz-disiplin gelişiminin sosyal etkinliklerle desteklenmesi yararlı olacaktır.

Öğrencilerde öz-disiplini geliştirmek için okullarda öğretmen ve yöneticilere yönelik öz-disiplini geliştirme konulu hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenleri, öğretmenlere ve velilere yönelik olarak öz-disiplin ve bireysel sorumluluk geliştirme konusunda seminerler düzenleyebilirler. Yine ebeveynlere öz-disiplinin, bireysel sorumluluğun gelişimine ve akademik başarıya etkisi göz önünde bulundurularak anne baba tutumları ve aile içi iletişim konulu seminerler düzenleyebilirler.

Okullarda öğrencilere öz-disiplin kazandırmaya yönelik psikoeğitim programları geliştirilip, etkililiği değerlendirilebilir. Ayrıca öz-disiplin konusunda farklı yaş ve örneklem grupları üzerinde nitel, nicel ve deneysel araştırmaların yapılmasının öz-disiplin ve gelişimi konusunda alan yazına bilgi sağlayacağı, ebeveyn ve öğretmen eğitime ve bu doğrultuda yeni ve farklı uygulamaların başlatılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- American Psychological Association [APA]. (2018). APA Dictionary of Psychology. <https://dictionary.apa.org/self-discipline>
- Bandy, T., & Moore, K. A. (2010). Assessing self-regulation: a guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 23(10), 1–7. <https://doi.org/10.1037/E616952009-001>
- Bear, G. (2010a). Discipline: Effective school practices. *National Association Of School Psychologists*, 1-5. https://apps.nasponline.org/resources-and-publications/books-and-products/samples/HCHS3_Samples/S4H18_Discipline.pdf
- Bear, G. G. (2010b). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. The Guilford Press.
- Bear, G. G. (2005). *Developing self-discipline and preventing and correcting misbehavior*. Pearson Education. <https://www.redclayschools.com/cms/lib/DE01903704/Centricity/Domain/2062/Preventing%20and%20Correcting%20Misbehavior%20and%20Developing%20Self%20Discipline.pdf>
- Bear, G. G., & Duquette, J. F. (2008). Fostering self-discipline. *Principal Leadership*, 9(2), 10-14. <https://www.semanticscholar.org/paper/Fostering-Self-Discipline.-Bear-Duquette/15a949f36722ac638fe7c4c0553509a47267108b>
- Bear, G. G., & Watkins, J. M. (2006). Developing Self-Discipline. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 29–44). National Association of School Psychologists.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2007). *Raising a self-disciplined child: Help your child become more responsible, confident, and resilient*. McGraw Hill.

- Chong, S. T., Rahim, S. A., Teh, P. S., & Tong, K. (2014). Parental controlling affects negative emotion and self-discipline on at-risk adolescents. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 140(22), 333-336.
- Cole, P. M., Martin, S. E. N., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Combs, A. (1985). Achieving self-discipline: Some basic principles. *Theory Into Practice*. 24(4), 260-263. <https://doi.org/10.1080/00405848509543184>
- Combs, A. W. (2001). Achieving self-discipline: Some basic principles. *Theory Introduction Practices*, 85(24), 1260-263.
- Denicold, P. M., & Kompf, M. (2005). *Teacher thinking and professional action*. Routledge.
- Dinçer, Ç. (2000). Pozitif disiplin tekniği ve çocuklarda öz denetimi sağlama yolları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 17-20. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/147/dincer.htm
- Duckworth, A. L. (2009). Self-discipline is empowering. *Phi Delta Kappan*. 90(7), 536- 536. <https://doi.org/10.1177/003172170909000720>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- Erzurumlu Ceylan, E. (2022). *İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin gerçeklik terapisi çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Erzurumlu Ceylan, E., & Erdem, A. (2022). İlkokul öğrencilerinin öz disiplin, bireysel sorumluluk düzeyleri ve akademik başarılarının gerçeklik terapisi kapsamında öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(19), 454-474. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1178864>
- Fazal, S., Hussein, S., Majoka, M. I., & Masood, S. (2012). The role of study skills in academic achievement of students: a closer focus on gender. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 37-51. https://www.academia.edu/27579191/The_Role_of_Study_Skills_in_Academic_Achievement_of_Student_s_A_Closer_Focus_on_Gender
- Gong, Y., Rai, D., Beck, J. E., & Heffernan, N. T. (2009). Does self-discipline impact students' knowledge and learning? *International Working Group on Educational Data Mining*. 61-70. <https://www.educationaldatamining.org/EDM2009/uploads/proceedings/gong.pdf>
- Gordon, T. (1991). *Discipline that works*. Plume. <https://search.proquest.com/docview/1354442724?accountid=159111>
- Gordon, T. (2002). *Çocukta dış disiplin mi? İç disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). Sistem Yayıncılık. (Orijinal Eserin Yayın Tarihi 1989)
- Goodman, M. E. (2001). *The caring teacher's guide to discipline: Helping young students learn self-control, responsibility and respect* (2nd Ed.). Corwin Press.
- Gorbunovs, A., Kapenieks, A., & Cakula, S. (2016). Self-discipline as a key indicator to improve learning outcomes in e-learning environment. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 231, 256-262. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.100>
- Judge, T. A., Martocchio J. J., & Thoresen, C. J. (1997). Five factor model of personality and employee absence. *Journal Of Applied Psychology*, 82(5), 745-755.
- Kilpatrick, J. (1960). *The Q-sort: An evaluation of its effectiveness in assessing certain aspects of self-discipline among high school girls* [Unpublished doctoral dissertation]. Pennsylvania State University. <https://www.proquest.com/openview/33c2bb76b1ae15ef65b28623151139d6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Kohn, A. (2008). Why self-discipline is overrated: The (Troubling) theory and practice of control from within. *Phi Delta Kappan*, 90(3), 168-176. https://www.researchgate.net/publication/289359870_Why_Self-Discipline_Is_Oerrated_The_Troubling_Theory_and_Practice_of_Control_from_Within
- Köçer, G., & Çınar, F. (2021). Ödül ve ceza olmadan çocuk disiplini mümkün mü? *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 410-429. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1598172>
- Lungka, P. (2014). *The development of teachers' knowledge and behaviours in promoting preschoolers' self-discipline* [Unpublished doctoral dissertation]. Liverpool John Moores University. <https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/4573>
- May-os, R. (2022). *Self-discipline*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/366183218_SELF-DISCIPLINE
- Mbaluka, S. N. (2017). *The impact of student self-discipline and parental involvement in students' academic activities on student academic performance* [Unpublished doctoral dissertation]. Andrews University. <https://dx.doi.org/10.32597/dissertations/1654>

- Meydan, C. H., & Polat, M. (2013). Bir örgüt formu olarak okul ile özdeşleşmede akademik başarı ve öz disiplinin rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), 27-40. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/883/465>
- Navaro, L. (2015). *Gerçekten beni duyuyor musun?* (29. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Parlak Rakap, A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre çocuklarda öz disiplin gelişimi: Uzun bir yol. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 706-732. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919611>
- Rogus, J. F. (1985). Promoting self- discipline: A comprehensive approach. *Theory Into Practice*. 24(4), 271-276. <https://doi.org/10.1080/00405848509543186>
- Sasson, R. (2003). *Will power and self discipline*. Sc Pub.
- Sasson, R. (2018). *What is self-discipline? Definitions and meaning*. <https://www.successconsciousness.com/blog/inner-strength/what-is-self-discipline/>
- Şimşir, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yaşamında öz-disiplin: Azim, yaşam doyumu ve huzur bağlamında karma bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Şimşir Gökalp, Z., & Dilmaç, B. (2022). Öz disiplin. In B. Dilmaç & Z. Şimşir Gökalp (Ed.), *Başarının psikolojisi* (s. 45-68). Nobel.
- Taylor, A. F., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1- 2), 49-63. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0241>
- The Canadian Paediatric Society. (2004). Effective discipline for children, *Paediatric Child Health*, 9(1), 37-41.
- Tominey, S. L., & Mcclelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral selfregulation in preschool. *Early Education and Development*. 22(3), 489-519. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Tortumlu, B. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algıları ile öz disiplin özelliklerinin ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Tung, D. (2013). *Identifying patterns of cognition and emotion in self-discipline: A meta-analysis* (Order No. 1522703) [Unpublished master dissertation]. Pacifica Graduate Institute Proquest Dissertations Publishing. <https://search.proquest.com/docview/1354442724?accountid=159111>
- Vasiloff, B. C. (2003). *Teaching self-discipline to children: 15 essential skills*. Twenty-Third Publications.
- Wayson, W. W. (1985). Opening windows to teaching: Empowering educators to teach self-discipline. *Theory into Practice*, 24(4), 227-232. <https://doi.org/10.1080/00405848509543179>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*. 39(2), 145-155. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.0>

COVID-19 SÜRECİNDE VEFA SOSYAL DESTEK GRUBU HİZMETİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ

EVALUATION OF VEFA SOCIAL SUPPORT GROUP SERVICE IN THE COVID-19 PROCESS: THE CASE OF AFYONKARAHİSAR

Hasan Hüseyin TEKİN

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi, hhtekin@erbakan.edu.tr

Muhammed ŞENER

Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, shu.sener@gmail.com

ÖZET: Bu çalışma COVID-19 salgın sürecinde 65 yaş üstü vatandaşlara yönelik 21.03.2020 tarihli genelgeyle getirilen sokağa çıkma yasağının ardından İç İşleri Bakanlığı tarafından 22.03.2020 tarihinde kurulan Vefa Sosyal Destek Grupları tarafından yaşlı vatandaşlara sunulan hizmetlerin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Nicel araştırma olarak planlanan bu çalışmanın modeli, genel tarama modelidir. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili Merkez ilçesinde ikamet eden ve VEFA Sosyal Destek Grupları tarafından hizmet alan vatandaşlar oluşturmaktadır. 22 Mart 2020-01 Haziran 2020 tarihleri arasında VEFA Sosyal Destek hizmet grupları tarafından 4193 talebin yerine getirildiği bilinmektedir. Araştırmacılar için kolaylık sağlaması açısından $\leq 0,05$ için $\pm 0,03$, $\pm 0,05$ ve $\pm 0,10$ örnekleme hataları için farklı büyüklükteki evrenden çekilen örneklem sayısı hesaplanarak örneklem sayısı 357 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya dahil olan 357 yaşlı katılımcıdan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS 26.0 paket programı yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre Vefa hattına daha kolay ulaştığı, performanslarını daha yeterli bulduğu, eğitim seviyesi yüksek katılımcıların vefa sosyal destek hattına ulaşmada daha az zorluk çektiği, sosyal yardımdan faydalananların pandemi döneminde sunulan sosyal hizmetleri yeterli bulmadığı, kronik hastalığa sahip bireylerin Vefa Sosyal Destek Grubu Hizmetlerinin kalıcı olmasını daha çok istediği, erkek katılımcıların kısıtlamanın gelmesiyle daha çok öfke duygusuna sahip olduğu kadınların bu durumu daha çok üzümlere karşıladıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: covid-19, pandemi, yaşlı, sosyal politika, sosyal hizmet

ABSTRACT: This study aims to evaluate the services provided to elderly citizens by Vefa Social Support Groups, which was established by the Ministry of Internal Affairs on 22.03.2020 after the curfew imposed by the circular dated 21.03.2020 for citizens over the age of 65 during the COVID-19 epidemic process. The model of this study, which is planned as quantitative research, is the general survey model. The population of the research consists of citizens residing in the central district of Afyonkarahisar and receiving service from VEFA Social Support Groups. It is known that 4193 requests were fulfilled by VEFA Social Support service groups between 22 March 2020-01 June 2020. For the convenience of the researchers, the sample size was calculated as 357 by calculating the number of samples drawn from the universe of different sizes for sampling errors of ± 0.03 , ± 0.05 and ± 0.10 for ≤ 0.05 . Statistical analyzes of the data obtained from 357 elderly participants included in the study were made using the SPSS 26.0 package program. As a result of the research, male participants reached the Vefa line more easily than female participants, found their performance more adequate, participants with higher education levels had less difficulty in reaching the loyalty social support line, those who benefited from social assistance did not find the social services provided during the pandemic period sufficient, individuals with chronic diseases found Vefa Social It was concluded that the women, who wanted the Support Group Services to be permanent, and that the male participants had more anger with the coming of the restriction, were more upset about this situation.

Key words: covid-19, pandemic, elderly, social welfare, social work

GİRİŞ

Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan şehrinde 2019 yılının son aylarında yeni tip korona virüs hastalığı ortaya çıkmıştır. Uzman bir araştırmacı grubunun tarihler 7 Ocak 2020'yi gösterdiğinde yaptıkları laboratuvar testinde yeni tip bir korona virüs (CoV) tespit ettikleri bildirmiştir. Tespit edilen bu virüsü Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 12 Ocak 2020 günü geçici bir şekilde "2019-nCoV" ismiyle adlandırmıştır. Tüm dünyayı etkisi altına alacak şekilde yayılan virüs, CoronaVirüs Disease-19 (COVID-19) salgınına sebep olmuş ve korona virüs kaynaklı ilk pandemi olarak tarihe geçmiştir (Uğraş-Dikmen ve ark. 2020).

İnsandan insana bulaşabilme özelliğine sahip korona virüsler, 18 Şubat 2020 tarihine kadar 26 ülkede 73.451 vaka ve 1875 ölüme neden olmuştur (Bernheim ve ark. 2020). 2020 yılının ilk çeyreğinde hastalığın görülmesinin ve buna bağlı olarak meydana gelen ölümlerin en yüksek olduğu ülke Çin olarak kayıtlara geçmiştir daha sonrasında ise Çin dışındaki ülkelerin bildirdiği günlük vaka sayısı Çin'e göre daha yüksek olarak kaydedilmeye başlanmıştır (Lai ve ark. 2020).

DSÖ, korona virüslerin sebep olduğu hastalığı 31 Ocak 2020 tarihinde uluslararası halk sağlığı durumu olduğunu bildirmiş ve 11 Mart 2020 günü ise ciddi derecede akut solunum yolu rahatsızlıklarına neden olan bu virüsü "Korona virüs Hastalığı-2019 (Covid-19)" şeklinde isimlendirerek dünya çapında salgın anlamı taşıyan pandemiye ilan etmiştir (Shen ve diğ. 2020). DSÖ tarafından pandeminin ilan edilmesiyle uluslararası seviyede bireyleri ve toplumu hedef alacak şekilde çeşitli önlemler alınmasına karar verilmiştir. Vaka sayılarını kontrol altına alabilmek ve hastalığın toplum içinde bulaş hızını azaltabilmek amacıyla belli başlı kısıtlamalara gidilmiştir. Sosyal izolasyon, sokağa çıkma kısıtlamaları, lokanta, kafe, spor merkezleri vb. sosyal alanların kullanımının kapatılması gibi önlemler alınmıştır. Tüm bu önlemlere ek olarak, evde uzaktan çalışma ve online eğitim uygulamalarına gidilerek eğitim ve çalışma yaşamında da birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Covid-19 hastalığının giderek daha büyük sorunlara yol açmasına bağlı olarak ülkemizde 65 yaş üstü yaşlılar ile 20 yaş altı gençlere özel olarak ek sınırlamalara gidilmiştir (Timurtaş ve ark. 2022).

Ülkemizde alınan bu önlemler sonucu ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülürken ilk ölümlü vaka ise 17 Mart 2020 tarihinde gerçekleşmiştir. Hastalığın ülkemizde giderek fazla görülmesine bağlı olarak alınan önlemlerde de artış söz konusu olmuştur. Hastalığın Türkiye'de görülmesiyle birlikte alınan tedbirler de artırılmıştır. Bunlar sınır geçişlerinin kısıtlanması, yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçilmesi, spor müsabakalarının önce seyircisiz oynanması sonra tümüyle ertelenmesi, kamu görevlilerinin yurt dışına çıkışlarına kısıtlama getirilmesi, uçuşların durdurulması, toplu olarak bulunulabilecek tüm mekânların kapatılması, pandemi sistemine geçilmesi, camilerde cemaatle namaza ara verilmesi, risk grubundakilere evden çıkma yasağı getirilmesi, tecrit ve karantina uygulamaları, ulaşımda sınırlamaya gidilmesi, ekonomik önlemler ve diğer tedbirler olarak sıralanabilirler. Covid-19 tıbbi etkilerinin yanı sıra sosyal yaşamdan ekonomiye, tarımdan eğitime kadar, kısacası normal günlük yaşantıya etkileri ve bunun tüm dünyaya yayılması bakımından belki de tıp tarihinde en farklı hastalık ve salgın olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki alınan tedbirler neticesinde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de adeta hayatın durmasına neden olmuştur. (İnce ve Evcil 2020).

İç İşleri Bakanlığı'nın 21.03.2020 tarihli "65 Yaş ve Üstü ile Kronik Rahatsızlığı Olanlara Sokağa Çıkma Yasağı" isimli genelgesine istinaden 65 yaş ve üzeri ile bağışıklık sistemi düşük ve kronik akciğer hastalığı, astım, KOAH, kalp/damar hastalığı, böbrek, hipertansiyon ve karaciğer hastalığı olanlar ile bağışıklık sistemini bozan ilaçları kullanan vatandaşlar 21 Mart saat 24.00'den sonra ikametlerinden dışarı çıkmaları, açık alanlarda, parklarda dolaşmaları ve toplu ulaşım araçları ile seyahat etmeleri sınırlandırılarak sokağa çıkmalarını yasaklanmıştır (www.icisleri.gov.tr). VSDG'de Haziran 2020 itibariyle 108 bin 673 kişi görev yapmaktadır. Bu gruplardan din görevlisi, öğretmen, okul müdürü, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı çalışanı, polis, jandarma, bekle, muhtar ve diğer kamu görevlisi olmak üzere toplam 108 bin 673 kamu personeli görev almıştır. Vefa Sosyal Destek Gruplarına, 22 Mart-13 Mayıs 2020 tarihlerinde 112 üzerinden 2.561.283 arama, 155 üzerinden 858.686 arama, 156 üzerinden 373.310 arama, diğer numaralardan 3.339.174 arama olmak üzere toplam 7.132.453 arama gerçekleştirilmiştir. Bu aramalarda 6.649.461 kişinin ihtiyacı sosyal destek grupları tarafından karşılanmıştır (<https://www.icisleri.gov.tr/yuzde-92si-karsilandi>).

VSDG, başlangıçta Vefa Koordinasyon Grubu olarak öngörülmüş olmasına karşılık uygulamada ortaya çıkan ihtiyaç nedeniyle Vefa İletişim Merkezi ve Vefa Saha Ekipleri de oluşturulmuş ve bu yapıların üstlenecekleri görevler, ihtiyaç ve koşullara göre belirlenmiştir. Dolayısıyla VSDG'nin yapısı ve görev içerikleri, her an çok sayıda değişimin yaşandığı dinamik bir süreçte göre şekillenmiştir. Örneğin; 21.03.2020 tarihli genelgede 65 yaş ve üstü ile kronik rahatsızlığı olan vatandaşların temel ihtiyaçlarının karşılanması öngörülmüşken, 18.04.2020 tarihli genelge ile Ekonomik İstikrar Kalkanı Paketi Destek Programı çerçevesinde 65 yaş üstü dar gelirli vatandaşların alacağı maddi yardımın VSDG tarafından bu kişilerin ikametlerinde ödenmesi de bir görev olarak

verilmiştir. Diğer taraftan VSDG’de kamu, sivil toplum ve özel sektör kuruluşları arasındaki işbirliği sonucunda pozitif dışsallıklar da ortaya çıkmıştır. Nitekim yürütülen hizmetler, sivil toplumun ve özel sektörün katkıları ile kamuya daha az emek ve maliyetle gerçekleştirilebilmiştir. Örneğin Gaziantep’in Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde VSDG’nin girişimleri ile vatandaşların temel ihtiyaçlarına ilişkin borçları, hayırseverlerin bağışlarıyla ödenmiştir (Kızılay 2020).

VSDG’nin çok aktörlü ve koşullara göre uyarlanabilen esnek bir yapıya sahip olmasının hizmetin yerine getirilmesinde sağladığı pozitif dışsallıklar dikkate alındığında, VSDG’nin Covid-19 salgını dışında diğer afet ve acil durumlarda da kullanılabilecek etkili bir yapılanma olduğunu söylemek mümkündür (Özel ve Dönmez 2021). Toplumla çalışmada birçok model karşımıza çıkarken COVID-19 sürecinde Vefa Sosyal Destek Grubu’nun da eksiklerini ortaya koyacak olan “Sosyal Planlama Modeli” üzerinden süreci değerlendirmek gerekmektedir (Bilge 2020).

YÖNTEM

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2002). Bu çalışmada tekil tarama modellerinden kesit alma yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ili Merkez ilçesinde ikamet eden ve VEFA Sosyal Destek Grupları tarafından hizmet alan vatandaşlar oluşturmaktadır. 22 Mart 2020-01 Haziran 2020 tarihleri arasında VEFA Sosyal Destek hizmet grupları tarafından 4193 talebin yerine getirildiği bilinmektedir. Araştırmacılar için kolaylık sağlaması açısından ($\alpha = 0,05$ için $\pm 0,03$, $\pm 0,05$ ve $\pm 0,10$ örneklem hataları için farklı büyüklükteki evrenden çekilen örneklem sayıları hesaplanmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004). Bu hesaba göre 0,5 anlamlılık düzeyindeki bir araştırma için 5000 kişilik bir evren büyüklüğünde örneklem olması gereken değer 357’dir. Çalışmamızda bilinen evren sayısı 4293 olduğundan minimum hata için alınması gereken örneklem 5000 sayısı üzerinden hesaplanarak 357 olması planlanmıştır. Planlanan örneklem ulaşılması için geliş güzel örneklem yönteminde yararlanılmıştır. Gelişigüzel örneklem; araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir (Kılıç 2013).

Çalışmada anket tekniğinden faydalanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ve Vefa Sosyal Destek Grubu hizmetlerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin toplamda 2 bölüm ve 33 sorudan oluşan anket formu oluşturulmuştur. Katılımcıların sosyodemografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla; yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim seviyesi, mesleği, sosyal güvencesi, aylık geliri, evde kaç kişi ikamet ettiği, varsa bakım veren ve bakım verenin yakınlık derecesi, sosyal yardımlardan faydalanma durumu ve faydalaniyorsa hangi yardım türü olduğu ve kronik rahatsızlığının olup olmadığı ve vefa sosyal destek grubu hizmetlerine başvuru yönteminin ne olduğunu kapsayan 14 soru yer almaktadır. Sosyodemografik bilgi formuna ek olarak katılımcıların Vefa Sosyal Destek Grubu hizmetleri kapsamında hangi hizmet türünden yararlandıklarını ve hizmetleri değerlendirdikleri 19 soru yer almaktadır. Katılımcılara 5’li likert olacak şekilde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” cevaplarını içeren ve hizmetleri değerlendirdikleri sorular yöneltilmiştir. Google Formlar aracılığıyla oluşturulan anket katılımcıların hanelerinde yüz yüze veya 112 çağrı hattından yapılan aramalarla anketörler tarafından doldurulmuştur. Yaşlı bireylere yöneltilen anket soruları tarafsız bir şekilde ankete aktarılmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci yaklaşık 4 ay sürmüştür. Eksik, yanlış doldurulan veya yarım bırakılmış anket bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamında anket formu ile elde edilen nominal veriler kodlanarak SPSS 26 paket programına girilmiştir. Betimsel analizler kapsamında; frekans analizi ile frekans dağılımlarının anlamlı olup olmadığının tespiti için ki-kare uyum iyiliği testleri yapılmıştır. İlişkisel analizler kapsamında ise, araştırma sorularına yanıt aramak üzere belirlenen değişkenler arasında ki-kare bağımsızlık testleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda 5’li likert halde sorulan anket soruları veri analizi kısmında sağlıklı sonuçlar alabilmek amacıyla 3’lü likert hale çevrilmiştir. Bu çalışmanın amacı Afyonkarahisar il merkezine bağlı mahallelerde ikamet eden ve sokağa çıkma kısıtlamasının gelmesiyle evlerinden çıkamayan 65 yaş ve üstü vatandaşların ihtiyaçlarını yerine getirmek amacıyla kurulan Vefa Sosyal Destek Grubu hizmetlerinin değerlendirmesidir.

BULGULAR

Yaşlı Bireylere İlişkin Sosyo Demografik Bulgular

Tablo 1. Yaşlı bireylere ilişkin sosyo-demografik bulgular (n=357)

Yaş	n	%
65-74	307	86
74-84	48	13,4
84 ve üzeri	2	,6
Cinsiyet	n	%
Erkek	194	54,3
Kadın	163	45,7
Medeni Durum	n	%
Evli	158	44,3
Boşanmış	50	14,0
Eşi vefat etmiş	112	31,4
Hiç evlenmemiş	6	1,7
Eşinden ayrı yaşıyor	31	8,7
Eğitim Düzeyi	n	%
Okur-yazar değil	38	10,6
Okur-yazar	129	36,1
İlköğretim-lise	141	39,5
Üniversite	49	13,7
Meslek	n	%
Emekli	175	49,0
Ev hanımı	142	39,8
Çalışan	29	8,1
Yok	11	3,1
Sosyal Güvence	n	%
Sosyal Güvenceye Sahip Değil	100	28,0
SSK	45	12,6
Bağ-kur	8	2,2
Emekli sandığı	115	32,2
Bağ-kur Emeklisi	89	24,9
Aylık Gelir	n	%
Asgari ücret altında	175	49
Asgari ücret	70	19,6
Asgari ücret üstünde	112	31,4

Tablo 1'e göre araştırmaya katılım gösteren yaşlı bireylerin %86'sı genç yaşlı iken, %13,4'ü yaşlı ve %,6'sı ise çok yaşlıdır. Katılımcıların %54,3'ünü erkekler oluştururken, %45,7'sini kadınlar oluşturmaktadır. Çalışmaya dahil olan yaşlı bireylerin %44,3'ü evli olduklarını, %31,4'ü eş kaybı yaşadığını, %14'ü eşinden boşandığını, %8,7'si evli fakat eşinden ayrı yaşadığını ve %1,7'si ise hiç evlilik gerçekleştirmediğini belirtmektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan yaşlı bireylerin %39,5'i ilköğretim ve lise mezunu iken, %13,7'si üniversite mezunudur. Yine katılımcıların %36,1'i sadece okur-yazar bir eğitim seviyesine sahipken, %10,6'sı ise herhangi bir eğitim almamış olup okur-yazar değildir.

Katılımcıların %49'u emekli olduğunu, %39,8'i ev hanımı olduğunu, %8,1'i sigortalı çalışan olduğunu ve %3,1'i herhangi bir işte çalışmadığını ifade etmektedir. Yine katılım gösteren bireylerin %32,2'sinin emekli sandığı emeklisi, %24,9'unun Bağ-Kur emeklisi, %28'inin herhangi bir sosyal güvencesi olmayanları, %12,6'sının aktif sigortası olanları ve %2,2'sinin ise kendi işinin sahibi olduğu bilinmektedir. Çalışmaya katılım gösteren bireylerin %49'u aylık gelirinin asgari ücret altında olduğunu, %19,6'sı asgari ücrete denk geldiğini ve %31,4'ü ise asgari ücretten daha fazla gelire sahip olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 2. Yaşlı bireylerin sağlık ve sosyal yardım ihtiyaçlarına ilişkin bulgular (n=357)

Bakıma Muhtaçlık Durumu	n	%
Evet	135	37,8
Hayır	222	62,2
Bakım Veren Yakınlık Derecesi	n	%
Kızı	59	43,7
Oğlu	62	45,9

Torunu	12	8,9
Diğer	2	1,5
Kronik Rahatsızlık Durumu	n	%
Evet	190	53,2
Hayır	167	46,8
Sosyal Yardımlardan Faydalanma Durumu	n	%
Evet	202	56,6
Hayır	155	43,4
Faydalanılan Yardımların Çeşitleri	n	%
2022 aylıkları	72	35,6
Nakdi yardımlar	93	46,0
Gıda/yakacak/barınma yardımları	37	18,3
VEFA Sosyal Destek Gruplarına Ulaşma Yöntemi	n	%
112 çağrı merkezi	191	53,5
Komşu/tanıdık/akraba	72	20,2
Mahalle muhtarı	94	26,3
Verilen Hizmetlerin Hangisinden Faydalandıkları	n	%
Maaş çekme/banka işlemleri	138	38,7
Gıda/market alışverişi	84	23,5
Fatura/taksit ödeme	31	8,7
İlaç temini	81	22,7
İzin talebi	15	4,2
Diğer işlemler	8	2,2

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılım gösteren yaşlı bireylerin %62,2'si bakıma muhtaç durumda olmadığını, %37,8'i ise herhangi birinin bakımına ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bakıma muhtaç olduğunu belirten bireyler içerisinde ulaşılan bulgulara bakım verenin %45,9'unu oğlu, %43,7'sini kızı, %8,9'unu torunu ve %1,5'ini ise diğer akrabaları/yakınları oluşturmaktadır. Yine katılımcıların kronik rahatsızlığa sahip olup olmadıkları incelendiğinde %53,2'sinin kronik bir hastalığı olduğu, %46,8'inin ise herhangi bir rahatsızlığı olmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılım gösteren bireylerin %56,6'sı sosyal yardımlardan faydalanırken, %43,4'ü ise sosyal yardımlardan faydalanmamaktadır. Sosyal yardımlardan faydalanan bireyler içerisinde ise %46'sı nakdi yardımlardan, %35,6'sı düzenli olarak verilen aylık maaş yardımlarından ve %18,3'ü gıda/yakacak/barınma vb. yardımlardan faydalanmaktadır.

Tablo 2'ye göre Vefa Sosyal Destek Hizmetlerinden faydalanan bireylerin Vefa hattına ulaşma yöntemleri incelendiğinde yarısından çoğunun %53,5'i 112 çağrı merkezini aradıkları, %26,3'ünün mahalle muhtarı aracılığıyla ulaştıkları ve %20,2'sinin ise komşu/tanıdık/akraba aracılığıyla iletişim sağladıkları görülmektedir. Katılımcı bireylerin Vefa Sosyal Destek hattı tarafından yerine getirilen hizmetler açısından incelendiğinde %38,7'sini maaş çekme/banka işlemleri, %23,5'ini gıda ihtiyacı/market alışverişi, %22,7'sini ilaç temini, %8,7'sini fatura/taksit ödemesi, %6,4'ünü ise seyahat izni ve diğer işlemler oluşturmaktadır.

Katılımcıların Bazı Değişkenlerle Arasındaki Çapraz Tablolar

Tablo 3. Cinsiyet ile vefa sosyal destek hattına ulaşabilme durumu arasındaki ilişki

		Vefa sosyal destek hattına kolayca ulaşabildim.			Toplam
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Cinsiyet	n	22	55	117	194
	Toplam cinsiyet içindeki yüzde	11,3%	28,4%	60,3%	100%
	Toplam VSDG kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	75,9%	48,7%	54,4%	54,3%
	Yüzde Toplamı	6,2%	15,4%	32,8%	54,3%
	n	7	58	98	163
	Toplam cinsiyet içindeki yüzde	4,3%	35,6%	60,1%	100%
	Toplam VSDG kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	24,1%	51,3%	45,6%	45,7%
	Yüzde Toplamı	2%	16,2%	27,5%	45,7%

*Bu çalışma, "Covid-19 Sürecinde Vefa Sosyal Destek Grubu Hizmetinin Değerlendirilmesi: Afyonkarahisar Örneği" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

	n	29	113	215	357
Toplam	Toplam cinsiyet içindeki yüzde	8,1%	31,7%	60,2%	100%
	Toplam VSDG kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	100%	100%	100%	100%
	Yüzde Toplamı	8,1%	31,7%	60,2%	100%
		Pearson Chi-Square		Cramer's V	
Value		6,87		,13	
P		,03		,03	

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet ile vefa hattına kolayca ulaşabilme durumu değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini ölçmek için yapılan ki-kare testi sonucunda test istatistiği 6,87 ve testin p değeri .03 ($p<0,05$) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak cinsiyet ile katılımcıların vefa hattına ulaşma durumları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki vardır. İki değişken arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için yapılan test sonucunda Cramer'in Phi Katsayısı 0,13 ve testin p değeri .03 ($p<0,05$) olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet ile katılımcıların vefa hattına ulaşma durumları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki düzeyinin olduğu söylenebilir. Kadınların erkeklere nazaran daha zor ulaştıkları söylenebilir.

Tablo 4. Eğitim seviyesi ile vefa sosyal destek hattına ulaşabilme durumu arasındaki ilişki

		VSDG hattına kolayca ulaşabildim.			Toplam	
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		
Eğitim seviyesi	Okur-yazar değil	n	0	19	19	38
		Toplam eğitim düzeyi içindeki yüzde	0%	50%	50%	100%
		Toplam VSDG hattına kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	0%	16,8%	8,8%	10,6%
		Yüzde Toplamı	0%	5,3%	5,3%	10,6%
	Okur-yazar	n	13	40	76	129
		Toplam eğitim düzeyi içindeki yüzde	10,1%	31%	58,9%	100%
		Toplam VSDG hattına kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	44,8%	35,4%	35,3%	36,1%
		Yüzde Toplamı	3,6%	11,2%	21,3%	36,1%
	İlköğretim-lise	n	8	38	95	141
		Toplam eğitim düzeyi içindeki yüzde	5,7%	27%	67,4%	100%
		Toplam VSDG hattına kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	27,6%	33,6%	44,2%	39,5%
		Yüzde Toplamı	2,2%	10,6%	26,6%	39,5%
	Üniversite	n	8	16	25	49
		Toplam eğitim düzeyi içindeki yüzde	16,3%	32,7%	51%	100%
		Toplam VSDG hattına kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	27,6%	14,2%	11,6%	13,7%
		Yüzde Toplamı	2,2%	4,5%	7%	13,7%
Total	n	29	113	215	357	
	Toplam eğitim düzeyi içindeki yüzde	8,1%	31,7%	60,2%	100%	
	Toplam VSDG hattına kolayca ulaşabildim içindeki yüzde	100%	100%	100%	100%	
	Yüzde Toplamı	8,1%	31,7%	60,2%	100%	
Pearson Chi-Square			Cramer's V			
Value	16,43			,15		
P	,01			,01		

Tablo 4 incelendiğinde eğitim seviyesi ile vefa hattına ulaşabilme değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini ölçmek için yapılan ki-kare testi sonucunda test istatistiği 16,43 ve testin p değeri .01 ($p < 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak eğitim seviyesi ile katılımcıların vefa hattına ulaşma durumları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki vardır. İki değişken arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için yapılan test sonucunda Cramer'in Phi Katsayısı 0,15 ve testin p değeri .01 ($p < 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Eğitim seviyesi ile katılımcıların vefa hattına ulaşma durumları arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki düzeyinin olduğu söylenebilir. Eğitim seviyesinin artmasıyla vefa hattına ulaşabilme durumu arasında doğru orantı olduğu görülmüştür. Eğitim seviyesi yüksek kişiler diğerlerine nazaran daha kolay şekilde vefa hattına ulaşabilmişlerdir.

Tablo 5. Sosyal yardım alma durumu ile vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını isteme durumu arasındaki ilişki

		VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim.			Toplam	
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		
Sosyal Yardım Alma/Almama Durumu	Evet Alıyorum	n	27	35	140	202
		Toplam SY alma/almama durumu içindeki yüzde	13,4%	17,3%	69,3%	100%
		Toplam VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim içindeki yüzde	45%	58,3%	59,1%	56,6%
		Yüzde Toplamı	7,6%	9,8%	39,2%	56,6%
	Hayır Almıyorum	n	33	25	97	155
		Toplam SY alma/almama durumu içindeki yüzde	21,3%	16,1%	62,6%	100%
		Toplam VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim içindeki yüzde	55%	41,7%	40,9%	43,4%
		Yüzde Toplamı	9,2%	7%	27,2%	43,4%
	Toplam	n	60	60	237	357
		Toplam SY alma/almama durumu içindeki yüzde	16,8%	16,8%	66,4%	100%
		Toplam VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim içindeki yüzde	100%	100%	100%	100%
		Yüzde Toplamı	16,8%	16,8%	66,4%	100%
Pearson Chi-Square						
Value	3,94					
P	,15					

Tablo 5 incelendiğinde sosyal yardım alma/almama durumu ile vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını isteme durumu değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini ölçmek için yapılan ki-kare testi sonucunda test istatistiği 3,94 ve testin p değeri .15 ($p > 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak sosyal yardım alma/almama durumu ile vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını isteme durumları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 6. Kronik rahatsızlığa sahip olma durumu ile vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını isteme durumu arasındaki ilişki

		VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim.			Toplam
		Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	
Kronik Rahatsızlığa Sahip Olma Durumu	Evet	n	20	33	137
		Toplam KH olma/olmama durumu içindeki yüzde	10,5%	17,4%	72,1%
		Toplam VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim içindeki yüzde	33,3%	55%	57,8%
		Yüzde Toplamı	5,6%	9,2%	38,4%
	Hayır	n	40	27	100
		Toplam KH olma/olmama durumu içindeki yüzde	24%	16,2%	59,9%
		Toplam VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim içindeki yüzde	66,7%	45%	42,2%
		Yüzde Toplamı	11,2%	7,6%	28%
	Toplam	n	60	60	237
		Toplam KH olma/olmama durumu içindeki yüzde	16,8%	16,8%	66,4%
		Toplam VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim içindeki yüzde	100%	100%	100%
		Yüzde Toplamı	16,8%	16,8%	66,4%

	n	60	60	237	357
Toplam	Toplam KH olma/olmama durumu içindeki yüzde	16,8%	16,8%	66,4%	100%
	Toplam VSDG hizmetlerinin kalıcı olmasını isterim içindeki yüzde	100%	100%	100%	100%
	Yüzde Toplamı	16,8%	16,8%	66,4%	100%
		Pearson Chi-Square		Cramer's V	
Value		11,6		,18	
P		,00		,00	

Tablo 6 incelendiğinde kronik rahatsızlığa sahip olma durumu ile vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını isteme durumu değişkenleri arasındaki ilişki düzeyini ölçmek için yapılan ki-kare testi sonucunda test istatistiği 11,60 ve testin p değeri .00 ($p < 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak kronik rahatsızlığa sahip olma durumu ile vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını isteme durumu değişkenleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki vardır. İki değişken arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için yapılan test sonucunda Cramer'in Phi Katsayısı 0,18 ve testin p değeri .00 ($p < 0,05$) olarak hesaplanmıştır. Kronik rahatsızlığa sahip olma durumu ile vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını isteme durumu değişkenleri arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki düzeyinin olduğu söylenebilir. Kronik hastalığa sahip ileri yaştaki yetişkinler diğer katılımcılara göre vefa hattının kalıcı olmasını daha çok istemektedirler.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma; Covid-19 Pandemi sürecinde getirilen sokağa çıkma kısıtlaması sonucunda yaşlı ve engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan Vefa Sosyal Destek Gruplarından faydalanmış evlerinde izolasyon altına alınan 65 yaş ve üzeri yaşlı bireylerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeyi ve hizmetlerin memnuniyet düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, Afyonkarahisar il merkezinde yer alan ve Vefa Sosyal Destek Grubu hizmetlerinden faydalanan toplam 357 yaşlı birey çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler incelendiğinde araştırmaya katılım gösterenlerin çoğunluğunu 65-70 yaş aralığında ($n=221$) ve 71 yaş ve üzeri ($n=136$) katılımcılar oluşturmaktadır. Vefa Sosyal Destek Grubu hizmetlerinden faydalanan yaşlıların eğitim düzeyleri incelendiğinde neredeyse yarısının ($n=167$) eğitim seviyesinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, çalışmaya dahil olan yaşlıların çoğunun emekli ($n=175$) ve ardından en çok ev hanımı ($n=142$) oldukları görülmüştür. Katılımcıların çoğu bakıma muhtaç olmadığını ($n=222$), en az bir tane kronik rahatsızlığı ($n=190$) olduğunu ve sosyal yardımlardan faydalandıklarını ($n=202$) belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Vefa Sosyal Destek Grupları en çok maaş çekme/banka işlemleri ($n=138$) ve Pazar/arket alışverişi ($n=84$) hizmetlerini yerine getirmiştir.

Gerçekleştirilen ki-kare test istatistikleri sonucunda; erkek katılımcıların vefa hattına daha kolay ulaşabildiği ve vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını daha çok istediği görülmüştür. Eğitim seviyesi ile vefa hattına ulaşılabilirlik arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların sosyal yardımdan faydalanıp/faydalanmama durumları ile vefa hizmetlerini kalıcı bulma durumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Kronik rahatsızlığa sahip bireyler vefa hizmetlerinin kalıcı olmasını daha çok istemektedir.

Ülkemizin Covid-19 salgını ile mücadelesinde Vefa Sosyal Destek Gruplarının önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Ayrıca diğer yaş gruplarına istinaden daha fazla dezavantajlı konumda bulunan yaşlı bireylere yönelik sosyal politika araçlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının giderek yaşanmakta olan ülkemize yarar sağlayacağı aşikardır. Buna istinaden geliştirilecek sosyal hizmetlerin kimlere ulaştırılması gerektiği noktasında oldukça titiz bir çalışmanın yapılması ve yardımların gerçekten ihtiyaç sahiplerine iletilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca bu hizmetlerin suiistimal edilmemesi için gerekli tedbirlerin alınması da dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. Sonuç olarak, yeni bir model olan Vefa Sosyal Destek Gruplarının işlevsel olduğu ve yaşlılar başta olmak üzere dezavantajlı grupların ihtiyaçlarına cevap verdiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar kapsamında;

- Vefa Sosyal Destek Grupları hizmetlerinin, salgın sürecinden sonra da bakıma muhtaç yaşlılara standart olarak sunulmaya devam edilmesi,
- Makro sosyal hizmet uygulamaları kapsamında Vefa Sosyal Destek Grupları hizmet modelinin kalıcı hale getirilmesi ve toplumun ihtiyaç sahibi tüm kesimleri için yeni sosyal hizmet modellerinin geliştirilmesi,

- Vefa Sosyal Destek Grupları daha çok kolluk kuvvetleri ve ihtiyaç fazlası kamu personelleri aracılığıyla yürütülen bir hizmet modelidir. Oysaki bu hizmet modelinin yürütülmesinde işin uzmanları olan sosyal çalışmacıların istihdam edilmesi,
- Vefa Sosyal Destek Grupları hizmetinin yeni bir model olması nedeniyle alan yazındaki çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır, bu nedenle Vefa Sosyal Destek Grupları hizmetleri ve benzer sosyal hizmet modellerinin işlevselliği, gerekliliği ve çıktılarını ele alan çalışmaların artırılması;
- Yaşanılan sorunlardan birisi olan uygulama noktasında bir birliğin olmamasının nedenlerinden birisi de yasal olarak Vefa Sosyal Destek Grubunun çalışma prensiplerini belirten bir genel mevzuatın olmamasıdır. Kalıcılığı istenilen bu uygulama için hukuki bir zeminin hazırlanması;
- Vefa Sosyal Destek Gruplarının sosyal medya ağlarını kullanmaması geri bildirim mekanizmasının eksikliğini göstermektedir. Sosyal sermaye üretiminde önemli bir aktör olan bu gruba yönelik olarak karşılıklı ilişkileri destekleyen sosyal medyanın da aktif olarak kullanılması;
- Vefa sosyal destek gruplarından elde edilen veriler de dikkate alınarak kamusal hizmetlerin yürütümünde sivil toplum ve özel sektör kuruluşlarının hizmet etme kapasitesi daha da geliştirilmesi; önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7-10.
- Bernheim A, Mei X, Huang M, Yang Y, Fayad ZA, et al. (2020). Chest ct findings in coronavirus disease-19 (covid-19): relationship to duration of infection. *Radiology*, 295(3), 685-91.
- Bilge M. (2020). Türkiye’de covid-19 pandemi sürecinde dezavantajlı bireylere yönelik uygulamaların incelenmesi: “vefa sosyal destek grubu” örneği (derleme). *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (16), 101-14.
- İç İşleri Bakanlığı 21.03.2020 tarihli genelge.
- İnce F, Evcil F. (2020). Covid-19’un Türkiye’deki İlk Üç Haftası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 11 (2), 236-41.
- Karasar N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemi. *Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.* Ankara
- Kılıç S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*. 3(1).
- Kızılay. (2020) Ne Verirsen Elinle... Türkiye’den İyilik Manzaraları. *Dergi 1868*, (7), 80-3.
- Lai CC, Liu YH, Wang CY, Wang YH, Hsueh SC, et al. (2020). Asymptomatic carrier state, acute respiratory disease, and pneumonia due to severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARSCoV-2): Facts and myths. *Journal of Microbiology, Immunology and Infection*, 53, 404-12
<https://doi.org/10.1016/j.jmii.2020.02.012>
- Özel M, Dönmez D. (2021). Türkiye’de covid-19 salgını ile mücadele sürecinde bir yönetim modeli olarak vefa sosyal destek gruplarının incelenmesi. *Türk İdare Dergisi*, (492), 263-92.
- Shen K, Yang Y, Wang T, Dongchi Z, Yi J, et al. (2020). Diagnosis, treatment, and prevention of 2019 novel coronavirus infection in children: experts’ consensus statement. *World J Pediatr*. 16: 223–31.
- Timurtaş E, Avcı EE, Ayberk B, Demirebüken İ. ve Polat MG. (2022). Covid-19 Pandemisi Sırasında Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite, Depresyon, Stres, Uyku ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(1); 17-26.
- Uğraş Dikmen A, Kına M, Özkan S, İlhan M. (2020). Covid-19 epidemiyolojisi: pandemiden ne öğrendik. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 4, 29-36.
- Yazıcıoğlu E, Erdoğan S. (2004). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Detay Anatolia Akademik Yayıncılık*. 1. Baskı. Ankara.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM VE ALGILARININ İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES AND PERCEPTIONS TOWARDS TEACHING PROFESSION

Melis AKMAN Akdeniz Üniversitesi melisa-AKMAN@hotmail.com

Prof. Dr. Ayhan AKIŞ Akdeniz Üniversitesi akis@akdeniz.edu.tr

ÖZET: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve algılarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırma karma yöntemde tasarlanmıştır. Nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) deseni ve nitel araştırma deseninden görüşme yöntemi kapsamında yürütülmüştür. Bu amaçla araştırma, bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi 1. sınıfta 35, 2. Sınıfta 35, 3. Sınıfta 30 ve 4. Sınıfta 42 olmak üzere toplam 142 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın görüşme kısmı her sınıf şubesinde 3 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcılardan “Kişisel Bilgi Formu” ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen 7 maddelik sorulardan oluşan görüşme formundan veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 22.0 programı ile gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak ve nitel verilerin analizi içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde yani yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini ve okudukları bölümü seçme durumlarının “İsteyerek seçme” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adayları ile yapılan görüşmede mesleği sevme ve seçtikleri meslekten memnun olma durumlarının olumlu olduğu fakat gelecek kaygıları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Mesleği

ABSTRACT: This research, which was conducted in order to examine the attitudes and perceptions of Social Studies teacher candidates towards the teaching profession, was designed with a mixed method. It was conducted within the scope of the survey design from quantitative research designs and the interview method from qualitative research design. For this purpose, the research was carried out with the participation of a total of 142 Social Studies teacher candidates, 35 in the 1st year, 35 in the 2nd year, 30 in the 3rd year and 42 in the 4th year of a state university faculty of education. In addition, the interview part of the research was carried out with a total of 12 students, 3 students in each class branch. In the research, data were obtained from the participants using the “Personal Information Form” and the “Attitude Scale Towards Teaching Profession” developed by Üstüner (2006) and the interview form consisting of 7-item questions developed by the researcher. The analysis of the quantitative data of the research was obtained by using the necessary statistical techniques with the SPSS 22.0 program and the analysis of the qualitative data was obtained by content analysis. As a result of the research, it was concluded that the attitude scores of social studies teacher candidates towards the teaching profession were at the level of “I completely agree”, that is, high. In addition, it was determined that the status of social studies teacher candidates choosing the teaching profession and the department they studied was at the level of “Choosing willingly”. It was determined that the attitudes of social studies teacher candidates towards the teaching profession showed significant differences according to gender and grade variables. In addition, in the interviews conducted with the teacher candidates, it was determined that they liked the profession and were satisfied with the profession they chose, but they had concerns about the future.

Key words: Social Studies, Teacher Candidates, Teaching Profession

GİRİŞ

Eğitim hakkı bireylerin sahip olduğu en temel haklardan bir tanesidir ve eğitim bireyin yaşamı boyunca içinde bulunduğu önemli bir süreçtir. Öğretmenler de bireylerin eğitim hayatlarının şekillenmesini sağlayan en önemli unsurlardandır (Atmaca, 2015). Öğretmenlik mesleğinin niteliği kaliteli eğitimin niteliği ile bağlantılıdır ve eğitim, iyi birer vatandaş ve insan yetiştirmenin yanı sıra devletlerin kalkınmasına ve ilerlemesine yardımcı olacak nitelikli iş gücünün de yetişmesine imkân sağlamaktadır (Karatekin, Merey ve Keçe, 2015).

Eğitim bütün mesleklerin besin kaynağıdır ve bu besin kaynağının en önemli ögesi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin de kuşkusuz mesleklerinin getirmiş olduğu birtakım yeterliliklere sahip olmalarının yanında (Yeşilyurt, 2011) kendilerinden beklenen mesleki bilgi ve becerilerini etkili bir biçimde uygulamaları da gerekmektedir (Karatekin, Merey ve Keçe, 2015).

Peki öğretmenlerden beklenen özellikler ve sahip olmaları gereken yeterlilikler nelerdir? Sorusuna karşılık 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 43. maddesinde "*öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*" olarak bir tanım ve öğretmenlerin bu tanımı genel kültür, alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile yerine getirecekleri şeklinde bir açıklama mevcuttur (MEB, 2008). Aynı zamanda öğretmenlerin bireyleri başarılarını arttırma, hayata katılımlarını sağlama, iyi bir vatandaş yetiştirme gibi onları olumlu bir şekilde yönlendirmeleri için çeşitli niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerde bulunması gereken diğer nitelikler zengin bir genel kültür bilgisi, alan bilgisine hâkim olma ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmalarıdır (Özkan, 2012). Öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesinden sonra bu özellikleri onlara kazandırabilmek için yapılması gereken görevler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı takınmış oldukları tutumları bu görevlerin başında yer almaktadır. Çünkü öğretmenler mesleklerine karşı olumlu bir tutum içerisinde olurlarsa kendilerinden beklenen performansı sergilemek için onlardan istenilen yeterlilikleri kazanmada istekli davranacaklardır (Tuncer ve Dikmen, 2018). Öğretmenlik mesleği de dahil olmak üzere önemli olan tüm meslek alanlarında kişilerin mesleklerine karşı olumlu bir tutum içerisinde olması gerekir. İnsan hayatında en önemli seçimlerden birisi kuşkusuz meslek seçimidir.

Çağdaş eğitim yaklaşımları, bireyin meslek seçimini yaparken ilgi, istek ve yeteneklerini fark edebilmesini ve bunlara uygun meslekleri belirleyerek kendine en uygun olanı seçmesini bireyin seçtiği mesleğe olumlu tutum geliştirmesinde önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Ülkemizde bireylere mesleğini seçme aşamasında doğru kararlar vermeleri sağlanırsa onların mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri de sağlanmış olur. Böylece mesleğini seven bireyler ülkelerinin gelişmesinde daha fazla katkıda bulunur (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Kişilerin kendilerine uygun bir mesleği seçmiş olmaları demek sadece kendilerinin mutlu olmasının yanı sıra yaşadıkları toplumunda ilerlemesinde büyük katkılarının olacağı anlamı çıkarılabilir (Yaylak, 2019). Öğretmenlik demek aynı anda birden fazla bireye etki etmek demek ve bu etkininde sonuçlarının birden fazla olması demek olduğundan öğretmenlik mesleği dikkatle seçilmesi gereken en önemli mesleklerdendir.

İlgili literatür incelendiğinde (Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Karatekin, Merey ve Keçe, 2015; Yaylak, 2019; Akdağ ve Akkuş, 2021; Cüce ve Yılar, 2023) benzer araştırmalardır. Farklı değişkenler açısından inceleyen araştırmalar (Yeşilyurt, 2011; Akkuş, 2013; Özaydınlık ve Aykaç, 2013; Uslu, 2015; Ekinci, 2017; Kalan, 2022) vb. örnek verilebilir. Sosyal Bilgiler Bu araştırmalara (Seçgin ve Kurnaz, 2015; Çalık, 2023; Yaylak, 2023,) vb. örnek verilebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olarak görülmesine ilişkin bir araştırma (Ergine ve Saklan, 2022) mevcuttur.

Sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algıları üzerine tasarlanan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları cinsiyete göre değişmekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları öğrenim düzeylerine göre değişmekte midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma karma yöntemde tasarlanmıştır. Nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) deseni ve nitel araştırma deseninden görüşme yöntemi kapsamında yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültesi birinci sınıfta 35, ikinci sınıfta 35, üçüncü sınıfta 30 ve dördüncü sınıfta 42 olmak üzere toplam 142 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Betimsel Analiz Özellikleri

Özellikler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	94	%66,2
	Erkek	48	%33,8
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	35	%24,6
	2.Sınıf	35	%24,6
	3.Sınıf	30	%21,1
	4.Sınıf	42	%29,6
Mesleği Seçme İstekleri	İsteyerek	114	%80,3
	İstemeyerek	28	%19,7
Bölümü Seçme İstekleri	İsteyerek	89	%62,7
	İstemeyerek	53	%37,3

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 94'ü (%66.2) kadın, 48'i (%33,8) erkek öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından 35'i (%24,6) birinci sınıf, 35'i (%24,6) ikinci sınıf, 30'u (%21.1) üçüncü sınıf ve 42'i (%29,6) dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 114'ü (%80.3) mesleği isteyerek, 28'i (%19,7) mesleği istemeyerek seçtiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının 89'u (%62,7) okumuş oldukları bölümü isteyerek, 53'ü (%37,3) ise okumuş oldukları bölümü istemeyerek seçtikleri görülmektedir

Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcılardan “Kişisel Bilgi Formu” ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen 7 maddelik sorulardan oluşan görüşme formundan veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 22.0 programı ile gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak ve nitel verilerin analizi içerik analizi yapılarak elde edilmiştir

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Cinsiyet Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kız	94	77,23	7260,00	1717,00	,020
Erkek	48	60,27	2893,00		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının tutum puanlarında kız öğretmen adayları lehinde anlamlı bir farklılık ($U=1717,00$, $p<.05$) bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Cinsiyet Arasındaki Farkın Test Edilmesi (Mann-Whitney U Testi)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Df	P
1. Sınıf	35	71,44	3	,057
2. Sınıf	35	57,20		
3. Sınıf	30	84,80		
4. Sınıf	42	73,79		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanlarında anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 3. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri en yüksek 2. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeyleri ise en düşüktür.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkın İkili Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Sınıf	35	39,24	1373,50	481,50	,124
2. Sınıf	35	31,79	1111,50		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, 1. ve 2. sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkın İkili Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Sınıf	35	30,07	1052,50	422,50	,177
3. Sınıf	30	36,42	1092,50		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, 1. ve 3. sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkın İkili Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1. Sınıf	35	38,13	1334,50	704,50	,755
4. Sınıf	42	39,73	1668,50		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, 1. ve 4. sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkın İkili Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
2. Sınıf	35	27,29	955,00	325,00	,008
3. Sınıf	30	39,67	1190,00		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, 2. ve 3. sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmuştur.

Tablo 8. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkın İkili Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
2. Sınıf	35	34,16	1195,50	565,50	,083
4. Sınıf	42	43,04	1807,50		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, 2. ve 4. sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır.

Tablo 9. Çalışma Grubunun Tutum Puanları ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farkın İkili Karşılaştırılması (Mann-Whitney U Testi)

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
3. Sınıf	30	39,72	1191,50	533,50	,270
4. Sınıf	42	34,20	1436,50		

Çalışma grubuna ilişkin veriler incelendiğinde, 3. ve 4. sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci sınıftan 3, ikinci sınıftan 3, üçüncü sınıftan 3 ve dördüncü sınıftan 3 olmak üzere toplamda 12 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile görüşme yapılmış ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri, öğretmenlerde ve sosyal bilgiler öğretmenlerinde olması gereken özellikler nelerdir gibi sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından alınan cevaplar doğrultusunda;

- Öğretmen kavramının çağrışımı
- Meslek seçim sebepleri
- Öğretmende olması gereken özellikler
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinde olması gereken özellikler temaları oluşturulmuştur.

