



e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM
AKADEMİSİ
DERGİSİ**

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi
Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Derginin Tarandığı İndeksler

ASCI

DRJI

ASOS Index

Türk Eğitim İndeksi

Google Scholar

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

i2or

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

Dergi iletişim bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin sahibi

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2025 – Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)



Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayımlanan Bilimsel Hakemli Dergi

e-ISSN: 2636-7866

Editör

Doç. Dr. Öznur Ataş Akdemir – Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Recep Öz

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Vedat Karadeniz

Güzel Sanatlar Eğitimi

Prof. Gökay Yıldız

Temel Eğitim

Doç. Dr. Medera Halmatov

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Murat Polat

Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Başak Eda Hancı-
Azizoğlu

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Aypay – Nazarbayev Üniversitesi

Prof. Dr. Dilek Erbaş – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Emine Babaoğlu Çelik – Yozgat Bozok Üniversitesi

Prof. Dr. Ş. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu – Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. İlknur Savaşkan – Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım Çelik – Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi

Prof. Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Münir Oktay – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Cemaloğlu – Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin Turan – Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. S. Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Şuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Şükrü Ada – Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Türkan Argon – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

- Dr. Abdullah Türkmen – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- Doç. Dr. Ata Pesen – Siirt Üniversitesi
- Dr. Burcu Türkkaş Anasız – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Celal Boyraz – Bayburt Üniversitesi
- Dr. Ebru Kabakçı – Ege Üniversitesi
- Doç. Dr. Esat Yıldırım – Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Dr. Esra Özcan – TED Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Eyyup Serkan Öncel – Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Elif Gamze Özcan – Dokuz Eylül Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Fikret Cihan – Kırklareli Üniversitesi
- Dr. Halis Çavuşoğlu – Dicle Üniversitesi
- Doç. Dr. Handan Demircioğlu – Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. İsmail Aydoğdu – Sakarya Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet Mart – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet Şentürk – Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Doç. Dr. Melda Oryaşın – İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
- Dr. Öğr. Üyesi Mevlüde Doğan – Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Doç. Dr. Müyesser Ceylan – Anadolu Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Gözübüyük Hazen – İstanbul Beykent Üniversitesi
- Doç. Dr. Nurullah Yazıcı – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Özcan Ekici – Dicle Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Özlem Yılmaz Demirel – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Sabiha Dulay – Bahçeşehir Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Seda Şahin – İnönü Üniversitesi
- Doç. Dr. Yahya Han Erbaş – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi



UEAD, Cilt: 9, Sayı: 1, Yıl: 2025

İçindekiler

Sayfa

Editör'denI

Makaleler

1. Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları
Aysun Yüksel Başar & Adem Bayar1-27
2. Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Akran İlişkilerinin Ebeveyn Görüşlerine Göre İncelenmesi
Caner Özdemir & Şeyma Aksoy28-40
3. Okul Yöneticilerinin Değer Temelli Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Emine Tunçer Günay & Soner Doğan41-61
4. Çevrim içi Videolar, İzleyenlerin Konuşma Becerilerini Etkiler mi? Öğretmen, Öğrenci ve Farklı Meslek Çalışanlarının Görüşleri
Rukiye Yüksel & Gülgün Bangir Alpan62-78
5. Cumhuriyetin İlk Yıllarında İmam Hatip Okulları ve Girişimcilik Eğitimi: Bolu Örneği
Semanur Binnetoğlu & Murat Tarhan79-94
6. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersinde Kullandığı Öğretim Yöntem ve Teknikleri
Filiz Sonkaya & Seher Çetinkaya95-106
7. 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz
Refik Turan, Hatice Gedik & Gülser Kutluay107-134
8. Okul Öncesi Öğretmenlerin Sürdürülebilirlik Algıları ve Eğitim Uygulamaları
Seda Ceylan Sağır & Seda Saraç135-149

Editör'den

Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıyl a okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Yolları*

Aysun YÜKSEL BAŞAR¹ , Adem BAYAR² 

¹(Sorumlu yazar) Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, aysun.yuksel88@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7045-1419 .

²Prof. Dr., Harran Üniversitesi, adembayar@harran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8693-9523.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 10.05.2024	Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunları incelemek ve bu sorunlara yönelik olası çözüm yollarını ortaya koymaktır. İlgili araştırma nitel araştırma çerçevesinde olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun ili Havza ve Ladik ilçelerinde farklı okul türlerinde görev yapan 13 okul müdüründen oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Buna göre katılımcılar, yetki kavramını sorumluluk, güç, görev, inisiyatif, hak, avantaj, doğru karar alma ve iletişim olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar, yetki kullanımını etkileyen unsurları kanun, yönetmelik ve mevzuatlar, öğretmenler, veliler, öğrenciler, ikili ilişkiler, üst makamlar, psikolojik durum ve eğitim yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar, yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunları ve çözüm yollarına ilişkin olarak öğretmen kaynaklı, veli ve öğrenci kaynaklı, mesleki sorumluluklardan kaynaklı, üst birim kaynaklı (Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü...), eğitim politikaları ve mevzuat kaynaklı, ekonomik kaynaklı, psikolojik ve sosyolojik kaynaklı olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya göre okul müdürlerinin göreve başlamadan önce eğitim yöneticiliği konusunda eğitim alması, görev esnasında yönetim yeterliklerini ve kendilerini geliştirmeleri adına hizmet içi eğitimler verilmesi, yasa ve yönetmeliklerle okul müdürlerinin yetkilerinin esnetilmesi, okul yönetiminde üstlendikleri rol ve görevlerin çok fazla olması sebebiyle özlük ve ekonomik haklarında iyileştirmelere gidilmesi, mesleki sorumlulukların fazla olması sebebiyle idari kadroların çoğaltılması, ekonomik olarak okullara daha fazla ödenek gönderilmesi ve bu ödeneklerin kullanılmasının esnetilmesi gibi önerilere ulaşılmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yetki kullanma sürecinde birçok sorun yaşadıkları ve sorunların çözümüne yönelik yapılması gereken çalışmalar olduğu söylenebilir.
Kabul Tarihi: 28.02.2025	

© UEAD 2025

Tüm hakları saklıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, yetki, yönetim.

Challenges and Solutions Faced by School Administrators in the Process of Exercising Authority

Article Information	ABSTRACT
Received: 10 May 2024	The aim of this research is twofold: 1) to explore the challenges experienced by school administrators in the process of exercising their authority and 2) to address possible solutions to these problems. The relevant study was conducted within the qualitative research framework using a phenomenological research design. The study group of this research consisted of 13 school principals serving in different types of schools in the Havza and Ladik districts of Samsun province during the 2023-2024 academic year. The study group was determined through purposeful sampling using the maximum diversity sampling technique. The data for the research was collected through a semi-structured interview form. The data was analyzed using the descriptive analysis technique. According to the findings, the participants expressed the concept of authority as responsibility, power, duty, initiative, right, advantage, correct decision-making, and communication. The participants identified features influencing the exercise of authority as laws, regulations, and legislation; teachers; parents; students; interpersonal relationships; higher authorities; psychological conditions; and educational inadequacy. The participants specified problems experienced in the process of exercising authority and solutions related to teacher-related issues, parent and student-related issues, professional responsibilities, superior unit-related issues (Ministry of National Education, National Education Directorate, etc.).
Accepted: 28 February 2025	

© UEAD 2025

All rights reserved.

* Bu araştırma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'nun 16/11//2023 tarihli 161765 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

educational policies and legislation-related issues, economic-related issues, and psychological and sociological issues. According to the research findings, the researchers got some recommendations. These are providing education for school principals in educational administration before taking office, offering in-service training during their tenure to improve their administration competencies, relaxing the powers of school principals through laws and regulations, improving personal and economic rights due to the excessive roles and responsibilities in school administration, increasing administrative staff due to the high professional responsibilities, sending more funds to schools economically, and allowing flexibility in the use of these funds. In conclusion, it can be stated that school administrators face many challenges in the process of exercising their authority, and there is a need for studies to address these challenges.

Keywords: Administration, authority, school principal.

DOI: 10.32960/uead.1481729

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Yüksel Başar, A. & Bayar, A. (2025). Okul yöneticilerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 1-27.

Citation Information: Yüksel Başar, A. & Bayar, A. (2025). Challenges and solutions faced by school administrators in the process of exercising authority. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 1-27.

1. GİRİŞ

Bilginin büyük bir güç haline geldiği günümüzde özellikle insan yetiştiren eğitim örgütlerinin kendini yenilemesi ve geliştirmesi önemlidir. Özellikle yönetim bilimindeki gelişmeler eğitim örgütlerini etkilemekte ve okul yöneticilerinin rollerini değiştirmektedir. Günümüz okul yöneticileri geçmişteki meslektaşlarına göre daha çok şey bilmeli ve yapmalılardır (Gümüseli, 2001). Okul yöneticisi hem işlenen insan gücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi hem de işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması, yetiştirilmesi ve geliştirilmesinden sorumlu kişidir (Çelik, 2002). Okul yöneticileri kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve emirlere uygun şekilde sahip olduğu yetkiler ile okul yönetimi görevini üstlenirler.

Max Weber'e (2005) göre yetki, belirli bir grubun bir kaynaktan çıkan emirlere itaat etme olasılığıdır. Okul yöneticisi, yetkisini kanun, tüzük ve yönetmelik gibi esas belgelere dayalı olarak kullanmaktadır. Ancak okul yöneticileri yetkilerini kullanma sürecinde birtakım sorunla karşılaşmaktadırlar (Karahana, 2019; Tanrıoğan & Yücel, 2007; Usta & Boğa, 2021; Üysal vd., 2023). Bu konuyla ilgili olarak ulusal basında da haberler bulunmaktadır. Örneğin Trabzon iline bağlı bir ilkokulda hizmet içi mesleki eğitime katılmadığı ve imza takip çizelgesinde eksik imzaları olduğu gerekçesiyle sınıf öğretmeni H. A. için tutanak tutan okul müdürü T. Ö.'ye, sınıf öğretmeni tarafından üzerine yürüldüğü ve sandalye fırlatıldığı haberi yer almaktadır (Habertürk, 2020). Başka bir habere göre Erzurum'un Palandöken ilçesinde bir ilkokulda S. K. isimli müdür yardımcısı, F. I. isimli nöbetçi öğretmeni sorumluluk alanında bulunması gerektiğiyle ilgili ikaz etmesiyle nöbetçi öğretmenin eşi ve arkadaşları tarafından mesaiden çıkınca darp edildi (Erzurum Pusula Gazetesi, 2023). İstanbul Sarıyer'de bir ilkokulda karne töreni için hazırlanan panoda gökkuşağının yer alması ve gökkuşağı kullanılmasının bir siyasetçi tarafından farklı çağrışımına sebebiyet verdiği gerekçesiyle okul müdürü E. K. ile öğretmen E. Y.'nin açığa alındığı haberi mevcuttu (Birgün Gazetesi, 2023).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere okul yöneticileri için kullandıkları yetki bazen onların mesleklerine yönelik bir tehdide dönüşmekte olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yetki sürecinde yaşadıkları sorunları okula ilişkin tüm paydaşları da göz önünde bulundurarak ayrıntılı şekilde incelemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm yollarını aramak açısından bu konu önem arz etmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırma kapsamında yetki kavramı, okul yöneticiliği, okul yöneticilerinin yetki kullanımı ve araştırmanın amacı alt başlıkları ele alınmıştır.

Yetki Kavramı

Yönetim, insanlık tarihi kadar köklü bir geçmişe sahiptir. İnsanın olduğu yerde bir örgütlenme vardır; bu durum yönetimi elzem kılmaktadır. İnsanların amaçlarını gerçekleştirmede bir araç olan örgütleri raslantısal olarak bir araya gelmiş bir grup insandan ayırt etmek gerekir (Ağaoğlu, 2008). Örgüt, insanların bireysel güçlerini aşan amaçlar için bir araya gelerek oluşturdukları yapı olup yönetim bu amaçlara insan ile ulaşma sanatı olarak düşünülebilir. Yönetim, ortak performansı başarılı kılma durumuna getirmek, insanların güçlü yanlarını etkili kılmak; zayıf taraflarını ise önemli olmaktan çıkarmaktır (Drucker, 1996).

Yönetici, örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek, örgütün varlığını sürdürebilmek için yetkisini kullanır. Yetki, örgüt üyelerini örgüt amaçlarını gerçekleştirecek davranışlar gösterecek şekilde yönetme gücüdür (Taymaz, 2011). Yetki farklı kaynaklarda kurumlaşmış güç, gücün dışa yansımaları, başkalarını etkileme gücü, yöneticinin karar verme hakkı, çalışanları kararlarına uydurma ve bir iletişim akımı olarak tanımlanmıştır (Bursalioğlu, 2013). Ertürk'e (2000) göre yetki, karar alma ve bu kararın uygulanmasını sağlamaktır. Başka bir tanımla yetki, yöneticinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmak için gereken işlerin yapılmasını başkalarından isteme hakkıdır (Cemaloğlu & Gülcan, 2018).

Her örgütte, yöneticiler yetkilerini etkili bir şekilde kullanarak örgütlerini yönetmeyi ve hedeflenen başarıyı elde etmeyi amaçlarlar. Yetki, bir haktır ancak bu hakkın kullanımı, yöneticinin belirlediği yönetim politikasıyla uyumlu olmalıdır. Bu nedenle, yöneticilerin yetkilerini ne kadar etkili bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını gözlemlemek, yöneticinin yeterliliği ve örgütün etkililiği konusunda önemli bilgiler sağlar (Hicks, 1979). "Yetkinin üç önemli görevi vardır; (1) Yetki, kendisiyle beraber bir sorumluluk da getirir ve hangi yöneticiye verilmişse, o yöneticiyi sorumluluk altına sokmuştur, (2) Yetki karar sürecinde uzmanlık gerektirir ve bu uzmanlığı, teknik temeller yoluyla sağlar, (3) Örgütte koordinasyonu kolaylaştırır" (Bursalioğlu, 2013: 184).

Yetkinin etkili kullanımı, örgüt içinde bütünleşmenin kritik bir unsuru olarak kabul edilir. Ancak bu bütünleşmeyi başaramayan örgütlerde, yetkinin etki gücü azalır. Öte yandan, örgüt içindeki bireyler, kullanılan yetkiyi benimserse, örgüt içi çatışmaların minimum düzeye indirilmesine katkı sağlar (Aydın, 1994). Barnard'a (1958) göre, yetki varsa, bu genellikle astlar tarafından kabul edilmiş ve belirlenen görevler başarıyla yerine getirilmiştir. Yetki, üst ile ast arasında etkili bir iletişim aracı olarak işlev görür; Barnard bu kavramı "Kabul Teorisi" bağlamında açıklar. Kabul teorisine göre, yetkinin astlar tarafından kabul edilmesi için açık, anlaşılır olması ve personelin beklentileri ile örgütsel amaçlarla uyumlu olması gereklidir. Verilen emirler, astların beklentileri ve yetenekleriyle uyumlu olmalıdır (Akt. Bursalioğlu, 2013).

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak yetki, belirli bir zamanda ve alanda bir kişinin veya kurumun otoritesini ve izinlerini temsil eden kavramdır. Yetki, bir eylemi gerçekleştirme veya bir karar alma yeteneği olarak tanımlanabilir. Bir örgütün etkili ve işlevsel çalışma düzeninin sağlanmasında yetki, örgütsel yapılar içinde önemli bir rol oynar ve işlevsel bir çalışma düzeni sağlamak için kullanılır.

Okul Yöneticiliği

Yönetimin bir alt bilim dalı olan eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini ortak amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarının sağlanması ve etkili biçimde kullanılması ile belirlenen politikaları ve alınan kararları eyleme geçirmek olarak tanımlanabilir (Taymaz, 1995). Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken, okul yönetimi okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir (Erdoğan, 2000).

Okulda beklenmedik bir sorunla karşılaşıldığında bu soruna, kurumun amaç ve politikası ile yasalara uygun bir çözüm bulmak yöneticinin görevidir (Monahan, 1982; akt. Taymaz, 2011). Okul yöneticisi, okulda alınan kararlardan ve alınan bu kararların uygulanmasından birinci derece sorumlu kişidir (Kocabaş & Karaköse, 2009). Eğitim sistemindeki her okul, temel özellikler bakımından benzer olabilir, ancak personelin davranışları, olaylara bakış açısı ve okul atmosferi gibi faktörlerde farklılık gösterir. Bu farklılıkta önemli etken, okul yöneticisinin benimsediği yönetim rolüdür (Açıkalın, 1994).

Okul yöneticisinin başlıca yönetim alanları eğitim ve öğretim süreçlerinin yönetimi, insan kaynağını yönetimi, fiziki kaynakların yönetimi, çevre ile ilişkilerin yönetimi ve okul kültürünün yönetiminden oluşmaktadır. Hepsinin ortak paydası yönetimdir (Okutan & Kahveci, 2012). Okul yöneticisi, bir eğitim kurumundaki amaçları başarmak üzere çalışanları organize eden, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen kişidir. Her okul yöneticisinin öncelikli hedefi, belirlenen eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda kurumu etkili bir biçimde yönetmek ve sürdürmektir. Okul yöneticileri, etkili bir okul yönetimi için gerekli yeterliklere sahip olmalı, kendi statülerinin gerektirdiği rolleri anlamalı ve buna uygun davranışlar sergilemelidir. Türkiye'de mevcut okul yöneticileri genellikle kişisel deneyimlere dayanarak eğitim almadan göreve atanmaktadır. Bu durum, zaman kaybına ve hatalı kararların alınmasına neden olabilmektedir (Cemaloğlu & Gülcan, 2018).

Neufeld'e göre (1983) etkili okul yöneticilerinde bulunan özellikler şunlardır (Şişman, 2011): (1) Bir öğretim lideridir, (2) Öğretmenlerin kararlara katılmalarını sağlar, (3) Açık kurallar koyar ve uygular, (4) Başarı üzerinde yoğunlaşır ve temel amaçları değerlendirir, (5) Zamanı gözleyerek ve öğretmek harcar, (6) Temsil yeteneğine sahiptir, (7) Öğretim kadrosuna inanır ve güvenir, (8) Öğretmenlerden yüksek düzeyde beklentileri olup bunu kendilerine iletir, (9) Duruma göre liderlik stili belirler, (10) Üst yönetimin desteğine sahiptir, (11) Program geliştirme üzerinde yoğunlaşır, (12) Öğrencileri okul çalışmalarına katar ve onlara sorumluluk verir, (13) Toplumun ve okul yönetim kurulunun desteğine sahiptir, (14) Öğretmenlerin zamanlarını mümkün olduğunca öğretime ayırmalarını sağlar, (15) Okulun en önemli işlevinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu herkese açıklar. Follett'e (1941) göre iyi okul yöneticisi çalışanda birinin emrinde çalışma duygusu yerine, birisiyle birlikte çalışma duygusu yaratan kişidir (Bursalıoğlu, 1979).

Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı

Yönetimde yetki, hukuki ve yönetsel olarak bir işi yapma ve yaptırma hakkını içerir. Her görev, bu nedenle bir yetkiyi beraberinde getirir. Görev yerine getirildiğinde, yetki de kullanılmış olur. Yetkinin kullanılması, hesap verme ve dolayısıyla sorumluluk doğurur. Bu bağlamda, görev, yetki ve sorumluluk kavramları, tüm örgütlerde yönetsel bir bütünlük oluşturur (Aytürk, 2003).

Yöneticilik, kaynakların etkili ve verimli kullanımını sağlayarak amaçlara ulaşma sürecini ifade eden bir yönetim bilimi olarak nitelendirilir. Ancak, sadece bir bilim dalı olmanın ötesinde yöneticilik geniş bir insan bilgisine sahip olmayı ve yetkiden çok etki kullanmayı gerektiren bir sanattır (Okutan, 1995). Okulda

gerçekleştirilen işlerin sınırları ve yoğunluğu başka kurumlarda gerçekleştirilen işlerin sınırları gibi kesin ve net değildir. Eğitim ve öğretim özerk ve esnek çalışmaların yapılmasına uygun bir alandır (Bursalıoğlu, 1995). Eğitim örgütleri diğer örgüt ve girişimlerden farklı olarak yetkiden çok etki ile yönetilirse daha etkili olurlar (Gül, 2013).

Yöneticilerin yetkisel davranışları, görevleri yerine getirme ve karar alma süreçlerini içerir. Yetki, örgütün gücü olarak kabul edilir ve yönetimin anahtarıdır. Yönetim, farklı üretim faktörlerini ve insan emeğini bir araya getirerek, amaçları gerçekleştirmek için faaliyetleri düzenler ve denetler. Bu bağlamda, yöneticilerin yetkileri, bu eylemlerin gerçekleşmesini sağlayan temel bir güçtür (Aydın, 1994).

