

# Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları X

**Editörler**

Ahmet DOĞANAY  
Ömer Tuğrul KARA



© Copyright 2024

*Bu kitabın, basım, yayın ve satış hakları Akademisyen Kitabevi AŞ'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kağıt ve/veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Tablo, şekil ve grafikler izin alınmadan, ticari amaçlı kullanılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.*

<b>ISBN</b>	<b>Sayfa ve Kapak Tasarımı</b>
978-625-375-107-4	Akademisyen Dizgi Ünitesi
<b>Kitap Adı</b>	<b>Yayıncı Sertifika No</b>
Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları X	47518
<b>Editörler</b>	<b>Baskı ve Cilt</b>
Ahmet DOĞANAY ORCID iD: 0000-0002-8482-225 Ömer Tuğrul KARA ORCID iD: 0000-0002-5418-7718	Vadi Matbaacılık
<b>Yayın Koordinatörü</b>	<b>Bisac Code</b>
Yasin DİLMEN	EDU000000
	<b>DOI</b>
	10.37609/akya.3319

#### **Kütüphane Kimlik Kartı**

Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları X / ed. Ahmet Doğanay, Ömer Tuğrul Kara.  
Ankara : Akademisyen Yayınevi Kitabevi, 2024.  
153 s. : tablo, şekil. ; 160x235 mm.  
Kaynakça ve İndeks var.  
ISBN 9786253751074

**GENEL DAĞITIM**

**Akademisyen Kitabevi AŞ**

Halk Sokak 5 / A Yenışehir / Ankara

Tel: 0312 431 16 33

siparis@akademisyen.com

**www.akademisyen.com**

## ÖN SÖZ

Akademisyen Yayınevi yöneticileri, yaklaşık 30 yıllık yayın tecrübesini, kendi tüzel kişiliklerine aktararak uzun zamandan beri, ticarî faaliyetlerini sürdürmektedir. Anılan süre içinde, başta sağlık ve sosyal bilimler, kültürel ve sanatsal konular dahil 3100'ü aşkın kitabı yayımlamanın gururu içindedir. Uluslararası yayınevi olmanın alt yapısını tamamlayan Akademisyen, Türkçe ve yabancı dillerde yayın yapmanın yanında, küresel bir marka yaratmanın peşindedir.

Bilimsel ve düşünsel çalışmaların kalıcı belgeleri sayılan kitaplar, bilgi kayıt ortamı olarak yüzlerce yılın tanıklarındır. Matbaanın icadıyla varoluşunu sağlam temellere oturtan kitabın geleceği, her ne kadar yeni buluşların yörüngesine taşınmış olsa da, daha uzun süre hayatımızda yer edineceği muhakkaktır.

Akademisyen Yayınevi, kendi adını taşıyan **“Bilimsel Araştırmalar Kitabı”** serisiyle Türkçe ve İngilizce olarak, uluslararası nitelik ve nicelikte, kitap yayımlama sürecini başlatmış bulunmaktadır. Her yıl mart ve eylül aylarında gerçekleşecek olan yayımlama süreci, tematik alt başlıklarla devam edecektir. Bu süreci destekleyen tüm hocalarımıza ve arka planda yer alan herkese teşekkür borçluyuz.

**Akademisyen Yayınevi A.Ş.**



# İÇİNDEKİLER

Bölüm 1	Araştırmaların Raporlanması.....	1
	<i>Özay SOSLU</i>	
Bölüm 2	İlkokul Matematik Öğretimi Kapsamında Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğretim Programlarında Matematik Öğretimi .....	19
	<i>Muhammet Fatih DOĞAN</i>	
Bölüm 3	Çizgi Filmlerin Eleştirel Açından İncelenmesi.....	29
	<i>Ayşe Açıci DURAN</i>	
Bölüm 4	Değer Temelli Liderlik.....	35
	<i>Emine TUNÇER GÜNAY</i> <i>Soner DOĞAN</i>	
Bölüm 5	İz Bırakan Öğretmen Davranışlarının Moral Sermaye Boyutları Açısından İncelenmesi .....	61
	<i>Özgür Sami AKGÜL</i> <i>Habib ÖZKAN</i>	
Bölüm 6	Meslek Yüksekokullarında Eğitim-Öğretim ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin Değerlendirilmesi .....	79
	<i>Aytekin ERDEM</i> <i>Hasan METE</i> <i>Gürcan UZAL</i> <i>Erdal KILIÇ</i>	
Bölüm 7	Ders Dışı Etkinlikler ve Katkıları .....	93
	<i>Şenel ELALDI</i>	
Bölüm 8	Erken Çocukluk Döneminde Dijital Oyunlara Olumlu Bakış .....	109
	<i>Kader YALÇIN</i> <i>Raif ZİLELİ</i>	
Bölüm 9	Merakın İzinde: Okulöncesi Öğretmenlere Göre Merak Bilme İhtiyacı mı Yoksa Kolektif Bir Değişken mi? .....	125
	<i>Nurgül OKTAY</i> <i>Sibel GÜZEL YÜCE</i>	



## YAZARLAR

**Dr. Özgür Sami AKGÜL**

Milli Eğitim Bakanlığı

**Dr. Muhammet Fatih DOĞAN**

**Prof. Dr. Soner DOĞAN**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim  
Yönetimi AD

**Uzman Öğretmen Ayşe Açıci DURAN**

Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**Prof. Dr. Şenel ELALDI**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim  
Programları ve Öğretim AD

**Doç. Dr. Aytekin ERDEM**

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik  
Bilimler Meslek Yüksekokulu, Elektronik ve  
Otomasyon Bölümü

**Emine TUNÇER GÜNAY**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Doktora  
Öğrencisi

**Dr. Öğr. Üyesi Erdal KILIÇ**

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik  
Bilimler Meslek Yüksekokulu, Makine ve Metal  
Teknolojileri Bölümü

**Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU**

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD

**Dr. Öğr. Üyesi Hasan METE**

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ  
Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler  
Meslek Yüksekokulu, Gıda İşleme Bölümü

**Nurgül OKTAY**

Okulöncesi Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı

**Prof. Dr. Habib ÖZKAN**

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim  
Yönetimi AD

**Doç. Dr. Gürcan UZAL**

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik  
Bilimler Meslek Yüksekokulu, Elektronik ve  
Otomasyon Bölümü

**Kader YALÇIN**

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yüksek Lisans  
Öğrencisi

**Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim  
Programları ve Öğretim AD

**Doç. Dr. Raif ZİLELİ**

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık  
Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü,  
Çocuk Gelişimi AD





## Bölüm 1

### ARAŞTIRMALARIN RAPORLANMASI

Özay SOSLU<sup>1</sup>

*“Alim unutmmuş, kalem unutmamış”*

#### GİRİŞ

Bir bilimsel araştırma, problemlere güvenilir çözümler bulmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreç problem olarak değerlendirilen bir konunun araştırma sorusu şekline dönüştürülerek başlar ve cevabın bulunması amacıyla çalışma deseninin oluşturulması, kullanılacak veri toplama araçlarının hazırlanması, veri toplama, verilerin analizi ve bulguların yazılarak yayımlanması ile son bulur.

Bilimsel araştırmaların yayınlanmasında temel koşul, etkili, anlaşılır sistemli bir bütünlük gösteren raporlaştırma aşamasıdır. Bilimsel bir araştırmanın neden yapıldığı, hangi hipotezlerin sınındığı, ne tür araştırma tekniği ve istatistiksel analizlerin kullanıldığı ve araştırmada nelerin bulunduğu sistemli bir şekilde yazılı hale getirilmesine “Araştırma Raporu” adı verilir (Sümer vd., 2005). Araştırma raporu, gerçekte araştırmacının yazılı olarak ortaya çıkan ilk somut ürünüdür (Karasar, 2018).

Raporda temel amaç, araştırma sonuçlarının okuyuculara ileterek bilgi birikimini ve denetlenebilirliği oluşturmaktır. Yazarlar, araştırma raporu ile neyi, niçin ve nasıl yaptıklarını, hangi bulgulara ulaştıklarını, bulgularının ne anlama geldiklerini ve bundan sonra neler yapılması gerektiğini bildirirler. Bu durum da yeni bir araştırma yapma ihtiyacı hisseden veya bir probleme değinmek isteyen araştırmacılara rehberlik etmektedir. Bu anlamda yapılan araştırmaların yayılması ve yayınlanması açısından raporlama, araştırma sürecinin önemli bir aşamasıdır. Çünkü bilimsel çalışmaların görünür olması araştırma raporları ile mümkün olur. Yani araştırmacı ulaştığı bilimsel sonuçları, hazırladığı çalışma raporu ile bilim dünyasına ilan eder ve insanların faydasına sunar. Dolayısı ile araştırmayı nasıl yürüttüğümüz kadar nasıl raporladığımızda önemlidir. Nitekim Karasar (2018)

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi AD, ozaysoslu@kmu.edu.tr, ORCID iD: 0000-0001-7863-4781

bilimsel çalışmaların biçimleriyle kabul içerikleriyle takdir edildiğini belirterek raporlama aşamasının araştırma sürecindeki önemine dikkat çekmektedir.

Bilimsel raporları hazırlarken belirlenmiş kuralların olması okuyucuların kendi içlerinde ortak bir dilin oluşmasına ve iletişimin kurulmasına olanak sağlar. Bu kurallar uzmanların sistematik çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Yazıların bu kurallara göre hazırlanması literatürde şekilsel yönden bir standardın yakalanmasına, okuyucu ve araştırmacıların bu yazılardan en yüksek verimde yararlanmasına olanak sağlar.

Bilimsel bir çalışmanın literatüre girebilmesi için öncelikle raporlaştırılması gerekmektedir. Bu nedenle bu bölümde bilimsel bir yazının nasıl raporlaştırılacağı ve bu aşamada dikkat edilmesi gereken kurallara yer verilmiştir

Çalışma raporunun içeriği ve formatı çalışmadan çalışmaya farklılık gösterebilse de raporlamanın ana hatlarıyla değişmeyen kabul görülmüş bir standardı vardır. Bir araştırma raporu genel hatlarıyla hangi başlıklardan oluştuğu Şekil-1 de gösterilmiştir (Frankel vd., 2012).

## **Başlık**

### **Yazar Adları ve Kurum Bilgileri**

### **Özet ve Anahtar Kelimeler**

#### **Giriş**

- *Problem Durumu*
- *Araştırmanın Amacı*
- *Araştırmanın Önemi*
- *Sayıtlar*
- *Sınırlılıklar*
- *Tanımlar*

#### **Yöntem**

- *Araştırmanın Deseni/Modeli*
- *Evren ve Örneklem*
- *Veri Toplama Aracı/ Araçları*
- *Geçerlik ve Güvenirlik*
- *Verilerin Toplanması Süreci*
- *Verilerin Çözümlemesi, Analizi ve Yorumlanması*

#### **Bulgular**

- *Araştırma Soruları ve Hipotezler İle İlgili Bulguların Açıklanması*

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

- *Araştırma Sorularının, Sürecin ve Sonucun Genel Özeti*
- *Bulguların Yorumlanması, Açıklanması, Tartışılması ve Çıkarımlara Varılması*
- *Sonuçlar Doğrultusunda Uygulamaya Yönelik Öneriler Sunulması*
- *Sınırlılıkların Belirtilmesi ve Sınırlılıklar Doğrultusunda İleri Araştırma Önerilerinin Getirilmesi*

#### **Kaynakça**

#### **Ekler**

### **Şekil-1**

Yukarıda da bahsedildiği gibi araştırma raporu, birçok bölüm ve bu bölümler içerisinde yer alan çok sayıda alt başlıktan oluşur.

## 1. BAŞLIK

*“İlk izlenimler güçlü izlenimlerdir; bu nedenle, bir başlığın iyi tasarlanması ve sınırlar izin verdiği ölçüde, arkasından ne gelmekte olduğunun tam ve kesin göstergesi olması gerekir.”*

*T. Clifford Allbutt*

Bir metnin başlangıcına yazılan ve içeriğini en iyi biçimde özetleyen cümleye “başlık” denilmektedir. Başlıklar bilimsel yazının ilk bölümüdür. Okuyucunun da ilk olarak okuduğu ve bilimsel yazı hakkında okuyucuya ilk bilgi veren kısım burasıdır. Çalışmadaki ana fikri özetleyen en kapsamlı cümledir. Başlığın sadece bir cümle olarak değil, araştırma raporunun tümünü yansıtan bir etiket olduğu ifade edilmektedir. Kritik önem taşıyan önemli bileşenlerinden birisidir başlıktır. Bir akademik yayın başlığı tarafından temsil edilmektedir. Başlık aracılığıyla taranır ve arşivlenir. O nedenle başlık özel dikkat ile hazırlanmalıdır. Okuyucu başlığı okuyunca makalenin içeriği, yöntemi hakkında fikir edinmelidir (Jamali vd., 2011). Bundan ötürü başlık içeriğindeki tüm kelimeler özenle seçilerek birbiri ile ilişkileri dikkatli bir şekilde kurulmalıdır (Cals & Kotz, 2013; Papanaz vd., 2012). Başka bir ifade ile başlık bilimsel çalışmayı tamamen okumadan özetleyebilmelidir (Tullu, 2019). Günümüzde bilimsel çalışmaların niceliksel olarak çok olmasından ötürü pek çok okuyucu araştırmacı, çalışmaların başlık ve özet kısmına bakarak çalışmanın kendi ilgi alanlarına uygun olup olmadığına karar vermektedir (Bavdekar, 2016). Literatür tarama motorlarındaki özetleme ve dizin servisleri başlık odaklı çalışmaktadırlar (Erdoğan vd., 2015).

İyi bir başlık için göz önünde bulundurulması gerekenler aşağıda sıralanmıştır:

- Başlık için kullanılması tavsiye edilen sözcük sayısının çoğunlukla 10-15 ya da daha az sayıdan oluşması tavsiye edilmektedir (Caramelli, 2011; Jamali vd., 2013; Dewan & Gupta, 2016).
- Başlık yazarken kısaltmalar, formüller, meslekle ilişkili ifadeler yer almamalıdır (Meo vd., 2019).
- Uzun ve karmaşık başlıklar tercih edilmemelidir (Papanas vd., 2012).
- Başlıklar hem dikkat hem de ilgi çekmelidir. Gereğinden çok fazla uzun olmamalı ve de çok da kısa da olmamalıdır.
- Başlıklar araştırılan konuya ait olmalıdır.
- Başlıklar abartılı ifadeler içermemelidir.

## 2. YAZAR ADLARI VE KURUM BİLGİLERİ

Bilimsel bir çalışmanın yazarı olabilmek için belirlenmiş bazı kriterler bulunmaktadır (Özkaya vd., 2012). Bunlar; araştırmanın düşüncesine, planına, veri toplanmasına veya verilerinin yorumlanmasına katkı yapmak, araştırmanın makale taslağının çıkarılmasında veya makalenin yayınlanacak son halinde bulunarak sürece onay vermektir. Yazarların sıralaması kesin bir format yoktur. Sıralamada ilk adım, çalışmaya en önemli katkıyı sağlayan kişiden başlanarak, çalışmaya gerçekten katılan ve çalışma ile iç içe olan kişilerin adlarının emeklerinin derecesine göre değindirilerek sıraya koyulmasıdır (Gastel vd., 2017). Yazar/ ların isim ve adresleri başlığın alt kısmına yazılmalıdır. Yazar/ ların isimleri ilk isim, orta ismin ilk harfi ve soy isim şeklinde yazılır. Yazar sayısı birden fazla olur ise ilk olarak birinci yazarın adı yazılır, ikinci yazar adı virgülle ayrılır, son yazardan önce “ve” kelimesi konulur. Format olarak ilk isim ve varsa ikinci ismin baş harfi sonra da tam olarak soy isim yazılır. Genel olarak bilimsel dergiler, yazar isminden sonra yazarların unvan ve derecelerine yer vermezken; bazı tıbbi dergiler; isimlerden sonra derecelere yer verebilir. Her dergide farklı durumlar olmakla birlikte yazarların akademik derece ve işyeri bilgileri, sayfanın altına dip not olarak (\*, \*\*, \*\*\*) eklenebilir (Tiryaki, 2014).

## 3. ÖZET

*“Bir araştırmanın özeti, okuyucular için genel bir haritadır”*

*Michael Alley*

Özet, bilimsel bir çalışmanın “fragmanı” niteliğindedir (Turan & Dolgun, 2021). Araştırmanın en önemli kısmıdır, tek bir paragraftan oluşur ve çalışmanın tamamına ilişkin genel hatları içerir. Özette araştırmanın amacı, yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerine dair kısa ama okuyucuya çalışmanın bütünü hakkında fikir verecek ifadeler yer almalıdır (Tullu, 2019). Özet, çalışmayı okuyanın ilgisini çekmeli, bilimsel çalışmayı okumaya teşvik etmelidir (Andrade, 2011). Etkili bir özet yazmanın yolu araştırmanın en belirgin ayrıntılarını dile getirmekten geçmektedir. Özete araştırmanın amacı belirtilerek başlanmalı, sonrada araştırma deseni, örneklem ve veri toplama süreçlerine dair kısa bilgiler sunulurken devam edilmelidir. Ardından araştırmanın önemli bulguları ve dikkat çeken sonuçları sıralanmalıdır. Açık ve net ifadeler kullanılmalı detaylara yer verilmemelidir (Yılmaz Fındık, 2021). Özet her ne kadar araştırmanın başlangıcında yer alsada çalışma raporunun bütünündeki önemli noktaların özünü oluşturduğundan

raporun en son yazılan bölümüdür (Rosnow & Rosenthal, 2008). Özetteki bilgiler metindeki anlatım dilinden farklı olarak yazarın kendi cümleleri ile ifade edilmelidir. Özet yazarken araştırma dışı detaylardan kaçınmak gerekir, yorumlara ve değerlendirmelere girilmemelidir. Başlıktaki bilgiler tekrar edilmeyerek geçmiş zaman yazılmalıdır. Kelime sınırlaması olduğundan yalnızca en önemli kısımlar özete eklenmelidir (Bordens & Abbott, 2011). Özete ilişkin maximum kelime sayısı araştırmanın gönderileceği dergiye, tezin teslim edileceği enstitünün belirlediği yazım kurallarına göre değişmektedir. Bununla birlikte Field & Hole (2003) özeten 150 sözcüğü aşmaması önerilmektedir. Akademik dergilerin, kongrelerin ve benzeri akademik toplantıların özetlerin uzunluğu üzerine değişen beklentileri de olsa yaygın olarak 250 kelimeye daha az kelime sayısı bekledikleri görülmektedir (Aksu Dünya, 2022). Bilimsel yazılarda “kısa özet, belirtici özet ve genişletilmiş özet” olmak üzere üç özet tipi görülmektedir (Day & Altay, 1996, ss.21-23).

Kısa özet; araştırmanın amacını, kullanılan yöntemleri ve kısaca sonuçları içerir. Okuyucular kısa özeti okusalar dahi bilimsel yazının geri kalan kısmını okuma ihtiyacı hissederler.

Belirtici özet; yapısında bilimsel yazı hakkında daha detaylı ve açık bilgiler barındırır. Bu özet türü okunduğu zaman okuyucular yazının tamamının okunup okunmamasına karar verebilmektedirler (Grec, 2018).

Genişletilmiş özet; araştırmanın problem durumunu amaç, yöntem, bulgular, tartışma sonuç ve öneriler gibi temel bölümleri özetlemektedir. Çoğunlukla genişletilmiş özetler araştırmadan farklı bir dilde yazılırlar.

### **Özet Yazımında Sık Yapılan Hatalar**

*Özet yazarken sıklıkla yapılan hatalar şunlardır (Alspach, 2017)*

- “Araştırmanın nasıl yapıldığına ilişkin bilgi eksikliği”
- “Örneklem büyüklüğünün belirtilmemesi”
- “Veri toplama araçlarının belirtilmemesi”
- “Çok ayrıntıya yer verilmesi”
- “Çok uzun olması”
- “Konu dışı içeriğin dâhil edilmesi,
- “Referans eklenmesi”
- “Bilimsel çalışmada verilmeyen bilgiler içermesi”
- “Elde edilen verileri abartılarak anlatılması”
- “Sonuçlar ve mevcut proje/çalışma bulguları arasındaki korelasyon eksikliğinin bulunması”
- “Dil bilgisi, imla veya noktalama hatalarını bulunması”

#### **4. ANAHTAR KELİMELERİN YAZILIMI**

Anahtar kelimeler araştırmayı en iyi özetleyen kelimeler listesidir. Çalışmanın dergi web sitelerinde elektronik veri tabanlarında ve arama motorlarında internet ortamındaki görünürlüğünü artırarak konuya ilişkin tarama yapan araştırmacılar tarafından kolay bir şekilde bulunabilmesi amacıyla anahtar kelimeler çok önemlidir (Cals JWL, Kotz, 2013; Tullu, 2019). Bu sebepten titizlikle seçilmeli, dizinleme ve taramayı kolaylaştıracak uygun ifadeler belirlenmelidir (Yılmaz Fındık, 2021). Literatürde anahtar kelime sayısının, ortalama 3-5 aralığında olması önerilmektedir (Turan & Dolgun, 2021). Türkçe ve İngilizce olarak verilen anahtar kelimelerde aynı anlam olmasına dikkat edilmelidir.

#### **5. GİRİŞ**

Giriş bölümü araştırmanın okuyucuya tanıtıldığı yerdir. Bu bölümde araştırmanı içeriği, amacı, önemi, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler/hipotezler ve kuramsal çerçeve yer alır (Gratton & Jones, 2010). Eğer araştırma bir tez çalışması ise giriş bölümünde sıralanan bu başlıkların yanı sıra çoğunlukla sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar başlıkları da bulunur. Giriş bölümünde ele aldığımız araştırma konusunu seçme gerekçemizi net bir şekilde açıklamamız gerekir. Bordens & Abbott'a göre giriş bölümünün aşağıdaki üç temel başlığı içermesi gerekir.

##### **5.1. Problem Durumu**

Problem durumu giriş bölümünde yer alan ilk aşamalardan birisidir. Problem durumu, araştırma için teorik bir arka plan oluşturarak neden böylesi bir çalışmanın yapıldığının gerekçeleri yansıtılır. Problem durumu ile araştırma da neyi nasıl yapılacağına çerçevesi çizilir.

##### **5.2. İlgili Alanyazın**

Bu bölümde araştırmayla ilgili kaynaklar kütüphanelerden, elektronik ortamdan taranır. Kaynak taramadaki amaç, araştırılan konu daha önce hangi yönleriyle incelenmiş, hangi araştırmalar yapılmış, eksik bulunan kısımların bulunup bulunmadığının araştırılmasıdır. Araştırmacı, bu bölümde ilgili kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla ifade eder (Karasar, 2005). Bu bölüm düz bir literatür taraması metninden ibaret değildir. Araştırma probleminin mevcut araştırmalarda nasıl ele alındığı tartışılır ve okuyucu sizin çalışmanızın problemle alakalı henüz cevaplanmamış soruları ele alacağına ikna edilir (Aksu Beyza, 2022). Araştırmanın

hangi boşluğu dolduracağı mevcut çalışmalara atıf yapılarak sunulduktan sonra araştırmanın amacı sunulur.

### **5.3. Araştırmanın Amacının ve Sorularının İfade Edilmesi**

Araştırmanın amacı, araştırmanın neyi araştırmayı planladığının ifade edilmesidir. Araştırma probleminin en belirgin olarak ifade edildiği yer amaçlardır. “Ne?” “Nasıl?” ve “Niçin?” gibi sorularla ilgili olup, araştırma değişkenlerinin tanımlanmasını ile birlikte soru cümlelerinin biçimsel olarak ifade edilişlerinin kapsar (Balcı, 2001.) Araştırma sorusu, araştırmaya konu olan problemin açık ve özlü bir şekilde ifade edilmesidir (Boothby, 2016). Araştırma probleminin belirlenmesi araştırma sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır (Kumar, 2011). Araştırmanın yapılmasına temel oluşturur. Araştırma soru veya soruları araştırmanın diğer tüm aşamalarını derinden etkileyen öğelerdir. Amaç yazımında öncelikle bir genel amaç, sonra genel amaç çerçevesinde alt amaçlar sıralanabilir.

Bilimsel araştırma raporunu yazarken etkili bir giriş yapılması özellikle önemlidir. Giriş bölümünün aşağıdaki soruları cevaplayacak nitelikte olması beklenir (Aksu Beyza, 2022).

- Ele alınan araştırma konusu neden önemlidir?
- Araştırma neden yapılmalıdır?
- Ele alınan problem hangi gerekçelerle araştırmaya değerdir?
- Ele alınan araştırma soruları ve hipotezleri nelerdir?
- Özet olarak araştırma ne yapmaktadır? Bu çalışmada ne incelenmektedir?

Bununla birlikte giriş bölümü okuyucunun ilgisini uyandırma amacını da taşımalıdır (Gustavii, 2003). Bu bölüme başlarken genel ifadeler ile başlanılıp daha özel ifadelere doğru bir sıra takip edilmelidir. Bu bölümün oluşturulmasındaki adımlar şu şekilde sıralanabilir (Swales & Feak, 2004 akt. Hartley 2008, s. 41):

- Araştırma alanı ile ilgili mevcut bilginin kısa bir özeti verilir.
- Araştırmada ele alınan problem genel ifadelerle sunulur.
- Girişin kapsamı genişletilerek ele alınan problemle alakalı alan yazında mevcut çalışmaların bulguları sunulur.
- Araştırma ile ilgili en temel, bilinen demirbaş özellikteki çalışmalara atıf yapılır.
- Mevcut araştırma ile doğrudan ilintili daha spesifik çalışmalar sunulur.
- Konu ile ilgili diğer araştırmacıların neler yaptıklarının özeti verilir. O zaman kadar konu ile ilgili çalışmalarda hangi sınırlılıklar ile karşılaşıldığı ve hala



hangi soruların cevaplanmasına ihtiyaç olduğu bilgisine yer verilir. (Peat, Elliott, Baur & Keena 2002)

- Yapılan çalışma ile nelerin yapıldığı, araştırmanın niçin yürütüldüğü, literatürde hangi eksikliği dolduracağı ve ne gibi katkılar getirebileceği ortaya konulur.
- Bir okuyucu araştırmanın giriş bölümünü okuduktan sonra, araştırmanın kapsamını, hangi soruları ele aldığı ve araştırma sorularının cevap bulmasının neden önemli olduğunu anlayabilmelidir (Aksu Beyza, 2022).

#### **5.4. Önem**

Araştırmanın önemi araştırma amaçlarında belirtilen ve toplanan verilerin hangi kuramsal ya da pratik sorunun çözümünde nasıl kullanılabileceğinin açıklanması, araştırmacının gerçekleştirdiği çalışmanın içinde bulunduğu alana yönelik katkıları araştırmanın önemini ifadesidir. Yapılan araştırma ile literatürde hangi boşluğu dolduracağı belirtilir (Tural, 2019) Araştırmanın önemi, araştırmacının kendi amacını ortaya koymasındır (Karasar, 2012).

#### **5.5. Varsayım (Sayıltı)**

Varsayımlar denemeden doğru olarak kabul ettiğimiz yargılardır. Bu bölüm varsayımların açık seçik verildiği bölümdür.

#### **5.6. Sınırlılık**

Araştırmada sınırlılıklar, araştırmada yapılmak istenen ancak araştırmacının çevre, kontrol, ekonomik, zaman vb. faktörler nedeni ile gerçekleştiremedikleri olarak tanımlanır (Tural, 2019). Sınırlılıklar araştırmacıdan kaynaklı kendi bilgi, beceri ve olanakları ile ilişkili olabileceği gibi, araştırmanın amaçları, yöntemi ve diğer pratik zorunluluklarından da kaynaklı olabilir.

#### **5.7. Tanımlar**

Araştırmada başvurulan terimlerin açıklığa kavuşturulmasıdır. Her terimi tanımlamaya gerek yoktur. Araştırmanın kilit tanımları bu bölümde tanımlanır.

### **6. YÖNTEM**

Giriş bölümü, araştırmanın amacını resmeder. Yöntem ise bu amaca nasıl ulaşılabileceğini gösterir. Giriş kısmında çalışmanın mantığı ile araştırma soruları, hipotezleri, alan yazına ve kavramsal çerçeveye dayalı olarak ortaya konulur. Yöntem başlığı altında ise amaca ulaşmak için neler yapıldığı, araştırmanın nasıl uygulamaya konulduğu ifade edilir (Bordens & Abbott, 2011). Bilimsel

araştırmaların en temel özelliklerinden birisi aynı koşullar altında tekrarlanabilir ve sınıanabilir olmasıdır. Bir bilimsel raporun yöntem kısmı araştırmanın başka araştırmacılar tarafından tekrarlanabilir, sınıanabilir araştırılabilir olmasını sağlayan bölümdür. Yöntem kısmını okuyan bir okuyucu araştırmanın nasıl yürütüldüğüne dair detaylı bilgi sahibi olur.

Yöntemin seçilme nedenleri araştırmanın genel amacı, problem durumu, araştırma soruları, alt soruları ve hipotezleriyle ilişkilidir. Yöntem kısmı yazılırken seçilen yöntemin hangi gerekçelerle tercih edildiği ifade edilmeli ve tanımlaması yapılmalıdır. Bu bölümdeki bilgiler daha sonra benzer çalışma yapacak olanlara rehberlik eder. Bundan ötürü bu kısım açıklanırken gereksiz detaylardan kaçınılmalı ve okuyucuya konu dışı bilgiler verilmemelidir (Yılmaz Fındık, 2021).

- Yöntem kısmı yazılırken bireylerden çok süreçler öne çıktığı için üçüncü tekil şahıs ve pasif çatı kullanılması önerilir (APA, 2019).
- Yöntem kısmı yazılırken çalışma henüz tamamlanmamış olsa bile geçmiş zaman kipi kullanılmalıdır (APA, 2019).
- Her bir paragrafın içerisinde ilgili yöntem ya da sürecin neden seçildiği ikna edici bir şekilde açıklanmalıdır.
- Gereken durumlarda, anlatımın akıcılığını ve açıklığını artırmak amacıyla tablo ve şekillerden yararlanılmalıdır.
- Yöntem bölümünde ayrıntılar alt başlıklar kullanılarak anlatımı akıcı hale getirebilirsiniz.

Yöntem bölümünde kullanılan alt başlıklar şu şekilde sıralanabilir:

*“Araştırma modeli/ deseni”*,

*“Evren ve örnekleme”*,

*“Veri toplama araçları”*,

*“Verilerin Analizi” ve varsa “Uygulama Süreci ile İlgili Uygulamalar”*,

*“Araştırmanın etik yönü”*.

### **6.1. Araştırma modeli:**

Model, araştırmanın içerdiği değişkenler arasındaki ilişkiyi temsil eden bir örüntüdür. Model amaç, olay ve olguları temsil edebilmelidir. Araştırmanın amacına, araştırma/ hipotezlerinin türüne, örnekleme ve araştırmanın niteliğine göre bir desen belirlenir ve bu kısımda açıklanır (Yılmaz Fındık, 2021).

## **6.2. Evren ve Örneklem**

Evren; bulguların genelleyebileceği çalışma alanının üst sistemidir. Üzerinde araştırmanın yapıldığı belirli bir tanıma uyan aynı cinsten birimlerin meydana getirdiği topluluğa “Evren” denir (Tutar & Erdem, 2022).

Örneklem; Araştırma evrenini temsil eden özelliklere sahip onun sınırlı bir kümesidir. Araştırma örneklemini araştırma amacı doğrultusunda örnekleme yöntemleri dikkate alınarak belirlenir. Örneklemin yazıldığı bölümde aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:

- Katılımcıların seçme yöntemi tanımlanmalıdır.
- Katılımcıları seçildiği verilerin toplandığı ortam tanımlanmalıdır.
- Etik ve güvenlikle ilgili çalışmalar belirtilmelidir.
- Katılımcıların katılım esasları (gönüllü, ödeme, habersiz) belirtilmelidir.
- Katılımcıları demografik özellikleri hakkında bilgi verilmelidir.
- Katılımcılar için kurumun onayı ile ilgili bilgilere yer verilmelidir.

## **6.3. Veri Toplama Aracı/ Araçları:**

Bu kısımda verilerin toplanmasında kullanılan araçlar hakkında bilgi sunulur. Ölçme aracı araştırmacılar tarafından mı geliştirildi, hazır bir ölçme aracı mı kullanıldı, eğer öyle ise ölçme aracı kimin tarafından geliştirildi gibi açıklamalara yer verilir.

## **6.4. Veri Toplama Süreci:**

Bu kısımda veri toplama sürecine dair bilgiler sunulur. Uygulama aşamasında nelerin ne amaçla yapıldığı anlatılır. Bu süreçte karşılaşılan durumlar, gözlemler, kaydedilen olaylar ve olayların nasıl ölçüldüğü, nasıl kayıt altına alındığı ne zaman ölçümün yapıldığı genel hatları ile açıklanır.

## **6.5. Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracıyla elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik değerlerine ilişkin kanıtlar rapor edilir. Geçerlik ve güvenilirlik kapsamında hangi analizlerin gerçekleştirildiği ve bu analizlerde ulaşılan sonuç net bir şekilde rapor edilir.

## **6.6. Verilerin Analizi:**

Verilerin nasıl analiz edildiği, kullanılan analiz yöntemleri, analizlerin hangi programda gerçekleştirildiği açıklanmalıdır. Analiz sırasında karşılaşılan zorluklar ve sınırlılıklar ifade edilmelidir.

## **7. BULGULAR**

Bulgular bölümünde kısaca giriş/amaç bölümünde ortaya konulan ve cevabı aranan soruları yanıtlayan bölümdür Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin analizine ait sonuçlar, tablolar ve grafikler aracılığı ile özetlenir. Bulgular araştırmanın amacına, sorularına ve belirlenen hipotezlere yanıt olacak şekilde sunulmalıdır. Hiçbir şekilde yorum yapılmamalı, araştırma sonucunda elde edilen bulgular yalın haliyle ortaya konulmalı ve açıklanılmalıdır. Araştırmanın alt problemleri bulguların verilmiş düzeni ile paralel olmalıdır. Araştırmacı mümkün olduğu kadar objektif olmalıdır. Bilimsel araştırma etiği gereği bu bölümde bulgular araştırma hipotezlerinin desteklenip desteklenmediğinden bağımsız olarak, açıklıkla, değiştirilmeden, saklanmadan raporlanmalıdır. Bulguların sunulmasında kullanılan her bir tablo ya da şekil kısa birkaç cümle ile özetlenmeli okuyucunun tablo ve şekilleri anlamasına yazılı içerik ile destek olmalıdır. Bulgular kısmı bitmiş bir faaliyetleri ele aldığı için geçmiş zaman kipiyle ele alınır. Bulgular bölümünde söz edilmeyen hiçbir şey tartışma bölümünde ele alınamaz.

## **8. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

### **8.1. Tartışma**

Bu bölüm çalışmanın bulgularının, potansiyel uygulamalarının, sınırlılıklarının geçmiş araştırmalar karşılaştırılarak sunulduğu yerdir. Giriş bölümü gibi yazım aşaması zahmetlidir (Aksu Beyza, 2022). Tartışma bulgular bölümünün yenilenmesi değil daha geniş bağlamda değerlendirilmesidir.

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular yorumlanır, daha önceki çalışmaların sonuçları ve konuya ilişkin teoriler/kuramsal bilgiler ile ilişkilendirilerek bir yargıya varılır. Giriş bölümündeki genelden özele sunumun tam tersine tartışma bölümünde özelden genele doğru bir sıralama vardır. Tartışmanın başında çalışmanın amacına, problem cümlesine ve temel araştırma sorusuna yer verilebilir. 21. Bulguların ne anlamam geldiği nasıl yorumlanması gerektiği burada açıklanır. 29. Daha sonra bulgular alan yazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte tartışılır. Ulaşılan bulguların alan yazında yer alan araştırmaların sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösteren taraflarına yönelik değerlendirmelerde bulunulur ve bu doğrultuda genel çıkarımlara varılır. Ardından araştırmanın uygulamaya yönelik uygulama önerileri sunulur (Bordens & Abbott, 2011).

Bir bilimsel çalışmanın asıl amacını, ulaşmak istediği yeri ortaya koyan kısım, tartışma ve sonuç kısmıdır. Bu kısmın yazılması alan yazına hakim olmayı

gerektirir. Araştırmanın sonuç kısmı bulguların irdelendiği, bulguların araştırma problemi ve literatür ile bağdaştırıldığı yerdir. Tartışma bölümü araştırmacıyı varacağı sonuçlara ulaştırır. Bu aşamada bulunan bulguların ne anlam ifade ettiği araştırmacının bakış açısı doğrultusunda ilgili literatür ile ilişkilendirilir. Bulgular ve sonuçlar olası etraflı bir şekilde irdelenerek literatür eşliğinde yorumlanır. r.21. Sonrasında çalışmanın kısıtlılıklarından ve sınırlılıklarının neler olduğuna değinilir. Sınırlılıklar araştırmacının ideal gördüğü ve normal olarak yapmak isteyip de çeşitli nedenlerle vazgeçmek zorunda kaldığı durumlardır. Sınırlılıklar kendi olanak yetersizliklerinden kaynaklanabileceği gibi, araştırma amaçları ya da uygulama zorluklarından da kaynaklanabilir. Araştırmanın sonuçları belirtilen sınırlılıklar içerisinde geçerlidir. Ayrıca araştırmaya ilişkin sınırlılıklardan hareketle ileri araştırma önerileri sıralanır, araştırılacak özel konu başlıkları belirtilir.

*Tartışma bölümünde beklenen içeriğin sağlanması için yazarlar aşağıdaki sorulara benzer sorularla öz değerlendirme yapabilirler:*

- *Bir okur bu araştırmaya neden ilgi duyabilir? Bu araştırmanın bulgularını ilginç, önemli kayda değer yapan hususlar nelerdir?*
- *Bulgular aynı problemi ele alan geçmiş araştırmaların bulgularıyla örtüşüyor ya da çelişiyor mu? Evet ise hangi açılardan örtüşmekte ve çelişmektedir?*
- *Araştırma, konuyla ilgili var olan alan yazına nasıl katkı sağlamaktadır? Mevcut bilgi ve deneyim birikimine bu araştırma ile ne eklenmiştir?*
- *Araştırmanın herhangi bir basamağında beklenmedik bir problemle karşılaşılıp mıdır? Karşılaşılmış ise nasıl üstesinden gelinmiştir. Araştırmacı tarafından öngörülme problem(ler) bulguların genellenebilirliğinde, geçerliğinde ya da güvenilirliğinde azalmaya neden olmuş mudur?*
- *Araştırmacılar aynı problem üzerinde çalışacak araştırmacılara ne önermektedir? Alan yazında ne tür sorular henüz cevaplanmamıştır?*

Tartışma bölümü yazarın en özgün olduğu bilişsel-akademik yönü ve derinliğini gösterdiği bölümdür. Bu bölümün yazımında dikkat edilmesi gereken temel ilke araştırmanın sonucu ile edinilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda yazılmasıdır. Elbette bu sonuçları destekler nitelikte ya da karşı araştırmalarla tartışmanın harmanlanması bölüme zenginlik katacaktır. Bu bağlamda bakıldığında tartışmanın iç ve dış tartışma olmak üzere iki temel bileşenden ibret olduğu görülmektedir. İç tartışma yazarın kendi özgün düşünsel sürecine, teorik bilgilerine ve araştırma bulgularına dayalı yaptığı tartışmadır. Dış tartışma ise araştırmacıya benzer ya da zıt sonuçlar veren araştırmaların sonuçları ile

araştırmacının sonuçlarının karşılaştırmasıyla yapılan tartışmadır. Tartışma bölümünde yorumlar yapılırken araştırmacının sınırları içerisinde kalmasına dikkat edilmeli, araştırma probleminin ve alt problemlerin dışına çıkılmamalı, özelden genele doğru bir akış içerisinde yorumlar verilmelidir. Bu bağlamda tartışmada izlenecek yol bulgulardan literatüre, literatürden teoriye ve teoriden uygulamaya doğru olmalıdır. Tüm bunlar yapılırken en sık karşılaşılan olumsuz durum araştırma kapsamı dışına çıkılması ve aşırı genellemeler yapılmasıdır (Toytok, 2021).

## **8.2. Sonuç**

Sonuç bölümü bilimsel bir yazının en can alıcı yeri olarak kabul edilmektedir. Çalışmanın önemini hatırlatılarak araştırma sorularına cevapların özetlendiği ve bu çalışmanın alanına ne katkıda bulunduğunun net olarak ortaya konulduğu bir bölümdür. Bu bölümde araştırmacılar araştırma sorularından hangilerini cevapladıklarını ve hangilerini cevaplamadıklarını, sebepleri ve sınırlılıkları ile birlikte ortaya koymalıdır (Falavigna & vd., 2017). Sonuç bölümü yazılırken, temel ilke; bulgular bölümünde elde edilen bulgulara dayalı yorumlar yapmaktır. Şu sorular göz önünde bulundurulmalıdır. “Ben bu araştırmayı niçin yaptım?”, “Araştırma hipotezleri nelerdi?”, “Araştırmada hangi bulgulara ulaştım?”. Olabildiğince kısa ve öz olmalı tekrara yapmamaya dikkat edilmelidir.

## **8.3. Öneriler**

Bilimsel yazılarda sonuçtan sonra gelen bölüm önerilerdir. Öneriler araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak gerçekleştirilir.

Öneri bölümünde dikkat edilmesi gereken iki önemli durum vardır:

1. İlgili alan kapsamında çalışan araştırmacılara yönelik yapılması gerekenler,
2. Çalışma süresince araştırmacının karşılaştığı problemlere ve sınırlılıklara yönelik nasıl çözüm yolu geliştirileceğine dair önerilerdir (Carey, 2012; Pyrczak, 2014).

İlk olarak araştırmacı kendisinin yapmak isteyip başarısız olduğu ve araştırma süresince karşılaştığı sorunları ve sınırlamaları ifade eden değişiklikleri önerebilir. Araştırma süresince yaşanan deneyimlerden nasıl dersler çıkarılması gerektiğini dile getirebilir.

İkinci olarak alana kuramsal olarak neler eklendiği, eksik olarak düşünülen konuların araştırılması yönünde vurguda bulunulabilir. Dikkat edilmesi gereken en önemli nokta bu çalışmanın sonucunda yeni oluşan araştırma sorularının neler

olduğunun açıkça ifade edilmesi gerekir. Bu bağlamda sonuç ve öneriler bölümü yazılırken kesin ifadeler kullanılmamalıdır (Çepni, 2022).

## **9. KAYNAKÇA**

Araştırma raporunun en son kısmı, metin içerisinde atıfta bulunulan her bir kaynağın sıraya konulduğu Kaynaklar bölümüdür. Bu bölümde metin içerisinde geçen her bir makale, rapor, kitap web sayfası, tez, blog, doküman bildiri vb. benimsenen kurallara uygun listelenmelidir. Bilimsel yazılarda değişik biçimlerde kaynak gösterimi bulunmaktadır. Eğitim araştırmalarında genel olarak Amerikan Psikoloji Derneği (APA) yazım ve kaynak gösterme kuralları uygulanır. Bu kurallar, geçtiğimiz yıllarda güncellenerek 7. Sürüm olarak kullanıma açılmıştır. Kaynakların gösteriminde çoğunlukla ya numaralandırılmış kaynak sırası veya alfabetik sıra yöntemi kullanılmaktadır. Numaralandırılmış kaynak sıralama yönteminde ilk kullanılan kaynaktan başlayarak diğer kaynaklara doğru 1, 2, 3... şeklinde numara verilerek sıralama yapılır. Alfabetik sıralama yönteminde ise A'dan Z'ye doğru soy ismi temel alınarak sıralama yapılır.

## **10. EKLER**

Ek ya da Ekler araştırma raporunun en son kısmında yer alır. Metin içerisinde bulunması gerekli olmayan ancak anlatımı güçlendiren içeriklerin sunulduğu bölümdür. Bu kısımda ilgili konuya ilişkin tablolar, formlar, anket sorularının listeleri, bulunulamayacağı düşünülen belgelerin kopyaları, fotoğraf, harita vb. gibi malzemeler yer alır. Bunlar raporun kolay bir şekilde okunarak anlaşılmasını sağlayan raporun gövde bölümünde yer alması gerekli olduğu düşünülmeyen bilgileri gösterirler. Eklerin hazırlanarak yerleştirilmesi aşamasında bazı içerik ve biçim kuralları bulunmaktadır (Karasar, 2000)

- Her ek yeni bir sayfa ile başlatılır.
- Eklere birbirini izleyecek şekilde numara verilir (Ek-1, Ek-2 vs.). Her numaranın karşısına, Ek' in mahiyetini belirten bir başlık konulur.
- Ekte yer alan bilgiler, başka kaynaklardan aktarıldığı takdirde, bu kaynaklara ilişkin referanslar belirtilir.

## KAYNAKÇA

- Aksu Dünya, B.** (2022). Eğitim araştırmalarının raporlaştırılması. In H. Tabak, B. Aksu Dünya, & F. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 414-435). Pegem Akademi.
- Alspach, J. G.** (2017). Writing for publication 101: Why the abstract is so important. *Critical Care Nurse*, 37(4), 12-15.
- Andrade, C.** (2011). How to write a good abstract for a scientific paper or conference presentation. *Indian Journal of Psychiatry*, 53(2), 172-175.
- Bavdekar, S. B.** (2016). Formulating the right title for a research article. *Journal of the Association of Physicians of India*, 64(2), 53-56.
- Bavdekar, S. B.** (2016). Formulating the right title for a research article. *Journal of the Association of Physicians of India*, 64(2), 53-56.
- Bordens, K. S., & Abbott, B. B.** (2011). *Research design and methods: A process approach*. McGraw-Hill.
- Cals, J. W. L., & Kotz, D.** (2013). Effective writing and publishing scientific papers, part II: Title and abstract. *Journal of Clinical Epidemiology*, 66(6), 585.
- Çepni, S.** (2022). Bilimsel çalışmalarda bulgu, tartışma, sonuç ve öneriler nasıl yazılmalıdır? *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(2), 80-97.
- Çetin, B., İlhan, M., & Şahin, M. G.** (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Dewan, P., & Gupta, P.** (2016). Writing the title, abstract and introduction: Looks matter! *Indian Pediatrics*, 53(3), 235-241.
- Erdoğan, S., Nahcivan, N., & Esin, M. N.** (Eds.). (2015). *Hemşirelikte araştırma: Süreç, uygulama ve kritik*. Nobel Tıp Kitabevi.
- Falavigna, A., De Faoite, D., Blauth, M., & Kates, S. L.** (2017). Basic steps to writing a paper: Practice makes perfect. *The Bangkok Medical Journal*, 13(1), 114-114.
- Field, A., & Hole, G.** (2002). *How to design and report experiments*. Sage.
- Gastel, B., & Day, R. A.** (2017). *How to write and publish a scientific paper* (8th ed.). Cambridge University Press.
- Gratton, C., & Jones, I.** (2010). *Research methods for sports studies* (2nd ed.). Routledge.
- Jamali, H. R., & Nikzad, M.** (2011). Article title type and its relation with the number of downloads and citations. *Scientometrics*, 88, 653-661. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0412-z>
- Karasar, N.** (2018). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayıncılık.
- Özkaya, Ö., Bingöl, D., Üşetin, İ., Aksan, T., Karahangil, M., & Akan, M.** (2012). Tıbbi bilimsel makale yazımında temel kurallar, tercihler ve seçenekler nelerdir? *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 65-71.
- Papanas, N., Georgiadis, G. S., Maltezos, E., & Lazarides, M. K.** (2012). Writing a research abstract: Eloquence in miniature. *International Angiology*, 31(3), 297-302.
- Sümer, N., Demirkulu, K., & Özkan T. (2005). *Araştırma Teknikleri*, Morpa Kültür Yayınları.
- Rosnow, R. L., & Rosenthal, R.** (1996). *Beginning behavioral research: A conceptual primer*. Prentice Hall.
- Toytok, E. H.** (2022). Bilimsel yayın türleri. In H. Tabak, B. Aksu Dünya, & F. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 207-228). Pegem Akademi.