Öğretmen kavramının çağrışımı teması doğrultusunda

Sevgi, Saygı, Yenilikçi, Hayatına dokunan, Heyecan, Empati, Şefkat, Anne-Baba, Sabır, Sakinlik, Yol gösteren ve Öz güven geliştiren kodları öğretmen adayları tarafından en fazla tekrar edilmiştir

Ö.2: “Öğretmen bende en başta merhameti, adaleti ve şefkati çağrıştırıyor.”

Ö.3: “Yol gösterici gibi sanki böyle çocuklara ışık tutan, hayata hazırlayan bir anlamda.”

Ö.7: “Sevgi, saygı kavramlarını. İşini iyi yapan, her şeyi iyi yapan. Sınıfta sınıfa hâkim.”

Meslek seçim sebepleri teması doğrultusunda

İlkokul – ortaokul- lise öğretmeni, Aile Bireyleri, Ailenin teşviki kodları öğretmen adayları tarafından en fazla tekrar edilmiştir.

Ö.2: “Aslında benim ilkökul öğretmenim oldu. Onun sayesinde ben bir bakıma sosyali sevmeye başladım hazır zaten tarihimde iyi olduğu için bende bu bölümü seçmekten gurur duydum açıkçası.”

Ö.8: “Ortaokulda bir Türkçe öğretmenim vardı onun sayesinde aslında öğretmen olmaya karar verdim. Biraz kendimi fark etmemi sağladığı için bu şekilde.”

Ö.10: “Aslında öğretmenliğe ailemin isteği doğrultusunda karar verdim. O an tercih yaptığımda öğretmenlik... ailem aslında memur olmamı istedi bende hani ilkökulda birkaç tane öğretmenimde sevmiştim öğretmenlik mesleğini... o yönde geliştirebilirim başka meslekten tercihlerimde vardı ama öğretmenlik tuttu o yüzden öğretmenliğe geldim.”

Öğretmende olması gereken özellikler teması doğrultusunda

Sempatik olmalı, Hazırcevap, Güler yüzlü, Eğlenceli, Merhamet, Akıcı konuşan, Adil olma, Sakin olmalı, Farklılıklara saygılı, Empati yeteneği, İdealist olma, İşini sevmek, Aktif yöntem kullanan, Motive eden, Sınıf yönetimi iyi kodları öğretmen adayları tarafından en fazla tekrar edilmiştir.

Ö.1: “Sempatik olması, güler yüzlü, iyi geçinmeli çocuklarla. Üç madde benim için önemli olan. Bunlar bende var.”

Ö.6: “Öğretmen başta çocuğun yaşına inebilmeli... Çocukla yeri geldiğinde çocuk olabilecek... Empati yapabilmeli, çocuğu anlamalı. Bir çocuk ilk başta anlayamazsa ona devam etmeli, üstüne düşmeli. Kesinlikle büyük bir özellik benim gözümde ve dersi sevdirebilmeli. Bende başta ön yargılı yaklaşıyordum ama öğretmenlerim sayesinde ilgim kaydı ve şu duruma geldim.”

Ö.9: “Açıkçası genel olarak herkes iyi bir öğreticilik olduğunu söyler ama benim için zaten öğrenci istediği zaman öğreneceği için bir öğretmeni en iyi motivasyonu ve güdülenmeyi sağlamalı. Öğrenciyi dersi sevdirmeyi bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu özelliklerin bende olduğunu düşünüyorum.”

Ö.12: “Sabır, empati ve donanımlı olması gerekiyor bende sabır, empati olduğunu düşünüyorum donanımında zamanla olabileceğini düşünüyorum.”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinde olması gereken özellikler teması doğrultusunda

Genel kültürü yüksek, Alanına hâkim, Güncelliğini koruyan, Dersi somutlaştırma, Kalıcı hale getirme, İyi insan ve İyi vatandaş kavramları öğretmen adayları tarafından en fazla tekrar edilmiştir.

Ö.4: “Tarih bilgisi, coğrafya bilgisi, harita bilgisi, alan bilgisi ve bence sadece ders anlatmaktan ziyade uygulamalı bir şekilde ders anlatabilmeli. Dersi somutlaştırabilmeli bence.”

Ö.5: “Aktarabilmeli... Sosyal bilgiler teorik bir ders değil yaşatabilmeli. Kendi gerçek hayatından örnekler verip onu hayatına nasıl uygulayabileceğini göstermeli bence.”

Ö.11: “Donanımlı olması, geçmiş bilmesi, entelektüel olması, günceli bilmesi takip etmesi, teknolojik açıdan olsun genel kültür açısından olsun her türlü bilgiye sahip olması gerekiyor ki öğrenciyi de etkin ir birey olarak yetiştirebilsin.”

SONUÇ

Bu araştırma ile bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyleri bakımından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve görüşleri değerlendirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları cinsiyete göre incelendiğinde öğretmen adaylarının tutum puanlarında kız öğretmen adayları lehinde anlamlı bir farklılık ($U=1717,00$, $p<.05$) bulunmuştur. Elde edilen bu bulgulardan hareketle, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular alan yazında (Bozdoğan vd. 2007; Sağlam, 2008; Aksoy, 2010; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Özaydınlık ve Aykaç, 2013; Uslu, 2015; Karatekin, Merey ve Keçe, 2015; Akdağ ve Akkuş, 2021; Kalan, 2022)’ın araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 2. ve 3. sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık ($p<.05$) bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular alan yazında (Bozdoğan vd. 2007)’nin araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Diğer öğrenim düzeylerinde bir anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgular alan yazında (Karatekin, Merey ve Keçe, 2015; Akdağ ve Akkuş, 2021)’ın araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları, meslek hayatlarına atılmada motivasyonlarının yüksek olduğu fakat gelecek kaygıları yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular alan yazında (Ekinci, 2017; Erginer ve Saklan, 2020;)’ın araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleği kolay, hiç olmazsa öğretmen ol, kadınlara uygun meslek olarak görülüp seçilen bir meslek olmaktan çıkartılıp seçiminden önce iyi düşünülmesi gereken bir meslektir. Bu sebeple öğretmen olmak isteyen adayların öğretmenlik bölümlerine seçimlerinin aldıkları puanların yanında kişiliklerinin de öğretmenliğe uygulduğu bu alanı okumalarında ölçüt olmalıdır.

Bu alanda okuyan öğrencilerin gelecek kaygılarına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı olan ölçek farklı bölümlerin öğrencilerinden alınacak örneklemelerle de karşılaştırmalı çalışma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akdağ, S. ve Akkuş, Z. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 660-676.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Aksoy, M. E., (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (2), 197-212.
- Atmaca, H. (2015). Yabancı dil öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 401-411.
- Bozdoğan, A.E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 83-97.
- Cüce, K. ve Yılar, M. B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini etkileyen faktörler üzerine görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(2), 296-323.
- Ekinci, N. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ve Alan Seçiminde Etkili Olan Motivasyonel Etkenler. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erginer, A. ve Saklan, E. (2020). Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi Eğitimi Dergisi*, 6(2), 363-393.
- Kalan, E. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılıklarının Kişilik Tiplerine Göre İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Keçe, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 70-96.
- MEB. (2008). Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri, Ankara: http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi.
- Özaydınlık, B. K. ve Aykaç, N. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Güdülenme Kaynakları ve Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 41-55.
- Özkan, H., H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29-48.
- Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 141-160.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Sağlam, A. Ç., (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Tuncer, M. ve Dikmen, M. (2018). Öğretmen adaylarının bilgi-okuryazarlık düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, (66), 310-325.
- Yaylak, E. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğinin Genel Yeterliklerine Yönelik Yeterlik Algıları. 9(1), 71-100.

ERGENLERDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI İLE İLGİLİ YAYIMLANAN ARAŞTIRMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

THE BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF STUDIES ON INTERNET ADDICTION IN ADOLESCENTS

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, iozteke@erbakan.edu.tr

Zeliha TRAŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, ztras@erbakan.edu.tr

ÖZET: Bu araştırmanın amacı ergenlik döneminde internet bağımlılığı ile ilgili yapılmış araştırmaların bibliyometrik olarak ortaya konulmasıdır. Bu amaçla internet bağımlılığı ve ilgili kelimeler ile ergenlik tarama terimleri kullanılarak Web of Science (WoS) kategorilerine ulaşılmıştır. Çeşitli hariç tutma kriterleri kullanıldıktan sonra toplam 2824 araştırmaya ulaşılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre, çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde son yıllarda giderek artan bir ivme görülmektedir. Ayrıca 2020 ve özellikle 2022 yıllarında yayınlanan çalışmalarda sıçrama görülmüştür. En çok yayın yapılan ülkelere bakıldığında Çin'in diğer ülkelere göre belirgin bir üstünlüğü görülmektedir. Bunu Güney Kore, İngiltere ve İspanya takip etmektedir. Betimsel içerik analizinde ayrıca en çok yayın yapan yazarlar ve dergiler listesine ulaşılmıştır. Bibliyometrik analiz aracılığı ile yazar iş birlikleri, ülke işbirlikleri, ortak atıf ve ortak kelime analizlerine ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: internet bağımlılığı, ergenlik, bibliyometrik analiz

ABSTRACT: In current research, we aimed to analyze the studies on internet addiction in adolescence bibliometrically. For this purpose, Web of Science (WoS) categories were accessed by using internet addiction and related words and adolescence screening terms. After using various exclusion criteria, a total of 2824 studies were reached. Descriptive analysis and bibliometric analysis methods were used to analyze the data. According to the descriptive analysis results, when the distribution of studies by years is examined, an increasing acceleration is seen in recent years. In addition, there was a leap in studies published in 2020 and especially in 2022. When we look at the countries with the most publications, we see that China has a clear advantage over other countries. This is followed by South Korea, England and Spain. In the descriptive content analysis, the list of the most published authors and journals was also obtained. Through bibliometric analysis, author collaborations, country collaborations, common citation and common word analyzes were obtained.

Key words: internet addiction, adolescence, bibliometric analysis

GİRİŞ

İnternet bağımlılığı kavramı teknolojinin hayatımıza girmesiyle birlikte giderek önem kazanmış bir kavram olmakla birlikte özellikle ergenlik dönemi bu kavramın tartışıldığı en önemli gelişim dönemlerinden biri haline gelmiştir. Birçok kaynakta internet bağımlılığı tanımlanmakla birlikte genellikle bu kavram kişinin internet teknolojilerini aşırı kullanımından dolayı iş, akademik ve aile yaşamında (Widyanto ve McMurran, 2004) ve sorumluluklarını yerine getirmede (Scherer, 1997) problem yaşaması olarak tanımlanmaktadır. Shapira ve diğerleri ise (2000) problematik internet kullanımının kontrol edilemeyen, strese yol açarak, zaman kaybı, sosyal, mesleki ve finansal anlamda zorluklarla sonuçlanan bir kavram olduğunu ortaya koymuştur.

Tok ve Cumurcu (2024) yaptıkları araştırmada ergenlerde bağımlılık kavramını bibliyometrik olarak analiz etmiş ve en yaygın bağımlılık türlerinden birinin internet bağımlılığı olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Muflih ve diğerleri (2024) internet bağımlılığı ile ilgili yürüttükleri bibliyometrik analiz çalışmasında 1996-2022 yılları arasında yapılmış çalışmaları incelemiş ve araştırmada en çok geçen anahtar kelimenin "Ergenlik" olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalar ergenlikte internet bağımlılığı kavramının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın amacı da Web of Science" veri tabanında yer alan "Ergenlerde internet bağımlılığı" ile ilgili yapılmış araştırmaların bibliyometrik olarak analiz edilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili çalışmaların dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili çalışmaların yazarlara göre dağılımı nasıldır?
5. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda yazar iş birlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda ülke iş birlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili çalışmalarda ortak atıf analizi nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada “Ergenlerde internet bağımlılığı” ile ilgili Web of Science (WoS)’ta yayınlanmış çalışmalar içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi herhangi bir konuya ilişkin alan yazın betimsel veriler kullanılarak analiz edilirken (Bellibaş ve Gümüş, 2018) bibliyometrik analiz yönteminde görsel haritalar aracılığı ile yazar iş birlikleri, ortak atıf analizleri ve kelime analizleri gibi sonuçlara ulaşılır (Zupic ve Cater, 2015).

Süreç

Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science (WoS) veri tabanında “**compulsive Internet use**” or “**pathological Internet use**” or “**Internet addiction**” or “**excessive Internet use**” or “**problematic Internet use**”) and (“**adolescence**” or “**adolescent**”) kavramları taratılmış ve toplam 4049 çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra Web “Comment, letter, editorial material”’ler de çıkartılmış ve 3957 çalışmaya ulaşılmıştır. Sonrasında ise Web of Science Categories’de genellikle eğitim, psikoloji, psikiyatri gibi alanlarda sınırlama yapılmış ve 2824 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama 2024 Mart ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

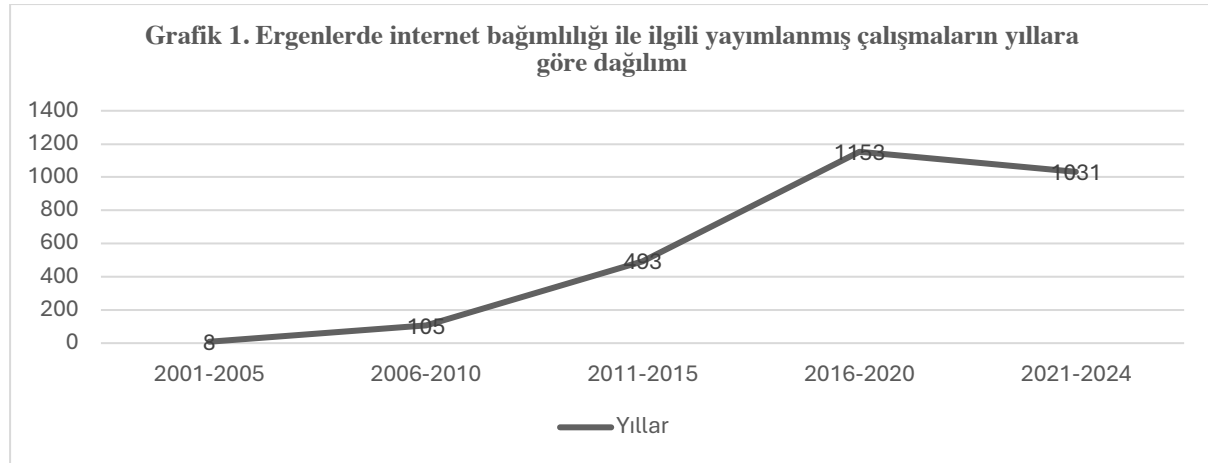
Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle içerik analizinde WoS’un kendi veritabanı kullanılmıştır. Çalışmaların yıllara göre, ülkelere göre, en çok yayın yapılan dergiler ve en çok yayın yapan yazarlara göre dağılımı incelenmiştir. Sonrasında verilerin bibliyometrik analizinde VosWierver programından yararlanılmıştır. Bibliyometrik analizde ise ortak yazar, ortak atıf ve ortak kelime analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

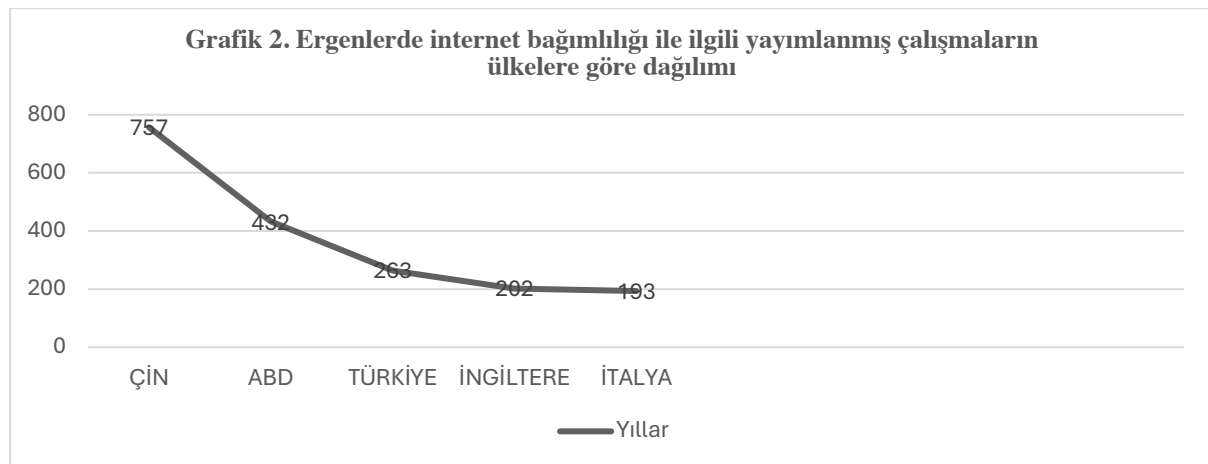
Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış yıllara göre dağılımı

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde araştırmaların özellikle 2011 yılından sonra artış gösterdiği, son 10 yılda ise hızlı bir trend yakaladığı görülmektedir. Özellikle 2016 yılından itibaren konu ile ilgili yapılan araştırmalar hızlı bir artış göstermiş günümüzde ve son yıllarda da sıklıkla konu ile ilgili çok sayıda araştırma yürütülmektedir.



Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış çalışmaların ülkelere göre dağılımı

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış çalışmaların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde en çok yayın yapılan ülkenin Çin (n=757) olduğu görülmektedir. Bunu ABD (n=432) ve Türkiye (n=263) izlemektedir. Ülkemiz ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili en çok yayın yapılan ülkeler sıralamasında 3. Sırada yer almaktadır.



Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış çalışmaların dergilere göre dağılımı

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış çalışmaların dergilere göre dağılımı incelendiğinde en çok yayın yapılan derginin “Computers in Human Behaviors” (n=230) olduğu görülmektedir. Bunu “Frontiers in Psychology” (n=115) ve “Journal of Behavioral Addictions” (n=111) izlemektedir. Yayın yapılan dergilerin genellikle sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca konu alanları olarak hem internet hem de bağımlılık temalı dergilerin listede olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili en çok yayın yapılan dergiler

Sıra	Dergi Adı	N
1	Computers in Human Behaviors	230
2	Frontiers in Psychology	115
3	Journal of Behavioral Addictions	111
4	Cyberpsychology Behavior And Social Networking	109
5	Addictive Behaviors	94

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların yazarlara göre dağılımı

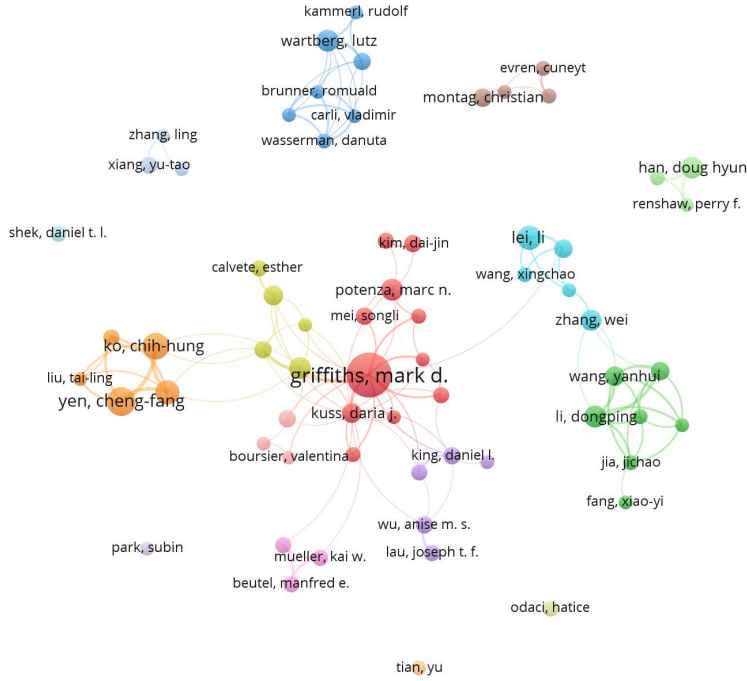
Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların yazarlara göre dağılımı incelendiğinde, en çok yayın yapan yazarın M.D. Griffiths (n=87) olduğu görülmektedir. Bu yazarı sırasıyla C.F. Yen (n=44) ve C.H. Ko (n=38) izlemektedir. En çok yayın yapan yazarların genellikle oyun bağımlılığı, kumar ve madde bağımlılığı gibi konu alanlarında çalışmaları olduğu görülmektedir. Bunun dışında ergenlik, sosyal medya ve intihar gibi konu alanları da en çok yayın yapan 5 yazarın çalışma alanlarını oluşturmaktadır.

Tablo 2. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili en çok yayın yapan yazarlar ve çalışma alanları

	Yazar	N	Yazarın diğer çalışma alanları
1	Griffiths MD	87	Kumar bağımlılığı, video oyun bağımlılığı, seks bağımlılığı
2	Yen CF	44	Online oyun bağımlılığı, madde kullanımı
3	Ko CH	38	Madde kullanımı, ergenlik, intihar
4	Yen JY	30	Ergenlik, madde kullanımı, alkol kullanımı
5	Kuss DJ	29	Sosyal medya, internet oyun bağımlılığı

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda ortak yazar analizi

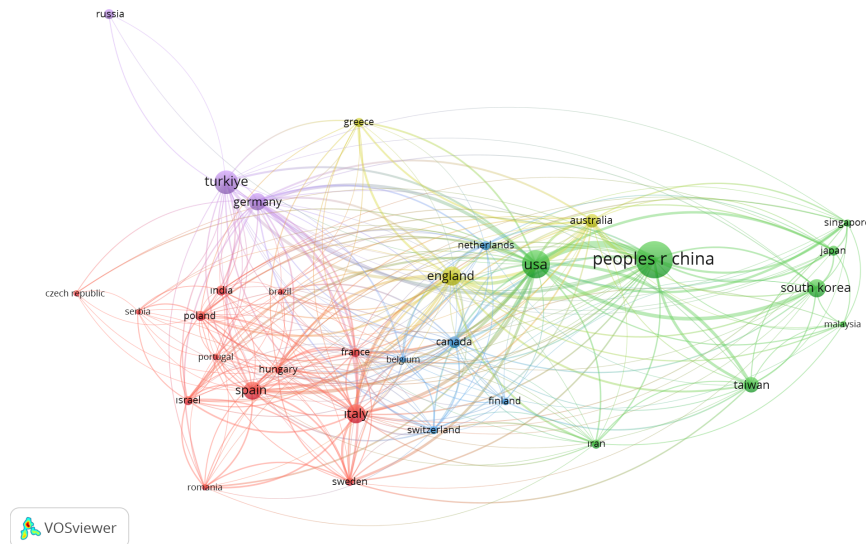
Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazar analizi incelendiğinde (Minimum 10 yayını olmak kriteri; n=65) genellikle büyük bir ortaklık ağı görülmemektedir. Yazarların genellikle küçük gruplar halinde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Merkezde M.D. Griffiths görülmektedir. Genellikle ülkelerin kendi içinde işbirliği yaptığı görülmektedir. Kümeler incelendiğinde merkezde yer alan kırmızı kümede yer alan araştırmacıların genellikle sosyal medya, oyun bağımlılığı, davranışsal ve kumar bağımlılığı gibi konularda araştırma yaptıkları görülmektedir (örn: Kuss, D., Griffiths, M.D., Potenza, M.). Sarı kümede yer alan araştırmacıların siber zorbalık (Calvete, E.), turuncu kümede yer alan araştırmacıların ise genelde madde kullanımı ve internet oyun bağımlılığı gibi konu alanlarında araştırma yaptıkları görülmektedir (örn: Ko, Chih-Hung; Yen, Cheng-Feng). Bunun yanı sıra kahverengi kümede ülkemizden Evren, C.'nin Montag C. ile işbirliği görülmekle birlikte çalışma alanlarının alkol-madde kullanımı, telefon bağımlılığı ve insan-bilgisayar etkileşimi gibi çalışma alanları olduğu görülmektedir. Ayrıca ülkemizden H. Odacı da görülmekle birlikte herhangi bir işbirliği bulunmamaktadır. Kendisinin çalışma alanları genellikle, depresyon kaygı stres, akademik erteleme ve bağlanma gibi konuları oluşturmaktadır.



Şekil 1. Ortak yazar Analizi

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda ülke iş birlikleri

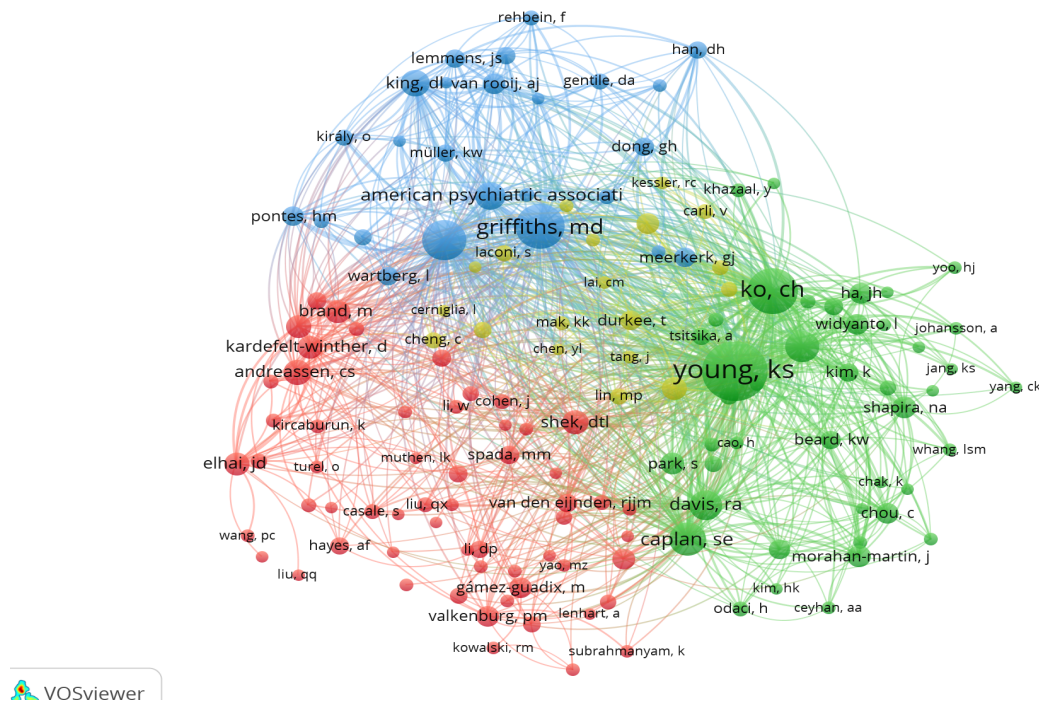
Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda ülke iş birlikleri incelendiğinde (Minimum 20 yayını olmak kriteri; n=32) çok belirgin kümeler göze çarpmamaktadır. Ülkeler genellikle farklı iş birlikleri içindedir. Çin, Güney Kore ve ABD gibi ülkelerin baskınlığı yayınlar açısından görülmektedir. Merkezde İngiltere ve ABD görülmektedir. Türkiye ise genellikle Almanya ve Rusya ile iş birliği yapmıştır.



Şekil 2. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda ülke iş birlikleri

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak atıf analizi

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak atıf analizi incelendiğinde (Minimum 100 atıf alma $n=146$) 3 belirgin küme ortaya çıkmaktadır. Bunlar kırmızı mavi ve yeşil kümelerdir. Sarı küme ise daha belirsiz bir küme olarak görülmektedir. Yeşil küme incelendiğinde bu kümede atıf alan yazarların genellikle bağımlılık türleri (Young, K.S., Ko, C.H.), bilişsel davranışçı terapi ve mükemmeliyetçilik (Davis, R.A.), psikososyal iyi oluş (Caplan, S.E., Odacı, H.) gibi konu alanlarında çalışmaları olduğu görülmektedir. Mavi küme incelendiğinde ise sosyal medya ve oyun bağımlılığı (Griffiths, M.D., Pontes, H.M.) ve stres (Müller, K.W.) gibi konu alanlarında bu kümede atıf alan yazarların çalışmaları olduğu görülmektedir. Diğer belirgin olarak ortaya çıkan kırmızı kümede ise siber zorbalık ve sosyal medya (Kırcaburun, K.), problematik telefon kullanımı (Elhai, J.D.) gibi konu alanları, bu kümede atıf alan yazarların çalışma alanlarını oluşturmaktadır.



Şekil 3. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak atıf analizi

SONUÇ

Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde araştırmaların özellikle 2011 yılından sonra artış gösterdiği 2016 yılından itibaren konu ile ilgili yapılan araştırmaların sayıca arttığı görülmektedir. En çok yayın yapılan ülkeler incelendiğinde ise sıralamada ilk ülkenin Çin olduğu bunu ABD ve Türkiye'nin izlediği görülmektedir. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yayımlanmış çalışmaların dergilere göre dağılımı incelendiğinde en çok yayın yapılan derginin "Computers in Human Behaviors" olduğu görülmektedir. Yayın yapılan dergilerin genellikle sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca konu alanları olarak hem internet hem de bağımlılık temalı dergilerin listede olduğu görülmektedir. En çok yayın yapan yazarın M.D. Griffiths olduğu görülmekle birlikte, en çok yayın yapan yazarların genellikle oyun bağımlılığı, kumar ve madde bağımlılığı gibi konu alanlarında çalışmaları olduğu görülmektedir. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazar analizi incelendiğinde genellikle büyük bir ortaklık ağı görülmemektedir. Yazarların genellikle küçük gruplar halinde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Genellikle ülkelerin kendi içinde iş birliği yaptığı görülmektedir. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda ülke iş birlikleri incelendiğinde çok belirgin kümeler göze çarpmamaktadır. Ülkeler genellikle farklı iş birlikleri içindedir. Çin, Güney Kore ve ABD gibi ülkelerin baskınlığı yayınlar açısından görülmektedir. Merkezde İngiltere ve ABD görülmektedir. Türkiye ise genellikle Almanya ve Rusya

ile iş birliği yapmıştır. Ergenlerde internet bağımlılığı ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak atıf analizi incelendiğinde 3 belirgin küme ortaya çıkmaktadır.

ÖNERİLER

Farklı anahtar kelimeler ve farklı veri tabanları kullanılarak karşılaştırmalı bibliyometrik çalışmalar ve farklı analizler kullanılabilir. Ülkemizin diğer ülkelerle iş birliği desteklenebilir. Bu anlamda araştırmacılara fonlar sağlanabilir. Araştırma projelerinin sayısı ve destek miktarları artırılabilir.

KAYNAKLAR

- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2018). Eğitim Yönetiminde Sistemik Derleme Çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Der.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (s. 507-508). Pegem Akademi.
- Muflih, S., Al-Azzam, S. I., Alzoubi, K. H., Karasneh, R., Hawamdeh, S. ve Sweileh, W. M. (2024). A bibliometric analysis of global trends in internet addiction publications from 1996 to 2022. *Informatics in Medicine Unlocked*, 47, 101484.
- Scherer, K. (1997). College life on-line: Healthy and unhealthy Internet use. *Journal of College Student Development*, 38(6), 655.
- Shapira, N.A., Goldsmith, T.G., Keck, P.E., Jr Khosla, U.M. ve McElroy, S.L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57, 267–272.
- Tok, Y. ve Cumurcu, H. B. (2024). Addiction in adolescents from past to present: a bibliometric analysis. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 42(1), 3-26.
- Widyanto, L. ve McMurran, M. (2004). The psychometric properties of the internet addiction test. *CyberPsychology & Behavior*, 7(4), 443-450.
- Zupic, I. ve Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. doi:10.1177/1094428114562629

DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN MATERYAL OLARAK KULLANIMINA BİR ÖRNEK “FLİPPED CLASSROOM”

AN EXAMPLE OF USING TECHNOLOGY AS A MATERIAL IN LANGUAGE TEACHING: “FLİPPED CLASSROOM”

Agah Tuğrul KORUCU

Necmettin Erbakan Üniversitesi, akorucu@erbakan.edu.tr

Aeshah Athir Thamer AL-OBAIDI

Necmettin Erbakan Üniversitesi, msbbddh@gmail.com

ÖZET: Ters yüz sınıf, tipik ders ve ödev unsurlarının tersine çevrildiği pedagojik bir modeldir. Ters yüz sınıf yaklaşımı, aktif öğrenme, öğrenci katılımı, hibrit ders tasarımı ve ders podcasting gibi kavramlardan yararlanır. Ters çevrilmiş sınıfın değeri, ders zamanını öğrencilerin ders içeriği hakkında bilgi alabilecekleri, bilgiyi uygulama becerilerini test edebilecekleri ve uygulamalı etkinliklerle etkilere girebilecekleri bir atölyeye dönüştürmektir. Araştırmanın amacı TYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin düzeyini belirleyerek akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma bir devlet ortaokulunun 7. sınıf öğrenim gören 24 öğrenciyle haftada 4 saat olarak işlenen Yabancı Dil dersinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda TYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin (amaç belirleme, ortam düzenleme, görev stratejileri ve öz değerlendirilmesinin yüksek düzeyde; zaman yönetimi ve yardım arama düzeyinin orta düzeyde geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile görev stratejileri, öz değerlendirme ve öz düzenleyici öğrenme toplam puanları arasında güçlü ilişki görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin, akademik başarıları ile amaç belirleme ve ortam düzenleme arasında orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin akademik başarıları ile zaman yönetimi ve yardım arama becerileri arasında zayıf ilişki belirlenmiştir. Çalışmanın yabancı dil derslerinde TYS modeli uygulamaları için tasarım ve uygulayıcılara öz düzenleyici öğrenmeyi belirleme ve geliştirme yönüyle örnek olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: ters yüz sınıf modeli, öz-düzenleyici öğrenme, akademik başarı.

ABSTRACT: The flipped classroom is a pedagogical model in which the typical lecture and homework elements are reversed. The flipped classroom approach utilizes concepts such as active learning, student participation, hybrid course design, and lecture podcasting. The value of the flipped classroom is to transform class time into a workshop where students can learn about course content, test their ability to apply knowledge, and interact with hands-on activities. The purpose of the study was to determine the level of students' self-regulated learning skills in a learning environment designed with the TYS model and to examine the relationship between self-regulated learning and academic achievement. The study was conducted with 24 students in the 7th grade of a state secondary school in a Foreign Language course taught for 4 hours per week. At the end of the study, it was determined that in the learning environment designed with the TYS model, students' goal setting, environment organization, task strategies and self-assessment levels were developed at a high level; time management and help-seeking levels were developed at a moderate level. A strong relationship was observed between students' academic success and task strategies, self-assessment and self-regulated learning total scores. On the other hand, a moderate relationship emerged between students' academic success and goal setting and environment organization. A weak relationship was determined between students' academic success and time management and help-seeking skills. It is thought that the study can be an example for designing and implementing TYS model applications in foreign language courses in terms of determining and developing self-regulated learning.

Key words: Flipped classroom model, Self-regulated learning, Academic success.

GİRİŞ

Dünyanın her yerinde çoğumuz öğrenimimizin çoğunu şahsen ve sınıflarda yaptığımızdan, genellikle yüz yüze ve çevrimiçi öğretimin kombinasyonunu “harmanlanmış” olarak adlandırılan özel bir öğrenme biçimi olarak adlandırırız. Harmanlanmış öğrenme “iki arketipik öğrenme ortamının devam eden yaklaşımının bir parçasıdır” (Bonk ve Graham, 2006: 2). Bununla birlikte, iki tür sunumun etkileri eşit değildir ve yüz yüze bir okuldaki başlıyorsanız nasıl harmanlanacağı, uzaktan eğitim geçmişinden geliyorsanız nasıl görüldüğüne göre farklı görünür. Geleneksel yüz yüze, yüz yüze, sınıf temelli öğretme ve öğrenme, yüzyıllardır her yerde yaygın bir dağıtım yöntemi olarak kullanılmıştır. Uzaktan ve dağıtılmış öğretme ve öğrenme fırsatları, özellikle teknoloji destekli öğrenmeyle ilgili olarak çok daha yenidir. Çevrimiçi eğitim kullanıma sunulduğunda, öğrencilerin

tamamen çevrimiçi eğitim almasıyla ilk olarak uzaktan eğitimde kullanıldı. Sınıf temelli öğrenme ile çevrimiçi veya uzaktan eğitimi harmanlama fikirleri daha sonra ortaya çıktı.

Tersine çevrilmiş sınıf, “sınıf içinde ders, sınıf dışında ödev” yaklaşımını tersine çeviren bir öğretim stratejisidir. İçerik, her oturumdan önce, genellikle video veya sesli ders biçiminde çevrimiçi olarak sağlanır ve dersin gözden geçirilmesi için çevrimiçi tartışmalar veya sınavlarla eşleştirilir. Ev ödevi veya grup çalışması gibi etkinlikler, eğitmenin sıklıkla akran işbirliği fırsatlarından yararlanan sınıf içi etkinlikler konusunda rehberlik sağladığı sınıfa taşınır. Tersine çevrilmiş sınıf yaklaşımında eğitmen “sahnedeki bilge’den yan taraftaki rehber’e” geçer.

Tersine çevrilmiş yaklaşım, öğrencilere işbirliği yapma ve anlamlı problemler ve görevler üzerinde çalışma fırsatları verirken öğretmenlerinden ve akranlarından yararlı ve anında geri bildirim alma potansiyeline sahiptir. Geleneksel yaklaşımla karşılaştırıldığında, ters çevrilmiş sınıflar öğrenciler arasında olduğu kadar öğrenciler ve öğretmenler arasında da daha fazla etkileşim sağlayabilir. Öğitmenler etkileşimde bir artış yaşadıklarında öğrencilerini ve onların öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilirler. Tersine çevrilmiş sınıf yaklaşımı, özellikle çevrimiçi video veya sesli derslerin kullanımı, aynı zamanda, materyalleri birden çok kez gözden geçirmekte zorlanan öğrencilerin yanı sıra sınıfta akranlarından ve eğitmeninden destek alma fırsatlarına da ek fayda sağlar.

Karmaşık sorular ve konularla ilgilenmek için özgün ve işbirlikçi fırsatlar sunan ters çevrilmiş bir yaklaşım, öğrencilerin kendi disiplinlerindeki becerileri (örneğin eleştirel düşünme) uygulamalarına olanak tanır. İster akademik ister başka türlü olsun, becerileri uygulama fırsatı öğrenmenin temel bir yönüdür.

Yükseköğretimde yabancı dil okutmanlarının karşılaştığı en büyük zorluklardan biri ders süresinin sınırlı olmasıdır. Türkiye’deki çoğu devlet üniversitesinde bir derse ayrılan ders süresi haftada iki ila dört dersle sınırlıdır ve bu, dil öğretiminde görev alan birçok dil eğitmeni için yeterli görülmemektedir. Durumu daha da kötüleştirebilecek şey, dil eğitmenleri arasında büyük bir endişe kaynağı olan sınıf mevcutlarının büyük olmasıdır. Doğrudan öğretim veya ders anlatımı kalabalık sınıflarda iyi sonuçlar vermeyebilir Zayıf öğrenme ortamlarına rağmen (Baeppler et al., 2014), üniversitelerin kendilerine verilen fiziksel sınıf alanıyla daha fazla öğrenci mezun etme baskısı nedeniyle büyük sınıfların daha yaygın hale geldiğini belirtmektedir. Sınırlı ders süresi ve büyük boyutlu sınıflar, eğitmenleri derslerin verimliliğini artıracak yeni teknikler ve yöntemler aramaya zorladı. (Datig & Ruswick, 2013) gibi bazı dil uygulayıcıları, geleneksel yöntemlerden duydukları rahatsızlığı şu sözlerle ifade etmektedirler: “Ders anlatmak giderek modası geçmiş bir öğretim tarzı haline geliyor ve açıkçası, biraz ders yorgunluğu yaşıyorduk ve yeni bir şeyler arıyorduk.” Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli dil öğretimine yönelik bu yeni teknoloji temelli yaklaşımlardan biridir. Aslında, sınıfı büküp ters çevirmenin kalabalık sınıflarda eğitim vermenin tek etkili yolu olduğu savunulmaktadır (Baeppler et al., 2014). Terimin dil öğretiminde ortaya çıktığı 2008 yılından bu yana Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (FC Modeli) üzerine pek çok araştırma yapılmıştır.

Bu bağlamda TYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme berilerinin düzeyini belirleyerek akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişki belirlenecektir.

Problem Durumu

Dünyada teknoloji hızla ilerlemesiyle beraberlik bu ilerlemenin onlarla eğitimde teknoloji kullanımı Türkiye’de ve bütün dünyada hızla artmaktadır. Teknolojinin gelişimiyle beraber bütün dünyada dil eğitimi, dil öğretilirken kültür ve beceri aktarımının önemi kazanmıştır.(ŞAHİN & Fatih, 2021). Araştırmalar, öğrencilerin ters çevrilmiş sınıflarda sınıf içi tartışmalar yapmaya motive olduklarını ortaya çıkardı. Öğrenci motivasyonundaki bu artış, öğrencilerin ters çevrilmiş öğrenme deneyimlerinden duydukları memnuniyetin bir sonucu olabilir. Üstelik önceki literatür, ters çevrilmiş öğrenmenin öğrencilerin öz-yeterlik düzeyleri ve duygu düzenleme düzeyleri üzerindeki anlamlı ve olumlu etkisini göstermiştir (Yorganci, 2020). Tersine çevrilmiş öğrenmenin öğrencilere beklenenden daha fazla başarı fırsatı sunabileceği sonucuna varılabilir. Öz-yeterlik ve ters çevrilmiş sınıflar üzerine yapılan çalışmalar, yeterlilik duygusu, özerklik ve sosyal etkileşim gibi temel bilişsel ihtiyaçların karşılanmasından elde edilen tatmin nedeniyle olumlu tutumları vurgulamıştır (Ha et al., 2019).

Araştırmanın Amacı

TYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme verilerinin düzeyini belirleyerek akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bir devlet ortaokulun 7. sınıf öğrenim gören 24 öğrenciyle haftada 4 saat olarak işlenen Yabancı Dil dersinde yürütülecektir.

Araştırmanın Önemi

TYS modeliyle tasarlanan öğrenme ortamında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme verilerinin düzeyini belirleyerek akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi incelenmesi açısından önemlidir. Bu tespit aracılığıyla alanda bir açık ya da yığılma varsa bu hususa dikkat çekilmesi açısından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma TYS modeliyle tasarlanan Yabancı Dil dersinde öğrencilerin akademik başarılarıyla ile öz-düzenleyici öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyonel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel araştırma yöntemlerindendir (Fraenkel & Wallen, 1990).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni bir devlet Ortaokulu, örnekleme ise 7. sınıf öğrenim gören öğrenciler 24 öğrenciyle (8 Erkek, 16 Kız, Yaş aralığı: 12-14) haftada 4 saat olarak işlenen Yabancı Dil dersinde yürütülecektir.

Veri Toplama Araç

Araştırma 9 haftalık bir yabancı dil dersinde Ters Yüz Sınıf modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilere yabancı dil yeterlilik düzeylerine ilişkin işbirlikçi gruplar oluşturmak amacıyla yabancı dil ön beceri testi uygulanmıştır. Tüm öğrenme dönemi boyunca 44 öğrenci TYSWEB çevrimiçi öğrenme ortamını kullanarak yüz yüze evde öğrenmeye hazırlandı. Grup çalışması, tartışma, geri bildirim ve düzeltme, öz değerlendirme etkinlikleri yüz yüze öğrenme ortamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilere akademik performans testi ve çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme ölçeği verildi

Veri Analizi

TYS uygulamasında öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme ile akademik başarılarının belirlenmesine yönelik nicel veriler ortaya koyan veri toplama araçları aşağıda özetlenmektedir.

Akademik Başarı Testi

Araştırma sonunda öğrencilerin akademik performanslarını değerlendirmek amacıyla iki öğretim üyesi tarafından geliştirilmiştir. Bu test müfredat başarı çerçevesinde açık uçlu, çoktan seçmeli vb. sorulardan oluşmaktadır.

Çevrimiçi Öz-düzenleyici Öğrenme Ölçeği

Ters yüz sınıf modeli harmanlanmış öğrenmenin uygulamalı bir şekli olarak kabul edildiğinden, öz-yönelimli öğrenmenin düzeyini ölçen (Barnard 2009) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan (Korkmaz ve Kaya 2012) çevrimiçi öz-düzenleyici öğrenme ölçeği bulunmaktadır. Öğrenmenin düzenlenmesi ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenmesi, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme düzeyini ölçmek için kullanılır. Çevrimiçi öz düzenlemeli öğrenme ölçeği 6 faktör ve 24 maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler her bir maddeyi 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirirler. Tablo 1'de faktörler ve madde sayıları gösterilmiştir.

Tablo 1:

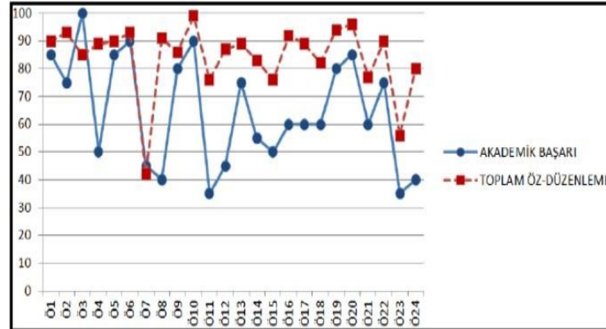
FAKTÖRLER	MADDE SAYISI
Amaç Belirleme	5
Ortamı Düzenleme	4
Görev Stratejileri	4
Zaman Yönetimi	3
Yardım Aram	4
Öz Değerlendirme	4
TOPLAM	24

(1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen katılıyorum).

BULGULAR

Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları ve akademik başarı puanları ayrı ayrı Şekil 4’de ortaya konulmaktadır.

Şekil 4. Öz-düzenleyici öğrenme toplam puanları ve akademik başarı puanları



Öğrencilerin öğrenme başarıları incelendiğinde en düşük puan 35, en yüksek puan 100 oldu. Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeden aldıkları en düşük puan 42 puan (düşük düzey), en yüksek puan ise 99 puan (yüksek) oldu. Öğrencinin akademik performansı ve öğrencinin kendi kendini düzenleyen öğrenmesinin bileşenleri üzerine tanımlayıcı bir çalışma istatistik Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmenin alt faktörler

	N	Min.	Max.	Ortalama	Standart sapma
Akademik başarı	24	35	100	64.79	19.69
Amaç Belirleme	24	28	96	72.33	14.86
OrtamıDüzenlem e	24	25	100	83.96	17.93
Görev Stratejileri	24	40	90	68.33	13.32
Zaman Yönetimi	24	40	100	65.56	14.13
Yardım Aram	24	45	90	66.87	14.68
Öz Değerlendirme	24	40	90	70.83	14.79
Öz Öğrenme toplam puanı	24	42	99	84.37	12.65

Öğrencilerin akademik performansları incelendiğinde sınıf ortalamasının ortalama (64,79) olduğu görüldü. Öz düzenlemeli öğrenme bileşenlerine bakıldığında hedef belirleme yüksek düzeyde (72,33), çevre düzenlemesi yüksek düzeyde (83,96), görev stratejileri yüksek düzeyde (68,33), Zaman yönetimi orta düzeyde . (65.56) ve yardım arama düzeyi yüksek Benlik saygısının ortalama düzeyde (66,87), benlik saygısının ise yüksek düzeyde (70,83) olduğu belirlendi. İki veya daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapıldı. Göre (Tolmie, Muijs ve McAteer 2011). Korelasyon katsayısı: $\text{rand} \leq \pm 0,1$: Çok zayıf ilişki; $\text{Randlt} \pm 0,3$: zayıf ilişki; $\text{randlt} \pm 0,5$: Orta oran; $\text{Randlt} \pm 0,8$: Güçlü ilişki; $\text{Randlt} \pm 1$: Bu çok güçlü bir ilişki olarak yorumlanır.

SONUÇ

Çevrimiçi öğrenme, eğitim içeriğinin ve talimatların internet aracılığıyla sunulması anlamına gelir. Öğrencilerin kampüste fiziksel olarak bulunmalarına gerek kalmadan uzaktan ders almalarına ve derece kazanmalarına olanak tanır. Çevrimiçi öğrenme, web tabanlı kurslar, video konferans ve kendi hızınızda öğrenme programları gibi birçok farklı biçimde olabilir. Esneklik ve kolaylık sunduğu için öğrencilerin eğitime erişmesi için giderek daha popüler bir yol haline gelmektedir.

Tersine çevrilmiş öğrenme yaklaşımı mesleki eğitimde uygulanabilecek bir öğrenme yaklaşımıdır. İş temelli eğitimde ters çevrilmiş öğrenmenin öğrenenlerin bilişsel ve duygusal durumları üzerindeki etkisini incelemek için bu kavramsal inceleme, bu konuda yakın zamanda yapılan bazı çalışmaları incelemektedir. Ters çevrilmiş öğrenmenin iş temelli öğrenenlerin bilişsel becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır.(Bhagat et al., 2016), ters çevrilmiş bir sınıfta meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kavramlarını öğrenmelerini araştırdı. Yarı deney sonuçları, ters yüz sınıf yaklaşımını kullanan öğrencilerin, geleneksel öğretim yaklaşımını kullanan kontrol grubuna göre daha yüksek matematik başarılarına sahip olduğunu gösterdi. Ayrıca ters yüz sınıflardaki düşük başarılı öğrencilerin matematik başarı puanları kontrol gruplarındaki öğrencilere göre daha yüksekti. Tersine çevrilmiş öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme etkinliklerine dahil olabileceğini savundular. Singh ve ark. (2017), ters çevrilmiş öğrenmenin Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim (TVET) öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Tersine çevrilmiş öğrenmenin, iyi planlanmış öğrenme ders planları ile öğrenme ortamını zenginleştirdiğini bulmuşlardır.(Park et al., 2018), ters çevrilmiş sınıfların radyoloji alanında mesleki öğrenenler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ters çevrilmiş sınıflarda bilgi, beceri ve tutumların geliştiğini buldular. Ayrıca ters çevrilmiş öğrenme yaklaşımıyla meslek öğrenenlerin sorumluluklarını, problem çözüme yeteneklerini, yaratıcı düşüncelerini, işbirlikçi yeteneklerini ve iletişim becerilerini geliştirdiklerini bulmuşlardır.

Sonuç olarak, çevrimiçi öğrenme çocuklar için esneklik, daha geniş kurs yelpazesine erişim ve önemli teknoloji becerilerini geliştirme fırsatı sunan yararlı ve kullanışlı bir seçenek olabilir. Ancak bazı öğrencilerin gelişmesi için ihtiyaç duyduğu yüz yüze etkileşim ve destekten yoksun olabileceğinden her çocuk için doğru seçim değildir. Ebeveynlerin, çevrimiçi öğrenmenin uygun olup olmadığına karar verirken çocuklarının bireysel öğrenme stilini ve ihtiyaçlarını dikkate alması önemlidir.

ÖNERİLER

Meslek öğretmenlerinin ters yüz öğrenme yaklaşımının kural ve düzenlemeleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu farkındalık öğretmenlerin bu öğretim yaklaşımını kullanabilmeleri için etkili stratejiler kullanmalarına yardımcı olabilir. Ters çevrilmiş öğretim boyunca anında geri bildirim, yeterli rehberlik, güçlü destek sağlamak ve ters çevrilmiş yaklaşıma dayalı olarak ders öncesi materyaller ile sınıf içi görevler arasında bağlantı kurmak için dijital uzmanlık geliştirmeleri gerekir. Aslında yapılandırmaca yaklaşımlar konusunda eğitim almamış öğretmenler ters yüz öğrenme yaklaşımını öğretim programlarında kullanmakla ilgilenmeyebilirler. Bu nedenle yöneticilerin öğretmenlere ters sınıf paradigmasını tanımaları ve bu yaklaşımı güvenle kullanmalarına yardımcı olacak eğitimler vermeleri önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlere, sık sık derslerini değiştiren deneyimli öğretmenleri gözlemlmeleri için geniş fırsatlar tanınmalıdır. Ayrıca yöneticilerin eğitim ihtiyaçlarının farkında olması ve bu ihtiyaçları mümkün olan her şekilde desteklemeye çalışması gerekir. İkinci olarak, ters çevrilmiş öğrenme yaklaşımını kullanmak zaman optimizasyonunu gerektirir ve bunu kademeli olarak yapmak en iyisidir. Bu amaçla öğretmenler ilk adımlarda birkaç dersi çevirebilir, daha sonra bir dönemi veya tüm akademik yılı kapsamaya çalışabilirler. Zamanlarını ders vermeye harcamak yerine, özellikle öğrenci merkezli etkinlikler olmak üzere etkinlikler geliştirmek için zamanı nasıl optimize edeceklerini bilmelidirler. Öğretmenler öğrencilerin çeşitli öğrenme etkinlikleriyle başa çıkmalarına yardımcı olabilir, böylece istikrara kavuşurlar. Öğrencilerin sınıf etkinlikleriyle nasıl başa çıktıklarının farkına varmalarına ve etkinliğin ana hedefini anlamalarına yardımcı olmak için öğretmenlere ters çevrilmiş öğrenme yaklaşımını kullanmaları önerilecektir. Öğretmenler öğrencilere karşılaştıkları zorlukları anlayabilmeleri için kendilerinin farkında olmayı öğretmelidir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, İ., & Aydın, A. (2022). Ters Yüz Sınıf Modelinin 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Aynalarda Yansıma ve Işık Soğrulması Ünitesinin Öğretilmesine Etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 203–223.
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014a). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227–236. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014b). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227–236. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Baker, G. (2000). The Use of Performance Measures in Incentive Contracting. *American Economic Review*, 90(2), 415–420. <https://doi.org/10.1257/aer.90.2.415>
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S.-L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.10.005>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bhagat, V., Haque, M., Bin Abu Bakar, Y. I., Husain, R., & Khairi, C. M. (2016). Emotional maturity of medical students impacting their adult learning skills in a newly established public medical school at the east coast of Malaysian Peninsula. *Advances in Medical Education and Practice*, 575–584.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Wiley+ ORM.
- Datig, I., & Ruswick, C. (2013). Four quick flips: Activities for the information literacy classroom. *College & Research Libraries News*, 74(5), 249–257. <https://doi.org/10.5860/crln.74.5.8946>
- Demirel, N., Akoglu, E., Ulman, A., Ertor-Akyazi, P., Gül, G., Bedikoğlu, D., Yıldız, T., & Yilmaz, I. N. (2023). Uncovering ecological regime shifts in the Sea of Marmara and reconsidering management strategies. *Marine Environmental Research*, 183, 105794.
- Eli. (2012). *EDUCAUSE Learning Initiative 7 Things You Should Know About Flipped Classrooms*.
- Enfield, J. (2013). Looking at the Impact of the Flipped Classroom Model of Instruction on Undergraduate Multimedia Students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14–27. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0698-1>
- Gautam, D. S., Mishra, S., Marskole, P., Tiwari, N., Kumari, A., Dwivedi, S., & Naz, K. (2021). Go Ark; an ameliorative bio-product (in vitro) on Phenyl induced cytotoxicity. *International Journal of Ayurvedic Medicine*, 12(4). <https://doi.org/10.47552/ijam.v12i4.2256>
- Ha, A. S., O'Reilly, J., Ng, J. Y. Y., & Zhang, J. H. (2019). Evaluating the flipped classroom approach in Asian higher education: Perspectives from students and teachers. *Cogent Education*, 6(1), 1638147.
- Horn, M. B. (2013). The transformational potential of flipped classrooms. *Education Next*, 13(3), 78–79. https://www.educationnext.org/wp-content/uploads/2020/03/ednext_XIII_3_whatnext.pdf
- Hung, H.-T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>

- Jun Scott Chen Hsieh, W.-C. V. W., & Marek, M. W. (2017). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1–2), 1–21.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910>
- Kaya, İ., Ugras, A., Sungur, İ., Yilmaz, M., Korkmaz, M., & Cetinus, E. (2012). Glove perforation time and frequency in total hip arthroplasty procedures. *Acta Orthopaedica et Traumatologica Turcica*, 46(1), 57–60.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/aott/issue/18224/191626>
- Korkmaz, O., & Kaya, S. (2012). Adapting Online Self-Regulated Learning Scale Into Turkish. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 52–67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16899/176119>
- Li, Q. (2021). Analysis and practice on the training of key ability of students majoring in electronic information in higher vocational education. *Procedia Computer Science*, 183, 791–793.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.02.130>
- Norman, E. W., & Fraenkel, J. R. (2000). How to design and evaluate research in education. *New York: MC*.
- Park, K. H., Park, K. H., & Chae, S. J. (2018). Experiences of medical teachers in flipped learning for medical students: a phenomenological study. *Korean Journal of Medical Education*, 30(2), 91.
- Şahin, E. Y., & Kana, F. (2021). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde bilgisayar destekli görsel materyallerinin kullanılmasının başarıya etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 195–201.
- Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16–20.
- Tan, C., Yue, W.-G., & Fu, Y. (2017). Effectiveness of flipped classrooms in nursing education: Systematic review and meta-analysis. *Chinese Nursing Research*, 4(4), 192–200.
- Teo, T., Khazaie, S., & Derakhshan, A. (2022). Exploring teacher immediacy-(non)dependency in the tutored augmented reality game-assisted flipped classrooms of English for medical purposes comprehension among the Asian students. *Computers & Education*, 179, 104406.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104406>
- Tolmie, A., McAteer, E., & Mujs, D. (2011). Multiple Regression with Categorical Variables. *Quantitative Methods In Educational And Social Research Using SPSS*.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82–83. https://www.educationnext.org/wp-content/uploads/2023/04/ednext_XII_1_what_next.pdf
- Yavuz, M., & Karaman, S. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına ve deneyimlerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1127–1144.
- Yorganci, S. (2020). Implementing flipped learning approach based on 'first principles of instruction' in mathematics courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 763–779.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encourage self regulated learning in the classroom*.