Yöneticiler yönetme görevini yerine getirirken üç tür yetki kullanırlar. *Formal yetki*, yöneticinin yasalardan kaynaklanan iş yaptırma gücüdür. Yasal yetki olarak da tanımlanır. Hiyerarşideki makam ve derecenin, örgütteki yaptırımların, gene örgütteki sembol ve terimlerin verdiği birleşim sonucunda meydana gelir (Bursalıoğlu, 2013). *Sosyal yetki*, yöneticinin etrafındaki gruptan kaynaklanan yetkidir. Toplumsal yetki olarak da tanımlanır. Çevresi tarafından sevilip sayılan, değer ve kabul gören bir yöneticinin iş yaptırma gücü daha yüksek olacaktır. Çünkü bu tür yöneticiler çevreleri tarafından destek görürler. *Teknik yetki*, yöneticinin yönetim, mesleki bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Teknik bilgi ve beceriye sahip yöneticiler, daha hızlı ve daha isabetli kararlar alabilirler (Cemaloğlu & Gülcan, 2018).

Okul yöneticileri, yönettikleri grup tarafından seçilmiş değil, atanmış yöneticilerdir. Okul yöneticileri, atanmış olmaları nedeniyle formal yetkilerden güç alan bir statü lideri pozisyonundadırlar (Gürsel, 2003). Yöneticilerin formal yetkiyi tek başına kullanması yeterli değildir. Çünkü formal yetki genellikle çalışanların görevlerini istekle yerine getirmelerinde etkili değildir. Formal yetkinin kullanımı zorunluluğa ve yasal güce dayanmaktadır. Bu nedenler yönetici yasal yetkisinden önce bilgi ve becerisini işe koşarak çalışanlarını etkilemeli ve işe yönlendirmelidir. Yöneticinin bunu yapabilmesi aynı zamanda liderlik özelliklerine sahip olduğunun bir göstergesidir (Cemaloğlu & Gülcan, 2018).

Okul yöneticileri, yetkilerini kullanırken sıklıkla bütçe ve kaynak yetersizliği, üst düzey yöneticilerin sık müdahaleleri, bürokratik engellerle karşılaşma gibi sorunlarla karşılaşır. Ayrıca, okul müdürlerinin okul yönetimi alanında yetersiz formasyonu, yetki kullanımında hata yapma korkuları ve farklı gruplardan gelen baskılar, yetki kullanımlarında karşılaştıkları diğer zorluklardır (Yaşar, 2014).

Bir örgütte çalışan bireylerin rolleri arasındaki ilişki, yaptıkları işlere göre yetki ve sorumluluklarını da belirler. Yöneticinin rolü, çalışan tüm personelin rollerinin yönetsel olanlarını kapsar (Newman, 1968; akt. Taymaz, 2011). Yetki, aynı zamanda sorumluluğu da beraberinde getirir. Sorumluluğu üstlenen her birey, işle ilgili raporlar hazırlamak, açıklamalar yapmak ve olayların sebep-sonuç ilişkilerini yorumlamak gibi görevlere mecbur kalabilir (Leithwood, 1999; akt. Karagöz, 2006). Yöneticilerin sıkça dile getirdiği sorunlardan biri, ellerindeki yetkiden daha büyük bir sorumluluk yükü taşımaktır. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar gibi merkezi modelle yönetilen örgütlerde, yetki ve sorumluluk dengesizliği daha sık karşılaşılan bir durumdur (Keser & Gedikoğlu, 2008).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini incelemektir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Katılımcılara göre;

1. Yetki kavramının tanımı nedir?

2. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımını etkileyen unsurlar nelerdir?
3. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanırken yaşanan sorunlar nelerdir?
4. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan sorunların çözümüne yönelik neler yapılmalıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenilirlik ile araştırmacının rolü alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2000). Nitel araştırma, insanların yaşadığı dünyayı tüm yönleriyle anlama ve tanımlama çabasında olan bir araştırma türüdür (Myers, 2000). Nitel araştırma yöntemine göre insan bilgisini her defasında yeniden yapılandırır. Olmuş bitmiş bir bilgi söz konusu değildir. Yaşam, kişi ve neşen sürekli değiştiğinden elde edilen bilgi göreceli bir bilgidir. Bu bağlamda olgular arasında değişmez ve evrensel ilişkiler de yoktur. Her ilişki özel, göreceli, geçici ve eğretidir (Sönmez & Alacapınar, 2011).

2.2. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde tasarlanmıştır. Bilindiği üzere Husserl tarafından geliştirilen fenomenoloji, insan deneyimlerinin ve bilinç yapılarının incelenmesiyle ilgilenen bir felsefi akımdır (Öktem, 2005). Bu akım aslında deneyimlerin özünü anlamayı amaçlar. Özler, deneyimlerin bir bakıma temel yapı taşlarıdır ve fenomenler, bu özlerin bilincimizde nasıl ortaya çıktığını gösterir. Fenomenoloji, özün araştırılmasını savunur; çünkü sorular ve sorunlar özlerin betimlenmesiyle ilgilidir. Bu, bir bakıma algılamının incelenmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2011). Günlük hayatta sıkça karşılaşılan ancak tam olarak açıklanamayan veya yeterince bilgi sahibi olunamayan olaylar, olgular, deneyimler, anlayışlar veya tutumlar, olgubilimin konularıdır (Köse, 2010). Olgubilim deseninde çalışmanın amacı, çalışmaya katılan kişilerin yaşantılarına dair algıların ifade edilmesidir (Creswell, 1998; Patton, 1990). Araştırmacılar, olgubilim deseninde çalışma konularını belirlerken, içinde çeşitli yaşantıları barındıran bireyleri seçip araştırmaya dahil ederler (McMillan, 2004). Yetki kullanımı okul yöneticilerinin yaşamış olduğu bir sorunsal olduğundan, sorunun nedenlerinin derinlemesine incelenmesi ve sorunsalı yaşantılarında barındırmış okul müdürlerinin tecrübelerinden aktarılması gözetilerek olgubilim deseni üzerinden araştırma yürütülmüştür.

2.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin farklı ilçelerinde ve farklı okul türlerinde görev yapan 13 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede araştırmacı incelediği konuyu derinlemesine araştırmak için bilgi yönünden zengin durumları seçer (Özdemir, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ise evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2008).

Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun ilinin farklı ilçelerindeki farklı devlet okullarında görev yapan 13 okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcıların kimliklerine ait bilgiler gizli

tutulmuş ve katılımcılara Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12 ve Y13 şeklinde kod verilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Öğrenim Durumu	Yöneticilikteki Hizmet Yılı	Okul Türü
Yönetici 1	32	Erkek	Evli	Lisansüstü	1-6 Yıl	Anaokulu
Yönetici 2	34	Erkek	Evli	Lisansüstü	1-6 Yıl	Ortaokul
Yönetici 3	37	Kadın	Evli	Lisans	1-6 Yıl	Anaokulu
Yönetici 4	38	Erkek	Evli	Lisans	1-6 Yıl	Lise
Yönetici 5	47	Erkek	Evli	Lisans	1-6 Yıl	Lise
Yönetici 6	52	Erkek	Evli	Lisans	1-6 Yıl	Ortaokul
Yönetici 7	36	Erkek	Evli	Lisans	6-10 Yıl	İlkokul
Yönetici 8	37	Erkek	Evli	Lisans	6-10 Yıl	Özel Eğitim
Yönetici 9	40	Erkek	Evli	Lisansüstü	6-10 Yıl	Ortaokul
Yönetici 10	41	Erkek	Evli	Lisansüstü	6-10 Yıl	Ortaokul
Yönetici 11	40	Kadın	Bekar	Lisansüstü	11-15 Yıl	Anaokulu
Yönetici 12	43	Erkek	Evli	Lisansüstü	11-15 Yıl	Lise
Yönetici 13	50	Erkek	Evli	Lisans	11-15 Yıl	Lise

Tablo 1 incelendiği araştırmaya katılan yöneticilerin %46’sı 30-40 yaşları arasında, %46’sı 41-50 yaşları arasında ve %8’i 51 yaş üzeridir. Cinsiyet durumu açısından bakıldığında araştırmaya katılan yöneticilerin %85’i erkek, %15’i ise kadındır. Medeni duruma bakıldığında yöneticilerin %92’si evli, %8’i bekarıdır. Yöneticilerin %54’ü lisans, %46’sı lisansüstü mezundur. Katılımcıların yöneticilikteki hizmet yıllarına bakıldığında %46’sı 1-5 yıl, %31’i 6-10 yıl ve %23’ü 11-15 yıl yöneticilik yapmıştır. Okul türü açısından bakıldığında %23’ü anaokulu, %8’i ilkokul, %8’i özel eğitim uygulama okulu, %31’i ortaokul ve %31’i lisede okul müdürlüğü görevini yapmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları araştırmacı tarafından önceden oluşturulur, ancak görüşme esnasında görüşmenin seyrine bağlı olarak yeni sorular oluşturulabilir (Patten, 2010). Bu görüşme türünde araştırmacı, diğer görüşmelerde elde edilen bilgilerle karşılaştırılabilen ve kıyaslanabilen özel bilgileri öğrenmeye çalışır. Bunun için her görüşmede aynı sorular sorulmalıdır. Buna rağmen araştırmacı görüşmenin esnek olmasını ve bu şekilde önemli bilgilerin açığa çıkabilmesini sağlar (Dawson, 2002). Araştırmacı, görüşme sorularını önceden hazırlamış olsa da görüşmenin seyrine bağlı olarak soruların yerini değiştirebilir ya da ilave sorular ekleyebilir.

Araştırma sorularının hazırlanmasında ikisi de eğitim yönetimi alanında olan uzmanların görüşü alınmış ve soruların anlaşılabilirliği için iki okul yöneticisine pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulamalarının ardından görüşme formunun son şekli verilmiştir. Veriler, katılımcıların müsait oldukları bir zaman diliminde, katılımcıların izniyle ses kaydı yapılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 45 dakika sürmüştür. Katılımcılardan ses kaydıyla toplanan yanıtlar doğrudan alıntılar şeklinde Word belgesine aktararak yazılı metin haline getirilmiştir. Her bir veri sistemsal olarak kodlanmıştır.

Araştırmaya ait verilerin analizinde betimleyici bakış açısı kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar ilgili literatürden yararlanarak tema ve kodlar önceden oluşturmuştur. Betimsel analizin tercih edilmesinin nedeni, nitel verilerin çözümlenmesinde önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına imkân tanınmasıdır. Betimsel analizde görüşme yapılan kişilerin düşüncelerini çarpıcı bir şekilde ifade etmek amacıyla doğrudan alıntılamalara yer verilmektedir. Asıl amaç verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulmasını sağlamaktır. Veriler öncelikle sistematik biçimde betimlenir, sonrasında yorumlanır ve neden sonuç ilişkilerine bakılıp birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2000).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel çalışmaların inandırıcılığı açısından kritik bir unsur, geçerliliğidir. Geçerlilik, araştırma konusu olan olguların ve olayların tarafsız bir şekilde ve tutarlı bir biçimde ele alınarak gözlenmesini ifade eder (Kirk & Miller, 1986). Bilimsel araştırmaların güvenilirliği açısından bir diğer önemli kriter, güvenirliktir. Güvenirlik, ölçme aracının belirli bir özelliği ölçtüğünde sürekli ve tutarlı bir sonuca ulaşma yeteneğini ifade eder (Saban, 2000). Verilerin toplanması ve analizi sürecinde uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi yapılarak iç geçerlilik (inandırıcılık); ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılarak dış geçerlilik (aktarılabirlik); tutarlık incelemesi ile iç güvenirlik (tutarlık) ve teyit incelemesi ile dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2000).

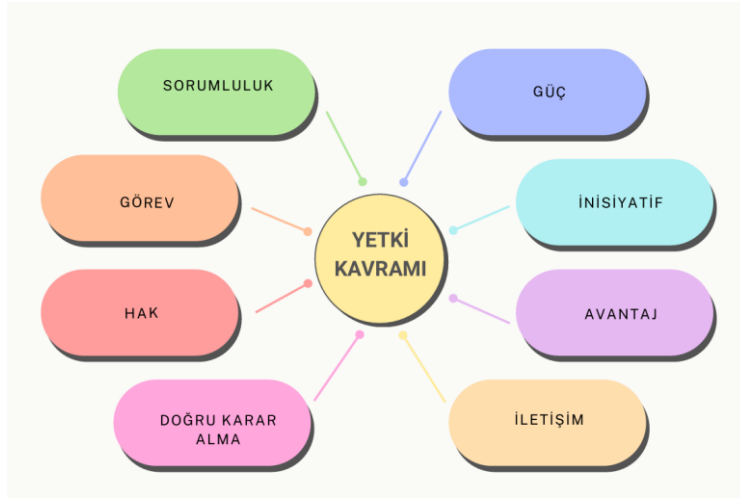
2.6. Araştırmacının Rolü

Birinci araştırmacı, lisans eğitimini Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde bitirdikten sonra 10 yıl sınıf öğretmenliği yapmıştır. Daha sonra bir Temel Eğitim Kurumu'na müdür yardımcısı olarak atanmış ve o esnada Eğitim Yönetimi Bölümü'nde tezli yüksek lisansını bitirmiş, doktora öğrenimine başlamıştır. Bu süre içerisinde araştırmacı okul yöneticilerinin yönetim sürecinde yetkilerinin dışına çıkmak zorunda kaldıklarını, sorun yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bu sebeple bu çalışmayı yapmayı amaçlamıştır.

İkinci araştırmacı, lisans eğitimini Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde bitirdikten sonra 3,5 yıl sınıf öğretmenliği yapmıştır. Daha sonra üniversitede akademisyen olarak görevine devam etmektedir. Öğretmenlik yaptığı süreçte okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde sorunlar yaşadıklarını gözlemlemiş ve çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

3. BULGULAR

Elde edilen bulgular araştırma sorularına göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın birinci sorusu, “Yetki kavramının tanımı nedir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde yöneticilerin yetki kavramını; (1) sorumluluk (2) güç (3) görev (4) inisiyatif (5) hak (6) avantaj (7) doğru karar alma (8) iletişim şeklinde sıraladıkları bulunmuştur (Şekil 1). Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 1. Yetki kavramına ilişkin tanımlar

Tablo 2. Yetki kavramına ilişkin tanımlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Sorumluluk	8	32	"Yetki, bir örgütte, okulda işlerin düzgün bir şekilde yürütülmesi adına ilgili kişiye verilen sorumlulukların toplamıdır." (Y6)
2	Güç	7	28	"İş ve işleyişin devam ettirilmesinde kişiye verilen güçtür. Duygulardan arındırılmış olması gereken güç." (Y1)
3	Görev	3	12	"Doğru şekilde ve doğru zamanda yerine getirilen görevdir." (Y11)
4	İnisiyatif	2	8	"Karar verme noktasındaki inisiyatifimdir." (Y4)
5	Hak	2	8	"Verilen görevi kanunlar çerçevesinde yürütme hakkı." (Y9)
6	Avantaj	1	4	"Görevini yerine getirebilmek için yasaların size sağladığı avantajdır." (Y2)
7	Doğru Karar Alma	1	4	"Bilgiyi işe sürüp doğru insanlarla doğru yerde doğru karar alma durumudur." (Y3)
8	İletişim	1	4	"Yetki, yönetmelikler çerçevesinde öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle kurulan iletişimidir." (Y8)
	Toplam	25	100	

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin yetki kavramına ilişkin görüşleri; %32 oranında sorumluluk, %28 oranında güç, %12 oranında görev, %8 oranında inisiyatif, %8 oranında hak, %4 oranında avantaj, %4 oranında doğru karar alma ve %4 oranında iletişim şeklinde sıralanmıştır.

İkinci araştırma sorusu "Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımını etkileyen unsurlar nelerdir?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin bulgular analiz edildiğinde okul yöneticileri yetki kullanımını etkileyen unsurları; (1) Kanun, yönetmelik ve mevzuatlar, (2) öğretmenler, (3) Veliler, (4) Öğrenciler, (5) İkili İlişkiler, (6) Üst makamlar, (7) Psikolojik durum, (8) Eğitim yetersizliği şeklinde belirtmişlerdir (Şekil 2). Katılımcıların görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir.



Şekil 2. Yetki kullanımını etkileyen faktörler

Tablo 3. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımını etkileyen faktörlere yönelik görüşler

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Kanun, Yönetmelik ve Mevzuatlar	9	25	"Yönetmelik ve mevzuatların kurum bazında görevleri tam olarak karşılayamaması önemli bir etken. Kanunlar bizi kısıtlıyor." (Y3)
2	Öğretmenler	7	21	"Öğretmenlerin sürekli ekstra istekleri bitmiyor. Bu durum yetki anlamında bizi bunaltıyor." (Y5)
3	Veliler	6	18	"Velilerin bilinçsiz olması elini kolunu bağlıyor." (Y2)
4	Öğrenciler	5	15	"Öğrencilerin başarı durumları ve özellikle dezavantajlı bölgelerden gelen öğrenciler etkiliyor." (Y9)
5	İkili ilişkiler	3	9	"İkili ilişkiler etkiliyor. Okulda kurduğum samimi ilişkiler yetkimi zorluyor." (Y7)
6	Üst Makamlar (MEM)	2	6	"Üst yönetim ve onların kuralları, istekleri yetkimizi etkiliyor." (Y12)
7	Psikolojik Durum	1	3	"İnsanlara karşı aşırı empatik yaşıyorum. Karşıdaki insanların duygularını anlıyorsunuz, üzmemeye çalışıyorsunuz." (Y4)
8	Eğitim Yetersizliği	1	3	"Yetkilerimizle ilgili yöneticiliği atanmadan önce bir eğitim almıyoruz. Çoğu idarecinin ben de dahil yetkilerini tam anlamıyla bildiğini düşünüyorum." (Y1)
Toplam		34	100	

Tablo 3 incelendiğinde yöneticilerin yetki kullanımını etkileyen faktörler konusundaki görüşleri; %25 oranında kanun, yönetmelik ve mevzuatlar, %21 oranında öğretmenler, %18 oranında veliler, %15 oranında öğrenciler, %9 oranında ikili ilişkiler, %6 oranında üst makamlar (Milli Eğitim Müdürlükleri), %3 oranında psikolojik durum ve %3 oranında eğitim yetersizlikleri olmuştur.

Üçüncü araştırma sorusu "Okul yönetimi sürecinde yetki kullanırken yaşanan sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin olarak katılımcılar birçok kaynağa yönelik sorunları dile getirdikleri için elde edilen veriler veli kaynaklı sorunlar, mesleğin sorumluluklarından kaynaklı sorunlar, öğretmen kaynaklı sorunlar, eğitim politikaları ve mevzuat kaynaklı sorunlar, üst birim (Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü...) kaynaklı sorunlar, ekonomik kaynaklı sorunlar, psikolojik kaynaklı sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar ve sosyolojik kaynaklı sorunlar şeklinde temalara ayrılmış (Şekil 3) ve tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar frekanslara göre çoktan aza doğru sıralanmıştır.



Şekil 3. Yetki kullanımında yaşanan sorunlar

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde veli kaynaklı yaşadıkları sorunları; (1) Beklenti ve istekler, (2) Okul işlerine müdahale etme, (3) Bilinçsiz olma, (4) İlgisiz kalma, (5) Yanlış algılama, (6) Üst birimlere doğrudan şikâyet, (7) Yetkiye karşı yaklaşım ve (8) Bencillik şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4a’de gösterilmiştir.

Tablo 4a. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan veli kaynaklı sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Beklenti ve İstekler	6	21	“Veli bu konuda bizi yoruyor yani. Saçma sapan istekleri olabiliyor, yetkimiz dışında şeyler istiyorlar.” (Y7)
2	Okul İşlerine Müdahale Etme	6	21	“...Okulu nerdeyse kendileri yönetiyorlar.”
3	Bilinçsiz Olma	5	17	“Okulun sıkıntısız bir şekilde idame olabilmesi için kurallara uyulması gerekiyor. Kuralları uygulamanız gerekiyor. Bu kurallar karşısında Veli bilinçsiz bir şekilde durabiliyor.” (Y2)
4	İlgisiz Kalma	4	14	“Çocuğu getirdiği ilk gün görüyoruz sonra yok. Eğitimin üç sac ayağından biri olan veli ortada yok.” (Y13)
5	Yanlış Algılama	3	10	“Ailede herkes eline telefon alıp, internet alıp bir kenara çekildiğinden, yüz yüze bir iletişim olmadığından aile çocuğuyla ilgilendiğini sanıp, okuldan çocuğuyla ilgili hesap sormak olarak algılıyor.” (Y10)
6	Üst Birimlere Doğrudan Şikâyet	2	7	“Veliler sorunlarını genelde benim en üstümle çözmeye çalışıyor. Bazen belediye başkanına bile gidiyorlar çocukla ilgili olarak.” (Y1)
7	Yetkiye Karşı Yaklaşım	2	7	“Yetki nedir, müdürün yetkileri nelerdir, neler için yetkisini kullanabilir ya da buna hakkı var mı tam olarak bilmedikleri için daha kaba bir yaklaşımla yaklaşabiliyorlar.” (Y9)
8	Bencillik	1	3	“Velilerin bencillik ve değerli olma kavramlarını birbirine karıştırmaları. Herkesin değerli ve tek olduğunu göz ardı ederek; her şeyin kendileri için olduğunu düşünenler var.” (Y11)
Toplam		29	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde veli kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; %21 oranında istek ve beklentiler, %21 oranında okul işlerine müdahale etme, %17 oranında bilinçsiz olma, %14 oranında ilgisiz kalma, %10 oranında yanlış algılama, %7 oranında üst birimlere doğrudan şikâyet, %7 oranında yetkiye karşı yaklaşım ve %3 oranında bencillik şeklindedir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde mesleki sorumluluklardan kaynaklı sorunları; (1) İş yükünün fazla olması, (2) Eğitim öğretimin ikinci plana atılmak zorunda kalınması, (3) Yöneticiliğe tecrübesiz başlanması, (4) Stres ve (5) Güvenlik şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 4b’de gösterilmiştir.

