

UBSDER CONGRESSES BOOK

2ND INTERNATIONAL UBS CONGRESSES



ISSUED: 20. 06.2021

ISBN: 978-605-70588-2-9

UBSDER CONGRESSES BOOK



UBSDER 2nd CONGRESSES

**IESBSC 2nd International Education, Social and Behavioral Sciences
Conference**

**ILFEMC 2nd International Law, Finance, Economics and Management
Conference**

ICCAC 2nd International Congress on Contemporary Art and Craft

**All rights of this book belong to Academic Sharing Platform Company
Publishing House Without permission cannot be duplicate or copied.
Authors of chapters are responsible both ethically and juridically.**

Academic Sharing Platform – 2021 ©

**INTERNATIONAL SCIENTIFIC
RESEARCH AND STRATEGY
DEVELOPMENT ASSOCIATION**

Issued: 20.06.2021
ISBN: 978-605-70588-2-9

ABOUT CONGRESS

UBSDER 2nd CONGRESSES

IESBSC 2nd International Education, Social and Behavioral Sciences
Conference

ILFEMC 2nd International Law, Finance, Economics and Management
Conference

ICCAC 2nd International Congress on Contemporary Art and Craft

DATE - PLACE

JUNE 5- 6, 2021

ROMA- ITALY

UBS

ORGANIZATION

UBS International Scientific Research and Strategy Development Association

EVALUATION PROCESS

All applications have undergone a double-blind peer review process.

PARTICIPATED COUNTRIES

Turkey - Italy - India - Morocco - Hungary - Kyrgyzstan - Iran

PRESENTATION

Oral presentation

LANGUAGES

Turkish, English, Russian

SCIENTIFIC & REVIEW COMMITTEE

Prof. Goodarz Ahmadi, Clarkson University, USA

Dr. Chandra Mohan, NIT Warangal, India

Prof. J. K. Che, University of Missouri Columbia, USA

Dr Chi Hieu Le, United Kingdom

Prof. Dr. Alaa Hussein, University of Basrah, Iraq

Prof. Dr. Ana Catarina Valle, Izaos Soares Institute, Germany

Prof. Dr. Agustin Luna, National Scientific and Technical Research Council, Argentina

Assoc. Prof. Dr. Radomir Savić, University of Belgrade,

Assist. Prof. Dr. Azamat Maksudunov, Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Dr. Jinning Hong, Newman University, Birmingham

Assist. Prof. Ali Vandshoari, Tabriz Islamic Art University, Iran

Dr. Mohammed-Aminu Sanda, University of Ghana Business School, Ghana

Prof. Dr. Assel Jumasseitova, Kazakh British Technical University, Kazakhstan

Prof. Dr. Ofuan James Ilaboya, University of Benin, Nigeria

Dr. Zarqa Shaheen, University of Auckland, New Zealand

Dr. Sabiha Akhter, Torrens University Australia

Assist. Prof. Dr. Omar Jawabreh, The University of Jordan, Jordan

Assist. Prof. Dr. Mohammad Ayaz, University of Management and Technology, Pakistan

Dr. Maria Antonopoulou, Panteion University of Political and Social Sciences, Greece

Dr. Ruba Hamed, Al Yamamah University, Saudi Arabia

Dr. Carolien Van Den Berg, University of the Western Cape, South Africa

Prof. Dr. Charita Jashi, Tbilisi State University, Georgia

Prof. Dr. Arnoldus De Beer, Stellenbosch University, South Africa

Prof. Dr. Mustafa Bayram, Biruni University, Turkey

Prof. Dr. Ergun Koca, Girne University, Cyprus



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY

CONGRESS PROGRAM
Online (with Video Conference) Presentation

Meeting ID: 895 1177 4177
Passcode: 062021





UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- To be able to make a meeting online, login via <https://zoom.us/join> site, enter ID instead of “Meeting ID or Personal Link Name” and solidify the session.
- The Zoom application is free and no need to create an account.
- The Zoom application can be used without registration.
- The application works on tablets, phones and PCs.
- Speakers must be connected to the session **10 minutes before** the presentation time.
- All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- During the session, your camera should be turned on **at least %70** of session period
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

TECHNICAL INFORMATION

- Make sure your computer has a microphone and is working.
- You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.
- Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.
- Before you login to Zoom please indicate your name surname and hall number,

exp. H-..., S- ... NAME SURNAME



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



IESBSC CONGRESS

06.06.2021

HALL: 1

SESSION: 1

Meeting ID: 895 1177 4177

Passcode: 062021

10:00 – 13:00 (Turkey Local Time)

MODERATOR:

DOÇ. DR. H. EYLEM KAYA

Authors	Topic title
ZEHRA NUR ERÇOBAN PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ	Sınıf Öğretmenlerinin Anadolu Masalları İle Batı Masallarını Bilme Düzeylerinin İncelenmesi Ve Masal Anlatma Biçimleri İle Masal Anlatma Nedenlerinin Belirlenmesi
RICO PAULO G. TOLENTINO ROMULO J. ROXAS, JR. CHRISTIAN S. LIWANAG	Developing Framwork On Emerging Thesis And Dissertation Writing Practices In Higher Education Graduate Studies
DOÇ. DR. H. EYLEM KAYA ORHAN YILDIZ	Dezavantajlı Gruplarda Eğitimin Ekonomik Sermayeye Dönüşümü
CEMİLE ÇAN PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ	Sorumsuz Olarak Nitelendirilen İlkokul Öğrencilerinin Özellikleri ve Sorumluluk Bilinci Kazandırmaya Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
MELEK AK PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ	Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi
SEDAT COŞĞUN PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ	Öğretmenlerin Yapay Zekâya Dair Kaygılarının İncelenmesi



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



ELİF DİREK DR. ÖĞRETİM ÜYESİ CEVDET ŞANLI	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinde Mesleki Yabancılaşma
SEDA BENDÇİ	Velilerin Özel Okul Tercihleri Üzerine Yazılmış Çalışmaların İncelenmesi
ÖĞR. GÖR. TUĞÇE GÜZELYURT	Okul Öncesi Dönemde Savaş Ve Barış: Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik İnceleme
ÖĞR. GÖR. TUĞÇE GÜZELYURT	Koronavirüs ve Resimli Çocuk Kitapları



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



IESBSC CONGRESS & ILFEMC CONGRESS

06.06.2021

HALL: 2

SESSION: 1

Meeting ID: 895 1177 4177

Passcode: 062021

10:00 – 13:00 (Turkey Local Time)

MODERATOR:

DR. ÖĞR. ÜYESİ. TUBA ÖZKAN

Authors

Topic title

GÜLAY KAPLAN
MUSTAFA YEŞİLYURT

İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Öğrenmesinde Bilgisayar Destekli Eğitimin Etkisi

AMANBEK MURZAKMATOV
VİLEN TURDIEV

Okulistiğin Kültürlerarası İletişimdeki Rolü

CANSU DEMİRTAŞ COŞĞUN
PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ

Öğretmenlerin Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

SEÇİL COŞĞUN DENGİZ
PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ

Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterliklerinin İncelenmesi

NESLİHAN ADİK ERKAN
PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ

Öğretmenlerin İdealistlik Düzeylerinin İncelenmesi

FİKRİYE COŞĞUN
PROF. DR. MEHMET FAİK YILMAZ

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Durumlarının İncelenmesi

DR. SENEM K. DIŞKAYA

Enerji Sektörü Su Kullanımının Su Güvenliğine Etkisi



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



DR. SENEM K. DIŞKAYA	Su Güvenliğinin Politik Ekonomisi
DR. ÖĞR. ÜYESİ. TUBA ÖZKAN	Measuring The Financial Performance Of Sports Activities, Entertainment And Gaming Activities Sector Enterprises With The Equal Weightened Waspas Method
ARZU YILDIRIM	Türkiye’de Yönetişim Yaklaşımı Açısından Kalkınma Ajansları



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



IMVHSC CONGRESS & IMAEC CONGRESS

06.06.2021

HALL: 3

SESSION: 1

Meeting ID: 895 1177 4177

Passcode: 062021

10:00 - 13:00 (Turkey Local Time)

MODERATOR:

DR. LEMAN BERDELİ

Authors

Topic title

ASSISTANT PROFESSOR. K.R.PADMA

Bioactive Phytochemical Extracts From Medicinal Plant Possess Effective Therapeutical Potential
Against Emerging New Pandemic Covid-19

MOHAMED EL MALKI

Acoustic Bandgap Exploitation Using Side Branche Structure

DR. MARIYA AIT DAOUD

Clinical Profile Of Cervix Cancer At Oncology Department Of Moulay Ismail Military Hospital
Meknes / Morocco

OKAN DAVUT
DR. ÖZLEM AKTAŞ

Web Uygulamalarının Performansını Değerlendirme ve Arttırma

AHMET GÜLLÜ
ERGÜL YAŞAR
ADİL ÖZDEMİR

Türkiye'deki Petrol Ve Doğalgaz Sondaj Kuyularının Optimizasyonu

DR. LEMAN BERDELİ

An Unrealized Theoretical Project In 19 th Century: Seats Of Sensation In Opera And Ballet
House



UBSDER CONGRESSES
June 5 - 6, 2021
ROMA - ITALY



ELİF AKGÜN	Sivrice-Doğanyol Depremi Ve Post-Sismik Aktivitelerden Güncel Gerilme Durumunun Belirlenmesi
JAMAL-ELDIN F. M. IBRAHİM LÁSZLÓ A. GÖMZSE	Eco-Friendly Ceramic Specimens With Enhanced Thermal Insulation Properties Produced From Natural Zeolite And Sawdust

CONTENT

CONGRESS ID	
SCIENTIFIC & REVIEW COMMITTEE	
PROGRAM	
CONTENT	
ORAL PRESENTED PAPERS	
Zehra Nur ERÇOBAN & Mehmet Faik YILMAZ	
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ANADOLU MASALLARI İLE BATI MASALLARINI BİLME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ VE MASAL ANLATMA BİÇİMLERİ İLE MASAL ANLATMA NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ	1
Rico Paulo G. Tolentino & Romulo J. Roxas, Jr. & Khristian S. Liwanag	
DEVELOPING FRAMWORK ON EMERGING THESIS AND DISSERTATION WRITING PRACTICES IN HIGHER EDUCATION GRADUATE STUDIES	17
Mustafa Yeşilyurt & Seda Bendçi	
A RESEARCH TO EXAMİNE THE STUDIES WRITTEN ON PARENTS' PREFERENCE FOR PRIVATE SCHOOL	18
Mustafa Yeşilyurt & Seda Bendçi	
VELİLERİN ÖZEL OKUL TERCİHLERİ ÜZERİNE YAZILMIŞ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	29
Cemile ÇAN & Mehmet Faik YILMAZ	
SORUMSUZ OLARAK NİTELENDİRİLEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE SORUMLULUK BİLİNCİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	41
Melek AK & Mehmet Faik YILMAZ	
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	55
Sedat COŞĞUN & Mehmet Faik YILMAZ	
ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂYA DAİR KAYGILARININ İNCELENMESİ	71
Tuğçe Güzelyurt	
KORONAVİRÜS VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI	86
Tuğçe Güzelyurt	
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SAVAŞ VE BARIŞ: RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA YÖNELİK İNCELEME	88
Gülay KAPLAN & Mustafa YEŞİLYURT	
İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENMESİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN ETKİSİ	90
Amanbek MURZAKMATOV & Vilen Turdiev	
OKULİSTİĞİN KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDEKİ ROLÜ	103

Cansu DEMİRTAŞ COŞĞUN & Mehmet Faik YILMAZ	107
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İŞBİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ	
Seçil COŞĞUN DENGİZ & Mehmet Faik YILMAZ	119
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ	
Neslihan ADİK ERKAN & Mehmet Faik YILMAZ	135
ÖĞRETMENLERİN İDEALİSTLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	
Fikriye COŞĞUN & Mehmet Faik YILMAZ	150
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYON DURUMLARININ İNCELENMESİ	
Senem K. Dışkaya	165
ENERJİ SEKTÖRÜ SU KULLANIMININ SU GÜVENLİĞİNE ETKİSİ	
Senem K. Dışkaya	167
SU GÜVENLİĞİNİN POLİTİK EKONOMİSİ	
Tuba ÖZKAN	169
MEASURING THE FINANCIAL PERFORMANCE OF SPORTS ACTIVITIES, ENTERTAINMENT AND GAMING ACTIVITIES SECTOR ENTERPRISES WITH THE EQUAL WEIGHTENED WASPAS METHOD	
Amaneh MANAFİDİZAJİ & Khorram MANAFİDİZAJİ	179
ROMA CAM SANATINDA HACI KAPLARI (PILGRIM VESSELS)	
Elif DİREKİ & Cevdet ŞANLI	180
İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNDE MESLEKİ YABANCILAŞMA	
Arzu Yıldırım	192
TÜRKİYE'DE YÖNETİŞİM YAKLAŞIMI AÇISINDAN KALKINMA AJANSLARI	

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ANADOLU MASALLARI İLE BATI MASALLARINI BİLME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ VE MASAL ANLATMA BİÇİMLERİ İLE MASAL ANLATMA NEDENLERİNİN BELİRLENMESİ

Zehra Nur ERÇOBAN ¹, Prof. Dr.Mehmet Faik YILMAZ ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1571-6453

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1006-2470

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Anadolu masalları ile Batı masalları bilinirlik düzeylerinin incelenmesi, öğretmenlerin masalları anlatma biçimleri ve neden masal anlatma ihtiyacı duyduklarını incelemektir. Araştırma bu alanda yer alan eksiklerin gözlenmesi bakımından önemlidir. Gerekli verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan google formdaki ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında çeşitli illerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya 122 sınıf öğretmeni katılmıştır. Anketin başında kişisel bilgi formu yer almakla birlikte, kapalı uçlu anket ile veriler toplanmıştır. En sonunda ise bir tane açık uçlu soruya yer verilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler betimsel analiz yolu ile çözümlenmiş tablolar halinde sunulmuştur. Sunulan tablolarda frekans ve yüzdelere yer verilmiştir. Katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar çalışmada doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur. Verilerin işlenmesinden çıkan sonuca bakarsak sınıf öğretmenlerinin Anadolu masallarını çok az bildikleri buna karşın Batı masallarındaki çoğu masalları bildikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çocuğa masal anlatma biçimine baktığımız zaman en çok klasik okuma yöntemini kullandıkları en az resim kartları ve kuklanın masal anlatırken kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin masal anlatma nedenlerine baktığımız zaman en çok hayal gücünü geliştirmek ve arkasından dinleme alışkanlığı kazandırmak maddelerinin geldiği görülmüştür. Tüm bu bulgulara bakıldığında Anadolu masalları konusunda öğretmenlerimizin daha çok bilgi sahibi olması gerekmektedir. Kendi kültürümüze ait olan bu masallara sahip çıkmamız ve nesilden nesile bu masalları aktarmamız gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Masal, Anadolu Masalları, Batı Masalları, kültür aktarımı, masal anlatma biçimleri, masal anlatma nedenleri.

ABSTRACT

The aim of this work is to research on classroom teacher's knowledge of Anatolian and Western tales, their style of telling the tales and why they feel the need of telling tales. This study is important in terms of displaying the lacknesses in this field. As the tool for collecting data, the

scale on Google Form, which prepared by the researcher, is used. The group which the research is applied is the classroom teachers working in various cities during 2020-2021 educational year. 122 classroom teachers are involved in the research. At the beginning of the research, personal information form stands, the datas are collected through closed-ended questionnaire and at the end, one open- ended question is given place. The answers that given to the open-ended question by the participants are directly stated at this work.

If we look at the results of this study occurred after analyzing the datas, it is found out that the classroom teachers know Anatolian tales less in spite of the fact that they know most of the Western tales. When looked at the classroom teachers' style of telling the tale to the children, it is showed up that they use the classical reading method most and picture cards and puppets the least while telling the tales. At last, when we look at the reasons why the classroom teachers' telling the tales, mostly developing their imagination and then getting the students adopt the listening habit is seen. When considered all these datas, our teachers are required to have more knowledge about the Anatolian tales. We need to protect these tales belonging to our culture and they should be passed down.

Key Words: Tale, Anatolian Tales, Western Tales, Cultural Transmission, Styles of Telling Tales, The Reasons of Telling Tales.

1.GİRİŞ

Sözlü edebiyat ürünü olan masallar, toplumun hayatından izler taşır. Masallar her millet için değeri büyük hazinelerdir. Bu hazinelerde milletlerin geçmişleri, yaşamışlıkları, kişilikleri, değerleri mevcuttur. Çocukların ruhsal ihtiyaçları vardır. Bu ruhsal ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılayan bir çocuk kendini geliştirmiş ve gerçekleştirmiş bir birey olarak toplumda yerini alır. Masallar çocuğun bu ruhsal ihtiyaçlarından birçoğunu doğrudan ya da dolaylı olarak karşılamasına yardım eden bir edebi türdür. Çocukların karşılaştığı ilk edebi tür masaldır diyebiliriz. “Çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki âlet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini: kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren tür masallardır” (Boratav 1958: 15 aktaran: Temizyürek, Vargelen, 2016). Hem biz de, hem de Batı’da çocuk edebiyatının vazgeçilmez ürünlerini masallar oluşturmuştur. Çok köklü bir maziye sahip olan masal geleneğimiz ve bu gelenekle anlatılagelen Türk masalları, yerini hızla Batılı masallara bırakmaktadır. Anadolu masal bakımından bu kadar zengin ne var ki anne ve babalar, öğretmenlerimizin çoğu ve çocuklarımız Anadolu masallarını bilmezken Batı masallarının çoğunu bilmektedirler. Anadolu zengin bir masal toprağıdır. Pamuk Prenses hikâyesi Batı’dan bizim topraklarımıza gelmeden önce burada Nardaniye Hanım vardı. Külkedisi’ni hepimiz biliyoruz; oysa bizim topraklarımızın Külkedisi olan Küllü Fatma’dan herkes bihaber. Elbette Batı masalları da bilinmelidir, anlatılmalıdır. Fakat bu toprakların masallarına sahip çıkılmalıdır. Ebeveynler, öğretmenlerimiz ve çocuklarımız bunlardan bihaber olmamalıdır.

Masal anlatmak, başlı başına bir yetenek ister. Anlatılan masalın özellikle küçük çocuklar üzerinde adetâ sihirli bir etkisi vardır. Örnek verecek olursak, kargaşa içindeki bir grubu derhal sessizliğe ve düzene sokar. Yeni nesil çocuklara masal anlatırken öncelikle kendimizi dinletebilmemiz gerekmektedir. Dikkatleri çok dağınık ve odaklanmada problem yaşamaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere pandemi öncesinde yüz yüze masal anlatıcılığı kursu ve pandemide de hizmet içi eğitimler sunulmuştur (EBA aracılığı ile). Bu sayede “Masal Anlatıcılığı” konusunda öğretmenlerinin bilgi ve becerileri artmaktadır. Şu da unutulmamalıdır ki masal anlatmak başlı başına ne kadar eğitim verilse de biraz da yeteneğe bakmaktadır. Masal anlatıcısı masalını sevmeli onu benimsemelidir. Masal konusunda önemli çalışmaları olan Saim Sakaoğlu da herkesin bir masal anlatıcısı olamayacağı konusunda şunları söylemektedir:

“Masalı herkes anlatamaz. Her masal anlatıcısını da masalci olarak kabul edemeyiz. Masal anlatmak da, tıpkı hikâye anlatmak, türkü söylemek gibi bir kabiliyet meselesidir. Nasıl ki 3–5 saat içerisinde saz çalmayı öğrenmek mümkün değilse, şöyle böyle bilinen 3-5 masalı anlatmakla da masalcılık öğrenilemez. Masalı tam bilmek kadar onu iyi anlatmak da gerekli şartlardandır. Bizim gibi pek çok masalı bütün teferruatıyla bilen kişiler hiçbir zaman iyi bir masal anlatıcısı olamazlar. Zira, masalı bilmek ayrı şeydir, anlatmak ,ayrı şey...” (Sakaoğlu, 1999, 130).

2. YÖNTEM

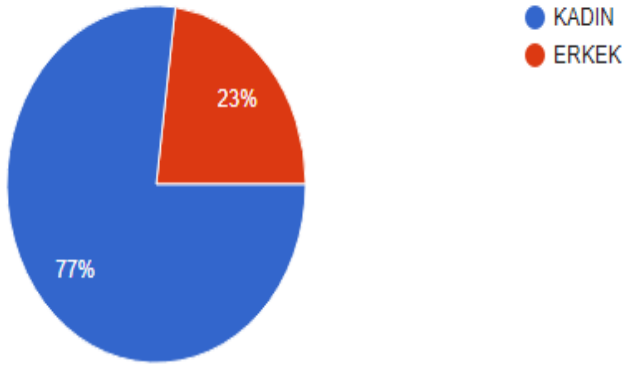
2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel veri analiz türlerinden betimsel analiz modeli kullanılmıştır.

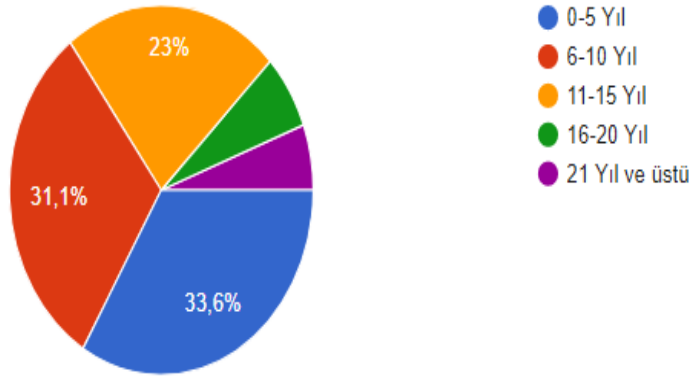
2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında çeşitli illerde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklemi ise İstanbul ili Güngören ilçesindeki bir ilkokuldan oluşmaktadır. Araştırmaya toplam 122 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %77’si kadın (94 kişi) ve %23’ü erkektir. (28 kişi) Bu durumda formu cevaplayanların çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Evren ve örneklem hakkındaki bazı bilgiler aşağıda çizelgelerde belirtilmiştir.

www.ubsder.org



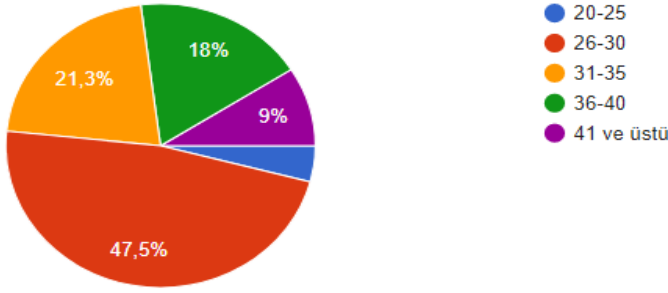
Çizelge-1: Cinsiyetle İlgili Bilgiler



Çizelge-2: Araştırmaya katılanların mesleki kıdem ile ilgili bilgileri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %33.6 (41 kişi) 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.%31.1 (38 kişi) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.%23(28 kişi) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.%6.6(8 kişi) 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Son olarak %5.7(7 kişi) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

www.ubsder.org



Çizelge-3: Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşıyla ilgili bilgiler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %4.1'i (5 kişi) 20-25 yaş aralığındadır.%47.5(58 kişi) 26-30 yaş aralığındadır.%21.3 (26 kişi) 31-35 yaş aralığındadır.%18(22 kişi) 36-40 yaş aralığındadır.%9 (11 kişi) ise 41 ve üstü yaş aralığındadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

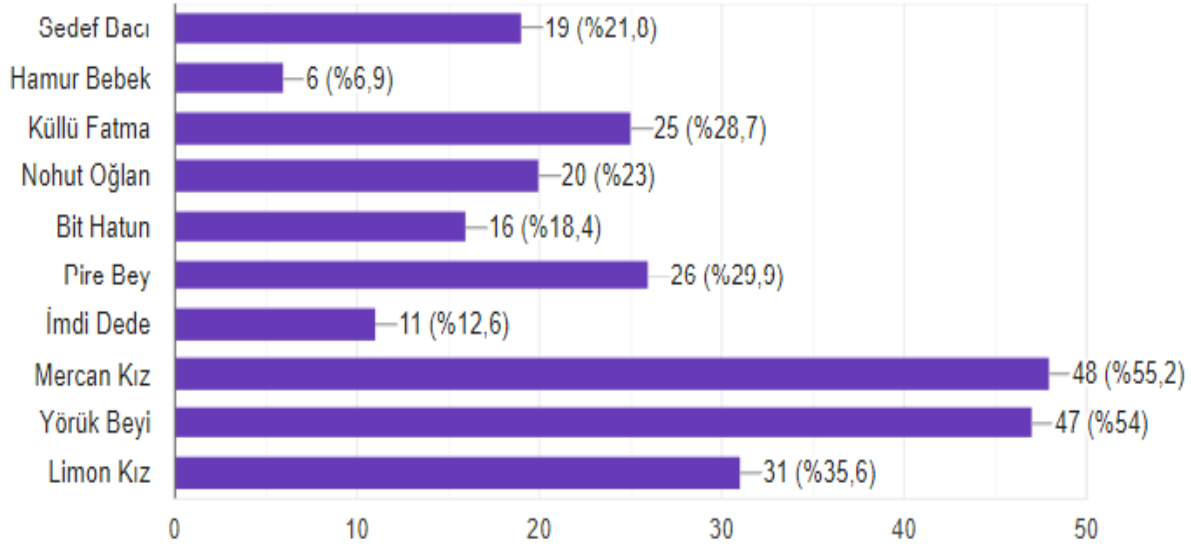
Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Anadolu masalları ile Batı masalları bilinirlik düzeyleri, öğretmenlerin masalları anlatma biçimleri ve neden masal anlatma ihtiyacı duydukları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme için gerekli verilerin sağlanabilmesi amacıyla, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan google formdaki ölçek kullanılmıştır. Anketin başında kişisel bilgi formu yer almakla birlikte,kapalı uçlu anket ile veriler toplanmıştır.En sonunda ise bir tane açık uçlu soruya yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen veriler betimsel analiz yolu ile çözümlenmiş tablolar halinde sunulmuştur. Kapalı uçlu sorular yüzde biçiminde ifade edilerek tablolaştırılmıştır. Açık uçlu soruda katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

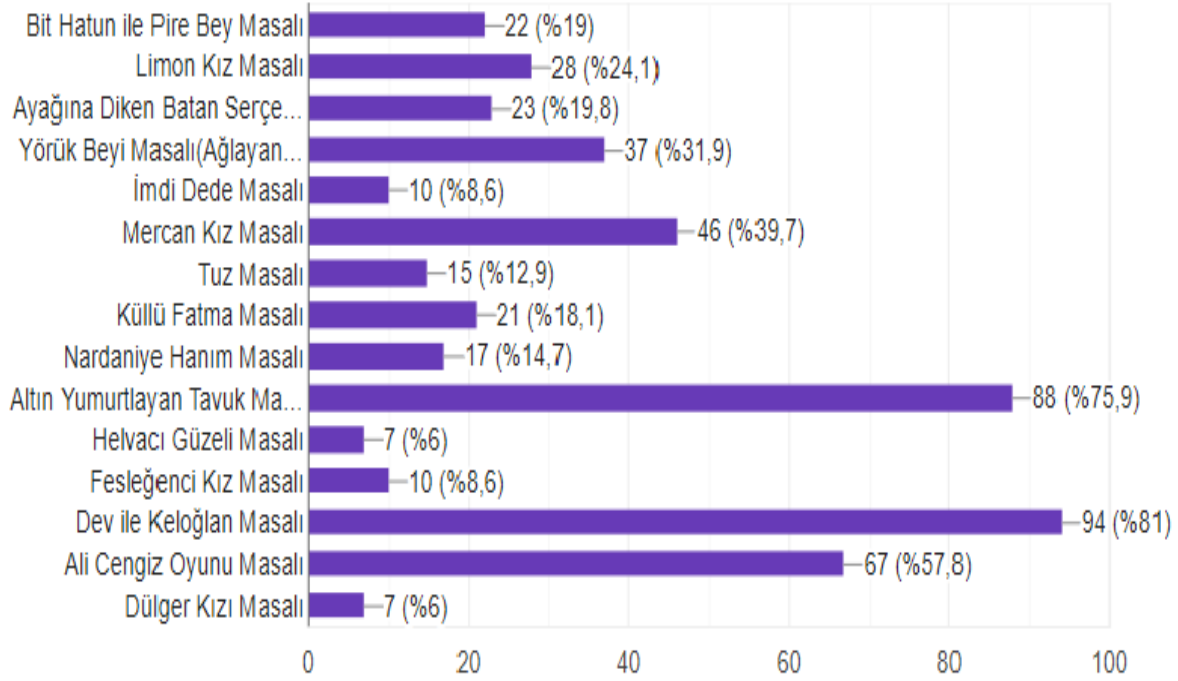
3. BULGULAR

Problem sorularına göre sırasıyla araştırma sonucundan elde ettiğimiz bulguları paylaşmakta fayda vardır.

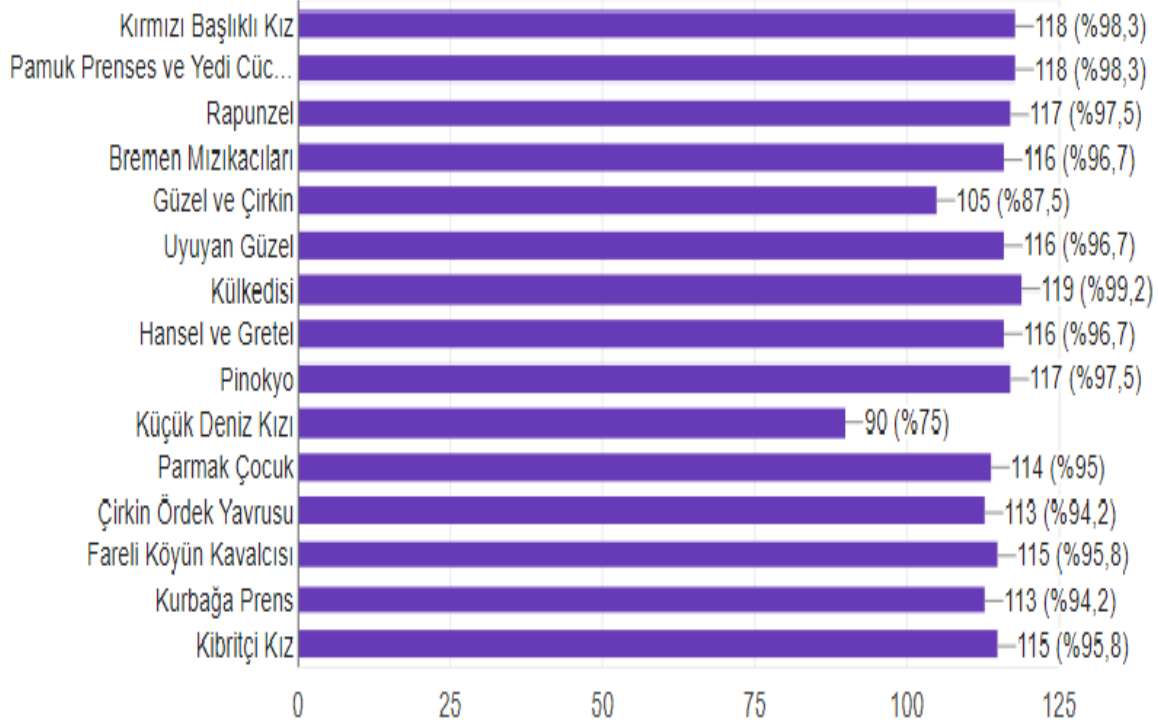
Çizelge-4:Sınıf öğretmenlerinin Anadolu Masalları kahramanlarının bilinirlik düzeyi

Formda adı geçen masal kahramanları şu şekildedir: Sedef Bacı,Hamur Bebek,Küllü Fatma,Nohut Oğlan,Bit Hatun,Pire Bey,İmdi Dede,Mercan Kız,Yörük Beyi,Limon Kızıdır.

Çizelge 4'e baktığımız zaman araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden adını duydukları masal kahramanlarını işaretlemeleri istenmiş olup hiç duymadıysa boş bırakmaları belirtilmiştir.87 kişi yanıt vermiş olup 35 kişi bu kahramanlardan hiç birini duymadığı için işaretleme yapmamıştır. Tablo'ya göre en çok duyulan masal kahramanı Mercan Kız (%55.2) ardından Yörük Beyi (%54) çıkmıştır. En az duyulan masal kahramanı ise Hamur Bebek(%6.9) olmuştur.

Çizelge- 5: Sınıf öğretmenlerinin Anadolu Masalları ile Batı Masallarının bilinirlik düzeyi

Formda adı geçen masallar şu şekildedir: Bit Hatun İle Pire Bey Masalı, Limon Kız Masalı, Ayağına Diken Batan Serçe Masalı, Yörük Beyi Masalı (Ağlayan Ayva Gülen Nar Masalı), İmdi Dede Masalı, Mercan Kız Masalı, Tuz Masalı, Küllü Fatma Masalı, Nardaniye Hanım Masalı, Altın Yumurtlayan Tavuk Masalı, Helvacı Güzeli Masalı, Fesleğenci Kız Masalı, Dev ile Keloğlan Masalı, Ali Cengiz Oyunu Masalı ve Dülger Kızı masalıdır. Sınıf öğretmenlerinin Anadolu masalları bilinirlik düzeyine baktığımız zaman bu soruya 116 yanıt verildiğini görmekteyiz. Hiç duymayıp soruyu cevaplamayanlar 6 kişidir. Bu Anadolu masalları içinden en çok duyulanı Dev ile Keloğlan Masalı'dır (% 81 ile). İkinci olarak onu Altın Yumurtlayan Tavuk Masalı (%75.9) takip etmektedir. Üçüncü olarak en çok bilinen masal Ali Cengiz Oyunu Masalı (%57.8) ile karşımıza çıkmaktadır. Bu üç masaldan sonra bilinirlik oranı iyice düşmektedir. En az bilinen, duyulan masallar Helvacı Güzeli (%6) ve yine onunla aynı yüzdeye sahip olan Dülger Kızı Masalı'dır (% 6). Bu iki masalın adını sadece 7 kişi duymuştur.

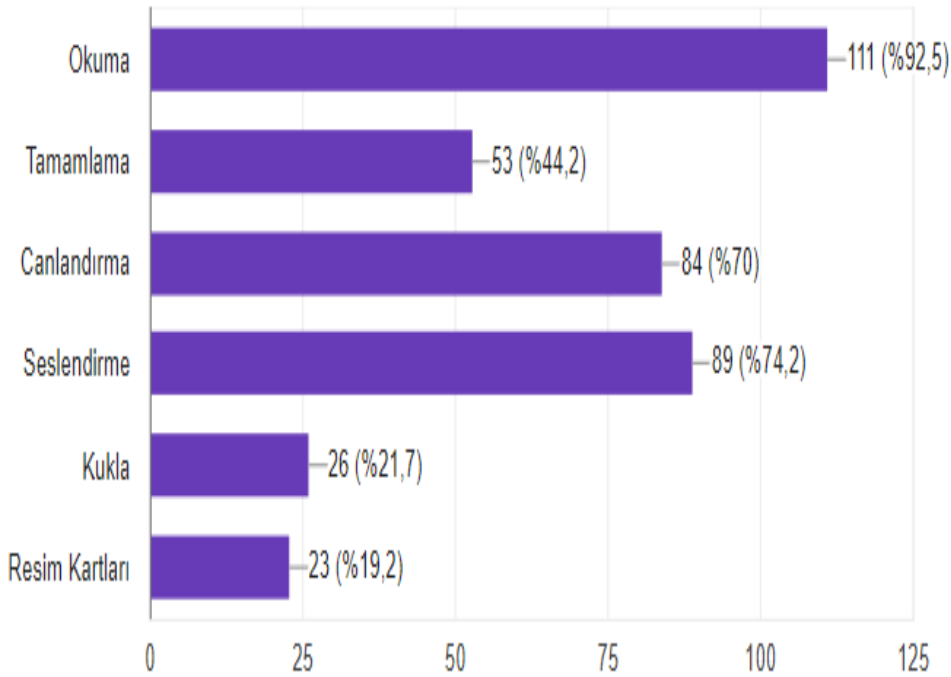


Formda adı geçen masallar şu şekildedir: Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Rapunzel, Bremen Mızıkacıları, Güzel ve Çirkin, Uyuyan Güzel, Külkedisi, Hansel ve Gretel, Pinokyo, Küçük Deniz Kızı, Parmak Çocuk, Çirkin Ördek Yavrusu, Fareli Köyün Kavalcısı, Kurbağa Prens ve Kibritçi Kız Masalıdır. Sınıf öğretmenlerinin Batı masalları bilinirlik düzeyine baktığımız zaman bu soruya 120 yanıt verildiğini görmekteyiz. Sadece ankete katılan 2 kişi bu soruyu cevaplamamıştır. Bu masallar içinden en çok duyulanı, bilineni sırasıyla;

1. Külkedisi 119 kişi (%99,2)
2. Kırmızı Başlıklı Kız 118 kişi (%98,3) ve aynı oranla Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler
3. Rapunzel 117 kişi (%97,5) ve aynı oranla Pinokyo
4. Bremen Mızıkacıları 116 kişi (%96,7) ve aynı oranla Uyuyan Güzel, Hansel ve Gretel
5. Fareli Köyün Kavalcısı 115 kişi (%95,8) ve aynı oranla Kibritçi Kız Masalı
6. Parmak Çocuk 114 kişi (%95)
7. Çirkin Ördek Yavrusu 113 kişi (%94,2) ve aynı oranla Kurbağa Prens
8. Güzel ve Çirkin Masalı 105 kişi (%87,5)
9. Küçük Deniz Kızı 90 kişi (%75) dir.

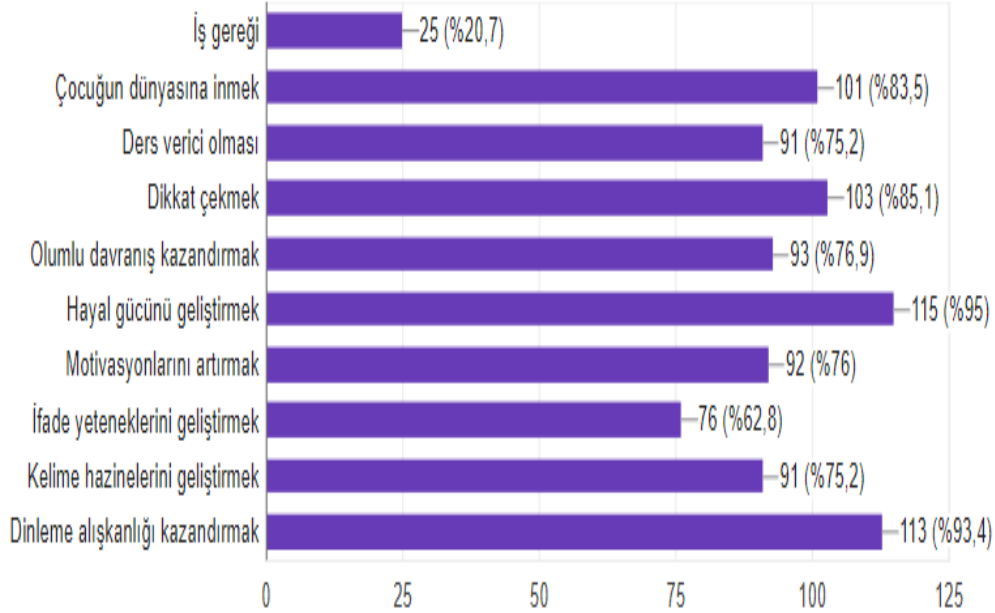
Anadolu masalları bilinirlik çizelgesine baktığımız zaman en bilinen masalın oranının %81(Dev ile Keloğlan Masalı) olduğunu daha sonra bilinen masalın oranının %75.9(Altın Yumurtlayan Tavuk Masalı) olduğunu ve bundan sonraki masalların bilinirlik yüzdesinin çok düştüğünü görmekteyiz.Öyle ki maalesef bu oran %6 ‘lara kadar düşmektedir.Batı masallarında ise durum tam tersidir.Bilinirlik % 99.2 (Külkedisi) den başlayıp sadece %75’e kadar inmektedir.Batı masalları bilinirlik düzeyi ile Anadolu masalları bilinirlik düzeyi arasında açık ara fark görülmektedir.Bu fark her iki çizelgeye bakılınca aşikardır.

Çizelge- 6:Sınıf öğretmenlerinin masal anlatma biçimleri



Araştırma kapsamında öğretmenlere sınıfta masal anlatma biçimleri, yöntemleri üzerine soru yöneltilmiştir. Buradaki amaç, öğretmenlerin teknik olarak hangi masal anlatma biçimini tercih ettiklerini öğrenmektir. Bu soruya 120 yanıt verilmiştir.2 kişi yanıtlamamıştır. Öğretmenlere birden fazla işaretleme şansı verilmiştir. Öğretmenler masal anlatırken en çok okuma yöntemini(%92.5) daha sonra sırasıyla seslendirme(%74.2),canlandırma(%70),tamamlama(%44.2),kukla(%21.7) ve en az resim kartları(%19.2) kullanmaktadır. Öğretmenlerin yöntem olarak en çok tercih ettikleri okuma, seslendirme ve canlandırma, araştırmada ortaya çıkması muhtemel doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.Bu sonuç gösteriyor ki öğretmenlerin bu oranı yüksek çıkan masal anlatma biçimleriyle beraber biraz da diğerlerine de ağırlık vermeleri gerekmektedir.

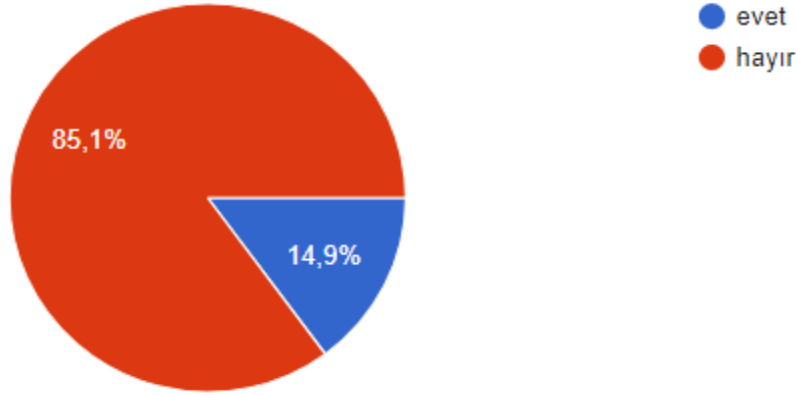
Çizelge- 7: Sınıf öğretmenlerinin çocuklara masal anlatma nedenleri



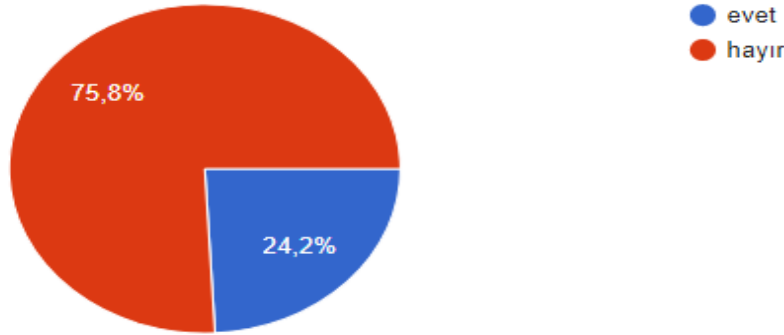
Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere neden masal anlattıkları sorusu yöneltilmiştir. Soruyu 121 kişi yanıtlamıştır. 1 kişi yanıtlamamıştır. Öğretmenlere birden fazla işaretleme şansı verilmiştir. Çizelgeye baktığımız zaman 1.sırada; öğretmenler masalın çocuğun hayal gücünü, dünyasını geliştirdiğine inanmaktadırlar (%95). 2.sırada; çocukların masal sayesinde dinleme alışkanlığı kazandıklarını düşünmektedirler (%93.4). 3.sırada; masalın dikkat çektiğini işaretlemişlerdir (%85.1). 4.sırada; çocuğun dünyasına inmek için masal anlattıklarını ifade etmişlerdir (%83.5). Daha sonra sırasıyla olumlu davranış kazandırmak (%76.9), motivasyonlarını artırmak (%76), masalın ders verici olması (%75.2) aynı oranla kelime hazinelerini geliştirmek (%75.2), ifade yeteneklerini geliştirmek (%62.8) ve son olarak en az işaretlenen 25 kişinin işaretlemiş olduğu iş gereği (%20.7) dir.

Çizelgede görüldüğü üzere öğretmenlere göre masalın en büyük etkisinin çocuğun hayal dünyasını geliştirdiği yönündedir. Ve yine öğretmen masalı okurken veya anlatırken çocuğun dinleme becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Öğretmenler derslerinde masalı dikkat çekici bir unsur olarak kullanmaktadırlar. Çünkü masallar çocukların tam da dünyasına göredir. Sonuç olarak masallar, genelde dinleme alışkanlığı kazandırılarak öğrencinin hayal gücünü ve ifade yeteneğini geliştiren, aynı zamanda davranış değişikliği oluşturmada önemli rol oynamaktadırlar diyebiliriz.

www.ubsder.org

Çizelge-8: Sınıf öğretmenlerinin İstanbul Masal Okulu'nu bilme düzeyi

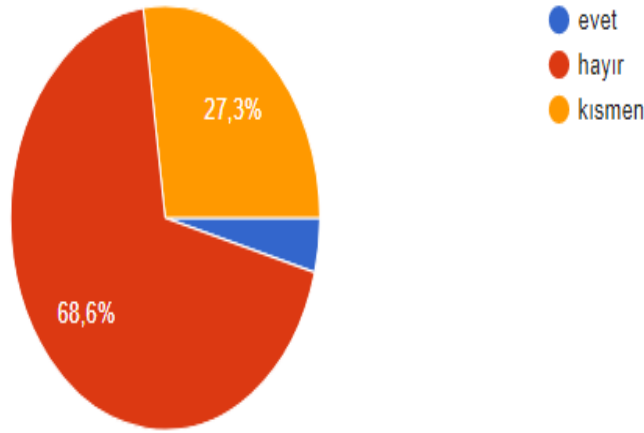
Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerimize İstanbul Masal Okulunu duymadıkları sorulmuş olup 121 yanıt alınmıştır. Buna göre çizelgeden de görüleceği üzere yüksek oranda 103 kişi duymadığını(%85.1) sadece 18 kişi ise duyduğunu belirtmiştir(%14.9).Açıkçası sonuç biraz şaşırtıcı çıkmıştır. Daha çok kişinin duyması beklenebilirdi.Bu da demek oluyor ki öğretmenlerimizin daha çok bilgilendirilmesi gerekmektedir.Belki de bu masal okulları çoğaltılırsa öğretmenler de daha çok duymuş olacaklardır.

Çizelge- 9: Sınıf Öğretmenlerinin milli eğitimin mesleki gelişim programları kapsamında açmış olduğu masal anlatıcılığı eğitimini (EBA Hizmet içi-Online eğitim veya yüz yüze masal anlatıcılığı kursu) alma düzeyi

Formdaki bu soruyu 120 kişi yanıtlamıştır.91 kişi(%75.8) milli eğitimin mesleki gelişim programları kapsamında açmış olduğu masal anlatıcılığı eğitimini (EBA Hizmet içi-Online eğitim veya yüz yüze masal anlatıcılığı kursu) almadığını belirtmiştir. Sadece 29 kişi(%24.2) bu eğitimlerden faydalanmıştır. Bu da gösteriyor ki bu kursların bir şekilde daha çok kişiye ulaşmasının sağlanması gerekmektedir. Ne yazık ki çoğu öğretmenimizin bu tür kursların açıldığından, bu tür kursların varlığından haberleri bile

yoktur.Öğretmenlerimiz Masal anlatıcılığı eğitimi kursu için MEBBİS HİZMETİÇİ BÖLÜMÜNDEN başvuru yapabilmektedirler.Yine okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile öğrencilerine yönelik masal kitapları, kılavuz kitapları, oyun kartları, masalların seslendirildiği ve şarkılarının yer aldığı cd ve parmak kuklalarından oluşan Anadolu Masalları Eğitim Setleri hazırlanmıştır.Ayrıca Anadolu Masalları YouTube kanalı kurulmuş olup masallara ünlü isimler, sanatçılar, öğretmenler ve çocuklar ses vermiştir.Youtube kanalındaki masallar erişime açık olup herkes faydalanabilmektedir.

Çizelge- 10:Sınıf öğretmenlerinin Anadolu Masalları konusunda kendilerini yeterli, donanımlı görme düzeyleri



Formda bu soruyu 121 sınıf öğretmeni yanıtlamıştır. Sadece 1 kişi yanıtlamamıştır.Çizelge 10'a baktığımız zaman sadece % 4.1 oranla 5 kişi kendisini donanımlı,yeterli görmektedir.33 kişi % 27.3 oranla kendini Anadolu masalları konusunda kısmen yeterli,donanımlı görmektedir.Grafikte büyük oran ise hayırdır.Sınıf öğretmenlerinden ankete katılan 121 kişiden 83 kişi %68.6 oranla kendisini Anadolu masalları konusunda yeterli görmemektedir. Bir kültür aktarım süreci olan, sözlü halk kültürümüzün en önemli unsurlarından biri olan masalların gelecek kuşaklar tarafından bilinebilmesi için yukarıdaki eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir. Ve bu hususta herkes üstüne düşen görevi yapmalıdır.

Formun sonunda sınıf öğretmenlerimizden isteğe bağlı olarak konuyla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.Öğretmenlerimizin yorumlarına baktığımız zaman Anadolu masalları konusunda daha hassas davranmamız gerektiğini anlamaktayız. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: “Batı masallarının hepsini bilip Anadolu masallarından çok azını biliyor olmak eğitimimizin ve kendimizin de bir eksiği olduğunu görüp bir kez daha üzüldüm.”

Ö2: “Öncelikle size çok teşekkür ederim. Böyle güzel bir konuyu araştırıp bizlerin Anadolu masalları hakkında eksikliklerimizi görmemize vesile oldunuz. Gerçekten de bu anket sayesinde Batı masallarının hepsini biliyor olup Anadolu masallarının ise nerdeyse hiçbirini bilmediğimi fark ettim. Bu gerçekten kendi adıma çok utanç verici bir durum. Kendi özümüzü yansıtan, bizim örf adetlerimizi anlatan, bizim kültürümüzü barındıran masalları terk edip saçma sapan olayları içeren, kötü örnek davranışlar bulunan bizim yaşayışlarımızdan tamamen uzak masalları tercih edip bunları gelecek nesillere aktarmamız gerçekten içler acısı bir durum...”

Ö3: “Bu anket sayesinde Anadolu Masallarını öğrenmem ve öğrencilerimle paylaşmam gerektiğini fark ettim. Teşekkürler.”

Ö4: “Masal anlatıcılığı eğitimi almış olmama rağmen kendimi bu konuda kısmen yeterli görüyorum. Batı masallarının hemen hemen hepsini bilmemize rağmen Anadolu masallarının daha az bilindiğini düşünüyorum. Masallar bizim kültürümüze ait önemli değerlerden biri. Öğretmenlere bu konuda verilen çevrimiçi veya yüz yüze eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi ve artırılması gerektiğini, çocukların dünyasına hitap etme onlarla iletişim kurma açısından daha etkili olacağını ayrıca çocuklara yeni kelime dağarcığı kazandırma konusunda da masalların etkili olduğunu düşünüyorum.”

Ö5: “Hiçbir Anadolu masal kahramanını bilmediğimi fark ettim ve çok üzüldüm. Masal anlatıcılığı seminerine yeni başvurduğum. Ama sayenizde eksikliği fark ettim.”

Ö6: “Türk masalları anlatımı daha çok önemsenmeli ve yer verilmeli.”

Ö7: “Türk masalları toplumumuza daha çok tanıtılacak çalışmalar yapılabilir.”

Ö8: “Güzel bir çalışma olmuş tebrikler. Bu anket sayesinde Anadolu masallarını pek bilmediğimi fark ettim. Ve bana araştırmam için motivasyon oldu teşekkürler.”

Ö9: “Anadolu Masallarının tanınırlığı için faydalı bir çalışma olmasını temenni ederim. Çünkü maddelerdeki masalların neredeyse hiçbirini isim olarak bile bilmiyorum.”

www.ubsder.org

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma çeşitli illerde görev yapan 122 sınıf öğretmenin paylaşılan ölçeğe katılım sağlanmasıyla gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler analiz edilerek bulgular bölümünde incelenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin masala ilişkin yaklaşımları, konu ile ilgili bilgi

birikimleri, Anadolu masalları hakkındaki bilgi düzeyleri, masal anlatma biçimleri ve nedenleri, masal anlatıcılığı eğitimi hakkındaki bilgi düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; ilk soruda sınıf öğretmenlerine Anadolu masalları kahramanlarından adını duyduklarını işaretlemeleri istenmiş olup buradan elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Anadolu masal kahramanlarının bilinme oranının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Çalışmada ikinci soruda öğretmenlerimize Anadolu masallarından bazıları verilmiş olup bu masallardan duyduklarını, bildiklerini işaretlemeleri istenmiştir. Katılımcıların çok bilinen “Dev ile Keloğlan Masalı” ve “Altın Yumurtlayan Tavuk Masalı” dışındaki masalları bilme oranı oldukça düşük çıkmıştır. Sonraki soruda öğretmenlerimize Batı masallarından adını duyduklarını, bildiklerini işaretlemeleri istenmiş olup katılımcıların Anadolu masalları işaretleme oranının aksine yüksek yüzdelerle sahip olduğunu görmekteyiz. Sınıf öğretmenlerinin Batı masallarını bilme düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Anadolu masalları ile Batı masalları bilinirlik düzeyini bulgular kısmındaki çizelgelerde karşılaştığımız üzere Batı masallarının bilinirlik düzeyi açık ara önde çıkmıştır. Nitekim çizelgelerde bu fark açık bir biçimde direkt bakılınca bile görülmektedir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine masal anlatırken ne tür uygulamalar yaptıkları başka bir deyişle anlatım tekniklerinin çeşitlenip çeşitlenmediğini ortaya çıkarmak için masal anlatma biçimleri hakkında soru yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına çocuklara masal anlatırken hangi masal anlatma biçimlerinden yararlandıkları sorulmuş olup en çok okuma (%92.5), arkasından seslendirme (%74.2) ve canlandırmanın (%70) çıktığı görülmüştür. Görülüyor ki öğretmenlerin öncelikli tercihi, masalı doğrudan öğrencilere okumaktır. Öğretmenlerin sınıf atmosferinde masal anlatırken benzer metotları kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler masal anlatma etkinliklerinde daha çok uygun ses tonu ile okuma, canlandırma, tamamlama yöntemlerini kullanmaktadırlar. Masallar daha çok sözlü çocuk edebiyatı ürünü oldukları için anlatımlarında belli başlı özelliklerin olması gerekmektedir. Masal anlatırken canlandırmaya yer verilmesi, sözcüklerin seçimi, jest ve mimik kullanımı, konuşma akışına göre tonlama ve vurgulamanın yapılması oldukça önemlidir (Güleryüz, 2006; Yalçın ve Aytaş, 2003). Çalışmada öğretmenlere neden masal anlattıkları sorulmuş olup yüksek oranda çocukların hayal gücünü geliştirdiğini (%95), dinleme alışkanlığı kazandırdığını (%93.4), masalların dikkat çekici olduğunu (%85.1), masal sayesinde çocuğun dünyasına inebildiklerini (%83.5), çocuğa olumlu davranış kazandırdığını (%76.9), çocukların motivasyonlarını arttırdıklarını (%76), masalların ders verici nitelikte olduklarını (%75.2), ifade yeteneklerini geliştirdiklerini (%62.8) belirtmişlerdir. Bu çizelgede dikkat çeken sonuç araştırmaya katılan 25 öğretmenimizin (%20.7) iş gereği masal anlattığını işaretlemesidir. Bu öğretmenlerimiz masal anlatmayı işlerinin bir boyutu olarak görmüşlerdir. Bunun dışında söylenebilir ki araştırmaya katılan öğretmenlerimizin çoğu yüksek oranda masalların pedagojik bakımdan önem taşıdığının farkındadır. Görüldüğü üzere, öğretmenlerin masal anlatma nedenleri genel olarak masalın eğitimsel işlevlerinin bir özeti gibidir.

Çalışmada öğretmenlere İstanbul Masal Okulu'nu duyup duymadıkları sorulmuştur. Sonuç maalesef pek iç açıcı değildir. Araştırmaya katılan 103 öğretmenimiz(%85.1) hayır seçeneğini işaretlemiş olup ,sadece 18 kişi(%14.9) duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerimize Milli eğitimin mesleki gelişim programları kapsamında açmış olduğu masal anlatıcılığı eğitimini alıp almadıkları sorulmuş olup (EBA Hizmet içi-Online eğitim veya yüz yüze masal anlatıcılığı kursu) 91 kişinin(%75.8) bu eğitimi almadığı, sadece 29 kişinin(%24.2) bu eğitimi aldığı saptanmıştır. Arada büyük bir fark oluştuğunu söylemek mümkündür. Eğer kültür aktarımının devam etmesini istiyorsak bu devamlılığın sağlanması için etkinlikler yapılması, yeni kuşaklara masal anlatıcılığının tanıtılması ve yaygınlaştırılması konusunda bazı girişimlere girilmelidir. Peki ne yapabiliriz diye düşündüğümüzde aklımıza ilk olarak televizyon gelmektedir. Televizyonlarda içeriğinin çocuklara kesinlikle uygun olmayan dizilerin olması, maalesef çocuklarımızın da sürekli olarak bu dizileri takip etmesi üzücü bir durumdur. Nebi Özdemir *Medya, Kültür ve Edebiyat* adlı kitabında, Türkiye'de televizyondaki ilk masal anası olan ve çok sevilen Adile Naşit' ten söz eder:

"1970'li yıllarda yaygınlaşan Türk televizyon yayıncılığında da masallar sadece çocuk programlarının değil, farklı türdeki yapımların da temelini meydana getirmiştir. Türk tiyatrosunun ve sinemasının unutulmaz aktristi Adile Naşit, televizyonla yetişen kuşakların ilk masal anası olmuştur. Elektronik kültürün masal anası Adile Naşit, Türk ve dünya masal belleğine ait pek çok masalın çocuklar tarafından tanınmasını ve sevilmesini sağlamıştır" (Özdemir 2012: 302;aktaran Tuzcu,2019) diye belirtmiştir.