KRAMER KRAMER'E KARŞI FİLMİNİN TRANSAKSİYONEL ANALİZ YAKLAŞIMI AÇISINDAN ANALİZ EDİLMESİ

ANALYZING THE MOVIE KRAMER VERSUS KRAMER IN TERMS OF TRANSACTIONAL ANALYSIS APPROACH

Abdullah Ensar UZUN

Milli Eğitim Bakanlığı, aensaruzun@gmail.com

ÖZET: Filmler insanların hayatında yer edinmiş önemli aktivitelerden biridir. Filmler üzerine analizler yapan uzmanlar filmlerdeki işleyişi, karakter davranışlarını, karakterlerin psikolojik durumları gibi pek çok değişkeni analiz etmeye başlamışlardır. Eric Berne'in geliştirmiş olduğu Transaksiyonel Analiz Yaklaşımı kişilik, iletişim, insan davranışları gibi pek çok alanda çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmanın da amacı 1979 yılında vizyona giren Robert Benton'un yönetmenliğini yaptığı "Kramer Kramer'e Karşı" filminin transaksiyonel kuramın kavramları analiz edilmesidir. Yapılan doküman analizinde kahramanlar arası iletişim biçimleri, kahramanların kendilerine ve karşısındaki kişiye olan bakışları incelenmiş olup "Ben okeyim sen okey değilsin, ben okey değilim sen okeysin, gizil ve çapraz transaksiyonlar, raket duygular vb." transaksiyonel analize ait kavramlarının filmde yer aldığı sahnelerin olduğu bulunmuştur. Transaksiyonel analiz kuram öğretiminde bu inceleme yaşantısal öğrenme malzemesi olarak kullanılabilir.

Anahtar sözcükler: transaksiyonel analiz, kramer kramer'e karşı, film analizi

ABSTRACT: Movies are one of the important activities that have a place in people's lives. Experts who analyze films have begun to analyze many variables such as the functioning of the films, character behaviors, and psychological states of the characters. The Transactional Analysis Approach, developed by Eric Berne, studies many areas such as personality, communication and human behavior. The aim of this study is to analyze the concepts of transactional theory in the movie "Kramer vs. Kramer" directed by Robert Benton, which was released in 1979. In the document analysis, the communication styles between the heroes, the heroes' views on themselves and the other person were examined and the following questions were examined: "I'm okay, you're not okay, I'm not okay, you're okay, latent and cross-transactions, racket emotions, etc." It was found that there were scenes in the movie where the concepts of transactional analysis were included. This review can be used as experiential learning material in teaching transactional analysis theory.

Key words: transactional analysis, kramer versus kramer, film analysis

GİRİŞ

Kramer Kramer'e Karşı filmi 7 Aralık 1979 yılında vizyona girmiştir. Filmin yönetmeni Robert Benton' dur. 1980 yılında en iyi film dalında Oscar Akademi ödülü almıştır. Film, Avery Corman'ın aynı adlı eserinden uyarlanmıştır. Joanna Kramer bir çocuk sahibi bir kadındır. Eşi Ted'den kendini bulma arayışını sebep göstererek boşanmıştır. Ted büyük bir reklam ajansında çalışmakta iken Joanna'nın ayrılığı ile olumsuz duygular yaşamıştır. Bu ayrılık Ted'in sarsılmasına neden olmuştur. Ayrıca oğulları Bill'in sorumluluğu da Ted'in üstüne kalmıştır. Ted'in komşusu Margaret ona yardımcı olmaya çalışırken o da bir yandan Joanna'nın ayrılmasına neyin sebep olduğunu düşünmektedir. Bu arada Ted, Bill'in gelişimi nedeni ile iş kariyerini de ikinci plana itmiştir. Bir süre sonra Joanna mahkemeye başvurur ve Bill'in vesayetini üzerine alır. Ancak Bill mutlu değildir ve Ted'in de onlarla birlikte olmasını istemektedir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından film içerisinde geçen diyaloglar Transaksiyonel Analiz Kuramı kavramları doğrultusunda içerik analizi yöntemi ile detaylı olarak incelenmiştir.

Transaksiyonel Analiz, bir kişinin kişiliğinin yapısını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamamıza yardımcı olan bir psikoterapi kuramıdır. Bu kuram, kişinin geçmiş yaşantılarının, şu anki kişiliği ve davranışları üzerindeki etkilerini açıklamaya çalışır. Transaksiyonel Analiz, insanların düşünce, hissiyat ve davranışlarını anlamamıza yardımcı olurken, aynı zamanda kişisel gelişim ve iletişim becerilerini geliştirmek için de kullanılan etkili bir araçtır. Eric Berne, Freud'dan etkilenmesine rağmen geliştirdiği transaksiyonel analiz psikanalitik kuramdan farklılık gösterir. Transaksiyonel Analiz kuramında üç farklı ego durumu vardır (Akkoyun, 1995).

Ebeveyn Ego Durumu, bir bireyin ebeveyn figürlerinden (gerçek ebeveynler veya başka otorite figürleri) aldığı normlar, değerler ve davranış kalıplarıyla ilişkilidir. Ebeveyn Ego Durumu, kişinin yetiştirildiği ortamdaki kurallar ve öğretilerle şekillenir. Bu durum, bireye bazen otoriter veya koruyucu bir tutum kazandırabilir. Ebeveyn Ego Durumu, “Sen böyle yapmalısın” veya “Bunu yapma” gibi direktif ifadelerle karakterizedir. Yetişkin Ego Durumu, mantıklı düşünme, analiz yapma ve gerçekçi değerlendirmelerde bulunma ile ilgilidir. Bu Ego Durumu, bilgiye dayalı, problem çözmeye odaklanmış ve duygusal olarak tarafsız bir yaklaşımı temsil eder. Yetişkin Ego Durumu, rasyonel düşünce ve analitik yeteneklerin kullanılmasını gerektiren durumlar için devreye girer. Çocuk Ego Durumu, kişinin çocukluk deneyimlerinden kaynaklanan duygusal tepkilerle ilgilidir. Bu Ego Durumu, kişinin içindeki çocuk benliğini yansıtır. Çocuk Ego Durumu, özlem, sevinç, öfke, korku ve hayal kırıklığı gibi duygusal tepkileri içerebilir. Bu ego durumu, kişinin çocukluk döneminden gelen deneyimlerin ve duygusal izlenimlerin yansımasıdır (Zümbül, 2021).

Transaksiyonel Analiz kuramında üç farklı transaksiyon türü vardır. Tamamlayıcı transaksiyonda bireyler arasında gerçekleşen iletişim, birbirleriyle uyumlu ego durumlarına işaret eder. Mesajın gitti ego durumuyla gelen cevabın ego durumunun istenilen şekilde olmasıdır. Çocuk-Çocuk, Yetişkin-Yetişkin, Ebeveyn-Ebeveyn, Çocuk-Ebeveyn veya Çocuk-Yetişkin iletişimi tamamlayıcı transaksiyonel iletişimdir. Çapraz (kapalı) Transaksiyon, iletişim sürecinde bir kişinin gönderdiği mesajın istenilen ego durumundan cevap gelmemesidir. Gizil transaksiyon, iletişimde bulunan iki kişiden yalnızca biri veya her ikisi de iki ego durumundan birden hareket eder. Bu transaksiyonlar aynı anda 2 farklı mesaj içerirler. Bu mesajlardan biri sosyal boyuttayken diğeri psikolojik boyuttadır. Açıkça ifade edilen, söylenen sosyal mesaj ile, altında yatan, açıkça söylenmeyen ama sözsüz olarak karşıya iletilen psikolojik mesaj birbirine uymaz (Turhal vd., 2018)

Son olarak Transaksiyonel analiz kuramında yaşam pozisyonları kavramı vardır. Yaşam pozisyonları 4 farklı boyutta yapılandırılmıştır. Bunlardan birincisi ben okeyim, sen okeysindir. En sağlıklı algı durumudur. Kişi hem kendisine karşı hem de başkalarına karşı olumlu ve güven duygusu içindedir. Karşılaştıkları problemlerde davranış ve düşünceleri yapıcı ve çözüm getiricidir. Güven verici, sosyal, şefkatli, objektif, yaratıcı kişiler bu yaşam pozisyonunda bulunur. İkincisi ise ben okeyim, sen okey değilsin yaşam pozisyonudur. Bu kişilerin dış çevreye karşı güveni yoktur. Diğer insanların kendisinden faydalandığını, aldattığını düşünür. Haksızlığa uğradıkları gibi bir algıları vardır. Bundan dolayı diğer insanlara karşı olumsuz düşünceler içindedir. Söylediğini yaptırma, baskıcı olma, başkalarını eleştirme bu pozisyondaki kişilerde görülür. Üçüncüsü ise ben okey değilim, sen okeysin yaşam pozisyonudur. Bu pozisyondaki kişilerin daha çok kendilerine güvenleri yoktur. Başkalarına kıyasla daha güçsüz hissederler kendilerini. İçeride kapalı bir kişilik yapısı sergilerler. Suçluluk, sosyalleşemem, pasif kalma, çaresizlik duyguları bu pozisyondaki kişilerde görülür. Dördüncüsü ve sonuncusu ise ben okey değilim, sen okey değilsin yaşam pozisyonudur. En sağlıksız algı durumudur. Bu kişilerin ne kendilerine ne de başkalarına karşı güvenleri vardır. Mutsuzluk, isteksizlik, sorumluluktan kaçma, bıkınlık gibi durumlar bu pozisyondaki kişilerde görülür. Çocukluk döneminde herkes bu yaşam pozisyonlarını

yaşar. İlerleyen yaşlarda kişilerin bu yaşam pozisyonundaki birine) bağlı kalması psikolojik sorun yaşamalarına sebep olabilir (Turhal ve Gedik, 2023).

Transaksiyonel Analiz kuramında stroke kavramı vardır. İnsanların birbirinin iletişim kurmak için gösterdiği eylemlere “stroke” denmektedir. Sözlü ve sözsüz iletişimimizle birçok stroke kullanırız. Stroke aslında bir tanım şeklidir. Karşımızdaki birine gülümseyerek hoş geldin demek bir strokedir. Genel olarak bakıldığında olumlu, olumsuz, şartlı ve şartsız strokelerden bahsedebiliriz. Olumlu stroke “seni seviyorum” mesajını içerir. Yüz ifadesiyle, davranışlarla ve güzel kelimelerle de bunu gösterir. Olumsuz stroke ise “seni sevmiyorum” mesajını içerir. Konuşma ve davranışlarla da bu mesajı hissettiririz. Şartlı stroke “bu koşullar altında seni severim” der. Belli şartın gerçekleşmesiyle istenilen durumun gerçekleşeceğini ifade eder. Şartsız stroke ise “her şeye rağmen seni seveceğim” der (Akkoyun, 1993).

Transaksiyonel Analiz kuramında kullanılan bir diğer kavram ise yazgıdır. Yazgı, kişinin yapacağı işleri ve başkalarıyla olan iletişimlerini belirleyen ve geleceğe yön veren yaşam planı olarak düşünülebilir. Yazgı, temel olarak yaşam hikayemizdir. Berne, yazgının anne babamız veya bakım veren diğer ebeveynlerin etkileri altında çocukluğumuzda yazdığımızı söyler. Daha sonra bu yazgı bizim bilinçaltımıza işler ve yaşamımıza yön verir (Gültekin ve Acar, 2004).

Transaksiyonel Analiz kuramına göre herkesin düşünme kapasitesi vardır. İnsanlar, çevrelerinde ve kendilerinde olan olayların ne olduğunu kavrayabilmek kapasitesine sahiptir. Önemli bir beyin hasarının sahip olmayan herkesin düşünme kapasitesi vardır. Tüm ruhsal sorunlar, uygun yaklaşım kullanıldığında ve sorunu olan bireye gereken bilgiler verildiğinde kişinin kendisi tarafından çözümlenebilir. Bu nedenle psikolojik danışmanlık ilişkisi içinde terapist danışana sadece rehberlik eder (Akkoyun, 2011).

Transaksiyonel Analiz kuramına iki tür duygu vardır. Bunlardan birincisi Raket duygular, bireyin küçüklüğünden beri öğrenmiş olduğu, iyi ya da kötü pekiştirilmiş olan, bireyde uyumsuzluk yaratan duygulardır. Örneğin dışlanma korkusu yaşayan bir kişi raket duygu yaşıyor demektir. İkincisi ise otantik duygulardır. Otantik kelime anlamı olarak, gerçek- değiştirilmemiş- aslına uygun- öz anlamlarına gelmektedir. Sağlıklı duygulardır. Hissettiğimizi ifade edip rahatlamaktır. Örneğin her ne olursa olsun doğruyu söylemek otantik duygudur (Karcioğlu ve Arun, 2004).

Bu çalışma Transaksiyonel Analiz kuramı ilkelerini esas alarak Kramer Kramer'e Karşı filminde geçen konuşmaları içerik analizi yöntemi ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu sayede kuramlarda bilim insanları tarafından belirtilen kavramların somut örnekler ile açıklanması mümkün olacaktır. Alanyazın incelendiğinde kuramların somutlaştırılması için film analizi çalışmalarının oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Araştırmacı alanyazında yer alan bu eksikliğin dikkate alınarak çalışmanın yeni bir bakış açısı ortaya koyacağını düşünmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada Kramer Kramer'e Karşı filminin transaksiyonel analiz kavramları ile analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde içerik analizi kullanılarak film analiz edilmiştir. İçerik analizi, belli bir konuda yapılan bir gazete arşivi taramasında; araştırma konusuyla doğrudan ve dolaylı olarak ilgili kelimelerin, o dönemin köşe yazılarında ne sıklıkla ve hangi bağlamda geçtiğini anlamak için elle ya da çeşitli bilgisayar programları ile yapılan analiz türüdür (Metin ve Ünal, 2022).

Kramer Kramer'e Karşı filmi bu çalışmanın araştırma grubudur.

BULGULAR

Kramer Kramer'e Karşı filminin transaksiyonel analiz kavramları ile analiz edilmesi sürecinde araştırmacı tarafından tespit edilen Transaksiyonel Analiz Kuramına ilişkin kavramlar Tablo 1'de araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Tablo 1. Transaksiyonel Analiz Kuramına İlişkin Tespit Edilen Film Sahneleri

Sahne zamanı	Sahne	Transaksiyonel analiz kavramı
06'40"-06'49"	-Nereye gidiyorsun? Bu kadar korkunç ne yaptığımı söyle? +Sen değilsin. -Ne? +Sebep benim. Benim hatam.	Ben Okey Değilim Sen Okeysin

	Yanlış insanla evlendin. Yapamıyorum.	
07'13"-07'24"	+Onu götürmüyorum, ona layık değilim. (Çocuğunu kast ederek) Berbatım. Hiç sabrım yok. Bensiz daha iyi olur.	Raket duygu
09'03"-10'16"	E: İkiniz benden habersiz kusurlarım hakkında konuşmuşsunuzdur. Şimdi konuşmak isterdim ama sabah önemli bir sunumum var ve çalışmalıyım. İzinle. -Farkında değilsin sorunumuz ciddi. E: Yanlış. Benim sorunum. Senin tek yapacağın kapıdan çıkıp gidip yatmak. -Gerçek şu ki ... E: Altı aydır ajansa en büyük müşterisini kazandırmak için kan kusuyorum. Saat beşte, onu kazandık. 08.00'de başkan yardımcısı yeni sanat yönetmeni olduğumu söyledi. Hayatımın en iyi beş gününden birini karımla paylaşmak için kapıdan girdim ve o benimle yaşamak istemediğini söyledi. Bana yaptığını anlamıyor musun? -Hayatının en iyi beş gününden birini mahvetti. E: Harikasin. Sen cidden. Çok teşekkürler. Kardeşlik. Bana moral verdin sağ ol.	Çapraz transaksion.
10'50"-10'53"	E: Oğlunu terk etmek ne kadar cesaret ister?	Ebeveyn ego durumu- Eleştirel Ebeveyn
15'20"-15'45"	(Baba çocuğun yanında elini tavada yakar.) E: Hay aksi! Olamaz! Lanet olası kadın! Lanet olsun. Telaşlanma. Her şey yolunda. Harika gidiyoruz. Sadece...Sakin ol. Hiçbir sorun yok.	Gizil transaksion?
27'14"-27'28"	E: (Çocuğa karşı) Parmaklarınla yeme. Haydi, Billy. Sen terbiyelisin. Al. Çatal kullan. Hadi acele et. Dik otur, dik otur.	Ebeveyn Ego Durumu- Eleştirel Ebeveyn

37'24"- 38'02"	Çocuk yemek yemeyip dondurma yemeye çalışıyor.) E: Bir lokma yersen başın dertte. Sakın yapma buna kalkışma. Duyuyor musun? Dur. (Çocuk dondurmayı yemeye hazırlanır.) E: O dondurmayı ağzına sokarsan başın büyük belaya girecek. Daha ileri gitmeye kalkma. Geri koy onu. Tekrar söylemeyeceğim. Tekrar söylemeyeceğim. (Çocuk dondurmayı yer. Baba kızgınlıkla çocuğu kucağına alıp odaya götürmeye çalışır.) Çocuk: Canımı yakıyorsun. E: Tekmeleme beni. Çocuk: Senden nefret ediyorum. E: Sen de harika değilsin. Şımarığın tekisin. Çocuk: Senden nefret ediyorum. E: Ben de senden!	Çapraz transaksasyonlar. Baba açısından çocuk: Ben Okeyim Sen Değilsin Çocuk açısından baba: Ben Okeyim Sen Değilsin.
40'44" – 41'10"	(Baba çocuğa annesinin gitme nedenini anlatıyor.) E: Sanırım çok uzun zaman beni mutlu etmeye çalıştı. Bunu başaramadığında da benimle konuşmayı denedi. Ama ben dinlemiyordum. Çok meşguldüm ve sadece kendimi düşünüyordum. Benim mutlu olduğum her anda onun da mutlu olduğunu sanıyordum. Ama galiba altında çok mutsuz bir kadın vardı.	Anne ve baba arasındaki genel iletişim çapraz transaksasyon.
41'25"- 41'30"	E: (çocuğa annesinin kendilerini terk etme nedenini açıklarken) Senin değil benim yüzümden gitti.	Sen okeysin ben okey değilim.
55'28"-55'38"	Kadın: Beni inkâr edemezsin. Erkek: Ne yapıp yapmayacağımı söyleme. Kadın: Bunu tahmin ettim. Erkek: Elinden geleni yap ben de yapacağım.	Çapraz transaksasyonlar
1.28'17"-1.28'28"	E: Bir ebeveyni neyin iyi yaptığını düşündüm. Tutarlılıkla ilgisi var. Sabırla. Onu dinlemekle veya dinlemiyorsan dinler gibi yapmakla. Sevgiyle ilgisi var. Onun(annenin) dediği gibi Bunun yalnızca kadına özgü olduğu ve erkekte bu duyguların az olduğu nerede yazıyor?	Baba annenin yansıtmış olduğu toplumsal düşüncüyü kabul etmiyor. (Çocuğa anne babadan daha iyi bakar düşüncesi) Kabul etmemesi raket duygulara kapılmadığını gösterir. Annenin ise bu düşünceye inanması raket duygusunu ifade eder.

Tablo1'de görüldüğü gibi Kramer Kramer'e Karşı filminin sahnelerinde Transaksiyonel Analiz Kuramına ilişkin pek çok kavramın görüldüğü gözlemlenmiştir. İlgili sahneler ve bu sahnelerde hangi Transaksiyonel Analiz kavramının olduğu, sahnelerin dakika ve saniye aralıkları araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

SONUÇ

Kramer Kramer'e karşı filminde transaksyonel analiz kavramları analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda filmde transaksyonel analiz kavramlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Transaksyonel Analiz kavramları ve bu kavramların görüldüğü sahneler araştırmacı tarafından detaylı olarak sunulmuştur.

ÖNERİLER

Kramer Kramer'e karşı filminde Transaksyonel Analiz Kuramına ilişkin pek çok kavramın somut örneklerinin olduğu görülmüştür. Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programı, Psikoloji lisans programı ve terapi eğitimlerinde eğer Transaksyonel Analiz kuramı öğretilecek ise soyut olan kavramların somut olarak gösterilmesi ve örnekler verilmesi için bu film kullanılabilir.

Sadece Kramer Kramer'e karşı filmi değil diğer başka filmlerde Transaksyonel Analiz kuramına göre analiz edilip yorumlanabilir. Aynı zamanda sadece Transaksyonel Analiz kuramı değil başka kuramlar da bu filme içerisinde veya diğer filmlere kavramları değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Akkoyun, F. (1993). Saygı kavramına transaksiyonel analiz (TA) açısından bakış. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 1(4), 16-22.
- Akkoyun, F. (1995). Transaksiyonel analiz ve yetişkin olmak. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 28(1), 1-11.
- Akkoyun, F. (2011). Transaksiyonel analiz. Ankara: Nobel Yayın.
- Gültekin, F., & Acar, N. V. (2004). Transaksiyonel analizin Türk kültürüne uygulanabilirliği: Kültür açısından eleştirel bakış. *Eğitim ve Bilim*, 29(133).
- Karcıoğlu, F., & Arun, K. (2004). Örgütsel iletişimde Transaksiyonel Analiz (Karşılıklı davranışsal çözümleme). *EKEV Akademi Dergisi*, 21, 245-264.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Uçar, E., & Gedik, M. (2023). Transaksiyonel analiz ve sosyal hizmet bağlamında bir film analizi: evlilik hikâyesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(2), 108-130.
- Stewart, I., & Joines, V. (2022). *Günümüzde TA: Transaksiyonel Analize Yeni Bir Giriş*. Serbest Kitaplar.
- Turhal, E., Kalyoncu, N., & Keçeci, A. (2018). Çalgı Derslerindeki Öğretmen- Öğrenci İletişiminde “Transaksiyonel Analiz Ego Durumları”. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(2), 42-65.
- Zümbül, S. (2021). Transaksiyonel analiz terapisine kapsamlı bakış: Bir derleme çalışması. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(1), 51-80.

ÇOCUKLARDA DÜRTÜSELLİK İLE İLGİLİ YAYIMLANMIŞ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ: 2020-2024

THE BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF STUDIES ON IMPULSIVITY IN CHILDREN: 2020-2024

Hatice İrem ÖZTEKE KOZAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, iozteke@erbakan.edu.tr

Zeliha TRAŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi, ztras@erbakan.edu.tr

ÖZET: Bu araştırmada “Çocuklarda dürtüsellik” ile ilgili son 5 yılda yayınlanmış çalışmalar bibliyometrik olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla Web of Science (WoS) veritabanında son 5 yılda konu ile ilgili yayımlanmış çalışmalara ulaşılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel içerik analizinde ayrıca en çok yayın yapan yazarlar ve dergiler listesine ulaşılmıştır. Bibliyometrik analiz aracılığı ile yazar işbirlikleri, ülke işbirlikleri, ortak atıf ve ortak kelime analizlerine ulaşılmıştır. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yılda yapılan çalışmaların dağılımı incelendiğinde sayıların oldukça yüksek olduğu ve yıllara göre yapılan çalışmaların sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çocuklarda Dürtüsellik ile ilgili son 5 yılda yapılmış çalışmaların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışmanın ABD’de (n=2662) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla İngiltere, Kanada, Almanya ve İspanya takip etmektedir. Ülkemiz ise bu sıralamada 10. Sırada yer almaktadır (n=174). Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalar ülke işbirlikleri açısından incelendiğinde Amerika’nın merkezde ve diğer ülkelerle yoğun işbirliği içinde olduğu görülmektedir. Özellikle İngiltere, Avustralya, Kanada ve İspanya gibi ülkelerle yoğun işbirliği içerisinde. Bunun yanı sıra Türkiye’nin Amerika ile işbirliği görülmekle birlikte diğer ülkelerle çok yoğun bir işbirliği görülmemektedir. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazar analizi incelendiğinde genellikle büyük bir ortaklık ağı görülmemektedir. Yazarların genellikle küçük gruplar halinde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Özellikle psikiyatri alanı kendi içinde küçük gruplar halinde çalışmakla birlikte bazı konularda ortak ağlar görülmektedir. Gerek psikiyatri, gerek psikoloji ya da eğitim alanlarında DEHB çocuklarda dürtüsellik konusunda çalışan yazarların ortak konusu olarak öne çıkmaktadır. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan ortak kelimeler analiz edildiğinde görsel harita kelimelerin çoğunlukla birlikte kullanıldığını göstermektedir. Merkezde ise dürtüsellik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, yürütücü işlev ve DEHB kelimeleri yer almaktadır.

Anahtar sözcükler: dürtüsellik, bibliyometri, çocuklar

ABSTRACT: In this research, we aimed to reveal the studies published in the last 5 years on "impulsivity in children" via bibliometric analysis. For this purpose, studies published on the subject in the last 5 years were accessed in the Web of Science (WoS) database. Descriptive analysis and bibliometric analysis methods were used to analyze the data. In the descriptive content analysis, the list of the most published authors and journals was also obtained. Through bibliometric analysis, author collaborations, country collaborations, common citation and common word analyzes were obtained. When the distribution of studies on impulsivity in children in the last 5 years is examined, it is seen that the numbers are quite high and the number of studies conducted over the years is close to each other. When the distribution of studies on impulsivity in children in the last 5 years is examined by country, it is seen that the most studies are in the USA (n = 2662). When co-author analysis of studies on impulsivity in children is examined, a large partnership network is generally not seen. It is seen that writers generally work in small groups. Although the field of psychiatry works in small groups within itself, common networks can be seen on some issues. Whether in the fields of psychiatry, psychology or education, ADHD stands out as a common subject for writers working on impulsivity in children. When common words used in studies on impulsivity in children are analyzed, the visual map shows that the words are often used together. In the center are the words impulsivity, attention deficit and hyperactivity, executive function and ADHD.

Key words: impulsivity, bibliometry, children

GİRİŞ

Dürtüsellik uzun yıllardır alan yazında çalışılan bir kavram olmasının yanında özellikle son yıllarda ve Covid-19 pandemisinden sonra araştırmacıların ilgisini daha çok çeken bir kavram haline gelmiştir ve bu çalışmaların bir

çoğu sistematik tarama ve metaanaliz çalışmalarından oluşmaktadır (Elliot vd., 2023; Moore vd., 2022; Pan vd., 2021). Dürtüsellik istenmeyen sonuçlara neden olan, zamansız ve risk taşıyan eylemler olarak tanımlanabilir (Özdemir vd., 2012). Patton (1995), ise dürtüsellüğün üç boyutundan bahsetmektedir. Bunlar motor aktivasyon (ani hareket), plan eksikliği ve elindeki işe odaklanmamadır.

Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların son yıllarda özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) (Crepaldi vd., 2020; Manğal vd., 2022; Wiest vd., 2022) ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı son 5 yılda “Çocuklarda dürtüsellik” ile ilgili yayınlamış araştırmaların bibliyometrik olarak incelenmesidir. Son 5 yıl olarak seçilmesinin sebebi özellikle Covid-19 pandemisinden sonra çocuklarda aşırı hareketlilik, DEHB, saldırganlık gibi dürtüsellığe eşlik eden davranış problemlerinde artış görülmesi ile birlikte bu konuda yapılmış çalışmaların da artması ve buna yönelik bir inceleme gerçekleştirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmaların ülkelere göre dağılımı nasıldır?
3. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmaların dergilere göre dağılımı nasıldır?
4. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmaların yazarlara göre dağılımı nasıldır?
5. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmalarda yazar işbirlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmalarda ülke işbirlikleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmalarda ortak kelime analizi nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yıldaki çalışmalarda ortak atıf analizi nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada “Çocuklarda dürtüsellik” ile ilgili son 5 yılda yayınlanmış çalışmalar içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi herhangi bir konuya ilişkin alan yazın betimsel veriler kullanılarak analiz edilirken (Bellibaş ve Gümüş, 2018) bibliyometrik analiz yöneteminde görsel haritalar aracılığı ile yazar işbirlikleri, ortak atıf analizleri ve kelime analizleri gibi sonuçlara ulaşılr (Zupic ve Cater, 2015).

Süreç

Araştırmanın ilk aşamasında Web of Science (WoS) veri tabanında 2020-204 yılları seçilerek “Impulsivity”, “Child/children”, “Primary school” ve “Elementary school” kavramları taratılmış ve toplam 1602 çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra Web of Science Categoriesde genellikle eğitim, psikoloji, psikiyatri gibi alanlarda sınırlama yapılmış ve 1082 çalışmaya ulaşılmıştır. Sonrasında ise “Comment, letter, editorial material”ler de çıkartılmış ve 1076 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama 2024 Mart ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

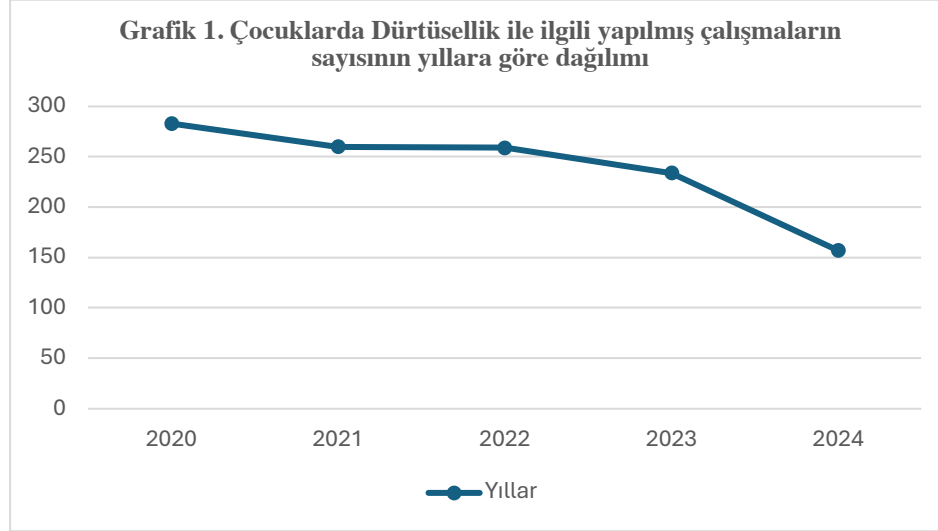
Verilerin analizi

Verilerin analizinde içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle içerik analizinde WoS’un kendi veritabanı kullanılmıştır. Çalışmaların yıllara göre, ülkelere göre, en çok yayın yapılan dergiler ve en çok yayın yapan yazarlara göre dağılımı incelenmiştir. Sonrasında verilerin bibliyometrik analizinde VosWierver programından yararlanılmıştır. Bibliyometrik analizde ise ortak yazar, ortak atıf ve ortak kelime analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

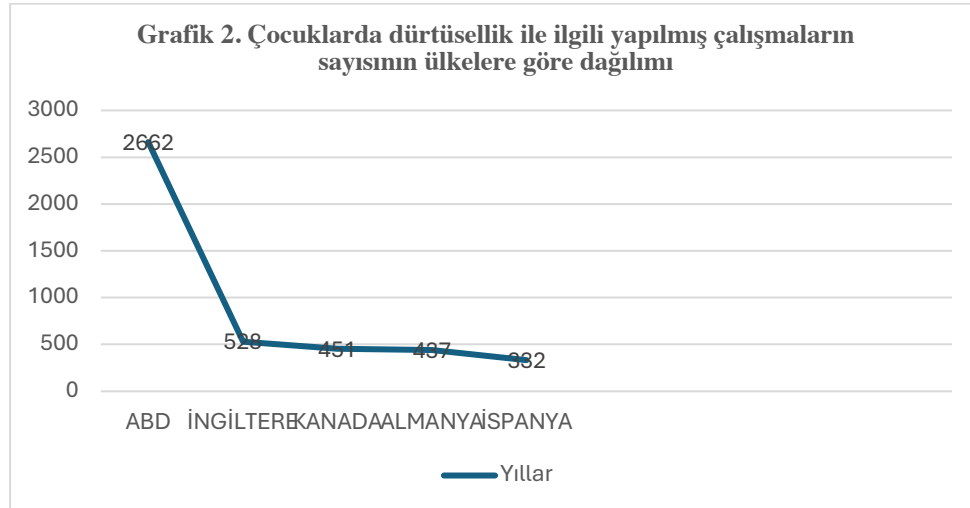
Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı

Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yılda yapılan çalışmaların dağılımı incelendiğinde sayıların oldukça yüksek olduğu ve yıllara göre yapılan çalışmaların sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.



Çocuklarda Dürtüsellik ile ilgili son 5 yılda yapılmış çalışmaların ülkelere göre dağılımı

Çocuklarda Dürtüsellik ile ilgili son 5 yılda yapılmış çalışmaların ülkelere göre dağılımı incelendiğinde en çok çalışmanın ABD’de (n=2662) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla İngiltere, Kanada, Almanya ve İspanya takip etmektedir. Ülkemiz ise bu sıralamada 10. Sırada yer almaktadır (n=174).



Çocuklarda Dürtüsellik ile ilgili yapılmış çalışmaların dergilere göre dağılımı

Çocuklarda son beş yılda dürtüsellik ile ilgili en çok yayın yapılan dergiler incelendiğinde en çok yayın yapılan derginin Journal of Attention Disorders (n=151) olduğu görülmektedir. Bunu Journal of Abnormal Child Psychology (n=137) izlemektedir. Yayın yapılan dergilerdeki sayıların genellikle birbirine yakın olduğu görülmektedir. En çok yayın yapılan beş dergi Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1. Çocuklarda Dürtüsellik ile ilgili en çok yayın yapılan dergiler

Sıra	Dergi Adı	N
1	Journal of Attention Disorders	151
2	Journal of Abnormal Child Psychology	137
3	Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry	111
4	Journal of Child Psychology Psychiatry	104
5	European Child Adolescent Psychiatry	75

Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmaların yazarlara göre dağılımı

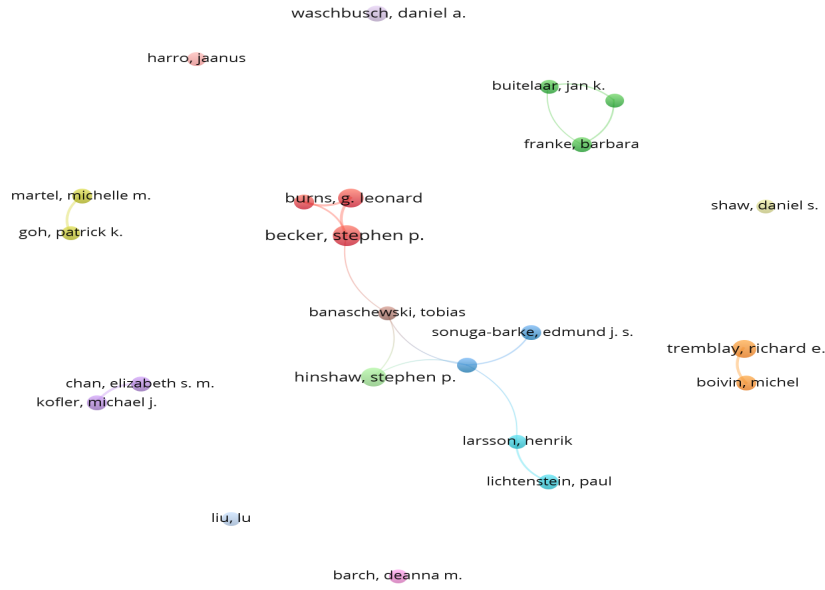
Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili son 5 yılda en çok yayın yapan yazarlar sıralamasına bakıldığında ilk sırada becker, S.P. olduğu görülmektedir (n=12). Bu yazarı sırasıyla Burns, G.L. (n=10), Hinshaw, S.P. (n=10), Banaschewski, T. (n=9) ve Buitelaar, J.K. (n=9) takip etmektedir. Yazarların diğer çalışma alanlarına bakıldığında Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB) ile ilgili oldukça çok sayıda yayınları olduğu görülmektedir. Dürtüsellik kavramı bu yazarların diğer çalışmalarında DEHB ile en çok çalışılan kavram olmuştur.

Tablo 2. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili en çok yayın yapan yazarlar ve çalışma alanları

Sıra	Yazar	N	Yazarın diğer çalışma alanları
1	Becker, S.P.	12	DEHB
2	Burns, G.L.	10	DEHB, Uyku problemleri
3	Hinshaw, S.P.	10	Duygu düzenleme, DEHB, Saldırganlık
4	Banaschewski, T.	9	DEHB, oyun oynama, genetik faktörler
5	Buitelaar, J.K.	9	DEHB, Gebelik stresi

Çocuklarda Dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak yazar analizi

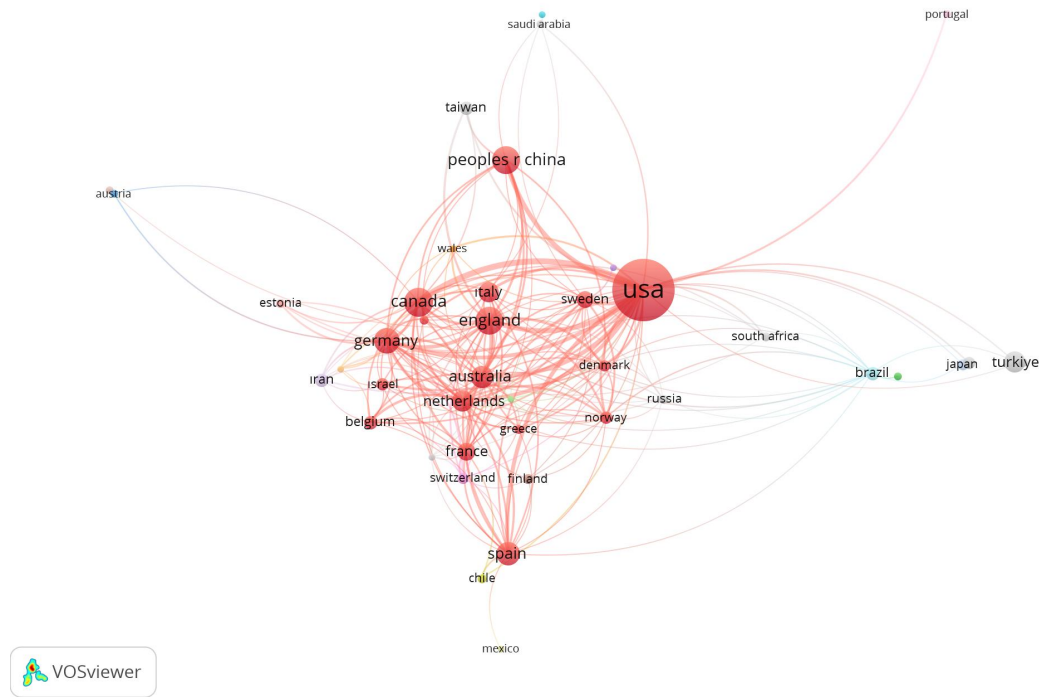
Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmaların ortak yazar analizi incelendiğinde (Minimum 5 yayını olmak kriteri; n=23) genellikle büyük bir ortaklık ağı görülmemektedir. Yazarların genellikle küçük gruplar halinde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Özellikle psikiyatri alanı kendi içinde küçük gruplar halinde çalışmakla birlikte bazı konularda ortak ağlar görülmektedir. DEHB psikiyatri alanında çalışan yazarların ortak çalışma konusudur (örn: Burns, L; Becker, S.P.; Banaschewski, T.; Larsson, H.). Bunun yanı sıra bu alanda çalışan yazarların farklılaşan konuları genellikle nörobiyoloji (örn: Sonuga-Barke, E.J.S.), genetik (örn: Larsson, H.) ve çocuk psikopatolojisi (örn: Hinshaw, S.P.) alanlarında farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra psikoloji ve eğitim konuları ile çocuklarda antisosyal davranışlar (örn: Tremblay, R.E.), gebelikte stres ve kaygı (örn: Buitelaar, J.K.), yürütücü işlev ve çalışma belleği (örn: Chan, E.S.M. ve Kofler, M.J.) ile klinik psikoloji (Martel, M.M. ve Goh, P.K.) çalışma alanları kendi içinde farklılık göstermektedir. Ancak tüm bu çalışma alanlarında DEHB ortak nokta olarak göze çarpmaktadır. Gerek psikiyatri, gerek psikoloji ya da eğitim alanlarında DEHB çocuklarda dürtüsellik konusunda çalışan yazarların ortak konusu olarak öne çıkmaktadır.



Şekil 1. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak yazar analizi

Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ülke işbirlikleri

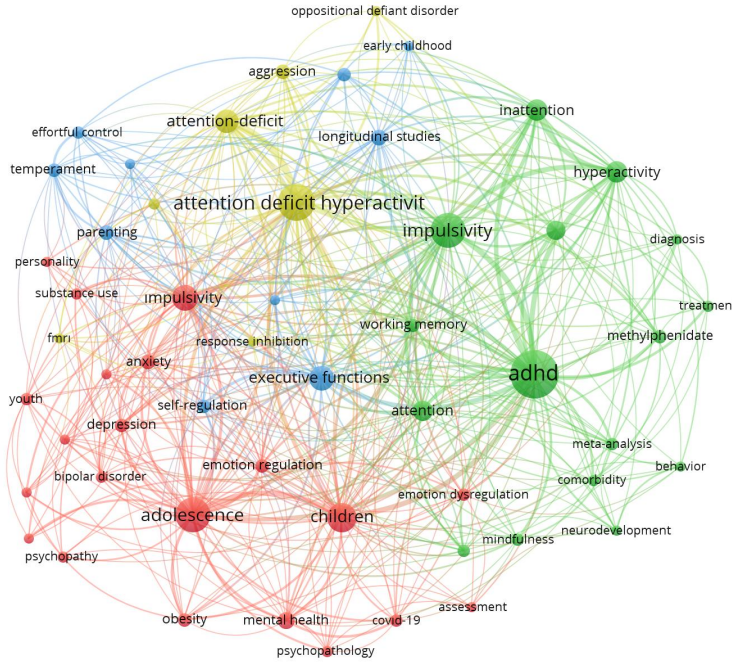
Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalar ülke işbirlikleri açısından incelendiğinde Amerika'nın merkezde ve diğer ülkelerle yoğun işbirliği içinde olduğu görülmektedir. Özellikle İngiltere, Avustralya, Kanada ve İspanya gibi ülkelerle yoğun işbirliği içerisinde. Bunun yanı sıra Türkiye'nin Amerika ile işbirliği görülmekle birlikte diğer ülkelerle çok yoğun bir işbirliği görülmemektedir.



Şekil 2. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ülke işbirlikleri

Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak kelime analizi

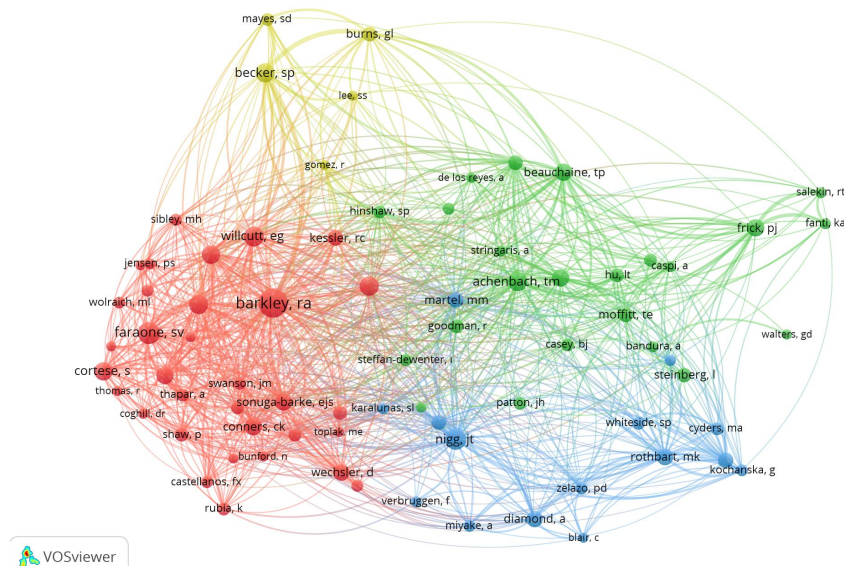
Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan ortak kelimeler analiz edildiğinde görsel harita kelimelerin çoğunlukla birlikte kullanıldığını göstermektedir. Merkezde ise dürtüsellik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, yürütücü işlev ve DEHB kelimeleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra belirgin olarak kırmızı, mavi, sarı ve yeşil kümeler öne çıkmaktadır. Kırmızı kümede genellikle ergenlik, çocuk, depreston, obezite, covid-19, kaygı ve dürtüsellik kelimeleri birlikte çalışmalarda yer almaktadır. Yeşil kümede ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, tanı, tedavi, meta analiz gibi kelimeler birlikte çalışılmıştır. Sarı kümede dikkat eksikliği ve hiperaktivite, saldırganlık gibi kelimeler birlikte çalışılmıştır. Mavi kümede ise mizaç, ebeveynlik, öz-düzenleme, yürütücü işlev gibi kelimeler birlikte çalışılmıştır.



Şekil 3. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak kelime analizi

Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak atf analizi

Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak atf analizi incelendiğinde 4 temel küme ortaya çıkmaktadır. Bu kümeler incelendiğinde kırmızı kümede yer alan yazarların çoğunlukla DEHB, nöropsikoloji, yürütücü işlev, metaanaliz (Barkley, R.A., Swanson, J.M., Willcutt, E.G.) gibi konularda çalışmaları olduğu görülmektedir. Yeşil kümede yer alan yazarların çalışmalarının ise genellikle duygusal ve davranışsal problemler ile ilgili olduğu görülmektedir (örn: Achenbach, T.M.). Bunun yanı sıra saldırganlık (Hinshaw, S.P.), duygu düzenleme bozukluğu (Stringaris, A.) gibi konu alanları da bu kümede yer alan yazarların çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Ayrıca DEHB de bu alanda dikkat çekmektedir. Mavi kümede yer alan yazarların çoğunlukla mizaç (Rotbarth, M.K.), yürütücü işlev (Miyake, A.) çocuklarda OKB (Whiteside, S.P.) gibi konu alanlarında çalışmaları olduğu görülmektedir. Son olarak sarı kümede yer alan yazarların ise genellikle uyku ve yavaş yürütücü işlev konularında çalışmaları olduğu görülmektedir (örn; Becker, S.P., Gomez, R., Burns, G.L.)



Şekil 4. Çocuklarda dürtüsellik ile ilgili yapılan çalışmalarda ortak atıf analizi

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde yıllara göre belirgin bir artış ya da azalma görülmemektedir. Çocuklarda dürtüsellik genellikle DEHB ile çalışıldığı ve Psikiyatri alanının belirgin bir baskınlığı görülmektedir. Ayrıca ortak yazarlık ve ülke işbirlikleri incelendiğinde psikiyatri, klinik psikoloji ve PDR gibi alanların belirgin olarak kendi içlerinde yoğunlaşarak çalıştıkları görülmektedir.

ÖNERİLER

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda disiplinler arası çalışmalar artırılabilir. Ülke bazında uluslararası fonlar desteklenerek ülke işbirlikleri artırılabilir. Ülkemiz açısından ise araştırmacılara çeşitli burs ve fon imkanları artırılarak ülke işbirlikleri ve farklı disiplinler ile çalışma imkanı sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Bellibaş, M. Ş. ve Gümüş, S. (2018). Eğitim Yönetiminde Sistematik Derleme Çalışmaları. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Der.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (s. 507-508). Pegem Akademi.
- Crepaldi, M., Colombo, V., Mottura, S., Baldassini, D., Sacco, M., Cancer, A. ve Antonietti, A. (2020). Antonyms: a computer game to improve inhibitory control of impulsivity in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Information*, 11(4), 230.
- Elliott, M. V., Johnson, S. L., Pearlstein, J. G., Lopez, D. E. M. ve Keren, H. (2023). Emotion-related impulsivity and risky decision-making: A systematic review and meta-regression. *Clinical Psychology Review*, 100, 102-232.
- Manğal, E., Karakuş, G., Tamam, L., Namlı, Z., Demirkol, M. E. ve Ray, P. Ç. (2022). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanılı çocukların ebeveynlerinde riskli internet kullanımı ve dürtüsellik. *Dicle Tıp Dergisi*, 49(1), 131-141.
- Moore, F. R., Doughty, H., Neumann, T., McClelland, H., Allott, C. ve O'Connor, R. C. (2022). Impulsivity, aggression, and suicidality relationship in adults: a systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine*, 45.
- Pan, N., Wang, S., Zhao, Y., Lai, H., Qin, K., Li, J., ... ve Gong, Q. (2021). Brain gray matter structures associated with trait impulsivity: A systematic review and voxel-based meta-analysis. *Human Brain Mapping*, 42(7), 2214-2235.
- Patton, J. H., Stanford, M. S. ve Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768-774.

Wiest, G. M., Rosales, K. P., Looney, L., Wong, E. H., & Wiest, D. J. (2022). Utilizing cognitive training to improve working memory, attention, and impulsivity in school-aged children with ADHD and SLD. *Brain Sciences*, 12(2), 141.

Zupic, I. ve Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. doi:10.1177/1094428114562629

TARİHİ SÜREÇTE YAZILAN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KİTAPLARINDA SÖZLÜK İNCELEME

DICTIONARY REVIEW OF TEACHING TURKISH TO FOREIGN BOOKS WRITTEN DURING THE HISTORICAL PROCESS

Ayşe AFACAN SÜĞÜMLÜ
MEB, afacan_11@hotmail.com

ÖZET: Farklı kültür ve coğrafyalardaki milletlerin tarihi süreçte birbirleriyle teması kaçınılmazdır. Ticaret, sağlık, eğitim, savaş vd. nedenlerle bir araya gelen ya da gelmek durumunda kalan milletler çok eski zamanlardan beri birbirlerinin dillerini öğrenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Bu bağlamda Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya gelmeleri ve göçebe yaşam tarzları, onların birçok farklı milletle tanışma serüvenini de başlatmıştır. Sözcük dilin temel yapı taşı olarak kabul edilirse yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğrenme üzerinde durulması gereken ayrı bir öneme sahiptir. Bu çalışmada 19. ve 20. yüzyılda yabancı dillerde yazılmış 24 Türkçe dil öğretimi kitabındaki sözlüklerin durumu; çift dilli, çok dilli vd. sözlük çeşitlerine göre incelenecektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile hazırlanmıştır. Sözlüklerin hangi dillerde yazıldığı, telaffuz bölümlerine yer verip vermediği, kelime sayısı, tematik sözlüklerin olup olmadığı çalışmada cevap aranacak sorulardır. Bunların yanında incelenen dönem sözlüklerinde yer verilen sözcüklerin günümüz dil öğretimi sözcükleri ile benzerlik ve farklılıkları değerlendirilecektir. Çalışmada ayrıca sözlüklere ait görseller de yer alacaktır. Çalışmanın Türkçe öğretici ve öğrencilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: yabancılara Türkçe öğretimi, sözlük, sözcük, dil bilimi, tarih.

ABSTRACT: It is inevitable for nations from different cultures and geographies to come into contact with each other in the historical process. Nations that have come together for reasons such as trade, health, education, war, etc. have needed to learn each other's languages since time immemorial. In this context, the arrival of Turks from Central Asia to Anatolia and their nomadic lifestyle started their adventure of meeting many different nations. If the word is accepted as the basic building block of the language, word learning has a special importance that should be emphasized in teaching Turkish to foreigners. In this study, the status of dictionaries in 24 Turkish language teaching books written in foreign languages in the 19th and 20th centuries will be examined according to the types of dictionaries such as bilingual, multilingual, etc. The research was prepared by document analysis, one of the qualitative research methods. The questions to be answered in the study are in which languages the dictionaries are written, whether they include pronunciation sections, the number of words, whether there are thematic dictionaries. In addition to these, the similarities and differences of the words included in the dictionaries of the period examined with the words of today's language teaching will be evaluated. The study will also include visuals of the dictionaries. It is thought that the study will contribute to Turkish language teachers and students.

Key words: teaching Turkish to foreigners, dictionary, vocabulary, linguistics, history.

GİRİŞ

Sözcük dilin temel yapı taşı olarak kabul edilirse yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğrenme, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Türklerin Orta Asya'dan Anadolu'ya gelmeleri ve göçebe yaşam tarzları, onların birçok farklı milletle tanışma serüvenini başlatmıştır. Bu sayede Türkçenin farklı milletlerce tanınırlığı artmıştır. Böylelikle yabancılara Türkçe öğretmek için farklı dillerde pek çok kitap yazılmıştır. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarından Tanzimat ve Cumhuriyet Dönem aralığında yazılan kitaplardaki sözlük bölümlerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranacaktır. Çalışma, 19.ve 20. yüzyılda, yaklaşık yüz yıllık bir zaman diliminde, yabancı dilde yazılmış 50 Türkçe dil öğretimi kitabının incelenmesi ile hazırlanmıştır. Bu derlem oluşturulurken 2024 yılı Pegem Yayınları'ndan çıkan "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Yabancı Dilde Yazılmış Türkçe Dil Öğretimi Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi" adlı kitabın¹ derleminden yararlanılmıştır. Bu

¹ Afacan Süğümlü, Ayşe (2024). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Yabancı Dilde Yazılmış Türkçe Dil Öğretimi Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

bağlamda çalışmada yukarıda bahsedilen kitaptaki derlemden sözlük bölümüne yer veren kitaplardaki sözlük bölümlerinin durumu üzerinde durulmuştur.

Tanrıkulu ve Demirtaş yaptıkları incelemelerle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak sözlükleri tek dilli sözlükler, çift dilli sözlükler, çok dilli sözlükler, öğrenci sözlükleri, resimli sözlükler, elektronik / online sözlükler, tematik sözlükler ve cep sözlükleri olmak üzere sekize ayırmıştır (Tanrıkulu ve Demirtaş, 139). İncelenen kitap sözlükleri de bu sözlük çeşitlerine göre sınıflandırılacaktır.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile hazırlanmıştır. Sözlüklerin hangi dillerde yazıldığı, telaffuz bölümlerine yer verip vermediği, sözlük bölümlerinin hacmi, tematik sözlüklerin olup olmadığı cevap aranacak sorulardır.

BULGULAR

Bu çalışmada sözlük bölümüne yer verilen 24 yabancılara Türkçe öğretimi kitabı ile bir derlem oluşturulmuştur. Derlemde yer alan kitaplar DAV.GTL (Davids, A., L. - A grammar of the Turkish language...), BOYD.TING (Boyd, C. - The Turkish interpreter or a new grammar of the Turkish language...), MAC.ATM (Mackenzie, C., F. - A Turkish manual: comprising a condensed grammar...), MUT.ATG (Mutti, G. - A Turkish grammar compiled for the use of travellers), BAR.APG (Barker, W., B. - A practical grammar of the Turkish language...), RED.OCL (Redhouse, J., W. - The Turkish campaigner's vade-mecum of Ottoman colloquial language), ARN.OTG (Arnold, E. - A simple transliteral grammar of the Turkish language...), SAI.TST (Said, A. - Oriental grammars after an easy and practical method...), HAG.OCG (Hagopian, V., H. - Ottoman Turkish conversation grammar a practical method of learning the Ottoman - Turkish language), BAR.ARB (Barker, W., B. - A reading book of the Turkish language...), HIND.TPTS (Hindoglou, A. - Theoretisch - praktische Türkische sprachlehre für Deutsche), PIQ.GTOU (Piquere, P., J. - Grammatik der Türkisch - Osmanische umgansprache), PAD.TS (Padel, M. - Türkisch), BERS.GTS (Berswordt - Neueste grammatik der Türkischen sprache für Deutsche zum selbstunterricht...), MÜL.LO (Müller, A. - Türkische grammatik mit paradigmien, litteratur, chrestomathia und glossar), MAN.MOS (Manissadjiman, J., J. - Mürsid-i lisân-y 'Osmâni - Lehrbuch der modernen Osmanisches Sprache), SCH.GTFA (Schroeder, G. - Grammaire Turque à l'usage des Français et Anglais...), DIE.CO (Dieterici, F., H. - Chrestomathie Ottomane précédée de tableaux grammaticaux et suivie d'un glossaire Turc-Français...), SEN.RVT (Сенковский, Осип Иванович. Карманная книга для русских воинов в турецких походах), BON.EGT (Bonelli, L. - Elementi di grammatica Turca Osmanli...), FINK.TD (Fink, L. - Türkischer dragoman), JAU.EGT (Jaubert, P., A. - Elements de la grammaire Turke), MAL.GFET (Mallouf, N. - Guide en trois langues Française Anglaise et Turque) ve TAR.PETG (Tarring, C., J. - A practical elementary Turkish grammar) olmak üzere 24 kitaptır.