Tablo 4b. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında mesleki sorumluluklardan kaynaklı sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	İş Yükünün Fazla Olması	13	56	“İş yükümüz çok fazla. Harcama yetkimiz de var, alım satım yetkimiz de var, servisleri kontrol etme ya da denetleme diyelim, bununla ilgili görevlerimiz var. Ayrıca okulda eğitim öğretimle alakalı iş ve işleyişlerin sürdürülmesiyle alakalı görevlerimiz var.” (Y9)
2	Eğitim Öğretimin İkinci Plana Atılmak Zorunda Kalınması	5	22	“Bizim ilk görevimiz eğitim öğretim olmalı. Hem eğitim öğretimi yönetmek hem okulun fiziki şartlarını yönetmek hem prosedür adına yürütmeniz gereken resmi yazışmaların takibini yapmak sizi asıl işinizden alıkoyabiliyor.” (Y2)
3	Yöneticiliğe Tecrübesiz Başlanması	2	9	“Bir sözlü mülakat ve bir sınav neticesinde göreve geliyoruz. Ama geldiğimiz noktada bir şeyler bilmeden başlıyoruz bu göreve. Zaman alıyor.” (Y8)
4	Stres	2	9	“En büyük sorun da sorumluluktan ziyade sorumluluğun üzerimizde yarattığı stres. Rahat olamıyoruz çünkü neden? Samsun’a gidiyoruz bir toplantı var ama aklımızı burada kalıyor. Yani stres yaratıyor. Telefonlarımız kesinlikle sessizde olmuyor.” (Y10)
5	Güvenlik	1	4	“Benim için en büyük sorun güvenlik. Taşımanın güvenliği, okul içi iş güvenliği, bunlar beni ciddi anlamda rahatsız eden sorunlar.” (Y7)
Toplam		23	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları mesleki sorumluluklardan kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri; %56 oranında iş yükünün fazla olması, %22 oranında eğitim öğretim işlerinin ikinci plana atılmak zorunda olması, %9 oranında yöneticiliğe tecrübesiz başlanması, %9 oranında stres ve %4 oranında güvenlik şeklinde olmuştur.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları öğretmen kaynaklı sorunları; (1) Beklenti ve istekler, (2) Uyarılara riayet etmeme, (3) Kendini düşünme, (4) Vizyon sorunu, (5) Memur zihniyetinde olma, (6) Sendikalardan güç alma ve (7) Özel hayatını iş yaşamına yansıtma şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4c’de gösterilmiştir.

Tablo 4c. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Beklenti ve İstekler	5	23	“Bizim daha çok sabahçı öğlenci durumlarında sorunlar oluyor. Her saat başı araç yok. Gidiş gelişten dolayı herkes sabahçı olmak istiyor.” (Y3)
2	Uyarılara Riayet Etmeme	5	23	“...Öğretmenleri uyarıyorsun ama yine uyarmaya rağmen o uyarılan konuda ilk zamanlar bir titizlik oluyor ama zamanla bir bakıyorsun ki öğretmen kendi normal rutinine dönmüş oluyor.” (Y6)
3	Kendini Düşünme	4	19	“Daha geniş açıdan bakmaları gerektiğini düşünüyorum. Bireysel bakıyorlar, kendi işlerinin görülmesi anlamında” (Y8)
4	Vizyon Sorunu	2	10	“En önemli sorun öğretmenlerin niteliğindeki düşüş. Özellikle okul öncesi eğitimde açık öğretim ile öğretmen olan kesimin bilgi, görgü ve anlayışındaki eksiklikten kaynaklanan vizyon sorunu. Kendini geliştirmek istemeyen, öğretmenliği sadece maaş aldığında seven... insanların artışı.” (Y11)
5	Memur Olma	2	10	“Biz rutine bağlarsak, her yerde ben dersimi anlatır çıkarım mantığıyla bakarsak ve bir memuriyet tarzına dönüyorsa biz en fazla sorunu orada yaşıyoruz.” (Y10)

6	Sendikalardan Güç Alma	2	10	“Öğretmen arkadaşlarımız son zamanlarda sendikal eylemler, sendika üyeliği sayesinde birçok konuda hak aramak talebinde oluyorlar. Belki doğru bir şey, güzel bir şey onlar adına ama bunu yaparlarken de idare açısından da bakmaları gerekir.” (Y8)
7	Özel Hayatı İş Yaşamına Yansıtma	1	5	“Öğretmenler planlamalarını yaparken özel hayatlarını okulun içine entegre etmeye çalışıyorlar. Özel hayatınızı özel hayatınızda planlayın, okulun kurallarını okulda uygulayın.” (Y1)
	Toplam	21	100	

Tablo 4c incelendiğinde okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde öğretmen kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; %23 beklenti ve istekleri, %28 oranında uyarılara riayet etmeme, %19 oranında kendini düşünme, %10 oranında vizyon sorunu, %10 oranında memur zihniyetinde olma, %10 oranında sendikalardan güç alma, %5 oranında özel hayatı iş yaşamına yansıtma şeklinde olmuştur.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları mevzuat ve eğitim politikalarından kaynaklı sorunları; (1) Açık noktaların olması, (2) Sürekli değişmesi, (3) Mevzuatın çok fazla ve uzun olması, (4) Eğitimde mevzuatın tam uygulanamaması ve (5) Eğitim politikalarının içeriği şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4d’de gösterilmiştir.

Tablo 4d. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan eğitim politikaları/mevzuat kaynaklı sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Açık Noktaların Olması	8	40	“Yönetmelik, yönergelerin ucu açık geliyor. Çok farklı yorumlamalar oluyor, net değil.” (Y13)
2	Sürekli Değişmesi	5	25	“Ha bire politikalar değiştiriyoruz, sürekli sil baştan alınan kararlarla da bu olmuyor.” (Y3)
3	Mevzuatın Çok Fazla ve Uzun Olması	3	15	“Sorumluluk fazla olduğu için bağlı olduğu mevzuatlar çok fazla ve aşırı uzun. Bazen eski mevzuattan işlem yapmak zorunda bile kalıyorsunuz.” (Y4)
4	Eğitimde Mevzuatın Uygulanamaması	3	15	“Mecburen elimizdeki mevzuatı tam olarak uygulayamıyoruz. Çünkü elimizdeki öğrenci hata yapacak, veli hata yapacak. Yeri geliyor öğretmen de hata yapıyor.” (Y5)” “Okul kanunla yönetilmez. Çünkü bir yerde patlak verir. Harfiyen uygulamaya kalksan bir yerden patlak verecektir. Mecburen inisiyatif tanıman gerekecek.” (Y9)
5	Eğitim Politikalarının İçeriği	1	5	“Eğitim politikaları düzgün olmadığı için düzgün insan da yetiştiremiyoruz” (Y7)
	Toplam	20	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde mevzuat ve eğitim politikaları kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri; %40 oranında açık noktaların olması, %25 oranında sürekli değişmesi, %15 oranında mevzuatın çok fazla ve uzun olması, %15 oranında eğitimde mevzuatın uygulanamaması ve %5 oranında eğitim politikalarının içeriği olmuştur.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde üst birim (Milli Eğitim Bakanlığı/Müdürlükleri) kaynaklı yaşadıkları sorunları; (1) Anlamı dışına çıkan çalışmalar, (2) Yüklediği iş yükü, (3) Tutumlar, (4) Sistemde yapılan ani değişiklikler, (5) Okulun işleyişini bilmeme ve (6) İşleyişteki hantal yapı şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4e’de yer almaktadır.

Tablo 4e. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan üst birim kaynaklı sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Anlamı Dışına Çıkan Çalışmalar	7	39	“Mesela projeler. Projelerdeki nicelik. Niceliksel olan olaylarda niteliği bazen kaybediyoruz. Yine baktığımızda okuma projeleriyle, burada görsellikten ziyade gerçekten içselleştirmemiz gerekiyor. Yapılanların çoğu anlamını kaybediyor.” (Y10)
2	Yüklediği İş yükü	3	17	“Birçok şeye MEBBİS, E-okul üzerinden ulaşabilecekleri halde aynı şeyleri defalarca sizden istiyorlar. Ya da bir şey hakkında sürekli rapor, şunu yaptık bunu yaptık, artık yaptığımız şeyden çok raporlaştırmak daha önemli olur oldu.” (Y2)

3	Tutumlar	3	17	“Milli eğitim de bizi anlayışla karşılamalı. Çünkü işin mutfağında biz varız. Mutfağında biz varsak önce bizi dinleyecek, sorgulamayacak.” (Y5)
4	Sistemde Yapılan Ani Değişiklikler	2	11	“Siyasi değişimle birlikte gelen değişimlerden kaynaklı sorunlar yaşıyor. İki elimizi bir pabuca sokuyorlar.” (Y4)
5	Okulun İşleyişini Bilmeme	2	11	“Mili Eğitim meslek liselerinin işleyişini bilmiyor. Özellikle memuru, şefi bu konuda çok eksik. Bu sebeple bağlantı kopukluğu oluyor.” (Y12)
6	İşleyişteki Hantal Yapı	1	5	“Milli eğitimin yapısı çok hantal. Teknoloji ilerlerdi ama benim yazdığım yazı ilçeye oradan ile gidiyor. Bunun bile esnetilmesi lazım.” (Y9)
Toplam		18	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları üst birim (Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü...) kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri; %39 oranında anlamı dışına çıkan çalışmalar, %17 oranında yüklediği iş yükü, %17 oranında tutumlar, %11 oranında sistemde yapılan ani değişiklikler, %11 oranında okulun işleyişini bilmeme ve %5 oranında işleyişteki hantal yapı olmuştur.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde ekonomik kaynaklı yaşadıkları sorunları; (1) Ufak harcamalar için merkezden ödenek beklenmesi, (2) Ödeneklerin kullanımında esnek olamama, (3) Ödeneklerin az gelmesi ve (4) Veliden ücret alınmaması şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4f’de gösterilmiştir.

Tablo 4f. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan ekonomik kaynaklı sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Merkezden Ödenek Bekleme	4	33	“Mecbur ödenek isteyeceksin. İlçeden ile, ilden bakanlığa... Ödenek gelene kadar biz ne yapacağız?” (Y1)
2	Ödeneklerin Kullanılmasında Esnek Olamama	4	33	“Parayı gönder bana ama parayı nereye harcayacağımı ve ne zaman harcayacağımı ben düşünerek yapayım.” (Y6)
3	Ödeneklerin Az Gelmesi	2	17	“Kırtasiye yıllık harcamam mesela 20 bin lira. Ama bu harcamam 10 bin lirayla karşılanmak istendiğinde kim karşılayabilir sorunu ortaya çıkıyor?” (Y5)
4	Veliden Ücret Alınmaması	2	17	“Şunu çok iyi biliyoruz ki emek harcanmadan elde edilen her şey değersiz olur. Okul bazlı bütçeyi çok iyi olarak nitelendirebilirim ama öğrenciden de okul adına temsili bir ücret alınması görüşündeyim.” (Y2)
Toplam		12	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları ekonomik kaynaklı sorunlar; %33 oranında merkezden ödenek bekleme, %33 oranında ödeneklerin kullanılmasında esnek olamama, %17 oranında ödeneklerin az gelmesi ve %17 oranında veliden ücret alınmaması şeklinde olmuştur.

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları psikolojik kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri; (1) Birçok rolü üstlenme, (2) Veli ve öğretmenle sıkıntı yaşama, (3) Ruh halini yansıtmaya, (4) Aşırı empatik yaklaşma, (5) Üst birimlerin mobbing uygulaması ve takdir edilmeme, (6) Rehberlik personelinin olmaması şeklindedir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4g’de gösterilmiştir.

Tablo 4g. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan psikolojik kaynaklı sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Birçok Rolü Üstlenme	3	25	“Hem özel hayatımızda hem sosyal hayatımızda birçok rolü üstlenmek zorundayız. Öğretmen olmak veya idareci olmak hepimizin ailesinin de önüne geçiyor, sosyal hayatının da önüne geçiyor.” (Y2)
2	Veli ve Öğretmenle Sıkıntı Yaşama	3	25	“Öğretmen ve veliyle ilgili daha çok sıkıntı yaşıyoruz. Öğretmenlerin beklentisi çok oluyor. Velini de aynı şekilde. Bu da psikolojimizi yıpratıyor.” (Y13)
3	Ruh Halini Yansıtmaya	3	25	“Bazen öğrenciye kızdığım zaman onu karşıya yansıtmıyorum ama veliye ya da öğretmene kızdığım da üzerimden çabuk atamıyorum.” (Y5)

4	Aşırı Empatik Düşünme	1	8	“Yetki kullanırken en büyük sorunum aşırı empatik yaklaşmam ve insanların o demokrasiyi anlamamış olması. Aşırı suistimal edilmesi.” (Y4)
5	Üst Birimlerin Mobbing Uygulaması ve Takdir Görmeme	1	8	“Mobbing tarzı uygulamalar bizim moralimizi bozuyor. Benim en çok motivasyonumu bozan şey hayal kırıklığı. Yine yönetim kısmında ilçe ve il milli eğitimden yapılan çalışmaların takdir görmemesi.” (Y9)
5	Rehberlik Personeli Olmaması	1	8	“Çağımız bağımlılıkla mücadelelerin olduğu bir çağ, boşanmaların, aile içi şiddetlerin yaşandığı bir çağ. Birçok değişik aileyle, birçok değişik çocukla karşı karşıya kalıyoruz. Bizler de bunun okulunu okumadık. Dolayısıyla bunda profesyonel bir ele ihtiyaç duyuyoruz.” (Y2)
Toplam		12	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları psikolojik kaynaklı sorunlar; %25 oranında birçok rolü üstlenme, %25 oranında veli ve öğretmenle sıkıntı yaşama, %25 oranında ruh halini yansıtırma, %8 oranında aşırı empatik düşünme, %8 oranında üst birimlerin mobbing uygulaması ve takdir görmeme ve %8 oranında rehberlik personelinin olmaması şeklinde olmuştur.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde öğrenci kaynaklı sorunları; (1) Davranış problemleri, (2) Aile ile okul arasındaki anlayış farkı, (3) Bencil olma, (4) Kurallar ve uyarılara uymama ve (5) Aile denetiminin olmaması şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4h’de gösterilmiştir.

Tablo 4h. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Davranış Problemleri	3	30	“Problemlili çocuk tüm sınıfı etkiliyor. Öğretmen problemlili çocukla sürekli ilgilenince diğer çocukların da hakkına girmek zorunda kalıyor.” (Y3)
2	Aile ile Okul Arasındaki Anlayış Farkı	2	20	“Ailenin göstermiş olduğu anlayış ile bizim gösterdiğimiz anlayışın tutarsız olması sorun olabiliyor.” (Y4)
3	Bencillik	2	20	“Her şeyin kendileri için olduğunu düşünen bencil çocuklar büyük bir problem.” (Y11)
4	Kurallara ve Uyarılara Duyarsızlık	2	20	“Öğrencilerin uyarılara uymaması. Okul idaresi ve öğretmenler öğrencileri kurallar konusunda sürekli uyarıyorlar. Dişe dokunur bir ceza da olmadığı için daha serbestler...” (Y6)
5	Aile Denetiminin Olmaması	1	10	“...bozulmuş ailelerden geldiği için çocuklar üzerinde aile denetimi hiç olmuyor. Biz bu çocuğa burada ne anlatsak anlatalım, eve gittiğinde resetlenmiş bir şekilde buraya geliyor.” (Y2)
Toplam		10	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri; %30 oranında davranış problemleri, %20 oranında aile ile okul arasındaki anlayış farkı, %20 oranında bencillik, %20 oranında kurallara ve uyarılara duyarsızlık ile %10 oranında aile denetiminin olmaması şeklindedir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sosyolojik kaynaklı sorunları; (1) Çevrenin eğitim seviyesi, (2) Okulun bulunduğu yerleşim yeri, (3) Çevrenin kültürel yapısı ve (4) Kadın yöneticiye bakış şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 4j’de gösterilmiştir.

Tablo 4j. Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan sosyolojik kaynaklı sorunlar

Kod	f	%	Örnek Cümle
1 Çevrenin Eğitim Seviyesi	4	50	“Okulumuzun çevresi maalesef eğitim seviyesi düşük. Değişime ve yeniliklere karşı çok fazla inat ediyorlar. Okulumuzun kurallarına maalesef saygı duymuyorlar.” (Y3)

2	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	2	25	“Kırsal bir yerde olmaktan dolayı sorun yaşıyorum. Çocukları tiyatroya, operaya, baleye götürmek istiyorum ama şehre uzak olmamız, araç tutmak zorundayım. Velilerden dönüş bu konuda zor. Küçük bir yer olması dolayısıyla gelen kaliteli öğretmen de burada kalmak istemiyor.” (Y4)
3	Çevrenin Kültürel Yapısı	1	12,5	“Sosyolojik olarak çevrenin farkında olmak da gerekiyor. Mesela kız erkek bir oturtmak. Bazı yerlerde normal karşılanıyorken bazı yerlerde de okula gelmeme noktasına gelecek tepkilerle karşılanıyor.” (Y10)
4	Kadın Yöneticiye Bakış	1	12,5	“Ülkedeki kadına bakış hem öğretmenler hem Mem’deki yöneticiler hem de kendi hemcinslerimiz tarafından olumsuzdur ve yetki kullanımını zorlamaktadır.” (Y11)
	Toplam	8	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sosyolojik kaynaklı sorunlar; %50 oranında eğitim seviyesi, %25 oranında okulun bulunduğu yerleşim yeri, %12,5 oranında çevrenin kültürel yapısı ve %12,5 kadın yöneticiye bakış şeklinde olmuştur.

Dördüncü araştırma sorusu “Okul yönetimi sürecinde yetki kullanımında yaşanan sorunların çözümüne yönelik neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Okul müdürlerinin bu soruya ilişkin görüşleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunlar göz önünde tutularak ele alınmıştır. Her soruna ilişkin çözüm önerileri tek tek tablolar halinde gösterilmiştir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde veli kaynaklı sorunların çözümünü; (1) Görüşme, (2) İletişim kurma, (3) Değerli olduğunu hissettirme, (4) Toplantı yapma, (5) Üçüncü kişileri devreye sokma, (6) İş birliği yapma ve (7) Devletin soğuk yüzünü gösterme şeklinde belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5a’da gösterilmiştir.

Tablo 5a. Yetki kullanma sürecinde veli kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Görüşme	6	27	“Veliyle okulda birebir ve öğrenci yanında da konuşuyoruz.” (Y5)
2	İletişim Kurma	6	27	“Tamamen iletişime çözmeye çalışıyorum.”
3	Değerli Olduğunu Hissettirme	3	14	“Biz burada ona değer verildiğini hissettirirsek onun da bakış açısını değiştiririz.” (Y10)
4	Toplantı Yapma	3	14	“Veli toplantıları yapıyoruz. Velilerimiz yatılı olduğu halde duyarlılar.” (Y13).
5	Üçüncü Kişileri Devreye Sokma	2	8	“Ortağı bulacak yani velinin de sözünü dinleyeceği üçüncü kişiler devreye sokuyoruz. Bazen veli sizi anlamak istemiyor bu nedenle üçüncü bir kişi, velinin de sözünü dinleyeceği kişilere anlatıyoruz. O da velinin anlayacağı şekilde işi çözüyor.” (Y2)
6	İş Birliği Yapma	1	5	“Okul personeliyle öğretmenle iş birliği içinde olmalılar.” (Y8)
7	Devletin Soğuk Yüzünü Gösterme	1	5	“Müdür duygularına yenik düşüp öğretmenine parmak sallayan olmamalıdır. Biz hakemlik yapmamız lazım. Öğretmenin arkasında durmalıyız. Veliye biraz devletin soğuk yüzünü de göstermek gerekiyor.” (Y1)
	Toplam	22	100	

Tablo 5a incelendiğinde okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde veli kaynaklı sorunların çözümüne ilişkin görüşleri; %27 oranında görüşme, %27 oranında iletişim kurma, %14 oranında değerli olduğunu hissettirme, %14 oranında toplantı yapma, %8 oranında üçüncü kişileri devreye sokma, %5 oranında iş birliği yapma ve %5 oranında devletin soğuk yüzünü gösterme şeklindedir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde mesleki sorumluluklardan kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin; (1) Görev ve sorumlulukları paylaşma, (2) Yetki devretme, (3) Planlı çalışma ve iş takibi, (4) Kendini geliştirme, (5) Eğitim, (6) Ekonomik iyileştirme, (7) Yerel kurumlarla iş birliği, (8) İnisiyatif alma

ve (9) İdari kadroların çoğaltılması görüşlerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5b’de gösterilmiştir.