İşte televizyonlarımızda da Anadolu Masalları'nın unutulmaması için bir zamanlar Adile Naşit'in yaptığı gibi masal anaları veya masal ataları olmalıdır. Son olarak öğretmenlerimize Anadolu masalları konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuş olup sadece 5 kişi(%4.1) kendisinin yeterli olduğunu,33 kişi(%27.3) kendisini kısmen yeterli gördüğünü çoğunluğun ise 83 kişi(%68.6) kendisini Anadolu masalları konusunda yetersiz gördüğünü belirtmiştir.Sadece 5 kişinin bu konu hakkında donanımlı olduğunu düşünüp çoğunluğun ise kendisini yetersiz,donanımsız görmesi gerçekten düşündürücü bir sonuçtur. Çok köklü bir geçmişe sahip olan masal geleneğimiz ve bu gelenek çerçevesinde anlatılan Türk masalları, yerini hızla Batı masallarına bırakmaktadır. Bunu masallar üzerinden bir örnekle açıklamak gerekirse verilebilecek örneklerden biri Pamuk Prenses masalıyla ilgilidir.Grimm Kardeşler tarafından Alman masalı olarak derlenen Pamuk Prenses masalı bugün etrafında oluşturduğu devasa endüstrinin de yardımıyla hemen her ülkede tanınır hâldedir. Pamuk Prensesi tarif etmemiz istendiğinde bunu kolaylıkla yapabiliriz. Çünkü;Pamuk Prenses sinema filmleri, çizgi film ve çizgi romanları, yaşadığı şatosu, üvey annesinin sureti, yedi cüceler ve her birinin adı, kostümleri, kırtasiye eşyaları, boyama kitapları,makyaj malzemeleri ve daha pek çok endüstriyel yanıyla küresel ölçekte gündelik hayatın bir parçasına dönüşmüştür. Buna rağmen Pamuk Prenses masalının Anadolu'dan derlenmiş bir versiyonu olan Nardaniye Hanım'a dair uzmanlar dışında pek az insan bilgi sahibidir. Nardaniye Hanım ne giyer, ne yer ne içer, nerede yaşar, babası onu neden evden uzaklaştırmıştır, kırk haramilerin yanında ne yapar uzmanlar dışında çok az kişi tarafından bilinir(Halk Masalları;Anadolu Üniversitesi,2019).Yanlış anlaşılmalıdır ki Batı masallarını da tabî ki bilmeliyiz ama bunun yanında kendi özümüze,benliğimize, masallarımıza gereken özeni gösterip onlara sahip çıkmalıyız.

Bu genel belirleme ve değerlendirmelerimizle ortaya konulan, masal konusundaki olumsuz tablonun en aza indirgenmesi için herkes üstüne düşen görevi yapmalıdır. Birtakım önlemler şimdiden alınmazsa değişen ve değişmeye de devam edecek olan sosyal ortamlar nedeniyle gelecek nesillerimiz, çoğu masalımızı hiç öğrenmemiş olacaktır. Ve ne yazık ki kendilerinden sonraki kuşaklara aktaracak masallarımız belki de olmayacaktır. Bunun yanı sıra başka bir kültüre ait olduğu sanılarak okunulan, anlatılan masalların aslında bize, bizim kültürümüze ait olduğu idrak edilemeyecektir.

KAYNAKÇA

- Boratav, P. N. (1958). **Zaman Zaman İçinde**. İstanbul: Remzi Kitabevi. (Aktaran: Temizyürek, F. ve Vargelen, A. G. H. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MASAL FARKINDALIğI VE BU FARKINDALIğIN KÜLTÜREL DEğERLERİN AKTARILMASINDAKİ ÖNEMİ. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2016, S.5, ss.63).
- Güleryüz, H. (2006). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. (Aktaran: Şahin, M. (2011). MASALLARIN ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ. *Milli Folklor*, 23(89)).
- Oğuz, Mehmet, Evrim Ölçer Özünel. (2019). **Halk Masalları**. Nardaniye Hanım Masalı <https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/EDB206U/ebook/EDB206U-17V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf>.
- Özdemir, Nebi. (2012). **Medya Kültür ve Edebiyat**. Ankara: Grafiker Yayınları. (Aktaran: TUZCU, G. (2019). GÜNÜMÜZDE MASAL ANLATICILARI VE YENİ MASALLARIN ÜRETİLMEMESİ SORUNU).
- Sakaoğlu, S. (1999). **Masal Araştırmaları**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, Alemdar, Gıyasettin Aytaş. (2003). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Akçağ Yayınları. (Aktaran: Şahin, M. 2011. MASALLARIN ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ. *Milli Folklor*, 23(89)).

**DEVELOPING FRAMEWORK ON EMERGING THESIS AND DISSERTATION
WRITING PRACTICES IN HIGHER EDUCATION GRADUATE STUDIES****¹Rico Paulo G. Tolentino , ²Romulo J. Roxas, Jr. , ³Khristian S. Liwanag**¹Baliwag Polytechnic College - 0000-0002-6105-3902²Department of Education³Bulacan State University**ABSTRACT**

The context of this study is to determine how topics of research in theses and dissertations, can contribute to the academe to achieve sustainable development. Theses and dissertations eventually do not contribute to the academe and quality education in achieving sustainable educational development. Theses and dissertations are frequently written for compliance only as one of the requirements in the masters' and doctoral programs. In one way or another, it is significant to education in terms of human capital development utilizing personal and professional development, and leadership and management. The significance and contribution to human capital development of the theses and dissertations are limited to the researcher who conducted the study. Based on the findings, it was recommended that graduate institutions should also consider the presence of the Department of Education representative, education program supervisors, or school principal, during the defense of the teacher-proponent to serve as a guide on the conduct of the study. This representative could help the researcher to give the actual scenario in the academe and the researcher could fit his/her study as well to come up with a substantial result.

Keywords: thesis, dissertations, research in education, higher education.www.ubsder.org

A RESEARCH TO EXAMINE THE STUDIES WRITTEN ON PARENTS' PREFERENCE FOR PRIVATE SCHOOL

Doç. Dr. Mustafa Yeşilyurt¹ , Seda Bendçi²

¹Yıldız Teknik University, Institute of Social Sciences, ORCID.0000-0003-4108-7467

²Yıldız Teknik University, Institute of Social Sciences, ORCID.0000-0002-1491-3295

ABSTRACT

In our era, the rapid advancements on technology and communication networks has made information access easier gradually. However, skills such as processing, evaluating and transferring information to the different problematic situations are much more important than accessing information. These skills, named 21st skills, which enable individuals to meet their needs, to survive and to be productive, can be acquired through education. Schools are the important places where psychomotor, social and affective learning domains are first constructed in individuals.

One of the very important decisions which parents make is the choice of the right school and it merits far more consideration than is usually given to it. So, they begin to seek the right schools while actively choosing a school.

One of the most important educational institutions is private schools which will be able to meet the expectations of the society and to educate students by adapting easily themselves to the changes and developments in future.

Self-development of private schools and producing better results have a great effect to be a “chosen school “by parents.

In this study, it is aimed to have multidimensional examination of the theses and articles written on the reasons why parents prefer private schools while private school competitiveness has been significantly increasing on public.

By surveying seven theses and three articles about the topic, in this research it is aimed to reveal the common reasons why parents decide to send their children to a private school and to determine common criteria that private schools should have. The question is whether parents consider these determined criteria or they focus more on their individual viewpoints. The collected datas were analyzed using the content analysis methods in qualitative research.

As a result, it was concluded that the parents' expectations of private schools weren't influenced by the factors based on provincial differences. It is obvious that the parents' expectations differed according to the data collection tool.

In this research, the major working group contained mostly women. The results were analyzed using correlation and multiple regression to find the answers for the hypothesis. In the results, it

showed that better learning environment given by private schools, foreign languages education, physical conditions, health care services, the cleanliness of the school, the contributions to the students on their personality, skills development are the major factors which influence parents' expectations about a private school.

Keywords: Parent, parents' expectation, private school.

1. INTRODUCTION

In the time period in which we live, the speed of advancement in technology and communication has made access to information a lot easier. However, using the information, the evaluation, and applying it to different problems is a lot more important than gaining access to the information.

School is the base for intellectual, psychomotor, social and emotional growth. During this time, the most important decision among many others is choosing the correct school for their children and so they begin their searches for the best schools.

When choosing the correct school, the parents take into consideration many different factors and their expectations from the school is also increasing and changing. Here is where private schools come into play, because those schools are what is going to be able to meet the expectations of the public, raising students who will be able to adapt to the many changes. Private schools have become better and better at providing these needs to the people of society, and is also the reason why parents choose to send their children to private schools.

1.1. THE PROBLEM

Below are the reasons why parents have chosen to send their children to private school as a result of studies done in this area. Here are some common reasons:

- The physical conditions of the school.
- Quality of education,
- Extracurriculars in the area of the arts, sports and socio-culture,
- The school staff,
- Economic situations,
- Communication.

When we keep these problems in mind, wide array of studies to examine the competition between private schools in order to stay open, their self-evaluation and self progress have also been done.

1.2.IMPORTANCE OF RESEARCH

Research has been done by parents in the areas of expectations and the criteria when they are choosing the right school for their children, In the studies, information regarding the criteria in which parents take into account when choosing a school and what their expectations are of the school is included.

According to the examination of the results;

- Revealing the common reasons why parents choose private schools,
- Determining the common criteria that private schools should have,
- The importance of determining how the criteria changes according to the individual characteristics has a high amount of importance.

1.3.THE PURPOSE OF THE RESEARCH

The purpose of this study is to examine the multidimensional results of the theses and articles written on the reasons why parents prefer private schools for their children's education in an increasingly competitive environment.

1.4.QUESTIONS TO RESEARCH

Dependent upon the problem statement of the research, there are many answers that are needed to be answered. While trying to reach these answers, these questions and topics were examined:

- What are the common reasons why parents choose to send their children to private schools?
- Which data collection tool determined the reasons behind choosing a private school?
- Which research methods were used in the studies while examining the reasons behind choosing a private school?
- Does economic stability have anything to do with the private school that they choose?
- Does where they live have anything to do with the private school that they choose?
- Do parents' reason for choosing private schools vary according to the number of sample groups?
- Have the dates of the research changed the reasons for preferences?

2. RESULTS

In this part of the research, it consists of a total of seven parts, including the analysis of the sources according to the data collection tools, the number of samples, the provinces from which the determined samples were selected, the reasons for preference stated in the sources, the dates of the sources, the types of sources, and the economic situation in the reasons for preferences.

2.1. EXAMINATION OF SOURCES ACCORDING TO DATA COLLECTION TOOLS

When Table 1 is examined, it is seen that the questionnaire was used as a data collection tool in the majority of the studies. The interview method was used as a data collection tool in Thesis 3, and the interview form was used in Article 3.

Data collection tool	Number of resources	%
Survey	8	%80
Interview	1	%10
Meeting	1	%10
Total	10	%100

2.2. ANALYSIS OF RESOURCES ACCORDING TO THE NUMBER OF SAMPLES

When Table 2 is examined, the number of people in the sample group in which the studies were applied is given. Thesis 6 is the largest sample group with 335 people. Article 1, Article 2, and Thesis 1 follow respectively. It was concluded that the least sample groups were Thesis 3, Thesis 7, and Article 3.

Sample Type	Number of Samples
Thesis 1	244 person
Thesis 2	235 person
Thesis 3	10 person
Thesis 4	205 person
Thesis 5	98 person
Thesis 6	335 person
Thesis 7	18 person
Article 1	296 person
Article 2	288 person
Article 3	48 person

2.3. EXAMINATION OF THE SAMPLES DETERMINED IN THE SOURCES ACCORDING TO THE PROVINCES WHICH WERE SELECTED

When Table 3 was examined, it was concluded that the majority of the studies were conducted in Istanbul and two studies were conducted in Denizli.

Selected Provinces	Number of Resources	%
İstanbul	4	% 40
Denizli	2	% 20
Kahramanmaraş	1	% 10
Bursa	1	% 10
Rize	1	% 10
Kocaeli	1	% 10
Total	10	% 100

www.ubsder.org

2.4. EXAMINATION ACCORDING TO THE REASONS FOR PREFERENCE STATED IN THE SOURCES

While calculating the percentiles in Table 4, the reasons for preference are marked out of 10 studies. As a result, when 10 studies were examined, it was concluded that a foreign language education ranked first among the reasons for preference with 80%. This is followed by the quality of the teaching staff at the school, cleanliness and safety, the contribution and physical conditions of the school to the student’s personality development, communication with the parents, technology and full time education of the school.

	Thesis 1	Thesis 2	Thesis 3	Thesis 4	Thesis 5	Thesis 6	Thesis 7	Article 1	Article 2	Article 3	%
Foreign Language Education	√	√			√	√	√	√	√	√	%80
Cleanliness and Safety	√		√	√	√		√	√	√		%70
Qualification of Managers and Education Staff		√		√	√	√	√		√	√	%70
Physical Conditions				√		√		√	√	√	%50
Contribution to Personality Development		√	√		√			√	√		%50
Communication with the parents					√		√	√	√		%40
Technology	√				√				√		%30
Full Time Education			√						√	√	%30

2.5. ANALYSIS OF RESOURCES ACCORDING TO THE TYPES OF RESEARCH APPLIED

When 10 studies consisting of 7 theses and 3 articles are examined in Table 5, it has been concluded that 5 theses and 1 article are only quantitative research, and 2 theses and 2 articles are mixed research type, where Qualitative and Quantitative data are used together.

Research Type	Number of Resources	%
Quantitative	6	%60
Mixed Research(Qualitative and Quantitative)	4	%40
Total	10	%100

2.6. EXAMINATION ACCORDING TO THE ECONOMIC STATUS IN THE REASONS FOR PREFERENCE IN THE SOURCES

When Thesis 1 is examined, no explanatory effect of the independent variables on the reasonableness of the tuition fee factor was found.

When Thesis 2 is examined, it was determined that the economic status of the parents was at middle class level.

When Thesis 4 is examined, it has been determined by the researcher that the majority of the parents participating in the research have a middle class income and their average income is between 4000 - 8000 TL

When Thesis 5 is examined, the researcher examined the researcher examined the parents' interest in private schools according to their income level, and 52.04% of them reached the conclusion that they had an income between 0 - 5000 TL. As a result of the research, the researcher determined that although the fee was found to be high by the parents, they preferred private schools due to the adequacy of the teaching staff, foreign language education, contributions to character development, academic success, cleanliness and security, communication and technology.

When examining Thesis 6, the researcher found that when examining the income status of the parents in his research, the monthly income status and the choice of private school were directly proportional.

When Article 1 was examined, it was concluded that, according to the findings obtained in the survey, the participating parents stated that although the economic factors were above average, it does not affect them as much as the others do.

When Article 2 is examined, in the study, the monthly income of the family, the portion of the total income allocated to the child studying at the school, the age of the father, the father's occupation, the mother's occupation, and the mother's salary are some of the most important factors when determining the preferences.

When Thesis 3, Thesis 7 and Article 3 are examined, financial factors are not among the factors affecting the parents' preference for the private school.

2.7. EXAMINATION OF SOURCES ACCORDING TO THE DATE WRITTEN

The years in which the studies were carried out are provided in Table 6. As a result of the evaluation of the studies, it was seen that the dates affected the results.

Source Type	The dates it was written
Article 1	1999
Thesis 6	2008
Thesis 1	2010
Article 2	2010
Thesis 5	2015
Thesis 2	2016
Article3	2016
Thesis 3	2019
Thesis 4	2019
Thesis 7	2019

3.

CONCLUSION, ARGUMENTS AND CONCLUSION

3.1. CONCLUSION, ARGUMENTS

When the studies are examined, it was found that researches used survey data collections to find the reasons which were influenced by private school parents as a school preferences. This may be because of the sample groups have options when answering distributed surveys, select the closest options to themselves and determine the reasons that have the highest frequency depending on their responses.

When the studies were examined according to the sample group, it was observed that data was usually collected from 200 or more people. It is very significant to find the general reasons so the data should be sufficient, if the data is sufficient, the comments will be organized according to them. When these considerations are taken into account, it can be said that the researchers use over-numbered samples in order to reach a lot of data. However, in these three examined studies, it was determined that the sample group was small. We can say that this situation shapes the data collection tool.

The provinces where the sample group of the selected studies are located mostly in Istanbul. It has been observed that the reasons of preference have changed in part depending on the economic conditions of Istanbul, however; it cannot be said that the provinces directly effects in the light of the preference. The economic conditions of the people who live there and also the living opportunities effect the school choices positively or negatively.

In the examined studies, it is seen that the reason of the choice is shaped with foreign language education, the quality of the school's education staff, cleanliness and safety, the school's contribution to the student's personality development and the physical conditions of the school, communication with parents, use of technology and full-time education. Although the first preferences can be different in the studies, it was generally concluded that the top five preferences were the same but the sequences changed.

When looking through the history of the studies, it can be said that these factors are seen as more preferred reasons than other studies, as communication and technology use gain importance today. In addition, full-time schools has had an important role as a reason of choice because of the increasing number of the working members of the families. In the globalized world, advertising and promotion are increasingly important. It has been observed that in the studies, parents have started to pay great attention to advertising and recognition. It has been determined that the economic situation is not playing a very important role of the reasons for preference, but it is one of the main factors which effects the reason for the choice.

As a result of the studies, it was seen that the main factors effects these reasons as important as the reasons for preference. These factors can be listed as : The age of the parent, education level, gender, economic status, monthly and annual income, the share of the income level to school expenditures, the gender of the student, and so on.

3.2. RECOMMENDATIONS

According to the data obtained as a result of this research, school owners and school administrators need to pay attention to some aspects in order to survive in a competitive environment in the private sector:

- A good educational enviroment should be created and reviewed again in the light of the conclusion when it is thought the foreign language education and academic staff importance from the point of the parents.
- According to the data obtained as a result of the studies, parents care more about content than fees. Depending on this result, various studies should be carried out in order to provide a rich and satisfactory content to parents in school promotions.
- When the studies were examined, it was seen that services like cleaning, safety and nutrition in private schools were the one of the most important reason of choice. Private schools should work with companies that can handle the expectations and carrying out quality control procedures related to these subsidiaries continuously
- In studies, it has been observed that communication is as important as the quality of the education given. In this context, monthly callings can be done so the developments of a student can be transferred to parents regularly.
- It has been observed in studies that advertising and promotion are also very significant Promotions of private schools depending on today's conditions and content shared on the school's official social media pages are also the factors which influence preferences.

- ❑ When examining the reasons for parent preference, the factors of affecting reasons should also be examined. In total related studies can be increased and more general studies can be done with more data groups.

REFERENCES

Akdogan, H. (2014). Parents' expectations from school management and teachers for student success. Master's thesis, Fatih University Institute of Social Sciences, Istanbul.

Bilgin, N. (2006), Content analysis in social sciences: techniques and case studies , 2nd ed., Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006, p.2.

Bingölbali, N. (2018), Problems Experienced in the Field of Education in Private Schools and Solution Suggestions, Istanbul Gelişim University, Master Thesis, p.71, Istanbul.

Boyacı, Ş.DB Özer, MG (2019). The Future of Learning: Turkish Curriculum with a 21st Century Skills Perspective, AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2019; 9(2): 708-738 DOI: 10.18039/age.578170.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, EK, Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). Scientific Research Methods. Ankara: Pegem Academy.

Colin Robson, Real world research . Oxford, Blackwell, 1997.

Çelikten, M. (2010b). School organization and management, V.Çelik (Ed.), Turkish education system and school management (p.121-140). Pegem Academy, Ankara.

Çelikten, SB (2010). Factors Affecting School Preferences of Private School Parents, (Master's Thesis), Yeditepe University, SBE Istanbul.

Gök, S. (2019), Views of school administrators regarding the reasons for pre-school education institutions to be preferred , Pamukkale University Institute of Educational Sciences, Non-Thesis Master Project, Denizli.

Dikbas, I. (2008), Parent expectations and levels of satisfaction: Example of private foundation schools, Yeditepe University / Institute of Social Sciences / Department of Educational Administration and Supervision, p.132, Istanbul.

Calcioglu, M. and Nohutçu, A. (1999). Factors Affecting Parents' Preferences for Private Schools and Advertising Strategies of Private Schools, Marmara University Journal of Atatürk Education Faculty, Issue 11, 183-202.

Karakulah, Y. (2019), Reasons for Preferring Private Sector Schools, Pamukkale University Institute of Educational Sciences, Non-Thesis Master's Project, Denizli.

Keskin, Y, Turna , G . (2010). Factors Affecting Families' Preferences for State or Private Schools Rize Example, Çukurova University Institute of Social Sciences, Year 2010, Volume 19, Issue 2, Page 411 _

Nartgun, S. and Kaya, A. (2016). Creating a school image in line with the expectations of private school parents. *Journal of Education and Training Research*, 5 (2), 153-167.

Nohutçu, A. (1999). Factors Affecting Parents' Choices for Private Schools and Advertising Strategies of Private Schools. Unpublished doctoral dissertation, M. Ü. Institute of Education Sciences.

Parlar, H. (2006). Factors affecting parents' private school preferences and the situation of private schools. (Master's Thesis). Yeditepe University Institute of Social Sciences, Istanbul.

Pulat, A. (2019), Examining the factors affecting primary school parents' private school preferences (Master's Thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University Institute of Social Sciences

Tavsancil, E., Aslan, AE (2001). Content Analysis and Application Examples for Verbal, Written and Other Materials (1st Edition). Istanbul: Epsilon.

www.ubsder.org

VELİLERİN ÖZEL OKUL TERCİHLERİ ÜZERİNE YAZILMIŞ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Mustafa Yeşilyurt¹ , Seda Bendçi²

¹Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID.0000-0003-4108-7467

²Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID.0000-0002-1491-3295

ÖZET

Yaşadığımız çağda, teknoloji ve iletişim ağının hızla gelişmesi ve değişmesi ile bilgiye erişmek gitgide kolaylaşmaktadır ancak bilgiyi işlemek, değerlendirebilmek, farklı problem durumlarına transfer edebilmek gibi beceriler bilgiye ulaşmaktan çok daha önemlidir. Bireylerin yaşadıkları yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilmelerini, yaşamlarını sürdürebilmelerini, üretken olabilmelerini sağlayan ve 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, büyük ölçüde eğitim yoluyla kazanılabilmektedir (Boyacı, Özer,2019). Okul birey için bilişsel, psikomotor, sosyal ve duyuşsal alanda temellerin atıldığı önemli bir sürecin başlangıcıdır. Bu süreçte çocuğu okul çağına gelen tüm ailelerin çocukları için vereceği en önemli kararlardan birisi okul seçimidir bu nedenle de nitelikli eğitim alabilecekleri okul arayışlarına girmektedirler.

Gelecekte toplumun beklentilerini karşılayabilecek, yaşanan gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilecek öğrencileri yetiştirmede en önemli kurumlardan birisi de özel okullardır. Velilerin özel okulları tercih nedenleri rekabetçi ortamda özel eğitim kurumlarının kendilerini geliştirmesi ve revize etmesi açısından oldukça önemlidir.

Çalışmada, günümüzde giderek artmakta olan rekabet ortamında, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerinde özel okulları tercih etmelerindeki sebepler üzerine yazılmış tez ve makalelerin çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu tarama sonucunda ulaşılan 7 tez, 3 makale; velilerin özel okulu tercih etmelerindeki ortak sebeplerinin ortaya konmasına, özel okulların sahip olması gereken ortak kriterlerin belirlenmesine, velilerin bireysel özelliklerine göre kriterlerine bağlı olup olmadığına dair veri analiz yöntemlerine göre nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Sonuç olarak, beklentilerin illere bağlı olarak çok fazla değişmediği ancak veri toplama aracına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda yer alan örneklem gruplarının çoğunluğunu kadınların oluşturduğu, velilerin özel okul beklentilerinde okulun verdiği eğitimin kalitesi, yabancı dil eğitimi, okulun fiziksel şartları, temizlik, sağlığa uygunluk ve öğrencinin kişilik gelişimine,

yetenek ve beceri gelişimine, geleceğine sağladığı katkının oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Veli, veli beklentisi, özel okul.

1.GİRİŞ

Yaşadığımız çağda, teknoloji ve iletişim ağının hızla gelişmesi ve değişmesi ile bilgiye erişmek gitgide kolaylaşmaktadır ancak bilgiyi işlemek, değerlendirebilmek, farklı problem durumlarına transfer edebilmek gibi beceriler bilgiye ulaşmaktan çok daha önemlidir.

Okul, birey için bilişsel, psikomotor, sosyal ve duyuşsal alanda temellerin atıldığı önemli bir sürecin başlangıcıdır. Bu süreçte çocuğu okul çağına gelen tüm ailelerin çocukları için vereceği en önemli kararlardan birisi okul seçimidir bu nedenle de nitelikli eğitim alabilecekleri okul arayışlarına girmektedirler.

Ebeveynler de okul seçimi yaparken birçok hususu dikkate alarak en doğru kararı vermeye çalışırlar buna bağlı olarak eğitim öğretim hizmeti alacakları kurumlardan da beklentileri verdikleri öneme göre artmakta ve değişiklik göstermektedir. Gelecekte toplumun beklentilerini karşılayabilecek, yaşanan gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilecek öğrencileri yetiştirmede en önemli kurumlardan birisi de özel okullardır. Özel okullar her geçen gün bu görevini daha nitelikli bir şekilde yapmaya çalışmakta ve başarı sağlamaktadır. Özel okullar bu sebeple velilerin sıklıkla tercih ettiği kurumlar haline dönüşmektedir.

1.5.PROBLEM DURUMU

Bu çalışmada velilerin özel okul tercih sebepleri hakkında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalarda ortak problem durumları aşağıda sıralanmıştır:

- Okulun fiziksel şartları,
- Eğitim öğretimin niteliği,
- Sanatsal, sportif ve sosyo-kültürel faaliyetler,
- Okul kadrosu,

- Ekonomik sebepler,
- İletişim.

Bu problemler göz önünde bulundurulduğunda özel okulların rekabet ortamında ayakta kalabilmesi, kendisini değerlendirebilmesi ve geliştirebilmesi için incelenen çalışmalar çok boyutlu olarak ele alınmıştır.

1.2.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özel okullar velilerin kurumdan beklentisine ve seçim aşamasındaki ölçütlerin karşılanmasına yönelik olarak çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Velilerin özel okul tercihlerinde hangi ölçütleri dikkate aldıklarının bilinmesi ve okuldan olan beklentilerinin neler olduğu düşüncesi yer almaktadır.

Bu çalışma, konu hakkında yapılmış çeşitli çalışmaların incelenmesiyle;

- Velilerin özel okulu tercih etmelerindeki ortak sebeplerinin ortaya konması,
- Özel okulların sahip olması gereken ortak kriterlerin belirlenmesi,
- Velilerin bireysel özelliklerine göre kriterlerinin nasıl değiştiğinin belirlenmesi amacıyla önem taşımaktadır.

1.3.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada, günümüzde giderek artmakta olan rekabet ortamında, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerinde özel okulları tercih etmelerindeki sebepler üzerine yazılmış tez ve makalelerin çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

1.4.ARAŞTIRMANIN SORULARI

Bu araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak çeşitli cevaplar aranmaktadır. Bu cevaplara ulaşmaya çalışılırken aşağıdaki başlıklar ve sorular incelenmiştir:

- Velilerin özel okulu tercih etmelerindeki ortak sebepler neler olabilir?
- Velilerin özel okulu tercih sebepleri hangi veri toplama aracına göre belirlenmiştir?

- Çalışmalarda velilerin özel okulu tercih sebepleri incelenirken hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
- Velilerin özel okulu tercih sebepleri ekonomik duruma göre değişmekte midir?
- Velilerin özel okulu tercih sebepleri velilerin bulunduğu illere göre değişmekte midir?
- Velilerin özel okulu tercih sebepleri örneklem grubunun sayısına göre değişmekte midir?
- Araştırılmaların tarihleri tercih sebeplerini değiştirmiş midir?

2. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde kaynakların veri toplama araçlarına, örneklem sayılarına, belirlenen örneklemelerin seçildiği illere göre, kaynaklarda belirtilen tercih sebeplerine, kaynakların tarihlerine, kaynakların araştırma türlerine ve tercih sebeplerinde yer alan ekonomik duruma göre başlıklar ele alınarak incelenmesi olmak üzere toplam yedi bölümden oluşmaktadır.

2.1. KAYNAKLARIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Çizelge 1 incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunda veri toplama aracı olarak anketin kullanıldığı görülmektedir. Tez 3’te veri toplama aracı olarak mülakat yöntemi Makale 3’te ise görüşme formu kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı	Kaynak Sayısı	%
Anket	8	%80
Mülakat	1	%10
Görüşme	1	%10
Toplam	10	%100

www.ubsder.org

2.2. KAYNAKLARIN ÖRNEKLEM SAYISINA GÖRE İNCELENMESİ

Çizelge 2 incelendiğinde çalışmaların uygulandığı örneklem grubunun kişi sayısına yer verilmiştir. Tez 6, 335 kişi ile en fazla örneklem grubuna sahip çalışmadır. Makale 1, Makale 2 ve Tez 1 sırasıyla bunu takip etmektedir. Örneklem grubunun en az olduğu çalışmalar Tez 3, Tez7 ve Makale 3 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem Türü	Örneklem Sayısı
Tez 1	244 kişi
Tez 2	235 kişi
Tez 3	10 kişi
Tez 4	205 kişi
Tez 5	98 kişi
Tez 6	335 kişi
Tez 7	18 kişi
Makale 1	296 kişi
Makale 2	288 kişi
Makale 3	48 kişi

2.3. KAYNAKLARDA BELİRLENEN ÖRNEKLEMLERİN SEÇİLDİĞİ İLLERE GÖRE İNCELENMESİ

Çizelge 3 incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun İstanbul ilinde yapıldığı, iki çalışmanın Denizli ilinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Seçilen İller	Kaynak Sayısı	%
İstanbul	4	% 40
Denizli	2	% 20
Kahramanmaraş	1	% 10
Bursa	1	% 10
Rize	1	% 10
Kocaeli	1	% 10
Toplam	10	% 100

2.4. KAYNAKLARDA BELİRTİLEN TERCİH SEBEPLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Çizelge 4'te yüzdelik dilimler hesaplanırken 10 çalışma üzerinden tercih sebeplerinin hangilerine yer verildiği işaretlenmiştir. Sonuç olarak 10 çalışma incelendiğinde %80 ile yabancı dil eğitiminin tercih sebeplerinde ilk sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla okulun eğitim kadrosunun niteliği, temizlik ve güvenlik, okulun öğrencinin kişilik gelişimine olan katkısı ve fiziki şartları, velilerle iletişim, teknoloji ve okulun tam gün eğitim vermesi takip etmektedir.

2.5. KAYNAKLARIN BAŞVURULAN ARAŞTIRMA TÜRLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

	Tez 1	Tez 2	Tez 3	Tez 4	Tez 5	Tez 6	Tez 7	MAKALE	MAKALE	MAKALE	%
								1	2	3	
Yabancı Dil Eğitimi	√	√			√	√	√	√	√	√	%80
Temizlik ve Güvenlik	√		√	√	√		√	√	√		%70
Yönetici ve Eğitim Kadrosunun Niteliği		√		√	√	√	√		√	√	%70
Fiziki Şartlar				√		√		√	√	√	%50
Kişilik Gelişimine Katkısı		√	√		√			√	√		%50
İletişim					√		√	√	√		%40
Teknoloji	√				√				√		%30
Tam Gün Eğitim			√						√	√	%30

Çizelge 5'te 7 tez 3 makaleden oluşan 10 çalışma incelendiğinde 5tez 1 makalenin sadece Nicel araştırma olduğu, 2 tez ve 2 makalenin de Karma araştırma türü olan Nitel ve Nicel verileri birlikte kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Türü	Kaynak Sayısı	%
Nicel	6	%60
Karma (Nitel ve Nicel)	4	%40
Toplam	10	%100

2.6. KAYNAKLARDA TERCİH SEBEPLERİNDE YER ALAN EKONOMİK DURUMA GÖRE İNCELENMESİ

Tez 1 incelendiğinde çalışmada bağımsız değişkenlerin okul ücretinin makul olması faktörü üzerinde açıklayıcı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Tez 2 incelendiğinde çalışmasının sonucunda velilerin ekonomik durumlarının orta gelir düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir.

Tez 4 incelendiğinde araştırmacı tarafından araştırmaya katılan velilerin çoğunluğu orta gelir seviyesine sahip olduğu, ortalama gelirleri 4000-8000 TL arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tez 5 incelendiğinde araştırmacı velilerin gelir düzeyine göre özel okullara olan ilgileri incelemiştir, %52.04' ü 0-5000 TL arası gelire sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı, velilerin okul ücretini fazla bulmalarına rağmen okulda bulunan eğitim öğretim kadrosunun yeterliliği, yabancı dil eğitimi, karakter gelişimine olan katkıları, akademik başarı, temizlik ve güvenlik, iletişim, teknoloji gibi etkenlerden dolayı özel okulu tercih ettiklerini belirlemiştir.

Tez 6 incelendiğinde araştırmacı, araştırmasında velilerin gelir durumunu incelediğinde aylık gelir durumu ve özel okul seçiminin doğru orantılı olduğunu bulmuştur.

Makale 1 incelendiğinde, anket sonucunda elde edilen bulgularda, maddi unsurların ortalamanın üzerinde olmasına rağmen, diğer maddeler kadar etkilemediği araştırmaya katılan veliler tarafından ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Makale 2 incelendiğinde, çalışmada ailenin aylık geliri, toplam gelirin okulda okuyan çocuğa ayrılan kısmı, babanın yaşı, babanın mesleği, annenin mesleği ve annenin maaşı ön plana çıkan tercih sebeplerini belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Tez3, Tez 7 ve Makale 3 incelendiğinde ise maddi unsurların velilerin özel okul tercih sebebini etkileyen faktörler arasında yer almamıştır.

2.7. KAYNAKLARIN YAZILDIKLARI TARİHİNE GÖRE İNCELENMESİ

Çizelge 6 da çalışmaların hangi yıllarda yapıldığına yer verilmiştir. Çalışmaların incelenmesinin sonucunda tarihin sonuçları etkilediği görülmüştür.

Kaynak Türü	Yazıldığı Tarihler
Makale 1	1999
Tez 6	2008
Tez 1	2010
Makale 2	2010
Tez 5	2015
Tez 2	2016
Makale 3	2016
Tez 3	2019
Tez 4	2019
Tez 7	2019

3. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

3.1. SONUÇ, TARTIŞMA

Çalışmalar incelendiğinde sonuç olarak araştırmacıların velilerin özel okul tercihlerini etkileyen sebepleri bulmak için genellikle anket veri toplama aracını kullandıkları görülmüştür. Bunun sebebi örneklem gruplarının dağıtılan anketleri cevaplarırken seçeneklerinin olması kendilerine daha yakın seçeneği işaretlemeleri ve verdikleri cevaplara bağlı olarak frekansı en yüksek çıkan sebepleri belirlemek olabilir.

Çalışmalar örneklem grubuna göre incelendiğinde genellikle 200 ve üzeri kişiden veri toplandığı gözlemlenmiştir. Genel sebeplerin bulunması verilerin yeterli olması gerekmektedir, veriler yeterli olursa yorumlarda verilere göre düzenlenecektir. Bu hususlar dikkate alındığında araştırmacıların çok veriye ulaşma amacıyla örneklem sayısını fazla tuttuğu söylenebilir. Ancak incelenen üç çalışmada örneklem grubunun az olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun veri toplama aracının şekillendirdiğini söyleyebiliriz.

Seçilen çalışmaların örneklem grubunun yer aldığı iller çoğunlukla İstanbul'dur. İstanbul'un ekonomik şartlarına bağlı olarak tercih sebeplerinin de kısmen değiştiği gözlemlenmiştir ancak illerin tercih sebeplerinde doğrudan etkili olduğu söylenemez. İllerde yaşayanların ekonomik şartları, geçim olanakları da okul seçimini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

İncelenen çalışmalarda sırasıyla, yabancı dil eğitimi, okulun eğitim kadrosunun niteliği, temizlik ve güvenlik, okulun öğrencinin kişilik gelişimine olan katkısı ve okulun fiziki şartları, velilerle iletişim, teknoloji kullanımı ve okulun tam gün eğitim vermesi tercih sebepleri arasında yer almıştır. Çalışmalarda ilk tercihler farklılık gösterse de genellikle ilk beş tercihin aynı olduğu ancak sıraların değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaların tarihine bakıldığında günümüzde iletişim ve teknoloji kullanımının önem kazanmasıyla birlikte bu etkenlerin de diğer çalışmalara oranla daha fazla tercih sebebi olarak gösterildiği söylenebilir. Ayrıca ailede çalışan ebeveyn sayılarının artmasıyla özel okulların tam zamanlı eğitim vermesi de önemli bir tercih sebebi olmaya başlamıştır.

Küreselleşen dünyada reklam ve tanıtımın önemi giderek artmaktadır. Çalışmalarda velilerin reklam ve tanıma da oldukça önem vermeye başladıkları gözlemlenmiştir.

Ekonomik durumun tercih sebepleri arasında çok önemli bir yer almadığı ancak tercih sebebini etkileyen faktörler arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Çalışmaların sonucunda tercih sebepleri kadar bu sebepleri etkileyen faktörlerin de önemli olduğu görülmüştür. Bu faktörler; Velinin yaşı, eğitim düzeyi, cinsiyeti, ekonomik durumu, aylık ve yıllık geliri, gelir düzeyinden okul harcamalarına düşen pay, öğrencinin cinsiyeti vb. şekilde sıralanabilir.

3.2. ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda elde edilen verilere göre okul sahipleri ve okul yöneticileri özel sektördeki rekabet ortamında ayakta kalabilmek için bazı hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir:

- ❑ Velilerin özel okulu tercih ederken özellikle okulun yabancı dil eğitimine ve akademik kadrosuna dikkat ettiği sonucuna bağlı olarak bu hususların gözden geçirilerek daha iyi bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır.
- ❑ Çalışmalar sonucunda elde edilen verilere göre veliler ücretten daha çok içeriğe önem vermektedirler. Bu sonuca bağlı olarak okul tanıtımlarında velilere zengin ve doyurucu bir içerik sunabilmek adına çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

- ❑ Çalışmalar incelendiğinde özel okullarda temizlik, güvenlik ve beslenme gibi yan hizmetlerin de en önemli tercih sebepleri arasında yer aldığı görülmüştür. Özel okullar bu yan hizmetlerle ilgili kalite kontrol işlemlerini sürekli yaparak beklentileri karşılayacak firmalar ile çalışmalıdırlar.
- ❑ Çalışmalarda iletişimin verilen eğitimin kalitesi kadar önemli olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda veliler ile öğrenci gelişimlerinin düzenli olarak paylaşılacağı aylık aramalar yapılabilir.
- ❑ Çalışmalarda reklam ve tanıtımın da oldukça önemli olduğu gözlemlenmiştir. Özel okulların günümüz koşullarına bağlı olarak yapılacak tanıtımlar, okulun resmi sosyal medya sayfalarında paylaşılan içerikler de tercihleri etkileyen faktörlerdendir.
- ❑ Veli tercih sebepleri incelenirken bu sebepleri etkileyen faktörlerin de incelenmesi gerekmektedir. Buna bağlı çalışmalar artırılarak daha çok veri grubu ile daha genel çalışmalar yapılabilir.

www.ubsder.org

KAYNAKÇA

Akdoğan, H. (2014). Velilerin öğrenci başarısı için okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bilgin, N. (2006), Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar, 2. bs., Ankara, Siyasal Kitabevi, 2006, s.2.

Bingölbalı, N. (2018), Özel Okullarda Eğitim Alanında Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, s.71, İstanbul.

Boyacı, Ş.D.B. Özer, M.G. (2019). Öğrenmenin Geleceği: 21. Yüzyıl Becerileri Perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları, AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2019; 9(2): 708-738 DOI: 10.18039/ajesi.578170.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Colin Robson, Real world research. Oxford, Blackwell, 1997.

Çelikten, M. (2010b). Okul örgütü ve yönetimi, V.Çelik (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s.121-140). Pegem Akademi, Ankara.

Çelikten, S. B. (2010). Özel Okul Velilerinin Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, SBE İstanbul.

Gök, S. (2019), Okul öncesi eğitim kurumlarının tercih edilme sebeplerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.

Dikbaş, İ. (2008), Veli beklentileri ve karşılanma düzeyleri: Özel vakıf okulları örneği, Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, s.132, İstanbul.

Hesapçioğlu, M. ve Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 11, 183-202.

Karakülah, Y. (2019), Özel Sektöre Ait Okulların Tercih Edilme Nedenleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Denizli.

Keskin, Y , Turna, G . (2010). Ailelerin Devlet Ya Da Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler Rize Örneği, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, [Yıl 2010, Cilt 19 , Sayı 2, Sayfa 411](#)

Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5 (2), 153- 167.

Nohutçu, A. (1999). Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve özel Okulların Reklam Stratejileri. Yayınlanmamış doktora tezi, M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Parlar, H. (2006). Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu.(Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Pulat, A. (2019), İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tavşancıl, E., Aslan, A. E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri (1. Baskı). İstanbul: Epsilon.

SORUMSUZ OLARAK NİTELENDİRİLEN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZELLİKLERİ VE SORUMLULUK BİLİNCİ KAZANDIRMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Cemile ÇAN¹, Mehmet Faik YILMAZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-6796-5021

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1006-2470

Özet

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin sorumluluk algılarını ölçmek ve öğrencilerinde gözlemledikleri sorumsuzluk olarak nitelendirilen davranışları tespit etmek için yapılmıştır.

Araştırma 2020-2021 Eğitim ve Öğretim yılında görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmenine sunulan görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tanıdıkları kişileri yönlendirmesi ile kartopu, sorumsuz öğrencilerin öğretmeni olması ile ölçütlü örneklem seçilmiştir. Araştırma 17 farklı ilde görev yapmakta olan katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Dijital ortama aktarılan veriler kodlara ayrılmış ardından ortak kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin bir kısmı olduğu gibi aktarılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin sorumluluk kavramı üzerine düşünceleri ‘görevlerini yerine getirmek’ olarak belirlenmiştir. Sorumsuz öğrencilerde sıklıkla ödev yapmama, devamsızlık, arkadaşlarıyla iletişimde sorunlar gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin sorumluluk değeri eğitiminde eksikliğin olmasında çoğunlukla aileden kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Sınıfta sorumluluk eğitimi üzerine bu öğrencilere görevler verdikleri, aile ile işbirliğinde buldukları, sosyal ortamlarda daha fazla vakit geçirmesini sağladıkları ve sözel uyarılarda buldukları tespit edilmiştir.

Ailelerin sorumluluk eğitiminde kilit rolü gördüğü, ailede eğitim almamış öğrenciler için okullarda öğretmenlerin ekstra çaba harcaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sorumluluk duygusunun eksik olmasının çocuklarda birçok alanda yetersizlik duymasına sebep olmaktadır. Öğretmenler, görev vererek ve uygun ortamlar hazırlayarak bu eğitimi vermeye çalışmaktadırlar.

Anahtar kelimeler: Sorumluluk, Değer, Değer Eğitimi, Sorumsuzluk

www.ubsder.org

**CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS QUALIFIED WITHOUT
RESPONSIBILITY AND ANALYSIS OF TEACHER OPINIONS ABOUT ACHIEVING
RESPONSIBILITY AWARENESS**

Abstract

This study was conducted to measure the responsibility perceptions of classroom teachers and to determine the behaviors that are considered irresponsible in their students.

The research was carried out with the interview form presented to 30 classroom teachers working in the 2020-2021 Education and Training year. The sample with criteria was chosen as snowballing with the guidance of the participant teachers and the teachers of irresponsible students. The research was conducted with participants working in 17 different provinces. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions prepared by the researcher was applied to the teachers. The data were analyzed with the descriptive analysis method. The data transferred to the digital environment was divided into codes and then categories were created based on common codes. Some of the opinions of the teachers who participated in the study were conveyed as they are.

According to the findings of the study, teachers' thoughts on the concept of responsibility were determined as "fulfilling their duties". They reported that irresponsible students often observed not doing homework, absenteeism, and problems in communicating with their friends. It has been determined that the lack of responsibility value education of these students mostly originates from the family. It has been determined that they assign tasks to these students on responsibility education in the classroom, cooperate with the family, enable them to spend more time in social environments and give verbal warnings.

Teachers' extra spending has ended in schools for students who are not educated in the family and whose families see the key to responsibility education. Lack of a sense of responsibility causes children to feel inadequate in many areas. Teachers, try to give this training by assigning tasks and preparing suitable environments.

Keywords: Responsibility, Value, Value Education, Irresponsibility

1.GİRİŞ

Her şeye rahatça ulaşmanın mümkün olduğu bir zamanda maddi yönden fazla doyum manevi yönden açlığı ve eksikliği ortaya çıkarmaktadır. Tüm dünyanın önemseydiği ve ihtiyaç duyduğu değerler giderek yok olmaktadır. Ruhun iyi hissetmek, insanların birbirine daha kıymet verir hale gelmesi için değer eğitimi ortaya çıkmıştır. Değer ve eğitim kavramları, insanın yetiştirilme aşamasında birbiriyle yakından alakadar iki temel kavramdır. İnsan tabiatına dair bakış açılarının karşılaştığı noktada yer alan bu iki kavram bir araya gelerek değerler eğitiminin doğmasını sağlamıştır (Tekin,2019,s.1).

Değerler, çocukların küçük yaşlardan itibaren gözlem ve deneyimleri ile kazanılmaktadır. Küçük yaştaki çocukların gözlemlediklerini tekrar etme becerileri sayesinde kalıcı davranışlara dönüşmektedir. Ailenin bu konuda rol model olması önemlidir, birbirlerine saygı duyan bir ailede büyüme, anne babanın birbirine karşı hoşgörülü yaklaşması ilerde çocuklarının da insanlara saygı duyan ve hoşgörülü bakış açısına sahip birey olmasını sağlayacaktır. Bebeklerin oyuncaklarından ziyade süpürgeye, bulaşık makinesine, çamaşır makinesine yönelmesi aslında anne ve babanın bu işleri yaparken gözlemlerinden kaynaklanan meraklarıdır. Bu meraklarını olumlu yöne çevirip onlara da imkânlar sunmak çocuğun sorumluluk, paylaşma ve yardımlaşma değerine sahip olmasına ortam yaratacaktır.

Değerlerin öğretimi günümüzde birçok ders ile programlar içerisine dâhil edilmiştir. Fakat öğrencilerde bu değerlerin eksikliği gözlemlenmektedir. Sadece okul ile başarılması zor olan değer eğitimi için aileye ve çevresindeki herkesin bu değere sahip olmasına ihtiyaç vardır. Toplum içine karışacak bu çocukların rol modele gereksinimi aşikârdır. Derslerde sözel olarak değerlerin öğretilmesi soyut kalmaktadır, ders esnasında “ Büyüklerimize karşı saygılı olmalıyız.” denildiğinde öğrenciler “Evet.” diyecektir, fakat bunun gerçek hayata aktarımını sadece bir kısmı gerçekleştirecektir. Öğrencilerin bu değerleri yaşayarak ve gözlemleyerek öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Sosyal varlık olan çocukları toplumun içine karıştırmalı ve değerlerimizi yaşatmalarına izin verilmelidir. İnsan, toplumsal bir varlık olduğu için bu değerleri oluştururken çevresinde bulunan tüm yapılarla (aile, işyeri vb.) birlikte düşünülmelidir. Çünkü bu yapılardan istedik veya istemeden öğrenilenler, kişinin değerler yapısını oluşturmasına katkı sağlamaktadır (Çoban, 2016, s.8).

Sorumluluk duygusunu çocuğa verebilmek önemli bir konudur. Geleceğin kendisi olan çocukların medeni, demokratik bir hayata sahip olabilmesinin özünde bu değer bulunmaktadır. Çocukların özgüvenlerini geliştirebilmeleri, bağımlı bireyler olmasına engel olmak ya da kendisine çevresini bağımlı yapmasına engel olmak için sorumluluk kavramı içselleştirilmelidir. Sorumluluk hayatın kendisidir; yaşanılan ülkenin düzeni, huzuru ve gelişimi vatandaşlarının sorumlu olmasıyla paralel eğridedir.

Günümüzde kamu, siyasi sosyal, eğitim, aile gibi alanlarda yaşanan sorunlara ve aksamalara bakıldığında temelde insanın sorumluluk bilincine sahip olmaması, sorumluluğunu yerine getirdiğinde olumsuz olabilecek sonuçları kabul etmemesi durumu görülmektedir. Bunun içindir ki sorumluluk değeri her bireyin sahip olması gereken en önemli değerlerden biridir.

Sorumluluk duygusunu ailede kazanamamış çocuklar okulla birlikte hayatlarındaki kritik bir öneme sahip olan sosyal hayatlarına başladıklarında bazı problemler yaşarlar. Bu toplumun kabul etmeyeceği, tepki göstereceği davranışlar çocuk için anlaması ve çözmesi güç bir duruma dönüşür. Evde ailelerin kıyamamak ile sorumluluklarından uzak tutmak arasında farklılık vardır. Ailelerin aşırı ilgi ile çocuklarını çok değerli hissettirmeleri fakat arkadaşları tarafından dışlanması çocukta saldırganlığa sebep olabilmektedir. Çocukların aile içinde kazanamadığı bu değeri sınıfta öğrenmesi gerekir ki ileri yaşantılarında yaşadıkları problemler daha büyük sorunlara yol açmasın.

Bu sorunlar hem bireyin kendisini hem de toplumu etkileyeceğinden her çocuğun sorumluluk değerine sahip olmasını sağlamak herkesin görevi olarak düşünülmelidir. Sorumluluk değeri aynı zamanda çocuğun başarısını artıracak bir unsurdur.

Kişinin başarılı olması da sorumluluk duygusu ile yakından ilgilidir. Başarısızlık durumunda bunun sonucunu kabul etme, başkalarını suçlamama, analiz yapıp sorunun nerede olduğunu tespit etmek ve yeniden işe koyulmak sorumluluğun altındaki durumlardır.

Başarı ve hırs odaklı olup sorumluluk eğitimi sırasında çocuğun yapabileceğinden fazla sorumluluk yüklemek onun farklılıklarını görememek kişinin özgüvensiz olmasına yol açacaktır. Ya da tersi bir durum olarak yapabileceğinin çok altında görevler vererek, sürekli destek olmak kişinin sorumsuzlaşmasına kapı açacaktır.

Küçük yaşlardan itibaren eğitim kurumlarına giden çocuklara, öğretmenler ve arkadaş ilişkileri vasıtasıyla gizli veya alenen sorumluluk bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır. Fakat sadece birkaç kazanıma yönelip bu değeri önemsememek ya da gereken önemi vermemek çocuğun sorumsuz olarak nitelendirilecek bireye dönüşmesine sebep olacaktır. Bunun için her etkinlik sırasında çocuklara yeteri kadar sorumluluk verilmelidir. Peki sorumluluk kazandırma da önemli olan nedir? Öncelikle çocuğun karar vermesine, yapıp yapamayacağını ölçüp tartmasına zaman verilmelidir. Çocuğu o işi yapmaya zorlamak karar vermesine engel olmaktadır. Çocuk girişeceği işte başarılı olsa da başarısız olsa da tüm sonuçları kabul edebilmelidir. Başarısız olduğu işlerde aşırı tepki vermek çocuğun sorumluluk almasından kaçınmasına sebep olmaktadır. Sorumluluk bilinci birkaç ders ile ya da sözlü olarak uyarılarak kazandırılmaz, uzun bir süreç gerektirir. Çocuğun deneyimlemesine, yaşayarak öğrenmesine ihtiyaç vardır. Sorumluluk alabilen çocuklar motive edilmeli ve desteklenmelidir. Asıl amaç dış kontrol ile işi yaptırma olmamalı iç kontrol ile karar verebilen, sonuçlarını kabul edebilen birey yaratmaktır.

Öğrencilerin daha çok katılımcı olduğu etkinlikler içsel bilinç oluşturmalarını sağlayacaktır. Onların ilgisini daha çok çekebilmek, kendi hayatlarına bu duyguları geçirebilmek gerekmektedir. Tek bir yöntem seçmek yerine birden fazla yöntem ile verilmesi daha kalıcı etki bırakmaktadır. Bireysel farklılıkların daha da göz önünde olduğu bir zamanda tekdüzelikle değer öğretimi gerçekleştirmek mümkün değildir. Öğrenciler birbirlerinden farklı yöntemlerle öğrenmeye açık olabileceği için çok fazla yöntem kullanmak faydalı olacaktır.

2.YÖNTEM

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrencilerden beledikleri sorumlulukları ve öğrencilerine sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemleri ortaya koymak amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

2.1.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme

formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve alanında uzman öğretmenlere sunularak araştırmanın amacına hizmet ettiğine dair danışmanlık alınmıştır. Elde edilecek verilerin çeşitlilik arz etmesi ve geçerliliği artırması için farklı illerde görev yapmakta olan öğretmenlere başvurulmuştur.

2.2.Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla iki sınıf öğretmeniyle pilot görüşme geçekleştirilmiştir. Öncelikle sorumluluk sahibi olmayan ğrencisi olan öğretmenler tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar ilk belirlenen katılımcıların yönlendirmesi ile görüşmeye katılmıştır. Dijital ortama aktarılan veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Her katılımcı öğretmene gizlilik ilkesi gereği isimleri kullanılmamış ve bir kod verilmiştir. Her soru için cevaplar toplu incelenmiş ve ortak yanıtlar bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Bu kodlar araştırmacı dışında iki ğretmen tarafından daha kontrol edilmiş ve kodlarda ortak karara varılmıştır. Son olarak kodlar ve bunlara ait frekans değerleri tablolar halinde gösterilmiştir. Katılımcıların cevaplarından birçok kod çıkartıldığı için frekans değerleri katılımcı sayısını geçmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin bir kısmı, örnek vermek amacıyla olduğu gibi alıntılanmıştır.

2.3.Geçerlik ve Güvenirlik

Katılımcılara cevaplama sırasında zorlama yapılmamış ve gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır, bu da i geçerliliği artırmıştır. Aynı zamanda katılımcıların doğrudan alıntılarına sıklıkla yer verilmesi de i geçerliliğe katkı sağlamıştır. Amaçlı rnekleme yönteminin seçilmesi ve çalışmasının her basamağının anlatılmasıyla dış geçerlilik artırılmıştır. Bulgulara kişisel yorum yapılmamış, objektif olarak yansıtılmıştır bu sayede i güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada farklı kaynaklardaki görüşlerden faydalanarak güvenirliğe katkı sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçları açık ve net bir şekilde verilmiştir.

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubu 2020-2021 eğitim-ğretim yılında görev yapmakta olan 17 farklı ilden 30 sınıf ğretmeni ile geçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden lt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Sınıfında sorumluluk değerine sahip olmayan öğrencileri olan ğretmen olmak örneklemenin seçme lt olarak belirlenmiştir.

Çizelge 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Medeni Durum	Meslekteki Kıdem	Eğitim Durumu	Görev İli
SÖ1	Kadın	Bekar	6-10 yıl	Lisans	Van
SÖ2	Kadın	Bekar	0-5 yıl	Lisans	Kars
SÖ3	Kadın	Evli	6-10 yıl	Lisans	Kocaeli
SÖ4	Kadın	Bekar	0-5 yıl	Lisans	İstanbul
SÖ5	Kadın	Evli	11-15 yıl	Lisans	İstanbul
SÖ6	Erkek	Evli	6-10 yıl	Lisans	Bursa
SÖ7	Kadın	Evli	6-10 yıl	Lisans	Kayseri
SÖ8	Kadın	Evli	+20 yıl	Lisans	Giresun
SÖ9	Kadın	Bekar	0-5 yıl	Yüksek Lisans	Aydın
SÖ10	Kadın	Evli	6-10 yıl	Lisans	Şanlıurfa
SÖ11	Kadın	Bekar	6-10 yıl	Lisans	Batman
SÖ12	Kadın	Evli	11-15 yıl	Lisans	Giresun
SÖ13	Erkek	Evli	11-15 yıl	Lisans	İstanbul
SÖ14	Kadın	Bekar	6-10 yıl	Lisans	İstanbul
SÖ15	Kadın	Bekar	0-5 yıl	Lisans	Şırnak
SÖ16	Kadın	Bekar	+20 yıl	Lisans	Van
SÖ17	Erkek	Evli	6-10 yıl	Lisans	Hakkari
SÖ18	Kadın	Bekar	6-10 yıl	Lisans	Edirne
SÖ19	Kadın	Bekar	0-5 yıl	Lisans	Diyarbakır
SÖ20	Kadın	Evli	0-5 yıl	Lisans	Kırklareli
SÖ21	Erkek	Evli	0-5 yıl	Lisans	Muş
SÖ22	Erkek	Evli	0-5 yıl	Lisans	Muş
SÖ23	Erkek	Evli	6-10 yıl	Lisans	Van
SÖ24	Kadın	Evli	6-10 yıl	Lisans	Van
SÖ25	Kadın	Evli	0-5 yıl	Lisans	Bursa
SÖ26	Erkek	Evli	0-5 yıl	Lisans	Van
SÖ27	Erkek	Evli	6-10 yıl	Lisans	Aydın
SÖ28	Kadın	Evli	0-5 yıl	Lisans	Siirt
SÖ29	Kadın	Evli	0-5 yıl	Lisans	Kırklareli
SÖ30	Kadın	Bekar	0-5 yıl	Lisans	İstanbul

3. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama aracıyla elde edilen verilere ilişkin bulgular, araştırma sorularına paralel olarak verilmiştir. Cevaplar kodlara dönüştürülmüş, kodlar temalar altında toplanmıştır. Alınan yanıtlardan birçok kod çıkartıldığı için frekans sıklığı öğretmen sayısından fazla olabilmektedir.

Çizelge 2. 1. Öğretmenlerin “Sizce sorumluluk kavramı ne demektir” yönergesine verdikleri cevaplarının analizi

Kodlar	Frekans
Üzerine düşen	8
Yapması gereken, yerine getirmesi beklenen	21
Görev bilinci	2
Vazife	1
İçsel bilinç	1
Yükümlülük	6
Yapmadığında hesap vereceği	1
Sonuçlarını kabul etmesi	1
Görev	13
Bilinç sahibi olmak	1

Çizelge 2.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerden “Sorumluluk Kavramı” üzerine çoğunlukla; yapması gereken, yerine getirmesi beklenen davranışlar(21), görevler(13), üzerine düşen(8), yükümlülük(6) yanıtları alınmıştır.

SÖ1: “Sorumluluk, kişinin hayatının her alanında evde, okulda, iş yerinde üzerine düşen yükümlülükleri yerine getirmesidir. Sorumluluk duygusu bireyde küçük yaşlarda ebeveyn tutumlarıyla oluşmaya başlar.”

SÖ2: “Bireyin üzerine düşen ve yapması gereken davranışların tümüne sorumluluk denir.”

SÖ7: “Kişinin üzerine düşen yapmak zorunda olduğu görevleri yerine getirmesi durumudur.”

Çizelge 2.2.

Öğretmenlerin “Sorumsuz olduğunu düşündüğünüz öğrencilerin demografik özellikleri nelerdir” sorusuna verdikleri cevapların analizi

Kodlar	Frekans
Erkek	17
Kız	5
İlk çocuk	2
Son çocuk	11
Çok kardeşli	13
Tek çocuk	2
Fazla ilgili aile	6
İlgisiz, kuralsız aile	11
Maddi durumu düşük	4
Orta veya iyi gelimli	2

Çizelge 2.2’de görüldüğü gibi öğretmenler “Cinsiyet Açısından” erkek (17), kız (5) yanıtlarını vermişlerdir. “Kardeşe Bağlı Olarak” çok kardeşi olan (13) , tek çocuk (2) , son çocuk (11), ilk çocuk (2) olarak belirtilmiştir. “Ekonomik Durum” etkisine bakıldığında maddi durumu düşük öğrencilerin (4), orta veya iyi gelirli (2) cevapları alınmıştır. “Aile İlgisi” etkisine bakıldığında değer eğitime ilgisiz olan aileler (11), aşırı ilgi gösteren aileler (6) yanıtları alınmıştır.