Tablo 1: Derlemde Yer Alan Kitapların Yazıldığı Dillere Göre Sayıları

Diller	İngilizce	Almanca	Fransızca	İngilizce-Fransızca	Rusça	İtalyanca
Kitap Sayıları	11	7	2	2	1	1

Tablo 1'e göre sözlük bölümü bulunan kitaplardan 11'i İngilizce, yedisi Almanca, ikisi Fransızca, ikisi İngilizce-Fransızca, biri Rusça ve biri de İtalyancadır.

Tablo 2: Kitaplara Göre Sözlük Bölümlerinin Kelime Sıralanışı

Kelime Sıralanışı	Kitaplar
Alfabetik (18)	HIND.TPTS, MUT.ATG, SCH.GTFA, BAR.APG, BAR.ARB, RED.OCL, ARN.OTG, SAI.TST, HAG.OCG, DIE.CO, BERS.GTS, PAD.TS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MAN.MOS, MÜL.LO, SEN.RVT, BON.EGT
Konularına Göre (6)	DAV.GTL, BOYD.TING, MAC.ATM, JAU.EGT, FINK.TD (1. BÖLÜM), MAL.GFET,
Kelime Türlerine Göre (2)	TAR.PETG, FINK.TD (1. BÖLÜM)

Derlemede sözlük bölümü bulunan kitapların tamamında kelimelerin anlamları da verilmiştir. Sözlük bölümü bulunan 24 kitabın 18’inde bu bölüm, alfabetik sıraya göre hazırlanmıştır. İncelenen kitap sözlüklerinden altısı konularına göre hazırlanmıştır. Bu kitaplar arasında İngilizce kitaplar (4) çoğunluktadır. Ayrıca sözlük bölümünün yer aldığı iki kitapta kelimeler kelime türlerine göre sıralanmıştır.

DAV.GTL’nin 35 sayfada verilen söz varlığı bölümünde günler; aylar; evren ve zaman ile ilgili terimler; yıldızlar ve doğal olaylar; elementler; mevsimler; insanoğlu ve duyu adları; vücudun parçaları; ruh ile ilgili terimler; hastalıklar; vücut kusurları; akrabalık adları; sanat, ticaret ve meslekler; oyunlar; hayvanlar; ağaçlar ve çalılar; renkler; metaller ve mineraller; dünya, deniz ile ilgili terimler; askeri işler; şehir, ev aletleri ve mobilyalar; evin bölümleri; giyim kuşam, ateş ve yazı ile ilgili terimler; yeme-içme, değerli taşlar ve nitelikler ile ilgili terimler; fiiller; ülkeler, krallıklar ve milletler başlıklarında (28 başlık) örnek terimlere bolca yer verilmiştir. BOYD.TING’deki sözlük bölümü konuları evren, metaller, zaman, haftanın günleri, aylar, meyve ağaçları, orman ağaçları, tarla bitkileri, meyveler, çiçekler, sebzeler, dört ayaklılar, yerel hayvanlar, kuşlar, sürüngenler, vücudun kusurları, hastalıklar, yakınlık dereceleri gibi toplam 55 konu ile ilgili kelimeler verilmiştir. MAC.ATM’de isim ve fiiller konulara göre belli başlıklarda (Cennet ve elementler, mevsimler, günler, aylar, evren, zaman, sanat ve el işleri, aile üyeleri, vücut kusurları, hastalıklar vb. olmak üzere 39 konu başlığında sıralanmıştır. FINK.TD’nin söz varlığı Türkçede en çok kullanılan kelimeler başlığının alt başlıklarının ilki “A- İsimler”; görünmez dünya, görünen dünya, zaman, elementler, ikamet yerleri, hayvan vücudu-hayvan-akrabalar, ağaç-meyve-çiçek, mineraller, akrabalık-toplum vb. 15 farklı konuda kategorize edilmiştir. Kitabın diğer alt başlıkları ise “B- Sıfatlar” ve “C- Fiiller” dir. MAL.GFET’te yer alan aile diyalogları başlığında farklı konularda kelimeler bulunmaktadır.

Tablo 3: Kitaplardaki Sözlük Bölümleri / Dil Tablosu

Diller	Kitaplar
İngilizce - Latin Harfli - Arap Harfli (1)	DAV.GTL
İngilizce - Arap Harfli - Latin Harfli (2)	MUT.ATG, BAR.APG
İngilizce - Latin Harfli (6)	ARN.OTG, SAI.TST, MAC.ATM, TAR.PETG, RED. OCL, HAG.OCG
Arap Harfli - Latin Harfli - İngilizce (2)	BOYD.TING, BAR.ARB
Almanca - Arap Harfli - Latin Harfli (5)	HIND.TPTS (1. Bölüm), BERS.GTS (2. Bölüm), PIQ.GTOU, MAN.MOS (2. Bölüm), PAD.TS
Almanca - Latin Harfli (1)	FINK.TD (1. Bölüm)
Latin Harfli - Almanca (1)	FINK.TD (2. Bölüm)
Arap Harfli - Latin Harfli - Almanca (4)	HIND.TPTS (2. Bölüm), BERS.GTS (1. Bölüm), MAN.MOS (1. Bölüm), MÜL.LO
Arap Harfli - Latin Harfli - Fransızca (1)	DIE.CO
Arap Harfli - Fransızca (1)	JAU.EGT
Arap Harfli - Latin Harfli - Fransızca - İngilizce (1)	MAL.GFET
Latin Harfli - Fransızca - İngilizce (1)	SCH.GTFA
Rusça - Latin Harfli (1)	SEN.RVT
Arap Harfli - Latin Harfli - İtalyanca (1)	BON.EGT

İncelenen kitaplardan altısında (ARN.OTG, SALTST, MAC.ATM, TAR.PETG, RED. OCL, HAG.OCG) kelimeler İngilizce - Türkçe (Latin harfli) sıralama ile verilmiştir. BOYD.TING ve BAR.ARB'de ise Arap harfli - Latin harfli Türkçe - İngilizce sıralama yoluna gidilmiştir. Almanca kitaplardan beşinde (HIND.TPTS, BERS.GTS, PIQ.GTOU, MAN.MOS, PAD.TS) kelimeler Almanca - Arap Harfli - Türkçe sıralama ile verilirken Almanca kitaplardan beşinde de (HIND.TPTS, BERS.GTS, MAN.MOS, MÜL.LO) kelimeler Arap Harfli - Türkçe - Almanca sıralama ile verilmiştir. Fransızca kitap SCH.GTFA'da kelimeler, Latin harfi Türkçe - Fransızca - İngilizce sıralanırken diğer Fransızca kitap DIE.CO'da kelimeler Arap Harfli - Latin harfli Türkçe - Fransızca sıralanmıştır. SEN.RVT'de kelimeler sadece Rusça sıralanmış olup İtalyanca kitap BON.EGT'de ise kelimeler Arap harfli - Türkçe - İtalyanca sıralanmıştır.

Sözlük bölümünde yazıldığı dile ait kelimelerin olduğu 16 kitap (DAV.GTL, MUT.ATG, BAR.APG, RED.OCL, ARN.OTG, SALTST, MAC.ATM, TAR.PETG, HAG.OCG, HIND.TPTS, BERS.GTS, PIQ.GTOU, MAN.MOS, FINK.TD, PAD.TS, SEN.RVT) bulunurken önce Türk dilinden kelimelerin verildiği 12 kitap (BOYD.TING, BAR.ARB, BERS.GTS, MÜL.LO, HIND.TPTS, FINK.TD, MAN.MOS, MAL.GFET, JAU.EGT, SCH.GTFA, DIE.CO, BON.EGT) tespit edilmiştir. Sözlük bölümü bulunan on beş kitapta (DAV.GTL, MUT.ATG, HIND.TPTS, BAR.ARB, BAR.APG, PIQ.GTOU, PAD.TS, BERS.GTS, MÜL.LO, MAL.GFET, MAN.MOS, DIE.CO, BON.EGT, JAU.EGT, BOYD.TING) kelimelerin Arap harfli yazımları mevcuttur. Sözlük bölümleri hazırlanırken derlemedeki kitaplarda kelime önceliğinin yazılan dildeki kelimelere verildiği dikkat çekmektedir. Derlemede yer alan kitaplardan sözlük bölümündeki kelimelerin Arap harfli yazıldığı 15 kitap yer almakta olup Arap harf bulunan Almanca kitap (6) daha fazladır.

Tablo 4: Sözlük Bölümünün Özelliklerinin Derlemedeki Kitaplarda Verilişi

Sözlük bölümünün bulunduğu kitaplar (24)	DAV.GTL, MUT.ATG, BOYD.TING, BAR.APG, BAR.ARB, RED.OCL, ARN.OTG, SALTST, MAC.ATM, TAR.PETG, HAG.OCG, HIND.TPTS, BERS.GTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, PAD.TS, JAU.EGT, SCH.GTFA, DIE.CO, MAL.GFET, SEN.RVT, BON.EGT
Sözlük bölümünde kelime telaffuzu ile ilgili bilgilerin bulunduğu kitaplar (10)	DAV.GTL, MUT.ATG, BOYD.TING, BAR.APG, BAR.ARB, RED.OCL, MAC.ATM, FINK.TD, MAL.GFET, HIND.TPTS
Sözlük bölümünde kelimelerin kökenlerinin verildiği kitaplar (6)	BAR.ARB, TAR.PETG, HAG.OCG, PIQ.GTOU, DIE.CO, BAR.APG
Sözlük bölümünde kelimelerin anlamlarının verildiği kitaplar (24)	DAV.GTL, MUT.ATG, BOYD.TING, BAR.APG, BAR.ARB, RED.OCL, ARN.OTG, SALTST, MAC.ATM, TAR.PETG, HAG.OCG, HIND.TPTS, BERS.GTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, PAD.TS, SCH.GTFA, DIE.CO, MAL.GFET, SEN.RVT, BON.EGT, JAU.EGT
Sözlük bölümünde kısaltmaların bulunduğu kitaplar (13)	BOYD.TING, BAR.APG, RED.OCL, SALTST, TAR.PETG, HAG.OCG, PIQ.GTOU, MÜL.LO, MAN.MOS, SCH.GTFA, DIE.CO, MAL.GFET, BON.EGT
Sözlük bölümünde örnek kullanım bulunan kitaplar (2)	BAR.ARB, BERS.GTS

Tablo 4'e göre kelimelerin kökenlerine değinen beş kitap vardır. İncelenen kitaplardan sözlük bölümü bulunan bütün kitaplarda (24) kelimelerin anlamları da verilmiştir. İncelenen kitaplardan 13'ünde sözlüklerde kısaltmalara rastlanırken iki kitapta kelimelerle ilgili örnek kullanım bulunmaktadır. İncelenen bütün kitaplar arasında sözlük bölümünde kelime telaffuzu ile ilgili bilgilere yer veren on kitap bulunmaktadır. Kelime telaffuzu bulunan 10 kitabın çoğunluğu (7) İngilizce yazılmıştır.

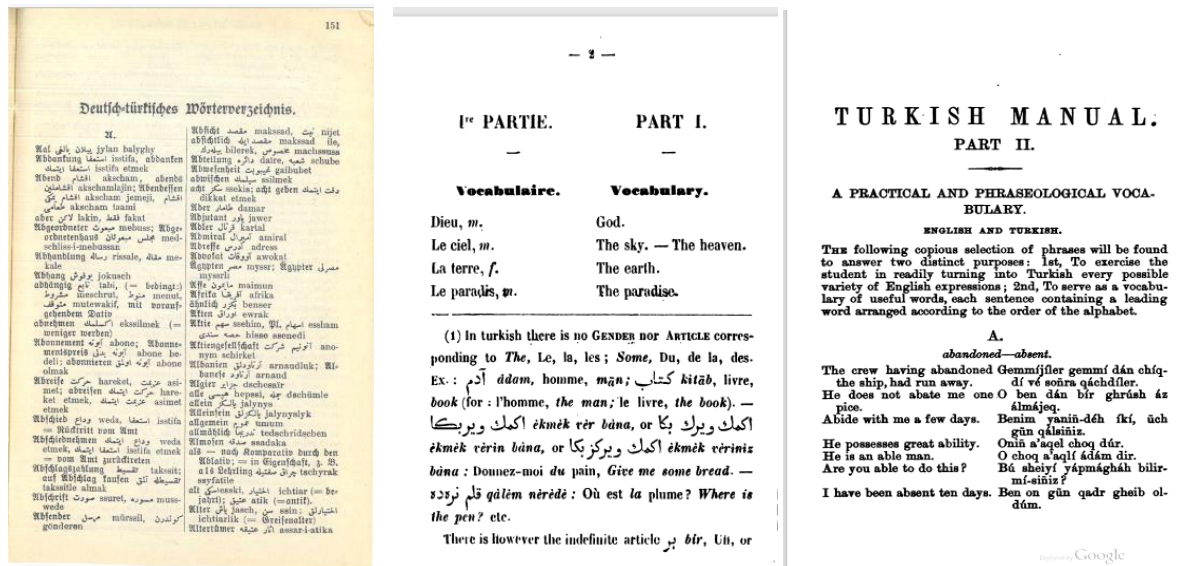
Tablo 5: Kitaplardaki Sözlük Bölümlerinin Hacim Yönünden İncelenmesi

KİTAPLAR	Sayfa Sayıları	KİTAPLAR	Sayfa Sayıları
1.HIND.TPTS	68/183	13.JAU.EGT	68/440
2.DAV.GTL	35/312	14.HAG.OCG	24/526
3.MUT.ATG	9/50	15.DIE.CO	76/167
4.SCH.GTFA	60/147	16.BERS.GTS	78/197
5.BOYD.TING	55/325	17.PAD.TS	29/196
6.BAR.ARB	56/292	18.PIQ.GTOU	39/353
7.BAR.APG	52/172	19.FINK.TD	55/208
8.RED.OCL	199/336	20.MAN.MOS	140/420
9.ARN.OTG	8/80	21.MÜL.LO	57/282
10.SAI.TST	26/148	22.MAL.GFET	44/223
11.MAC.ATM	24/304	23.SEN.RVT	97/276
12.TAR.PETG	25/260	24.BON.EGT	25/200

Tablo 5'e göre incelenen kitaplardaki sözlük bölümlerinin hacimleri üzerine yapılan incelemede sözlük bölümünün en hacimli olduğu bölüm RED.OCL olup sözlük bölümüne 199 sayfa ayrılmıştır. Bu bölüm RED.OCL'nin yarısından da fazladır. Bu bölümde en az sayfanın bulunduğu kitap ise sekiz sayfa ile ARN.OTG'dir.

İncelenen kitap sözlüklerine ilişkin örnek görseller şekil 1'de bulunmaktadır.

Şekil 1: Kitaplardan (sırasıyla PAD.TS, MAL.GFET, MAC.ATM) Sözlük Bölümü Görselleri



SONUÇLAR

Derlemede yer alan kitaplardan sözlük bölümü alfabetik olarak sıralanan 18 kitap bulunurken bunlardan çoğu (7) İngilizce yazılmıştır. Sözlük bölümü konularına göre sıralanan altı kitap bulunmaktadır. Bu kitaplar arasında yine İngilizce kitaplar (4) çoğunluktadır. İngilizce yazılan 12 kitap sözlüğünden çoğu (6) İngilizce - Latin Harfli yazılmıştır. Almanca yazılan kitap sözlüğünden çoğu (5) Almanca - Arap Harfli - Latin Harfli yazılmıştır.

Sözlük bölümünde yazıldığı dile ait kelimelerin önce verildiği 16 kitap (DAV.GTL, MUT.ATG, BAR.APG, RED.OCL, ARN.OTG, SAI.TST, MAC.ATM, TAR.PETG, HAG.OCG, HIND.TPTS, BERS.GTS, FINK.TD,

PIQ.GTOU, MAN.MOS, PAD.TS, SEN.RVT) bulunurken Türk dilinden kelimelerin önce verildiği 12 kitap (BOYD.TING, BAR.ARB, FINK.TD, HIND.TPTS, BERS.GTS, MÜL.LO, MAN.MOS SCH.GTFA, JAU.EGT, DIE.CO, MAL.GFET, BON.EGT) tespit edilmiştir. Sözlük bölümleri hazırlanırken derlemdeki kitaplarda kelime önceliğinin yazılan dildeki kelimelere (16 kitap) verildiği dikkat çekmektedir. Derlemde yer alan kitaplardan sözlük bölümündeki kelimelerin Arap harfli yazıldığı 15 kitap yer almakta olup kitapların çoğunda Arap harfli yazım olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca Arap harf bulunan Almanca kitap (6) daha fazladır.

Sözlük bölümünün yer aldığı iki kitapta (TAR.PETG, FINK.TD) kelimeler kelime türlerine göre sıralanmıştır. Kelimelerin kökenlerine değinen altı kitap vardır. İncelenen kitaplardan sözlük bölümü bulunan bütün kitaplarda (24) kelimelerin anlamları da bulunmaktadır. İncelenen kitaplardan 13'ünde sözlüklerde kısaltmalara rastlanırken iki kitapta kelimelerle ilgili örnek kullanım bulunmaktadır. İncelenen bütün kitaplar arasında sözlük bölümünde kelime telaffuzu ile ilgili bilgilere yer veren 10 kitap bulunmaktadır. Kelime telaffuzu bulunan 10 kitabın çoğunluğu (7) İngilizce yazılmıştır.

Sözlük bölümünün en hacimli olduğu RED.OCL'nin sözlük bölümü 199 sayfadır. Bu bölüm kitabın yarısından da fazladır. Bu bölümde en az sayfanın bulunduğu kitap ise sekiz sayfa ile ARN.OTG'dir. İncelenen dönemde ele alınan 24 kitabın sözlük bölümlerinin sayfa sayısı ortalaması 56'dır.

Çalışmada dikkat çeken ve döneme göre farklı bir yöntem olan husus MAC.ATM'deki örnek cümlelerle kelime öğretimidir. MAC.ATM'de kelimeler alfabetik olarak sıralanarak (anlamı verilmeden) önce İngilizce cümle karşısında da Türkçe transkripsiyonu ile bulunur. Yine çalışmada dikkat çeken diğer nokta da SAI.TST'de sözlük bölümünün sonunda Türk para birimlerinin altın, gümüş, bakır ve İngiliz parası ile karşılıklarının verilmesidir.

Çalışmada yer alan konularına göre sözlüklerde en çok konu başlığı BOYD.TING'de olup evren, metaller, zaman, haftanın günleri, aylar, meyve ağaçları, orman ağaçları, tarla bitkileri, meyveler, çiçekler, sebzeler, dört ayaklılar, yerel hayvanlar, kuşlar, sürüngenler, vücudun kusurları, hastalıklar, yakınlık dereceleri gibi toplam 55 konu başlığı bulunur. Konu başlıklarına göre incelenen kitap sözlüklerinde en çok kullanılan kelime konuları; evren, zaman, vücut bölümleri, dinî terimler, hayvan ve bitki terimleridir. Günümüz sözlüklerine göre bu dönem yazılan kitapların sözlüklerinde pratik olarak dil öğretecek terimlere daha çok yer verilmiştir.

İncelenen sözlüklerde tek dilli sözlük bulunmazken iki dilli sözlük sayısı 22, çok dilli sözlük sayısı ise iki kitaptır. Çok dilli sözlüklerin dilleri İngilizce, Fransızca ve Türkçedir. Tematik olarak hazırlanan sözlük olmasa da konu sınıflandırması yapan altı sözlük bulunmaktadır.

KAYNAKLAR

- Afacan Sügümlü, Ayşe (2024). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Yabancı Dilde Yazılmış Türkçe Dil Öğretimi Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Arnold, E. (1877). *A simple transliteral grammar of the Turkish language with dialogues and vocabulary*. London: Trübner Co. Ludgate Hill. <https://archive.org/details/simpletransliter00arno> adresinden erişilmiştir.
- Barker, W. B. (1854). *A practical grammar of the Turkish language: with dialogues and vocabulary*. London: Bernard Quaritch. https://books.google.com.tr/books?id=gAGAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- Barker, W. B. (1854). *A reading book of the Turkish language, with a grammar and vocabulary; containing a selection of original tales, literally translated, and accompanied by grammatical references: the pronunciation of each word given as now used in Constantinople*. London: James Madden. <https://books.google.so/books?id=pIXKPczT8MC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> adresinden erişilmiştir.
- Berswordt. (1839). *Neueste grammatik der türkischen sprache für deutsche zum selbstunterricht: nebst einer reichhaltigen sammlung von gesprächen, so wie einer türkisch-deutschen und deutsch-türkischen wörtersammlung*, Berlin: In Verlag bei Ferdinand Dümmler. <https://archive.org/details/neuestegrammatik00bers> adresinden erişilmiştir.
- Bonelli, L. (1899). *Elementi di grammatica Turca Osmanlı: con paradigmi crestomazia e glossaria*. Milano: U. Hoepli.
- Boyd, C. (1842). *The Turkish interpreter or a new grammar of the Turkish language respectfully inscribed to the right honorable the earl of Abendeen K. T. secretary of state for foreign affairs*. Paris: Jacob / London: Smith Elder. https://www.google.com.tr/books/edition/The_Turkish_Interpreter/jLdVivT7rwQC?hl=tr&gbpv=1&dq=Bo

- [yd,+Charles,+The+Turkish+interpreter+or+a+new+grammar+of+the+Turkish+language&printsec=frontcover](#) adresinden erişilmiştir.
- Davids, A. L. (1832). *A grammar of the Turkish language: with a preliminary discourse on the language and literature of the Turkish nations, a copious vocabulary, dialogues, a collection of extracts in prose and verse, and lithographed specimens of various ancient and modern manuscripts*. London: Sold by Parbury & Allen. <https://archive.org/details/grammarofturkish00davrigh/page/n5/mode/2up> adresinden erişilmiştir.
- Dieterici, F. H. (1854). *Chrestomathie Ottomane précédée de tableaux grammaticaux et suivie d'un glossaire Turc-Français, chez george reimer*. Berlin: Chez George Primer. https://books.google.com.tr/books?id=88ejBM8cuVsC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- Fink, L. (1879). *Türkischer dragoman*. Leipzig: F. A. Brockhaus. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11009550?page=5> adresinden erişilmiştir.
- Hagopian, V. H. (1907). *Ottoman Turkish conversation grammar a practical method of learning the Ottoman - Turkish language*. London: Sampson Low, Marston & Co. <https://archive.org/details/dli.ministry.18263> adresinden erişilmiştir.
- Hindoglu, A. (1829). *Theoretisch - praktische Türkische sprachlehre für Deutsche*. Wien: Anton Edler v. Schmid.
- Jaubert, P. A. (1833). *Éléments de la grammaire Turke*. Paris: Dundey-Dupré Père et Fils. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uva.x000827868&view=1up&seq=9> adresinden erişilmiştir.
- Mackenzie, C. F. (1879). *A Turkish manual: comprising a condensed grammar with idiomatic phrases, exercises, and dialogues, and vocabulary*. London: Publishers to the India Office. https://books.google.com.tr/books?id=5DxbAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- Mallouf, N. (1860). *Guide En Trois Langues Française Anglaise et Turque*. Paris: Maisonneuve. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015065411947&seq=6> adresinden erişilmiştir.
- Manissadjiman, J. J. (1893). *Mürsid-i lisân-y 'Osmâni - Lehrbuch der modernen Osmanisches Sprache*. Stuttgart: W. Spemann. <https://archive.org/details/mrsidilisanyos00maniuoft> adresinden erişilmiştir.
- Mutti, G. (1834). *A Turkish grammar compiled for the use of travellers*. F. D. Ramos, Government Gazette Press.
- Müller, A. (1889). *Türkische grammatik mit paradigmien, litteratur, chrestomathia und glossar*. Berlin: H. Reuther's Verlagsbuchhandlung. <https://archive.org/details/trkischegrammat01giesgoog/page/n6/mode/2up> adresinden erişilmiştir.
- Padel, M. (1917). *Türkisch*. Leipzig.
- Piquere, P. J. (1870). *Grammatik der Türkisch - Osmanische umgansprache*. Wien: Published by Albert A. Wenedikt.
- Redhouse, J. W. (1855). *The Turkish campaigner's vade-mecum of ottoman colloquial language*. London: Published by Thomas Harrison. https://books.google.com.tr/books?id=jD1bAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- Said, A. (1877). *Oriental grammars after an easy and practical method- Part XII the Turkish language*. London: Franz Thimm. <https://archive.org/details/turkishselftaugh00abusrich> adresinden erişilmiştir.
- Schroeder, G. (1835). *Grammaire turque à l'usage des Français et Anglais*. Éd. revue, augmentée d'une version angl. Leipzig: Othon Wigand. https://books.google.bi/books?id=43gBAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- Сенковский, О. И. (1854). Карманная книга для русских воинов в турецких походах : Ч. 1-2 / [О. И. Сенковский]. - СПб. : Тип. штаба отд. Корпуса внутр. стражи, 1854. - [10], 84, 98, 95 с. - Две части в одном переплете; Авт. указан в конце предисл. <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/21959-senkovskiy-o-i-karmannaya-kniga-dlya-russkih-voinov-v-turetskih-pohodah-spb-1828-1829> adresinden erişilmiştir.
- Tanrikulu L. & Demirtaş İ. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Sözlük Önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 8(1) 135-148.
- Tarring, C. J. (1886). *A practical elementary Turkish grammar*. London: Kegan Paul, Trench & Co. https://books.google.com.tr/books?id=tFx9nQEACAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.

21. YÜZYILDA ÖĞRENME: GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ ÖĞRENME BECERİLERİNİ NE DÜZEYDE KULLANIYOR?

LEARNING IN THE 21ST CENTURY: WHAT LEVEL DO FINE ARTS EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS USE THEIR LEARNING SKILLS?

Merve Nihan ERTEKİN KAYA
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, mnertekin@gmail.com

Nurtuğ BARIŞERİ AHMETHAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi, nahmethan@erbakan.edu.tr

ÖZET: 21. yüzyılın ilk çeyreğinde teknoloji alanındaki hızlı dönüşümler eğitim ve toplum ilişkilerini yeniden ve sürekli olarak şekillendirmeye devam etmektedir. Bu şekillenme süreci bireylerin becerilerinin farklı öğrenme yolları ile kültürel ve sosyal değerlerle birleştirilerek topluma yansıtılması ve öğretme ve öğrenmeye yönelik çıktılarının içinde yaşadıkları toplum içerisinde gözlenmesini kapsar. Öğretmenlerin rollerinin de farklılaştığı 21.yüzyılda öğrenci merkezli uygulamalar öğrenen becerilerinin tanımlanmasına yardımcı olacaktır. Öğretmenlik mesleğinin gelecekteki uygulayıcılarının sınıflarında teknolojiyi kullanabilecek, çeşitli etkinlikler tasarlayacak, güçlü iletişim becerilerine sahip, öğrencilerinin öğrenmelerine eşlik edebilecek bir rol ile mesleğe başlamaları beklenir. Bu çalışmada Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sanat eğitiminde öğrenene ait özelliklerin değişmesi ve onlara uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekliliği bu bölümde eğitim alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin tespit edilmesi anlamında önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde öğrenimlerini sürdürmekte olan 98 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı ölçeği ile toplanmış, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma düzeylerinin ve ölçeğin alt boyutları olan bireysel beceri, otonom beceri, işbirliği ve esneklik becerileri, yenilikçilik becerisi düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış ve 21. yy öğrenen becerileri kullanımı düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: 21. yüzyıl öğrenen becerileri, güzel sanatlar eğitimi, 21. yüzyıl becerileri, müzik eğitimi, resim-iş eğitimi.

ABSTRACT: In the first quarter of the 21st century, rapid transformations in the field of technology have continued to reshape education and social relations. This shaping process involves reflecting on individuals' skills in society by combining them with different learning methods and cultural and social values, and observing the outcomes of teaching and learning in the society in which they live. In the 21st century, where teachers' roles differ, student-centered practices will help define learners' skills. Future practitioners in the teaching profession are expected to start their careers in a role that can use technology in their classrooms, design various activities, have strong communication skills, and accompany their students' learning. This research aims to examine the level of use of 21st century learner skills of the Fine Arts Education Department. The necessity of changing the characteristics of learners in art education and organizing learning environments suitable for them is important in terms of determining the 21st century learner skills of teacher candidates studying in this department. The study group consisted of 98 students who continued their education at Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Fine Arts Education. Research data from the 21st Century. The data were collected using the Learner Skills Use Scale and analyzed using the SPSS program. In line with the research findings, it was concluded that the students of the Department of Fine Arts Education had high levels of using 21st century learner skills and the sub-dimensions of the scale, namely, individual skills, autonomous skills, cooperation and flexibility skills, and innovation skills. There was no difference according to the grade-level variables.

Key words: 21st century learner skills, fine arts education, 21st century skills, music education, arts education.

GİRİŞ

21. yüzyılda teknoloji alanında yaşanan değişimler toplum ve eğitim öğretim süreçleri üzerinde etkili olmaktadır. Bu yüzyılda yetişen bireylerin 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip olması, gelişen ve değişen topluma uyum sağlamaları açısından önem taşımaktadır. 21. yüzyıl becerileri “bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken beceri ve yetenekler” (Anagün vd. 2016: 161); “bireylere eğitim yoluyla kazandırılması gereken çağın gerektirdiği beceriler” (Uyar ve Çiçek, 2021: 3) olarak tanımlanmaktadır. Işık ve Ercan Demirel’e (2023) göre yaşadığımız yüzyıla uyum sağlamak için yüzyılın gerektirdiği becerilere sahip olmak zorunludur.

Çeşitli kuruluşlar küreselleşme ve teknolojinin şekillendirdiği 21. yüzyıl toplumunda bu yüzyılda başarılı bir yaşam sürdürmek için gereken temel becerileri ortaya koyan çerçeveler geliştirmişlerdir. Bunlardan en geniş çapta görüş ortaya koyan kuruluş ise iş dünyası, eğitim ve devlet liderlerinin bir araya gelerek oluşturduğu “21. Yüzyıl Becerileri Ortaklığı” (Partnership for 21st Century) oluşumudur (Zhao, 2009: 146).

21. yüzyıl becerileri “öğrenme ve yenilikçilik becerileri”, “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” ile “yaşam ve kariyer becerileri” olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2013). Bu becerilerden “öğrenme ve yenilikçilik becerileri” 21. yüzyılda öğrenen konumunda olan bireyler için önem taşımaktadır. Bu becerilerin kapsamı incelendiğinde bireylerin sahip olması gereken özelliklerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği olduğu görülmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2013). Bu becerilere sahip bireyler 21. yüzyıl öğrenme ortamlarına uyum sağlayabilir. Öğrenme ortamlarına uyum sağlamanın yanı sıra 21. yüzyılda öğrenen konumunda olan öğretmen adayları meslek hayatlarına başladıklarında 21. yüzyıl öğrenenlerinin öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilir nitelikte olmalıdır. 21. yüzyıl öğrenen becerileri gelişmiş bir öğretmen adayının, mesleki yaşantısında öğrencilerinin ihtiyaçlarına yanıt veren bir öğretmen olması beklenir. Teknolojik gelişmeleri takip eden ve derslerinden teknolojiden yararlanan, güçlü iletişim becerileri ile donanmış, işbirliği, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş, çağa uyumlu öğretmenler 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri edinme konusunda öğrencilerine katkı sağlayacaktır.

AASL (American Association of School Librarians) (2009), 21. yüzyılda öğrenenlere yönelik standartları beceriler, uygulamadaki eğilimler, sorumluluklar ve öz-değerlendirme stratejileri olarak belirlemişlerdir. Tüm öğrenme durumları becerilere dayalı olsa da belirlenen standartlarda beceriler yalnızca öğrenme becerilerini değil bu becerileri kullanma eğilimini de kapsamaktadır. Eğilimler, bir bireyin öğrenen bir bireye dönüştürülmesinde edindirilen öğrenme davranışları, tutumları ve zihinsel alışkanlıklardır. Sorumluluklar, kuruluş tarafından belirlenen üçüncü standarttır. Eğitimin amacının öğrencilerin toplumda sorumlu ve üretken bireyleri olmalarını sağlamak olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim sürecinde sorumluluğun öğretilmesi önem taşımaktadır. Kuruluş sorumluluk bilincini kazandırmada en etkili yöntemin öğretmenin ilk başta güçlü bir rehberlik rolü üstlendiği ve daha sonra öğrenci bunu üstlenme kapasitesini geliştirdikçe bu sorumluluğu yavaş yavaş öğrenciye devrettiği, sorumluluğun kademeli olarak serbest bırakıldığı bir süreci takip etmek olduğunu ifade etmektedir. Öz değerlendirme stratejileri öğrencilerin kendi çalışmalarının kalitesini belirleyebilme, kendi düşüncelerindeki boşlukları keşfedebilme, daha fazla araştırmanın yolunu açacak sorular sorabilme, yeni anlayışları fark edebilme becerileridir. Üstbilişsel bir beceri olan öz değerlendirme daha yüksek düzeyde düşünebilme ve kendini izlemeyi sağlar (AASL, 2009: 13-14). Bu becerileri edinmiş bir bireyin 21. yüzyıl toplumunda kendine yer edinmesi ve topluma katkı sağlaması beklenmektedir.

Güzel Sanatlar Eğitimi alanında öğrenim gören ve meslek hayatlarını görsel sanatlar ve müzik öğretmeni olarak sürdüreceği olan öğretmen adaylarının da 21. Yüzyıl becerilerine uygun olarak sınıflarında teknolojiden yararlanan, yaratıcı, iletişim becerileri gelişmiş, problem çözebilen, eleştirel düşünen bireyler olmaları önemlidir.

21. yüzyıl öğrenen becerileri yüksek olan bir öğretmen adayının, meslek hayatına başladığı zaman yine 21. yüzyıl öğreneni olacak öğrencilerinin ihtiyaçlarına yanıt verebileceği ve nitelikli bir öğretmen olacağı öngörülmektedir. Bu nedenle bu araştırma güzel sanatlar eğitimi alanında 21. yüzyıl öğrenenlerinin, 21. yüzyıl öğrenen becerilerini ne düzeyde kullandığını tespit etmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt soruları ise aşağıda sıralanmıştır.

1. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ve alt boyutları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

2. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ve alt boyutları öğrenim gördükleri anabilim dalı değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
3. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeyleri ve alt boyutları sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak tasarlanmış ve araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde ortaya koymak amaçlanırken araştırmaya konu olan nesne, birey ya da durum değiştirilmeye ve etkilenmeye çalışılmaz (Karasar, 2014: 77).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenimlerini sürdürmekte olan 98 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı ve sınıf düzeylerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet, Öğrenim Görülen Anabilim Dalı ve Sınıf Düzeylerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	60	61,2
	Erkek	38	38,8
	Toplam	98	100
Anabilim Dalı	Müzik Eğitimi	58	59,2
	Resim-İş Eğitimi	40	40,8
	Toplam	98	100
Sınıf Düzeyi	Lisans 1	13	13,3
	Lisans 2	27	27,6
	Lisans 3	28	28,6
	Lisans 4	30	30,6
	Toplam	98	100

Tablo 1, araştırmaya katılan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim görülen anabilim dalı ve sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %61,2'sinin ($f=60$) kadın, %38,8'inin ($f=38$) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %59,2'sinin ($f=58$) Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, %40,8'inin ($f=40$) Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve %13,3'ünün ($f=13$) lisans 1, %27,6'sının ($f=27$) lisans 2, %28,6'sının ($f=28$) lisans 3, %30,6'sının ($f=30$) lisans 4 düzeyinde öğrenimlerini sürdürmekte oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırma sorularına yanıt aramak için "Kişisel Bilgi Formu" ve "21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, öğrenim görmekte oldukları anabilim dalları ve sınıf düzeylerine ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilen 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım ölçeği 31 madde ve bilişsel beceriler (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 21, 22, 23, 25, 28 ve 29. maddeler), otonom beceriler (3, 17, 18, 26, 30 ve 31. maddeler), iş birliği ve esneklik becerileri (13, 14, 15, 16, 24 ve 27. maddeler), yenilikçilik becerileri (19 ve 20. maddeler) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Likert tipinde hazırlanan bu ölçekte maddelere verilen yanıtlar 1 ile 5 arasında puanlanmış 1=hiçbir zaman, 2= nadiren, 3= ara sıra, 4=genellikle, 5= her zaman olarak derecelenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin yüksek olduğuna işaret ederken düşük puan ise bu becerilerin kullanım düzeylerinin düşük olduğunun göstergesidir.

Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.892; bilişsel beceriler alt boyutunda 0.877, otonom beceriler alt boyutunda 0.706, işbirliği ve esneklik becerileri alt boyutunda 0.672, yenilikçilik becerileri alt boyutunda ise 0.818 olarak belirlenmiştir (Orhan Göksün, 2016: 70). Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.850 olarak belirlenirken alt boyutların güvenirlik katsayıları sırası ile 0.850, 0.611, 0.555, 0.878 şeklinde hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada çalışma grubunun özelliklerini incelemek için frekans ve yüzde analizleri, normallik dağılımlarını incelemeye Kolmogrov-Smirnov testi kullanılmıştır. 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım ve alt boyutlarının düzeylerinin cinsiyete ve öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U ve t-testinden; sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise Kruskal Wallis H testi ile tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı ve Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	min.	max.	$\bar{x}$	ss
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı	98	84	147	120,94	11,97
Bilişsel Beceriler	98	47	79	67,30	6,87
Otonom Beceriler	98	12	29	21,46	3,44
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	98	12	30	20,73	3,66
Yenilikçilik Becerileri	98	4	10	7,73	1,53

Tablo 2, Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. Yüzyıl öğrenen becerileri kullanımları ve alt boyutları düzeylerine aritmetik ortalamalarını göstermektedir. Tablo 2’ye göre katılımcıların 21. Yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin orta düzeyin üzerinde ($\bar{x}=120,94$) olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde bilişsel beceriler, otonom beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri ile yenilikçilik becerileri düzeylerinin de orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı Düzeylerinin Cinsiyet, Anabilim Dalı ve Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 3. Bireysel Beceriler, Otonom Beceriler ve Yenilikçilik Beceri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Bireysel	Kadın	60	53,61	3216,50	893,50	-1,801	0,072

Beceriler	Erkek	38	43,01	1634,50			
Otonom Beceriler	Kadın	60	45,30	2718,00	888,00	-1,848	0,065
	Erkek	38	56,13	2133,00			
Yenilikçilik Becerileri	Kadın	60	47,03	2822,00	992,00	-1,129	0,259
	Erkek	38	53,39	2029,00			

Tablo 4. İşbirliği Ve Esneklik Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	p
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Kadın	60	21,13	3,59	1,36	0,177
	Erkek	38	20,10	3,73		
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanımı	Kadın	60	121,55	11,83	0,62	0,535
	Erkek	38	120,00	12,30		

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde cinsiyet değişkene göre 21. Yy öğrenen becerileri kullanımı ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 5. Bireysel Beceriler, Otonom Beceriler, İşbirliği ve Esneklik Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Düzeylerinin Anabilim Dalı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren T-Testi Sonuçları

	Anabilim Dalı	N	$\bar{X}$	Ss	T	P
Bireysel Beceriler	Müzik Eğitimi	58	67,81	6,64	0,87	0,385
	Resim-İş eğitimi	40	66,57	7,22		
Otonom Beceriler	Müzik Eğitimi	58	21,94	3,45	1,67	0,098
	Resim-İş Eğitimi	40	20,77	3,36		
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Müzik Eğitimi	58	20,98	3,66	0,80	0,422
	Resim-İş Eğitimi	40	20,37	3,67		
21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri	Müzik Eğitimi	58	122,39	11,28	1,44	0,151
	Resim-İş Eğitimi	40	118,85	12,77		

Tablo 6. Yenilikçilik Becerileri Düzeylerinin Anabilim Dalı Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Anabilim Dalı	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	P
Yenilikçilik Becerileri	Müzik Eğitimi	58	50,72	2941,50	1089,50	-,533	0,594
	Resim-İş Eğitimi	40	47,74	1909,50			

Tablo 5 ve 6 incelendiğinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımı ve alt boyutları düzeyleri üzerinde anabilim dalı değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 7. Bireysel Beceriler ile 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri Kullanım Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Gruplar arası fark
Bireysel Beceriler	Lisans 1	13	68,15	7,41	2,432	0,070	Yok
	Lisans 2	27	64,33	7,30			
	Lisans 3	28	68,50	5,82			
	Lisans 4	30	68,50	6,68			
21. yüzyıl öğrenen becerileri	Lisans 1	13	124,23	13,94	2,194	0,094	Yok
	Lisans 2	27	116,18	12,86			
	Lisans 3	28	121,67	9,05			
	Lisans 4	30	123,13	11,97			

Tablo 8. Otonom Beceriler, İşbirliğine Esneklik Becerileri ile Yenilikçilik Becerileri Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunu Gösteren Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	P	Gruplar Arası Fark
Otonom Beceriler	Lisans 1	13	61,31	3	3,460	0,326	Yok
	Lisans 2	27	43,65				
	Lisans 3	28	48,84				
	Lisans 4	30	50,27				
İşbirliği ve Esneklik Becerileri	Lisans 1	13	54,77	3	1,277	0,735	Yok
	Lisans 2	27	45,35				
	Lisans 3	28	48,50				
	Lisans 4	30	51,88				
Yenilikçilik Becerileri	Lisans 1	13	53,15	3	1,305	0,728	Yok
	Lisans 2	27	47,07				
	Lisans 3	28	46,41				
	Lisans 4	30	52,98				

Tablo 8 ve 9 incelendiğinde Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin 21. Yy öğrenen becerileri kullanımı ve alt boyutları düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin ve bilişsel beceriler, otonom beceriler, işbirliği ve esneklik becerileri ve yenilikçilik becerileri düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu ve cinsiyet, anabilim dalı ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Benzer araştırmalar incelendiğinde Orhan Göksün'ün (2016), Yılmaz ve Tanrıseven'in (2019), Eğmir ve Erdem'in (2021), Kazu ve Özercan'ın (2022), Çengelci ve Eğmir'in (2022) çeşitli bölümlerdeki öğretmen adaylarıyla, Maltepe ve Bayrakdar'ın (2021) Türkçe öğretmeni adaylarıyla, Yaman'ın (2022) fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla yaptıkları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullarımlarının belirli bir düzeyde olsa da hala eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin 21. yüzyıl toplumuna uyum sağlama konusunda tamamen yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum 21. yüzyıl becerilerine erişme konusunda kadın ve erkek öğrencilerin benzer olanaklara sahip olduğunu düşündürmektedir. Ancak literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar (Kıyasoglu ve Çeviker Ay 2020, Akça 2023) olduğu gibi farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara da rastlanmaktadır. Yaman (2022) fen bilgisi öğretmeni adaylarının 21. Yüzyıl becerileri kullanım düzeylerini incelediği araştırmasında bilişsel beceriler boyutunda kadınlar, yenilikçilik becerileri boyutunda ise erkekler lehine anlamlı bir farka ulaşırken diğer boyutlarda cinsiyet değişkenine göre bir fark görülmemiştir. Eğmir ve Erdem (2021) ise bilişsel becerilerde kadınlar, otonom becerilerde erkekler lehine fark olduğu sonucuna ulaşırken Maltepe ve Bayrakdar (2021) yenilikçilik becerilerinde erkekler lehine bir sonuç olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçları 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı ve Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durumun iki alanın da yaratıcılık ve sanat eğitimi üzerine olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Her iki alan da yenilikçi olma, işbirliği yapma gibi alanları desteklemekte, bu yolla 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımının gelişimini teşvik etmektedir.

Araştırma sonuçları 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanım düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Yaman'ın (2022) araştırması ile de desteklenen bu sonucun tüm öğrencilerin 21. yüzyıl toplumunda yetişen bireyler olmaları ile yapılandırmacılık temelli müfredatla yetişmelerinden, ayrıca 21. yüzyıl becerilerini derslerinde ve günlük hayatlarında benzer düzeylerde kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Maltepe ve Bayrakdar (2021) ile Eğmir ve Erdem (2021) sınıf düzeyi arttıkça ölçekten alınan puanların artış gösterdiği sonucuna ulaşırken bunun nedeni olarak eğitim fakültesinde aldıkları derslerin, edindikleri deneyimlerin ve bilişsel olgunluk düzeylerinin etkili olduğunu öne sürmüşlerdir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak araştırmanın farklı bölümlerde, örneğin sanat ve yaratıcılıktan çok geleneksel yöntemlere dayalı öğretim programları olan bölümlerde tekrarlanması, sonuçların karşılaştırılması önerilebilir. 21. yüzyıl öğrenen becerilerinin lisans derslerinde teknoloji kullanımı, öğrenmenin yapılandırılması, öğrencinin kendi öğreniminden sorumlu olduğu aktif öğrenme süreçlerinde yer alması gibi yaklaşımlarla geliştirilmesi için düzenlemeler yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

AASL (American Association of School Librarians). (2009). Standards for the 21stcentury learner in action. [https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AA SL%2021ST%20C%20learner.pdf](https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AA%20SL%2021ST%20C%20learner.pdf)

Akça, D. (2023). Coğrafya Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri ile 21. Yüzyıl Öğretmen Becerilerinin Kullanımları Arasındaki İlişki. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 5(13), 494-519.

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.

Cengeli, S. & Egmir, E. (2022) The Effect of 21st Century Learner Skills and Metacognitive Awareness on Early Teacher Identity. *Shanlax International Journal of Education* 10S1, 270–283. <https://doi.org/10.34293/education.v10iS1-Aug.4873>

Egmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin Yordayıcı Olarak 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968.

Işık, N. N. & Ercan Demirel, E. (2023). An Investigation of Prospective Teachers’ and Teacher Trainers’ 21st Century Skills Awareness. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1199-1215.

Karasar N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Basım). Nobel Yayıncılık.

Kazu, H., & Özercan, M. G. (2022). Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl öğrenen becerilerini kullanma durumlarının belirlenmesi. *Tarih Okulu Dergisi* 15(61), s. 3774-3797.

Kıyasoglu, E. ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 240-261. doi:10.30900/kafkasegt.689976

Maltepe, S., & Bayrakdar, E. (2021). Investigation of 21st century learner skills usage levels of Turkish language teacher candidates. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 147-157.

Orhan Göksün, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2013). Framework For 21st Century Learning.

Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21.yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*9, 1-11. <https://doi.org/10.21733/ibad.822410>

Yaman, E. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yy öğrenen becerileri ile eğitim teknolojilerine yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Z. & Tanrıseven I. (2019). Öğretmen Adaylarının 21.yy Öğrenen Becerileriyle Pedagojik Bilgi ve Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. International symposium on the active learning 06-08 September 2019, Adana, Turkey

Zhao, Y. (2009). *Catching up or leading the way*. ASCD.

GÖÇMEN SAĞLIĞI KONULU LİTERATÜR ÜZERİNE BİBLİYOMETRİK ANALİZ

A BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF THE LITERATURE ABOUT MIGRANT HEALTH

Arş. Gör. Muhammed Yusuf AYDAMAK

Necmettin Erbakan Üniversitesi Nezahat Keleşoğlu Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü, Ankara
Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Doktora Programı, myaydamak@erbakan.edu.tr

ÖZET: Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği'ne göre dünya nüfusunun yaklaşık %3.6'sı uluslararası göçmen statüsündedir. Bu oran 281 milyon insana tekabül etmektedir. Göçmen grupları özellikle sağlık olmak üzere insan hakları açısından en kırılgan gruplar arasındadır. Göçmenler gittikleri yerlere hastalık taşıyabilir ya da hizmete erişemeyerek çok çeşitli sağlık sorunları ile karşılaşabilirler. Son dönemde dünya üzerinde yaşanan kriz göz önüne alındığında göçmen sağlığına yönelik literatürün analiz edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Web of Science (WoS) veri tabanında gerçekleştirilen ilk tarama neticesinde toplam 425 çalışmaya erişilmiş olup, gerekli dâhil etme ve dışlama kriterlerinin ardından (dil, yayın türü, dublicate yayınlar vb.) 251 çalışma ile analizler gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili ilk yayın tarihinin 1980'dir ve araştırma kapsamı 2023 ile sınırlandırılmıştır. Konu ile ilgili yapılan yayın sayıları 2010'dan itibaren ciddi şekilde artış göstermiştir. Yapılan yayınlar yakın dönem aralığına yığılmıştır ve 2021 yılında pik yapmıştır. Konu ile ilgili globalde en çok atıf olarak araştırmacıların faydalandığı en önemli yayının ise Viruell-Fuentes, E. A., vd. (2012) tarafından yayınlanan "More than culture: Structural racism, intersectionality theory, and immigrant health" isimli makale olduğu görülmektedir. Bu yayın toplamda 760, yıllık ise ortalama 58.46 atıf almaktadır. Alanda çalışmaların yoğunlaştığı konularda halk sağlığı ve iş sağlığı başı çekmektedir. Daha sonra demografi, sağlık hizmetleri ve biyomedikal gelmektedir. Hem yayın hem de atıf sayısı açısından alanın en etkili dergisi "Social Science Medicine" dergisidir. Bu sonuçlar alanda araştırma yapacak yeni araştırmacılara çalışmalarının kalitesini iyileştirmesi için bir zemin sağlamaktadır. Ancak yapılan çalışmanın en ciddi sınırlılığı tek bir veri tabanına bağlı kalınmasından dolayı sınırlı bir bakış açısı sağlamasıdır.

Anahtar sözcükler: göç, sağlık hizmetleri, göçmen sağlığı

ABSTRACT: According to the United Nations High Commissioner for Human Rights, approximately 3.6% of the world's population has international immigrant status. This rate corresponds to 281 million people. Immigrant groups are among the most vulnerable in terms of human rights, especially health. Immigrants may carry diseases to the places they go to, or may encounter a wide variety of health problems by not being able to access services. Considering the recent crisis in the world, it is thought to be important to analyze the literature on immigrant health. As a result of the first search in the Web of Science (WoS) database, a total of 425 studies were accessed, and after the necessary inclusion and exclusion criteria (language, publication type, duplicate publications, etc.), analyzes were carried out with 251 studies. The date of the first publication on the subject is 1980 and the scope of the research is limited to 2023. The number of publications on the subject has increased significantly since 2010. The publications were concentrated in the recent period and peaked in 2021. The most important publication on the subject that is cited globally and benefited by researchers is Viruell-Fuentes, E. A., et al. (2012) appears to be an article titled "More than culture: Structural racism, intersectionality theory, and immigrant health". This publication receives 760 citations in total, with an average of 58.46 citations per year. Public health and occupational health take the lead in the areas where studies in the field are concentrated. Then come demographics, healthcare and biomedical. The most influential journal in the field in terms of both publications and citation numbers is the journal "Social Science Medicine". These results provide a basis for new researchers who will conduct research in the field to improve the quality of their studies. However, the most serious limitation of the study is that it provides a limited perspective due to relying on a single database.

Key words: migration, health care services, migrant health

GİRİŞ

Göç, sosyo-demografik değişime yol açan önemli bir olgudur. Bu açıdan her değişimin getireceği olumlu olumsuz etkiler gibi göç olgusunun da toplumlar üzerinde ilgili alanlarda etkileri bulunmaktadır (Örselli ve Babahanoğlu, 2016). Ancak göç ile ilişkili bu değişimler önemli toplumsal alanlardan biri olan sağlık göstergeleri için de incelemeye değer nitelikte önemlidir. Çünkü göç farklı toplumdan nüfus gruplarını bir araya getirmektedir. Bu farklı nüfus grupları farklı sağlık hizmeti geçmişine sahip bölgelerden gelmesi dolayısıyla sağlık eşitsizlikleri gündeme gelmektedir (Yardan, 2018).

Bu eşitsizlik göçün yönetmeyi gerekli kılmaktadır (Örselli ve Babahanoğlu, 2016). Bu noktada göç ve göçmen sağlığı oldukça farklı değişkenlerden etkilenmektedir. Bu bakımdan göç olgusunun geniş bir bakış açısında bütüncül perspektifte ele alınması ve incelenmesi gerekmektedir (Çaman ve Özvarış, 2010; Keleşmehmet, 2018). Çünkü her insan için olduğu gibi göçmen gruplar için de sağlık hizmeti birincil kuşak bir insan hakkıdır (WHO, 2019). Göçmenlerin yaşayabilecekleri sağlık sorunlarının geniş bir yelpazede yer aldığı açıkça görülmektedir. Bu denli çeşitli bir alana müdahale etmek mesleki beceri ve yetkinlik gerektirmektedir (Tekin ve Tekin, 2023). Bu açıdan uluslararası sistemde ülkeler hem bu konuda hem de ulusal sağlık göstergelerini koruyabilmek için göç konusuna yönelik çeşitli politikalar geliştirmektedir (Hiçdurmaz ve Yüksel, 2020; Yardan, 2018).

Nitekim bakıldığında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yüksek Komiserliği'ne göre dünya nüfusunun yaklaşık %3.6'sı uluslararası göçmen statüsündedir. Bu oran 281 milyon insana tekabül etmektedir (UNHCR, t.y.). Bu bilgiler doğrultusunda özellikle son dönemde dünya üzerinde yaşanan kriz göz önüne alındığında göçmen sağlığına yönelik literatürün analiz edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Göçün insanlar üzerindeki etkisi ve meydana getirmiş olduğu değişimler, insanların sağlık durumlarını etkileyecek olumlu ve olumsuz farklı çıktılarla sonuçlanmaktadır (Süt, 2017; Topçu ve Beşer, 2006). Göçün, farklı ihtiyaçları ve amaçları olan kişilerden oluşan karmaşık yapıdaki grupları kapsaması, sağlık üzerindeki etkisinin farklı göçmen grupları üzerinde olumlu ve olumsuz farklı çıktılarla sonuçlanmasına yol açmaktadır (Tuzcu ve Bademli, 2014; Yardan, 2018). Bu doğrultuda, göçmen grupların sağlığı, göç etme şekli, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, yasal statüler, ikamet süresi ve hedef ülkenin sağlık politikaları gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Keleşmehmet, 2018).

Göç gönüllü olarak hareket eden insanların sağlık statülerinde olumlu etkide bulunmaktadır. Ekonomik açıdan gelişmiş ülkelere hareket eden göçmenlerde bu durumun daha belirgin bir şekilde ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Çaman ve Özvarış, 2010). Bu durumdaki gönüllü göçmenlerin planlı hareket etmeleri ve istihdamda aktif bir yapıya sahip olmaları sosyo-ekonomik düzeylerinde gelişmeye yol açarak sağlık göstergelerinde olumlu etkiye yol açmaktadır (Tuzcu ve Bademli, 2014; Yardan, 2018). Bu duruma rağmen, göçün yoğunlukla göçmen grupların sağlığı üzerinde olumsuz etkide sonuçlandığı belirtilmektedir (Çaman ve Özvarış, 2010). Bu noktada, mülteci, sığınmacı vb. olarak ifade edilen uluslararası göçmenler sağlık durumları açısından en savunmasız grubu teşkil etmektedirler (Vatansever, 2016).

Göçmen grupların karşılaştığı sağlık sorunları genellikle beslenme bozuklukları, istenmeyen gebelikler ve gebeliklerle ilgili problemler, doğum öncesi ve sonrası bakımda sorunlar ve artan düşük oranları, cinsel istismar ve cinsel enfeksiyonlar, bağımlılıklar, ruh sağlığı sorunları, büyüme ve gelişme gerilikleri, bulaşıcı hastalıklar ve şiddet ve şiddete bağlı yaralanmalar olarak ifade edilmektedir (Atak, 2016; Balkan, 2016).

Göçmen bireyler genellikle konteynırlardan oluşan barınma merkezlerinde veya kalabalık ortamlarda hayatlarını idame ettirmektedirler. Bu tür kalabalık ortamlarda hijyen şartları, kanalizasyon, su ve besin sanitasyonu gibi konularda eksiklikler ve olumsuz hava şartlarına maruz kalmak gibi sağlığı tehdit edici sorunlar ortaya çıkmaktadır. Olumsuz çevresel faktörlerin yol açtığı bu sorunlar göçmenler arasında bulaşıcı hastalıklara ve bunun sonucunda ölümlere yol açabilmektedir (Filiz ve Yıldırım, 2019; Sezen vd., 2018).