Tablo 5b. Yetki kullanma sürecinde mesleğin sorumluluklarından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Görev ve Sorumlulukları Paylaşma	8	29	“Okul yönetimi sadece okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşmuyor sadece. Bu bir ekip işidir. Sorumluluğu paylaşmak lazım.” (Y9)
2	Yetki Devretme	5	18	“Sorumluluk okul müdüründedir ama ben yetkiyi devrederim. Liyakate göre kim hangi görevi yerine getirebilecekse onu görevlendiririm.” (Y3)
3	Planlı Çalışma ve İş takibi	4	14	“Sorumluluklarımızı mutlaka takip etmek zorundayız. Planlı şekilde bu süreci tamamlamalıyız.” (Y5)
4	Kendini Geliştirme	2	7	“Size saygı duyulabilmesi için öğretmen arkadaşlarımızın bilgiyi ilk sizden alması dolayısıyla da sürekli araştırma yapmamız gerekiyor. Kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.” (Y10)
5	Eğitim	2	7	“Okul müdürü sorunlarla baş edebilmesi için müdürlüğe atanmadan bir eğitimden geçmeli.” (Y12)
6	Ekonomik İyileştirme	2	7	“Bir okulun idarecisinden başka kimse fazla ücret almamalı. Bu kadar sorumluluğum varsa kesinlikle ücrette de iyileştirme olmalı.” (Y6)
7	Yerel Kurumlarla İş Birliği	2	7	“Belediyelerle protokoller imzalanabilir. Mesela valilik desin ki elektrik firmasını herhangi bir okula gidilsin ve okulun elektrik sorunları giderilsin. İlkokulda elektrik ödemeye yeri geliyor para olmuyor, elektrik panosunun değişmesi gerekiyor. Benim elektrik sorunumu aldın böylelikle.” (Y1)
8	İnisiyatif Alma	2	7	“Bazı yerlerde inisiyatif almak gerekiyor. İnisiyatif almayıp otonom davranırsak iş yürümez.” (Y2)
9	İdari Kadroların Çoğaltılması	1	4	“Okul yönetimi güçlü kılacak idari kadroların çoğaltılması gerekiyor, ya yetkiyi dağıtalım.” (Y4)
	Toplam	28	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde mesleğin sorumluluklarından kaynaklı sorunların çözümüne yönelik görüşleri; %29 oranında görev ve sorumlulukları paylaşma, %18 oranında yetkiyi devretme, %14 oranında planlı çalışma ve iş takibi, %7 oranında kendini geliştirme, %7 oranında eğitim, %7 oranında ekonomik iyileştirme, %7 oranında yerel kurumlarla iş birliği, %7 oranında inisiyatif alma ve %4 oranında idari kadroların çoğaltılması şeklindedir.

Okul yöneticilerinin yetki kullanımında öğretmen kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri; (1) İletişim Kurma, (2) Adil ve demokratik olma, (3) Şeffaf ve net olma, (4) Birebir görüşme, (5) Örnek olma, (6) Empatik yaklaşma, (7) Ekonomik problemlerin giderilmesi, (8) Etkinlikler düzenleme, (9) Kendini geliştirme ve (10) Yetkiyi iyi bilme ve kullanma şeklindedir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5c’de gösterilmiştir.

Tablo 5c. Yetki kullanma sürecinde öğretmen kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	İletişim Kurma	6	21	“İletişim, her zaman iletişim kurmaya çalışırım.” (Y4)
2	Adil ve Demokratik Olma	4	14	“Yönetimin sergilemesi gereken en önemli şey adalet. Bir yönetici adaleti doğru bir şekilde sağlıyorsa personelden çok fazla sorun almaz.” (Y9)
3	Şeffaf ve Net Olma	3	11	“Şeffaf olmalıyız, söylediklerimizle yaptıklarımız ne kadar tutarlı olursa yetkiyi kullanmamızda da sorun yaşamazsınız.” (Y1)

4	Birebir Görüşme	3	11	“Öğretmenimle birebir görüşüyorum, özel görüşürüm. Bir insanla tartış istediğin lafı söyle, o da sana istediği lafı söylesin içini boşaltsın. Karşılıklı her şeyi söylersek birbirimizi daha rahat tanırız.” (Y5)
5	Örnek Olma	3	11	“Yönetici kendisinin istediği tüm istekleri önce kendisi yerine getirmelidir.” (Y1)
6	Empatik Yaklaşma	2	7	“Empatik yaklaşarak, sen benim yerimde olsan nasıl yapardın ya da sen benim yerimde olsan nasıl bunu hallederdin şeklinde öğretmene yaklaşmak zorundayız.” (Y2)
7	Ekonomik Problemlerin Giderilmesi	2	7	“Ekonomik problemleri gidermesi gerekiyor. Öğretmenler odasına bu konu girince, öğretmenin kafası bu problemleri çözmeyince rahat olmuyor.” (Y12)
8	Etkinlikler Düzenleme	2	7	“Rutin dışına nasıl çıkabiliriz, okul dışı zamanlar geçirelim, okul içinde birliktelik kahvaltılardır, birliktelik çaylardır bu şekilde en azından oradaki zümrelerin birbirini harekete geçirmesini sağlıyorum.” (Y10)
9	Kendini Geliştirme	2	7	“Kişiler (öğretmen ve yöneticiler) kendini geliştirmeye istekli olmalıdır.” (Y11)
10	Yetkiyi İyi Bilme ve Kullanma	1	4	“Yetkiyi çok iyi bilmek gerekir. Tartışmaya açılmayacak bir konuya zaten kullanırım ama tartışmaya açık bir konuya muhakkak öğretmene sorarım.” (Y9)
	Toplam	28	100	

Tablo 5c incelendiğinde okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde öğretmen kaynaklı sorunların çözümlerine yönelik görüşler; %21 oranında iletişim kurma, %14 oranında adil ve demokratik olma, %11 oranında şeffaf ve net olma, %11 oranında birebir görüşme, %11 oranında örnek olma, %7 oranında empatik yaklaşma, %7 oranında ekonomik problemlerin giderilmesi, %7 oranında etkinlikler düzenleme, %7 oranında kendini geliştirme ve %4 oranında yetkiyi iyi bilme ve kullanma şeklindedir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde eğitim politikaları ve mevzuat kaynaklı yaşadıkları sorunlara yönelik çözümleri; (1) Açık ve anlaşılır olma, (2) Ani değişikliklerden kaçınma, (3) Öğretmenlik yapmış kişiler tarafından hazırlanma, (4) Radikal kararların alınması ve (5) Yenilenmesi şeklindedir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5d’de gösterilmiştir.

Tablo 5d. Yetki kullanma sürecinde eğitim politikaları ve mevzuat kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Açık ve anlaşılır olma	4	30	“Benim de aynı anlayacağım, senin de aynı anlayacağının, diğerinin de aynı alacağı şekilde yazmalı. Yorum yapmak zorunda kalıyoruz.” (Y6)
2	Ani Değişikliklerden Kaçınma	3	21	“İstikrarlı bir değişimle süreç yönetilmeli. Ani ve sil baştan değişiklik yapılmamalı.” (Y4)
3	Öğretmenlik Yapmış Kişiler Tarafından Hazırlanma	3	21	“Mevzuatı yaparken okulda daha önce bulunmuş, okulun havasını solumuş, okulda öğretmenlik yapmış kişilerin bunu hazırlaması gerektiğini düşünüyorum.” (Y2)
5	Radikal Kararlar Alınması	2	14	“Ben eğitim politikalarının en başından rahatsızım. Öğrenci yetiştirme konusunda daha radikal kararlar alınmalı diye düşünüyorum.” (Y7)
6	Yenilenme ve Sadeleştirme	2	14	“Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği okulumuzun ihtiyaçlarını tam olarak karşılamıyor. Diğer okullarla aynı şekilde görülüyor. Bu mevzuatın yenilenmesi gerekir.” (Y8)
	Toplam	14	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde mevzuat kaynaklı yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri; %30 oranında açık ve anlaşılır olma, %21 oranında ani değişikliklerden kaçınma, %21 oranında öğretmenlik yapmış kişiler tarafından hazırlanma, %14 oranında radikal kararlar alınması ve %14 oranında yenilenme ve sadeleştirme şeklindedir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları Üst Birim (Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü...) kaynaklı sorunların çözümüne yönelik olarak; (1) Proje ve etkinliklerde nitelik, (2) Rapor ve veri toplamada sadeleştirme, (3) Sorun ve görüşleri paylaşma, (4) İletişim içinde olma, (5) İş geciktirmeme, (6) Kararlı ve adil olma görüşlerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5e’de gösterilmiştir.

Tablo 5e. Yetki kullanma sürecinde üst birim kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Proje ve Etkinliklerde Niteliği Artırma	3	23	“Yapacağımız hiçbir şeyi miş gibi yapmamalıyız. Niceliğe değil, niteliğe önem vermeliyiz.” (Y6)
2	Sorun ve Görüşleri Belirtme	3	23	“Milli eğitim alttan gelen sorunlara kulak vermelidir.” (Y12)
3	Rapor ve Veri Toplamada Sadeleştirme	2	15	“Sürekli bir etkinlik için rapor istiyorlar. Yapmadığım bir etkinliği yapmış gibi nasıl göstereyim.” (Y4)
4	İletişim İçinde Olma	2	15	“Biz sürekli iletişim halindeyiz. İlçe bazında söylüyorum. Burada çok fazla sorun yaşamıyoruz” (Y10).
5	İş Geciktirmeme	2	15	“Milli eğitimden istenenler zamanında gönderiyoruz. Şu ana kadar bir tenkit yazısı almadık. Bugün yazı gelmişse üç gün sonraya bırakmadan gönderiyoruz.” (Y13)
6	Kararlı ve Adil Olma	1	8	“Doğruyu uygulamada kararlı ve herkese eşit olurlarsa yetki kullanımındaki sorunlar büyük ölçüde azalır.” (Y11)
	Toplam	13	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde üst birim (Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlüğü...) kaynaklı sorunlara ilişkin çözümleri; %23 oranında proje ve etkinliklerde niteliği artırma, %23 oranında sorun ve görüşleri belirtme, %15 oranında rapor ve veri toplamada sadeleştirme, %15 oranında iletişim içinde olma, %15 oranında iş geciktirmeme ve %8 oranında kararlı ve adil olma şeklindedir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları ekonomik kaynaklı sorunlara yönelik çözümleri; (1) Çevredeki kurum ve kişilerle iletişim, (2) Ödeneklere esneklik getirme, (3) Hizmetlerin takası, (4) Eğitimcilerde ekonomik iyileştirme, (5) Velilerin okula katkı yapmasını sağlama ve (6) Yerinde ekonomi şeklinde olmuştur. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5f’de gösterilmiştir.

Tablo 5f. Yetki kullanma sürecinde ekonomik kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Çevredeki Kurum ve Kişilerle İletişim	6	37	“Okul çevre ilişkisinin çok iyi olması lazım. Bu bağış ve yardımdan ziyade çevreyle ilişkin iyi olursa alacağın ürünü daha ucuza mal edebilirsin. Hatta bazı esnaflar okul olduğun için senden ücret almayabilir.” (Y9)
2	Ödeneklere Esneklik Getirme	3	18	“Bakanlık okul müdürlerine ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerine parayı serbest bırakacak, kalemi ben kendim ihtiyacıma göre yapayım.” (Y6)
3	Hizmetlerin Takası	2	13	“Hizmetlerin takasına gidiyoruz. Parayı kazanmak değil harcamak önemlidir. Harcarken kamu malını dikkat ediyoruz.” (Y5)
4	Eğitimcilerde Ekonomik İyileştirme	2	13	“İlçenin ileri gelenlerine baktığımızda, baktığımızda parası olduğu için çok şeyde söz sahibi olmaya çalışıyorlar. Aldıkları eğitimin filan bir önemi yok. Hani bizim de maddi kaynaklı sıkıntılarımız bu şekilde oluyor.” (Y10)
5	Velilerin Okula Katkı Yapmasını Sağlama	2	13	“Öğrenciden de okul adına temsili bir ücret alınması görüşündeyim.” (Y2)
6	Yerinde Ekonomi	1	6	“Merkezi değil de yerinde ekonomiye müdahale edilmelidir.” (Y1)
	Toplam	16	100	

Tablo 5f incelendiğinde okul müdürlerinin ekonomik kaynaklı sorunlara yönelik çözümleri; %37 oranında çevredeki kurum ve kişilerle iletişimde olma, %18 oranında ödeneklere esneklik getirme, %13

oranında hizmetlerin takası, %13 oranında eğitimcilerde ekonomik iyileştirme, %13 oranında velilerin okula katkı yapmasını sağlama ve %6 oranında yerinde ekonomi şeklinde olmuştur.

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları psikolojik ve sosyolojik kaynaklı sorunların çözümlerine yönelik görüşleri; (1) Kurum kültürünü geliştirme, (2) Duygularla hareket etmeme, (3) Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal standartlarının yükseltilmesi, (4) Öğretmenlerin moral ve motivasyonu artırma ve (5) Kendine zaman ayırma şeklinde olmuştur. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5g'de gösterilmiştir.

Tablo 5g. Yetki kullanma sürecinde psikolojik ve sosyolojik kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Kurum Kültürünü Geliştirme	9	41	“Birlikte eğlenceye gidiyoruz, kahve saatlerimiz oluyor. Hafta sonları planlar yapıyoruz sadece öğretmenler değil işçilerle de. Kurum kültürünü geliştirici etkinlikler yapıyoruz.” (Y3)
2	Duygularla Hareket Etmeme	5	22	“Duygularımı işteki kararlarım asla yansıtmam. Eğer psikolojimi işine yansıttığım an adalet şirazen kayar.” (Y7)
3	Öğretmenlerin Ekonomik ve Sosyal Standartlarının Yükseltilmesi	3	14	“Öğretmenin mutsuz ve yorgun olmaması lazım. Derse girerken kafasında hiçbir problemi olmamalı. Bu yüzden maddi iyileştirmenin olması gerekiyor.” (Y9)
4	Öğretmenlerin Moral ve Motivasyonunu Artırma	3	14	“Öğrencinin karşısına çıkan öğretmen huzurlu değilse, mutlu değilse bunu öğrenciye yansıtacak. Dolayısıyla eğitim kalitesi de etkilenecek. Öğretmenin huzurlu olması derdindeyim.” (Y4)
5	Okuldan Kısa bir Süre Uzaklaşma	2	9	“Eğer öğretmen veya veliye kızdıysam bu durumda birinin kalbini kıracağımı bilirim. Okuldan bir müddet, yarım saat uzaklaşıyorum.” (Y5)
	Toplam	22	100	

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları psikolojik ve sosyolojik kaynaklı sorunların çözümüne yönelik görüşleri; %41 oranında kurum kültürünü geliştirme, %22 oranında duygularla hareket etmeme, %14 oranında öğretmenlerin ekonomik ve sosyal standartlarının yükseltilmesi, %14 oranında öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını artırma, %9 oranında okuldan kısa bir süre uzaklaşmak şeklindedir.

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde öğrenci kaynaklı yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik görüşleri; (1) Veliyle görüşme, (2) Rehberlik servisinden yardım alma, (3) Birebir konuşma, (4) Güven duygusunu sağlama, (5) Sevgiyi hissettirme ve (6) Örnek olma şeklindedir. Okul müdürlerinin görüşleri Tablo 5h'de gösterilmiştir.

Tablo 5h. Yetki kullanma sürecinde öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Veliyle Görüşme	4	27	“Öğrenciyle ilgili sorunları veliyle birlikte çözüyoruz.” (Y1)
2	Rehberlik Servisinden Yardım Alma	3	20	“Öğrenci olunca doğrudan rehber öğretmeni irtibata geçiriyoruz.” (Y6)
3	Birebir Konuşma	3	20	“Birebir konuşmanın çok önemi var.” (Y13)
4	Güven Duygusunu Sağlama	2	13	“Öğrencilere asla haksızlık etmemeye çalışırım. Bana güven duymasını sağlarım.” (Y4)
5	Sevgiyi Hissettirme	2	13	“Çocuğa bugün kızdıysanız yarın sizin yanınıza geliyorsa siz o çocuğu kazanmışsınızdır. Önemli olan çocuğa sevginizi göstermek. Sizden o sevgiyi görmüşse zaten sorun yaratmaz.” (Y5)
6	Örnek Olma	1	7	“Davranışlarımla örnek olmaya çalışırım.” (Y4)
	Toplam	15	100	

Tablo 5h incelendiğinde okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri; %27 oranında veliyle görüşme, %20 oranında rehberlik servisinden yardım alma, %20 oranında

birebir konuşma, %13 oranında güven duygusunu sağlama, %13 oranında sevgiyi hissettirme ve %7 oranında örnek olma şeklindedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunları ve çözüm yollarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada okul müdürleri, yetki kavramını sorumluluk, güç, görev, inisiyatif, hak, avantaj, doğru karar alma ve iletişim şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (1994) yetki kavramını yasal bir güç, Demirtaş ve Güneş (2002) kurumsallaşmış güç, başkalarının davranışını etkilemek amaçlı karar alma gücü, örgütün itici gücü olarak tanımlamışlardır. Bursalıoğlu (2013) yetki kavramını, kurumsallaşmış güç, başkalarının davranışını etkileme, yöneticinin karar verme hakkı, yönettiği kişileri kararına uydurma ve tek yönlü iletişim biçimi olarak tanımlamıştır. Ada ve Küçükali (2009), Alpugan ve diğerleri (1995), Aytürk (1989), Eren (2022), Hicks (1979), Ilgar (2005), Özdayı (2001) ve Şimşek (2002) yetki kavramını hak kavramı ile tanımlamışlardır. Barnard’a göre (1976) yetki, üst ile astın arasında etkili bir haberleşme ve iletişim aracıdır.

Araştırmada okul müdürlerinin yönetim sürecinde yetki kullanımı etkileyen unsurların kanun, yönetmelik ve mevzuatlar, öğretmenler, veliler, öğrenciler, ikili ilişkiler, üst makamlar, psikolojik durum ve eğitim yetersizliği olduğu sonucuna varılmıştır. Usta ve Boğa’nın (2021) çalışmasında okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunlar yasaların uygulanma durumu, veli ve öğrencilerin iletişiminden kaynaklı sorunlar ile ekonomik problemler şeklindedir. Sayılır (2020) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin yetki kullanımında “eğitim anlayışı” kategorisinde öğrenci, öğretmen ve veli profili kodlarını en çok kullandıkları görülmüştür. Hoşgörür ve Arıkan’ın (2017) çalışmasında okul müdürlerinin yetki kullanırken en az kaygı yaşadıkları iş yönetim işleri iken en fazla kaygı yaşadıkları iş personel işleri olduğu saptanmıştır. Şahin (2011) okul yöneticilerin kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında okul yöneticilerinin merkez örgütü amirleri, çevredeki baskı grupları, çalışma arkadaşları, kanun ve yönetmeliklerden doğan problemler nedeniyle yaşadıkları kaygı düzeyinin yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca yöneticiliğin getirmiş olduğu iş yükünden kaynaklı kaygı düzeylerinin orta olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada okul müdürlerinin mesleki sorumluluklarının ve iş yüklerinin fazla olduğu bulgulanmıştır. Keser ve Gedikoğlu’nun (2008) çalışmasında da okul müdürlerinin bürokratik işler, çevre işleri, personel işleri, eğitim öğretim işleri, okul geliştirme işlerini yerine getirirken yetkilerini tam olarak kullanmayla ilgili sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır ve okul müdürlerinin yetkileriyle sorumlulukları arasında dengesizlik olduğunu saptamışlardır. Özdayı (2001) ile Üysal ve diğerlerinin (2023) çalışmasında okul müdürlerinin sorumluluklarının çok olduğunu, ancak o ölçüde yeterli yetki ile donatılmadıkları için en küçük iş için bile üst kurumlarla yazışmak durumunda kaldıklarını ve inisiyatiflerini kullanamadıklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde Tofur ve Yıldırım (2021) ile Usta ve Boğa’nın (2021) çalışmasında da okul müdürleri bürokratik iş yükünün fazlalığından, yönetmelik ve kanunlarla pratikte çok fazla farkın olduğundan bahsetmişlerdir.