SÖ4: “Aile ilgisi olmayan her öğrenci sorumsuz oluyor, üstelik çocuk sayısı da fazlaysa çocuklar sorumluluklarını yerine getirmiyor. Ailenin ilgili olduğu durumlarda ise genelde erkek çocuk veya en küçük çocuk daha sorumsuz oluyor.”

SÖ15: “Genelde kız öğrencilerde karşılaştım bu durum ile ve bu öğrencilerimin ortak özellikleri fazla kardeşe sahip olmaları. Aileleri kalabalık olduğu için ebeveynler çocuklarına yeteri kadar vakit ayıramıyor ve dolayısıyla çocuk disiplinli bir anne baba ile yetişemiyor”

SÖ23: “Aşırı korumacı ailelerde veya abla, ağabey tarafından her ihtiyacı karşılanan küçük kardeşlerde sorumluluk duygusunun eksik kaldığını düşünüyorum.”

Çizelge 2.3. Öğretmenlerin “Sorumsuz olduğunu düşündüğünüz öğrencilerin sınıf içi davranışları ” yönergesine verdikleri cevapların analizi

Kodlar	Frekans
Ödev yapmaz	28
İsteksiz	8
Devamsızlık yapar, geç gelir	18
İlgisiz	7
Özgüveni eksik	4
Eşyasını getirmez, kaybeder	14
Konuşkandır	4
Bahane üretir, itiraz eder	4
Derse katılmaz	12

Çizelge 2.3’ e bakıldığında “Verilen Görev İle ilgili Sorumluluklar” kapsamında ödev yapmaz (28) cevabı alınmıştır. “Eğitim ve Öğretimle İlgili Sorumluluklar” dahilinde devamsızlık yapar, geç gelir(18), eşyasını unuttur(14), derse katılmaz(12), ilgisiz (7), isteksiz(8) cevapları alınmıştır. “Disipline Bağlı Sorumluluklar” açısından konuşkandır (4), bahane üretir ve itiraz eder (4) cevapları alınmıştır. “Sorumluluk Bilincine Sahip Olmanın Yarattığı Etki” bakımından özgüven eksikliği(4) ortaya çıkmıştır.

SÖ11: “Kendi sınıfımda gördüklerimden örnekler vermek istiyorum. Öğrencinin derse ilgisi, parmak kaldırması, ders programına uyması onun aslında sorumluluk aldığını gösterir. Çünkü öğretmenin ondan beklentilerini en iyi şekilde karşılamak ister. Ama sorumsuz öğrenci ise ödev yapmaz, vaktinde gelmeye çalışmaz, sürekli tuvalete gitmek gibi dersi engelleyici davranışlarda

bulunur, sınıf içi etkinliklere katılmak, öğretmenden olumlu şeyler duymak çok da umurunda olmaz.”

SÖ14: “Ödevlerini genellikle unuttur, ders araç gereçleri eksik gelir. Öğrenci okula zamanında geliyor ancak okul çıkışında aile öğrenciyi almaya geç geliyor. Teneffüs sonrası öğrenci özellikle 1.sınıfta geç kalıyordu. Ders sırasında not aldığımızda ben kontrol etmediğimde eksik not alma.”

SÖ17: “Ödev yapmama, kitap veya defter getirmeme, teneffüsten geç dönme.”

Çizelge 2.4. Öğretmenlerin “Sorumsuz olduğunu düşündüğünüz öğrencinin arkadaşlarına karşı tutum ve davranışları” yönergesine verdikleri cevapların analizi

Kodlar	Frekans
Asosyal, içe kapanık	11
Kuralsız, huzuru bozar	8
Şiddet gösterir	12
Ödünç eşyaya zarar verir	5
Dikkat çekmeye çalışır	2
Verdiği sözü tutmaz	2
Dışlanır	3
Sosyal	8

Çizelge 2.4’ e bakıldığında “Arkadaşlarına Davranışları” açısından şiddet gösterir (12), ödünç eşyaya zarar verir(5), verdiği sözü tutmaz(2) yanıtları alınmıştır. “Etkinliklere Gösterdiği Tepki” açısından kurallara uymaz (8), içine kapanık davranışlar göstermesi (11), sosyal olması (8), dikkat çekmeye çalışır (2) yanıtları alınmıştır. “Arkadaşlarının Verdiği Tepki” açısından dışlanır(3) cevapları alınmıştır.

SÖ15: “Bu konunun arkadaşlık ilişkilerini çok fazla etkilediğini düşünmüyorum. Mutlaka etkisi olsa da yine de bu öğrencilerin de kendi arkadaş çevreleri oluyor.”

SÖ16: “Arkadaşlarına karşı bu tipler genelde sosyal bir tavır içindedirler. Derslerde yaşadığı problemleri sosyal aktifi oynayarak kapatma telaşındadırlar.”

SÖ21: “Arkadaşlarıyla ilişkilerinde iyi gibi görünseler de bu öğrencilerin başka eşyalara zarar verme konusunda çekinmedikleri gözlemlenmiştir. Oynanan oyunların zamanla kavgaya dönmektedir.”

Çizelge 2.5. Öğretmenlerin “Sorumsuz olduğunu düşündüğünüz öğrencinin bu erdemden uzak olmasının sebebi” yönergesine verdikleri cevapların analizi

Kodlar	Frekans
Çevrede rol model eksikliği var	7
Ailenin sorumluluk eğitiminde eksikleri olması	11
Ailenin aşırı ilgili olması	3
Çocuğun değeri içselleştirememesi	4
Kalabalık aile yapısı	2
Yüksek gelir	1
Zeka	1
Doğuştan kaynaklı sorunlar	2
Aile içi problemler	1
Ailenin tutumu	10
Ailenin ilgisiz olması	3

Çizelge 2.5’e bakıldığında “Aileden Kaynaklı” olanlar çevresinde sorumluluk sahibi birey olmaması (7), ailenin sorumluluk eğitiminde eksiklerinin olması (11), ailenin öğrencinin görevini kendi yapması (3), ailenin çocukla ilgilenmemesi (3), aile içinde problemlerin olması (1), ailenin tutumu(10), kalabalık aile ortamında öğrenciye görev verilmemesi(2) olarak sunulmuştur. “Yapısından Kaynaklı” olanlar zeka(1), doğuştan kaynaklı sorunlar(2) olarak sunulmuştur. “Ekonomik Durum” bakımından yüksek gelir(1) olarak cevaplanmıştır. “Değer Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” bakımından öğrencilerin bu değeri içselleştirememesi (4) cevabı alınmıştır.

SÖ19: “Aile içinde bazı görevlerin verilmemesi.”

SÖ22: “Ailede bu bilincin zamanında verilmemiş, bireyin içselleştirmemiş olması.”

SÖ26: “Aileden gelen gözlemlendiği davranışlarla olabilir önemsememe, ağabey ya da ablanın davranışları.”

Çizelge 2.6. Öğretmenlerin “Sorumsuz olduğunu düşündüğünüz öğrencilere bu değeri kazandırmak için neler yapmaktasınız” sorusuna verdikleri cevapların analizi

Kodlar	Frekans
Veli ile iletişim kurarım	9
Ödül veririm	9
Ceza veririm	2
Yanlış yapma imkanı sunarım	1
Gözetimde tutarım	6
Olaya anında müdahale ederim	1
Grup çalışmalarına dahil ederim	4
Yapması gerekenler üzerine konuşurum	10
Görevler veririm	14
Değerli hissetmesine yardımcı olurum	4

Sorumluluk konulu film,drama, hikaye okuma etkinlikleri yaparım.	2
Başarı duygusunu hissetmesini sağlarım	2

Çizelge 2.6’da “Dışarıdan Destek İle Kazandırma” için veli ile iletişim kurma(9), grup çalışmalarına dahil ederim(4), film ve hikayelerden yardım alırım(2) yanıtları alınmıştır. “Beklentileri Sunarak” yapması gerekenler üzerine konuşma (10); “Ödül ve Cezaya Başvurarak” ödül veririm (9), ceza veririm(2) yanıtları alınmıştır. “Kontrole Bağlı” gözetimde tutarım(6), olaya anında müdahale ederim(1), görevler veririm(14) yanıtları alınmıştır. “Duygusal Yönden Yardım” başarı duygusunu hissetmesini sağlarım(2), yanlış yapma imkanı sunarım(1), değerli hissetmesini sağlarım(4) cevapları alınmıştır.

SÖ14: “Olumlu davranışlarını pekiştiriyorum, sınıfta görev veriyorum, evde ailelerinin takip etmesi için sorumluluk takip çizelgesi hazırlıyorum. Sorumlulukla ilgili hikaye okuma, drama yapıyoruz.”

SÖ18: “Özellikle sınıf içinde ona sorumluluk veriyorum ve bunun çok etkili olduğunu söyleyebilirim. Fotokopi kağıtları dağıtımı dolabımın sorumluluğu gibi ve doğru bir davranışta sözel pekiştireçler kullanmak. Neler yapılabileceği konusunda veliyi yönlendirmek.”

SÖ20: “Aileyle sürekli iletişim halindeyim.”

Çizelge 2.7. Öğretmenlerin “Sorumsuz olduğunu düşündüğünüz öğrencinin ileride sorumluluk sahibi bir birey olması için yapılmasının faydalı olacağını düşündüğünüz sınıf içi ve sınıf dışında uygulanacak çözüm önerileriniz” yönergesine verdikleri cevapların analizi

Kodlar	Frekans
Aile ile iş birliği yapılabilir	7
Aile eğitilebilir	3
Rehberlik servisinden destek alınabilir	2
Ödüllendirme yapılabilir	9
Ceza verilebilir	2
Hayvan veya bitki bakımı yaptırılabilir	5
Grup çalışmalarına katılabilir(Kulüp,spor...)	7
Sorumluluklarını yerine getirecek ortam hazırlanabilir	2
Görevler verilebilir(Başkanlık,ödev kontrolü, eşya emanet etmek...)	14
Sorumluluk üzerine konuşarak, benimsemesine yardımcı olmaya çalışılabilir	5
İlgisini çekecek etkinlikler ile keyif alması sağlanabilir	6

Çizelge 2.7’de “Dışarıdan Destek Alma” aile ile işbirliği yaparım(7), aile eğitilmeli(3), rehberlik servisinden destek alınabilir(2), grup çalışmalarına katılabilir(7) yanıtları alınmıştır. “Beklentileri Sunmak” sorumluluk üzerine konuşmalar yapma(5) yanıtı alınmıştır. “Ödül ve Cezaya Başvurma” ödüllendirme yaparım(9), ceza veririm(2) yanıtları alınmıştır. “Kontrole Bağlı” hayvan ve bitki bakımı yapmasını sağlamak(5), ortam hazırlamak(2), görevler verme(14) yanıtları alınmıştır. “Duygusal Yönden Destek” ilgisini çekmek ve keyif almasını sağlamak(6) cevapları alınmıştır.

SÖ24: “Görev vermek, sadece ders ve ödevlerle ilgili değil her konuda. Ona sınıfın bir parçası olduğunu, yapması gerekenlerin olduğunu fark ettirmek.

SÖ25: “Sınıf içinde bir sorumluluk vermek örneğin bir eşyaya sahip çıkmasını sağlamak Sınıf dışında bir spor dalına yönelmesinin sağlanması.”

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde bulgular ilgili alan araştırmalarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiş ve sonuçlar belirlenmiştir.

Öğretmenlere göre sorumluluk “Üzerine düşen görev veya yükümlülüğü zamanında bilinçli bir şekilde yerine getirmek.” olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların çoğu sorumluluğu yapması gereken ve yerine getirmesi beklenen olarak tanımlamıştır aynı zamanda sorumluluğun bir görev olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı sorumluluğu yükümlülük olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerden sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin demografik bilgilerine dair soruya verdikleri cevaplara göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha sorumsuz olduğu söylenebilir. Sorumsuz olarak evin en küçük çocuğu yine ilk çocuğuna göre daha çok yinelenmiştir. Ailenin fazla ilgisinden dolayı çocuğu görevlerinden uzaklaştırması, öğrencinin sorumluluklarını ailenin yerine getirmesi çocuğun sorumsuzluğuna yol açtığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bunun tersi olarak aşırı ilgisiz ailelerin de çocuğa yine yeteri kadar görev vermemesi ve sorumluluk örneği sergilememesi de çocuğun sorumsuz birey olmasına sebep olduğu düşünülmüştür.

Sorumluluk bilinci oluşturulamamış öğrencilerin sınıf içi davranışlarına dair öğretmenlerin gözlemleri çoğunlukla ödev yapmadıklarında toplanmıştır. Bu öğrencilerin devamsızlıklarının çok olduğu veya derslere genellikle geç geldiği söylenebilir. Ders esnasında derse katılmadıkları, zorlama ile cevap verdikleri, etkinliklere karşı isteksiz ve ilgisiz oldukları, ders dışı konuşmalar ile konuyu dağıtmaya uğraştığı, öğretmene karşı bahaneler ürettiği ve itiraz ettiği belirtilmiştir. Ders programına uygun araç ve gereç getirmeme, eksik getirme, sınıf için de bu eşyayı kaybetme gibi davranışlar gözlemlendiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Sorumluluk duygusuna sahip olmayan verilen görevi başarma duygusunu tatmamış bu öğrencilerin özgüveninin eksik olduğu söylenebilir.

Sorumluluk bilincine sahip olmayan öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde çoğunlukla asosyal davranışlar sergilediği ve içine kapanık olduğu belirtilmiştir. Bunun aksine bazı katılımcılar bu öğrencilerin sosyal olduğu ve sorumsuz olmasının arkadaşlık ilişkilerine zarar vermediğini ifade etmiştir. Arkadaşlarıyla oyunları esnasında kurallara uymadıkları, huzuru bozdukları ifade edilmiştir. İstedikleri olmadığında ya da arkadaşlarının arasına kabul edilmediklerinde şiddet gösterdikleri sıklıkla söylenmiştir. Arkadaşlık bağlarından olan ödünç eşya alma ve verme olaylarında genellikle eşyalara zarar verdikleri, verdikleri sözleri tutmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Bazı katılımcılar bu öğrencilerin gösterdikleri davranışlardan dolayı arkadaşları tarafından dışlandıklarını söylemişlerdir. İnsanın sosyal bir varlık olduğu gerçeği karşısında çocuğun öğrenemediği sorumluluk değeri sonrasında kendi sosyal çevresinde nasıl davranışlar sergilediği ve davranışlara maruz kaldığı bellidir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin sorumluluk bilincine sahip olmamasında ki en büyük etmen ailenin bu eğitimi vermesinde eksiklerinin olmasıdır. Bunun yanı sıra ailenin yanlış tutumları ve öğrencinin çevresinde rol model eksiliği sıklıkla yinelenen cevaplar arasındadır. Çocuğun bu değeri içselleştirememesi de verilen cevaplardan biridir, çocuğa anne ve babanın farklı tutumlar ile yaklaşması, evde bu değer verilmezken okulda verilmeye çalışılması ya da tersi bir durumda çocuk bu değeri tam olarak öğrenememektedir. Ailenin aşırı ilgisiz olması ya da aşırı ilgili olup çocuğun sorumluluklarını yapması, kalabalık bir ailede çocuk ile ilgilenmeye fırsat bulunamaması veya çocuğa evde yapılacak bir görevin kalmaması söylenebilir. Bazı öğretmenlerce bu değerın çocuk tarafından öğrenilememesinin sebepleri arasında yapısından kaynaklı veya zekanın etkili olabileceği cevapları verilmiştir.

Öğretmenlerin sıklıkla şikayet ettikleri sorumsuzluğa karşı başvurdukları çözüm yolları arasında çoğunlukla görev veya sorumluluk verim, cevabı vardır. Bir diğer çok fazla yinelenen cevaplardan yapması gerekenler üzerine öğrenci ile konuşma yapmaktır. Fakat sözel uyarılar öğrenciler için her zaman etkili bir yol olmayabilir. Değerler genellikle davranışa yöneliktir, bu yüzden değerler eğitimi yaparak ve yaşatarak öğretilmeye çalışılmalıdır. Bazı öğretmenlerce veli ile iletişim kurmak ve ödül vermek cevabı aynı sıklıkla yinelenmiştir. Ailenin ilk eğitimimizi aldığımız yer olmasından bu değerın ailede mutlaka öğrenilmesi gereklidir, okulda öğretmenin vereceği eğitim ile bu değer pekiştirilmeli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmelidir.

Sorumsuz öğrenciler genellikle derslerde ilgisiz ve isteksiz, öğretmenlerce bu davranışlara engel olmak için öğrencileri sürekli gözetimde, denetim altında tutmak gibi cevapları vardır. Sorumluluk eğitiminde çocukların özgürlüğüne engel olmadan içinden geldiği gibi yapabilmesine fırsat tanınmalıdır. Sorumsuz olarak nitelendirilen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde başarısız olmasına engel olmak için onu grup çalışmalarına dahil etmek de verilen cevaplardan biridir. Bazı öğretmenlerin sorumluluğunu yerine getirmeyen öğrencilere ceza verdiği belirtilmiştir. Hiç başarma duygusunu tatmamış bir öğrencinin tabii ki kendisine güvenme problemi oluşabilir, öğretmenlerin bir kısmı bunun için öğrencinin kendini değerli hissetmesine ve başarma duygusunu tatmasına yardımcı olacak davranışlarda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Sorumluluk konulu film,

hikaye veya drama çalışmaları da öğrencilerin bu değeri benimsemesine yardım olmak için işe koşulmuş çözümlerden biridir. Katılımcılara yaptıklarının yanında ne yapılabileceği sorulmuştur, görev vermek (Başkanlık, ödev kontrolü, eşya emanet etmek vb.) en sık alınan cevaptır. Sorumluluklarını yerine getiren öğrencileri pekiştirmek yani ödüllendirmek, bu davranışı sıklaştırabileceği için yine öğretmenlerce önerilmiştir. Öğrencilerin sorumsuz olması onu asosyal yapabildiği gibi aksine etkilemediği bulgularına ulaşıştık, bu öğrencileri grup çalışmalarına dahil etmek içine kapanık öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayabileceği gibi sosyal olan öğrencilerin de grup çalışmalarında sorumluluklarını yerine getirmesi beklenmektedir.

Ailenin eğitimde ne kadar etkili ve önemli bir yere sahip olduğunu bilen öğretmenlerimiz veli ile işbirliği içinde olmayı önermişlerdir. Bununla birlikte velilerin sorumluluk konusunda eğitilmesi gerektiği düşünülmektedir. Rehberlik servisinden bu öğrenciler ve aileleri için destek alınması fikri öne sürülmüştür. Sorumluluk üzerine konuşmalar yapmak cevaplardan biridir. Sorumluluk sahibi olmayan öğrencilerin dikkatini çekmek adına keyifli ve ilgi çekici ders aktivitelerine başvurmak düşünülebilir. Bu öğrencilere hayvan ve bitki bakımı ile hem eğlenecekleri ve onlar için eğitici olabilecek görevler verilebilir. Az yinelenen cevaplar arasında ceza vermek, sorumluluklar için ortam hazırlamak vardır.

5.KAYNAKÇA

- [1] Acar Başeğmez D., *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, 2017.
- [2] Çoban, O., *Sokratik Sorgulama Yöntemi İle Sorumluluk Değerinin Öğretimi*, Doktora Tezi Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2016.
- [3] Güney, S., *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- [4] Kafkas, K., *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerileri İle Sorumluluk Ve Algılanan Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzincan, 2018.
- [5] Tekin, S., *İlkokul 4. Sınıflarda Etkinlik Temelli Değer Eğitimi Yoluyla Sorumluluk Değerinin Kazandırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzincan, 2019.
- [6] Yontar, A., *Sorumluluk Eğitiminde Ceza Uygulamalarına İlişkin İlköğretim 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2007.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE EĞİTİM BİLİŞİM AĞI (EBA) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Melek AK¹, Mehmet Faik YILMAZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 0000-0003-0198-6505

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 0000-0002-1006-2470

ÖZET

Bu çalışmanın amacı pandemi döneminde yoğun olarak kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasını, uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullanım durumlarına ve görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ülkemizin çeşitli yerlerinde devlet okullarında görev yapan 125 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan 11 soruluk Öğretmen Görüş Formu kullanılmış ve bir adet görüş bildirebilecekleri açık uçlu soru eklenmiştir. Verilerin analizinde SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılarak çarpıklık ve basıklık, Crombach Alpha ve Spearman Brown değerleri, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerleri, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin EBA hakkında görüşlerinde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık olup olmadığına chi square testi yapılarak bakılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin EBA uygulamasını kullanma düzeylerinin yeterli olduğu ve pandemi sürecinde EBA'yı etkin ve başarılı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf düzeyi açısından anlamlı fark olmadığı, yaş açısından 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara uygun olarak EBA'nın uygulayıcısı olan öğretmenlere, araştırmacılara ve EBA geliştiricilerine önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: eğitim bilişim ağı (eba), sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitim, öğretmen görüşleri.

ABSTRACT

The aim of this study is to assess intensively used EBA application during the pandemic according to the classroom teachers' usage situations and their views. In accordance with this purpose, descriptive and correlational survey model among associational quantitative study methods are used. The study is applied to 125 teachers who are on duty in public schools from various parts of our country in 2020-2021 educational year. As data collecting tool, Teacher' Opinion form, consisting

of two parts and 11 questions, is used and an open ended question through which they can express their opinion is added. In analyzing the datas, skewness and kurtosis values, Crombach Alpha and Spearman Brown values, arithmetic average, standard deviation, percentage and frequency values, minimum and maximum values are calculated by using The Statistical Packet for Social Sciences 22.0 program. Whether there is a meaningful difference in teachers' opinions about EBA depending on the age, gender, professional seniority and class degree is determined by using chi square test. According to the study datas, the classroom teachers have enough level of EBA usage and they find it effective and successful in the period of the pandemic. It is found out from the study that in teachers' opinions about EBA, there is not a big difference in gender, professional seniority and class degree but in terms of age, there is a meaningful difference in 20-25 years old teachers favor. In accordance with the results gotten, the teachers who are appliers of EBA, the teachers and EBA developers are made suggestions.

Key Words: Educational Informatics Net (Eğitim Bilişim Ağı-EBA), the classroom teachers, distance learning, teachers' opinion

1. GİRİŞ

İlk defa Çin'in Wuhan kentinde görülen koronavirüs(Covid-19) salgını kısa bir süre içerisinde dünyayı etkileyen bir pandemi halini almıştır. Bu kadar kısa sürede büyük kitlelere bulaşan bu salgın hayatımızı birçok alanda etkileyerek büyük değişimler yaşanmıştır. Büyük değişim yaşayan alanlardan biri de eğitimidir. Birleşmiş Milletler (BM) tarafından Ağustos 2020'de yayınlanan belgeye göre salgın en büyük etkiyi %90'dan fazla öğrenciyi etkileyen pandemide yaklaşık 1,6 milyar öğrencinin etkilendiği rapor edilmiştir (Hermanto et al, 2021). Pandemide en çok etkilenen alanlardan biri olan eğitim, pandemi sona erdiğinde de en çok değişim olması beklenen alanlardandır. Eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğramaması için, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de uzaktan öğretim süreci başlamıştır. (MEB, 2021a). Uzaktan eğitim en genel anlamıyla, öğretmen ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda bulunmaları sebebiyle, derslerin işlenmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması için bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmalarına bağlı olarak işlenen bir öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Valentine, 2002). Uzaktan eğitimin tarihi 1700'lü yıllara dayanmasına rağmen, dünya tarihinde ilk kez 2020 yılında önemi artmış ve özellikle Aralık 2019'un sonlarına doğru başlayan Covid-19 salgını sonrası uzaktan eğitim dünya gündemine yerleşmiştir.(Eken, Tosun, Tuzcu Eken, 2020). Tüm dünyada görülen pandeminin uzaktan eğitime etkileri Türkiye'de de görülmektedir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 23 Mart 2020 tarihinden itibaren üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı)

üzerinden her okul kademesindeki öğrencileri uzaktan eğitim kapsamına almıştır. (MEB, 2021b). EBA, uzaktan eğitim sürecinde en çok kullanılan çevrimiçi eğitim araçlarından biri olmuştur. E- içerik konusunda öğretmen ve öğrencilere yardımcı olması amacı ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından planlanmış olup FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesinin önemli unsurlarındandır(Bal ve Boz, 2017). Uzaktan eğitim sürecinde etkin rol oynayan EBA'nın asıl uygulayıcısı öğretmenlerdir. EBA ile ilgili çalışmaların branş özelinde incelenmeye ihtiyacı olduğu çok açıktır.(Erensayın ve Güler, 2019) Bulgulara göre en çok ortaokul kademesinde EBA'ya yönelik araştırma gerçekleştirken okul öncesi ve ilkokul düzeyinde EBA'nın kullanımına yönelik araştırma sayısı çok azdır.(Gezer, Durdu 2020). Alanyazında incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin EBA ile ilgili görüşlerine az sayıda araştırmada yer verildiği ancak uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin EBA ile ilgili görüş ve düşüncelerine yer verilmediği belirlenmiştir. Araştırmamızın bu konuda literatürde bulunan eksikliği giderebileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı(EBA) hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yolu izlenmiştir. Araştırmada, betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim- öğretim yılında devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinden random usulü ile belirlenen ve gönüllü katılım gösteren 125 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri;

Çizelge 1: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde(%)
Kadın	100	80
Erkek	25	20
Toplam	125	100

Çizelge 1'de katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %80'inin kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Çizelge 2: Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Frekans(f)	Yüzde(%)
0 – 5 yıl	32	25,6
6 – 10 yıl	28	22,4
11- 15yıl	20	16,0
16- 20 yıl	15	12,0
20 yıl ve üstü	30	24,0
Toplam	125	100,0

Çizelge 2’de katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımı incelendiğinde 0-5 yıl görev yapanların %25,6 sını oluşturduğu görülmektedir.

Çizelge 3: Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	Frekans(f)	Yüzde(%)
20-25 Yaş	9	7,2
26-30 Yaş	34	27,2
31-35 Yaş	23	18,4
36- 40 Yaş	23	18,4
41 Yaş ve Üzeri	36	28,8
Toplam	125	100,0

Çizelge 3’te katılımcıların yaş aralıklarına göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Çizelge 4: Katılımcıların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Frekans(f)	Yüzde(%)
1. Sınıf	27	21,6
2. Sınıf	31	24,8
3. Sınıf	23	18,4
4. Sınıf	44	35,2
Toplam	125	100,0

Çizelge 4’te katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 4. sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında verilerin toplanması için anket tekniği kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Çiftçi ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşleri Formu” uygulanmıştır. Araştırmacıların Fen Bilimleri öğretmenleri için geliştirdikleri anket, araştırmada sınıf öğretmenlerine uyarlanarak kullanılmıştır. 11 maddeden oluşan anket 5’li likert tipinde ve iki alt boyuta sahip ölçme aracıdır. Kullanıcı görüşlerini almak için ankete açık bir madde eklenmiştir. Anket “Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmen Görüşleri Formu’nun iç tutarlılık ile ilgili güvenilirlik düzeyini ölçmek maddelerin homojenliğini sorgulamak amacıyla Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Formun iki yarı test güvenilirliğini hesaplamak amacıyla Spearman Brown güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Öğretmen görüş formuna ilişkin güvenilirlik katsayısı Tablo 5’te yer almaktadır.

Çizelge 5:Öğretmen Görüş Formu’nun Cronbach Alpha ve Test Yarılama Güvenirlik Katsayısı

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Testi Yarılama
Öğretmen Görüşleri Formu	11	0,76	0,67

Ölçeğin güvenilirlik katsayısı Çiftçi ve Aydın’ın çalışmasında 0,73 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri 0,76, testi yarılama değeri ise 0,67 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri “0” ile “1” arasında değişmektedir. Değer 0.60 ile 0.80 arasında ise oldukça güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında ise yüksek güvenilirlikte olduğunu göstermektedir.(Yıldız ve Uzunsakal, 2018). Görüş formumuzun Cronbach Alpha katsayısına baktığımızda oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Raines-Eudy (2000) güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen katsayı değerlerinin 0.50’den büyük olmasının kabul edilebilir bir değer olduğunu belirtmektedir. Formun Testi yarılama değerine baktığımızda ise kabul edilebilir bir değer olduğu görülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma çerçevesinde uygulanan çalışma grubunun görüşlerini ortaya koymak için frekans ve yüzdeleri, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler SPSS 22 (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı ile analiz edilerek betimsel istatistik yapılmıştır. Anket için aritmetik ortalamalar yorumlanırken 1.00- 1.95 “Kesinlikle katılmıyorum”, 1.96 – 2.90 “Katılmıyorum”, 2.91 – “Kararsızım”, 3.41 – 4.20 “Katılıyorum” 4.21 – 5.00 “Kesinlikle Katılıyorum” derecesinde değerlendirilmiştir. Ölçekteki puanlar 1 ile 5 arasında olduğundan, puanlar 5.00’a yaklaştıkça öğretmenlerin EBA hakkındaki görüşlerinin yeterliliği yüksek, 1.00’a yaklaştıkça düşük şekilde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılarak verilerin normal dağılıma uygunluğunu karşılamak için basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında bulunması normal dağılım için uygundur (Hair vd., 2013) Bu çalışmada çıkarımsal analize yönelik varsayımlar yapılırken çalışma grubunun formdaki sorulara vermiş olduğu cevapların cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı araştırmak için ki kare (chi square) bağımsızlık testi uygulanmıştır. Anlamlılık derecesi belirlemede 0.05 güven düzeyi (alfa değeri) olarak alınmıştır. Bu değer 0.05 değerinden küçük ise modelin uyum iyiliğine sahip olduğu, 0.03 değerinden daha küçük ise modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğu kabul edilir (Byrne, 1998). Ayrıca ankete katılan sınıf öğretmenlerinin açık uçlu soruya verdikleri cevaplarla bütüncül olarak değerlendirilmiş, elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak açıklanmıştır.

3. BULGULAR

Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt amaçları esas alınarak betimsel istatistik verileri ardından çıkarımsal istatistik verileri sunulmuştur.

3.1. Betimsel İstatistiğe Dayalı Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacıyla ilgili bulgulara değinmeden önce kullanılan veri toplama aracından elde edilen puanların normal dağılımını vermek araştırmamızı evrene genelleyebilmek açısından uygun olacaktır. Verilerin normal dağılıma uygunluğuna ait çarpıklık ve basıklık değerleri Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6: Öğretmen Görüş Formu'nun Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen Görüşleri Formu	125	0,00	0,00

Çizelge 6 incelendiğinde Öğretmen Görüş Formu'nun çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında bulunduğu için normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

Çizelge 7: Öğretmen Görüş Formu'nun Soru Bazlı Frekans ve Yüzde İstatistikleri

	f	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Toplam
1.EBA sınıf öğretmenliği açısından yeterli dokümana sahiptir.	4	60	18	37	6	125	
	3,2	48,0	14,4	29,6	4,8	100	
2.EBA'yı düzenli olarak kullanıyorum.	2	15	12	68	28	125	
	1,6	12,0	9,6	54,0	22,4	100	
3.EBA kullanım arayüzü kolay ve anlaşılır bir platformdur.	6	11	19	69	20	125	
	4,8	8,8	15,2	55,2	16,0	100	
4.EBA'yı derslerimde etkin olarak kullanıyorum.	3	29	21	60	12	125	
	2,4	23,2	16,8	48,0	9,6	100	
5.Canlı derslerimi EBA üzerinden aktif olarak yapıyorum.	4	15	9	48	49	125	
	3,2	12,0	7,2	38,4	39,2	100	
6.EBA öğretmen ve öğrenci puanlama sistemini faydalı buluyorum.	40	29	21	24	11	125	
	32,0	23,2	16,8	19,2	8,8	100	
7.EBA mesleki gelişim videolarımı takip ediyorum.	3	15	19	62	26	125	
	2,4	12,0	15,2	49,6	20,8	100	
8.EBA'yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı buluyorum.	2	14	24	72	13	125	
	1,6	11,2	19,2	57,6	10,4	100	
9. EBA e-içerik kısmına çeşitli ders materyalleri ekliyorum	10	41	17	50	7	125	
	8,0	32,8	13,6	40,0	5,6	100	
10. EBA sorular ve sınavlar kısmına çeşitli sorular ekliyorum.	7	36	14	59	9	125	
	5,6	28,8	11,2	47,2	7,2	100	
11.Öğrencilerime EBA üzerinden ödevler gönderiyorum.	2	22	11	59	31	125	
	1,6	17,6	8,8	47,2	24,8	100	

Çizelge 7'ye bakıldığında öğretmenlerin %51,2'sinin EBA'nın sınıf öğretmenliği açısından yeterli dokümana sahip olmadığını düşündükleri, öğretmenlerin %76,4'ünün EBA'yı düzenli olarak kullandıklarını görülmektedir. Öğretmenlerin %71,2'sinin EBA'yı kullanım ve arayüz açısından kolay ve anlaşılır buldukları, öğretmenlerin %57,6'sının EBA'yı derslerinde etkin olarak kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %77,6'sının canlı derslerini EBA üzerinden yaptıkları, öğretmenlerin %55,2'sinin EBA öğretmen ve öğrenci puanlama sistemini faydalı bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %70,4'ünün mesleki gelişim videolarını EBA üzerinden takip ettikleri, öğretmenlerin %68'inin EBA'yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %45,6'sının EBA e- içerik kısmına çeşitli ders materyalleri ekledikleri, öğretmenlerin %54,4'ünün EBA sınav ve sorular kısmına çeşitli sorular ekledikleri öğretmenlerin %72'sinin EBA üzerinden öğrencilere ödevler gönderdiği görülmektedir. Verilerin cevapların yüzdelere bakıldığında sınıf öğretmenlerinin %68'i tarafından Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı görülmektedir.

Çizelge 8:Öğretmen Görüş Formu'na İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

İfadeler	X	S
1.EBA sınıf öğretmenliği açısından yeterli dokümana sahiptir.	2.85	1.04
2.EBA'yı düzenli olarak kullanıyorum.	3.84	0.96
3.EBA kullanım arayüzü olarak kolay ve anlaşılır bir platformdur.	3.69	1.00
4.EBA'yı derslerimde etkin olarak kullanıyorum.	3.39	1.02
5.Canlı derslerimi EBA üzerinden aktif olarak yapıyorum..	3.98	1.11
6.EBA öğretmen ve öğrenci puanlama sistemini faydalı buluyorum.	2.50	1.34
7.EBA, mesleki gelişim videolarını takip ediyorum.	3.74	0.99
8.EBA 'yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı buluyorum.	3.64	0.87
9.EBA e- içerik kısmına çeşitli ders materyalleri ekliyorum.	3.02	1,13
10.EBA sorular ve sınavlar kısmına çeşitli sorular ekliyorum.	3.22	1,11
11.Öğrencilerime EBA üzerinden ödevler gönderiyorum.	3.76	1.06

Çizelge 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, EBA'nın yeterli dokümana sahip olup olmaması, EBA'nın etkin olarak kullanılması, e- içerik kısmına çeşitli ders materyalleri ekleyip eklemedikleri, sorular ve sınavlar kısmına çeşitli sorular ekleyip eklemedikleri ifadelerine karşı kararsız oldukları görülmektedir. Yine Çizelge 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları cevapların ortalamalarına bakıldığında ağırlıklı olarak yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Yeterli düzeydeki en yüksek ortalamaya sahip cevapların;

- ✓ 3.98 ortalamayla “Canlı derslerimi EBA üzerinden aktif olarak yapıyorum.”
- ✓ 3.84 ortalamayla “EBA'yı düzenli olarak kullanıyorum.”
- ✓ 3.76 ortalamayla “Öğrencilerime EBA üzerinden ödevler gönderiyorum.”
- ✓ 3.74 ortalamayla “EBA mesleki gelişim videolarını takip ediyorum.”

- ✓ 3.69 ortalamayla “EBA arayüzü kolay ve anlaşılır bir platformdur.”
- ✓ 3.64 ortalamayla “EBA’yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı buluyorum.”
olduğu görülmektedir.
Biraz yeterli ortalamaya sahip cevapların;
- ✓ 3.39 ile “EBA’yı canlı derslerimde etkin olarak kullanıyorum.”
- ✓ 3.22 ile “EBA sorular ve sınavlar kısmına çeşitli sorular ekliyorum.”
- ✓ 3.02 ile “EBA e-çerik kısmına çeşitli ders materyalleri ekliyorum.”
- ✓ 2.85 ile “EBA sınıf öğretmenliği açısından çeşitli dökümanlara sahiptir.”
olduğu görülmektedir.

Verilen cevaplamalara bakıldığında yetersiz ortalamaya sahip cevabın 2.50 ortalama ile “EBA öğretmen ve öğrenci puanlama sistemini faydalı buluyorum.” olduğu görülmektedir. Ankete verilen cevaplarda çok yeterli ya da çok yetersiz ortalamaya sahip cevap bulunmadığı görülmektedir.

Çizelge 7:Öğretmen Görüş Formu’nun Ortalama Bazlı İstatistikleri

Ölçek	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Öğretmen Görüşleri Formu	125	1,00	5,00	3,42	1,06

Çizelge 19 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüş formundaki sorulara verdikleri cevapların puanları 1.00- 5.00 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin görüş puanlarının ortalaması 3.42 ± 1.06 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen ortalamaya bakıldığında sınıf öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri arasındaki fark küçük olduğundan katılımcıların görüşlerinin homejen bir yapıya sahip olduğu ve grup başarısını arttırdığı yorumu yapılabilir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmenlerinin EBA hakkında görüşlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

3.2.ÇIKARIMSAL İSTATİSTİKLER

Çalışma grubunun formdaki sorulara vermiş olduğu cevapların cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı araştırmak için yapılan ki- kare hesaplamalarında belirgin anlamlılık değerinde olanlar, $p < 0.05$ şeklinde belirlenmiş olup tablolar oluşturulmuştur. Ki kare (chi square) testinin bulguları Çizelge 10’de gösterilmiştir.

Çizelge 8:EBA görüşleriyle ilgili ki – kare değerleri

No.	Maddeler	Yaş		Cinsiyet		Mesleki kıdem		Sınıf düzeyi	
		χ^2	$p<,05$	χ^2	$p<,05$	χ^2	$p<,05$	χ^2	$p<,05$
1	EBA sınıf öğretmenliği açısından yeterli dokümana sahiptir.	32,771a	,008	12,027a	,017	23,957a	,090	12,990a	,370
2	EBA'yı düzenli olarak kullanıyorum.	26,754a	,044	8,503a	,075	21,614a	,156	18,963a	,089
3	EBA kullanım arayüzü kolay ve anlaşılır bir platformdur.	75,881a	,000	6,241a	,182	39,139a	,001	26,098a	,010
4	EBA'yı derslerimde etkin olarak kullanıyorum.	23,897a	,092	12,754	,013	22,074a	,141	16,085a	,187
5	Canlı derslerimi EBA üzerinden aktif olarak yapıyorum.	26,374a	,049	7,712a	,103	17,830a	,334	11,044a	,525
6	EBA öğretmen ve öğrenci puanlama sistemini faydalı buluyorum.	37,182a	,002	2,937a	,568	24,410a	,081	19,324a	,081
7	EBA, mesleki gelişim videolarını takip ediyorum.	34,318a	,005	7,216a	,125	19,481a	,245	9,538a	,656
8	EBA'yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı buluyorum.	15,923a	,458	3,959a	,410	39,651a	,001	8,090a	,778
9	EBA e-çerik kısmına çeşitli ders materyalleri ekliyorum.	16,034a	,451	3,670a	,453	17,215a	,372	5,253a	,949
10	EBA sorular ve sınavlar kısmına çeşitli sorular ekliyorum.	15,794a	,467	7,987a	,092	17,842a	,333	18,543a	,100
11	Öğrencilerime EBA üzerinden ödevler veriyorum.	32,067a	,010	14,055a	,007	23,925a	,091	20,998a	,050

Çizelge 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşlerinin, ölçeğin geneline bakıldığında yaş değişkeninde $p<0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılık gösterdiği, cinsiyet, mesleki kıdem ve sınıf düzeyine anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Madde bazında değerlendirildiğinde yaş değişkenine göre;“EBA sınıf öğretmenliği açısından yeterli dokümana sahiptir.” maddesinde

$\chi^2 = 32,771$ ve $p<0,05$; “EBA'yı düzenli olarak kullanıyorum.” maddesinde

$x^2=26,754$ ve $p<0,05$; “EBA arayüzü ve kullanımı kolay ve anlaşılır bir platformdur.” maddesinde $x^2=75,881$ ve $p<0,05$; “Canlı derslerimi EBA üzerinden aktif olarak yapıyorum.” maddesinde $x^2=26,074$ ve $p<0,05$; “EBA öğretmen ve öğrenci puanlama sistemini faydalı buluyorum.” maddesinde $x^2=37,182$ ve $p<0,05$; “EBA mesleki gelişim videolarını takip ediyorum.” maddesinde $x^2=34,318$ ve $p<0,05$; “Öğrencilerime EBA üzerinden ödevler veriyorum.” maddesinde $x^2=32,067$ ve $p<0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre;

“EBA sınıf öğretmenliği açısından yeterli dokümana sahiptir.” maddesinde $x^2=12,027$ ve $p<0,05$; “EBA’yı derslerimde etkin olarak kullanıyorum.” maddesinde $x^2=12,754$ ve $p<0,05$ ve “Öğrencilerime EBA üzerinden ödevler veriyorum.” maddesinde $x^2=14,055$ ve $p<0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Mesleki kıdem değişkenine göre;

“EBA kullanım ve arayüz olarak kolay ve anlaşılır bir platformdur.” maddesinde $x^2=39,139$ ve $p<0,05$; “EBA’yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı buluyorum.” Maddesinde $x^2=39,651$ ve $p<0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Sınıf düzeyi olarak;

“EBA kullanım ve arayüz olarak kolay ve anlaşılır bir platformdur.” maddesinde $x^2=26,098$ ve $p<0,05$; “Öğrencilerime EBA üzerinden ödevler veriyorum.” maddesinde $x^2=20,998$ ve $p<0,05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde EBA kullanma durumlarının ve EBA hakkındaki görüşlerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde (Güvendi, 2014) de branş bazında EBA kullanım sıklığına baktığında en fazla ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin EBA’yı kullandığını ifade etmişlerdir. Farklı şekilde (Kurtde, Fidan, Erbasan ve Kolsuz 2016) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin EBA ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadığını, sınıf öğretmenlerinin EBA’yı sıklıkla kullanmadığını belirtmişlerdir. Eba kullanımının artma sebebi pandemi ile birlikte aynı ortamda bulunamayan öğrenci ve öğretmene mekân birlikteliği sağlaması, EBA’ya verilen değer artması, EBA’nın e-çerik açısından zengin olması, fırsat eşitliği sağlaması, eba üzerinden ödev gönderebilme, canlı derslerin EBA üzerinden yapılması olabilir. (Başaran, 2020) de salgın sürecinde EBA’nın kullanımının arttığını uzaktan eğitimin

ekonomik olduğu, fırsat eşitliği sağladığı, olağanüstü dönemde eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğramadan devam ettiği sonucuna ulaşmıştır. EBA'nın sınıf öğretmenleri açısından yeterli dokümana sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demirli ve ark.(2016) da EBA'nın e-içerik açısından eksiklikleri olduğunu, (Alabay, 2015) de benzer şekilde EBA içeriklerinin yeterli olmadığını uzmanlarca zenginleştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Bunun sebebi öğretmenlerin EBA'ya içerik üretmek konusunda isteksiz olmaları, EBA'ya diğer öğretmenlerin eklenen içeriklerinden faydalanması için EBA yetkililerinin onayı gerekmesi ve bunun uzun sürmesi olabilir. “EBA hakkındaki düşünceleriniz ve EBA'nın geliştirilmesi için neler yapılabilir?” açık uçlu sorusuna verilen cevaplarda:

Ö1: “1. Sınıf doküman içeriği artırılabilir.”

Ö2: “İlkokulu düzeyine ve seviyesine uygun yazılı ve görsel içerikler, etkinlikler ve değerlendirmeler eklenmelidir.”

Ö3: EBA'da ilkokul 1.,2., ve 3. Sınıf düzeyinde yeterince içerik yok. İçeriklerin artırılması gerekli.Kontrole gönderilen içerikler incelenmiyor. Bu konuda daha fazla öğretmen görevlendirilebilir.”

(Sayın 2018) de araştırmasında ilkokul 1,2,3 ve 4. Sınıf düzeyinde EBA sisteminde kalma sürelerini incelemiş ve buna bağlı olarak 1,2 ve 3. Sınıflarda yeterli e-içerik olmadığını 4. sınıflarda ise daha çok Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinde içeriğin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadan elde ettiğimiz bulgularla benzerlik göstermekte ancak bizce uzaktan eğitim sürecinde EBA e-içerikleri zenginleştirilmiş, ancak halen her sınıf seviyesi için yeterli düzeyde değildir.

EBA'nın kullanım ve arayüz bakımından kolay bir platform olduğu bir diğer sonuçtur. (Kapıdere, Çetinkaya 2017) da EBA uygulamasının basit, sade ve kolay anlaşılabilir bir yapısı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %57'si EBA'nın derslerde etkin kullanıldığını belirtse de kararsız ve katılmayanların oranı da oldukça fazladır. Bunun sebebi alt yapı problemleri, teknolojiye uyum sağlama gücü, her konuda e-içeriklerin bulunmaması olabilir.

Canlı derslerin EBA üzerinden aktif olarak yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi pandemi sürecinde EBA'ya canlı ders özelliği eklenmesi zoom, skype gibi diğer programlarla birlikte canlı dersin EBA üzerinden yapılabilir olması olabilir.

Benzer şekilde (Saygı, 2020) Katılımcıların %80'inin canlı derslerde EBA alt yapısını kullandıkları, öğrencilerin ise %70'inin kısmen canlı derslere katılabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bunların sebepleri katılımcıların ülkenin farklı bölgelerinden seçilmeleri, alt yapı ve internet probleminin fazlaca olduğu bölgelerde öğrencilerin canlı derse katılımı da düşük olmaktadır. Öğretmen ve öğrenci puanlama sisteminin faydalı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi puanlamanın öğretmen ve öğrenciler arasında yarış haline gelmesi, fazla sayıda sınıfı bulunan öğretmenin gönderdikleri etkinliklerden daha fazla puan alması ve bunun haksızlık olarak görülmesi, öğrencilerin EBA puanı hileleriyle puanlarını yükseltmeleri olabilir. (Doğan,2020) de benzer şekilde EBA ilk kurulduğunda önemsenmeyen puanlar öğretmenlerde stres ve kaygıya yol açmış bu oran %45 şeklinde bulunmuştur. Etkinlik ve puanlar öğretmenlerde yaşattığı stres ve kaygı durumu çocuklarda da görülebileceği puanlama sisteminin öğrenciler arasında EBA üzerinde bir sıralama oluşturduğundan, puanlama sistemi tarafımızca faydalı görülmemektedir. Öğretmenlerin %70.4'ünün EBA mesleki gelişim videolarını takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi pandemi sürecinde seçenekleri arttırılan uzaktan hizmet içi eğitimleri olabilir. EBA e- içerik kısmına ders materyalleri eklemeleri konusunda çoğunluğun ekmediği ya da kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde (Kurtde, Fidan, Erbasan ve Kolsuz 2016) da çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin EBA'daki e-içeriklerden faydalandıkları ancak EBA için e-içerik üretmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin %72'sinin öğrencilerine EBA üzerinden ödev gönderdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde (Kırmızıgül,2020: 288) de EBA aracılığıyla canlı derslere başlanılmayan süreçte öğrenciler EBA üzerinden ödevlendirilmiş, canlı derslere başladığında da EBA'dan desteklendiğini söylemektedir. Öğretmenlerin %68'i EBA'yı pandemi sürecinde etkin ve başarılı bulmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin EBA hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve sınıf düzeyinde anlamlı farklılık oluşturmadığı, ancak yaş üzerinde anlamlı farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yaş üzerindeki anlamlı farklılık aritmetik ortalamaya bakıldığında 20- 25 yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri lehine düzenli EBA kullanımı ve mesleki gelişim yönündedir. Bunun sebebi genç öğretmenlerin bilişim teknolojilerini daha iyi kullanmaları olabilir. Yaş aralığı daha genç olan öğretmenlerin bilişim teknolojilerine daha hakim olması beklediğimiz bir sonuçtur. . (Kurtde, Fidan, Erbasan ve Kolsuz 2016) da sınıf öğretmenlerinin EBA kullanım düzeylerinin mesleki kıdemlerine, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak EBA kullanım düzeylerine, EBA hakkındaki görüşlerine ve çözüm önerilerine bakıldığında cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet açısından EBA görüşlerinin genel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak maddeler tek tek ele alındığında bazı maddelerde aritmetik

ortalamaya bakılarak kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kідeme göre EBA görüşlerinde genel anlamda bir farklılık olmamasına rağmen iki maddede aritmetik ortalamaya göre anlamlı farklılık 20 yıl ve üstü öğretmenlerin lehine görülmüştür. Son olarak sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık olmamakla birlikte iki maddede aritmetik ortalama göre 4. Sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde EBA hakkındaki görüşleri nicel bir çalışmayla incelenmiştir. Alanyazında EBA'ya ilişkin sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalar çok az sayıdadır. Araştırmacılara farklı araştırma yöntemleriyle, daha fazla öğretmenin katılımının sağlandığı daha geniş ölçekli çalışmaların yapılması önerilebilir. Alanyazın incelendiğinde EBA ile ilgili öğrencilerle yapılan araştırmalarda ortaokul ve lise öğrencilerinin çalışmalarına yer verildiği görülmüş, ancak ilkokul öğrencilerine yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Araştırmacılara ilkokul öğrencilerinin EBA ile ilgili görüşlerini incelemeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

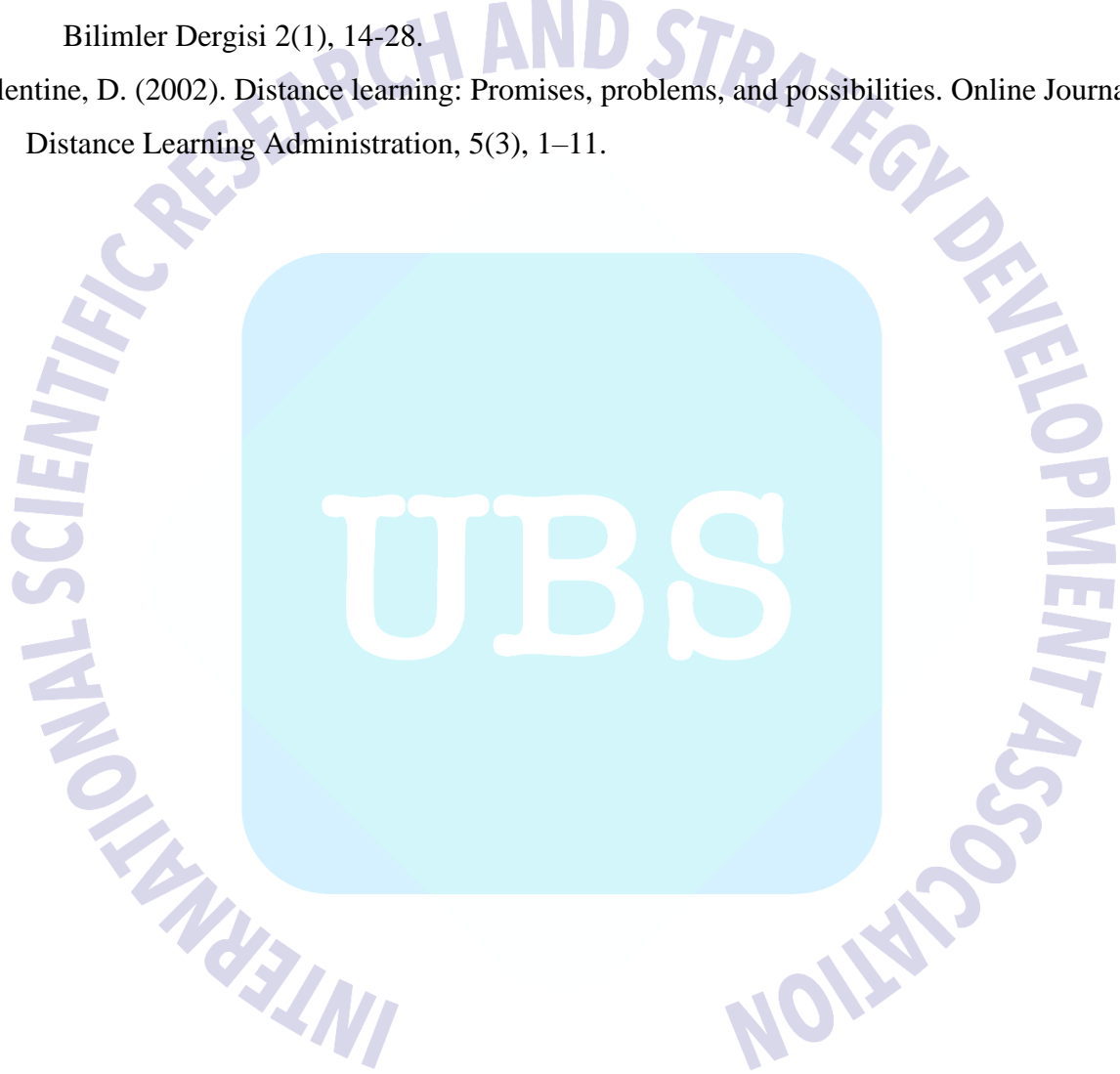
- Alabay, A. (2015). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma (Doctoral dissertation, İstanbul Aydın Üniversitesi).
- BAL, H. ve Boz, M. S., (2017). EBA'nın kullanılabilirlik düzeyinin ölçülmesi. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06103543_SERPYLhYLYA_HOC A.pdf adresinden erişilmiştir.
- Başaran, M., Dog an, E., Karaog lu, E. ve Şahi n, E. (2020). Koronaviru s (Covid-19) Pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2) , 368-397.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Demirli, C., Dokumacı, Ö., Bahçeci, F. & Türel, Y. K. (2016) Liselerde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı Kullanım Tercihleri ve Yeterlilikleri. 10th International Computer & Instructional Technologies Symposium, ICITS 2016, Rize, 16-18 May 2016.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.

- Eken, Ö , Tosun, N , Tuzcu Eken, D . (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 113-128 .
- Erensayın, E., & Güler, Ç. (2019). Çevrimiçi ders materyallerinin değerlendirilmesi: EBA ders örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-89.
- Gezer, M. ve Durdu, L. (2020). Eğitim bilişim ağı ile ilgili tezlerin sistematik analizi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 393-408.
- Güvendi, G.M. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: eğitim bilişim ağı (EBA) örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Hair, J. F.; Black, W. C.; Babin, B. J.; Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hermanto, Rai, N. G. M., Fahmi, A. (2021). Students' opinions about studying from home during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(2), 499-510.
- Kapıdere, M. ve Çetinkaya, N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 1-14.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını Ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kurtdede Fidan, N., Erbasan, Ö. & Kolsuz, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı'ndan (EBA) yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 626-637.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021a). Uzaktan eğitim süreci <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr> [Ziyaret tarihi:18.04.2021].
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021b). Sayılarla uzaktan eğitim <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim-23-mart-15-mayis-2020/icerik/3047> [Ziyaret tarihi:18.04.2021].
- Raines-Eudy, R. (2000). Using structural equation modeling to test for diffenratial reliability and validity: An empirical demonstration. *Structural Equation Modeling*, 7(1), 124-141.

Saygı, H. (2020). Covid 19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, Cilt:7, Sayı 2, 109-129.

Uzunsakal, E, Yıldız, D. (2018). “Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması Ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama”. Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi 2(1), 14-28.

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. Online Journal of Distance Learning Administration, 5(3), 1–11.



www.ubsder.org

ÖĞRETMENLERİN YAPAY ZEKÂYA DAİR KAYGILARININ İNCELENMESİ

Sedat COŞĞUN¹, Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-4140-7718

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1006-2470

ÖZET

Düşünen makinelerin olabileceği fikri birçok insanda karışık duyguların uyanmasına neden olmaktadır. Bunun sebebi insanın, düşünme becerisinin sadece insana ait bir özellik olduğuna dair olan inancıdır. Fiziksel güç gerektiren işlerde makinelerin bizi geride bırakmış olmalarını olağan karşılamış olsak da beyin gücü konusunda bizi geride bırakabilecekleri insanların kolayca alışabileceği bir durum gibi görünmemektedir.

Öğretmenlerin Yapay Zekâya dair kaygılarının incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma bu alanda literatüre yapacağı katkı bakımından önemlidir. Gerekli verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak Ragıp TERZİ tarafından Türkçeye uyarlanan “Yapay Zeka Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Anket, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlere çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır. Veriler Excel programına işlenmiştir. Hesaplamalar Excel ile yapılmıştır. Ölçekte elde edilen verilerin aritmetik ortalaması, yüzdeler ve frekansları hesaplanmıştır. Betimsel analiz yöntemi ile verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin puan aritmetik ortalamasına bakıldığında katılımcı öğretmenlerde ortalama düzeyde bir kaygı durumunun hakim olduğu görülmektedir. Dört boyutlu ölçek, boyutları bazında ele alındığında; Yapay Zeka tekniği veya ürünlerini “Öğrenme” konusunda katılımcıların en az kaygı hissettikleri boyut olduğu görülmektedir. Buna karşın “Sosyoteknik Körlük” boyutu ise katılımcıların en çok kaygı hissettikleri boyut olmuştur. Tüm bulgulara bakıldığında, gerek üniversite eğitiminde gerekse hizmet içi eğitimlerle ve bu alanda MEB –üniversite ortak çalışma alanları ile öğretmenlere Yapay Zeka konusunda kendilerini geliştirme imkânları sunulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka, kaygı, öğretmen

www.ubsder.org

ABSTRACT

The idea that there might be thinking machines causes mixed feelings in many people. The reason for this is the human belief that the ability to think is only a human feature. Although it is usual

for machines to outperform us in jobs that require physical power, it does not seem like a situation that people can easily get used to when it comes to brainpower.

The aim of this study is to examine teachers' concerns about Artificial Intelligence. The research is important in terms of its contribution to the literature in this field. "Artificial Intelligence Anxiety Scale" adapted into Turkish by Ragıp TERZI was used as a data collection tool for collecting the necessary data. The questionnaire was delivered online to teachers working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. The data were processed in the Excel program. Calculations are made with Excel. The arithmetic mean, percentiles and frequencies of the data obtained in the scale were calculated. The data were analyzed with the descriptive analysis method. When the arithmetic mean of the scale is examined, it is seen that the participant teachers have an average level of anxiety. When the four-dimensional scale is considered on the basis of its dimensions; It is seen that the participants feel the least anxiety about "Learning" Artificial Intelligence technique or products. On the other hand, the dimension of "Sociotechnical Blindness" was the dimension that the participants felt most anxious about. Considering all the findings, teachers should be provided with opportunities to improve themselves in Artificial Intelligence both in university education and in-service training and with the common working areas of the Ministry of National Education and the university in this field.