Göç olgusu aynı zamanda travmatik bir süreç olarak ifade edilmektedir (Tuzcu ve Ilgaz, 2015). Travma sonrası yaşanan stres ve kaygı bozuklukları gibi durumlar göçmen grupların ruhsal ve psikolojik problemlerle yerel topluma göre daha fazla karşılaşmasına yol açmaktadır (Özcan, 2016).

Göçmenlerin problem yaşayabileceği bir diğer alan sağlık hizmetlerine erişimde ortaya çıkmaktadır. Göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişmesinin önündeki engeller arasında göçmenlerin haklarını bilmemesi veya sağlık sistemini tanımaması, ekonomik ve kültürel vb. nedenler, göçmenlerin kendi inançlarına göre sağlık hizmeti arayışları, dil engelleri, yasal statülerine bağlı olarak sağlık statüsü kapsamında olup-olmamaları, kısıtlı erişim veya dışlanma gibi durumlar belirtilmektedir (Genç, 2016; Yasin, 2016).

YÖNTEM

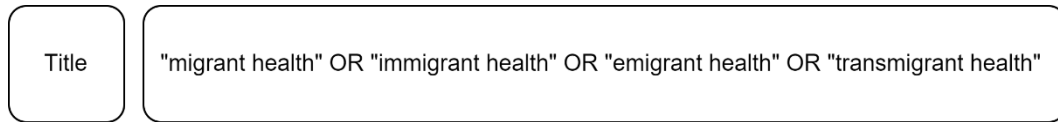
Bu çalışma bibliyometrik araştırma teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada bibliyometrik araştırma teknikleri ile göç olgusunun önemli ayaklarından birisi olan göçmen sağlığı konusunun bilimsel araştırmalardaki yeri ve çerçevesini sistematik bir şekilde derinlemesine inceleyebilmek ve belirleyebilmek amaçlanmaktadır.

Bibliyometrik araştırmada VOSviewer programının 1.6.20 sürümü kullanılmıştır. VOSviewer programı bibliyometrik araştırmalarda temel olarak bilimsel haritalamaya dair analizlerde kullanılmaktadır. Program alana dair ilişki ağları grafiksel harita temelinde ortaya koymaktadır (van Eck ve Waltman, 2010).

Çalışma sonucunda ulaşılmak istenen araştırma soruları aşağıdaki şekildedir:

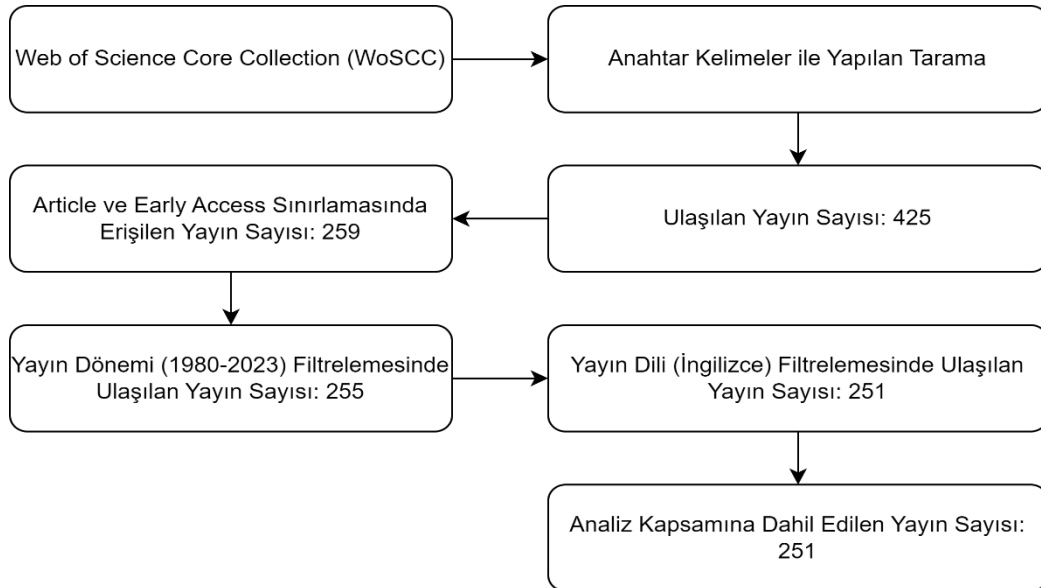
1. Göçmen sağlığı literatüründe en fazla atıf alan dergiler, yayınlar ve yazarlar nasıl oluşmaktadır?
2. Göçmen sağlığı literatüründe en fazla yayın yapan dergiler, ülkeler, kurumlar ve yazarlar nasıl oluşmaktadır?
3. Göçmen sağlığı literatüründe anahtar kelimelerin eş birliktelikleri ve dönemsel kullanımları nasıl oluşmaktadır?
4. Göçmen sağlığı literatüründe ülkelerin, kurumların ve yazarların eş yazarlıkları nasıl oluşmaktadır?

Araştırma Web of Science Core Collection (WoSCC) veri tabanı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki şekilde araştırma tarama metodu gösterilmektedir. Buna göre WoSCC’da title sekmesinde ilgili anahtar kelimeler ile tarama yapılmıştır:



Şekil 1. Araştırma Taraması Metodolojisi

Aşağıdaki Şekil 2’de ise araştırmada uygulanan sınırlamalar ve araştırmanın gerçekleştirildiği toplam yayın sayısı ortaya koyulmaktadır:

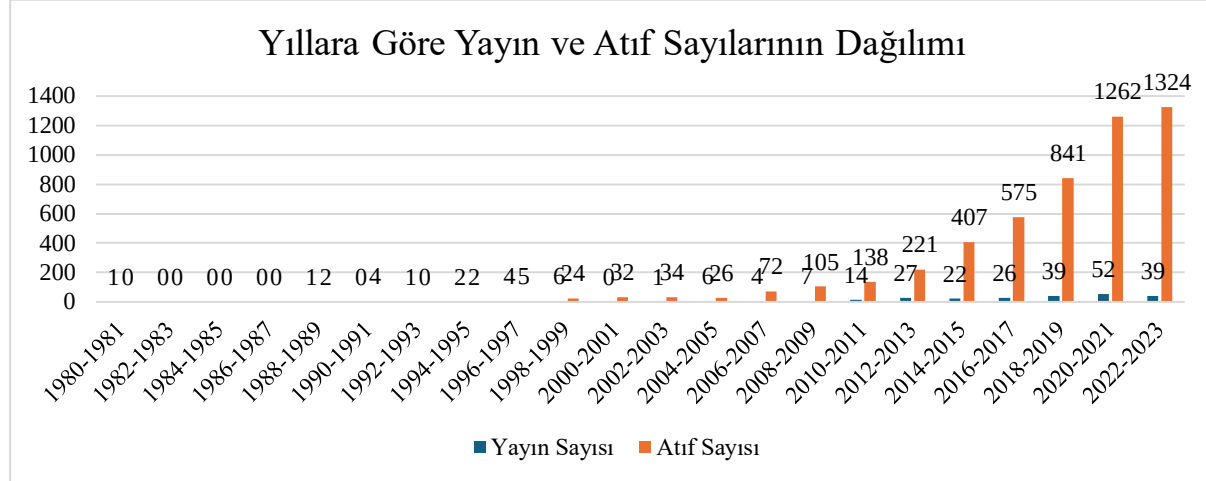


Şekil 2. Araştırma Taraması İş Akışı

Bu bilgiler doğrultusunda araştırma sonuç olarak 251 yayın ve bu yayınlardan elde edilen bilgiler ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda her bir başlık altında detaylı olarak incelenmektedir. Araştırma kapsamında yapılan toplam yayın sayısı ifade edildiği üzere 251'dir. Bu araştırmalarda ilk yayın 1980'de yapılmış olup akabinde uzun bir dönem aralığı boyunca yayın yapılmamıştır. Grafik 1 bağlamında yayın sayılarında artış eğiliminin 2010-2011 döneminde başladığı görülmektedir. Bu açıdan uzun bir dönem aralığı boyunca konuya olan ilginin düşük düzeyde kaldığı düşünülmektedir. Hesap edildiğinde 2010 ve sonrası dönemlerde yapılan yayın sayısı toplam yayın sayısı içerisinde %87,25'lik bir orana tekabül etmektedir.



Grafik 1. Yıllara Göre Yayın Ve Atıf Sayılarının Dağılımı

Grafik 1'e bakıldığında alandaki toplam atıf sayısı 5.074'tür. Bu sayı yayın başına oranlandığında ise yayın başına düşen ortalama atıf sayısı 20,21 olmaktadır. Yayın sayısında 2010-2011 dönemi artış trendinin başladığı dönem olurken atıf sayısında ise 2014-2015 dönemi artış trendinin başladığı yıl olmaktadır. Bu bakımdan 2014-2023 aralığı olmak üzere son on yıllık dönemdeki atıf sayısının toplam atıf sayısına oranı %86,89 olmaktadır.

Tablo 1. En Fazla Yayın Yapılan İlk 10 Dergi

Sıra	Dergi Adı	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Yayımcı
1	Social Science and Medicine	17	1.598	Pergamon-Elsevier
2	Journal of Immigrant and Minority Health	16	275	Springer
3	International Journal of Environmental Research and Public Health	7	93	Taylor & Francis
4	Journal of Rural Health	6	67	Wiley
5	Journal of Health Care for The Poor and Underserved	5	121	Johns Hopkins University Press
6	Health Policy	5	235	Elsevier Ireland
7	Journal of Transcultural Nursing	4	49	Sage Publications
8	Demographic Research	4	38	Max Planck Institute for Demographic Research
9	PLOS ONE	4	24	Public Library Science
10	International Journal of Migration Health and Social Care	4	28	Emerald

Yukarıdaki tabloda alanda yayın yapılan ilk 10 dergiye yer verilmektedir. Buna göre Social Science and Medicine ve Journal of Immigrant and Minority Health dergilerinin yayın sayısı açısından alanda öncü dergiler olduğu değerlendirilmektedir. Ancak bu durum atıf sayısı açısından değişiklik göstermektedir.

Tablo 2. En Fazla Atıf Yapılan İlk 10 Dergi

Sıra	Dergi Adı	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Yayımcı
1	Social Science and Medicine	17	1.598	Pergamon-Elsevier
2	Journal of Immigrant and Minority Health	16	275	Springer

3	Health Policy	5	235	Elsevier Ireland
4	European Journal of Clinical Nutrition	1	132	Springernature
5	Canadian Journal of Public Health-Revue Canadienne de Sante Publique	2	129	Springer
6	Journal of Health Care for The Poor and Underserved	5	121	Johns Hopkins University Press
7	PLOS Medicine	1	121	Public Library Science
8	Contemporary Economic Policy	1	115	Wiley
9	Demography	1	109	Duke University Press
10	Scientific World Journal	1	96	World Scientific Publishing

Tablo 2’de en fazla atıf yapılan ilk 10 dergiye yer verilmektedir. İncelendiğinde Social Science and Medicine dergisinin açık ara en fazla atıfa sahip dergi olduğu görülmektedir. Bu derginin yayın sayısı açısından da en önde gelen dergi olduğu göz önüne alındığında alanın en etkili ve öncü dergisi olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 3. En Fazla Yayın Yapan Ve Atıf Alan İlk 10 Ülke

En Fazla Yayın Yapan İlk 10 Ülke				En Fazla Atıf Alan İlk 10 Ülke			
Sıra	Ülke	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Sıra	Ülke	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı
1	Amerika Birleşik Devletleri	136	3.449	1	Amerika Birleşik Devletleri	136	3.449
2	Kanada	29	428	2	Lübnan	1	763
3	İngiltere	24	694	3	İngiltere	24	694
4	Almanya	12	136	4	Kanada	29	428
5	Hollanda	11	366	5	Hollanda	11	366
6	Avustralya	10	324	6	Avustralya	10	324
7	İtalya	9	59	7	Norveç	4	222
8	Danimarka	8	129	8	İsveç	7	157
9	İsveç	7	157	9	Almanya	12	136
10	Çin Halk Cumhuriyeti	7	85	10	Danimarka	8	129

Tablo 3’te ise alanda en fazla yayın yapmış ve atıf almış ülkelere yer verilmektedir. Tablo verileri incelendiğinde öncelikli olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nin alanın öncü ülkesi olduğu görülmektedir. Tabloda dikkat çeken ülke ise Lübnan’dır. Lübnan’ın tek bir yayını olmasına rağmen atıf açısından ikinci sırada yer almaktadır. Bununla birlikte hem yayın hem de atıf konusunda batılı ülkelerin etkinliği açıkça ortadadır. Çin Halk Cumhuriyeti yayın sayısı noktasında listeye son sıradan girebilirken atıf sayısı noktasında sıralamaya girememiştir. Lübnan ise batılı bir ülke değildir ancak aşağıdaki Tablo 4’ten görülebileceği üzere Lübnan’daki tek yayın Beyrut Amerikan Üniversitesi’nde yapılmıştır. Bu bağlamda göçmen sağlığı literatüründe bilimsel ilerlemenin batı ekolü temelinde gerçekleştiği yorumu yapılmaktadır.

Tablo 4. En Fazla Yayın Yapan Ve Atıf Alan İlk 10 Kurum

En Fazla Yayın Yapan İlk 10 Kurum					En Fazla Atıf Alan İlk 10 Kurum				
Sıra	Kurum	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Ülkesi	Sıra	Kurum	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Ülkesi
1	University of California, Los Angeles	7	17	ABD	1	University of Illinois Urbana-Champaign	5	1.039	ABD
2	Hardvard University	6	510	ABD	2	Pennsylvania State University	3	765	ABD
3	University of California, San Francisco	6	295	ABD	3	American University	1	763	Lübnan
4	University of Michigan	6	57	ABD	4	Beirut Harvard University	6	510	ABD
5	University of California, Berkeley	6	203	ABD	5	University of California, San Francisco	6	295	ABD

6	London School of Hygiene & Tropical Medicine	6	220	İngiltere	6	The London School of Economics and Political Science	4	271	İngiltere
7	University of Illionis Urbana-Champaign	5	1.039	ABD	7	Boston University	5	264	ABD
8	Boston University	5	264	ABD	8	Cambridge Health Alliance	2	256	ABD
9	University of Washington	5	156	ABD	9	London School of Hygiene & Tropical Medicine	6	220	İngiltere
10	Toronto Metropolitan University	5	84	Kanada	10	University of California, Berkeley	6	203	ABD

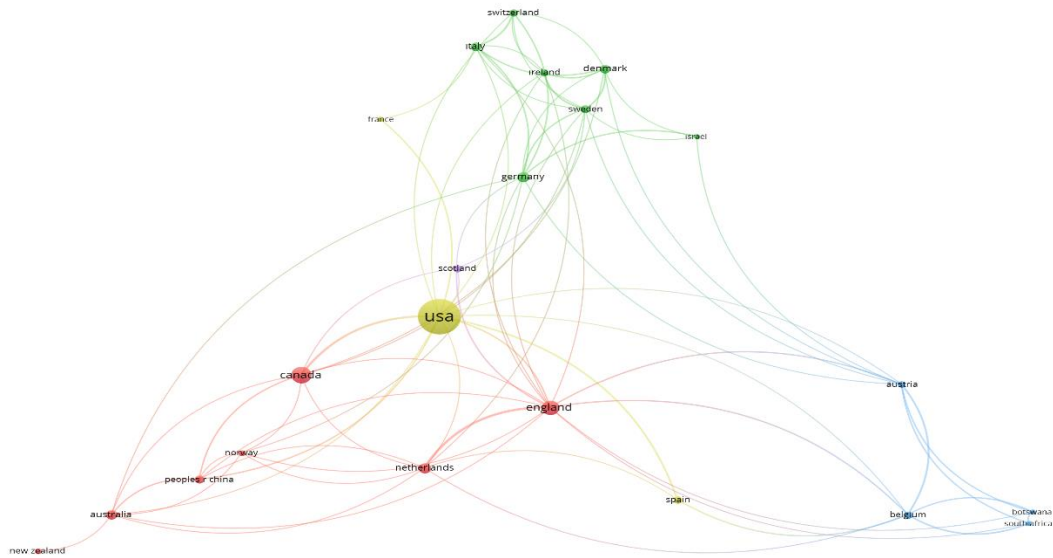
Tablo 4 doğrultusunda yayın ve atıf sayılarında olduğu gibi kurumlar bazında da batılı ülkelerin etkinliği görülmektedir. Yayın sayısı açısından önde gelen kurum University of California, Los Angeles olurken atıf sayısı açısından University of Illionis Urbana-Campaign öndedir. Bu listede de görüldüğü üzere ABD'nin alandaki etkinliği bir kez daha ortadadır.

Tablo 5. En Fazla Atıf Alan İlk 10 Yayın

En Fazla Atıf Alan İlk 10 Yayın					
Sıra	İlk Yazar	Yayın Yeri	Yayın Yılı	Yayın Başlığı	Atıf Sayısı
1	Viruell-fuentes, E. A.	Social Science & Medicine	2012	More Than Culture: Structural Racism, Intersectionality Theory, and Immigrant Health	747
2	Hacker, K.	Social Science & Medicine	2011	The Impact of Immigration and Customs Enforcement on Immigrant Health: Perceptions of Immigrants in Everett, Massachusetts, USA	186
3	Acevedo-garcia, D.	Social Science & Medicine	2012	Integrating Social Epidemiology Into Immigrant Health Research: A Cross-national Framework	141
4	Holvik, K.	European Journal of Clinical Nutrition	2005	Prevalence and Predictors of Vitamin D Deficiency in Five Immigrant Groups Living in Oslo, Norway: The Oslo Immigrant Health Study	132
5	Venters, H.	Immigrant And Minority Health	2011	African Immigrant Health	125
6	Holmes, S. M.	PLOS Medicine	2006	An Ethnographic Study of The Social Context of Migrant Health in The United States	120
7	Chiswick, B. R.	Contemporary Economic Policy	2008	Immigrant Selection Systems and Immigrant Health	111
8	John, D. A.	Social Science & Medicine	2012	Does an Immigrant Health Paradox Exist Among Asian Americans? Associations of Nativity and Occupational Class with Self-rated Health and Mental Disorders	113
9	Riosmena, F.	Demography	2017	Explaining The Immigrant Health Advantage: Self-selection and Protection in Health-related Factors Among Five Major National-origin Immigrant Groups in The United States	101
10	Singh, G. K.	Scientific World Journal	2013	Immigrant Health Inequalities in The United States: Use Of Eight Major National Data Systems	96

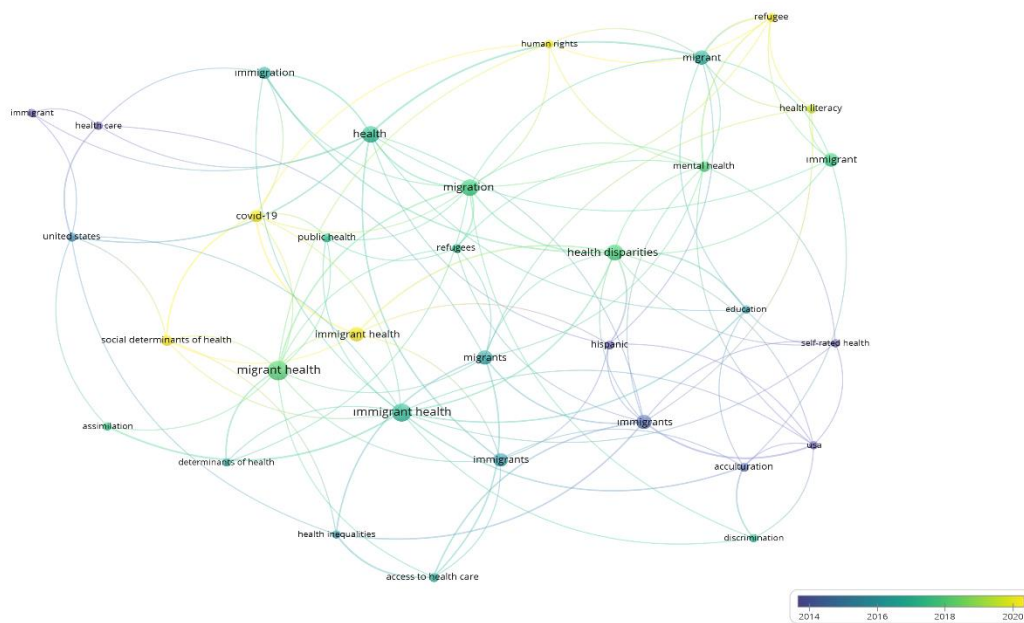
Tablo 5'te ise alanda en fazla atıf almış ilk on yayına yer verilmektedir. Social Science & Medicine dergisi görüldüğü üzere alanın en öncü dergisi olmaktadır. İlk üç sırada yer alan yayınlar bu dergiye aittir. En fazla atıf alan yayınlar genel olarak incelendiğinde ampirik çalışmalar yapılmış olsa da konuyu kavramsal bağlamda

inceleyen çalışmalar yer almaktadır. İncelenen konular genel olarak entegrasyon, eşitsizlik, ırkçılık, göçmenlerin karşılaştıkları sağlık sorunları ve sağlık hizmetine erişim olarak ifade edilebilir.



Şekil 3. Ülkelere Göre Eş Yazarlık Analizi

VOSviewer programı ile yapılan ülkelere göre eş yazarlık analizi sonuçlarına Şekil 3'te yer verilmektedir. Analiz için en az üç yayın ve beş atıf olma kriteri gözlenmiştir. Buna göre 42 ülkeden 23'ü bunu sağlamaktadır. Analiz sonuçlarına göre ABD ülkeler arası iş birliklerinde merkezi bir konumda bulunmaktadır. ABD neredeyse alanda yayın yapan her ülke ile eş yazarlık ilişkisi kurmuş bulunmaktadır. Kırmızı ilişki grubunda Kanada, İngiltere ve Hollanda ön plana çıkarken, mavi ilişki bulutunda Belçika, Avusturya, Botsvana ve Güney Afrika ön plana çıkmaktadır. Yeşil ilişki bulutunda ise Almanya, İrlanda, İsveç, Danimarka ve İtalya yer almaktadır.



Şekil 4. Anahtar Kelimeler Eş Birliktelik Analizi

Şekil 4'te ise alanda kullanılan anahtar kelimelere dair eş birliktelik analizine yer verilmektedir. Buna göre alanda en fazla kullanılan anahtar kelimeler migration, health disparities, migrant health ve health şeklinde olmaktadır. Zaman dönemi aralığı açısından bakıldığında ise son dönem itibarıyla en güncel kullanılan anahtar kelimeler immigrant health, social determinants of health, covid-19, human rights ve refugee şeklindedir. Bu durum

açısından aynı zamanda alanda güncel trend çalışılan konuların sağlığın belirleyicileri, insan hakları ve kovid çerçevesinde olduğu yorumu yapılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada bibliyometrik analiz teknikleri ile göçmen sağlığı konusundaki literatürün değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme ile alandaki bilimsel birikimin niteliği belirlenmeye çalışılmış olup alanda araştırma yapacak yeni araştırmacılar için bir temel hazırlanması hedeflenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda göç olgusunun popülerliği ve yaygınlığına karşın alanda yapılan çalışma sayısının az olduğu değerlendirilmektedir. Yukarıda ifade edildiği üzere alanda yapılan yayınların sayısı son on yıllık dönemde yoğunlaşma göstermiştir. Ancak atıf sayısı bu duruma herhangi bir paralellik göstermemektedir. Son dönemde yayın ve atıf sayılarında ciddi artış bulunmaktadır. Bu açıdan alanın göç olgusu içerisinde göçmen sağlığı konusu için ciddi bir trend olduğu düşünülmektedir. Akademisyenler ve araştırmacılar için ciddi bir fırsat vardır.

Bu fırsat ortamında hangi konuların çalışılabileceğine bakıldığında ise göçmen sağlığı doğrudan sağlık statüsü (mental sağlık, vitamin eksikliği vb.) ile ilişkili yönlerin yanı sıra sosyo-demografik ve sosyo-ekonomik yönlerden de bütüncül olarak ele alınmaktadır. Hatta anahtar kelime analizinde görüldüğü üzere en güncel çalışılan konu sağlığın sosyal belirleyicileridir. Bu açıdan yeni yapılacak çalışma konuları için bu konu çerçevesine bakılması önerilmektedir.

Ayrıca alanda araştırma yapacak çalışmacıların alanda ön plana çıkan yazarlar, kurumlar ve dergiler üzerine yoğunlaşmaları ve iş birlikleri kurma çabalarını araştırmaları önerilmektedir. Nitekim ABD örneğinde bakıldığında ABD'nin iş birlikleri alandaki yayın ve atıf sayısı konusundaki etkinliği ile benzerlik göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Atak, M. (2016). Göçmen gruplarında halk sağlığı sorunları ve yönetimi. *SD Platform, Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, (40), 24-25.
- Balkan, İ. İ. (2016). Mülteci sağlığına bütüncül yaklaşım. *SD Platform, Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, (40), 6-9.
- Çaman, Ö. K., & Özvarış, Ş. B. (2010). Uluslararası göç ve kadın sağlığı. *Sağlık ve Toplum*, 20(4), 3-14.
- Filiz, M., & Yıldırım, T. (2019). Evaluation of health policies for migrants in turkey and the european union countries. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 2(1), 24-30.
- Genç, D. H. (2016). Göçmenlik, dil engeli ve sağlık hizmetleri. *SD Platform, Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, (40), 44-47.
- Hiçdurmaz, Z. ve Yüksel, H. (2020). Sağlık hakkı perspektifinde avrupa'da yaşayan düzensiz göçmenlerin sağlık hizmetlerine erişimi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 37-60.
- Keleşmehmet, H. (2018). Dünyada ve Türkiye'de göçmen sağlığı. *The Journal of Turkish Family Physician*, 9(4), 119-126.
- Örselli, E., & Babahanoğlu, E. (2016). Türkiye'nin göç yönetimi ve göç politikalarının gelişimi: Bir kamu politikası analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2063-2072.
- Özcan, N. A. (2016). Sığınmacıların ruh hali. *SD Platform, Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, (40), 32-33.
- Sezen, İ., Turan, M., & Kaya, A. A. (2018). Türkiye'deki Suriyeli misafirler ve ilişkilendirilen bulaşıcı hastalıklar. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(4), 119-127.

- Süt, H. K. (2017). Suriye’den göç eden kadınlar ve üreme sağlığı sorunları. *Sağlık ve Toplum*, 27(1), 3–7.
- Tekin, H. H., & Tekin, M. (2023). Göçmenlerde sıkça karşılaşılan ruh sağlığı sorunları ve klinik uygulamalar. M. Z. Yanardağ ve B. Erkoç (Eds.), *Göç ve Sosyal Hizmet* (s. 93-112) içinde. Akademisyen Kitabevi.
- Topçu, S., & Beşer, A. (2006). Göç ve sağlık. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3), 37–42.
- Tuzcu, A., & Bademli, K. (2014). Göçün psikososyal boyutu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 6(1), 56–66.
- Tuzcu, A., & Ilgaz, A. (2015). Göçün kadın ruh sağlığı üzerine etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 56–67.
- UNHCR. (T.Y.). OHCHR and migration. UNHCR. https://www.ohchr.org/en/migration?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwvvmzBhA2EiwAtHVrb8Ge2aAOITILkxTQSB_wxXiugfpstE-amhWOY271MV3cH3eHjDNrNxoCwuAQAvD_BwE
- Vatansever, K. (2016). Sığınmacıların kamplardaki sorunları. Ergin, I. (Yay. haz.), *Savaş, Göç ve Sağlık* (ss. 20-31) içinde. Türk Tabipleri Birliği Yayınları.
- WHO. (2019). Promoting the health of refugees and migrants: Draft global action plan, 2019-2023 (A72/25 Rev.1-23.5.2019). World Health Organization.
- Yardan, E. D. (2018). Sağlık politikaları ve göçmen sağlığı. D. Tengilimoğlu (Ed.), *Sağlık Politikası* (ss. 341-356) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yasin, Y. (2016). Sağlık hizmeti veren sivil toplum kuruluşları ve sığınmacılar. Ergin, I. (Yay. haz.), *Savaş, Göç ve Sağlık* (ss. 95-102) içinde. Türk Tabipleri Birliği Yayınları.

EXAMINATION OF THE ADAPTATION OF SYRIAN STUDENTS TO UNIVERSITY LIFE

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN ÜNİVERSİTEYE UYUMLARININ İNCELENMESİ

Cemal AKYOL

Selçuk University, cakyol@selcuk.edu.tr

ABSTRACT: The aim of this research is to examine the adaptation of Syrian students studying at universities in Turkey in terms of various variables. The study included 244 Syrian university students actively enrolled at Selçuk University in Konya. Among these students, 134 are female and 110 are male. Furthermore, 78 students are in the first year, 80 are in the second year, 48 are in the third year, 32 are in the fourth year, and 4 are in the fifth year of their studies. The data collection instruments used in the research were the "Personal Information Form" and the "University Adaptation Scale." The data were analyzed using the SPSS program, and percentages, frequencies, mean values were calculated, and "independent samples t-test" and "One-Way ANOVA" analyses were conducted. According to the research findings, the university adaptation scores of Syrian students do not differ based on gender, place of residence, class level, and duration of stay in Turkey, while they vary based on the number of siblings and age variables. Additionally, it was concluded that the sub-dimensions of academic adaptation, social adaptation, and the total score of university adaptation of the students are at a moderate level.

Key words: academic adaptation, social adaptation, university adaptation, Syrian students

ÖZET: Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki üniversitelerde okuyan Suriyeli öğrencilerin üniversiteye uyumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmaya Konya Selçuk Üniversitesinde aktif olarak öğrenim görmekte olan 244 Suriyeli üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 134 'ü kız , 110 'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerden 78'i 1. sınıfta, 80'i 2. sınıfta, 48'i 3. sınıfta, 32'si 4. sınıfta ve 4'ü 5. Sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Üniversiteye Uyum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılarak yüzde, frekans, ortalama değerleri hesaplanmış, "bağımsız örneklem t-testi" ve "One-Way Anova" analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin üniversiteye uyum puanları cinsiyet, barındıkları yer, sınıf seviyesi ve Türkiye'de kaldıkları süreye göre farklılaşmazken, kardeş sayısı ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin akademik uyum, sosyal uyum alt boyutlarının ve üniversite uyum toplam puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Akademik uyum, Sosyal uyum, Üniversiteye uyum, Suriyeli öğrenciler

INTRODUCTION

The Syrian civil war, which began in 2011, has resulted in one of the largest refugee crises in modern history. Turkey has been a primary destination for Syrian refugees, hosting the largest number of displaced Syrians worldwide. Since the beginning of the Syrian conflict, there has been a significant migration of Syrians to Turkey. As of 2024, Turkey hosts approximately 3.2 million registered Syrian refugees, according to the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). This accounts for nearly two-thirds of all Syrian refugees globally (UNHCR, 2024).

Turkey has implemented an open-door policy for Syrian refugees, initially granting temporary protection status which allows Syrians access to basic services such as healthcare, education, and legal rights to reside in the country. The Turkish government, in collaboration with international organizations, has established numerous refugee camps, although the majority of Syrians live in urban areas and towns across Turkey (European Commission, 2020).

Integration of Syrian refugees into Turkish society presents numerous challenges. Language barriers are a significant hurdle, as many Syrians do not speak Turkish, making it difficult for them to access services, secure employment, and integrate socially (Kircisi, 2014).

The Turkish government, with support from international organizations, has made efforts to integrate Syrian children into the national education system. According to UNICEF, over 700,000 Syrian children are enrolled in Turkish schools (UNICEF, 2022).

The protracted nature of the Syrian conflict suggests that many refugees will remain in Turkey for the foreseeable future. Long-term solutions focus on enhancing integration efforts, improving access to education and employment, and fostering social cohesion between refugees and host communities (Kirişçi, 2014).

The global refugee crisis, exacerbated by the Syrian civil war, has led to a substantial displacement of people, many of whom are seeking refuge and new beginnings in various parts of the world. Among these displaced populations are numerous young individuals striving to continue their education amidst their challenging circumstances. The influx of Syrian students into higher education institutions globally necessitates an in-depth understanding of their adaptation processes, which are influenced by a complex interplay of social, psychological, and academic factors.

Transitioning to university life is a significant milestone for any student, but for Syrian refugee students, this transition is often marked by additional challenges. Alhajji and Nemr (2021) highlight that language barriers remain one of the most formidable obstacles. Many Syrian students encounter difficulties in mastering the language of instruction, which not only affects their academic performance but also hinders their ability to integrate socially. Cultural differences further compound these challenges, as students navigate new social norms and academic expectations (O'Rourke et al., 2018). Additionally, the psychological trauma stemming from experiences of conflict and displacement cannot be overlooked, as it significantly impacts their mental health and academic engagement.

Despite these challenges, the resilience of Syrian students is noteworthy. Dryden-Peterson (2015) underscores their determination to pursue education despite the interruptions caused by conflict. This resilience, however, needs to be supported by robust institutional frameworks that address their unique needs. Universities play a crucial role in this regard, as pointed out by Baker and Brown (2020), who advocate for comprehensive support strategies such as language assistance programs, peer mentoring initiatives, and culturally sensitive counseling services. These strategies are essential in fostering an inclusive and supportive educational environment that can enhance the academic and social integration of Syrian students.

Institutional support extends beyond academic assistance. Hanna and Clark (2017) emphasize the importance of creating an inclusive campus culture that welcomes and values diversity. Universities that implement tailored resources and support mechanisms tend to experience higher levels of student engagement and retention among refugee populations. These measures include specialized orientation programs, academic advising tailored to the needs of refugee students, and the provision of mental health services that are attuned to the specific experiences of trauma and displacement.

The existing body of research underscores the need for a nuanced understanding of the Syrian students' adaptation journey. This involves exploring not only the barriers they face but also the resources and strategies that facilitate their successful integration. In this context, the aim of the research is to examine the adaptation of Syrian students studying at universities in Turkey from the perspective of different variables.

METHOD

Research Model

This study employs a descriptive model from quantitative research methods, aiming to examine the adaptation of Syrian university students to university life based on various variables. Descriptive models are designed to study the existing state of the problem of interest within its conditions (Karasar, 2005). Therefore, it is an appropriate model for this research.

Participants

A total of 244 Syrian university students actively studying at Konya Selçuk University participated in the research.

Table 1. Distribution of Students by Gender

Gender	f	%
Female	134	54,92
Male	110	45,08

According to Table-1, 134(54,92%) of the students are female, and 110(45,08%) are male.

Table 2. Distribution of Students by Age

Age	f	%
18	16	6,6
19	38	15,6
20	52	21,3
21	44	18,0
22	22	9,0
23	32	13,1
24	20	8,2
>24	20	8,2

According to Table 2, the study included 16 students aged 18 (6.6%), 38 students aged 19 (15.6%), 52 students aged 20 (21.3%), 44 students aged 21 (18%), 22 students aged 22 (9.0%), 32 students aged 23 (13.1%), 20 students aged 24 (8.20%), and 20 students aged above 24 (8.20%).

Table 3. Distribution of Students by Number of Siblings

Number of Siblings	f	%
1	4	1,6
2	26	10,7
3	34	13,9
4	56	23,0
5	56	23,0
>5	68	27,9

According to Table 3, the study included 4 students with one sibling (1.6%), 26 students with two siblings (10.7%), 34 students with three siblings (13.9%), 56 students with four siblings (23%), 56 students with five siblings (23%), and 68 students with more than five siblings (27.9%).

Table 4. Distribution of Students by Class Level

Class Level	f	%
1	80	32,79
2	80	32,79
3	48	19,67
4	32	13,11
5	4	1,64

According to Table-4, 80 students are in the 1st year (32.79%), 80 in the 2nd year (32.79%), 48 in the 3rd year (19.67%), 32 in the 4th year (13.11%), and 4 in the 5th year (1.64%).

Table 5. Distribution of Students by Accommodation Type

Accommodation Type	f	%
With family	96	39,3
Private dormitories	76	31,1
State dormitories	24	9,8
Friends house	24	9,8
Other	24	9,8

According to Table-5, 96 students live with their families (39.3%), 76 in private dormitories (31.1%), 24 in state dormitories (9.8%), 24 with friends (9.8%), and 24 in other accommodations (9.8%).

Table 6. Distribution of Students by Duration of Residence in Turkey

Duration of Residence in Turkey	f	%
2 years	6	2,5
3 years	6	2,5
4 years	6	2,5
5 years	16	6,5
>5 years	210	86,0

According to Table-6, 6 students have lived in Turkey for 2 years (2.5%), 6 for 3 years (2.5%), 6 for 4 years (2.5%), 16 for 5 years (6.5%), and 210 for more than 5 years (86.0%).

Data Collection Instruments

To determine the demographic characteristics of the participating Syrian university students, a "Personal Information Form" prepared by the researcher was used. The form, consisting of short answer and multiple-choice questions, was filled out directly by the students. The form included questions regarding the students' age, gender, number of siblings, class levels, accommodation types, and duration of residence in Turkey.

To assess students' university adaptation, the "University Adaptation Scale" developed by Akbalık (1999) was used. The scale comprises 31 items with response options of "completely fits me," "mostly fits me," "slightly fits me," and "does not fit me at all." The scale includes two sub-factors: "Social Adaptation" (26 items) and "Academic Adaptation" (5 items). Items are scored from 1 to 4, with higher scores indicating better adaptation. The factor loadings for items in the social adaptation sub-factor range from .33 to .68, and for items in the academic adaptation sub-factor from .60 to .82. The scale explains 35.8% of the total variance. Cronbach's alpha reliability coefficients for the total scale and sub-scales are .90 for university adaptation, .82 for academic adaptation, and .91 for social adaptation.

Data Collection and Analysis

Data were collected by having the students complete the scales. The collected data were organized and analyzed using the SPSS program. Descriptive analyses, including frequencies and percentages, were calculated. Independent samples t-tests and ANOVA analyses were conducted to evaluate students' university adaptation and sub-scale scores based on demographic characteristics.

FINDINGS

The general grade point averages (GPA) and university adaptation scores of the participating Syrian university students are presented in Table 7.

Table 7. University Adaptation Scores and General Grade Point Averages

	N	min	max	$\bar{X}$	Sd
GPA	244	,50	3,80	2,2997	,6998
Academic Adaptation	244	5,00	20,00	12,5492	3,9128
Social Adaptation	244	34,00	87,00	61,5902	11,0783
University Adaptation	244	44,00	106,00	74,1393	13,4900

According to Table 7, the GPAs of the students range from 0.50 to 3.80, with a mean of 2.2997 and a standard deviation of 0.6998. Additionally, the mean scores for academic adaptation, social adaptation, and total university adaptation are 12.5492, 61.5902, and 74.1393, respectively.

Independent samples t-test results for evaluating the university adaptation scores of Syrian university students by gender are presented in Table 8.

Table 8. t-Test Results for University Adaptation Scores by Gender

	Gender	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
Academic Adaptation	Female	134	12,1045	3,9360	-1,971	,393
	Male	110	13,0909	3,8326		
Social Adaptation	Female	134	62,0299	11,2723	0,684	,729
	Male	110	61,0545	10,8643		
University Adaptation	Female	134	74,1343	13,7451	-0,006	,865
	Male	110	74,1455	13,2352		

According to Table 8, the average academic adaptation scores for female students were 12.1045, the average social adaptation scores were 62.0299, and the average total university adaptation scores were 74.1343. For male students, the average academic adaptation scores were 13.0909, the average social adaptation scores were 61.0545, and the average total university adaptation scores were 74.1455. Independent samples t-tests revealed that there were no statistically significant differences between male and female students in terms of academic adaptation scores ($t = -1.971$; $p > .05$), social adaptation scores ($t = 0.684$; $p > .05$), and total university adaptation scores ($t = -0.006$; $p > .05$).

Table 9. ANOVA Results for University Adaptation Scores by Length of Residence in Turkey

		SS	df	MS	F	p
University Adaptation	Between Groups	1640,434	4	410,108	2,302	,059
	Within Groups	42580,829	239	178,162		
	Total	44221,262	243			
Academic Adaptation	Between Groups	66,069	4	16,517	1,080	,367
	Within Groups	3654,340	239	15,290		
	Total	3720,410	243			
Social Adaptation	Between Groups	1109,552	4	277,388	2,309	,059
	Within Groups	28713,464	239	120,140		
	Total	29823,016	243			

According to Table 9, the one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine if there was a significant difference in the mean scores of university adaptation, academic adaptation, and social adaptation among groups based on the variable of students' length of residence in Turkey. The arithmetic mean scores did not show statistically significant differences between groups for university adaptation ($F = 2.302$; $p > .05$), academic adaptation ($F = 1.080$; $p > .05$), and social adaptation ($F = 2.309$; $p > .05$).

Table 10. ANOVA Results for University Adaptation Scores by Students' Ages

		SS	df	MS	F	p	
University Adaptation	Between Groups	3094,803	7	442,115	2,537	,016	18>20
	Within Groups	41126,459	236	174,265			
	Total	44221,262	243				
Academic Adaptation	Between Groups	225,986	7	32,284	2,180	,037	18>above24
	Within Groups	3494,423	236	14,807			
	Total	3720,410	243				
Social Adaptation	Between Groups	2175,700	7	310,814	2,653	,012	18>20
	Within Groups	27647,317	236	117,150			
	Total	29823,016	243				

According to Table 10, the one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine if there was a significant difference in the mean scores of university adaptation, academic adaptation, and social adaptation among groups based on students' age variable. The arithmetic mean scores showed statistically significant differences between groups for university adaptation ($F=2.537$; $p<.05$), academic adaptation ($F=2.180$; $p<.05$), and social adaptation ($F=2.653$; $p<.05$). Post-hoc Bonferroni tests indicated statistically significant differences at the $p<.05$ level, showing that 18-year-old students had higher social adaptation and overall university adaptation scores compared to 20-year-old students. Additionally, 18-year-old students had higher academic adaptation scores compared to students aged 24 and above.

Table 11. ANOVA Results for University Adaptation Scores by Students' Class Levels

		SS	df	MS	F	p
University Adaptation	Between Groups	35,672	4	8,918	,049	,996
	Within Groups	43390,179	239	183,081		
	Total	43425,851	243			
Academic Adaptation	Between Groups	11,308	4	2,827	,182	,948
	Within Groups	3685,088	239	15,549		
	Total	3696,397	243			
Social Adaptation	Between Groups	56,129	4	14,032	,114	,978
	Within Groups	29223,871	239	123,307		
	Total	29280,000	243			

According to Table 11, the one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine if there was a significant difference in the mean scores of university adaptation, academic adaptation, and social adaptation among groups based on students' class levels. The arithmetic mean scores did not show statistically significant differences between groups for university adaptation ($F=0.049$; $p>.05$), academic adaptation ($F=0.182$; $p>.05$), and social adaptation ($F=0.114$; $p>.05$).

Table 12. ANOVA Results for University Adaptation Scores by Students' Accommodation Places

		SS	df	MS	F	p
University Adaptation	Between Groups	1384,411	4	346,103	1,931	,106
	Within Groups	42836,851	239	179,234		
	Total	44221,262	243			
Academic Adaptation	Between Groups	45,592	4	11,398	,741	,565
	Within Groups	3674,818	239	15,376		
	Total	3720,410	243			
Social Adaptation	Between Groups	1055,102	4	263,775	2,191	,071
	Within Groups	28767,914	239	120,368		
	Total	29823,016	243			

According to Table 12, the one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine if there was a significant difference in the mean scores of university adaptation, academic adaptation, and social adaptation among groups based on students' accommodation places. The arithmetic mean scores did not show statistically significant differences between groups for university adaptation ($F=1.931$; $p>.05$), academic adaptation ($F=0.741$; $p>.05$), and social adaptation ($F=2.191$; $p>.05$).

Table 13. ANOVA Results for University Adaptation Scores by Students' Number of Siblings

		SS	df	MS	F	p	
University Adaptation	Between Groups	3040,455	5	608,091	3,514	,004	4>2 4>5
	Within Groups	41180,807	238	173,029			
	Total	44221,262	243				
Academic Adaptation	Between Groups	145,604	5	29,121	1,939	,089	
	Within Groups	3574,806	238	15,020			
	Total	3720,410	243				
Social Adaptation	Between Groups	2020,031	5	404,006	3,458	,005	4>2 4>5
	Within Groups	27802,985	238	116,819			
	Total	29823,016	243				

According to Table 13, the one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine if there was a significant difference in the mean scores of university adaptation, academic adaptation, and social adaptation among groups based on students' number of siblings. The arithmetic mean scores showed statistically significant differences between groups for university adaptation ($F=3.514$; $p<.05$) and social adaptation ($F=3.458$; $p<.05$), but not for academic adaptation ($F=1.939$; $p>.05$). Post-hoc Bonferroni tests indicated statistically significant differences at the $p<.05$ level, showing that students with 4 siblings had higher social adaptation and overall university adaptation scores compared to students with 2 or 5 siblings.

RESULTS

According to the findings of the research, it was concluded that there is no significant difference in the average scores of Syrian university students in university adaptation, academic adaptation, and social adaptation based on gender, length of residence in Turkey, class levels, and accommodation places variables.

The difficulties faced by Syrian students in their university adaptation processes may largely be common issues. Fundamental challenges such as language barriers, cultural differences, academic expectations, and social integration can have similar effects on all students regardless of gender. Cao and Meng (2022) emphasize that cultural adaptation processes generally depend on individual and social factors, which are effective independent of gender. Previous research findings also indicate that gender does not significantly affect adaptation (Akhtar & Kroner-Herwig, 2015; Gokpinar-Shelton & Pike, 2021).

Looking at the demographic characteristics of the participants, approximately 86% have resided in Turkey for more than 5 years. The majority of participants having long-term residency in the host country may explain why the length of residence variable did not differentiate in university adaptation, as found in the study. Çetinkaya et al. (2011) concluded in their study that staying in the host country is associated with the level of psychological distress experienced by international students.

The challenges faced by Syrian students may be similar regardless of class level. For instance, factors such as language barriers, cultural differences, and psychological stress can apply to students across all class levels. Such common issues may lead to similar adaptation processes for all students regardless of their class level. According to Tinto's theory (1993), students' university adaptation is dependent on both social and academic integration. Social integration includes students' participation in campus life and student communities. Similarly, academic integration relates to students' class attendance and academic achievements. These adaptation processes may be similar for all students irrespective of their class level.

The social support networks that students possess, irrespective of their accommodation places, can significantly influence their university adaptation processes. Students residing on or off-campus can facilitate their adaptation processes by benefiting from friends, families, or support services offered by the university. Therefore, students' university adaptation scores may not vary based on their accommodation places.

According to other findings of the study, Syrian students' university adaptation, academic adaptation, and social adaptation scores differ based on students' ages. It was found that students in the 18-year-old group scored

significantly higher in university adaptation and social adaptation compared to students in the 20-year-old group. Similarly, students in the 18-year-old group scored significantly higher in academic adaptation compared to students aged 24 and above. Baker and Siryk (1984) mentioned that age is a significant factor in students' university adaptation processes, suggesting that younger students may achieve higher adaptation scores. Arnett (2000) argues that the transition from adolescence to adulthood enables young people to be more flexible and open to new experiences and environments. This suggests that younger students may be more successful in their university adaptation processes.

Another finding of the study is that students' university adaptation and social adaptation scores vary based on the number of siblings. It was observed that students with 4 siblings scored significantly higher in university adaptation and social adaptation compared to students with 2 or 5 siblings. Sulloway (1996) asserts that the number of siblings has a significant impact on children's personality development, suggesting that medium-sized families generally provide a balanced social environment for children.

RECOMMENDATIONS

Based on the conclusions drawn from the study, the following recommendations can be made:

Language barriers can pose significant challenges in Syrian students' university adaptation processes. Universities can assist Syrian students by offering special language support programs and courses to overcome these barriers. These programs are crucial for improving language skills and enhancing academic achievements. Considering the impact of cultural differences on adaptation processes, universities can organize cultural adaptation programs. These programs promote intercultural understanding and tolerance, contributing to students' social adaptation processes. Due to the traumas and stresses experienced, Syrian students may require psychological support. It is important for universities to provide counseling and guidance services to support students' psychological well-being. Social support networks of students play a significant role in their university adaptation processes. Universities can strengthen these networks through student communities, mentorship programs, and social activities. Such activities strengthen students' social bonds and facilitate adaptation processes. To support academic adaptation processes, universities can offer support services such as study groups, academic counseling, and additional classes. These programs are particularly beneficial for students aiming to improve their academic achievements. Based on the finding that younger students are more successful in adaptation processes, universities can organize special programs and activities targeting different age groups. Programs tailored to the needs of young students support their adaptation processes.

REFERENCES

- Akhtar, M., & Kröner-Herwig, B. (2015). Acculturative stress among international students in context of socio-demographic variables and coping styles. *Current Psychology*, 34(4), 803–815. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9303-4>
- Alhajji, N., & Nemr, R. (2021). The Educational Experiences of Syrian Refugee Students: Barriers and Strategies for Success. *Journal of Refugee Studies*.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Baker, S., & Brown, S. (2020). Supporting Refugee Students in Higher Education: A Policy and Practice Review. *International Journal of Educational Research*.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189.
- Cao, C., Meng, Q. A systematic review of predictors of international students' cross-cultural adjustment in China: current knowledge and agenda for future research. *Asia Pacific Educ. Rev.* 23, 45–67 (2022). <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09700-1>
- Çetinkaya-Yıldız, E., Çakır, SG ve Kondakçı, Y. (2011). Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin psikolojik sıkıntıları. *Uluslararası Kültürlerarası İlişkiler Dergisi*, 35 (5), 534–539. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.001>
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee Education: A Global Review. Global Education Monitoring Report.
- European Commission. (2020). Turkey 2020 Report. Retrieved from https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/sites/near/files/turkey_report_2020.pdf
- Gokpinar-Shelton, E., & Pike, G. R. (2021). Strategies to boost international student success in US higher education: An analysis of direct and indirect effects of learning communities. *Higher Education*, 84(2), 279–297. <https://doi.org/10.1007/S10734-021-00767-8>

- Hanna, P., & Clark, L. (2017). Institutional Support for Refugee Students in Higher Education. *Higher Education Policy Journal*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Bs). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirisci, K. (2014). *Syrian refugees and Turkey's challenges: Going beyond hospitality*. Washington, DC: Brookings Institution.
- O'Rourke, D., et al. (2018). Psychological Adjustment and Academic Performance of Refugee Students in University Settings. *Journal of College Student Development*.
- Suloway, F. J. (1996). *Born to Rebel: Birth Order, Family Dynamics, and Creative Lives*. Pantheon Books.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
- UNHCR. (2024). Turkey: UNHCR operational update. Retrieved from <https://www.unhcr.org/tr/en/operations/turkey>
- UNICEF. (2022). Education: Syrian children in Turkey. Retrieved from <https://www.unicef.org/turkey/en/education>

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE YENİ BİR YAKLAŞIM: ANJİ PLAY

A NEW APPROACH TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANJI PLAY

Öğr. Gör. Hasan ER

Bursa Uludağ Üniversitesi, hasaner@uludag.edu.tr

Prof. Dr. Adalet KANDIR

Gazi Üniversitesi, akandir@gazi.edu.tr

ÖZET: Anji Play Yaklaşımı Çin'in Anji İlçesinde, son 18 yılda geliştirilen bir erken öğrenme yaklaşımıdır. Açık havada, doğada, risk alınan, uzun süreli, kesintisiz, yetişkin yönlendirmesi olmadan, neşeli, ilgi çekici ve anlamlı oyun deneyimi en belirgin özelliğidir (Anji Play, 2024a). Anji Play yaklaşımını açıklayan beş temel ilke vardır. Bunlar; sevgi, risk, eğlence, bağlılık ve derinlemesine düşünmedir (Jones, 2019). Anji Play okullarında çocukların esnek parçaları birleştirerek yeni ürünler geliştirebilecekleri, tasarladıkları ürünler yardımıyla sorumluluk ve risk alabilecekleri, bireysel ya da iş birliği geliştirerek çalışabilecekleri özgün materyaller yer alır. Bu materyaller, çocukların risk düzeylerini hesaplamalarına ve bireysel gelişim ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak sağlar. Anji Play yaklaşımında öğretmenler çocuğu duymak ve görmek için “eller aşağı, ağızlar kapalı, kulaklar ve gözler açık” felsefesi ile hareket ederler. Bu alçakgönüllü duruş, öğretmenlerin “çocuğu keşfetmelerine” ve çocukları oldukça yetenekli olarak görmelerine olanak sağlar. Çocukları gözlemledikçe ve oyunlar üzerinde düşündükçe, öğretmenler rehberliklerindeki çocuklara karşı derin bir sevgi duyar ve anlayış gösterirler. Öğretmenlerin sağladığı bu esneklik çocukların kendi risk seviyelerini belirlemelerini, çalışmalarını müzakere etmelerini ve kendi araştırma süreçlerini takip etmelerini kolaylaştırır (Coffino & Bailey, 2019). Erken çocukluk döneminde oyunun gerekliliğini ortaya koyan bu yeni yaklaşımda gerçek oyun kavramından söz edilir. Gerçek oyun kişinin kendi seçtiği aktiviteye derin ve kesintisiz katılımı olarak tanımlanır. Ayrıca gerçek oyunda kontrol edilebilir risk, eğlence ve derin bağlılık deneyimleri ön plana çıkar. Bu özellikler öğrenmenin, büyümenin ve gelişmenin bir göstergesi olarak ifade edilir. Gerçek oyunun ancak bireyin ve grubun ihtiyaçlarına ve farklılıklarına hitap ettiği sevgi dolu ortamlarda gelişebileceği vurgulanır (Anji Play, 2024b). Anji Play yaklaşımının etkililiğinin kanıtlandığı araştırmalar mevcuttur (Chen, Wu, Wu, Shangguan & Li, 2022; Lin, Wu, Wu & Qin, 2024). Bu yeni yaklaşım farklı ülkelerde yaygınlaşmaya devam etmektedir.

Anahtar sözcükler: Anji Play, riskli oyun, gerçek oyun, erken çocukluk, alternatif yaklaşım.

ABSTRACT: Anji Play is an early learning approach developed over the past 18 years in Anji County, China. The most distinctive feature of Anji Play is its joyful, engaging, and meaningful play experience that takes place outdoors in nature, where children take risks, enjoy long uninterrupted play, and engage without adult direction (Anji Play, 2024a). There are five fundamental principles that define the Anji Play approach: love, risk, joy, engagement, and reflection (Jones, 2019). In Anji Play schools, children have access to unique materials that allow them to combine flexible parts to create new products, take responsibility and risks through their designs, and work individually or collaboratively. These materials enable children to assess their risk levels and meet their individual developmental needs. In Anji Play, teachers adopt the philosophy of "hands down, mouths closed, ears and eyes open" to hear and see the child. This humble stance allows teachers to "discover" the child and view them as highly capable. As teachers observe the children and reflect on their play, they develop a deep love and understanding for the children they guide. The flexibility provided by teachers facilitates children's ability to determine their own risk levels, negotiate their work, and follow their own inquiry processes (Coffino & Bailey, 2019). This new approach, which emphasizes the necessity of play in early childhood, defines true play as deep and uninterrupted participation in an activity of one's own choice. Additionally, true play highlights experiences of manageable risk, joy, and deep engagement. These characteristics are considered indicators of learning, growth, and development. It is emphasized that true play can only flourish in loving environments that address the needs and differences of individuals and groups (Anji Play, 2024b). Research has proven the effectiveness of the Anji Play approach (Chen, Wu, Wu, Shangguan & Li, 2022; Lin, Wu, Wu & Qin, 2024). This new approach continues to spread across different countries.

Key words: Anji Play, risky play, true play, early childhood, alternative approach.

Araştırma kapsamında Anji Play uluslararası temsilcisi Jesse Robert Coffino ile iletişime geçilerek www.anjiplay.com üzerindeki kaynakların ve görsellerin kullanılmasına ilişkin izin alınmıştır. Anji Play temsilcilerinin görüş ve önerileriyle araştırma metni son şeklini almıştır.