- Tullu, M. S.** (2019). Writing the title and abstract for a research paper: Being concise, precise, and meticulous is the key. *Saudi Journal of Anaesthesia*, 13(5), 12-17.
- Tural, G. (20019).Araştırmaların raporlanması. In H.Özmen & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 483-503). Pegem Akademi.
- Turan, A., & Dolgun, G.** (2021). Writing title, abstract, keywords, and author information in scientific research articles. *Journal of Education and Research in Nursing*, 18(1), 77-82.
- Tutar, H., & Erdem, A.T. (2022). *Örnekleleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Fındık, L.** (2021). Araştırmanın raporlaştırılması. In B. Çetin, M. İlhan, & M. G. Şahin (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 299-315). Pegem Akademi.



## **Bölüm 2**

# **İLKOKUL MATEMATİK ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA MATEMATİK ÖĞRETİMİ**

**Muhammet Fatih DOĞAN<sup>1</sup>**

### **GİRİŞ**

Toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesi büyük oranda ülkelerin eğitim sistemleri ile bağlantılıdır. Eğitim sistemlerinin çağın gereksinimlerine göre düzenlenmesi, nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesini de zorunlu kılmaktadır (Arslan & Eraslan, 2003). Program geliştirme, öğretim programlarının genel ve özel amaçlar, ders içerikleri, öğretim ve değerlendirme yöntemleri açısından düzenlenmesi ve yenilenmesi sürecidir. Bu süreç, toplumdaki gelişmelere paralel olarak gerçekleştirilen araştırmalar ve önerilen değişiklikler ile ilgili uygulamaya konan denemelerin ardından programların genelleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilir (Oğuzkan, 1993). Varış (1996) program geliştirme sürecini, milli eğitimin ve okulların amaçlarını etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için düzenlenen içerik ve etkinliklerin okul içinde ve dışında uygun yöntem ve teknikler ile geliştirilmeye yönelik eşgüdümlü çabalar bütünü şeklinde tanımlamaktadır. Buna karşılık Demirel (2002) de program geliştirme kavramını, eğitim programlarının hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü şeklinde tanımlamaktadır.

Öğretim programları, ulaşılabilecek hedefler, belirli ilkelere göre düzenlenecek içerik, uygulanacak yöntemler, destekleyici araç ve materyaller ve hedeflere ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütleri gibi bir dizi unsurdan oluşur (Gözütok, 2003). Uygulamalı bir bilim olan eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmanın en etkili yöntemlerinden biri, eğitim programlarının bilim ve teknolojiye bağlı gelişme ve gelişmelere paralel olarak sürekli gelişiminin sağlanmasıdır. Bu bağlamda, programların aksayan yönlerinin ve eksikliklerinin belirlenmesi ve değişim ve gelişmelere göre yeniden düzenlenmesiyle eğitimin kalitesinin artması beklenmektedir (Erişen, 1998). Ülkemizde cumhuriyetin

<sup>1</sup> Dr., mfdogan@gmail.com, ORCID iD: 0000-0002-1530-5195

ilanından sonra eğitim alanında yapılan ilk çalışma 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanununun yürürlüğe konmasıdır. Bu kanunun uygulanması, tüm eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanması ve öğretim programlarının kapsamlı bir şekilde elden geçirilmesiyle sonuçlanmıştır (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924; Varış, 1996). Tevhid-i Tedrisat Kanununun yürürlüğe konmasından 1982 yılına kadar ilkokul programları gibi öğretmen yetiştiren kurumların uyguladıkları öğretim programlarının geliştirilmesinin sorumluluğu da Millî Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. 4 Kasım 1981 tarihinde kabul edilen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesiyle sonuçlanmıştır. (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Bu tarihten itibaren öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarının düzenlenmesinin sorumluluğunu YÖK ve üniversiteler üstlenmiştir.

### **SINIF ÖĞRETMENLİĞİ MATEMATİK ÖĞRETİMİ I VE II DERSLERİ**

1982 yılından bu yana öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin YÖK ve üniversitelerin öncülüğünde 1997, 2006 ve 2018 yıllarında kapsamlı program geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Bu kapsamda 1997 programı ile Sınıf Öğretmenliği lisans öğretim programlarının 5. ve 6. yarıyılarında Matematik Öğretimi I ve II derslerine yer verilmiştir. Programda bu derslerinin haftalık ders saati sayısı da üçer saat olarak belirlenmiştir (YÖK, 1998). 2006 ve 2018 program geliştirme çalışmaları, Sınıf Öğretmenliği programında ve diğer lisans öğretim programlarında yapılan önemli değişikliklere rağmen, Matematik Öğretmenliği I ve II derslerinin ders tanımlarının başlangıcından bu yana büyük ölçüde değişmeden kaldığını göstermektedir. Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II derslerinin 1997 programındaki tanımları Tablo 1'de, 2006 programındaki tanımları Tablo 2'de, 2018 programındaki tanımları ise Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 1. Matematik Öğretimi I ve II Ders Tanımları (1997 Programı) (YÖK, 1998)**

**Matematik Öğretimi I**

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin kısa tarihçesi (Dünyada ve Türkiye’de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretme ve öğrenme stratejileri; ilköğretim matematik programının kapsamı, hedefleri ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; matematik derslerinde ölçme ve değerlendirme; problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, ayırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; doğal sayılarda dört işlemin öğretimi (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme).

**Matematik Öğretimi II**

Kesir kavramının oluşumu ve gelişimi; kesir sayısı; rasyonel sayı kavramlarının oluşturulması ve öğretimi; rasyonel sayılarda dört işlemin öğretimi; bilgi toplama teknikleri; istatistik ve olasılığın başlangıç ilkeleri ve öğretimi; temel geometrik kavramlar, tanımlar, özellikler ve öğretimi; temel geometrik şekiller, cisimler ve öğretimi; ölçü kavramının oluşumu ve gelişimi; belli başlı ölçü birimlerinin öğretimi; ilköğretimde bilgisayar destekli matematik öğretimi; örnek matematik etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.

**Tablo 2. Matematik Öğretimi I ve II Ders Tanımları (2006 Programı) (YÖK, 2006)**

**Matematik Öğretimi I**

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünyada ve Türkiye’de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretme ve öğrenme stratejileri; ilköğretim matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; Matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, çocukta sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, birebir eşleme, kardinal değer, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); basamak değeri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; Aritmetik işlemler, ilköğretim matematik dersi 1. 2. ve 3. sınıf öğretim programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

**Matematik Öğretimi II**

Kesirler, kesirleri öğrenmede öğrenci güçlükleri, kesirlerin farklı anlamları, kesir modelleri, denklik, karşılaştırma, sıralama, kesirlerle işlemler, ondalık kesirler, ondalık kesirlerle işlemler, program kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Geometri, çocukta geometrik düşüncenin gelişimi, 2 ve 3 boyutlu geometri konuları ve bunların öğretimi, programda bulunan geometri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Ölçme ve ölçüler, çocukta ölçme fikrinin gelişimi, boyut, alan, hacim, zaman ölçümleri, tartma, paralarımız, programda bulunan ölçme kazanımlarına uygun örnek etkinlikler veri yönetimi, tablo ve grafikler, programda bulunan veri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri.

**Tablo 3. Matematik Öğretimi I ve II Ders Tanımları (2018 Programı) (YÖK, 2018)**

**Matematik Öğretimi I**

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünyada ve Türkiye’de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri; ilköğretim matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, çocukta sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, birebir eşleme, kardinal değer, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); basamak değeri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; aritmetik işlemler, ilköğretim matematik dersi programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

**Matematik Öğretimi II**

Kesirler, kesirleri öğrenmede öğrenci güçlükleri, kesirlerin farklı anlamları, kesir modelleri, denklik, karşılaştırma, sıralama, kesirlerle işlemler, ondalık kesirler, ondalık kesirlerle işlemler, geometri, çocukta geometrik düşüncenin gelişimi, 2 ve 3 boyutlu geometri konuları ve bunların öğretimi, ölçme ve ölçüler, çocukta ölçme fikrinin gelişimi, boyut, alan, hacim, zaman ölçümleri, tartma, paralarımız, veri yönetimi, tablo ve grafikler, matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri, ilköğretim matematik dersi programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

Matematik Öğretimi I ve II derslerinin 1997, 2006 ve 2018 programlarındaki tanımları karşılaştırıldığında 2006 programına önceki programdan farklı olarak matematik öğretimi ile ilgili, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme gibi becerilerin; veri işleme, tablo ve grafik konularının; matematik öğretiminde ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilköğretim matematik öğretim programındaki konulara yönelik olarak etkinlik örneklerinin eklendiği görülmektedir. Bununla birlikte 2018 programında 2006 programındaki tanımların birkaç yazım değişikliği dışında değiştirilmeden korunduğu görülmektedir.

**İlköğretim Matematik Dersi**

Çağdaş eğitim anlayışına göre birey, edindiği bilgileri kullanarak daha ileri düzeyde anlayışlar kazanan, olayları derinlemesine kavrayan, eleştirel düşünen, bilimsel akıl yürütme ve problem çözme gibi zihinsel becerileri kullanan ve geliştiren kişi olarak tanımlanmaktadır. İlköğretim programlarında yer alan matematik dersi bu becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Orbeyi ve Güven, 2008). İnsan yaşamı için önemi ve bilimsel bilginin ilerlemesine katkısı göz önüne alındığında, matematik eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Okul öncesinden başlayarak ilköğretim ve sonrasına uzanan bir süreçte, öğretim

zamanının önemli bir bölümü matematik eğitimine ayrılmaktadır (Altun, 2002). Belirtilen bu hususlar ışığında, matematik programının toplum, eğitim, bilim ve teknoloji alanlarında meydana gelen ilerleme ve yeniliklere uyum sağlamak için sürekli düzenlenmeye ve yenilenmeye tabi tutulması gerektiği açıktır. (Orbeyi & Güven, 2008). Türkiye’de ilköğretim okulları için program geliştirme sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı genel müdürlüklere ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına verilmiştir. Programın uygulanacağı okulların bağlı olduğu genel müdürlük tarafından oluşturulan programlar Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylandıktan sonra ülke çapında yaygınlaştırılmaktadır. Ayrıca Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ihtiyaç duyulan alanlarda program geliştirme komisyonları kurmakta ve bu komisyonlar tarafından oluşturulan programlar ülke genelinde yaygınlaştırılmaktadır (Yüksel, 1998). Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkökul programları 1924, 1926 1930, 1936, 1948, 1968, 2005 ve son olarak 2018 yıllarında kapsamlı değişiklikler geçirmiştir.

2018 İlkokul Matematik Öğretim Pprogramı dört öğrenme alanından oluşmaktadır: “Sayılar ve İşlemler”, “Geometri”, “Ölçme” ve “Veri İşleme”. Her sınıf düzeyinde tüm öğrenme alanlarına yer verilirken, bazı alt öğrenme alanları belirli bir sınıftan sonra tanıtılmaktadır. Programda yer alan öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarının içeriğine ilişkin özet bilgi aşağıda verilmiştir (MEB, 2018):

**Sayılar ve İşlemler:** Birinci sınıfta, sayıların öğrenilmesini takiben, basamak kavramına hazırlık amacıyla 20’ye kadar olan sayılar onluk ve birlik olarak ayrılır. Ayrıca toplama ve çıkarma işlemlerini desteklemek için parça-parça ilişkileri sunulur. İkinci sınıfta, öğrencilerden 100’den küçük sayıları kendi basamak değerlerine bölmeleri ve modeller kullanarak analiz etmeleri beklenir. Çarpma ve bölme işlemleriyle ilgili olarak, ikinci sınıftan itibaren öğrencilere çeşitli yorumlar sunmak esastır. Ayrıca, bütün ile yarım ve çeyrek arasındaki ilişki açıklığa kavuşturulur. Üçüncü sınıfta, önceki sınıfların devamı olarak, üç basamaklı sayıların modelleme yoluyla okunması ve incelenmesi, böylece basamak değeri bilgisinin genişletilmesi ve pekiştirilmesi hedeflenir. Ayrıca, bu sınıf düzeyinde parça-bütün ilişkisi vurgulanır ve kesir terimleri ile eski uygarlıkların kullandığı sayı sistemleri ve sayılar tanıtılır. Dördüncü sınıfta öğrencilerin altı basamağa kadar olan sayıları okuyup yazabilmeleri, parçalara ayırabilmeleri ve basamak değerlerini belirleyebilmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin basit, bileşik ve tam sayılı kesirleri tanımlayabilmeleri ve kullanabilmeleri beklenir. Paydaları eşit olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilmeleri ve uygun problemleri çözebilmeleri hedeflenmektedir.

**Geometri:** Birinci sınıfta öğrencilerin şekilleri köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak üçgen, kare, dikdörtgen ve daireleri tanımları, tanımlamaları ve modellemeleri beklenir. Ayrıca konum ve yön belirten ifadeleri günlük yaşam durumlarıyla ilişkilendirerek kullanmaları beklenir. Ayrıca, deneyimler yoluyla belirli bir geometrik örüntüyü bulmaları beklenir. 2. sınıfta çembere yer verilir ve diğer şekiller kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırılır. Öğrencilerin bir doğru boyunca konum, yön ve hareketi tanımlamak ve çevrelerindeki simetrik şekilleri bulmak için matematiksel dili kullanmaları beklenir. Ayrıca, tekrar eden bir örüntüdeki eksik öğeleri belirleyip tamamlamaları, bir örüntüdeki ilişkileri görmeleri ve farklı malzemelerle aynı ilişkiye sahip örüntüler oluşturmaları beklenir. Üçüncü sınıfta öğrencilerin nesnelere yüzlerini, köşelerini ve açılarını tanımlamaları; küp, kare ve dikdörtgenler prizması arasındaki farkı ayırt etmeleri; nokta, doğru, ışın ve doğru parçası gibi daha soyut kavramları ifade etmeleri; açıları tanımları ve çevrelerinden örnekler vermeleri beklenir. Dördüncü sınıfta öğrencilerin üçgenlerin, karelerin ve dikdörtgenlerin kenarlarını ve köşelerini adlandırmaları, kenarların özelliklerini belirlemeleri ve üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırmaları beklenir. Ayrıca simetriyi geometrik yapılar ve modeller aracılığıyla açıklamaları ve simetri doğrusunu çizmeleri beklenir. Ayrıca, düzlemi tanımları ve örneklendirmeleri, açıları ve açığı oluşturan köşeleri tanımlamaları, adlandırmaları ve açıları sınıflandırmaları beklenmektedir.

**Ölçme:** Ölçülecek özelliğin belirlenmesi, karşılaştırma ve sıralama yapılması, önce standart olmayan birimlerle daha sonra standart birimlerle ölçüm yapılması ve son olarak bu bilgilerin uygulanması ve yorumlanması süreci ölçme öğrenme alanının ilerleyişini yansıtmaktadır. Bu çalışmaların amacı, öncelikle sezgiye dayalı karşılaştırmalar ve sıralamalar yapmak, daha sonra standart olmayan ve standart birimleri kullanarak ölçüm yapmaktır. Öğretim programında birinci ve ikinci sınıflarda uzunluk ölçme, para ölçme, zaman ölçme, tartma ve sıvı ölçme alt öğrenme alanlarına ait kazanımlar yer almaktadır. Üçüncü sınıfta ise bu alt başlıklara alan ölçme ve çevre ölçme alt öğrenme alanları eklenmiştir.

**Veri İşleme:** Veri İşleme öğrenme alanı 1. sınıftan itibaren Sayılar ve İşlemler öğrenme alanını destekleyecek şekilde ele alınır. Birinci sınıfta hedef, en fazla iki veri grubu içeren basit tabloları okumaktır. İkinci sınıfta hedef, belirli bir araştırma sorusu için veri toplamak, verileri tablolar ve nesne grafikleri ile temsil etmek ve yorumlamak, frekans tabloları ve ağaç diyagramları hazırlamak ve bir şekil grafiklerini okumaktır. 3. sınıfta öğrencilerin en fazla üç veri grubu içeren basit tabloları okuyup yorumlayabilmeleri ve tablolardan elde edilen verileri düzenleyebilmeleri beklenmektedir. Dördüncü sınıfta, öğrencilerin



sütun grafiklerini incelemeleri ve oluşturmaları beklenmektedir. Ayrıca, ağaç diyagramları, sütun grafikleri, tablolar ve diğer grafiklerde gösterilen bilgilerin kullanılmasıyla, elde edilen verileri sunmak ve günlük yaşamla ilgili problemleri çözmek için çeşitli grafiksel gösterimlerden yararlanılması hedeflenmektedir.

İlkokul matematik dersi öğrenme ve alt öğrenme alanları Tablo 4’te verilmiştir.

SIRA	ÖĞRENME ALANI	ALT ÖĞRENME ALANI	SINIFLAR			
			1	2	3	4
1	Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	x	x	x	x
		Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	x	x	x	x
		Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	x	x	x	x
		Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi		x	x	x
		Doğal Sayılarla Bölme İşlemi		x	x	x
		Kesirler	x	x	x	x
		Kesirlerle İşlemler				x
2	Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	x	x	x	x
		Uzamsal İlişkiler	x	x	x	x
		Geometrik Örüntüler	x	x	x	
		Geometride Temel Kavramlar			x	x
3	Ölçme	Uzunluk Ölçme	x	x	x	x
		Çevre Ölçme			x	x
		Alan Ölçme			x	x
		Paralarımız	x	x	x	
		Zaman Ölçme	x	x	x	x
		Tartma	x	x	x	x
		Sıvı Ölçme	x	x	x	x
4	Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme	x	x	x	x

## SONUÇ

Eğitimin modern görüşü, belirli hedeflere ulaşmak için insanların davranışlarını değiştirmesi gerektiğidir. Tyler, yaklaşımıyla 1950’lerde program geliştirme üzerinde büyük bir etki yaratmıştır. Tyler, eğitim kavramını “bireylerin davranışlarını değiştirme süreci” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama o zamandan beri evrensel olarak kabul görmüştür. Eğitimin davranış değiştirmekle ilgili

olduğu fikri, eğitim programının sürekli değişen deneyimlerin toplamı şeklinde görünmesine ve program geliştirme çalışmalarının odağının öğrenme ve öğretme süreçleri olması gerektiği fikrine yol açmıştır (Fidan, 2012). Ülkemizde 1982 yılına kadar hem ilkökul programlarının hem de sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların uyguladıkları öğretim programlarının geliştirilmesinin sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığına ait olmuştur. Bu tarihten itibaren sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesiyle ilkökul programları ve sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların öğretim programlarının geliştirilmesinde farklı kurumların söz sahibi olduğu görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkarılabileceği problemlerin başında programlar arasında oluşabilecek uyum problemleri gelmektedir. Eğitim fakültelerinde uygulanan sınıf öğretmenliği lisans öğretim programındaki matematik öğretimi derslerinin programlardaki tanımları değerlendirildiğinde uygulamadaki ilkökul matematik öğretim programı içeriği ile büyük oranda uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

Matematik öğretimi I dersinde öncelikli olarak matematik öğretiminin amacı, matematik öğretiminde yararlanılabilecek öğrenme ve öğretme stratejileri ile matematik öğretimindeki önemli beceriler üzerinde durulmaktadır. Sonrasında ilkökul matematik dersindeki “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına giriş yapılmakta; birebir eşleme, basamak değeri ve aritmetik işlemler konularıyla bu öğrenme alanı desteklenmektedir. Matematik Öğretimi II dersi ile Sayılar ve İşlemler öğrenme alanının kesirler ile ilgili alt öğrenme alanlarına değinilmektedir. Yine ilkökul matematik programındaki “Geometri”, “Ölçme” ve “Veri İşleme” öğrenme alanları ile ilgili konuların da Matematik Öğretimi II dersi kapsamında ele alındığı görülmektedir. Hem Matematik Öğretimi I hem de Matematik Öğretimi II dersleri ile yine bu öğrenme alanları kapsamındaki kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri verilerek teorik altyapı güçlendirilmeye çalışılmaktadır.

Bu noktada içerikte var olan bu uyumun uygulama boyutuyla ele alındığında matematik öğretimi açısından yeterli olmadığı düşünülmektedir. 1997 programından günümüze değin matematik öğretimi programı her ne kadar ilkökul programındaki kazanımlar, bunlarla ilgili uygulanabilecek etkinlik örnekleri ve ölçme-değerlendirme çalışmaları ile zenginleştirildiği görülse de ilkökul matematiğinin tüm ilkökul eğitimindeki yeri gereği sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi ile ilgili lisans öğrenimleri süresince daha uzun süreli ve alana özgü çalışmalar yapmalarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte programdaki ders tanımlarından hareketle hazırlanacak olan ders planlarının ilkökul programındaki öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına göre düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altun, M. (2002). *İlköğretim ikinci kademedede (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. Alfa Yayınları.
- Arslan, M., & Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, Güz.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme* (4. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* (3. Baskı). Emel Matbaacılık.
- Orbeyi, S., & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı’nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1).
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu. (1924). Kanun Numarası: 430, Kabul Tarihi: 3.3.1924, Yayımlandığı Resmî Gazete: Tarih: 6.3.1924, Sayı: 63.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (6. Baskı). Alkım Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). Kanun Numarası: 2547, Kabul Tarihi: 4.11.1981, Yayımlandığı Resmî Gazete: Tarih: 6.11.1981, Sayı: 17506.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*.
- Yükseköğretim Kurulu. (2006). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*.
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.



## Bölüm 3

# ÇİZGİ FİMLERİN ELEŞTİREL AÇIDAN İNCELENMESİ

Ayşe Açıci DURAN<sup>1</sup>

### GİRİŞ

Teknolojik ilerlemenin ve iletişim araçlarının gelişmesiyle, artan televizyon ve sosyal dijital platformlar kullanımı, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygınlaşmıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte iki boyutlu olarak gösterildiği gibi üç boyutlu da olabilmektedir. Kelime anlamı olarak gerçekçi olmayan film yani çizgi film olarak bilinmektedir. Okul öncesi dönemde başlayan çizgi film seyretme aktivitesi göz ardı edilemeyecek bir gerçeklik taşıır. Bu dönemde çocukların bireylere ve nesnelere tanıma biçimlendirme döneminde ilgisini çektiği düşünüldüğünde, içeriği çok önemli yer kaplamaktadır. Öyle ki, bu dijital platformlar ve görsel çizgi filmler günlük hayatta büyük yer kaplar.

6-7 yaş arası çocukları çizgi film seyretme alışkanlıklarının incelendiği bir çalışmada, bu yaş grubundakilerin ortalama 90 dakika çizgi film seyrettiğini bulmuşlardır. Ülkemizde yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemde çocukların % 62 si 2 saati çizgi film seyrederek, %8 e varan oranda ise 4 saate varabilen bir izleme süresine kadar ulaşmaktadır. Çocukların 6 aylıktan itibaren seyredebildiği çizgi filmler üzerinde yapılan bazı araştırmalar göre ise uzun süre televizyon izlemenin çocuklar üzerinde etkisi araştırılmıştır. Bu araştırmaya göre duygusal-bilişsel yönelme sorunları, hırçınlık, kilo alımı, çevresel uyumun azalması, gibi sonuçları ortaya koymaktadır. Uzun yıllar boyunca ilgisini ve dikkatini çizgi filmler üzerine yoğunlaştıran çocukların, motive edici etkinlikleri ve çevresel duyarlılık geliştirdiği düşünülmektedir. Çocuklar bu dönemlerde çizgi filmlerdeki karakterleri rol model olarak düşünebilmektedir. İzleme oranı ile bağlantılı olarak günlük yaşamlarına ve oyunlarına yansıtmaya başlarlar. Sadece karakterleri değil aynı zamanla nesnelere kıyafetleri olaylar betimleme tarzı bile günlük yaşantısına uyarladığı düşünülmektedir. Çocukların bu dönemde olumlu ya da olumsuz dürtülerini aktive etmektedir. Bu dönemler çocukların dürtülerini baskılayamadığı düşünüldüğünde, olumsuz davranış biçimleri ve sosyal çevre-bilişsel düzey uyumsuzluklarını çevreye aktarmaktadırlar.

<sup>1</sup> Uzman Öğretmen, Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, accayse@gmail.com, ORCID iD: 0009-0007-4618-7092

Televizyondaki çizgi filmlerin içeriklerinin incelenmesinde, hem yayıncılar hem de ebeveynlere sorumluluk düşmektedir. Olumlu öğelerin pekiştirilmesi ve olumsuz içerik ve öğelerden uzaklaştırılması ancak kontrol mekanizmasının işlenmesi ile olabilmektedir. Ebeveynler bu süreçlere kısıtlayıcı-aracılı, yol gösterici ve yol gösterici süreçlerle dâhil olabilmektedir. Çizgi filmleri denetlenmesi ve zararlı içerikleri çocuklardan korunması uzun ve dikkatli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Seyredilen çizgi filmin özellikleri, zıt kutupları anlatma biçimi, yaşanan olayların öngörüsü gibi olayların yanı sıra kültürel etkileri gibi sonuçları da büyük yer kaplamaktadır. Ülkemizde gösterimdeki bazı çizgi filmlerden eleştirel bakış açısıyla, çocukların üzerindeki, bilişsel ve kültürel faaliyetler üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlandı. Bu amaçla 3 adet çizgi film incelenmiştir:

## **NILOYA**

Niloya, nehir kenarında günlük yaşantının konu edildiği çizgi filmlere örnektir. Çizgi filmin kahramanı Niloya nehir kenarındaki köy evinde ailesiyle birlikte yaşamakta ve komşuluk arkadaşlık ilişkileri sıklıkla konu edilmekte olan bir çizgi filmidir. Aynı ailede annesi, babası, abisi, babaanne ve dedesiyle yaşamaktadır. Tospik (kaplumbağa) ve Mete isminde yakın arkadaşları vardır. Bu yapıım tamamıyla Türk yapımı 3-6 yaş aralığını hedefleyen bir yapıım örneklerindedir. Niloya görünüşüyle parlak kırmızı pembe kıyafetleriyle dikkat çekmektedir. Yüzünde her zaman görülen bir gülümseme ifadesi betimlenmiş sıcakkanlı- cana yakın olarak kurgulanmıştır. İnsani ilişkilerinde cana yakın problem çözücü olarak ifade edilebilir. Oyunlarda arkadaşlarıyla etkinliğe katılma vakit geçirme konularında istekli ve paylaşımcı bir rol oynar. Niloya'nın arkadaşı olan Tospik Niloya'nın yanında yer alan konuşamayan bir karakterdir. Çevresini algılamaya çalışmaktadır. Abisi Murat kararlı ve çalışkan bir karakter olarak görülmektedir. Niloya'yla vakit geçirmekten ve oyunlarına onu dâhil ederek abi rolünü üstlenmektedir. Arkadaşı Mete Niloya gibi her zaman gülümsemekte araba ve futboldan çok zevk almaktadır. Niloya ile birlikte etkinliklerde yer alır ve ona her desteğini devam ettirmektedir. Annesi genellikle evde vakit geçirip çalışan, işleriyle vakit geçiren ve çocuklarına karşı koruyucu kollayıcı bir rol üstlenmektedir. Babası köy işlerini bilen yetenekli bir rol üstlenip çocuklarının sorularını dinler ve zaman zaman sorunlara müdahale etmektedir. Eşiyle uyumlu gözükmektedir. Dedesi ve babaannesi geleneksel kıyafetleri tercih eden torunlarıyla ilgili ve cana yakın rol üstlenirler.

Çizgi filmde oynanan oyunlarda geleneksel oyunlara yer verildiği gibi günümüz çocuklarının ilgisini çekebilecek uzay ve robot gibi kavramlara da yer verilmektedir.

Oyunlarda, arkadaş ilişkilerinde, büyüklerle konuşmada saygı sevgi teması oldukça baskındır. Toplumumuza uygun değerler eğitimi vermeye çalışılmaktadır.

3-6 yaş arası çocukluk döneminde sosyal gelişim de kendini ifade etme, sevilme ve takdir edilme büyük rol oynamaktadır. Doğru ve yanlış düşünme becerileri ancak deneyimleme ile oluştuğu dönemdir. Karşısındakini önemseme ahlaki değerlerin oluştuğu bu dönemde sosyal-toplumsal yargularla tanışılmaktadır. Toplumun bir üyesi olmanın temelleri oluşmaktadır. 3-6 yaş döneminde cinsiyet algıları gelişmiştir. Sosyal uyumun ve sosyal ilişkilerin çizgi filmde iyi olarak kurgulandığı görülmektedir. Çizgi filmde kadın karakterler ev işleriyle, erkek karakterler fiziksel güç gerektiren işlerle bağdaştırılmış. Bu durum çocuğu yakın çevresiyle bağ kurmasında rol oynamaktadır. Niloya'nın çevresine duyarlı yaklaşmasının sosyal olarak duyarlı olmayı tetiklediği söylenebilir. Yine çizgi filmde rol oynayan kültürel değerlerin gösterilmesi önem verilmesi bu çerçevede pozitif katkı sağladığı söylenebilir. Arkadaşlık ilişkileri yakın-paylaşımçı rol oynaması hırçınlık seviyesinin azalmasında rol oynayabilir. Birçok bölüm sadece Niloya'nın köyünde geçmekte ve yeni yer- kişilerin olmaması, çocukta güven duygusu aşılama ile birlikte sosyal yetersizlik gibi sonuçları öngörmesi olasıdır. Aile yapısı olarak kadın ebeveynlerin evde erkek ebeveynlerin dışarda olması ve görevli-sorumlu oldukları yerler cinsiyetçi bir tutum olduğu söylenebilir. Çizgi filmde Türk aile yapısı, toplumsal yapı açısından incelemiştir. Çizgi filmde kullanılan kıyafetler, davranışlar, Türk kültürünün yansıtmaktadır.

### **Maşa ile Koca Ayı**

Maşa ile koca ayı çizgi filmi Rus yapımıdır. İlk dönemlerdeki versiyonları ormanda kaybolan bir kız çocuğunun bir ayı tarafından bulunması ve ayrılmasına izin vermemeyi konu edinmiştir. Ancak Sovyetler dönemi sonrası bazı değişiklikler görülmüştür. Bu dönemde Maşa isimli bir kız çocuğu ile bir ayının dostluğunu konu edinerek çocuklara ve yetişkinlere yönelik eğlence ön plana konu edinmiştir. Günümüzdeki çizgi filmde maşa çok hareketli aktif ve yaramaz bir kız çocuğudur. Canı istediğini yapmasıyla bireyselliğin ön planda olduğu görülmektedir. Kıyafetleri parlak pembe renkte olduğu ve ilgi çekici gözükmekte ve Rus motiflerini barındırmaktadır. Koca ayı ise daha önceleri sirkte çalışmış ve daha sonra kendi başına evinde huzurla yaşamaya çalışan bir figür olarak karşımıza çıkar. Hikâyede maşa konuşmakta ve koca ayıyla birlikte ormandaki diğer hayvanlarla ilişkisini

anlatmaktadır. Maşa türlü yaramazlıkları sonucu koca ayıyı kızdırmayı eğlence katmasının yanı sıra, bireysellik konusunda sınır tanımamaktadır. Öyle ki diğer hayvanların hayatlarına müdahale sık sık görülmektedir. Ancak çizgi filmde bu bireysel davranışlara rağmen Maşa'nın ve diğer hayvanların birbirine sevgi beslediği düşünülür. 3-6 yaş arası dönemde sevgi ihtiyacı ön planda olduğu ve yaramazlıklarına rağmen bu sevginin devam ettiği düşünüldüğünde, sosyal yönden katkısı olduğu düşünülmektedir. Ancak hikâyede bireyselliğin ön planda olması çocuklarda hareket alanında ne zaman ve nerede duracağı gibi sorunlara yol açabilir. Çizgi filmde evler kıyafetler, duvardaki tablolar Rus kültüründe alıntılanmıştır. Her bölümde Rus edebiyatından alıntılar karşımıza çıkmaktadır. Maşa tipik Rus kızı özelliklerini taşır sarışın ve mavi gözlüdür. Bazı kıyafetleri Rus tarihi ve edebiyatından alıntılar taşımaktadır. Bu açıdan kültür tanıtımı olarak düşünülebilir. Ancak farklı kültürlerde yaşayan çocukların yaşadığı/ büyüdüğü çevre ile olan farklılıkları kafa karıştırıcı olarak karşımıza çıkabilir. Bunun yanı sıra maşa çevresine yardımcı olmayı sevmektedir. Hayvan köyünde her şeyin düzenli olduğu karşımıza çıkmaktadır. 3-6 yaş döneminde yeniliklerin öğrenildiği tasarlandığı dönemdir. Çizgi filmde sıklıkla uzay, uzay aracı, teleskop gibi kavramlar karşımıza çıkar. Bu anlamda hayal gücünü tetikleyen özellikleri mevcuttur. Rus kültüründe ayı Rus halkını temsil eder. Koca ayı ise maşaya karşı iyi temiz yürekli koruyucu kollayıcı roller üstlenir. Bu özellikleri nedeniyle çizgi film dünya genelinde yayılmasıyla eleştirilmiştir. Özellikle doğu Avrupa ve Ukrayna da kendi kültürünün empoze edilmesi olarak eleştirilir. Çizgi filmde eski Sovyet dönemine ait öğelerle sık olarak karşılaşırız.

### **Kukuli**

Kukuli TRT ekranlarında yayınlanan bir çizgi filmidir. Türk yapımı olan çizgi film 13 ülkede gösterilmiştir. Başkarakter olan Kukuli bir maymundur; Tinki ve Minki isimi iki arkadaşıyla maceraları konu edinmektedir. Ayrıca Toriki ve Dütdüt (araba) isimli iki arkadaşları da vardır. Her bölümünde farklı bir konu ele alınmaktadır. Genel olarak paylaşım, temizlik ile ilgili kavramlar ve olaylar üzerinde yoğunlaşmakta ve müzik eşliğinde olayların işlendiği görülür. Kullanılan müzikler Türk kültürüne sentez edilen modern müziklerden oluştuğu görülür. Genel olarak tekerleme ve kafiyeli Türk kültürüne yakın şarkı sözleri tercih edildiğini görürüz. Farklı bölümlerde sıklıkla sofrada, komşuluk gibi özellikleri yansıttığını da görmekteyiz. Bu açıdan kültürümüze yakın olayların sunulduğunu görebiliriz.



Kukuli karakter olarak cana yakın iyi kalpli tarif edilmiştir. Çeşitli bölümlerde bireysellik ön planda algısı oluşabilse de hikâyenin devamında arkadaşlık ve paylaşımcılık gibi duyguların ön planda olduğu görülür. Komşuya yardım etmek, arkadaşlığın önemi, paylaşımcılık gibi konular sıklıkla işlenmektedir. Kukuli karakteri dağınık ve kirli olarak nitelendirilebilir. Bu özellikleri 3-6 yaş aralığı dönemdeki çocuklarda dağınıklık algısı yerleşmesine neden olabilir. Ayrıca yaşamının ileri dönemlerinde savruk-ayrışımçı düşünceler gelişmesine neden olabileceği düşünülebilir.

## SONUÇ

Kukuli çizgi filmi bir ev etrafında geçmekte ve ebeveynlerin nerede olduğu bilinmemektedir. Bu da Türk aile yapısına uymayan erken yaş ta bireysel olmayı özendirecek olumsuz öğeler olarak ortaya çıkmaktadır. Kendi başına yaşama olgusu hem özgüven/ yardımsız idare edebilme dürtülerini tetikleyebilirken, bu uyandırılan merakın çocuğun erken gelişim evrelerinde olumsuz etkileri de kaçınılmazdır. Türk kültüründe paylaşmanın önemli bir yeri vardır. Paylaşmak; toplumun fertlerini birbirine bağlar, birlik ve beraberliğin pekişmesini sağlayan bir yönü vardır. Atasözleri ve deyimlerimizde yer alan Biri yer, biri bakar; kıyamet ondan kopar. “Komşuda pişer, bize de düşer.”, “göz hakkı” gibi ifadeler Türk toplumunun paylaşmaya verdiği önemi göstermektedir. Bu öğelere sık sık rastlanmaktadır. Çizgi filmin bölümlerinde birbirine yardım eden karakterlere sık sık yer verilmiştir. Paylaşma kültürünü tam olarak yansıtan şarkı “Paylaşmak Güzel” adlı şarkıdır. Bu şarkının hem sözlerinde hem klibinde paylaşmanın teşvik edildiği görülmektedir. İşbirliği, temizlik, sorumluluk, dayanışma, çevre bilinci gibi değerleri konu alarak değerleri çocuklara aktarmaya çalışmaktadırlar.

## KAYNAKÇA

- Alan, İ. (2009). Sevgi içerikli çizgi filmlerin ilköğretim 5. sınıftaki çocukların görsel sanatlar dersinde yaptıkları resimler üzerindeki etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akalın, T., & Üstündağ, A. (2012). 10-12 yaş danışmanlık hizmeti alan çocukların durumlarının belirlenmesinde resmin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(3), Kış 2012. Ankara.
- Dewi, V. K. (2013). The use of cartoon films to improve students' skill in writing narrative texts. *English Education*, 2(1), 34-43.
- Ertürk, Y. D., & Gül, A. A. (2006). *Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin*. Nobel Yayınları.
- Gökçearslan, A. (2010). Batı kökenli çizgi filmlerde ırkçı, kapitalist ve ayrımcı ideolojik söylem. *New World Sciences Academy*, 5, 365-373.

- Gümüş, Ş. (2022). Somut olmayan kültürel mirasın elektronik kültür ortamında aktarımı: Kukuli müziklerindeki kültürel unsurlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 492-505.
- Gürçayır, S. (2011). Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi üzerine eleştirel bir okuma. *Millî Folklor*, 92, 5-10.
- Halidov, Ğ. (2014). Rusya'nın yumuşak güç araçları. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 37-75.
- Nye, J. S. (2017). *Yumuşak güç*. BB101 Yayınları.
- Pandit, A., & Kulkarni, B. V. (2012). Retrieved from <http://www.oiiirj.org/ejournal/Jan-FebMar2012IEEJ/02.pdf>.
- Persegani, C., Russo, P., Carucci, C., Papeschi, L. L., Trimarchi, M., & Nicolini, M. (2002). Television viewing and personality structure in children. *Individual Differences*, 32, 977-990.
- Persson, A., & Musher-Eizenman, D. R. (2003). The impact of a prejudice-prevention television program on young children's ideas about race. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 530-546.
- Yağın Güder, S., Ay, A., Saray, F., & Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111.
- Yalçın, S. S., Tuğrul, B., Naçar, N., Tuncer, M., & Yurdakök, K. (2002). Factors that affect television viewing time in preschool and primary school children. *Pediatrics International*, 44, 622-627.

## Bölüm 4

### DEĞER TEMELLİ LİDERLİK

**Emine TUNÇER GÜNAY<sup>1</sup>**  
**Soner DOĞAN<sup>2</sup>**

#### GİRİŞ

Bu çalışmanın temel amacı, liderlik kavramı ile değer temelli liderlik modelinin eğitim örgütleri üzerindeki etkilerini ve bu modelin eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerine olan katkılarını incelemektir. Çalışma, liderlerin değerler doğrultusunda hareket etmelerinin, örgütsel performans, çalışan memnuniyeti ve örgüt kültürü üzerindeki yansımalarını analiz etmeyi hedeflemektedir. Eğitim örgütleri gibi dinamik ve toplumsal sorumluluğu yüksek yapıların yalnızca akademik başarıya odaklanmaması; aynı zamanda etik değerlere dayalı bir yönetim anlayışı benimsemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, değer temelli liderlik modeli, örgütün temel değerlerinin belirlenmesi, bu değerlerin çalışanlar tarafından içselleştirilmesi ve liderlerin bu değerler doğrultusunda kararlar almalarının, örgütün sürdürülebilir başarısına olan katkılarını ele almaktadır.

Liderlik, uzun yıllardır birçok disiplin tarafından kapsamlı bir şekilde ele alınan bir kavramdır. Değer temelli liderlik ise liderlerin kişisel değerleri ile örgütsel değerlerin örtüştüğü noktalarda örgüt içi ilişkiler ve performans üzerinde derinlemesine bir etkiye sahip olduğunu göstermesi bakımından özel bir öneme sahiptir. Değerler, bireylerin ve örgütlerin temel inançlarını ve davranış kalıplarını şekillendiren yapı taşlarıdır. Özellikle eğitim örgütleri gibi sosyal sorumluluğu yüksek olan yapılarda, liderlerin sadece yönetsel becerilerinin yeterli olmadığı; aynı zamanda etik ve moral değerlere uygun bir yönetim anlayışı benimsemelerinin de elzem olduğu görülmektedir. Bu çalışma, liderlerin değer temelli liderlik modelini benimsemelerinin hem kısa vadeli hem de uzun vadeli

\* Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, tuncergunayemine@gmail.com,  
ORCID iD: 0000-0002-0131-5077

<sup>2</sup> Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi  
AD, snr312@gmail.com, ORCID iD: 0000-0003-2013-3348

başarıyı nasıl etkilediğini; öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları üzerindeki etkilerini de kapsamlı bir şekilde incelemektedir.

Eğitim örgütleri, toplumsal sorumlulukları dolayısıyla değer temelli liderlik anlayışına büyük bir ihtiyaç duymaktadır. Liderlerin sadece idari becerilerle donatılmış olmaları yeterli değildir; aynı zamanda etik değerlere dayalı bir liderlik yaklaşımı sergilemeleri gerekmektedir. Bu model, eğitim kurumlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlamakta ve böylece örgüte olan bağlılıklarını, motivasyonlarını artırmaktadır. Eğitim yöneticilerinin karar alma süreçlerinde etik ve moral değerlere dayalı bir yaklaşım benimsemeleri, daha sağlıklı bir çalışma ortamının inşa edilmesine katkı sağlamakta ve uzun vadede daha başarılı bir örgüt yapısının oluşmasını mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda, liderlerin örgütlerinde bu modeli benimsemeleri, öğretmenler ve öğrenciler için daha etkili bir öğrenme ve çalışma ortamı yaratırken, uzun vadeli başarıyı da garanti altına almaktadır.

## LİDER VE LİDERLİK KAVRAMLARI

Liderlik, en genel tanımıyla bir grup insana veya bir örgüte öncülük etme, yol gösterme eylemi olarak tanımlanabilir. Bir devlet başkanı, bir komutan ya da bir okul yöneticisi ülkelerinde, savaş meydanlarında ya da okullarında ne yapıyor, güç alanlarını nasıl ikame ve idame ettiriyorsa bir lider de kendi örgütünde aynıısını yapmakla sorumludur. Farklı geçmişlere, karakterlere ve alt yapıya sahip liderler, belirli temel özelliklere sahiptir. Liderler, muadilleriyle temas kurma, astlarını yönetme ve onlara rehberlik etme, örgüt içi olası çatışmalara müdahale etme, farklı seçenekleri değerlendirerek sorunları çözme, sonsuz ihtiyaçlar içerisindeki sınırlı kaynakları uygun şekilde paylaşırma ve zorluklarla yüzleşme yeteneğine sahip olmalıdır.

19. yüzyıldan bu yana pek çok kez ele alınmış ve araştırılmış bir kavram olan liderlik, içinde bulunulan dönemin ve yerin özelliklerine göre defalarca tanımlanmıştır. Alanın önde gelen uzmanlarından Stogdill (1974, s. 259) “*Liderliği tanımlamaya çalışan insan sayısı kadar liderlik tanımı vardır*” diyerek bu durumu açık bir biçimde özetlemiştir. Liderlik, farklı insanlar ve farklı örgütler için farklı anlamlara gelen bir kavramdır. Kimine göre karizmatik bir kişilik özelliği, kimine göre güç demektir. En basit anlamıyla, belirli bir hedefe ulaşmak için başkalarını etkileme yeteneği anlamına gelir (Hughes, Ginnett & Curphy, 1993).

Literatürde liderlik ile ilgili olarak yapılan tanımların çoğu, “*liderliğin ve liderlerin özellikleri, davranışlar, etki, etkileşim kalıpları, rol ilişkileri ve idari bir*

pozisyonun işgali açısından tanımlandığı” sonucunu göstermektedir (Yukl 2006, s. 7). Bugün, çeşitli alanlarda, endüstrilerde ve insan faaliyeti alanlarındaki varlığından dolayı liderlik, disiplinler arası bir terim olarak kullanılmaktadır. Drucker (1999), lideri en genel anlamıyla takipçileri olan bir kişi olarak tanımlamıştır. Lider, takipçilerine izleyecekleri yönün/ yolun ana hatlarını çizer, onların geleceği görmelerine yardımcı olur, hedeflerine ulaşmaları için onları motive eder ve ilham verir.

Etkili liderlik ve bu konsept altında etkili ve yetenekli liderler; iç görü ve öz-farkındalık, örgüt ile sürekli iletişim ve kişiler arası ilişkileri ve iletişimi güçlendirme, ortak bir gelecek vizyonunu katalize etme yeteneği ve eyleme geçme noktasında yetkin ve etkili olma durumundadır (Kouzes & Posner, 2002). Liderlik, başarılı insanları tanımlayan unsurlardan biridir ve liderin kişiliği, etkileme, ilgi, beklenti, duygu yaratma ve çevresindekilerin ilgisini uyandırma becerisiyle doğrudan bağlantılıdır. Bu, bir vizyon oluşturmayı, hedefler belirlemeyi, eylemin değerlerini ve ilkelerini belirlemeyi ve dahil olan herkesin çokça çaba göstermesini içerir. Başka bir deyişle, modern liderler “bağımlılıktan, karşılıklı bağlılığa geçişi sağlamayı ve çevresindekilerin mesleki gelişimini desteklemeyi” başaran liderlerdir (Nastase, 2010).

Tablo 1. Liderliğin Tanımları	
Araştırmacı(lar)	Liderlik Tanımı
Blackmar (1911)	Başarı ve etkinliğin bir kişide toplanmasıdır.
Bernard (1927)	Grup üyelerinin dikkatini istenilen yöne odaklanmasıdır.
Copeland (1942)	Etkileme sanatıdır.
Knickerbocker (1948)	Grup ve kişi arasındaki ilişkidir.
Stogdill (1950)	Hedef belirleme ve o hedeflere ulaşma konusunda organize olmuş bir grubu etkileme sürecidir.
Bennis (1959)	Bir astın istenen şekilde davranmasını sağlamadır.
Bass (1961)	Başkalarının davranışlarını değiştirmek üzere gösterilen kişisel çabadır.
Tannenbaum (1961)	Özel bir amaca ulaşmak üzere gösterilen kişilerarası etkidir.
Katz ve Kahn (1966)	Örgütlerin rutin görevlerinin üstüne çıkma ve daha etkili hale gelmesini sağlamadır.
Burns (1978)	Hedeflere ulaşmak için vizyonlar oluşturma, takipçileri dönüştürme ve hedeflere ulaşmak için kişileri güdülemedir.
Pondy (1989)	Sosyal etkinin bir biçimidir.
Schein (1992)	Değişim süreçleri yaratma ve daha uyarlanabilir hale getirme sürecidir.

**Tablo 1. Liderliğin Tanımları (Devamı)**

Araştırmacı(lar)	Liderlik Tanımı
Bass (1994)	Liderin kişileri etkilediği bir etkileşim sürecidir.
Drucker (1998)	Lidere ihtiyaç duyma durumudur.
Vroom ve Jago (2007)	Potansiyellerini gerçekleştirmek üzere kişileri etkilemez.
Jung (2013)	Hedefe ulaşmak için astların faaliyetlerini kontrol etme, yönlendirme ve motive etmedir.

(Çeviri: E. TUNÇER Günay)

Lider, iyi bir stratejist gibi hareket etmeli, hedeflere ulaşmak için tüm örgüt üyelerini birlikte çalışmak üzere organize etmeli ve yönlendirmelidir. Başarılı liderler insanları harekete geçiren, takipçilerini liderlere, liderleri ise değişimin temsilcilerine dönüştürebilen kişilerdir. Liderler, değişen koşullara sürekli uyum sağlayarak, örgütlerin büyümesine ve daha rekabetçi hale gelmesine yardımcı olmalıdırlar. Örgüt üyelerini ve çalışanları, değişimi planlama ve uygulamaya dâhil edildiklerinde gelişmeler ekip tarafından sadece kabul edilmekle kalmayacak aynı zamanda gönüllü bir şekilde uygulanacaktır (Parry & Meindl, 2002).

Bennis & Nanus (1997), çalışmasında tüm liderlerin dört temel yeterliliğe sahip olması gerektiğinden bahsetmiştir. Bunlar; liderlerin ortak bir amaç ve anlam yaratarak örgüt üyelerini dâhil etmeleri, bir vizyona sahip olmaları ve başkalarını bu vizyon etrafında birleştirecek yetenekte olmaları, kendilerine özgü bir sesleri, amaçları, özgüvenleri ve güçlü bir ahlaki pusulaları olması ve son olarak içinde buldukları duruma adapte olabilme yeteneğine sahip olmalarıdır.