Keywords: Artificial Intelligence, anxiety, teacher

1.GİRİŞ

Alan Turing'in 1950 yılında "Makineler düşünebilir mi?" sorusu bilgisayar teknolojisinde yepyeni bir çağın başlangıcını oluşturmaktadır. Yapay Zeka kavramı ilk defa John McCarthy ve arkadaşlarının yaptıkları bir başvuru yazısında 2 Eylül 1955 tarihinde kullanılmıştır. O tarihten bugüne yapay zeka çok değerli aşamalar kaydetti. Dar alanda kullanılan birçok başarılı yapay zeka uygulaması bulunsa da Turing'in geliştirdiği ve onun adıyla anılan, yapay zekanın veya makinelerin düşünebildiğinin ilanı olacak Turing Testini henüz geçebilen bir yapay zeka ürünü bulunmamaktadır. Her teknolojik gelişmede yaşandığı gibi yapay zeka ürünleri de insanlarda mesleki gelişme ya da değişmelere sebep olacaktır.

Eğitimde yapay zeka uygulamaları birçokları için "robot öğretmenler" gibi algılansa da gerçek düşünülenlerden çok daha farklıdır. Eğitimde yapay zeka uygulamaları bireyselleşmiş öğretim planları hazırlayabileceği gibi öğretmenlere öğrencileri hakkında vereceği anlık dönütlerle öğretmenlerin öğrencileri ile daha derinden ilgilenme ve birçok iş yükünden kurtulan öğretmenin öğrencilerine kişiselleştirilmiş zaman ayırabileceği öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma deseninin deneysel olmayan tarama modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, İstanbul ilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 147 (yüz kırk yedi) öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örneklem stratejisi izlenmiştir. Bu stratejinin belirlenmesindeki amaç katılımcılara ulaşmanın kolay olmasıdır. Ayrıca araştırma için uygun ve gönüllü bireyleri bir araya getirebilmektir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Katılımcılar 147 kişi olup bu katılımcıların 102 kişisi kadın, 45 kişisi erkektir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 69,4'ü kadın, % 30,6'sını erkekler oluşturmaktadır.
- 147 katılımcı öğretmenin 5'i okul öncesi öğretmenliği, 90'ı sınıf öğretmenliği ve 52'si branş öğretmenliği alanında görev yapmaktadır. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 3,4'ü okul öncesi öğretmenliği, % 61,2'si sınıf öğretmenliği ve % 35,4'ü branş öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerdir.
- Mesleki kıdemlerine göre 147 katılımcının 27'si 1-5 yıl, 42'si 6-10 yıl, 46'sı 11-15 yıl, 16'sı 16-20 yıl ve 16'sı 20-25 yıl arasında kıdem süresine sahiptir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 18,4'ü 1-5 yıl, % 28,6'sı 6-10 yıl, %31,3'ü 11-15 yıl, %10,9'u 16-20 yıl ve % 10,9'u 20-25 yıl arasında görev süresine sahip öğretmenlerdir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada “Yapay Zeka Kaygı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapay Zeka Tutum Ölçeği dört boyutlu 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çevrimiçi ortam aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Yapay Zeka Kaygı Ölçeği (AN ADAPTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ANXIETY SCALE; Wang & Wang, 2019), Ragıp TERZİ (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Veri toplama aracındaki dört boyut kısaca aşağıda ifade edilmiştir.

- Öğrenme: Bilgisayar kaygısı yapısına benzer bir boyuttur. İnsanların bir yapay zeka tekniği veya ürününü öğrenmeye veya bilgi edinmeye ne kadar endişeli olduklarının ölçülmesinde kullanılır. Çağımızda teknoloji açısından bakıldığında, insanlar iş ya da hayatları gereği yapay zeka tekniklerinin ve ürünlerinin uygulamalarını öğrenmektedirler.
- Mesleki Statü Kaybı: Yapay zeka ile ilgili teknolojileri öğrenmek meslekte kalmak için çok önemli bir hale gelmektedir. Çünkü çalışanların ilgili becerileri yerine getirmesi sürekli

olarak istenebilir. İşini kaybedebilecek bireylerin kaygı düzeylerini ölçmek gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

- **Sosyoteknik Körlük:** Yapay zekanın yalnızca birlikte çalışabileceğini tam olarak anlayamayan bireylerin kaygı düzeylerini ölçmek içindir. Yapay zeka teknolojisinin gelecekte yapay zeka olmadan kendi başına çalışabileceğine dair yanlış anlama kavramı olarak ifade edilebilir.
- **Yapay Zeka Konfigürasyonu:** Robot kaygısına benzer yapay zeka yapılandırma boyutudur. Bu boyutta, insansı yapay zekayı düşünen bireylerin kaygı düzeylerine ölçülmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Yapay Zeka Kaygı Ölçeği 7’li Likert tipi ölçektir. 4 boyuttan oluşan ölçek 21 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların maddeleri 1 (Hiçbir zaman)’den 7 (Tamamen)’ye kadar olacak şekilde değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin boyutları ve madde sayıları şu şekildedir:

- A. Öğrenme:** 8 madde
- B. Mesleki Statü Kaybı:** 6 madde
- C. Sosyoteknik Körlük:** 4 madde
- D. Yapay Zeka Konfigürasyonu:** 3 madde

Çevrimiçi ortam aracılığı ile ölçek katılımcılara ulaştırılmıştır. Bunun için Google Forms kullanılmıştır. Google Forms aracılığı ile alınan veriler katılımcıların gizlilik ile ilgili endişe duymamaları açısından anonim hesap kullanıcı üzerinden alınmıştır. Ölçeğin uygulama süresi bitiminde veriler Google Forms desteği ile sütun grafiklere dökülmüş ayrıca tüm veri Excel ortamına aktarılmıştır. Excel ortamında ölçeğe ait tüm verilerin boyut ve madde bazında yüzdelik değerler, frekans ve aritmetik ortalama olarak tek tek hesaplanmıştır. Yapay Zeka Kaygı Ölçeği ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri (aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik değerleri) kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma kapsamında istatistiksel çıkarım yapılmadığı için derin istatistikler yapılmamıştır.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Öğretmenlerin katılımı ile Yapay Zeka Kaygı Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler Çizelge-1’e aktarılmıştır. Çizelge-1’de 4 boyut ve 21 madde yer almaktadır. Bu maddelerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Ayrıca her boyutun maddeler üzerinden aritmetik ortalaması da hesaplanmıştır.

Çizelgelerde Yapay Zeka kelimesi YZ olarak kısaltılmıştır.

Çizelge 9: Yapay Zekaya Yönelik Genel Görüşler

	Aritmetik Ortalama
1.Boyut: Öğrenme	2,46
1. Bir YZ tekniğiyle/ürünüyle ilişkili tüm özel işlevleri anlamayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	2,45
2. YZ tekniklerini/ürünlerini kullanmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	2,36
3. Bir YZ tekniğinin/ürününün belirli işlevlerini kullanmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	2,46
4. Bir YZ tekniğinin nasıl çalıştığını (veya ürününün ne işe yaradığını) öğrenmek beni endişelendiriyor.	2,31
5. Bir YZ tekniği/ürünü ile etkileşim kurmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	2,48
6. YZ tekniklerinin/ürünlerinin geliştirilmesi hakkında ders almak beni endişelendiriyor.	2,08
7. Bir YZ tekniğinin/ürününün kılavuzunu okumak beni endişelendiriyor.	2,02
8. YZ teknikleriyle/ürünleriyle ilişkili gelişmelere ayak uyduramamak beni endişelendiriyor.	3,57
2. Boyut: Mesleki Statü Kaybı	3,95
9. Bir YZ tekniğinin/ürününün bizi bağımlı kılabileceğinden korkuyorum.	3,56
10. Bir YZ tekniğinin/ürününün bizi daha da tembelleştirebileceğinden korkuyorum.	4,06
11. Bir YZ tekniğinin/ürününün insanların yerini alabileceğinden korkuyorum.	4,01
12. İnsansı robotların yaygın kullanımının, insanların işlerini elinden alacağından korkuyorum.	4,36
13. YZ tekniklerini/ürünlerini kullanmaya başlarsam onlara bağımlı olacağımdan ve akıl yürütme becerilerimi kaybedeceğimden korkuyorum.	3,48
14. YZ tekniklerinin/ürünlerinin kişilerin işlerini elinden alacağından korkuyorum.	4,28
3. Boyut: Sosyoteknik Körlük	4,43

15. Bir YZ tekniğinin/ürününün kötü amaçlı kullanılabileceğinden korkuyorum.	5,13
16. Bir YZ tekniğiyle/ürünüyle potansiyel olarak ilişkili çeşitli sorunlardan korkuyorum.	4,34
17. Bir YZ tekniğinin/ürününün kontrolden çıkabilir ve arızalanabilir olacağından korkuyorum.	4,26
18. Bir YZ tekniğinin/ürününün robot özerkliğine yol açabileceğinden korkuyorum.	4,02
4. Boyut: YZ Konfigürasyonu	3,86
19. İnsansı YZ tekniklerini/ürünlerini (örneğin insansı robotları) ürkütücü buluyorum.	4,00
20. İnsansı YZ tekniklerini/ürünlerini (örneğin insansı robotları) tehditkar buluyorum.	3,93
21. Nedenini bilmiyorum, fakat insansı YZ teknikler/ürünler (örneğin insansı robotlar) beni korkutuyor.	3,65
TOPLAM ORTALAMA	3,46

Çizelge 1 incelendiğinde öğretmenlerin en çok kaygı duydukları boyut 4,43 aritmetik ortalama sonucu ile Sosyoteknik Körlük olmuştur. Bu boyuttaki sorular Yapay Zeka tekniği veya ürünlerinin kontrolden çıkma veya arızalanma, kötü amaçlı kullanılma, robot özerkliğine yol açma ve Yapay Zeka tekniğiyle veya ürünüyle çeşitli sorunlar oluşturma maddelerinden oluşmaktadır. Daha sonra sırasıyla Mesleki Statü Kaybı (aritmetik ortalaması 3,95) ve Yapay Zeka Konfigürasyonu (aritmetik ortalaması 3,86) boyutları birbiriniz izlemektedir. Öğretmenlerin en az kaygı duydukları boyut 2,46 aritmetik ortalama ile Öğrenme boyutu olmuştur. Ayrıca tüm ölçeğin aritmetik ortalaması 3,46 olarak hesaplanmıştır.

En çok kaygı duyulan boyut olan “Sosyoteknik Körlük” boyutunun maddelerinin aritmetik ortalamalarına baktığımızda “Bir YZ tekniğinin/ürününün kötü amaçlı kullanılabileceğinden korkuyorum.” maddesi 5,13 hesaplama sonucu ile öğretmenlerin en çok kaygı duydukları durumu oluşturmaktadır. Ayrıca bu madde tüm ölçeğin madde aritmetik ortalamalarına baktığımızda öğretmenlerin kaygı düzeyi olarak en çok yüksek puanlı işarete sahip ve en çok kaygı duyulan durum olarak karşımıza çıkmakta olduğu görülmektedir. Sosyoteknik Körlük boyutunda en az kaygı duyulan madde “Yapay Zeka tekniğinin veya ürününün robot özerkliğine yol açabileceğinden korkuyorum.” maddesidir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4.02’dir. Tüm ölçeğin aritmetik ortalamasına (M=3,46) baktığımızda bu boyuta ait olan en az kaygıyı içeren madde genel ortalamanın üzerinde durmaktadır.

Ölçek sonucuna göre öğretmenlerin en az kaygı duydukları boyutu “Öğrenme” boyutu oluşturmaktadır. Bu boyutun maddelerinin aritmetik ortalama sonuçlarını incelediğimizde 3,57 aritmetik ortalama sonucu ile “YZ teknikleriyle/ürünleriyle ilişkili gelişmelere ayak uyduramamak

beni endişelendiriyor.” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddenin “Öğrenme” boyutu maddeleri içerisindeki diğer maddelere göre daha yüksek kaygı oranı ile tercih edildiği dikkati çekmektedir. Kendisine en yakın maddenin aritmetik ortalaması 2,48’dir. 1,09’luk bir artış söz konusu olmuştur. Öğrenme boyutunda en az aritmetik ortalama sonucuna sahip olan madde 2,02 aritmetik ortalama sonucu ile “Bir YZ tekniğinin/ürününün kılavuzunu okumak beni endişelendiriyor.” maddesidir. Ayrıca tüm ölçüğe baktığımızda öğretmenlerin en az kaygı duydukları Yapay Zeka Kaygı Ölçeği maddesi bu olmaktadır.

Ölçeğin “Mesleki Statü Kaybı” boyutunun aritmetik ortalaması 3,95 olarak hesaplanmıştır. Bu boyutun maddelerinin aritmetik ortalamasına bakıldığında “İnsansı robotların yaygın kullanımının, insanların işlerini elinden alacağından korkuyorum.” maddesinin aritmetik ortalamasının 4,36 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutun maddeleri içerisinde en çok kaygı duydukları madde olmaktadır. Ayrıca bu boyutun maddelerinin aritmetik ortalamasına göre en az kaygı duyulan maddeyi 3,48 ortalama ile “YZ tekniklerini/ürünlerini kullanmaya başlarsam onlara bağımlı olacağımdan ve akıl yürütme becerilerimi kaybedeceğimden korkuyorum.” maddesi oluşturmaktadır.

Yapay Zeka Konfigürasyonu boyutuna baktığımızda aritmetik ortalamasının 3,86 olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin en çok kaygı duyduklarını belirttikleri madde 4,00 aritmetik ortalaması ile “İnsansı YZ tekniklerini/ürünlerini (örneğin insansı robotları) ürkütücü buluyorum.” maddesi olmaktadır. Ayrıca bu boyuta ait “Nedenini bilmiyorum, fakat insansı YZ teknikler/ürünler (örneğin insansı robotlar) beni korkutuyor.” maddesi 3,65 aritmetik ortalama ile öğretmenlerin bu boyuta dair en az kaygı duydukları maddeyi oluşturmaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Yapay Zeka Tekniği veya Yapay Zeka Ürünlerini Öğrenme İstekleri ve Kaygıları

Yapay Zeka Kaygı ölçeğinin uygulanması sonucunda Öğrenme boyutuna dair maddelerin frekans ve yüzdelik dilim hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar Çizelge-2’ye aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdelik dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 10: Yapay Zeka Öğrenme İsteğine Yönelik Algılara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

YZ teknikler/ürünler(i):	1 (Hiçbir Zaman)		2		3		4		5		6		7 (Tamamen)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
... ilişkili tüm özel işlevleri anlamayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	56	38,1	34	23,1	34	16,3	14	9,5	11	7,5	2	1,4	6	4,1
... kullanmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	61	41,5	29	19,7	29	19,7	11	7,5	9	6,1	3	2	5	3,4
... belirli işlevlerini kullanmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	63	42,9	25	17	20	13,6	19	12,9	12	8,2	3	2	5	3,4
... nasıl çalıştığını (veya ürününün ne işe yaradığını) öğrenmek beni endişelendiriyor.	63	42,9	31	21,1	20	13,6	19	12,9	9	6,1	0	0	5	3,4
... ile etkileşim kurmayı öğrenmek beni endişelendiriyor.	55	37,4	33	22,4	23	15,6	16	10,9	12	8,2	4	2,7	4	2,7
... geliştirilmesi hakkında ders almak beni endişelendiriyor.	73	49,7	34	23,1	16	10,9	11	7,5	6	4,1	5	3,4	2	1,4
... kılavuzunu okumak beni endişelendiriyor.	73	49,7	35	23,8	20	13,6	7	4,8	7	4,8	3	2	2	1,4
... ilişkili gelişmelere ayak uyduramamak beni endişelendiriyor.	24	13,6	25	17	32	21,8	22	15	12	8,2	17	11,6	15	10,2

Çizelge-2'ye aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Öğrenme boyutuna ait maddelerin ilk yedi maddesinde “Hiçbir Zaman” ile ifade edilen 1 numaralı seçenekte

yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin Yapay Zeka tekniği veya ürünleri ile ilgili öğrenme ve bilgi edinme konusunda genel olarak kaygı duymadıklarını göstermektedir. Öğrenme boyutuna ait 8. maddede ise katılımcıların en yüksek tercih oranının 3 numaralı seçenek olduğu görülmektedir.

Çizelge-2’de görüldüğü üzere;

- YZ tekniğinin veya ürünlerinin özel işlevlerini tümüyle anlamayı öğrenme konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 38,1’i (f=56) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 4,1’i (f=6) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.
- YZ tekniğinin veya ürünlerinin kullanmayı öğrenme konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 41,5’i (f=61) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 3,4’ü (f=5) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.
- YZ tekniğinin veya ürünlerinin belirli işlevlerini kullanmayı öğrenmek konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 42,9’u (f=63) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 3,4’ü (f=5) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.
- YZ tekniğinin veya ürünlerinin nasıl çalıştığını (veya ürününün ne işe yaradığını) öğrenmek konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 42,9’u (f=63) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 3,4’ü (f=5) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.
- YZ tekniği veya ürünleri ile etkileşim kurmayı öğrenmek konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 37,4’ü (f=55) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 2,7’si (f=4) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.
- YZ tekniğinin veya ürünlerinin geliştirilmesi hakkında ders almak konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 49,7’si (f=73) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 1,4’ü (f=2) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.
- YZ tekniğinin veya ürünlerinin kılavuzunu okumak konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 49,7’si (f=73) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 1,4’ü (f=2) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.
- YZ tekniği veya ürünleri ile ilişkili gelişmelere ayak uyduramamak konusundaki endişeleri sorulduğunda katılımcıların % 13,6’sı (f=24) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece % 10,2’si (f=15) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmiştir.

Görüldüğü üzere Öğrenme boyutuna dair maddeler incelendiğinde bu boyuta ait olan “YZ ürünleri ile ilişkili gelişmelere ayak uyduramamak” konusunda katılımcıların arasında endişeli olduklarını belirtenlerin sayısında dikkat çeken bir artış görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Yapay Zeka Tekniği veya Yapay Zeka Ürünlerine Dair Mesleki Statü Kaybı Kaygıları

Yapay Zeka Kaygı ölçeğinin uygulanması sonucunda Mesleki Statü Kaybı boyutuna dair maddelerin frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar Çizelge-3'e aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdeler dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 11: Mesleki Statü Kaybına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

YZ teknik/ürün(ünün):	1 (Hiçbir Zaman)		2		3		4		5		6		7 (Tamamen)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
... bizi bağımlı kılabileceğinden korkuyorum.	29	19,7	17	11,6	29	19,7	24	16,3	21	14,3	16	10,9	11	7,5
... bizi daha da tembelleştirebileceğinden korkuyorum.	18	12,2	20	13,6	18	12,2	31	21,1	21	14,3	17	11,6	22	15
... insanların yerini alabileceğinden korkuyorum.	23	15,6	16	10,9	21	14,3	28	19	18	12,2	17	11,6	24	16,3
İnsansı robotların yaygın kullanımının, insanların işlerini elinden alacağından korkuyorum.	14	9,5	14	9,5	25	17	23	15,6	20	13,6	25	17	26	17,7
... kullanmaya başlarsam onlara bağımlı olacağımdan ve akıl yürütme becerilerimi kaybedeceğimden korkuyorum.	33	22,4	15	10,2	23	15,6	35	23,8	18	12,2	11	7,5	12	8,2
... kişilerin işlerini elinden alacağından korkuyorum.	15	10,2	21	14,3	14	9,5	22	15	30	20,4	22	15	23	15,6

Çizelge-3'e aktarılan veriler incelendiğinde Çizelge-2'de yer alan Öğrenme boyutuna ait maddelere göre kaygı oranında yükselme olduğu gözle çarpmaktadır.

Çizelge-3 incelendiğinde;

- Katılımcılara, YZ tekniğinin veya ürününün bizi bağımlı kılabileceği konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 19,7'si (f=29) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 7,5'i (f=11) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 1 ve 3 numaralı seçenekler % 19,7 (f=29) ile en yüksek tercihte bulunulan seçenekleri oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, YZ tekniğinin veya ürününün bizi daha da tembelleştirebileceği konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 12,2'si (f=18) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 15'i (f=22) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 4 numaralı seçenek % 21,1 (f=31) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır. Bir önceki maddeye göre kaygı düzeyinde yükselme olduğu dikkati çekmektedir.
- Katılımcılara, YZ tekniğinin veya ürününün insanların yerini alabileceği konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 15,6'sı (f=23) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 16,3'ü (f=24) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 4 numaralı seçenek % 19 (f=28) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, insansı robotların yaygın kullanımının, insanların işlerini elinden alacağı konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 9,5'i (f=14) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 17,7'si (f=26) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde bulunan 7 numaralı “Tamamen” seçeneği % 17,7 (f=26) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, YZ tekniğini veya ürününü kullanmaya başlamasının onları bağımlı olacağı ve akıl yürütme becerilerini kaybedeceği konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 22,4'ü (f=33) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 8,2'si (f=12) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 4 numaralı seçenek % 23,8 (f=35) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, YZ tekniğinin veya ürününün kişilerin işlerini elinden alacağı konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 10,2'si (f=15) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 15,6'sı (f=23) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 5 numaralı seçenek % 20,4 (f=30) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.

Çizelge-3'te bulunan veriler doğrultusunda katılımcıların insansı robotların kişilerin işlerini ellerinden alacağı konusundaki korkularının sorulduğu maddede, Mesleki Statü Kaybı ile ilgili maddeler içerisinde en çok kaygı duyulan durum olduğu görülmektedir.

3.3. Öğretmenlerin Yapay Zeka Tekniği veya Yapay Zeka Ürünlerine Sosyoteknik Körlük Algıları

Sosyoteknik Körlük boyutuna ait maddelerin yüzdelik dilimleri ve frekansları hesaplanarak Çizelge-4'e aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdelik dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 12:Sosyoteknik Körlük Algısına İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dilim Çizelgesi

YZ teknik/ürün(ünün):	1 (Hiçbir Zaman)		2		3		4		5		6		7 (Tamamen)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
... kötü amaçlı kullanılabileceğinden korkuyorum.	6	4,1	10	6,8	7	4,8	25	17	32	21,8	21	14,3	46	31,3
... potansiyel olarak ilişkili çeşitli sorunlardan korkuyorum.	8	5,4	15	10,2	15	10,2	40	27,2	33	22,4	21	14,3	15	10,2
... kontrolden çıkabilir ve arızalanabilir olacağından korkuyorum.	16	10,9	16	10,9	14	9,5	31	21,1	25	17	27	18,4	18	12,2
...robot özerkliğine yol açabileceğinden korkuyorum.	20	13,6	18	12,2	16	10,9	34	23,1	20	13,6	21	14,3	18	12,2

Çizelge-4'e aktarılan veriler incelendiğinde katılımcıların kaygı durumları ile ilgili 1 (Hiçbir Zaman) seçeneğini seçme frekans ve yüzdelik dilimlerdeki azalma dikkati çekmektedir.

Çizelge-4'te aktarılan veriler incelendiğinde;

- Katılımcılara, YZ tekniğinin veya ürününün kötü amaçlı kullanılabileceği konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 4,1'i (f=6) bu konuda "Hiçbir" endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 31,3'ü (f=46) "Tamamen" endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 7 (Tamamen) numaralı seçenek en yüksek tercihte bulunan seçeneği oluşturmaktadır. Tüm ölçek incelendiğinde katılımcıların "Tamamen" endişeli olduklarını bildirdikleri en yüksek frekans ve yüzdelik dilime ait madde de bu maddedir. Katılımcıların, YZ tekniğinin veya

ürününün kötü amaçlı kullanılabilceği konusunda kaygılarının ölçek içerisindeki diğer maddeler nazarında daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların tüm ölçek içerisinde en az katılımı 1 (Hiçbir Zaman) numaralı seçeneği işaretledikleri bir diğer dikkati çeken durumdur.

- Katılımcılara, YZ tekniğiyle veya ürünüyle potansiyel olarak ilişkili çeşitli sorunlar konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 5,4'ü (f=8) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 10,2'si (f=15) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 4 numaralı seçenek % 27,2 (f=40) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, YZ tekniğinin veya ürününün kontrolden çıkabilir ve arızalanabilir olma konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 10,9'u (f=16) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 12,2'si (f=18) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 4 numaralı seçenek % 21,1 (f=31) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, YZ tekniğinin veya ürününün robot özerkliğine yol açabileceği konusundaki korkuları sorulduğunda katılımcıların % 13,6'sı (f=20) bu konuda “Hiçbir” endişe duymadıklarını ifade ederken katılımcıların % 12,2'si (f=18) “Tamamen” endişeli olduklarına dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 4 numaralı seçenek % 23,1 (f=34) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.

3.4. Öğretmenlerin Yapay Zeka Tekniği veya Yapay Zeka Ürünlerine Dair Yapay Zeka Konfigürasyonu Algıları

Yapay Zeka konfigürasyonu boyutuna ait maddelerin yüzdeler ve frekansları hesaplanarak Çizelge-5'e aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdeler dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 13:Yapay Zeka Konfigürasyonuna Yönelik Algılara İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

İnsansı YZ teknikler/ürünler(i):	1 (Hiçbir Zaman)		2		3		4		5		6		7 (Tamamen)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
...ürkütücü buluyorum.	25	17	19	12,9	15	10,2	23	15,6	23	15,6	21	14,3	21	14,3
... tehditkar buluyorum.	21	14,3	18	12,2	20	13,6	28	19	27	18,4	16	10,9	17	11,6
... beni korkutuyor.	35	23,8	12	8,2	25	17	21	14,3	24	16,3	10	6,8	20	13,6

Çizelge-5 incelendiğinde;

- Katılımcılara, insansı YZ teknikleri veya ürünlerini ürkütücü bulma konusundaki duyguları sorulduğunda katılımcıların % 17'si (f=25) bu konuda “Hiçbir” ürkütücü duygu hissetmediklerini ifade ederken katılımcıların % 14,3'ü (f=21) “Tamamen” ürkütücü duygu hissettiklerine dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 1 numaralı seçenek % 17 (f=25) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, insansı YZ teknikleri veya ürünlerini tehditkar bulma konusundaki duyguları sorulduğunda katılımcıların % 14,3'ü (f=21) bu konuda “Hiçbir” tehditkar duygu hissetmediklerini ifade ederken katılımcıların % 11,6'sı (f=17) “Tamamen” tehditkar duygu hissettiklerine dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 4 numaralı seçenek % 19 (f=28) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.
- Katılımcılara, insansı YZ teknikleri veya ürünlerinin kendilerini sebebini bilmedikleri halde korkutma konusundaki duyguları sorulduğunda katılımcıların % 23,8'i (f=35) bu konuda “Hiçbir” korku duygusu hissetmediklerini ifade ederken katılımcıların % 13,6'sı (f=20) “Tamamen” korkutucu hissettiklerine dair seçeneğe yönelmişlerdir. Ayrıca bu madde içerisinde 1 numaralı seçenek % 23,8 (f=35) ile en yüksek tercihte bulunulan seçeneği oluşturmaktadır.

Dört boyuttan oluşan ölçek, boyutlarına göre incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin en çok kaygı duydukları alanın Sosyoteknik Körlük olduğu veriler sonucunda elde edilmiştir. Bu boyuta ait sorular Yapay Zeka tekniği veya ürünlerinin kötü amaçlı kullanımı, arızalanması, kontrolden çıkması ve robot özerkliğine yol açması ile ilgilidir. Ölçekte en az kaygının hesaplandığı boyutu Öğrenme boyutu oluşturmaktadır. Bu boyutu oluşturan sorular Yapay Zeka tekniği veya ürünlerinin kullanımının öğrenilmesi ve güncel gelişmelerinin takip edilmesi ile ilgilidir.

Öğrenme boyutuna dair veriler incelendiğinde öğretmenlerin yapay zeka tekniği veya ürünleri ile ilgili kaygı düzeylerinin çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlerin yapay zeka tekniği ve ürünlerini öğrenmeye istekli oldukları sonucuna varılabilir. Bu istek, gerekli eğitim ve yapay zeka üreticisi firmaların işbirliği ile öğretmenlik mesleğinin geleceğinin yön verilmesinde ve öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmelerinde öncülük edebilir.

Tüm bu bulgular ve edinilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında Yapay Zeka alanına özgü temel bilgileri ve güncel çalışmaları içerecek programlar düzenlenebilir.
2. Öğretmenlerin Yapay Zekaya yönelik olumsuz algı ve tutumlarının incelenerek ve yapılan araştırmalar gözden geçirilerek öğretmenlerin bu yönde hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin Yapay Zekaya dair temel kavramları ve Yapay Zekanın gelişimini, süreç takibini sağlayacak şekilde Halk Eğitim Merkezleri modülleri, MEB hizmet içi seminerleri veya MEB-Üniversite ortak çalışma alanları ile eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.

4. Öğretmenlerden bu alanda kendini geliştirmek isteyenlerin MEB tarafından desteklenmesi ve gerekli ulusal veya uluslararası kongrelere ve eğitimlere katılmaları sağlanabilir.
5. Öğretmenler ile Yapay Zekanın eğitim alanında kullanımını konusundaki fikirleri ve bilgileri tespit edilerek bu doğrultuda eğitimler planlanabilir.

Özellikle yaşadığımız pandemi döneminde okullarda yüz yüze eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi yapay zekâ destekli eğitimin gerekliliğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere de yapay zekânın önemi, faydaları ve gerekli programların nasıl kullanılacağı yönünde kurslar verilmesi gerekli bir durumdur.

KAYNAKÇA

- [1] Arslan, Kürşat. Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 11, Sayı 1, 71 – 88, 2020.
- [2] Asimov, Isaac. Ben Robot, İthaki Yayınları/ İstanbul, 2020.
- [3] Dilek Öztürk, Gizem. Yapay Zekanın Etik Gerçekliği, Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 2, Sayı 4, 47 – 59, 2019.
- [4] <https://www.pwc.com.tr/yapay-zeka-onguruleri> (Erişim Tarihi: 05.04.2020)
- [5] İşler, Buket. Kılıç, Mehmet. Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi Yeni Medya Elektronik Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, 1 – 11, 2021
- [6] Pirim, Harun. Journal of Yaşar University, Cilt 1, Sayı 1, 81 – 93, 2005.
- [7] Say, Cem. 50 Soruda Yapay Zeka, 7 Renk Basım Yayın/ İstanbul, 2018.
- [8] Terzi, Ragıp. An Adaptation of Artificial Intelligence Anxiety Scale into Turkish: Reliability and validity study, International Online Journal of Education and Teaching, 7(4), 1501-1515, 2020.
- [9] Wang, Yu-Yin. Wang, Yi-Shun. Development And Validation Of An Artificial Intelligence Anxiety Scale: An İnitial Application İn Predicting Motivated Learning Behavior, 2019.

KORONAVİRÜS VE RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARI

Öğr. Gör. Tuğçe Güzelyurt

Şırnak Üniversitesi - ORCID ID: 0000-0002-6577-8257

ÖZET

Dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci tüm yaşamı olumsuz etkilemiştir. Bu süreç soyut olması ve çocukların daha önce deneyimlememiş olması nedeniyle çocuklar için zorlu bir süreçtir. Bu nedenle aileler çocuklara koronavirüsün (COVID-19) ne olduğunu, yaşamlarında meydana gelecek değişiklikleri ve koronavirüsten korunma yöntemlerini anlatmalıdır. Çocuklar için soyut ve zorlu olan bu süreci aktarmada ailelerin kullanacağı materyallerden biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Bu bağlamda çalışmanın amacı pandemi sürecinde yayımlanmış resimli çocuk kitaplarının içeriğini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 48 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. İncelenen resimli çocuk kitaplarının 25'i basılı kitap, 22'si pdf kitap ve 1'i elektronik kitaptır. Resimli çocuk kitapları doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada belirlenen tema ve kodlar frekans olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen resimli çocuk kitaplarının içeriğinde koronavirüsün ne olduğu, belirtileri, nasıl bulaştığı, korunma yöntemleri, maske kullanımı, kişisel hijyen, sosyal mesafe, evde kalma, okula gidememe ve arkadaşlarıyla görüşememe durumlarına yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte aileye bilgi notuna yer verilmesi, çocukların duygularını anlamaya ve pandemiye yönelik etkinlik örneklerine yer verilmesi yönünden nitelikli olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra sağlık çalışanlarının çocuklarına ve aile bireylerinden birinin hasta olması durumuna kısıtlı yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Edebiyatı, Resimli Çocuk Kitabı, Pandemi, Koronavirüs.

CORONAVIRUS AND ILLUSTRATED CHILDREN'S BOOKS**ABSTRACT**

The pandemic process that influenced the whole world negatively affected all life. This process is regarded as challenging for children as it is abstract and children have not experienced it before. For this reason, families should tell children what coronavirus is, the changes that might occur in their lives, and the methods used to get protected from coronavirus. Illustrated children's books are one of the materials that families can use in conveying this abstract and challenging process to children. In this context, the aim of the study is to examine the content of children's books published during the pandemic process. In this research, qualitative research method was used as the research method. The study group was determined using the criterion sampling method that is among the sampling methods. 48 illustrated children's books were analyzed using the document reviewing method and then the descriptive and content analyses were performed. Of the illustrated children's books examined, 25 are printed books, 22 are pdf books and 1 is an electronic book. The themes and codes determined in this study were expressed as frequency. As a result of the research, it was determined that the content of the illustrated children's books examined includes what the coronavirus is, its symptoms, how it is transmitted, protection methods, use of masks, personal hygiene, social distance, staying at home, not going to school and not being able to meet with friends. At the same time, the illustrated children's books are considered to be qualified in terms of giving information note to the family, understanding the feelings of children and including examples of activities for the pandemic. In addition, it has been determined that in the content of illustrated children's books limited space was given to the children of healthcare workers and the children whose one of family members developed coronavirus disease.

Key Words : Children's Literature, Illustrated Children's Books, Pandemic, Coronavirus.

www.ubsder.org

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SAVAŞ VE BARIŞ: RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINA YÖNELİK İNCELEME

Öğr. Gör. Tuğçe Güzelyurt

Şırnak Üniversitesi - ORCID ID: 0000-0002-6577-8257

ÖZET

Okul öncesi dönem çocuğun sosyalleşmeye başladığı ve çevresiyle etkileşiminin arttığı dönemdir. Bununla birlikte savaş, barış, demokrasi, hak gibi kavramlar da çocuğun yaşantısında yer almaktadır. Bu bağlamda çocukların zorlu olan bu kavramları öğrenebilmesi, olumlu tutum ve davranış geliştirebilmesi için nitelikli görsel materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu materyallerden biri de resimli çocuk kitaplarıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 22 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Resimli çocuk kitapları doküman inceleme yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada belirlenen tema ve kodlar frekans olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, savaş ve barış kavramlarını içeren resimli çocuk kitaplarının Türkiye’de 2014 yılı ve sonrasında yayımlanmış olması konunun önemini geç fark edildiğini göstermektedir. Konunun önemi fark edilmiş olmasına rağmen incelenen resimli çocuk kitaplarında savaşın nedeninin açıklanması, olumsuz duygular kadar olumlu duygulara yer verilmesi ve savaşın çözümlenmesi sürecinde çocuğun gelişim özelliklerine dikkat edilmesi yönünden yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Çocuk Edebiyatı, Okul Öncesi Dönem, Resimli Çocuk Kitabı, Savaş ve Barış.

www.ubsder.org

WAR AND PEACE IN PRESCHOOL PERIOD: A RESEARCH IN ILLUSTRATED CHILDREN'S BOOKS

ABSTRACT

Preschool is a period in which children begin socializing and increasing interaction with their environment. These abstract concepts are difficult and obscure for preschool children. Illustrated children's books may help children concretize concepts such as war and peace and make sense of this concretization process. In this research, qualitative research was used as the research method. The study group was determined using the criterion sampling method. 22 illustrated children's books were analyzed using the document reviewing method and then descriptive and content analyses were performed. The themes and codes determined in this study were expressed as frequency. As a result, as the illustrated children's books containing war and peace concepts were published in 2014 and the following years, it was found that the importance of the theme selection was not taken heed. Even in the illustrated children's books where the importance of the theme selection was considered, it was found that they were not adequate as they did not regard characteristics of child development in terms of reasoning and accounting for wars and including positive emotions as many as negative ones.

Key words : Children's Literature, Illustrated Children's Books, Preschool Period, War and Peace.

www.ubsder.org

İLKOKUL 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRENMESİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİMİN ETKİSİ

Gülay KAPLAN¹, Mustafa YEŞİLYURT²

¹Yıldız Teknik Üniversitesi - <https://orcid.org/0000-0001-7561-1701>

²Yıldız Teknik Üniversitesi - ORCID.0000-0003-4108-7467

ÖZET

İlk okuma yazma öğretimi, eğitim- öğretimin başlangıcı ve en önemli sürecidir. Bireylerin sosyal, kültürel, ekonomik, akademik yaşantılarının gelişimi ve devamlılığı için çok önemlidir. İlk okuma yazma becerilerinin eksik veya yetersiz olması bireylerin sonraki yaşantılarını olumsuz yönde etkileyecektir. Etkili bir okuma yazma öğretimi bireyin, bireysel gelişimiyle birlikte toplumsal ilerlemeye ve gelişmeye katkı sağlayacaktır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler eğitim sistemini olumlu yönde etkilemekte ve öğretim sürecini desteklemektedir. Bu araştırmanın amacı; ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisini belirlemektir. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi olup, içerik analizi, mevcut verileri özetleyerek standardize eden, karşılaştıran veya başka bir şekle dönüştüren bir yöntemdir. Veri toplama aracı olarak; Google Scholar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM' den yararlanılarak ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisi ile ilgili çalışmaların incelemesi yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, ilk okuma yazma öğretiminin her aşamasında bilgisayar destekli eğitimin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda müfredatın bilgisayar destekli eğitim uygulamalarıyla zenginleştirilmesi ve öğrencilerin bu kaynaklara rahatlıkla ulaşabilmeleri sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İlk Okuma Yazma Öğretimi, Bilgisayar Destekli Eğitim, 1.Sınıf Öğrencileri

THE EFFECT OF COMPUTER AIDED EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL'S LEARNING AND WRITING LEARNING

ABSTRACT

The first education of literacy is the beginning and the most important period of education. It is very important for people's social, cultural, economic and academic life's development and progression. People's lives will be effect negatively by having lack of literacy ability. An effective literacy education will contribute both the personal and the social growth. Science and

technological developments support system of education and education period, positively. The purpose of this research is to determine the effect of the computer managed instruction on first education of literacy. The method of investigation is the content analysis which is one of the method of qualitative research. Content analysis is a method which summarizes, compares, standardises or transforms the available data in another type. As a data collection tool Google Scholar, YOK National Thesis Center, ULAKBİM are been utilised to examine the effects of the computer managed instruction studies on literacy. As a result of the examinations, the positive effects of the computer managed instruction have seen on the each period of first education of literacy. Accordingly, the curriculum must be enrich with computer managed instruction practice and the student must be supplied to reach the practices easily.

Key Words: Initial Reading and Writing Teaching, Computer Aided Education, 1st Grade Students

1. GİRİŞ

Okuma yazma insanların öğrenme süreçlerinin devamı ve sosyal, kültürel, ekonomik olarak varlıklarını sağlayabilmeleri için çok önemlidir. İlk okuma yazma öğretimi; çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazma becerileri ile birlikte iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerileri kazandırmaktır.

İlk okuma yazma öğretimi sadece okuma yazma becerilerinin kazandırılması olarak ifade edilemez. Bunun yanında Türkçe’imizin doğru, etkili ve güzel kullanılması, karar verme, iletişim kurma, problem çözme gibi temel becerilerin kazanılması da ilk okuma yazma öğretiminin konu alanı içinde yer almaktadır (MEB, 2005).

Geleneksel öğretim yönteminin uygulanmasında materyal yetersizliği, zaman ve mekân sınırlaması gibi olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzlukların giderilmesinde öğretim programlarının bir parçası olarak düşünülen teknoloji entegrasyonu, kullanılan bilgi, iletişim teknolojisi araçları ile öğrencilerin öğrenmelerinin zenginleştirilmesi ve artırılması ya da araçların öğretmenler tarafından verimli kullanılabilmesidir (Değirmenci, 2014: 33).

İşlek bir okuma yazma becerisine sahip olmak günümüz toplum yaşamında etkin bir birey olmanın en büyük gerekliliklerindedir. İlk okuma yazma öğretimi öğrenciye öğrenim hayatı boyunca göreceği her derste gerekecek ve başarısına yön verecek bir eğitim etkinliğidir (Bozkurt, 2011: 15).

Gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmak, uygar toplumlarda bireyin amaçları doğrultusunda ilerleyip önemli görevlere gelmesi için çok önemli bir role sahiptir (Çelenk, 2007). İstenilen düzeyde bilgi birikimine ve çağdaş düzeye ulaşmak için etkili bir okuma-yazma becerisine sahip olmak gerekir. Bu beceriye sahip olan kişiler toplum içinde kendilerini ifade etme, hislerini ve fikirlerini dile getirme konusunda daha başarılı olurlar. “Okuma yazma bireyin gerek sosyal yaşamında gerekse okul yaşamındaki başarısında oldukça önemli bir beceridir.” (Akyol ve Temur 2008:2).

2. İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ

İlk okuma-yazma süreci, çocuğun yazılı dilin işaretlerini sesli olarak okuyabildiği, söylenenleri veya kendi düşüncelerini yazabildiği dönemdir (Ferah, 2001). Nas (2001), ilk okuma-yazma öğretiminin, okuma-yazmayı ilk öğretme olduğunu, bu süreçte çocuğun ilk kez okuyup yazdığını ve bu sırada ilk izlenimlerin, geçirilen ilk yaşantıların ilerisi için çok önemli olduğunu belirtmektedir. İlk okuma-yazma öğretimi, birlikte yürütülen ayrılmaz bir bütün, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır (Öztürk, 2002).

Okuma; Akyol (2011), okumanın beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme süreci olduğunu ve bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi öğelerin yer aldığını belirtmektedir.

Yazma; Akyol (2011), yazmanın düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmek olduğunu belirtmektedir.

İlk okuma-yazma öğretimi, okula yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı en önemli süreçtir. Bu süreç içinde öğrenciler, gerek ilköğretim gerekse sonraki yaşamlarında öğrenmelerine etki edecek olan okuma yazma becerisini kazanmaktadır.

Orhan (2007), birinci sınıfta sağlam temeller üzerine oturtulamayan ilk okuma yazma etkinliklerinin çocukların hem okul hayatlarında hem de sonraki hayatlarında kendilerine sunulan bilgilerden ve materyallerden yararlanamamasına neden olduğunu ve bu tarz olumsuzlukların ve eksikliklerin yaşanmaması için ilk okuma-yazma öğretiminin sağlam bir biçimde temellendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Birinci sınıftaki ilk okuma-yazma öğretiminde, yanlış yöntem seçimi, velilerin okuldaki uygulamalara bağlı kalmayıp farklı yöntemlerle eğitim vermeye çalışmaları, öğretmenin yeterli donanımına sahip olmaması gibi nedenler okuma yazma öğreniminde gecikmelere ve güçlüklerle neden olabilir. Bu durum da öğrencinin bütün okul yaşantısını olumsuz yönde etkileyebilir. Birinci sınıfta amaçlanan seviyede okuma yazma becerisine ulaşamayan kişilerin, ileriki yaşantılarında yavaş okuma, okuduğunu anlamama ve kendini ifade edememe gibi sorunlarla karşılaşmaları beklenebilir. Uygun yöntem seçimi, meslek sevgisi, eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeleri takip etmek, sakin ve sabırlı olmak ilk okuma yazma öğretiminde olumsuzluklarla karşılaşmamak için öğretmenin sahip olması gereken özelliklerdir (Aba, 2011: 13, 14).

2.1. İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Önemi

Ferah (2001), okuryazarlığın günümüz toplumunda artık lüks değil ihtiyaç olduğunu, milletler yarışında iletişim araçlarıyla devletlerin coğrafi sınırlarının ortadan kalktığı bir dünyada, insanlarımızın beyin rezervlerini eyleme geçirerek başarılı olabileceğini; ilk okuma yazma öğretimini daha kolay ve basit hale getirip dilimizi bu yolla daha kolay okunup yazılabilen bir dile dönüştürerek başarılı olunabileceğini öne sürmektedir.

Demirel (2002), okuma yazmanın, insanın dünyasını genişlettiğini ve kişiliğini biçimlendirdiğini öne sürmektedir. Çelenk (2001), insanın gerekli bilgi birikiminin olabilmesi için,

etkin bir okuma becerisinin olması gerektiğini ve oluşturduğu bilgi birikimini insanlarla paylaşabilmesi için de etkin bir yazma becerisini de edinmek zorunda olduğunu belirtmektedir.

Şenol (2001), akıcı okuyamayan, okuduğunu tam olarak anlayamayan ve yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin okulda hatta hayatta başarılı olacağını söyleyemeyeceğini belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle bireyler bilişsel, sosyal, entelektüel ve politik niteliklerini her yönüyle değiştirmeli ve geliştirmelidir. Bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde ilk okuma-yazma öğretimi hayati derecede önemlidir. Bu yüzden ilk okuma-yazma programlarının nasıl olmaları gerektiğinin tartışılması ve üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

3.EĞİTİM VE TEKNOLOJİ

Bilim ve teknoloji alanında gelişmeler ile birlikte insanoğlunun eğitim ihtiyacının karşılanması ve çağın gerektirdiği niteliklerin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Numanoğlu (1999), Bilgi çağında artık bireyden ezber yapmanın ve anlatılanın olduğu gibi kabul etmesinin beklenmediğini, yaşanan çağda bireyden, bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olmasının beklendiğini ifade etmektedir. Kısacası günümüzde eğitimin nitelikli olması ve bireyin taleplerini karşılayabilmesi gerekmektedir. Hiç şüphesiz bu nitelikteki bireyleri yetiştirmek için ise en son teknoloji ürünlerinin eğitimde kullanılması şarttır.

Özel (2008), eğitim teknolojisini, teknolojik gelişmelerle beraber ortaya çıkan araç gereçlerin, tek başlarına veya yazı tahtası vb. ile birlikte öğretme, öğrenme etkinliklerinde yer alarak, eğitimin amaçlarına ulaşmasına götürecek biçimde uygulama ve değerlendirmede kullanmak olarak ifade etmektedir.

Eğitmcilerin gözünden eğitimin temel amacı, bireylerin üretken bir yaşama kavuşmalarına yardımcı olabilecek becerilerin, bilgilerin, değerlerin ve tutumların kazandırılmasıyla yeni fırsatların sunulmasıdır. Eğitim sadece bireyleri eğitmekle kalmamakta aynı zamanda toplumların geleceğine hem ulusal hem de uluslararası çapta yön vermektedir. Bundan dolayı da eğitimdeki gelişmelerin evrensel bir özelliği bulunmaktadır. Günümüzde ülkelerin gelişmişliklerinin en önemli etkeni olan çağa adapte olabilmeye becerileri de eğitim ile gerçekleştirilebilmektedir (Sert, Gündoğdu, & Vural, 2018, s. 2406).

Teknolojik değişimler, insanoğlunun hayatında bir çok değişime neden olmuştur. Teknolojik gelişmelere paralel ortaya çıkan eğitim teknolojileri ve öğretim teknolojileri de eğitime bilimsel bir nitelik kazandırmıştır. Çağdaş toplum olmak için bu teknolojik yeniliklerden eğitim alanında mutlaka yararlanmak gerekmektedir. Bu teknolojik ürünlerin en önemlisi ve etkili olanı ise bilgisayarlardır.

Teknolojinin, iletişimin ve bilginin çok hızlı bir şekilde arttığı günümüzde öğrenen bireyler, bilgi insanı ve öğrenen organizasyonlar ön plana çıkmaktadır (Hatipler, 2019, s. 39-40). Günlük yaşam içerisinde ortaya çıkan dijitalleşmenin doğal bir sonucu olarak eğitimde de dijitalleşme kaçınılmaz bir hal almıştır. Eğitimle ilgili olarak teknolojilerin kullanılması eğitim süreçlerinin daha motive edici ve etkili bir hale gelmesine neden olduğundan dolayı eğitim kurumları açısından da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanılmıştır (Özen, 2019, s. 6).

Teknolojideki değişim ve dönüşümler eğitim öğretim sürecinin değişim ve dönüşümünde etkili olmuştur.

3.1.Bilgisayar Destekli Eğitim

Teknolojideki gelişmelerle birlikte özellikle internet ve bilgisayar alanlarındaki ortaya çıkan uygulamalar ve bulgular, eğitim sistemlerinin işletilmesi ve planlanmasında yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bunlarla birlikte özellikle öğretim yöntemleri üzerinde büyük etkilerinin olduğu söylenebilir. Günümüz koşulları altında tüm disiplinlerin teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve bu gelişmeleri gerekli durumlarda kendilerine uyarlamaları bir mecburiyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Geçit & Şeyihoğlu, 2011, s. 328).

Bilgisayar destekli eğitim, çok fazla bilginin saklanabilmesi, bu bilgilerin işlenebilmesi, ihtiyaç duyulan bilgilere kısa sürede ulaşılabilmesi, işitsel, görsel ve interaktif nitelikleriyle bilginin zengin bir biçimde sunulabilmesi açısından çok önemli bir yere sahiptir (Öztürk, 2019, s. 2). Yalın (2002), Bilgisayar destekli eğitimi, öğretimsel içerik veya faaliyetlerin bilgisayar yoluyla aktarılması yani eğitim ortamında bilgisayar kullanılması olarak ifade etmektedir. İşman(2001), bilgisayarların eğitim-öğretimde kullanımının, tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin bilgisayar tarafından yapıldığı bilgisayar destekli eğitim bağlamında olabileceği gibi, bilgisayarın çeşitli eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra destek olarak kullanıldığı bilgisayar destekli öğretim bağlamında da olabileceğini ifade etmektedir.

İyi tasarlanmış çoklu öğrenme ortamları, öğrenenin bilişsel olarak aktif olmasını destekleyebilir. Öğrenenin bilişsel olarak aktif olduğu öğrenme ortamlarında öğrenme daha kalıcı olmakta ve bilgiler yeni durumlara transfer edilebilmektedir (Mayer, 2001:51).

Çoklu ortamı “metin, ses, grafik, animasyon, görüntü, video gibi sayısal medya ortamlarının bir sentezi” olarak tanımlamak mümkündür” (Dinç, 2000:5). Farklı bir deyişle; çoklu ortam araçları ses, video, grafik, yazılı metin, animasyon ve benzerlerinin bir konuyu açıklamak için birlikte görüntü kullanılmasıyla oluşur. Çoklu ortam uygulamaları, değişik veri tiplerinin bir fikri, bir olayı, yeri veya konuyu açıklamak için bilgisayar ortamında kullanılmasıdır (Alkan, Genç ve Tekedere, 2003:1). Tankut (2008), öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcı olması yönünden, bilgisayar destekli öğretimle işlenen bir ders ile geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen ders arasındaki farklılıklar tespit edildiğini belirtmektedir.

Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin öğretim süreçleri içerisinde bilgisayarlarla etkileşime geçmeleri ve bilgisayarların öğretim süreci içerisinde bir öğretim aracı olarak kullanılması olarak ifade edilebilir. Diğer bir tanımlama ile bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin bilgisayar başında gösterebilecekleri tüm tepkiler göz önüne alınarak hazırlanmış olan ders yazılımlarıyla karşılıklı etkileşime girerek öğrencilerin kendi kapasiteleri çerçevesinde öğrenme hızlarına bağlı olarak kullanabilecekleri öğretim çeşididir (Hangül & Üzel, 2010, s. 160).

Bilgisayar destekli eğitim, çok fazla bilginin saklanabilmesi, bu bilgilerin işlenebilmesi, ihtiyaç duyulan bilgilere kısa sürede ulaşılabilmesi, işitsel, görsel ve interaktif nitelikleriyle bilginin zengin bir biçimde sunulabilmesi açısından çok önemli bir yere sahiptir (Öztürk, 2019, s. 2).

4. İÇERİK ANALİZİ

4.1. Problem Tanımı

İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenmesinde bilgisayar destekli eğitimin etkisi var mıdır?

4.2. Amaç ve Önemi

İlk okuma yazma becerilerinin eksik veya yetersiz olması bireylerin sonraki yaşantılarını olumsuz yönde etkileyecektir. Etkili bir okuma yazma öğretimi bireyin, bireysel gelişimiyle birlikte toplumsal ilerlemeye ve gelişmeye katkı sağlayacaktır. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler eğitim sistemini olumlu yönde etkilemekte ve öğretim sürecini desteklemektedir. Bundan dolayı ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayarın güçlü öğrenme olanaklarından yararlanmak öğretme öğrenme sürecine faydalı olacaktır. Bu araştırmanın amacı; ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisini belirlemektir.

4.3.Yöntem

Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi olup, içerik analizi, mevcut verileri özetleyerek standardize eden, karşılaştıran veya başka bir şekle dönüştüren bir yöntemdir. İçerik analizi birçok kelimedenden oluşan metinlerin, belirli kurallara dayalı olarak, içerik kategorilerine dönüştürülmesi sağlayan sistematik ve tekrar edilebilen bir yöntemdir (Stemler, 2001). İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile ilgili olarak yapılmış çalışmaların içerik analizi yapılmıştır.

4.4.Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme “ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkisi” ile ilgili daha önce yapılmış makale ve tezler olarak belirlenmiştir.

4.5.Araştırmanın Deseni

Araştırma desenini , ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisinin sorularını cevaplandırmak veya ortaya çıkan önermeleri test etmek amacıyla literatür taraması oluşturmaktadır.

4.5.Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak; Google Scholar, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM' den yararlanılarak ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisi ile ilgili çalışmaların incelemesi yapılmıştır.

4.6.Verilerin Analizi ve Bulgular

Makale ve tez incelemeleri sonucunda; (Karsak, Ada, & Aşıcı, 2014), (Karsak H. G., 2014), (Gürol & Yıldız, 2015), (Tiryaki, 2016), (Engin, 2010), (Birgül, 2014), (Yıldız,2010) , (Aladağ, 2012), (Orhan, 2007) araştırmaları bulunmuştur.

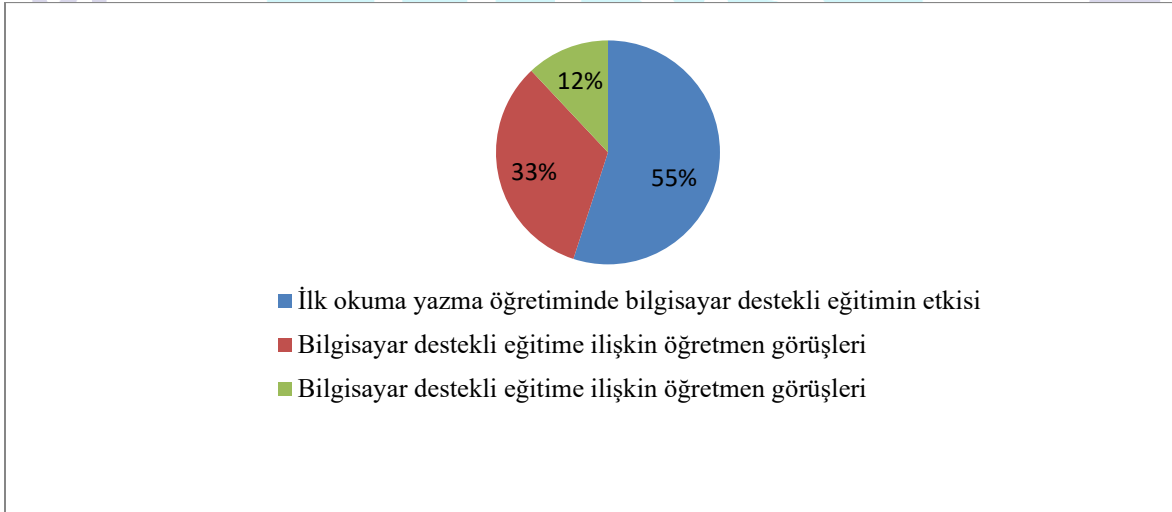
Çizelge 1. Konu ile İlgili Literatür Taraması

Yayın Yılı	Çalışma Adı	Yazar	Yayın Çeşidi	Bulgular
2007	Bilgisayar Destekli Öğretimin İlk Okuma Yazma Başarısına Etkisi	Hanife Gülhan Orhan	Yüksek Lisans Tezi	Bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin yazı, noktalama ve okuma başarılarına etkisi olduğu söylenebilir. Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına etkisi olduğu görülmüştür.
2014	Bilgisayar Destekli Öğretimin Okul Öncesinde Eğitim Alma ve Anne Baba Çabasına Göre İlk Okuma Yazma Başarısına Etkisinin İncelenmesi	H.Gülhan Orhan Karsak, Sefer Ada, Murat Aşıcı	Makale	Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma yazma becerilerine etki ettiği, bunun yanı sıra okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde ise ilk okuma yazma başarılarında etkili olmadığı saptanmıştır.
2014	Bilgisayar Destekli İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi	Hanife Gülhan Orhan Karsak	Makale	Bilgisayar destekli ilk okuma yazma öğretimi açısından genel olarak öğretmenlerin en fazla sunu, çalışma kağıtlarının hazırlanması, video hazırlama, film, çizgi film, okuma ve yazma animasyonları, şarkı dinletmede kullandıkları görülmektedir. Bilgisayar destekli öğretimi ilk okuma yazmanın her aşamasında kullandıkları özellikle de sesi hissetme aşamasında kullandıkları saptanmıştır.

2015	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerilerine Etkisi	Aysun Gürol ve Erdem Yıldız	Makale	Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin okuma hızları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesine pozitif yönde katkıları olmaktadır. Ancak öğrencilerin dikte becerilerinin gelişimi açısından olumlu bir etkiye sahip değildir.
2016	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Etkililiği Üzerine Bir Değerlendirme	Esra Nur Tiryaki	Makale	Bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu savunulabilir.
2014	Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüş ve Tutumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma	Kenan Birgül	Yüksek Lisans Tezi	Sınıf öğretmenlerinin bilgisayar destekli ilk okuma yazma öğretimine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunlarla birlikte bilgisayar kullanmaya yönelik genelde kararsız bir tutum içinde oldukları söylenebilir.
2012	İlk okuma Yazma Öğretiminde, Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Ağrı İli Örneği)	Uğur Aladağ	Yüksek Lisans Tezi	İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenciler üzerindeki etkisinin genel anlamda olumlu yönde olduğu söylenebilir.