GİRİŞ

Erken çocukluk eğitiminde çocukların kendilerini ifade etmelerinin, öğretmenlerin çocukları yakından tanımalarının, gelişim ve öğrenmelerini desteklemenin etkili bir yolu olarak oyun, önemini kaybetmeyen bilim insanlarının yüzyıllardır odağındaki bir konudur. Oyun çocukları bütünsel olarak desteklerken çocukların doğalarına uygun elverişli bir ortam sağlar. Kişilik gelişiminden, bilişsel becerilere, öz farkındalık geliştirmekten sosyal yeterliliğe kadar çocuğun gelişiminde kritik öneme sahip beceri alanları oyun yoluyla doğal şekilde desteklenir (Kandır, Can Yaşar, Gözüm & Mercan, 2022). Özellikle açık havda, doğada oynanan riskli oyunlar erken yaşlarda çocukların gelişimlerini destekleyerek sağlıklarını korumalarına yardımcı olan heyecan verici ve zorlu oyun biçimleridir. Kontrol edilebilir risk barındıran bu oyun türü çocukların, risk değerlendirme becerilerini kazanmalarını, fiziksel aktivitelerini artırmayı, sosyal etkileşimi ve fiziksel, bilişsel ve duygusal dayanıklılığı teşvik etmeyi içerir (Obee, Sandseter & Harper, 2021).

Oyuna ilişkin kuramsal literatür incelendiğinde oyunun farklı boyutlarının ele alındığı görüşler mevcuttur. Oyunu fonksiyonel uygulamalı oyun, yapı-inşa oyunları, dramatik sembolik oyun ve kurallı oyunlar olmak üzere dört grupta inceleyen Smilansky'in sınıflandırmasıyla Piaget'in oyun sınıflandırması arasında benzer yönler bulunmaktadır. Piaget ise oyunu üç aşamada incelemiştir. Bunlar; uygulamalı oyun aşaması, sembolik oyun aşaması ve kurallı oyun aşamasıdır (Aksoy & Dere Çiftçi, 2014). Literatürdeki oyun sınıflandırmalarının yanında Çin'in Anji bölgesinde ortaya çıkan yeni bir erken çocukluk eğitim yaklaşımı gerçek oyun kavramını ön plana çıkarmıştır. Gerçek oyun çocuğun tercih ettiği aktiviteye derin ve kesintisiz şekilde katılması olarak ifade edilmektedir. Gerçek oyunun öne çıkan özellikleri arasında kontrol edilebilir risk, eğlence ve derin bağlılık deneyimleri vardır. Bu özelliklerin çocukların öğrenmeleri, büyümeleri ve gelişmeleri üzerinde etkili olabilmesi için sevgi dolu yaklaşımın ön koşul olduğu belirtilmektedir (Anji Play, 2024b).

Erken çocukluk eğitiminde çocukların serbest şekilde kontrol edilebilir risklerle karşılaşarak ve derinlemesine bağ kurarak oynadıkları oyunlar çocukların özellikle yönetici işlevlerini desteklemektedir (Chen, Wu, Wu, Shangguan & Li, 2022). Yönetici işlevler beynin ön bölgesinde gerçekleşen bireyin düşüncelerinin izlenmesini ve kontrolünü sağlayan işlevlerdir. Söz konusu beceri alanı düşünceler üzerinde etkili olduğu kadar davranış ve duygular üzerinde de denetleyici ve düzenleyici etkiye sahiptir (Taşkın Gökçe ve Kandır, 2022). Erken çocuklukta oyun bilişsel becerilerle birlikte çocukların sosyal duygusal, fiziksel ve dil becerileri üzerinde de önemli etkiye sahiptir. Oyun çocukların gelişimini bütünsel olarak desteklemek için uygun bir öğrenme ve gelişim sistemi sağlar. Eğitim sistemi veya okul düzeyinde oyunu temel alan çok sayıda uluslararası örnek artık erken çocukluk eğitimi uygulayıcıları arasında yaygın olarak kabul görmekte ve etkili olmaktadır. İtalya'daki Reggio Emilia, Hindistan'daki Susam Sokağı Anaokulları ve son olarak Çin'in Anji kentindeki AnjiPlay yaklaşımının uygulandığı Anji Jiguan Anaokulları diğerlerinin yanı sıra dikkate değer örneklerdir (Whitebread, 2018).

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitiminde oyunun değerine vurgu yapan yeni bir yaklaşım olan Anji Play Yaklaşımının geliştirilme ve uygulama süreçlerinin incelenmesidir.

Anji Play Yaklaşımı'nın Kuramsal Temelleri ve Felsefesi

Anji Play yaklaşımı, çocuklara sunulan oyun ortamı ve materyalleriyle öğretmen müdahalesini minimumda tutarak hem iç mekânda hem de dış mekânda çocukların derinlemesine ve kendi yönetiminde oyun oynamalarına olanak tanıyan bir yaklaşımdır. Bu bölümde Anji Play yaklaşımının kuramsal temelleri ve felsefesi incelenerek yerli ve yabancı oyun literatürüyle açıklanacaktır.

John Dewey, pragmatist felsefeyi benimseyerek eğitime nasıl yansıtılması gerektiğini ortaya koymuştur. Eğitim insan yaşamı boyunca süren bir eylem olduğundan, bireyin ancak aktif şekilde yaşamın içerisinde yaparak yaşayarak öğrenebileceğini savunur. Bununla birlikte her çocuğun öğrenme biçiminin eşsiz olduğunu bu yüzden eğitim ortamlarının, fırsatlarının çocuğa özgü hazırlanması gerektiğini ifade eder. Dewey'e göre teorik içerikten çok uygulamalara ağırlık verilmeli ve bilgiler hazır olarak çocuğa sunulmamalı, çocuğun düşünerek, sorgulayarak keşfetmesine olanak tanınmalıdır. Ayrıca okulun sosyal çevreyi temsil etmesi gerektiğine ve öğrencilerin doğal, sosyal ortamlarda en iyi şekilde öğrendiklerine inanıyordu (Bender, 2005; Dewey, 1904; Williams, 2017). Anji Play yaklaşımı Dewey'in görüşleriyle örtüşmektedir. Anji anaokullarında çocuklar onlara sunulan oyun ortamlarında risk alarak, problem durumlarına arkadaşlarıyla çözüm yolları keşfederek birlikte öğrenirler. Öğretmenlerden ziyade çocuğun aktif olduğu süreç esastır. Oyun materyalleri çocuklara gerçek yaşamın bir simülasyonu olarak riskli bir çevre oluşturma imkânı sunar.



Görsel 1: *Anji Play Oyun Ortamı* (Anji Play, 2024c)

Lev Vygotsky çocukların akranlarıyla ve çevrelerindeki daha deneyimli yetişkinlerle birlikte oldukları sosyal deneyimlerin onların gelişimleri ve düşünme biçimleri üzerinde etkili olduğunu ifade eder. Ayrıca yakınsak gelişim alanıyla çocukların kendi başlarına yapabileceklerinden çok daha fazlasını bir akran ya da yetişkin desteğiyle başarabileceklerini savunur. Öğrenme üzerindeki sosyal etkide oyunun önemli olduğunu ve oyun yoluyla çocuklar ve akranları arasında bir öğrenme dinamiği oluşacağını belirtir. Özellikle yapı iskelesi kavramıyla çocuğa sunulacak destek sürecinde akran ya da yetişkinin rolü ortaya konur (Bodrova & Leong, 2013). Anji Play yaklaşımında çocuklar akranlarıyla öğrenmelerini zenginleştirir. Risk barındıran oyun materyalleriyle oyun deneyimine başlarken ve oyun deneyimlerini kayda alan öğretmenleriyle sınıfta oyunlarını değerlendirirken Vygotsky'nin ifade ettiği yapı iskelesi kavramı ön plandadır. Yelland, Peters, Fairchild, Tesar & Pérez (2021) Anji Play yaklaşımının Vygotsky' nin yakınsak gelişim alanı kuramını desteklediğini ve çocukların gerçek oyun içerisinde akranlarıyla etkileşim kurarak birbirlerinden öğrendikleri süreci, bunun bir kanıtı olarak göstermektedir. Maria Montessori'nin yaklaşımının temelinde çocuklara duyulan derin bir saygı vardır. Çocukların varlığına duyulan bu saygı çevrelerindeki yetişkinlerin çocuklardaki bireysel farklılıkları kabul etmelerine ve eğitim olanaklarını bireyselleştirmelerine katkı sağlar. Eğitimin somutlaştırılması gerektiğini savunan Montessori çocukların duyularını harekete geçirecek özel materyaller tasarlamıştır. Eğitim felsefesinin temelinde özgür seçim ilkesi yatar. Öğretmenin rolü çocuğa bilgi yüklemek değil, çocuğun kendi deneyimlerinden öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Yetişkinlerin sunduğu gereksiz desteği, çocuğun gelişimine verilen bir zarar olarak kabul eder. Dolayısıyla öğretmenin öğreten değil çocuklarla birlikte öğrenen bir rol üstlenmesi gerektiğini savunur (Wilbrant, 2015). Anji Play yaklaşımında da Montessori felsefesine benzer olarak çocuklara saygı duyulur, çocukların özgür seklide seçimler yapmalarına fırsat verilir ve başarabileceklerine olan bir inanç vardır. Anji okullarında sunulan materyaller çocuklara somut deneyimler sunar. Hatalarının sorumluluklarını Montessori araçlarıyla çalışırken olduğu gibi çocuklar üstlenir. Çocukların oyunları ile ilgili yapılan değerlendirmelerde öğretmenler öğreten değil birlikte öğrenen rolündedir.



Görsel 2: *Anji Okullarında Serbest Oyun* (Yukelson, 2018)

Jean Piaget çocuğun gelişim özelliklerini ve seviyesini yansıtan bir araç olarak gördüğü oyunu öğrenmenin temeli olarak ifade eder. Piaget oyunu alıştırma oyunu, sembolik oyun ve kurallı oyun olmak üzere üç evreye ayırır.

Özellikle erken çocukluk dönemindeki oyunları sembolik oyun evresinde ele alır. Oyunlar içerisindeki deneyimlerin çocuğun yetenek ve becerilerini bir miktar zorlaması gerektiğini savunur. Ancak bu şekilde çocuk özellikle bilişsel gelişimde ilerleme gösterebilir. Ayrıca hem sosyal hem de fiziksel deneyimlerin zihinsel gelişim için vazgeçilmez olduğuna inanır (Olson, & Hergenbahn, 2016). Anji yaklaşımında çocuklar onlara sunulan esnek parçalarla Piaget'in ifade ettiği gibi sembolik oyunlar kurgularlar. Anlamsız ve ilgisiz parçaları bir araya getirerek yeni anlamlar oluştururlar. Anji oyunları çocukların becerilerini zorlamalarını sağlayacak riskler barındırır. Risk Anji Play yaklaşımının en önemli ilkelerinden biridir. Bu yaklaşımda fiziksel etkileşim, sosyal becerilerin işe koşulması, bilişsel aktivite çocukların tüm gelişim alanlarında doğal şekilde desteklenmelerini sağlar. Ye (2017) araştırmasında oyunun bilişsel gelişim için bir araç olarak görülmesi gerektiğini ve Piaget'in bilişsel gelişim teorisiyle desteklendiğini vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmada Anji Play yaklaşımı şu şekilde tanımlanmıştır; «*Anji Play, çocukların oyunundan ve öğretmenlerin oyunundan doğar. Çocuklar, yetişkinler ve çevrenin kendisi tarafından birlikte inşa edilir. Müfredatı derinlemesine geliştirmek için yetişkinler, çocukların sorularını fark etmeli ve onların sorularını genişletmenin yollarını bulmalı, olanları belgelemeli ve daha fazla soru üretmeyi teşvik etmelidir. Süreç daha çok kendi kendini yönetiyor, açık uçlu ve doğal olarak meydana geliyor.*»

Alanyazın incelenerek Anji Play yaklaşımına temel oluşturan kuramsal temeller paylaşılmış ve yaklaşımın özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Ancak yaklaşımın geliştirilme aşamasında yaklaşımın kurucusu Cheng'in bu kuramlara ve felsefelere ilişkin bir deneyimi ve erişimi bulunmamaktadır. Yaklaşımı geliştirirken kendi deneyimlerini ve görev yaptığı bölgede eğitimcilerle birlikte yaptığı araştırmaları referans almıştır.

Anji Play Yaklaşımı'nın Geliştirilme Amacı ve Gereçekleri

Çin Halk Cumhuriyeti'nin doğu Zhejiang Eyaleti'nde çoğunlukla kırsal bir alan olan Anji İlçesinde, yaklaşımın yaratıcısı olan eğitimci Cheng tarafından geliştirilmiştir. Anji Play Yaklaşımı, batıda ortaya çıkan erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarıyla uyum içerisindedir. Şu anda, Anji İlçesindeki 3-6 yaş arası yaklaşık 14.000 çocuğa hizmet verilmekte ve ilçedeki okul öncesi eğitim çağındaki çocukların tamamına hizmet veren 130 kamu anaokulunda ve Çin'in her eyaletinde ve bölgesindeki kamu erken çocukluk eğitimi programlarında uygulanmaktadır. 1980'lerin ortasında, Anji İlçesinde yalnızca dört kamu anaokulu bulunurken Çin genelinde erken çocukluk eğitim programlarında oyuna yer verilmiyordu. Anji İlçesinde kamunun erken çocukluk eğitim altyapısı zarar görmüştü ve okul öncesi eğitim kurumlarına yeterli finansman sağlanmıyordu. Eş zamanlı olarak ilçe genelinde denetimsiz okul öncesi eğitim kurumlarında da artış yaşandı. Anji ilçesindeki erken çocukluk eğitimi bu durumdayken Cheng, 1985 yılında ilçe düzeyinde erken eğitim araştırmacısı olmak için öğretmenlikten ayrıldı. Bu süre zarfında, programın kalitesi ve uygulanmasını artırmak için araştırmalara liderlik etti. 1998 yılında edindiği bilgi birikimi ve erken çocukluk eğitimi alanındaki deneyimiyle Anji İlçesi Eğitim Departmanında Okul Öncesi Eğitim Müdürü oldu ve ilçe düzeyinde erken çocukluk eğitimiyle ilgili tüm politikaların hem oluşturulmasından hem de uygulanmasından sorumlu oldu. İlk görevi program kalitesini artırmak ve yasa dışı eğitim kurumlarını kapatmak oldu (Coffino & Bailey, 2019).

Çin Halk Cumhuriyeti Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesini 1990 yılında imzaladı ve 1992 yılında onayladı. Ulusal düzeyde yıllarca süren araştırmaların ardından, ulusal erken çocukluk eğitimi yönergeleri, Sözleşme'nin çocuğun oyun hakkını koruyan 31. Maddesine bağlılığı yansıtacak şekilde güncellendi. Çin Eğitim Bakanlığı'nın oyunu teşvik eden yönergelerinin belirli bir versiyonu 2001 yılında yürürlüğe girdi. Artık erken çocukluk eğitim programlarında oyun, çocuklar için temel bir öğrenme deneyimi olmalıydı. Ancak yönergeler programın ayrıntılarının oluşturulmasını bölgesel ve yerel eğitimcilere bıraktı. Cheng, çocukların oyun haklarını sağlamanın ve korumanın kendi görevi olduğunu düşündü ve bir grup okul lideriyle birlikte, çocukların oyunları için en uygun koşulları anlama ve yaratma sürecini başlattı. İlk olarak geliştirilebilir oyun ortamları hazırlandılar. Ancak öğretmenlerin tasarladığı bu oyunlar hâlâ belirli öğrenme çıktılarına ulaşmaya odaklanıyordu. Her ne kadar Anji'deki okullar bu çalışmalarıyla eyalet düzeyinde ve ulusal düzeyde ödüller kazanmış olsalar da, Cheng bir şeylerin yanlış olduğunu fark etti. Öğretmenler tükenmişlik yaşıyordu ve öğretmen-çocuk ilişkilerinde sorunlar vardı. Ne öğretmenler ne de çocuklar mutluysa ki Cheng bunu oyunun gücüyle aşabileceğini düşündü. Bayan Cheng ve okul liderleri, aldıkları eğitimlere ve çocuklarla olan uzun yıllara dayanan deneyimlerine rağmen gerçek oyundan anlamadıklarını fark ettiler. Bu nedenle kendilerini oyunun gerçek anlamını keşfetme görevine adanmışlar ve bu süreçte kendilerine yardımcı olacak iki kaynak belirlediler. Bu iki kaynaktan ilki kendi çocukluklarındaki oyun anılarıydı, diğeri ise birlikte çalıştıkları çocukların eğilimleri, ilgi ve istekleriydi. Ayrıca ebeveynlerle, büyükanne ve büyükbabalarla ve diğer yetişkinlerle oyun anılarına ilişkin görüşmeler gerçekleştirdiler. Görüşmelerin sonucunda katılımcıların oyun deneyimlerinin birkaç ortak özelliğine ulaşılar. Bu özellikler, oyunların açık havada, doğada oynanması, oyunların risk barındırması, uzun süreler ve kesintisiz şekilde oynanması, yetişkin yönlendirmesinden bağımsız olması neşeli, ilgi çekici ve anlamlı deneyimler sunmasıdır (Coffino & Bailey, 2019; Moroney, 2017).

Anji Play yaklaşımı bu gerekçelerle geliştirildiği ortamda erken çocukluk eğitiminin daha nitelikli koşullarda çocuklara sunulması ve çocukların gerçek oyun kavramıyla tanıştırılması amacıyla geliştirilmiştir. 2018 yılından bu yana Çin genelindeki farklı eyaletlerde uygulanarak ölçeklendirme çalışmaları yürütülmektedir. Ayrıca Amerika, Macaristan ve Tanzanya’da farklı okullar ve kütüphanelerde uygulanmaktadır.

Anji Play Yaklaşımı’nın Temel İlkeleri

Anji Play yaklaşımını açıklayan beş temel ilke vardır. Bunlar; sevgi, risk, eğlence, bağlılık ve derinlemesine düşünmedir (Jones, 2019). *Sevgi* ilkesi Anji Play’ deki tüm ilişkilerin temelidir. Öğretmenler, çocuklar, aileler ve toplum birbirlerini severler. Anji anaokullarında sevgi her yerdedir. Çocuklar ancak sevgiyle, kendilerinin yönlendirdiği gerçek oyuna katılma özgürlüğüne sahip olabilirler. *Risk* ilkesine göre Anji Play’ de güvenlik öncelikli konulardan biridir ve öğretmenler çocukları güvende tutmak için rehberlik ederler. Ancak bu durum çocuklara sunulan ortamın ve içeriklerin risk taşımadığı anlamına gelmez. Risk, gerçek oyunun doğal bir bileşenidir. Anji Play yaklaşımına göre çocuklar sadece risk yoluyla problem çözme ve kendilerini gerçekten ifade etmeyi öğrenirler. Anji Play yaklaşımının bir diğer ilkesi olan *eğlence* ilkesine göre çocuklar sevildiğinde ve risk almalarına izin verildiğinde mutlu olurlar. Bu neşe ancak kendi kendine belirlenmiş kesintisiz gerçek oyunda meydana gelebilir. Anji Play’de neşe her yerdedir. Anji Play okullarında çocukların gözleri gülümser ve yükselen kahkahalar gerçek oyunun evrensel dilidir. *Bağlılık* ilkesine göre Anji Play okullarında çocuklar oyuna, mekâna, arkadaşlarına ve öğretmene derinden bağlıdır. Ve çocukların serbest ve riskli oyunları onların en önemli uğraşlarıdır. Çocuklar oyun oynarken derinlemesine odaklanıp akış halini yaşarlar. Gerçek neşeyi deneyimledikleri için çocuklar gerçek oyunla tamamen meşgul olurlar. Oyun hikayeleri ve oyun paylaşımı için sınıfa girmeden önce uygun gördükleri malzemeleri keşfetmeleri için çokça süreleri vardır. Anji Play okullarındaki çocukların konsantrasyon seviyesi büyüleyicidir. Dışarıda resim yaparlar, suyla oynarlar veya karmaşık yapılar inşa ederler, kısacası çocuklar tamamen meşguldürler (Jones, 2019).



Görsel 3: Anji Play ’in Simgesi: Ahşap Merdivenler (Anji Play, 2024c)

Anji Play Yaklaşımı’nın Uygulanması

Anji okulları şu uygulamalara odaklanmaktadır (Anji Play, 2024d);

1. En az iki saat açık havada oyun: Anji çocukları okulda geçirdikleri sürenin en az iki saatini onlar için özel hazırlanmış oyun materyallerinin yer aldığı açık hava oyun alanında geçirirler.
2. Yansıma ve Derinlemesine Düşünme: Oyunlar öğretmenler tarafından fotoğraflanır ve videoya alınır. Açık havada oyun sona erdiğinde oyundan geriye kalanlar sınıf ortamına yansır ve çocuklar öğretmenleriyle birlikte oyunları hakkında derinlemesine düşünür ve tartışırlar.
3. Duygu ve Düşünceleri İfade Etme: Çocukların kendilerini ifade etmelerine sürekli fırsat verilir. Çocuklar oyun deneyimlerinin resimlerini çizer. Böylece sınıfa geçtiklerinde oyunlarını daha geniş şekilde ifade edebilme fırsatı elde ederler.

4. Öz Bakım: Çocuklar kendi özbakım sorumluluklarını kendileri üstlenirler.
5. Esnek Zamanlama: Gün içerisinde gelişen yeni durumlara ve öğrenme fırsatlarına göre zaman esnek şekilde değerlendirilir.
6. Her Cuma Personel Buluşması: Her hafta Cuma günleri düzenli olarak personeller bir araya gelerek haftanın değerlendirmesini yaparlar.
7. Düzenli Aile Katılım Çalışmaları: Anji okullarında ailelerle kurulan bağ oldukça önemlidir. Aileler aile katılım çalışmalarıyla eğitim sürecinin bir parçası olurlar. Her gün düzenli şekilde ailelerle temasa geçilir.

Anji Play Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Anji'deki öğretmenler, çocukların inisiyatif alarak öğrenmelerine alan yaratmak amacıyla, çocukların oyunlarına minimum düzeyde dahil olmanın yanı sıra maksimum düzeyde serbest bırakma ilkelerini takip etmektedir. Bu ilke, öğretmenlerin çocukların oyunlarına katılım derecelerini göstermektedir (Li, 2023; Lin, Wu, Wu & Qin, 2024). Anji Play'de öğretmenler "çocuğu duymak ve görmek için eller aşağı, ağızlar kapalı, kulaklar ve gözler açık" felsefesi ile hareket ederler ve öğretmenler çocuklarla çalışırken geri adım atarlar. Bu alçakgönüllü duruş, öğretmenlerin "çocuğu keşfetmelerine" ve çocukları oldukça yetenekli olarak görmelerine olanak sağlar. Çocukları gözlemledikçe ve çocukların oyun anıları üzerindeki derin düşünme süreçlerine eşlik ettikçe, öğretmenler rehberliklerindeki çocuklara karşı derin bir sevgi ve anlayış hissetmeye başlarlar. Öğretmenler geri adım atarken, çocuklar kendi risk seviyelerini kendileri belirler, kendi çalışmalarını müzakere ederler ve kendi araştırma planlarını takip ederler (Coffino & Bailey, 2019). Anji Play kurucusu Cheng "Geçmişte öğretmenlerin rolünün bilgiyi aktarmak olduğunu düşündük. Şimdi bunun çocukları tanımak ve anlamak olduğunu görüyoruz." ifadesi ile Anji Play yaklaşımındaki öğretmenin rolünü özetlemektedir. Yaklaşımına göre öğretmenler çocukları ne kadar detaylı gözlemlerse, öğretmenlerin çocuklar hakkındaki bilgisi o kadar artar. Böylece aile, toplum ve yöneticiler öğretmenin rolüne ve çocuğun yeteneğine o kadar çok değer verir.

Oyun sırasında öğretmenler ne oyun kurallarının oluşturulmasına katılır ne de çocukların faaliyetlerine doğrudan müdahale eder. Sadece geniş bir oyun alanı ve yeterli oyun süresi sağlarlar ve gözlemci olarak hareket ederek çocukların oyun aktivitelerinin hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarını gözlemlerler ve karşılaştıkları zorlukları bağımsız olarak çözmeleri için onlara rehberlik ederler. Ve çocuklar oyun oynama şeklini müzakere etmekte ve kendi oyunlarını tasarlamakta özgürdürler ve büyük bir zevkle oynarlar (Cheng, 2023).



Görsel 4: Anji Play' de Öğretmenin Gözlem Anı (Anji Play, 2024d)

Bayan Cheng Anji'deki öğretmenlerin rolünü üç aşamada özetlemektedir. Çocukların gelişimine destek olabilmek amacıyla çocukların öğrenmesi ve gelişimi hakkında bilgi edinmek en önemli hedeftir. Bu hedefe yönelik

öğretmenler üç tür çalışma yürütmektedir. İlk görevleri, çocukları gözlemek ve onların ilgilerini, seçimlerini, yönelimlerini keşfetmektir. İkinci görev, çocuklarla ilgili bulgularını kayıt altına almak ve bu kayıtları derinlemesine incelemektir. Sonuncusu ise bireysel ve toplu diyaloglar da dahil olmak üzere çocuklarla sohbet etmektir. Bu roller içerisinde en baskın olanı Anji öğretmenlerinin gözlemci rolüdür. Öğretmenler nadiren konuşur, oyun sürecinde, çocukların oyunlarını sessizce kaydeder, sadece fotoğraf ve video çekerler. Anji Play’de öğretmenlerin rollerinin tanımlanması, öğretmeni bilgi aktarıcısı ve program uygulayıcısı olmaktan çıkarıp çocukların keşfedicisi, çocukların öğrenme fırsatlarının savunucusu ve müfredatın ortak kurucusuna dönüştürmüştür (Li, 2023; Niu,2023).

Zhou (2021) Anji Play yaklaşımının çocukların kesintisiz ve özgürce seçtikleri oyun deneyimlerinden ortaya çıkan gerçek oyunun koşullarını yaratan yeni bir erken çocukluk eğitimi yaklaşımı olduğuna, öğretmenin rolünün çocukları gerçek oyuna katılmaya teşvik ettiğine vurgu yapmıştır. Yukelson (2018) Anji Play’de öğretmenin rolünün çocukların kendi öğrenmelerini kontrol altına alabilecekleri koşulları yaratmak olduğunu, Anji play öğretmenlerini farklı kılan yaklaşımın bilginin çocuklardan (öğretmen uzmanlığından değil) geldiğine olan inançları olduğunu ifade etmiştir. Yelland, Peters, Fairchild, Tesar & Pérez (2021) Anji Play yaklaşımında öğretmen merkezli anlayıştan çocuk merkezli anlayışa olan değişime işaret etmektedir. Örneğin Anji play okullarında öğretmenlerden çocuklara her zaman talimat vermemeleri istenir. Öğretmenlere 'ellerinizi kontrol edin', hatırlatmaları yapılır. Bu durum çocukların yardım istediğinde öğretmenlerin hemen müdahale etmesini engellemek içindir. Öğretmenlere yönelik 'gözlerini aç' yönergesi öğretmenleri çocukları dikkatlice gözlemlemeye teşvik eder ve ayrıca 'dinlemeye odaklan' öğretmenlere çocukların seslerini dikkatle dinlemeleri için bir tavsiyedir. Bu, geçmişte öğretmenler tarafından formüle edilen, çocuklarla iletişimin bir yoludur. Ancak burada öğretmenlerin yapması gereken bir görev olarak tarif edilmiştir. Anji Play’de sessiz, dikkatli olması ve eylemlerini sınırlandırması gereken çocuklar değil öğretmenlerdir. Liu & Birkeland (2022) yılında Norveç ve Çin’in Anji bölgesindeki öğretmenlerin riskli oyun kavramına ilişkin algılarını karşılaştırdığı araştırmasında Norveç’teki öğretmenlerin riskli oyun kavramından büyük oranda bahsettikleri ve uygulamalarına daha çok yansıttıkları görülmüştür. Anji’deki öğretmenlerin uygulamış oldukları programın felsefesinde riskli oyun kavramı yer alsa da Norveç’teki öğretmenlere göre daha az oranda riskli oyun kavramından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin farklı teorik altyapıları olmasına rağmen, her iki grup da riskli oyunun çocuklar için fiziksel ve psikolojik bir zorluk olduğunu belirtmişlerdir. Riskli oyunun çocukları araştırma yapmaya sevk ettiği konusunda her iki grubun da hemfikir olduğu görülmektedir. Her iki grupta çocukların oyuna bakış açılarının ve önceki deneyimlerinin riskli oyuna katılımı etkilediğini vurgulamışlardır. Ancak Coffino (2022) söz konusu araştırmada kültürlerarası araştırma için sorunlu bir metodolojinin kullanıldığını, araştırmanın Anji İlçesi’ndeki erken çocukluk eğitiminin felsefesi ve uygulamasını yansıtmada konusunda yetersiz olduğunu, araştırmanın hatalı verilere dayalı olarak hazırlanmasından dolayı temelde yanlış sonuçlara ulaştığı ve Anji İlçesi’ndeki erken çocukluk eğitimcileri, aileleri ve topluluklarının deneyimlerini ciddi şekilde yanlış yansıttığını ifade etmiştir.

Anji Play Yaklaşımında Öğrenme Ortamı ve Oyun Materyalleri

Anji Play okullarında çocukların esnek parçaları birleştirerek yeni ürünler geliştirebilecekleri, tasarladıkları ürünler yardımıyla sorumluluk ve risk alabilecekleri, bireysel ya da iş birliği geliştirerek çalışabilecekleri özgün materyaller yer alır. Bu materyaller, çocukların risk düzeylerini hesaplamalarına ve bireysel gelişim ihtiyaçlarını karşılamalarına olanak sağlamaktadır. Söz konusu materyaller arasında merdivenler, variller, tahtalar, tırmanma küpleri, arabalar, paspaslar, sabit ve yarı sabit oyun yapıları ve bir dizi büyük tahta blok bulunur. Materyaller her okula bol miktarda sağlanmakta ve çocukların kolayca erişebilecekleri, dolayısıyla günlük temizlik de dahil olmak üzere yönetimlerinin tüm sorumluluğunu alabilecekleri şekilde saklanmaktadır (Coffino & Bailey, 2019).



Görsel 5: Anji Play Oyun Materyalleri (Anji Play, 2024c)

Erwin, Bacon & Lalvani (2021) yaptıkları çalışmada Anji Play yaklaşımını, sevgi ilişkilerinin çocukların oyun yoluyla risk almasına izin verdiği, sevinç deneyimlerini geliştiren ve nihayetinde çocuğun kendi sorgulamasının katılımına ve yansımaya yol açan “gerçek oyunu” içeren bir öğrenme ekosistemi olarak tanımlamaktadır.

Meng & He (2021) Anji Play okullarındaki öğrenme ortamını şu şekilde ifade etmektedir: Anji Play anaokulları, çocukların açık hava etkinliklerini daha uzun süre desteklemek için açık hava ekipmanı sağlamaktadır. Anji anaokulunda çocuklar her gün en az 2 saat açık havada oyun oynarlar. Çocuklar istedikleri gibi istifleyebildikleri fiçılar, tahtalar ve büyük küpler üzerinde aşağı yukarı tırmanır; geniş çimenlikte, yamaçta ve kum havuzunda kum ve su ile oynarlar ve duvarları, zemini, hatta eski bir arabayı bile boyayabilirler. Anji anaokulunun arazisi özenle ve yapay olarak tasarlanmıştır; farklı malzemelerin kullanıldığı mekanlar, çim, kum, plastik zemin, fayans, mermer ve parke taşı gibi farklı etkinliklere olanak sağlar. Anji anaokulunda, çeşitli arazi tiplerine ek olarak, eğim, dönüşüm, sürtünme ve denge deneyimi sağlamak için eğimler, kızaklar, mağaralar ve oluklar gibi belirli bir eğim ve yüksekliğe sahip çeşitli engebeli zeminler de inşa edilmiştir. Anji okullarında öğretmenler oyunlardaki deneyimler hakkında düşünmenin, deneyimi bilgiye çevirmede kritik bir rolü olduğunu kabul eder. Anji Play’ de doğal ortam okula taşınmaya çalışılmaktadır. Dış mekân tasarımında Anji’ de geri dönüştürülmüş, rustik ve yerel malzemeler kullanarak çocukların becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Çocukların oyunu, öğretmenlerin mekâna getirdiği farklı malzeme türlerine göre değişir.



Görsel 6: Anji Play Okul Bahçesi (Anji Play, 2024c)

Anji Play Yaklaşımında Değerlendirme

Derinlemesine düşünme Anji Play yaklaşımın birçok aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Örneğin oyunların sonunda derinlemesine düşünme yapılır. Dışarıdaki oyun içeriye yansıtılır ve bu Anji Play ‘in benzersiz yönlerinden biridir. Çocuklar içeri girer ve oyunlarının resimlerini çizerler. Daha sonra öğretmenlerle birlikte çocuklar dışarıda çekilen fotoğraf ve videoları seçerler ve çocuklar oyun hikayeleri oluştururlar. Bu süreçte çocuklar dikkatlidir ve tartışmaya odaklanırlar. Dışarıda uzun süre hareket ettiklerinden sınıfta odaklanma konusunda sorun yaşamazlar. Oyunları üzerinde derinlemesine düşünme fırsatı yakalarlar. Böylece geçirdikleri bir günü ve oyun deneyimini detaylı şekilde değerlendirmiş olurlar (Jones, 2019).

Anji Play yaklaşımında değerlendirme çocukların katılım gösterdikleri doğal bir süreçle yapılır. Oyunun sonunda öğretmenler çocuklarla birlikte oturur, oyun videolarını ve fotoğraflarını izler, oyun sevincini çocuklarla yeniden yaşar ve paylaşır, onları sözel olarak cesaretlendirir ve oyun sürecini açıklamak için inisiyatif almaları, birbirleriyle nasıl hissettiklerini ifade etmeleri ve oyun sırasındaki duygusal deneyimlerini güven ve cesaretle dile getirmeleri için rehberlik eder. Öğretmenler duyguları ifade etmenin doğru yolunu göstererek çocukların duygusal farkındalık becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Dahası, çocuklar Anji Play ‘de olumlu duygular kazandıklarında, bu durum çocukların oyuna daha aktif katılımına ve düşünmesine yol açarak bilgi edinme becerilerini geliştirir (Cheng, 2023).

Anji okullarındaki değerlendirme süreci çocukların ilkökul yaşantılarını zenginleştirmek için zemin oluşturur. Anji anaokulları ve ilkökullar birbiriyle yakından bağlantılıdır. Çocukların okula sorunsuz geçişini sağlamak için sık

sık iletişime geçilir ve toplantılar düzenlenir. İlkokul öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri, ortak pedagoji anlayışlarını derinleştirmek için karşılıklı ziyaretlerde bulunurlar. Çocukların ilkokuldaki performanslarının gözlemlenmesi, anaokulu müfredatının da iyileştirilmesini sağlar (Whitebread, Kuvalja & O'Connor, 2015).



Görsel 7: Değerlendirme Yöntemi: Oyun Hikayeleri ve Paylaşımı (Anji Play, 2024e)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocukluk eğitiminde çocukların ihtiyaçlarına cevap veren onların gelişimine fayda sağlayacak, çağın koşullarına uygun yeni yaklaşımlar geliştirilmeye devam etmektedir. Dünyadaki erken çocukluk eğitim programları çocuklara 21. yüzyıl becerilerini edindirecek şekilde güncellenmektedir. Çin'in Anji kentinde ortaya çıkan Anji Play yaklaşımı da çocukların kendi seçtikleri ve kesintisiz oyun oynama fırsatı buldukları gerçek oyun aracılığıyla yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi becerileri doğal olarak desteklemektedir. Dolayısıyla bu yeni yaklaşımın bilinmesi, etkililiğinin araştırılması ve yaygınlaşması önemlidir. Anji Play yaklaşımının geliştirilme ve uygulama süreçlerinin incelendiğini araştırmamızda elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir: Alanyazın incelendiğinde Anji Play' in etkililiğine ilişkin yabancı literatürde çalışmalar mevcut olsa da sadece belirli beceri alanlarındaki etkililiği ölçülmüştür. Farklı ülkelerde uygulanmaya başlayan Anji Play yaklaşımının bu ülkelerin bağlamında etkililiğinin araştırılması önerilmektedir. Ülkemizde Anji Play'e ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut okul öncesi eğitim programının eklektik özelliğinden yola çıkarak Anji Play yaklaşımının ülkemizde pilot uygulamalarının yapılarak etkililiği araştırılabilir. Anji Play yaklaşımının risk tabanlı bir öğrenme ortamı sağlanmasından dolayı ülkemizdeki oyun ortamlarındaki risk durumlarıyla Anji Play oyun ortamlarındaki risk durumları karşılaştırılabilir ve ülkemizde uygulanabilirliği üzerine araştırmalar tasarlanabilir. Öğretmenler için iyi uygulama örneklerinin paylaşıldığı eğitim ve atölye çalışmaları düzenlenerek ülkemizde Anji Play yaklaşımının tanınırlığı artırılabilir.

Anji Play yaklaşımı ilham verici olsa da yüzeysel uygulamaları benimseyerek veya "Anji materyallerini" edinerek Anji Play' i uygulamaya çalışmak yeterli değildir. Çünkü bu yaklaşım çocuklar, aileler ve toplumla ilgili ilke ve inançlara, müfredat reformunun ve öğretmenlerin mesleki eğitiminin benzersiz yoluna dayanmaktadır. Bu nedenle, erken çocukluk eğitimcilerinin Anji Play yaklaşımının kendi anaokulu uygulamalarında ne ölçüde geliştirilebileceğini veya uyarlanabileceğini sorgulamaları gerekir (Li, 2023).

KAYNAKLAR

- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anji Play (2024a). *The history of Anji Play*. <https://www.anjiplay.com/history> sayfasından erişilmiştir.
- Anji Play (2024b). *True play statement*. <https://www.anjiplay.com/true-play-statement> sayfasından erişilmiştir.
- Anji Play (2024c). *Materials and environments*. <https://www.anjiplay.com/materials> sayfasından erişilmiştir.
- Anji Play (2024d). *Principles and practices*. <https://www.anjiplay.com/principles-and-practices> sayfasından erişilmiştir.
- Anji Play (2024e). *Visit Anji*. <https://www.anjiplay.com/visit> sayfasından erişilmiştir.
- Bender, M. T. (2005). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 13-19.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (Çev. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Chen, C., Wu, J., Wu, Y., Shangguan, X., & Li, H. (2022). Developing metacognition of 5-to 6-year-old children: evaluating the effect of a circling curriculum based on Anji Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11803.
- Cheng, R. (2023). Cultivating young children's positive emotions: based on Anji Play. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 556-562.
- Coffino, J. R., & Bailey, C. (2019). The Anji Play ecology of early learning. *Childhood Education*, 95(1), 3-9.
- Coffino, J.R. (2022). *an open letter in response to culturally-biased misrepresentations of Anji county educator voices*. <https://anjiplay.medium.com/february-10-2022-5bc8f99f1456> sayfasından erişilmiştir.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. *Teachers College Record*, 5(6), 9-30.
- Erwin, E. J., Bacon, J. K., & Lalvani, P. (2021). It's about time! Advancing justice through joyful inquiry with young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 0271121420988890.
- Jones, D. (2019). *The five principles of Anji Play*. <https://dev.org/the-five-principles-of-anji-play/> sayfasından erişilmiştir.
- Jones, D. (2021). *Resisting neoliberal reforms in early childhood education*. Play Pedagogy AS THE.
- Kandır, A., Can Yaşar, M., Gözüm, A.İ.C. & Mercan, Z. (2022). *Erken çocuklukta program: Planlama, uygulama, değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Li, J. (2023). *Rethinking the roles of teachers in the context of kindergarten play: listening to children's and teachers' perspectives in China*, Doctoral Dissertation, University of Sheffield, Sheffield.
- Lin, W., Wu, J., Wu, Y., & He, H. (2022). Development of teacher rating scale of risky play for 3-to 6-year-old pre-schoolers in Anji Play kindergartens of east China. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2959.
- Lin, X., Wu, Y., Wu, J., & Qin, L. (2024). Enhancing cooperation in 5–6-year-old rural chinese children through cooperative constructive play based on Anji Play: *A Quasi-Experimental Study Behavioral Sciences*, 14(7), 533.
- Liu, J., & Birkeland, Å. (2022). Perceptions of risky play among kindergarten teachers in Norway and China. *International Journal of Early Childhood*, 1-22.
- Liu, J., Wyver, S., Chutiyami, M., & Little, H. (2023). Children's access to outdoors in early childhood education and care centres in China during the COVID pandemic. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(3), 403-419.
- Meng, W. & He, M. (2021). Outdoor learning and play. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 34. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72595-2_6
- Moralı D., İ. (2019). *Anaokullarında sunulan riskli oyun fırsatlarının fiziksel özellikler ve yetişkin yaklaşımları bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Moroney, K. (2017). *Brother john taylor fellowship report*.
- Niu, C. (2023). Research on play-based kindergarten curriculum reform in China: based on the analysis of three typical play modes. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 401-418.
- Obee, P., Sandseter, E. B. H., & Harper, N. J. (2021). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2607-2625.
- Olson, M. H., & Hergenhahn, B. R. (2016). *Öğrenmenin kuramları*. (çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taşkın Gökçe, T.G. & Kandır, A. (2022). Erken çocuklukta yapı inşa oyunlarına ilişkin yurt dışında yapılan araştırmaların incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 174-187.
- Whitebread, D. (2018). Play: The new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237-243.
- Whitebread, D., Kuvalja, M., & O'Connor, A. (2015). *Quality in early childhood education an international review and guide for policy makers*. Report for the world innovation summit for education. Dohar: WISE.
- Wilbrandt, E. Ç. (2015). Okul öncesi eğitimde Montessori yaklaşımı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Williams, M. K. (2017). John Dewey in the 21st century. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 9(1), 7.
- Ye, Y. (2017). *An action research on enacting play-based pedagogy in a pre-service teachers' art classroom*. Master of Science Thesis, The University of Wisconsin-Milwaukee, Wisconsin.
- Yelland, N. J., Peters, L., Fairchild, N., Tesar, M. & Pérez, M. S. (2021). *The SAGE handbook of global childhoods*. Sage.
- Yukelson, A. (2018). *Transforming the teacher-student relationship*. <https://adamyukelson.com/blog/2018/11/8/anji-play-transforming-the-teacher-student-relationship> sayfasından erişilmiştir.
- Zhou, L. (2021). *A cross-national comparative study of learning through play'in Mainland China, Hong Kong and Singapore kindergartens*. Doctoral Dissertation, The University of Manchester, United Kingdom.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL VATANDAŞLIK SEVİYELERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF DIGITAL CITIZENSHIP LEVELS OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Agah Tuğrul KORUCU

Necmettin Erbakan Üniversitesi, akorucu@erbakan.edu.tr

Fırat Yaşar YILMAZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, fiatyasaryilmaz@gmail.com

ÖZET: Bu çalışmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık seviyelerinin farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın araştırma grubu 2023-2024 eğitim yılında Konya'nın Meram ilçesinde ortaöğretim eğitimine devam eden 104 öğrenci oluşmaktadır.

Verileri toplamak için iki farklı araç kullanılacaktır. İlk olarak, kişisel bilgi formu adı verilen bir anket kullanılacaktır. Bu form, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve interneti ne kadar süredir kullandıkları gibi kişisel bilgilerini içerecektir. İkinci olarak ise, Kocadağ Ünver (2012) tarafından geliştirilen Dijital Vatandaşlık Ölçeği kullanılacaktır. Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık seviyelerini araştırmak amacıyla bu çalışmada tarama yöntemi kullanılacaktır.

Araştırmanın ardından öğrencilerin dijital vatandaşlık seviyelerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin dijital vatandaşlık seviyesiyle interneti kullanma yılı arasında anlamlı farkın olduğu ama cinsiyet ve sınıf seviyesi ile dijital vatandaşlık seviyesi arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: dijital vatandaşlık, ortaöğretim öğrencileri, tarama yöntemi, dijital ortam, dijital yerli

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the levels of digital citizenship of secondary school students in terms of different variables. The research group consists of 104 students attending secondary education in the Meram district of Konya during the 2023-2024 academic year. A two-part measurement tool will be used to collect data, consisting of a personal information form (including students' gender, grade level, and years of internet usage) as the first measurement tool, and the Digital Citizenship Scale developed by Kocadağ Ünver (2012) as the second measurement tool.

The first measurement tool is a personal information form (student's gender, grade, years of internet usage). The second measurement tool is the Digital Citizenship Scale developed by Kocadağ Ünver (2012). A screening method will be used in this research to investigate the levels of digital citizenship of secondary school students. Following the research, it was found that students have high levels of digital citizenship. The research revealed a significant difference between students' years of internet usage and their levels of digital citizenship, but no significant difference was found between gender and grade level and the level of digital citizenship.

Key words: digital citizenship, secondary school students, screening method, digital environment, digital native

GİRİŞ

Son yıllarda teknoloji alanındaki hızlı değişimler birçok insanı derinden etkilemiştir. İnternet kullanımının özellikle her yaştan insan için önemli olduğu ve bireylerin yaşam tarzını büyük ölçüde değiştirdiği görülmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Akkoyunlu & Yılmaz Soylu, 2005). Bu, özellikle günümüz öğrencileri arasında daha kolay ve daha hızlı ilerlemektedir. Teknolojide meydana gelen birçok değişiklik, dijital araçların üretimini ve bireylerin bu araçlarla etkileşimlerini artırmıştır. Teknoloji bazen bireylere faydalı bazen de zararlı olabilmektedir. Dijital ortamdaki bireyler sanal hırsızlık, dolandırıcılık, yanlış bilgilendirme, siber zorbalık, kişisel bilgi paylaşımı, kötü amaçlı yazılım, istismar ve daha fazlasına maruz kalabilmektedir. Kötü davranışlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durum, bireylerin teknolojiyi nasıl kullandıklarıyla ilgilidir. Bireyler sorunlarla karşılaştıklarında teknolojinin onlara ne ölçüde çözüm sağlayabileceği önemlidir. Bu nedenle yaş, teknoloji ve bilgiye anlam kazandırmada önemli bir değişken haline gelmektedir. Bu teknolojik gelişmeler o kadar hızlı gerçekleşiyor ki, bir nesil neredeyse dünyaya geldi andan itibaren teknolojiyle tanışırken, diğer bir nesil ise 20'li yaşlarında teknolojiyle tanışmaktadır. İlk olarak yaş ve teknoloji arasındaki etkileşimi iki temel kavramla tanımlamıştır: "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler." (Prensky, 2001).

Yeni nesil öğrenciler, teknoloji tabanlı bir dünyaya gelen ve küçük yaştan itibaren teknolojiyle iç içe bir öğrenme dili geliştiren, dijital yerliler olarak bilinen dijital yerlilerdir (Prensky, 2001). Dijital yerliler dediğimiz günümüz öğrencileri interneti günlük hayatlarının bir parçası haline getirmişlerdir. Hanehalkı “Bilişim Teknolojileri Kullanım Anketi” raporlarına baktığımızda 16-24 yaş grubu interneti en yoğun kullananların başında gelmektedir (TÜİK, 2023). Dijital ortamlarda etik davranmak, güvenlik önlemlerini almak ve karşılaşılabilecekleri negatif ya da pozitif durumlara hazırlıklı olmak, dijital medya kullanan kişilerin dikkat etmesi gereken konulardır (Som Vural, 2016). Bu konuları hayatının bir parçası olarak gören bireyler için dijital vatandaşlık kavramı öne çıkıyor.

Dijital vatandaşlar; teknolojik kaynaklarını kullanırken eleştirel olabilen, dijital ortamdaki eylemlerin etik sonuçlarını anlayan, teknolojiyi amaçlarına uygun kullanacak şekilde kullanabilen, haklarını kullanan kişilerdir. İnternette iletişim kurmak için kendi paylaşımlarınızda ve iş birliklerinizde doğru tutumu sergiler ve başkalarına da aynı şeyi yapmaları konusunda rehberlik ederler (Bayzan & Cubukcu, 2013). Başka bir deyişle dijital vatandaşlık, çevrimiçi ortamlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin yasal, güvenli, etik ve sorumlu kullanımını sağlayan davranışlar anlamına gelmektedir (ISTE, 2007). Dijital vatandaşlık kavramının birçok alt boyutu bulunmaktadır. Dijital vatandaşlık alt boyutları; etik, iletişim, okuryazarlık, erişim, ticaret, hukuk, güvenlik, haklar ve sorumluluklar ve sağlık olarak tanımlanmış ve kabul edilmiştir (Ribble & Bailey, 2007). Dijital vatandaşlık teknolojinin amacına uygun kullanılması ilkesine dayanırken dijital okuryazarlık, insanların dijital ortamda olmazsa olmaz tüm becerileri kapsayan dijital vatandaşlığın en önemli alt boyutudur (Ribble & Shaaban, 2011). Dijital vatandaşlığın genç yaşta öğretilmesinin gerekliliği, eğitimciler ve yöneticiler arasında dijital vatandaşlık farkındalığının artırılmasının önemi ve teknolojinin kötüye kullanımını önlemek için sürekli önleyici tedbirlerin alınmasının önemi göz ardı edilmemelidir (Hollandsworth et al., 2017).

Problem Durumu

Gelişen dünyamızda teknolojinin hızla ilerlemesi hem olumlu hem de olumsuz yönde derin etkiler yaratmaktadır. İnternet ve bilgisayarlar yanlış kullanıldığında zararlı etkiler yaratabilmektedir. TÜİK 2023'de araştırma sonuçlarına bakıldığında 16 ile 74 yaş aralığındaki internet kullanıcılarının çoğunluğu (%91,7'si), sosyal medya platformlarında profil oluşturma, içerik paylaşma gibi faaliyetlerde bulunmaktadır. Ancak sosyal medyanın özellikle gençler arasında yaygın kullanımı dikkatli olmayı gerektirmektedir. İçeriğin eleştirel bir değerlendirme yapılmadan paylaşılması, gizlilik endişelerinin göz ardı edilmesi ve kredi kartlarının izinsiz kullanılması durumunda sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini arkadaşlarına, ailelerine ve hatta kendi sosyal medya hesaplarına ve çevrimiçi mesajlaşma gruplarına açıkladıkları bilinmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek ve gerekli önlemleri uygulamak çok önemlidir.

Ülkemizde son yıllarda e-Devlet Kapısı, e-Nabız, e-Okul Yönetim Bilgi Sistemi, Dijital Bankacılık gibi dijitalleşmenin çeşitli yönlerine öncelik verilmiştir. Çeşitli uygulamaların etkisiyle bireyler, ileri düzeyde dijital okuryazarlığa sahip, yetkin dijital vatandaşlar haline gelmektedir. Teknolojideki hızlı ilerlemelerin mümkün kıldığı dijital araçların çoğalması nedeniyle ekimin önemi artmıştır. Dijital araçlara olan talep artmaya devam ettikçe insanlar da taleplerini artırıyor. Bu bireyler, onları çeşitli sosyal zorluklarla yüzleşmeye zorlayan zorluklarla karşılaşmıştır. Medyada hem doğru hem de yanlış bilgilerin yayılması, tamamen doğru olmayan bir bireysel profile yol açmaktadır. Kişisel bilgilerin oluşturulması ve paylaşılması eyleminin yanı sıra, özellikle kredi kartı ayrıntılarıyla ilgili olarak bu bilgilere daha kolay erişimin sağlanmaktadır. Dolandırıcıların artması, dolandırıcılık faaliyetlerine kurban giden kişilerin sayısının da artmasına neden olmuştur. Bunlara ek olarak, teknolojik kontrolün yokluğunda bireyler bağımlılık, geri çekilme, izolasyon ve kimlik kaybı yaşayabilmektedir. Karışıklığın ortaya çıkması, bunun getirdiği sayısız sorundan birini oluşturmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerine dijital vatandaşlık eğitimi verilmesi halinde tüm bu sorunların aşılabacağına inanılmaktadır. Bu nedenle ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinde farklı değişkenlere göre farklılık olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık seviyelerini farklı değişkenlerle incelemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Teknolojiyle tanışan günümüz öğrencilerin dijital ortam ve araçları kullanma konusunda ne kadar bilinçli olduklarını ve toplumda iyi dijital vatandaşlar olarak yaşamaya devam edip etmediklerini ortaya çıkarmak için;

Dijital vatandaşlık seviyeleri nedir? Dijital vatandaşlık seviyelerini farklı değişkenler (cinsiyet durumu, sınıf seviyesi ve kaç yıl internet kullandığı) arasında farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Teknolojinin gelişimi eğitim yapısının ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır. Bu durum insanların hayatında çok önemli bir rol oynar. Nitelikli öğrenci yetiştirmede büyük rol oynayan eğitim sisteminin, teknolojinin getirdiği değişimlere açık olması ve öğrencileri dijital vatandaşlık konusunda eğitim almasıdır. Günümüzde okul yaşamında teknoloji kullanımının hem olumlu hem de olumsuz etkilerini beraberinde getirdiği tespit edilmiştir. Dijital ortamlarda gerçekleştirilen zararlı faaliyetler ve bu faaliyetlerin sonuçları öğrencilerin hayatlarını önemli ölçüde olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Dijital teknolojinin hayatımıza etkisini anlamak, dijital vatandaşlık kavramını anlamakla mümkündür. Ülkemizdeki teknolojik gelişmelere baktığımızda dijital vatandaşlık konularında araştırma yapılmasının gerekliliğini görebilmekteyiz. Bu çalışma, eğitim sisteminde sürekli olarak dijital teknolojilere maruz kalan öğrencilere odaklanmaktadır. Öğrencileri dijital vatandaşlar olarak değerlendirerek gelecek nesillere örnek teşkil ederek katkı sağlamayı hedeflenmektedir. Eğitim yönünden bakıldığında gelecek nesillerin dijital vatandaşlık seviyelerinin iyileştirilmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin hızlandırılmasına yardımcı olacaktır. Yeni nesillerin teknolojik araç kullanımlarının tespit edilmesi ve bu durumun dijital vatandaşlık perspektifinden incelenmesinin ülkeye, gelecek nesillere, ebeveynlere ve eğitim yöneticilerine yol göstermesi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık seviyelerini araştırmak amacıyla bu araştırmada tarama yöntemi kullanılacaktır. Bunu başarmak için araştırma, birden fazla değişken arasındaki değişimin kapsamını veya derecesini değerlendiren ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yapılacaktır. Tarama modelleri geçmiş veya mevcut tüm verileri gözden geçirmek için tasarlanmıştır. (Karasar, 2011).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Konya'nın Meram ilçesinde bulunan ortaöğretim öğrencileri oluşturacaktır. Çalışılan örneklem sayısı, oluşturulan evrene dayalı amaçlı örnekleme türü kullanılarak belirlenecektir. Çalışma okuldan amaçlı örnekleme yoluyla seçilen toplam 104 öğrenci grubuyla devam edecektir.

Tablo 1. Çalışma Örneklemi

Cinsiyet	f	%
Erkek	55	53
Kadın	49	47

Veri Toplama Araç

Veriler ölçme aracı olarak kullanılacak olup iki bölümden oluşmaktadır. Birinci ölçme aracı kişisel bilgiler formu (öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve kaç yıldır internet kullandığını) kullanılacaktır. İkinci ölçme aracı olarak Kocadağ Ünver (2012) tarafından geliştirilen dijital vatandaşlık ölçeği kullanılacaktır.

Verilerin Toplanması

İlgili araştırmalar taranacak ve dijital vatandaşlığa ilişkin ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenecektir. Bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik doğrulanmış Kocadağ Ünver (2012) tarafından geliştirilmiş "Dijital Vatandaşlık Ölçeği" izin alınarak kullanılacak ölçme aracı belirlenecektir. Veriler öğrencinin ders gördüğü sınıfta ders öğretmeni tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma gönüllü öğrenci katılımıyla gerçekleşmesi sağlanacaktır. Uygulama sınıf ortamında tahmini olarak 30 - 35 dakika sürmesi planlanmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde SPSS programı kullanılacaktır. Toplanan verilerin dağılımı ile normal dağılım arasında fark olup olmadığı Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleriyle araştırılacaktır. Normal dağılım gösteren değişkenlerin bağımsız ikili grup kıyaslamasında T testi kullanılacak, bağımsız üç grup kıyaslamalarında One-Way ANOVA testi kullanılacaktır.

BULGULAR

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dijital vatandaşlık puanlarının 3,48 ile 5,00 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu aralık, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin oldukça geniş bir yelpazede dağıldığını göstermektedir. Dijital vatandaşlık puanının ortalaması ise 4,05 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dijital vatandaşlık puanı için standart sapmanın 0,56 olduğu tespit edilmiştir. Standart sapma, ölçülen değerlerin ne kadar yayıldığını gösteren bir ölçüdür. Bu durumda, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin standart sapmasının düşük olduğu ve genel olarak ortalamanın etrafında toplandığı söylenebilir.