## DEĞER KAVRAMI

Değerler; bireylerin temel inançları, yaşadıkları ilkeleri, ahlak anlayışları ve dünyayı deneyimledikleri paradigmalarıdır (Hofstede, 2001). Kişinin doğru/ yanlış, iyi/kötü vb. algısıyla ilgili kişisel kurallardır. Her ne kadar değerler doğaları gereği öznel seler de oluşturulan bu anlayış toplumsal tutum ve davranışlara yansıdığı için tamamen kişisel olarak kabul edilemezler. Örneğin bir davranışın toplumsal olarak ahlaki açıdan doğru olup olmadığı kararın arkasındaki değer tarafından belirlenmektedir. Bu noktada kişisel değerler toplumsal bir etki yaratma noktasına taşınır (Hauen, Kastberg, Denager, Hjertaker & Hjertaker, 1999).

Değerler mikro-makro kavramlardır. Bireysel davranışın mikro düzeyinde değerler, bir kişinin ihtiyaçlarını sosyal hayatın talepleriyle uzlaştıran içselleştirilmiş standartlar olarak kabul edilir. Bireylerin eylem için kendilerine

sunulan seçenekleri değerlendirmelerine olanak tanır. Kültürel uygulamaların makro düzeyinde değerler, toplumsal yaşama anlam, düzen ve bütünleşme kazandıran ortak anlayışları temsil eder. Değerler olmadan hem kişisel hem de örgütsel güvenliğin ve istikrarın tehlikeye girmesi kaçınılmazdır (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992).

Kişisel değerler; ekonomik refah, bilgelik, cömertlik veya güvenilirlik gibi bireylerin günlük yaşamlarında uğruna çaba gösterebilecekleri hedeflere ve davranış biçimlerine atıfta bulunurken sosyal değerler; küresel barış veya ulusal ekonomik kalkınma gibi bireylerin toplumlarının ulaşmasını istedikleri hedefler anlamına gelmektedir (Hauen vd., 1999). Değerler, neyin doğru, iyi veya arzu edilir olduğuna dair bir nitelik taşıdıkları için örgütsel kararlar vermeyi etkilerler. Değerlerin hem içeriği hem de yoğunluğu bulunmaktadır. Bireyin değerleri yoğunluk açısından sıralandığında, tutum ve davranışları etkileyen özgürlük, zevk, dürüstlük, itaat ve eşitlik olarak ortaya çıkabilmektedir (Liska, 1990; Hofstede, 2001).

Birçok teorisyen ve akademisyenin ortak değerler kavramı etrafında toplanmasının nedeni değerlerin hem takipçiler hem de liderler için bireysel davranışları belirlemeye yardımcı olan temel tutum ve inançları içermesidir (Barret, 2006; O'Toole, 2008; Indrani, 2012). Bu anlamda değerler; resmî yapılara, sistemlere, stratejilere veya kontrol mekanizmalarına başvurmaya gerek kalmadan davranışları etkilemenin etkili bir yolu haline gelmektedir. Değerler aynı zamanda otoriterliğe başvurmadan ve katı ya da kafa karıştırıcı kurallar kullanmadan örgütü istenilen şekilde yönlendirmenin bir yolunu da sağlamaktadır. Ayrıca değerlerin büyük örgütleri başarılı bir biçimde yönetmekte (Hofstede, 2001) ve rekabetçi ortamlarda insancıl avantajlar yaratma noktasında (Barret, 2006) da etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle, değerleri iş dünyasına ve liderliğe dâhil etmek yeni bir düşünce değildir. Örgütlerin ve örgütlü toplumların merkezinde yer alan değer kavramı, bireylerin yol gösterici olduğu kadar örgüt sosyolojisinde de yer bulmaktadır (Wittmer, 2000; Trevino & Brown, 2004; Oppenheim, Roccas & Kurman, 2018).

Akademik literatür, "değer" kavramının nispeten yeni bir bilimsel terim olduğu konusunda bir fikir birliği içinde gibi görünmektedir (Joas, 2005; Ott, 2007; Schäfers, 2008). 1840'larda "değer" terimi önce ekonomiden felsefeye ve daha sonra ise sosyal bilimlere taşınmıştır. Değer kavramının çağdaş anlamda kullanılması 19. yüzyıl Alman felsefesindeki tartışmalara kadar uzanmaktadır. Örneğin Kant (1724-1804) eserlerinde faydacılık eleştirisi ve yaşam felsefesi konularında kendi içinde bir amacı bulunan ve başka amaçlara göre değerlendirilemeyecek olan

rasyonel varlıkların ‘mutlak değerlerinden’ bahsetmiştir. Devam eden yıllarda özellikle Friedrich Nietzsche’nin (1844-1900) çalışmalarıyla değer kavramı nihai popülaritesini kazanmıştır. Nietzsche “tüm değerlerin yeniden değerlendirilmesi” sözü ile “değer” kavramının yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu anlamda Nietzsche *değerlerimizin nereden geldiği* sorusunun mucidi olarak da kabul edilebilir (Johnston, 1992).

Çağdaş değerler psikolojisi iki kaynaktan doğmuştur. Bu kaynakların ilki felsefeden ilham alan kişilik psikolojisi ve ikincisi ise sosyolojiyle yakından bağlantılı olan sosyal psikolojidir. İlk psikolojik değerler teorisinin yazarı Allport, Dilthey’in felsefesinden ve Spranger’in kişilik tipolojisinden (Lebensformen) yararlanarak önceki yaklaşıma öncülük etmiştir (Vernon & Allport, 1931). Durkheim (1897-1964) ve Weber (1905-1964) ise toplumsal yapıyı ve toplumsal değişimi açıklamak için değer kavramını bir araç olarak sosyolojik söyleme sokmuşlardır.

Schwartz (1992, 2009), değerlere ilişkin önceki psikolojik yaklaşımların çoğunda ortak olan beş değer özelliği bulunduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda değerler (1) duygularla bağlantılı inançlardır; (2) eylemi motive eden arzu edilen hedeflere atıfta bulunurlar; (3) belirli eylemleri ve durumların üzerindedirler; (4) eylemleri, politikaları, insanları ve olayları değerlendirmek için standartlar olarak hizmet ederler ve (5) önem sırasına göre sıralanmış nispeten kalıcı bir hiyerarşik sistem oluşturur.

## **EĞİTİM VE DEĞER KAVRAMI**

Değerler, günlük davranışlarımıza rehberlik eden ilkelerdir. İnsan davranışlarını yönlendirirler, hedefleri belirlerler ve bu hedefleri idealleştirirler. Değerler sayesinde belirli eylem ve durumları aşabilecek inançlar ve amaçlar gerçekleştirilebilir. Ondrejko (1998), değerlerin bireyin, örgütlerin ve toplumun davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda *değer* kavramının en doğru biçimde nasıl kazandırılacağı, nasıl geliştirileceği ve idame ettirileceği insan toplulukları açısından hayati bir öneme sahiptir (Obot vd., 2011). Bu da eğitim ve değerler arasındaki ilişki kurmanın ve sürdürmenin gerekliliğini doğurmuştur. Bireyin değer yönelimi, esas olarak eylemlerine ve davranışlarına yansımaktadır. Bu bağlamda sosyal bir varlık olan insanın değerleri mikro ve tamamen kişisel olmaktan uzaktır. Çünkü kişi aldığı her kararda toplumun genelini de etkilemektedir. Bu kelebek etkisi yaratabilecek durumlar için değerlerin eğitimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Kişi sahip olduğu değerler ile sosyal



ahlaki zorunluluklara yanıt vererek aslında sosyal taleplere cevap vermektedir (Obot vd., 2011). Eğitim ile kazandırılmış pozitif değerler ve bu değerlere sahip insanlar, toplumlarının nihai amaçlarını gerçekleştirmek ve sürdürmek için birer gerekliliktir (Johnston, 1992; Barone, 2004).

Dünya tarihi düşünüldüğünde değerler eğitimi vermek ve bu yolla toplumu iyileştirip geliştirmek eski çağ eğitimcilerinin hedefiydi (Bahtilla & Xu, 2021). İlerleyen zaman ve nüfus patlaması, bilim ve teknolojiadaki ilerleme, bilginin hızla yayılması, hızlı sanayileşme, kentleşme, BİT devrimi, liberalleşme, özelleştirme ve küreselleşme gibi medeniyetin birçok farklı yapısında meydana gelen çok yönlü değişimler toplumları oldukça dinamik hale getirdi. Ancak doğrunun diğer ucundaki büyüyen küresel yoksulluk, kirlilik, açlık, hastalık, işsizlik, sınıflaşma, çocuk işçiliği, cinsiyet eşitsizliği, kadınlara kötü muamele, şiddet, engellilik, doğal kaynakların sömürüsü ve benzeri pek çok olumsuzluk dünya üzerinde değer krizine neden olmaya başladı. Toplumdaki hızlı sosyo-ekonomik ve kültürel değişim, kalıtsal insani değerler sistemimizde alışılmadık çarpıklıklara neden oldu (Maikhuri & Shah, 2005). Bu nedenle içinde bulunduğumuz çağın sorunlarının üstesinden gelmek için bireyler arasında değerlerin aşılınması ve değerlerin eğitim sisteminde ve toplumda teşvik edilmesi son derece önemlidir (Scharmann, 1990; Palmer, 2010).

Tyree, Vance & Mcjunkin (1997)'e göre günümüz çocukları ve gençleri kafa karıştırıcı değerler dünyasıyla karşı karşıyadır ve saygı ve sorumluluğa dayalı ahlaki kararlar almayı öğrenmek için danışmanlığa ihtiyaç duymaktadırlar. Aydın & Gürler (2012)'e göre topluma ve zamana göre değişen değerler vardır ama tüm toplumlar ve zamanlar tarafından kabul edilen ortak insani değerler de bulunmaktadır. Değerlere verilen önemin daha zengin bir yaşam için temel oluşturduğu söylenebilir. İnsan öncelikle sosyal bir varlık olarak bilinmekte ve toplum içerisinde yaşayabilmek için bazı gerekliliklere sahip olduğu varsayılmaktadır. İşte tam da bu nedenle değerlere *değer vermek* ve hayatı buna göre düzenlemek toplum ve toplum hayatının en önemli gerekliliklerinden biri haline gelmiştir.

## DEĞERLER VE LİDERLİK

Değerler, herhangi bir örgütün bel kemiğidir. Örgütsel çıktılarının kalitesi üzerinde önemli bir etkileri vardır. Değerler örgütsel performansı, yeniliği ve esnekliği etkilemektedir. Ayrıca, üst düzey liderler tarafından sergilenen değerler ve davranışlar, örgütün tonunu ve kültürünü belirler (Graf, 2015). Makro düzeyde

değerler, ekonomik kalkınma, yaşam kalitesini artırma ve toplumsal huzur ve güven gibi konularda çok önemlidir. Collins & Porras (1996), çalışmalarında neden bazı örgütlerin (kamusal ve özel örgütler dâhil olmak üzere) uzun yıllar boyunca rakiplerinden daha yüksek performans gösterdiğini araştırmışlardır. Çalışmada birçok olasılık değerlendirilmiş, ancak uzun vadede başarılı olan örgütlerin, güçlü bir şekilde değerlere odaklandığını tespit edilmiştir. Araştırmaya göre başarılı örgütlerin önceden belirlenmiş ve ilan edilmiş değerleri destekleyen güçlü bir etik kültürleri bulunmaktaydı. Araştırmacılar ayrıca, bir örgütün değerlerinin faydalı bir etkiye sahip olması için oluşturulmasından ziyade keşfedilmesi gerektiğine dikkat çekmiş, lider ve takipçilerinin ortak bir amaçla benimsedikleri ve sürdürdükleri değerlerin daha kalıcı ve etkili olduğunu belirtmişlerdir. “Tasarım” değerler ne örgütlerin ne de lider ve takipçilerinin işine yaramaktadır. Bu nedenle değerlerin gerçek, inandırıcı ve içten gelmesi gerekmektedir.

Değerler, bir örgüte veya bir çalışma grubuna liderlik etmede önemli bir role sahiptir. Değerlere dayalı liderlik, tanımlanan hedeflere ulaşmak için inançların değil, değerlerin rolünü vurgular (Klein, 2002). İnançlar geçmişte atıfta bulunduğu benzer durumlarla ilgilenir, değerler ise geleceğe dair beklenen istekliliği yansıtırlar (Barrett 2006). Bu varsayımdan yola çıkarak, değerler hem bağlamların hem de deneyimlerin temelini oluşturur. Bu nedenle, liderlerin daha önce yaşamadığı karmaşık durumlarda da karar vermelerini sağlayabilirler. Değerler, arzu edilen bir gelecek yaratmaya yönelik bilinçli eylemleri sağlarlar (McCuddy, 2008). Dolayısıyla değerler yeni durumlara uyarlanabilir ve geçmiş durumlardan bağımsızdırlar (Mussig, 2003; McCuddy, 2008).

Değerlere dayalı liderlik tüm örgütlerde uygulanabilir çünkü değerler lider tarafından örgüt içinde bir kez açıklığa kavuşturulduktan sonra öznel, kişilerarası ya da politik süreçleri nasıl etkilediği kolaylıkla incelenebilir (Prilleltensky 1999; Marschke, Preziosi & Harrington, 2009). Hem özel hem de kamu örgütlerindeki liderler, değerleri aracılığıyla liderlik etmeyi ve örgütlerindeki kültürleri şekillendirmeyi bilinçli bir şekilde taahhüt ederek toplumu geliştirme ve desteklemede çok önemli bir rol oynayabilirler. Değerlere bağlı bir lider, davranışları ile örgütten başlayarak toplumu şekillendirebilir ve kolektif bir enerji yaratarak takipçilerini daha iyiye kanalize edebilir (Byun, Sung & Park, 2018). Bir örgütün çalışanlarının tatmin olma ve sadakati üzerindeki en etkili bileşenlerden birisi sahip olunan değerlerdir. Değerler sayesinde takipçiler, lidere ve örgüte daha adanmış hale gelir ve örgüt içi tükenmişlik azalır. Sağlam bir değer sistemine ve daha yüksek amaçlara sahip olan örgütler, yaşamın normatif yönlerine daha fazla

önem atfeder ve uzun vadede daha sürdürülebilir ve verimli olabilirler (Martin & Roland, 2002).

Temel değerler, bir örgütün davranış ve inanç sistemini temsil etmektedir (Jennings, Mitchell & Hannah, 2015). Örgüt varlığını sürdürebilmek için doğru hareket tarzını seçmeli ve uygulamalıdır. Bunun için de bir evrensel ilkeler ve standartlar dizisine ihtiyaç duymaktadır. Değerler burada devreye girer. Örgüt ve lider için bir yol haritası haline gelirler (O'Toole, 2008). Temel değerler, insanların ne yaptığını ve örgütlerin neyi temsil ettiğini açıklar ve gerekçelendirirler. Bunlar, ideoloji ve amaç güdümlü oldukları için hem örgütün hem de liderin vizyonunu etkilerler. Bu nedenle, temel değerler üzerinde çalışmak ve bunları örgütsel ortamında uygulamak, bir örgütün vizyonunu oluşturmak ve netleştirmek için büyük önem taşımaktadır. Kısaca değerler, örgütler için temel, kalıcı ve yol gösterici ilkelerdir (Collins & Porras, 1996).

## **DEĞER TEMELLİ LİDERLİK VE İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde değer temel liderlik ile ilgili bazı yurt için ve yurt dışı çalışmaları yer verilmiştir. Söz konusu çalışmalar farklı alanlarda, farklı amaçlar ve farklı değişkenler ile uygulanmıştır.

Değer ve inanç terimleri alan yazın açısından incelendiğinde birbirlerinden farklıdırlar. Değerler ve inançlar arasındaki bu ayrım, manevi liderlik ve değerlere dayalı liderlik arasındaki farkı anlamaya yardımcı olur (Jennings vd., 2015). İnançlar çoğunlukla geçmişe atıfta bulunduğu benzer durumlarla ilgilenmektedir, değerler ise geleceğe dair beklenen istekliliği yansıtmaktadır (Cameron, 2011). Bu varsayımdan yola çıkarak, değerler hem bağlamın hem de deneyimlerin temelini oluşturmaktadır. Liderler daha önce tecrübe etmedikleri, karmaşık durumlarda da karar verebilmek, örgütü ve takipçilerini etkileyebilmek için değerleri kullanılabilirler. Değerler, istekliliği ve beklenen deneyimi yansıtan bir gelecek yaratmaya yönelik bilinçli eylemleri mümkün kılabilir. Dolayısıyla inançlardan farklı olarak değerler yeni durumlara uyarlanabilir ve geçmiş durumlardan bağımsızdırlar (Barret, 2006).

Crumpton (2011), araştırmasında liderlik teorilerinin dört kuşaktan evrildiğini açıklamaktadır. Çalışmaya göre ilk nesil, "lider kimdir?" sorusu ile büyük liderin ve karizmatik liderliğin özelliklerini araştırmaktadır. İkinci nesil, "liderin ne yaptığına" odaklanmaktadır. Davranışsal liderlik teorileri bu anlamda ikinci nesle aittir. Üçüncü kuşak, durumsal liderlik teorilerinde olduğu gibi "liderliğin hangi koşullar altında etkili olabileceğine" odaklanmıştır. Son olarak dördüncü

kuşak liderlik teorisi, “liderlerin nasıl düşündüğü, davrandığı ve hareket ettiği” konularına odaklanmıştır. Değer temelli liderlik, bu kuşaktan gelen liderlik kavramlarından birisidir. Değer temelli lider, kendinin ve değerlerinin farkında olan liderdir. Bu lider, takipçilerinin tam güvenini kazanmak için değerleri ifade etme ve değerlere dayalı davranma konusunda yüksek özgüvene sahiptir (Robbins, Judge, Millett & Boyle, 2013).

Modern dünyada yönetsel problemler giderek daha karmaşık ve belirsiz hale gelmektedir. Böyle durumlarda liderler, takipçiler ve örgütler genellikle nasıl hareket edeceklerinden ve neyi, neden tercih edeceklerinden emin değillerdir. Messick & Bazerman (1996), çalışmalarında günümüz liderlerinin ahlaki bir mayın tarlasında çalıştığından, zararsız gibi görünen küçük bir kararın bile her an örgütsel bir patlama neden olabileceğinden ve bu patlamanın sadece karar verici makama değil aynı zamanda *mahalledeki* herkese zarar verebileceğinden bahsetmektedir. Bu nedenle, sadece sonuç odaklı eylemler ve ‘*başarıya giden yolda her şey mübah*’ anlayışı yerine değerlere ve ilkelere dayanan bir felsefenin modern örgütler için çok daha gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Barret (2006)’nın, belirttiği gibi etik ve değerler, örgütlerde dürüstlük, istikrar ve gelecek beklentileri konusunda belirli bir ‘*garanti*’ sağlayabilir. Değerlerin sadece liderin davranışlarını değil aynı zamanda takipçilerinin ve örgütün de performans ve sürdürülebilirliği üzerindeki etkileri nedeniyle benzersiz olduğu söylenebilir (Blanchard, O’Connor & Ballard, 1997).

Bir örgütte bulunan üyelerin inançlarını, varsayımlarını, amaçlarını ve değerlerini pekiştirmek için özünde kişisel düzeyi ilgilendiren dürüstlük, bütünlük, adalet ve hakkaniyet gibi değerlerin örgütsel değerlere dönüştürülmesi gerekmektedir (Indrani, 2012). Değer temelli liderlik bu anlayışı mümkün kılmanın ve hayata etkili bir şekilde geçirmenin yollarında birisidir. Değerler paylaşılıp özümsemeye başladığında hem her takipçinin kişisel gelişimine ve başarısına hem de örgütün sürdürülebilir ve etkin olmasına katkıda bulunabilmektedir (Kabanoff & Holt, 1996; Indrani, 2012; Porter & Kramer, 2011).

Değer Temelli Liderlik, örgütlerde üç stratejik faktörün varlığını vurgulamaktadır (Porter & Kramer, 2011). Bunlar;

- Etkinlik, yani bireysel ve ortak hedeflere ulaşılmasını değerlendirme olanağı,
- Değişimin ilgili tarafları nasıl etkilediğini anlamaya sağlayan bir etik anlayış,
- Uzun vadede değerlerin özümsemesi için gerekli zamandır.

Bush & Murdock’a (2017) göre değer temelli liderlik, örgütlerin değerlerine ve yüksek etik standartlarına bağlı olan hedef belirleme, problem çözme, dil

oluşturma ve değer geliştirme etkileşiminin bir sonucudur. Bu liderlik modeli, bireysel düzeyde, grup düzeyinde ve örgütsel düzeyde uygulanabilmektedir. Dolayısıyla hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşmada değerler hem lider hem de takipçileri için sorumluluk, yardımseverlik, diğerkamalık gibi sadece örgütün değil herkesin iyiliğine olacak özellikleri, inançlardan bağımsız olarak sahiplenmeyi içermektedir (Alrağhas, 2015). Değerler, gerçekten de bir örgüte veya bir çalışma grubuna liderlik etmede temel bir role sahiptirler (Johnson, Lanaj & Barnes, 2014).

Değer temelli liderlik; dürüstlük, güçlendirme ve sosyal sorumluluk gibi temel ahlaki ilkelere ve değerlere dayalı liderliği ifade etmektedir (Reilly & Ehlinger, 2007). McCuddy (2008), bu tanıma ek olarak değer temelli liderliğin, örgüt liderini dürüstlük, güvenilirlik, adalet ve özen gibi normatif olarak uygun erdemlerle meşru ve güvenilir bir rol model haline getirdiğini belirtir. Bu tanımdan yola çıkılarak model yalnızca lideri ve/veya örgütün birtakım değerlere sahip olmasını değil aynı zamanda örgütün tüm paydaşlarının da kişilerarası ilişkiler bazında sürece dâhil edilmesini içermektedir.

Tüm bu tanımlara bağlı olarak değer temelli liderliğin tüm örgütlerde -kamusal ya da özel- uygulanabilir olması dikkat çekicidir. Çünkü değerler bir kez belirlenip açıklığa kavuşturulduktan sonra lider örgüt misyonunu bu çerçevede doğrultusunda hazırlayabilir ve değerler yardımıyla özne, kişilerarası ve politik süreçlerin örgütsel bir vizyonun gerçekleştirilmesini nasıl etkilediğini hatta kolaylaştırdığını açıklayabilir (Santhi, 2016). Bu öncüllerden yola çıkıldığında, Değer Temelli Liderliğin, dâhil olduğu tüm örgütlerde herkes için avantajlar ürettiğini söylemek mümkündür. Çünkü bu modelde (i) lider takipçilerine saygı duyar, onları dinlemeye ve onlara güvenmeye isteklidir, bir rol modeldir ve (ii) astlar onu güven ve sadakatle takip eder. Takipçileri ile sürekli bir ilişki, liderin değerler sistemini birlikte çalıştığı tüm örgüt üyelerine aktarmasına izin vermektedir. Bu, değerlere dayalı liderliğin temel bileşenlerinden birisidir (Fry, 2003). Bu bakış açısı, örgüt üyelerinin hem birbirlerine hem de içinde buldukları topluma yardımcı olabilmelerini sağlamaktadır, bu da bir örgütü güçlü bağlarla birbirine bağlanmış, gerçek bir değerler topluluğuna dönüştürür. Bu değerler, en çok değer sahibi ve paylaşımcı bir lider aracılığıyla iletilebilirler (Sterne & Coleman, 2015).

Kavathatzopoulos & Rigas (2006), değer temelli liderleri; psikolojik olarak yetenekli, çatışmalar konusunda tüm taraflar için mümkün olan en iyi şekilde karar alabilen, nasıl düşüneceğini ve nasıl karar verebileceğini bilen kişiler olarak tanımlar. Çünkü değerler; zor kararları uygulamada, örgüt içi istikrarı sürdürmede, takipçiler arasında özgüven ve isteklilik yaratmakta etkilidirler. Bu da değer temelli liderliği örgüt için etkin bir yönetim modeli haline getirmektedir.

Değer temelli liderlik yetkinliği, liderin; eylemleri, değerleri ve etik kodları takipçilerine ve dolayısıyla örgüte ne oranda iletebildiği ile açıklamaktadır (Bass & Steidlmeier, 1999). Bu liderlik modelinde yorumlama ve iletişim gereklidir, çünkü takipçiler çalışma arkadaşlarının ya da yöneticilerinin benimsediği değerler konusunda çelişkili ve belirsiz sinyaller verebilirler. Bu yüzden örgütsel değerlerin somutlaştırılması örgütün iyiliğine olacaktır (Fernandez & Hogan, 2002). Ayrıca, bu modelde, her adımında karşılaşılan güçlükler için liderlere bazı gelişimsel eylemler önermek mümkündür (bkz. Tablo 6). Değer temelli liderliğin adımları sol tarafta, liderler için öneriler ise sağ tarafta verilmiştir. Tabloda vurgu liderin ahlaki özellikleri üzerinde değil liderlik eylemleri üzerindedir.

**Tablo 2. Değer Temelli Liderlik Bazında Liderlik Uygulamalarına Yönelik Öneriler**

DTL Adımları	Liderlerin Görevleri için Öneriler
<b>Değer Duygusu</b>	Açık iletişim kanalları kullanılarak takipçiler değer ve etik konusunda bilgilendirilmelidir. Takipçilerin ihtiyaçlarını dinlenmeli ve bu ihtiyaçlar değerlere ve etik ilkelere dönüştürülmelidir. Kalıcı değerler ile kısa vadeli operasyonel hedefler arasında bir denge kurulmalıdır.
<b>Değer Farkındalığı</b>	Kalıcı etik ilkeler ve değer dönüşümü üzerine tartışma ortamları oluşturulmalıdır. Özellikle örgüt büyüdüğünde değerler, etik kodlar ve prosedürler kurumsallaştırılmalıdır. Değerler ve etik stratejik açıdan önemli işlev ve hizmetlere dahil edilmeli, izleme, geri bildirim ve değerlendirme sistemlerine yer verilmelidir.
<b>Değerleri uygulamaya koyma yeterliliği</b>	Değerler ve etik kodlarda güven oluşturulmalıdır. Rakip değerler koordine edilmeli ve fikir birliğini sağlamak için fırsatlar yaratılmalıdır. Değerler operasyonel hale getirilmelidir. Değerlerin paylaşılacağı, tartışılacağı ve üzerinde anlaşmaya varılabileceği farklı örgüt hiyerarşisi seviyelerinde değer platformları oluşturulmalıdır.

DTL (Değer Temelli Liderlik) (Çeviri: E. TUNÇER GÜNAY).

Değer temelli liderlik, zamanın ve kültürün bir yan ürünü olarak gelişmiştir (Sashkin & Rosenbach, 2001). Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreği ile birlikte ortaya çıkan ve halen devam eden, özellikle büyük örgütlerde (şirketler, vakıflar, devlet kurumları, özel kuruluşlar vb.) görülen büyük etik skandallar ile birlikte mali yolsuzluklar, kurumsal iflaslar, giderek artan ahlak dışı uygulamalar değer ve

ilkelerin önemini bir kez daha vurgulamıştır (Fernandez & Hogan, 2002). Tüm bu örgütsel olumsuzlukları ortadan kaldırmanın yolu olarak toplumsal değerlere sahip ve bunları uygulamaya koyabilen liderlere ve bu yönde bir liderlik anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Değer Temelli Liderlik bu ihtiyaca cevap verebilecek, kökleri prensiplere ve ahlaki temellere dayanan bir liderlik modelidir.

Kıral (2023), ilgili araştırmasını ABD'nin Ohio eyaletindeki ve Türkiye'deki ortaokullarda görev yapan yöneticilerin söylem, davranış ve uygulamalarını ortaya koymak, değerler eğitimi açısından değerlendirmek ve iki ülkeyi karşılaştırmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiş; ilk aşama 2018-2019 yıllarında Türkiye'de, ikinci aşama ise 2020-2022 yılları arasında ABD'de yapılmıştır. Her iki ülkeden de toplam 24 öğretmen (12 Türkiye ve 12 ABD) katılmış, araştırma sonucunda iki ülke arasında bazı benzerlik ve farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Seewann & Verwiebe (2020), araştırmalarında değerler, değerler eğitimi ve değer temelli yöneticilik kavramlarına teorik tanımlardan ziyade değerleri anlama, tanıma ve ilişki kurma açısından ele almıştır. Bu çalışma, odak grup görüşmeleri aracılığıyla bu kavramların öznel yorumlarını incelemiş ve değerlere ilişkin farklı görüşlerin altı boyutunu ayıran Değer Kavramsallaştırma Ölçeği'nin geliştirilmesine ilişkin raporlar sunmuştur. Araştırma sonucunda değerlere ilişkin görüşlerin katılımcılar arasında önemli ölçüde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Zydzianaite (2018), çalışması tanımlayıcı teorik araştırmaya dayanmaktadır ve 'liderlik değerleri' ve 'değerlere dayalı liderlik' gibi iki kavrama odaklanmaktadır. Literatür taramasının amacı liderlik değerleri ve değerlere dayalı liderlik hakkında genel bir çerçeve çizmektir. Çalışmada değerlere dayalı liderlik on dört değer ve üç birleştirici yön üzerinden tartışılmaktadır.

Berson & Oreg (2016), okulların, çocukların değerlerini etkileyip etkilemediği ve etkiliyorsa nasıl etkilediği konusunda bir araştırma yürütmüş ve okul müdürlerinin öğrencilerin değerlerinin gelişimindeki rollerini incelemişlerdir. Çalışmada okul ikliminin aracılık etkisi yoluyla okul müdürlerinin değerleri ile öğrencilerin değerlerinde meydana gelen değişiklikler arasında bir ilişkinin olduğu hipotezini öne sürülmüş ve bu bağlamda 252 okul müdürü, 3.658 öğretmen ve 49.401 öğrencinin katıldığı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada yapısal denklem modelleme analizi kullanılarak hipoteze genel destek sağlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular okulların ve okul yöneticilerinin akademik başarının ötesinde çocuklar üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.



Obot, Akpan & Essien (2011), tarafından yürütülen çalışma nitel bir araştırma olup amacı öğretmenlerin okullarda kazandırmak istedikleri değerlerin belirlenmesi ve bu değerlerin belirli kategoriler altında sınıflandırılmasını sağlamaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde düzenlenmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, nitel araştırma tekniklerinde yaygın olarak kullanılan içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilere kazandırılacak değerler içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmaktadır. İçsel değerler dini, kişisel, hümanist ve ailevi değerler olarak sınıflandırılırken, dışsal değerler çevresel, ulusal, bilgiye dayalı ve geleneksel değerler olarak sınıflandırılmaktadır.

Cameron (2011), çalışmasında değer temelli liderlik uygulamasını ve bunun vatandaşlık eğitimi üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Bu çalışma, pragmatik bir paradigma epistemolojisi kullanan açıklayıcı sıralı karma yöntem yaklaşımını içermektedir. Çalışma, 50 okul müdürü ve 50 okul öncesi öğretmeninden veri toplamak için ölçeğin kullanıldığı nicel aşamayla başlamış ve ikinci aşamada, ilk aşamadaki değişkenlerin arasındaki ilişkiyi anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin sanal öğrenme ve öğretme becerileri konusunda kendilerini geliştirmelerini, okul müdürlerinin ise vizyon ve açık düşünme gibi değerler ve stratejik liderlik becerileri kazanma konusunda hizmet içi eğitimler ve seminerlerden faydalanabileceklerini önermektedir.

Lietz ve Matthews (2006), öğretmenler ve okul yöneticilerinin değerlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırdıkları bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, eğitim dilinin İngilizce olduğu uluslararası bir Alman üniversitesinde lisans eğitimine devam eden 207 öğrenciden oluşan bir gruptan elde edilen veriler, eğitim paydaşlarının çeşitli değerlerinin öğrenci performansını nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Çalışmada, Portre Değerleri Anketi (PVQ) ile ölçülen öğrencilerin değerleri ve Çalışma Süreci Anketi (SPQ) ile ölçülen öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin; eğitim aldıkları bölüm, cinsiyet, yaş gibi değişkenler ile öğrenim yaklaşımları ve değerler arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

## **DEĞER TEMELLİ LİDERLİĞİN ALT BOYUTLARI VE TEMEL ÖZELLİKLERİ**

### **1. Evrensel Değerler**

Modern teknoloji ve ekonominin hızlı gelişimi, uluslararası ticaret ve kültürler arası iletişimdeki akıl almaz büyüme ile birlikte küreselleşme tüm insanlık için



yadsınamaz bir gerçek haline gelmiştir. Küreselleşme, devasa bir köy haline gelen dünyada insanlara faydalar sağlamakla birlikte anlaşmazlıkları ve çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Tüm bu olumsuzluklardan nasıl kaçınılacağı veya en azından nasıl minimuma indirileceği konusu, dünyanın kalıcı barışı ve sürdürülebilir kalkınması bağlamında bir zorunluluktur. Bunu mümkün kılmak ve bir diyalog platformu oluşturmak için küresel etik ve evrensel değerler gittikçe büyüyen bir gereklilik haline gelmiştir (Lederach, 2005). Bir değer, tüm insanlar ve/veya insanların büyük bir çoğunluğu için aynı öneme veya etkililiğe sahipse evrensel bir değer olarak kabul görmektedir (Schwartz, 1992).

Evrensel değerler, deontolojik ve teleolojik olarak ahlak teorilerinde ve ahlak felsefesinde farklı bir rol oynamaktadır (Bugental, 1984). Bu değerler, bireyi toplumla birleştiren ve insan ile dünya arasında bir birlik yaratan hayati derecede önemli bileşenlerdir. Uygarlıkların gelişimi mümkün kılan da bu birlikteliktir. Ulusal kimliğin korunmasıyla birlikte evrensel değerlerin aşılması, tüm önemli alanlarda olduğu gibi eğitimde de bir gereklilik haline gelmiştir (Sashkin & Rosenbach, 2001). Modern eğitim anlayışının sürdürülebilir ve etkili olabilmesinin yolu öğrencilerin kişilik gelişimi ve evrensel değerleri kazanması ile doğrudan bağlantılıdır (Kolesnikov, 2013).

Değerler, özellikle din, dil, ırk, millet ya da cinsiyet farkı gözetmeksizin kabul görmüş ve içselleştirilmiş evrensel değerler, tutumların, görüşlerin ve eylemlerin üzerine inşa edildiği bir çerçeve sağlamaktadır. Hofstede (2001), çalışmasında etkili okulları; bu değerleri benimseyen ve öğreten aynı zamanda evrensel değerlerin okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler, okul personeliyle gibi tüm paydaşlarca içselleştirildiği yerler olarak tanımlamaktadır. Nikitina, Licznarska, Ozoliņa-Ozola & Lapina, (2023) ise okul politikaları ve uygulamalarında açık bir değerler dizisine sahip olmanın davranış ve güvenliği geliştirdiği, şiddet ve zorbalık gibi kabul edilemez davranışları azalttığını gözlemlemiştirler.

Reese (2017), eğitim sistemi içerisinde farklı milletleri, kültürel normları ve gelenekleri temsil eden paydaşların bulunmasının kaçınılmaz olduğunu ve bu yüzden özellikle okullarda eşitlik ilkesinin tavizsiz bir biçimde gözetilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Mantıksal ve teorik olarak bu ifade, her bireyin başarılı ve mutlu bir hayat yaşaması için fırsatların korunmasını gerektirmektedir. Okul bu imkânın sağlanması için ortak bir paydadır. Bu nedenle evrensel değerlerin eğitim ortamında yer bulması hayatidir (Cabansag, 2014). Kalandia (2004), evrensel değerler konusunda bir fikir birliği olmasının çok mümkün görünmediğini ancak *iş birliği, özgürlük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçak gönüllülük ve birlik* gibi kabul görmüş evrensel

değerlerin ailede, örgütlerde, sosyal ve politik alanlarda, bilimsel ve teknik yaratıcılık alanlarında ve özellikle *okullarda* ilişkileri ve etkileşimleri belirlediğini, iyileştirdiğini ve nesilden nesile aktarılmasının sağlandığını ifade etmiştir.

## 2. Bireysel Değerler

Değerler, kişinin karakterinin ve sosyal kimliğinin inşasına katkıda bulunana en önemli etmenlerdendir. Bir bütün olarak, bireysel değerler, kişinin yaşamının tüm yönlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Gamage vd., 2021). Bireysel değerler kavramını anlamak karmaşık bir süreçtir. Farklı örgütsel, sosyal ya da kültürel seviyelere göre bireysel değerlerin değişiklik gösterdiği varsayılsa da (Schwartz, 2007), en yalın haliyle bireysel değerler kişinin bağlı olduğu ve davranışlarını etkileyen/şekillendiren değerler olarak tanımlanabilir (Puxty vd., 1994). Rokeach'a (1973) göre ise bireysel değer, kişinin kendini adadığı, toplumsal anlamda zıt yönde kararlar alındığında bile arkasında durduğu, varoluşunu anlamlandıran uzun vadeli inançlardır. Bu değerler dakiklik ve nezaket gibi en basit biçimlerden öz-yönetim, evrenselcilik ve diğerkamalık gibi iddialı biçimlere kadar değişiklik gösterebilir. Ancak farklı görüş ve iddialardaki ortak nokta Schwartz'ın tanımladığı haliyle, bireysel değerlerin altı ana özelliğinin bulunmasıdır;

- (a) bireysel değerler duygulanımla ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır,
- (b) bireysel değerler eylemi motive eden hedefler ile ilişkilidir,
- (c) belirli eylemlerin ve durumların üzerindedirler,
- (d) bireysel değerler kişinin standartları haline gelir ve kişiye bu şekilde olarak hizmet ederler,
- (e) bireysel değerler kişiden kişiye değişebilir ve önem sıraları farklılık gösterebilir,
- (f) kişinin sahip olduğu değerlerin önemi deneyimleri ile şekillenir (Schwartz, 1992).

Schwartz (1992), Bireysel Değerler Teorisinde birçok değerın insanlar için aslında evrensel gerekliliklere dayandığını ancak motivasyon içeriklerinde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Aşağıdaki tabloda Schwartz'ın teorisine göre bireysel değerlerin neler olduğu ve bu değerlerin motivasyon kaynakları gösterilmiştir<.

**Tablo 3. Değerler ve Motivasyon Kaynakları- Schwartz'ın Bireysel Değerler Teorisi**

<b>Değer</b>	<b>Motivasyon Kaynakları</b>
<b>Uyum</b>	Başkalarını üzecek, onlara zarar verecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edebilecek eylemlerin, eğilimlerin ve dürtülerin kısıtlanması. (uyumlu, disiplinli, kibar, anne babaya ve büyüklere saygılı, sadık, sorumlu)
<b>Gelenek</b>	Kişinin kültürünün veya dininin sağladığı gelenek ve fikirlere saygı, bağlılık ve kabul. (ılımlı, ruhani yaşama ve geleneklere saygılı, alçak gönüllü, adanmış)
<b>Hayırseverlik</b>	Kişinin sık sık kişisel temas halinde olduğu kişilerin refahını korumak ve geliştirmek istemesi. (yardımcı, dürüst, bağışlayıcı, sorumlu, sadık, gerçek dostluk)
<b>Kendini Tanıma</b>	Bağımsız düşünce ve eylem, seçme, yaratma, keşfetme. (yaratıcılık, özgürlük, kendi hedeflerini seçme, meraklı, bağımsız, kendine saygı, zeki, mahremiyet)
<b>Harekete Geçme Arzusu</b>	Hayatta heyecan arama, yenilik ve meydan okuma. (Hayatta anlam arama, heyecan, cesaret)
<b>Hazcılık</b>	Kendisi için zevk veya duyuşsal tatmin. (zevk, hayattan zevk alma, kendini sevme)
<b>Başarı</b>	Sosyal standartlara göre yeterlilik gösterme ve kişisel başarı. (hırslı, başarılı, uyumlu, etkili, zeki, kendine saygısı olan, sosyal)
<b>Güç</b>	İnsanlar ve kaynaklar üzerinde sosyal statü, prestij, kontrol ve hakimiyet (otorite, zenginlik, sosyal güç)
<b>Güvenlik</b>	Toplumun, ilişkilerin ve benliğin güvenliği, uyumu ve istikrarı. (Kişinin, ailesinin ve ulusunun güvenliği, toplumsal düzen, iyiliklerin karşılıklılığı)
<b>Evrenselcilik</b>	Tüm insanların refahı ve doğa için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma. (açık fikirli, sosyal adalete inanan, eşitlikçi, barış yanlısı, doğayla bütünlük, akıl, çevreyi koruma)

(Çeviri: E. TUNÇER GÜNAY)

Son yıllarda özellikle gençler arasında değerlerin erozyona uğradığına dair artan bir endişe bulunmaktadır ve bu endişenin boyutu gittikçe artmaktadır. Aynı zamanda bireysel değerlerin geliştirmesinin sağlanması ve kolaylaştırılması

ihtiyacı, eğitim alanındaki en büyük zorluklardan bir haline gelmiştir (Gamage vd., 2021). Maddi konfora, kolay kazanılan paraya, üne ve başarıya verilen değerler etkileri günümüzün genç kuşağına belirgin bir şekilde yansımaktadır (Veugelers & Vedder, 2003; Tarabashkina & Lietz, 2011; Branson vd., 2015). Bu nedenle, bu yeni yüzyılda hoşgörü, sosyal adalet, açık fikirlilik, empati ve başkalarına saygı gibi değerlerin geliştirilmesinde eğitim örgütleri genelinde okulların ve eğitim liderlere büyük bir görev düşmektedir.

Değerlerin farkına varmak, onları kişilik özelliği olarak benimsetmek ve sergilemek eğitimle yakından ilişkili olduğundan, toplumların devamlılığını sağlamak için değerler eğitimine günümüzde daha fazla önem verilmesi gerekmektedir (Popa, Marius, Laurentiu & Oana-Alina, 2013). Eğitimin, öğrencinin ahlaki, manevi ve sosyokültürel hayatını şekillendirmedeki işlevleri aynı zamanda davranışlarını, tutumlarını ve başarılarını da uzun vadede etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin tepkilerini anlayarak ve öğrenme sürecini zenginleştirerek kazandırılacak değerler hem bireysel hem de toplumsal ve evrensel anlamda iyileştirmeler sağlayacak ve dünya refahını doğrudan etkileyebilecektir.

### **3. Manevi Değerler**

Manevi değerlerin ahlaki boyutu, hukuki kavramların dışında irade özgürlüğü kavramına ve özgür kabule, bilinçli seçime ve bunun sorumluluğunu taşıyabilme yeteneğine dayanmaktadır. Manevi değerler sosyal yaşam odaklıdır (Palmer & Finlay, 2003). Marx ve Engels insanların eylemlerinden ancak onları tam bir irade özgürlüğü ile gerçekleştirmişse sorumlu olduğundan ve her ahlaksız eyleme direnmenin ahlaki bir görev olduğundan bahsetmişlerdir (Brenkert, 1977). Bu nedenle, manevi değerler, özgürlüğün toplumsal karakterini tanımlama bağlamında çok önemlidirler. Manevi değerler, insan bilincinin görev, insanlık, iyilik, adalet, nezaket, dürüstlük ve inanç gibi ideal kategorilerini oluşturmaktadır (Schroeder, Chatfield, Singh, Chennells & Herissone-Kelly, 2019).

İnsanlar manevi değerlerini; değerler sistemi, kendileri hakkındaki fikirleri ve davranışları yoluyla belirlerler. Kişinin manevi değerlerine tabi olan iç dünyası ve onun ahlaki-psikolojik potansiyelini yansıtmaya konusundaki apriori yeteneğidir (Schwartz, 2012). Çoğunlukla 'din' kavramıyla bağlantılı olarak ele alınan manevi değerler, herhangi bir inanç sistemine doğrudan bağlı değillerdir. Bu değerler, belli bir dine inananlardan herhangi bir inancı olmayanlara kadar herkes için önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle günümüzde manevi değerlerin tanımı genellikle dinden bağımsız olarak hümanist psikolojiyle derinden ilişkili bir terim olarak kabul görmektedir. İçsel benlik, başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurabilme, inanç,

umut ve sevgi bu değerler arasında sayılabilirler (Issa & Pick, 2011).

Manevi değerler, diğer insanlara ve kendisine yönelik anlamsal varlıklardır. Bu yüzden her zaman iki özne arasındaki duygusal temasla bağlantılıdır (Schroeder vd., 2019). Başkalarının duygularını doğru şekilde tahlil edebilmek, iç durumunu anlayabilmek çoğunlukla manevi değerler ile mümkün olmaktadır. Buna göre, başkalarının deneyimlerine duygusal olarak yanıt verme, merhamet, hoşgörü gösterme, duygusal ifadeyi bir iletişim aracı olarak kullanma, duyguları belirli bir amaç doğrultusunda ifade etme, kendini kontrol edebilme yeteneği de doğrudan manevi değerler ile bağlantılıdır (Yasuno, 2008).

Manevi değerlerin çoğunlukla oto-kontrol ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Bigdeloo & Dasht Bozorgi, 2016). Bu nedenle erken yaşlardan itibaren kazandırılmaya başlanacak manevi değerler kişinin gelecekteki yaşamını iyileştirecek etkilere sahiptir. Okullar ve aileler bu anlamda öğrencilere rehberlik edebilmelidir. Okul ortamında öğrencinin kendini kontrol etme yetisi ve davranış biçimleri büyümekle birlikte değişmektedir. Hem toplumsal hem de öz bilincin geliştiği bu dönemlerde eğitim liderlerine ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Copley, 2000; Erricker & Erricker, 2000; Nazam & Husain, 2016). Manevi değerler, her şeyden önce bireyin inançlarına, görüşlerine, ihtiyaçlarına, güdülerine, duygularına ve etkileşimlerine yansıyan özellikleridir. Bu değerlere sahip olmak çocuğun çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, empati yeteneğini geliştirebilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu becerilerdir (Branson vd., 2015).

Kişilik gelişimin büyük bir kısmının zemini olan okullar manevi değerlerin kazandırılması ve içselleştirilmesi noktasında da birer mihenk taşıdır. İnsan aklının idealleştirilmesi, manevi dünyanın ve kültürün zenginleştirilmesi, olumlu sosyal dönüşümlerin sağlanması ve yüksek ahlak için manevi değerlerin kazandırılmasında okullara, okul yöneticilerine ve öğretmenleri büyük görev ve sorumluluk düşmektedir (Matthews, Lietz & Darmawan, 2007; Zymianskyi, 2015).

#### **4. Millî Değerler**

Küreselleşme çağında ülkeler ekonomik, sosyal ve insani düzeylerde ilerlemelerini desteklemek için ulusal stratejilerini uygulamaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda liderler gelecek için vizyon oluşturur ve o vizyona ulaşmak için stratejiyi belirlerler; değişime öncülük ederler; takipçilerini (bu durumda vatandaşlarını) bu yönde motive eder ve ilham verirler. (Schwartz, 2009). *Bağımsızlık, adalet, güvenlik, barış ve demokrasi* gibi 'millî değerler' sosyal, ekonomik ve politik adalet

anlamına gelmektedir. Bu değerler sayesinde, ülkelerde düşünce, ifade, inanç ve ibadet hürriyeti ile statü ve fırsat eşitliği, bireysel haysiyetin korunması, ulusun birlik ve bütünlüğünün sürdürülmesi mümkün olabilir (Putnam, 1993).

Ülkeler nadiren homojen bir yapıya sahip topluluklardır. Toplular, çeşitli görevlerle, yeni zorluklarla ve gelişmeye eşlik eden değişim hızıyla başarılı bir şekilde başa çıkmak için çeşitli becerilere, bilgilere ve yenilikçiliğe ihtiyaç duymaktadır. Tam olarak eşitliğin sağlanmasının mümkün olmadığı bir yapıda belirtilen hedeflere ulaşmak için farklı gruplar arasında katalizör görevi görecektir yapılar ihtiyaç duyulmaktadır (Beetham, 2006). Millî değerlere bu bağlamda büyük görevler düşmektedir. Aynı toprak parçası üzerinde yaşayan ancak farklı ideolojilere, inançlara, etnik kökenlere ya da dinlere sahip bireyleri bir araya getirmenin yolu ülkede huzur ve barışı sağlayacak adalet, barış ve demokrasi gibi millî değerlerden geçmektedir. Ancak bu değerler sayesinde kültürel özerklik, ekonomik gelişme, bireysel inisiyatif ve pozitif bir iletişim ortamından bahsetmek mümkündür.