Araştırmada okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunların; öğretmen, öğrenci, veli, mesleğin sorumlulukları, Milli Eğitim, yönetmelik ve mevzuat, ekonomik, psikolojik ve sosyolojik kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi Tofur ve Yıldırım’ın (2021) çalışmasında okul müdürleri velilerin ilgisizliğinden ve öğretmenlerin tutumundan kaynaklı sorunlardan söz etmişlerdir. Karagöz (2006) okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarını incelediği çalışmasında okul müdürlerinin kendilerine verilen yetki ile sorumluluklarının örtüşmediğini, üst yöneticilerin okulla

ilgili alınan kararlarda kendi görüşlerine başvurmadıklarını, yeterince değer ve önem vermediklerini, alınan kararları açık şekilde ortaya koyamadıklarını saptamıştır. Küçük (2022) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin yönetim işiyle çok ilgilenmekten bilgi yönetimi konusunda yetersiz kaldıklarını, farklı fikirleri ve eğitsel yayınları takip etme konusunda daha az başarılı olduklarını bulgulamıştır. Sayılır (2020) çalışmasında müdürlük görevinin iş yükünün oldukça fazla olduğunu ve bundan dolayı aileleriyle zaman geçirecekleri zamanın azaldığını; ayrıca okul müdürlerinin okul bina ve tesislerinin bakım ve onarımı ile ilgili konularda en fazla yetkilerini kullandıklarını saptamıştır. Bu çalışmada okul müdürleri okullarında rehberlik personeli bulunmaması dolayısıyla rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sönmez (2010) tarafından yapılan çalışmada rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde sorun yaşandığı okul müdürleri tarafından belirtilmiştir.

Bu çalışmada kadın yöneticiye bakış açısının yetki kullanma sürecinde engel yarattığı da saptanan durumlardan biridir. Acuner ve Sallan'a (1993) göre Türk kadını yöneticilik görevinde yeterince temsil edilememekte ve kadın ile erkek rolleri arasında ciddi farklılıklar görülmektedir. Kadınlar yöneticilik görevlerinde bulunmaları ve büyük sorumluluklar almaları yönünde az sayıda temsil edilmişlerdir (Arıkan, 2003). Birçok ülkede okullardaki öğretmen kadrosunun büyük bir kısmının kadınlardan oluştuğu ancak kadınların küçük bir kısmının yönetici olduğu görülmektedir (Yücedağ ve Günbayı, 2016). Altınışık (1995) ve Çelikten'in (2004) çalışmasında kadın okul müdürlerinin kendilerine olan güvensizlik, çevreden destek görememe, iş ile aile arasında seçim yapamama gibi ikilemler dolayısıyla yöneticilik görevini isteyerek yapmadıkları bulgulanmıştır. Tok ve Yalçın (2017), Turan ve Ebiçoğlu (2002) çalışmalarında eğitim örgütlerinde kadın öğretmenlerin yöneticilik görevine özendirilmelerinin sağlanması ve kadın yöneticilerin desteklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde farklı kaynaklı birçok sorunla karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın aksine Tanrıöğen ve Yücel'in (2007) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin yetki kullanma sürecinde çok fazla sorun yaşamadığını saptamış; bunun nedeni olarak yetkinin doğasını anladıkları, okulun amaç ve değerleriyle çelişen emirler vermedikleri, öğretmenlerin fiziksel ve düşünsel olarak yönetici emir ve taleplerini yerine getirme yeterliklerinin bulunduğu şeklinde belirtmişlerdir.

Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak öğretmenler, veliler, öğrenciler, mesleki sorumluluklar, Milli Eğitim, eğitim politikaları ve mevzuat, ekonomik, psikolojik ve sosyolojik temalar üzerinde görüş geliştirmişlerdir. Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik özellikle kurum kültürünün geliştirilmesi, görev ve sorumlulukların paylaşılması ve yetki devri konularına ağırlık vermişlerdir. Wells (1993) yetki devrini, yönetimde bir ya da birkaç anlamlı görev sorumluluğu astlara verilmesi olarak tanımlamıştır. Yetkilerini devreden yönetici, örgütte daha geniş bir zaman yönetim sürecine ve olanağına sahip olur (Bozkurt vd., 2008). Bunun aksini yapan yönetici, astların görevini de kendi üstlenerek zamanın büyük bir kısmını gereksiz şekilde öldüren kişidir (Özer, 2010). Yetki devri, çalışanların işe yönelik aidiyetliklerini artırır (Morgül, 2014) ve çalışanın motivasyonunu artırır (Minzer, 2008; akt. Derdiman & Uysal, 2014; Şahin, 2010). Okul müdürlerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için, sorumlulukların öğrenci, öğretmen, veli ve idareciler arasında paylaşılmasının önemi Lashway (2001) ve Edward (2000) tarafından vurgulanmıştır.

Araştırmada okul müdürleri, yöneticilikte ekonomik iyileştirmelerin ve teşvik edici uygulamaların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Usta ve Boğa'nın (2021) çalışmasında da aynı şekilde okul müdürlerine anlamlı bir yönetim tazminatı ödenmesi ve yönetici olmaya dönük teşvik edici mali politikalar olması gerektiği belirtilmiştir. Okul müdürleri yetki kullanma sürecinde öğretmen, veli ve öğrenciyle iletişim ve görüşmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Tofur ve Yıldırım'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada okul müdürleri yönetimde okulun tüm paydaşlarıyla birlikte görüşerek karar aldıklarını belirtmişlerdir. Sayılır'ın (2020) çalışmasında okul müdürlerinin sorunlara yönelik daha geniş bir açıdan değerlendirme yaptıkları, öğretmenlerin de özel hayatlarının olduğunun bilincinde oldukları ve sakin bir tutumla öğretmenlerle ilişki içinde olduklarını saptamıştır. Okul müdürleri eğitim politikalarının hızla değişmemesini, mevzuatın daha anlaşılır ve net bir şekilde oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim politikaları, mevzuat ve yönetmelikler ile ilgili karar alanların kesinlikle öğretmenlikten gelmiş ve okulun havasını solumuş kişiler olması gerektiği konusunda okul müdürleri görüş geliştirmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler şunlardır;

1. Okul müdürlerinin, yönetim görevini deneme yanılma yoluyla öğrenmelerinin zaman ve emek israfı açısından önüne geçmek için yönetim görevine başlamadan önce eğitim yönetimi konusunda birçok eğitim ve uygulamadan geçmeleri sağlanabilir.
2. Okul müdürlerinin yetki kullanma sürecinde yaşadıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri, mesleki olarak kendilerini geliştirebilmeleri adına hizmet içi eğitimler ile süreç desteklenebilir.
3. Okul müdürlerinin üstlendikleri sorumluluklarına yönelik yetkileri de yasal olarak düzeltilebilir.
4. Okul müdürlerinin yönetim sürecinde üstlenmiş oldukları rol ve görevlerin fazlalığı nedeniyle özlük haklarında düzeltmeler yapılabilir.
5. Okul müdürlerinin yönetimde eğitim öğretim işlerine daha fazla yönelebilmeleri adına okulun bakım ve onarım işleri yerel yönetimlere bırakılabilir ve okul idari kadrolarının sayısı artırılabilir.
6. Okul müdürlerinin okulun fiziki iyileştirmeleri, bakım, onarım işlerini gerçekleştirebilmeleri ve araç teminini rahat bir şekilde sağlayabilmeleri için okul adına gönderilen ödeneklerin sayısının artırılması ve kullanılmasında esneklik sağlanması desteklenebilir.
7. Eğitim politikalarında yapılan değişikliklerde karışıklığın ve tereddüdün giderilmesi için plan ve programların uygulamasına geçilmeden önce okul müdürlerine yapılan değişikliğin uygulaması konusunda eğitim verilebilir.
8. Mevzuat ve yönetmeliklerin tüm eğitim yöneticileri ve öğretmenler tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için açık ve anlaşılır şekilde yenilenmesi sağlanabilir.

Bu araştırma kapsamında araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler şunlardır;

1. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırma karma yöntem kullanılarak yapılabilir.
2. Araştırma kentteki ve kırsaldaki okul müdürlerinin yetki kullanımında yaşadıkları sorunlar şeklinde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Aysun YÜKSEL BAŞAR: Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, deneysel uygulama, ölçme aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. Adem BAYAR: Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Acuner, S., & Sallan, S. (1993). Türk kamu yönetiminde kadınlar. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(3), 77-92
- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ada, Ş., & Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf Yönetimi* (s. 1-42). Pegem Akademi.
- Alpugan, O., Demir, M. H., Oktay, M., & Üner N. (1995). *İşletme ekonomisi ve yönetimi* (4. Baskı). Beta Yayınları.
- Altınışik, S. (1995). Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 333-334.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 5(1), 1-19.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi* (4. Baskı). Hatiboğlu Yayınları.
- Aytürk, N. (2003) *Yönetim sanatı; başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri*. Yargı yayınevi.
- Barnard, C. I. (1976). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Bozkurt, Ö., Sezen, S., & Ergun, T. (2008). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.
- Bursalioğlu, Z. (1979). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalioğlu, Z. (1995). Bilgi toplumunun doğuşu ve yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 43-46.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18. Baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Gülcan, M. G. (Eds.) (2018). *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing Among Five Traditions*, Thousand Oaks, CA: Sage, 47-50.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 91-118.
- Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research techniques and projects*. How to books Ltd.
- Demirtaş H., & Güneş. H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Derdiman, R. C., & Uysal, Y. (2014). Türk kamu yönetiminde yetki devri. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(27), 251-277.
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni gerçekler*. (çev. B. Karanakçı). Türkiye İş Bankası Yayınları.

- Edward, P. (2000). *The Roles and Responsibilities of Effective School Principals*. https://research.library.mun.ca/1531/3/Edwards_PaulG.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2022). *Yönetim ve organizasyon*. Beta Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (3. Baskı). Beta Yayınları.
- Gül, İ. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı). Ceylan Ofset.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Eğitim Kitabevi.
- Hicks, G. H. (1979). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşerî kaynaklar açısından*. (Çev. O. Tekok ve diğerleri). Tuhan Kitabevi.
- Hoşgörür, V., & Arıkan, P. A. (2017). Okul yöneticilerinin öz-yeterlikleri ile yetki kullanım kaygıları arasındaki ilişki. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 827-850.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3. Baskı). Beta Yayınları.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Karahan, M. (2019). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar (Kars ili örneği). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 345-380.
- Keser, Z., & Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986) *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2009). Ethics in school administration. *African Journal of Business Management*, 3(4), 126-130.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (s. 97-120). Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, E. K. (2022). *Okul müdürlerinin bilgi yönetim süreç yeterlikleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Lashway, L. (2001). New standarts and accountability: Will rewards and sanctions motive American's schools to peak performance? Eric Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453589.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- MacMillan, J. H. (2004). *Educational research fundamentals for the consumer* (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Myers, M. (2000). Qualitative research and the generalizability question: Standing firm with proteus. *The Qualitative Report*, 4(3).
- Okutan, M. (1995). *Okul yönetiminde rehberlik hizmetleri ve gençlik sorunları*. Eğitim Araştırmaları.

- Okutan, M. & Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 27-42.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de apaçıklık (evidenz) problem. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Özdayı, N. (2001). Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin verimlilik açısından değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 151-164.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi, alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özer, M. A. (2010). Verimli örgüt yönetimi için zaman yönetimi. *Çimento İşveren*, 1(24), 16-3
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Patten, M. L. (2010). *Proposing empirical research: A guide to the fundamentals*. Pyrczak Publishing.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süresi, yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.
- Sayılır, H. (2020). *Ortaokullardaki örgüt kültürü tipleri ve okul müdürlerinin yetki kullanımı algılarına ilişkin görüşleri: Karma yöntem (Sivas ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sönmez, N. (2010). *Okul yöneticilerinin görev alanlarına yönelik yetki kullanımında karşılaştıkları sorunlar ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. (2011). Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 143-161.
- Şahin, Y. (2010). *Yönetim bilimi ve Türk kamu yönetimi*. Murathan Yayınevi.
- Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Günay Yayınevi.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A. & Yücel, Z. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımı sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 55-66.
- Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Saypa Yayınları.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tofur, S. & Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 78.
- Tok, T. N., & Yalçın, N. (2017). Okul yöneticileri gözünden kadın okul yöneticileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 353-366.
- Turan, S., & Ebiçoğlu, N. (2002). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 444-458.
- Usta, M. E. & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.

- Üysal, Ü., Kaya, M., Emeksiz, B. & Kaya, H. (2023). Okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve okul yöneticilerinden sorunlara çözüm önerileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(68), 3421-3427.
- Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev. Ö. Ozankaya). Cem Yayınevi.
- Wells, R. G. (1993). *Yetki devri*. (Çev. V. Üner). Rota Yayınevi
- Yaşar, N. (2014). *Şanlıurfa il merkezinde görev yapan okul müdürlerinin yetki kullanımında yaşadıkları kaygılar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücedağ, F., & Günbayı, İ. (2016). Eğitim yöneticiliğinden ayrılmış kadınların yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 86-99.

İnternet Kaynakları

- Erzurum'da eğitimci darp edildi. (2023, 13 Ocak). *Erzurum pusula gazetesi*. <https://www.gazetepusula.net/erzurumda-egitimci-darp-edildi/314084/> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 2 Kasım 2023.
- G. hedef gösterdi, okul müdürü ve öğretmen görevden alındı. (2023, 20 Haziran). *Birgün gazetesi*. <https://www.birgun.net/haber/gokcek-hedef-gosterdi-okul-muduru-ve-ogretmen-gorevden-alindi-446909> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 1 Kasım 2023.
- Kadın öğretmen müdüre sandalye fırlattı! (2020, 15 Aralık). *Habertürk*. <https://www.haberturk.com/> adresinden alınmıştır. Erişim Tarihi: 1 Kasım 2023.
- Morgül, T. (2014), Delegasyon- Yetki Devri-, http://www.academia.edu/6089956/Delegasyon_Yetki_Devri. Erişim Tarihi: 7 Ocak 2024.

Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Akran İlişkilerinin Ebeveyn Görüşlerine Göre İncelenmesi*

Caner ÖZDEMİR ¹ , Şeyma AKSOY ² 

¹(Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, canerozdemir@odu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3511-0942

²Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, aksoy2seyma2@gmail.com, ORCID ID:0009-0005-1519-4762

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 27.08.2024	Ülkemizde MEB'e bağlı devlet anaokullarına giden küçük yaşta çocukların, anaokulundan önce ve sonraki gelişimlerinin en yakın tanıklarından biri ebeveynleri olmaktadır. Bu süreçte onların oynadıkları oyunlar ve akranları ile olan ilişkileri ise gelişimleri hakkında ipuçları verebilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki çocukların, oyun ve akran ilişkilerinin durumunu ebeveyn görüşlerine göre ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla Giresun'un Doğankent ilçesinde, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilk kez anaokuluna başlamış, üç yaş grubunda çocuğu olan, 10'u anne ve 3'ü baba olmak üzere toplam 13 ebeveyn ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmış olup yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Ardından verilen cevaplar içerik analizi ile incelenmiştir. Sonuç olarak anaokuluna başladıktan sonra çocukların farklı açılardan oyun ve akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitime başlamanın teşvik edilerek ebeveynlerin bilinçlendirilmesi önerilmektedir.
Kabul Tarihi: 28.02.2025	
© UEAD 2025 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, akran ilişkisi, oyun, ebeveyn görüşü

An Examination of Play and Peer Relations in the Preschool Period According to Parents' Views

Article Information	ABSTRACT
Received: 27 August 2024	In our country, parents are one of the closest witnesses to the development of young children attending state kindergartens affiliated with the Ministry of Education, before and after kindergarten. During this process, the games they play and their relationships with their peers can give clues about their development. In this context, the aim of the research is to reveal the situation of preschool children's play and peer relationships according to their parents' opinions. For this purpose, face-to-face interviews were held with a total of 13 parents, 10 mothers and 3 fathers, who started kindergarten for the first time in the 2023-2024 academic year in Giresun's Doğankent district and have children in the three-age group. The study was designed with qualitative research method and data was collected using semi-structured interview technique. Then, the answers given were examined with content analysis. As a result, it was observed that children made positive developments in different aspects of play and peer relations after starting kindergarten. In this context, it is recommended to raise awareness among parents by encouraging them to start pre-school education from an early age.
Accepted: 28 February 2025	
© UEAD 2025 All rights reserved.	

Keywords: Preschool period, peer relationship, play, parental opinion

DOI: 10.32960/uead.1539306

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Özdemir, C. & Aksoy, Ş. (2025). Okul öncesi dönemde oyun ve akran ilişkilerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 28-40.

Citation Information: Özdemir, C. & Aksoy, Ş. (2025). An examination of play and peer relations in the preschool period according to parents' views. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 28-40.

* Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 24/05/2024 tarihli 2024-103 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Gelişim açısından kritik bir dönem olan 0-6 yaş aralığındaki çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarının önemli bir rol üstlendiği bilinmektedir. Türkiye’de çocukların aileden sonraki ilk duraklarından biri olan MEB’e bağlı devlet anaokullarına ise çocuklar en erken 3 yaşında başlamaktadır. 2022-2023 yılı verilerine göre 3-4 yaşta okullaşma oranı %51,38 oranında olup 5 yaş grubu çocuklarının okullaşma oranına kıyasla düşük seviyede olduğu görülmektedir (MEB, 2023). Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların tüm gelişim alanları için belirleyici ve gelecek yaşamları için önemli bir yerdedir (Gonzalez & Alejandra, 2020). Buna göre küçük yaştaki çocukların, gelişimlerinin desteklenmesi için erken yaşlardan itibaren okullaşmaları, gelecek hayatları açısından önem taşımaktadır.

3-4 yaşlarında anaokulu ile ilk kez ailesi dışında farklı bir sosyal ortama girmiş olmak ise çocuklar için önemli bir adımdır. Bu süreçte çocukların sergiledikleri oyun davranışları ve akran ilişkileri, sorun çözme ve iletişim becerilerini de kapsayan gelecekteki sosyal duygusal gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır (Yurdakul vd., 2021). Bu bağlamda erken yaşlardan itibaren çocukların oynadıkları oyunların ve akranları ile olan ilişkilerinin bilinmesi, gelişimlerini desteklemek adına faydalı olabilir. Çünkü bir çocuğun akranları ile kurduğu ilişki, en iyi oyun ortamında gözlenmektedir. Çocukların hayata dair becerilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemden itibaren ebeveynleri ve akranları tarafından olumlu yönde değerlendirilip sevilen çocukların, sosyal açıdan başarılı, güvenilir ve arkadaş canlısı çocuklar olduğu ifade edilmektedir (Karaca vd.,2020).

Çocuk kendi çevresinin bir ürünüdür. Bronfenbrenner (1979) insan gelişiminin, bireyi merkeze alan, birbirinin içine yuvalanmış sistemler şeklinde tanımlanan bir çevre içinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu birbiri ardınca sıralanan sistemler; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem şeklinde adlandırılmaktadır. Bu sistemler içinde çocuk akranlarıyla oyun yardımıyla bir ilişki kurar ve daha sağlıklı bir şekilde gelişim sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar oyun ve akran ilişkileri ile mikrosistemden itibaren gittikçe genişleyen bir sarmal yapı ile gelişim evrelerini daha başarılı bir şekilde tamamlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmanın problemi, ilk kez anaokuluna başlamış olan üç yaş grubu çocuklarının oyun ve akran ilişkilerinin nasıl olduğunu ebeveynlerinin görüşlerine göre ortaya çıkarıp incelemektir. Yıldız ve Çetin (2018) oyun kavramını, “çocuğun yaşamını etkileyen önemli bir olgu” olarak yorumlamaktadırlar. Çocuk açısından önemli olan oyun kavramının tanımına baktığımızda ise Türkçe ’de “yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” oyun sözcüğüyle belirtilmektedir (TDK, 2025). İngilizce ‘de ise “game” kelimesi isim olarak kullanılmakta olup oyun anlamındadır ve Hint –Avrupa kökünde karşılığı “ghem” kelimesi olup “neşe ile zıplamak, sıçramak” anlamına gelmektedir (And, 2012).

Akranları ile oyun oynayan çocukların sosyal gelişimi desteklenmekle birlikte farklı gelişim alanlarında sorun yaşayan çocukların da yaşadıkları sorunların giderilmesi daha kolay olmaktadır (Alp, 2016). Çocukların akranlarıyla oyun oynamaları onların okul öncesi eğitim kurumlarındaki yetkinlikleri ve okula uyum becerilerini de desteklediği bilinmektedir (Eggum-Wilkens vd.,2014). Ayrıca çocukların çekingenlik gibi davranışlarının azalmasında da oyun etkinliklerinin belirleyici bir rolü olduğunu görülmektedir (Koçkaya & Siyez,2017). Fantuzzo ve McWayne (2002) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin çocukların evdeki oyun oynama durumlarına ilişkin görüşlerinin, çocukların okula hazır olup olmadığını belirlemede dahi etkili olduğunu belirtmiştir.