Bu verilere dayanarak, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Tablo 2). Ortalama puanın 5 üzerinden 4,05 olması ve standart sapmanın düşük olması, öğrencilerin genel olarak yüksek bir dijital vatandaşlık düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 2. Dijital Vatandaşlık Düzey

Değişken	N	Min	Max	Ortalama	Standart Sapma	Düzey
Dijital Vatandaşlık	104	3,48	5	4,05	0,56	Yüksek

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyi ile interneti kullanma yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, istatistiksel olarak önemli bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Anlamlılık düzeyi (p değeri) 0,05'ten küçük olduğu için, bu ilişkinin tesadüfi olmadığı ve gerçek bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Tablo 3).

Bu sonuç, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyinin, interneti ne kadar süredir kullandıklarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Yani, daha uzun süredir interneti kullanan öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin, daha kısa süredir interneti kullananlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgu, gençlerin internet kullanımıyla birlikte dijital vatandaşlık becerilerini geliştirdiklerini ve zamanla bu becerilerin arttığını göstermektedir. Öğrencilerin interneti daha uzun süreler boyunca kullanmaları, çevrimiçi ortamda daha fazla deneyim kazanmalarını ve dolayısıyla dijital vatandaşlık düzeylerinin artmasını sağlayabilir.

Tablo 3. İnternet Kullanım Yılı

Değişken	İnternet Yılı	Kullanım	F	p
Dijital Vatandaşlık			4,23	0,01

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi ile dijital vatandaşlık düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İstatistiksel analizler sonucunda, her iki durumda da anlamlılık düzeyinin (p değeri) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerini etkilemediğini göstermektedir (Tablo 4), (Tablo 5).

Cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik faktörlerin dijital vatandaşlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması, bu becerilerin genel olarak cinsiyet veya sınıf seviyesine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Yani, araştırmada yer alan farklı cinsiyet ve sınıf seviyelerindeki öğrenciler arasında dijital vatandaşlık düzeyleri açısından belirgin bir ayrım bulunmamıştır.

Tablo 4. Cinsiyet

Değişken	Cinsiyet	F	p
Dijital Vatandaşlık		-0,86	0,38

Tablo 5. Sınıf Düzeyi

Değişken	Sınıf Düzeyi	F	p
Dijital Vatandaşlık		0,16	0,98

SONUÇ

Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin incelendiği araştırma, dijital çağın gerekliliklerine uygun olarak gençlerin dijital yetkinliklerini ve internet kullanım alışkanlıklarını analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğrencilerin genel olarak dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, gençlerin dijital dünyayı anlama, kullanma ve etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneklerinin geliştiğini işaret etmektedir.

Cinsiyet ve sınıf seviyesi gibi demografik değişkenler açısından yapılan analizlerde, öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani, araştırmada yer alan farklı cinsiyet ve sınıf seviyelerindeki öğrenciler arasında dijital vatandaşlık düzeyleri açısından belirgin bir ayrım bulunmamıştır. Bu durum, dijital vatandaşlık becerilerinin cinsiyet veya sınıf seviyesi gibi demografik faktörlere bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Ancak, internet kullanım süreleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani, öğrencilerin internet kullanım süreleri arttıkça, dijital vatandaşlık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu durum, gençlerin internet üzerindeki deneyimlerinin, dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, daha fazla internet kullanımı gençlerin dijital vatandaşlık yetkinliklerini artırma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, araştırma gençlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet ve sınıf seviyesi gibi demografik faktörlerin bu düzeyleri etkilemediği görülmüştür. Ancak, internet kullanım sürelerinin artmasıyla birlikte dijital vatandaşlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu nedenle, gençlerin dijital dünyaya entegrasyonunu ve dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerde internet kullanımının önemi göz önünde bulundurulmalıdır.

ÖNERİLER

Ortaöğretim öğrencileri için dijital vatandaşlık konusundaki farkındalığın artırılması için çeşitli önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda, mevcut müfredat ve ders kitaplarının gözden geçirilerek dijital vatandaşlık unsurlarının entegre edilmesi önemli bir adımdır. Öğrencilerin dijital dünya hakkında bilinçlenmelerini sağlamak için medya okur-yazarlığı, çevrimiçi güvenlik, dijital etik, çevrimiçi taciz gibi konuların müfredat içeriğine dahil edilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler, dijital ortamda karşılaşılabilecekleri riskleri daha iyi anlayacak ve bu risklere karşı nasıl korunacaklarını öğreneceklerdir.

Bununla birlikte, dijital vatandaşlık konusunda farkındalığı artırmak için sadece okul müfredatına güvenmek yeterli değildir. Bu konuda eğitim veren öğretmenlerin ve diğer eğitim uzmanlarının da bilinçlenmesi ve bu konuda eğitim almaları önemlidir. Öğretmenler, dijital vatandaşlık konularını sınıf içinde etkili bir şekilde işleyebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik düzenlenecek seminerler, konferanslar ve eğitim programları yoluyla bu konuda farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Ayrıca, öğrencilerin dışında aileleri ve toplumu da dijital vatandaşlık konusunda bilinçlendirmek ve bilinçlendirme faaliyetleri düzenlemek önemlidir. Ebeveynlerin ve toplumun bu konuda bilinçlenmesi, öğrencilerin dijital ortamda daha güvenli ve sorumlu davranışlar sergilemelerine yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, dijital vatandaşlık konusundaki farkındalığın artırılması için okul müfredatlarına dijital vatandaşlık unsurlarının entegre edilmesi, öğretmenlere yönelik eğitim çalışmaları düzenlenmesi, ailelerin ve toplumun bilinçlendirilmesi ve etkinliklerin düzenlenmesi gibi çeşitli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu şekilde, gençlerin dijital dünyada daha bilinçli, güvenli ve sorumlu bireyler olarak yetişmeleri sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2005). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeyleri ile İnternet Kullanım Sıklıkları ve İnternet Kullanım Amaçları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 1–14.
- Aslan, S. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin İncelenmesi*.
- Bayzan, Ş., & Çubukçu, A. (2013). *Türkiye’de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı İle Artırma Yöntemleri*. 5, 148.
- Çukurbaşı, B., & İşman, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Dijital Yerli Özelliklerinin İncelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 28–54.
- Holland, L. (2017). Modeling Student Cognition in Digital and Nondigital Assessment Environments. *Educational Assessment*, 22(4), 275–297. <https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1382343>
- Hollandsworth, R., Donovan, J., & Welch, M. (2017). Digital Citizenship: You Can’t Go Home Again. *TechTrends*, 61(6), 524–530. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0190-4>
- ISTE. (2007). <https://iste.org/blog/know-the-iste-standards-for-administrators-digital-citizenship>.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Keen, A. (2008). *The Cult of the Amateur: How blogs, MySpace, YouTube, and the rest of today’s user-generated media are destroying our economy, our culture, and our values*.
- Kızıllhan, T. (2016). *İletişim Fakülteleri Öğretim Üyelerinin ve Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Öz yeterliklerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi*.
- Kocadağ Ünver, T. (2012). *Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Belirlenmesi*.
- Lindsey, L. (2015). *Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:157080049>
- Özçınar, Ş. M. (2023). *: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Seviyelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*.
- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri*.
- Parsak, M. B. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeylerinin Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi*.
- Pedro, F. (2008). The New Millennium Learners: Challenging our Views on Digital Technologies and Learning. *Digital Kompetanse [Nordic Journal of Digital Literacy]*, 2, 244–264. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-04-04>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*.
- Ribble, M., & Shaaban, A. (2011). *Digital Citizenship in Schools Second Edition*.

Sakallı, H. (2015). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Düzeyleri ile Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.

Shelley, M., Thrane, L., Shulman, S., Lang, E., Beisser, S., Larson, T., & Mutiti, J. (2004). Digital Citizenship Parameters of the Digital Divide. *Social Science Computer Review*, 22, 256–269. <https://doi.org/10.1177/0894439303262580>

Som Vural, S. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Dijital Vatandaşlık Göstergelerinin İncelenmesi*.

TÜİK. (2023). [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-494](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-494)

AGRICULTURAL EVALUATION OF SOIL AND WATER RESOURCES OF IRAQ - KIRKUK PROVINCE

PhD Student M. ziaulhaq mahmood MOHAMMED

Selcuk University, Agricultural Faculty, Dept. of Agricultural Structures and Irrigation, Konya/TÜRKİYE
mehmet.kerkukli@yahoo.com

Assist. Prof. Dr. Mehmet ŞAHİN

Selcuk University, Agricultural Faculty, Dept. of Agricultural Structures and Irrigation, Konya/TÜRKİYE
mhsahin@selcuk.edu.tr

ABSTRACT: Water and soil resources in Kirkuk have a great importance in terms of agricultural production. Soil and water resources are among the important natural riches of the province and are one of the main elements of agriculture that meets the food requirements of the country's population. In this study, the researches on the protection and development of soil and water resources in Kirkuk province were analysed from an agricultural perspective.

While the total arable agricultural land of Iraq is 6,496,035 ha, 3,248,400 ha of this area is cultivated. Approximately 48.2 % or 466,569 ha of the 967,900 ha of Kirkuk province is suitable for agriculture and 281,319 hectares are directly cultivated. This constitutes 8.6 % of the total cultivated area of Iraq. However, 395,526 ha of land in Kirkuk province are also threatened by desertification. Salah al-Din, Mosul and Kirkuk provinces produce almost half of the total crops grown in Iraq (Wheat, Barley and Corn). There are 4 main water sources, 4 dams and underground water resources available in this region. The rate of utilisation of pressurised irrigation systems in irrigated agricultural lands is not at the desired level.

Development, protection and management of soil and water resources have become a necessity today. Necessary investments should be made in the development of water resources for the agricultural development of the region. The most important reason preventing agricultural development in Kirkuk is the transformation of agricultural lands into urban areas or industry. Water should be considered as a rare resource and a national wealth that needs to be protected, and economic and social development plans should take this fact into consideration. The reuse of treated wastewater in landscaping and agricultural irrigation has gained importance in order to support diminishing water resources.

Key words: Land availability, Kirkuk province, Water availability, Agricultural potential, Groundwater, Surface water.

INTRODUCTION

As a result of the decrease in precipitation due to global climate change and the increase in drought in some regions, the importance of the use of water resources, which is our most valuable natural resource, has increased once again. As a result of the increase in water use in sectors other than agriculture, the necessity of more efficient use of existing water resources in the agricultural sector, where water is used the most, comes to the fore. Considering that the importance of water will increase day by day, existing groundwater and surface water resources should be used much more carefully (Mohammed and Şahin, 2017).

The agricultural sector has been of great importance in the Iraqi economy for many years and has contributed to the development of the country in different ways. However, in recent years, the role of the agricultural sector in development has been gradually decreasing. In the latest researches conducted in Iraq, it has been determined that only one-fourth of the land that can be cultivated is cultivated (Anonymous, 2018). However, the agricultural sector is extremely important in terms of meeting the compulsory food needs of the country's population, providing raw materials to the industrial sector, creating demand for industrial products, creating national income and employment against unemployment (Kıymaz, 2011).

As an inevitable consequence of human activities, problems such as not only the use of water, but also the reuse of even used water, protection of water resources against pollution, obtaining energy, straining the limits of water resources as a result of increasing demand require solutions today. While natural water disasters continue to cause damage, new ones are being added artificially. Depletion of fresh water resources due to excessive water consumption, floods in some parts of the world as a result of human activities and increasing drought in other parts of the world and similar events (Abdulmohsun, 2016).

While trying to achieve industrial and social development, the amount of budgets to be spent for the solution of small and large-scale problems caused by careless use of water is increasing day by day. In recent years, the awareness that water is a non-renewable resource that is sought, is not available in sufficient quantities, needs to be protected, needs to be invested in order to direct its use and to transfer it to future generations has come to the fore. For these reasons, various studies are carried out at regional, city, country and world scale (Onüçyıldız et al., 2016).

Considering the distribution of water resources in the world, the Middle East is one of the regions with water scarcity. In addition, the rapid increase in the population in the Middle East will cause the demand for water to increase even more in the future. The small surface areas of the countries in the Middle East and the presence of more than one water scarce state in the same water catchment basin are among the most important problems. Even very small water catchment areas become target areas that every state wants to have. Therefore, water problems naturally arise in water basins and between states (Onüçyıldız et al., 2016).

Rational use of soil and water resources is an important factor in increasing agricultural production. Therefore, it is natural to develop these resources and make large investments in this field. However, development of soil and water resources alone is not enough. The realisation of highly productive, successful and continuous irrigated agriculture is possible with a good soil survey, selection of plant pattern suitable for regional conditions, rational determination of the size of the irrigation project area, effective use of irrigation water, structuring a good soil management, implementation of drainage systems suitable for the conditions and ensuring continuity through effective farmer training activities (Kaya, 1998).

Rapid population growth and increasing industrial and agricultural activities to meet the needs of this population have increased the demand for water resources (Al-Abadi, 2013). Despite the increasing trend in water consumption, the limited and decreasing available water resources have made it necessary to manage resources more carefully and to take measures to reduce water consumption (Agrafioti and Diamadopoulos, 2012). The first of the most important conditions for irrigating a wider area with the existing water resources in Kirkuk is the development of existing irrigation technologies, the selection of the most appropriate irrigation method by taking into account factors such as soil, plant, water resource, economy, etc., the establishment and proper operation of the irrigation system required by the method (Al-Jubouri and Al-Jumaili 2018). In this study, the use of soil and water resources in Kirkuk province, studies and problems were examined and solutions were tried to be offered.

GEOGRAPHICAL STRUCTURE AND AGRICULTURAL LAND POTENTIAL OF KIRKUK PROVINCE

Location of Kirkuk

The geographical location of the province is between 35° 47' north latitude and 44° 41' east longitude and is located at the point where the mountains intersect with the plain. It is located between the provinces of Erbil in the north, Sulaymaniyah in the east, Salahaddin and Mosul in the west, and Diyala in the south (Farhan, 2019) (Figure 1). Kirkuk province is located approximately 250 km northeast of the capital Baghdad and is one of the largest cities in Iraq. The population of the province is 1,597,876 and there are 4 districts and 16 towns in the province (CSO, 2018).

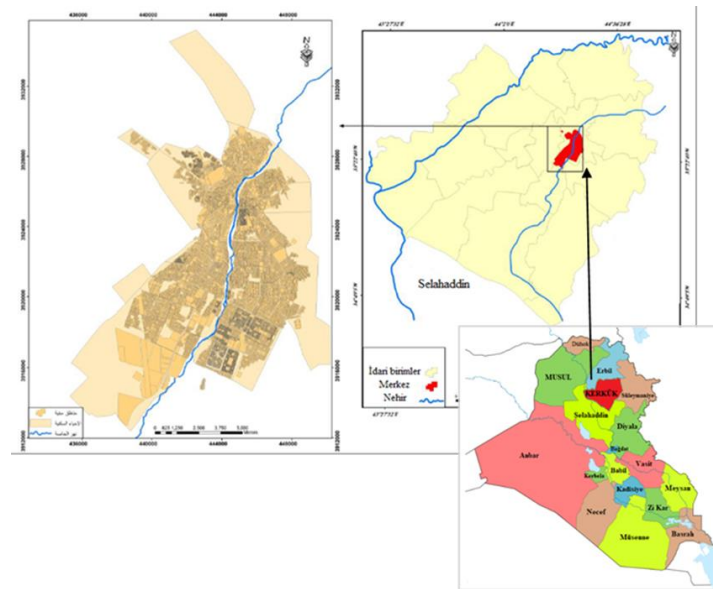


Figure 1. Map of Kirkuk City

Climate Features of Kirkuk Province

The climate of Kirkuk is a transitional climate between the Mediterranean climate and the desert climate and is a steppe climate. It is extremely cold and low humidity in winter and hot in summer (Figure 2). Winds generally blow from northwest to southeast in summer and from southeast to northwest in winter, and the northeast side of the region is surrounded by high mountains, preventing the wind from reaching the other side (IMOS, 2013).

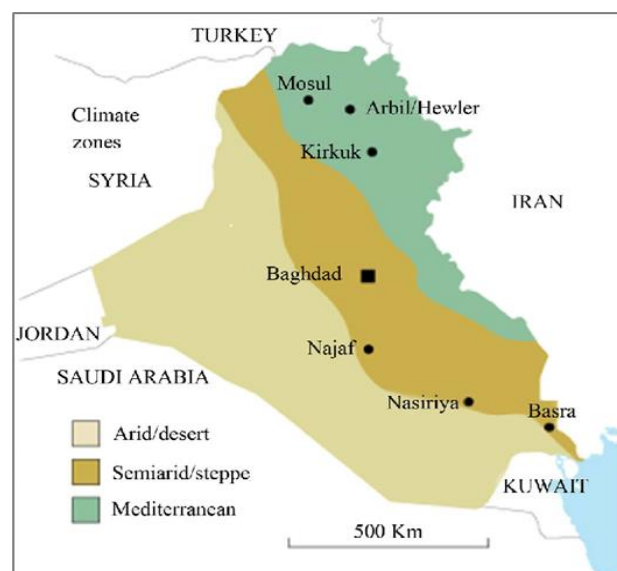


Figure 2. Climate Zones (Al-Ansari, 2013)

Temperature

Temperature, which is the most important of climate elements, fundamentally affects living life, geographical events and other climate elements. In order for precipitation to occur, the evaporation, rise and condensation of water on the earth depends on temperature. Pressure and winds are also under the control of temperature.

According to the studies, when we compare the monthly and annual temperatures in Kirkuk province in the last decades, it shows that there is a serious increase compared to the current temperatures and the existence of global warming in the atmosphere. This is due to many factors such as smoke from factories and oil company refineries in the province.

The maximum temperature in Kirkuk in August 2017 was 49°C and the annual average temperature was 21°C. Moreover, an increase in the annual average temperature for the period 1970-2011 was observed above the line, and the trend line shows that temperatures have increased in the last four decades and the concentration of different ions in surface waters has also been affected due to this increase (AL-Kilabi, 2013) (Figure 3).

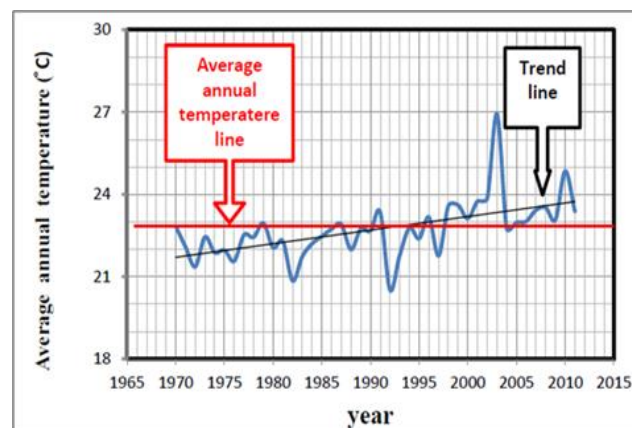


Figure 3. Annual Average Temperature (AL-Kilabi, 2013)

Rainfall

In the geography of Iraq, forecasts put forward within the framework of different scenarios show that the risk of drought and desertification will increase in certain regions due to the irregular distribution of regional precipitation. Precipitation occurs in the winter months throughout the country. Although the amount of precipitation in Kirkuk is generally between 200-400 mm, it was found that it varies between 400-1000 mm in the northern part and is rarely seen as snow (AL-Kilabi, 2013) (Figure 4).

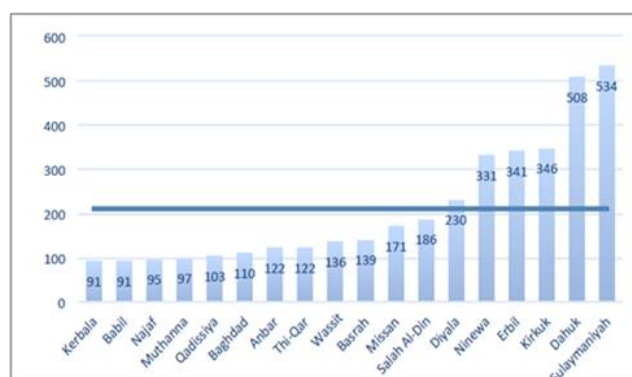


Figure 4. Rainfall Distribution by Province (1980-2011)

Rainfall usually starts in October and continues until the end of April. The months with the highest average rainfall are December and January. The air temperature is high from May to September and almost no rain falls during these months. In the last decade, many small dams have been constructed throughout Iraq, especially in Kirkuk province, in anticipation of a decrease in rainfall. (Figure 5) shows the relationship between annual rainfall and time, showing that annual rainfall decreases with time and that after 1997, most of the annual rainfall fell below the average annual rainfall (AL-Kilabi, 2013).

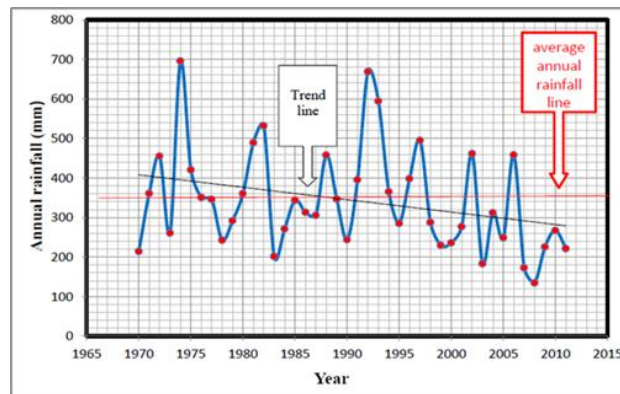


Figure 5. Average Annual Rainfall (Kirkuk Meteorological Station)

It is observed that the average annual precipitation for the 1970-2000 period is higher than the 2001-2011 period (Figure 6). It is also observed that precipitation is limited between October and May and disappears in other months (AL-Kilabi, 2013) .

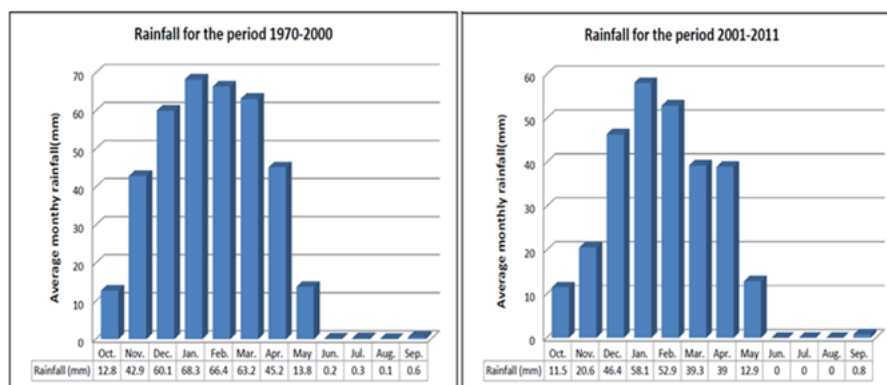


Figure 6. Monthly Rainfall for the Periods 1970-2000 and 2001-2011 (Kirkuk Meteorological Station)

Evaporation

January, February, December and October are the months with the lowest evaporation. In June, July and August, there is a decrease in the amount of precipitation and an increase in the amount of evaporation due to increasing temperature. The amount of evaporation in Iraq increases from north to south. Figure 7 shows the evaporation trend line for the period 1970-2011; it is seen that evaporation has increased due to the increase in air temperature and wind speed between this period. (AL-Kilabi, 2013).

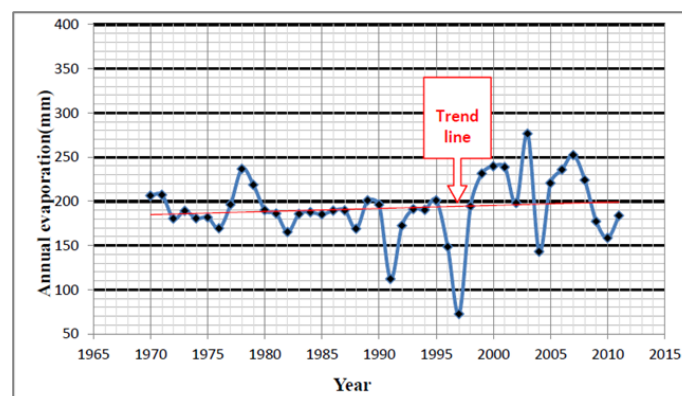


Figure 7. Annual Average Evaporation (Kirkuk Meteorological Station)

LAND ASSETS OF KIRKUK PROVINCE

Iraq's total arable agricultural land is 6,496,035 hectares, of which 3,248,400 hectares are cultivated. Of the 967,900 hectares of Kirkuk province, approximately 48.2 % or 466,569 hectares are arable and 281,319 hectares are under direct cultivation. This accounts for 8.6 % of Iraq's total cultivated area. The total area of the province is 967,900 hectares and rural land is about 26 % Therefore, Kirkuk is an urbanised province. In addition, 16.6 % of the 160,944 hectares area is natural forest area. Orchards are only 1,637 hectares 395,526 hectares of land are under the threat of desertification (CSO, 2023) (Table 1).

Table 1. Land Assets of Iraq-Kirkuk Province

Name of provinc	Land use	Field (ha)	Rate (%)
KIRKUK	Arable Land	466,569	48.2
	Total area of lands to be reclaimed	116,575	12.04
	Field Crops Cultivation Area	281,319	29
	Natural Forest	160,944	16.6
	Orchards Area	1,637	0.17
	Unused Land Suitable for Agriculture	280,507	29
	Lands under threat of desertification	395,526	40
	Desert	19,551	2.02
	Settlement and Other Lands	156,165	19.9
	Wet and saline lands	10,275	1.06
TOTAL		967,900	100

About 58 % of the agricultural land in Kirkuk is irrigated and 42 % is dry farmed. Groundwater resources are used in 67 % of irrigated lands (109,427 hectares), but this ratio has increased significantly in recent years due to the decrease in water in the Kirkuk irrigation project. In Kirkuk governorate, 163,177 hectares of land are irrigated and 44.2 % of these areas, or 72,148 hectares, are irrigated with modern irrigation systems (DWRK, 2013).

Table 2. Kirkuk Province Agricultural Irrigation Areas

Total usable agricultural area	Agricultural land used	Dry and inadequate agricultural land	Agricultural area under irrigation	
			Lands irrigated with surface water resources	Lands irrigated with underground water resources
			163,177	
466,569	281,319	118,142	53,750	109,427

AGRICULTURAL POTENTIAL OF KIRKUK PROVINCE

After the oil sector, the second largest sector in Kirkuk is agriculture and fish farming. 15 % of the total population is employed in agriculture and fisheries (FAO, 2015). Despite its modest area, Kirkuk province contributes significantly to national cereal production; Salahaddin, Mosul and Kirkuk provinces produce almost half of the crops grown in Iraq (Wheat, Barley and Maize). Kirkuk and Salahaddin together account for about half of Iraq's maize production (CSO, 2014).

Kirkuk province is recognised as one of the best provinces in Iraq in agricultural production of field crops. However, the agricultural sector in Kirkuk has almost stagnated in recent years and one of the reasons for this is the scarcity of water and the use of traditional irrigation methods. Expansion of agricultural activities requires the provision of many factors, including irrigation water supply (Ministry of Planning, 2010)(Figure 8).

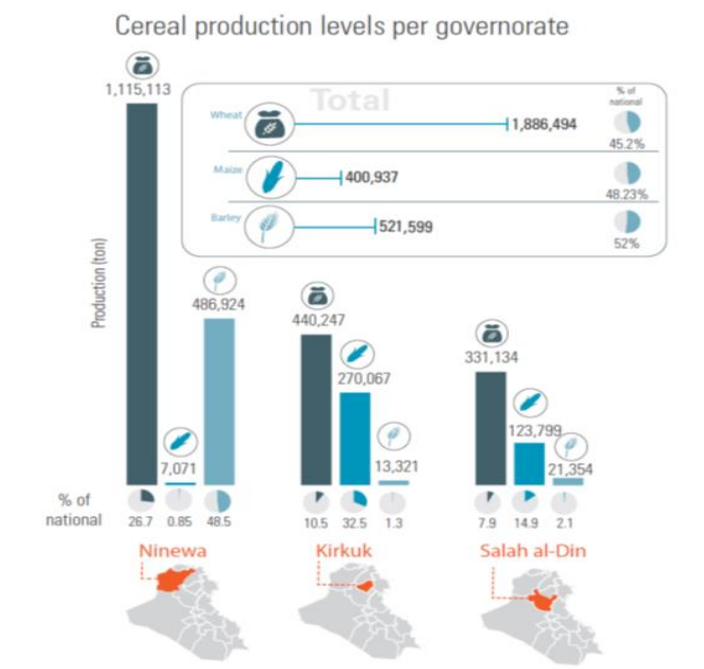


Figure 8. Cereal Production per Province

Due to the damage caused by military operations to agricultural lands in Kirkuk governorate, water resources have decreased and irrigation infrastructure in the region has suffered a major problem. This has affected livelihoods by reducing agricultural production, leading to a shortage of fuel and electricity and an increase in prices, resulting in production losses of up to 25 % (FAO, 2015).

More than thirty crops are cultivated in Kirkuk province. Among cereals, wheat and barley are among the top three crops in terms of cultivation area. This is followed by fodder crops, corn, industrial crops, cotton and various vegetables (Figure 9). The cultivated area and yield values of the crops intensively cultivated in Kirkuk region in 2013 are as follows (Ministry of Agriculture, 2013).

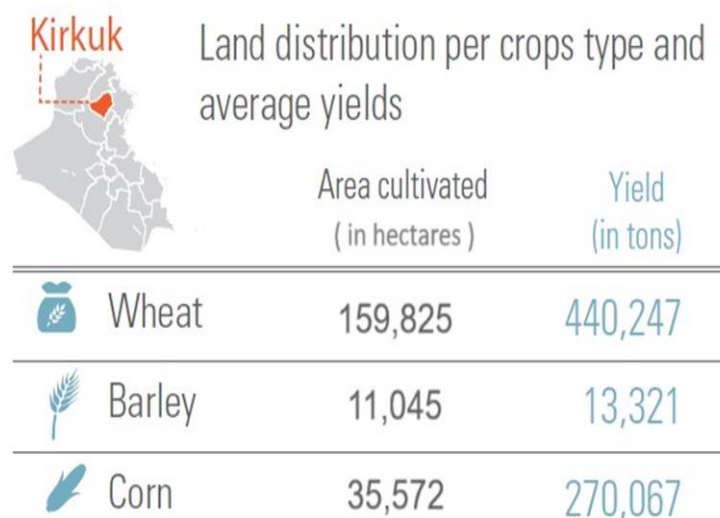


Figure 9. Land Distribution and Average Yield by Crop Type

AGRICULTURAL WATER POTENTIAL OF KIRKUK PROVINCE

Within the borders of Kirkuk province, 4 dams, 5 rivers, 2 irrigation projects, 1450 km long drainage canals and underground waters constitute the water resources of Kirkuk. Soil and water resources are among the most important natural wealth of countries and they are the main elements of agriculture that meets the food needs of the country's population. Development, protection and management of soil and water resources have become a necessity today. Necessary investments should be made in the development of water resources for the agricultural development of the region. Unconscious irrigation and tillage in agricultural areas and lack of research on their management and utilisation bring along various problems.

Surface Water Resourcesm

Little-Zab river

The Little Zab is an important third tributary of the Tigris with a flow of 7.17 billion m³, originating in the Republic of Iran, passing through the provinces of Sulaymaniyah and Kirkuk and joining the Tigris at the town of Fatha. There are two dams on the Little Zap River. The first of these is the Dokan Dam, built in 1958, located 60 km northwest of Sulaymaniyah province of Iraq, with a maximum storage capacity of 6.8 billion m³. The other one is the Dibis dam located in Kirkuk Zap town. The 400 km long Little Zab River is an important source of drinking water, feeding most of the main drinking water and treatment projects in Kirkuk (Figure 10). It is also an important source of water for Kirkuk agriculture as it is the main source of supply for Kirkuk and Hawija large irrigation project (ESCWA, 2012).



Figure 10. Little-Zab river

Hasa-Chay river

The total periodic length of the Hasa-Chay river is 160 kilometres and divides Kirkuk governorate into two parts, east and west (Figure 11). The river receives water from the Hasa-Chay dam and feeds the Kara-Incir forests with groundwater (Tofan and Shaima, 2016).



Figure 11. Hasa-Cay River

Kirkuk Great Irrigation Project

The Kirkuk irrigation project started operation in 1975 and is located 40 km northwest of Kirkuk in Kirkuk, Salahaddin and Diyala provinces. The Kirkuk irrigation project originates from a side canal, raising the water level in front of the Dibis Dam on the Little Zab River. The total area of the project is 1,448,000 acres, of which 966,000 acres are located in Kirkuk governorate. It can be considered one of the most important projects in the country due to the large areas utilised and technical performance (Figure 12). In addition, this project is considered as a feeder and expansion project for the Hawija project (Abdullah et al., 2019).



Figure 12. Kirkuk Great Irrigation Project

Havija irrigation project

As one of the first irrigation projects of Iraq, it was started in Kirkuk in 1936 and completed in 1939. The Hawija project area is 137,000 acres and consists of a 28.6 km long main canal and five canals connected to this canal (Figure 13). After the construction of the Dokan Dam, a new project was developed between 1966 and 1972 due to the insufficient water level of the Little Zab River and was named Kirkuk large irrigation project (Abdullah et al., 2019).



Figure 13. Havija Irrigation Project

Neft Stream

Neft Stream is located in a narrow valley northwest of Kirkuk city, about 130 km long, passes through agricultural land and is formed by the confluence of two tributaries in the BaBa GurGur industrial area. Neft Creek is used for irrigation and drainage, but the ion concentration in this channel is higher than in other irrigation channels because it is composed of oily wastewater from the northern oil company (Figure 14). Therefore, it is recognised as a source of polluted water for agricultural land in the Havija region.



Figure 14. Neft Stream

Dams

In recent years, the whole world, including Kirkuk province, has been experiencing water scarcity, lack of water resources and rainfall, and in anticipation of this situation, small dams have been built for water harvesting, and the most important purpose of these dams is to store rainwater and use it in summer.

Dibis dam

It was built in 1965, 40 km north-west of Kirkuk city centre, 8 km south of the town of Altin-Kopru, on the Little-Zab river. With a 60 million cubic metres water holding capacity, the Dibis dam divides the bed of the Little-Zab River into two sections. The first section is the continuation of the bed of the Little-Zab River. The second section is the large irrigation canal of Kirkuk. The main purpose of the construction of the dam is to meet the irrigation and drinking water needs of the region up to Daquq district through the Kirkuk irrigation canal by raising the water level of the Little-Zab River (Figure 15) (Faraj, 2016).

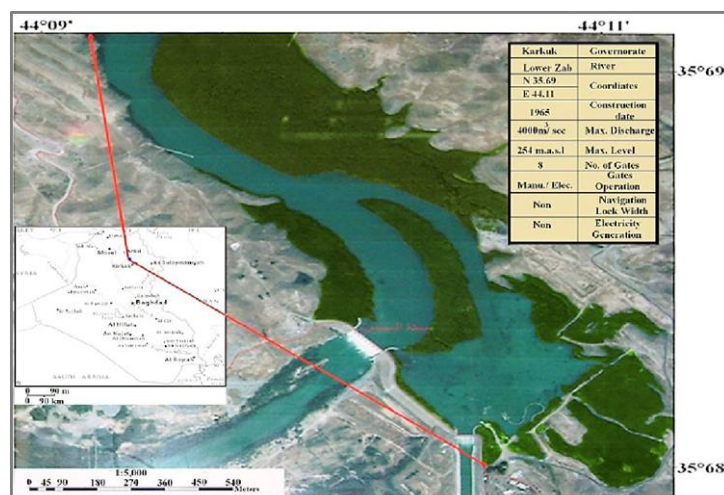


Figure 15. Dibis Dam

Hasa-Chay dam

The Hasa- Chay river is located in the Hasa- Chay valley, which is the only river passing through the city centre of Kirkuk, and is located near the village of Chimen and the town of Kara-Incir in the south of Kirkuk city. Hydrological rainfall measurements in the dam basin revealed that the highest rainfall in the region was 1000 mm and the lowest rainfall was 300 mm. With a water holding capacity of 82 million cubic metres, the rainfall area of the Hasa-Chay dam is 440 km². Built in 2009, the main purpose of the dam is to ensure that the water flow of the Hasa-Chay river is continuous throughout the year (Figure 16) (Tofan and Shaima, 2016).



Figure 16. Hasa-Chay Dam

Shirin and Balkana dam

The two dams built in 2009 are located in the Kara-Hasan valley in Laylan town, 14 km from Kirkuk city. The main purpose of the dams is to provide water for livestock and to supply 15,000 acres of land and the groundwater of the region (Figure 17) (Ministry of Water Resources, 2009).



Figure 17. Shirin Dam

Underground Water Resources

Groundwater constitutes the majority of Iraq's water resources. These resources are free from external influences and are strategically used for various purposes, including agriculture and drinking water. They are used especially in places where surface water resources are not available. However, studies in this field in Kirkuk are extremely limited. In recent years, groundwater has become one of the most important natural resources as a result of the increasing demand for water and the decrease in the amount of rain and surface water resources. Kirkuk province is one of the important agricultural areas of Iraq. It supplies vegetables and grains to many regions of Iraq. The water used in agriculture in this region is utilised from groundwater and the Kirkuk-Hawija irrigation project (Al-Kilabi, 2013).

According to a study conducted by researchers from the University of California-Irvine, the total water storage of the Tigris and Euphrates basin, which covers parts of Turkey, Syria, Iraq and Iran, is decreasing at an alarming rate, seriously affecting the performance of the agricultural sector. Using satellite measurements from NASA/GRACE (Gravity and Climate Experiment programme) Figure 18, the team calculated that the river basin lost about 144 km³ of freshwater between 2003 and 2009. Surface water resources are declining, with about 60 per cent of this loss coming from groundwater use (Voss, 2013).

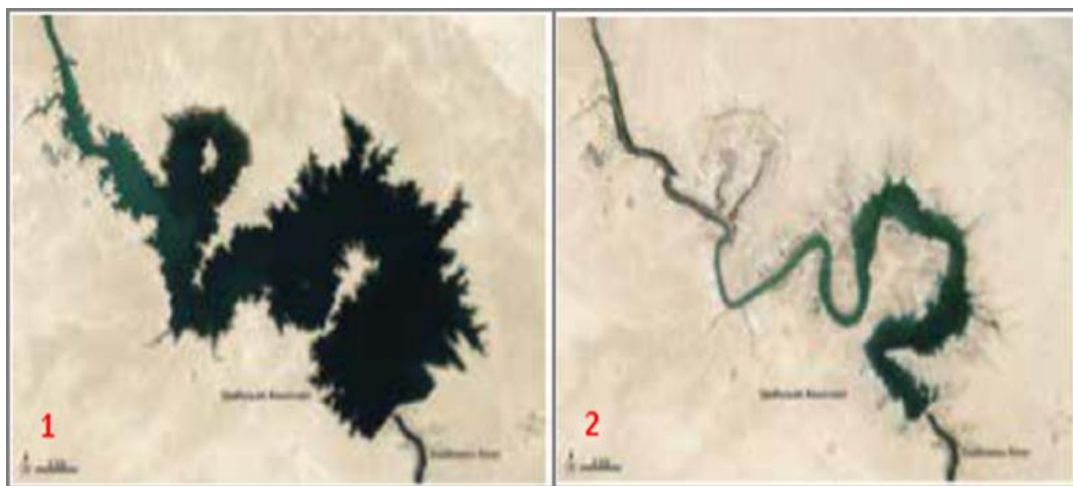


Figure 18. NASA/Tigris and Euphrates Basin Shrinkage between 7 September 2006 and 15 September 2009

With the increasing demand for water in recent years, irrigation with wells drilled in enterprises has come to the agenda in cases where rain and surface water resources are not sufficient. In the province of Kirkuk, the use of groundwater resources has increased day by day due to the inadequacy of surface water resources and the lack of water supply to the networks at the desired time and amount. In this case, there is an increasing use of groundwater in the enterprises. So much so that almost every field is tried to be irrigated with at least one well drilled, and it is thought that water resources are an inexhaustible treasure.

It is observed that a significant part of the cultivated areas in the province is deprived of irrigation facilities. In this basin where surface water resources are insufficient, underground water resources are utilised to a great extent in lands with irrigation facilities. The number of wells drilled by the state in order to utilise underground water resources is 1.313 and the number of wells drilled by the public is 11.328. As a result of the water wells drilled without any permission and based only on the economic power of the farmer, the distances between the wells have become closer and closer. The distance between two wells has decreased to 100 m (Ministry of Water Resources, 2013).

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The severity of drought in Iraq has increased significantly in the last 12 years with four major droughts in 2000, 2006, 2008 and 2009. By the end of 2008, 11 provinces were affected by drought, with the highest drought levels recorded in Kirkuk, Mosul, Basra, Babil and Diyala provinces. Besides drought, desertification is one of the biggest development and environmental problems in Kirkuk (Belayneh, 2012).

Another fundamental problem in water management in Iraq is the Iraqi constitution of 2005. According to the constitution, waters coming from outside Iraq are under the authority of the federal government in Baghdad, while other waters coming from within Iraq are under the control of regional administrations. It is seen that this duality in water resources management causes problems within Iraq (Maden and Kılıç, 2012).

In the 2009 UN report, it was announced that the Tigris and Euphrates rivers may completely dry up by 2040 due to the combined effect of factors such as climate change, gradual decrease in water supply of upstream riparian countries, increase in domestic and industrial use (UN-IRAK, 2009).

The water storage structures and water transport systems of Kirkuk, which has been in a state of war for many years, have been seriously damaged. In addition, management mistakes arising from inefficient use of water resources aggravate the water problem. It is clear that Kirkuk has a water problem.

The problems experienced by Kirkuk have affected the quantity and quality of domestic water and as a result, thousands of wells have been drilled indiscriminately and unconsciously by people all over the country. Regarding climatic conditions, the country has experienced a decrease in precipitation and an increase in air temperature and evaporation rates for many consecutive years, which has led to a serious decrease in lakes, marshes, rivers, river tributaries, and especially groundwater, causing many wells to dry up, increasing the concentration of dissolved salts, and increasing pollutants in various water bodies (Salah Al-Din et al., 2018).

One of the most important reasons preventing agricultural development in Kirkuk is the conversion of agricultural lands to urban areas or industry. Although the Iraqi state enacted forestry laws and laws against horticulture in 2009 and 2016, the destruction of agricultural lands and population growth continue. (Anonymous, 2019).

There is a lack of coordination between the Iraqi central government and the regional government of northern Iraq on the use and allocation of water resources, which means that the lands fed by the Kirkuk and Hawija Irrigation Project are severely affected by the amount of water from the Dokan dam.

Water should be recognised as a scarce resource and a national wealth that must be protected and economic and social development plans should take this fact into account. The reuse of treated wastewater for landscape and agricultural irrigation has gained importance in order to supplement the diminishing water resources.

The fact that the irrigation facilities commissioned in Kirkuk are old is one of the factors that increase the need for maintenance and repair. When it is taken into consideration that these facilities have reached the end of their economic life, it is seen that these costs will continue to increase much more every year, and when it is taken into consideration that the existing subsoil drainage systems cannot fulfil their functions due to the fact that they have reached the end of their economic life, it is seen that the rehabilitation of the existing facilities is not economical. For this reason, new irrigation facilities to be constructed should be designed as mass pressurised, and old structures that have completed their economic life should be converted into pressurised irrigation systems in time.

The previously constructed drainage lines in Kirkuk governorate have lost their economic life and either do not work at all or cannot discharge enough water. As a result, since the in-field drainage infrastructure does not meet the needs, it is obligatory to renew the lines.

Planning and designing irrigation infrastructure according to open canal system brings along many problems related to agricultural irrigation. Although the water carrying capacity of open canals is high and the topography

is smooth, water transmission losses in open canals are quite high. These transmission losses include evaporation from the surface of the canal water, leakages at the canal connection points, losses due to breakage of canals and canals. Evaporation losses are especially high in July and August when water consumption is the highest.

Inadequate knowledge and skills of farmers on irrigation, lack of practice of applying measured and balanced water to plants and lack of irrigation system tools and equipment affect production.

In the existing irrigation facilities in Kirkuk, the water supplied to the land and the water taken into the canals should be measured and the water used by the farmer should be charged on the basis of area and product.

For this reason, new irrigation facilities should be designed as mass pressurised, and old structures that have completed their economic life should be converted to pressurised irrigation systems over time.

The use of treated wastewater for irrigation of parks, landscaping areas and agricultural areas has regained importance.

Iraq must get rid of the illusion of water abundance that dominates the mindset of Iraqi society, both among the population and government officials.

Data on water availability will not be accurate unless the relationship between precipitation and groundwater levels and surface water levels and flows are known. To improve decision-making, the focus should be on collecting data and solving real water management problems together with local institutions.

A national monitoring network and database should be established.

KAYNAKLAR

- Abdullah, Mukhalad, Nadhir Al-Ansari, and Jan Laue. "Water Resources Projects in Iraq: Barrages: Water Resources Projects in Iraq: Barrages." *Earth Sciences and Geotechnical Engineering*, 9.4 (2019): 153-167.
- Abdulmohsin Mohammed Shareef "Euphrates-Tigris River System, Iraqi Water Structures", S.Ü. Institute of Science and Technology Doctoral Seminar, 2016.
- Agrafioti E, Diamadopoulos E, 2012. A strategic plan for reuse of treated municipal wastewater for crop irrigation on the Island of Crete. *Agricultural Water Management*, 105: 57– 64.
- Al-Abadi, M.A.A. (2013). Water Resources Evaluation of Altun Kopri Basin, near Kirkuk. PhD thesis, College of Science, University of Baghdad. [https://www.scbaghdad.edu.iq/library/Geology/PhD/2013/Water resources evaluation.pdf](https://www.scbaghdad.edu.iq/library/Geology/PhD/2013/Water%20resources%20evaluation.pdf).
- Al-Ansari. N.A. (2013). Management of Water Resources in Iraq: Perspectives and Prognosis.
- AL-Kilabi, J. A., 2013. Hydrogeochemistry of groundwater and the probable effect of Kirkuk Irrigation Project on its quality in Al Hawija area, Iraq. Sc, College of Sciences, University of Baghdad, p.1.
- AL-Kilabi, J. A., 2013. Hydrogeochemistry of groundwater and the probable effect of Kirkuk Irrigation Project on its quality in Al Hawija area, Iraq. Sc, College of Sciences, University of Baghdad, p.1.
- Anonymous, (2019). <https://www.noonpost.com/content/27349> (Arabic).
- Belayneh, A. (2012). Short-term and Long-term SPI Drought Forecasts Using Wavelet Neural Networks and Wavelet Support Vector Regression in the Awash River Basin of Ethiopia. (Unpublished paper). Department of Bioresource Engineering MacDonald Campus of McGill University. Quebec, Canada. Available online at: <http://webpages.mcgill.ca/staff/deptshare/FAES/066-Bioresource/Theses/theses/434AntenehBelayneh2012/AntenehBelayneh.pdf>.
- CSO, 2014. Central Statistical Organization.
- CSO, 2023. Central Statistical Organization.
- DWRK (Directorate of Water Resources in Kirkuk), 2013: hand book about the activities of Directorate of Water Resources in Kirkuk and detailed informations about the major irrigation projects in Kirkuk governorate (in Arabic).
- ESCWA (United Nations Economic and Social Commission for Western Asia), 2012: Inventory of shared water resources in western Asia, chapter four (Shared tributaries of the Tigris River).
- FAO, WFP & Relief International (February, 2015): Rapid Food Security Assessment in Kirkuk Governorate.
- Faraj, B. 2016. Management of Dibis Dam Annual Report. Kirkuk.
- Farhan, H. H., 2019:” Geographical Analysis for the Population Attraction Area in Kirkuk City “University of Anbar, College of Education for Women, Anbar University Journal for Humanities, 1. Issue, p. 21.
- Fouad Mahmoud Zobaa Al-Jubouri, Mahmoud Hudais Jassim Al-Jumaili Hawija district / Kirkuk province "Trends of summer vegetable growers towards the use of drip irrigation technology". *Tikrit Journal of Agricultural Sciences* 18.1 (2018): 244-251.
- IMOS, 2013: Iraqi Meteorological Organization and Seismology, Climatic informations of Kirkuk Climatic Station for the period 1970-2013.
- Iraq Ministry of Agriculture - Annual Statistical Data on Agricultural Activities 2013 (Arabic).
- Kaya, S., 1998, A study on the investigation of soil and water resources of Erzurum province. Eastern Anatolia Agriculture Congress (14-18 September), Erzurum.
- Kıymaz, S. 2011: "Agricultural Evaluation of Soil and Water Resources in Kırşehir Province", *Journal of Süleyman Demirel University Faculty of Agriculture* 6 (2):76-85, 2011 ISSN 1304-9984, Review.
- Maden, Tuğba Evrim, and Seyfi KILIÇ. "Water Resources Problem and Management in Iraq." *Middle Eastern Analysis/Ortadoğu Analiz* 4.43 (2012).
- Mohammed, M. Z. and Sahin, M., 2017, "Drip Irrigation Method in Irrigation of Fruit Orchards" *Science, Mathematics. Engineering and Nature Research Book*, Çizgi Kitap evi, Issue:1, pp:287-293, Konya-Turkey.
- Onüçyıldız. M., Abdulmohsin, M. Ş., Büyükkaracıgan. N., 2016: "Euphrates-Tigris Basin and Iraqi Water Structures", *Selcuk University, Journal of Social and Technical Research*.
- Iraq Ministry of Planning, Central Statistical Institute 2010 (Arabic).

- Salah Al-Din 1 Hassan Saeed, Riyadh Abbas 2 Abdul Jabbar and Hajar Ali 3 Sharif. "The validity of well water for drinking in the city of Kirkuk And its environs, Iraq". Tikrit Journal of Pure Sciences 22.10 (2018): 46-49. Sayı: 12, 2016, ss. 118-151.
- Ministry of water resources, General Directorate of water resources management, 2009 (Arabic).
- Ministry of water resources, General Directorate of water resources management, 2013 (Arabic).
- Tofan Sattam Hassan and Shaima Abdul Jalil. "Economic and Environmental Dimensions of Hasa-chay Dam." Tikrit University Humanities Journal 23.2 (2016): 378 396 (Arabic).
- United Nations-Iraq. (2009). United Nations Supplementary Country Analysis for Iraq Thematic Working Group on Essential Services. Available online at: <http://www.japuiraq.org/reports/CLEAN%20IQ%20Essential%20Services%20TWG%20Report%2031%20Aug%20-%20FINAL%20VERSION%20-%20AD%20EDITS.docx>.
- Voss, K. A., et al. (2013). Groundwater depletion in the Middle East from GRACE with implications for transboundary water management in the Tigris-Euphrates- Western Iran region. Water Resources Research, 49(2): 904-914.

3-6 YAŞ GRUBU ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN STRES VE ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİNİN BELİRLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF STRESS AND CHILD-LOVING LEVELS OF PARENTS WITH CHILDREN AGED 3-6 IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Mert SARI

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mertsari21@gmail.com

Perihan ÜNÜVAR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, perihanunuvar@mehmetakif.edu.tr

ÖZET: Ebeveynlik terimi, bireyin duygusal, sosyal ve eğitimsel gelişiminden sorumlu olan anne, baba veya aile büyüğünü ifade eder. Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanırken kendi ihtiyaçlarını ihmal edebilirler ve bunun sonucunda stres ve tükenmişlik hissi yaşayabilirler. Bu stresi ve tükenmişlik hissini yaşayan anne-babaların çocukları ile ilişkisi, çocuğun gelişimi üzerinde büyük rol oynamaktadır. Bugüne dek yapılan araştırmaların çoğunluğu anne ile çocuk arasındaki ilişkiye dayanmaktadır ve babaların çocuklarıyla olan ilişkisini inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu sebeple en az anne kadar babanın da çocuğun gelişimi üzerinde olan etkisi dikkate alınmış, yapılan bu araştırma sadece anne çocuk ilişkisini değil, bu gruba babaları da dahil ederek; ebeveynlerin çeşitli demografik özellikleri ile çocuklarının sayısı ve cinsiyeti gibi değişkenlerin, ebeveynlerin stres ve çocuk sevmeye düzeylerine etkisi ve bunların arasındaki ilişkinin düzeyi araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılı Antalya ili ve ilçe merkezlerindeki okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuğu olan 146 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, çalışma grubunu oluşturan 146 ebeveyn tarafından doldurulan ölçeklerle toplanmıştır. Araştırmanın verileri istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin öğrenim durumları ile yaşadıkları stres seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: ebeveyn, stres, çocuk sevmeye, okul öncesi

ABSTRACT: The term "parenting" refers to the mother, father, or guardian responsible for the emotional, social, and educational development of a child. While focusing on meeting their children's needs, parents may neglect their own, leading to feelings of stress and burnout. The relationship between parents who experience this stress and burnout and their children plays a significant role in the child's development. Most research to date has focused on the mother-child relationship, with limited studies examining the father-child relationship. Therefore, this study aims to consider the impact of fathers on child development, alongside mothers, by including both in the analysis. It explores how various demographic characteristics of parents, as well as variables such as the number and gender of their children, affect the parents' levels of stress and child-loving, and the degree of the relationship between these factors. A single and relational screening model was employed in this research. The study group consists of 146 parents with children aged 3-6 years who are attending preschool education in the Antalya province and district centers during the 2023-2024 academic year. Data for the research were collected through scales completed by the 146 parents in the study group. The data were analyzed using statistical software. The results of the study revealed a significant relationship between the educational status of parents and the level of stress they experience.

Key words: parent, stress, child-loving, preschool education

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, sıfır ile altı yaş arasındaki çocukların en hızlı geliştiği evre olarak bilinmektedir. Bu aşama, çocukların temel davranışlarını, dil becerilerini, sosyal etkileşimleri, zihinsel yetenekleri ve motor becerilerini kazandığı kritik bir dönemdir (İlhan, 2017). Bu sebeple, 0-6 yaş aralığındaki çocukların çevreleriyle etkileşimde bulunmaları ve uygun bakım ile eğitimi almaları, gelişimleri için son derece önemlidir (Morkoç & Acar, 2014). Ebeveynler, çocuklarının sağlıklı bir gelişim süreci geçirebilmesi için gerekli koşulları ve destekleri sağlamaya çalışmaktadırlar (Dinç, 2021).

Ebeveynlik terimi, bireyin duygusal, sosyal ve eğitimsel gelişiminden sorumlu olan anne, baba veya aile büyüğünü ifade eder. Ebeveyn olmak, yani "anne baba olmak" ifadesi, bireyin sahip olduğu en değerli rollerden biridir (Dinç, 2021). Ancak, ebeveynler, çocuklarıyla ilgili olarak olumlu duyguları bekledikleri kadar olumsuz duyguları da (stres, tükenmişlik, depresif belirtiler) deneyimleyebilirler.

Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanırken kendi ihtiyaçlarını ihmal edebilirler ve bunun sonucunda stres ve tükenmişlik hissi yaşayabilirler (Mikolajczak & Roskam, 2019). Bu durum hem bireyin kendi yaşam kalitesini hem de çocuğuna gerekli bakımı sağlama konusundaki yeteneğini tehdit edebilir (Hansen, 2012; Stanca, 2012).

Ebeveyn Stresi

Stresin bireyler üzerindeki psikolojik etkileri arasında yorgunluk, depresif belirtiler, kronik kaygı, olumsuz düşünce, sabırsızlık, duyarsızlık, öfke, geri çekilme ve ilgisizlik bulunmaktadır (Carnegie, 2012). Ebeveynler, ebeveynlik rollerinde karşılaştıkları stresli durumların sonucunda tükenmişlik hissi yaşayabilirler (Roskam, Raes, & Mikolajczak, 2017). Kontrolsüz stres faktörleri, olumsuz sonuçlara yol açabilir (Dinç, 2021).

Ebeveynler, ebeveynlik rolleri ve bu rollerin beraberinde getirdiği sorumluluklar, dışsal etkenler ve bunların yanı sıra ebeveynlerin ve çocukların kişisel özellikleri gibi faktörlerle birlikte ebeveyn stresi yaşamaktadır. Bu stres durumu, ebeveynlerin ve çocukların olumsuz davranışlar sergilemesine neden olabilir (Williford, Calkins, & Keane, 2007). Ebeveyn stresini etkileyen faktörleri anlamak, özellikle stres düzeyini azaltan veya kontrol altında tutan faktörleri belirlemek stres düzeyini düşürmek adına büyük önem taşır (Dinç, 2021).

Çocuk Sevme

Çocuğun hayatında doğumundan itibaren en yoğun etkileşimde bulunduğu ortam, aile ortamıdır. Bu ortamda, anne ve babanın sevgi dolu tutum ve davranışları, çocuk için büyük önem taşır (Tezel Şahin & Özyürek, 2008). Anne ve babaların bu dönemde sergiledikleri tutum ve davranışlar, çocukların istenilen ya da istenmeyen bir kişilik geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahiptir (Çelik & Akyol, 2022).