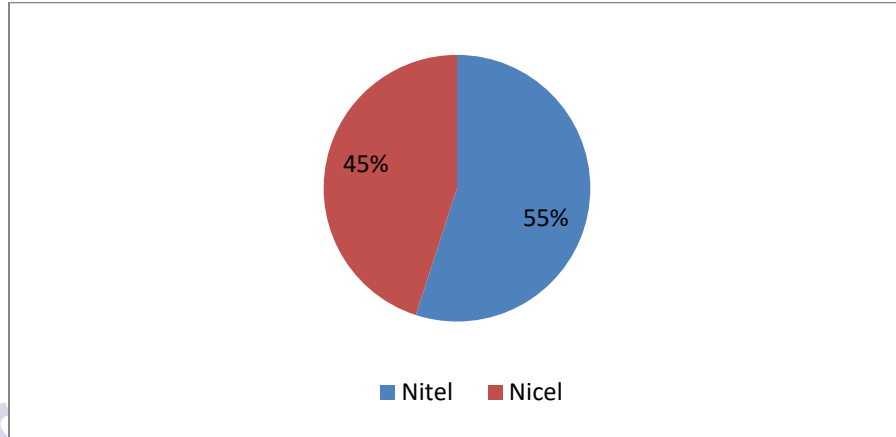
2010	İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkileri	Sevilay Yıldız	Doktora Tezi	İlk okuma-yazma öğretiminde de öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı ve etkililiğinde, tüm duyu organlarını kullanabilecekleri görsel, işitsel, bedensel ve kinestetik öğrenme stillerini kullanabilecekleri çoklu eğitim ortamlarının yapılandırılması oldukça önemlidir.
2010	Bilgisayar Destekli Eğitim	Ali Osman Engin, Rasim TÖSTEN, M. Dursun KAYA	Makale	Bilgisayarların eğitim-öğretim sürecinde kullanımı çok geniştir. Görsel ve işitsel olarak bilgisayarlar; evde, okulda, kütüphanede, bilgisayarın kullanılabilceği her yerde süreci devam ettirebilme gibi bir olanağı ancak bilgisayar temelli eğitimde bulabiliriz.

Görsel 1. Araştırma Konuları



Araştırma konularını kategorilerine göre ayırdığımızda 5 tane araştırma ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin etkisi ile ilgili araştırmanın % 55' ini , 3 tane araştırma bilgisayar destekli eğitime ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili araştırmanın %33' ünü 1 tane araştırma bilgisayar destekli eğitimle ilgili araştırmanın % 12' sini oluşturmaktadır.

Görsel 2. Araştırma Türü



Araştırma türüne bakıldığında 5 tane çalışmanın nitel ve 4 tane çalışmanın nicel araştırma türü olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile %55'i nitel ve %45'i ise nicel araştırma türüdür.

Çizelge 2. Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Sayısı	%
Anket- Test- Form	4	% 44
Anket	3	% 34
Gözlem- Görüşme Formu	2	% 22
Toplam	9	% 100

Veri toplama araçlarına bakıldığında 4 araştırmada %44'ü anket-test-form yöntemi, 3 araştırmada %33'ü anket, 2 araştırmada %22'si gözlem ve görüşme formu kullanmıştır.

Çizelge 3. Veri Analiz Yöntemleri

Veri Analiz Yöntemi	Sayısı	%
Ki kare, frekans, t testi	2	% 22
Ön test- Son test	2	% 22
Mann Whitney U Testi- Kruskal Wallis H Testi	2	% 22

İçerik Analizi	2	% 22
Döküman Analizi	1	% 12
Toplam	9	% 100

Veri analiz yöntemlerine bakıldığında 2 araştırmada %22'sinde Ki-Kare, frekans, t testleri, 2 araştırmada %22'sinde ön test-son test analizi, 2 araştırmada %22'sinde Whitney U testi ile Kruskal Wallis analizleri, 2 araştırmada %22'sinde içerik analizi, , 1 araştırmada %12'sinde doküman analizi yapılmıştır.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

İlk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenciler üzerindeki etkisinin genel anlamda olumlu yönde olduğu söylenebilir. Öğretmenler bilgisayar destekli öğretime yönelik olumlu görüş sergilemektedirler.

Bilgisayarın görsel ve işitsel öğelerinden dolayı, öğretimi daha dikkat çekici hale getirdiğini, zengin bir öğrenme ortamı ile öğrenilenlerin kalıcılığını ve transferini artırdığına inandıklarını düşündürmektedir.

Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin okuma hızları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerin dikte becerilerinin gelişimi açısından olumlu bir etkiye sahip değildir.

Bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin yazı, noktalama ve okuma başarılarına etkisi olduğu söylenebilir. Bilgisayar destekli öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma başarılarına etkisi saptanamamıştır. Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarına etkisi olduğu görülmüştür.

Bireysel farklılıkları dikkate almak zorunda olan sınıf öğretmeni için bilgisayar destekli öğretimin sunduğu olanaklar avantaj sayılabilir. Öğrenci hangi düzeyde olursa olsun onun hem görsel hem işitsel hafızasına seslenebilen bu öğretim biçimiyle farkı azaltabilir. Öğretmen bunun nedenlerini iyi araştırmalı ve buna göre bilgisayar destekli öğretimi kullanmalıdır.

Okullara internet altyapıları kurulmalı ve öğretmenlerin sınıflarda interneti öğretim amaçlı kullanmaları sağlanmalıdır.

BDE ile ilgili yeterli donanımına sahip olmayan öğretmenlere bu konuda eğitimler verilmelidir.

Sınıflarda kullanılmak üzere müfredata uygun bilgisayar tabanlı programlar geliştirilmelidir.

MEB'in koordinatörlüğünde BDE projesi yaygınlaştırılabilir. Yazılımlar geliştirilerek, mümkün olduğunca müfredata eklenebilir.

BDÖ yöntemi sadece ilk okuma yazma öğretiminde değil, diğer derslerin öğretiminde de kullanılabilir.

Ailelere okul öncesinde birinci sınıfa hazırlayıcı olarak çocuklarının okuma yazma ile bilgisayar becerilerinin gelişimine destek olabilmeleri için bu etkinliklere niçin, nasıl ve ne kadar

yer vereceklerine ilişkin eğitimler verilebilir. Bu bağlamda uzmanlar tarafından destekleyici eğitsel web siteleri ve yazılımlar hazırlanabilir.

Bireysel farklılıkları dikkate almak zorunda olan sınıf öğretmeni için bilgisayar destekli öğretimin sunduğu olanaklar avantaj sayılabilir.

Bilgisayar destekli öğretimin diğer iki önemli unsuru olan donanım ve yazılım alt yapısı okullarda hazır hale getirilmelidir. Ayrıca bu donanım ve yazılımların aktif olarak kullanımının sağlanması gerekir yani gerekli bakım onarım işlerinin yapılması/yaptırılması gerekmektedir.

Öğretmenlere ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar kullanımının ve hazırlanan bilgisayar materyallerinin tanıtımı yapılabilir. Öğretmenler için bilgisayar destekli öğretim uygulamaları ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ders yazılımlarının etkin olarak kullanılabilmesi için öğretmenlerin ayrı bir eğitimden geçirilmesi ve bu sürecin takip edilmesi gerekmektedir. Hatta bilgisayarla yeni tanışmış veya kullanmaya çekinen öğretmenler için eğitim yazılımlarının basit ve kullanışlı olması onların bilgisayar kullanmaya yönelik olumlu tutum içinde olmalarını sağlayacaktır. Eğitim yazılımlarının MEB tarafından öğretmenlere ücretsiz dağıtılması hatta interaktif yöntemlerin veya web sayfaları aracılığıyla internet üzerinden de işlem yapılabilir yazılımların hizmete sokulması gerekir.

KAYNAKÇA

KİTAP

- [1] Çelenk, S. (2007). İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- [2] DEMİREL, Ö. 2003: Öğretim Teknoloji ve Materyal Geliştirme, Pegem yay.Ankara.
- [3] MEB. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- [4] Yalın, H., (2003). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.

TEZ

- [1] Aba, T. C. (2011). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma-Yazma Öğretim Programının (2005) Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi: Balıkesir İli Örneği, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- [2] Aladağ, U. (2012). İlkokuma Yazma Öğretiminde, Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- [3] Bozkurt, E. (2011). İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Programı Görsel Okuma-Görsel Sunu Kazanımlarının ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Görsellerin Etkililiğinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- [4] Birgül, K. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Görüş ve Tutumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- [5] Orhan, H. G. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokuma Yazma Başarısına Etkisi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

[6] Orhan, H. G. (2007). Bilgisayar Destekli İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. 16-18 Mayıs 2007 1. **Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu**. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Bektaş, Abdulkaki. “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi” **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Adana: Çukurova Üniv., Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2007.

MAKALE

[1] Akyol, H., Temur, T. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi İle Okuma Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:5, Sayı:9.

[2] Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar Destekli Eğitim. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(5), 69-80.

[3] Geçit, Y., & Şeyihoğlu, A. (2011). Türkiye’de Bilgisayar Destekli Coğrafya Öğretimi Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. Marmara Coğrafya Dergisi(23), 327-351.

[4] Gürol, A., & Yıldız, E. (2015). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerilerine Etkisi. International Journal of Field Education, 1(1), 1-18.

[5] Hatipler, M. (2019). Sosyal Politikanın Çalışma Alanı Olarak Eğitim Ve Eğitimde Bilgi Teknolojisi Eğitim Programları ve Eğitim-Öğretim Program Tasarımı. Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 3(6), 36-50.

[6] Karsak, H. G. (2014). Bilgisayar Destekli İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Akademik Bakış Dergisi(40), 1-19.

[7] Karsak, H. G., Ada, S., & Aşıcı, M. (2014). Bilgisayar Destekli Öğretimin Okul Öncesinde Eğitim Alma Ve Anne Baba Çabasına Göre İlk Okuma Yazma Başarısına Etkisinin İncelenmesi. NWSA Education Sciences, 9(3), 276-292.

[8] Özel, E. (2013). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Öğrenmelerinin Başarıya Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi(38), 263-270.

[9] Özen, E. (2019). Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA). Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 5(1), 5-9.

[10] Öztürk, L. (2019). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(4), 1-8.

[11] Tiryaki, E. N. (2016). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Etkililiği Üzerine Bir Değerlendirme. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(4), 2085-2094.

www.ubsder.org

OKULİSTİĞİN KÜLTÜRLERARASI İLETİŞİMDEKİ ROLÜ

Amanbek MURZAKMATOV¹, Vilen Turdiev²

¹ Osh state university, Faculty of international relations,

² Osh state university, Faculty of international relations,

ÖZET

İnsanlar arasındaki etkileşim, göz teması ve görsel iletişim ile başlar. Bu nedenle o sözlü olmayan iletişimin temel unsurudur. Okulistik bilimi iletişimdeki görsel iletişimin özelliklerini inceler. Okulistik göz hareketlerinin, göz temasının ve görsel temasın iletişim sürecinde kullanılmasıdır. Sözsüz iletişimin diğer unsurları gibi "göz davranışı" da kültürden kültüre değişir ve kültürlerarası iletişimde bir yanlış anlama kaynağı olabilir. Örneğin, Batı kültürlerinde insanlararası ilişkilerde karşıdaki kişinin gözlerinin içine bakmak önemlidir. Eğer bir kişi karşıdaki kişinin gözlerine doğrudan bakmıyorsa, o zaman etrafındaki insanlar onun bir alçak olduğunu ve ona güvenilmemesi gerektiğini düşünürler. Örneğin, Amerikalılar genellikle gözlerinin içine bakmayanlara güvenmezler. Gözlere doğrudan bakmamak başkalarını endişelendirebilir. Öte yandan, Asyalı kadınlar gelenekler gereği erkeklerin gözlerine bakamazlar, özellikle de onların yabancı erkeklerin gözlerine bakması yasaktır. Asya'da birinin emri altında çalışanlar da patronlarının yüzüne bakmıyorlar. Bu tür davranış, yani yüzüne doğrudan bakmak, kaba ve saygısız davranış olarak kabul edilebilir. Pek çok Asya kültüründe, bir kişiye saygı göstermenin bir şekli olarak o kişiye gözlerini ayırmaksızın bakmak yasaktır. Öte yandan Kamboçyalılar, bir başkasıyla göz göze gelmeyi hakaret olarak kabul ediyorlar. Çünkü bu şey onların iç dünyasına bir saldırı olarak algılanıyor. Gözleri kaçırmak burada bir nezaket göstergesidir. Kuzey Amerika'da göz kırpmak, bir şeyin onları rahatsız ettiği anlamına gelir veya bir kadınla flört etme isteğinin bir işareti olarak kabul edilir. Nijeryalılar çocuklarına göz kırparsa, bu onlara odadan çıkmaları için bir işarettir. Hindistan ve Tayland'da göz kırpmak hakaret olarak kabul ediliyor. Bu nedenlerden dolayı, kültürlerarası diyalogda "göz davranışındaki" farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okulistik bilimi, Görsel, Kültür, İletişim, Diyalog.

ROLE OF OCULISTICS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

ABSTRACT

Communication between people begins with communication of the eyes, which for this reason are the main element of non-verbal communication. The peculiarities of visual communication in communication studies are investigated by oculistics, which is the use of eye movement, or eye contact, or visual contact in the process of communication. Like other elements of non-verbal communication, "eye behavior" differs in different cultures and can cause misunderstandings in intercultural communication. For example, in Western cultures "direct gaze" is considered an important indicator in communication: if a person does not look at his partner, then those around him take him for insincere, because they believe that a person who

does not look at you in the eye cannot be trusted. So, Americans usually do not trust someone who does not look at them in the eye; the use of visual contact leads to an increase in trust between people. Lack of direct gaze can also be perceived with concern. Asian women traditionally do not look into the eyes of men, especially strangers, they are just not allowed to. Asian subordinates also do not look in the face of their boss: such actions can be regarded by him as cocky and disrespectful behavior. Cambodians believe that meeting the gaze of another person is offensive, since this means an invasion of their inner world, and averting their eyes is considered a sign of good form. A wink in North Americans means that they are very tired of something; a wink also can be a sign of flirting. If Nigerians wink at their children, it is a sign for them to leave the room. In India and Thailand, winking is considered an insult. Because of these characteristics, differences in “eye behavior” must be taken into account in intercultural dialogue.

Key words: Oculistics, Visual, Culture, Communication, Dialogue.

1. GİRİŞ

İnsanlar arasındaki etkileşim göz teması ile başlar. Bu nedenle onlar sözlü olmayan iletişimin en önemli unsurlarıdır. Göz teması, insanlar arasındaki iletişimin spesifik bir biçimidir. Çünkü gözlerin yardımıyla kişi duygu ve duygularının zengin bir yelpazesini ifade edebilir. Bakışlar çok açıktır ve çok farklı duygu ve durumları ifade ederler. Örneğin öfke dolu, korkunç, nefret eden, kızgın, kibar, şefkatli, hoş, yapmacık, yalvaran, endişeli, yalvaran, iğrenen, sevinçli, veda eden, kararsız, kasvetli, dik dik bakan, düşman gözüyle bakan, alay edici vb. bakışlar vardır. Belki de onların hepsini listelemek mümkün olmayabilir. Dolayısıyla, bakış - en güçlü "silahlardan" biridir.

2. ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Görsel temas konuşmanın başlatıldığını belirtir ve konuşma sırasında konuşmaya dikkat edildiğini, konuşmanın desteklendiğini veya tam tersine etkileşimin bittiğini de ifade edebilir. Etkileşimde bakışın yönü ilişkilerin anlam ve içeriğine, bireysel farklılıklara, etkileşimin o andaki mevcut doğasına bağlı olduğu tespit edilmiştir. İletişimdeki görsel iletişimin özelliklerini Okulistik bilimi inceler. Okulistik - göz hareketlerinin veya göz temasının kullanması veya iletişim sürecinde görsel temasın kullanılmasıdır. Gözlerin yardımıyla insanlar arasındaki iletişimin tüm sinyallerinin içinden en doğru ve net olan sinyaller iletilir. Zengin tecrübeye sahip insanlar sohbet sırasında jestler ve beden diliyle ifade edilen duygularını kontrol edebiliyorsa bile, onların gözbebeklerinin tepkilerini kontrol edebilmesi neredeyse imkansızdır. Gözbebekleri insanın iradesine bağlı olmadan genişliyor ve daralıyorlar, böylece onlar sizin herhangi bir olaya karşı tepkiniz hakkında doğru bilgileri veriyorlar. Örneğin Çinli ve Türk tüccarlar bir ürünün fiyatını alıcının gözünün içine baktıktan sonra söylerler. Çünkü onlar söyledikleri fiyatın alıcı tarafından beğenildiğini alıcının gözbebeklerinin genişlemesinden anlıyorlar.

İletişim sürecinde görsel temas bir konuşmanın başlatıldığını ifade edebiliyor, konuşma esnasında ise konuşmaya odaklandığını, konuşmanın desteklendiğini veya tam tersine iletişimin kesildiğini ve genel olarak bir repliğin veya konuşmanın bittiğini de belirtir. Uzmanlar genellikle bakışı elin bedene dokunuşuyla karşılaştırırlar, o insanlar arasındaki mesafeyi psikolojik olarak azaltır. Böylece, birisine uzun süre bakmak (özellikle karşı cinsteki birisine) ona aşık olduğunun bir

belirtisi olabilir. Bununla beraber böyle bakış çoğunlukla insanların endişelenmesine, korkmasına ve sinirlenmesine sebep olur. Dik dik bakmak, tehdit etmeye ve dominant olmaya çalışmak olarak da algılanabilir [1, 147]. Okulistik alanında yapılan çalışmalar, bir kişinin başka bir kişinin bakışını rahatsızlık duymadan üç saniyeden fazla olmayan bir süre boyunca kabul edebileceğini ispatlamıştır.

Sözlü olmayan iletişimin diğer unsurları gibi "gözlere hakim olma davranışı" da kültürden kültüre değişir ve kültürlerarası iletişimde bir yanlış anlama kaynağı olabilir. Örneğin, Batı kültürlerinde insanlararası ilişkilerde karşıdaki kişinin gözlerinin içine bakmak önemlidir. Eğer bir kişi karşıdaki kişinin gözlerine doğrudan bakmıyorsa, o zaman etrafındaki insanlar onun bir alçak olduğunu ve ona güvenilmemesi gerektiğini düşünürler. Örneğin, Amerikalılar genellikle gözlerinin içine bakmayanlara güvenmezler. Gözlere doğrudan bakmamak başkalarını endişelendirebilir. Böyle bakışı kasıtlı olarak reddetmek, bağımlı partneri manipüle etmenin bir yolu olarak sayılır. Bu şekilde o kişinin ilginç olmadığını ve onunla iletişim kurmanın zor olduğunu gösteriyorlar.

Göz hareketleri birçok özel çalışmalara konu olmuştur. Örneğin, E. Hall'un araştırmalarına göre, "gözlere hakim olma davranışındaki" farklılıklar İngilizler'in Kuzey Amerikalı'larla iletişim kurmasını zorlaştırıyor. İngilizlere küçük yaşlarından itibaren sohbet etmekte olduğu kişiyi dikkatle dinlemelerini öğretilir. İngilizlere göre, konuşmakta olan kişiyi gözleri hareket ettirmeden, bir noktaya bakıyormuş gibi dinlemek gereklidir. Onlar sohbet ederken başlarını sallamazlar, ancak konuşmakta olan kişinin söylediklerini anladıklarını göstermek için alçak bir sesle mırıldandılar. Onlar konuşmakta olan kişinin gözlerinin içine bakıyormuş gibi görünürler. İngilizler, iletişim kurmakta oldukları kişiyi dinlediklerini belirtmek için göz de kırıyorlar. Kuzey Amerikalı'nın bakışı sohbet etmekte olduğu kişiye doğru yönelmesine rağmen, onlar sohbet esnasında sürekli sağa ve sola bakınırlar. Hatta diğer tarafa da dönebilirler. Böyle olmakla beraber, Amerika Birleşik Devletleri'nde görsel temasın kullanılması insanlar arasında güvenin artmasına neden olmaktadır [4, 79].

Asyalı kadınlar gelenekler gereği erkeklerin gözlerine bakamazlar, özellikle de onların yabancı erkeklerin gözlerine bakması yasaktır. Asya'da birinin emri altında çalışanlar da patronlarının yüzüne bakmıyorlar. Bu tür davranış, yani yüzüne doğrudan bakmak, kaba davranış ve saygısızlık olarak kabul edilebilir. Pek çok Asya kültüründe, bir kişiye saygı göstermenin bir şekli olarak o kişiyi gözlerini ayırmaksızın bakmak yasaktır.

SSCB'ye okumaya gelen Mali'li öğrencilerin öğretmenlerinin gözlerine dik bakmaması, onlara ders veren öğretmenlerini şaşırtmıştır. Çünkü Mali'de birinin gözünün içine bakmak kaba ve saygısızlık olarak kabul ediliyormuş. Bazı ülkelerde (böyle ülkeler çoktur) bir kadının gözlerinin içine bakmak ona laf atmak, taciz olarak kabul edilir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde beyaz tenli bir öğretmen siyah tenli bir öğrenciyi eleştirirse, o öğrenci öğretmenin gözüne bakmak yerine yere bakar. Öğrencinin böyle davranması

öğretmenini kızdırabilir. Bunun nedeni, siyah tenli Amerikalılar yere bakmayı saygı ve hürmetin bir işareti olarak görüyorlar, beyaz tenli Amerikalılar ise gözlere dik bakmayı saygı ve hürmetin bir işareti olarak görürler. Kamboçyalılar, bir başkasıyla göz göze gelmeyi hakaret olarak kabul ediyorlar. Çünkü bu şey onların iç dünyasına bir saldırı olarak algılanıyor. Gözleri kaçırmak burada bir nezaket göstergesidir [2, 179]. Kuzey Amerika'da göz kırpmak, bir şeyin onları rahatsız ettiği anlamına gelir veya birisiyle flört etme isteğinin bir işareti olarak kabul edilir. Nijeryalılar çocuklarına göz kırparsa, bu onlara odadan çıkmaları için bir işarettir. Hindistan ve Tayland'da göz kırpmak hakaret olarak kabul ediliyor.

Bizim geleneklerimize göre, konuşurken birbirimizin gözlerinin içine bakmamız ve birisiyle bulduğumuzda güneş gözlüklerimizi çıkartmamız gereklidir. Ancak çoğu insanlar bu kurala uymuyorlar. Etnograflar temaslı ve temaslı olmayan medeniyetler diye medeniyetleri ikiye ayırırlar. Birinci gruba giren halklarda sohbet etmekte olduğu arkadaşına yaklaşmak ve onun gözünün içine bakmak kabul edilirken, ikinci gruba girenlerde bu tür tavırlar edepsizlik ve yapışkanlık olarak değerlendirilir.

Temaslı olmayan gruba Kızılderililer, Filistinliler, Kuzey Amerikalılar ve Japonlar girer. Örneğin Japonlar başkalarının gözlerine bakmamak için bakışlarını onların boynunun yukarı tarafına çevirirler.

Bizim fikrimize göre fazla paradoksal görünen gelenekler de vardır. Örneğin, Vituto ve Borero kabilelerinin Kızılderilileri birbirleriyle sohbet ederken farklı taraflara bakarak konuşurlar. Eğer geniş bir dinleyici kitlesine hitap ederek konuşması gerekiyorsa, o zaman konuşmacı insanlara sırtını döner ve öyle konuşur [3, 67-68].

3. SONUÇ

Genel olarak, bakış ve "göze hakim olma davranışı" ulusal özelliğe sahiptir. Bu, iki farklı kültür temsilcilerinin arasındaki ilişkilerde açıkça görülür. Bu nedenlerden dolayı, kültürlerarası diyalogda "gözlere hakim olma davranışındaki" farklılıklar dikkate alınmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Birkenbil V. Ton, mimik ve elkol işaretlerinin dili. - Sankt-Peterburg: «Piter», 1997.
2. Borozdina, G.V. İş iletişiminin psikolojisi. Bölüm 7. Bir iş adamının imajı. - Moskova: "Delovaya kniga", 1998.
3. Rıdanova, İ.İ. Görgü kuralları dersleri. - Minsk: Yüksek okul., 1988.
4. Hall, E. Bir yabancıyı kelimeler olmadan nasıl anlayabilirim? - Moskova: «Nauka», 1995.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İŞBİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Cansu DEMİRTAŞ COŞĞUN¹, Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0003-3187-4774

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1006-2470

ÖZET

Öğretmenlik mesleği öğretmenlerin kendilerini başka öğretmenlerden soyutlayarak görevlerini yapabilecekleri bir meslek değildir. Öğretmenlerin birbirleriyle iletişim halinde olmaları, deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarının farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaları mesleki gelişim için çok önemlidir. Öğretmenler arasında mesleki işbirliği yoluyla kurulan güven ortamının kurumların başarısını da arttıracığı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin meslektaşları arasında mesleki işbirliğine yönelik tutumların incelenmesidir. Araştırma bu alanda literatüre yapacağı katkı bakımından önem taşımaktadır. Gerekli verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak Kürşad YILMAZ ve Mustafa ÇELİK tarafından geliştirilmiş “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Anket, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan ve rastgele seçilen öğretmenlere çevrimiçi araç aracılığıyla uygulanmıştır. Veriler Excel ortamına aktarılmıştır ve Excel üzerinde hesaplamalar yapılmıştır. Ölçekte elde edilen verilerin aritmetik ortalaması, yüzdeler ve frekansları hesaplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Ölçeğin puan aritmetik ortalamasına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumunun olumlu olduğu görülmektedir. Ölçeğin daha geniş kapsamlı uygulamalarının yapılması, mesleki işbirliği tutumunun olumsuz olduğu okullarda tutumun olumluya yönlendirilmesi için yapılabilecek etkinliklerin MEB tarafından düzenlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: mesleki işbirliği, tutum, öğretmen

ABSTRACT

The teaching profession is not a profession in which teachers can do their duties by isolating themselves from other teachers. It is very important for professional development that teachers communicate with each other, share their experiences and enable their colleagues to gain different

perspectives. It can be said that the environment of trust established through professional cooperation between teachers will increase the success of institutions.

The aim of this study is to examine teachers' attitudes towards professional cooperation among their colleagues. The research is important in terms of its contribution to the literature in this field. In order to collect the necessary data, "Attitude Scale Among Teachers Towards Professional Cooperation" developed by Kürşad YILMAZ and Mustafa ÇELİK was used as a data collection tool. The questionnaire was applied to randomly selected teachers working in Istanbul's Kağıthane district in the 2020-2021 academic year via an online tool. The data were transferred to Excel and calculations were made on Excel. The arithmetic mean, percentiles and frequencies of the data obtained in the scale were calculated. The data were analyzed with the descriptive analysis method. Considering the arithmetic mean of the scale, it is seen that the participant teachers' attitude towards professional cooperation is positive. It is necessary to carry out wider applications of the scale and activities that can be done to change the attitude towards positive in schools where professional cooperation is negative should be organized by the Ministry of National Education.

Keywords: professional cooperation, attitude, teacher

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği dünyanın en eski mesleklerinden biri olarak kabul edilmektedir. İnsanoğlunun birbirleriyle olan etkileşimi, bilgi ve birikimin sonraki kuşaklara aktarılma ve sonraki kuşakların hayata hazır hale getirilmeleri isteği bu mesleğin belki de en yalın tanımı olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin tek başına, diğer insanlardan soyutlanmış bir şekilde yürütülebilmesi mümkün gözükmemektedir. Toplumsal gelişim ve değişimin öncüsü olan öğretmenlerin bir arada çalışmaları mesleğin bir ön koşulu kabul edilebilir. Öğretmenlerin bir arada çalışmaları, bu çalışmalara gönüllü olarak katılmaları ve işbirliğine dair olumlu tutumları okulların başarısı arttıracaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma desenin deneysel olmayan tarama modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 131 öğretmenden oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örneklem

stratejisi izlenmiştir. Bu stratejinin belirlenmesindeki amaç katılımcılara ulaşmanın kolay olmasıdır. Ayrıca araştırma için uygun ve gönüllü bireyleri bir araya getirebilmektir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Katılımcılar 131 kişi olup bu katılımcıların 106 kişisi kadın, 25 kişisi erkektir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 80,9'u kadın, % 19,1'ini erkekler oluşturmaktadır.
- 131 katılımcı öğretmenin 4'ü okul öncesi öğretmenliği, 87'si sınıf öğretmenliği ve 40'ı branş öğretmenliği alanında görev yapmaktadır. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 3,1'i okul öncesi öğretmenliği, % 66,4'ü sınıf öğretmenliği ve % 30,5'i branş öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerdir.
- Mesleki kıdemlerine göre 131 katılımcının 20'si 1-5 yıl, 55'i 6-10 yıl, 36'sı 11-15 yıl ve 20'si 16 ve üzeri yıl arasında kıdem sürelerine sahiplerdir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 15,3'ü 1-5 yıl, % 42'si 6-10 yıl, % 31,3'ü 11-15 yıl ve % 15,3'ü 16 ve üzeri yıl arasında görev süresine sahip öğretmenlerdir.
- 131 katılımcı öğretmenin öğrenim düzeylerine bakıldığında; 113 kişinin lisans mezunu, 17 kişinin yüksek lisans mezunu ve 1 kişinin doktora mezunu olduğu görülmektedir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 86,3'ünün lisans, %13'nün yüksek lisans ve % 0,8'inin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada “Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek çevrimiçi ortam aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği, Kürşad YILMAZ ve Mustafa ÇELİK tarafından geliştirilmiştir. Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği formu tek boyutlu 13 maddeden oluşmakta ve “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri ile yanıtlanmaktadır. Ölçekte bulunan 10 madde düz, 3 madde ise ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, yanıtlayan kişinin öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutumunun olumlu olduğu, düşmesi ise olumsuz olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Çevrimiçi ortam aracılığı ile ölçek katılımcılara ulaştırılmıştır. Bunun için Google Forms kullanılmıştır. Google Forms aracılığı ile alınan veriler katılımcıların gizlilik ile ilgili endişe duymamaları açısından anonim hesap kullanıcı üzerinden alınmıştır. Ölçeğin uygulama süresi bitiminde veriler Google Forms desteği ile sütun grafiklere dökülmüş ayrıca tüm veri Excel ortamına aktarılmıştır. Excel ortamında ölçeğe ait tüm verilerin boyut ve madde bazında yüzdeler, frekans ve aritmetik ortalama olarak tek tek hesaplanmıştır. Yapay Zeka Kaygı Ölçeği

ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri (aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik değerleri) kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalaması Çizelge-1’de verilen 5’li Likert tipi ölçeğin değer ve sınırlarına göre anlamlandırılmıştır.

Çizelge 14 - 5'li Likert Tipi Ölçeğin Değer ve Sınırları

İfadeler	Değer	Sınırlar
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,21 – 5,00
Katılıyorum	4	3,41 – 4,20
Orta Derecede Katılıyorum	3	2,61 – 3,40
Katılmıyorum	2	1,81 – 2,60
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 – 1,80

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımı ile Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler Çizelge-2’ye aktarılmıştır. Çizelge-2’de 13 madde yer almaktadır. Bu maddelerin her birinin aritmetik ortalaması alınmıştır. Ayrıca tüm ölçeğin de aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Çizelge-2’de yer alan veriler, Çizelge-1’de bulunan 5’li Likert Tipi Ölçeğin değer ve sınırlarına göre yorumlanmıştır.

Çizelge 15- Öğretmen Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği Aritmetik Ortalama Çizelgesi

	Maddeler	Aritmetik Ortalama
1.	İşbirliği çalışmaları öğrenmenin doğasını keşfetmemize yardımcı olur.	4,39
2.	Öğretmenlerle yaptığım işbirliği çalışmaları mesleğime katkı sağlar.	4,49
3.	Paylaşılan öğrenmeler, öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmemize yardımcı olur.	4,45

4.	Okullarda işbirliği çalışmaları yapmak boşa zaman harcamaktır.	4,41
5.	İşbirliği çalışmaları işlerin yapılmasını zorlaştırıyor.	4,20
6.	İşbirliği çalışmaları öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlıyor.	4,22
7.	İşbirliği, kendimi okulun bir üyesi gibi hissetmemi sağlar.	4,40
8.	Başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olurum.	4,59
9.	İşbirliği çalışmaları bir kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırır.	4,44
10.	İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılıyorum.	3,98
11.	İşbirliği yapınca iletişim becerilerimiz gelişiyor.	4,39
12.	İşbirliği çalışmaları sayesinde yıkıcı çatışmaları daha kolay çözebiliyoruz.	4,19
13.	İşbirliği yapınca okulun toplam performansı gelişiyor.	4,35
TÜM ÖLÇEĞİN ARİTMETİK ORTALAMASI		4,34

Çizelge incelendiğinde tüm öğretmen katılımcılar tarafından elde edilmiş veriler ile ölçeğin toplam aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda aritmetik ortalama 4,34 olarak tespit edilmiştir. Bu değer, “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesinin karşılığı olan 4,21 ile 5,00 arasında bulunmaktadır. Bu da 131 katılımcının aritmetik ortalama hesaplamasına göre mesleki olarak işbirliği tutumunda yüksek seviyede bir olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Geneli yorumlamak adına ortalama almak gereklidir fakat öğretmenler arası işbirliği konusunda tutumu düşüren maddelerin neler olduğunu görmek için tek tek maddelerin frekansına, yüzdelerine ve anlamlılık düzeyine bakmak gerekir. Maddelerin frekansı ve anlamlılık düzeyi bize öğretmenler arası işbirliği konusunda en çok hangi konularda işbirliğinin düşük, hangi konularda ise yüksek olduğunu gösterecektir.

Çizelge-1’de yer alan değer ve sınırlar dikkate alındığında “Kesinlikle Katılıyorum” maddesinin aralığı olan 4,21 – 5,00 aralığında sonucu bulunan tüm maddelerin aritmetik ortalama sonuçları Çizelge-2’de koyu renk ile gösterilmiştir. Bu duruma göre 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11 ve 13 numaralı maddelerde tutumun en yüksek derecede olumlu olduğu görülmektedir.

Ayrıca Çizelge-2 incelendiğinde tutumun en olumlu olduğu maddenin 4,59 aritmetik ortalama ile ölçeğin 8. maddesi olan “Başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olurum.” maddesi olduğu görülmektedir. Bu ortalama değer ve sınır çizelgesine göre “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesine

karşılık gelmektedir. Katılımcı öğretmenlerin başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun oldukları yönünde olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise 3,98 aritmetik ortalama ile 10. madde olan “İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılıyorum.” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalamasına değer ve sınırlar çerçevesinde bakıldığında 3,41 – 4,20 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu aralık “Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Çizelge-2’ye göre 5, 10 ve 12 numaralı maddelerin aritmetik ortalamaları Çizelge-1’de bulunan değer ve sınırlara göre incelendiğinde “Katılıyorum” ifadesinin bulunduğu aralığa denk gelen hesaplama sonuçlarına sahiptirler. Bu durum bize genel olarak öğretmenlerin işbirliğine yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öğretmenler arasında işbirliğine yönelik tutum ölçeğinde katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtların Excel ortamında frekans ve yüzdelik dilim hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Bu hesaplama sonuçları Çizelge-3’e aktarılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerden düz maddeler için “Hiç Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin madde hakkında olumsuz tutuma sahip oldukları “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin ise madde hakkında olumlu bir tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca ölçekteki ters maddelerde ise “Katılmıyorum ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyen katılımcıların madde hakkında olumlu bir tutuma sahip oldukları, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerine yönelenlerin madde hakkında olumsuz bir tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır.

Çizelge 16-Öğretmen Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Algılara İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dilim Çizelgesi

Maddeler	1. Hiç Katılmıyorum		2. Katılmıyorum		3. Orta Derecede Katılıyorum		4. Katılıyorum		5. Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. İşbirliği çalışmaları öğrenmenin doğasını keşfetmemize yardımcı olur.	0	0	2	1,5	8	6,1	57	43,5	64	48,9

2.	Öğretmenlerle yaptığım işbirliği çalışmalarını mesleğime katkı sağlar.	0	0	1	0,8	6	4,6	51	38,9	73	55,7
3.	Paylaşılan öğrenmeler, öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmemize yardımcı olur.	0	0	0	0	7	5,3	58	44,3	66	50,4
4.	Okullarda işbirliği çalışmalarını yapmak boşa zaman harcamaktır.	70	53,4	51	38,9	5	3,8	5	3,8	0	0
5.	İşbirliği çalışmalarını işlerin yapılmasını zorlaştırıyor.	49	37,4	62	47,3	18	13,7	2	1,5	0	0
6.	İşbirliği çalışmalarını öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlıyor.	66	50,4	49	37,4	12	9,2	4	3,1	0	0
7.	İşbirliği, kendimi okulun bir üyesi gibi hissetmemi sağlar.	0	0	2	1,5	5	3,8	62	47,3	62	47,3
8.	Başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olurum.	0	0	0	0	1	0,8	51	38,9	79	60,3
9.	İşbirliği çalışmalarını bir kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırır.	1	0,8	0	0	6	4,6	57	43,5	67	51,1

10.	İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılıyorum.	1	0,8	3	2,3	30	22,9	60	45,8	37	28,2
11.	İşbirliği yapınca iletişim becerilerimiz geliyor.	0	0	2	1,5	4	3,1	65	49,6	60	45,8
12.	İşbirliği çalışmaları sayesinde yıkıcı çatışmaları daha kolay çözebiliyoruz.	0	0	4	3,1	12	9,2	70	53,4	45	34,4
13.	İşbirliği yapınca okulun toplam performansı geliyor.	1	0,8	0	0	8	6,1	64	48,9	58	44,3

Çizelge-3 incelendiğinde ölçeğin 8. maddesi olan “Başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olurum.” maddesinde katılımcı öğretmenlerin tüm ölçek içerisinde en çok katılımla “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine yöneldikleri madde olmaktadır. Maddenin seçeneklerine dair frekans ve yüzdelik dilim incelemesi yapıldığında “Hiç Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneklerine kimsenin yönelmediği görülmektedir. “Orta Derecede Katılıyorum” seçeneğini 1 kişi işaretlemiş olup % 0,8’lik bir dilime karşılık gelmektedir. Katılımcı öğretmenlerin % 38,9 ile 51 kişinin “Katılıyorum” seçeneğine ve % 60,3 ile 79 kişinin “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine yöneldikleri görülmektedir. Katılımcı 131 öğretmenden 130 öğretmenin başkalarından bir şeyler öğrenmekten yana tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin birinci maddesini oluşturan “İşbirliği çalışmaları öğrenmenin doğasını keşfetmemize yardımcı olur.” maddesinin frekans ve yüzdelik dilim verilerini incelediğimizde sadece 2 (% 1,5) katılımcı öğretmenin işbirliği çalışmalarının öğrenmenin doğasını keşfetmemize olan katkısı konusunda olumsuz bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında 129 (% 98,5) kişinin işbirliği çalışmalarının öğrenmenin doğasını keşfetmemize olan katkısı konusunda tutumunun olumlu olduğu görülmektedir.

İkinci maddeye dair frekans ve yüzdelik dilim incelendiğinde 1 (% 0,8) katılımcı öğretmenin meslektaşları ile yaptığı işbirliği çalışmalarının mesleğine olan katkısı hakkında olumsuz bir tutuma sahip olduğu fakat 130 (% 99,2) katılımcı öğretmenin ise tutumunun olumlu olduğu görülmektedir.

Üçüncü maddenin frekans ve yüzdeler dilimi incelendiğinde paylaşılan öğrenmelerin öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmemize yardımcı olacağına dair hiçbir katılımcı öğretmenin olumsuz bir tutuma sahip olmadığı ve 131 (% 100) katılımcı öğretmenin ise olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Ölçeğin 4. maddesi ters kodlanmış bir maddedir. Bu maddeye dair frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları incelendiğinde 10 (% 7,6) katılımcı öğretmenin okullarda işbirliği çalışmaları yapmanın boşa zaman harcamak olduğuna dair seçeneklere yöneldikleri buna karşın 121 (% 92,4) katılımcı öğretmenin ise okullarda yapılan işbirliği çalışmalarının boşa zaman harcamak olmadığına dair fikir belirttikleri seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

Ölçeğin 5. maddesi ters kodlanmış bir maddedir. Bu maddeye dair frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları incelendiğinde 20 (% 15,2) katılımcı öğretmenin işbirliği çalışmalarının işlerin yapılmasını zorlaştırmak olduğuna dair seçeneklere yöneldikleri buna karşın 111 (% 84,8) katılımcı öğretmenin ise işbirliği çalışmalarının işlerin yapılmasını zorlaştırmak olmadığına dair fikir belirttikleri seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

Ölçeğin 6. Maddesi de yine ters kodlanmış bir maddedir. Bu maddeye dair frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları incelendiğinde 16 (% 12,3) katılımcı öğretmenin, işbirliği çalışmalarının öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtladığına dair seçeneklere yöneldikleri buna karşın 115 (% 87,7) katılımcı öğretmenin ise işbirliği çalışmalarının öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlamadığına dair fikir belirttikleri seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

Yedinci maddeye ait frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları incelendiğinde; 2 (% 1,5) katılımcı öğretmenin işbirliği çalışmalarının kendilerini okulun bir üyesi gibi hissettirmediğini belirten seçeneklere yöneldiği görülürken, 129 (% 98,5) katılımcı öğretmenin ise işbirliği çalışmalarının kendilerini okulun bir üyesi gibi hissettirdiğini ifade eden seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

Dokuzuncu maddeye dair frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları incelendiğinde; 1 (% 0,8) katılımcı öğretmenin işbirliği çalışmalarının bir kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırmadığını belirten seçeneğe yöneldiği görülürken, 130 (% 99,2) katılımcı öğretmenin ise işbirliği çalışmalarının bir kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırdığını ifade eden seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

Onuncu maddeye dair frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları incelendiğinde; 4 (% 3,1) katılımcı öğretmenin işbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılmadıklarını ifade eden seçeneklere yöneldiği görülürken, 127 (% 96,9) katılımcı öğretmenin ise işbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katıldıklarını ifade eden seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

On birinci maddeye dair frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları incelendiğinde; 2 (% 1,5) katılımcı öğretmenin işbirliği yaptıklarında iletişim becerilerinin gelişmediğini ifade eden seçeneklere yöneldiği görülürken, 129 (% 98,5) katılımcı öğretmenin ise işbirliği yaptıklarında iletişim becerilerinin geliştiğini ifade eden seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

On ikinci maddeye dair frekans ve yüzdelik dilim hesaplamaları incelendiğinde; 4 (% 3,1) katılımcı öğretmenin işbirliği çalışmalarının yıkıcı çatışmaların çözümünde kolaylık sağladığına dair olumsuz tutumu ifade eden seçeneklere yöneldiği görülürken, 127 (% 96,9) katılımcı öğretmenin ise işbirliği çalışmalarının yıkıcı çatışmaların çözümünde kolaylık sağladığına dair olumlu tutumu ifade eden seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

On üçüncü maddeye dair frekans ve yüzdelik dilim hesaplamaları incelendiğinde; 1 (% 0,8) katılımcı öğretmenin işbirliği çalışmalarının okulun toplam performansını geliştirdiğine dair olumsuz tutum belirten seçeneğe yöneldiği görülürken, 130 (% 99,2) katılımcı öğretmenin ise işbirliği çalışmalarının okulun toplam performansını geliştirdiğine dair olumlu tutum ifade eden seçeneklere yöneldikleri görülmektedir.

21. yüzyıl becerileri arasında bilişsel zekadan daha çok duygusal zeka gündeme gelmektedir. Eğitimde yapay zeka ya da web destekli araçların kullanımındaki artış eğitimcilerin iletişim becerilerinin de ön planda olmasını gerektirmektedir. Öğretmenler, eğitimin her türlü paydaşı ile işbirliği içerisinde olarak kendine ait bir kişisel öğrenme ağı oluşturmalıdır. Özellikle de okullarda meslektaşları ile birlikte oluşturacağı meslektaş çemberleri aracılığıyla mesleki gelişimine büyük katkı sağlayacak bir sistemi kurmaları gerekmektedir.

İnsan ilişkilerinin temelinde karşılıklı değer verme, güven, saygı ve diyalog yatmaktadır. Öğretmenler arası işbirliği çalışmalarının artması kurum ve kişiler arası güven ve saygı ortamını da beraberinde getirmektedir. Mesleki çalışma ilişkisi, okulun amaçlarının istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için eğitim işgörenleri arasında bulunması gereken işbirliği ve olumlu ilişkiler bütünüdür. Okul personeli arasındaki ilişkiler öğrencilerin başarılı olmasında önemli bir etkiye sahiptir. Eğer yönetim ve öğretmenler arasında güvenilir, yardımsever ve işbirliğine dayalı bir ilişki varsa, öğrenciler, öğretmen ve veliler arasında da güvenilir, yardımsever ve işbirlikçi bir ilişki ortaya çıkmaktadır (Barth, 2006, 8). Öğretmenler arasında yürütülen işbirliği çalışmalarının aynı zamanda dolaylı etki olarak okullardaki akademik başarıyı artıracığı, disiplin problemlerinin azaltacağı söylenebilir.

John Dewey, çocukların öğretmenden büyük sınıfta ders dinlemektense, küçük gruplar halinde işbirliği içerisinde çalıştıklarında daha iyi öğrendiklerini fark etmiştir. Okulların sadece öğrenci başarısı ile değil öğretmen başarısı ile de anılabilmesi için öğretmenlerin de işbirliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir.

Son dönemde öğretmenlerin birlikte işbirliği içerisinde hem de aynı ders saati ve aynı sınıfta, aynı anda çalıştıkları uygulama örneklerinden biri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından geliştirilmiş olan Harezmi Eğitim Modelidir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin uygulama sonrası ifade ettikleri en önemli başlıklardan biri işbirliği içerisinde çalışmanın getirdiği mesleki gelişim, iletişim ve saygınlık konuları olmuştur.

Tüm bu bulgular ve edinilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

6. Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik olumsuz tutuma sahip kurumların öğretmenler arasında işbirliğini arttırabilmek ve öğretmenler arasında güven ortamını

sağlayabilmek adına etkinlikler düzenlemeleri olumsuz tutumun olumluya doğru çevrilmesini sağlayabilir. Bu konuda ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşları ile birlikte çalışmalar yürütebilirler. Ayrıca aile günleri, okul yemekleri ya da piknikleri, oyun günleri, okulca katılabilecekleri kültür sanat günleri gibi etkinlikler düzenleyerek öğretmenler arasında işbirliği ve iletişim gerektirecek çalışmalara öncelik verebilirler.

7. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında işbirliği alanına özgü temel bilgileri ve güncel çalışmaları içerecek programların düzenlenebilir.
8. Öğretmenlerin işbirliğine yönelik olumsuz algı ve tutumlarının incelenerek ve yapılan araştırmalar gözden geçirilerek öğretmenlerin bu yönde hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
9. Öğretmenlerin işbirliğine dair gerekliliği ve işbirliği çalışmalarını bireysel ve kurumsal gelişime katkısını, süreç takibini sağlayacak şekilde Halk Eğitim Merkezleri modülleri, Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi seminerleri veya MEB-Üniversite ortak çalışma alanları ile eğitimlerin verilmesi sağlanabilir.
10. Öğretmenlerden bu alanda kendini geliştirmek isteyenlerin MEB tarafından desteklenmesi ve gerekli ulusal veya uluslararası kongrelere ve eğitimlere katılmaları sağlanabilir.
11. Öğretmenlerin işbirliği çalışmalarına olumlu bakış açıları kazandırabilecek, kurumsal ve bireysel farkındalık kazandırabilecek özgün çalışmaların eğitim alanında kullanımı konusundaki fikirleri ve bilgileri tespit edilerek bu doğrultuda eğitimler planlanabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Barth, R.S. Improving Relationships Within The School. Improving Professional Practice, 63(6), 8-13, 2006.
- [2] Cerit, Yusuf. Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri İle İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, 637 - 657, 2008.
- [3] Çınkır, Şakir., Kuru Çetin ,Saadet., Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 3, Sayı 3, 353 – 371, 2009.
- [4] <https://www.egitimpedia.com/ogretmenler-rekabet-ettiginde-herkes-kaybeder> (Erişim Tarihi: 10.05.2021)
- [5] <https://www.egitimtercihi.com/yazar/kayhan-karli/1223-bir-ogretmeni-bueyuek-ogretmen-yapan-nedir.html> (Erişim Tarihi: 10.05.2021)
- [6] Neill, A.S., Özgürlük Okulu, Payel Yayınevi/İstanbul, 2000.
- [7] Sahlberg, Pasi., Eğitimde Finlandiya Modeli, Metropolis Yayıncılık/ İstanbul, 2018.
- [8] Ün Açıkgoz, Kamile., Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları/İzmir, 2005.

- [9] Ünver, Gülsen. Öğretmenlik Uygulamasında İşbirliği Bir Durum Çalışması, [Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi](#), Cilt 23, Sayı 1, 2002.
- [10] Yılmaz, K., Çelik, M. Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740, 2020.



www.ubsder.org

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Seçil COŞĞUN DENGİZ¹, Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0003-0072-8926

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1006-2470

ÖZET

Bir toplumun gelişmişlik düzeyinin ve kültürel değerlerinin belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş en önemli göstergelerden biri müziktir. Müzik toplumların kimliğinin içinde yer tuttuğu kadar, aynı zamanda da evrenseldir. Küçük yaşlarda müzikle tanışmış çocukların bilişsel, duyuşsal, psikolojik, sosyal anlamda önemli gelişmeler gösterdiği bilinmektedir. Çocuğun okula başlamasıyla beraber müzik öğretimi konusunda yeterli bir düzeye gelebilmesi, müzik kültürünün oluşması, müziğe dair temel kavramlara hakim olması, yetenekli öğrencilerin ortaya çıkarılması açısından öğretmenlere çok büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin de bu konuda iyi bir eğitim alması, kendini geliştirmesi ve müzik alanında temel kavramlar, çalgı, ses, nota bilgisi, öğretim yöntem teknikleri, öğrencilere uygun şarkı dağarcığı gibi konularda özyeterlik düzeyinin iyi seviyelerde olması beklenmektedir.

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine dair özyeterliklerinin incelenmesi amacıyla taşınmaktadır. Amaca yönelik verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak Sabahat Özmenteş tarafından geliştirilmiş Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Bayrampaşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerin çevrimiçi ortamda katılımı sağlanmıştır. Ölçekte elde edilen verilerin aritmetik ortalaması, yüzdeler ve frekansları Excel programında hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin puan aritmetik ortalamasına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin ses eğitimi, nota bilgisi, çalgı öğretimi ve ritmik etkinlikler konularında özyeterliklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin temel müzik bilgilerini uygulayabileceği, derinlemesine teknik kavram içermeyen, uygulanması kolay, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabileceği etkinliklerde özyeterliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Tüm bulgular neticesinde, öğretmenlere üniversite eğitiminde, meslek yaşamlarında hizmet içi eğitimlerle Müzik Eğitimi ve Öğretimi konusunda kendilerini geliştirme imkânları sunulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: müzik öğretimi, öz yeterlik, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

Music is one of the most important indicators taken into account in determining the development level and cultural values of a society. Music is universal as much as it occupies a place in the identity of societies. It is known that children who are introduced to music at an early age show significant improvements in cognitive, affective, psychological and social terms. Teachers have great responsibility in terms of achieving a sufficient level in teaching music, establishing a musical culture, mastering the basic concepts of music, and revealing talented students after the child starts school. Teachers are also expected to have a good education in this area, to develop themselves and to have a good level of self-efficacy in subjects such as basic concepts in the field of music, instrument, sound, note knowledge, teaching method techniques, and song repertoire suitable for students.

This study aims to examine primary school teachers' self-efficacy in teaching music. The Scale of Self-Efficacy for Music Teaching, developed by Sabahat Özmenteş, was used as a data collection tool to collect purposeful data. The online participation of teachers working in Bayrampaşa district of Istanbul province in the academic year of 2020-2021 was ensured. The arithmetic average, percentiles and frequencies of the data obtained in the scale were calculated in the Excel program. Descriptive analysis method was used in analyzing the data. Considering the arithmetic mean of the scale, it was determined that the participant teachers had low self-efficacy in vocal training, note knowledge, instrument teaching and rhythmic activities. It was determined that teachers have high self-efficacy in activities where they can apply basic musical knowledge, do not contain in-depth technical concepts, are easy to apply, and can use teaching methods and techniques. As a result of all the findings, teachers should be offered opportunities to improve themselves in their university education, in-service training in their professional lives, and in Music Education and Teaching.

Keywords: music teaching, self-efficacy, primary school teacher

1.GİRİŞ

Müziğin çocuklar üzerinde pek çok olumlu etkisi vardır. Küçük yaşlardan itibaren müzik eğitimi, çocuklarda dinleme alışkanlığı, adaptasyon, sosyalleşme, rahatlama yeteneği, özgüven, sorumluluk, konsantrasyon, dikkat gelişimi gibi olumlu gelişmeleri ortaya çıkarır. Bunun gibi olumlu gelişmeler göz önüne alınarak, müzik öğretimi planlaması yapılırken öğrencilerin müziği seveceği ve müzikal becerilerini geliştirecek çalışmalar planlanmalıdır. Eğitimde müzik eğitimi-öğretimi kapsamında ilkökul 1. sınıftan 12. sınıfa kadar devam eden blok flüt, melodika vb. çalgıların öğretimi yapılmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin enstrüman eğitimi almaları, onların psiko-motor gelişimi, konsantrasyon, dikkat gibi yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu noktada öğretmenlere çok iş düşmektedir. Öğretmenlerin nota bilgisi, çalgı eğitimi, çocuk şarkıları dağarcığı gibi konularda yeterli olmaları gerekmektedir. Bununla birlikte

hedef kitleye müzik eğitimi verebilmeleri için temel teknik müzik bilgisine, çalıp söyleyebilme, müzikal bir etkinlik düzenleyebilme konusunda da kendini geliştirmeleri beklenmektedir. Müzik eğitimi konusunda kavramsal bilgilerin yanında gerekli öğretim yöntem ve tekniklerine de hakim olmalıdırlar. Bu yüzden özellikle sınıf öğretmenlerinin hizmetleri öncesinde kaliteli bir müzik eğitimi almaları esastır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma deseninin deneysel olmayan tarama modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul ili, Bayrampaşa ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 105 (yüz beş) öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örneklem stratejisi izlenmiştir. Bu stratejinin belirlenmesindeki amaç katılımcılara ulaşmanın kolay olmasıdır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Bayrampaşa ilçesinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Katılımcılar 105 kişi olup bu katılımcıların 66 kişisi kadın, 39 kişisi erkektir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 62,9'unu kadın, % 37,1'ini erkekler oluşturmaktadır.
- Mesleki kıdemlerine göre 105 katılımcının 19'u 1-5 yıl, 26'sı 6-10 yıl, 29'u 11-15 yıl, 15'i 16-20 yıl ve 16'sı 20 yıl ve üzeri kıdem süresine sahiptirler. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 18,1'i 1-5 yıl, % 28,8'i 6-10 yıl, %27,6'sı 11-15 yıl, %14,3'ü 16-20 yıl ve % 15,2'si 20 yıl ve üzeri arasında görev süresine sahip öğretmenlerdir.
- Öğrenim durumlarına göre 105 katılımcının 82'si lisans, 22'si lisansüstü, 1'i önlisans- eğitim enstitüsü-öğretmen okulu mezundur. Yüzdeler olarak hesaplandığında %78,1 lisans, % 21 lisansüstü, % 1 önlisans- eğitim enstitüsü-öğretmen okulu mezundur.

2.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada “Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği 5'li Likert tipi ölçektir ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çevrimiçi ortam aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Katılımcıların Likert tipi beşli dereceleme kategorisine göre hazırlanmış ve Kesinlikle Katılıyorum: 5 puan, Katılıyorum: 4 puan, Az Katılıyorum: 3 puan, Katılmıyorum: 2 puan, Kesinlikle Katılmıyorum: 1 puan olmak üzere puanlamaları istenmiştir.

Çevrimiçi ortam aracılığı ile ölçek katılımcılara ulaştırılmıştır. Bunun için Google Forms kullanılmıştır. Google Forms aracılığı ile alınan veriler katılımcıların gizlilik ile ilgili endişe duymamaları açısından anonim hesap kullanıcı üzerinden alınmıştır. Excel ortamında ölçeğe ait tüm verilerin boyut ve madde bazında yüzdelik değerler, frekans ve aritmetik ortalama olarak tek tek hesaplanmıştır. Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeği ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri (aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelik değerleri) kullanılarak çözümlenmiştir.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Öğretmenlerin katılımı ile Müzik Öğretimine Yönelik Öz yeterlik Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler Çizelge-1'e aktarılmıştır. Çizelge-1'de 4 boyut ve 23 madde yer almaktadır. Bu maddelerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Ayrıca her boyutun maddeler üzerinden aritmetik ortalaması da hesaplanmıştır.