Millî değerler ulusal ve devlet yaşamının sürdürülmesinde rol oynayan en önemli ilke ve normlardandır (Finnemore & Sikkink, 1998). Devlet ideolojisi ve tüm milliyetçi düşünceler ile doğrudan bağlantılıdır (Lapid, 1994). Bu nedenle millî değerlerin güçlendirilmesi, ülkeleri küreselleşmenin olumsuz etkilerden koruma ve ulusal direncin güçlenmesine katkıda bulunma anlamında çok önemlidir. Güçlü bir ulusal karakter oluşturabilmek, eleştirel, yenilikçi ve yaratıcı birer birey olabilmek için millî değerlerin kazandırılmasında okullara ve eğitimcilere büyük sorumluluklar düşmektedir (Gamage vd., 2021).

Öğretmenler ve okul yöneticileri başta olmak üzere tüm eğitim örgütü paydaşları iyi vatandaşlar yetiştirmek için nesiller boyunca kaliteli eğitimi, kültürü ve değerleri sürdürmek zorundadır. Okulda kazanılan bu deneyimler, öğrencinin gelecekte kuracağı yaşamı ile doğrudan bağlantılıdır. Kazandırılacak millî değerler ile okullar ülkelerin geleceklerine doğrudan yatırım yapmakta, geleceğin vatandaşlarını ve liderlerini yetiştirmektedir (Lietz & Matthews, 2006).

## **KAYNAKÇA**

- Alraqhas, Y. (2015). Exploring value-based leadership in public careers. *Public Administration Review*, 75(5), 770–773.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar* (Vol. 3). Nobel Yayınları.
- Bahtilla, M., & Xu, H. (2021). The influence of Confucius's educational thoughts on China's educational system. *Open Access Library Journal*, 8, 1-17. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107370.7>

- Blanchard, K. H., O'Connor, M. J., & Ballard, J. (1997). *Managing by values*. Berrett-Koehler Publishers.
- Barrett, R. (2006). *Building a values-driven organization: A whole system approach to cultural transformation*. Butterworth-Heinemann.
- Barone, T. N. (2004). Moral dimensions of teacher-student interactions in Malaysian secondary schools. *Journal of Moral Education*, 33(2), 179-196.
- Bass, B., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 81-217.
- Beetham, D. (2006). *Parliament and democracy in the twenty-first century: A guide to good practice*. Inter-Parliamentary Union.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1997). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper Collins.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27(12), 1539-1549. <http://www.jstor.org/stable/26170299>
- Bigdeloo, M., & Dasht Bozorgi, Z. (2016). Relationship between the spiritual intelligence, self-control, and life satisfaction in high school teachers of Mahshahr city. *Review of European Studies*, 8(2), 210. <https://doi.org/10.5539/res.v8n2p210>
- Branson, C. M., Baig, S., & Begum, A. (2015). Personal values of school leaders and their manifestation in student behavior management: A district level study in Pakistan. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 107-128.
- Brenkert, G. G. (1977). Marx, Engels, and the relativity of morals. *Studies in Soviet Thought*, 17(201), 224. <https://doi.org/10.1007/BF00835245>
- Bugental, J. F. T. (1984). *The search for existential identity*. Jossey-Bass.
- Bush, T., & Murdock, A. (2017). *Value-based leadership in public professions*. Bloomsbury Publishing.
- Byun, J., Sung, T. E., & Park, H. W. (2018). Technological innovation strategy: How do technology life cycles change by technological area. *Technology Analysis and Strategic Management*, 30(1), 98-112.
- Cabansag, M. S. (2014). Impact statements on the K-12 science program in the enhanced basic education curriculum in provincial schools. *Journal of Arts, Science & Commerce*. Retrieved from [http://www.researchersworld.com/vol5/issue2/Paper\\_04.pdf](http://www.researchersworld.com/vol5/issue2/Paper_04.pdf) (Erişim tarihi: 23.09.2023).
- Cameron, K. (2011). Responsible leadership as virtuous leadership. *Journal of Business Ethics*, 98(1), 25-35.
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (1996). Building your company's vision. *Harvard Business Review*, 74, 65-78.
- Copley, J. V. (2000). *The young child and mathematics*. National Association for the Education of Young Children.
- Crumpton, M. A. (2011). The value of transparency. *The Bottom Line*, 24(2), 125-128.
- Dinibutun, S. (2020). Leadership: A comprehensive review of literature, research and theoretical framework. *Journal of Economics and Business*, 3, 44-64. <https://doi.org/10.31014/aor.1992.03.01.177>
- Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. Harper Business.
- Erricker, C., & Erricker, J. (2000). *Reconstructing religious, spiritual, and moral education*. Routledge.
- Fernandez, J., & Hogan, R. (2002). Values based leadership. *The Journal for Quality and Participation*, 25(4), 25-26.



- Finnemore, M., & Sikkink, K. (1998). International norm dynamics and political change. *International Organization*, 52(4), 887–917. <http://www.jstor.org/stable/2601361>
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 693-727.
- Gamage, K. A. A., Dehideniya, D. M., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 11(7), 102. <https://doi.org/10.3390/bs11070102>
- Graf, J. (2015). Preventing corruption by promoting trust: Insights from behavioral science. *Passauer Diskussionspapiere - Volkswirtschaftliche Reihe*, No. V-69-15. Universität Passau, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät.
- Hauen, F., Kastberg, B., Denager, M., Hjertaker, E., & Hjertaker, K. (1999). *Værdier på jobbet (Values on the job, in Danish)*. Peter Asschenfeldts Nye Forlag A/S.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hughes, R., Ginnett, R., & Curphy, G. (1993). *Public health nutrition*. Scholar Archive. (Erişim tarihi: 15.08.2023).
- Indrani, B. (2012). Importance of value education in modern time. *Education India: J. Q. Refereed J. Dialogues Educ.*, 1–9.
- Issa, T., & Pick, D. (2011). An interpretive mixed-methods analysis of ethics, spirituality and aesthetics in the Australian services sector. *Business Ethics: A European Review*, 20(1), 45-58.
- Joas, H. (2005). Die kulturellen Werte Europas. Einleitung. In *Die kulturellen Werte Europas*. Wiegandt.
- Johnston, C. (1992). What is social value? A discussion paper. Australian Government Publishing Service. [http://www.contextpl.com.au/wpcontent/uploads/2014/06/What\\_is\\_Social\\_Value\\_.pdf](http://www.contextpl.com.au/wpcontent/uploads/2014/06/What_is_Social_Value_.pdf) (Erişim tarihi: 15.08.2023).
- Johnson, R. E., Lanaj, K., & Barnes, C. M. (2014). The good and bad of being fair: Effects of procedural and interpersonal justice behaviors on regulatory resources. *Journal of Applied Psychology*, 99, 635-650. <https://doi.org/10.1037/a0035647>
- Jennings, P. L., Mitchell, M. S., & Hannah, S. T. (2015). The moral self: A review and integration of the literature. *Journal of Organizational Behavior*, 36(Suppl. 1), S104-S168.
- Kabanoff, B., & Holt, J. (1996). Changes in the espoused values of Australian organizations 1986–1990. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 201-219.
- Kalandia, I. D. (2004). The system of human values in dynamics and the dialogue of civilizations in the context of globalization. In *Proceedings of the International Symposium*, Zugdidi, Georgia, May 19-20. [www.kabbalah.info/forums](http://www.kabbalah.info/forums).
- Kavathatzopoulos, I., & Rigas, G. (2006). A measurement model for ethical competence in business. *Journal of Business Ethics Education*, 3, 55.
- Klein, S. (2002). *Ethical business leadership: Balancing theory and practice*. Peter Lang.
- Kolesnikov, A. S. (2013). Methodological trends of the study of continuing pedagogical education. *Cross-cultural Approach in Science and Education: Proceedings of the Annual International Scientific Seminar: Issue 8*, Novosibirsk State Pedagogical University, 4, 13.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership challenge* (5th ed.). Jossey-Bass.
- Lapid, Y. (1994). Theorizing the 'national' in IR theory: Reflections on nationalism and neorealism. In F. Kratochwil & E. Mansfield (Eds.), *International organization: A reader* (pp. 20-29). Harper Collins.



- Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Lietz, P., & Matthews, B. (2006). Are values more important than learning approaches? Factors influencing student performance at an international university. Available online: [https://works.bepress.com/petra\\_lietz/18/](https://works.bepress.com/petra_lietz/18/) (Erişim tarihi: 15.08.2023).
- Liska, A. E. (1990). The significance of aggregates for testing and conceptually linking macro and micro theories. *Social Psychology Quarterly*, 53, 292-301.
- Maikhuri, R., & Shah, A. (2005). Value education: Some reflections. *Experiments in Education*, 33(11), 9-12.
- Martin, M., & Roland, M. (2002). The new contract: Renaissance or requiem for general practice? *British Journal of General Practice*, 52, 243-246.
- Marschke, E., Preziosi, R., & Harrington, W. (2009). Professionals and executives support a relationship between organizational commitment and spirituality in the workplace. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 7(8).
- Matthews, B., Lietz, P., & Darmawan, I. G. N. (2007). Values and learning approaches of students at an international university. *Social Psychology of Education*, 10, 247-275.
- McCuddy, M. K. (2008). Fundamental moral orientations: Implications for values-based leadership. *The Journal of Values-Based Leadership*, 1(1), 3.
- Messick, D. M., & Bazerman, M. H. (1996). Ethical leadership and the psychology of decision making. *MIT Sloan Management Review*.
- Mussig, D. J. (2003). A research and skills training framework for values-driven leadership. *Journal of European Industrial Training*, 27(2/3/4), 73-79.
- Năstase, M. (2010). Developing a strategic leadership approach within the organizations. *Revista de Management Comparat Internațional*, 11(3), 454-460.
- Nazam, F., & Husain, A. (2016). Exploring spiritual values among school children. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3, 175. <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000175>
- Nikitina, T., Licznarska, M., Ozoliņa-Ozola, I., & Lapina, I. (2023). Individual entrepreneurial orientation: Comparison of business and STEM students. *Education Training*, 65(4), 565-586.
- Obot, I. M., Akpan, I. M., & Essien, E. E. (2011). Value clarification competence of primary pupils in Social Studies classroom in Akwa Ibom State, Nigeria. *African Journal of Culture, Philosophy and Society*, 242-251.
- Ondrejškovič, P. (1998). *Introduction to sociology*. Veda.
- Oppenheim-Weller, S., Roccas, S., & Kurman, J. (2018). Subjective value fulfillment: A new way to study personal values and their consequences. *Journal of Research in Personality*, 76, 38-49.
- O'Toole, J. (2008). Notes towards a definition of values-based leadership. *The Journal of Values-Based Leadership*, 1, 10.
- Ott, K. (2007). Article Prinzip/ Maxime/ Norm/ Regel. In M. Düwell, C. Hübenal, & M. H. Werner (Eds.), *Handbuch Ethik* (pp. 474-480). Stuttgart: Weimar.
- Palmer, C. (2010). Cultural traditions and the evolutionary advantages of non-innovation. In M. J. O'Brien & S. J. Shennan (Eds.), *Innovation in cultural systems: Contributions from evolutionary anthropology* (pp. 161-174). MIT Press.
- Palmer, M., & Finlay, V. (2003). *Faith in conservation: New approaches to religions and the environment*. The World Bank.

- Parry, K. W., & Meindl, J. R. (2002). *Grounding leadership theory and research: Issues, perspectives, and methods*. Information Age Publishing.
- Popa, D., Marius, B., Laurentiu, A., & Oana-Alina, B. (2013). Personal values and the professional or academic performance in the engineering professions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 10-1016/j.sbspro.2013.06.140.
- Porter, M., & Kramer, M. (2011). La creación de valor compartido. *Harvard Business Review*, 89(1), 32-49.
- Prilleltensky, I. (1999). Critical psychology foundations for the promotion of mental health. *Annual Review of Critical Psychology*, 1(1), 100-118.
- Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press.
- Puxty, A., Sikka, P., & Willmott, H. (1994). (Re)forming the circle: Education, ethics and accountancy practices. *Accounting Education*, 3(1), 77-92.
- Reese, S. R. (2017). Leadership core values and beliefs are keys to greatness. *Center for Management and Organization Effectiveness*. Retrieved from <https://cmoe.com/blog/great-leaders-have-specific-beliefs-and-core-values/> (Erişim tarihi: 29.09.2023).
- Reilly, A. H., & Ehlinger, S. (2007). Choosing a values-based leader: An experiential exercise. *Journal of Management Education*, 31(2), 245-262.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Santhi, S. (2016). Need of value education—Today is the hour. *International Journal of Advanced Research in Education and Technology*, 3, 28-29.
- Sashkin, M., & Rosenbach, W. E. (2001). A new vision of leadership. In W. E. Rosenbach & R. L. Taylor (Eds.), *Contemporary issues in leadership* (5th ed.). Westview Press.
- Schäfers, B. (2008). Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen Werte, Sinn. In H. Korte & B. Schäfers (Eds.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (pp. 23-44). Wiesbaden.
- Scharmann, L. C. (1990). Enhancing the understanding of the premises of evolutionary theory: The influence of diversified instructional strategy. *School Science and Mathematics*, 90(2), 100.
- Schroeder, D., Chatfield, K., Singh, M., Chennells, R., & Herissone-Kelly, P. (2019). The four values framework: Fairness, respect, care, and honesty. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15745-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15745-6_3)
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. In R. Jowell, C. Roberts, R. Fitzgerald, & G. Eva (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey*. Sage.
- Schwartz, S. H. (2009). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *109*, 173-219.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550.
- Stern, M. J., & Coleman, K. J. (2015). The multidimensionality of trust: Applications in collaborative natural resource management. *Society and Natural Resources*, 28(2), 117-132.

- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Tarabashkina, L., & Lietz, P. (2011). The impact of values and learning approaches on student achievement: Gender and academic discipline influences. *Issues in Education*, 21, 210-231.
- Trevino, L. K., & Brown, M. E. (2004). Managing to be ethical: Debunking five business ethics myths. *Academy of Management Perspectives*, 18(2), 69-81.
- Tyree, C., Vance, M., & McJunkin, M. (1997). Teaching values to promote a more caring world: A moral dilemma for the 21st century. *Journal for a Just and Caring Education*, 3(2), 215-226.
- Vernon, P. E., & Allport, G. W. (1931). A test for personal values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 231.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teaching and Teacher Education: Theory and Practice*, 9, 377-389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Wittmer, D. P. (2000). Ethical sensitivity in management decisions: Developing and testing a perceptual measure among management and professional student groups. *Teaching Business Ethics*, 4, 181-205.
- Yasuno, M. (2008). The role of spirituality in leadership for social change. *Spirituality in Higher Education Newsletter*, 4(3), 1-8.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Pearson Education.
- Zydzianaite, V. (2018). Leadership values and values-based leadership: What is the main focus? *Applied Research in Health and Social Sciences: Interface and Interaction*, 15, 43-58. <https://doi.org/10.2478/arhss-2018-0005>
- Zymianskyi, A. (2015). *Psychological conditions of the development of moral consciousness of adolescents* (Dissertation for a Candidate of Psychological Sciences), Drohobych State Pedagogical University.



## Bölüm 5

# İZ BIRAKAN ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARININ MORAL SERMAYE BOYUTLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Özgür Sami AKGÜL<sup>1</sup>  
Habib ÖZKAN<sup>2</sup>

### GİRİŞ

Hazırlanan eğitim programlarının verimli şekilde uygulanmasında, teknolojik imkânların sınıf ortamında etkin şekilde kullanılmasında ve belirlenen akademik hedeflere planlı bir şekilde ulaşılmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasında büyük önem taşır. Her ailenin manevi birer ferdi olan öğretmenler; ilgiyi, sevgiyi ve fedakârlığı çağrıştıran, otoritesine inanılan ve adaletine güvenilen kutsal bir mesleğin mensuplarıdır.

Öğretmenliğin özünde ahlak ve ahlaki idealler yatar. Öğretmenlerin ahlaki sorunlarla kuşatılmış olması, gelecek kuşakların sorumluluğunu onlara yüklemektedir (Haynes, 2014). Öğrencilerin aileden edindiği ahlaki davranış kurallarını sınıf ortamından toplumsal alana uyarlayan bir mesleğin mensubu olarak öğretmenler; milli ve evrensel değerlerin nesilden nesile aktarılmasında önemli yere sahiptir.

Eğitimin öznesi konumundaki öğretmenlerin geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisiyle yürütülen yetiştirilme süreci, günümüzde belirli akademik kriterlere göre gerçekleştirilmektedir. Ancak eğitime yönelik akademik alan yazın kimi zaman öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara çözüm bulmada yetersiz kalabilmektedir. Bu bakımdan öğretmen tecrübelerinin paylaşılmasının öğretmenlik mesleğinin inceliklerinin kavranması ve geçmişte yapılan hataların tekrar edilmemesi yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen, öğrencisini bilgilendiren, sosyalleştiren, kimi zaman ona nasihat edip kimi zaman ise bir ebeveyn duyarlılığıyla onunla ilgilenen kişidir. Okullar,

<sup>1</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ozgursami@hotmail.com, ORCID iD: 0000-0001-7721-1234

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi AD, ozgan@gantep.edu.tr, ORCID iD: 0000-0001-7496-058X

öğrenciler üzerindeki akademik, sosyal ve ahlaki sorumluluklarını öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışır. Öğrencinin planlı çalışma alışkanlığı kazanmasında, disiplinli çalışmayı bir yaşam biçimi haline getirmesinde en önemli sorumluluk onlardadır (Akgül, 2022).

Tarihin, eğitim ve ahlaki görmezden gelen bir ülkede üretimin sadece hayatta kalma amacına hizmet ettiğini ortaya koyduğu düşünüldüğünde (Wang, 2015) mesleğini seven ve öğrencilerini akademik açıdan olduğu kadar eğitsel açıdan da destekleyip güçlendiren bir öğretmenin önemi çok daha iyi anlaşılır. Çünkü böyle bir öğretmen, davranışlarıyla bir dizi erdemi temsil ederek öğrencileri üzerinde unutulmaz izler bırakır. Zamanla öğrencilerinin gözünde yaşama biçimi örnek alınacak ahlaki bir modele dönüşür (Pieper, 2012).

## **MORAL SERMAYE**

Sermaye kavramını ekonomik, sosyal ve kültürel olmak üzere üç farklı biçimde inceleyen Bourdieu'nun (1986) kültürel sermaye kavramını fazla materyalist bulan Valverde, toplumsal konum ve alışkanlıkları biçimlendiren doğal bir kavram olarak moral sermayeyi geliştirmiştir. Ahlaki değerler yoluyla bireyin ve toplumun ahlaki düzeyinin en üst seviyeye yükseltilmesine yönelik bir sosyal yapı geliştirme kapasitesi (Valverde, 1994) olarak tanımlayabileceğimiz moral sermaye tıpkı kültürel sermaye gibi ekonomik olarak dönüştürülebilen bir yatırımı ifade eder.

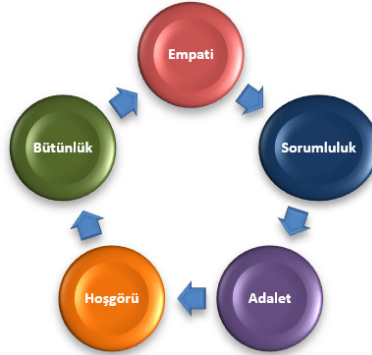
Moral sermaye, yüzyıllar boyunca erdemler olarak tanımlanan alışkanlık dizisinin günlük hayata uygulanmasıdır. Ahlaki bir topluluk, karakter oluşturma sürecini arzu edilir ve uygulanabilir kılan topluluktur. İlham verici şekilde erdemli davranışları tekrarlayıp teşvik ederek güçlendirir ve bu davranışları alışkanlığa dönüştürür. Bu şekilde davranma şekli örgüte yayıldıkça kurum kültürü kendine özgü bir nitelik kazanarak ahlaki bir topluluğu ortaya çıkarır (Goddard, 2014).

Moral sermayenin yurt içindeki ve dışındaki araştırmalarda ekonomiden siyasete, eğitimden liderliğe kadar geniş bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Moral sermaye üzerine yapılan çalışmaların ticari ilişkileri düzenleme (Ratnapala, 2003; Gowricharn, 2004; Wang, 2015), toplumsal düzeni sürdürme (Godfrey, 2005; Illes & Laab, 2007; Silverstein & ark., 2012; Lopez & Santos, 2015; Ogunnaike, 2015; Wodka, 2017; Sztompka, 2019), güvenilir okullar oluşturma (Çelik, 2014) ve eğitim örgütleri açısından önemine (Özkan & Akgül, 2018; Akgül & Özkan, 2020, 2023; Akgül, 2022) yönelik olarak yapıldığı görülmektedir. Her şeyin kabul edilebilir olduğu bir çağda eğitimin özüne inmek ve eğitimcilere yol gösterecek ilkeleri yeniden sorgulamak büyük önem taşımaktadır (Coşkun & Çelikten, 2020).

Moral sermaye, gençlere iyi insan özellikleri kazandırarak eğitim hayatlarında ve mesleki kariyerlerinde ekonomik açıdan başarı kazanmalarını sağlar. Gençlerin ahlaki gelişimini kişisel, toplumsal, kurumsal ve çevresel ilişkileri birbirine bağlayan ekolojik bir ağ olarak kabul ettiğimizde moral sermaye değerli bir analitik araç haline gelir (Swartz, 2009).

Öğretmenlik mesleği özelinden bakıldığında ise moral sermaye, öğretmenlik meslek etiği ilkelerini içselleştirip bunlara uygun davranışlar gösteren öğretmenlerde oluşan ahlaki birikimin adıdır (Akgül, 2022). Öğretmenlerin meslek etiği ilkelerine uyma hassasiyetleri önce alışkanlığa daha sonra da yaşam biçimine dönüşerek onları öğrencilerinin ve toplumun gözünde ahlaki bir modele dönüştürür. Öğretmenlerle başlayan bu etik hassasiyet sınıf ve okul ortamından topluma yansıyan bir dizi erdemli davranışı teşvik ederek etik ilkelerin ahlaki davranışa dönüşmesini mümkün hale getirir (Akgül & Özkan, 2023).

Moral sermaye; özü itibarıyla ahlaki bir nitelik taşıyan eğitim faaliyetlerinin (Cevizci, 2016) her aşamasında saygı, adalet, dürüstlük ve hoşgörü gibi ahlaki değerleri hâkim kılarak toplumsal yaşamda güvenin tesis edilmesinde sosyal sermayeyle önemli roller oynar. Öğretmenlerin moral sermaye boyutlarını bütünlük, empati, sorumluluk, adalet ve hoşgörü oluşturmaktadır (Akgül & Özkan, 2020). Şekil 1'de moral sermaye boyutları sunulmuştur:



Şekil 1. Moral Sermaye Boyutları (Akgül & Özkan, 2020).

Öğretmenlik sosyal bir meslektir ve toplumla iç içe yaşamayı gerektirir. Bu nedenle her öğretmenin mesleğini icra ederken pek çok sorunla karşı karşıya kalması gayet doğaldır. Bu çalışmanın amacı sahada görev yapan öğretmenlerin öykü olarak kaleme alınan hatıralarından hareketle eğitime ilişkin sorunların ortaya konması ve bunlara yönelik çözümlerin eğitim bilimleri perspektifinden incelenmesidir.

## YÖNTEM

Eğitimciler Birliği Sendikasının (Eğitim-Bir Sen) 2005-2015 yılları arasında Türkiye çapında düzenlemiş olduğu öğretmenlik hatıra yarışmasında ödüle layık görülen ve “Kelebeğin Rüyası” adıyla kitap haline getirilen 44 öykü, doküman incelenmesi yoluyla incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarında doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Öyküler, kitapta yer alan sıralamaya uygun olarak H1, H2, H3... şeklinde kodlanmıştır. Öyküler ele aldıkları konulara göre tasnif edilerek öykülerde işlenen konular moral sermayenin sorumluluk, adalet, empati, hoşgörü ve bütünlük boyutları açısından incelenmiştir.

Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında kitapta yer alan öykülerden bire bir alıntılar yapılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için ise araştırma süreci ayrıntılı şekilde açıklanmış olup veri seti ve öykü tasnif işlemi başka araştırmacıların da inceleyebilmesi için muhafaza edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öykülerden yapılan alıntılarla desteklenerek kuramla uygulama arasındaki ilişki eğitim bilimleri perspektifinden tartışılmıştır.

## BULGULAR

“Kelebeğin Rüyası” adıyla kitap haline getirilen öğretmenlik hatıra yarışmasında dereceye giren öykülerin öğretmenlerin mesleki hatıraları ( $f=22$ ), öğretmenlerine ilişkin hatıralar ( $f=14$ ), okul müdürlerine ilişkin hatıralar ( $f=3$ ) ve toplumsal sorunlar ( $f=5$ ) olmak üzere dört temada toplandığı belirlenmiştir. Öğretmen hatıralarına ilişkin temalar ve öykü kodları Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1. Öğretmenlerin Hatıralarına İlişkin Temalar ve Öykü Kodları**

Öğretmen Hatıra Yarışması Temaları	Temalara İlişkin Öykü Kodları
Öğretmenlerin Mesleki Hatıraları	H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H9, H14, H16, H17, H19, H21, H23, H25, H26, H27, H28, H29, H30, H32, H33
Öğretmenlerine İlişkin Hatıralar	H8, H10, H11, H12, H13, H15, H24, H38, H39, H40, H41, H42, H43, H44
Okul Müdürlerine İlişkin Hatıralar	H18, H20, H22
Toplumsal Sorunlara İlişkin Hatıralar	H31, H34, H35, H36, H37



Araştırma kapsamında kitap haline getirilen öğretmen hatıralarındaki öyküler, ele aldıkları konulara yönelik moral sermaye boyutlarından sorumluluk, empati, hoşgörü, adalet ve bütünlüğe uygun olarak tasnif edilmiştir. Moral sermaye boyutlarına ilişkin öykü kodları ve adları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Moral Sermaye Boyutlarına İlişkin Öykü Kodları ve Adları	
Moral Sermaye Boyutları	Moral Sermaye Boyutlarına İlişkin Öyküler ve Kodları
Sorumluluk	H1 Uçan Balonum Nerede? H7 Yürek de Düşünür H9 Hangi Mum Yanarken Bekler? H11 Yağmurla Gelen Adam H19 Üç Kapılı Oda H20 Siyah Aşure H25 Yüreğimin Vadisindeki Çılgılık H30 Önce Çocuk Düşleri Üşüdü
Empati	H2 Sana İtirafım Var H5 Güneye Giden Leylekler H6 Cildikışık Tüneli Ardında Bahar Var
Hoşgörü	H10 Bulut Olmak H12 Eylül Akşamı H22 Yola Düşenler H29 Garibim, Garipsin, Garip
Adalet	H8 Misafir Şekeri H14 Yüreğimdeki Resimler H38 Hayırlı Bayramlar
Bütünlük	H4 Bir Rüeyayı Öğrenciyle Bölüşmek H13 Yüreğine Okuduğum Mektup H15 Eski Kuşlar Müzesi H16 Lal H21 Çoban Yıldızı H23 Ruhumda Saklanan Menziller H24 Hayırlı Bayramlar H27 Sonsuza Uçan Uçurtmalar H40 Rıfat Öğretmen H42 Mavi Düşler Tepesi H43 Yanık Hasan

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen hatıralarının sorumluluk ve bütünlük boyutlarında yoğunlaştığı; empati, hoşgörü ve adalet boyutlarının ise bunları takip ettiği görülmektedir. Öğretmen hatıralarında sorumluluk ve bütünlüğe ilişkin daha fazla öykünün yer verilmesi bu boyutların diğer boyutları da kapsayıcı

niteliğiyle açıklanabilir. Empati, hoşgörü ve adalet boyutlarının işlendiği öykülerde bile vicdani sorumluluğun ve ahlaki bütünlüğün izlerini görmek mümkündür.

### **Sorumluluk**

Toplumsal yaşamda yerine getirilmesi gereken yükümlülükler olarak tanımlanabilecek sorumluluk boyutu, hem bireysel hem de toplumsal bir nitelik taşır. Sorumluluk sahibi insanlar kendi onurunu ve toplumun menfaatlerini esas alarak hareket eder. Öğretmenlerin öğrencilerine ve okula karşı olduğu kadar meslektaşlarına, velilerine ve topluma karşı da sorumlulukları bulunmaktadır. Sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan bir öğretmen ise sorumluluk sahibi nesillerin yetişmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu sorumluluklarını yerine getirdiği ölçüde gönüllerde iz bırakan bir öğretmen olmayı başarır.

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin dersine girdiği sınıfa ulaşma çabasının işlendiği H 1’de bir öğretmenin öğrencileri için gösterdiği sabır ve belirlediği yüksek standartlar ışığında başarıya ulaşma mücadelesi bir öğrencisinin kendisine söylediği *“Bu başarı benden çok sizin Hocam. Beni zorlamasaydınız, cesaretlendirmeseydiniz şiir yazabileceğimden bile emin değildim. Sabrın meyvesi bu kadar tatlı mı olurmuş (Kelebeğin Rüyası: 17).”* sözleriyle anlatılmıştır.

Başarıya odaklanan ve çalışma azmiyle Türkiye dereceleri elde eden bir öğretmenin, ders notları düşük bir öğrencisinin not yükseltme isteğini geri çevirmesi sonucunda hayatına son veren öğrencisinin öyküsünün anlatıldığı H 7’de öğretmenin bu vahim olaydan dolayı hissettiği vicdani sorumluluk *“Yanıktır o gündün beri yüreğim (a.g.e.: 74).”* sözleriyle dile getirilmiştir.

Köye atanan idealist bir öğretmenin öyküsünün anlatıldığı H 9’da, öğrencilerinin eğitimiyle olduğu kadar sağlığıyla da ilgilenen, eğitimlerinin devam edebilmesi için maddi manevi hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan sorumluluk sahibi bir öğretmenin insanüstü çabası anlatılmıştır. Öğretmen, sınıfa girdiğinde parmağı sarılı öğrenci dikkatini çeker. Sargıyı sorduğunda öğrenci dolama çıktığını söyler. Öğretmen sargıyı özenle açar, yarayı temizler ve cuma günü öğrencisini doktora götürür. Doktor, yaranın tedavi edilmemesi durumunda elin kesilebileceğini söyler. O çocuk büyür ve hocasının izinden giderek o da öğretmen olur.

H11’de Ömer adındaki bir öğretmenin köy okulunu faaliyete geçirmek için yaptığı fedakârlıklar ve gösterdiği insanüstü gayret öğrencisinin kaleminden anlatılmıştır. Hayatla derslerin bağlantısının anlatıldığı H 19’da ise bir öğretmenin en önemli sorumluluğunun öğrencilerinin dünyasına ulaşmak olduğu anlatılmış,

her insanın hayatına açılan bir kapı olduğu ve bir eğitimcinin en önemli görevinin bu kapıları bularak öğrencisinin dünyasına girmek olduğu dile getirilmiştir.

İlk görev yerinde kapkara elleriyle kendisini karşılayan bir okul müdürünün öyküsünün anlatıldığı H 20’de ilk izlenimin aksine okulu evi olarak gören cefakâr bir idarecinin öyküsü ve okulunu güzelleştirmek için verdiği mücadele anlatılmıştır. H 25’te yeni tayin olduğu yerden eski görev yeri olan köyünü ve öğrencilerini görmeye gelen bir öğretmenin ortaokula gönderilmesini çok istediği halde maddi imkânsızlıklar ve ilgisizlik nedeniyle okula devam etme şansı bulamayan öğrencisi Ayşe için yaşadığı üzüntü ve bu durumdan kendini sorumlu hissetmesinin ortaya çıkardığı vicdani rahatsızlık “*Şimdi mum misali erime pahasına etrafına ışık olduğum yüzlerce Ayşe’ye borcumu ödeyerek kendimi affettirmeye çalışıyorum (a.g.e.: 242).*” sözleriyle ifade edilmiştir.

Bir öğretmenin Resul ismindeki öğrencisiyle başından geçen olayların anlatıldığı H 30’da ise yasal bir yükümlülüğü olmamasına rağmen öğrencisiyle ilgilenen, hasta olduğunda evine ziyarete giden, babasının eksikliğini hissederek onu yalnız bırakmamaya gayret etme sorumluluğunu omuzlarında taşıyan bir öğretmenin yaşadığı hüznü hikâye anlatılmıştır.

Moral sermaye boyutlarından sorumlulukla ilgili öyküler incelendiğinde ( $f=8$ ) öykülerde anlatılan öğretmenlerin, öğrencilerini evlatları gibi sahiplendiği, onların eğitimlerinden sağlıklarına kadar takip etme sorumluluğuyla hareket ettikleri görülmektedir. Öğretmen davranışları yasal olduğu kadar etik sorumluluğu da içeren bir nitelik taşır. Etik sorumluluk, öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken meslek etiği ilkelerine gösterdiği özeni kapsar.

Moral sermayenin etik davranışın ahlaki davranışa dönüşmesine yönelik bir birikim olduğu düşünüldüğünde (Akgül, 2022) öğrencilerini yüreklendirerek onların başarı elde etmesini sağlayan (H1, H9), öğrencisinin başına gelen olumsuz bir durumdan dolayı vicdani sorumluluk duyan (H 7, H 25, H 30) ve öğrencileri için kalorifer yakmayı da soba için kendi cebinden odun almayı da birer vazife bilen (H 11, H 20) öğretmenlerin öyküleri etik sorumluluğun çok daha ötesinde bir fedakârlığı ve vicdani sorumluluğu temsil eder niteliktedir.

## **Adalet**

Eğitim hizmeti alan herkesin eşit muamele görme hakkı vardır (Cevizci, 2010). Toplumla birey arasındaki ilişkileri düzenleyen ahlaki bir değer olan adaletin öğrencilere kazandırılmasında aileden sonra en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Sınıf ortamında adalet kavramı ödül ve cezaların uygulanmasından söz alma sırasına uyulmasına kadar son derece geniş bir çerçeveyi kapsar.

Öğretmenler öğrencilerine hakkaniyetli bir yaklaşım sergileyerek sınıftaki öğrenme ortamını tüm öğrenciler için eşit ve uygun hale getirmelidir.

Küçük bir çocuğun gözünden nüfus sayımında evlerine gelen öğretmenin davranışlarındaki adalet duygusunun işlendiği H 8'de, annesine verilen değer ve ona gösterilen saygının yıllar sonra bile hayırla yâd edilmesi işlenmiş, derslerde işlenen bilgiler unutulsa bile bu saygılı tavrın hiçbir zaman unutulamayacağı dile getirilmiştir. Göreve yeni başlayan bir öğretmenin okuldaki ilk günün anlatıldığı H 14'te, öykü yazarının babası gibi adil bir öğretmen olma kararlığı "*Yalnız değilim. Arkamdaki duvarda başöğretmenim, yanımda ise öğretmen arkadaşlarım ve babam. Korkmuyorum (a.g.e.: 32).*" sözleriyle ifade edilmiştir. Öykü yazarının kendi eğitimi ve kişiliği üzerinde büyük katkılar sağlayan Ruhan Hoca'nın anlatıldığı H 38'de ise öyküye konu olan öğretmenin öğrencilerine yaklaşımı ve onlarda bıraktığı derin izler "*Nasıl oluyordu da hepimizi sığdırıyordu içine (a.g.e.: 429).*" sözleriyle anlatılmaktadır.

Akla ilk anda haklının haksızdan ayrılmasını ifade eden bir kavram gibi görünen adalet, toplumsal yaşamı ayakta tutan en önemli değerler arasında yer alır. Mesleğinde başarıyı hedefleyen ve öğrencilerin kalplerinde yer edinebilen bir öğretmen olabilmek için bir öğretmenin adalet duygusunu içselleştirerek bunu tavır ve davranışlarıyla öğrencilerine yansıtabilmesi gerekir. Adalet değerine ilişkin olarak H 8'de maddi imkânsızlıklara rağmen kendini diğer öğrencilerden ayırmayan ve aynı saygılı tutumu annesine de sergileyen bir öğretmene duyulan minnet işlenirken, H 14'te öğretmen bir babanın öğrencileriyle kendi çocukları arasında ayırım yapmayan tavizsiz tutumu, H 38'de ise tüm öğrencilerini seven ve eşit davranan, bu sayede de öğrencilerinin her birine kendini değerli hissettiren bir öğretmenin öğrencilerinde oluşturduğu biz kimliği, öykü olarak kaleme alınmıştır.

## **Empati**

Sosyal hayatın sürdürülebilirliğinin kaliteli bir iletişime bağlı olduğu düşünüldüğünde bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin en başında empati gelir. İnsanların birbirini anlamasında çok önemli bir yeri olan empati, insanların kendilerini değerli hissetmesini sağlayarak duygu ve düşüncelerin karşıdaki insana sağlıklı şekilde iletilmesini sağlar. Öğrencisinin yanlış davranışlarını eleştirmek yerine onu anlamaya çalışan ve çözüme odaklanan bir öğretmen, öğrencinin bilişsel ve akademik gelişimine olduğu kadar kişilik gelişimine de olumlu katkılar sağlar.

H 2'de mesleğinin ilk yıllarında bir öğretmenin öğrencisini tahtaya kaldırmak istemesi ve öğrencinin kalkmak istememesi üzerine teneffüste aralarında geçen diyaloga yer verilmiştir. Öğrenci öğretmenine saygısızlık yapmak istememiş, ayakkabısı yırtık olduğundan arkadaşlarına mahcup olmaktan çekinmiştir aslında. Öyküde öğretmenlerin de öğrencilerden öğreneneceği çok şey olduğu "Anladım ki kitaplardan öğrenilmiyor her şey. Sana binlerce kez teşekkür ederim; bana içtenliği, onuru, paylaşmayı kısıcası insan olmayı öğreten kara gözlü melek (a.g.e.: 25)." sözleriyle anlatılmıştır.

Öğrencisinin mutsuz olduğunu gözlemleyen bir öğretmenin, öğrencisini rehberlik servisine götürüp dinlerken aklından geçen düşüncelerin anlatıldığı H 9'da öğretmenin kendi yaşamındaki benzer olaylardan hareketle öğrencisini anlama süreci anlatılmıştır. Bir öğretmenin evden taşınma sırasında öğrencilerinden gördüğü desteğin anlatıldığı H 6'da ise öğretmenlik mesleğinin akademik bilginin ötesinde karşılıklı anlayış ve empati gerektirdiğinden söz edilmiştir.

Bir öğretmenin sınıf ortamında sarf ettiği sözlere ve yaptığı şakalara dikkat etmesi, bilerek ya da bilmeyerek öğrencilerini incitmemeye özen göstermesi gerekir. Empati yeteneği öğrenciyle öğretmen arasındaki sevgi bağlarının temelini oluşturur. Empati yeteneği gelişmiş bir öğretmen, öğrencilerini anlama konusunda meslektaşlarından bir adım öne geçer. Algıları, duyguları ve düşünceleri doğru şekilde anlaşılan kişilerin kendilerini değerli hissetmesini sağlayan bir beceri olarak empati (Avcı, 2018) geliştirilebilir bir niteliğe sahiptir (Yüksel, 2004).

H 2'de mesleğe yeni başlayan hırslı bir öğretmenin öğrencisinden empatiyi öğrenmesi son derece samimi bir dille ifade edilmiştir. H 9'da ise öğrencisinin sorunlarıyla kendi yaşamı arasında bağ kurarak empati geliştiren bir öğretmenin öyküsü anlatılmıştır. Son olarak H 6'da memleketinden uzakta ev taşımak zorunda kalan bir öğretmenin yardımına koşan öğrencilere duyduğu sevgi ve minnet işlenmiştir. Aslına bakılırsa hangi konuda yazılırsa yazılsın, öğretmen hatıralarında ucundan kıyısından empatiye dair bir iz muhakkak bulunur.

### **Hoşgörü**

Sosyal bir varlık olan insanın toplumda tek başına hareket edebilmesi mümkün değildir. Kişilerarası farklılıkların anlayışla karşılanmasına yönelik bir değer olan hoşgörü, toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır. Toplumda hoşgörünün gelişebilmesi için temel hak ve özgürlüklere saygı, önyargısız iletişim, empati kurma ve fikir ayrılığı yaşanan konulara ortak çözümler arama gibi bir dizi kurala uyulması gerekir (Tatar, 2009).

Bir zamanlar hiçbir derse ilgi duymayan sıradan bir lise öğrencisiyken dersine giren bir öğretmenin kendisine yönelik hoşgörülü tutum sayesinde önce o derse sonra da hayata tutunan bir öğrencinin hislerinin anlatıldığı H 10'da hoşgörülü bir öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi anlatılmıştır. H 11'de ise okulda yeni göreve başlayan bir müdürün sergilediği hoşgörülü yönetim anlayışıyla birlikte okul ikliminde ve eğitim ortamında gerçekleşen değişimin öğretmenlerde uyandırdığı güven duygusu bir öğretmenin gözünden anlatılmıştır.

Ailesinin maddi açıdan sıkıntı yaşadığı bir dönemde hırsızlık yapmaya yeltenen bir öğrencisine, öğretmeni tarafından verilen ikinci şansın anlatıldığı H 12'de, bu olaydan sonra okulu bırakmayı düşünen bu öğrencinin, öğretmenine layık olma hissiyle çalışkan bir öğrenciye dönüşüm süreci "*Nasil yaptı bilmiyorum ama kurtardı bizi (a.g.e, s. 112).*" sözleriyle anlatılmıştır.

Okulda davranış sorunlarıyla dikkat çeken ve tüm öğretmenlerinin yaka silktiği Garip adlı öğrenciyle bir öğretmenin yaşadığı olayların anlatıldığı H 29'da, hoşgörülü davranışlar sergilenmediğinde öğretmende oluşan vicdani rahatsızlık dile getirilmiştir. Öğretmenin Garip'i cezalandırması sonucu çocuğun öğretmenin yanına gelerek "*Ben dayacağı hak ettim hocam ama sınıfta ya da koridorda arkadaşlarımın yanında dövmediğiniz için teşekkür etmek istedim, sağ olun hocam (a.g.e., s. 287).*" sözleri öğretmende büyük bir vicdani hasar bırakır. Öyküde, meslek yaşamında keşkelerin yaşanmaması için yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur.

Her insan sosyal bir sınıfın parçası olarak toplumsal yaşama katılır. Toplumsal huzurun temelinde ise insanlar arasındaki uyum ve birbirlerine karşı geliştirdikleri saygı önemli yer tutar. Bunun sağlanabilmesinde hoşgörü önemli bir toplumsal değerdir. Hoşgörünün konu edildiği H 10'da lise yaşamından hiçbir beklentisi olmayan bir öğrencinin hoşgörülü ve sabırlı öğretmeni sayesinde ders dinleyen başarılı bir insana dönüşümü anlatılmıştır. H 11'de okulda göreve yeni başlayan okul müdürünün hoşgörülü ve profesyonel yönetim anlayışıyla örgüt iklimine kattığı olumlu hava dile getirilmiştir. H 12'de maddi imkânsızlıklar nedeniyle okulu bırakma noktasına gelip hırsızlığa yeltenen öğrencisine sahip çıkan ve ona ikinci bir şans vererek hayatını değiştiren bir öğretmenin öyküsü anlatılmaktadır. Son olarak H 29'da ise sorun yaşadığı Garip adlı öğrencisine vurduğu için vicdan azabı çeken bir öğretmenin bu olaydan çıkardığı hayat dersine yer verilmiştir. Omuzlarına genç nesilleri yetiştirme sorumluluğu yüklenen öğretmenlerin hoşgörülü olması ve daha da önemlisi öğrencilerine hoşgörü değerini kazandırması huzurlu bir toplumun geleceğinde büyük önem taşımaktadır. Elbette belli sınırları koruyarak...

## Bütünlük

Toplum içinde moral sermaye sahibi bir kişinin sahip olması gereken en önemli özellik bütünlüktür (Sison, 2003). Kişinin tek yönlü olarak değil, bir bütün olarak ele alındığı bu boyutta iyi bir insanın sahip olması gereken özellikler bir araya toplanmıştır. Bu tip insanlar dürüstlükleriyle topluma ve görev yaptıkları örgütlere güven verir. Öğretmenlik özelinden bakıldığında empati duygusu gelişmiş, sorumluluk sahibi, adil ve hoşgörülü bir öğretmen zamanla ahlaki bir modele dönüşür. Bu sayede öğretmenin mesleki görevleri günlük rutinler olmaktan çıkarak vicdani birer vazife haline gelir (Akgül, 2022).

Yıllar önce görev yaptığı Siirt'teki öğrencilerinden zaman zaman telefon alan ve yazarın tabiriyle bir rüyayı bölüştüğü öğrencileriyle sohbet eden bir öğretmenin kalplere ektiği sevgi tohumlarının önemini anlattığı H 4'te saygının sevgiye dönüşüm süreci anlatılmıştır. Bir öğretmenin rol model aldığı öğretmenini anlattığı H 13'te ise öğretmenlik mesleğinin kutsallığı ve ahlaki değerden güç alarak etkisini nesilden nesile devam ettirebileceği ifade edilmiştir.

Sadece derslerde anlattıklarıyla değil, okul içindeki ve dışındaki davranışlarıyla da hayırla yâd edilen bir öğretmenin anlatıldığı H 15'te öykü yazarı, derslerinde sürekli kuşlardan örnekler veren öğretmenin zihnine kazınan “*Önemli olan bu vatana hizmet etmek, şehir köy önemli değil; sözlerin ışık olmuştu bana (a.g.e.: 139).*” sözleriyle öğretmenini her türlü zorluğa rağmen küllerinden yeniden doğan Anka kuşuna benzetmiştir.

Yatılı bölge okulunda öğrencilerine hem annelik hem de babalık etmeye çalışan öğretmenlerin anlatıldığı H 16'da, Yusuf Hoca'nın şahsında fedakârca mesleki vazifelerini yerine getiren eğitim neferlerinin mücadele azimleri “*Burada mesaiden fazlasını yapman gerek, demişti bir keresinde. Şimdi anlıyorum ne demek istediğini, öğretmen olmak için öğretmek yetmiyor, yetmiyor işte; anne de kokmalısın (a.g.e.: 153).*” sözleriyle ifade edilmiştir.

Kendisini görev yaptığı köye adayan Mehmet öğretmenin öyküsünün anlatıldığı H 21'de, Mehmet öğretmenin okula olduğu kadar köye yaptığı katkılar “*Mehmet kendini buraya adamıştı adeta. Sadece mesleğini icra etmekle kalmayıp buranın hem doktoru hem hâkimi olmuştu. (a.g.e, s. 201).*” sözleriyle ifade edilmiştir. İlk görev yerine giderken öğretmenliğin hor görülüp kamyon kasasında seyahat etmeye layık görülmesine içerleyen bir öğretmen tarafından kaleme alınan H 23'te ise şartlar ne olursa olsun mücadele etmeye kararlı bir öğretmen profili çizilmiştir.

Kendisini dinlemek istemeyen ve mesleki idealizmini söndürmeye çalışan öğrencilerinin aksine ne yaptığını bilen, bu tavırlara hoşgörü ve azimle göğüs



germeye hazır idealist bir öğretmenin konu edildiği H 24'te her türlü zorluğu mesleki profesyonellik ve saygıyla aşacağına inanan bir öğretmenin öyküsü anlatılırken, H 27'de kendisiyle bir iç hesaplaşma içine giren öğretmenin vicdani muhasebesi anlatılmıştır. Öğretmenliğin ne denli kutsal bir meslek olduğunun anlatıldığı H 40'ta ise öğretmenliğin öğretmekten ibaret olmadığı, gelecek nesilleri yetiştirme sorumluluğunun da omuzlarına yüklediği anlatılmıştır.

Bir öğretmenin gelmesiyle hayatı değişen bir öğrencinin izlenimlerinin kaleme alındığı H 42'de bu öğretmenin bilgi ve insani değerler açısından öğrencilerine katkıları *"Bizde saygı korkmak demektir, sevmek saygıydı. Sizi ise hem saydım hem sevdim. Okulda yaptığınız çalışmaların en sabırlı takipçisiydim (a.g.e., s. 477)."* sözleriyle anlatılmıştır.