Çocukluk dönemi, bireyin kişiliğinin temelini attığı önemli bir evredir. Her birey, çocukluk döneminde yaşadığı çevrenin etkisiyle kişiliğini şekillendirmeye başlar. Bu çevrede, en büyük etkiyi ebeveynler sağlar. Anne ve babalar, çocuğun sosyal gelişim aşamasında tek etken olmasa da, çocuğun ilk etkileşimini yaşadığı kişiler oldukları için temel bir faktör olarak kabul edilirler (Demir & Şendil, 2008). Bu bağlamdan yola çıkarak; ebeveynlerin, çocuklarının gelişimi üzerindeki etkileri yadsınamaz bir gerçek olup, ebeveynlerin duygu durumlarını ve çocuğa karşı davranışlarını etkileyebileceği düşünülen stres ve çocuk sevmeye faktörünün incelenmesi hayati bir öneme sahiptir. Ebeveyn stresi ve çocuk sevmeye düzeyi birlikte ele alındığında başka bir çalışmanın var olmaması, yapılan bu çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, "3-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin stres ve çocuk sevmeye düzeyleri çeşitli değişkenlere göre nasıldır?" sorusunu araştırmaktır. Ebeveynlerin çocukları ile ilişkisinin, çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Bu sebeple ebeveynlerin çeşitli demografik özellikleri ile çocuklarının sayısı ve cinsiyeti gibi değişkenlerin, ebeveynlerin stres ve çocuk sevmeye düzeylerine etkisi ve bunların arasındaki ilişkinin düzeyi de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Anne-baba ve çocuk ilişkisi, çocuğun gelişimi üzerinde büyük rol oynamaktadır. Bugüne dek yapılan araştırmaların çoğunluğu anne ile çocuk arasındaki ilişkiye dayanmaktadır ve babaların çocuklarıyla olan ilişkisini inceleyen araştırmalar sınırlı sayıdadır. Bu sebeple en az anne kadar babanın da çocuğun gelişimi üzerinde olan etkisi dikkate alınmış, yapılan bu araştırma sadece anne çocuk ilişkisini değil, bu gruba babaları da dahil ederek ebeveyn çocuk ilişkisini ve bunu etkileyen faktörleri ortaya koymasından önemlidir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli; değişkenlerin tek tek, tür veya miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılır. İlişkisel tarama modelleri, birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu değişimlerin varlığını ve derecesini belirlemeye yönelik genel tarama modelleridir (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılı Antalya ili ve ilçe merkezlerindeki okul öncesi eğitime devam eden 3-6 yaş grubu çocuğu olan 146 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin Yaş, Cinsiyet, Öğrenim Durumu, Çocuk Sayısı ve Çocuğun Cinsiyetine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	f	%
Yaş	20 - 30	23	15,8
	31 - 40	83	56,8
	41 yaş ve üzeri	40	27,4
Cinsiyet	Kadın	120	82,2
	Erkek	26	17,8
Öğrenim Durumu	İlköğretim	14	9,6
	Ortaöğretim	42	28,8
	Lisans	76	52,1
	Lisansüstü	14	9,6
	1	41	28,1
Çocuk Sayısı	2 – 3	93	63,7
	4 ve üzeri	12	8,2
	Kız	38	26,0
Çocuğun Cinsiyeti	Erkek	43	29,5
	Kız - Erkek	65	44,5
Toplam		146	100,0

Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin çoğunluğunun 31 – 40 yaş grubunda olduğu, büyük bir bölümünün kadın olduğu, çoğunlukla 2 – 3 çocuk sahibi ve lisans mezunu olduğu Tablo 1’de görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; “Demografik Bilgiler Formu”, “Anne Baba Stres Ölçeği”, “Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği” kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının özellikleri şu şekildedir; Demografik bilgiler formu araştırmacı tarafından bu araştırma sürecinde geliştirilmiş ve hazırlanmıştır. Formun içeriğini 5 madde oluşturmaktadır. Bu maddeler ebeveynlerin; yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumları, çocuk sayıları ve çocuklarının cinsiyetlerinin bilgisini toplamaktadır. Anne Baba Stres Ölçeği Kaymak Özmen ve Özmen (2012) tarafından anne babaların günlük yaşamda çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi ölçme amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği Barnett ve Sinsini (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Türkiye için güvenilirlik ve geçerlik çalışması Duyan ve Gelbal (2008) tarafından yapılmış olan bir değerlendirme aracıdır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, çalışma grubunu oluşturan 146 ebeveyn tarafından doldurulan ölçeklerle toplanmıştır. Araştırmanın verileri istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normalliğin test edilmesinde dağılımın betimleyici istatistikleri, basıklık ve çarpıklık katsayıları ve normallik testleri kullanılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda verilerin normal dağılım

göstermediği anlaşıldığından parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre yapılan iki karşılaştırmalarda parametrik olmayan fark testlerinden Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla kategorili karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis-H Testi testi kullanılmıştır. Verilerin normalliğinin test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Puanlarının Normallik Test Sonuçları

Ölçekler	n	Ar.Ort.	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Anne Baba Stres Ölçeği	146	27,15	33,00	26,00	,743	,201
Barnett Çocuk Sevmeye Ölçeği	146	56,68	51,00	89,00	-1,191	,201

Bu dağılımda verilerin normalliğinin test edilmesinde; aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olmadığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 değer aralığında yer almadığı Tablo 2’de görülmektedir. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü’ye (2014) göre çarpıklık ± 1 aralığında olmasının dağılımın normalliği varsayımı için kanıt olarak kabul edilebilir. Bu değerler çerçevesinde araştırmada normal bir dağılımın sağlanmadığı kabul edilerek, verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bu bulgu ve yorumlar, araştırmaya ait alt problemler doğrultusunda sunulmuştur.

3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Stres Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre stres düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin Yaş Gruplarına Göre Stres Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Anne Baba Stres Ölçeği	20-30	23	66,34	2	0,476	,508	Anlamlı Fark Yok
	31-40	83	72,84				
	41+	40	78,97				

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre anne baba stres ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 3’te görülmektedir.

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre stres düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Stres Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Anne Baba Stres Ölçeği	Kadın	120	74,91	8989,50	1390,500	,385
	Erkek	26	66,98	1741,50		

Stres düzeylerinin, kadınların ortalamalarının ($\bar{X}=74,91$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=66,98$) yüksek olduğu, yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre ise bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı Tablo 4’te görülmektedir ($p>.05$).

Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre stres düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ebeveynlerin Öğrenim Durumuna Göre Stres Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Anne Baba Stres Ölçeği	İlköğretim	14	58,57	2	3,956	,006	Lisans - Ortaöğretim
	Ortaöğretim	42	57,57				
	Lisans	76	83,40				
	Lisansüstü	14	82,46				

Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre anne baba stres ölçeğinden aldıkları puanların ($F_{(3/145)}=4,890$, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı Tablo 5'te görülmektedir. Bu anlamlı farklılaşmanın, Ortaöğretim grubundaki ebeveynler ile Lisans grubundaki ebeveynler arasında, Lisans grubundaki ebeveynler lehine olduğu Tablo 5'ten anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre stres düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Stres Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Anne Baba Stres Ölçeği	1	41	78,68	2	5,858	,061	Anlamlı Fark Yok
	2 – 3	93	74,69				
	4+	12	46,54				

Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre anne baba stres ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 6'da görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine göre stres düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Stres Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Çocuğun Cinsiyeti	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Anne Baba Stres Ölçeği	Kız	38	72,22	2	2,416	,821	Anlamlı Fark Yok
	Erkek	43	76,90				
	Kız – Erkek	65	72,00				

Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre anne baba stres ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 7'de görülmektedir.

3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre stres düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ebeveynlerin Yaş Gruplarına Göre Çocuk Sevme Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Çocuk Sevme Ölçeği	20-30	23	77,89	2	0,486	,396	Anlamlı Fark Yok
	31-40	83	75,98				
	41+	40	65,84				

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 8'de görülmektedir.

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Mann-Whitney U testi analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Çocuk Sevmeye Düzeylerine İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çocuk Sevmeye Ölçeği	Kadın	120	72,80	8735,50	1475,500	,665
	Erkek	26	76,75	1995,50		

Çocuk sevmeye düzeylerinin, kadınların ortalamalarının ($\bar{X}=72,80$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=76,75$) düşük olduğu, yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre ise bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı Tablo 9’da görülmektedir ($p>.05$).

Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Ebeveynlerin Öğrenim Durumuna Göre Çocuk Sevmeye Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Çocuk Sevmeye Ölçeği	İlköğretim	14	79,61	3	7,943	,097	Anlamlı Fark Yok
	Ortaöğretim	42	79,80				
	Lisans	76	73,58				
	Lisansüstü	14	48,07				

Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre çocuk sevmeye ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 10’da görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveynlerin Çocuk Sayılarına Göre Çocuk Sevmeye Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Çocuk Sevmeye Ölçeği	1	41	73,96	2	4,399	,628	Anlamlı Fark Yok
	2 – 3	93	71,90				
	4+	12	84,33				

Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre çocuk sevmeye ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 11’de görülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine göre çocuk sevmeye düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler ve Kruskal Wallis-H Testi analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 11. Ebeveynlerin Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Çocuk Sevmeye Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Analizi Sonuçları

Ölçek	Çocuğun Cinsiyeti	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	İkili Fark
Çocuk Sevmeye Ölçeği	Kız	38	75,62	2	,248	,898	Anlamlı Fark Yok
	Erkek	43	71,29				
	Kız – Erkek	65	73,72				

Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre çocuk sevmeye ölçeğinden aldıkları puanların ($p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı Tablo 12’de görülmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın tartışma ve sonuçlarına; ayrıca bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir. Tartışma, sonuç ve öneriler kısmı alt problemlerin oluşturduğu sıraya göre verilmiştir.

3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Stres Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre stres düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde yaş grubu açısından farklı bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Aladağ (2023) yaptığı çalışmada yaş grupları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Yine benzer şekilde Çalışkan (2020) yaptığı çalışmada ebeveyn yaşı ile stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Macias ve arkadaşları (2003) yaptıkları çalışmada ise yaş faktörünün ebeveynin yaşadığı stresi etkilediğini belirtmişlerdir. Bu ulaşılan bulgular bir arada değerlendirildiğinde, erken yaştaki ebeveynlik veya yaş ilerledikçe yaşanan sağlık problemlerinden kaynaklı stresin artabileceği düşünülse de yapılan diğer çalışmalarda beklenen bu sonuç elde edilememiştir. Bu araştırmadan eldi edilen sonuç ise yaş faktörünün ebeveynlerin stres düzeyleriyle ilişkili olmadığını ortaya koymuştur. Ebeveynlerin yaşadığı stres durumlarının yaş grubu faktöründen bağımsız olarak her yaşta yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

Ebeveynlerin cinsiyetlerine göre stres düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde cinsiyet açısından farklı bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Uslucan (2015) yaptığı çalışmada erkeklerin kadınlardan daha yüksek stres düzeyine sahip olduğunu fakat bunun anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını belirtmiştir. Ebeveynlerin benzer düzeyde stres yaşadığını gösteren çalışmalardan biri olarak, Kurşun (2018) yaptığı çalışmada cinsiyetin, ebeveynin yaşadığı stres üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığını belirtmiştir. Yine benzer bir şekilde Kaya ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılığa yol açmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak cinsiyetten bağımsız olarak ebeveynin yaşadığı stres düzeyinin benzerlikler gösterdiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre stres düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olan bulgular olduğu, bu anlamlı farklılaşmanın, Ortaöğretim grubundaki ebeveynler ile Lisans grubundaki ebeveynler arasında, Lisans mezunu ebeveynler lehine olduğu elde edilmiştir. Literatürde öğrenim durumları açısından paralel bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Koçhan (2019) yaptığı çalışmada, ebeveynlerin öğrenim durumları ile stres düzeylerini inceleyip, anlamlı bir farka ulaştığını belirtmiştir. Yine benzer şekilde, Phetrasuwan ve Shandor Miles (2009) yaptıkları çalışmada öğrenim durumu faktörünü incelediklerinde stres düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Öğrenim durumu arttıkça stres düzeyinin artması, sosyal çevre tarafından artarak uygulanan psikolojik baskı, artan iş yükü, çalışılan işte geline yüksek mevki ve alınan sorumlulukların artması gibi faktörlerle yorumlanabilmektedir.

Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre stres düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde çocuk sayısı açısından farklı bulgulara rastlanmıştır. Söğüt ve Çekiç (2020) yaptıkları çalışmada çocuk sayısının ebeveynlerin stres düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını belirtmekte, Hong ve Liu (2021) ise Çin’de yaptıkları çalışma sonucunda iki çocuklu ailenin tek çocuklu aileye göre daha fazla ebeveynlik stresi yaşadığını belirtmiştir. Artan çocuk sayısı ile birlikte artan sorumluluğun yaşanan stres üzerinde bir artış yaşatabileceği düşünülse de, yapılan bu çalışmada bu faktörün tek başına anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre stres düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde çocuğun cinsiyeti açısından paralel bulgulara rastlanmıştır. Güzeoğlu (2019) çocuk cinsiyetlerinin ebeveyn stresi ile anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığını belirtmiştir. Yine benzer bir şekilde Fang ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada stres düzeyi ile çocuğun cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar bu araştırmanın sonuçları ile paralellik sağlamaktadır. Kültürel olarak incelendiğinde ülkemizde çocuk cinsiyetine bakılmaksızın ebeveynin çocuğun ihtiyaçlarını giderme, bakımını yapma, güvenliğini sağlama görevlerini yerine getirdiği, temelde çocuğun cinsiyeti yerine çocuğun gelişimi, sağlığı daha ön plana çıktığı ve bu yüzden çocuğun cinsiyetinin stres faktörüne etkisi olmadığı düşünülmektedir.

3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuk Sevmeye Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Ebeveynlerin yaş gruplarına göre çocuk sevmeye düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde yaş grubu açısından farklı bulgulara rastlanmıştır. Öztürk (2018) yaptığı çalışmada ebeveynlerin yaşlarının çocuk sevmeye düzeylerini etkilediğini fakat hangi yaş grubu lehine olduğunun bulunamadığını belirtmiştir. Gün Öztaykutlu (2014) yaptığı çalışmada yaş ile çocuk sevmeye düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Çocuk sevmeye olgusu yaşa bakılmaksızın insanın zaten içinde var olan bir duygu olduğu, bunun ilerleyen yaş veya tecrübeyle kazanılmadığı bundan dolayı yaş faktörünün çocuk sevmeye düzeyini etkileyemeyeceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin cinsiyetlerine göre çocuk sevmeye düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde cinsiyet açısından farklı bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgulara paralel olarak, Gelbal ve Duyan (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Yazıcı (2013) ise yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin cinsiyetleri ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulmuştur. Kadının geleneksel rolü olarak çocuk bakımı ve çocuk sevmeye düşünülmektedir fakat yapılan bu çalışmada anlamlı bir farklılaşma olmasa da erkeklerin çocuk sevmeye düzeylerinin kadınlarınkinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu geleneksel düşüncenin aksine ebeveynlerden erkeklerin de en az kadınlar kadar çocuk sevmeye davranışı gösterdiği görülmektedir.

Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre çocuk sevmeye düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde öğrenim durumları açısından paralel bulgulara rastlanmıştır. Kaytez ve Mutlu (2019) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin öğrenim durumları ile çocuk sevmeye düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir. Özcan ve Eranıl (2018) da yaptıkları çalışmada bu çalışmanın bulgularına paralel bulgular elde etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak eğitim kademelerinde çocuk sevmeye olgusuyla ilgili program eksikliğinden kaynaklı olarak öğrenim seviyesinin çocuk sevmeye üzerinde etkisi olmadığı düşünülebilmektedir.

Ebeveynlerin çocuk sayılarına göre çocuk sevmeye düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Literatürde çocuk sayısı açısından farklı bulgulara rastlanmıştır. Türk ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada sahip olunan çocuk sayısı ile çocuk sevmeye düzeylerinin anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını belirtirken, Ercan (2014) bu araştırmanın sonuçlarına paralel olacak şekilde anlamlı bir fark oluşmadığını yaptığı çalışmada belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuk sevmeye düzeylerinin değişmemesi, sahip olunan ilk çocukta zaten kazanılan çocuk sevgisi olgusunun, çocuk sayısının artmasıyla değişmeyeceği, ebeveynlik rolünün ve çocuk sevmeye düzeyinin zaten oluştuğu ve bu sebeple çocuk sayısındaki artışın anlamlı bir farklılaşma oluşturmayacağı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine göre çocuk sevmeye düzeyleri incelendiğinde; anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmayan bulgular olduğu elde edilmiştir. Bu sonuç toplumsal değerler açısından ele alındığında çocuğun cinsiyetinin ebeveynleri için pozitif veya negatif anlamda bir farklılık yaratmadığından çocuk sevmeye düzeylerinde etkili olmadığı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda; araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir. Bu çalışma Antalya il/ilçe merkezinde okul öncesi eğitime devam eden 3 – 6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynler ile yürütülmüştür. Farklı yerleşim birimlerinde (köy, kasaba) okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynleri ile çalışmalar yapılabilir. Çocuk sevmeye ve stres arasındaki ilişkiyi incelemeye dönük boylamsal araştırmalar yapılabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda nitel veri toplama yoluna gidilerek nicel verilerden elde edilen bulguların nitel verilerle desteklenmesi ve bulguların güvenilirliğinin artırılması sağlanabilir. Bu çalışmada ebeveynlerin öğrenim durumları ile yaşadıkları stres seviyesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan yola çıkarak ebeveynlere ve anne-baba adaylarına yaşanan stres ile başa çıkma adına anne-baba eğitim programları düzenlenebilir, bu sayede ebeveynler ve anne-baba adayları bilinçlendirilerek yaşadıkları stres seviyelerini kontrol altına almaları sağlanabilir. Yine bu sonuçlardan yola çıkarak ebeveynlere ve anne-baba adaylarına yönelik aile planlaması ve destek programları düzenlenebilir. Hazırlanan destek programları ebeveyn ve anne-baba adaylarının stres seviyesini düşürebilir, çocuk sevmeye düzeylerini arttırabilir. Yaşanan stres ve

çocuk sevmeye düzeylerinin üzerinde; sosyal, iş ve özel hayatın da etkili olabileceğinden ve bu durumun stres düzeyinin artışı, iş hayatındaki performansın düşüşü, özel hayatta partner ile yaşanan tartışma ve çatışmaları tetikleyebileceği düşünüldüğünde, ebeveynlere yönelik destek ve eğitim programının hazırlanmasının hayati öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aladağ, A. (2023). *Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres durumları ile çocukların psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Barnett, M. A., & Sinisi, C. (1990). The initial validation of a liking of children scale. *Journal Of Personality Assessment*, 55(1-2), 161-167.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Carnegie, D. (2012). *Stres ve endişeyle başa çıkma yolları (G. Tokgöz, Çeviri Ed.)*. İstanbul: Nemesis Kitap.
- Çalışkan, M. N. (2020). *Tek Çocuklu Ailelerde Ebeveynlik Stresinin Psikolojik Esneklik Ve Eş Desteği İle İlişkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, C., & Akyol, C. (2022). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Ailelerin Çocuk Sevmeye Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(47), 363-369.
- Demir, E. K., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Dinç, T. (2021). *Ebeveyn tükenmişliği, ebeveyn stresi ve ilişkisel yılmazlığın sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). Barnett çocuk sevmeye ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 40-48.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(9), 435-444. doi:10.7827/turkishstudies.7370
- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A., & Raat, H. (2022). Ebeveynlik stresiyle ilişkili ebeveyn, çocuk ve durumsal faktörler: Sistematik bir inceleme. *Avrupa Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*, 1-19.
- Gelbal, S., & Duyan, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevmeye Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(38), 127-137.
- Gün Öztaykutlu, G. (2014). *Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzeloğlu, B. (2019). *Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Eş Desteği Ve Aile Yaşam Kalitesinin Umutsuzluk Ve Stres Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hansen, T. (2012). Parenthood and happiness: a review of folk theories versus empirical evidence. *Social Indicators Research*, 108(1), 29-64.
- Hong, X., & Liu, Q. (2021). Parenting stress, social support and parenting self-efficacy in Chinese families: Does the number of children matter? *Early Child Development and Care*, 191(14), 2269-2280.
- İlhan, T. (2017). Özel Gereksinimli 3-6 yaş çocuklarının ebeveynlerinin stres düzeyleri ile rolleri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 383-400. doi:10.21565/oelegitimdergisi.286786
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, F., Konaş, A., Cin, G., & Gümüştekin, Ö. (2022). Yenidoğan Yoğun Bakım Ünitesine Yatan Bebeklerin Ebeveynlerinde Stres Düzeyi ve İlişkili Faktörler. *Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi*, 26(1), 1-8.
- Kaymak Özmen, S., & Özmen, A. (2012). Anne Baba Stres Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Milli Eğitim*(196), 20-35.

- Kaytez, M., & Mutlu, S. (2019). Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Çocuk Sevme Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *2nd International Conference on Language, Education and Culture* (s. 318-328). İstanbul: ICLEC.
- Koçhan, A. (2019). *Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Stres Düzeyi, Stresle Başa Çıkma Tarzları, Hastalık Yükü Algıları Ve Bilgece Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurşun, Z. (2018). *Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Anne Babalarının Stres Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Yollarının Karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Macias, M. M., Saylor, C. F., Rowe, B. P., & Bell, N. L. (2003). Age-related parenting stress differences in mothers of children with spina bifida. *Psychological Reports*, 93(3-2), 1223-1232. doi:10.2466/pr0.2003.93.3f.1223
- Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2019). *Parenteal Burnout*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Morkoç, Ö. Ç., & Acar, E. A. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik çok amaçlı erken müdahale programının etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1835-1860.
- Özcan, M., & Eranıl, A. K. (2018). Meslek seçimi kapsamında: anne baba tutumu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1291-1304.
- Öztürk, E. (2018). *Çocuk evleri sitesinde çalışan bakım elemanlarının problem çözme becerileri, öğrenilmiş güçlülük ve çocuk sevme düzeyleri arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Phetrasuwan, S., & Shandor Miles, M. (2009). Parenting stress in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal For Specialists In Pediatric Nursing*, 14(3), 157-165.
- Roskam, I., Raes, M., & Mikolajczak, M. (2017). Exhausted parents: development and preliminary validation of the parental burnout inventory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.00163
- Söğüt, R., & Çekiç, A. (2020). Üstün Yetenekli Çocuğu Olan ve Olmayan Anne Babaların Ebeveynliğe İlişkin Yeterlilik Algıları İle Stres Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Stanca, L. (2012). Suffer the little children: measuring the effects of parenthood on well-being worldwide. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 81(3), 742-750.
- Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2008). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 395-414.
- Türk, R., Kardaş Özdemir, F., & Kerimoğlu Yıldız, G. (2017). Öğretmenlerin Çocuk Sevme Durumlarının Belirlenmesi: Kars Örneği. *Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 7(1), 45-52. doi:10.5222/buchd.2017.045
- Uslucan, G. (2015). *Çocukların Otizm Spektrum Bozukluğu Derecesi ile Ebeveynlerinin Stres ve Gereksinim Düzeylerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Williford, A. P., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2007). Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(2), 251-263.
- Yazıcı, E. (2013). *Türkiye'de korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmetler: kurumbakım hizmetinden yararlanmış bireyler üzerine bir araştırma (Doktora Tez Çalışması)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PANDEMİ SÜRECİNDE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLERİN İNCELENMESİ

THE PROBLEMS EXPERIENCED BY SPECIAL EDUCATION TEACHERS DURING THE PANDEMIC PROCESS AND THE METHODS THEY USE TO SOLVE THE PROBLEMS

CihanYILDIZ CANPOLAT

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü^{1a}

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi^{1b}, cihanycanpolat@comu.edu.tr

Emine ARSLAN KILIÇOĞLU

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü^{1a}

KTO Karatay Üniversitesi^{1b}, emine.arslan@karatay.edu.tr

Neriman ARAL

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, aralneriman@gmail.com

ÖZET: Pandemi süreci, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim verme süreçlerini etkilemiştir. Bu sürecin getirdiği mesafeli yaşam, eğitim verme ile ilgili süreç yönetiminde birçok zorlukla karşılaşmaya neden olmuştur. Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenler, geleneksel eğitim uygulamalarının yanı sıra alternatif yöntemlere de başvurmuştur. Ayrıca özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıklar ile engel tanımına yönelik farklılıkların varlığı da öğretmenleri bu süreçte sürekli bir alternatif yöntem üretmek zorunda bırakmıştır. Bu düşünceden hareketle çalışmada, pandemi sürecinde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde kullandıkları yöntemler incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, özel eğitim kurumunda çalışan en az iki yıl ve daha fazla özel eğitim alanında mesleki kıdemi olan 31 öğretmenle görüşülmüştür. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin; özel eğitimde çevrimiçi uygulamalara olan ihtiyacın artması nedeniyle bu sürecin özel gereksinimli bireylerle nasıl yürütülmesi gerektiğine, bireysel ihtiyaçlara uygun öğretim materyallerinin hazırlanmasına, özel gereksinimli bireylerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin takip edilmesine, annenin ya da bakım verenin özel eğitim konusundaki yeterliliklerinin artırılmasına yönelik sorunları belirttikleri görülmüştür. Bu sorunlara çözüm bulmak için öğretmenler, geleneksel yöntemlerinin yanı sıra alternatif yöntemler olarak teknoloji kullanım yeterliliklerinin geliştirilmesine, öğretmen-veli ve meslektaşlarla iş birliğinde farklı teknik ve yöntemlerin uygulanmasına, farklı yöntem ve tekniklerle ilgili yöntemlerin alanda çalışanlarla paylaşılmasına, özel materyal hazırlama ya da temin etmede farklı yöntemlerin kullanılmasına yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Çalışmanın bulguları, pandemi sürecinin özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler için önemli bir zorluk oluşturduğunu göstermektedir. Bu gibi kriz dönemlerinde zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin geleneksel yöntemlerin yanı sıra alternatif yöntemlere de başvurması gerektiği anlaşılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Pandemi, özel eğitim, geleneksel yöntemler, çevrimiçi uygulamalar

ABSTRACT: The pandemic significantly impacted the teaching processes of educators working in special education institutions. The resulting social distancing necessitated by the pandemic introduced various challenges in managing educational processes. To overcome these challenges, teachers resorted to alternative methods in addition to traditional educational practices. The presence of individual differences and varying definitions of disabilities among special needs individuals further compelled teachers to continually develop alternative methods during this period.

With this in mind, the study examines the challenges faced by teachers working in special education institutions during the pandemic and the methods they employed to address these challenges. The research utilized the interview technique, one of the qualitative research methods. The study involved interviews with 31 teachers who have been working in special education institutions for at least two years, with professional experience in

the field of special education. Data for the study were collected through a semi-structured interview form. The interviews revealed that the teachers identified several issues related to the increasing need for online applications in special education, such as how to conduct the process with special needs individuals, preparing instructional materials tailored to individual needs, monitoring the academic, social, and emotional development of special needs individuals, and improving the competencies of parents or caregivers in special education. To address these issues, teachers proposed solutions that involved enhancing their technology proficiency, applying different techniques and methods in collaboration with parents and colleagues, sharing these methods with field professionals, and utilizing various methods for preparing or obtaining specialized materials. The findings indicate that the pandemic presented significant challenges for teachers working in special education institutions. It is understood that in such crisis periods, teachers must resort to alternative methods in addition to traditional approaches to overcome difficulties.

Key words: Pandemic, special education, traditional methods, online applications

GİRİŞ

Koronavirüs (COVID-19), ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve hızla yayılarak, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Koronavirüs salgınının hızlı yayılmasını önlemek amacıyla dünya genelinde çeşitli kısıtlamalar uygulanmıştır. Çok kısa süre içinde üniversiteler kapatılmış, eğitimler uzaktan eğitim şeklinde yapılandırılmıştır (Daniel, 2020). Türkiye'de de ilk vakanın görüldüğü Mart 2020 tarihinden itibaren, özellikle eğitim kurumları başta olmak üzere birçok kurum geçici olarak kapatıldı (Bilim Kurulu, 2020). COVID-19 salgınından en fazla etkilenen alanlardan birinin yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyen eğitim olduğu kabul edilmektedir (UNESCO 2020a, 2020b; UNICEF, 2020). Salgının önlenmesi amacıyla okullar ve eğitim kurumları kapatıldı, eğitim süreçlerinin devamı için alternatif yöntemler uygulanmaya başlandı, Mart 2020 tarihinden itibaren pek çok eğitim kurumunda uzaktan eğitime geçildi (OECD, 2020; Saraç, 2020). Türkiye'de de koronavirüs salgınının yayılmasını engellemek ve olumsuz etkilerini azaltmak amacıyla 23 Mart 2020 tarihinden yıl sonuna kadar eğitim-öğretim faaliyetleri çevrimiçi ve uzaktan eğitimle sürdürülmüştür (MEB, 2020). Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğretmenin fiziksel olarak ayrı olduğu durumlarda kullanılan bir öğretim yöntemidir (Bozkurt, 2017). Bu yöntem, yüz yüze eğitime alternatif olarak kullanılsa da pandemi dönemindeki zorunlu koşullar nedeniyle tamamen yüz yüze eğitimin yerine geçmiştir. Uzaktan eğitime yapılan bu ani geçiş hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de özel gereksinimli çocuklar, aileleri ve öğretmenler için çeşitli zorluklar yaratmıştır (UNESCO, 2020'a; 2020b, Sani-Bozkurt vd., 2022).

COVID-19 pandemisinin özel gereksinimli öğrencilere etkisi incelendiğinde, yapılan çalışmalarda pandeminin özel gereksinimli öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini (Kalaç vd., 2020) ve eğitime erişimlerinde zorluklar yaşadıklarını ortaya koyan sonuçlara ulaşılmıştır (Stenhoff vd., 2020). Bu sonuçlar özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Özel eğitimde çocukların öğretmenleriyle etkileşim içinde olmaları, materyalleri fiziksel olarak kullanabilmeleri ve aktif olarak eğitime katılmaları önemli görülmektedir (Kavak, 2020). Bunların eğitimde olmaması hem özel gereksinimli çocukları hem de öğretmenleri olumsuz yönde etkilemekte, ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin de birçok zorlukla karşılaştığı görülmektedir (Akbayrak vd., 2021; Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu çalışmada da COVID-19 pandemi sürecinde özel gereksinimli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların ve bu zorlukların çözümünde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl devam ettiklerini, ne tür sorunlar ve zorluklarla karşılaştıklarını, ihtiyaçlarının neler olduğunu, özel gereksinimli çocukların bu dönemde aldıkları eğitim sonucunda neler kazandıklarını ortaya koymak ve yaşanan sorunlar ve zorlukların çözümü için öğretmenlerin önerilerini almak hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Pandemi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümünde kullandıkları yöntemleri incelemeyi amaçlayan çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği tercih

edilmiştir. Görüşme tekniği ile yapılan çalışmalarda, aynı olayı yaşamış bireylerin deneyimlerini derinlemesine incelemek ve bu deneyimlerin nedenlerini belirlemek amaçlanmaktadır (Creswell, 2017). Bu araştırmada ise özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubu oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde, derinlemesine bilgi toplamak amacıyla bilgi açısından zengin durumlar seçilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu kapsamda çalışmaya, pandemi sürecinde, araştırmanın önemi ve özel eğitim öğretmenlerinin bu dönemdeki önemi göz önünde bulundurularak, özel eğitim alanında en az iki yıl aktif olarak öğretmenlik yapan kişilerle çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmaya Konya ilinde en az iki yıl ve daha fazla zamandır özel eğitim kurumlarında özel eğitim öğretmeni olarak çalışan, çalışmaya gönüllü katılan 31 öğretmen dahil edilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %71'i kadın, %29'u erkek; %51,6'sı 20-25 yaş grubunda, %77,4'ü lisans, %22,6'sı lisansüstü eğitim mezunu olup %67,7'sinin mesleki deneyimi 1-5 yıldır. Öğretmenlerin %23,4'ünün zihinsel, %20,6'sının özel öğrenme güçlüğü, %21'inin otizm, %11,3'ünün bedensel, %0,81'inin işitme, %0,81'inin görme yetersizliğine sahip olan çocuklarla çalıştıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, mezun oldukları bölüm, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları özel gereksinim türü) belirlemek amacıyla "Genel Bilgi Formu", özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümünde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu; COVID-19 pandemisi döneminde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar, özel gereksinimli çocuklar ve aileleri ile olan etkileşimleri, kullandıkları yöntemler ve pandemi sürecinde eğitimin etkili olabilmesi için yapılabilecekler gibi konularda yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar incelenerek hazırlanmıştır (Alves Lopes ve Precioso, 2020; Aral ve Kadan, 2021; Başaran vd., 2020; Brom vd., 2020; Hartatik ve Bia'yuni, 2020; Hughes, 2020; Kim, 2020; Lee, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Alan yazını taramasının ardından 12 sorudan oluşan bir form oluşturulmuştur. Bu form, çocuk gelişimi alanında ve özel eğitim alanında uzman olan dört kişinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan, soruları araştırmanın amacı, kapsamı ve dilbilimsel açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre sorularda düzenlemeler yapılarak form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğretmenlerin Pandemi sürecinde özel eğitim, özel gereksinimli bireyler ve onların aileleri ile ilgili görüşlerini, özel eğitim uygulamalarında kullandıkları yöntem/teknikleri, karşılaştıkları sorunları, eğitim uygulamalarındaki değişimler/değişiklikleri, aile eğitiminde alternatif bir yöntem geliştirmeye yönelik düşüncelerini ya da uygulamalarını, özel eğitime ara verildiğinde kullanılan alternatif yöntemleri, özel gereksinimli bireylerin sosyal mesafe ve maske kullanımına ilişkin zorunlu uygulamaları nasıl sağladığını, alternatif eğitim yöntemlerini kullanmaya yönelik ihtiyaçlarını, sorunları çözmek için hangi yöntemlerin kullanılabileceğine ilişkin önerilerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir

Etik Beyan

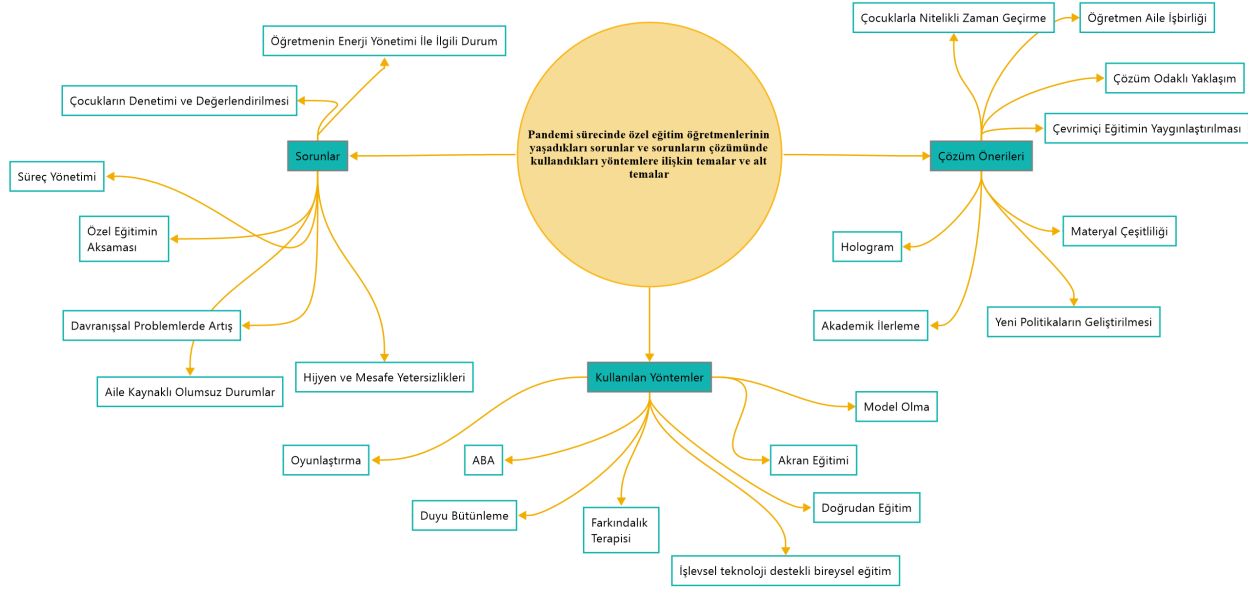
Araştırma için KTO Karatay Üniversitesi, 07.03.2024 tarihli İlaç ve Tıbbi Cihaz Dışı Araştırmalar Etik Kurulu'ndan kurul izni (Karar no: 2024/010) alınmış, öğretmenlerin gönüllü katılımı ön planda tutulmuş ve onamları alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli tutulmuştur

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Veri toplama süreci gönüllü katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 45 dakika ile 70 dakika aralığında sürmüştür. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen veriler içinde tekrarlayan konu, sorun ve kavramların belirlenmesi, sayılması ve yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Denzin ve Lincoln, 1998; Miles, Huberman ve Saldana 2014; Silverman, 2000). Öncelikle, özel eğitim öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar formlara kaydedilmiş ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3...Ö31 şeklinde kodlanmıştır. Veriler öncelikle, kodlara göre gruplandırılmıştır. Daha sonra kodlar birbiriyle ilişkisine dayalı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin yanıtlarından yola çıkılarak, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan deneyimler, sorunlar ve çözüm önerileri arasındaki bağlantılar incelenmiştir Araştırmada kullanılan kodlamanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen güvenilirlik hesaplaması (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak belirlenmiştir. Araştırmada gerçekliği ve inandırıcılığı sağlamak amacıyla uzman incelemesi ve katılımcı görüşleri teyidi alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda, içerik analizi yöntemiyle oluşturulan şekilde temalar ve alt temalar verilmiştir.



Şekil 1. Pandemi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin temalar ve alt temalar

Şekil 1’de sorunlar, kullanılan yöntemler ve çözüm önerileri olmak üzere üç kategori altında diğer alt kategorilerin yer aldığı görülmektedir. Alt kategoriler incelendiğinde ise, sorunlar kategorisinin alt kategorilerinin öğretmenin enerji yönetimi ile ilgili durum, çocukların denetimi ve değerlendirilmesi, süreç yönetimi, özel eğitimin aksamaması, davranışsal problemlerde artış, aile kaynaklı olumsuz davranışlar, hijyen ve mesafe yetersizliklerinin yer aldığı görülmektedir. Kullanılan yöntemler kategorisinin alt kategorisinde oyunlaştırma, ABA, duyu bütünleme, farkındalık terapisi, işlevsel teknoloji destekli bireysel eğitim, doğrudan eğitim, akran eğitimi, model olmanın olduğu görülmüştür. Son kategori olan çözüm önerileri ile ilgili kategoriler incelendiğinde, çocuklarla nitelikli zaman geçirme, öğretmen aile işbirliği, çözüm odaklı yaklaşım, çevrimiçi eğitimin yaygınlaştırılması, hologram, materyal çeşitliliği, yeni politikaların geliştirilmesi, akademik ilerlemenin yer aldığı görülmektedir.

Pandemi sürecinde özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar çeşitli kategorilerde toplanmıştır. İlk olarak, öğretmenler enerji yönetimi ile ilgili zorluklar yaşamışlardır. Örneğin, bir öğretmen bu durumu "Pandemi sürecinde karşılaşılan en büyük sorun, öğrencilerin kesintisiz eğitimlerine ara verilmesidir" (Ö5) ifadesiyle dile getirmiştir. Ayrıca, çocukların denetimi ve değerlendirilmesi konusunda güçlükler yaşanmıştır; bir öğretmen, "Grup dersleri kaldırıldığı için bireylerin akranlarıyla etkileşim halinde oldukları ortam ortadan kalktı" (Ö20) şeklinde bu sorunu ifade etmiştir. Pandemi süreci, aynı zamanda süreç yönetimini de karmaşık hale getirmiştir. Bir başka öğretmen, "Sadece kullanılan materyallerin silinmesi ve diğer çocukların kullanması için kağıt, naylon, karton gibi dayanıksız materyallerin ahşap formatlarını oluşturma deneyimlerim oldu" (Ö11) diyerek, süreç yönetimi konusundaki zorluklardan bahsetmiştir.

Özel eğitimin sürekliliği de bu dönemde aksaklıklar göstermiştir. Bir öğretmen, "Aileler çocuğu yetiştirmekte ve eğitmekte yetersizdi" (Ö27) diyerek, ailelerin bu süreçteki yetersizliklerini dile getirmiştir. Ayrıca, çocukların davranışsal problemlerinde artış gözlemlenmiştir; bir öğretmen, "Özel gereksinimli öğrencilerde bu süreç biraz gerileme hatta okul istememe gibi durumlar gözlemlendi" (Ö10) diyerek, bu sürecin olumsuz etkilerini vurgulamıştır. Aile kaynaklı olumsuz davranışlar da bu dönemde öne çıkmıştır; bir öğretmen, "Özel gereksinimli

aileler pandemi öncesinde ve sürecinde de genellikle çocuğunun eğitimi için çaresiz hisseden ailelerdir" (Ö16) ifadesiyle, bu durumu belirtmiştir. Hijyen ve sosyal mesafe konusunda da yetersizlikler yaşanmıştır. Bir öğretmen, "Hijyen ve maske kullanımı, öz bakım öğrencilerimizde çalıştığımız ancak eksik ve yetersiz kaldığımız bir bölümdü" (Ö13) şeklinde, bu zorluklara dikkat çekmiştir.

Pandemi sürecinde öğretmenler, bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli yöntemler kullanmıştır. Oyunlaştırma ve eğlenceli öğrenme yöntemleri, ABA (Uygulamalı Davranış Analizi) ve duyu bütünleme gibi stratejiler, bu süreçte öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulan yöntemler arasında yer almıştır. Bir öğretmen, "Pandemi döneminde temizliğin önemi ile ilgili videolar paylaşp deneyler yaptık" (Ö21) ifadesiyle oyunlaştırma yöntemlerini kullanmıştır. Bir başka öğretmen, "Daha çok şey uyguluyorduk pekiştirici kullanımımız azaldı, maskeden kaynaklı ağız dil hareketleri çalışmadık" (Ö12) şeklinde, ABA yöntemlerini nasıl uyguladıklarını açıklamıştır. Ayrıca, farkındalık terapisi ve işlevsel teknoloji destekli bireysel eğitim yöntemleri de uygulanmıştır. Bir öğretmen, "Doğrudan öğretim yapabiliyordum. Akran eğitimine dayalı öğretim yapabiliyordum" (Ö7) diyerek farkındalık terapisi ve doğrudan eğitim yöntemlerinin önemini vurgulamıştır.

Bu süreçte öğretmenler, yaşadıkları sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri geliştirmiştir. Çocuklarla nitelikli zaman geçirme, öğretmen-aile işbirliği ve çözüm odaklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bir öğretmen, "Bu süreçte aileler aslında çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdiklerini belirttiler" (Ö6) diyerek, ailelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca, çevrimiçi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi gibi çözüm önerileri de sunulmuştur. Bir öğretmen, "Canlı ders uygulamasına başladık, ailelerle video göndererek iletişim halinde kaldık" (Ö8) şeklinde çevrimiçi eğitimin önemine dikkat çekmiştir. Eğitimde yeni politikaların geliştirilmesi ve akademik ilerlemenin sağlanması da önerilen çözümler arasında yer almıştır. Bir öğretmen, "Alternatif yöntemleri kullanmayı bence ortaya çıkardı" (Ö1) diyerek, yeni yaklaşımların önemine vurgu yapmıştır.

TARTIŞMA

Pandemi sürecinde yapılan bu araştırma, özel eğitim alanında öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların yaşadığı zorlukların öğretmenler gözünden kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin pandeminin özel eğitimi olumsuz etkilediğini ve eğitim süreçlerinde yeterli verimliliği sağlayamadıklarını belirttiklerini göstermektedir. Mengi ve Alpdoğan (2020) ve Kara ve Bozkurt (2021) tarafından yapılan önceki çalışmalar, pandemi sürecinin özel eğitim uygulayıcıları arasında ortak bir sorun haline geldiğini vurgulamaktadır. Özellikle öz bakım becerilerinin çalışıldığı çocuklarda, çevrimiçi uygulamalar ve sosyal mesafe nedeniyle bu çalışmaların yapılamadığı belirtilmiştir (Özüdoğru, 2021). Bu bulgular, pandeminin eğitimde sürekliliği sağlama zorluğunu ve öğretmenlerin karşılaştığı enerji yönetimi sorunlarını doğrulamaktadır (Yılmaz, 2020).

Özel eğitim uygulamalarında dijital eğitim ve uygulama setlerinin oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır. Holmgren (2023) ve Sihvonen, Lappalainen, Herranen ve Aksela (2024) tarafından ifade edildiği gibi, bu setlerin aileler tarafından uygulanabilir ve sürdürülebilir şekilde güncellenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bulgular, dijital eğitim materyallerinin ve aile eğitimlerinin pandemi koşullarına uyum sağlamada kritik rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Pandemi sürecinde, özel gereksinimli bireylerin ailelerinin çocuklarıyla uzun süre birlikte zaman geçirmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Çelik (2024) bu durumun, ailelerin bağışıklık sistemleri ve eğitim uygulamaları konusundaki sıkıntılarını artırdığını ifade etmektedir. Bu bulgu, Cacioppo ve diğerleri (2021) tarafından önerilen ailelerin krizi yönetme becerisi ve Yıldırım ve Bozak (2021) tarafından vurgulanan dijital ve yüz yüze becerilere uygun aile eğitimlerinin önemini desteklemektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar arasında, akademik başarıda azalma ve davranış problemlerinde artış gözlemlenmiştir. Keleş ve Özbe (2022) tarafından yapılan çalışma, pandemi sürecinde çocukların sosyal çevre uyaranlarıyla etkileşimlerinin azalmasının gelişimlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, Hargreaves (2021) ve Tokatly, Leitner ve Karnieli-Miller (2021) tarafından ifade edilen çocukların rutinlerinin bozulmasının problem davranışlara yol açabileceği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin karşılaştığı bu zorlukların, öğrencilerin gelişimini etkilediği anlaşılmaktadır.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin yaşadığı yorgunluk ve tedirginlik, eğitim sürecinde etkili çözümler bulmakta zorluk çektiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, çevrimiçi eğitim uygulamalarında materyal değişiklikleri yapmadıklarını ve alternatif çözümler sunulmadığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin temel yeterlilikleri doğrultusunda eğitim vermeye çabaladıklarını ve yenilikçi uygulamalara yönelik cesaretlerinin geliştiğini göstermektedir (Çevik, Çevik ve Şenufuk, 2021).

Pandemi öncesinde olumsuz olarak değerlendirilen çevrimiçi uzaktan eğitim ortamları, pandemi sonrası hayatı kolaylaştıran ve tercih edilen eğitim yöntemleri haline gelmiştir (Almahasees, Mohsen ve Amin, 2021). Bu değişim, öğretmenlerin kriz yönetiminde esneklik kazandığını ve farklı yöntemlerle eğitimi sürdürme

becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda, Kılıç ve Arslan-Kılıçoğlu (2022) tarafından yaptıkları çalışmada, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarla çevrim içi olarak uygulanan ev programlarının, özel eğitimde belirlenen hedeflere ve becerilere ulaşmada olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin uyarıcı alımının sağlanması için yaptıkları çevrimiçi girişimlerin, öğrencilerin gelişim sürecinde önemli bir etki yarattığını desteklemektedir.

Sonuç olarak, pandemi sürecinde özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri, eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim materyallerinin ve aile eğitimlerinin uyumlu ve sürdürülebilir bir şekilde güncellenmesi, öğretmenlerin ve ailelerin pandemi gibi kriz durumlarında daha etkili bir şekilde eğitim süreçlerini yönetmelerine yardımcı olacaktır.

SONUÇ

Pandemi süreci, özel eğitim alanında öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların karşılaştığı birçok zorluğu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin pandemi döneminde eğitim süreçlerinde yaşadıkları olumsuz etkileri ve yetersizlikleri göstermektedir. Öğretmenler, çevrimiçi eğitim ve sosyal mesafe nedeniyle öz bakım becerilerinin çalışıldığı çocuklarla etkin bir eğitim sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin pandemi sürecinde enerji yönetimi ve öğrencilerle etkili iletişim konularında zorluklar yaşadığını ve çevrimiçi eğitim materyallerinin eksikliğini vurgulamaktadır. Pandemi sürecinde aileler çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmelerine rağmen eğitim uygulamalarında yetersiz kaldıklarını ve bağışıklık sistemleri ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, ailelerin kriz yönetme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve dijital eğitim materyallerinin güncellenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Pandemi sürecinde, özel gereksinimli bireylerin akademik başarılarında azalma ve davranış problemlerinde artış yaşanmıştır. Öğretmenler, akademik performansta düşüş ve davranış sorunlarında artış yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çevrimiçi eğitimde materyal değişikliklerinin yapılmaması ve ailelerle etkili iletişim kurma zorlukları, eğitim sürecini olumsuz etkilemiştir.

ÖNERİLER

Pandemi sürecinde yaşanan zorluklar göz önüne alındığında, özel eğitim materyallerinin ve uygulama setlerinin dijital ortamda oluşturulması ve aileler tarafından kullanılabilir şekilde güncellenmesi önemlidir. Bu materyaller, öğretmenlerin ve ailelerin eğitim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olacaktır. Pandemi sürecinde yaşanan eğitim kesintilerinin önlenmesi için çevrimiçi eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ve materyal değişikliklerinin yapılması önerilebilir. Bu, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim süreçlerini daha sürdürülebilir hale getirebilir.

Öğretmenlerin pandemi sürecinde yaşadıkları zorlukları hafifletmek için psikolojik destek ve eğitim programları sağlanabilir. Öğretmenlerin kriz yönetimi ve yenilikçi eğitim uygulamaları konusunda cesaretlendirilmeleri önemlidir.

Pandemi sonrası eğitim süreçlerinde rutinin dışında yenilikçi ve uygulanabilir alternatif eğitim programlarının geliştirilebilir. Bu programlar, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik daha etkili çözümler sunacaktır.

Pandemi sürecinde yaşanan zorluklar, özel eğitim alanında eğitim politikalarının ve uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir. Eğitim materyallerinin ve aile eğitimlerinin uyumlu ve sürdürülebilir bir şekilde güncellenmesi, eğitim süreçlerinin daha etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKLAR

Akbayrak, K., Vural, G. & Açar, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin koronavirüs pandemisi döneminde uzaktan eğitime ilişkin deneyim ve görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(1), 471-499. DOI: 10.17679/inuefd.863029

Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M. O. (2021). Faculty's and students' perceptions of online learning during COVID-19. *Frontiers in Education*. 6, 638470. DOI: 10.3389/educ.2021.638470

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217. DOI: 10.46661/ijeri.5804

- Aral, N., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *KAEÜ Sağıl. Bil. Derg.* 2021, 1(2), 99-114. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1674207>.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1152012>.
- Bilim Kurulu (2020). Halk Sağılığı Genel Müdürlüğü 2019-nCoV sağılık çalışanları rehberi. [General Directorate of Public Health 2019-nCoV health workers directory]. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/haberler/ncov/2019-nCov_Hastal_Salk_alanlar_Rehberi.pdf
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827>.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brom, C., Lukovsky, J., Gregor, D., Hannemann, T., Strakova, J. & Svoricek, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st – 9 th graders’ parents. *Researchgate*. Erişim tarihi: 19.08.2024, Erişim adresi <https://www.researchgate.net/publication/340738244>.
- Brown, C., & Lee, J. (2021). The psychosocial impact of COVID-19 on families with special needs children: A review of the literature. *Journal of Family Studies*, 27(2), 123-140. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1884587>
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). Covid-19 practice in primary schools in Ireland report. Erişim tarihi: 19.08.2024, Erişim adresi. <https://www.researchgate.net/publication/340444601>.
- Cacioppo, M., Bouvier, S., Bailly, R., Houx, L., Lempereur, M., Mensah-Gourmel, J., ... & ECHO Group. (2021). Emerging health challenges for children with physical disabilities and their parents during the COVID-19 pandemic: The ECHO French survey. *Annals of physical and rehabilitation medicine*, 64(3), 101429. doi: 10.1016/j.rehab.2020.08.001.
- Creswell, JW (2017). Araştırma deseni. (Çev.SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Çelik M. Y. (2024). Children With Disabilities and Their Mothers During the COVID-19 Pandemic Difficulties Experienced. *Clinical pediatrics*, 63(1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/00099228231167382>.
- Çevik, M.N., Çevik, M.S., & Şenufuk, Y. (2023). Distance education in the Covid-19 pandemic process in the context of teacher opinions. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3), 1826-1843. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1299322>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). The landscape of qualitative research: Theories and issue. London: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *FACETS*. 6(1): 1835-1863. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0084>.
- Hartatik, S.F. & Bia’yuni, A.N.F. (2020). The teaching and learning practice preformed by pre-school teachers during COVID 19 outbreak. *Journey*, 3(2), 89-94. <http://ejurnal.budiutomomalang.ac.id/index.php/journey/citationstylelanguage/get/ieee?submissionId=1016>
- Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 or remote learning and the future of schooling. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 36, 3-17. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/some-implications-of-covid%e2%80%90forremote-learning-and-the-future-of-schooling>
- Jones, A., & Smith, R. (2019). Peer support and social interaction in special education: A critical review. *Journal of Special Education Research*, 45(4), 305-319. <https://doi.org/10.1177/0022466918775435>
- Kalaç, M.Ö, Telli, G. & Erönel, Y. (2020). Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Yayın No: 0040*.
- Kara, M., & Bozkurt, B. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde okul yöneticiliği: Karşılaşılan sorunlar ve çıkarılan dersler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 1076-1103.
- Kavak, İ. (2020). Pandemi sürecinde özel eğitim [Special education during the pandemic]. <https://www.insamer.com/tr/uploads/pdf/etkinlik-pandemi-surecinde-ozel-egitim.pdf>
- Kaya, Z. (2021). COVID-19 pandemisinin öğretmenlerin enerji yönetimine etkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 29(2), 145-162. <https://doi.org/10.14527/ey.2021.09>
- Keleş, O. & Özbey E.Z. (2022). Families with special needs children in Turkey during the Covid-19 pandemic. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 85-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1327769.pdf>.

- Kılıç, S. ve Arslan Kılıçoğlu, E. (2022). Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Yürütülen Ev Programı ve Uygulamalar Üzerine Bir Olgu Sunumu. *Çocuk Ve Gelişim Dergisi*, 4(8), 104-116. <https://doi.org/10.36731/cg.1020581>.
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during COVID 19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145-158. doi:10.1007/s13158-020-00272-6
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID 19. *The Lancet Child & Adolescent Health*. [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext?mod=article_inline](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext?mod=article_inline)
- MEB (2020b). Uzaktan eğitim sürecinin detayları, Millî Eğitim Bakanlığı, <http://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776226>.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. and Saldana, J. (2014) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage, London.
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2020). Korona virüs hastalığı (COVID 19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksued/issue/59531/800151>
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Publishing.
- Özudoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during Covid-19 Pandemic. *Participatory Educational Research*, 8(4), 321-333. <https://doi.org/10.17275/per.21.92.8.4>
- Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G. Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İcüyüz, R., Doğan, M., Şafak, P., & Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.786118>
- Sihvonen P, Lappalainen R, Herranen J, Aksela M. (2024). Promoting Sustainability Together with Parents in Early Childhood Education. *Education Sciences*. 2024; 14(5):541. <https://doi.org/10.3390/educsci14050541>.
- Silverman (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Stenhoff, D.M., Pennington, R.C. & Tapp, M.C. (2020). Distance Education Support for Students with Autism Spectrum Disorder and Complex Needs During COVID-19 and School Closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219. <https://doi.org/10.1177/8756870520959658>.
- Tokatly Latzer, I., Leitner, Y., & Karnieli-Miller, O. (2021). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. *Autism*, 25(4), 1047-1059. DOI: [10.1177/1362361320984317](https://doi.org/10.1177/1362361320984317)
- UNESCO (2020a). COVID-19 education response. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>)
- UNESCO (2020b). COVID-19 educational disruption and response. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-globallearning-platform-help-address-covid-19-education>
- WHO (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. World Health Organization.
- Yıldırım, A. E. S., & Bozak, B. (2021). COVID-19 sürecinde çoklu yetersizliği olan çocukların ailelerine sunulan destekler: Bir durum çalışması. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 154-172. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351247>
- Yılmaz, M. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitimde sürekliliği sağlama: Öğretmen deneyimleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(3), 45-61. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9023>
- Zhao, Y. (2021). The role of online education during the COVID-19 pandemic: A systematic review of the literature. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1862630>.