Çizelge1: Müzik Öğretimine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Değerlendirilmesi

	Aritmetik Ortalama
1.Boyut: Çalgı Eğitimi	3,27
1. Müzik derslerinde çalgı kullanma konusunda yeterliyim.	2,78
2. Müzik derslerinde öğrencilerime çeşitli ritmik etkinlikler yaptırabilirim.	3,83
3. Bir okul şarkısını ritmik eşlik yaptırarak çalıştırabilirim.	3,86
4. Bir okul şarkısına çalgı ile eşlik edebilecek yeterliliğe sahip değilim.	3,12
5. Bir müzik çalgısını öğrencilerime doğru bir biçimde öğretebilecek yeterliliğe sahibim.	2,80
2. Boyut: Ses Eğitimi	3,25
6. Ses eğitimi konusunda yeterliyim.	2,58
7. Müzik derslerinde sesimi etkili bir biçimde kullanabilirim.	3,34
8. İstiklal Marşını doğru bir biçimde yönetebilirim.	3,83
3. Boyut: Müzik Kavramları Öğretimi	3,25
9. Müzik derslerinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceğime inanıyorum.	3,63
10. Müzik derslerinde öğrencilere doğru solfej yaptırabilirim.	3,17
11. Bir müzik topluluğunu başarı ile yönetebilirim.	2,70

12. Bir müzik parçasını kendim öğrenecek kadar yeterliyim.	3,54
13. Öğrencilerin müzik ile ilgili sorularını doyurucu bir şekilde cevaplayabilirim.	3,04
14. Müzik derslerinde öğretmek için yeterli şarkı dağarcığına sahibim.	3,44
4. Boyut: Müzik Öğretim Yöntemlerini Uygulayabilme	3,29
15. Müzik derslerinde öğrencileri derse etkili bir biçimde motive edebileceğimi düşünüyorum.	3,75
16. Müzik derslerinde kullanılabilir olacak değişik öğretim yöntemlerini uygulama konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum.	3,22
17. Müzik öğretiminde sürekli daha iyi öğretim yolları bulabilecek yeterliliğe sahibim.	3,14
18. Belirli gün ve haftalarda müziksel etkinlikleri düzenlemek konusunda yeterli değilim.	2,80
19. Müzik derslerinde öğretim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli değilim.	2,89
20. Bir okul şarkısını öğrencilerime doğru bir biçimde öğretebileceğime inanıyorum.	4,10
21. Müzik dersleri sayesinde öğrencilerime müziği sevdirebileceğimi düşünüyorum.	3,88
22. Müzik derslerinde konuları başarılı bir biçimde öğretemeyeceğimi düşünüyorum.	2,80
23. Bir öğrenci herhangi bir müzik kavramını öğrenme konusunda güçlük çekiyorsa, o öğrencinin o kavramı daha iyi anlamasına nasıl yardımcı olabileceğimi bilemiyorum.	3,11
TOPLAM ORTALAMA	3,28

Çizelge 1 incelendiğinde öğretmenlerin özyeterliliğinin en yüksek olduğu boyut 3,29 aritmetik ortalama sonucu ile Müzik Öğretim Yöntemlerini Uygulayabilme olmuştur. Bu boyuttaki sorular öğrenme sürecinde öğrencinin motivasyonunu artırma, müzik öğretiminde daha etkili öğretim yolları bulabilme, müzik derslerinde öğretim teknolojilerini kullanabilme, müzik etkinlikleri düzenleyebilme kavramlarını içermektedir. Daha sonra sırasıyla Çalgı Eğitimi (aritmetik ortalaması 3,27) ve Ses Eğitimi (aritmetik ortalaması 3,25), Müzik Kavramları Öğretimi (aritmetik ortalaması 3,25) boyutları birbirini izlemektedir. Öğretmenlerin yeterliliğinin en az olduğunu düşündüğü boyutlar aritmetik ortalamalarının da eşit olduğu saptanarak; Ses Eğitimi ve Müzik Kavramları Öğretimi boyutları olmuştur. Ayrıca tüm ölçeğin aritmetik ortalaması 3,28 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen öz yeterlik düzeyinin en yüksek olduğu “Müzik Öğretim Yöntemlerini Uygulayabilme” boyutunun maddelerinin aritmetik ortalamalarına baktığımızda “ Bir okul şarkısını öğrencilerime

doğru bir biçimde öğretebileceğime inanıyorum.” maddesi 4,10 hesaplama sonucu ile öğretmenlerin öz yeterliğinin en yüksek olduğu durumu oluşturmaktadır. Çizelgenin genel durumu incelendiğinde bu maddenin yapılan anket doğrultusunda öğretmenlerin öz yeterliğinin en yüksek durum olduğu görülmektedir. Müzik ğretim Yöntemlerini Uygulayabilme boyutunda öğretmenlerin öz yeterliğinin en az olduğu maddeler “Belirli gün ve haftalarda müziksel etkinlikleri düzenlemek konusunda yeterli değilim” ve “Müzik derslerinde konuları başarılı bir biçimde ğretmeyeceğimi düşünüyorum” maddeleridir. İki maddenin de aritmetik ortalamaları eşit olup,2,80’dir. Tüm ölçeğin aritmetik ortalamasına (M=3,28) baktığımızda bu boyuta ait olan öz yeterliğin en az olduğunu içeren maddeler genel ortalamanın altında durmaktadır.

Ölçek sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterliğinin en az olduğu boyutlardan biri “Ses Eğitimi” boyutudur. Bu boyutun maddelerinin aritmetik ortalama sonuçlarını incelediğimizde öğretmenlerin öz yeterliğinin en yüksek olduğu madde 3,83 aritmetik ortalama sonucu ile “İstiklal Marşını doğru bir biçimde yönetebilirim.” maddesi olduğu görülmektedir. Bu maddenin “Ses Eğitimi ” boyutu maddeleri içerisindeki diğer maddelere göre daha yüksek öz yeterlik oranı ile tercih edildiği dikkati çekmektedir. Kendisine en yakın maddenin aritmetik ortalaması 3,34’tür. Ses Eğitimi boyutunda en az aritmetik ortalama sonucuna sahip olan madde 2,58 aritmetik ortalama sonucu ile “Bir Ses eğitimi konusunda yeterliyim” maddesidir. Ayrıca tüm ölçeğe baktığımızda öğretmenlerin öz yeterliğinin en az olduğu öz yeterlik leği maddesi bu olmaktadır.

Ölçeğin “Müzik Kavramları ğretimi” boyutunun aritmetik ortalaması 3,25 olarak hesaplanmıştır. Bu boyutun maddelerinin aritmetik ortalamasına bakıldığında “Müzik derslerinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceğime inanıyorum” maddesinin aritmetik ortalamasının 3,63 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutun maddeleri içerisinde öz yeterliğinin en yüksek olduğu madde olmaktadır. Ayrıca bu boyutun maddelerinin aritmetik ortalamasına göre en az öz yeterliğe sahip olunan madde 2,70 ortalama ile “Bir müzik topluluğunu başarı ile yönetebilirim” maddesi oluşturmaktadır.

Çalgı Eğitimi boyutuna baktığımızda aritmetik ortalamasının 3,27 olduğu görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin öz yeterliğinin en yüksek olduğunu belirttikleri madde 3,86 aritmetik ortalaması ile “Bir okul şarkısını ritmik eşlik yaptırarak çalıştırabilirim.” maddesi olmaktadır. Ayrıca bu boyuta ait “. Müzik derslerinde çalgı kullanma konusunda yeterliyim.” maddesi 3,78 aritmetik ortalama ile öğretmenlerin bu boyuta dair öz yeterliğinin en az olduğu maddeyi oluşturmaktadır.

3.1. Öğretmenlerin algı Eğitimi zerine özyeterliğinin İncelenmesi

Müzik ğretimine yönelik zyeterlik leğinin uygulanması sonucunda algı Eğitimi boyutuna dair maddelerin frekans ve yüzdelik dilim hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar izelge 2’ye aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdelik dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 2: Çalgı Eğitimi Üzerine Özyeterliğe İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

Çalgı Eğitimi Üzerine Özyeterlik	1 (Kesinlikle Katılmıyorum)		2 (Katılmıyorum)		3 (Az Katılıyorum)		4 (Katılıyorum)		5 (Kesinlikle Katılıyorum)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Müzik derslerinde çalgı kullanma konusunda yeterliyim.	19	18,1	10	%9,5	25	%23,8	31	%29,5	20	%19
Müzik derslerinde öğrencilerime çeşitli ritmik etkinlikler yaptırabilirim.	30	%28,6	40	%38,1	27	%25,7	4	%3,8	4	%3,8
Bir okul şarkısını ritmik eşlik yaptırarak çalıştırabilirim	31	%29,5	39	%37,1	27	%25,7	6	%5,7	2	%1,9
Bir okul şarkısına çalgı ile eşlik edebilecek yeterliliğe sahip değilim.	21	%20	28	%26,7	17	%16,2	21	%20	18	%17,1
Bir müzik çalgısını öğrencilerime doğru bir biçimde öğretebilecek yeterliliğe sahibim.	19	%18,1	17	%16,2	19	%18,1	25	%23,8	25	%23,8

Çizelge-2'ye aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Çalgı Eğitimi boyutuna ait olan 5 maddeye baktığımızda;

1. maddede “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe 19’u yani %18,1’i katılmıştır. 2 numaralı seçeneğe 10 kişi yani % 9,5’i katılmıştır.3 numaralı seçeneğe 25 kişi yani %23,8’i,4 numaralı seçeneğe 31 kişi yani % 29,5’i ve “Kesinlikle katılıyorum“ ile ifade edilen 5 numaralı seçeneğe 20 kişi yani %19’u katılmıştır. Buna göre katılımcıların 4 numaralı seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Sonuçları değerlendirdiğimizde müzik derslerinde çalgı kullanma konusunda kendini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin yanında kendini çalgı kullanma konusunda yeterli olduğunu düşünen öğretmenler de vardır.

2. maddeye baktığımızda katılımcıların “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe 30’u yani % 28,6’sı katılmıştır.2. maddeye katılımcı öğretmenlerin 40’ı yani %28,6’sı; 3. maddeye 27’si yani %25,7 si;4.maddeye katılımcıların 4’ü yani %3,8’i ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5 numaralı maddeye katılımcıların 4’ü yani %3,8’i katılmıştır. Buna göre katılımcıların 2 numaralı seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Müzik derslerinde öğrencilerine çeşitli ritmik etkinlikler yaptırma konusunda öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiği görülmektedir.

3. maddeye baktığımızda katılımcıların “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe 31 kişi yani %29,5’i;2 numaralı seçeneğe 39 kişi yani %37,1’i;3 numaralı seçeneğe 25 kişi yani %25,7’si;4 numaralı seçeneğe 6 kişi yani %5,7’si ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5 numaralı seçeneğe 2 kişi yani %1,9’u katılmıştır. Buna göre katılımcıların 2 numaralı seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Bir okul şarkısını ritmik eşlik yaptırarak çalışma konusunda öz yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir.

4. maddeye baktığımızda katılımcıların “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe 21 kişi yani % 20’si;2 numaralı seçeneğe 28 kişi yani%21,7’si,3 numaralı seçeneğe 17 katılımcı yani %16,2’si;4 numaralı seçeneğe 21 kişi yani %20’si ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5 numaralı seçeneğe 18 kişi yani % 17,1’i katılmıştır. Buna göre katılımcıların 2 numaralı seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bir okul şarkısına çalgı ile eşlik edebilecek yeterlikte görmedikleri görülmektedir.

5. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe katılımcıların 19’u yani %18,1’i katılmıştır.2 numaralı seçeneğe 17’si yani %16,2’si;3 numaralı seçeneğe 19’u yani %18,1’i;4 numaralı seçeneğe 25’i yani %23,8’i ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5 numaralı seçeneğe 25’i yani %23,8’i katılmıştır. Buna göre katılımcıların 4 ve 5.seçeneklere yoğunlaştığı ve eşit dağılım gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir müzik çalgısını öğrencilerine doğru bir biçimde öğretebilecek yeterliliğe sahip olma oranının düşük olduğu görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Ses Eğitime Yönelik Özyeterliliğinin İncelenmesi

Çizelge 3: Ses Eğitimi Üzerine Özyeterliliğe İlişkin Frekans ve Yüzdeler Çizelgesi

Ses Eğitimi Özyeterliliği	1 (Kesinlikle Katılmıyorum)		2 (Katılmıyorum)		3 (Az Katılıyorum)		4 (Katılıyorum)		5 (Kesinlikle katılıyorum)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ses eğitimi konusunda yeterliyim.	6	%5,7	19	%18,1	29	%27,6	27	%25,7	24	%22,9
Müzik derslerinde sesimi etkili bir biçimde kullanabilirim.	21	%20	29	%27,6	29	%27,6	17	%16,2	9	%8,6
İstiklal Marşını doğru bir biçimde yönetebilirim.	33	%31,4	36	%34,3	24	%22,9	10	%9,5	2	%1,9

Çizelge-3'e aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Ses Eğitimi boyutuna ait olan 3 maddeden 1. maddeye baktığımızda "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe 6 kişi yani %5,7'si; 2 numaralı seçeneğe 19'u yani %18,1'i; 3 numaralı seçeneğe 29'u yani %27,6'sı; 4 numaralı seçeneğe 27'si yani %25,7'si ve "Kesinlikle Katılıyorum" olarak ifade edilen 5 numaralı seçeneğe katılımcıların 24'ü yani %22,9'u katılmıştır. Buna göre katılımcıların 3 numaralı seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ses eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir.

2. maddeye baktığımızda "Kesinlikle Katılmıyorum" olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe 21 kişi yani %20'si; 2. seçeneğe 29'u yani %27,6'sı; 3 numaralı seçeneğe 29'u yani %27,6'sı; 4 numaralı seçeneğe 17'si yani %16,2'si ve "Kesinlikle Katılıyorum" olarak ifade edilen seçeneğe 9 kişi yani %8,6'sı katılmıştır. Buna göre katılımcıların 2 ve 3. seçeneğe yoğunlaştığı ve eşit dağılım gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin müzik derslerinde seslerini etkili bir biçimde kullanabilme konusunda kendilerini yeterli gördüklerini söyleyebiliriz.

3. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1 numaralı seçeneğe 33 kişi yani %31,4’ü;2 numaralı seçeneğe 36’sı yani %34,3’ü;3 numaralı seçeneğe 24’ü yani %22,9’u; 4 numaralı seçeneğe 10 kişi yani %9,5’i ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak belirtilen 5 numaralı seçeneğe 2 kişi yani %1,9’u katılmıştır. Katılımcıların 2. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. İstiklal Marşı’nı doğru biçimde yönetebileceğini düşünen öğretmen sayısının oldukça düşük seviyede olduğu görülmüştür.

3.3. Öğretmenlerin Müzik Kavramları Öğretimi Yönelik Özyeterliğinin İncelenmesi

Çizelge 4: Müzik Kavramları Öğretimi Üzerine Özyeterliğe İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

Müzik Kavramları Öğretimi Özyeterliği	1 (Kesinlikle Katılmıyorum)		2 (Katılmıyorum)		3 (Az Katılıyorum)		4 (Katılıyorum)		5 (Kesinlikle katılıyorum)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Müzik derslerinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceğime inanıyorum.	23	%21,9	43	%41	22	%21	12	%11,4	5	%4,8
Müzik derslerinde öğrencilere doğru solfej yaptırabilirim.	24	%22,9	21	%20	26	%24,8	17	%16,2	17	%16,2
Bir müzik topluluğunu başarı ile yönetebilirim.	13	%12,4	19	%18,1	22	%21	26	%24,3	25	%23,8
Bir müzik parçasını kendim öğrenecek kadar yeterliyim.	28	%26,7	38	%36,2	14	%13,3	13	%12,4	12	%11,4
Öğrencilerin müzik ile ilgili sorularını doyurucu bir şekilde cevaplayabilirim.	15	%14,3	20	%19	34	%32,4	27	%25,7	9	%8,6

Müzik derslerinde öğretmek için yeterli şarkı dağarcığına sahibim.	26	%24,8	27	%25,7	26	%24,8	20	%19	6	%5,7
--	----	-------	----	-------	----	-------	----	-----	---	------

Çizelge-4'e aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Müzik Kavramları Öğretimi boyutuna ait olan 6 maddeden 1. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 23 katılımcı yani %21,9'u; 2. seçeneğe 43 katılımcı yani %41'i; 3. seçeneğe 22 katılımcı yani %21'i; 4. seçeneğe 12 kişi yani %11,4'ü ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 5 katılımcı yani %4,8'i katılmıştır. Katılımcıların 2.seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin müzik derslerinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebileceğine inançlarının düşük olduğu görülmektedir.

2. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1.seçeneğe 24 kişi yani %22,9'u; 2. seçeneğe 21 kişi yani %20'si; 3. seçeneğe 26 kişi yani %24,8'i; 4. seçeneğe 17 kişi yani %16,2'si ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 17 kişi yani %16,2'si katılmıştır. Katılımcıların 3. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Müzik derslerinde öğrencilere doğru solfej yaptırabilme konusunda yeterli öğretmenlerin olduğu görüldüğü gibi solfej konusunda kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Katılımcıların seçenekleri arasında büyük değer uçurumları görülmemektedir.

3.maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 13 katılımcı %12,4'ü; 2. seçeneğe 19 kişi yani %18,1'i; 3. seçeneğe 22 kişi yani %21'i; 4. seçeneğe 26 kişi yani %24,3'ü ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 25 kişi yani %23,8'i katılım göstermiştir. Katılımcıların 4.seçenekte yoğunlaştıkları görülmektedir. Bir müzik topluluğunu başarı ile yönetebilme konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri gözlemlenmektedir.

4. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1.seçeneğe 28 kişi yani %26,7'si;2. seçeneğe 38 kişi yani %36,2'si; 3. seçeneğe 14 kişi yani %13,3'ü;4. seçeneğe 13 kişi yani %12,4'ü ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5.seçeneğe 12 katılımcı yani %11,4'ü katılmıştır. Katılımcıların 2. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. “Bir müzik parçasını kendim öğrenecek kadar yeterliyim” maddesini değerlendirirken katılımcıların kendilerini bu konuda yeterli görmedikleri görülmektedir.

5. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 15 katılımcı yani %14,3'ü;2.seçeneğe 20 katılımcı yani %19'u; 3. seçeneğe 34 katılımcı yani %32,4'ü;4. seçeneğe 27 kişi yani %25,7'si ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 9 kişi yani %8,6'sı katılmıştır. Katılımcıların 3. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin müzik ile ilgili sorularını doyurucu bir şekilde cevaplayabilme konusunda öğretmenlerin orta değerlerde olduğu görülmektedir.

6. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 26 katılımcı yani %14,3’ü; 2. seçeneğe 20 kişi yani %19’u;3. seçeneğe 26 kişi yani %24,8’i;4. seçeneğe 27 kişi yani %19 ‘u ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 6 kişi yani %5,72’si katılmıştır. Katılımcıların 4. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Müzik derslerinde öğretmek için yeterli şarkı dağarcığına sahip olma konusunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin yanı sıra yeterli görmeyen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir.

3.4. Öğretmenlerin Müzik Öğretim Yöntemleri Üzerine Özyeterliğinin İncelenmesi

Çizelge 5: Müzik Öğretim Yöntemleri Üzerine Özyeterliğe İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

Müzik Öğretim Yöntemlerini Uygulayabilme	1 (Kesinlikle Katılmıyorum)		2 (Katılmıyorum)		3 (AZ Katılıyorum)		4 (Katılıyorum)		5 (Kesinlikle katılıyorum)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Müzik derslerinde öğrencileri derse etkili bir biçimde motive edebileceğimi düşünüyorum.	32	%30,5	30	%28,6	31	%29,5	9	%8,6	3	%2,9
Müzik derslerinde kullanılacak değişik öğretim yöntemlerini uygulama konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum.	16	%15,2	34	%32,4	25	%23,8	18	%17,1	12	%11,4
Müzik öğretiminde sürekli daha iyi öğretim yolları bulabilecek yeterliliğe sahibim.	14	%13,3	30	%28,6	26	%24,8	27	%25,7	8	%7,6

Belirli gün ve haftalarda müziksel etkinlikleri düzenlemek konusunda yeterli değilim.	11	%10,5	22	%21	24	%22,9	32	%30,5	16	%15,2
Müzik derslerinde öğretim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli değilim.	9	%8,6	21	%20	34	%32,4	32	%30,5	9	%8,6
Bir okul şarkısını öğrencilerime doğru bir biçimde öğretebileceğime inanıyorum.	48	%45,7	32	%30,5	15	%14,3	8	%7,6	2	%1,9
Müzik dersleri sayesinde öğrencilerime müziği sevdirebileceğimi düşünüyorum.	35	%33,3	35	%33,3	26	%24,8	6	%5,7	3	%2,9
Müzik derslerinde konuları başarılı bir biçimde öğretemeyeceğimi düşünüyorum.	10	%9,5	21	%20	27	%25,7	32	%30,5	15	%14,3
Bir öğrenci herhangi bir müzik kavramını öğrenme konusunda güçlük çekiyorsa, o öğrencinin o kavramı daha iyi anlamasına nasıl yardımcı olabileceğimi bilemiyorum.	12	%11,4	33	%31,4	27	%25,7	21	%20	12	%11,4

Çizelge-5'e aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Müzik Öğretim Yöntemlerini Uygulayabilme boyutuna ait 9 maddeden 1. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 32 kişi yani %30,5'i; 2. seçeneğe 30 kişi yani %28,6'sı;3. seçeneğe 31 kişi yani %29,5'i,4. seçeneğe 9 kişi yani %8,6'sı; “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 3 kişi yani %2,9'u katılmıştır. Katılımcıların 1. seçenekte yoğunlaştığı fakat 2. ve 3.seçenekler ile arasında büyük bir değer açurumunun olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin müzik derslerinde öğrencileri derse etkili bir biçimde motive edebileceğini düşünmedikleri görülmektedir.

2. maddeye baktığımızda 1. seçeneğe 16 kişi yani %15,2'si,2. seçeneğe 34 katılımcı yani %32,4'ü;3. seçeneğe 25 kişi yani % 23,8'i;4. seçeneğe 18 kişi yani %17,1'i; “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 12 kişi yani %11,4'ü katılmıştır. Katılımcıların 2. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin müzik derslerinde kullanılabilecek değişik öğretim yöntemlerini uygulama konusunda kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir.

3.maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 14 kişi yani %13,3'ü; 2. seçeneğe 30 kişi yani %28,6'sı; 3. seçeneğe 26 kişi yani %24,8'i;4.seçeneğe 27 kişi yani %25,7'si; “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneği ise 8 kişi yani %7,6'sı katılmıştır. Katılımcıların 2. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Müzik öğretiminde sürekli daha iyi öğretim yolları bulabilecek yeterliliğe sahip olduğunu düşünen öğretmenler de gözlemlenmiştir. Lakin bu konuda kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin de olduğu görülmektedir.

4. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1.seçeneğe 11 kişi yani%10,5'i;2.seçeneğe 22 kişi yani %21'i;3. seçeneğe 24 kişi yani %22,9'u;4. seçeneğe 32 kişi yani %30,5'i ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 16 kişi yani %15,2'si katılmıştır, Katılımcıların 4.seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Belirli gün ve haftalarda müziksel etkinlikleri düzenlemek konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri gözlemlenmiştir.

5. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 9 kişi yani %8,6'sı;2. seçeneğe 21 kişi yani %20'si; 3.seçeneğe 34 kişi yani %32,4'ü;4. seçeneğe 32 kişi yani %30,5'i ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 9 kişi yani %8,6'sı katılmıştır. Katılımcıların 3. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Müzik derslerinde öğretim teknolojilerini kullanma konusunda yeterli olmadıkları görülmektedir.

6. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 48 kişi yani %45,7'si;2. seçeneğe 32 kişi yani %30,5'i; 3. seçeneğe 15 kişi yani %14,3'ü;4.seçeneğe 8 kişi yani %7,6'sı ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5.seçeneğe 2 kişi yani %1,9'u katılmıştır. Katılımcıların 1. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin bir okul şarkısını öğrencilerine doğru bir biçimde öğretebilme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri gözlemlenmiştir.

7. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1.seçeneğe 35 kişi yani %33,3’ü;2.seçeneğe 35 kişi yani %33,3; 3. seçeneğe 26 kişi yani %24,8’i; 4. seçeneğe 6 kişi yani %5,7’si ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5.seçeneğe 3 kişi yani %2,9’u katılmıştır. Katılımcıların 1 ve 2. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin müzik dersleri sayesinde öğrencilerine müziği sevdirebileceğini düşünmedikleri görülmektedir.

8.maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 10 kişi yani %9,5’i; 2. seçeneğe 21 kişi yani %20’si; 3. seçeneğe 27 kişi yani %25,7’si; 4. seçeneğe 21 kişi yani %20’si ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5.seçeneğe 12 kişi yani %11,4 kişi katılmıştır. Katılımcıların 4. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin müzik derslerinde konuları başarılı bir biçimde öğretemeyeceğini düşündükleri görülmektedir.

9. maddeye baktığımızda “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak ifade edilen 1. seçeneğe 12 kişi yani %11,4’ü; 2. seçeneğe 33 kişi yani %31,4’ü; 3. seçeneğe 27 kişi yani %25,7’si; 4. seçeneğe 21 kişi yani %20’ si ve “Kesinlikle Katılıyorum” olarak ifade edilen 5. seçeneğe 12 kişi yani % 11,4’ü katılmıştır. Katılımcıların 2. seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Bir öğrenci herhangi bir müzik kavramını öğrenme konusunda güçlük çekiyorsa, o öğrencinin o kavramı daha iyi anlamasına nasıl yardımcı olabileceği konusunda öğretmenlerin kendini yeterli hissettiği görülmektedir.

Tüm bu bulgular ve edinilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları müzik dersi programı gözden geçirilmeli MEB tarafından belirlenmiş becerilerin kazandırılmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
2. Öğretmenlere bu konuda olumsuz değer yargılarını yıkacak, alan üzerine çalışmaktan keyif alacakları ve öğrencileri için keyifli öğrenme alanları yaratacakları hizmet içi eğitimler verilmelidir.
3. Sınıf öğretmenlerine genel müzik kültürü ve enstrüman eğitimi verilerek bu çalgıyı derslerinde etkili bir şekilde kullanma ortamı yaratılmalıdır.
4. Ses ve nota, solfej eğitimi konusunda sınıf öğretmenleri daha fazla geliştirilmeli ve uygulamaya geçirebilme yeteneklerinin güdülenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- [1] Çaydere Öztosun Ö., Bulut Alır E., İlkokuma Eğitimi ve Müzik, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (4), 2058-2080, 2017.
- [2] Çevik, D. B., Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, Nisan 2011, Sayfa 145-168, 2011.
- [3] Göğüş, G, İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği, U.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (1), 369-382, Bursa, 2008.

- [4] [http://www.minikokul.com/cocugun-gelisiminde-muzigin -etkisi](http://www.minikokul.com/cocugun-gelisiminde-muzigin-etkisi) (Erişim Tarihi: 16 Mart 2012)
- [5] Köksoy, A. M., Sınıf  ğretmeni Adaylarının Müzik  ğretimi  z Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 44, Sayfa:297-320, 2017.
- [6] Özmenteş G., Özmenteş S., Müzik Yeteneğine Yönelik  zyeterlik  leğinin Geliştirilmesi, 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide  lme ve Değerlendirme Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara, (2008).
- [7] Özmenteş, S., Sınıf  ğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin görüşleri: Antalya ilinde nitel bir alışma, Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumunda sunulan bildiri, İzmir, 2009.

UBS

www.ubsder.org

ÖĞRETMENLERİN İDEALİSTLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Neslihan ADİK ERKAN¹, Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0003-3691-1810

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1006-2470

ÖZET

Eğitim-öğretim birey ve toplum için çok önemli iki kavramdır. Eğitim-öğretimin en önemli unsuru ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sadece mesleki birikim ile donanmış olmaları yeterli görülmemekte olup bireyin kişisel gelişiminde önemli rol oynayan öğretmenlerin aynı zamanda idealleri olan ve mesleğini bu idealler çerçevesinde yapmayı görev bilen kişiler olması beklenmektedir. Öğretmenin, öğrencilerinin keşfedilmemiş yönlerini ortaya çıkarmak, onlara potansiyellerinin farkına vardırarak, bu yönleri işlemek ve geliştirmek nihayetinde de bu kişilerin önce kendine, milletine ve sonra da tüm insanlığa faydalı olmasını sağlamak gibi idealleri olmalıdır. Bu ideallere sahip öğretmenler ile toplumlar refah düzeyine ulaşır, bilimin ışığında ilerler ve gelişirler.

Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Gerekli verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak Niyazi CAN, Nail YILDIRIM, Gülay BEDİR, Erkan Hasan ATALMIŞ tarafından geliştirilen “İdealist Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Anket, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlere çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır. Verilerin hesaplanmasında Excel programı kullanılmıştır. Ölçekte elde edilen verilerin aritmetik ortalaması, yüzdeler ve frekansları hesaplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin aritmetik puan ortalamasından katılımcıların idealistlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların, eğitimin evrensel bir değer olduğu, etik ve ahlaki değerlere özen göstermeleri konularında yüksek idealistlik düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin dünyada eğitime alakalı ne olup bittiğini takip etme ve öğrencilerin eğitim düzeyinden bağımsız olarak eğitilebilme konularında idealistlik düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle bilgiye hızlı ve etkin ulaşma yöntemlerini öğrenmeleri sağlanmalı ve farklı düzeyde öğrencileri eğitmenin en etkin yöntemleri konusunda kendilerini geliştirmelerine imkan verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: İdealist, idealistlik, öğretmen

ABSTRACT

Education and training are two very important concepts for the individual and society. The most important element of education is teachers. It is not enough for teachers to be equipped with only professional knowledge, and teachers who play an important role in the personal development of the individual are also expected to be people who have ideals and have a duty to do their profession within the framework of these ideals. The teacher should have ideals such as discovering the undiscovered aspects of the students, making them to realize their potential, processing and developing these aspects and ultimately ensuring that these people are beneficial to themselves, to the nation and then to the whole humanity. Societies with teachers who have these ideals reach prosperity, progress and develop in the light of science.

The aim of this study is to examine the idealistic levels of teachers. The “Idealist Teacher Scale” developed by Niyazi CAN, Nail YILDIRIM, Gülay BEDİR, Erkan Hasan ATALMIŞ was used as a data collection tool to collect required data. The questionnaire was delivered online to teachers working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. Excel program was used to calculate the data. The arithmetic mean, percentiles and frequencies of the data obtained in the scale were calculated. Descriptive analysis method was used in analyzing the data. It is concluded from the arithmetic mean of the scale that the idealistic level of the participant teachers is high. It is seen that the participants have a high level of idealism about education as a universal value and their attention to ethical and moral values. On the other hand, it was determined that the idealistic level of teachers in following what is happening in the world about education and being able to educate the students regardless of the education level of them was low. As a result, teachers should be given the opportunity to learn fast and effective methods of accessing information through in-service training, and they should be allowed to develop themselves in the most effective methods of training students at different levels.

Keywords: Idealist, idealism, idealistic, teachers

1. GİRİŞ

Öğretmenlik sadece müfredata bağlı kalarak ders anlatmak değil, öğretmenlik mesleğini içselleştirip yaşamın her alanında, herkese rehber ve ışık olabilmektir.

Öğretmen olmak ve öğretmenlik yapmak arasında fark vardır. Öğretmen, mesleğini aşkla yapar, kendini adar, öğrencilerini anlar, gizli kalmış yetenekleri fark eder, öğrencilerini hayata hazırlar, her daim öğrenmeye ve gelişmeye açık olur.

Öğretmen olmak mesleki bilgi ve donanımla beraber, farklı bakış açısına sahip olmak, yenilikçi ve yaratıcı olmak, genel kültür birikimine sahip olmak, adaletli ve vicdanlı olmak gibi durumlarla bir bütündür. Öğretmenin kendini iyi tanıması, kendini gerçekleştirmiş olması ve öğrencilerinin

de potansiyellerinin farkına varmasını sağlayarak onların da kendilerini gerçekleştirmesine ışık tutması gerekmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma deseninin deneysel olmayan tarama modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, İstanbul ilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 139 (yüz otuz dokuz) öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma için gönüllük esas alınarak bireylere ulaşılmış ve katılımları sağlanmıştır.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda verildiği gibidir;

- Katılımcılar 139 kişi olup bu katılımcıların 114 kişisi kadın, 25 kişisi erkektir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 82'sini kadınlar, % 18'ini erkekler oluşturmaktadır. Bu durum aşağıda Çizelge 1'de gösterilmiştir.
- 139 katılımcı öğretmenin 70'i sınıf öğretmenliği, 50'si branş öğretmenliği 11'i okul öncesi öğretmenliği ve 8'i psikolojik danışmanlık ve rehber öğretmenliği alanında görev yapmaktadır. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 50,4'ü sınıf öğretmenliği, % 36'sı branş öğretmenliği, % 7,9'u okul öncesi öğretmenliği ve % 5,8'i psikolojik danışmanlık ve rehber öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerdir. Bu durum aşağıda Çizelge 1'de gösterilmiştir.
- Mesleki kıdemlerine göre 139 katılımcının 14'ü 1-5 yıl, 43'ü 6-10 yıl, 38'si 11-15 yıl, 44'ü 16 yıl ve üzeri kıdem süresine sahiplerdir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 10,1'i 1-5 yıl, % 30,9'u 6-10 yıl, %27,3'ü 11-15 yıl, %31,7'si 16 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerdir. Bu durum aşağıda Çizelge 1'de gösterilmiştir.
- Çalıştığı kuruma göre 139 katılımcı öğretmenin 118'i devlet kurumlarında ve 21'i özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Yüzdeler olarak hesaplandığında katılımcıların %

85,5'i devlet kurumlarında ve % 14,5'i özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerdir. Bu durum aşağıda Çizelge 1'de gösterilmiştir.

- Öğretim durumuna göre 139 katılımcının 8'i ön lisans, 106'sı lisans, 24'ü yüksek lisans ve 1'i doktora mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 5,8'i ön lisans, % 76,3'ü lisans, % 17,3'ü yüksek lisans ve % 0,7'si doktora mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu durum aşağıda Çizelge-1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1 - Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	114	82
	Kadın	25	18
Branş	Sınıf Öğretmenliği	70	50,4
	Branş Öğretmenliği	50	36
	Okul Öncesi Öğretmenliği	11	7,9
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehber Öğretmenliği	8	5,8
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	14	10,1
	6-10 Yıl	43	30,9
	10-15 Yıl	38	27,3
	16 Yıl ve Üzeri	44	31,7
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	8	5,8
	Lisans	106	76,3
	Yüksek Lisans	24	17,3
	Doktora	1	0,7

Çalışılan Kurum	Devlet	118	85,5
	Özel	21	14,5

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “İdealist Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. İdealist Öğretmen Ölçeği bir boyutlu 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çevrimiçi ortam aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır.

İdealist Öğretmen Ölçeği (Can, Yıldırım, Bedir ve Atalmış, 2019) oluşturulurken öncelikle ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için idealist kavramının kuramsal yapısı ve öğretilerde bulunması gereken özelliklere ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazılar incelenerek bu doğrultuda 41 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu maddeler 2 eğitim programı uzmanı ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemelerden sonra 36 maddeye düşürülmüştür.

İdealist Öğretmen Ölçeğinin nihai formu 36 maddelik 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte “1 - Kesinlikle katılmıyorum, 2 - Katılmıyorum, 3 - Orta Düzeyde katılıyorum, 4 - Katılıyorum, 5 - Kesinlikle katılıyorum” şeklinde tanımlanmış ve Çizelge-2’de belirtildiği üzere değerlerin sınırları belirlenmiştir. Ölçekte bulunan 36 maddenin tamamı düz puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yükselmesi, yanıtlayan kişinin öğretmenlerin idealistlik yönünden değerlendirmesinin olumlu olduğu, düşmesi ise olumsuz olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. İdealist Öğretmen Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ölçeğin idealist öğretmen konusunda öğretmenlerin tutumlarının ölçümünde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilmiştir. Bu ölçek okulların örgütsel yaşamında bulunan hemen hemen bütün değişkenler ile birlikte çalışılabilecek bir konu olan idealistlik konusunu ele almıştır. Çünkü idealistlik konusu hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak, örgütsel yaşamdaki birçok değişken ile yakından ilgilidir.

Çizelge 2 - 5'li Likert Tipi Ölçeğin Değer ve Sınırları

İfadeler	Değer	Sınırlar
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00 – 1,80
Katılmıyorum	2	1,81 – 2,60
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2,61 – 3,40
Katılıyorum	4	3,41 – 4,20
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,21 – 5,00

2.5. Verilerin Analizi

Çevrimiçi ortam aracılığı ile ölçek katılımcılara ulaştırılmıştır. Bunun için Google Forms kullanılmıştır. Google Forms aracılığı ile alınan veriler katılımcıların gizlilik ile ilgili endişe duymamaları açısından anonim hesap kullanıcı üzerinden alınmıştır. Ölçek aracılığıyla veri toplama tamamlandıktan sonra veriler Excel ortamına aktarılmıştır. Excel ortamında ölçeğin tüm maddelerine ait veriler yüzdelik değerler, frekans ve aritmetik ortalama olarak tek tek hesaplanmıştır.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Öğretmenlerin katılımı ile İdealist Öğretmen Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler Çizelge-3'e aktarılmıştır. Çizelge-3'de 36 madde yer almaktadır. Bu maddelerin aritmetik ortalaması alınmıştır.

Çizelge 3 - Öğretmenlerin İdealistlik Düzeyleri

	Aritmetik Ortalama
22. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken her türlü özveriyi göstermekteyim.	4,60
23. Öğretmenlik mesleğini hissederek/yaşayarak yerine getiriyorum.	4,51
24. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrenciyle bütünleştiğimi hissediyorum.	4,38
25. Öğretmenlik mesleğini insanlık davası olarak görüyorum.	4,49
26. Öğretmenlik mesleğini adanmış bir ruhta yerine getiriyorum.	4,31
27. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrencide sonucu değiştirdiğimi görüyorum.	4,28
28. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken dünyada eğitim adına ne olup bittiğini takip ediyorum.	3,93
29. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken neyi nasıl öğreteceğimi biliyorum.	4,31
30. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sınıftaki öğrencim hangi düzeyde olursa olsun eğitebilirim.	3,86
31. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken demokratik bir tutum sergilemekteyim.	4,61
32. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken her türlü önyargıdan uzak bir tutum içerisindeyim.	4,38
33. Eğitimin evrensel bir değer olduğuna inanıyorum.	4,72

34. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendi kültürümü de içselleştirilmiş bir öğrenmeyle aktarıyorum.	4,24
35. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken doğayı, çevreyi istemek, tüketmek yaklaşımıyla değil, vermek katkıda bulunmak mantığında yaklaşıyor ve öğrencilerime öğretiyorum.	4,60
36. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken işime kendimden bir ruh katarak severek ve aşkla yapıyorum.	4,39
37. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sözlerimle eylemlerinde arasında tutarlılık olduğunu düşünüyorum.	4,54
38. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken girişimci davranışlar sergiliyorum.	4,20
39. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken liyakatli olduğumu düşünüyorum..	4,43
40. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken liyakat konusunda eksik yönlerimi tamamlamak için gayret gösteriyorum.	4,46
41. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken vicdanımın sesini her zaman dinliyorum.	4,69
42. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrencilerime karşı merhametli olduğumu düşünüyorum.	4,64
43. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etkileştığım herkese sabırlı bir tutum içerisindeyim.	4,19
44. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etik ve ahlaki değerlere özen gösteriyorum.	4,69
45. 24 Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken balını bin bir zorlukla yapan ve başkasına sunan arı gibi beklentisiz çalışıyorum.	4,21
46. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendimi ruh yapısının sanatkarı olarak görüyorum.	4,16
47. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken yetiştirdiğim öğrencide her türlü eksikliği kendi eksikliğim olarak görüyorum.	4,64
48. Bilimin/İlimin hakikat olduğu için her türlü hayranıyım.	4,54
49. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken dünyanın en büyük mesuliyetine sahip olduğumun bilincinde hareket ediyorum.	4,45
50. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendim de büyük ideallere sahibim.	4,09
51. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken tecrübeye büyük önem vererek danışırım.	4,55
52. Öğretmenlik mesleğini şikayet eden değil çözüm üreten bir anlayışta yerine getiririm.	4,33

53. Öğretmenlik mesleğini kendi kariyerimin önünde tutarım.	4,15
54. Öğretmenlik mesleğini inanarak yerine getiriyorum.	4,51
55. Öğretmenlik mesleğini sadece kendimde değil yaşamın tamamında fark yarattığımı düşünüyorum.	4,31
56. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sosyal adalete büyük önem veriyorum.	3,86
57. Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken hem kendimin hem de etkileştiğim tüm insanların motivasyonunu yüksek tutabiliyorum.	4,12
TOPLAM ORTALAMA	4,36

Çizelge 3 incelendiğinde öğretmenlerin en çok idealist oldukları madde 4,72 aritmetik ortalama sonucu ile “Eğitimin evrensel bir değer olduğuna inanıyorum” olmuştur. Daha sonra eşit ortalamalarla “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendim de büyük ideallere sahibim” (aritmetik ortalaması 4,69) ve “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etik ve ahlaki değerlere özen gösteriyorum” (aritmetik ortalaması 4,69) olmuştur. Öğretmenlerin en az idealist oldukları 3,86 aritmetik ortalama ile iki madde vardır. Bunlar “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sınıfımdaki öğrencim hangi düzeyde olursa olsun eğitebilirim” ve “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sosyal adalete büyük önem veriyorum” maddeleridir. Ayrıca tüm ölçeğin aritmetik ortalaması 4,36 olarak hesaplanmıştır.

İdealist Öğretmen ölçeğinin uygulanması sonucunda maddelerin frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar Çizelge-4’ye aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdeler dilime sahip seçenek koyu renk ile renklendirilmiştir.

Çizelge 4: Öğretmenlerin İdealistlik Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

	5 Kesinlikle Katılıyorum		4 Katılıyorum		3 Orta Düzeyde Katılıyorum		2 Katılmıyorum		1 Kesinlikle Katılmıyorum	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken her türlü özveri göstermekteyim.	94	67,6	41	29,5	3	2,2	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini hissederek / yaşayarak yerine getiriyorum.	91	65,5	36	25,9	9	6,5	2	1,4	1	0,7

Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrenciyle bütünleştiğimi hissediyorum.	75	54,0	48	34,5	14	10,1	2	1,4	0	0,0
Öğretmenlik mesleğini insanlık davası olarak görüyorum.	92	66,2	32	23,0	12	8,6	2	1,4	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini adanmış bir ruhta yerine getiriyorum.	71	51,1	45	32,4	22	15,8	1	0,7	0	0,0
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrencide sonucu değiştirdiğimi görüyorum.	63	45,3	59	42,4	15	10,8	1	0,7	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken dünyada eğitim adına ne olup bittiğini takip ediyorum.	40	28,8	60	43,2	34	24,5	3	2,2	2	1,4
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken neyi nasıl öğreteceğimi biliyorum.	61	43,9	66	47,5	11	7,9	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sınıfımdaki öğrencim hangi düzeyde olursa olsun eğitebilirim.	38	27,3	56	40,3	38	27,3	6	4,3	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken demokratik bir tutum sergilemekteyim.	96	69,1	39	28,1	3	2,2	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken her türlü önyargıdan uzak bir tutum içerisindeyim.	71	51,1	56	40,3	11	7,9	0	0,0	1	0,7

Eğitimin evrensel bir değer olduğuna inanıyorum.	112	80,6	22	15,8	4	2,9	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendi kültürümü de içselleştirilmiş bir öğrenmeyle aktarıyorum.	63	45,3	55	39,6	16	11,5	5	3,6	0	0,0
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken doğayı, çevreyi istemek, tüketmek yaklaşımıyla değil, vermek katkıda bulunmak mantığında yaklaşıyor ve öğrencilerime öğretiyorum.	94	67,6	41	29,5	3	2,2	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken işime kendimden bir ruh katarak severek ve aşkla yapıyorum.	75	54,0	51	36,7	10	7,2	2	1,4	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sözlerimle eylemlerinde arasında tutarlılık olduğunu düşünüyorum.	91	65,5	39	28,1	8	5,8	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken girişimci davranışlar sergiliyorum.	53	38,1	68	48,9	16	11,5	1	0,7	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken liyakatli olduğumu düşünüyorum..	79	56,8	49	35,3	8	5,8	2	1,4	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken liyakat konusunda eksik yönlerimi tamamlamak için gayret gösteriyorum.	77	55,4	55	39,6	6	4,3	1	0,7	0	0,0

Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken vicdanımın sesini her zaman dinliyorum.	106	76,3	29	20,9	3	2,2	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrencilerime karşı merhametli olduğumu düşünüyorum.	100	71,9	35	25,2	3	2,2	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etkileştığım herkese sabırlı bir tutum içerisindeyim.	60	43,2	53	38,1	24	17,3	1	0,7	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etik ve ahlaki değerlere özen gösteriyorum.	106	76,3	29	20,9	3	2,2	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken balım bin bir zorlukla yapan ve başkasına sunan arı gibi beklentisiz çalışıyorum.	59	42,4	58	41,7	19	13,7	2	1,4	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendimi ruh yapısının sanatkarı olarak görüyorum.	53	38,1	63	45,3	20	14,4	2	1,4	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken yetiştirdiğim öğrencide her türlü eksikliği kendi eksikliğim olarak görüyorum.	40	28,8	44	31,7	29	20,9	21	15,1	5	3,6
Bilimin/İlimin hakikat olduğu için her türlü hayranıyım.	88	63,3	46	33,1	3	2,2	1	0,7	1	0,7

Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken dünyanın en büyük sorumluluğuna sahip olduğumun bilincinde hareket ediyorum.	77	55,4	54	38,8	7	5,0	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendim de büyük ideallere sahibim.	48	34,5	64	46,0	23	16,5	3	2,2	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken tecrübeye büyük önem vererek danışırım.	94	67,6	35	25,2	8	5,8	1	0,7	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini şikayet eden değil çözüm üreten bir anlayışta yerine getiririm.	71	51,1	51	36,7	15	10,8	0	0,0	2	1,4
Öğretmenlik mesleğini kendi kariyerimin önünde tutarım.	57	41,0	55	39,6	22	15,8	5	3,6	0	0,0
Öğretmenlik mesleğini inanarak yerine getiriyorum.	85	61,2	47	33,8	6	4,3	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini sadece kendimde değil yaşamın tamamında fark yarattığımı düşünüyorum.	65	46,8	59	42,4	14	10,1	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sosyal adalete büyük önem veriyorum.	95	68,3	38	27,3	5	3,6	0	0,0	1	0,7
Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken hem kendimin hem de etkileştığım tüm insanların motivasyonunu yüksek tutabiliyorum.	50	36,0	66	47,5	20	14,4	0	0,0	3	2,2

Çizelge-4'e aktarılan veriler incelendiğinde 36 maddelik ölçeğin 6 maddesinde "Katılıyorum" ile ifade edilen 4 numaralı seçenekte yoğunlaştıkları, geriye kalan 30 maddede ise "Kesinlikle Katılıyorum" ile ifade edilen 5 numaralı seçenekte yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin İdealist Öğretmen Ölçeğinde genel olarak tüm kavramlarda idealistlik yönünde yoğunlaştıklarını göstermektedir.

Çizelge-4'e aktarılan verilerde Tüm maddelerde idealistlik değeri yüksek maddelerde yoğunlaştığı gibi, idealistlik değeri düşük olan 2 numaralı "Katılmıyorum" seçeneği ve 1 numaralı "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneği genel olarak 1 veya 2 katılımcı tarafından tercih edilmiştir.

Çizelge-4'te görüldüğü üzere;

- Eğitimin evrensel bir değer olduğu sorulduğunda katılımcıların % 80,6'sı (frekansı 112) bu konuya kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sadece katılımcıların % 0,7'si (frekansı 1) kesinlikle katılmadıkları yönünde bir değerlendirme yapmıştır.
- Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etik ve ahlaki değerlere özen gösterdikleri sorulduğunda katılımcıların % 76,3'ü (frekansı 106) bu konuya kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sadece katılımcıların % 0,7'si (frekansı 1) kesinlikle katılmadıkları yönünde bir değerlendirme yapmıştır.
- Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken vicdanlarının sesini her zaman dinledikleri sorulduğunda katılımcıların % 76,3'ü (frekansı 106) bu konuya kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sadece katılımcıların % 0,7'si (frekansı 1) kesinlikle katılmadıkları yönünde bir değerlendirme yapmıştır.
- Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sınıflarındaki öğrenciler hangi düzeyde olursa olsun eğitebilecekleri sorulduğunda katılımcıların % 27,3'ü (frekansı 38) bu konuya orta düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sadece katılımcıların % 27,3'ü (frekansı 38) kesinlikle katıldıkları yönünde bir değerlendirme yapmıştır.
- Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken dünyada eğitim adına ne olup bittiğini takip ettikleri sorulduğunda katılımcıların % 24,5'i (frekansı 34) bu konuya orta düzeyde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Sadece katılımcıların % 28,8'i (frekansı 40) kesinlikle katıldıkları yönünde bir değerlendirme yapmıştır.
- Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken yetiştirdikleri öğrencide her türlü eksikliği kendi eksiklikleri olarak gördükleri sorulduğunda katılımcıların % 3,6'sı (frekansı 5) bu konuya kesinlikle katılmadıklarını, % 15'i (frekansı 21) katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Kesinlikle katılanlar katılımcıların % 28,8'ini (frekansı 40) oluştururken katılanların oranı ise katılımcıların % 31,7'sini (frekansı 44) oluşturmaktadır.

Katılımcıların eğitimin evrensel bir değer olduğu, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etik ve ahlaki değerlere özen gösterdikleri, vicdanlarının sesini dinledikleri konusunda idealistlik seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların en kararsız oldukları konular öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sınıflarındaki öğrenciler hangi düzeyde olursa olsun eğitebilecekleri ve dünyada eğitim adına ne olup bittiğini takip ettikleridir. Son olarak

katılımcıların en az idealist oldukları konu mesleğini yerine getirirken yetiştirdikleri öğrencide her türlü eksikliği kendi eksiklikleri olarak gördükleridir.

Tek boyuttan oluşan ölçek, incelendiğinde aritmetik ortalama değerlendirmesinden genel olarak katılımcı öğretmenlerin idealistlik yönlerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. “Eğitimin evrensel bir değer olduğuna inanıyorum.” maddesi en yüksek aritmetik ortalama ile öğretmenlerin idealistlik yönünden en güçlü oldukları madde olmuştur. Bu maddeyi “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendim de büyük ideallere sahibim.” ve “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etik ve ahlaki değerlere özen gösteriyorum” maddeleri takip etmektedir. “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sınıftaki öğrencim hangi düzeyde olursa olsun eğitebilirim” ve “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken sosyal adalete büyük önem veriyorum” maddeleri ise en düşük aritmetik ortalama ile katılımcı öğretmenlerin en çok idealistlikten uzaklaştıkları maddeler olmuştur.

Katılımcıların yüksek bir bölümü tüm maddelerde idealistlik yönünde pozitif olarak değerlendirilen seçeneklere yönelmişlerdir, idealistlik yönü açısından negatif olarak değerlendirilen seçenekleri birçok maddede 139 katılımcı içinden sadece 1 ya da 2 katılımcı tercih etmiştir. İdealistlik yönünden pozitif yönde değerlendirilen tercihlere en çok yönelimin olduğu maddeler incelendiğinde yine “Eğitimin evrensel bir değer olduğuna inanıyorum.” ve “Öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etik ve ahlaki değerlere özen gösteriyorum” maddeleri öne çıkmıştır.

Aritmetik ortalama ve frekans değerlendirmesi sonucunda her iki değerlendirmenin işaret ettiği sonuç katılımcı öğretmenlerin, eğitimin evrensel bir değer olduğu ve etik ve ahlaki değerlere özen göstermeleri konularında yüksek idealistlik seviyesine sahip oldukları sonucu çıkmaktadır.

Katılımcılar arasında dünyada eğitim ile ilgili ne olup bittiğini 34 öğretmenin orta seviyede takip ettiği ve yüksek seviyede takip eden öğretmenlerin sayısının 139 katılımcıdan sadece 40 kişi olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde bilgiye ulaşmanın teknoloji sayesinde çok kolay olmasına rağmen öğretmenlerin eğitim ile ilgili konularda dünyada olup bitenden uzak olmaları konusu dikkatle değerlendirilip bu konuda geliştirici adımların atılması ihtiyacı olduğu görülmektedir. Bunun için hizmet içi eğitimlerle, eğitim ile ilgili konularda dünyada olup biten öğretmenlere aktarılabilir ve bu eğitimlerde öğretmenlere dünyadaki gelişmeleri nasıl takip edecekleri doğru ve güncel bilgilere en hızlı nasıl ulaşacakları bilgileri de sunulabilir. Ayrıca ilçe bazında çalışma grupları oluşturulup eğitim ile ilgili dünyadaki güncel bilgiler takip edilip öğretmenlerle paylaşılabilir.

Farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin öğretmenler tarafından eğitilebilmeleri konusunda da 139 katılımcıdan 38 katılımcının orta seviyede olumlu yanıt verdiği ve yüksek düzeyde olumlu yanıt veren katılımcı sayısının 38 katılımcı ile yine düşük seviyede kaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin farklı düzeydeki öğrencileri eğitmekte ideallerini yüksek seviyeye çekmek için, bu problemin sebebinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bunun iki sebebinin olabileceğini değerlendirilmiştir. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin farklı düzeydeki öğrencileri eğitmekte yeterli bilgi ve eğitime sahip olmamaları olabileceğidir. İkincisi ise öğretmenlerin farklı

seviyelerdeki öğrencileri eğitmek için ekstra zamana ihtiyaç duymaları ve bu ihtiyacı sınıflarındaki yüksek öğrenci sayısından dolayı gideremediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuya çözüm önerisi olarak uzun vadede sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, kısa vadede ise öğretmenlerin farklı düzeydeki öğrencileri eğitmekte daha pratik ve yetkin olmalarını sağlamak için hizmet içi eğitimler planlamak ve çalışma grupları oluşturarak bu yetkinliğin artırılmasında neler yapılabilir sorusuna cevap aramaktır.

Öğretmenlerin öğrencilerindeki her türlü eksikliği kendi eksiklikleri görme konusunda ciddi seviyede olumsuz yaklaşım tespit edilmiştir. İlgili maddede olumsuz seçeneklere yönelen katılımcı sayısı 139 katılımcıdan 26 kişi olurken, olumlu seçeneklere yönelen katılımcı sayısı ise sadece 84 olmuştur. Bu konuda bir değerlendirme yapıldığı zaman öğretmenlerin tüm çabalarına rağmen belli orandaki öğrencilerin eğitim düzeylerini yukarıya çekme konusunda sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sıkıntıları gidermek için eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin eğitim seviyesini yukarıya çekme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak çalışmalar yapılabilir. Eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin velilerini bu konuda bilgilendirmek ve onları daha fazla öğrencinin eğitiminin içine çekilebilir. Okulda etütler düzenlenerek özellikle eğitim seviyesi düşük öğrencilerin katılımları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Baltaş, A., Türk Kültüründe Yönetmek, Remzi/İstanbul, 2013.
- [2] Can, Niyazi., Yıldırım, Nail., Bedir, Gülay., Atalmış, Erkan Hasan., İdealist Öğretmen Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17 (4) , 405-418, 2019.
- [3] Cüceloğlu, D. ve Erdoğan, İ., Öğretmen Olmak, Pegem/Ankara, 2015.
- [4] <https://core.ac.uk/download/pdf/153447392.pdf> (Erişim tarihi: 22.05.2021)
- [5] Özcan, M., İdealist Öğretmenin Özellikleri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Konferans Notları, 2017.
- [6] Tozlu, N., Eğitimden Felsefeye- 1: Eğitim Felsefesi Eğitim Üzerine Düşünceler ve İnsandan Devlete Eğitim, Bayburt Üniversitesi Yayınları/Bayburt, 2014.
- [7] Yetim, A. Azmi., Göktaş, Zekeriya., Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 12, No 2, 541-550, 2014.
- [8] Yıldırım, N., Geleceğin Dünyasında İdealist Öğretmenlik. 22.Yüzyılda Eğitim Kitabı, Pegem/Ankara, 2018.

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ MOTİVASYON DURUMLARININ İNCELENMESİ

Fikriye COŞĞUN¹, Prof. Dr. Mehmet Faik YILMAZ²

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1761-0337

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1006-2470

ÖZET

İnsanın harekete geçme, bir şeyleri yapma ve bir şeylerde başarılı olma duygusunu içinde hissetmesi durumunu motivasyon ile ifade ederiz. Motivasyon, içsel ve dışsal etkilerin toplamıdır. Toplumla yön veren öğretmenlik mesleğinde de mesleğin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için motivasyon çok önemlidir. Öğretmenlerin motivasyon durumu, eğitim sürecinin tüm paydaşları üzerinde etkili olmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyon durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bu alanda literatüre yapacağı katkı bakımından değerlidir. Gerekli verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak Esra KARABAĞ KÖSE, Erdem KARATAŞ, Mehmet KÜÇÜKÇENE, Ali TAŞ tarafından oluşturulan “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Anket 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Uygulama sonucu veriler Excel ortamına aktarılmıştır ve hesaplamalar yapılmıştır. Veriler çözümlenirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin puan aritmetik ortalamasına bakıldığında katılımcı öğretmenlerin ortalama düzeyde bir motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Dört boyutlu ölçek, boyutları bazında ele alındığında; öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en düşük olduğu boyut “Okul Dışı Faktörler”, en yüksek olduğu boyut “Okul İçi Faktörler” boyutu olmuştur. Ölçülen maddeler doğrultusunda öğretmenlerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tüm bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin motivasyonlarını kaybetmemeleri için hem okul içinde hem okul dışında gerekli ortam ve şartlar sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, motivasyon, eğitim

ABSTRACT

We express the feeling of taking action, doing things and being successful in something with motivation. Motivation is the sum of internal and external influences. Motivation is very important

for the healthy conduct of the profession in the teaching profession, which directs the society. The motivation of teachers affects all stakeholders of the education process.

In this study, it is aimed to examine the professional motivation of teachers. The research is valuable in terms of its contribution to the literature in this field. “Teacher Professional Motivation Scale” created by Esra KARABAĞ KÖSE, Erdem KARATAŞ, Mehmet KÜÇÜKÇENE and Ali TAŞ was used as a data collection tool to collect required data. The questionnaire was applied to teachers working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. The scale was applied online. The results of the application were transferred to the Excel environment and calculations were made. Descriptive analysis method was used while analyzing the data. Considering the arithmetic mean of the scale, it is seen that the participant teachers have an average level of motivation. When the four-dimensional scale is considered on the basis of its dimensions; The dimension with the lowest professional motivation of teachers was “Out of School Factors” and the dimension with the highest was “In-School Factors”. It was observed that the intrinsic motivation of the teachers in line with the measured items was higher than their extrinsic motivation.

Considering all the findings, the necessary environment and conditions should be provided both inside and outside the school so that teachers do not lose their motivation.

Keywords: Teacher, motivation, education

1.GİRİŞ

Her mesleğin kendine ait sorumluluğu ve fedakarlığı vardır ancak öğretmenlik, diğer mesleklere göre daha fazla sorumluluk ve fedakarlık isteyen bir meslektir. Bir toplumun gelişiminde ve ilerlemesinde eğitimin önemini göz önüne alırsak, öğretmenlik mesleğinin önemini de vurgulanmış oluruz. Böylesine önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin mesleki doyumlarının sağlanması için motivasyon kaynaklarının güçlü olması gerekir. Motivasyon kaynaklarını hem olumlu hem olumsuz yönde etkileyebilecek çok fazla faktör bulunmaktadır.

Bu çalışmada bu faktörlerden bazıları ele alınmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma deseninin deneysel olmayan tarama modeli araştırmanın modelini oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, İstanbul ilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapan 109 (yüz dokuz) öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örneklem stratejisi

izlenmiştir. Bu stratejinin belirlenmesindeki amaç katılımcılara ulaşmanın kolay olmasıdır. Ayrıca araştırma için uygun ve gönüllü bireyleri bir araya getirebilmektir.

2.3 Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Katılımcılar 109 kişi olup bu katılımcıların 71 kişisi kadın, 38 kişisi erkektir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 65,1'ini kadın, % 34,9'unu erkekler oluşturmaktadır.
- 109 katılımcı öğretmenin 7'si okul öncesi öğretmenliği, 69'u sınıf öğretmenliği ve 33'ü branş öğretmenliği alanında görev yapmaktadır. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 6,4'ü okul öncesi öğretmenliği, % 63,3'ü sınıf öğretmenliği ve % 30,3'ü branş öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerdir.
- Mesleki kıdemlerine göre 109 katılımcının 34'ü 1-5 yıl, 37'si 6-10 yıl, 22'si 11-15 yıl, 16'sı 16 ve üzeri kıdem süresine sahiptir. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 31,2'si 1-5 yıl, % 33,9'u 6-10 yıl, %20,2'si 11-15 yıl, %14,7'si 16 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenlerdir.
- Öğrenim durumlarına göre 109 katılımcının 2 kişisi önlisans, 94 kişisi lisans, 13 kişisi yüksek lisanslıdır. Yüzdeler olarak hesaplandığında % 1,8 'ini 2 kişi , % 86,2'sini 94 kişi, % 11,9'unu 13 kişi oluşturmaktadır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Gerekli verilerin toplanması için veri toplama aracı olarak Esra KARABAĞ KÖSE, Erdem KARATAŞ, Mehmet KÜÇÜKÇENE, Ali TAŞ tarafından oluşturulan ‘‘Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği’’ kullanılmıştır. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği dört boyutlu 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek çevrimiçi ortam aracılığı ile katılımcılara ulaştırılmıştır.