Akran ilişkileri diğer bireylerle olan ilişkilerden etkilendiği gibi başkalarıyla ilişkileri de etkilemektedir. Bir okul öncesi dönem çocuğunun akranlarıyla kurduğu ilişkinin kalitesi, çevresindeki diğer kişilerle de olan ilişkisinin niteliğini belirlemektedir. Çocuklar arasında iletişimi güçlendiren oyun, çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerine de olumlu yönde etkide bulunmaktadır (Marzec, 2023). Ayrıca çocuğun öğretmeni ile kurduğu ilişkinin, aynı şekilde akran ilişkileri üzerinde de etkili olduğu ifade edilmektedir. Buna göre bir çocuğun kendi becerileri hakkında, akranı tarafından öğretmeni ile kurduğu ilişkinin gözlemlenerek öğrenme ihtimali olduğu vurgulanmaktadır (Hughes & Chen, 2011). Öğretmenler ve akranların yanı sıra son olarak çocuklar ebeveynlerinin sergiledikleri davranışları da taklit edebilmekte ve bu davranışlar onların akranlarıyla kurdukları ilişkilerde ortaya çıkabilmektedir (Karaman & Boz, 2023).

Bu bağlamda öğretmenlerin, çocukların akran ilişkilerini güçlendirmek için ebeveynlerin görüşlerine başvurması, sürekli fikir alışverişi yapması ve onlarla etkili bir iletişim kurması çocukların akademik ve sosyal gelişimleri için önemlidir (Şendil, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi çalışmalarını, kasıtlı bir şekilde akran ilişkilerini de kapsayacak şekilde planlamaları önerilmektedir (Audley-Piotrowski vd., 2015). Bazı çocuklar için akranlarıyla ilişki kurmak onların karakter ve mizaç yapıları sebebiyle zorlayıcı olabilmektedir. Bu sebeple çocukların akran ilişkilerinin nasıl ve ne durumda olduğunu tespit etmek gerekebilir (Acar vd., 2019). Bu kapsamda alan yazına bakıldığında, ebeveynler için çocuklarının ilk öğretmeni olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra okul, aile ve toplum içinde sergilenen akran ve oyun ilişkilerinin durumunu belirlemek ve çocukların gelişimini desteklemek amacıyla ebeveynlerinin görüşlerinin alınmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Bailey & Bulotsky-Shearer, 2021). Literatürde var olan çalışmaların çoğunluğunun (Acar vd., 2019; Karaman & Boz, 2023; Şendil, 2019) öğretmenlerle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulursa bu çalışmanın ebeveynler ile gerçekleştirilmiş olması araştırmaya özgünlük kazandırmaktadır. Bu yönüyle araştırmanın literatüre farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönem çocuklarının, oyun ve akran ilişkilerinin durumunu ortaya çıkarmak üzere ilk kez anaokuluna başlamış olan, üç yaş grubu çocuklarının ebeveynlerinin görüşlerinin alınıp incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

1.3. Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, ilk kez anaokuluna başlamış olan üç yaş grubu çocuklarının oyun ve akran ilişkilerinin nasıl olduğunu ebeveynlerinin görüşlerine göre ortaya çıkarıp incelemektir. Bu probleme yanıt aramak üzere aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

1. Üç yaş grubu çocuklarının, anaokuluna başlamadan önce akranlarıyla oyun oynama durumları nasıldır?
2. Üç yaş grubu çocuklarının, anaokuluna başladıktan sonra akranlarıyla kurmuş oldukları oyun temelli ilişki nasıldır?
3. Üç yaş grubu kız ve erkek çocuklarının akranları ile oynamayı tercih ettikleri oyunlar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Deseni

Bu çalışmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemindedir. Nitel araştırmacılar, kendileri tarafından hazırlanmış açık uçlu sorular ile bizzat katılımcılarla görüşerek verileri toplayabilirler. Elde ettikleri verileri ise çeşitli konu başlıkları altında sınıflandırıp açıklamaya çalışırlar (Creswell, 2021). Araştırmanın deseni ise fenomenolojik desendir. Fenomenolojik desen farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubu, kolay örnekleme yöntemi ile ikinci araştırmacının görev yapmakta olduğu Giresun'un Doğankent ilçesindeki bağımsız bir anaokulundan seçilmiştir. Bu kapsamda 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilk kez anaokuluna başlamış olan 36-48 ay aralığındaki 13 çocuğun ebeveynleri bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya, 10'u anne, 3'ü baba olmak üzere toplam 13 ebeveyn katılmıştır. Sınıftaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı ise 5 kız ve 8 erkek çocuk olmak üzere toplam 13 çocuktan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşme tekniği, bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmeyi amaçlayan bir danışma şekli olarak tanımlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise nitel araştırmalar için uygun bir veri toplama tekniği olarak görülmektedir (Adhabi & Anozie,2017). Bu bağlamda araştırma için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı “yapılandırılmış görüşme formu” ile veriler toplanmıştır. Görüşme soruları oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmış ve ardından görüşme sorularından oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu; üç alan uzmanına gönderilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve önerileri dikkate alınarak gerekli dil ve anlatım yönünden düzenlemeler yapılmış, birbirine benzer iki soru ifadesi birleştirilmiş ve nihayetinde toplam beş soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinden önce Ordu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 24.05.2024 tarihli ve 2024-103 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Bu kapsamda çalışmaya katılan gönüllü ebeveynler, elde edilen verilerde kendisinin ve çocuğunun isim bilgilerinin gizli kalacağı ve görüşme esnasında cevap vermek istemediği soru olursa veya zorlanırlarsa görüşmeyi yarıda bırakabilecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme esnasında sorulması planlanan soruların yanı sıra ebeveynlerin eklemek istedikleri düşünceler de not edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, başlangıçta sorulmak üzere hazırlanan taslak soruların yanı sıra daha gelişmiş sorular sorma esnekliği tanımaktadır (DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, 2006). Ayrıca bu teknik kullanılırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar olup onlar da veri toplama sürecinde dikkate alınmıştır. Bunlar, tüm aşama ve görüşme sorularının araştırmacı tarafından planlanması, görüşme sürecinde araştırmacı ve katılımcı arasındaki uyumun yakalanması, soruların sorulma zamanlaması ve yanıtların görüşmeci tarafından kontrol edilebilirliği olarak sıralanmaktadır. Çünkü katılımcıyı görüşme sırasında

harekete geçirecek ya da kısıtlayacak kişi araştırmacıdır (Dursun,2023). Bu kapsamda araştırmada sorulan sorular araştırmacılar tarafından müdahale edilmeden dinlenerek not edilmiş, gerekli yerlerde ek sorular sorulmuş ve objektif bir şekilde verilen tüm cevaplar not edilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmadan verilen cevaplar not alınarak veriler toplanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacılar aynı zamanda verilerin toplandığı okulda çalışmakta olduğu için katılımcılar ile arasında bir uyum yakalanmış ve katılımcıların kendilerini güvenle açmaları sağlanmıştır. Bu sebeple her bir ebeveyn ile bireysel olarak yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

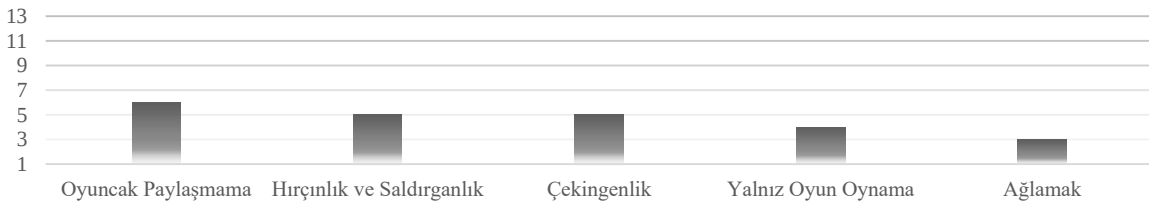
2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışma sonunda toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Alan yazına bakıldığında görüşme sorularına verilen cevapların analizindeki amaç, görüşme verileri ile araştırma konusunu kaynaştırmak olarak ifade edilmektedir. Ayrıca betimsel analizi birden fazla görüşmeci ile yapılan araştırmalarda nitel verilere ulaşmak ve güvenilirliği sağlamak adına yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir (Büyüköztürk vd.,2020). Ebeveynlerle yapılan görüşmeler daha sonra yazıya aktarılmıştır. Ebeveynlerin kimliklerinin açığa çıkmasının engellemek üzere E1, E2, ... şeklinde kodlar verilmiştir. Yazıya aktarılan görüşme verileri araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin kimliklerini gizli tutmak amacıyla E1, Buna ek olarak nitel veri analizi deneyimi olan ve okul öncesi eğitimi alanında doktor unvanı bulunan bir uzman da verileri analiz etmiştir. Bunun nedeni, kodlayıcılar arası tutarlılığı incelemektir. Bunun için Miles ve Huberman (1994) modeli kullanılmış ve kodların güvenilirlik yüzdesi belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu oluşturulan kodların güvenilirlik yüzdesi %81 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinde elde edilen veriler betimsel analizi ile incelenerek araştırmanın amacı ve alt problemlerine uygun olarak tablo halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt probleminde, üç yaş yaş grubu çocukların anaokuluna başlamadan önceki oyun ve ekran ilişkisi durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu noktada ulaşılan sonuçlar Grafik 1’de gösterilmiştir:

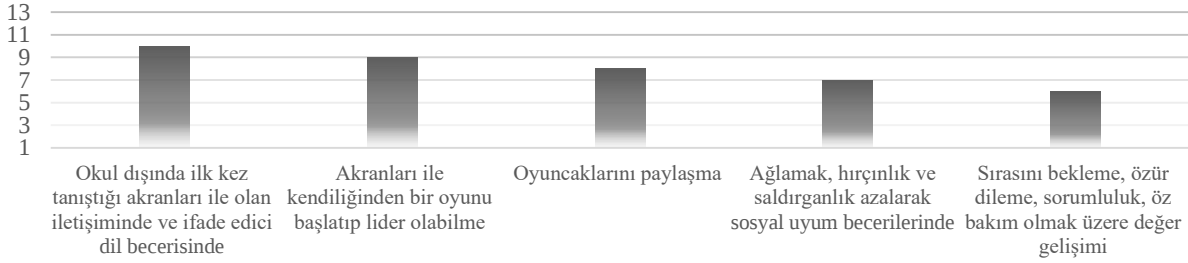
Grafik 1. Anaokuluna Başlamadan Önce, Çocukların Oyun ve Ekran İlişkisi Durumu



Buna göre araştırma bulgularında çocukların anaokuluna başlamadan önce, sırasıyla en çok oyuncak paylaşmama (6), hırçınlık ve saldırganlık (5), çekingenlik (5), yalnız oyun oynama (4), ağlama (3), sorunlarının olduğu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ve çocuğunun anaokuluna başlamadan önce saldırgan davranışlar sergilediğini belirten E3 bu görüşünü; “*Daha önce çok gergin bir çocukluk evresi vardı diyebilirim. Bu gerginlik zaman zaman bize ve etraftaki nesnelere saldırıya kadar gidiyordu...*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, üç yaş yaş grubu çocukların anaokuluna başladıktan sonraki oyun ve akran ilişkisi durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Burada ulaşılan bilgilerden yola çıkılarak Grafik 2 oluşturulmuştur:

Grafik 2. Anaokuluna Başladıktan Sonra, Çocukların Oyun ve Akran İlişkisi Durumu



Grafik 2'ye göre anaokuluna başladıktan sonra ise, sırasıyla en çok, okul dışında ilk kez tanıştığı akranları ile olan iletişimde ve ifade edici dil becerisinde gelişme olduğu (10), akranları ile kendiliğinden bir oyunu başlatıp lider olabilme yeteneği kazandığı (9), oyuncaklarını paylaşma durumu geliştiği (8), ağlama, hırçınlık ve saldırganlık davranışlarında azalmalar olduğu (7), sırasını bekleme, özür dileme, sorumluluk ve öz bakım becerilerinde olumlu yönde gelişmelerin olduğu tespit edilmiştir. Çocuğunun anaokuluna başladıktan sonra liderlik yapabilme becerisinin geliştiğini ifade eden E7, bu düşüncesini; *“Okula gelmesiyle birlikte bazı şeylerde yatkınlıklar oluştuğunu gördüm. Bu yatkınlıklar daha çok oyun kurma ve bu oyunu yönlendirmeye alakalıydı.”* şeklinde ifade etmiştir.

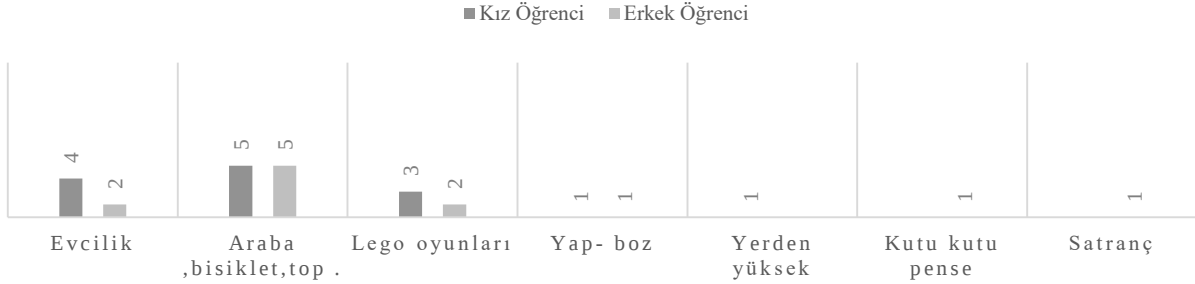
Araştırmanın son alt probleminde ise, üç yaş grubu kız ve erkek çocukların akranları ile olan oyun tercihlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle ulaşılan sonuçlar Grafik 3 ve Grafik 4'te sunulmuştur:

Grafik 3. Anaokulunda Çocukların Akranlarıyla Oynadıkları Oyunlar



Çocukların eve geldiklerinde akranları ve onlarla oynadıkları oyunlar hakkında ise en çok, oyun parkındaki akranları ile (bisiklet, spor, trambolin, tırmanma merdiveni, top vb.) oynadıkları oyunları (7) evde paylaştıkları görülmüştür. Ardından ise öğretmenin onlara okulda öğretmiş olduğu oyunlardan (6) ve lego ile oynadıkları oyunlardan (3) bahsettikleri tespit edilmiştir. Okula geldiğinde çocuğunun arkadaşlarıyla en çok lego oyunları oynadığı belirten E4, bu düşüncesini; *“Okuldan eve geldiğinde sık sık okulla ilgili konuşuyoruz. Konuştuğumuz konular arasında en çok lego oyunlar geçiyor. Arkadaşlarıyla en çok lego oynaması onu mutlu ediyor sanırım...”* şeklinde ifade etmiştir.

(E4).

Grafik 4. Kız ve Erkek Çocukların Akranlarıyla Olan Oyun Tercihleri

Grafik 4 incelendiğinde, ebeveynlerin görüşlerine göre kız ve erkek çocukların genel olarak oyun tercihlerinde belirgin bir farklılık görülmemiştir. Her iki cinsiyetten de aynı oyunları oynayabilen çocukların olduğu görülmüştür. Örneğin evcilik oyununu 4 kız öğrencinin yanı sıra 3 erkek öğrencinin de tercih ettiği görülmüştür. 5 kız ve 5 erkek öğrencinin ise araba, bisiklet ve top vb. ile oynanan yarışmaya dayalı oyunları seçtiği görülmüştür. Bunun yanı sıra devamında ebeveynler çocukların akranlarıyla oynadıkları oyunlar hakkında sırasıyla lego oyunları (5), saklambaç (4), yapboz (2), yerden yüksek (1), kutu kutu pense (1) ve satranç (1) gibi farklı oyunları da tercih eden çocukların olduğunu ifade etmişlerdir. Çocuğunun okulda en fazla evcilik oynadığını belirten E10, bu konudaki düşüncesini; “Okula çok mutlu geliyor. En fazla neyi sevdiğini soruyorum, cevap hiç değişmiyor. Evcilik oyununun her gün oynasa yine de sıkılmıyor.” şeklinde ifade etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç olarak anaokuluna başladıktan sonra çocukların farklı açılardan oyun ve akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişmelerin olduğu görülmüştür. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak elde edilen verilere bakıldığında ebeveynlerin çocukların anaokuluna başlamadan önceki akran ve oyun ilişkilerinde en çok, *oyuncak paylaşmama* özelliklerini dile getirdikleri görülmektedir. Ardından ise *hırçınlık ve saldırganlık, çekingencilik, yalnız oyun oynama, ağlama* sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunun en erken 3 yaşında okula başladıkları düşünüldüğünde, önceki 0-3 yaş özelliklerinin de dikkate alınarak bu bulguları yorumlamak yerinde olacaktır. Bu bağlamda Freud’a göre 2-4 yaş arası “*anal dönem*” olarak adlandırılmaktadır. Tuvalet eğitiminin de başladığı bu dönemde çocuğun, bakımıyla ilgilenen kişiyle olan etkileşim şekli onun davranışlarının üzerinde belirleyici olabilmektedir. Örneğin, çocuk haz ilkesi gereği dilediği gibi davranmak isterken yetişkinler ona bazı kuralları benimsetmeye çalışmakta sürecin sonunda başarısız olabilmektedir. Çocukların gelecek hayatlarında paylaşma duyguları zayıf ve cimri bireyler olabilecekleri ihtimal dahilindedir. Bunun tam tersi kendisiyle olumlu bir iletişim kurulan çocuk, gerekli olgunluğa ulaştığında bir takım tuvalet eğitimi ve temizlik ile ilgili vb. kurallar kendisine öğretildiğinde ise çevresiyle özdeşim kurabilen daha paylaşıma açık bireyler olabilmeleri mümkündür (Bakırcıoğlu, 2013). Bronfenbrenner’ın Ekolojik Sistemler Kuramında çocuk veya ergenin gelişimini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistem yapısından bahsedilmektedir. Bu sistemler mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem olarak sıralanmaktadır (Boyd ve Bee, 2006). Bu bağlamda çocukların anaokulu ile birlikte ilk kez farklı bir sosyal çevreye dâhil oldukları, benmerkezciliğin etkisinden çıkarak çevresiyle iletişime geçmek zorunda kaldıkları söylenebilir. Bu da çocuğun mikrosisteminde anaokulunun olduğuna bir işarettir. Anaokulundan önce de çocuklara iletişim

becerilerinin sunulması önemli olup Brownell ve Svetlova (2009), 18 ve 25 aylık bebeklerle paylaşma davranışı üzerinde yaptığı deneysel bir çalışmada karşı tarafın isteklerini ifade etmesi ve açık iletişim kurması bebeklerin onlarla daha çok paylaşımda bulunmasını artırdığını göstermektedir. Yapılan bu araştırmaya katılan ebeveynlerin de çocukları gelişimsel olarak desteklemekte yetersiz kaldıkları ve ana baba eğitimine ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait verilere bakıldığında ise çocuklarda anaokuluna başladıktan sonra, sırasıyla en çok, *okul dışında ilk kez tanıştığı akranları ile olan iletişimde ve ifade edici dil becerisinde* artış olduğu görülmüştür. Ardından ise sırasıyla *akranları ile kendiliğinden bir oyunu başlatıp lider olabilmek, oyuncaklarını paylaşma, ağlama, hırçınlık ve saldırganlık davranışlarında azalma, sırasını bekleme, özür dileme, sorumluluk ve öz bakım becerilerinde* olumlu yönde gelişme ve ilerlemelerin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda çocukların anaokulundan sonra ifade edici dil becerisinde ve akranları ile olan iletişim becerisinde artış olması aynı zamanda oyuncak paylaşmakta zorlanan çocukların oyuncak paylaşmaya başlaması, akranlarına karşı çekingen olan çocukların ise kendilerini açmaya başladıkları dikkat çekmektedir. Benzer çalışmalara bakıldığında bu bulguların desteklendiği görülmektedir. Bu bağlamda, Henry ve Rickman (2007) tarafından 4 yaş çocuklarının akademik ve ifade edici dil becerisi üzerinde yapılan boylamsal bir çalışmada çocukların anaokulundan önce ve sonraki durumlarına bakıldığında öğretmen ve sınıf yönetimi gibi faktörlere nazaran akran ilişkilerinin birinci derecede önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bateman ve Church (2017) “*çocukların erken çocukluk oyun alanında nesne kullanımı*” üzerine 4 yaş çocuklarıyla yaptıkları araştırma bulguları da oyun alanında bulunan oyuncak vb. nesnelerin iletişim için uygun bir araç olduğunu göstermektedir. Çocukların bu nesneler sayesinde grup içinde sosyal etkileşime girdikleri ve karşılıklı olarak sıralı konuşmayı başlattıkları ifade edilmektedir. Barragan ve Meltzoff (2021), bir nesneye sahip olmanın veya paylaşmanın, iki kişi arasındaki etkileşimi belirleyen önemli bir unsur olduğunu vurgular. Lu’nun (2023), “farklı türlerdeki çocuk oyunlarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasına göre oyuncak oyunlarının, akranlarla işbirliğine dayalı ve kurallı oyunların akran ilişkileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Oyun bir çocuğun gelişimi için önemli bir yapı taşı olup bilinçsizce müdahaleler sonucu engellenebilmektedir. Bu sebeple çocuklarla ilgilenen öğretmen ve ebeveynlerin dikkatli olmaları önerilmektedir (Lu,2023).