Hem okul hem de aile hayatında sorunlar yaşayan bir öğrencinin hayatına dokunarak fark yaratan bir öğretmenin anlatıldığı H 43'te kendisiyle öz evladı gibi ilgilenen bir öğretmen sayesinde öykü yazarının da öğretmenlik mesleğini seçme serüveni dile getirilmiştir.

Moral sermaye sahibi bir öğretmenin öğrencilerini yetiştirmede pek çok açıdan donanımlı olması gerekir. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede ve otoriter kimliklerini geliştirmede önemli rol oynar (Cheung & ark., 2018). Karakterin altında yatan erdemi ortaya çıkarmada temel kavram ise bütünlüktür. Bütünlük (integrity) hukuktan ahlak felsefesine kadar pek çok alanda farklı anlamları karşılamak için kullanılmaktadır (Gottardello & Karabağ, 2020). Eğitim alanında ise daha çok akademik dürüstlük ve ahlaklı davranışlar sergilemek anlamlarını karşılamak için kullanılmaktadır.

Öğretmen hatıralarında moral sermaye boyutları arasında en yüksek frekans düzeyine sahip boyut olan bütünlük ( $f=11$ ) öğrenciye ulaşmada kilit rol oynamaktadır. Aradan geçen yıllara rağmen eski öğrencileri tarafından aranmanın mutluluğunu yaşayan bir öğretmenin anlatıldığı H 4'te, örnek aldığı öğretmeniyle meslektaş olma onurunu yaşayan öğretmenlerin öykülerinin anlatıldığı H 13 ve H 15'te, yatılı bölge okulunda görev yaparken öğrencilerinin hem annesi hem babası olan öğretmenlerin çalışma azminin anlatıldığı H 16'da, görev yaptığı köye yaptığı hizmetlerle öğrencilerinin olduğu kadar köylünün de evladı gibi bağrına bastığı bir öğretmenin anlatıldığı H 21'de, mesleğin halkın gözünde hakir duruma düşmesine aldırmandan her türlü zorluğu göze alarak görev yerine ulaşmaya çalışan bir öğretmenin anlatıldığı H 23'te, öğrencilerinin tepkisizliğine rağmen onları kazanmanın yollarını arayan bir öğretmenin çabasının anlatıldığı H 24'te, öğretmenlik yaşamına dair bir özeleştirisinin dile getirildiği H 27'de, öğretmenliğin



öğretmekten çok daha fazlası olduğunun anlatıldığı H 40'da, varlığıyla öğrencisinin sığınağı olan bir öğretmenin anlatıldığı H 42'de ve son olarak geleceğe dair hiçbir umudu olmayan insanlara uzattığı yardım eliyle sadece öğrencisini değil, bütün bir aileye sahip çıkan bir öğretmenin anlatıldığı H 43'te öğretmenliği vicdani bir vazife olarak gören ve öğrencilerinin hayatlarında anlamlı bir fark yaratan öğretmenlerin destansı öyküleri anlatılmıştır.

Öğretmenler, ahlaki birer model olarak öğrencilerin olduğu kadar toplumun da örnek aldığı kişilerdir. Öğretmen hatıraları kitabında genel olarak öğrencilerinin hayatlarında fark yaratan eğitimcilerin sergilediği davranışların ve bu sayede ortaya çıkan sonuçların öğrencilerinin ve meslektaşlarının kaleminden dile getirildiği görülmektedir. Aslına bakılırsa tüm öyküleri H 9'da yer alan şu cümlelerle özetlemek mümkündür: *“İşte böyle... Binlerce hayatı yaşıyoruz bir bedende. Bu bir varoluş hikâyesi. Öğretmenlik hayatın tarlası, hayat içinde hayat (a.g.e.:74).*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Ahlak ve ahlaki kurallar toplumsal yaşamla sürekli iç içedir. Zor ve talepkâr bir meslek olan öğretmenliğin özünde de ahlak ve ahlaki idealler yatar. İyi bir öğretmenin mesleki sorumluluklarını yerine getirmesi, mesleğine ve öğrencilerine tutkuyla bağlı olması büyük önem taşır. Alanında ne kadar yetkin olursa olsun bu tutkuya sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilerine faydadan çok zararı dokunur. Bu nedenle öğretmenlerin azminin korunması konusunda desteklenmeleri gerekir. Bu yapılmadığında ise zamanla öğretmenlerde mesleki idealizm kaybolarak ders zamanını verimli kullanamama, derse geç girme ve sorumluluklarını aksatma gibi öğretmenlik değerlerine aykırı davranışlar ortaya çıkabilir.

Öğrencilerini geleceğe hazırlayan eğitim örgütlerinin, sınavlara öğrenci hazırlayan öğretim örgütlerine dönüşmesi performans kültürünü esas alan bir yönetim anlayışını da beraberinde getirmiştir (Arthur & ark., 2017). Eğitim yoluyla geleceğin nesillerini yetiştiren okullar; öğrencilerine akademik bilginin yanı sıra; saygı, sorumluluk ve adalet gibi ahlaki değerlerin kazandırılması için de faaliyet gösterir (Aydın, 2016). Bunun sağlanabilmesi için çoğu zaman iyi niyet tek başına yeterli olamaz. Öğrencilere evrensel ahlaki değerlerin kazandırılmasında vicdani bir sorumlulukla hareket edilmelidir.

İdeal öğretmen tanımlarını incelediğinde eğlenceli ders anlatabilen, alan bilgisine hâkim, mesleğini kutsal gören, adaletli, sevgi dolu, teknolojik yeterliliğe sahip ve

kendini geliştirme gayretinde olan niteliklerin ön plana çıktığı görülmektedir (Başaran & Baysal, 2016). Öğretmenlik mesleği açısından dürüstlük, güvenilirlik, adalet, hoşgörü, saygı ve yeniliklere açık olma gibi öğretmenlik meslek ahlakına ilişkin değerler, öğretmenin alan bilgisinden çok daha önemli yer tutar (Ateş, 2012).

Öğretmenlere ilişkin araştırmaların daha çok ahlaki ideallerin gerçekleştirilmesine yönelik meslek etiği kapsamında ele alındığı görülmektedir. Oysa yapılan her iş kişinin düşünce kalıplarıyla eşleştiği oranda bir anlam kazanır. Bu bakımdan öğretmenler, mesleğin kendilerine yüklediği sorumlulukları kendi değerleri haline getirdiğinde mesleki etik kodlar prosedür olmaktan çıkarak güçlü birer ahlaki değere dönüşecektir (Sergiovanni, 2015).

Toplumun gelecek nesillerini yetiştirme sorumluluğu bulunan okullar öğrencilerine akademik bilginin yanı sıra saygı, sorumluluk ve adalet gibi ahlaki değerlerin kazandırılması konusunda çaba göstermelidir. Aileyle birlikte yürütülmesi gereken bu süreçte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu noktada öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı en önemli kaynak moral sermayedir. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe mesleği benimseme ve mesleki yükümlülükleri yerine getirme davranışının arttığına ilişkin bulgulara yönelik araştırma bulguları mesleki sosyalleşmeyle açıklanmaya çalışılsa da (Çelebi & Akbağ, 2012) moral sermayenin öğretmenlik meslek etiği ilkelerini içselleştirip bunlara uygun davranışlar gösteren öğretmenlerde oluşan ahlaki birikim (Akgül, 2022) olduğu düşünüldüğünde bunun sebebini de öğretmenlerde oluşan moral sermaye birikimiyle açıklamak çok daha isabetli olur.

Kişinin toplum içinde sergilediği tutumlar, işine gösterdiği özen, toplumda ona karşı bir saygı uyandırır. Bu saygı kişiye gerek maddi gerekse manevi pek çok avantaj yaratır. Bu bakımdan moral sermaye bir nevi itibar kayıdır ve gerçekleştirilmeyen hiçbir girişim ahlaki nitelik taşımaz (Sison, 2003). Moral sermaye değer ve ahlaki temeller üzerine kurulu (Özkan & Akgül, 2018), okullarda güçlü bir etik iklim oluşturulmasına yönelik önemli bir sosyal yapı geliştirme kapasitesidir (Çelik, 2014). Erdemli okullar oluşturmak için hoşgörü, merhamet, sadakat, affetme, barış, kardeşlik, adalet ve dürüstlük değerlerini besleyip geliştiren bir kaynak olma özelliği taşır (Sergiovanni, 2015).

Kane (2001) moral sermayeyi bir kişinin veya örgütün ahlaki prestiji olarak tanımlamıştır. Sztompka (2019) moral sermayeyi sosyal sermayenin önemli bir bileşeni olarak ele alarak güven, sadakat, karşılıklılık, dayanışma, saygı ve adalet boyutlarında incelemiştir. Wodka (2017) moral sermayeyi belirleyen

erdemleri dürüstlük, sorumluluk ve adalet olarak belirlemiştir. Philips (2006) ise moral sermayeye sahip bir yöneticinin dürüst, saygılı, adil ve kararlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin moral sermaye boyutlarını adalet, empati, sorumluluk, hoşgörü ve bütünlük oluşturmaktadır (Akgül & Özkan, 2020). Moral sermayenin alt boyutlarından empati, sorumluluk, adalet ve hoşgörünün geliştirilebilir olduğuyla ilgili araştırmalar mevcuttur (Aladağ, 2012; Kaymak & Akça, 2020; Uca, 2015; Yüksel, 2004).

Kelebeğin Rüyası adıyla birbirinden fedakâr öğretmenlerin öykülerinin yer aldığı öğretmen hatıraları kitabında, öğrencilerinin hayatlarından kendilerini sorumlu hissedip sorumluluk alan, onların yaşadığı koşulları anlayıp çocukça hatalarını hoşgören, her birine değer verip adaletli davranışlar sergileyen ve öğrencilerini kazanma azminde olan isimsiz eğitim neferlerinin öykülerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde öğretmen hatıralarının paylaşılması, benzer hataların tekrarlanmasının önüne geçilerek dolaylı bir mesleki mentörlük işlevinin de yerine getirilmesini sağlayacaktır. Sonuçta sonrakileri değil, öncekileri takip etmek hayatı büyük oranda kolaylaştıracaktır (Billington, 2011). Bugün hala Anadolu'nun ücra bir köyünde yanan öğretmen lojmanının ışığı, geleceğe dair umutların hep canlı kalacağını göstergesidir. Ne mutlu öğrencileri tarafından unutulmayan, her zaman saygı ve minnetle anılan öğretmenlere...

## ÖNERİLER

Öğretmenlerin mesleki azimlerinin korunması ve şevklerinin kırılmaması için desteklenmeleri gerekir. Bunun mümkün olabilmesi için meslek etiği ilkelerinin çeşitli eğitimler yoluyla öğretmenlere aktarılması ve alanında fark yaratan öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanılması gerekir. Ayrıca öğretmenlerin moral sermaye yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler düzenlenerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ateş, N. (2012). Öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Teori ve Uygulama*, 3(6), 3-18.
- Avcı, Ö. (2018). Öğrencilerin duygusal zekâ ile gelişim becerileri düzeylerinin bağımlı etkinliği üzerine bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(18), 205-220.
- Akgül, Ö. S. (2022). *Öğretmenlerin moral sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.

- Akgül, Ö. S., & Özkan, H. (2023). Etik ilkeleri ahlaki davranışa dönüştürme kapasitesi: Moral sermaye. *Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*, 259-286.
- Akgül, Ö. S., & Özkan, H. (2020). Moral sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79), 95-112.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). The good teacher: Understanding virtues in practice. Jubilee Centre for Character and Virtues. *Research Report*. Birmingham.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Başaran, A. R., & Baysal, S. (2016). Öğretmen adaylarının ideal bir öğretmen hakkındaki görüşleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 29-44.
- Billington, R. (2011). *Felsefeyi yaşamak* (2. Baskı). Ayrıntı Yayınları.
- Bourdieu, P. (1986). The form of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Cheung, K. Y. F., Elander, J., Stupple, E. J. N., & Flay, M. (2018). Academics' understandings of the authorial academic writer: A qualitative analysis of authorial identity. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1468-1483.
- Coşkun, B., & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 686-710.
- Çelebi, N., & Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Çelik, V. (2014). Okullarda moral sermayenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 67-74.
- Godfrey, P. C. (2005). The relationship between corporate philanthropy and shareholder wealth: A risk management perspective. *Academy of Management Review*, 30(4), 777-798.
- Goddard, J. (2014). Management and moral capital: The corporation as a moral community. London Business School. <https://www.schoolofuncommonsense.com/23-Management-and-Moral-Capital-The-Corporation-as-a-Moral-Community> (Erişim tarihi: 01.03.2021).
- Gottardello, D., & Karabag, S. F. (2020). Ideal and actual roles of university professors in academic integrity management: A comparative study. *Studies in Higher Education*, 1-19.
- Gowricharn, R. (2004). Moral capital in Surinamese transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*, 27(4), 607-621.
- Haynes, F. (2014). *Eğitimde etik* (2. Baskı, S. Kunt Akbaş, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Illes, K., & Laab, A. (2007). Trust capital is an important component of moral capital. In *Fourth International Philosophy of Management Conference*.
- Kane, J. (2001). *The politics of moral capital*. Cambridge University Press.
- Kaymak, B., & Akça, G. (2020). Ahlaki ikilem yaklaşımına dayalı öğretimin öğrencilere adil olma değerinin kazandırılmasındaki etkisi (Yedinci sınıf örneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 123-135.

- Kelebeğin Rüyası. (2020). *Eğitim Bir Sen Yayınları Öğretmen Hatırası Yarışması Ödüllü Eserler*. Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Lopez, J. A. P., & Santos, J. M. S. (2005). Trust, social capital and moral capital: Some empirical evidence. *The International Scope Review*, 7(12).
- Ogunnaike, Y. A. (2015). Early childhood education and human factor: Connecting theories and perspectives. *Review of Human Factor Studies*, 21(1).
- Özkan, H., & Akgül, Ö. S. (2018). Moral sermaye kavram analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 73, 451-468.
- Uca, M. A. (2015). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile hoşgörü değerine sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Philips, J. R. (2006). *CEO moral capital* (Graduate Theses and Dissertations). University of Western Ontario.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş* (V. Aytaman & G. Sezer, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Ratnapala, S. (2003). Moral capital and commercial society. *The Independent Review*, 39(29), 231-233.
- Sergiovanni, T. J. (2015). *Ahlaki liderlik: Okul gelişiminin özüne inmek* (S. Güngör, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Silverstein, M., Conroy, S. J., & Gans, D. (2012). Beyond solidarity, reciprocity and altruism: Moral capital as a unifying concept in intergenerational support for older people. *Ageing & Society*, 32(7), 1246-1262.
- Sison, A. J. G. (2003). *The moral capital of leaders: Why virtue matters*. Edward Elgar Publishing.
- Swartz, S. (2009). *The moral ecology of South Africa's township youth*. Palgrave Macmillan.
- Sztompka, P. (2019). Moral capital: An important prerequisite for social change and successful modernization. In A. S. Rud & J. Garrison (Eds.), *Global modernization review: Modernity and diversity in a new era* (pp. 123-137). Springer.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Valverde, M. (1994). Moral capital. *Canadian Journal of Law and Society*, 9(1), 213-232.
- Wang, X. (2015). *On moral capital*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Wodka, M. (2017). Social and economic significance of moral capital. *Ethics in Economic Life*, 20(4), 65-75.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2004). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi. *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.



## Bölüm 6

# MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİM-ÖĞRETİM İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aytekin ERDEM<sup>1</sup>  
Hasan METE<sup>2</sup>  
Gürcan UZAL<sup>3</sup>  
Erdal KILIÇ<sup>4</sup>

### 1.GİRİŞ

Mesleki eğitim, bireylere toplumda hayatta kalabilmeleri için sosyal açıdan etkili mesleklerin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik yetenekleri kazandırmak (Alkan vd., 1998; Engin, 2000) ve bu kazanım aşamasını bireyin zihinsel, sosyal, duygusal, ekonomik ve kişisel gelişimi ile yakından ilişkili hale getirmektir (Donnelly, 2008). Mesleki eğitimin hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde öncelikli politikalarından biri olduğu görülmekte olup, mesleki eğitim yoluyla nitelikli yeteneklerin ideal seviyeye ulaşması, böylece daha güçlü bir ekonomi ve daha hızlı sosyal kalkınma ile refah düzeyinin gelişiminin sağlanması beklenmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 2001).

Bu amaçla planlamalarda, mesleki eğitimde modüler ve esnek bir sistem benimsenerek, uygulamalı eğitimlerin artırılması yoluyla sanayi ile iş birliği yapabilen ve sanayinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek meslek elemanları ve teknisyenlerin/teknikerlerin yetiştirilmesi öngörülmektedir. İşgücü piyasasının gerektirdiği temel beceriler ile karar verme, problem çözme ve sorumluluk

\* Bu çalışma, UBAK-2024 International Scientific Compilation Research Congress'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doç. Dr. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Elektronik ve Otomasyon Bölümü, aerdem@nku.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-1760-4789

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Gıda İşleme Bölümü hmete@nku.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-8701-379X

<sup>3</sup> Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Elektronik ve Otomasyon Bölümü, guzal@nku.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-2029-8612

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Makine ve Metal Teknolojileri Bölümü, ekilic@nku.edu.tr, ORCID iD: 0000-0001-8212-5533

alma gibi beceriler geliştirilebilir (DPT, 2001). Görüldüğü gibi, uygulamalı eğitimin beklenen çıktısı planda belirtilmiştir. Gerekli niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminin uygulamalı eğitimle desteklenmesi gerektiği açıktır.

Orta düzey personel açığının ana nedenleri de planda belirtilmektedir. Bunun nedenleri arasında; bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin mesleki eğitimi sevmemesi, mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarına uyum sağlayamaması, mevcut mesleki eğitim programlarının zamanında güncellenmemesi, ilgili tüm taraflarla işbirliği, ekipman eksikliği ve nitelikli eğitim personelinin yetersizliği vb.'leri yer almaktadır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006).

Meslek yüksekokulları; ülkemiz sanayi, ticaret, turizm ve sağlık sektörlerinde ara eleman ihtiyacını karşılayan en önemli eğitim kurumları olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, meslek yüksekokulları; teknik bilimler, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında açılabilir ve bu alanlarda nitelikli işgücünü bilimsel süreçlerle yetiştirebilir (Göktürk, Aktaş ve Göktürk, 2013, s. 4).

Yükseköğretim Komisyonu'nun 2022 yılı istatistiklerine göre ülkemizde 1.032 meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bu okullardan 11'i pasif durumda (10'u devlete bağlı, 1'i vakıf üniversitesine bağlı) ve 1021 meslek yüksekokulu eğitim ve öğretime devam etmektedir. Aktif durumda olan 1021 meslek yüksekokulunun 897'si devlet üniversitesine, 120'si vakıf üniversitesine bağlı olup, bunlardan 4'ü herhangi bir üniversiteye bağlı olmayıp doğrudan vakıf meslek yüksekokulu olarak faaliyet göstermektedir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS ], 2022).

Ülkemizdeki meslek yüksekokullarından her yıl çok sayıda öğrenci tekniker ve meslekelemanı olarak mezun olmakta ve ilgili sektörlerde istihdam edilmektedirler. Mezunların iş yerlerinin kendilerinden beklentilerini karşılayabilmeleri için, meslek yüksekokullarında aldıkları eğitimin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu nedenle, meslek yüksekokullarındaki eğitim sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; meslek yüksekokullarındaki öğrenci hazır bulunuşlukları, teorik derslerin işlenmesi, uygulamalı derslerin işlenmesi, endüstri stajları, işletmede mesleki eğitim uygulamaları, eğitimi güncelleştirme, öğretim programları, öğretim elemanları, meslek yüksekokulu-endüstri işbirliği ile ilgili sorunlar ve çözüm önerilerinin literatür taranarak derlenmesidir.



Meslek yüksekokullarındaki eğitim ve öğretimin nitelikli olabilmesi için gerekli koşullardan biri de, öğrencilerin yeni öğrenme ortamına kolayca uyum sağlamalarına yardımcı olabilecek, hazır bulunuşluk düzeyleridir.

## **2. ÖĞRENCİ HAZIR BULUNUŞLUKLARI İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Karakaş ve Çidem'in (2017, s. 35) "Akademisyenlere Göre Meslek Yüksekokullarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Cumhuriyet Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği" başlıklı araştırmalarında akademisyenlerin çoğu; meslek yüksekokullarına gelen öğrencilerin bilgi, beceri, karakter olarak yeterli düzeyde olmadıklarını ve öğrencilerin akademik başarıyı sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Yine başka bir çalışmada, meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının öğrencilerin yeterlik/hazır bulunuşluk düzeylerini düşük buldukları belirtilmiştir (Yıldırım, Sertel & Akyol, 2017, s. 292). Diğer bir çalışmada ortaya çıkan bulgular doğrultusunda, meslek yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları mesleki bilgi ve becerilerinin, iş yaşamına hazır bulunuşluk düzeylerini etkilediği belirlenmiştir. Genel olarak mesleki bilgi ve becerilere sahip olmaları açısından iş yaşamına hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Oğan, Oğan & Kamacı, 2016, s. 141). Meslek yüksekokuluna gelen öğrencilerin, öğretim elemanları tarafından hazır bulunuşluk düzeyleri düşük bulunmasına karşın, meslek yüksekokullarında eğitim gören öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda kendilerini iş yaşamına başlamada hazır bulunuşluk bakımından yeterli düzeyde buldukları anlaşılmaktadır. Meslek yüksekokullarındaki eğitimin öğrencinin mesleğe başlamadan önceki özgüveninin artmasına neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin meslek yüksekokuluna gelmeden önceki hazır bulunuşluk düzeylerinin geliştirilebilmesi için özellikle okuma/ anlama ve temel matematik becerilerinin yetkinleştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde meslekleriyle ilgili temel bilgilerini yeterli düzeyde öğrenmeleri, öğrenenlerin uygulama becerilerini geliştirmede etkili olacağından, teorik derslerin gerektiği gibi işlenmesi önem kazanmaktadır.

## **3. TEORİK DERSLERİN İŞLENMESİ İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Özgüler vd.'nin (2017, s. 43) gerçekleştirdikleri "Teknolojik Materyallerin Kullanımı ve Verimliliği: İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu Örneği" başlıklı çalışmada öğrenciler, teknolojik materyallerin (projeksiyon,

bilgisayar, akıllı tahta) fazla kullanılmasının derse motivasyonu olumsuz yönde (%55) etkilediğini ifade etmişlerdir.

Can'ın (2020, s. 704) “Yükseköğretimde Kalite İçin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Görüşleri” isimli araştırmasında meslek yüksekokulu öğrencilerinin “Meslek yüksekokullarında eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için neler yapılabilir? Önerileriniz nelerdir?” sorusuna cevap olarak bir öğrenci kalitenin öncelikle öğretim elemanı ve öğrenci ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Öğretim elemanı dersi uygun öğretim yöntem ve teknikleriyle işleyip öğrenci de dersi dikkatli bir şekilde dinleyip derse aktif katılım sağlar ve ders sonrasında pekiştirme tekrarı yaparsa öğrenciler tam öğrenmeyi sağlamış olur. Dersin işlenmesinde alternatif yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Öğrencilerin, slayt sunularındaki bilgilerin yüzeysel bilgiler olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretim elemanının slayttaki kısa bilgiyi ayrıntılı bir şekilde açıklaması ve dersi soru cevap şeklinde sürdürerek öğrencinin de derse aktif katılımını sağlaması gerekmektedir. Ayrıca teorik derslerin işlenmesinde öğretim elemanlarının, düz anlatım yöntemi dışında ek olarak alternatif öğrenme yöntem ve tekniklerini de (5E veya 7E öğrenme evreleri yöntemi, deneysel yöntem, örnek olay, kavram haritaları, beyin fırtınası vb.) kullanmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Öğrenciler teorik derslerden meslekleri ile ilgili yeterli düzeyde bilgi edinseler bile, bu bilgileri beceriye dönüştüremediklerinde istenen nitelikte meslek elemanı veya tekniker olamayacakları aşikârdır. Ancak yeterli düzeyde laboratuvar ve atölye çalışmaları ile teorik bilgileri desteklenip pekiştirilirse öğrenciler, sektörün beklentilerine uygun elemanlar olarak yetiştirilmiş olacaklardır. Bu nedenle, meslek yüksekokullarında uygulamalı derslerin etkin olarak işlenmesi gerekmektedir.

#### **4. UYGULAMALI DERSLERİN İŞLENMESİ İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Bilindiği gibi MYO'ları, kısa yoldan meslek kazandıran, araştırmadan ziyade uygulamaya yönelik okullar olarak kabul görmektedir. Bu amacın gerçekleşebilmesi için, mesleki dersleri uygulamalı olarak öğretebilecek öğretim elemanları ile bunun yanı sıra laboratuvar ve atölyelerde yardımcı olmak üzere ihtiyaç duyulan tekniker ve teknisyen kadroları yeteri kadar sağlanmamıştır. Oysaki bir mesleğin uygulama yaptırılmadan teorik bilgilerle öğretilmesi mümkün olamamaktadır. Nitelikli bir tekniker eğitimi için gerekli olan psikomotor beceriler bizzat uygulamalar sonucu kazanılabilmektedir. Öğrenciye yaparak öğretmeyi sağlayıcı

önlemler yetersizdir. Başarıya ve üretken olmaya, ancak bilgi, beceri ve deneyim sayesinde ulaşılabileceği unutulmamalıdır (Aktaran: Haner, Akarsu, 2018, s. 4).

Kaya'nın (2014, s. 352) gerçekleştirdiği çalışmada Elektrik programı öğrencilerinin %73'ü okul ders donanımını (laboratuvar, Atölye, kütüphane vb.) yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Binici & Arı (2004); Ergin & Yağcı (2003) ile Erdem vd. de (2007) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Meslek yüksekokullarının önemli bir kısmında donanım eksikliği bulunduğu bilinmektedir. Bunun yanında MYO'larında öğretim elemanlarının 10 saat üzeri uygulamalar için ek ücret alamamaları, uygulama konusunda yeterlilik düzeylerinin düşük olması nedeniyle uygulama yapmada isteksiz davranmaları, laboratuvar ve atölyelerde yardımcı personel olarak teknisyen/ teknikerin olmaması, okulların fiziki mekanlarının yetersiz oluşu mevcut donanımların kullanılamamasına neden olmaktadır (Kaya, 2014, s. 353). MYO'larında görevli öğretim elemanlarının laboratuvar ve atölyelerde işledikleri uygulama derslerinin de teorik ders statüsünde değerlendirilip tam olarak ücretlendirilmesi gerekmektedir. MYO'ların donanım ihtiyaçları öncelik sırasına göre karşılanmaya çalışılmalıdır. Ayrıca öğretim elemanlarının uygulamalardaki yükünü hafifletmek için kadrolu teknisyen/tekniker istihdamı yoluna gidilmelidir.

Meslek yüksekokullarında pratik uygulamalar gerçekleştirilse bile, sektördeki güncel ve teknolojik gelişmeler için bu uygulamalar yeterli olmayabilir. Bu eksikliğin giderilebilmesi amacıyla, öğrencinin eğitim ve öğretim sürecinde süresi her üniversitede farklı olarak belirlenen endüstri stajını gerçekleştirmesi gerekmektedir.

## **5. ENDÜSTRİ STAJLARI İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Sosyal bilimler alanında meslek yüksekokullarında eğitim sürecinin uygulamayla en etkili şekilde bütünleştirilmesi endüstrideki staj dönemi içinde gerçekleştirilebilmektedir. Meslek yüksekokulları tarafından belirlenen ve staj komitesinin kabul ettiği firmalarda gerçekleştirilen 40-80 gün süren bu eğitimlerde öğrenciler sektörü tanıma ve uygulamayı fiilen görme ve uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Ancak endüstri temelli öğrenmede, sürenin kısıtlı olması nedeniyle işverenler, sınırlı süre içerisinde gerekli mesleki bilgiyi sağlamadan stajyerleri başka pozisyonlara yerleştirmektedir. Ayrıca staj denetimleri yetersiz kalmakta ve stajlar zamanında yapılmamaktadır. Bu nedenle stajdan beklenen etki elde edilememektedir (Göktürk vd., 2013, s. 6).

Gerçekleştirilen bir araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz stajlarında karşılaştıkları sorunlar üzerine gerçekleştirilen bir durum çalışması yapılmış olup, verilerin analizi sonucunda; deneyim eksikliği, işe ve işyerine uyum, sahada karşılaşılan sorunlar, sahada ortaya çıkan sorunların çözümü, şeklinde temalar oluşturulmuştur. Stajyerlerden alınan görüşler, stajyerlerden sorumlu şirket yetkililerinin ifade ettikleri görüşlerle karşılaştırılmıştır. Staja başladıklarında öğrenciler uygulama eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Firma stajyer sorumlusu ise staja başlarken özellikle uygulama açısından öğrencilerin eksiklikleri olduğunu, bu sorunun da okullarında ağırlıklı olarak teorik eğitim verilmesinden kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin staj sürecinde bu eksikliklerini giderebildiklerini açıklamışlardır. Stajyerlerin mesai saatlerine uymada zorluk yaşadıkları belirtilmektedir. Firma stajyer sorumlusu ise staj süresince stajyerin; işe zamanında başlamanın önemini, iş ortamındaki çalışma arkadaşlarına davranışlarının nasıl olması gerektiğini, iş sağlığı ve güvenliği alanlarında dikkat etmesi gereken konuları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Stajyerler işyerlerinde iş güvenliği riski olan sahalarda çalışmak zorunda kaldıklarını, stajyer sorumlusu ise stajyerin çalışacağı sahada önceden gezdirilip iş ortamının tanıtıldığını ve daha güvenli bir çalışma ortamı oluşturulduğunu dile getirmiştir. Stajyerler işyerlerinde karşılaşılan sorunları çözmede başlangıçta zorlandıklarını, özgüven kaybı yaşadıklarını, ancak çözüm buldukça özgüvenlerinin arttığını dile getirmişlerdir. Firma stajyer sorumlusu stajları boyunca stajyerlerin analitik düşünmeyi, problem çözmeyi ve ekip arkadaşları ile birlikte çalışmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Kaysi & Aydemir, 2018, s. 124-127).

Staj sürecindeki öğrencilerin öğretim elemanları tarafından habersiz olarak denetlenmeleri ile işverenin stajyer öğrenciyi uygunsuz işlerde çalıştırmasının önüne geçilebileceği varsayılmaktadır. Usulüne uygun yapılmayan stajlara engel olunması gerekmektedir. Endüstri stajı süresi yetersiz olduğu için, işyerleriyle protokoller düzenlenerek, işletmede mesleki eğitim (3+1 modeli) uygulamalarının öğrencileri pratik ve güncel bilgi ile donatabileceği düşünülmektedir.

## **6. İŞLETMEDE MESLEKİ EĞİTİM UYGULAMALARI İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Tekbalkan & Karataş'ın (2021: 38-39), "Turizm İşletme Yöneticilerinin Meslek Yüksekokullarında Uygulanan 3+1 Eğitim Modelinden Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma" başlıklı çalışmalarında, işletmede mesleki eğitim (3+1 eğitim modeli) uygulaması ile ilgili olarak işyerlerinin ifade ettikleri sorun alanları

aşağıdaki gibi belirtilmiştir. Araştırmaya katılanların; % 54'ü MYO müfredatlarının sektörün ihtiyaçlarını karşılayamadığını, % 93'ü MYO mezunlarının bir dalda uzmanlaşamadıklarını, % 53'ü MYO müfredatlarından haberdar olmadıklarını, % 60'ı MYO'ların sektörün ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde fiziki ve teknolojik donanıma sahip olmadığını, % 68'i MYO'larda sürdürülen eğitimi yeterli bulmadığını, % 36'sı MYO'larda görevli akademisyenlerin yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, % 78'i MYO'larda verilen yabancı dil eğitimini yeterli bulmadığını, % 79'u MYO mezunlarının yeterli mesleki bilgiye sahip olmadıklarını, % 46'sı MYO'ların sektör ile işbirliğinin iyi olmadığını açıklamışlardır.

Yukarıda belirtildiği gibi, işverenler meslek yüksekokulu mezunlarının sektörün ihtiyacını karşılayabilecek düzeyde yetiştirilemediğini düşünmektedirler. Bu nedenle, meslek yüksekokullarındaki eğitimin sektör beklentilerini de karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir. Beklentilerin karşılanabilmesi için de eğitimin güncellenmesi önem kazanmaktadır.

## **7. EĞİTİMİ GÜNCELLEŞTİRME İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Meslek yüksekokullarının uygulama derslerinde öğrenciler mümkünse güncel teknolojiye araç ve gereçleri görebilmeli ve bunların etkili bir şekilde kullanımını öğrenmelidir. Eğer atölye ve laboratuvarlardaki donanım güncellenmemişse, öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam edildiklerinde yeni teknolojilere uyum sağlayabilmeleri için işyerlerinin meslek elemanlarını veya teknikerleri hizmet içi eğitimlerle yetiştirmek zorunda kalacakları bilinmektedir. Böyle bir durum, MYO'larının vasıflı iş gücüne yeterince katkı yapamaması sonucunu doğurmaktadır (Aktaran: Haner, Akarsu, 2018, s. 4).

Meslek yüksekokulları öğrencilerinin güncel teknolojik bilgilere sahip olabilmeleri için atölye ve laboratuvarların kademeli olarak yeni teknolojik cihazlarla donatılması gerekmektedir. Bu süreç zaman alacağından bir taraftan sektörle işbirliği çerçevesinde öğrencilerin endüstri stajları ve/veya işletmede mesleki eğitim uygulamaları ile güncel teknolojik bilgi ve beceri yeterliklerinin geliştirilmesi yoluna gidilebilir. Ayrıca sektörün talepleri doğrultusunda 3-5 yılda bir öğretim programlarının güncelleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

## **8. ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Uzmanoğlu vd.'nin (2010, s. 3449) yaptıkları araştırmada; öğrencilerin % 42'si atölye/laboratuvar ders saatlerinin yeterli olduğunu, % 43'ü meslek liselerinden farklı olarak ve daha yüksek düzeyde eğitim aldıklarını, % 45'i öğretim kadrosunun yeni hazırlanan programa uyumlu çalışmalar yaptığını, % 35'i alanlarıyla ilgili teorik bilgilerin yeterli olduğunu, % 29'u yeni gelişmeleri takip edebilmeme sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanıldığını, % 47'si öğretim kadrosunun meslek yüksekokulu düzeyinde bilgi ve beceri kazanılmasına yardımcı olduğunu, %45'i öğretim kadrosunun atölye ve laboratuvar konularına hâkim olduğunu, % 37'si öğretim kadrosunun eğitim ile ilgili sorunlara çözüm bulma konusunda yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye'de meslek yüksekokullarındaki eğitim ile ilgili olarak yapılan ve sektör temsilcilerinin de katıldığı bilimsel toplantılarda, özel sektör temsilcilerinin vurguladığı en önemli sorun, öğrencilerin uygulama/pratik beceriler bakımından eksiklerinin bulunmasıdır. Öğretim programlarındaki uygulama ders saatleri öğrencilerin pratik bilgi ve becerilerini geliştirmekte yetersiz kalıyorsa, ilgili sektör ile işbirliği yapılarak zaman zaman işletmede öğrencilere uygulama yaptırılarak veya teknik geziler düzenlenerek öğrencilerin bu konuda yetkinleşmeleri sağlanabilir. İşbirliği protokolü yapılan işyerlerine “İşyerinde Mesleki Eğitim Uygulaması (3+1 modeli)” için öğrenci yerleştirilerek öğrencilerin uygulama eksiklikleri giderilebilir (Alkan vd., 2014, s. 138).

Meslek yüksekokullarındaki eğitim ve öğretimin nitelikli konuma getirilebilmesindeki en önemli faktör nitelikli öğretim elemanıdır. Bu nedenle meslek yüksekokullarına ilk kez atanacak öğretim elemanlarında aranacak özelliklerin belirlenmesi oldukça önem kazanmaktadır. Ayrıca mevcut öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerinin sağlanması da gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının sorunlarının ortaya konulmasının ve bu sorunların hızla çözüme kavuşturulmasının meslek yüksekokullarındaki eğitimi daha verimli konuma getireceği düşünülmektedir.

## **9. ÖĞRETİM ELEMANLARININ SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Söyler vd., (2017, ss. 183-184) araştırmalarında öğretim elemanlarının genel olarak % 86'sı çok fazla derse girdiklerini ve bu nedenle de iş verimlerinin düştüğünü ifade etmişlerdir. Kadrolu öğretim elemanlarının sayıları artırılarak bu sorunun çözülebileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının % 82'si

son beş yıldır girdiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarının 31 ve üzeri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının % 52'si danışmanlığını yapmakta oldukları öğrenci sayısının 76 ve üzerinde olarak açıklamışlardır. Sınıfların kalabalıklığı, danışmanlık yapılan öğrenci sayılarının fazlalığı öğretim elemanının öğrencilere bireysel olarak ayıracağı zamanın azalmasına, öğrencileri yeterince tanıyamamasına, teknik ve sosyal konularda yönlendirmeye zaman bulamamasına, deneysel ve teorik çalışmalarda öğrencileri yeterli düzeyde izleyememesine neden olmaktadır. Bu sorunun çözümü için kalabalık sınıfların şubelendirilmesine gidilebilir. Ancak bu çözümle birlikte ders saatleri artacak olup, öğretim elemanına ek yük getirecektir. Eğer kadrolu öğretim elemanı temininde güçlük çekiliyorsa, bu durumda program kapasiteleri üzerinde öğrenci alınmaması gerekmektedir. Öğretim elemanlarının %90'ı sosyal yaşama ve ailelerine yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının % 92'si ders ücretlerinin yetersizliğinden şikâyet etmiş olup ders ücretlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanlarının % 90'ı okullarındaki sosyal aktivitelerin yeterli olmadığını açıklamışlardır. Meslek yüksekokullarının büyük çoğunluğu ilçelerde ve küçük yerleşim yerlerinde bulunmaktadır. Bu çeşit yerlerde sosyal ve kültürel etkinlikler yetersizdir. Ancak meslek yüksekokulları bu yerlerde kendi bünyelerinde yapacakları sosyal ve kültürel etkinlikler ile hem personel ve öğrencilerine fırsat yaratabilir hem de yöredeki halkı etkinliklerin içine katarak sosyal gelişime katkı sağlayabilirler.

Ülkemizdeki meslek yüksekokullarında yaklaşık olarak 12.600 öğretim elemanı görev yapmakta olup öğretim elemanı başına 53 öğrenci düşmektedir. Oysa diğer bazı ülkelerde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ise; Finlandiya'da 23, Kore ve ABD'de 21, Belçika'da 10, Japonya'da 9 ve Almanya'da 5 öğrencidir. Meslek yüksekokullarında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması eğitim kalitesini azaltan önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle öğretim elemanının öğrenci başına ayırdığı süre azalmaktadır. Bu durumda da, öğretim elemanının öğrencilere akademik ve sosyal konularda yeterince yönlendirmeye zaman bulamaması, teorik derslerde ve uygulamalarda öğrencinin performansını arttıracak etkinlikleri gerçekleştirememesi sonuçları ortaya çıkmaktadır (Ceylan vd., 2009, ss. 464- 470).

Meslek yüksekokullarının özellikle teknik programlarında atölye ve laboratuvar ağırlıklı uygulamaların yapılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının donanım bakımından gelişmiş meslek yüksekokullarında seminer/ çalıştaylara katılarak ya da endüstrideki üretimi yerinde inceleyerek uygulamalar konusunda yetkinleşmesi sağlanabilir. Öğrencilerin güncel



teknolojiyi tanıyabilmeleri ve bu konuda bilgi ve beceri kazanabilmeleri, öğretim elemanlarının da mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için meslek yüksekokulu-endüstri işbirliğinin gerçekleşmesi zorunlu hale gelmektedir.

## **10. MESLEK YÜKSEKOKULU-ENDÜSTRİ İŞBİRLİĞİ İLE İLGİLİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

Yıldırım ve Güroy'un (2016) "Türkiye'de Meslek Yüksekokullarının 2023 Vizyonu" başlıklı çalışmalarında meslek yüksekokullarının sektör ile iletişim ve ilişki ağlarının kopuk olması bir sorun olarak saptanmakta ve çözüm önerisi olarak da; öğrencilerin istihdam sorunlarına çözüm bulabilmek için sektör ile okullar arası sıkı bir işbirliği yapılması önerilmektedir. Bu işbirliği sürecinde okullarda bir işyeri bilgi bankası oluşturulması, sektörde ise öğrenci bilgi bankasının geliştirilerek hem sektör-okul iletişiminin sağlanması, hem de mezun öğrencilerin iş bulma sorununun çözülebilmesinin mümkün olacağı belirtilmektedir. Bu nedenle, sektör ile işbirliği protokolleri düzenlenerek; eğitim sürecinde işyerlerine teknik geziler düzenlenebilir, endüstri stajlarının daha verimli olması sağlanabilir ve işletmede mesleki eğitim (3+1 modeli) uygulamaları gerçekleştirilebilir.

## **SONUÇ**

Nitelikli meslek elemanları ve teknikerlerin yetiştirilmesinde en önemli kaynak meslek yüksekokullarıdır. Bu nedenle, bu tür elemanların eğitim ve öğretimini gerçekleştirecek olan meslek yüksekokullarının, sundukları eğitim ve öğretim ile öğrencilerin nitelikli olarak yetişmesinde ve meslek sahibi olmalarında güncel iş ortamı koşullarını ve dünyadaki teknolojik değişim, gelişim ve uygulamaları dikkate almaları gerekmektedir. Meslek yüksekokullarından mezun nitelikli meslek elemanı ve teknikerlere ülkemizin ihtiyacı bulunmaktadır. Nitelikli olarak yetişmiş elemanların, ülkemizin ekonomisinin gelişmesinde önemli bir katkı sağlayacağı bilinmektedir. Bu nedenle meslek yüksekokullarının eğitim ve öğretim ile ilgili sorunları belirlenerek ve bu sorunlar hızlı bir şekilde giderilerek bu okullar hak ettiği konuma getirilmelidir (Bedük, Eşmen & Ay, 2016, s. 53-54).

Meslek yüksekokullarındaki eğitim-öğretim sorunlarının ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretim elemanları öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığını ifade etmektedirler (Yıldırım vd., 2017, s. 292). Öğrenciler, teorik derslerin işlenmesinin öğrenmeye fazla katkı sağlamadığını düşünmektedirler (Can, 2020, s. 704). Uygulamalı derslerin işlenebilmesi için



meslek yüksekokullarında yeterli donanımın bulunması gerekmektedir. Oysa gerçekleştirilen bazı çalışmalarda atölye ve laboratuvarların donanım bakımından yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir (Kaya, 2014, s. 352; Binici & Arı, 2004; Ergin & Yağcı, 2003 ve Erdem vd., 2007).

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaz döneminde gerçekleştirdikleri stajlarda karşılaştıkları sorunlar; deneyim eksikliği, işe ve işyerine uyum, sahada karşılaşılan sorunlar, sahada ortaya çıkan sorunların çözümü, şeklinde sıralanmıştır (Kaysi & Aydemir, 2018, s. 124).

Sektör temsilcileri, meslek yüksekokullarının sektörün beklentilerine uygun yeterlikte tekniker ve meslek elemanı yetiştiremediklerini ifade etmektedirler (Tekbalkan & Karataş, 2021, ss. 38-39).

Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin uygulamalarda güncel teknolojik cihazları yeterince kullanamamaları durumunda nitelikli eleman olarak mezun olamayacakları belirtilmektedir (Aktaran: Haner, Akarsu, 2018, s. 4).

Gerçekleştirilen bir araştırmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin %58'i okullarındaki atölye ve laboratuvar çalışmalarının yeterli olmadığını, öğrencilerin %55'i öğretim elemanlarının yeni hazırlanan öğretim programlarına uyum sağlayamadıklarını, öğrencilerin %65'i öğretim elemanlarının teorik bilgilerinin yetersiz olduğunu, öğrencilerin %55'i öğretim elemanlarının atölye ve laboratuvar bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmişlerdir (Uzmanoğlu vd.,2010, s. 3449).

Meslek yüksekokullarında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, öğretim elemanlarının çok fazla teorik ve uygulama dersine girmek zorunda kalmaları, danışmanlık hizmeti verdikleri öğrencilerin çok fazla olması başlıca öğretim elemanı sorunları olarak belirlenmiştir (Söyler vd., 2017, s. 183-184).

Meslek yüksekokullarının sektör ile işbirliği eksikliği sorun olarak gösterilmektedir (Yıldırım & Güroy, 2016). Mevcut durumda bazı meslek yüksekokulları, öğrencilerinin uygulama eksikliklerini tamamlayabilmek için endüstri stajı yanında üç dönem okulda bir dönem endüstride eğitim modelini uygulamaktadırlar (3+1 Eğitim Modeli). Bu model kapsamındaki mesleki uygulama derslerinin öğrencilerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmesine yardımcı olması, aynı zamanda iş arkadaşları ile iletişim kurabilme becerilerinin gelişmesine, teoride aldıkları bilgileri uygulama fırsatı bulmalarına ve mezuniyet sonrasında iş edinme kaygılarının azalmasına neden olacağı düşünülmektedir.

## **Öneriler**

Ülkemizde meslek yüksekokullarındaki eğitimin daha nitelikli konuma getirilmesine ilişkin çabalar gittikçe artmaktadır. İşyeri temsilcileri, genellikle meslek yüksekokullarındaki eğitimin uygulama yönündeki eksikliklerini dile getirmektedirler. Bu nedenle meslek yüksekokulları, öğrencilerin uygulama bilgi, beceri ve yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik projeleri uygulamaya geçirmektedir. İşletmede Mesleki Eğitim (3+1 modeli) Uygulaması Projesi bunlardan biridir (Göktürk vd., 2013, s. 7).

- Öğrencilerin meslek yüksekokulundaki eğitime hazır bulunuşluklarının yeterli düzeye getirilebilmesi için özellikle mesleki ve teknik orta öğretimde okuma/anlama ve temel matematik becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Teorik dersler işlenirken düz anlatım yönteminin dışında alternatif yöntem ve tekniklerin (5E veya 7E öğrenme evreleri yöntemi, deneysel yöntem, örnek olay, kavram haritaları, beyin fırtınası vb.) kullanılmasının öğrenmeyi daha etkin kılacağı düşünülmektedir.
- Mali imkânlar çerçevesinde meslek yüksekokullarının atölye ve laboratuvarlarının donanımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Yeterli düzeyde olmayan atölye ve laboratuvar etkinlikleri için varsa yakın çevredeki işletmelerin teknik imkânlarından yararlanılabileceği düşünülmektedir.
- Firma stajyer sorumlusunun, stajyer öğrencinin uygulamadan gelen deneyim eksikliğini giderici önlemler alması gerekmektedir.
- Firma stajyer sorumlusunun, stajyer öğrencinin işletmeyi tanıyabilmesi için, stajın başlangıcında öğrencinin çalışacağı saha hakkında ön bilgilendirme yapmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Meslek yüksekokullarında yetiştirilecek tekniker ve meslek elemanlarının sektörün beklentileri düzeyinde niteliklere sahip olabilmeleri için, yaz stajı dışında (3+1 modeli) benzeri iş yerinde mesleki eğitim uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir.
- Meslek yüksekokullarında eğitimin güncelleştirilebilmesi için bütçe imkânları çerçevesinde teknolojik cihazlar temin edilmeli, cihazların temini mümkün olmadığında, yakın çevredeki işletmelere teknik gezi yapılarak ya da yaz stajı veya işletmede mesleki eğitim uygulamaları ile öğrencinin güncel eğitim alması sağlanmalıdır.
- Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının teorik bilgilerini ve uygulama bilgi/ becerilerini arttırmaları yönünde hizmet içi eğitim almalarına destek olunmalıdır.