Veri toplama aracındaki dört boyut kısaca aşağıda ifade edilmiştir.

- Fiziki İmkânlar: Fiziki imkânlar, okul ve sınıfların fiziki şartlarının yeterli olup olmaması durumu ile ilgilidir. Okula sağlanan sosyal destek tam olmalı , fiziki ortamın şartları eğitimin ihtiyaçlarını karşılamalı ve araç gereçler eksik olmamalıdır. Eğitim teknolojileri, hem öğretmen hem öğrenci tarafından istenildiği zaman ulaşılabilir olmalıdır.
- Okul İçi Faktörler: Okul içinde öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında kurulan mesleki ve kişisel iletişim, öğrenci başarısı , olumlu eğitim ortamı gibi unsurlar ile ilgilidir. Okul içindeki sosyal bağ, motivasyonu etkileyen önemli bir unsurdur.
- Okul Dışı Faktörler: Eğitim programı, ders kitapları, mesleki iş yükü, ücret gibi daha çok merkezi politikalarla ilgili unsurlardan oluşmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmen-veli ve öğrenci-veli iletişimi, motivasyonu etkileyen önemli bir faktördür.

- Mesleki Gelişim ve Saygınlık: Bu boyut öğretmenlerin mesleklerine olan sevgisi, meslek doyumunu, mesleğin gördüğü saygınlık, mesleğin ilerlemeye ve gelişime açıklığı, öğretmenlerin gördüğü destek gibi unsurlardan kaynaklanan motivasyon durumlarını değerlendirmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği 5’li Likert tipi ölçektir. 4 boyuttan oluşan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan maddeleri 1(Çok olumsuz etkiler)’den 5 (Çok olumlu etkiler)’e olacak şekilde değerlendirmeleri istenmiştir.

Ölçeğin boyutları ve madde sayıları şu şekildedir:

- A. Fiziki İmkânlar: 6 madde
- B. Okul İçi Faktörler: 10 madde
- C. Okul Dışı Faktörler: 5 madde
- D. Mesleki Gelişim ve Saygınlık: 4 madde

Çevrimiçi ortam aracılığı ile ölçek katılımcılara ulaştırılmıştır. Bunun için Google Forms kullanılmıştır. Google Forms aracılığı ile alınan veriler katılımcıların gizlilik ile ilgili endişe duymamaları açısından anonim hesap kullanıcı üzerinden alınmıştır. Ölçeğin uygulama süresi bitiminde veriler Google Forms desteği ile sütun grafiklere dökülmüş ayrıca tüm veri Excel ortamına aktarılmıştır. Excel ortamında ölçeğe ait tüm verilerin boyut ve madde bazında yüzdelerik değerler, frekans ve aritmetik ortalama olarak tek tek hesaplanmıştır. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemleri (aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelerik değerleri) kullanılarak çözümlenmiştir.

3. SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME

Öğretmenlerin katılımı ile Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler Çizelge-1’e aktarılmıştır. Çizelge-1’de 4 boyut ve 25 madde yer almaktadır. Bu maddelerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Ayrıca her boyutun maddeler üzerinden aritmetik ortalaması da hesaplanmıştır.

Çizelge 1: Öğretmen Mesleki Motivasyonuna Ait Genel Görüşler

	Aritmetik Ortalama
1.Boyut: Fiziki İmkânlar	2,85
1.Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	3,22
2.Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	3,26
3.Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	2,94
4.Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	2,66
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	2,53
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	2,54

2. Boyut: Okul İçi Faktörler	3,46
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	3,51
6. Okulumuzda insana verilen değer	3,51
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	3,30
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	3,02
9. Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	3,65
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	3,48
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	3,36
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	3,38
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	3,57
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	3,88
3. Boyut: Okul Dışı Faktörler	2,72
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	2,69
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	2,90
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	2,81
20. Mesleğin iş yükü	2,90
21. Aldığım ücret düzeyi	2,30
4. Boyut: Mesleki Gelişim ve Saygınlık	3,42
22. Mesleğin saygınlığı	2,14
23. Mesleğime olan sevgim	4,30
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	3,64
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	3,61
TOPLAM ORTALAMA	3,16

Çizelge 1 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonunu en çok düşüren boyut 2,72 aritmetik ortalama sonucu ile Okul Dışı Faktörler olmuştur. Bu boyuttaki sorular eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler, bakanlıkça hazırlanan eğitim programları, bakanlıkça hazırlanan ders kitapları, mesleğin iş yükü, aldığım ücret düzeyi maddelerinden oluşmaktadır. Daha sonra sırasıyla Fiziki imkânlar (aritmetik ortalaması 2,85) ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık (aritmetik ortalaması 3,42) boyutları birbirini izlemektedir. Öğretmenlerin motivelerinin en yüksek olduğu boyut 3,46 aritmetik ortalama ile Okul İçi Faktörler boyutu olmuştur. Ayrıca tüm ölçeğin aritmetik ortalaması 3,16 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en düşük olduğu boyut olan “Okul Dışı Faktörler” boyutunun maddelerinin aritmetik ortalamalarına baktığımızda “Aldığım ücret düzeyi” maddesi 2,30 hesaplama sonucu ile öğretmenlerin motivasyonlarını en çok düşüren madde olmuştur. Okul Dışı Faktörler boyutunda öğretmen motivasyonunu en az düşüren iki madde olduğu görülmektedir. Bunlar 2,90 aritmetik ortalama ile “Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları” ve “Mesleğin İş Yükü” maddeleridir.

Ölçek sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonlarını en az düşüren boyut 3,46 aritmetik ortalama “Okul İçi Faktörler” boyutu olmuştur. Bu boyuttaki sorular okulumuzdaki ortamın samimiyeti, okulumuzda insana verilen değer, okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi, okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları, çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri, okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi, okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu, okulumuzda adaletin işleyişi, okul yöneticilerimizin davranışları, ders saati-nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu maddelerinden oluşmuştur. Bu boyut içinde öğretmenlerin motivasyonunu en çok düşüren madde 3,02 aritmetik ortalama ile “Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları” maddesi olmuştur. “Ders saati-nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu” maddesi ise 3,88 aritmetik ortalama ile boyut içinde öğretmen motivasyonunu en çok arttıran madde olmuştur.

Ölçeğin “Fiziki İmkânlar” boyutunun aritmetik ortalaması 2,85 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği, okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği, okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği, okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı, velilerin okula destek sağlama durumu, okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre maddelerinden oluşmuştur. Boyut içinde “Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği” maddesi 3,26 aritmetik ortalama ile motivasyonun düşmesine en az etki eden madde olmuştur. “Velilerin okula destek sağlama durumu” maddesi 2,53 aritmetik ortalama ile motivasyonu en çok düşüren maddedir. Bu maddeyi 2,54 aritmetik ortalama ile “Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre” maddesi takip etmiştir.

Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutuna baktığımızda aritmetik ortalamasının 3,42 olduğu görülmektedir. Bu boyut mesleğin saygınlığı, mesleğime olan sevgim, mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları, alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.) maddelerinden oluşmaktadır. “Mesleğime olan sevgim” maddesinin aritmetik ortalamasının 4,30 olduğu görülmekte ve bu maddenin öğretmen motivasyonunu en çok yükselten madde olduğu sonucuna varılmaktadır. Aynı zamanda bu madde ölçek içinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddedir. “Mesleğin saygınlığı” maddesi ise 2,14 aritmetik ortalama ile hem boyut içinde hem ölçek içinde en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan maddedir. Bu maddeye bakıldığında öğretmen mesleki motivasyonunu en çok düşüren madde olduğu görülmüştür.

3.1. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Fiziki İmkânlara Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu ölçeğinin uygulanması sonucunda Fiziki İmkânlar boyutuna dair maddelerin frekans ve yüzdeler dilim hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar Çizelge-2’ye aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdeler dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 2: Öğretmen Mesleki Motivasyonunda Fiziki İmkânlarla İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Çizelgesi

Fiziki İmkânlar	1 (Çok Olumsuz)		2		3		4		5 (Çok Olumlu)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	11	%10,1	12	%11	38	%34,9	37	%33,9	11	%10,1
Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	12	%11	16	%14,7	28	%25,7	37	%33,9	16	%14,7
Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	15	%13,8	21	%19,3	36	%33	29	%26,6	8	%7,3
Okulumuzdaki sosyal sportif faaliyet sayısı	18	%16,5	36	%33	28	%25,7	18	%16,5	9	%8,3
Velilerin okula destek sağlama durumu	18	%16,5	39	%35,8	34	%31,2	12	%11	6	5,5
Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre	17	%15,6	39	%35,8	35	%32,1	13	%11,9	5	%4,6

Çizelge-2'ye aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Fiziki İmkânlar boyutuna ait maddelerin altı maddenin son 3 maddesine bakıldığında 2 numaralı seçenekte yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin Fiziki İmkânlar boyutunda genel olarak motive olmadıklarını göstermektedir. 1. ve 3. maddelere bakıldığında 3 numaralı seçenekte

yoğunlaştığı 2.maddede ise 4 numaralı seçenekte yoğunlaştığı görülmüştür. Bu boyuta ait olan son iki maddenin 2.seçeneğinin en çok tercih edildiği görülmektedir.

Çizelge-2’de görüldüğü üzere;

- Öğretmenlere fiziki ortamın niteliğinin motivasyonlarını nasıl etkilediği sorulduğunda, katılımcıların %10,1’i (f=11) bu konuda ‘‘Çok olumsuz’’ yanıt vermişlerdir. Yine katılımcıların %10,1’i (f=11) ise bu konuda ‘‘Çok olumlu’’ yanıt vermişlerdir.
- ‘‘Okulumuzdaki yeni teknolojilerin kullanılabilirliği’’ maddesi incelendiğinde katılımcıların %11’i (f=12) ‘‘Çok olumsuz’’ yanıtını verirken, %14,7’si (f=16) konuda ‘‘Çok olumlu’’ yanıtını vermişlerdir.
- Öğretmenlere ‘‘Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği’’ maddesi sorulduğunda %13,8’i (f=15) ‘‘Çok olumsuz’’ yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların %7,3’ü (f=8) ise ‘‘Çok olumlu’’ seçeneğine yönelmişlerdir.
- Katılımcılara okullarındaki sosyal sportif faaliyet sayısının mesleki motivasyonlarına etkisi sorulduğunda %16,5’i (f=18) ‘‘Çok olumsuz’’ cevabını verirken, %8,3’ü (f=9) ‘‘Çok olumlu’’ cevabına yönelmişlerdir.
- Velilerin okula destek sağlama durumuna bakıldığında öğretmenlerin %16,5’i(f=18) ‘‘Çok olumsuz’’ yanıtını vermişlerdir. %5,5’i (f=6) ise ‘‘Çok olumlu’’ yanıtını vermişlerdir.
- Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre maddesi katılımcıların %15,6’sını (f=17) ‘‘Çok olumsuz’’, %4,6’sını (f=5) ‘‘Çok olumlu’’ seçeneğine yöneltmiştir.

Fiziki İmkânlar boyutuna dair maddeler incelendiğinde bu boyuta ait olan ‘‘Velilerin okula destek sağlama durumu’’ maddesinde katılımcıların arasında belirgin motivasyon düşüklüğü görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Okul İçi Faktörlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu ölçeğinin uygulanması sonucunda Okul İçi Faktörler boyutuna dair maddelerin frekans ve yüzdelik dilim hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar Çizelge-3’e aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdelik dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

www.ubsder.org

Çizelge 3: Öğretmen Mesleki Motivasyonunda Okul İçi Faktörlere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Tablosu

Okul İçi Faktörler	1 (Çok Olumsuz)		2		3		4		5 (Çok Olumlu)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuldaki ortamın samimiyeti	7	%6,4	12	%11	30	%27,5	38	%34,9	22	%20,2
Okulda insana verilen değer	9	%8,3	11	%10,1	26	%23,9	41	%37,6	22	%20,2
Yapılan çalışmaların takdir edilmesi	13	%11,9	16	%14,7	25	%22,9	35	%32,1	20	%18,3
Okulda öğrencilerin başarı durumları	4	%3,7	16	%14,7	66	%60,6	19	%17,4	4	%3,7
Çalışmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri	3	%2,8	5	%4,6	35	%32,1	50	%45,9	16	%14,7
Okuldaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	6	%5,5	13	%11,9	31	%28,4	40	%36,7	19	%17,4
Öğretmenlerin karara katılım durumu	6	%5,5	17	%15,6	33	%30,3	37	%33,9	16	%14,7
Okulda adaletin işleyişi	13	%11,9	11	%10,1	29	%26,6	33	%30,3	23	%21,1

Okul yöneticilerinin davranışları	9	%8,3	9	%8,3	23	%21,1	46	%42,2	22	%20,2
Ders saati, nöbet vb. taleplerin dikkate alınması	4	%3,7	10	%9,2	21	%19,3	34	%31,2	40	%36,7

Çizelge-3'e aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Okul İçi Faktörler boyutuna ait maddelerin on maddenin sekiz tanesine bakıldığında 4 numaralı seçenekte yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin Okul İçi Faktörler boyutunda genel olarak olumlu bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

Çizelge-3'e bakıldığında;

- Okuldaki ortamın samimiyeti durumuna bakıldığında öğretmenlerin %6,4'ü(f=7) "Çok olumsuz" yanıtını vermişlerdir. %20,2'si (f=22) ise "Çok olumlu" yanıtını vermişlerdir.
- "Okulda insana verilen değer" maddesi incelendiğinde katılımcıların %8,3'ü(f=9) "Çok olumsuz" yanıtını vermişlerdir. %20,2'si (f=22) ise "Çok olumlu" yanıtını vermişlerdir.
- Öğretmenlere, yapılan çalışmaların takdir edilmesinin motivasyonlarını nasıl etkilediği sorulduğunda, katılımcıların %11,9'u (f=13) bu konuda "Çok olumsuz" yanıt vermişlerdir. Yine katılımcıların %18,3'ü (f=11) ise bu konuda "Çok olumlu" yanıt vermişlerdir.
- Katılımcılara okullarındaki öğrencilerin başarı durumları mesleki motivasyonlarına etkisi sorulduğunda %3,7'si (f=4) "Çok olumsuz" cevabını verirken, yine %3,7'si (f=4) "Çok olumlu" cevabına yönelmişlerdir.
- "Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri" maddesi katılımcıların %2,8'ini(f=3) "Çok olumsuz", %14,7'sini (f=16) "Çok olumlu" seçeneğine yöneltmiştir.
- "Okuldaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi" maddesi ele alındığında katılımcıların %5,5'i (f=6) bu konuda "Çok olumsuz" yanıt vermişlerdir. Diğer katılımcıların %17,4'ü (f=19) ise bu konuda "Çok olumlu" yanıt vermişlerdir.
- Öğretmenlerin karara katılım durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %5,5'i(f=6) "Çok olumsuz" yanıtını vermişlerdir. %14,7'si (f=16) ise "Çok olumlu" yanıtını vermişlerdir.
- "Okulda adaletin işleyişi" maddesinin sonuçları incelendiğinde katılımcıların %11,9'unun (f=13) "Çok olumsuz", %21,1'inin (f=23) "Çok olumlu" yanıtını seçtiği görülmüştür.
- Okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonuna etkisine bakıldığında katılımcıların %8,3'ünün (f=9) "Çok olumsuz", %20,2'sinin (f=22) "Çok olumlu" yanıtını verdikleri görülmüştür.

- Ders saati, nöbet vb. taleplerin dikkate alınması konusunda araştırma yapıldığında ise öğretmenlerin %3,7'sinin (f=4) ‘‘Çok olumsuz’’ u, %36,7'si(f=40) ‘‘Çok olumlu’’yu seçtikleri görülmüştür.

3.3 Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Okul Dışı Faktörlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu ölçeğinin uygulanması sonucunda Okul Dışı Faktörler boyutuna dair maddelerin frekans ve yüzdelik dilim hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar Çizelge-4'e aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdelik dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 4: Öğretmen Mesleki Motivasyonunda Okul Dışı Faktörlere İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dilim Tablosu

Okul Dışı Faktörler	1 (Çok Olumsuz)		2		3		4		5 (Çok Olumlu)	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	20	%18,3	21	%19,3	43	%39,4	22	%20,2	3	%2,8
Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	6	%5,5	38	%34,9	39	%35,8	12	%11	14	%12,8
Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	11	%10,1	36	%33	35	%32,1	16	%14,7	11	%10,1
Mesleğin iş yükü	16	%14,7	30	%27,5	25	%22,9	24	%22	14	%12,8
Aldığım ücret düzeyi	27	%24,8	45	%41,3	20	%18,3	11	%10,1	6	5,5

Çizelge- 4'e aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Okul Dışı Faktörler boyutuna ait maddelerin beş maddenin üç tanesine bakıldığında 2 numaralı seçenekte yoğunlaştıkları görülmektedir. Diğer iki madde ise 3 numaralı seçenekte yoğunlaşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin Okul Dışı Faktörler boyutunda genel olarak motivasyonun düşük olduğunu göstermektedir.

Çizelge- 4'e bakıldığında;

- Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler durumuna bakıldığında öğretmenlerin %18,3'ü(f=20) "Çok olumsuz" yanıtını vermişlerdir. %2,8'i (f=3) ise "Çok olumlu" yanıtını vermişlerdir.
- "Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları" maddesi incelendiğinde katılımcıların %5,5'i(f=6) "Çok olumsuz" yanıtını vermişlerdir. %12,8'i (f=14) ise "Çok olumlu" yanıtını vermişlerdir.
- Öğretmenlere, bakanlıkça hazırlanan ders kitaplarının motivasyonlarını nasıl etkilediği sorulduğunda, katılımcıların %10,1'i (f=11) bu konuda "Çok olumsuz" yanıt vermişlerdir. Yine katılımcıların %10,1'i(f=11) ise bu konuda "Çok olumlu" yanıt vermişlerdir.
- Katılımcılara mesleğin iş yükünün mesleki motivasyonlarına etkisi sorulduğunda %14,7'si (f=16) "Çok olumsuz" cevabını verirken, yine %12,8'i (f=14) "Çok olumlu" cevabına yönelmişlerdir.
- "Aldığım ücret düzeyi" maddesi katılımcıların %24,8'ini(f=27) "Çok olumsuz", %5,5'ini (f=6) "Çok olumlu" seçeneğine yöneltmiştir.

3.4. Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarının Mesleki Gelişim ve Saygınlık Durumlarına Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu ölçeğinin uygulanması sonucunda Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutuna dair maddelerin frekans ve yüzdeler hesaplamaları yapılmış ve bu hesaplamalar Çizelge- 5'e aktarılmıştır. Her bir madde içerisinde en yüksek frekans ve yüzdeler dilime sahip seçenek koyu renk yazım ile gösterilmiştir.

Çizelge 5: Öğretmen Mesleki Motivasyonunda Mesleki Gelişim ve Saygınlığa İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dilim Tablosu

Mesleki Gelişim ve Saygınlık	1 (Çok Olumsuz)		2		3		4		5 (Çok Olumlu)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mesleğin saygınlığı	5	%32,1	39	%35,8	24	%22	6	%5,5	5	%4,6

Mesleğime olan sevgim	3	%2,8	1	%0,9	17	%15,6	27	%24,8	61	%56
Kişisel ve mesleki gelişim imkânları	6	%5,5	7	%6,4	26	%23,9	51	%46,8	19	%17,4
Alanla ilgili yayınlara erişim (makale, dergi vb.)	9	%8,3	7	%6,4	22	%20,2	50	%45,9	21	%19,3

Çizelge-5'e aktarılan veriler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin Mesleki Gelişim ve Saygınlık boyutuna ait maddelerin dört maddesinin iki tanesine bakıldığında 4 numaralı seçenekte yoğunlaştıkları görülmektedir.

Çizelge-5'e bakıldığında;

- "Mesleğin saygınlığı" maddesine bakıldığında öğretmenlerin %32,1'i (f=35) "Çok olumsuz" yanıtını vermişlerdir. %4,6'sı (f=5) ise "Çok olumlu" yanıtını vermişlerdir.
- "Mesleğime olan sevgim" maddesi incelendiğinde katılımcıların %2,8'i (f=3) "Çok olumsuz" yanıtını vermişlerdir. %56'sı (f=61) ise "Çok olumlu" yanıtını vermişlerdir.
- Öğretmenlere, kişisel ve mesleki gelişim imkânlarının motivasyonlarını nasıl etkilediği sorulduğunda, katılımcıların %5,5'i (f=6) bu konuda "Çok olumsuz" yanıt vermişlerdir. Yine katılımcıların %17,4'ü (f=19) ise bu konuda "Çok olumlu" yanıt vermişlerdir.
- Öğretmenlere alanla ilgili yayınlara erişim durumlarının mesleki motivasyonlarına etkisi sorulduğunda %8,3'ü (f=9) "Çok olumsuz" cevabını verirken, yine %19,3'ü (f=21) "Çok olumlu" cevabına yönelmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin mesleğe ilişkin motivasyon durumları genel olarak orta düzeydedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu ya da olumsuz faktörler öğretmenlerin motivasyonlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşüren en önemli faktör mesleğin saygınlığıdır. Mesleğe olan sevginin ise motivasyonu en çok yükselten madde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının en düşük olduğu boyut "Okul Dışı Faktörler" boyutu olmuştur. Ölçek sonucuna göre öğretmenlerin motivasyonlarını en az düşüren boyut "Okul İçi Faktörler" boyutu olmuştur. Ölçülen maddeler doğrultusunda öğretmenlerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tüm bu bulgular ve edinilen sonuçlara bakıldığında şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlerin motivasyonu ne kadar yüksek olursa, öğretme motivasyonları da o kadar yüksek olacak ve başarı pozitif bir şekilde etkilenecektir. Bu durumlar göz önüne alındığında öğretmenlere hem okul içinde hem okul dışında gerekli ortam sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren maddelerin üzerine düşülmeli, çözüm önerileri öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.
- Ekonomik olarak iyileştirmeler yapılmalı, öğretmenlik mesleğine hak edilen saygınlığı kazandırılmalı, mesleğin iş yükü sadece öğretmene bırakılmamalıdır.
- Öğretmenlerin daha başarılı bir meslek hayatlarının olabilmesi için gerekli olan olumlu tutum ve yüksek düzeyde motivasyona sahip olmalarını sağlamak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenlerin daha mutlu, huzurlu, başarılı ve kendilerini güvende hissederek çalışmalarını için eğitime daha çok bütçe ayrılmalı, kendilerini geliştirmeleri konusunda gerekli şartlar sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin motivasyonu için gerekli olan her adım öğretmenlere göre atılmalı ve fikirlerine, isteklerine, ihtiyaçlarına her zaman öncelik tanınmalıdır.

KAYNAKÇA

- [1] Akbaba, S., Eğitimde Motivasyon, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 13, ss. 343-361, 2006.
- [2] Ayık, Ahmet. Atas, Öznur., Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 4 (1) , 25-43, 2014.
- [3] Cansız, Hüseyin Onur., Öğretmenlerin Mesleki İmajlarının İş Doyumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, 2019
- [4] Coşkun, M. K., Din kültürü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması. EKEV Akademi Dergisi, 15 (48), 269- 279, 2011.
- [5] Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N., Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Eğitim ve Bilim, 36(159), 96-111, 2011.
- [6] E, Karabağ Köse., E, Karataş., M, Küçükçene., A, Taş., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 479-498, 2021
- [7] Ergün, M., Sınıfta Motivasyon. Sınıf yönetimi (Edt: E. Karip). Ankara: Pegem Akademi. ss. 119-135, 2011.
- [8] Güney, S., Örgütsel Davranış, Nobel Yayın Dağıtım/Ankara, 2011.

- [9] Hussain, S., Ali, R., Khan, M. S., Ramzan, M., Qadeer, M. Z., Attitude of secondary school teachers towards teaching profession. *International Journal of Academic Research*, 3 (1), 985-990, 2011.
- [10] Öncü, Hüseyin., *Motivasyon Sınıf Yönetimi*, (Edit: Leyla Küçükahmet), Nobel Yayınevi/Ankara, 2004.
- [11] Özkan, H. H., Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (SDÜ Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 29-48, 2012
- [12] Recepoğlu, E., Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları İle Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1),311-326, 2013.
- [13] Ryan, R. M., Deci, E. L., Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67, 2000.
- [14] Süral-Özer, P., Topaloğlu, T., *Motivasyonda Kapsam Kuramları, Liderlik Ve Motivasyon* (Edt: C. Serinkan), Nobel Yayın Dağıtım/Ankara, 2012.
- [14] Terzi, A. R., Tezci, E.,Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614, 2007.
- [15] Uzun, D., *Motivasyonda Yeni Yaklaşımlar, Liderlik ve Motivasyon* (Edt: C. Serinkan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım/Ankara, 2012.
- [16] Vallerand, R. J., Fortier, M. S., Guay, F., Self-determination and persistence in a real life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), 1161-1176, 1997.
- [17] Yazıcı, H., Öğretmenlik Mesleği, *Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 33-46, 2009.

ENERJİ SEKTÖRÜ SU KULLANIMININ SU GÜVENLİĞİNE ETKİSİ

Dr. Senem K. Dışkaya

Marmara Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0003-1136-3467>

ÖZET

Su insan nesli, diğer canlıların ve doğanın var olması için gerekli olan en önemli enerji kaynağıdır ve gıda güvenliği, enerji güvenliği ve ulusal güvenlikle direkt ilişkilidir. Bu nedenle küresel ısınmanın su kaynaklarına etkisi ve kuraklığın sonuçlarının da göz önüne alınarak su güvenliğinin sağlanması çok önemlidir. Bu çalışmada enerji sektöründe su kullanımının su güvenliğine etkisi değerlendirilmektedir. Enerji sektöründeki su kullanımı incelendiğinde; suyun petrol, doğal gaz ve kaya gazı, kömür, uranyum gibi kaynakların çıkarılması, işlenmesi, rafine edilmesi, nakliye ve enerjiye dönüştürülmesinde çok yüksek oranlarda kullanıldığı görülmektedir. Su nükleer ve kömürlü termik santrallerde reaktör soğutma aşamalarında da kullanıldığı için sularda sıcaklık artışı ve ekosistemin bozulmasına neden olmaktadır. Yenilenebilir enerji kaynaklarında su fosil ve nükleer kaynaklara kıyasla çok daha düşük oranda kullanılmaktadır. Biyoyakıt, biyokütle, yoğunlaştırılmış güneş enerjisi santrallerinde (CSP) ise diğer yenilenebilir kaynaklara kıyasla daha yüksek oranda su tüketilmektedir. Hidroelektrik ve jeotermal santrallerde etkin olmayan uygulamalar su kaynaklarını azaltmakta ve tüketmektedir. Bu doğrultuda enerji kaynakları kaynak kullanımı ve çıkarma maliyetinin yanı sıra çevresel etkileri ve su kullanımıyla birlikte değerlendirilip su ve gıda güvenliği göz önüne alınarak kullanılmalıdır. Yenilenebilir kaynaklar arasında rüzgâr, güneş (PV), dalga, biyogaz, hidrojen ve ozmos enerji teknolojileri elektrik üretiminde su kullanımını azalttığı için önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Su Güvenliği, Enerji Sektörü, Yenilenebilir Enerji

IMPACTS OF ENERGY SECTOR WATER USE ON WATER SECURITY

www.ubsder.org

ABSTRACT

Water is the most important energy resource which is essential for the existence of all humans, other living beings and nature and is directly linked to food security, energy security and national security. For this reason, and considering also the effects of global climate change on water

resources and the consequences of drought, it is very important to ensure water security. This study assesses the impacts of water use in the energy sector on water security. When water use in the energy sector is examined; it is seen that water is used at very high rates in the extraction, processing, refining, transportation and conversion of resources such as oil, natural and shale gas, coal and uranium. Since water is also consumed in reactor cooling stages by nuclear and coal-fired power plants, it causes an increase in water temperature and deterioration of the ecosystem. Water is used at a much lower rate in renewable energy sources compared to fossil and nuclear sources. Biofuel, biomass, and concentrated solar power plants (CSP) consume a higher rate of water compared to other renewable resources. When ineffective practices occur in hydroelectric and geothermal power plants, it may reduce and exhaust water resources. In this direction, energy resources should be evaluated with their environmental impact and water use, as well as resource use and extraction cost. Wind, solar photovoltaic (PV), wave, biogas, hydrogen and osmosis energy technologies are recommended because they reduce the use of water in electricity generation.

Keywords: Water Security, Energy Sector, Renewable Energy

INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH AND WATER AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT ASSOCIATION
www.ubsder.org

SU GÜVENLİĞİNİN POLİTİK EKONOMİSİ

Dr. Senem K. Dışkaya

Marmara Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0003-1136-3467>

ÖZET

Su güvenliğinin sağlanması insan ve doğanın devamlılığının yanı sıra sosyo-politik istikrar ve ekonomik büyüme için gereklidir. Bununla birlikte su güvenliği salt çevresel koruma ile ilişkilendirilmekte ve ekonomik büyümeye kıyasla daha az politik önceliğe sahip görünmektedir. Bu yaklaşımın sonucu olarak ekonomik büyümeyle birlikte küresel ısınma, ormansızlaşma, çevresel kirlilik ve su kıtlığı gerçekleşmekte, biyolojik türler hızla ya da aşamalı olarak yok olmaktadır. Bu sorunlar arasında su kıtlığı, devamında ‘su adına’ ya da başka ‘nedenler’ ile ama temelde su nedeniyle çıkan çatışmalar riski barındırmaktadır. Bu çalışmada su güvenliğinin politik ekonomisi incelenmektedir. Su güvenliği politikaları incelendiğinde, küresel su krizinin çözümü adına su kaynaklarının kamusal alandan alınarak özelleştirilmesi gibi uygulamaların olduğu görülmektedir. Suyun ekonomik güvenlikleştirilmesi ile suyu çevresel ve serbest olmak yerine finansal bir değişim değerine dönüştüren bu uygulamalar, su kaynaklarının optimal kullanım yerine aşırı kullanımla hızla tüketilmesine neden olarak, sosyo-ekonomik istikrarı destekleyen şekliyle suya bütün insanların ve canlıların erişimlerini engelleyebilmektedir. Suyun politik güvenlikleştirmesi ise su nedeniyle yapılan çatışma ya da savaşlarda görüldüğü üzere değerli su kaynaklarını hızla riske atmaktadır. Bu doğrultuda, su güvenliği kavramı ile ilgili ontolojik sorunların yeniden belirlenerek önceliğin dünya gezegeninin su kaynaklarının korunmasının ve herkesin suya eşit şekilde ulaşımının olduğu, sürdürülebilir su kullanımına dayalı büyüme hedeflerinin uygulamaya konulması gerekli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Su Güvenliği, Ekonomik Büyüme, Politik Ekonomi

POLITICAL ECONOMY OF WATER SECURITY

ABSTRACT

Ensuring water security is necessary for the continuity of human and nature, as well as socio-political stability and economic growth. However, water security is associated with environmental protection and appears to have less political priority compared to economic growth. As a result of this approach, together with economic growth, global warming, deforestation, environmental

pollution and water scarcity occur, and biological species are rapidly or gradually disappearing. Among these problems, water scarcity carries the risk of conflicts 'in the name of water' or other 'reasons', but mainly due to water. In this study, the political economy of water security is examined. When water security policies are examined, it is seen that there are practices such as privatization of water and public water services in order to solve the global water crisis. These practices, which transform water into a financial exchange value instead of being environmental and free, as seen as the economic securitization of water, cause rapid consumption of water resources with excessive use instead of optimal use, and may prevent all people and living beings from accessing water in a way that supports socio-economic stability. Political securitization of water, on the other hand, quickly puts precious water resources at risk, as seen in conflicts or wars over water. In this direction, it is considered necessary to redefine the ontological problems related to the concept of water security and to implement growth models based on sustainable water use, where the priority is the protection of the planet's water resources and equal access to water for everyone.

Keywords: Water Security, Economic Growth, Political Economy



www.ubsder.org

**MEASURING THE FINANCIAL PERFORMANCE OF SPORTS ACTIVITIES,
ENTERTAINMENT AND GAMING ACTIVITIES SECTOR ENTERPRISES WITH
THE EQUAL WEIGHTENED WASPAS METHOD**

Tuba ÖZKAN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi,
Orcid: 0000-0001-9510-2963

ABSTRACT

Today, football is the sports branch that generates the most income and provides the most employment in almost every continent. Football, the world's most popular sport, has now transformed from a leisure activity to an industrial business. In this study, the financial performances of 4 major football club companies traded in the BIST sports activities, entertainment and game activities sector were analyzed. The financial performances of the analyzed companies were measured with the help of the equally weighted WASPAS method using the 2019 financial statement data. According to the performance rankings, GSRY has the best financial performance.

Keywords: Financial Performance, Sports Activities, Entertainment and Game Activities Sector, BIST, WASPAS.

**EŞİT AĞIRLIKLANDIRILMIŞ WASPAS YÖNTEMİ İLE SPOR FAALİYETLERİ,
EĞLENCE VE OYUN FAALİYETLERİ SEKTÖRÜ İŞLETMELERİNİN FİNANSAL
PERFORMANSLARININ ÖLÇÜLMESİ**

ÖZET

Günümüzde futbol, neredeyse her kıtada en çok gelir getiren ve en fazla istihdam sağlayan spor branşıdır. Dünyanın en popüler spor dalı olan futbol, artık boş zaman etkinliğinden endüstriyel bir iş koluna dönüşmüş durumdadır. Bu çalışmada, BIST spor faaliyetleri, eğlence ve oyun faaliyetleri sektöründe işlem gören 4 büyük futbol kulübü şirketlerinin finansal performansları analiz edilmiştir. Analiz edilen şirketlerin 2019 yılı finansal tablo verileri kullanılarak, eşit ağırlıklandırılmış WASPAS yöntemi yardımıyla finansal performansları ölçülmüştür. Yapılan performans sıralamalarına göre GSRY, finansal performansı en iyi şirket olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Finansal Performans, Spor Faaliyetleri, Eğlence ve Oyun Faaliyetleri Sektörü, BIST, WASPAS.

1. INTRODUCTION

Today, football has turned into an industrial line of business with millions of dollars in broadcasting revenues, football player contracts, matchday revenues, sponsorship and advertising agreements, and the side sectors it interacts with. Football, one of the most global phenomena of our age, has turned into a giant sector where millions of people are employed with the industrialization process that has not slowed down since the 1990s. All these qualitative changes that football has undergone as a purpose and function have provided the financial and managerial restructuring of the game. Clubs, which have become holdings and become the biggest players of the global football market, are now competing with each other not only with their performances on the field but also with their financial Dynamics (Sümer ve Kazancı, 2017: 3).

As a result of industrialization, football clubs first started to incorporate to increase their revenues, and then their stocks were offered to the public and opened to stock exchanges. Tottenham Hotspur, an English club, became the first football club to go public when its stocks began to be traded on the London Stock Exchange in 1983. In our country, the shares of Beşiktaş and Galatasaray clubs in 2002 and Fenerbahçe in 2004 and Trabzonspor in 2005 were offered to the public (Temizel ve Çoban, 2015: 3-4).

Today, the financial size of the football pie is increasing steadily, while the institutions that govern football have greater responsibilities. In the football industry, where competing with strong clubs in the global football market depends on both sporting and financially successful management models, clubs need to follow a planned path. All stakeholders of our football are closely related to the fact that football clubs, in this great financial cycle and competitive environment, have achieved successful projects in international platforms by increasing the quality of the game on the one hand, and on the other hand, keeping up with the dynamics of industrial football (Sümer ve Kazancı, 2017: 3).

In this study, the financial performances of 4 major football clubs that are traded in Borsa Istanbul (BIST) sports activities, entertainment and game activities sector in 2019 are analyzed with the WASPAS model, one of the Multi Criteria Decision Making (MCDM) methods.

2. LITERATURE REVIEW

When the studies conducted on football clubs in the literature were scanned, it was found that the financial performances of football clubs were analyzed or the relationship between sportive success and stock market performances was examined.

In their study, Scholtens and Peenstra (2009) tested the effect of match results on stock performances by analyzing the results of 8 teams competing in European leagues on a total of 1274 match results between 2000-2004. As a result, it has been determined that stock values respond with a significant positive effect on the win result and a significant negative effect on the loss result.

Dimitropoulos (2010) examined the 14-year financial performances of football clubs in the Greek first league between 1996 and 2006 using ratio analysis method. As a result of the study, it was revealed that Greek football clubs generally have very high leverage, their liquidity is sensitive and they have problems in making profits.

Atmaca (2012) made the financial analysis of football clubs for the period 2003-2010 using the TOPSIS method. Ratio analysis was used to obtain financial data, and the asset structure of clubs,

capital structure ratios, as well as liquidity, financial structure, activity and profitability ratios, which are frequently used in the literature. In the study, it was found that Fenerbahçe Sportif Hizmetler Sanayi ve Ticaret A.Ş. had the highest performance compared to other competitors in 2003-2010.

Kaya and Gülhan (2013) investigated whether the results of 4 football teams traded on the stock exchange in Turkey in the Super League, Europa League and Turkey Cup football competitions in 2008-2009 and 2009-2010 seasons caused an abnormal change in stock prices. As a result of the study, it was stated that the competitions in all categories had abnormal changes in stock prices and the competition results that caused the most change were the Super League competitions.

Ecer and Boyukaslan (2014) examined the financial performances of four big football clubs in Turkey in the period of 2008-2012 using Gray relational analysis method. As a result of the study, it was determined that Fenerbahçe is the football club with the best financial performance, and the financial structure ratios are the most important indicator in measuring financial performance.

Charles and Darné (2016) used the case analysis method to determine the relationship between the match results of 18 football teams competing in the FIFA World Cup and stock market returns. While we found a positive and significant relationship between match results and stock market returns for developed countries, it was observed that the same result was not valid for developing countries.

In his study, Ergül (2017) used the TOPSIS method to determine the relationship between the financial performances of 4 sports companies traded on BIST between 2005 and 2015 and their success in football activities. The results obtained reveal that the success of Turkish sports clubs in football positively affects the financial statements of the relevant sports companies.

Berkowitz and Depken (2018) applied the least squares method to determine the relationship between the results of public football clubs in England and their financial performances for the period 1992-2008. As a result of the study, it was concluded that there is a negative and significant relationship between short-term financial performance and match losses for football clubs.

Aslan (2018) analyzed the financial performance of four football clubs in the Turkish league whose shares are traded on the stock exchange between 2014 and 2016, using ratio analysis. As a result of the analysis, it was determined that sports clubs have problems in fulfilling their financial obligations and that they cannot use their assets effectively. It is also observed that companies are not successful in making a profit.

Galarionis et al. (2018) used MCDM methods, partial least squares and structural equation modeling to examine the financial, commercial and sporting performance of football clubs in France. As a result of their examination, a positive relationship was found between sports and business performance for football clubs.

Škrinjarić and Barišić (2019) conducted a case study to determine the relationship between the Zagreb Stock Exchange and the Croatian national team's match results for 2014-2018. As a result of the study, it has been observed that the match results do not have a significant effect on stock market returns.

Özdağoğlu and Keleş (2019) analyzed the financial performances of 4 big football clubs traded in BIST and in the Super League with the Gray Entropy and Rov integrated model. As a result of the analysis, it was determined that the best financial performance belongs to Fenerbahçe sports club, but not all clubs are financially good.

Erdogan et al. (2020) analyzed the financial performances of football clubs traded in BIST between 2014-2017 with the Entropy-COPRAS model. First, the weights of the ratios determined as criteria were determined by the Entropy method and then the financial performance ranking was made with the COPRAS method. As a result of the analysis, it was determined that Beşiktaş club had the best financial performance and Galatasaray club had the worst financial performance.

3. DATA SET AND METHOD

Equally weighted WASPAS method was applied in the financial performance analyzes of the companies in the BIST sports, entertainment and game activities sector in 2019. Microsoft Excel program was used in the analyzes made by WASPAS method. The data used in the analysis has been obtained from the Public Disclosure Platform (KAP). Chart 1 shows the companies operating in the BIST sports activities, entertainment and game activities sector and included in the analysis and their stock exchange codes.

Chart 1. Enterprises Included in the Analysis

BIST İşlem Kodu	İşletmeler
BJKAS	Beşiktaş
FENER	Fenerbahçe
GSRAY	Galatasaray
TSPOR	Trabzonspor

Analyzes are made by converting the financial data of the enterprises into financial ratios. The financial ratios that are the evaluation criteria used in the study and the information about these rates are given in Chart 2.

Chart 2. Criteria, Purposes and Codes Used in the Analysis

Evaluation Criteria	Purpose	Code
Current Ratio	Maximum	K1
Cash Ratio	Maximum	K2
Profitability of Sales	Maximum	K3
Asset Profitability	Maximum	K4
Equity Profitability	Maximum	K5
Financing Rate	Minimum	K6
Financial Leverage Ratio	Minimum	K7

4. WASPAS METHOD

WASPAS method is a method developed by using the Weighted Sum Model (WSM) and Weighted Product Models (WPM) in an integrated way. By using these two methods together, it is aimed to increase the reliability of solution results and to rank the decision alternatives correctly (Ayçin, 2020:308).

The WASPAS method consists of six stages. The variables in the application stages of the method are defined as follows (Zavadskas vd., 2012: 3-4; Ayçin, 2020:308-310).

m: Number of decision alternatives ($i= 1,2, \dots, m$)

n: Number of evaluation criteria ($j= 1,2, \dots, n$)

X_{ij} : j . according to the evaluation criteria i . the value of the alternative ($j=1,2, \dots, n$)

X_{ij}^* : j . according to the evaluation criteria i . normalized value received by the alternative ($j=1,2, \dots, n$)

W_j^* : j . weight of evaluation criteria ($j=1,2, \dots, n$)

Stage 1: Creating the Decision Matrix

In the first stage of the method, the decision matrix consisting of X_{ij} values and symbolized by X is created as shown in Equation (1).

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \dots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (1)$$

Stage 2: Normalizing the Decision Matrix

The values of the criteria in decision problems with different units should be standardized to take a value in the range of [0,1] by normalization process. Normalization process is carried out by using Equation (2) for benefit-oriented criteria and Equation (3) for cost-oriented criteria.

$$x_{ij}^* = \frac{x_{ij}}{\max(x_{ij})} \quad i = 1,2, \dots, m; j = 1,2, \dots, n \quad (2)$$

$$x_{ij}^* = \frac{\min(x_{ij})}{x_{ij}} \quad i = 1,2, \dots, m; j = 1,2, \dots, n \quad (3)$$

Stage 3: Based on the Weighted Sum Method (WSM) i. Calculating the Total Relative Importance of the Alternative

In this step, according to the Weighted Sum Method (WSM) i. The total relative importance of the alternative will be calculated. According to this method, the total relative importance of an alternative is determined as the weighted sum of the criterion values and calculated with the help of Equation (4).

$$Q_i^{(1)} = \sum_{j=1}^n x_{ij}^* \cdot w_j \quad (4)$$

Stage 4: Based on Weighted Product Method (WPM) i. Calculating the Total Relative Importance of the Alternative

In this step, according to the Weighted Product Method (WPM) i. The total relative importance of the alternative will be calculated. According to this method, the total relative importance of an alternative is determined by taking the strength of the normalized value of an alternative on the basis of the criterion and multiplying the values found for each alternative respectively. This process is calculated with the help of Equation (5).

$$Q_i^{(2)} = \prod_{j=1}^n (x_{ij}^*)^{w_j} \tag{5}$$

Stage 5: Calculation of Weighted Common General Criteria Value for Weighted Sum and Weighted Product Models

At this stage, the weighted common general criterion value (Qi) is calculated with the help of Equation (6).

$$Q_i = 0,5Q_i^{(1)} + 0,5Q_i^{(2)} = 0,5 \cdot \sum_{j=1}^n x_{ij}^* \cdot w_j + 0,5 \cdot \prod_{j=1}^n (x_{ij}^*)^{w_j} \tag{6}$$

Stage 6: Calculating the Relative Importance Value of Decision Alternatives

At the last stage of the method, the formula shown in Equation (7) should be used in order to make the correct and effective ranking of decision alternatives with the WASPAS method and to determine the total relative importance of the alternatives.

$$Q_i = \lambda \cdot Q_i^{(1)} + (1 - \lambda) \cdot Q_i^{(2)} = \lambda \cdot \sum_{j=1}^n x_{ij}^* \cdot w_j + (1 - \lambda) \cdot \prod_{j=1}^n (x_{ij}^*)^{w_j} \tag{7}$$

Qi value in Equation (7) according to WASPAS method i. shows the overall relative importance of the decision alternative. Decision alternatives are ranked in descending order according to these Qi values calculated in the WASPAS method. The decision alternative with the highest Qi value is chosen as the best alternative.

5. WASPAS METHOD APPLICATION

In this section, the financial performance of BIST sports activities, entertainment and game activities sector companies will be analyzed using the WASPAS method. The decision matrix created by applying Equation (1) to the 2019 data of the BIST sports activities, entertainment and game activities sector enterprises included in the scope of the study is presented in Chart 3. While there are businesses whose advantages are to be listed in the lines of the decision matrix created according to the WASPAS method; columns contain criteria. There are 4 businesses and 7 criteria in practice. First of all, a decision matrix of 4x7 was prepared based on Equation (1). Criteria coded K6 and K7, which are among the criterion properties, have been established in a way that will affect financial performance at a minimum level, while other criteria have a maximum effect.

Chart 3. Decision Matrix for 2019

	Max	Max	Mak	Max	Max	Min	Min
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
BJKAS	0,476	0,001	-0,434	-0,266	0,375	-2,412	1,708
FENER	1,277	0,006	-0,290	-0,104	0,316	-4,053	1,328
GSRAY	0,283	0,007	0,027	0,017	-0,089	-6,262	1,190
TSPOR	0,120	0,008	-0,182	-0,114	0,127	-2,115	1,897

In the WASPAS method, if there are zero or negative values in the data related to the decision problem, since the calculations cannot be made due to the formulation of the method, corrections should be made for these data. In this study, Zhang et al. (2014), corrections were made for negative numbers using the WASPAS method using the Z-score standardization transformation. In this method, the values in the decision matrix are transformed by Z-score standardization using Equation (8).

$$z_{ij} = \frac{x_{ij} - \bar{X}_j}{\sigma_j} \quad (8)$$

Then, the data in the decision matrix is made positive by making the transformation shown in Equation (9).

$$z'_{ij} = z_{ij} + A; \quad A > |\min z_{ij}| \quad (9)$$

The resulting regulated decision matrix is shown in Chart 4.

Chart 4. Regulated Decision Matrix

	Max	Max	Max	Max	Max	Min	Min
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
BJKAS	0,476	0,001	0,001	0,001	2,215	2,024	1,708
FENER	1,277	0,006	0,744	1,401	1,934	1,162	1,328
GSRAY	0,283	0,007	2,375	2,442	0,001	0,001	1,190
TSPOR	0,120	0,008	1,297	1,313	1,030	2,181	1,897

The decision matrix normalized according to the benefit and cost criteria by using the corrected decision matrix for the year 2019 in Chart 4 is included in Chart 5.

Chart 5. 2019 Yılı Normalize Edilmiş Karar Matrisi

	Max	Max	Max	Max	Max	Min	Min
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7
BJKAS	0,373	0,119	0,000	0,000	1,000	0,000	0,697
FENER	1,000	0,658	0,313	0,574	0,873	0,001	0,896
GSRAY	0,222	0,856	1,000	1,000	0,000	1,000	1,000
TSPOR	0,094	1,000	0,546	0,538	0,465	0,000	0,627

Next, based on the weighted sum method (WSM) i. The total relative importance of the alternative was calculated with the help of equation numbered 4 and the results are shown in Chart 6.

Chart 6. Significance Ratings Based on 2019 Weighted Total Model

	Max	Max	Max	Max	Max	Min	Min	Qi ⁽¹⁾
BJKAS	0,053	0,017	0,000	0,000	0,143	0,000	0,100	0,313
FENER	0,143	0,094	0,045	0,082	0,125	0,000	0,128	0,617
GSRAY	0,032	0,122	0,143	0,143	0,000	0,143	0,143	0,726
TSPOR	0,013	0,143	0,078	0,077	0,066	0,000	0,090	0,468

In the next step, based on the weighted product method (WPM) i. The total relative importance of the alternative was calculated with the help of equation numbered 5 and the results are shown in Chart 7.

Chart 7. Significance Ratings Based on 2019 Weighted Product Model

	Max	Max	Max	Max	Max	Min	Min	Qi ⁽²⁾
BJKAS	0,868	0,738	0,313	0,334	1,000	0,332	0,950	0,021
FENER	1,000	0,942	0,847	0,924	0,981	0,360	0,984	0,256
GSRAY	0,806	0,978	1,000	1,000	0,326	1,000	1,000	0,257
TSPOR	0,713	1,000	0,917	0,915	0,896	0,329	0,936	0,165

As the last step of the WASPAS method, the values of Qi⁽¹⁾ and Qi⁽²⁾ calculated according to WSM and WPM were weighed with the help of equation numbered 6 ($\lambda = 0.5$) and the values calculated for the companies are shown in Chart 8.

Chart 8. Qi Values for 2019 and Ranking of Alternatives

Business	Qi	Ranking
BJKAS	0,167	4
FENER	0,436	2
GSRAY	0,491	1
TSPOR	0,316	3

According to the information in Chart 8, according to the results of the financial performance ranking made on the businesses that are traded in the BIST sports activities, entertainment and game activities sector, it is seen that the best performing enterprise in 2019 is GSRAY, followed by the enterprises with the codes FENER, TSPOR and BJKAS, respectively.

6. CONCLUSION AND EVALUATION

In this study, the financial performances of the companies in the BIST sports, entertainment and game activities sector have been analyzed. 2019 data were used to get information about the financial performances of the companies in the sector. In the study, taking the weight coefficients equally; Financial performance evaluation and success scores of alternatives were determined with the WASPAS method. According to the findings obtained from the WASPAS method; When the financial performance ranking of the enterprises included in the analysis is made, it is seen that the best performing enterprise in 2019 was GSRAY, followed by the enterprises with the codes FENER, TSPOR and BJKAS, respectively.

This study is important in terms of revealing which issues should be given more importance in terms of increasing the financial performance of the enterprises considered within the scope of the study. In future studies; The results obtained by using different MCDM methods can be compared with the results of this study.

KAYNAKÇA

Aslan, T. (2018). Futbol Kulüplerinin Finansal Performansının Oran Yöntemiyle Analizi: BIST’de İşlem Gören Futbol Kulüpleri Üzerine Bir Uygulama. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 11(3), 349-362.

Atmaca, M. (2012). İMKB’de İşlem Gören Spor Şirketlerinin TOPSIS Yöntemi ile Performans Değerlendirmesi. *İktisat, İşletme ve Finans*, 27 (320), 91-108.

Ayçin, E. (2020), *Çok Kriterli Karar Verme: Bilgisayar uygulamalı çözümler*, 2. Basım, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Berkowitz, J. P. & Depken, C. A. (2018). A Rational Asymmetric Reaction to News: Evidence from English Football Clubs. *Review of Quantitative Finance and Accounting*, 51(2), 347-374.

Charles, A. & Darné, O. (2016). Stock Market Reactions to FIFA World Cup Announcements: An Event Study. *Economics Bulletin*, 36(4), 2028-2036.

Dimitropoulos, P. (2010). The Financial Performance of the Greek Football Clubs. *Sport Management International Journal*, 6(1), 5-27.

Ecer, F. & Boyukaslan, A. (2014). Measuring Performances of Football Clubs Using Financial Ratios: The Gray Relational Analysis Approach. *American Journal of Economics*, 4(1), 62-71.

Erdoğan, N. K., Altınırnak, S., Şahin, C. & Karamaşa, Ç. (2020). Analyzing the Financial Performance of Football Clubs Listed in BIST Using Entropy Based Copras Methodology. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (63), 39-53.

Ergül, N. (2017). Spor Kulüplerinin Futboldaki Başarıları ile Spor Şirketlerinin Finansal Başarıları Arasındaki İlişkinin Test Edilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35(3), 95-125.

Galariotis, E., Germain, C. & Zopounidis, C. (2018). A Combined Methodology for the Concurrent Evaluation of the Business, Financial and Sports Performance of Football Clubs: The Case of France. *Annals of Operations Research*, 266(1), 589-612.

Kaya, A. & Gülhan, Ü. (2013). Spor Kulüpleri Performanslarının Hisse Senedi Fiyatlarına Etkisi: BIST’de Bir Uygulama. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1-20.

Özdağoğlu, A. & Keleş, M. (2019). Spor Yönetimi Açısından Gri Entropi Tabanlı Rov Yöntemi ile 4 Büyük Futbol Kulübünün Finansal Performans Analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 107-123.

Scholtens, B. & Peenstra, W. (2009). Scoring on the Stock Exchange? The Effect of Football Matches on Stock Market Returns: An Event Study. *Applied Economics*, 41(25), 3231-3237.

Škrinjarić, T. & Barišić, P. (2019). Effects of Football Match Results of Croatian National Team On Stock Returns: Evidence from Zagreb Stock Exchange. *Zagreb International Review of Economics & Business*, 22(1), 13-45.

Sümer S. & Kazancı C. (2017). *Ekolig: 2015-16/2016-17 Sezonu*. Aktif Bank Futbol Ekonomisi Raporu-2.

Temizel, F. & Çoban, U. (2015). Halka Arz Edilmiş Türk Futbol Kulüpleri Web Sitelerinin İngiltere'deki Rakipleriyle Yatırımcı İlişkileri İçeriği Karşılaştırması. *EconWorld2015*, IRES, Torino, Italy.

Zavadskas, E.K., Turskis, Z., Antucheviciene, J. & Zakarevicius, A. (2012). Optimization of Weighted Aggregated Sum Product Assessment. *Electronics and Electrical Engineering*, 6(122), 3-6.

Zhang, X., Wang, C., Li, E. & Xu, C. (2014). Assessment Model of Eco Environmental Vulnerability based on Improved Entropy Weight Method. *The Scientific World Journal*, 1-7.

UBS

www.ubsder.org

ROMA CAM SANATINDA HACI KAPLARI (PILGRIM VESSELS)**Amaneh MANAFİDİZAJİ**

Anadolu Üniversitesi

<https://orcid.org/0000-0001-9209-9009>**KHORRAM MANAFİDİZAJİ**

Anadolu Üniversitesi

Özet

İnsan uygarlığı tarihinde toplumlar oluşuktan beri , çok tanrılık dönemde ve daha sonra tek tanrılar kutsal kabul edilen yerlere yolculuk ve ziyaretler yapmışlar. Eski çağdaki Delfi Tapınağı, Zeus Mabedi, Amon Tapınağı, Ganj Nehri, Gaya Kudüs Meryem ana, Sion Dağı, Zeytin Dağı ve günümüzde Kudüs, mekke vb mekanlar ve tapınaklar her zaman dini törenler ve ayinlerin yapıldığı mekan olarak kutsanmıştır. Her dönemde bu mekanlara ziyarete gidenler yani "Hacılar " giderken ve ya dönerken özel törenler yaptıklarını görüyoruz ve tabi ki bu törenlerde özel eşyalar kullanılması görülmektedir. Roma dönemde cam sanatının gelişimi ile özel şişeler , sembolik desenlerle "Pilgrim Vessels " adlı kaplar üreilmeye başladı ve daha sonraki dönemlerde bu tarz şişelerin yapılması çoğu kültürlerde devam etmiştir.Örneğin : 16.yy da " Pilgrim flask " diye şişeler yapılmaktaydı. Bu çalışma bu şişelerin özelliklerini incelemektedir .

Anahtar kelimeler: Cam , Sanat , Roma Sanatı, Hacı Kaplarıwww.ubsder.org

İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNDE MESLEKİ YABANCILAŞMA ALIENATION FROM WORK OF ELEMANTARY SCHOOL TEACHERS

Elif DİREK¹, Dr. Öğretim Üyesi Cevdet ŞANLI²

¹YıldızTeknikÜniversitesi,SosyalBilimlerEnstitüsü, ORCID 0000 0003 0633 3992

²YıldızTeknikÜniversitesi,EğitimFakültesi, ORCID 0000 0002 2149 9555

ÖZET

Bu araştırmanın konusu eğitimde yabancılaşmanın önemli bir boyutunu oluşturan öğretmen yabancılaşmasıdır. İlkokul sınıf öğretmenleri üzerine gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşıyıp-yaşamadıklarını tespit etmek ve yabancılaşma olgusunu “Güçsüzlük, Anlamsızlık, Normsuzluk, Yalıtılmışlık ve Okula Yabancılaşma” boyutları açısından yaşıyıp yaşamadıklarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Sultangazi ilçesinde resmi devlet okullarında görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntem ve ilkelerine göre yapılan araştırmanın verileri “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” ile elde edilmiştir. Örneklemini oluşturan öğretmenlerden veriler, Elma’nın (2003) geliştirdiği İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği’ndeki ifadeler yarı yapılandırılmış görüşme formu haline getirilerek toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler öğretmen yabancılaşmasıyla ilgili oluşturulan alt boyutlara göre sınıflandırılıp yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel ortalama yabancılaşmalarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek “güçsüzlük” ve “kuralsızlık (normsuzluk)” boyutlarında olduğu belirlenmiştir. “Yalıtılmışlık” boyutunda orta düzeyde, “anlamsızlık” ve “okula yabancılaşma” boyutlarında düşük düzeyde yabancılaşma yaşandığı görülmüştür. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının nedenlerini ve bu sorunun boyutlarını ortaya koyma, bu konuda çözüm önerileri geliştirebilme ve araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlama açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, Mesleki Yabancılaşma, Öğretmen Yabancılaşması

www.ubsder.org

ALIENATION FROM WORK OF ELEMANTARY SCHOOL TEACHERS**ABSTRACT**

The subject of this research is the teacher alienation which is a special form of alienation in education. Main aim of this research conducted on elementary school teachers is to investigate whether teachers experience the concept of alienation in education and and to determine whether they live the phenomenon of alienation in terms of "Powerlessness, Meaninglessness, Normlessness, Isolation and Alienation to School" dimensions. The sample of the study consists of 20 classroom teachers working in public schools in Sultangazi district of Istanbul province. The data of the research conducted according to qualitative research methods and principles were obtained by "semi-structured interview technique". The data from the teachers who constituted the sample were collected by transforming the expressions in the Primary School Teachers Alienation Scale developed by Elma (2003) into a semi-structured interview form. The data obtained from the interviews were classified and interpreted according to the sub-dimensions created about teacher alienation. As a result of the research, it was seen that the overall average alienation of the teachers was moderate. It has been determined that teachers' perceptions of alienation from work have the highest "powerlessness" and "irregularity" dimensions. It was observed that there was a moderate level of alienation in the "isolation" dimension, and a low level of alienation in the "meaninglessness" and "alienation from school" dimensions. This research is important in terms of revealing the reasons for teachers' professional alienation and the dimensions of this problem, developing solutions for this issue, and contributing to the literature.