Okul öncesi eğitim kurumlarında her gün oyuncak saatlerinin de olduğu ve öğrenme merkezlerinde çocukların farklı nesne ve materyallerle oynamalarına fırsat verildiği bilinmektedir (MEB,2024). Bu öğrenme saatlerinin de çocukların oyun ve akran ilişkileri konusunda oyuncak paylaşma davranışlarında olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmalardan Sebastián-Enesco ve Warneken (2015), 3 ve 5 yaş çocukları ile karşılıklı beklentileri ve paylaşma becerisi üzerine yaptıkları deneysel bir çalışmada karşılık veremeyen bir kukla ile çocuğa oyun sırasında karşılık verebilen bir donöre karşı olan koşullu tepkilerinin 5 yaşta daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak her iki durumda da paylaşma davranışının ardında hazzı erteleme becerisinin yattığı vurgulanmıştır. Wu ve Su (2014), tarafından 2-4 yaşlarındaki çocuklarla yapılan deneysel çalışmada da aynı şekilde 2-3 yaş grubundaki daha küçük çocukların kendileriyle açık iletişim kuruldukça paylaşım davranışlarının arttığı ancak 4 yaş sonrasında ise bir destek olmadan da paylaşma davranışı sergileyebildikleri görülmektedir.

Diğer bulgular arasındaki anaokuluna başladıktan sonra *ağlama, hırçınlık ve saldırganlık davranışlarında azalma, sırasını bekleme, özür dileme, sorumluluk ve öz bakım becerilerinde* olumlu yönde gelişme ve ilerlemelerin olması çocuklarda sosyal alanda gelişmelerin yaşandığına işaret etmektedir. Bu

bağlamda literatüre bakıldığında akran ilişkilerinde sosyal becerilerin de önemi yadsınamaz bir gerçek olduğu görülmektedir. Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer'e göre (2021) bebeklik döneminden itibaren sorumluluk, empati, işbirliği, paylaşma, kurallara uyma ve sosyal uyum gibi bazı beceriler yetişkinler ve akranlar aracılığıyla kazanılması mümkündür. Özellikle okul öncesi dönemde akran ilişkileri ile bu ilgili temel becerilerin kazanılmaması, problemlerin çözülmeden gelişim dönemlerinin atlanması durumunda gelecek sosyal hayattta da problemlerin yaşanması muhtemel olarak görülmektedir. Araştırma kapsamında yer alan 3- 5 yaş arasında çocukların ise Erikson'a göre girişimciliğe karşı suçluluk duygusunun başlayabileceği önemli bir dönemde oldukları ifade edilmektedir. Çocuğun merak ve keşif duygusunun desteklenip sorumluluk alması teşvik edilmeyip aksine engellendiği durumlarda ise girişimcilik duygusunun yerini suçluluğa bırakacağı vurgulanmaktadır (Yazgan İnanç ark., 2005). Bu anlamda okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Buna göre Mary'in (2014) yapmış olduğu "çember zamanı ve işbirlikçi oyunlar yoluyla ilköğretim sınıfında olumlu akran ilişkilerinin teşvik edilmesi" adlı çalışması da bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Araştırmaya göre öğretmenler tarafından planlı olarak gerçekleştirilen sınıf içindeki işbirliğine dayalı çember oyunlarının çocukların empati becerisini arttırdığı ve akran ilişkilerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Stanton Chapman' e göre (2015), küçük çocukların akranlarıyla etkileşimin kalitesini belirleyen önemli unsurlardan biri öğretmenleridir. Çocukların anaokulu ile birlikte akran ve oyun ilişkilerindeki olumlu artış olmasının yanı sıra akademik ve sosyal uyum becerilerinde de artış olduğu görülmektedir. Eggum -Wilkens ve arkadaşları (2014), tarafından yapılan araştırma sonuçları da okul öncesi dönemde okula uyum becerisi ile akran oyunlarına olan eğilim arasında da olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani akranları ile oyun oynamaya yatkın çocukların anaokulu yeterlilik seviyelerinin de yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Zippert ve arkadaşları (2019), matematiği öğretmek amacıyla doğrudan nesneleri kullanmak yerine çocukların sadece akranlarıyla oyun oynamalarının matematik öğrenimleri için nasıl bir etkisi olduğunu araştırmışlardır. Bu bağlamda 86 okul öncesi çocuğu ile çalışmışlar ve sonuç olarak oyun sırasında akranların matematik ile ilgili bazı kavramları öğrenme konusunda destekleyici olabildiği görülmüştür. Lansford ve arkadaşları (2014), tarafından yapılan boylamsal bir çalışmanın sonucunda ise 5 yaştan 23 yaşa kadar olan süreçte erken çocukluk döneminden itibaren kişilik gelişimi ile akran ilişkileri arasında ilişki olduğunu vurgulanmaktadır. Shin ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları başka bir boylamsal çalışmada ise akran ilişkilerinin gelişim üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, akran ilişkileri zayıf olan bir çocuğun ergenlik döneminde de psikosoyal uyum sorunları yaşama olasılığının fazla olacağını ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın son alt problemi ile ilgili olarak ise çocukların eve geldiklerinde akranları ve onlarla oynadıkları oyunlar hakkında ise en çok, *oyun parkındaki akranları ile (bisiklet, spor, trambolin, tırmanma merdiveni, top vb.)* oynadıkları oyunları anlattıkları görülmektedir. Ardından *öğretmenin onlara okulda öğretmiş olduğu oyunlardan ve lego ile oynadıkları oyunlardan* bahsettikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin görüşlerine göre kız ve erkek çocukların genel olarak oyun tercihlerinde belirgin bir farklılık görülmemiştir. Her iki cinsiyetten de aynı oyunları oynayabilen çocukların olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra devamında ebeveynler çocukların akranlarıyla oynadıkları oyunlar hakkında sırasıyla *lego oyunları, saklambaç, yapboz, yerden yüksek, kutu kutu pense ve satranç* gibi farklı oyunları da tercih eden çocukların olduğu ifade etmişlerdir. Bronfenbrenner'in çevreyle ilgili kuramında (ekolojik kuram) çocuğun bir çevreye girerken hem etkileyen hem de etkilenen olduğundan bahsedilmektedir. Bireyin davranışına etki eden her birey, aile, toplum olmak üzere tüm iç ve dış sebepleri açıklama açısından ekolojik sistem yaklaşımı

çocuğun en yakın çevresinden en uzağa doğru ele almaktadır (Bulut Özsezer, 2016). Ekolojik sistemler kuramı içerisinde yer alan ve tüm sistemlerin merkezinde mikro sistem bulunmakta olup çocuk, akran ve toplum ilişkileri bu sistem etrafında oluşmakta ve etkileşim görmektedir (Karataş,2020). Bu bağlamda çocukların mikro sistemi içinde yer alan ailesinin yanından çıkarak anaokulu ile birlikte oynadıkları oyun türleri de değişmiştir. Farklı sosyoekonomik koşullardan gelen çocuklar anaokulu ile farklı oyun türleri, oyuncaklar ve uyaranlarla gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. Çocukların okuldan eve geldiklerinde okulda öğrendikleri oyunları evde de oynadıkları veya başka akranlarına aktardıkları görülmektedir. Özet olarak anaokulundan önce çoğunlukla annesiyle evde vakit geçirmekte olan çocuğun sosyal çevresinin de genişlediği ve bununla beraber sosyal becerilerinde artışlar olduğu söylenebilir. Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir;

- Okul öncesi eğitimde 3-4 yaş okullaşma oranının artırılmasına yönelik ebeveynler başta olmak üzere toplumun bilinçlendirilmesi önerilebilir.
- Akran ve oyun ilişkilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde anaokullarında görevli olan eğitmen ve yöneticiler tarafından, ebeveyn görüşleri de dikkate alınarak çocukların gelişim süreçlerindeki ihtiyaçları erkenden tespit edilebilir.
- Sosyal gelişim ile beraber ifade edici dil gelişimi açısından da önemli bir yeri olan oyuna dayalı etkinliklere anaokullarında daha çok yer verilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda küçük yaş gruplarında öğrenme merkezlerinde oyun ve oyuncak saatlerine ayrıca önem verilmesi önerilebilir.
- Bu çalışma sadece 13 ebeveynin görüşleri alınarak yapılmış olup nicel olarak daha kapsamlı deneysel veya boyamsal bir çalışma ile 3-4 yaş çocuklarının gelişimleri takip edilerek alan yazına katkı sunulabilir.
- Anaokulundan önce veya sonraki dönemlerde evde aile ile geçirilen sürelerin kalitesinin artırılması, oyunun teşvik edilmesi ve akran ilişkilerinin geliştirilmesi adına 0-6 yaş arası çocukların ebeveynlerine yönelik kapsamlı ana-baba eğitimleri düzenlenebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Caner ÖZDEMİR:** Katkı oranı %50. İnceleme, araştırma deseninin belirlenmesi, rehberlik ve geliştirme.
- 2. Şeyma AKSOY:** Katkı oranı %50. Veri toplama, yöntem yazma, literatür tarama, verilerin analizi, sonuç ve tartışma yazımı.

5. KAYNAKÇA

- Acar, I., Pérez-González, S., Kutaka, T., & Yıldız, S. (2019). Zor mizaç ve çocukların akran ilişkileri: Ebeveyn-çocuk ilişkilerinin kalitesinin düzenleyici rolü. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*, 189, 2141-2155. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1439941>.
- Adhabi, E., & Anozie, C. (2017). Nitel araştırmada görüşme türüne ilişkin literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9, 86-97. <https://doi.org/10.5296/IJE.V9I3.11483>.
- Audley-Piotrowski, S., Singer, A., & Patterson, M. (2015). Çocukların akran ilişkilerinde öğretmenin rolü: görünmez elin kasıtlı hale getirilmesi. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 192-200. <https://doi.org/10.1037/tps0000038>.
- Alp, H. (2016). Okul öncesi dönemde akran eğitimi ve oyun etkinliklerinin çocukların saldırgan davranışlarına ve sosyalleşme sürecine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 636-658. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279073>.
- And, M. (2012). *Oyun ve Bügü; Türk kültüründe oyun kavramı*. Yapı Kredi Yayınları. 572 sayfa.
- Bailey, J., & Bulotsky-Shearer, R. (2021). Öğrenme davranışları, ebeveynlerin bildirdiği akran oyun becerileri ile düşük gelirli okul öncesi çocuklar için okuryazarlık ve matematik becerileri arasındaki ilişkilere aracılık ediyor. *Erken Eğitim ve Gelişim*, 33, 523-540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1904625>.
- Bateman, A. & Church, A. (2017). Çocukların erken çocukluk oyun alanında nesne kullanımı. *Avrupa Erken Çocukluk Eğitimi Araştırma Dergisi*, 25 (1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266221>.
- Bağçeli Kahraman, P., & Onur Sezer, G. (2021). *Sosyal gelişim görevleri*, Ogelman, H. G, (Ed). *Sosyal ve duygusal gelişim*, (s.201), Eğiten Kitap.
- Bakırcıoğlu. (2013). *Çocuk ve ergenlerde ruh sağlığı*, (5.baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Barragan, R., & Meltzoff, A. (2021). İnsan yavruları, değerli eşyaları başkalarıyla paylaşma yönündeki sahiplenme eğilimlerini geçersiz kılabilir. *Bilimsel Raporlar*, 11. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-88898-x>.
- Bee, H., & Boyd D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Okhan Gündüz Çev.), s.323-329, Kaktüs Yayınları.
- Brownell, C., Svetlova, M., & Nichols, S. (2009). Paylaşmak ya da paylaşmamak: Yeni yürümeye başlayan çocuklar ne zaman başkalarının ihtiyaçlarına yanıt verir? *Bebeklik: Uluslararası Bebek Araştırmaları Derneği'nin resmi gazetesi*, 14(1), 117-130. <https://doi.org/10.1080/15250000802569868>.
- Bulut Özsezer, M, S. (2019). *Gelişim Kuramı*. Yurtal, F. (Ed.), *Yaşam boyu gelişim*, s.24-62, Ankara, Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Karadeniz, Ş., E., Akgün, Ö., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni*, (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev.), (6.baskı), Siyasal Kitabevi.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). Nitel araştırma görüşmesi. *Tıp Eğitimi*, 40(1), 314-321, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>.
- Dursun, B. (2023). Nitelikli bir araştırma tekniği: röportaj. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 100-113. <https://doi.org/10.57135/jier.1245193>.
- Gonzalez, T., & Alejandra, A. (2020). Okul öncesinde akran ilişkileri. *The University of Texas at Austin*, <https://doi.org/10.26153/TSW/10826>.
- Hamiden Karaca, N., Kaya, Ü. Ü., & Can, M. (2020). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre baba-çocuk ilişkisi ve akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(4), 33-41. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.653630>.
- Henry, G., & Rickman, D. (2007). Akranlar okul öncesinde çocukların beceri gelişimini etkiler mi?. *Eğitim Ekonomisi Dergisi*, 26, 100-112. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2005.09.006>.

- Hughes, J., & Chen, Q. (2011). Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-akran ilişkisinin karşılıklı etkileri: Akademik öz yeterlik üzerindeki etkiler. *Uygulamalı gelişim psikolojisi dergisi*, 325, 278-287. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2010.03.005>.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). Aile bağlamında akran oyunu etkileşimleri ile düşük gelirli okul öncesi çocuklar için okula hazırlık boyutları arasındaki ilişki. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 94, 79-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.79>.
- Eggum-Wilkens, N., Fabes, R., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L., & Martin, C. (2014). Başkalarıyla oynamak: Head Start çocukların akran oyunu ve anaokulu okul yetkinliğiyle ilişkiler. Üç aylık erken çocukluk araştırması, 29 3, 345-356. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2014.04.008>.
- Lu, H. (2023). Farklı türlerdeki çocuk oyunlarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Psikolojisi ve Kamusal Medya Ders Notları*, (14) ,90-96, <https://doi.org/10.54254/2753-7048/14/20230951>.
- Marzec, H. (2023). Okul öncesi grupta arkadaşlar arasında ilişkilerin kurulmasında oyunun rolü. *Pedagojik Eylemin Estetiği ve Etiği*, 27 (2023), <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.27.282148>.
- Karaman, S., & Boz, M. (2023). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile oyun davranışları arasındaki ilişkide annelerin duygu düzenleme güçlüklerinin düzenleyici rolü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 579-597. <https://doi.org/10.33400/kuje.1329933>.
- Karataş, M. (2020). *Sosyal beceriye giriş*. Deniz E. & Eryılmaz A. (Ed.), *Sosyal beceri eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. (s.10), 252 sayfa. Pegem akademi, <https://www.turcademy.com/tr/kitap/sosyal-beceri-egitimi-9786052419915>.
- Koçkaya, S., & Siyez, D.M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 9(1), 31-44, <https://doi.org/10.18863/pgy.281082>.
- Mary, L. (2014). Çember zamanı ve işbirlikçi oyunlar yoluyla ilköğretim sınıfında olumlu akran ilişkilerinin teşvik edilmesi. *Eğitim* 3-13, 42, 125-137. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.662239>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded source book*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri; Örgün Eğitim*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Lansford, J., Yu, T., Pettit, G., Bates, J., & Dodge, K. (2014). Çocukluktan genç yetişkinliğe akran ilişkilerinin yolları. *Uygulamalı gelişim psikolojisi dergisi*, 35(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2013.12.002>.
- Stanton-Chapman, T. (2015). Okul öncesi sınıfta olumlu akran etkileşimlerini teşvik etmek: çocukların sosyodramatik oyununu desteklemede öğretmenin rolü ve sorumluluğu. *Erken Çocukluk Eğitimi Dergisi*, 43, 99-107. <https://doi.org/10.1007/S10643-014-0635-8>.
- Sebastián-Enesco, C., & Warneken, F. (2015). Geleceğin gölgesi: 5 yaşındakiler, ancak 3 yaşındakiler değil, karşılıklı beklentisiyle paylaşımlarını ayarlıyorlar. *Deneyisel çocuk psikolojisi dergisi*, 129, 40-54. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.08.007>.
- Shin, K., Cho, S., Shin, Y., & Park, K. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Akran İlişkilerinin Ergen Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri: Güney Kore'de 6-8 Yıllık Bir Takip Çalışması. *Psikiyatri Araştırması*, 13, 383-388. <https://doi.org/10.4306/pi.2016.13.4.383>.
- Şendil, Ç. Ö. (2019). Öğretmenlerin ve annelerin okul öncesi çocukların akran ilişkileri üzerine bakış açıları. Z. Bekiroğulları, MY Minas ve RX Thambusamy (Ed.), ICEEPSY 2018: Eğitim ve Eğitim Psikolojisi, cilt 53. Avrupa Sosyal ve Davranış Bilimleri Bildirileri (s. 211-223). Geleceğin Akademisi. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.01.21>
- TDK (2025). Türk Dil Kurumu Sözlükleri <https://sozluk.gov.tr/>

- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M., & Kılıç Atıcı, M.(2005).*Gelişim Psikolojisi, çocuk ve ergen psikolojisi*.(2.baskı), Nobel Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., & Çetin, Z. (2018). Sporun psiko-motor gelişim ve sosyal gelişime etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 5(2), 54-66. <https://doi.org/10.21020/husbfd.427140>.
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., & Bütün Ayhan, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile etkileşimli oyun davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1291-1307. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.874538>.
- Zippert, E., Eason, S., Marshall, S., & Ramani, G. (2019). Okul öncesi çocukların akranlarıyla oyun oynarken matematik keşfi. *Uygulamalı Gelişim Psikolojisi Dergisi*.65, 101072, <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101072>.
- Wu, Z., & Su, Y. (2014). Okul öncesi çağındaki çocukların paylaşım davranışları zihin teorisi anlayışlarıyla nasıl ilişkilidir? *Deneyisel çocuk psikolojisi dergisi*, 120, 73-86. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.11.007>.

Okul Yöneticilerinin Değer Temelli Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*

Emine TUNÇER GÜNAY¹ , Soner DOĞAN² 

¹Öğr. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, tuncergunayemine@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0131-5077

²Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, sodogan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2013-3348.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 21.08.2024	Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin değer temelli liderlik anlayışlarını tespit etmek ve okul yöneticilerinin değer temelli liderlik eğilimlerinin okul yönetimine nasıl yansıdığına ilişkin görüşlerini nitel veriler aracılığıyla incelemektir. Çalışmada “Okul Müdürlerinin Değer Temelli Liderlik Ölçeği (DTLÖ)” baz alınarak ölçek boyutlarına paralel olarak hazırlan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde bulunan 20 lisede görev yapan 82 öğretmenden oluşturulmuştur. Görüşme formlarından elde edilen veriler; öğretmenlerin değer kavramını nasıl tanımladığı, okul ortamında değerlerin neden önemli olduğu, bir okul yöneticisinin hangi evrensel, bireysel, manevi ve milli değerlere sahip olması gerektiği ile değer kavramını benzetme yoluyla açıkladıkları görüşlerinden oluşan toplam 7 tema altında incelenmiştir. Nitel verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin ağırlıklı olarak okul yöneticilerinden; dürüstlük, liyakat, alçak gönüllülük, çalışkanlık, tutarlılık, adaletli olma, örgütsel uyum, milliyetçi olma, vatanseverlik ve ulusal sembollere saygı gibi beklentilerinin olduğu görülmektedir.
Kabul Tarihi: 27.03.2025	
© UEAD 2025 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Liderlik, değer, değer temelli liderlik, okul yönetimi, okul yöneticisi

Investigation of Teachers' Views on School Administrators' Value-Based Leadership Characteristics

Article Information	ABSTRACT
Received: 21 August 2024	The aim of the study is to measure the value-based leadership tendencies of school principals according to the opinions of teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education and to examine the views of school administrators on how value-based leadership tendencies are reflected in school management through qualitative data. In the study, a semi-structured interview form prepared in parallel with the scale dimensions based on the “Value-Based Leadership Scale of School Principals” was used. Phenomenology method was used in the study. The study group consisted of 82 teachers working in 20 high schools in 2022-2023 academic year in Sivas city center by using the convenience sampling method. The data obtained from the interview forms were analyzed under a total of 7 themes, including how the teachers defined the concept of value, why values are important in the school environment, which universal, individual, spiritual and national values a school administrator should have, and the views that they explained the concept of value by analogy. As a result of the analysis of qualitative data, it is seen that teachers mainly have expectations from school administrators such as honesty, merit, humility, diligence, consistency, fairness, organizational harmony, nationalism, patriotism and respect for national symbols.
Accepted: 27 March 2025	
© UEAD 2025 All rights reserved.	

Keywords: Leadership, value, value-based leadership, school management, school administrator

DOI: 10.32960/uead.1536411

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Tunçer Günay, E. & Doğan, S. (2025). Okul yöneticilerinin değer temelli liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 41-61.

Citation Information: Tunçer Günay, E. & Doğan, S. (2025). Investigation of teachers' views on school administrators' value-based leadership characteristics. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 41-61.