- Meslek yüksekokullarında program başına düşecek en az öğretim elemanı sayısı Yüksek Öğretim Kurulu tarafından üç olarak belirlenmesine karşın, kadrosunda üç öğretim elemanı bulunmayan programlar mevcuttur. Öğretim elemanı eksik olan programlara kadrolu öğretim elemanı temin edilmelidir.
- Meslek yüksekokulları, yakın çevrelerindeki endüstriyel ve ticari kuruluşlar ile işbirliği protokolleri oluşturarak bu kuruluşlarla bilgi alışverişi sağlanmalıdır.
- Meslek yüksekokullarında derslerin uygulama saatlerinin arttırılabilmesi için, öğretim elemanlarının 10 saat üstündeki uygulama derslerine de ücret ödenmesi gerekmektedir.
- Meslek yüksekokullarında uygulamalı derslerin daha etkin olarak işlenebilmesi için atölye ve laboratuvarlarda destek elemanı olarak görev yapacak yeterli sayıda tekniker veya teknisyen kadroları temin edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Alkım Yayınları.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., & Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Bedük, A., Eşmen, O., & Ay, H. M. (2016, May). Türkiye’de meslek yüksekokullarında kalite: Mevcut sorunları ve çözüm önerileri. In *UMYOS 2016 5th International Vocational Schools Symposium* (Vol. 1, pp. 47-55).
- Binici, H., & Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Can, E. (2020). Yükseköğretimde kalite için meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 699-710. <https://doi.org/10.18506/anemon.631558>
- Ceylan, H., Avan, M., & Elibol, H. (2009). Mesleki ve teknik eğitimde öğretim elemanı profili, sorunlar ve çözüm önerileri. 1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Selçuk Üniversitesi, 464-470.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2001). *Nitelikli insan gücü meslek standartları düzeni ve sosyal sermaye birikimi özel ihtisas komisyonu raporu*. Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı. (2006). <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/246/ekutuphane3.4.6.21.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim tarihi: 15.02.2024).
- Donnelly, M. (2008). Vocational education. *EBSCO Research Starters*. EBSCO Publishing Inc.
- Engin, İ. (2000). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Nobel Yayınları.
- Erdem, A., Uzal, G., Yamaç, M., & Hüyük, D. (2007, May). Meslek yüksekokullarının bazı sorunları ve çözüm önerileri. 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Bergama.

- Ergin, A., & Yağcı, Ö. (2003). 4702 sayılı yasa çerçevesinde gerçekleştirilen MEB-YÖK meslek yüksekokulları projesine yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 256-264.
- Eşme, İ. (2007). III. Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı (s. 223). Çukurova Üniversitesi.
- Göktürk, İ. E., Aktaş, M. A., & Göktürk, Ü. (2013). Sosyal bilimler meslek yüksekokullarının eğitim sürecinde uygulama açısından karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 1-8.
- Haner, B., & Akarsu, V. (2018). Meslek yüksekokullarında mesleki eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 7(3), 438-444.
- Karakaş, H., & Çidem, İ. (2017). Akademisyenlere göre meslek yüksekokullarındaki sorunlar ve çözüm önerileri: Cumhuriyet Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1).
- Kaya, A. (2014). Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 349-356.
- Kaysi, F., & Aydemir, E. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin stajlarda karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 119-133.
- Oğan, E., Oğan, Y., & Kamacı, A. (2016). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş hayatına hazır bulunuşluklarının belirlenmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(4), 118-143.
- Özgüler, Ö., Ulaş, O., & Özgüler, G. (2017). Teknolojik materyallerin kullanımı ve verimliliği: İnönü Üniversitesi Arapgir Meslek Yüksekokulu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 39-48.
- Söyler, O., Çakır, M., & Kalpakçıoğlu, H. (2017). Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözümlerine yönelik bir araştırma. *UMYOS 2017*, May 18-20, Bosnia and Herzegovina, 178-184.
- Tekbalkan, M., & Karataş, F. (2021). Turizm işletme yöneticilerinin meslek yüksekokullarında uygulanan 3+1 eğitim modelinden beklentilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Turizm Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 31-40.
- Uzmanoğlu, S., İşgören, N. Ç., Çınar, A., Tektaş, N., Oral, B., Büyükpehlivan, G., & Polat, Z. (2010). Evaluation of educational and technical structure at vocational schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3447-3451.
- Yıldırım, H., & Güroy, D. (2016, May). Türkiye'de meslek yüksekokullarının 2023 vizyonu. In *UMYOS 2016 5th International Vocational Schools Symposium* (Vol. 1).
- Yıldırım, H., Sertel, E., & Akyol, S. Ö. (2017). Meslek yüksekokullarının güncel sorunlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 287-300.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS]. (2022). <https://istatistik.yok.gov.tr/> (Erişim tarihi: 15.02.2024).

## Bölüm 7

### DERS DIŞI ETKİNLİKLER VE KATKILARI

Şenel ELALDI<sup>1</sup>

#### GİRİŞ

İnsan gelişiminin temel unsurlarından biri olarak bireyin kendisini gerçekleştirmesine katkı sağlayan eğitim, sınıflarda öğretilenlerle sınırlı değildir. Okul saatleri dışında gerçekleştirilen ve normal derslere tamamlayıcı etkinlikler olan ders dışı etkinlikler eğitim deneyimini zenginleştirerek bu süreçte önemli rol oynar. Dolayısıyla, çocuğun gelişiminde sınıf içi etkinlikler kadar önemli olan ders dışı etkinlikler, formal eğitim sürecinde çocuğun öğrendiklerini pekiştirmesine yardım eden, teorik öğrenmenin pratiğe dökülmesini sağlayan ve öğrenmenin yaşamla ilişkili olduğunu gösteren etkinliklerdir (Köse, 2003). Öte yandan ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bütünsel gelişimini teşvik etmede hayati bir rol oynar, kişisel ve akademik gelişime katkı sağlar. Öğrencilere hangisine katılmak istediklerini seçme özgürlüğüne sahip oldukları spor, sanat, akademik çalışmalar, gönüllü toplum hizmetleri gibi çeşitli alanlarda seçenekler sunan bu etkinlikler öğrencilere istedikleri belirli ilgi alanlarını takip etme veya ek beceriler geliştirme fırsatı sunarak öğrenmelerine ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin tutkularını ve ilgi alanlarını keşfetmelerine olanak tanır; bu da onlara kariyerlerini ve gelecekteki hedeflerini seçmelerinde rehberlik edebilir. Öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirmekle kalmaz aynı zamanda okul programının ötesine geçen becerileri keşfetmelerine ve ustalaşmalarına olanak tanır; örneğin takım çalışması, liderlik, iletişim becerileri ve eleştirel düşünme becerileri gibi. Bu nedenle, ders dışı etkinliklere katılmak akademik başarının yanı sıra, özgüven, dayanıklılık ve empati gibi sosyal ve duygusal becerilerin gelişimini de destekler.

Öğrencilerin akademik ve kişisel yaşamlarını dengelemelerine yardımcı olduğu aşikâr olan ders dışı etkinlikler okulun sorumluluklarına ek olarak, boş zaman ve rahatlama olanakları sunmaktadır. Böylece hem dengeli ve sağlıklı

<sup>1</sup> Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim AD, selaldi@cumhuriyet.edu.tr, ORCID iD: 0000-0003-0780-4207

bir hayata katkıda bulunduğunu hem de öğrencilerin dünyaya bakış açılarını genişleten ve daha bilgili ve bilinçli vatandaşlar olmalarına yardımcı olan çeşitli deneyimler kazanmalarına olanak tanıdığını söylemek mümkündür. Ancak öğrencilerin yaşantısına sunduğu önemli katkılara rağmen bu etkinliklerin okullarda yönetmeliklerle zorunlu kılınmış olsa da amacına uygun, planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesinde sıkıntı yaşanmaktadır. Bu çalışmada ders dışı etkinliklerin amacı, sağladığı faydalar bu doğrultuda yapılan çalışmalar kapsamında ortaya konularak bu etkinliklerin planlı sistemli ve düzenli bir şekilde öğrencilere sunulmasının önemine vurgu yapılmak istenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı ders dışı etkinlikleri genel bir çerçevede ele alarak etkililiğini değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders dışı etkinlikler nelerdir nasıl işe koşulur?
2. Ders dışı etkinliklerin yürütülmesine yönelik ilkeler nelerdir?
3. Ders dışı etkinliklerin sağladığı katkılar nelerdir?

## **DERS DIŞI ETKİNLİKLER**

Günümüzde eğitimcilerin üstlendikleri zor görevlerin başında öğrencilerin kapsamlı ve çok yönlü eğitim alabilmesi için sahip olması gereken önemli ihtiyaçlarını, mevcut olan zaman, para ve enerji kaynaklarıyla dengeleyebilmek gelmektedir. Günümüzde değişen ve gelişen dünya koşulları eğitim politikalarını da etkilemiş ve öğretmenleri, öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyarak daha yönlendirici ve yol gösterici bir konuma itmiştir. Bu durum geleneksel öğretim yöntemlerinin etkinliğini yitirmesine ve geleneksel öğrenme yöntemlerindeki eksiklikleri gidermeye yönelik birçok yöntem geliştirilmesine yol açmıştır. Bu yöntemlerden biri olan ders dışı etkinlikler, geleneksel öğretim yöntemlerindeki eksiklikleri gidermek için öğrenmeyi sınıf dışına taşıyarak öğrencileri öğretimde destekleme ve aktif hale getirmede ve hedeflenen davranışların kazanılmasında veya tamamlanmasında önemli yardımcılarıdır (Pehlivan, 1998). Bu kapsamda ders dışı etkinlikler, geleneksel sınıf ortamlarının ve yapılandırılmış akademik öğrenmenin dışında gerçekleşir. Geleneksel öğretimde ders dışı etkinlikler yeni öğrenmeleri veya öğrenmede eksik kalan kısımları tamamlamaya yardımcı olmak amacıyla kullanılırken, günümüzde ders dışı etkinlikler daha geniş kapsamlı olarak düzenli programın bir parçası olarak gerçekleştirilen etkinliklerdir (Köse, 2003). Ders dışı etkinlikler; temelde okulda sınıf eğitiminin dışında öğrencilerin ilgi ve beklentileri doğrultusunda yürütülen başka bir ifadeyle, okulda geleneksel olarak okuma, yazma, dil eğitimi, sosyal bilgiler, fen bilgisi, cebir, geometri ve tarih

gibi programları içeren temel konulardan farklı olan etkinlikler olup eğitimin amaçlarına paralel olarak okul sınırları içinde veya başka bir ortamda yürütülen planlı ve programlı çalışmalardır. Not veya akademik kredi verilmeyen, içerik açısından akademik olan ve akademik olmayan, gönüllü veya isteğe bağlı katılım sağlanan faaliyetlerdir (Bartkus, Nemelka, Nemelka & Gardner, 2012; Binbaşıoğlu, 2000; Chan & Ng, 2015; Keser, Akar & Yıldırım, 2011; Lawhorn, 2008; Sezen, 2007). Dolayısıyla, ders dışı öğrenme etkinlikleri; bir yandan öğrencilerin zamanlarını verimli bir şekilde geçirmelerini, eksik bilgilerini tamlamalarını veya yeni bilgileri öğrenmelerini, yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlarken (Selçuk, 2006) öte yandan, öğrencilere akranları ve öğretmenleriyle ilişkiler geliştirme ve aidiyet duygusu yaratma fırsatı sunarak öğrencilerin entelektüel ve sosyal gelişimine katkıda bulunur (Ersoy ve Topçu, 2021).

Ders dışı etkinliklere katılım, öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleyerek okullarına karşı olumlu bir bağ kurmalarına yardımcı olmaktadır (Shulruf, 2010). Ayrıca, öğrencilerin not ortalamalarını yükseltmelerine, disiplin suçu işleme oranlarının düşmesine ve öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Schaefer, Simpkins, Vest & Price, 2011). Ders dışı etkinliklere katılım öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yardımcı olduğu gibi (Blomfield & Barber, 2009; Stearns & Glennie, 2010; Uzun & Polat, 2023), öğrencilerin genel özgüvenlerinde ve sosyal öz yeterliklerinde artış gibi akademik olmayan beceriler geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Broh, 2002; Massoni, 2011). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin (MEB, 2017) ders dışı etkinliklere vurgu yaptığı görülmektedir. Bu sosyal etkinlik çalışmalarında; öğrencilerin gelişim seviyeleri, ilgi, istek, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurulması gerektiğine; bu çalışmaların öncelikle ders saatleri dışında uygulanması gerektiğine ancak zorunlu hâllerde ders saatleri içinde de uygulanabileceğine; bu etkinlik çalışmalarının, öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları, geziler, yarışmalar, yayın faaliyetleri kapsamında yürütüleceğine vurgu yapılmıştır. Yönetmelikte eğitim kurumlarında öğrencilere yeni ilgi alanları ve beceriler kazandırmak, öğrencilerin yeteneklerini sergilemesine imkân vermek, öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak, millî, manevi ve kültürel değerleri yaşatmak, yaygınlaştırmak ve bu değerlerin yeni nesillere aktarımını sağlamak, bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda yaşlılık, engellilik, insan ve çocuk hakları ile ilgili konularda farkındalık oluşturmak amacıyla sosyal etkinlik çalışmaları yapmak ve öğrencilerde gönüllülük bilincini özendirmek gerektiğine de vurgu yapılmıştır.



Alanyazında ders dışı etkinlikler program dışı etkinlikler adıyla da kullanılmaktadır. Sosyal etkinlikler, kültürel etkinlikler, mesleki alan etkinlikleri, sportif etkinlikler, bilimsel etkinlikler ve eğitici kulüpler şeklinde gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin program dışı etkinliklerin bir alt başlığı olduğunu söylemek mümkündür. Ders dışı etkinlikler, sanat ve el sanatları, atletizm, müzik, sahne sanatları/tiyatro, skolastik kulüpler, eğlence sporları ve normal okul günü dışında toplanan kulüpler gibi çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır ancak bunlarla sınırlı değildir. Bu etkinlikler okulda öğretilen okulun hâlihazırda yerleşik programının bir uzantısı olabileceği gibi mevcut programda ele alınmayan yeni program etkinlikleri de olabilmektedir (Chan & Ng, 2015; Lawhorn, 2008). Mevcut programı destekleyen ders dışı etkinliklere örnek olarak bilim kulübü gibi akademik kulüpler verilebilirken, yeni programlar spor ve sanat gibi etkinlikleri içermektedir. Benzer şekilde, Köksal (2019) ders dışı etkinlikler içinde yer alan doğa, müze, ören yeri gezileri vb gibi kültürel etkinliklerin öğrencilerin Türk Dili, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya gibi derslerdeki öğrenmelerini pekiştirmek ve genişletmek için uygun çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla ders dışı etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirme ve genişletme için çeşitli alıştırımların uygulandığı kurslar olarak da görülebilir.

Genel olarak ders dışı etkinlikler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler olarak iki grupta incelenebilir. Yapılandırılmış etkinlikler derslerden sonra bir plan dâhilinde okul içinde veya dışında tasarlanan ve gerçekleştirilen isteğe bağlı etkinliklerdir (örneğin: gezi, gazete/ dergi hazırlama, yarışmalar, gösteriler, müzik, beden eğitimi, folklor, izcilik, tiyatro, basketbol, tenis, satranç, moda şovları, sergiler, yaratıcı drama ve fuar vb.) (Gilman, Meyers & Perez, 2004). Öte yandan, yapılandırılmamış etkinlikler öğrencilerin hayatlarının önemli bir bileşenini oluşturur. Bu etkinlikler çoğunlukla çocukların çevrelerini keşfettiklerinde gerçekleşen ve kendi kendine yönlendirilen etkinliklerdir. Çocuklar genellikle yapılandırılmamış ders dışı etkinlikler olarak boş zamanlarını akranlarıyla yüz yüze veya telefonla, diğer grup üyelerinin davranışlarını, moda, müzik ve televizyon programları gibi ilgi çekici konuları tartışarak geçirmekten hoşlanmaktadır (Coleman & Hendry, 2000). Ancak yapılandırılmamış ders dışı etkinliklerin (televizyonda izlenen programlar, dijital oyunlar, futbol oynama vb gibi) “kârsız” etkinliklere bağımlı hale geldiği durumların öğrencilerin okulda akademik performansını engelleyeceği düşünülmektedir (Turkson, Britwum & Yeboah, 2021).



## **DERS DIŞI ETKİNLİKLERİN YÜRÜTÜLMESİNE YÖNELİK İLKELER**

Ders dışı etkinlikler, çocuğun sadece kitap kurdu olmakla mutlu olamayacağı düşüncesiyle, çocuğun tüm potansiyelini kullanabileceği bir eğitim ortamı ve ikliminde yetişmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, müzik, çevre etkinlikleri, yaygın spor faaliyetleri, tiyatro, bilimsel çalışmalar, resim iş, folklor gibi birçok etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Özkaptan, 2007). Bu kapsamda ders dışı etkinlikler yürütülürken aşağıda yer alan ilkelere bağlı kalınmalıdır:

1. Ders dışı her türlü etkinlik okul tarafından denetlenmeli ve belirli bir disipline bağlı olmalıdır.
2. Ders dışı verilecek etkinlikler, okul müdürü veya başka bir okul yöneticisi tarafından uygun görülmelidir.
3. Her etkinliğin katılım gösteren bireylere ahlaki, toplumsal ve vatandaşlıkla ilgili fayda sağlaması da gereklidir.
4. Bir okulda verilmek istenilen okul dışı etkinlik sayısı ve türü okulun ihtiyaçlarıyla öğrenci sayısına bağlı olmalıdır.
5. Ders dışı etkinliklere yönelik programının uygulanması, birdenbire olmamalı zamanla geliştirilmelidir.
6. Bir dönem veya tam ders yılı kapsamında bir öğrencinin katılabileceği etkinlik sayısı, o öğrencinin ihtiyaçlarına uygunluk göstermelidir.
7. Gerek öğretim programı gerekse ders dışı etkinliklere yönelik programın öğrencinin iyi bir biçimde gelişmesine katkıda bulunacağı göz önünde bulundurulmalıdır.
8. Okullarda ders dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesine uygun yerlerin bulunması gereklidir.
9. Geniş bir öğrenci yelpazesinin katılımını sağlamak için maliyetin mümkün olduğunca düşük tutulmasına dikkat edilmelidir.
10. Ders dışı etkinliklere yönelik tüm para ve hesapların okul tarafından dikkatli bir şekilde denetlenmesi yapılmalıdır (Reeder, 1963; Akt., Karşı, 2006).

Okullarda ders dışı etkinliklere de dersler kadar önem verilmesi gerektiği bilincine sahip idareciler ve öğretmenlerle bu etkinlikler gerçekleştirildiğinde başarı oranı da yüksek olacaktır. Ayrıca öğrenme ortamını da iyi hazırlamak gerekmektedir. Böylece öğretmen, mevcut imkânları kullanarak öğrencilerin kazanmaları amaçlanan bilgi ve becerileri sağlamada faydalanacakları etkinlikleri, kendi yaratıcılıkları ve kullanacakları tekniklerle vermeye çalışacaklardır. Öğretmen öte yandan, öğrencilere hem bireysel hem de grup halinde yapacakları

etkinliklerde rehberlik edecektir (Binbaşıoğlu, 2000). Böylece öğretmen rehberliğinde yapılan ders dışı etkinlikler angarya olmaktan çıkacak ve gereken ciddiyet gösterilecektir.

## **DERS DIŞI ETKİNLİKLERİN SAĞLADIĞI KATKILAR**

Ders dışı etkinlikler, okulun sınırlarını aşan ve çevreye ulaşan çalışmalar olduğu için okulu topluma benimsetir. Öte yandan, öğrencilerin ders ortamında açığa çıkartmadığı davranışları kazanmasına özellikle kendisini tanımaya ve tanıtmaya, yeteneklerini keşfetmesine katkı sağlar (Selçuk, 2006). Öğrencilerin sosyal, duygusal ve bedensel gelişmelerine yardımcı olmakla birlikte boş zamanlarını da bu yolla değerlendirilmelerini sağlar. Bu katıldıkları etkinlikler sayesinde ilerideki yaşamlarında da fırsatları değerlendirme ve etkinliklere yönelik mesleki seçimler yapma şansı (örn. sporu sevme ve gelecek kariyer seçiminde de bu yeteneğini kullanma gibi) yakalarlar. Öğrencilerin akademik disiplin ve başarılarında artış sağlaması da alanyazında yapılan birçok çalışmayla ortaya konmuştur. Ders dışı etkinliklerle ilgili yapılan bu çalışmalar, ders dışı etkinliklere katılım ile öğrenci başarısı arasında güçlü korelasyonlar olduğunu göstermiştir. Bu çalışmaların birçoğu ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin genellikle derse daha yüksek bir katılım oranına, daha iyi akademik başarıya sahip olduğunu desteklemektedir (Bayrakdar, Ekici, & Uğur, 2009; Fredricks & Eccles, 2006; Kocayığıt & Ekinci, 2020; Uzun & Polat, 2023). Bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilmektedir:

Eccles, Barber, Stone & Hunt (2003), tarafından yapılan bir çalışmada ders dışı etkinliklerin ergenliğin başlangıcında ve devamında akademik başarı ile davranış üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma bulgusu olarak çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sosyal sınıf ve kültürel durumu nasıl olursa olsun katılmayanlara göre akademik olarak daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Fujita (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, ders dışı etkinliklere, özellikle spor ve toplum hizmeti projelerine katılan öğrencilerin akademik performanslarında da artış olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışma ayrıca birçok araştırmacının öğrencileri çok fazla televizyon izleme ve çok fazla sosyalleşme etkinliklerine katılma konusunda uyarmasına rağmen, televizyon izleme gibi yapılandırılmamış etkinliklerin de akademik başarıyı desteklediğini ortaya çıkarmıştır.

Fredricks & Eccles (2006), ders dışı etkinliklere katılan ilkökul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada, bu etkinliklere katılan öğrencilerin daha iyi

akademik başarı, öz saygı ve okullarına karşı güçlü bir bağa sahip olma eğiliminde olduklarını ortaya çıkarmışlardır.

Boatwright (2009) tarafından yapılan bir çalışmada, Missouri'nin Güneybatı bölgesindeki birkaç liseden Missouri Eyalet Lise Etkinlikleri Derneği (Missouri State High School Activities Association) tarafından desteklenen ders dışı etkinliklere katılım gösteren ve göstermeyen öğrencilerden veri toplanmış, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin katılmayanlara oranla daha yüksek not ortalamalarına sahip olduğu ve ayrıca bu tür ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin liseyi terk etme olasılıklarının da daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Bakoban & Aljarallah (2015) tarafından yapılan çalışmada 274 öğrenciden oluşan bir örneklem büyüklüğü kullanılarak ders dışı etkinliklerin öğrencilerin not ortalamaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin, bu tür etkinliklere katılmayanlara kıyasla daha yüksek akademik başarı sağladıkları ortaya çıkmıştır.

Miller (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, Amerika'da yaşayan Afrika ve Latin kökenli risk altındaki ergenlerin akademik başarılarında, tutumlarında, okula ve topluma bağlanmalarında resmi program dâhilindeki ders dışı etkinliklerin rolü incelenmiştir. Bu amaçla gelir düzeyi düşük ve risk altında olan 74 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın sonucu olarak okulu bırakma eğiliminde olan bu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmaları sonucu tutumlarının okula ve öğretmenlere karşı olumlu yönde değiştiği ve akademik başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Çalık (2017) tarafından yapılan çalışmada ders dışı etkinlikler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda Müzik, Türkçe, Yabancı dil, Beden eğitimi gibi derslerde ders dışı etkinliklerin akademik başarıyı ve benlik saygısını artırdığı ortaya çıkmıştır.

Heath, Anderson, Turner & Payne (2018), ders dışı etkinliklerin rolü ve toplumdaki dezavantajlı gençlere nasıl fayda sağlayabilecekleri konusundaki araştırma ve politik ilginin artması nedeniyle ders dışı etkinliklerin dezavantajlı genç nüfusu nasıl etkilediğini incelemişler ve çalışmalarında göçmenlik statüsü, sosyoekonomik statü, cinsiyet ve ırk değişkenlerine yer vermişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre toplumdaki dezavantajlı gençlerin ders dışı etkinliklere katılma olasılıklarının daha düşük olduğunu, ancak etkinlik türüne ve risk durumuna bağlı olarak yüksek faydalar elde etme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu etkinliklerin düzenli okul programlarına entegre edilmesinin dezavantajlı çocukların akademik etkinliklere katılma başarılarında artış ve okula kaydolma isteklerini arttırmada önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

PISA çalışmalarının sonuçlarına bakıldığında gelişmiş ülkelerin özellikle eğitimde ders dışı etkinliklere sıklıkla yer verdiğine vurgu yapan Demir (2019), Finlandiya'nın ders dışı etkinliklere eğitimde daha fazla yer verdiğini ve böylece okullarda yaşam kalitesini keyifli hale getirdiğini belirtmiştir. Böylece öğrencilerin ödevlerini yapmanın yanı sıra katıldıkları farklı ders dışı etkinliklerin akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir.

Kravchenko & Nygård (2022), ders dışı etkinliklerin akademik başarıyı nasıl etkilediğini ortaya çıkartmak için Rusya'daki 64 yüksek performanslı okullardan çalışma örneklemelerine dahil ettikleri 2.428 dokuzuncu sınıf öğrencisine anket uygulamışlardır. Araştırmacılar ders dışı etkinliklere katılım, sosyoekonomik geçmiş ve genel eğitim sonuçları değişkenlerine göre çalışmalarını yürütmüş ve sonuç olarak ders dışı etkinliklere katılımın daha iyi notlara ve üniversiteye gitmeyi hedefleyen çok sayıda öğrenciye katkıda bulunduğunu; ders dışı etkinliklerin öğrenciler arasındaki eğitim sonuçlarındaki çeşitlilikte belirleyici faktör olmadığını; sosyoekonomik olarak daha avantajlı ve daha yüksek notlara sahip öğrencilerde ders dışı etkinliklere katılım sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilere göre daha yüksek olduğundan, bu etkinliklere katılan öğrenciler arasında üniversiteye gitme isteklerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar bu bağlamdan yola çıkarak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler için ders dışı etkinlikleri daha erişilebilir hale getirmeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Uzun ve Bolat (2023) tarafından yapılan çalışmada, ders dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisinin incelendiği 25 deneysel çalışmanın derlemesine yer verilmiştir. Çalışma sonucunda ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmasının yanı sıra, uyum sağlama kapasitelerini ve kişilerarası ilişkilerini de olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yukarıda bazı örneklerine yer verilen ve alanyazında mevcut çalışmalar ders dışı etkinliklerin öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde edebileceğini ortaya koymuştur. Ders dışı etkinliklere katılmanın bir ayrıcalık olduğunu belirten Holloway (2000), katılımın yasayla garanti altına alınmış bir hak olmadığını ancak bu etkinliklere katılan öğrencilerin akademik başarılarındaki artışın yadsınamaz olduğunu ve bu durumun okula olan ilgisini kaybetmiş bir öğrenciye yardımcı olmak için bir müdahale olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Ancak ders dışı etkinliklere katılma ayrıcalığının bir öğrencinin notlarını koruması için motivasyon da sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Ders dışı etkinlikler öğrencilerin ulusal bilinç, kişilik, yurtseverlik kazanmalarına; yüksek özgüven ve özsaygıya sahip olmalarına; okula yönelik güçlü aidiyet duygusu geliştirmelerine de katkı sağlar (Gacar, 2001). Bu bağlamda Fredricks & Eccles (2006) tarafından yapılan bir çalışma örnek verilebilir. Araştırmacılar 1.480 lise öğrencisini örneklemelerine dahil ettikleri çalışmalarında ders dışı katılımın davranışsal ve akademik uyum gibi uzun vadeli öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Öğrenci motivasyonu ve cinsiyet, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, ebeveyn eğitimi gibi demografik değişkenlere yer vermişlerdir. Araştırmacılar sınıftaki yüksek motivasyonlu öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılma olasılıklarının da yüksek olduğunu, ders dışı etkinliklere katılmanın daha yüksek öz güven geliştirdiğini ortaya çıkarmışlardır. Araştırmacılar ayrıca ders dışı etkinliklerdeki artışın yurttaşlık ve topluma katılım açısından pozitif korelasyon gösterme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir.

Broh (2002) tarafından yapılan bir çalışmada ders dışı etkinliklerin öğrenci üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma kapsamında, 8. sınıftan 12. sınıfa kadar olan öğrencilerden boylamsal veriler toplanmıştır. Bulgular okul dışı etkinliklerin öğrencinin öz saygısını, çalışma alışkanlıklarını geliştirdiğini; akranları, okulu, ebeveynleri ve içinde bulunduğu sosyal çevresiyle arasında daha güçlü bağlar kurulmasına yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Benzer şekilde Akos (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, ders dışı etkinliklerin okula yönelik aidiyet duygusu yaratma, akademik performansı artırma ve öğrencilerin ortaokul düzeyine geçişine yardımcı olmada potansiyel gücü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 173 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları, ortaokuldaki ilk yıllarında bir veya daha fazla ders dışı etkinliğe katılan öğrencilerin daha yüksek not ortalamasına sahip olduğunu; bu öğrencilerin aidiyet duygusunda artış ve okula karşı olumlu algıda bu etkinliklere katılımın doğrudan etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Blomfield & Barber (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, Avustralyalı ergenlerde ders dışı etkinliklerin etkileri incelenmiştir. Çalışma, ders dışı etkinliklere katılım ile ergenlerin alkol tüketimi, okul devamlılığı, okul aidiyeti, akademik ilerlemesi ve üniversiteye gitme istekleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma sonucunda, ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin üniversiteye gitme olasılığının daha yüksek olduğunu, daha yüksek düzeyde okul aidiyeti elde ettiğini ve katılmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek akademik başarıya ulaştığını göstermiştir.

Yıldırım (2019), 6. sınıf öğrencileri üzerinde ders dışı etkinlikler olarak değerler eğitimi etkinliklerine katılımın etkin vatandaşlık değerlerine olan etkisini deneysel çalışma kapsamında incelemiştir; deney grubundaki öğrencilerin etkin vatandaşlık ve hoşgörü değerleri düzeylerinde anlamlı artış olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kumartaşlı (2020) tarafından yapılan çalışmada ders dışı etkinliklere katılımın özgüven üzerine etkisinin araştırılmıştır. Çalışma örneklemini 15-19 yaşları arasında 617 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma sonucunda ders dışı etkinliklere katılımın özgüveni olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yukarıda birkaç örnek olarak verilen çalışmalarda da yer aldığı gibi ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin daha sorumlu ve kendine güvenen olmayı öğrendikleri aşikardır. Bu çalışmalar göstermektedir ki, bu etkinliklere katılarak kazanılan beceriler daha sonra akademik başarıda artışa, okulla olumlu bir bağ kurmaya yüksek düzeyde okul aidiyeti elde etmeye ve iyi vatandaş olmaya da etki etmektedir. Özellikle ders dışı etkinliklere katılmayı seçen öğrencilerin, daha yüksek not ortalamaları gibi akademik faydalar elde etmelerinin yanı sıra okulu bırakma oranlarında azalma yine alanyazında yer alan ders dışı etkinliklere katılımın sağladığı önemli katkılardandır. Örneğin Mahoney & Cairns (1997) tarafından yapılan bir çalışma, lise yıllarının başlarında en az bir etkinliğe katılan lise öğrencilerinin, hiçbir ders dışı etkinliğe katılmayanlara kıyasla okulu bırakma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu etkinlikler, katılım gösteren öğrencilerin okul ile daha güçlü bir bağlılık geliştirmesine ve daha fazla okul gururu taşımasına yardımcı olmuştur.

Ders dışı etkinliklerin diğer bir katkısı ise öğrencileri okuldan sonra oluşabilecek tehlikeli durumlardan uzak tutmaktır. Bu doğrultuda bu etkinlikler öğrencilere öğrenme sürecine katılımlarında ek fırsatlar sunmaktadır (Silliker & Quirk, 1997). Ders dışı etkinlikler, okul bittikten sonra öğrencilere yapılandırılmış bir ortam sağlayarak öğrenci güvenliğini olumlu yönde etkileme yeteneğine de sahiptir. Genellikle öğrencilere yönelik kendi çevrelerinde, mahallelerinde işlenen hırsızlık ve kavga gibi birçok suç, çok sayıda öğrencinin okul saatleri dışında gözetimsiz bırakılması nedeniyle okuldan sonra meydana gelmektedir (Franklin, 2004). Okul sonrası ders dışı etkinliklerle sağlanan yapılandırılmış zaman, çok ihtiyaç duyulan denetimi sağlayarak öğrencilerin güvenliğini sağlamaya yardımcı olabilmektedir. Bu etkinlikler, öğrencilere ebeveynlerinin iş günü tamamlanana kadar güvenli bir ortamda ilgi alanlarını keşfetmeleri için güzel fırsatlar sunmaktadır. Öte yandan, bu etkinliklere katılan öğrenciler, okul sonrası saatlerde güvende olmanın yanı sıra, okul günü boyunca katıldıkları öğrenmeyi destekleyen etkinliklere de katılma

fırsatına sahip olmaktadırlar (Franklin, 2004).

Ders dışı etkinliklerin diğer bir katkısı ise düşük gelirli ailelerin çocuklarına sosyo-ekonomik durumu daha yüksek olan ailelerin çocuklarının katıldığı etkinliklere (müzik, dans, spor, sanat vb.) katılma olanağı sağlaması ve dolayısıyla dezavantajlı grupların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler sunmayı mümkün kılmasıdır (Marsh & Kleitman, 2002).

Günümüzde teknolojinin gençleri esir alması ve insan doğasında var olan hareketli yaşam tarzından onları uzaklaştırarak hareketsiz ve sağlıksız bir yaşam tarzına itmesi birçok olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de ülkemiz de dahil dünyada birçok ülkede büyük bir sorun haline gelen obezite salgınıdır. Fiziksel etkinlikleri içeren ders dışı etkinlikler bu sorunun üstesinden gelmek için önemli katkı sağlamaktadır. Örneğin, Ara ve arkadaşları (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada, ek fiziksel ders dışı etkinliklere katılan erkek öğrencilerin, spor takımına veya okul içi sporlara katılmayan akranlarına kıyasla fayda görüp görmedikleri incelenmiştir. Çalışma örneklemini oluşturan erkek öğrencilerin 3 yıl boyunca fiziksel etkinliklerin vücutlarının genel yağ büyümesini etkileyip etkilemediği ve vücut proporsiyonlarında meydana gelen gelişmeyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçları, fiziksel etkinliklerin erkek öğrencilerin kas kütlelerini artırdığını ve haftada üç kez fiziksel etkinliğe katılmayan erkek öğrenci grubuna kıyasla toplam yağ yüzdelerini daha yavaş bir oranda artırdığını göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları, bir öğrencinin besin alımında değişiklik olmasa bile, fiziksel ders dışı etkinliklerde daha aktif olan öğrencilerin, vücut yağlarını daha yavaş bir oranda biriktirdiğini göstermektedir.

Ergül, Alp & Çamlıyer (2018) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada, ders dışı etkinlikler ve egzersiz kapsamında uygulanan 12 haftalık fiziksel aktivite programının 12-14 yaş arası ergen ilkökul öğrencilerinin yaşam kalitesine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerine uygulanan fiziksel aktivite programı sonucunda, toplam yaşam kalitesi puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına oranla daha fazla artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, öğrencinin belirli ilgi alanlarına hitap eden ders dışı etkinlikler öğrencilerin sosyal, zihinsel ve duygusal düzeyde gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Bu etkinlikler yalnızca katılımcıların akademik olarak gelişmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda aynı ilgi alanlarını paylaşan akranlarıyla sosyal etkileşim sağlamalarına da katkı sağlamaktadır. Ders dışı etkinlik ortamı mevcut arkadaşlıkları desteklediği gibi yeni arkadaşlıklar kurmaya da yardımcı



olmaktadır. Öğrenciler aynı ilgi alanlarını paylaşan arkadaşları ve akranlarıyla etkinliklere katıldıklarında; takım çalışması ve hedef belirleme gibi yaşam boyu sürecek becerileri de öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Dolayısıyla bu etkinlikler yalnızca öğrencilerin belirli ilgi alanlarına hitap etmekle kalmaz, aynı zamanda kendi kimliklerini geliştirmelerinde de önemli bir rol oynar.

Ders dışı etkinlikler, öğrencilere normal okul gününde sunulmayan etkinliklere katılma fırsatı sunarak öğrencilere sosyal becerilerini geliştirme, bilişsel gelişimine olumlu katkı sağlama, benlik saygısı ve özgüvende artış sağlama, okula bağlanma, kariyer motivasyonu sağlama, okul sonrası istihdam olasılığını artırma gibi birçok olumlu katkı sağlamaktadır. Öte yandan, bir öğrencinin belirli ders dışı etkinliklere katılımı, riskli davranışları ve depresyonu önlemeye (Guest & McRee, 2009), fiziksel zindelik kazanmalarına (McGaha & Fitzpatrick, 2010) da yardımcı olabilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akos, P. (2006). Extracurricular participation and the transition to middle school. *Research in Middle Level Education*, 29(9), 1-9.
- Ara, I., Vicente-Rodriguez, G., Perez-Gomez, J., Jimenez-Ramirez, J., Serrano-Sanchez, J. A., Dorado, C., & Calbet, J. A. L. (2006). Influence of extracurricular sport activities on body composition and physical fitness in boys: A 3-year longitudinal study. *International Journal of Obesity*, 30(7), 1062-1071.
- Bakoban, R. A., & Aljarallah, S. A. (2015). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. *Educational Research and Reviews*, 10(20), 2737-2744.
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-704.
- Bayrakdar, A., Ekici, S., & Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 432-444.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi, Milli Eğitim Basımevi.
- Blomfield, C. J., & Barber, B. L. (2009). Brief report: Performing on the stage, the field, or both? Australian adolescent extracurricular activity participation and self-concept. *Journal of Adolescence*, 32, 733-739.
- Boatwright, T. C. (2009). Comparison of grade point averages and dropout rates of students who participate in extracurricular activities and students who do not participate (Doktora Tezi). Lindenwood Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Missouri, ABD. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/558>
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75, 69-95. <https://doi.org/10.2307/3090254>



- Chan, T. M. K., & Ng, S. W. (2015). Management of outsourcing extra-curricular activities in primary schools: Issues and considerations. *International Studies in Educational Administration*, 43(1), 49-63.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2000). *The nature of adolescence* (3rd ed.). Routledge.
- Çalık, S. U. (2017). Ders dışı egzersizlerden atletizm modülünün örneklem okul öğrencilerinin akademik başarı ve benlik saygısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, A. (2009). The effects of global climate change on biodiversity and ecosystems resources. *Journal of Ankara University Ecology*, 1(2), 37-54.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Ergül, O. K., Alp, H., & Çamlıyer, H. (2018). Ders dışı etkinlikler kapsamında uygulanan fiziksel aktivite programının ilköğretim öğrencilerinin yaşam kalitesi üzerindeki etkileri. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 208-222.
- Ersoy, M., & Topçu, I. (2021). Teachers' views on the extracurricular activities in schools within the scope of classroom management in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(1), 290-301. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.01.019>
- Franklin, J. (2004). It takes a community: Keeping extracurricular activities available for at-risk students. *Education Update*, 46(8). <http://www.ascd.org/publications/newsletters/education-update/>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.
- Fujita, K. (2006). The effects of extracurricular activities on the academic performance of junior high students. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 5(1). <https://publications.kon.org/urc/v5/fujita.html>
- Gacar, A. (2001). Elazığ il merkezindeki ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ve öğrencileri açısından ders dışı egzersiz faaliyetlerinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Elazığ.
- Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31-41.
- Guest, A. M., & McRee, N. (2009). A school-level analysis of adolescent extracurricular activity, delinquency, and depression: The importance of situational context. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 51-62.
- Heath, R. D., Anderson, C., Turner, A. C., & Payne, C. M. (2018). Extracurricular activities and disadvantaged youth: A complicated but promising story. *Urban Education*, 57(8), 1415-1449. <https://doi.org/10.1177/0042085918805797>
- Holloway, J. H. (2000). Extracurricular activities: The path to academic success. *Educational Leadership*, 57(4), 87-88. <https://ascd.org/el/articles/extracurricular-activities-the-path-to-academic-success>
- Karlı, A. (2006). İlköğretim okullarında sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilerin yöneticilik niteliklerinin gelişmesine katkısı (Beypazarı ilçesinde bir araştırma) (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İşletme Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

- Keser, F., Akar, H., & Yıldırım, A. (2011). Role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 809-837.
- Kocayığıt, A., & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 1810-1848. <https://doi.org/10.26466/opus.749109>
- Köksal, N. (2019). Okulda program dışı etkinliklerin önemi ve uygulamadaki güçlükler. In N. Köksal & Z. Ayvaz Tuncel (Eds.), *Eğitimde program dışı etkinlikler*. Pegem Akademi.
- Köse, E. (2003). İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kravchenko, Z., & Nygård, O. (2022). Extracurricular activities and educational outcomes: Evidence from high-performing schools in St Petersburg, Russia. *International Studies in Sociology of Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.2014933>
- Kumartaşlı, M. (2020). Spora ve sosyal etkinliklere katılımın özgüven üzerine etkisinin araştırılması. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(71), 4400-4404. <https://doi.org/10.26449/sss.2725>
- Lawhorn, B. (2008). Extracurricular activities: The afterschool connection. *Occupational Outlook Quarterly*, 16-21.
- Mahoney, J. L., & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-514.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *Essai*, 9(1), 84-87.
- McGaha, V., & Fitzpatrick, J. (2010). Employment, academic and extracurricular contributors to college aspirations. *Journal of College Admission*, 207, 22-29.
- Miller, D. G. (2016). The impact of formal extracurricular activities on satisfaction and attitudes-toward-school among at-risk adolescents (MA IDS Thesis). Concordia University-Portland, ABD. <http://commons.cu-portland.edu/gradproj/39>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (8 Haziran 2017). Resmi Gazete (Sayı: 30090). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?Mevzuat-No=23639&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Özkaptan, E. (2007). Okullardaki sosyal kulüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi (Adapazarı ortaöğretim kurumları örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Pehlivan, Z. (1998). Ders dışı okul spor etkinlikleri ve yeniden örgütlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 9(3), 11-31.
- Selçuk, T. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin ders dışı spor faaliyetlerine katılımı ve sorunları (Mersin İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sezen, G. (2007). Sosyo-ekonomik yapısı düşük öğrencilere yönelik ders dışı etkinliklerin sağlanması (Intel öğrenci programı-İstanbul ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Schaefer, D. R., Simpkins, S. D., Vest, A. E., & Price, C. D. (2011). The contribution of extracurricular activities to adolescent friendships: New insights through social network analysis. *Developmental Psychology*, 47(4), 1141–1152. <https://doi.org/10.1037/a0024091>
- Shulruf, B. (2010). Do extracurricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education*, 56(1), 591–612.
- Silliker, S., & Quirk, J. (1997). The effect of extracurricular activity participation on the academic performance of male and female high school students. *School Counselor*, 44(4), 288-294.
- Stearns, E., & Glennie, E. J. (2010). Opportunities to participate: Extracurricular activities' distribution across and academic correlates in high schools. *Social Science Research*, 39, 296-309.
- Turkson, D., Britwum, F., & Yeboah, A. (2021). The influence of structured and unstructured after-school activities on academic performance of junior high school students in Cape Coast Metropolis in the Central Region of Ghana. *Creative Education*, 12, 356-378. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.122025>
- Uzun, F., & Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14-35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>
- Yıldırım, Y. (2019). Okul dışı etkinlik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin etkin vatandaşlık değerlerine etkisi (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.



## Bölüm 8

# ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİJİTAL OYUNLARA OLUMLU BAKIŞ

Kader YALÇIN<sup>1</sup>  
Raif ZİLELİ<sup>2</sup>

### GİRİŞ

Dijital oyunların çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Güvendi vd., 2019; Hazar & Hazar, 2017). “Dijital Oyun” denildiğinde akla, ekran başından hiç kalkılmadan geçirilen saatler, çocukları sosyallikten uzaklaştıran, içerikleri doğrultusunda çocuklarda şiddet, saldırganlık davranışlarına yol açabilen bağımlılık yaratan oyunlar gelebilmektedir (Aydoğdu, 2018). Olumsuz yönleri ile dikkat çeken dijital oyunlar ile ilgili “Gerçekten kaçınılması gereken uygulamalar mıdır? Yoksa tek taraftan incelendiği için mi dijital oyunların hakkı yenmekte midir?” gibi sorular öne çıkmaktadır. Gelişmekte olan teknoloji ile birlikte büyüyen ve değişen dijital oyunlar, geleneksel çocuk oyunlarından dijital oyunlara geçiş, internete ve dijital araçlara erişimin kolaylaşmasının erken çocukluk dönemi üzerine olumlu etkilerinden bahsetmek mümkün müdür. Literatür incelendiğinde olumsuz olarak sonuçları bulunan dijital oyunların doğru kullanımında olumlu özelliklerini görmek mümkündür.

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde oynanan dijital oyunların onların gelişimlerine etki eden olumlu yönleri ele alınmaktadır. İçerik bakımından erken çocukluk dönemine uygun ve kontrollü bir biçimde oynanan dijital oyunların, çocukların bilişsel, duyuşsal, dilsel ve motor gelişimlerine fayda sağlayacak, sosyal yönlerini destekleyecek bir teknoloji ürünü olduğu göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur.

Dijital oyunların sadece olumsuz özelliklerine bakarak çocukları bu dijital dünyadan ayırmanın onları 21.yüzyıl becerilerden uzaklaştırmak olduğu unutulmamalıdır (Karaman & Dinçer, 2020). Bu nedenle, bu çalışmanın kapsamı

<sup>1</sup> Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, kdrgcd.26@gmail.com,  
ORCID iD: 0009-0008-7355-8204

<sup>2</sup> Doç. Dr., Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi/Çocuk Gelişimi Bölümü/Çocuk Gelişimi AD, raif.zileli@bilecik.edu.tr, ORCID iD: 0000-0003-4178-5468

erken çocukluk döneminde dijital oyunlar oynayan çocuklar üzerine yapılan araştırmaların gelişim açısından olumlu özellikleri olmuştur.

### **Erken Çocukluk Dönemi**

İnsan hayatında öğrenme yaşantılarının en yüksek dönemlerinin de gerçekleştiği erken çocukluk evresi, 0-8 yaş aralığı kapsayan dönem aynı zamanda kritik evrelerden biridir (Senemoğlu, 2011). Çocuk bu dönemde ilk öğrenmelerini gerçekleştirmiş ve ilk tecrübelerini kazanmaya başlamıştır. Bu nedenle motor, sosyal, fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişim için oldukça önemli bir dönemdir (Kol, 2017). Yine bu dönemde çocuklar çevreye daha duyarlı durumdadır. Eğer düzenlemeler ve şemalar çocuğa uygun bir şekilde sunulursa çocukların öğrenmelerinde kalıcılık ve hızın arttığını gözlemlemek mümkündür. Aksi durumda bu kritik evrede yeterli özveriyi ve ilgiyi göremeyen çocuklarda kalıcı hasarlar meydana gelebilmektedir (Senemoğlu, 2011).

Piaget'in işlem öncesi dönem olarak belirttiği ve çocukların meraklı oldukları, çevrelerini keşfettikleri erken çocukluk dönemindeki bu çocuklar şahit oldukları olaylarda gördüklerini, kendi anlama ve kavrama düzeyleri doğrultusunda anlamlandırdığından, gerçek ile gerçek olmayı ayırma yeteneğine sahip olamayabilirler (Asokan vd., 2014).

### **Erken Çocukluk ve Oyun**

Oyun, geçmişten günümüze kadar her dönemin tanımlanması zor ancak gözlenebilir olması nedeniyle kolay bir olgu olarak kendini göstermektedir. Oyunla ilgili yapılan bilimsel araştırmalar oyunu şart ve faydalı olarak görmektedirler (Huizinga, 2018). Oyun çocuğu bir bütün olarak geliştirmek ve çocuğun tüm gelişim alanlarına destek olmak için, çocuğa öğrenme imkânı sağlayan aynı zamanda da keyifli zaman geçirdiği ve kendi isteğiyle yaptığı bir faaliyet olarak düşünebiliriz.

Oyunla ilgili yapılan araştırmalar ve tanımlar gözden geçirildiğinde oyunla ilgili çocuğun bireysel yaratıcılık alanı ve bilgiyi keşfetme faaliyetidir diyebiliriz (Tuğrul vd., 2014). Oyun, çocukların öğrenme, büyüme, sağlıklı gelişme yollarına yardımcı olan faaliyetlerin başında gelmekte ve çocukların gelişim dönemlerini sağlıklı bireyler olarak geçirebilmelerinde temeldir (Önder & Arslan Çiftçi, 2017).