Keywords: Alienation, Professional Alienation, Alienation in Education.

1.GİRİŞ (Introduction)

Latince “alienare” kökünden türetilen yabancılaşma kavramı, bir şeyi uzaklaştırma, yerini değiştirme, diğerinin yerine koyma anlamındadır. Yabancılaşma, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük’ te ise “*Belli tarihsel şartlarda insan ve toplum etkinlikleri ürünlerinin, bu etkinliklerden bağımsız ve bunlara egemen olan öğelerin değişik biçimde kavranması*” (Türkçe Sözlük, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Kavramın önceleri akıl hastalarını ifade etmek için kullanıldığı, Fransızcadaki aliéné ve İspanyolcadaki alienado sözcüklerinin ise eskiden psikozu, yani bütünüyle kendisinden kopmuş insanı tanımladığı (Fromm, 1996: 116) bildirilmektedir.

Psikologlar ve sosyologlar yabancılaşmayı benlik kaybı, kaygı durumları, anomi, ümitsizlik, kişisel ilişkilerin kopması, köksüzlük, sosyal çözüme, yalnızlık, gibi psiko-sosyal düzensizlikleri içeren olağan dışı değişmeyi belirtmek için kullanılmaktadırlar (Gerson, 1971:24). Yabancılaşma gerçekte insani olmayan bir durumdur; insanın öz niteliğinin, özünün yitirilmesi; varlığının psiko-sosyal boyutlarının parçalanması, birbirinden uzaklaşması ve kopmasıdır. Bu bağlamda yabancılaşma insanın kendi özünden, ürününden, doğal ve toplumsal çevresinden koparak onların egemenliğine girmesi şeklinde tanımlanabilir (Tolan, 1981:3).

Terimi ilk kez Hegel kullanmıştır. Yabancılaşmayı literatüre ilk kez kazandıran Hegel, insan yaşamının kolaylıkla doğaya yabancılaşabileceğini ileri sürmüştür. Feuerbach ise, yabancılaşma kavramını insanın kendine özgü etkinliğinden aşırı biçimde koparılmasından doğacak tehlikeleri vurgulamak için kullanmıştır (Şimşek, Balay&Şimşek;2012). Yabancılaşmaya dikkat çeken bir başka düşünür de Marx' tır. Marx' a göre yabancılaşma, emeğin işçinin dışında olması, onun özüne ilişkin olmaması ve işçinin kendi üretimini yadsıması sonucu işine, emeğine, içinde yaşadığı doğaya, kendi öz doğasına ve diğer insanlardan uzaklaşmasına neden olan eylemdir. Marks'ın yabancılaşma kuramına baktığımızda beş madde karşımıza çıkıyor. Bunlar:

- İnsan etkinliğinin ürünü üzerinde denetimini yitirmesi.
- Kıskançlık, rekabet, güvensizlik, olası iş birliğine karşı düşmanlık, anlamlı iletişim ve diğer insanların gereksinimlerinin doyurulmasına ilişkin özen gibi toplumsal ilişkilerdeki patolojik özellikler.
- Yaratıcı etkinlikler ve boş zaman.
- Öz-kimliğin (benliğin) yitirilişi, benliğin parçalanması ve bunların birbirine yabancılaşması.
- İnsanın doğaya yabancılaşmasıdır.

Marx' ın tanımı daha çok siyasi ve iktisadi alanla ilgili gözükse de bireylerin önce kendi emeğine, sonra toplumsal ilişkilerine ve en sonunda da kendine; insani özüne yabancılaştığını vurgulamıştır. İnsanın bu yabancılaşma serüvenini ayrıntılı ve kapsamlı ele alarak sınıflandıran bir düşünür de Seeman olmuştur.

Yabancılaşma kavramı üzerinde en fazla duran Seeman (1975), yabancılaşmayı sosyal-psikolojik açıdan ele almış; yaptığı çalışmalar sayesinde iş hayatındaki yabancılaşmanın tanımlanması ve ölçülmesine ilişkin önemli katkılar sağlamıştır. Yabancılaşmayı sosyo-psikolojik çerçevede çok boyutlu olarak ele alan Seeman, yabancılaşma kavramını sınırlandırarak, bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman (1959) yabancılaşmayı beş ayrı kategoride ele almıştır. Seeman' a göre yabancılaşma kategorileri şunlardır (Şimşek, Balay&Şimşek;2012):

Güçsüzlük: Bireylerin yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması,

Anlamsızlık: Bireylerin eylemlerinin kendileri için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramaması,

Kuralsızlık (Normsuzluk): Kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılması,

Yalıtılma (İzolasyon): Toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşıması,

Kendinden uzaklaşma: Bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi, şeklinde açıklanmaktadır.

Yabancılaşma; en genel anlamıyla bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmalarını ifade etmektedir (Marshall, 1999). “Genel anlamıyla yabancılaşma; insanın kendini, kendi güçlerinin, kendi zenginliğinin etkin yaratıcısı olarak değil de dışındaki güçlere bağımlı, canlı özünü bu güçlere yansıtmış, yoksunlaşmış bir nesne olarak, algılamasıdır.”(Fromm, 1996: 119). ‘Marx’ın yorumuyla yabancılaşma; insanın kendi eylemlerinin, onun tarafından yönetilmesi yerine, onun üstünde, ona karşı işleyen bir güç olup çıkmasıdır.’ (Fromm, 1996:120). Fakat Fromm (1996)’ a göre yabancılaşan insan sadece bulunduğu toplumdan kopmaz, kendisinden de kopar. Çünkü yabancılaşan kişi ne kendisiyle

Yabancılaşma kişinin kendi benliğine veya benliğinin çeşitli kısımlarına yönelik olabileceği gibi başkalarına yönelik de olabilmektedir, yabancılaşma birçok alanda karşımıza çıkmaktadır. Yabancılaşma; kişinin bulunduğu ortama, toplumun değerlerine, işine karşı ilgisinin yok olması, bu değerlerden uzaklaşması, benimseyememesi yani içselleştirememesi, kendine yabancılaşmasıdır.

Mesleki Yabancılaşma, Nedenleri ve Sonuçları

Genel olarak işe yabancılaşma, “çalışanın işini anlamsız bulması; iş yerinde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması, kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması” biçiminde tanımlanabilir (Elma,2003:16).

Yabancılaşmanın bir formu olan eğitimde yabancılaşma bireylerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenmeyle ilgili süreçlerden, soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin giderek bireylere anlamsız gelmesi, öğrenmeye ve öğretmeye ilginin azalması, eğitimin giderek sıkıcı, monoton ve zevksiz bir etkinlik haline gelmesi, gibi öge ve süreçleri içerir (Sidorkin, 2000).

Öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmalarının öğretme-öğrenme sürecindeki olumsuz etkileri, yabancılaşma konusunda yapılan çeşitli çalışmalara (Hosgörür, 1997, Akt: Çalışır, 2006) dayanılarak şöyle özetlenmektedir:

- 1- Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını engeller.
- 2- Yabancılaşma öğretmenlerin öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını engeller.
- 3- Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini engeller.
- 4- Yabancılaşma öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını engeller.
- 5- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretme – öğrenme sürecindeki etkililiğini engeller.
- 6- Yabancılaşma öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller.
- 7- Yabancılaşma öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile iş birliği içinde çalışmalarını engeller.

Öğretmen ve öğrenci okulda öğretim sürecinin iki önemli ögesidir. Eğitimde başarı ve verimlilik en temelde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, etkileşim ve tabii ki sosyal, ekonomik, eğitim sistemi gibi birçok koşula da bağlıdır. Öğretmenin bu süreçte birçok rolü vardır; öğretici, rehber, disiplin sağlayıcı, sosyalleştirici gibi. Öğretmenlerin bu rolleri başarılı bir şekilde yerine getirmeleri birçok faktöre bağlıdır; okulun yapısı, organizasyonu, yönetsel süreçler, öğrencilerin durumu, sınıflardaki öğrenci sayısı, müfredat, eğitim programları, okul iklimi, toplumun öğretmenlere sunduğu sosyoekonomik olanaklar, öğretmene verilen değer gibi. Bu faktörler açısından öğretmenlerin olumsuz durumda olmaları veya istenilen durumda olmamaları öğretmenleri mesleklerinden soğutabilir. Eğitimde yabancılaşmanın önemli bir şekli olan öğretmenlerin mesleki yabancılaşması bu bağlamda değerlendirilebilir.

Sidorkin(2004); eğitimde yabancılaşmanın, modern eğitim formu olan okul eğitiminde yaşandığını vurgulayarak okullardaki bürokratik yapının, yoğun ve değişken müfredatı, hızla değişen teknolojik materyalin, kalabalık sınıfların, işlevsiz ve yaşantı dışı bilgi yüklerinin ve öğrencilerin, öğretmenlerin eğitsel karar süreçlerinin dışında tutulmasının, okulda yabancılaşmanın temel nedenleri olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun nitelikleri, mesleği seçme biçimleri, mesleğe verdikleri önem, sağlık durumları, aile yaşamları, iş doyumları, bunun yanı sıra eğitim ile ilgili yönetmeliklerin, genelgelerin öğretmenin düşünce ve eylem özgürlüğünü sınırlaması, emek ve çabalarının yeterince takdir edilememesi, toplumsal ilişkilerde yaşadığı yalnızlık duygusu, eğitimsel olanakların ve kaynakların yetersizliği, başarılı ve başarısız öğretmen ayırımının etkili biçimde yapılamaması, merkezi bir eğitim sisteminin öğretmeni sadece programda belirlenmiş konuları yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş kitaplar yoluyla öğrenciye aktaran pasif bir uygulayıcı haline dönüştürmesi gibi etkenler de öğretmenin yabancılaşmasına neden olabilmektedir. (Şimşek, 1997, Akt: Çalışır, 2006).

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşayıp yaşamadıklarını tespit etmek, yabancılaşmanın çeşitli boyutlarını ortaya koymak ve öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışma ile öğretmenlerin yaşadıkları veya muhtemel yaşayabilecekleri mesleki yabancılaşmaya neden olacak etmenler hakkında derinlemesine bilgi toplanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile mesleki yabancılaşmanın bir formu olan sınıf öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının nedenlerini araştırmak, bu sorunun boyutlarını ortaya koymak, bu konuda çözüm önerileri geliştirebilmek ve araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

1.3. Varsayımlar

Bu araştırma şu temel varsayımlara dayanmaktadır:

1. Veri toplamak için kullanılan görüşme sorularının, ilköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını açıklayacak düzeyde olduğu kabul edilmiştir.
2. Öğretmenler soruları cevaplarken yansız, samimi, gerçek kanılarını kullanmışlardır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler ise yabancılaşma konusunda yeterli bilgiye sahiptir

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın örnekleme 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde farklı resmi devlet okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile ve konu ile ilgili araştırmacının ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen veriler ile, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmeler ile ve katılımcıların cevapları ile sınırlandırılmıştır.

2.YÖNTEM (Method)

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Araştırma özne merkezli ve nitel bir karaktere sahip olması nedeniyle, çalışmada Amerikalı sosyolog Melvin Seeman'ın geliştirdiği ve işlemselleştirdiği (operationalization) yabancılaşma kavramı temel alınmıştır. Seeman, özellikle aktörün bilişsel ve tutumsal yönlerini esas alarak yabancılaşmanın güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, tecrit (soyutlanma) ve kendine yabancılaşma boyutlarından oluştuğunu söyler (Yeniçeri, 1993; Bayhan,1996; Marshall,1999). Tüm bu kavramlar eğitsel süreçlere ve sosyal ilişkilere uyarlanırken onlarla ilgili alt kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmada öğretmen yabancılaşması ile ilgili temel kategoriler ve alt kategorileri şöyle ifade edilmiştir:

Güçsüzlük: Yönetimin dışında kalma, yönetsel süreçler üzerinde etkili olamayacağı duygusu, moral ve motivasyon düşüklüğü.

Kuralsızlık: Ortak değer ve amaç yokluğu, neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bilememe, torpil ve desteğe dayalı başarı anlayışı

Anlamsızlık: Öğretmenliği olumsuz algılama, dersleri ve eğitsel süreçleri monoton, sıkıcı ve zevksiz bulma, öğretmenin kendini, mesleğini, yaptığı işi algılaması, ona yönelik duygu ve tutumları,

Yalıtılmışlık: Okuldan, öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, uzaklaşma, okulla bütünleşememe, okula ait olmama duygusu, yabancılaşma duygusu.

Okula yabancılaşma: Öğretmenlikten iş doyumunu alamamak, öğretmenliği sıkıcı, monoton ve zevksiz bulma ile ilgili olarak ele alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Sultangazi ilçesinde 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde “gönüllülük” ölçüsü esas alınmıştır. Öğretmenler farklı okullarda görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si kadın, 8’i erkektir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulması amacıyla her bir katılımcı görüşme sırasına göre K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Çizelge 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Değer	n
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	8
Yaş	30 ve altı	8
	31-40	9
	40 ve üstü	3
Kıdem	0-9 yıl	8
	10-14 yıl	10
	15-20 yıl	2
Branş	Sınıf Öğretmeni	20
Eğitim düzeyi	Lisans	15
	Yüksek Lisans	5

2.3. Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmalarının nedenlerinin, yabancılaşma boyutlarının ve neden olan etmenlerin incelendiği bu çalışmada veriler, görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla yapılmış, araştırmanın verileri Elma’nın (2003) geliştirdiği İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği’ ndeki ifadeler yarı yapılandırılmış görüşme formu haline getirilerek toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı, veri elde etmek istediği konuya sadık kalarak hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de sorular konusunda daha ayrıntılı veri elde etmek amacıyla ek soru sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşme süresince araştırmacı verileri yazılı olarak kaydetmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda kullanılan ifadeler ve alt boyutları Çizelge 2’ de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda Kullanılan İfadeler ve Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Madde no	İFADELER
GÜÇSÜZLÜK	1	Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.
	2	Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.
	3	İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.
	4	Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.
	5	Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.
	6	İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.
	7	Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.
KURALSIZLIK	8	Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.
	9	Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.
	10	Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.
ANLAMSIZLIK	11	Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.
	12	Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.
	13	Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.
	14	Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.
	15	İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.
	16	Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.
	17	Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.
	18	Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.
	19	Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.
	20	Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.
21	Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	
YALITILMIŞLIK	22	Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.
	23	Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.
	24	Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.
	25	Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.
	26	Okulda kendimi yalnız hissediyorum.
	27	Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.
	28	Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.
	29	Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.
	30	Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.
	31	Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.

OKULA YABANCI LAŞMA	32	Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.
	33	Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.
	34	Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.
	35	Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.
	36	Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.
	37	Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.
	38	Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.

3. BULGULAR (Discussion)

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin sınıflandırılması ve çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulguları ve bulguların ne anlama geldiği ile ilgili yorumları 5 başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; güçsüzlük, kuralsızlık, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendi kendine yabancılaşma temel kategoriler ve bunlarla ilgili alt kategorilerden oluşmaktadır.

Güçsüzlük

Güçsüzlük yabancılaşmanın önemi bir boyutunu oluşturmaktadır. Bireylerin, yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması olarak tanımlanır.

Güçsüzlük kategorisi çerçevesinde araştırmada eğitim-öğretim süreci, okul yönetimiyle ilgili süreçler konusunda öğretmenlerin bakış açıları ve değerlendirmeleri öğrenilmeye çalışılmış, bu çerçevede, yönetime katılma, okul yönetimini algılama, sorumluluk alma, okul yönetiminin demokratik ve otoriter açıdan değerlendirme gibi alt kategorilerden hareketle konu anlaşılmaya çalışılmıştır.

Güçsüzlük boyutuna ilişkin öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; öğretmenlerin, sosyal destek almak, okulda doğruları savunmak, olayların kendisinin dışında gelişmesi, kuralların yaratıcılığını engellemesi, okuldaki sorunlarla mücadele etme gücünü yitirme, işinde tükendiğini ve yıprandığını hissetme, çalışma istek ve heyecanı yitirme ile öğretmenlikten soğuma konularındaki ifadelerden oluşmuştur. Öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanma ve okula-öğrencilere yaptığı katkıyı yeterli olmadığını düşünmedir.

Kuralsızlık

Kuralsızlık, bireyin değer yargılarının toplumda işlevsizleşmesi ya da değer yargılarını ortaya koyamamasıdır. Kuralsızlık, amaç ve araç arasındaki dengesizlik ve uygunsuzluk olarak tanımlanmıştır (Seeman,1959; Elma, 2003).

Bu araştırmada öğretmenlerin ortak amaç ve değerler konusundaki düşünce ve algılamaları ölçülmeye çalışılmıştır.

Kuralsızlık (normsuzluk) boyutunda, öğretmenlerin çoğunluğunun okulda gereksinim duyduğu sosyal desteği alamadığını hissetme, okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünme, okuldaki kuralların yaratıcılığını engellediğini düşünme konularında yabancılık yaşamakta oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmayı kuralsızlık(normsuzluk) boyutunda yüksek düzeyde yaşadıkları görülmektedir.

Anlamsızlık

Bu araştırmada anlamsızlık boyutunda öğretmenlerin yaptıkları işi, öğretmenliği anlamlı bulup bulmamaları, dersleri ve eğitsel süreçleri, sıkıcı, monoton ve zevksiz bulup bulmamaları ve neyin iyi ve kötü olduğuna karar vermede zorlanıp zorlanmadıkları alt kategorileri çerçevesinde anlaşılmalı çalışılmıştır.

Anlamsızlık boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; aynı konuları öğretmekten bıkmama, öğretmenliğin kendileri için monotonlaşmaya başladığını hissetme ve ders verme makinesine dönüştüğünü hissetmeye yöneliktir. Bu boyuta ilişkin öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise; okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda işe yaramadığını düşünme, öğretmen olarak kendini işe yaramaz ve önemsiz hissetme, öğretmenliği sıkıcı bulma, sadece gelir getirici bir kaynak olarak görme ve öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünmeye yöneliktir. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmayı anlamsızlık boyutunda düşük düzeyde yaşadıkları görülmektedir.

Yalıtılmışlık

Bu araştırmada yalıtılmışlık kavramı öğretmen yabancılaşması bağlamında öğretmenin okuldan, öğrencilerinden, meslektaşlarından, eğitsel süreçlerden uzaklaşması, bu öge ve süreçlere karşı soğuması ve onlarla bütünleşememesi anlamında kullanılmaktadır.

Yalıtılmışlık boyutunda öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünme, zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışma, okulda öğretmenler odasından uzak durmaya çalışma, okulda kendilerini yalnız hissetme, sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmeme, yaşamımda bir boşluk duygusu yaşama iken ez an katıldıkları ifadeler ise; okulda dışlandığı duygusunu yaşama, okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamama, sosyal çevresini çok sıkıcı bulma, aynı görüşte olmadığı insanlardan uzak durmayı yeğlemedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin orta düzeyde yalıtılmışlık boyutunda yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir.

Okula Yabancılaşma

Okula yabancılaşma boyutuna ilişkin öğretmenlerin en fazla katıldıkları ifadeler; okulda sınıfta iken kendini rahat hissetme, okulda kurallara aykırı davrandığında suçluluk duygusu yaşama ve

meslektaşları tarafından takdir edilmeyi önemseme ve öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarından kendini sorumlu tutmaya yöneliktir. Bu boyuta ilişkin öğretmenlerin en az katıldıkları ifadeler ise; okulda olmadığı zamanlarda kendini boşlukta hissetme, işle ilgili sorumluluk almaktan zevk alma ve öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünmeye yöneliktir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük düzeyde okula yabancılaşma boyutunda yabancılaşma yaşadıkları görülmektedir.

4.SONUÇLAR VE DEĞERLENDİRME (Results and Evaluation)

Sınıf öğretmenlerin eğitimde yabancılaşma olgusunu yaşıyor yaşamadıklarını tespit edilmesi, yabancılaşmanın çeşitli boyutlarının ortaya konması ve öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarına neden olan etmenlerin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada önemli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin genel olarak *orta düzeyde* olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yoğun yaşadıkları yabancılaşma duygusu “*güçsüzlük*” ve “*kuralsızlık (normsuzluk)*” boyutundadır.

Cinsiyet, medeni durum, kıdem, yüksek lisans yapmış olma değişkenleri açısından yabancılaşmanın alt boyutlarında öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde karşımıza sınıf öğretmenlerin işinde tükendiğini hissetme, tekrara düşme, okuldaki sorunlarla mücadele etme gücünü kaybetme, çalışma heyecanını ve isteğini kaybetme, okulda gerek duyduğu sosyal desteği alamama, okuldan soğuma, ekonomik yetersizlikler nedeniyle kendini yetiştirememesi, toplumdaki öğretmene bakış açısının olumsuz anlamda değişmesi, toplumun mesleğe karşı saygısının azalması gibi sorunları dile getirdiklerini görüyoruz.

Yönetimsel süreçler ve onları algılama ve yorumlama çerçevesinde öğretmenlerin kendilerini güçsüz olarak hissettikleri tespit edilmiştir. Özellikle, yönetimin merkezîyetçi ve demokratik olmadığı fikri öğretmenler arasında yaygındır. Öğretmenlerin, kendileriyle ilgili alınan kararlarda görüşlerinin alınmaması veya alınsa bile alınan kararlarda etkilerinin olmaması, öğretim süreçlerinde etkili olamadıkları hissine kapılmalarına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin iş tatminsizliği ve mesleğe yabancılaşma sebepleri Türkiye’deki eğitim- öğretim sorunlarını yansıtmaları açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıklarının belirlenmesi ve onları yabancılaşmaya iten durumların araştırılması, bu alanda daha çok araştırma yapılması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olması ve bu seviyenin yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Yabancılaşma zaman içerisinde değişim gösterebilir fakat bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapıp sorunlar belirlenmeli ve önlem alınmalıdır. Pek çok ülkede uygulanan öğretmenlere rehberlik sistemi, ülkemizde de uygulanmalı, bu anlamda MEB'in çalışmalar yapması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin eğitim süreci yeniden gözden geçirilmelidir ve eğitim fakültelerine öğrenciler, öğretmenin sahip olması gereken beceri ve yetileri ölçen değerlendirmeler ve mülakatlardan geçirerek seçilmeli, eğitim sürecindeki teorik derslerin ve pratik uygulamaların meslekteki uygulamalarla ve ülke şartlarıyla örtüşmeli, öğretmen maaşları iyileştirilmeli, öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmeli, öğretmen ve öğretmen adaylarının kendini geliştirebilmesi için maddi ve manevi imkânlar sunulmalıdır. Bu sayede toplumun mesleğe saygısı artacak, öğretmenin de kendi mesleğine karşı olumlu tutumları gelişecektir.

KAYNAKÇA

Çalışır, İrfan. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması (Bolu İli Örneği), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fromm, E. (1996). Sağlıklı Toplum. (Çev.: Y. Salman - Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.

Marshal, G. (1999), Sosyoloji Sözlüğü, Çev : Osman Aknhay, Derya Kömürcü, Bilim Sanat, Ankara.

Marx, K. (2000). *Yabancılaşma* (Çev: Kenan Somer). Ankara: Sol Yayınları.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-790.

Seeman, M. (1975). Alienation Studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.

Sidorkin, AM. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education, *Educational Theory*, 54(3), 251-262.

Şimşek, H., Balay, R., ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.

Tolan, Barlas (1981). *Çağdaş toplumun bulanımı; anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları.

Türk Dil Kurumu Online Türkçe Güncel Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>

Yeniçeri, Ö. (1993). Yabancılaşma, *Türkiye Günlüğü*, S.25, ss. 90-98, Cedit.

TÜRKİYE’DE YÖNETİŞİM YAKLAŞIMI AÇISINDAN KALKINMA AJANSLARI

Arzu YILDIRIM¹

¹ Şırnak Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-8543-278X

ÖZET

Geleneksel kamu yönetiminin eskisi kadar sorunlara cevap verememesi, vatandaşların artık daha çok mal ve hizmet beklentisi içerisinde girmesi, refah devleti uygulamalarıyla birlikte artan kamu harcamaları artık işlevsiz hale gelmiş, sorgulanmaya başlamıştır. Bu noktada yönetim anlayışı ortaya çıkmıştır. Merkezden yönetimin yerel kalkınmada yeterince etkin olamaması sonucu ülkelerde bölgeler arası eşitsizliklere sebep olmuş, aynı bölgede farklı yöreler arasında bile eşitsizlikler artmış ve yerel aktörlerle yetki paylaşımı gündeme gelmiştir. Sadece yerel aktörlerle kalkınmanın sağlanamayacağı merkezle yerel paydaşlar arasında bölgesel yeni aktörlere ihtiyaç duyulması yeni bir oluşum olarak Kalkınma Ajanslarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Kalkınma Ajansları merkezin ve yerelin yapamadığını yapması beklenen, bölgesel kalkınmada aktif olarak görev alan bir birim olarak idari yapıda ortaya çıkmıştır. Türkiye’de bu yeni yapılanma deneyiminde yönetimin temel ilkelerinden olan katılımcılık ilkesi ışığında, bu ilkeyi ülkede etkin bir şekilde uygulamak için birtakım reform ve düzenlemeler yapılmıştır. Bölgesel kalkınmanın önemli unsurlarından birisi yönetiştir. Yönetişim anlayışıyla birlikte mümkün olduğu ölçüde halkın kendisiyle ilgili kararlara katılımını artırmayı amaçlayan ve paydaşlarına verdiği önem itibarıyla yeni bir yönetim tarzı ortaya koyan yönetişim, kurumsal karşılığını Bölge Kalkınma Ajansları aracılığı ile ortaya koymuştur. Bu araştırmada bölgesel ve yerel yönetişim konularına değinildikten sonra, sürekli olarak tartışma konusu olan Kalkınma Ajanslarının yerel yönetimlerle olan durumunda şu ana kadar yapılanlar genel olarak değerlendirilerek, gelişimine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Çalışmada kalkınma ajanslarının genel yapısı, çalışma koşulları ve yaşanan sorunlar üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bölgesel Kalkınma, Yönetişim, Kalkınma Ajansları, 5449 sayılı Kanun, Türkiye.

DEVELOPMENT AGENCIES IN TERMS OF GOVERNANCE APPROACH IN TURKEY

ABSTRACT

The inability of traditional public administration to respond to problems as before, citizens' expectation of more goods and services and increasing public expenditures with welfare state practices have become insufficient, has begun to be questioned. At this point, the understanding of governance has emerged. As a result of the central administration's ineffectiveness in local development, it has caused interregional inequalities in countries, inequalities have increased even between different regions in the same region and sharing authority with local actors came to the fore. The need for new regional actors between the center and local stakeholders, where development cannot be achieved only with local actors, has led to the emergence of Development

Agencies as a new formation. Development Agencies emerged in the administrative structure as a unit actively involved in regional development, which is expected to do what the central and local cannot do. In this new restructuring experience in Turkey, in the light of the principle of participation, which is one of the basic principles of governance, some reforms and arrangements have been made to effectively implement this principle in the country. One of the important elements of regional development is governance. Governance, which aims to increase the participation of the people in the decisions related to it as much as possible with the understanding of governance, and reveals a new management style in terms of the importance it attaches to its stakeholders, has revealed its institutional counterpart through the Regional Development Agencies. In this research, after mentioning the regional and local governance issues, it is aimed to contribute to the development of the Development Agencies, which is the subject of constant discussion, by evaluating what has been done so far in the case of local governments. In the study, the general structure, working conditions and problems of development agencies will be emphasized.

Keywords: Regional Development, Governance, Development Agencies, Law No. 5449, Turkey.

1. GİRİŞ

Ülkemizde Cumhuriyet'in ilanından itibaren ulusal düzeyde kalkınmanın gerçekleştirilmesi için çok sayıda politika geliştirilmiştir. 1960 yıllarında planlı kalkınma dönemine geçilmiş, kalkınma anlayışı merkezden yerele doğru devam etmiştir. 1990'lı yıllarda ise kamu yönetimi anlayışına yeni kamu yönetimi anlayışı, yeni kamu işletmeciliği, yönetim, yerleşme, bölgeselleşme gibi yeni kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Yeni kamu yönetimi anlayışı ile kalkınmada kullanılan araçlar ve geliştirilen politikalar değişmiştir. Kalkınma yaklaşımları eskiden olduğu gibi merkezi yönetim tarafından belirlenen politikalarla değil, yukardan aşağıya doğru değil; aşağıdan yukarıya doğru ilerleyen bir süreç haline gelmiştir. Yerel kalkınmanın yerel stratejilerin kullanılmasıyla gerçekleşeceği anlayışı kabul görmeye başlamıştır. Bu süreçte yeni bir kalkınma süreci başlamıştır. Bölgeler arasındaki dengesizlikleri azaltmak, daha uzun vadede gerçekleştirilecek bölgesel amaçlı projelerin geliştirilmesi gündeme gelmiş, daha önce ülkemizde uygulama alanı olmayan yeni bir yapılanmaya geçilmiştir. Bu yeni oluşumların adı Kalkınma Ajansları olmaktadır (Öztürk ve Çolakoğlu, 2015: 324).

Bu noktada kamu yönetimleri, özel sektör kuruluşları, yerel yönetim birimleri ve sivil toplum kuruluşlarının bölgelerin sürdürülebilir gelişme politikalarında, küresel düzeyde rekabet ortamına ayak uydurmak için bütün kuruluşların katılımlarını gerektirecek yeni girişimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bölgesel kalkınma ajansları küresel rekabet ortamında diğer kuruluşlara göre avantaj sağlayabilmektedir. Bölgesel kalkınma ajansları yeni bölgesel kalkınma stratejilerinde ekonomik yönetişimin gerçekleştirilmesinde önemli bir aktör olarak rol almaktadır (Taş vd., 2009: 360).

Türkiye'de Kalkınma Ajansların kurulması 2002 yıllarına denk gelmektedir. Avrupa Birliği'ne üyelik ekseninde bölgeler arasındaki gelişmişlik farklarını azaltmak, bölgelerin gelişmişlik düzeylerinin istatistiki olarak tespit edilmesi ve bu istatistikler doğrultusunda yeni bölgesel gelişme politikalarının oluşturulması amacıyla İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması oluşturulmuştur. Ülkemizde bölgesel kalkınma ajanslarının kurulmasındaki itici güçlerden birisi

Avrupa Birliğine uyum çalışmalarıdır. Ülkemizde 2006 yılında 5449 sayılı “Kalkınma Ajanslarının Kuruluşu, Koordinasyonu ve Görevleri Hakkında Kanun” kabul edilmiş, böylece kalkınma ajanslarının kurulmasına ilişkin resmi düzenleme oluşturulmuş oldu. Ülkemizde yeni kamu yönetimi anlayışı kapsamında öne çıkan bir yaklaşım da yönetim yaklaşımıdır. Ülkemizde yönetim modeli kapsamında değerlendirilecek bir düzenleme de kalkınma ajanslarının kurulmasıdır. Bu çalışmanın amacı yönetim yaklaşımı doğrultusunda oluşturulan kalkınma ajanslarının değerlendirilmesidir. Kalkınma ajansları yönetiminin gerçekleşmesinde önemli sorumluluk üstlenmektedir. Çalışmada öncelikli olarak yönetim kavramı üzerinde durulmuş, yönetimin özellikleri ve unsurları açıklanmıştır. Sonrasında kalkınma ajanslarının genel yapısı ve özellikleri açıklanmış, en son başlıkta ise yönetim kavramı ile kalkınma ajansları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

2. YÖNETİŞİM KAVRAMININ TANIMI, ÖZELLİKLERİ VE UNSURLARI

Bütün kapitalist ülkelerde kabul gören küreselleşme sürecinde, hemen hemen bütün ülkenin esnekleşme sürecine ayak uydurmaya yönelik girişimleri söz konusu olmuştur. Sosyal nitelikli endişeler bir kenara konularak daha etkin ve verimli bir kamu yönetimi anlayışının sağlanması amacıyla yeni kamu işletmeciliği anlayışlarının bir sonucu olarak birçok alanda yeni düzenlemeler yapma yoluna gitmişlerdir. Tam da bu süreçte yönetim paradigması kamu yönetimlerine hâkim olmaya başlamıştır (Yılmaz, 2010: 179).

1980’li yıllar birçok alanda değişimlerin yaşandığı yıllar olmuş, özellikle bu süreçte IMF, Dünya Bankası gibi uluslar arası kuruluşların da etkisiyle neo-liberal politikalar batı kapitalizmine entegre olmaya başlamıştır. 1980’li yıllardan önce yaygın bir şekilde uygulama alanı bulan ithal ikameci anlayış bırakılmış, sonraki gelinen süreçte liberal politikalar uygulanmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2010: 183).

Yönetişim anlayışının gelişmesinde yeni kamu yönetimi anlayışının katkısı olmuştur. Küreselleşme sürecinde ulus devlet anlayışının neo-liberalizm doğrultusunda yapılan yeni düzenlemelerde kamu yönetimlerinde kamu işletmeciliği anlayışının gelişmesi şeklinde yansımıştır. Kamu işletmeciliği yaklaşımı, kamu yönetimi örgüt yapısı içerisindeki çalışmalardan ve işletmecilik anlayışından etkilenmiş, minimal devlet anlayışının kamu yönetimlerine uyarlanmıştır. Kamu işletmeciliğinin temel amacı, kamu yönetimleri ile özel sektör yönetimleri arasındaki farklılıkları gidermektir. Bu nedenle kamu yönetimleri, örgüt yapısı, çalışma koşulları ve personel bakımında özel sektör kuruluşlarına benzer bir yapılanma sürecine girmeleri gerektiği anlayışı bulunmaktadır (Akbaş, 2015: 339).

Yönetişim anlayışı ile yöneten ve yönetilen ilişkilerinde bir değişime yol açmıştır. Yönetilenlerin sadece seçim mekanizması yoluyla yetki kullanmaları durumu artık yetersiz kalmaktadır. Bir sonraki seçim sürecine kadar yönetilenlerin yönetime karşı herhangi bir müdahalesi söz konusu olmamaktadır. Bu nedenle yönetim anlayışı ile yöneten ve yönetilen ilişkilerine bir düzenleme getirmektedir. Böylece bir sonraki seçim dönemine kadar sınırsız ve keyfi bir şekilde yetkilerin kullanılması durumu ortadan kaldırılmış oldu (Çelen, 2011: 126).

Yönetişim modelinde, yönetilenler karar alma süreçlerinde ortaya çıkabilecek sorunlardan doğrudan etkilenen ve değerli varlıklarını kaybedebilecek potansiyelde olan kişiler olduğu için paydaş olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle kararların da bütün paydaşların eşit bir şekilde yararlanabileceği bir ortamda alınması gerekir. Kararların alınması sürecinde bütün şartların eşit bir şekilde bütün paydaşlarla paylaşılabilmesi bir ortamda sunulmaz ise paydaşların karar alım süreçlerine eşit bir şekilde katılımları mümkün olmayacaktır. Bu bakımdan yönetişimin en önemli

özelliği şeffaf bir karar alım sürecinin sağlanması amacıyla saydamlığın sağlanmasıdır. Paydaşlar da paydaş olmanın verdiği sorumluluğu bilmek zorundadır. Kararların alınması sürecinde olduğu kadar alınan kararların uygulanması sürecinde de sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluk kararların alınmasında ve uygulanmasında paydaşların diğer paydaşlara karşı sorumluluklarını, hesap verebilmeyi gerekli kılmaktadır. Kararların alınmasında katılımın sağlanması da yönetişimin diğer özelliğidir. Burada anlatılan sadece kararların alınması sürecinde değil kararların içeriklerinde de aynı sorumluluğu gerekli kılmaktadır. Bu nedenle yönetim yaklaşımı sayesinde merkezi yönetim kuruluşları ile yerel yönetim kuruluşlarının birbirleriyle uyumlu ve etkin bir şekilde çalışmaları sağlanmaktadır (Sobacı, 2007: 224).

İçinde bulunduğumuz süreçte yönetim, ülkelerin sahip oldukları kaynakların ülkelerin gelişimleri ve ekonomik olarak ilerleyebilmelerinde önemli kurumlar ve yapılar olarak kabul görmektedir. Ülkedeki kararların nasıl alındığı, kararların nasıl uygulandığı gibi konular da ülkelerin yönetim kalitesini göstermektedir. Bu noktada yönetişimin hedefi, hem toplumsal sorunların çözülmesi hem de toplumlardaki karmaşıklığın, çeşitliliğin getirmiş olduğu sıkıntılarla baş edebilmektir (Özer, 2006: 65).

Yönetişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak için bazı unsurlar gerekmektedir. Bu unsurlar tamamen birbirlerinden farklı ve uzak değildir. Aksine birbirlerini tamamlayan ve birbirlerine bağımlı olan unsurlardır. Çelen (2011: 130-132) yönetişimin unsurları şu şekilde ifade etmektedir:

Tutarlılık; kamu yönetimleri tarafından paydaşlar ile alınan kararların diğer kararlarla uyumlu olmasını ifade etmektedir. Tutarlılığın sadece mikro düzeydeki kararlarda gerçekleşmesi yeterli olmamaktadır. Makro politikalar ekseninde de tutarlılığın sağlanması gerekir. Kamu yönetimlerindeki tutarlılık vatandaşların uzun vadeli politikaların oluşturulması ve projelerin oluşturulmasına katkıda bulunmalarına da imkân sağlamaktadır.

Ölçülülük; bireylerin temel hak ve özgürlüklerin, kamu yararının sağlanmasını ve dengelenmesini ifade etmektedir. Toplumun, kişilerin ve devlet dengesinin kurulmasında temel ölçüttür.

Sorumluluk, siyasi ve idari mekanizmaların toplumsal gelişimlerinden bağımsız olmamasını ve değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamasını gerekli kılar. Kamu kurumlarının değişim trendlerini takip edebilmesi ve idari otoritelere esneklik kazandırması ile iyi yönetim gerçekleşebilir.

Hesap verebilirlik, daha çok mali ve bütçesel konularda değerlendirilen unsurdur. Siyasi otoritelerin, kamu yönetimlerinin, kaynakların nasıl kullanıldığına dair kamuoyuna hesap vermeleri gerekmektedir. Hesap verebilirliğin en önemli unsuru, kurumlara ait mali bilgilerin ve tabloların belirli dönemlerde kamuoyu ile paylaşılmasıdır.

Adillik, devletin toplumun bütün kesimlerine tarafsız ve adaletli bir şekilde davranmasını gerektirmektedir. Vatandaşların ve bütün toplumsal kesimlerin uymak zorunda olacakları kuralların açık bir şekilde ortaya konmasını, hiçbir ayrımcılığa imkân vermeden hizmetlerin sunulmasını ifade etmektedir.

Şeffaflık ise; gerek devleti gerekse de bireyleri ilgilendiren karar alma süreçlerinin ve politikaların kamuoyu ile açık bir şekilde paylaşılmasıdır. Çünkü siyasi, idari ve diğer otoritelerin aldığı kararlardan haberleri olmayan vatandaşların, kararların alınması ve uygulanması sürecine katılımları söz konusu olamaz. Paylaşılan bilgilerin açık, anlaşılır bir şekilde olmasına dikkat

edilmelidir. Şeffaflık yolsuzluğun azaltılmasında ve hesap verebilirliğin sağlanmasında önemli bir husustur.

Katılımcılık, ülkedeki bütün kesimlerin karar alma süreçlerine dahil olmalarını anlatmaktadır. Katılımcılık, kararların alınması, takip edilmesi ve uygulanması süreçlerini kapsamaktadır. Katılımcılık ile karar alan birimlere de önemli faydalar sağlamaktadır. Yöneten ile yönetilenler arasındaki etkileşimi sağlamakta, yönetilenleri pasif konumdan aktif konuma geçmesini sağlamaktadır

Etkinlik, kamu yönetimlerinin girdilerle çıktılar arasındaki dengeyi kurarak, girdileri en aza indirerek, çıktıları artırmayı sağlayan unsurdur. Kaynakların en iyi şekilde kullanılması, beşeri sermayeden en üst düzeyde yararlanılması etkinliğin sağlanmasında önemli ölçütlerdir.

Hukuka bağlılık, kamu yönetimlerinin hukuk kurallarına bağlı kalarak kararların alınmasını ve uygulanmasını sağlayan unsurdur. Gerçekleştirilen bütün düzenlemelerin ve faaliyetlerin kamuoyuna açık bir şekilde yapılmasına imkân tanımaktadır.

Yerindenlik, kamu yönetimleri tarafından herhangi bir karar alınması gerektiği zaman kararların vatandaşlara en yakın kuruluşlar aracılığıyla gerçekleştirilmesini sağlayan unsurdur. Yerindenlik ilkesi ile aynı zamanda katılımcılığın sağlanacağı ve demokrasinin geliştirileceği inancını taşımaktadır.

3. TÜRKİYE’DE KALKINMA AJANSLARININ GENEL YAPISI VE ÖZELLİKLERİ

İkinci Dünya Savaşı'nın son bulması ve küreselleşme sürecinin de etkisiyle zaman ve mekân kavramlarında değişim yaşanmıştır. Ülkeler ve bölgeler arasındaki sınırlar belirgin olmayan hâle gelmiş, devletler, ülkeler artık birbirlerine daha bağımlı hale gelmişlerdir. Küreselleşme süreci ile bütün toplumlarda değişimler hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu süreç ülkelerin ekonomik ve sosyal kalkınmalarda kullandıkları araçların da değişmesine neden olmuştur. Yeni kalkınma anlayışı böylece yerel yönetimleri de önemli aktör olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Avcil, 2020: 225).

Kalkınma ajansları, yerel düzeydeki ekonomik alandaki gelişmelerin süreklilik kazanılmasında ve aşağıdan yukarıya doğru gelişimin sağlandığı kurumlardır. Bu kurumlar birçok unsurun gönüllülük esasına dayalı olarak stratejik işletme ve politikaların oluşturulmasını hedeflemektedir (Taş vd., 2009: 364). Kalkınma ajansları, yeni sağın yerelleşme, esnekleşme gibi politikaları ve bu politikaların uygulanmasına yönelik yeni bir anlayışa dayanmaktadır (Karasu, 2009: 31).

Kalkınma Ajansları oluşturuldukları bölgelerde, bölgenin çevresel şartlarını, yer altı ve yer üstü kaynaklarını, tarihi özelliklerini, kamu yönetimlerini, özel sektör kuruluşlarını ve sivil toplum kuruluşlarını bir araya getirerek bölgenin kalkınmasında ortak hareket edilmesini sağlayan kuruluşlardır. Ayrıca Kalkınma Ajansları bölgesel kalkınmasını sağlanmasında ve geliştirilmesinde merkezi yönetim ve yerel yönetimler arasında aracı kurum rolünü üstlenmektedir (Öztürk ve Çolakoğlu, 2015: 331).

Kalkınma Ajanslarının örgüt yapısını; Kalkınma kurulu, Yönetim kurulu, Genel sekreterlik, Yatırım destek ofisleri oluşturmaktadır.

Kalkınma Kurulu: “Bölgedeki kamu kurum ve kuruluşları, özel kesim, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve yerel yönetimler arasında işbirliğini geliştirmek ve ajansı yönlendirmekle” sorumlu tutulmuştur.

Yönetim Kurulu: Kalkınma Ajanslarının temel karar organlarını temsil etmektedir. “Ajansların bütçesini onaylamak”, “genel sekreterlik tarafından sunulan program, proje ve faaliyetlerin desteklenmesine ilişkin teklifler ile kişi ve kuruluşlara yapılacak yardımlara” karar vermek şeklinde Kalkınma Ajanslarının asıl işlevlerine ilişkin kararların onaylanmasından sorumludur.

Genel Sekreter: Kalkınma Ajanslarının en üst konumdaki yöneticisini temsil etmektedir. Kalkınma Ajanslarının icra organıdır. Kanun’da genel sekreterin görevleri arasında “Yönetim kurulu kararlarını uygulamak”; “özel kesim, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin proje ve faaliyet tekliflerini değerlendirerek malî destek sağlamak üzere yönetim kuruluna öneri götürmek”; “bölgesel gelişme ile ilgili ulusal ve uluslararası toplantılara katılmak ve yurt dışı temaslarda bulunmak” gibi birçok sorumluluk verilmiştir.

Yatırım Destek Ofisi: Kalkınma Ajansların merkezlerinin olduğu illerde yönetim kurulu kararı ile yatırım destek ofisleri oluşturulmaktadır. En çok beş uzman kişiden oluşmaktadır. Ofis tarafından yatırımcılara sunulan hizmetler ücretsiz olarak gerçekleştirilmektedir.

Kalkınma Ajansları hem iç hem de dış denetime tabidir. Geleneksel denetimin yanı sıra performans denetimi de söz konusudur. Kalkınma Ajanslarının dış denetimi bağımsız denetim kuruluşları tarafından yapılmaktadır. Kalkınma Ajansları 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 2886 sayılı Devlet İhale Kanunu 4734 sayılı Kamu İhale Kanun’larına tabi değildir. Aynı zamanda Sayıştay denetimi de yapılmamaktadır.

Ülkemizde 1960’lı yıllarda oluşturulmaya başlanan kalkınma dönemi 2007 yılına kadar beşer yıllık şeklinde kalkınma planları oluşturulmuşken, daha sonraki dönemlerde yedişer yıllık şeklinde kalkınma planları oluşturulmaya başlanmıştır. Oluşturulan bütün kalkınma planlarında esas hedef, bölgeler arasındaki gelişmişlik farkını azaltmak olmuştur. Oluşturulan kalkınma planları dönemin sosyal, siyasi ve ekonomik koşulları göz önüne alınarak diğer şartlar ve maddeler düzenlenmiştir. Kalkınma planlarında öne çıkan diğer önemli özellik, kalkınma planlarının ilk oluşturulduğu dönemden merkezîyetçi yapıdan yerelleşmeye doğru bir değişim söz konusu olmuştur. Bu bakımdan Kalkınma Ajansları yerel kalkınma politikalarının öncü kurumları arasındadır (Avcil, 2020: 229).

4. TÜRKİYE’DE YÖNETİŞİM YAKLAŞIMI AÇISINDAN KALKINMA AJANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kalkınma Ajansları herhangi bir kamu kurumu, bir sivil toplum kuruluşu ya da bir özel sektör kuruluşu değildir. Kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör kuruluşları arasında işbirliğini sağlayan, katılımcılığı esas alan bir yönetim modeli olarak kabul edilebilir. Toplumdaki farklı kurum ya da kuruluşları, farklı amaçlar için kurulmuş ve farklı faaliyetleri olan kuruluşları ortak bir paydada toplayan yönetim esaslı kurumlar şeklinde ifade edilebilir. Çok aktörlü ve birlikte yönetim anlayışını getiren yönetim yaklaşımı Kalkınma Ajanslarının Türkiye’de kurulmasıyla yönetim tabanlı kurumlara örnek teşkil etmektedir (Öztürk ve Çolakoğlu, 2015: 328-329).

Kalkınma Ajanslarının kurulmasıyla kalkınma anlayışında değişim yaşanmıştır. Kalkınma Ajansları bölgedeki sivil, kamu ve özel kuruluşlar arasında işbirliğini sağlarken aynı zamanda da bölgenin potansiyelinin kullanılmasına imkân tanımaktadır. Kalkınmanın merkezi yönetim tarafından gerçekleştirildiği anlayış bırakılarak, kalkınma yaklaşımına yerel ve bölgesel düzeyde yeni boyut kazandırmaktadır. Kalkınma Ajanslarının getirdiği yenilik; katılımcılığı esas alan, işbirliği, koordinasyonu kabul eden bölgesel yönetimde yönetim modelidir. Kalkınma artık bölgesel ve

yerel aktörlerle çok katmanlı olarak beraber yürütülmektedir. Kalkınma Ajansları bölge yönetim modeli olarak da ifade edilebilir. Kalkınma Ajanslarının kurulmasıyla yönetim yaklaşımı ile hareket eden bütün aktörlerin bir araya gelmesiyle bölgesel ortak aklın oluşacağı fikri ve kalkınmada daha etkili olunacağı anlayışı yatmaktadır (Öztürk ve Çolakoğlu, 2015: 333).

Yeni sağ politikaların bir ürünü şeklinde kabul gören yönetim kavramı küresel, ulusal ve yerel düzeyde piyasa egemenliğine dönüştürmede anahtar kavram olarak görülmektedir. Yerel yönetim, kentsel yönetim, bölgesel yönetim gibi kamu yönetiminin birçok alanına uyarlanmıştır. Kalkınma Ajanslarını da bir ekonomik yönetim modeli olarak değerlendirmek gerekir. Özellikle Avrupa Birliği'nin bölgesel kalkınma politikası içerisinde yer alan ekonomik temelli yönetim modeli şeklinde yeniden düzenlenen kalkınma ajansları, yönetim kavramının yerel ve bölgesel kısmını daha çok öne çıkarmaktadır (Karakılçık ve Sarıgül, 2009: 391).

Kalkınma Ajansları bölgesel gelişmişlik farkının azaltılmasının yanında bütün aktörlerin kalkınmada rol almasını sağlamaktadır. Sürece en başından itibaren kamu-sivil-özel kesimin dahil olmasını sağlayarak iyi yönetim modeli olma yolunda ilerlemektedir. Kalkınma Ajansları sadece faaliyette buldukları yerlerde etki oluşturmamakta, aynı zamanda bölge dışındaki alanlarda da etki oluşturmaktadır. Zamanla devletlerin sayılarının artması, üstlendikleri sorumluluklarının artması ve çeşitlenmesiyle, devletin dışındaki aktörlerin de toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde rol almalarını sağlamaktadır. Yerel demokrasinin gelişmesinde ve sürdürülmesinde Kalkınma Ajansları önemli katkılar sağlamaktadır (Avcil, 2020: 227).

Kalkınma Ajanslarının örgüt yapısında yer alan kurulların dönemsel olarak yapılan toplantılara katılım düzeyleri yönetim anlayışının yerleşmesinde önemli unsur olarak kabul edilebilir. Bazı kalkınma ajanslarının resmi web sayfalarında kurullara katılım listeleri yayınlanmaktadır. Bu katılım belgelerine bakılarak temsilcilerin kurullara katılım konusunda gösterdikleri özen ortaya çıkabilir. Bu katılım çizelgelerinde sivil toplum kuruluşlarının toplantılara birkaç istisnai durum dışında düzenli bir şekilde katılım sağladıkları, kamu kurumları, yerel yönetim temsilcilerinin katılma konusunda daha eksik kaldığı görülmektedir (Çelen, 2011: 142).

Kalkınma kurulları, kalkınma ajanslarının yönetim ilkeleri kapsamında değerlendirilmesi gereken önemli bir organdır. Kurulma özelliği açısından danışma niteliğine sahip olsa da geniş katılım çerçevesine sahip olması nedeniyle bölge içindeki faaliyet gösteren bütün kuruluşların çoğunu kapsamaktadır. Kalkınma kurulları kalkınma ajansları yönetim kuruluna bölge içindeki bilgi sunma, görüş sunma, öneri sunma, çözüm önerisi getirme gibi birçok işlevi üstlenmektedir. Çünkü kurul bölgede faaliyette bulunan ekonomik ve sosyal alandaki temsilcilerden oluştuğu için hem sorunları yerinden görebilmekte hem de sorunlara daha kalıcı çözümler getirebilmektedir. Kurulda görev alan üyelerin bölge ile alakalı sahip oldukları bilgiler sayesinde bölgenin güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi ve bu kapsamda politikaların üretilmesinde etkin rol oynamaktadır (Çelen, 2011: 138).

Kalkınma kurullarının oluşturulma gerekçelerine bakıldığında, kalkınma kurulları kalkınma ajanslarının ruhu olacak şekilde tasarlanmıştır. Kanunun amacı ile kalkınma kurullarının misyonunun benzediği görülmektedir. Bu nedenle kalkınma kurulları bölgedeki yönetim anlayışının yerleşmesinde önemli bir unsurdur. Çünkü kalkınma ajanslarının en önemli görevleri arasında kamu kurumları, sivil toplum ve özel sektör kuruluşları arasında işbirliğini sağlamak yer almaktadır. Bu nedenle bölgedeki kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, yerel yönetimler arasındaki işbirliğini sağlamak amacıyla kurulan kalkınma kurullarının iyi yönetim

anlayışının yerleşmesini sağlamak amacıyla kurulan kalkınma ajanslarının başarıları için önemlidir (Akpınar, 2017: 303).

Yönetişim ilkeleri doğrultusunda değerlendirilecek diğer bir husus mali saydamlık hesap verme sorumluluğunun Kanun'da yer almaktadır. Kalkınma Ajansları Kanunu'nda mali saydamlık ve hesap verme sorumluluğuna yönelik maddelerin yer alması yönetim konusuna ilişkin algının varlığını ortaya koymaktadır. Kalkınma Ajanslarına ilişkin mali tabloların belirli dönemlerde kamuoyu ile paylaşılması yönetim kapsamında değerlendirilecek diğer husustur. Kalkınma ajanslarının web sayfalarında kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla hem finansal bilgiler hem de diğer bilgilerin paylaşılması, bilgilerin vatandaşlarla paylaşılması anlamına gelmektedir. Kalkınma ajanslarının ihale, iş ilanları, proje çağruları ve proje bilgileri web sayfalarında paylaşılmaktadır (Çelen, 2011: 145).

Sonuç olarak kalkınma ajansları gerek kendi içyapılarında gerekse de yerel kurumların karar alma süreçlerinde iletişimi, koordinasyonu sağlaması açısından önemli rolünün olması gerekmektedir. Kalkınma ajanslarının bunu gerçekleştirebilecek araçları ve yetkisi bulunmaktadır. Kalkınma ajansları kuruldukları bölgede gelişmeyi sağlayacak en önemli işlevi, yerel aktörlerin karşılıklı çıkarlarını koruyarak iletişim kanallarını açık tutarak bölgesel düzeyde ortak aklın gerçekleşmesini sağlamaktır (Dedeoğlu ve Sertesin, 2011: 9).

5. SONUÇ

Kalkınma Ajansları, kuruldukları bölgelerde katılımıcılığı sağlamak ve artırmak, işbirliğine dayalı örgüt yapısını geliştirmek, bölgedeki potansiyel kaynakların bölgesel kalkınmada kullanılmasını sağlamak, bölgeleri sürekli olarak üreten birimler haline getirmek, az gelişmiş, hiç gelişmemiş ve çok gelişmiş bölgeler arasındaki gelişim farklarını azaltarak bölgedeki gelişim arasında bir denge kurmak amacıyla oluşturulmuş yapılardır. Kalkınma ajansları herhangi bir kamu kurumu ya da bir yerel yönetim birimi şeklinde oluşturulmamıştır. Özerk yapılar olarak oluşturulmuştur. Özerkliğinin yanı sıra aynı zamanda bölgedeki bütün aktörler arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Kalkınma Ajansları resmi olarak ülkemizde 2006 yılında kabul edilen kanun ile oluşturulmuştur. Kalkınma ajansları oluşum yapıları incelenecek olunursa kalkınma kurullarında özellikle danışma niteliğine sahip bir organ olarak oluşturulmasına rağmen bölgedeki neredeyse bütün aktörlerin bulunduğu, ortak bir çabanın meyvesini vereceği önemli organları da bulunmaktadır. Küreselleşme, bölgeselleşme ve yerelleşme çabaları kapsamında kurulan kalkınma ajansları aynı zamanda yönetişimin gerçekleştirilmesinde önemli bir yapı olarak da kabul edilmektedir. Çünkü kalkınma ajanslarının kurulması, organlarının niteliği, işlevleri, ilişki içerisinde olduğu aktörler düşünüldüğünde yönetişimin unsurlarını kapsadığı söylenebilir. Ancak kalkınma ajanslarına yüklenen bu önemli sorumluluğu, yönetişimden beklenen katkının sağlanması için bazı değişimlerin olması gerekir. Yerel kalkınma anlayışı ile yola çıkılan bu yolda bütün aktörlerin üzerlerine düşen sorumluluğu öncelikli olarak potansiyel bölgesel kalkınmanın sağlanması anlamında bütün aktörlerin eşit düzeyde sorumluluk sahibi olduğu unutulmamalıdır. Bölgeleri üretken yapılara dönüştürmek ancak bütüncül anlayışla, yerel çıkarların korunması ile gerçekleşeceği unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, İsmet, *Bölgesel Kalkınma'da Yönetişim Kavramı*, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2): 333-354, 2015.
- Akpınar, Rasim, *Yerel Yönetişimin Yeni Bir Kurumsal Aracı Olarak Kalkınma Kurulları: İzmir Kalkınma Kurulunda Nitel Bir Araştırma*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 28, 2017.
- Avcil, Ceren, *Kalkınma Ajansları ve Yönetişim İlişkisi: Tra2 Bölgesi Sivil Toplum Kuruluşlarına Yönelik Bir Analiz*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 69, 2020.
- Çelen, Mustafa, *Kalkınma Ajansları ve Yönetişim*, 26. Türkiye Maliye Sempozyumu Urfa, 2011.
- Dedeoğlu, Emin & Sertesin, Selçuk, *Yeni Nesil Bölgesel Planlama Deneyimi Üzerine Bir Yönetişim Çerçevesi Önerisi*, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, Politikanın Notu, 2011.
- Karakılçık, Y., Sarıgül C.E., *Bir "Ekonomik Yönetişim Modeli" Olarak Bölge Kalkınma Ajansları (BKA) Uygulaması: Üniter Yapının ve Sosyal Devletin Tasfiyesi mi Tesviyesi mi?*, Turgut Özal Uluslararası Ekonomi ve Siyaset Kongresi-1, Küresel Krizler ve Ekonomik Yönetişim Bildiriler Kitabı, İnönü Üniversitesi, Malatya, ss.384-408, 2013.
- Karasu, Koray, *Yerelleşme Söylemi ve Bölge Kalkınma Ajansları*, Memleket Siyaset Yönetim, Cilt: 4, Sayı: 11, s. 1-43, 2009.
- Özer, M. Akif, *Yönetişim Üzerine Notlar*, Sayıştay Dergisi, Sayı: 63, 2006.
- Öztürk, Benazir & Çolakoğlu, Elif, *Bölgesel Kalkınma Yönünden Kalkınma Ajanslarının Türk İdari Teşkilatı'ndaki Konumu*, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 29, Sayı: 2, 2015.
- Resmi Gazete. 5449 Sayılı Kalkınma Ajanslarının Kuruluşu, Koordinasyonu ve Görevleri Hakkında Kanun. 08.02.2006 tarih ve 26074 sayılı Resmi Gazete.
- Sobacı, M. Zahid, *Yönetişim Kavramı Ve Türkiye'de Uygulanabilirliği Üzerine Değerlendirmeler*, Yönetim Bilimleri Dergisi, (5: 1), 2007.
- Taş, Seyhan; Örnek, İbrahim & Nalân Işık. (2009). Ekonomik Yönetişimin Aktörü olarak Bölgesel Kalkınma Ajansları. <http://hdl.handle.net/11616/12048>.
- Yılmaz, Ali, *Kalkınma Ajansları ve Yerel Yönetişim*, Türk İdare Dergisi. Sayı: 466, 2010.