Oyun oynamak, çocukların doğal bir ihtiyacı ve birincil aktivitelerindendir (Celayir, 2015). Çocuklar, keşfetmelerini, tecrübe edinmelerini, bilgi ve becerilerini, alışkanlıklarını oyun aracılığıyla kazanır. Aynı zamanda arkadaşlarıyla iletişim kurarak sosyal dilsel gelişimleri, karar verme ve problem çözme becerilerini

geliştirerek bilişsel gelişimlerini destekler (Horzum, 2011). Çocukların duygusal, sosyal, zihinsel gelişimlerine katkı sağlayarak ve onların psikolojik ihtiyaçlarına cevap verir. Onların bilgi edinmeleri, tecrübelerini arttırmaları, alışkanlık becerileri kazanmaları oyun sayesinde (Petrovska vd, 2013). Çocuk oyunla buluştukça daha fazla gelişecek ve öğrenme tecrübelerini de artacaktır (Tuğrul, 2017).

Oyun oynamak yaşamın her döneminin her yaşında olduğu kadar bilhassa erken çocukluk döneminde ayrı bir önem arz eder. Bireylerin izlemekten ya da oynamaktan keyif aldığı oyunlar vardır. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, daha çok aktif ve daha fazla rol sahibi oldukları oyunlardan hoşlanırlar. Fakat çocukların yaşamı anlamlandırma ve anlama bakımından oyunu araç olarak kullanmaları bu dönemdeki oyun kavramını diğer dönemlerden ayırır (Aksoy & Çiftçi, 2022).

### **Erken Çocukluk ve Dijital Oyun**

Dijital oyunlar, çocukların sık sık yöneldikleri ve en genel anlamda oyunun bilgisayar, cep telefonu, tablet ve oyun konsolları gibi teknolojik araçlar aracılığıyla gerçekleşmesi şeklinde tanımlanabilir (Hazar, 2018). Dijital oyunlar, çevrimdışı veya PC oyunları, konsol oyunları ve çevrim içi (online) oyunlar halinde farklı biçimlerde karşımıza çıkar (Akçay & Özcebe, 2012). Herkesçe tanınmış dijital oyunlar başka bir kategori olarak macera, aksiyon, rol yapma, strateji ve benzetim oyunları şeklinde de sınıflandırılabilir (Bozkurt, 2014).

Doğal çerçevede dijital araçların kullanımı yaşamlarımızı, hayat şeklimizi, etrafımızda bulunan başka kişilerle etkileşim kurma biçimimizi de değiştirmiştir. Çocuklar da bu etkileşimin bir parçası olarak evde, okulda çeşitli yerlerde bu hayat biçimine ortak olan bireylerdir. Ebeveynler gibi onlar da çeşitli dijital elektronik cihazlara ulaşımı olan, dijital ortamlardan etkilenen ve etkileyen bir ortamda büyümektedirler. Bilgisayarların ve tabletlerin popüler olduğu 21. Yüzyılda (Aghlara & Tamjid, 2011) çocukların da dünyasında dijital araçların olmaması düşünülemez (Bozkurt, 2014).

Teknolojinin değişip gelişmesiyle birlikte çocukların da oyunlara karşı bakış açıları ve yaklaşımları yeni şekillere evrilmiş olup yönelimleri de gelenekselden dijitale (Sapsağlam, 2018) yani doğal oynama yerleri olan parklar, sokaklar ve boş arazilerden dijital ortamlar üzerinden oynanan oyunlara dönmüştür. Bu farklılaşmada oyun kültürünün değişmesine neden olmuştur (Resnick, 2019). Geleneksel oyunlarda dışarıda arkadaşlarıyla oynayan çocuklar, artan şehirleşme, ailelerin dış çevreyi çocukları için tehlikeli görmeleri ve uygun oyun alanlarının

yeterli olmaması nedeniyle artık evde, ekran başında oyunlar oynamaya başlamıştır. Bu durum da çocuklar yüz yüze değil dijital ortamlarda insanlarla oynayan, sosyalleşmeyi gerçek hayatta değil dijital ortamlarda gerçekleştirmeye başlayan bireyler haline getirmiştir. Çocuklar dijital oyunlarda birbirleriyle etkileşim kurmaya ve problem çözme becerileri kazanmaya başlamışlardır (Biricik & Atik, 2021).

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK), hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre; 2023 yılında evden internete ulaşım sağlayan hanelerin oranı bir önceki yıla göre 1.4 puan artarak %95.5 olduğu saptanmıştır. İnternet kullanan bireylerin oranı 2019 yılında %75.3 iken 5 yıl içinde 2024 yılında %88,8 e ulaşmıştır. TÜİK'in 2021'de en son yaptığı Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (bilgisayar, internet, cep telefonu, dijital oyunlar ve sosyal medya kullanma) raporuna göre internet kullanımı, 6-15 yaş arasındaki çocuklarda 2013 yılında %50.8 iken 2021 yılında %82'ye yükselmiştir (TÜİK, 2024). Aynı raporda 6-15 yaş arası cep/akıllı telefonu olan çocukların oranı 2013 yılında %13.1 iken 2021 yılında %39 olmuştur (akt. Çalhan ve Göksu, 2024). Bu veriler, evlerde internet erişim imkânlarının ve internet kullanımının fazlaşmasıyla beraber cep telefonu, dijital oyun ve sosyal medya kullanım oranlarının arttığını göstermektedir. İnternet erişimi ve kullanımına bağlı olarak akıllı telefon, tablet ve bilgisayarların yaygınlaşması şimdiki zaman çocukların dijital araçlar ile hemen her yerde ve bebeklikten itibaren tanışmalarında etkili olmuştur (Danby vd., 2018; Ergüney, 2017; Zehir vd., 2019).

Avusturyalı 3-6 yaş arasındaki çocukların üçte birinin, İngiltere'de ise 0-2 yaş arası dört çocuktan birinin ve 3-5 yaş arası her üç çocuktan birinin kendine ait mobil cihaz veya tableti vardır (Livingstone, 2016; Rhodes, 2017). Araştırmalarda çocukların video oyunlar ile tanışma yaşının ve video oyun oynama yaşının bebeklik dönemine denk gelen çok erken yaşlara kadar indiği belirlenmiştir (Aral & Doğan Keskin, 2018; Toran vd., 2016). Çalışmalar çocukların erken çocukluk dönemini kapsayan dönemde dijital oyunlar ile tanıştıkları ve yaklaşık iki yaş civarında dijital oyun oynamaya başladıkları bulgusunu göstermektedir (Işıkoğlu & Ergenekon, 2021).

Annelerle beraber yapılan bir araştırmada, anneler erken çocukluk dönemi içerisinde olan ve gelişimin hızlı olduğu ilk otuz altı ay içerisinde çocukların dijital oyunlar ile tanıştığını, bazı anneler ise bunun on sekiz ay civarına kadar düştüğünü dile getirmişlerdir (Toran vd., 2016). Bu durum dijital oyunların hızla yayıldığını; çocuklara oyun oynamak denildiğinde ilk düşünülenin dijital oyun olduğunu, çocukların birlikte aynı ortamda buldukları durumlarda tercihlerini



dijital oyunlardan yana kullandıklarını, uygun boş zamanlarını dijital oyun oynayarak geçirdiklerini ve akranları ile konuştukları oyunların genellikle yine dijital oyunlar olmasından anlayabiliyoruz (Biricik & Atik, 2021). Ebeveynler ayrıca yaratıcılığı geliştirdiği, eğitici içerikleri olduğu, çocuklar için eğlenceli bir alan sağladığı için dijital oyunlara pozitif baktıklarını da dile getirmişlerdir (Budak, 2017).

Dünyayı merak ederek öğrenmeye, keşfetmeye başlanılan ve hızlı bir gelişim dönemi olan erken çocukluk döneminde dijital oyunların çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimlerine doğrudan etkide bulunduğunu araştırma sonuçları ortaya koymuştur (Hazar & Hazar, 2019). Ayrıca çocukların yeni öğrendikleri kelimeleri kavrama ve tekrarlar yoluyla kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında dijital oyunlar bir araçtır (Lin & Hou, 2016). Arnott (2016), çocukların çevrim içi oynadıkları dijital oyunlarda genellikle sosyal davranışlar gösterdiklerini, sosyal etki eden veya etkileyen konumda olduklarına ve hayali sosyal statü rolleri üstlendiklerini belirtmiştir. Dijital oyunların yönergelerinin sade ve anlaşılır olması; çocuğun yaratıcılık, merak ve motivasyonunu yükseltmesine yardımcı olan bir etkidir. Bu dönem grup çocuklarının okuma ve yazma becerileri olmadığı için görsel ve işitsel uyaranlar onların öğrenme yaşantıları için önemli rol oynayabilir. Bu sebeple dijital oyunların tüm özellikleriyle (görsel sunum, ara yüz, yazılım yapısı, yönergeler ve kelime yapısı gibi) kullanıcı çocukların yaş ve gelişim özelliklerine hitap ediyor olmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Üstündağ, 2019).

Literatür incelendiğinde çocukların oyun bağımlılığı hakkında çeşitli çalışmalar yapıldığı; dijital oyun oynama zamanında artış oldukça, oyunlara duyulan merakında artması ve oyun oynarken geçen zamanın da uzamasına, bu durumun sonucunda bağımlılık problemini de getirebileceğini ortaya çıkartmıştır (Güvendi vd., 2019). Ancak kendi seçimlerini bu dönemde kendi yapamayan ve ebeveyn kontrolünde oyunlar oynayan çocuklar için anne babaların dijital oyunların türlerini bildikleri, çocuklarıyla yakından ilgilendikleri, sağlıklı iletişim kurdukları ve kontrolü bırakmadıkları zaman bağımlılık oluşturan durumların oluşmayacaktır. Bu koşullar içinde dijital oyunlar çocukların dilsel ve zihinsel gelişimine yardımcı olacak duygusal ve toplumsal taraftan gelişimine destekleyici özellikte etkinlik zamanları olarak düşünülebilir (Güneş, 2019). Ailelerde huzur ortamının olduğu, yasaklarla değil kuralların birlikte belirlenerek yaşandığı ve sürekli değil sınırlı sürelerde dijital oyun oynayan çocukların olduğu, ebeveynlerin çocukla ilgilendiği ve etkinlikler yaptığı, annenin çocukla pozitif iletişim kurduğu aile yapılarında çocukların internet bağımlısı olmadıkları sonucunu ulaşımıştır

(Yiğit & Günüş, 2020). Yapılan bir başka çalışmada da okul öncesi çocuklarının dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri incelenmiştir. İnceleme sonucunda aktif rehberlik stratejisi yani ebeveynlerin çocuklarını takip edip yönlendirdikleri iletişim halinde oldukları durumlarda çocukların dijital oyun bağımlılığı göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Budak, 2020).

Erken çocukluk döneminde oynanan dijital oyunlarla ilgili yapılan bir çalışmada Lawrence (2017), 0-8 yaş grubu çocukların dijital cihazlarla oynadıkları oyunların ile sosyal etkileşimlerini araştırmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen çalışmada sıfır-sekiz yaş arası 20 çift çocuk eşleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, eşleştirilen çocukların dijital oyun esnasındaki yaşıt etkileşimleri gözlemlenerek nitel yöntemlerden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan tablet cihazının içerisinde farklı kategorilerde dijital oyunlar (uygulama/ görev, keşif, inşa ve numara yapma) yüklenmiş ve çalışma grubundaki çocuklar çift olarak belirli aralıklarla tablet ile oynamalarına olanak verilmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların gösterdikleri sosyal davranışın oynadıkları oyun türüne göre farklılık gösterdiği ayrıca oyun oynarken çift olan çocukların birbirleriyle etkileşim halinde konuştukları ve sosyal etkileşimi devam ettirdikleri bulunmuştur.

Dijital araçlarla erişim sağlanan dijital oyunlar; bilgisayar, dokunmatik telefon ve tablet aracılığıyla yaygın olarak kullanılan ve oynanan bir oyun türü olmaya başlamıştır (Goodwin, 2018). Erken yaşlarda dijital araç ve oyun kullanımı; çocukların kendi seçimlerini yapabilme, anında dönüt alabilecekleri bir ortam oluşturma, kolay ulaşılabilir içerik ve tasarlama yapabilecekleri öğrenme imkânları sunma (Goodwin, 2018) önceden öğrenilen bilgilerin kullanılmasını (Kaya, 2019) ve el göz koordinasyonu, motor yeteneklerde gelişme sağlama (Lin & Hou,2015) teknolojik bilgi ve beceriyi artırma gibi (Eremekçi & Fidan, 2012), çocuklara gelişimleri için olumlu özellikler eklemektedir. Ayrıca dijital oyunların anlama, kavrama, dikkatli olma gibi bilişsel durumların yanında görsel ve uzaysal algıyı da geliştirdiği görülmektedir. Yine çocuklara gerçek dünya deneyimlerinin getireceği risk ve tehlikeler olmaksızın öğrenme ve deneme olanağı vermektedir (Kars, 2010). Başka bir açıdan dijital oyunlar çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerini, keşfetme ve hayal güçlerini arttırmalarını, duygularını yönetebilme ve düzenleme becerisi kazandırmalarını, zihinsel becerilerini geliştirmelerini sembollerini ve sembollerin kullanım amaçlarını öğrenmelerini sağlamaktadır (Kernan, 2007).

### **Erken Çocukluk Dönemi Çocuklarının Tercih Ettikleri Dijital Oyun Araçları**

Geleneksel çocuk oyunları, yavaş yavaş yerini internet aracılığıyla ya da bilgisayarlarda internet erişimi olmadan oynanan oyunlara bırakmıştır. Bu dönem

çocukları dijital araçları daha çok oyun oynamak, müzik dinlemek, video izlemek ve benzeri faaliyetlerde kullanmak üzere tercih etmektedirler (Kol, 2017). Hazar vd., (2017) çocukların dijital oyunlara, geleneksel oyunlardan giderek daha fazla yöneldiğini belirtmişlerdir.

Erken çocukluk döneminde de çocuklar ve çocukların yakın çevresinde olup onlarla ilgilenen ailelerin, yetişkinlerin, günlük hayatta dijital teknoloji ile etkileşimlerinin giderek artması ayrıca dijital kaynakların eğitim ortamlarında ve evlerde kullanımının çoğalması (Plowman vd., 2012) çocukların doğuştan dijital cihazlarla tanışmasında etken olmuştur. Bu tanışma ile devam eden süreç ile çocukların yaşamlarında dijital oyun veya mobil oyun oynama davranışları gün geçtikçe hayatın öne çıkan bir rolü haline getirmiş ve çocuğun doğrudan, duygusal ve fiziksel çevresini etkilemiştir (Kabakçı Yurdakul vd., 2013).

Dijital oyun oynarken akıllı telefon, tablet, bilgisayar ve dizüstü bilgisayarlar gibi mobil teknolojiler bilgisayar ağlarının yaygınlaşması ve bu dijital araçlara ulaşımın hızlı ve basit olması, sebebiyle her yaşta insan için tercih sebebi olmuştur. Özellikle işlevsel bir yapıya sahip olması, taşınabilir ve batarya ile çalışabilir olması kullanım durumlarının uzun olması gibi nedenlerle akıllı telefonlar ve tabletler tercih edilen dijital araçlar olmuşturlar (Kol, 2017). Tabletler, geleneksel oyun konsolları ve bilgisayarların aksine uygun fiyatlı ve kolay temin edilebilir, taşınabilir ve dokunmaya dayalı etkileşim özellikleri, konsollara kıyasla daha somut, sürükleyici ve anında geri bildirim veren araçlar olduğu için erken çocukluk dönemi çocuklarının tercih ettikleri dijital araçlardandır (Shoshani, 2024). Böylelikle dokunmatik tabletler, hem okul öncesi hem de küçük çocukların hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Hadlington vd., 2019). Erken Çocukluk Dönemi Çocuklarının Dijital Oyun Oynama Alışkanlıkları üzerine yapılan bir araştırmada çocukların dijital oyunları taşınabilir dijital araçlar olan cep telefonu ve tabletlerden oynadıkları neticesine varılmıştır (Yiğit, 2019).

Erken çocukluk döneminde tablet kullanımıyla ilgili ebeveynlerin endişelerinin olması, ebeveynlerin teknolojiyi bu dönem çocukları için zararlı olarak düşünmeleri ve teknolojiden korkmaları veya teknolojiyi yok saymaları ve kullanmamanın hiçbir yararı bulunmamaktadır. Bununla beraber çocuk ömür boyu kullanabileceği becerilerden yoksun kalacaktır (Godwin, 2018).

Araştırmalar erken çocukluk dönemi çocuklarının gelişimi üzerindeki etkilerinin, özellikle de uygulamalar yaşa uygun içerikle dikkatlice tasarlandığında, eğitimsel ve gelişimsel amaçlar için geliştirildiğinde ve kullanımları ebeveynler ve eğitimciler gibi yetişkinler tarafından yönlendirildiğinde oldukça olumlu

olduğunu göstermiştir (Couse & Chen, 2010; Papadakis vd., 2018). Çocukların bağımsız olarak kendilerinin olan tablete sahip olma durumlarının arttığı ve tablet üzerinden çevrimiçi ağlara bağlandıkları belirlenmiştir (Ofcom, 2018). Bu oranların artan teknoloji kullanımıyla günümüzde daha da yüksek olduğunu tahmin etmek kaçınılmazdır.

### **Erken Çocukluk Dönemi Çocuklarının Tercih Ettikleri Dijital Oyunlar**

Türkiye’de erken çocukluk dönemi çocukların dijital oyun tercihlerinin hangi yönde olduğunu gösteren bir çalışmada 5-6 yaş grubu çocuklarla yapılan bir çalışmada çocukların cep telefonundan oyun oynarken en fazla tercih ettiği dijital oyunlar sırasıyla “Yarışma ve spor oyunları”, “Evcilik oyunları”, “Eğitimsel içerikli oyunlar” ile “Savaş - yapı inşa” oyunları; bilgisayarı kullanarak oynamayı tercih ettiği oyunlar ise “Yarışma ve spor oyunları”, “evcilik oyunları” ve “Zekâ-dikkat oyunları” sonucu bulunmuştur. Bu sınıflandırmalara göre bilgisayar en fazla “Araba yarışları”, “Çizgi film ve video izleme” ve “Satranç” oynamak için kullanılmaktadır. Bu kategorilerde en fazla “Araba yarışı”, “Barbie, bebek ve kız giydirme” ile “Konuşan kedi Tom, “Puzzle-yapboz” ve “Renk-sayı öğrenme”, “Bowmaster silah oyunu”, “Minecraft” ile strateji oyunu “Subway surf-metroda sörf” oyunları oynanmaktadır (Darga, 2021). 4- 6 yaş arası çocuklarıyla yapılan başka bir çalışmada da çocukların tercih ettiği dijital oyunlar, çocukların daha çok boyadıkları, hayvan karakterlerin olduğu oyunlar, araba oyunları ve izlediği çizgi filmlerin kahramanlarının olduğu oyunlar olduğu belirlenmiş (Üstündağ, 2019).

Çocukların oyun tercihlerinin hangi yönde olduğu hakkında yapılan başka bir araştırma da; araştırmaya dâhil edilen üç, dört, beş yaşındaki çocuklar geleneksel oyunları boyama etkinliğinde, dijital araçlarla oynanan oyunları ise oyun salonu etkinliğinde daha fazla tercih ettikleri sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca yaş grubunun artmasıyla birlikte dijital araçlarla oynanan oyunların daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Sapsağlam, 2018).

Tabletler ve dijital teknoloji, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini besleyebilecek etkili bir öğrenme ortamı olarak gelişimlerini destekleyebilir. İçerik yönünden insan ve hayvan bakım unsurlarına dayanan dijital oyun uygulamaları sonucu, içerisinde merhamet, empati, sevgi ve sorumluluk gibi duygu durumlarını barındırdığı için çocukların başkalarını önemsemenin değerini öğrenmeleri için dijital oyunlar fırsatlar sunan oyunlar olmuştur. Dokunmatik Ekran Tablet Bakım Oyunlarının Küçük Çocuklarda Merhamet ve Empati Üzerindeki Etkisi üzerine yapılan bir araştırmada (Shoshani, 2024), merhamet içeren dokunmatik oyun oynamanın 3 ila 6 yaşındaki çocuklarda şefkat duygusunda anında ve gözle

görülür bir artışa yol açabileceğini göstermiştir. Sosyal önemi tartışılmaz olan bu yeteneğin, genellikle benmerkezciliğin görülmemesi ve benmerkezciliğin hakim olduğu (Piaget, 1965) küçük yaşlarda geliştirilmesi önemli bir bulgu olmuştur. Dolayısıyla, bu duygusal niteliğin erken çocukluk döneminde dijital teknoloji aracılığıyla geliştirilmesi ayrıca merhamet uygulama oyunlarının yalnızca şefkati artırma değil, aynı zamanda antisosyal davranışları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada ayrıca bakım oyunlarının daha az olgun zihin kuramına sahip çocuklar üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olması, bu uygulama oyunlarının başkalarının ihtiyaçları konusunda farkındalık geliştirmeyi kolaylaştırdığını ve prososyal nitelikleri geliştirdiğini göstermektedir (Shoshani, 2024).

Çocuklara oynatılan dijital oyunlarda yaşa uygunluk önemli bir parametre olduğu kadar oyunun içeriği de önemli bir parametredir (Akçay & Özcebe, 2012). Oyunların bir bütün olarak gelişim göstermesini istediğimiz çocukların üzerinde pozitif yönde etki etmesi oyunların içeriği ile yakından ilişkilidir. 0-8 yaş arası çocuklar oynadıkları oyunların içeriklerinin olumlu ya da olumsuz olabilecek bilişsel gelişime sahip olmadıkları için (Özsoy & Atılğan, 2018) içerik konusunda ailelerin çocuklarına dijital oyunları oynatırken seçici davranmaları içeriği göz ardı etmemeleri önemlidir. Bu sebeple anne babalara çocuklarına dijital oyunları oynatırken önemli görevler düşmektedir. Anne babaların dijital oyun oynatma durumunda oyunun içeriği ile ilgili dikkatli davranmaları ve öncelikle dijital oyunların çeşitleri hakkında önceden araştırma yapıp veri toplamaları ve oyunlarda bulunan içeriklerin farkında olmaları gerektirmektedir. Ancak bu sayede ebeveynler çocuklarına olumlu davranışlar kazandırmada yol gösterici olup dijital oyunların zararlarını engelleyebilirler (Yiğit, 2019). Ebeveynlerin içerik konusunda farkında oldukları dijital oyunların olumlu davranış durumlarına etkisi göz önüne alındığında, dijital oyunların oynanmasında artış olması beklenmektedir (Hastings vd., 2009).

Dijital oyunların içerikleri konusunda PEGI (Avrupa Oyun Bilgi Sistemi) ve ESRB (Eğlence Yazılımı Derecelendirme Kurulu) tarafından oluşturulan dijital oyun derece ve sınıflandırmaları ebeveynlere yardımcı bir araçlardan biridir.

### **PEGI (Pan European Game Information) Nedir?**

Avrupa Oyun Bilgi Sistemi olan PEGI, video oyunlar veya uygulamalar satın alırken, yaş önerileri ve içerik tanımlayıcıları kullanan Avrupa tüketicilerinin bilinçli kararlar almasına yardımcı olmak için oluşturulmuş bir Avrupa video oyunu içerik derecelendirme sistemidir. Nisan 2003'te kullanıma açılan ve Avrupa Etkileşimli Yazılım Federasyonu (ISFE) tarafından geliştirilen PEGI sistemi

şu anda 41 ülkede kullanılmakta ve her PEGI sistemini kullanan yayıncının sözleşmeye bağlı olarak bağlı olduğu bir dizi kural olan bir davranış kurallarına dayanmaktadır. PEGI öz düzenlemesi, oyunun içeriğine göre belirli bir yaş aralığı için bir oyunun uygunluğunu öneren beş yaş kategorisi ve dokuz içerik tanımlayıcısından oluşur. Yaş derecelendirmesi, oyunun zorluğunu veya oynamak için gereken beceriyi belirtmek için tasarlanmamıştır. PEGI sınıflandırmalarında erken çocukluk dönemi için PEGI-3 sınıflandırmasına sahip oyunların içeriği tüm yaş grupları için uygun kabul edilir. Oyunun, küçük çocukları korkutabilecek sesler veya resimler içermediği ve kötü dil kullanılmadığını belirtir (PEGI, 2024).

### **ESRB (Entertainment Software Rating Board) Nedir?**

Eğlence Yazılımı Derecelendirme Kurulu olan ESRB, video oyunlarını yaşa ve içeriğe göre sınıflandırarak tüketicilerin bu ürünleri satın alırken bilinçli kararlar vermesine yardımcı olmak için kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri merkezli bir kuruluştur. Amerika Birleşik Devletleri ile birlikte Meksika ve Kanada da ESRB'nin derecelendirme sistemini kullanmaktadır.

ESRB derecelendirmelerini, çocuk gelişimi başta olmak üzere geniş bir yelpazede akademik uzmanlara danışarak ve ailelerin görüşlerini dikkate alarak yapmaktadır. Yaş aralığına uygunluk değerlendirmesi, içerik tanımlayıcı ve etkileşim durumu değerlendirmesi olmak üzere üç yelpazede yapılan derecelendirme sonuçları tüketiciye ürünlerin üzerine işlenen simgeler yoluyla aktarılmaktadır. ESRB sınıflandırmalarında erken çocukluk dönemi için Early Childhood (EC) ve her yaş grubuna uygun çok düşük düzeyde çizgi karakter, hayalî kurgu, hafif düzeyli şiddet ya da çok az kaba dil kullanımı içerebilen Everyone (E) derecelerine sahip oyunlar tercih edilebilir (ESRB, 2024).

### **SONUÇ VE DEĞERLENDİRME**

0-8 yaş aralığını kapsayan erken çocukluk dönemi, insan yaşamında ilk tecrübelerin edinildiği, ilk öğrenmelerin gerçekleştirildiği ilk oyunların oynandığı zaman dilimi olması nedeniyle en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemdeki çocukların tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme gözlenir. Bu kritik dönemi çocuk için sağlıklı ve faydalı olacak şekilde geçirmenin en önemli koşullarından biri de, çocuğa uygun oyun ortamları sağlamaktır.

Oyun geçmişten günümüze çocukların yaşamında hep var olmuş ve varlığını devam ettirmiştir. Bu durumun herkes tarafından kabul edilmiş olan yönü ise oyunun, çocuk gelişimi için gerekli ve faydalı olduğudur. Çocuğun bütün gelişim alanlarında destekleyici olan oyunlar yoluyla çocuklar bilgi ve beceri edinir,

oyunla birlikte dilsel ve problem çözme becerileri gelişir; psikolojik ihtiyaçları oyunla karşılık bulur, oyunla zaman geçirdikçe daha fazla gelişir.

Günümüzde dijital araçların hemen her alanda yaygınlaşması, işlevsel ve taşınabilir olması, bu araçlara her geçen gün daha kolay ulaşılması nedeniyle yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da bazı alışkanlıklar değişikliğe uğramıştır. Tablet, cep telefonu, bilgisayar gibi dijital araçların yaygın şekilde kullanılması, çocukların da oyun tercihlerini bu araçlardan yana kullanmasına neden olmuştur.

Çocuklar parklar, sokaklar hatta kendileri için tasarlanmış oyun alanları yerine dijital ortamlara yönelmiştir. Çocuklar aynı ortamda olsalar bile birbirleriyle paylaşımları, konuşmaları yine dijital oyunlar ve araçlar üzerine olmuştur.

Erken yaşta dijital oyun ve araç kullanma çocuklara, kendi seçimlerini yapma, öğrendikleri bilgileri aktarma, el göz koordinasyonu, teknolojik bilgi ve becerileri arttırma, içerik oluşturma gibi olumlu özellikler katmaktadır. Ailelerin de önemle üzerinde durduğu gerçek hayatta tehlikeli olabilecek durumları çocuk burada görür ve deneme fırsatı bulur. Başka bir açıdan bakılacak olursa içerikleri dikkatlice seçilerek oynanan dijital oyunlar, çocukların duygularını yönetebilme ve düzenleme, hayal güçlerini arttırma, keşfetme, semboller ve bunların kullanım amaçlarının öğretilmesini sağlamıştır.

Benmerkezci düşünceye sahip özellikle 3-6 yaş çocuklarda empati, merhamet ve şefkat gibi soyut konuların dokunmatik ekranlı dijital araçlarda yer alan oyunlar sayesinde geliştirilebilecek olması oldukça önemli bir kazanımdır. Çocuklarda dijital araç ve oyunlar sayesinde antisosyal davranışların da önüne geçilebileceği, başkalarının gereksinimleri ile ilgili de farkındalık geliştirilebileceği görülmüştür.

Temelde oyunun evde ya da doğal ortamda oynanması, çocuk için en iyi öğrenme ortamlardan birini sağladığı ve çocuk gelişimi için çok fazla katkı yarattığı gerçektir. Ancak çocukların yaşantılarından dijital oyunları çıkarmak, çocukların teknolojiden ayırmak 21. Yüzyıl, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri'nden çocukları mahrum bırakmak ve çağın şartlarını da geride bırakmak olacaktır. Bu sebeple ebeveynlere düşen görev çocukların oynadığı dijital oyunların içeriklerinin farkında olarak çocukları bu oyunlara yönlendirmeleri ve oyun sürelerine dikkat etmeleridir. Bu noktada ebeveynler dijital oyunların değerlendirilerek hangi içeriklere (şiddet, cinsellik, uyuşturucu madde kullanımı, argo vb.) sahip olduğu ve hangi yaş grupları için uygun olduğu belirtildiği PEGI (Pan European Gaming Information) ve ESRB derecelendirme sisteminden faydalanılabilir.

Erken çocukluk döneminde, çocuğun gelişimi üzerinde etkili olan dijital araç ve oyunlar, çocuğun yaşına uygun içeriklerle düzenlendiği, yine çocuğun gelişimi



ve eğitimi için geliştirildiği ve bu araçların kullanımı noktasında çevredekiler ve ebeveynler tarafından yönlendirmeler doğru yapıldığı takdirde çocuk için olumlu ve faydalı olabileceği kanaatindeyiz.

## KAYNAKÇA

- Aghlara, L., & Tamjid, N. H. (2011). The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 552-560.
- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066>
- Aksoy, B., & Çiftçi, H. D. (2022). Erken çocukluk döneminde oyun (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348.
- Arnott, L. (2016). Küçük çocukların dijital oyunlarının ekolojik bir araştırması: Erken çocukluk döneminde çocukların teknolojilerle sosyal deneyimlerinin çerçevesi. *Early Years*, 36(3), 271-288.
- Asokan, S., Surendran, S., Asokan, S., & Nuvvula, S. (2014). Relevance of Piaget's cognitive principles among 4-7 years old children: A descriptive cross-sectional study. *Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry*, 32(4), 292-296. <https://doi.org/10.4103/0970-4388.140947>
- Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(31), 1-18. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-31-01>
- Biricik, Z., & Atik, A. (2021). Gelenekselden dijitalleşen oyun kavramı ve çocuklarda oluşan oyun kültürü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1).
- Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Budak, O. (2017). Çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenleri ile annelerin dijital çocuk oyunlarına bakış açıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 158-172.
- Budak, K. S. (2020). Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Celayir, İ. (2015). İlkokul programı oyun ve fiziki etkinlikler dersinin işlevselliğinin ve geleneksel çocuk oyunlarının uygulanabilirliğine göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75-96. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782562>
- Danby, S., Evaldsson, A. C., Melander, H., & Aarsand, P. (2018). Situated collaboration and problem solving in young children's digital gameplay. *British Journal of Educational Technology*, 49(5), 959-972. <https://doi.org/10.1111/bjet.12636>



- Darga, H. (2021). Anasınınına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evlerinde oynadıkları dijital oyunların ve ebeveynlerin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479. <https://doi.org/10.18009/jcer.876987>
- Dijital Oyun Raporu. (2021). *Dijital Oyun Raporu- Güvenli İnternet Merkezi*. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/RjARy.pdf>
- Eremekçi, M., & Fidan, Ş. (2012). Oyun tasarım platformları: Oyunun eğitime ve kültüre etkisi. *Yaşam Biçimleri Dergisi*, 1(1), 851-856.
- Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge*, 5(17), 1917-1938.
- ESRB. (2024, Mayıs 19). Eğlence yazılımı derecelendirme kurulu. Wikipedia. [https://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Flence\\_Yaz%C4%B1l%C4%B1m%C4%B1\\_Derecelendirme\\_Kurulu](https://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Flence_Yaz%C4%B1l%C4%B1m%C4%B1_Derecelendirme_Kurulu)
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütme- teknolojiyi doğru kullanmanın yolları* (T. Er, Çev.). İstanbul: Aganta Kitap Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi: 2018)
- Güneş, F. (2019). Dijital oyunlar ve etkileri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(2), 202-228.
- Güvendi, B., Tekkurşun Demir, G., & Keskin, B. (2019). Ortaokullarda dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1194-1217.
- Hadlington, L., White, H., & Curtis, S. (2019). "I cannot live without my [tablet]": Children's experiences of using tablet technology within the home. *Computers in Human Behavior*, 94, 19-24. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.043>
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638-649. <https://doi.org/10.1080/01612840903050414>
- Hazar, Z. (2018). *Çağın vebası dijital oyun bağımlılığı ve başa çıkma yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387>
- Huizinga, J. (2018). *Homo Ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme* (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay). Ayrıntı Yayınları.
- Işıkoğlu, N., & Erdoğan, E. (2021). Bebeklerin teknolojik araçları kullanmalarıyla ilgili anne görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 117-140.
- Kabakçı Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-3490-9358.pdf>
- Karaman, N. N., & Dinçer, C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının prososyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 639-664.
- Kars, B. G. (2010). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kaya, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin dijital oyunlara yönelik algılarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development*. Dublin: NCCA.
- Kol, S. (2017). *Erken çocuklukta teknoloji kullanımı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Lawrence, M. S. (2017). Preschool children and iPads: Observations of social interactions during digital play. *Early Education and Development*, 29(2), 207-228.
- Lin, Y. H., & Hou, H. T. (2016). Exploring young children's performance on and acceptance of an educational scenario-based digital game for teaching route-planning strategies: A case study. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1967-1980.
- Livingstone, S. (2016). Parenting for a digital future. What are pre-schoolers doing with tablets and is it good for them? <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2016/02/29/what-are-pre-schoolers-doing-with-tablets-and-is-it-good-for-them/>
- Ofcom. (2018). *Children and parents: Media use and attitudes report*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2018>
- Önder, A., & Arslan-Çiftçi, H. (2017). *Erken çocuklukta oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özsoy, D., & Atılğan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 96-125.
- Papadakis, S., Gözüm, A. İ. C., Kalogiannakis, M., & Kandır, A. (2022). A comparison of Turkish and Greek parental mediation strategies for digital games for children during the COVID-19 pandemic. In *STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education* (pp. 555-588). Springer, Singapore.
- PEGI (2024, Ağustos 17). Avrupa Oyun Bilgi Sistemi. Wikipedia. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa\\_Oyun\\_Bilgi\\_Sistemi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_Oyun_Bilgi_Sistemi)
- Petrovska, S., Sivevska, D., & Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 92, 880-884.
- Piaget, J. (1965). The stages of the intellectual development of the child. *Educational Psychology in Context: Readings for Future Teachers*, 63(4), 98-106.
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59, 30-37.
- Resnick, M. (2019). *Yaşam boyu anaokulu* (G. Sert, B. Çetin & C. Aşkın, Çev.). İstanbul: Aba Yayınları. (Orijinal basım tarihi 2017)
- Rhodes, A. (2017). *Screen time and kids: What's happening in our homes* (Detailed report). Melbourne (VIC): The Royal Children's Hospital Melbourne.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Shoshani, A. (2024). The impact of touch screen tablet caring games on empathic concern and compassion in young children. *International Journal of Human-Computer Interaction*.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Devenci, T., & Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2263-2278.
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779>

- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Yiğit, N. (2019). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüş ve uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yiğit, E., & Günüş, S. (2020). Çocukların dijital oyun bağımlılığına göre aile profillerinin belirlenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 144-174.
- Zehir, H., Zehir, K., Ağgöl Yalçın, F., & Yalçın, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejiler. *Current Research in Education*, 5(2), 88-103.



## Bölüm 9

# MERAKIN İZİNDE: OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERE GÖRE MERAK BİLME İHTİYACI MI YOKSA KOLEKTİF BİR DEĞİŞKEN Mİ?

Nurgül OKTAY<sup>1</sup>  
Sibel GÜZEL YÜCE<sup>2</sup>

### GİRİŞ

Merak, öğrenme sürecindeki itici güç olarak kabul edilen ve bilişsel özellikler taşıyan karmaşık bir kavramdır (Evans & ark., 2023). John Dewey'in (1910) merakı teşvik eden öğretim vurgusundan başlayarak, sinirbilim ve bilişsel bilimlere kadar uzanan bir araştırma geçmişi olduğu söylenebilir (Grossnickle, 2016; Hidi & Renninger, 2019; Jirout & ark., 2022). Teknoloji çağı olarak anılan 21.yüzyıl için merakın öğrenen bireyler açısından vazgeçilmez bir yatkınlık olduğu iddia edilmektedir (Wojitowicz & Lowenstein, 2020). Hatta, merakın insanın hayatta kalması için temel ihtiyaçlardan biri olduğu ve homeostazı sürdürmede açıklık ile susuzluk kadar önemli bir unsur olabileceği ifade edilmektedir (Hardy, Ness & Mecca, 2017). Psikoloji ve eğitim literatüründe sıklıkla yer alan bu kavram özellikle çocukların öğrenmesi, çevresel etkileşimleri ve düşünme becerileri üzerindeki etkileri açısından ele alınmaktadır (Kidd & Hayden, 2015; Jirout & ark., 2022). Çocukların erken dönem davranışlarını tanımlamada çok sık kullanılan bir kavram olmasına rağmen, merak kavramıyla ilgili henüz net bir tanımın olmadığı söylenebilir (Grossnickle, 2016; Menning, 2017; Heggen & Lyyngård, 2021). Ayrıca, ilgi gibi diğer psikolojik yapılarla da karıştırılmasından dolayı kavramsallaştırılmasında literatürde tutarsızlıklar olduğu bilinmektedir (Grossnickle, 2016).

<sup>1</sup> Okulöncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, nuyasar@gmail.com, ORCID iD: 0009-0005-4431-7573

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim AD, sguzel@mku.edu.tr, ORCID iD: 0000-0002-9816-1624

Merak literatüründe en iyi başlangıç noktası, merak tanımlarıdır. Grossnickle (2016) ve Kidd ile Haydon (2015) tarafından yapılan çalışmalar, merakın çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Lowenstein'in (1994), merakın, birey tarafından belirsizlikle karşılaşıldığında ve çözmek istediği bir bilgi boşluğu yaşadığında ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu teoriye göre, bilgi boşluğu, bireyi bu boşluğu kapatmaya yeterince teşvik edecek kadar büyük olmalı, ancak aşılmaz görünmemelidir. Litman ve diğerleri (2005) tarafından yapılan çalışma, merakın keşif ve bilgi aramayı teşvik ettiğini ve bu sürecin nihayetinde öğrenmeye yol açabileceğini göstermiştir. Ayrıca, merakın keyifli ve olumlu deneyimler sağladığı bilinmektedir. Lamnina ve Chase (2019) tarafından yapılan çalışma, merakla ilişkili ödüllendirici duyguların olumlu bir geri bildirim döngüsü yaratabileceğini ortaya koymuştur. Wade ve Kidd (2019) ile Hidi ve Renninger (2020) tarafından yapılan çalışmalar, öğrenme sürecinin kendisinin de yeni bilgileri ortaya çıkararak daha fazla soru ve belirsizlik yarattığını ve bu sürecin sürdürülebilir ilgi alanlarının geliştirilmesi yoluyla daha fazla merakı besleyebileceğini göstermiştir. Oudeyer ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, merak ve öğrenme arasındaki ilişkinin iki yönlü olabileceği vurgulanmıştır. Bir başka ifadeyle, öğrenci merakının öğrenmeyi destekleme ve motive etmenin bir yolu olarak da kullanabileceği öne sürülmüştür (Oudeyer & ark., 2016).

Merak kavramının tanımlanmasının zorluğu yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılmaktadır. Bu gerçekten hareketle, Grossnickle (2016) tarafından yapılan çalışma, bu zorluğun aşılmasına yardımcı olabilir. Grossnickle, merak tanımlarını; bilgi ihtiyacı, keşif davranışı, kollatif değişkenler ve duygusal/uyarılma olmak üzere dört ana tema altında incelemiştir. Bu ayrımlar, merakın bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenlerini aydınlatmakta ve merakın, eğitimde nasıl bir motivasyon kaynağı olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede, özellikle merak ile ilgi, yenilik, yaratıcılık gibi diğer kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemenin önemini vurgulamakta ve terminolojinin dikkatli kullanılmasının gerekliliğine işaret etmektedir (Arnone & ark., 2011; Bowler, 2010; Schmitt & Lahroodi, 2008; Silvia, 2005, 2008). Bu bağlamda, merak, öğrencilerin bilgi edinmelerini sağlayan bir psikolojik yapı olmanın ötesinde onların kendi sorularını sorarak öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlar. Bu özelliği ile merak; eğitim sistemi, öğrenme ve keşfetme süreçlerinde merkezi bir konuma yerleşmektedir. Ayrıca, merakın öğrenme ortamlarında yer alması, öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini geliştirmelerine ve böylelikle öğrenmeye yönelik kalıcı bir istek oluşturulmasına da katkıda bulunur. Bu açıklamalardan anlaşılabilirliği gibi merak, öğrencilerin

entelektüel gelişiminde kilit bir role sahip olması dolayısıyla, özellikle okulöncesi dönemde uygulanan eğitim programlarında bu kavramın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bağlamda öğretmen tarafından desteklenmesi kritik bir önem taşır.

Okulöncesi dönemde merak, doğal öğrenme süreçlerinin temelini oluşturan hayati bir ögedir. Bu dönemde, çocukların çevrelerini keşfetmelerini, yeni bilgi ve beceriler edinmelerini teşvik eden bir motivasyon kaynağıdır. Çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerinin yanı sıra yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesinde de oldukça önemli bir değişkendir (Hagtvedt & ark, 2019). Bu doğrultuda çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin “merak” kavramını nasıl anlamlandırdıkları, sınıf içi etkinliklerde merakı nasıl yönlendirdikleri ve sınıfta merakı geliştirmek adına kullandıkları öğretim yaklaşımları belirlemektir. Çalışma kapsamında aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okulöncesi öğretmenler, merak kavramını nasıl tanımlıyorlar?
2. Okulöncesi öğretmenler, merak kavramına ilişkin hangi metaforları üretmişlerdir?
3. Okulöncesi öğretmenler, öğrencilerin meraklarını nasıl harekete geçirmektedirler?
4. Okulöncesi öğretmenler, öğrencilerin meraklarını harekete geçirmek için hangi öğretim yaklaşımını kullanmaktadır?

## **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın deseni, katılımcılar, verilerin toplanması, verilerin analizi ile geçerlik, güvenirlik ve etik başlıklarına yer verilmiştir.

## **ARAŞTIRMANIN DESENİ**

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların temel amacı örnekleme derinlemesine incelemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin merak kavramına ilişkin algılarının belirlenmesinde metaforlara (mecazlara) da başvurulmuştur.

## **KATILIMCILAR**

Araştırmanın katılımcılarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 54 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri		
Demografik Bilgiler		Sıklık
Cinsiyet	Kadın	50
	Erkek	4
Yaş	20-30 arası	39
	31-40 Arası	9
	41-50 arası	5
	51 ve üzeri	1
Öğrenim Durumu	Lisans	49
	Yüksek lisans	5
	Doktora	-
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	52
	Sağlık Bilimleri	1
	İlahiyat Fakültesi	1
Mesleki Deneyim	0-10 Yıl	44
	11-20 Yıl	7
	21-30 Yıl	3

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 4'ü erkek 50'si kadındır. Öğretmenlerin yaş aralığına bakıldığında 20-30 arası (72,2%), 31-40 arası (16,7%), 41-50 arası (9,3%) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans (90,7%) mezunu olduğu yalnızca (9,3%)ün yüksek lisans mezunu olduğu incelenmiş ve araştırmaya katılan öğretmenlerden doktora mezunu olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu görülmüş olup yalnızca 1 kişinin sağlık bilimleri fakültesi ve 1 kişinin ilahiyat fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan çoğunluğunun (81,5%) ilkökul kademesinde, sırasıyla ortaokul (13%) ve lise (5,6) kademelerinde görev yaptığı incelenmiştir. Mesleki deneyim yılı açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin çoğunluğunun 0-10 yıl arasında (81,5%) hizmet verdiği, 11-20 yıl arasında (13%), 21-30 yıl arasında ise (5,6%) olarak çalıştıkları tespit edilmiştir.



### **Verilerin Toplanması**

Çalışmaya başlamadan önce araştırmaya yol göstermesi açısından çalışma araştırma konusu ve değişkenleriyle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırma verileri, 29 Haziran-5 Temmuz 2023 tarihleri arasında anket formu aracılığı ile Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan okulöncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Çalışmada, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, araştırma sorularını ele alacak şekilde Google form üzerinden hazırlanmıştır. Anket verilerinin ilk kısmında, verilerin toplanması için öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte ve bölüm, görev yapılan kademe, mesleki deneyim) yönelik bilgileri içeren sorular yer almıştır. İkinci kısmında ise okulöncesi öğretmenlerin merak kavramına yönelik algı ve görüşlerini incelemek amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Birinci açık uçlu soruda katılımcılara "Sizce merak ne anlama geliyor? Merakı nasıl tanımlarsınız?" sorusu yöneltilmiştir. İkinci araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla "Bana göre merak... gibidir. Çünkü..." cümlesindeki ifadeyi tamamlayarak merak kavramına dair metafor üretmeleri ve bu metaforu neden ürettiklerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusu bağlamında ise ders etkinliği sırasında öğrencilerin merak ettikleri bir durum olduğunda merak duygusunu nasıl yönlendirdikleri ve merak duygusunu teşvik etmek için hangi öğretim stratejilerini kullandıkları sorulmuştur. Anket formu hazırlandıktan sonra, eğitim bilimleri alanında üç akademisyen, araştırma soruları ile anket sorularını incelemiştir. Bu üç uzman, anket sorularının araştırma sorularını kapsadığına dair görüş belirtmişlerdir. Anket sorularının katılımcılar tarafından anlaşılır olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla, üç okulöncesi öğretmen ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, soruların akıcı bir şekilde yanıtlandığını ve iyi anlaşıldığını ortaya koyduğundan formun aynen uygulanmasına karar verilmiştir. Anketin yanıtlanması ortalama 15 dakika sürmüştür. Bu doğrultuda, okulöncesi öğretmenlerinin merak kavramına ilişkin görüşlerini almak üzere anket bağlantısı, sosyal medya ve WhatsApp gruplarından duyurulmuştur. Çevrimiçi olarak tanıtıcı izin bilgileri ile katılımcılara iletilen anket isimsiz bir şekilde uygulanmıştır. Ayrıca, anketi yanıtlarken katılımcı öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan verilerin analizinde genel anlamda yorumlayıcı fenomenolojik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, bireylerin yaşadıkları deneyimlerin

anlamını keşfetmeyi amaçlamaktadır (Smith, Jarman & Osborn, 1999). Bu bağlamda ilk olarak literatür taraması gerçekleştirilmiş ve her bir anket sorusu, araştırma soruları doğrultusunda satır satır okunarak analiz edilmiştir. Elde edilen tanım ve metaforların kodlanmasında betimsel içerik analizi, merakın sınıfta nasıl yönlendirildiği ve teşvik edildiğine dair verilerin kodlanmasında, tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ise satır satır okuma tekniği ile kelimelerin benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk & ark., 2015). Daha açık bir ifadeyle, tümevarımsal içerik analizinde veriler, tekrar eden kelimeler veya ifadeler açısından incelendi. Bu tekrarlar sayesinde temalar belirlendi. Betimsel analiz, literatür taraması kapsamında gerçekleştirildi. Bu doğrultuda, verilerin analizi Grossnickle (2016) tarafından önerilen kodlama şeması kullanılmıştır. Bu çalışmada, merak kavramına ilişkin tanımlar (a) bilgi veya öğrenme ihtiyacı- bilgiye, öğrenmeye ya da yeni bir şey öğrenmeye yönelik bir arzu ya da ihtiyaç olarak merak (b) keşif davranışı- keşif veya bilgi, bilgi edinme veya öğrenmenin peşinden gitme motivasyonu olarak merak (c) kolektif değişken -herhangi bir kolektif değişkenle ilişkili olarak ortaya çıkan merak ya da herhangi bir kolektif değişkeni arama arzusu olarak merak (d) duygular veya uyarılma -merakı olumlu ya da olumsuz duygular (ya da uyarılma) içeren bir durum/olgu olarak merak olmak üzere dört farklı temada incelenmiştir (Grossnickle, 2016: 34).

### **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla; veri toplama süreci, veri analizi ve araştırmanın raporlanması aşamalarında önlemler alınmıştır. Veri toplama aşamasında, katılımcılardan yazılı onam alınarak araştırmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmış ve katılımcılara katkılarının araştırma dışında herhangi bir bağlamda kullanılmayacağına dair güvence verilmiştir. Analiz aşamasında, iki araştırmacı arasında tutarlılığı sağlamak amacıyla Grossnickle (2016) tarafından önerilen kodlama şeması kullanılmıştır. Bu bağlamda iki yazar tarafından arasındaki güvenirlilik %93 gibi bir anlaşma oranıyla kodlanmıştır. Anlaşmazlıklar genellikle tanım ve metaforların farklı tanımsal kategoride değerlendirilmesinden ortaya çıkmış ve tartışma yoluyla çözülmüştür. Ayrıca her katılımcıdan araştırmaya katılmak isteyip istememe durumu yazılı olarak bildirmeleri istenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce, ikinci yazarın üniversitesinde yer alan Sosyal ve Beşerî Bilimler Fakültesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik onay alınmıştır [12 Haziran 2023 tarihinde yapılan toplantı, Karar No: 09].

## BULGULAR

Araştırma soruları bağlamında verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi öğretmenlerin “merak” olgusuna ilişkin tanımları, metaforları, ders sırasında öğrenci merakını nasıl yönlendirdikleri ve merak uyandırmak için kullandıkları öğretim stratejileri olmak üzere dört genel başlık altında ele alınmıştır:

### Okul Öncesi Öğretmen “Merak” Tanımları

Araştırma bağlamında okulöncesi öğretmenlere sorulan ilk soru merak kavramını nasıl tanımladıklarıdır. Tanımlar, Grossnickle (2016) tarafından hazırlanan kodlama şemasından faydalanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma bağlamında tanımlar; bilme veya öğrenme ihtiyacı, keşfetme davranışı, kolektif (bitişik) değişken ve duygu veya uyarılma şeklinde temalaştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

<b>Tema</b>	<b>Sıklık</b>
Bilme veya Öğrenme İhtiyacı	25
Keşif Davranışı	10
Duygu veya Uyarılma	9
Kolektif/Bitişik Değişken	8
<b>Toplam</b>	<b>52</b>

Okulöncesi öğretmenlerin çoğunun (f:25) tanımlarının bilme veya öğrenme ihtiyacı temasına dönük olduğu belirlenmiştir. Bilme ve öğrenme ihtiyacı; merakın entelektüel bir ihtiyaç veya bilinmeyi öğrenme isteği bağlamında içsel bir ihtiyaç olarak tanımlanır. Bu tema, merakın bireyin içinden doğduğu ve belirsizliği azaltmak için bilgi edinmeye dönüktür. Merak daha çok bireysel bir özellik gibi düşünülmektedir. Ayrıca, merak, öğretmen tarafından oluşturulmaktan çok içsel bir istektir. Örneğin, Öğretmen 6 ve Öğretmen 26 bu tema ile ilgili aşağıdaki tanımları yapmışlardır:

*Çocukların hiç bitmeyen büyüdükçe artan öğrenme isteğidir (Öğretmen 6).*

*Merak bir şeyi bilme öğrenme arzusudur(Öğretmen 26).*

Daha az sayıda okulöncesi öğretmenin tanımlarında merakın keşif davranışı (f:10) ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Keşif davranışı teması, keşif yaparak eyleme geçme motivasyonuna dönük açıklamaları içermektedir. Keşif davranışı daha

çok merakın bir sonucu olarak ele alınmaktadır. Diğer temalardan farkı, merak deneyimine dönük bir eylem içermesidir. Daha açık bir ifadeyle bu tanımlarda güçlü bir içsel dürtünün yanı sıra araştırma yapmak, yeni bilgi öğrenmek gibi dışı dönük davranışlar söz konusudur. Öğretmen 3, Öğretmen 20 ve Öğretmen 23 bu temayla ilişkili şu tanımları yapmışlardır:

*Çocukların içgüdüsel olarak her şeyi inceleyip, sorgulamasıdır (Öğretmen 3).*

*Merak; bir çocuğun var olabilmesi, keşfetmesi ve kendini tanıması için bir ihtiyaçtır (Öğretmen 20).*

*Merak hayat boyu devam eden araştırma sorgulama ve sonu gelmeyen şeylerdir (Öğretmen 23).*

Duygu veya uyarılma (f:9) teması bağlamında da tanımlarında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tema; merakın kendiliğinden var olan bir duygu olduğu, dinamik bir motivasyonel bir sistem olmasına rağmen sürekli olmadığı vurgusunun yapıldığı tanımları içerir. Daha çok merakın fizyolojik oluşumu sonucu ortaya çıkan heyecan gibi his ve uyarılmaları içeren bir temadır. Bu tanımlarda, merak sırasında bedensel ve duygusal birtakım tepkilerin söz konusu olabileceği kabul edilir. Aynı zamanda, merakın olumsuz sonuçları olabileceği gibi keyifli bir yol olduğu vurgusu da yapılır. Öğretmen 42 ve Öğretmen 10 bu tema ile ilgili şu tanımları yapmışlardır:

*Merak insanı canlı tutan, heyecanlandıran önemli bir duygudur (Öğretmen 42).*

*İnsanı öğrenmeye teşvik eden uyarıcı güç olarak tanımlarım (Öğretmen 10).*

Katılımcıların tanımlarında, kolektif/bitişik değişken (f:8) teması çerçevesinde de ifadelerin yer aldığı saptanmıştır. Bu tema, merakın yenilik, yaratıcılık gibi değişkenlerle bağlantılı olduğu vurgusunu içermektedir. Bu bağlamda merak; sürpriz, beklenmedik, tetikleyici bitişik bir değişken olarak ele alınır. Bu temadaki tanımlar, herhangi bir kolektif değişkenle ilişkili ya da herhangi bir kolektif değişkeni arama arzusu olarak ortaya çıkan merakla ilgilidir. Ayrıca, bu tanımlarda dikkat süreçleri son derece önemlidir. Dikkat merakın öncüsü veya ilk adımı olarak ele alınır. Öğretmen 16, Öğretmen 17 ve Öğretmen 27 bu tema bağlamında değerlendirilen aşağıdaki tanımları yapmışlardır:

*Yaratıcılığın temelidir (Öğretmen 16).*

*Yeni şeyler deneyimlemektir (Öğretmen 17).*

*Yeni bir şeyi öğrenme isteğidir (Öğretmen 27).*

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Merak” Metaforları

Araştırma bağlamında okul öncesi öğretmenlere sorulan diğer bir soru merak kavramına ilişkin metaforlardır. Metaforlar yapılan tanımlarla ilişkilendirilmesi amacıyla, Grossnickle (2016) tarafından gerçekleştirilen tanım temalarına uygun bir şekilde analiz edilmiştir. Bu çalışma bağlamında üretilen metaforlara ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

<b>Tema</b>	<b>Sıklık</b>
Bitişik Değişken	24
Bilme veya Öğrenme İhtiyacı	7
Keşif Davranışı	5
Duygu veya Uyarılma	3
<b>Toplam</b>	<b>39</b>

Okulöncesi öğretmenlerin çoğunun merak kavramına ilişkin, kolektif/bitişik değişken teması yani merakın yenilik, belirsizlik gibi değişkenlerle bağlantılı olduğunu ortaya koyan metaforlar (f:24) kullandıkları belirlenmiştir. Bu tema, tanımlarda belirtildiği gibi, merakın yenilik, belirsizlik gibi değişkenlerle bağlantılı olduğuyla ilgilidir. Tanımlardan farklı olarak belirsizlik kodunun yenilik kodundan daha sık belirtildiğini görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar tarafından merakın belirsiz ve başka değişkenlerin sonucu veya öncülü olarak tetikleyici bitişik bir değişken olduğuna dair metaforlar üretildiği belirlenmiştir. Yapılan tanımlara göre bu temadaki metaforların daha sık tercih edildiği dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmen 27 ve Öğretmen 52 tarafından üretilen metafor ve bu metaforlara ilişkin gerekçeler bu temaya örnek olarak verilebilir:

*Sünger gibidir. Sürekli yeni bilgiyi içine çekmek istiyor (Öğretmen 27).*

*Uzay boşluğu gibidir çünkü bilinmez ve daima ilgi ve dikkat çekicidir (Öğretmen 52).*

Okulöncesi öğretmenlerin merakı bireyin içinde var olan, entelektüel bir gereksinim ve bireysel bir özellik olarak ele alan metaforlar (f:7) da ürettikleri belirlenmiştir. Merak tanımlarında (f:25) en sık tercih edilen tema olmasına rağmen bu temada üretilen metaforların az sayıda olduğu söylenebilir. Daha önce de ifade edildiği gibi bilme veya öğrenme ihtiyacı; merakın entelektüel bir ihtiyaç olup bilinmeyi öğrenme isteği bağlamında içsel bir özelliğe dönük metaforları içermektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin ürettikleri metaforlardan

(tanımlardaki vurgunun tersine) merakın bireyin içinden doğduğu ve belirsizliği azaltmak için bilgi edinmeye dönük özellik vurgusunu yapan metaforların daha az sayıda üretildiği belirlenmiştir. Tanımlardaki merakın bireysel bir özellik olma durumu vurgusunun merakın karmaşık ve belirsiz başka değişkenlerle birlikte ortaya çıkan bir değişken olduğu vurgusuna döndüğü metaforlardan anlaşılmaktadır. Öğretmen 11 ve Öğretmen 12 tarafından üretilen merak metafor ile gerekçeleri bu temaya örnek verilebilir:

*Su gibidir. Çünkü hiç bitmemesi gereken bir ihtiyaçtır. İnsanın içindedir. Sürekli devam eder (Öğretmen 11).*

*Fare çünkü ihtiyacı olanı öğrenmek için her yolu deniyorlar (Öğretmen 22).*

Daha az sayıda okulöncesi öğretmenin metaforlarından merakın keşif davranışı (f:5) ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Keşif davranışı teması, keşif yaparak eyleme geçme motivasyonuna dönük açıklamaları içermektedir. Merakı araştırma yapma, sorgulama ve inceleme yapma gibi eylemlerle ilişkilendirilen bir süreç olarak ele alan metaforlardır. Bu temada yer alan metaforların az sayıda olması merak-eylem ilişkisinin farkındalığı açısından dikkat çekicidir. Öğretmen 6 ve Öğretmen 12'nin metaforları bu temaya örnek olarak verilebilir:

*Oyun gibidir. Çocukların içinde hiç bitmeyen bir öğrenme keşfetme isteği tıpkı oyun gibi (Öğretmen 6).*

*Çiçek gibidir. Çünkü meraklarını arttıracak soru sordukça gelişip keşfetmeye hevesleniyorlar (Öğretmen 12).*

Duygu veya uyarılma temasına dönük, az sayıda da olsa (f:3), metaforun üretildiği belirlenmiştir. Bu tema, okulöncesi öğretmenlerinin merakı hem olumlu hem de olumsuz etkiler barındıran, fizyolojik ve duygusal bir süreç olarak ele alan metaforları içermektedir. Merak, dinamik bir motivasyonel bir sistem olarak ele alınmasına rağmen sürekli olmadığı ve daha çok merakın fizyolojik oluşumuna dönük (merakın bedensel ve duygusal birtakım tepkilerle ilişkili) olduğuyla ilgilidir. Merakın, olumsuz sonuçları olabileceği gibi keyifli bir yol olduğu vurgusunun da yapıldığı metaforlar bu tema bağlamında ele alınmıştır. Bu temaya, Öğretmen 34, Öğretmen 44 ve Öğretmen 46 tarafından üretilen metafor ve metafor gerekçeleri örnek olarak verilebilir:

*Kalp gibidir, sürekli canlı ve hareket halindedir (Öğretmen 34).*

*Çiçek gibidir. Çünkü merak ettikçe açarsın açtıkça coşarsın (Öğretmen 44).*

*Canavar gibidir. Nerden çıkacağı nasıl çıkacağı ne yapacağı belli olmaz. Nasıl bir şeyi merak etmek belirlenemez bir olgudur (Öğretmen 46).*

### **Okulöncesi Öğretmenlerin Öğrenci Merakı Karşısında Öğretmen Davranış ve Tutumları**

Katılımcılara “öğretim sırasında öğrencilerin merak duygularını nasıl yönlendirdikleri” sorulmuş ve elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde çocuklardaki merak duygusunun süreç içerisinde öğretmenleri olumlu, olumsuz veya duruma göre olumlu veya olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Okulöncesi öğretmenlerin 31’i çocuklardaki merak duygusunun süreci keyifli, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Okulöncesi öğretmenlerden 3’ü ise etkinlik akışını yavaşlattığı ve süreçten farklı bir konuya geçildiği için bu durumun kendilerini olumsuz etkilediklerini, 7 okulöncesi öğretmenin ise etkinlik akışına, süreye, ilgi ve isteğe bağlı olarak çocuklardaki bu merak duygusunun kendilerinde bazen olumlu bazen olumsuz bir şekilde ortaya çıkarak değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 41 öğretmenin bu soruya cevap verdiği görülürken 8 öğretmenin cevap vermediği, 5 öğretmenin ise soruya uygun anlaşılır bir cevap vermedikleri tespit edilmiştir. Bu soru bağlamında elde edilen verilerin tümevarımsal analizi doğrultuda “etkinlik akışında uyarlamalar yapma, etkinliği akışına bırakma, etkinliğe devam etme, öğrenci merakına ilişkin pozitif duygusal tepkiler verme ve etkinlik akışında yaşanan sorunlar” olmak üzere beş tema elde edilmiştir. Bu beş tema ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

#### ***Etkinlik akışında uyarlamalar yapma***

Öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlik sırasında öğrencilerin merak ettikleri bir konu olduğunda nasıl bir yol izledikleri sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların 15’i etkinlik akışında öğrencilerin merakları doğrultusunda uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerin merakı karşısında; öğrencinin merakına göre etkinlik akışını değiştirdikleri, esnek davrandıkları, ilgiye ve ihtiyaca göre hareket ettikleri, etkinlik içinden yeni etkinliğin çıktığı, yedek aktiviteleri devreye soktukları ve merak edilen konuyla etkinliği birleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema Tablo 4’te sunulan kodlardan oluşmaktadır.

**Tablo 4. Etkinlik Akışında Uyarlamalar Yapma**

Kod	Sıklık
Meraka göre akışı değiştirme	5
Esneklik	4
İhtiyaca göre hareket etme	1
Etkinlik içinden etkinlik çıkması	1
İlgiye göre hareket etme	1
Yedek aktiviteler	1
Merak edilen konu ile etkinliği birleştirme	1

Etkinlik akışında uyarlama ya da etkinlik akışını değiştirdiklerini belirten katılımcılar (f:14) merak edilen durum ve konu bağlamında esnek davrandıkları, ilgi ile ihtiyaca göre hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema altındaki yazılı ifadeler incelendiğinde merak kavramına olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Bu temaya ilişkin Öğretmen 2, Öğretmen 10 ve Öğretmen 40'ın yazılı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*Esneklik uyguluyorum ve etkinlik içinden başka bir etkinlik çıkabiliyor (Öğretmen 2)*

*Çocukların merak durumuna göre esnek bir etkinlik sürecimiz var. İlgi ve ihtiyaçlarına göre hareket ediyorum. (Öğretmen 10)*

*Akış çocuğun merakının sonucuna ulaşması için değiştirilebilir (Öğretmen 40)*

### **Etkinliği Akışına Bırakma**

Öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlik sırasında öğrencilerin merak ettikleri bir konu olduğunda nasıl bir yol izledikleri sorusuna 4 katılımcı etkinliği akışına bıraktıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerin merakı karşısında; etkinliği doğal akışına bıraktıklarını ve merak edilen konuya akışta yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema Tablo 5'te sunulan kodlardan oluşmaktadır.



**Tablo 5. Etkinliği Akışına Bırakma**

Kod	Sıklık
Doğal	2
Süreci akışa bırakma	1
Merak edilen konuya akışta yer verme	1

Tablo 5’te sunulan kodlara ait yazılı ifadeler incelendiğinde az sayıda öğretmen merak durumunda etkinliği doğal akışına veya merak edilen konuya akışta yer verme durumlarının olduğunu belirtmişlerdir. Yani, merak edilen durumu sürece bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen 21 ve 42’nin yazılı ifadeleri bu temaya örnek olarak verilebilir:

*Etkinlik akışımı yönlendirdikleri değiştirdikleri bazen de etkinlik ile ilgili olmayan merak duyguları oluyor hepsini olumlu yanıtlıyorum ve sürecin akışına bırakıyorum (Öğretmen 21)*

*Meraklar etikleri konulara akışta yer vermeye çalışıyorum (Öğretmen 42)*

### **Etkinliğe/Derse Devam Etme**

Öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlik sırasında öğrencilerin merak ettikleri bir konu olduğunda nasıl bir yol izledikleri sorusuna 6 katılımcı etkinlik akışında değişiklik yapmadıklarını elden geldiğince derse devam etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular, okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerin merakı karşısında; sorulara yanıt verip derse döndükleri, derse devam ettiğini ancak sınıfın çoğunun dikkatini çekerse akışı değiştirdiğini, akışı değiştirmeden derse devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tema Tablo 6’da sunulan kodlardan oluşmaktadır.

**Tablo 6. Etkinliğe/Derse Devam Etme**

Kod	Sıklık
Sorulan sorulara yanıt verdikten sonra derse devam etme	2
Sınıfın büyük çoğunluğunun ilgisini çekerse akışı değiştirme	1
Merakı ilerleyen konularda ele alma	1
Akışı değiştirmeme	1
Etkinliğe devam etmeye çalışma	1

Tablo 6'da verilen kodlara ilişkin yazılı ifadeler incelendiğinde bazı katılımcılarda (f:6) etkinliğe devam etme yönünde bir kararlılık olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda merak durumunun görmezden gelindiği veya bu şekilde bastırıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin merakı bastırma davranışları; çoğu öğrencinin merak etmemesi, soruya cevap verip derse geçilmesi, merak edilen konunun ilerleyen zamanlarda ele alınması veya etkinliğe devam için daha ısrarcı olunması şeklinde yansımaktadır. Örneğin, katılımcılardan Ö8 merak edilen durum sınıfın çoğunun ilgisini çekmesi durumunda akışı değiştirdiğini, aksi durumda etkinliğe devam ettiğini ifade etmiştir:

*Akışı çok değiştirdiğini düşünmüyorum. Genellikle merak ettikleri konuları ilerlediğimiz konular içerisinde etkinliğin çok dağılmasına fırsat vermeden ilerliyorum. Eğer merak duyguları sınıfın büyük çoğunluğunun da ilgisini çekerse etkinliği başka etkinliklere çevirmede fırsat olarak da görüyorum. (Öğretmen 8)*

Bir başka katılımcı Ö22 ile Ö53 bu tema bağlamında aşağıdaki yazılı ifadeleri kullanmışlardır:

*Bazen hiç beklemediğim anda farklı sorular sorulabiliyor yanıtlayıp derse devam ediyorum (Öğretmen 22)*

*Soru sorduklarında etkinlik aksayıp farklı yöne doğru gidebiliyor bunu kontrol etmek, etkinlik akışını devam ettirebilmek önemli (Öğretmen 53)*

### **Öğrenci Merakı Karşısında Pozitif Duyuşsal Tepkiler**

Katılımcılara “öğretim sırasında öğrencilerin merak duygularını nasıl yönlendirdikleri” sorulmuş olmasına rağmen katılımcıların merak duygusunun önemi ve güçlü yönlerine ilişkin görüş belirttikleri belirlenmiştir. Öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlik sırasında öğrencilerin merak ettikleri bir konu olduğunda nasıl bir yol izlediklerini belirtmelerinin yanı sıra, veya izledikleri yolu belirtmekten çok, düşünce ve duygularını belirten 36 katılımcı bulunmaktadır. Bazı katılımcıların bu soruya sadece “olumlu, güzel, iyi” gibi tek bir kelime ile yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bu ifadeler dışında okulöncesi öğretmenlerin öğrencilerin merakı karşısında; keyifli/eğlenceli, heyecanlı, hevesli, kalıcı ve aktif öğrenme gerçekleştiğini de ifade etmişlerdir. Öğrenci merakının yaparak yaşayarak öğrenme ile bağlantılı olduğu, öğrencilerin keşfetmesi ile ilgili olduğu, etkinliği güçlendirdiğini, verimi artırdığı, öğrenci isteklerini yapmayı sağladığı, ilgi artışına neden olduğu üzerinde duran katılımcılar da bulunmaktadır. Bu tema, Tablo 7'de sunulan kodlardan oluşmaktadır.

**Tablo 7. Pozitif Duyuşsal Tepkiler**

Kod	Sıklık
Olumlu	7
İyi	2
Güzel	4
Keyifli Öğrenme	7
Kalıcı Öğrenme	1
Aktif öğrenme	2
İlgi artışı	5
Etkinlik akışını güçlendirme	1
Etkinliğin verimini artırma	2
Heyecan yaşama	1
Heves artışı	1
Öğrencilerin isteklerinin yapılması	1
Öğrencilerin keşfetmesi	1
Yaparak yaşayarak öğrenme	1

Tablo 7 incelendiğinde merakın olumlu ve keyifli bir öğrenme sonucu ortaya çıkardığına dair görüş belirttikleri görülmüştür. Bu doğrultuda, okulöncesi öğretmenlerin bu kavrama ilişkin olumlu bir algı içerisinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmen 5, Öğretmen 20, Öğretmen 26, Öğretmen 31 ve Öğretmen 38'in aşağıdaki yazılı ifadeleri bu temaya ilişkin örnek olarak verilebilir.

*Onlar meraklandıkça daha keyifli ve kalıcı bir öğrenme oluyor (Öğretmen 5)*

*Etkinliklerin daha verimli geçmesini, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini ve keşfetmesini sağlıyor (Öğretmen 20)*

*Etkinlik akışımı daha da güçlendiriyor çünkü merak etmeleri etkinliklere olan ilgilerini arttırıyor (Öğretmen 26)*

*Bir insan yeni bir şey öğrenecekse eğer ilk olarak onu merak etmelidir. Merak olmadan verilen bilgilere dikkat verilmeyeceği için öğrenmek de bir o kadar zor olacaktır. Merak olduğu sürece eğitim olumlu bir şekilde ilerleyecek ve yapılan etkinliklerden verim alınabilecektir. (Öğretmen 31)*

*Oldukça eğlenceli geçiyor tüm çocuklar heyecanla süreci yaşıyor (Öğretmen 38)*

### **Etkinlik Akışında Karşılaşılan Sorunlar**

Katılımcılara “öğretim sırasında öğrencilerin merak duygularını nasıl yönlendirdikleri” sorusu yöneltildiğinde katılımcılar öğrenci merakı karşısında yaşadıkları sorunlara ve karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüş belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlik sırasında öğrencilerin merak ettikleri bir konu olduğunda zorluk veya bazı sorunlarla karşılaştığını belirten 12 katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılar; konunun dışına çıkma, merak duygusunun ders akışını olumsuz etkilemesi, öğrenci sorularının karmaşaya neden olması, etkinliğin uzamasına neden olması gibi zorluklar üzerinde durmuşlardır. Ayrıca katılımcılarda biri öğrencilerin kısa süreli dikkat sürelerinin olduğunu belirtmiştir. Bu tema Tablo 8’de sunulan kodlardan oluşmaktadır.

**Tablo 8. Etkinlik Akışında Yaşanan Sorunlar**

<b>Kod</b>	<b>Sıklık</b>
Kısa dikkat süreleri	1
Konunun dışına çıkma	6
Olumsuz	1
Etkinlik süresini uzatma	2
Öğrenci sorularının karmaşaya neden olması	1
Dikkat etmenin zorlaşması	1

Tablo 8 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerin merakı yönlendirmede zorlandıklarına dair görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmen 4, Öğretmen 27, Öğretmen 32 ve Öğretmen 51’in aşağıdaki yazılı ifadeleri bu temaya ilişkin örnek olarak verilebilir:

*Çoğu zaman olumlu ama bazı zamanlarda etkinliğin dışına çıkmak zorunda kalıp çocukların dikkatini toparlamakta sorun yaşayabiliyorum (Öğretmen 4)*

*Zaman zaman fazla soru sordukları için karışıklığa neden olabiliyor (Öğretmen 27)*

*Etkinlik akışını uzatıyor ama bu doğal olandır (Öğretmen 32)*

*Etkinliğin süresinin uzamasına neden oluyor (Öğretmen 51)*

## Öğrenci Merakını Harekete Geçirmede Okulöncesi Öğretmenlerin Kullandığı Öğretim Stratejileri

Katılımcılara “öğretim sırasında öğrencilerin merak duygularını tetiklemek/harekete geçirmek için izledikleri stratejiler” sorulmuş ve elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu doğrultuda “sunuş, buluş ve araştırma inceleme” yoluyla öğretim olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Elde edilen tema ve kodlar Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrenci Merakını Harekete Geçirmede Kullanılan Öğretim Stratejileri		
Temalar	Kodlar	Sıklık
Sunuş Yoluyla Öğretim (f:37)	Materyal Kullanma	13
	İlgi/Dikkat çekme	12
	Motivasyon/Güdüleme	4
	Sorulan sorulara cevap verme	3
	Açıklama yapma	2
	Anlatım	1
	İpuçlarını kullanma	1
	Örnek gösterme	1
Buluş Yoluyla Öğretim (f:66)	Soru sorma	25
	Keşfetmelerini sağlama	9
	Oyun	9
	Soru sormalarını sağlama	8
	Gizem yaratma	3
	Drama	2
	Serbest zaman	2
	Kendi kendilerine öğrenmeyi destekleme	2
	Hikayeler	2
	Sohbet ortamı oluşturma	1
	Şaşırtma	1
	Bilmece	1
	Birbirlerinden öğrenmelerini destekleme	1
Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim (f:16)	Araştırma yapmaya sevk etme	10
	Gözlem yapma	2
	Problem ortaya atma	2
	Deney	2

**Tablo 9. Öğrenci Merakını Harekete Geçirmede Kullanılan Öğretim Stratejileri (Devamı)**

Temalar	Kodlar	Sıklık
Diğer Öğretim Yaklaşımlar (f:13)	Yaparak yaşayarak öğrenme	6
	Yeni öğrenmelere olanak tanıma	2
	Farklı etkinlikler hazırlama	2
	Bahçe etkinliği	1
	Rehberlik etme	1
	Öğrenen analizi	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi sunuş yoluyla öğretim teması bilgi sunumuna dönük yöntem ve teknikler ile öğretim niteliğini artıran değişkenleri (ipucu, güdüleme, dikkat çekme vb.) içermektedir. Bu temada; materyal kullanma, dikkat çekme, güdüleme, sorulan sorulara cevap verme, anlatım vb. kodlar yer almaktadır. Öğretmen 7 ve Öğretmen 31’in yazılı ifadeleri bu temaya örnek olarak verilebilir:

*Dikkat çeken uyarıcılar, materyaller ve ortamlar sunmaya çalışıyorum (Öğretmen 7)*

*İlk olarak onların ilgisini çekecek nesnelere kullanarak onların dikkatini çekiyorum farklı ses tonları ve hareketlerle anlatım sağlayarak konuya daha fazla odaklanmalarını sağlayıp içlerindeki o öğrenme arzusunu ortaya çıkarmaya çalışıyorum (Öğretmen 31)*

Buluş yoluyla öğretim temasında ise doğrudan bilgi sunumu yerine öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan yaklaşım, yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu temada; soru sorma, keşif, oyun, soru sormalarını sağlama, gizem yaratma, drama, serbest zaman, kendi kendilerine öğrenmeyi destekleme, hikâye, bilmece, birbirlerinden öğrenmelerini destekleme gibi kodlar yer almaktadır. Öğretmen 4, Öğretmen 10, Öğretmen 11 ve Öğretmen 53’ün yazılı ifadeleri bu temaya örnek olarak verilebilir:

*Ucu açık sorular soruyorum (Öğretmen 4) Etkinliklerimde soru sormalarını sağlayarak (Öğretmen 10)*

*Yapılandırılmamış ortamlar hazırlayarak kendi kendilerine öğrenmelerini destekliyorum (Öğretmen 11)*

*Onların ilgisini çekecek, soru sormaya teşvik edecek resimler, videolar izleterek yapıyoruz (Öğretmen 53)*

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim, bilginin öğrencilerin araştırma yapma, problem çözme gibi eylemlerle öğrenci tarafından üretilmesi ile ilgili bir temadır. Bu tema; araştırma yapma, gözlem yapma, deney ve problem çözme kodlarını içermektedir. Bu bağlamda, Öğretmen 38, Öğretmen 39 ve Öğretmen 54'ün yazılı ifadeleri örnek gösterilebilir:

*Problem durumunu ortaya atarak onların meraklarını yönlendiriyor ve kendi cevaplarını kendilerinin bulmalarını sağlıyorum (Öğretmen 38)*

*Ona sorumluluk vererek bu konu hakkında bilgi toplayıp arkadaşlarına ve bana anlatmasını isterim. (Öğretmen 39)*

*Araştıralım bulalım etkinlikleri yapıyorum (Öğretmen 54)*

Diğer yaklaşımlar teması ise öğrenme ve öğretim sürecine göre her üç öğretim stratejisini ilgilendiren veya tam anlamıyla bu üç öğretim stratejisi altında kodlanamayan öğretmen yanıtlarını içermektedir. Örneğin yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı yanıtını veren katılımcılar bu yaklaşımı nasıl kullanacaklarını belirtmemeleri dolayısıyla diğer yaklaşımlar teması altında kodlanmıştır. Örneğin; Öğretmen 14 ve Öğretmen 19'un yazılı ifadeleri incelendiğinde merak uyandırmada "yaparak yaşayarak öğrenme" yaklaşımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak, nasıl kullandıklarına dönük araştırmacılar tarafından soru sorulmadığı için tam olarak üç tema başlığı altında kodlanamamıştır.

*Çocukların ilgilerini çekerek merak duygularını uyandırıyorum. Merakını köreltmeden gidermesi için de yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini kullanıyorum. (Öğretmen 14)*

*Yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanılanıyorum. (Öğretmen 19)*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin merak olgusuna ilişkin algı ve deneyimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma, katılımcıların merak kavramına ilişkin tanımları, metaforları, sınıfta merak durumunu yönlendirme durumları ile merakı geliştirmek bağlamında kullandıkları öğretim stratejileri belirlenmiştir. Tanımlardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin çoğunluğunun merak olgusunu bilme ve öğrenme ihtiyacı ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. En sık vurgulanan bu temada merak, entelektüel bir ihtiyaç ve bilinmeyeni öğrenme isteği olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, bu tema, merakın bireyin içsel bir özelliği olduğu vurgusunun da yer aldığı ve bilgi edinmeye yönelik bir itici güç doğurduğu fikrini taşır. Örneğin, Öğretmen 6'nın "Çocukların hiç bitmeyen büyüdükçe artan öğrenme isteğidir" tanımı, merakın bireysel bir

arzu ve sürdürülebilir bir öğrenme dürtüsü olduğunu açıkça göstermektedir. Ancak, bu tema (bilme veya öğrenme ihtiyacı) merak durumunda veya merakın geliştirilmesinde öğretmenin aktif bir rolünün olduğu vurgusu yapılmamaktadır (Grossnickle, 2016). Daha çok içsel bir süreç olduğu kabulü bulunmaktadır. Tanımlardan elde edilen kesif davranışı teması (merakın bireyin keşif yoluyla eyleme geçme isteği ile ilişkili olan tema) merakın aktif bir araştırma sürecine yol açan bir unsur olduğuyla ilgilidir. Duygu veya uyarılma (fizyolojik ve duygusal bir tepki olarak merak) ile kolektif değişken olarak (merakın; yaratıcılık, belirsizlik, yenilik ve tetikleyici bir değişkenle birlikte ele alınması olarak) merakı ele alan tanımların az sayıda katılımcı tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Aynı temalar bağlamında incelenen öğretmenlerin merak metaforları ve gerekçeleri dikkate alındığında en sık tekrar eden temanın kolektif/bitişik değişken teması olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından yapılan açık merak tanımlarında elde edilen bulgularla çelişkili bir durum ortaya çıkmıştır. Bu çelişkili durum, öğretmenlerin açık tanımları ile örtük bilgilerinin tutarsızlığı ile ilgili olabileceği gibi teori ve pratik arasındaki farktan da kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin merak kavramıyla ilgili bilgi eksiklikleri veya kavram yanılgıları da söz konusu olabileceği gibi bir yorum da muhtemeldir. Merak kavramına ilişkin tanım ve metaforlara ilişkin bulguların tutarsızlığı (betimsel bir nitel analiz kullanılmasına rağmen okulöncesi öğretmenlerin tanım ve metaforlarının farklı temalarda ağırlıklı olarak ortaya çıkması) Lakoff ve Johnson'ın "Kavramsal Metafor Teorisi" nin sınırlılıklarıyla da ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Tanım ve metafor temalarının farklı sıklıkta ortaya çıkması, yani tutarlı olmaması metaforun sabit bir kavramsal yapıdan ziyade, kavramın kullanıldığı bağlama göre değişen "bulanık" bir yapıya sahip olması ile de ilişkili olabilir (Bundgaard, 2019). Okulöncesi öğretim programları açısından merak kritik bir rol oynadığından öğretmenlerin bu kavramı nasıl kavramsallaştırdığı büyük bir önem taşır. Ancak elde edilen kavram tanımları ve metaforlar ile bu metaforların gerekçelerinden birçok öğretmenin merakla ilgili bütüncül bir kavramsal şeması olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum, merakı etkili bir şekilde sınıflarında geliştirmelerini ve teşvik etmelerini zorlaştıracaktır. Okulöncesi öğretmenlerin kavram şemalarının geliştirilmesi, merakı yönlendirirken veya beslerken ihtiyaç duyacakları beceri setini geliştirmeleri için önemli bir temeldir. Öğretmenlerin merak ile ilgili güçlü bir kavram şeması oluşturması hem öğretim hedeflerine ulaşmalarına hem de merak uyandırıcı öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmen yetiştirme programlarında bu kavramın öğretimine ve geliştirilmesine dönük bilgilerin ve becerilerin kazandırılması 21. Yüzyıl becerileri açısından da (özellikle



yaratıcılık becerisi açısından) çok değerlidir. Özellikle bu kavramın kolektif bir değişken olduğu gerçeği dikkate alındığında merak sayesinde hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenmelerinin niteliği ve niceliği artırılabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmenlerin öğrencilerin merakını nasıl yönlendirdikleri sorusundan elde edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar; etkinlik akışında uyarlamalar yaptıklarını, etkinliği akışına bıraktıklarını ve merakı göz ardı ederek etkinliğe devam ettiklerini belirtmişlerdir. Etkinlik sırasındaki merak konu ile tutarlı olması durumunda pozitif yazılı ifadeler belirten okulöncesi öğretmenlerin tam tersine (yani merak edilen konu ile etkinlik konusu farklı olduğunda) izledikleri öğretim yaklaşımını belirtmek yerine sorun ve zorluklardan bahsettikleri belirlenmiştir. Bu durum, okulöncesi öğretmenlerin merakla karşı karşıya kaldıklarında nasıl bir yol izleyecekleri ile ilgili mesleki bir bilgiye sahip olmadıkları veya kendilerini yeterli hissetmediklerini düşündürmektedir. Çünkü uyarma yaptığını belirten katılımcıların uyarlamalarının özelliği, niteliği ve niceliği ile ilgili görüş belirtmek yerine merakın önemi ve pozitif yönlerinden bahsettikleri görülmüştür. Ancak bu sonuçla ilgili göz ardı edilmemesi gereken durum bu verilerin yazılı olarak toplanması ve derinlikle ilgili sonda soruların yer almaması ile de ilişkili olabilir. Araştırmanın bir sınırlılığı olarak bu durumun ifade edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle gelecekte, bu konuyla ilgili araştırmaların yüz yüze görüşmeler yoluyla derinlemesine bilgi edinme şeklinde veya gözlem tekniğinin de kullanımıyla çok daha güçlü çalışmalar şeklinde tasarlanması önerilmektedir.

Araştırma bağlamında elde edilen bir diğer sonuç ise okulöncesi öğretmenlerin merakı yönlendirmek ve harekete geçirmek için en fazla buluş yoluyla öğretim yaklaşımını tercih etmeleridir. Bu durum, öğrencilerin kendi meraklarını keşfetmeleri ve bağımsız olarak öğrenme sürecine katılmalarının okulöncesi öğretmenler tarafından önemsendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin merakı olumlu bir öğrenme aracı olarak gördüğü anlaşılacakla birlikte, etkinlik akışının kontrolünün zorlaştığı durumlar bağlamında öğretimsel stratejiler üretmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Merakı teşvik etmek için sınıflarında sunuş yoluyla öğretim stratejisine de başvurdukları ortaya çıkmıştır. Bu temada; dikkat çekerek, güdüleyerek, materyal kullanarak bilgi aktarımı sağlamanın da söz konusu olduğu belirlenmiştir. Az sayıda da olsa bazı öğretmenler, öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdikleri, gözlem yaptırdıkları, problem çözdürdükleri gibi araştırma-inceleme yapmaya dayalı aktiviteler sunarak meraklarını gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Ancak okulöncesi öğretmenlerin kullandıklarını ifade ettikleri bu yöntemleri kullandıklarına ilişkin açık bir kanıt bulunmamaktadır. Bu nedenle, elde

edilen bu bulgu sosyal beğenirlik yanlılığıyla ilişkili olabileceği düşünüldüğünden gelecekte bu araştırma sorusunun cevabını arayacak araştırmacılara gözlem tekniğini kullanmaları önerilmektedir. Ayrıca, okulöncesi öğretmenlerin merak olgusuna ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu konudaki bilgi düzeylerinin derinleştirilmesi (yani açık bilgi verilmesi) gerekliliği tekrardan ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, hem okulöncesi öğretim programının hem de hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programlarının merak olgusu bağlamında değerlendirilmesi önerilebilir.

Öğretimsel bağlamda merakı desteklemek ve geliştirmek çaba gerektirmektedir. Öğretmenler için bu durum, bir takım mesleki bilgi ve beceriler edinmelerini gerektirmektedir. Esneklik bu süreçte kritik bir özellik olarak öne çıkar. Merak, sadece akademik hayatın değil, iyi oluş olgusunun da bir bileşeni olmanın yanı sıra önemli bir karakter özelliği olarak ele alınmaktadır. Ancak, merakın bir kez ortaya çıkması, onun sürekli devam edeceği anlamına gelmez; bu yüzden öğretmenlerin merakı beslemek ve geliştirmek için çaba göstermesi gerekir. Unutulmaması gereken en önemli nokta merak her yaşta geliştirilebilir ve öğretmenlerin bu sürece aktif olarak katkı sağlaması, onların profesyonel anlamda mesleki kimliklerini de olumlu yönde etkileyecektir.

## KAYNAKÇA

- Abdelghani, R., Law, E., Desvaux, C., Oudeyer, P. Y. & Sauzéon, H. (2023a). Interactive environments for training children's curiosity through the practice of metacognitive skills: a pilot study. *In Proceedings of the 22nd Annual ACM Interaction Design and Children Conference* (pp. 495-501). <https://doi.org/10.1145/3585088.3593880>
- Abdelghani, R., Wang, Y. H., Yuan, X., Wang, T., Lucas, P., Sauzéon, H. & Oudeyer, P. Y. (2023b). Gpt-3-driven pedagogical agents to train children's curious questionasking skills. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-36.
- Alabay, E. , Akmane, B. & Çelik, M. V. (2015). Çocukların merak ettiği bilim sorularına okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevapların incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 65-81.
- Anne-Line Bjercknes, Terese Wilhelmsen & Emilie Foyn-Bruun (2024) A Systematic Review of Curiosity and Wonder in Natural Science and Early Childhood Education Research, *Journal of Research in Childhood Education*, 38:1, 50-65, DOI: 10.1080/02568543.2023.2192249
- Batrakova, I., Ushanov, A., & Иоселиани, А. (2021). Information technology and online resources in the professional activities of preschool teachers. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(2), 675-689.
- Bundgaard, P. (2019). The structure of our concepts: A critical assessment of Conceptual Metaphor Theory as a theory of concepts. *Cognitive Semiotics*, 12(1), 1-11.
- Cervera RL, Wang MZ, Hayden BY. (2020). Systems neuroscience of curiosity. *Curr. Opin. Behav. Sci.* 35, 48–55.

- Ceylan, Ş., Kahraman, Ö. & Ülker, P. (2015). Çocukların meraklarına ilişkin annelerin ve öğretmenlerin düşünceleri: Bilim kavramı. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1) , 1-16.
- Dann, R. (2013). Be curious: understanding 'curiosity' in contemporary curriculum policy and practice. *Education 3-13*, 41(6), 557-561.
- Engel, S. L. (2015). *The hungry mind: The origins of curiosity in childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Engel, S. (2013). The case for curiosity. *Education Leadership*, 70(5), 36-40.
- Engel, S. (2021). *The intellectual lives of children*. Cambridge: Harvard University Press.
- Evans, N. S., Burke, R., Vitiello, V., Zumbunn, S. & Jirout, J. J. (2023). Curiosity in classrooms: An examination of curiosity promotion and suppression in preschool math and science classrooms. *Thinking Skills and Creativity*, 49, Article 101333.
- Gottlieb, J., Oudeyer, P. Y., Lopes, M. & Baranes, A. (2013). Information-seeking, curiosity, and attention: Computational and neural mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(11), 585-593.
- Grossnickle, E. M. (2016). Disentangling curiosity: Dimensionality, definitions, and distinctions from interest in educational contexts. *Educational Psychology Review*, 28 (1), 23-60.
- Gruber, M. J. & Ranganath, C. (2019). *How curiosity enhances hippocampus dependent memory: The prediction, appraisal, curiosity and exploration (PACE) framework*. Trends in Cognitive Sciences, 1-12.
- Hagtvedt, L. P., Dossinger, K., Harrison, S. H., & Huang, L. (2019). Curiosity made the cat more creative: Specific curiosity as a driver of creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 150, 1-13. HYPERLINK "<https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.10.007>"
- Hardy, J. H., Ness, A. M. & Mecca, J. 2017. Outside the box: Epistemic curiosity as a predictor of creative problem solving and creative performance. *Personality and Individual Differences*, 104, 230-237.
- Heggen, M. P. & Lynngård, A. M. (2021). Curious curiosity – reflections on how early childhood lecturers perceive children's curiosity. In: Grindheim, L. T., Sørensen, H. V., Rekers, A. (eds) outdoor learning and play. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 34. Springer, Cham.
- Hidi, S. E. & Renninger, K. A. (2019). Interest development and its relation to curiosity: Needed neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 31(4), 833-852.
- Ivancovsky, T., Baror, S. & Bar, M. (2024) A shared novelty-seeking basis for creativity and curiosity. *Behavioral and Brain Sciences* 47, e89, 1-76.
- Idris, R., Govindasamy, P., Nachiappan, S. & Bacotang, J. (2023). Exploring the impact of cognitive factors on learning, motivation and career in malaysia's stem education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(6), 1669 - 1684.
- Jirout, J. J., Zumbunn, S., Evans, N. S. & Vitiello, V. E. (2022). Development and testing of the curiosity in classrooms framework and coding protocol. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15
- Jirout, J. & Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: in search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32(2), 125-160.
- Jovanovic, V. & Brdaric, D. (2012). Did curiosity kill the cat? Evidence from subjective well-being in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 380-384.

- Kara, N. & Çağıltay, K. (2017). In-service preschool teachers' thoughts about technology and technology use in early educational settings. *Contemporary Educational Technology*, 8(2), 119-141.
- Kidd, C. & Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of Curiosity. *Neuron*, 88(3), 449-460.
- Lamnina, M., & Chase, C. C. (2019). Developing a thirst for knowledge: How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101785. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101785>
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.75>
- Madhumathi, K. & Selvam, P. (2021). Learning through play - improving academic performance through play. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97740>
- Menning, S. (2018). Mapping the dilemmatic space of early childhood education and care practitioners when challenged by children's curiosity. *Journal of Early Childhood Research*, 16(4), 349-362.
- Menning, S. F. (2019). Why nurturing curiosity is an ethical endeavour: exploring practitioners' reflections on the importance of curiosity. *Int. J. Early Years Educ.* 27, 34-51.
- Menning, S. F. (2017). Tracing curiosity with a value perspective. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1-16.
- Özcan, B. (2024). *Okul öncesi dönem çocuklarının epistemik merak düzeyleri ile mizaç özellikleri ve öğrenme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Peterson, E. G. (2020). Supporting curiosity in schools and classrooms. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 7-13.
- Scott-Barrett, J., Johnston, S. K., Denton-Calabrese, T., McGrane, J. A. & Hopfenbeck, T. N. (2023). Nurturing curiosity and creativity in primary school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104356>.
- Shah, P. E., Hirsh-Pasek, K., Spinelli, M., Ozor, J., Weeks, H. M., McCaffery, H. & Kaciroti, N. (2023). Ecological contexts associated with early childhood curiosity: Neighborhood safety, home and parenting quality, and socioeconomic status. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.986221>
- Shah, P. E., Weeks, H. M., Richards, B. & Kaciroti, N. (2018). Early childhood curiosity and kindergarten reading and math academic achievement. *Pediatr. Res.*, 84, 380-386.
- Shah, P. E., Hirsh-Pasek, K., Kashdan, T. B., Harrison, K., Rosenblum, K., Weeks, H. M., Singh, P. & Kaciroti, N. (2021). Daily television exposure, parent conversation during shared television viewing and socioeconomic status: Associations with curiosity at kindergarten. *PLoS ONE*, 16(10), e0258572. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258572>
- Silvia, P. J. (2012). Curiosity and motivation. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 550 (7676), 354-359.
- Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray & K. Chamberlaine (Eds.), *Qualitative health psychology: Theories and methods* (pp. 218-240). Sage.
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak duygusunu uyandırmada montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25) , 269-290.

- Soydan, S. B. & Erbay, F. (2013). The methods applied by pre-school teachers to raise the curiosity of children and their views. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 997-1008.
- Suardi, M., Kurniawati, L. & Rachmawati, Y. (2021). Curiosity in young children. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.048>
- Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Özel Sayısı*, 44-56.



# İndeks

## A

akademik başarı 98, 99, 100, 105

## C

çocuk gelişimi 118, 119  
çözüm önerileri 91, 92

## D

değer 13, 22, 36, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 50,  
67, 69, 75, 76  
değer temelli liderlik 35, 36, 44, 48  
dijital oyunlar 96, 111, 113, 116, 119, 123

## E

eğitim-öğretim 81, 88  
erken çocukluk dönemi 109, 112, 115,  
116, 118

## L

liderlik 35, 37, 42, 44, 46, 47, 48, 77, 93

## M

merak 113, 126, 130, 133, 135, 137, 139,  
140, 143, 145, 148  
meslek ahlakı 75  
meslek etiği 63, 67, 74, 75, 76  
meslek yüksekokulu 80, 84, 86, 88, 89, 91  
moral 35, 36, 56, 59, 63, 65, 72, 75, 76, 77  
moral sermaye 62, 63, 65, 71, 72, 74, 75

## O

öğretim yaklaşımları 127  
öğretmen 20, 47, 65, 69, 71, 75, 76, 98,  
106, 127, 131, 143, 146  
okulöncesi öğretmen 129  
okul yöneticisi 36, 49, 97  
olgubilim deseni 127  
oyun 110, 112, 114, 116, 118, 121, 122,  
134, 142

## S

sorunlar 64, 72, 80, 84, 88, 89, 91, 92, 135

## U

ulusal bilinç 101