* Bu araştırma, birinci yazarın tezli yüksek lisans tezinden derlenmiştir. Araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nda Etik Onay 30.04.2023 tarihli ve 23-04-22 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Liderlik, en genel tanımıyla bir grup insana veya bir örgüte öncülük etme, yol gösterme eylemi olarak tanımlanabilir. Hughes, Ginnett & Curphy (1993)'e göre 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. Reese (2017), liderin rolü diğer insanlara değer katmaktır ve liderliğin gerçek ölçüsü etkidir. Bu nedenle büyük bir liderin başkalarının tutumunu veya davranışını değiştirme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Liderlerin, öncülük ettiği örgütlerde, liderlik değerleri doğrudan sözlü veya yazılı olarak değil, çoğunlukla günlük faaliyetlerin yürütüldüğü şekilde eylemlerle iletilmesi gerekmektedir. Eylemler daha yüksek sesle konuşur, ancak belirli eylemleri pekiştiren ve destekleyen değerler ile bu değerleri güçlendiren ve destekleyen eylemler güçlü bir kombinasyon oluşturmaktadır (Healthfield, 2018). Etkili liderlik ve bu konsept altında etkili ve yetenekli liderler; içgörü 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 oluşturmaya, 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).

Değerler; bireylerin temel inançları, yaşadıkları ilkeleri, ahlak anlayışları ve dünyayı deneyimledikleri paradigmalardır (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 o 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).

1.1. Problem Durumu

Eğitim örgütlerinde liderlik, başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmak, eğitim standartlarını yükseltmek ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir rol oynar. Eğitim liderliği, sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda yöneticileri, okul personeli ve diğer paydaşları da kapsamaktadır. Okul yöneticileri, eğitim örgütlerinde vizyon ve misyon oluşturarak tüm eğitim paydaşlarını bu yönde teşvik edebilmelidir. Leithwood (2021), etkili ve değer temelli okul yöneticileri ile ilgili olarak, okullarının politikaları, uygulamaları ve prosedürleri hakkında gerçekçi ve eleştirel bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmiş ve bu sayede öğretmenler, öğrenciler, okul personeli ve veliler dahil olmak üzere tüm paydaşların kültürleri, normları, değerleri ve beklentileri hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmeleri mümkün olduğunu söylemiştir. Aynı zamanda bir eğitim lideri olarak okul yöneticisinin, etkili bir eğitim ortamı oluşturması, iş birliğini teşvik etmesi, toplumsal ilişkileri iyileştirip güçlendirmesi, örgüt performansını değerlendirmesi ve geliştirmesi, sürekli öğrenmeyi motive etmesi, inovasyona açık olması ve öğrenci başarısını artırması, güçlü liderlik özelliklerine sahip olmasını gerektiren temel unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

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; resmi 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 dahil 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).

Tyree, Vance & Mcjunkin'e (1997) 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'e (2012) 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. Taylor'a (1994) göre değerler eğitimi, bireyleri farklı sorunlara farklı çözüm yolları bulma, olasılıkları keşfetme ve sorumluluk geliştirme gibi konularda teşvik etmektedir. Halstead & Taylor (2000), tarafından değerlerin öğrenilmesi ve eğitimi üzerine yapılan bir araştırmada değerler eğitiminde kullanılan birçok teknik ve yaklaşım incelenmiştir. Bunlar arasında doğrudan yönergeler ve özel programlar, toplu çalışmalar, argümantasyona dayalı programlar ve öykü kullanımı gibi yaklaşımlar yer almaktadır.

Değer Temelli Liderlik konusunda literatür incelendiğinde yürütülen çalışmaların daha çok örgütlerin değerlerinin neler olduğu ve bu değerlerin örgütü nasıl etkilediği (Clarke, 2018; Gleeson, 2017); değerlerin çeşitliliği ve bu değerlerin kazandırılmasında eğitimcilerin rollerinin neler olduğu (Spradlin & Parsons, 2008); özellikle kamu kurumlarında görev yapan yöneticilerin değer temelli liderlik uygulamaları (Alraqhaz, 2015); ortak değerlere sahip bir okul ve okul yöneticisinin örgüt iklimine etkileri (Lucas, Menon & Bell, 2002); örgütün değerleri ve çalışanların değerlerinin nasıl senkronize edilebileceği (Daskal, 2016); okul müdürlerinin bireysel değer anlayışları (Branson, Baig & Begum, 2015) gibi çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Bu bağlamda, ilgili literatür incelendiğinde değer temelli liderlik olgusunun görece yeni bir kavram olduğu, özellikle eğitim örgütlerinde bu kavramın yakın zamanda çalışılmaya başlandığı görülmüş ve alan yazında bu anlamda çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların büyük kısmını nicel araştırmalar oluştururken, bu çalışmada okul yöneticilerinin değer temelli liderlik özellikleri, öğretmenlerin görüşlerine göre nitel veriler ışığında derinlemesine incelenmektedir. Çalışma, eğitim yönetiminde değer temelli liderlik anlayışının derinlemesine incelenmesi ve özellikle okul yöneticilerinin evrensel, bireysel, manevi ve milli değerler temelindeki liderlik yaklaşımlarının anlaşılması açısından kayda değer bir öneme sahiptir. Eğitim örgütleri, toplumların temel değerlerini genç nesillere aktaran kritik kurumlar olup, yöneticiler bu sürecin niteliğini şekillendiren stratejik aktörlerdir. Literatürde de vurgulandığı üzere, değer temelli liderlik kavramı görece yeni bir alan olup, özellikle eğitim örgütlerinde yeterince araştırılmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin görüşlerine dayalı nitel veri odaklı bir perspektif sunan bu çalışma, akademik literatüre özgün bir katkı sağlamayı ve eğitim liderlerine uygulamada yol gösterici bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, evrensel ve bireysel değerlerin yanı sıra milli ve manevi değerlerin liderlik süreçlerindeki rolünün değerlendirilmesi, eğitim yönetiminde kültürel ve etik boyutların daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanıyacaktır. Bu yönüyle çalışma hem teorik hem de pratik düzeyde eğitim yönetimi literatürüne özgün, bütüncül ve yenilikçi bir yaklaşım sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin değer temelli liderlik eğilimlerini tespit etmek; bu eğilimlerin okul yöneticilerinin değer temelli liderlik eğilimlerinin okul yönetimine nasıl yansıtıldığına ilişkin görüşlerini nitel veriler aracılığıyla analiz etmektir.

1.3. Araştırma Problemi

Bu araştırma Sivas il merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değer temelli liderlik anlayışlarının tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Değer kavramına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okul ortamında değerlerin önemine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, bir okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, bir okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, bir okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin, bir okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin “Değerler ... gibidir. Çünkü ...” şeklindeki metafora ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu başlık altında yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modeli tercih edilmiştir. Olgubilim bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşamış oldukları deneyimleri araştıran, bu deneyimlerin özünü ve anlamını ortaya çıkarmayı amaçlayan nitel bir araştırma desendir. Bu yöntem, insan deneyimlerinin zenginliğini ve derinliğini yakalamayı hedefleyerek bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarına ve yorumladıklarına dair içgörüler sunmaktadır (Creswell & Poth, 2018). Araştırmada, kişisel ve paylaşılan deneyimlerin derinlemesine incelenmesi, katılımcıların algıları, duyguları ve deneyimlerinin anlaşılması için bu yöntem tercih edilmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde, incelenen olguya dair zengin bilgiler sunan amaçlı örneklem yöntemlerinden, ulaşımı hızlı ve kolay olan ögelere dayanması nedeniyle kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir (Baltacı, 2018). Özellikle zaman ve kaynakların sınırlı olduğu durumlarda, araştırmacının yakın çevresinde veya kolay erişilebilir konumda bulunan katılımcılardan veri toplamasına olanak tanıyan bu yöntem, araştırma sürecinin etkinliğini artırmaktadır (Creswell, 2014). Çalışma bağlamında, öğretmenlerin değer temelli liderlik konusundaki görüşlerini derinlemesine anlamak için bu yöntemin tercih edilmesi, katılımcıların çalışma sahasına olan yakınlığı ve araştırmacının mevcut okul çevresindeki sosyal ağlarına kolay erişiminden kaynaklanmaktadır. Çalışmaya farklı lise türlerinde görev yapan 95 öğretmen katılmış, sorulara anlamlı ve bütünsel bir yaklaşımla cevap veren 82 öğretmenin cevapları dikkate alınmıştır.

Buna göre görüş bildiren katılımcılara dair kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Sosyo-Demografik Özelliklere Ait Frekans Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	44	53,65
	Erkek	38	46,34
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	38	46,34
	11-20 Yıl	23	28,04
	21 yıl +	21	25,60
Eğitim Durumu	Lisans	67	81,70
	Lisansüstü / Doktora	15	18,29

	Sözel	39	47,56
Branş	Sayısal	35	42,68
	Mesleki	8	9,75

Tablo 1’de nitel araştırmaya katılan öğretmenlere ait sosyo-demografik bilgiler yer almaktadır. Buna göre katılımcıların 44’ü (%53,65) kadın, 38’i (%46,34) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu anlamda çalışma grubu neredeyse eşit dağılmaktadır. Mesleki kıdeme göre dağılıma bakıldığında katılımcıların 21’i 21 yıl ve üzeri kıdem sahiplerinden (%25,60) oluşmaktadır. Bu veriyi 23 öğretmen 11-20 yıl (%28,04) ve 38 öğretmen 0-10 yıl (%46,34) takip etmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunları (%81,70) oluştururken lisansüstü/doktora mezunu olanlar ise (%18,29) daha küçük bir oranda temsil edilmektedir. Grubu oluşturan sözel branş öğretmenlerinin oranı (%47,56), sayısal branş öğretmenleri oranı (%42,68) ve mesleki/teknik branş öğretmenlerinin oranı ise (%9,75) daha düşük oranlarda temsil edilmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılanların alışkanlıkları, tercihleri ve planları hakkında bilgi edinmek amacıyla Değer Temelli Liderlik Ölçeğinin (Baloğlu, 2017), ölçek boyutlarından yola çıkılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda görüşmeci, soruları önceden hazırlayarak olabildiğince anlaşılır hale getirmeye özen gösterir; görüşme esnasında ise, soruların net olmadığı veya beklenmedik sorunlarla karşılaşıldığı durumlarda, bu soruları yeniden düzenleyip katılımcıya sunar (Polat, 2022). Oluşturulan maddeler iki eğitim bilimleri uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilerek çalışma grubuna dahil olmayan beş öğretmene ön talepte bulunulmuştur. Araştırma ve ön uygulama sonrasında açık sorulara son şekli verilerek çalışma grubuna hazır hale getirilmiştir. Buna göre, katılımcılara 6 adet açık uçlu soru ve 1 adet benzetme yoluyla açıklanmasını istenen “Değerler...gibidir. Çünkü...” şeklinde yapılandırılmış toplam 7 soru sorulmuştur.

Nitel verilerin toplanması için katılımcılardan aşağıdaki ifadelere yanıt vermeleri istenmiştir:

- 1.Sizce ‘değer’ nedir? Nasıl tanımlarsınız?
- 2.Okul ortamında değerler önemlidir. Çünkü
- 3.Bir okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
- 4.Bir okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
- 5.Bir okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
- 6.Bir okul yöneticisinin hangi millî değerlere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden?
- 7.Bence değerlergibidir. Çünkü

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplayabilmek amacıyla öncelikle araştırmacı tarafından “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuş, ardından “Okul Müdürlerinin Değer Temelli Liderlik Ölçeği (DTLÖ)” baz alınarak ölçek boyutlarına paralel olarak hazırlanan 6 adet açık uçlu soru ve bir adet metafor sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ölçek kullanım izni alındıktan sonra ilgili dokümanlar hazırlanarak Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nda Etik Onay (30.04.2023 tarihli ve 23-04-22 sayılı karar) alınmıştır.

Veri toplama süreci, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, katılımcıların kolay ulaşılabilir ve gönüllü olması bağlamında oluşturulmuştur. Görüşme formları katılımcılara dağıtılarak kendilerinden formları doldurmaları istenmiştir. Çalışma kapsamında daha fazla kişiye ulaşmak için cevaplar yazılı olarak toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel veriler içerik analizi teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi yönteminde, görüşme formundan elde edilen görüşler Word belgesine aktarılır ve kategori ve temalara ulaşmak için tümevarımdan yararlanır. Daha sonra veriler detaylı olarak incelenir ve tablolar halinde gösterilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Güvenirliği artırmak için tabloda sunulan bilgiler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında doğrudan alıntılar kullanılmış olup, gizlilik ilkesi gereği her katılımcıya bir kod adı (Ö1, Ö2, Ö3...) verilmiştir. Araştırmada tüm kodlamalar güvenilirlik hesaplaması için; Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$] kullanılmıştır. Analizler sonucu elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve araştırma bulgularının %93 oranında uyumlu olduğu görülmüştür. Bu oran araştırmacının güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirlik olarak nicel çalışmalarda kullanılan kavramlar yerine Arslan (2022)'in ifade ettiği gibi nitel bulguların aktarılabilir, inandırıcı, doğrulanabilir ve tutarlı şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda detaylı olarak araştırmadaki aşamalar, araştırmada kullanılan yöntem, katılımcıların demografik bilgileri, veri toplama araçları ve verilerin analizleri açık bir şekilde yöntem bölümünde açıklanmıştır. Elde edilen veriler tekrar gözden geçirilerek yüksek düzeyde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüş ve veri analizinde tutarlı ve objektif olmaya büyük özen gösterilmiştir.

İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik nitel araştırmalarda önemli güvenilirlik kriterleridir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışmanın inandırıcılığı, araştırma sürecinin net, tutarlı ve test edilebilir olmasına dayanır; bu nedenle, araştırmacının uygulama kısmında tüm görüşmeler kayıt altına alınmış ve elde edilen veriler, birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından kodlanarak genel görüş birliği sağlanmıştır. Aktarılabilirlik açısından, nitel araştırmaların genellenmesi zor olduğu için, araştırmacının yapıldığı yer, zaman ve içerik detaylı bir şekilde açıklanmış, okuyucuların benzerlikleri değerlendirebilmesi için yeterli bilgi sağlanmıştır. Tutarlılığı artırmak amacıyla, elde edilen bulgular yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan sunulmuş, tüm veriler başka bir araştırmacı tarafından değerlendirilip kodlanmış ve kodlamalar arasında görüş birliği sağlanmıştır. Son olarak, teyit edilebilirliği sağlamak için, verilerin nasıl toplandığı ve kaydedildiği ayrıntılı olarak anlatılmış ve ham veriler ile kodlamalar ilgililerin incelemesine sunulmak üzere araştırmacı tarafından saklanmıştır.

3. BULGULAR

Elde edilen veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin değer kavramını nasıl tanımladıklarına dair görüşleri, okul ortamındaki değerlerin neden önemli olduğuna dair görüşleri, okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri, okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri, okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri, okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri ve değer kavramına yönelik metaforik görüşleri olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin değer kavramını nasıl tanımladıklarına dair görüşleri 4 kategori ve 15 kodda; okul ortamındaki değerlerin neden önemli olduğuna dair görüşleri 5 kategori ve 17 kodda; okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri 5 kategori ve 21 kodda; okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri 5 kategori ve 22 kodda; okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri 4 kategori ve 16 kodda; okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri 4 kategori ve 20 kodda ve son olarak değer kavramına yönelik metaforik görüşleri 4 kategori ve 32 kodda yapılandırılmıştır.

Öğretmenlerin değer kavramını nasıl tanımladığına dair görüşleri ayarlayıcı ve düzenleyici işlev, eğitici ve geliştirici işlev, kendini gerçekleştirme işlevi ve ahlaki işlev olmak üzere 4 kategori ve 15 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Değer Kavramını Nasıl Tanımladığına Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F
Ayarlayıcı ve Düzenleyici İşlevi	Yaşamı düzenlemek için gerekli olan unsurlar	5
	Hayatın en doğru şekilde yaşanması	3
	Düzenli bir toplum için gerekli sosyal normlar	5
	Toplumun huzuru ve güvenli olması için gereken şeyler	5
	Birlikte yaşamının dayanakları	3
	Toplam	21
Eğitici ve Geliştirici İşlevi	Gelecek nesiller için sahip olmamız gereken şeyler	7
	Çocuklarımıza kazandırmamız gereken nitelikler	6
	Nesilleri geleceğe hazırlayan okullar/sınıflar	5
	Toplam	18
Kendini Gerçekleştirme İşlevi	Kişinin potansiyeline ulaşmasına giden yollar	10
	Bilinçli ve doğru insan olmak için gereken nitelikler	6
	İnsanın kendini iyileştirmesi/geliştirmesi için ilaç	4
	Toplam	20
	Toplam	20
Ahlaki İşlevi	Bir toplumun etik anlayışını oluşturan maddi/manevi unsurlar	8
	Tüm insani erdemler	6
	Vazgeçilmez ahlaki nitelikler	6
	Doğru yolda olma, doğru yolda ilerleme	3
	Toplam	23
	Genel toplam	82

Tablo 2’de sunulduğu üzere öğretmenlerin değer kavramını nasıl tanımladığına ilişkin görüşleri ayarlayıcı ve düzenleyici (f:21), eğitici ve geliştirici (f:18), kendini gerçekleştirme (f:20) ve ahlaki (f:23) işlevleri olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Buna göre değerlerin ahlaki işlevinin daha ön planda olduğu görülmektedir.

“Değerler çok küçük yaşlardan itibaren çocuklarımıza kazandırmamız gereken niteliklerdir. Günümüzdeki ahlaki yozlaşmanın sebebi gerekli değerleri öğrencilerimizi/çocuklarımıza kazandıramıyor oluşumuz...” (Ö55)

“Kişinin potansiyeline ulaşmasına giden yollar” (f:10) ifadesi öğretmenlerin değerleri nasıl tanımladığına dair ifadeler içinde en sık kullanılan olurken bunu “Bir toplumun etik anlayışını oluşturan maddi/manevi unsurlar” (f:8) ve “Gelecek nesiller için sahip olmamız gereken şeyler” ifadesi (f:7) takip etmektedir.

“Bilinçli, dürüst ve faydalı bir insan olabilmek için değerlerimiz yol göstericilerimizdir. İnsanı insan yapan bu özelliklerdir...” (Ö47)

“Bir toplumun ahlaken ayakta kalmasını sağlayan kolonlardır değerler... Onlar olmadan etik bir yıkım söz konusu olur.” (Ö17)

Araştırmaya katılan öğretmenler, değerlerin özellikle toplumun sağlam bir temele inşa edilmesi için gereken özellikler olduğu belirtmiş, sağlıklı ve başarılı bir nesil için her öğrenciye belirli değerlerin kazandırılması gerektiği ve bunun için en doğru yerin aileden sonra okul olduğu vurgusu yapmışlardır. Hem ahlaki olarak gelişme ve iyileşme hem de sosyal yaşamın düzenlenmesi noktasında değerlerin gerekliliği öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer noktalaradır.

“Değer demek bir toplumun huzurlu, mutlu, güvenli olması için gereken her şey demektir. Değerleri olmayan bir toplumun huzur ve güven ortamı da olmaz.” (Ö3)

Öğretmenlerin okul ortamındaki değerlerin neden önemli olduğuna dair görüşleri kültürel mirasın aktarımı, toplumsal fayda, sosyal sorumluluk bilinci, örgütsel/eğitsel başarı ve kişisel gelişim olmak üzere 5 kategori ve 17 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Ortamındaki Değerlerin Neden Önemli Olduğuna Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F
Kültürel Mirasın Aktarımı	Kültürümüzün devamlılığını sağlamak için gereken yapılardır.	9
	Farklı yaşayışları, yapıları öğrenip saygı duyarken kendi öz bilincini gelecek nesillere aktarmanın araçlarıdır.	6
	Milliyet bilincinin öğrencilerimize kazandırmak için gerekli değerlerdir.	4
	Toplam	19
Toplumsal Fayda	Birer yol göstericidir.	7
	Hem dini ve manevi hem de toplumsal ve milli gelişimin sağlayıcılarıdır.	5
	Verimli ve sağlıklı bir toplum için gereken niteliklerdir.	4
	Değerleri anlamak toplum için adaletli olmanın temelidir.	3
	Dayanışma/yardımlaşmadır.	3
	Toplam	22
Sosyal Sorumluluk Bilinci	Değerler hayatta başkalarının da olduğunu bilme/ onların haklarına saygı duymaktır.	9
	Sadece kendini değil ihtiyaç sahibi herkesi kucaklayabilme ve yardım edebilmektir.	4
	Sosyal çatışmaları önleme yollarıdır.	3
	Toplam	16
Örgütsel/Eğitsel Başarı	Değerler okullarda kaliteli bir eğitimin araçlarıdır.	5
	Okullarımızın hem akademik hem de sosyal alanlarda iyileşmesinin yoludur.	3
	Öğrencilerimizin hayatta birer amaçlarının olmasıdır.	3
	Toplam	11
Kişisel Gelişim	Değerler sağlıklı bir karakter geliştirmenin gerekliliğidir.	7
	İradeyi güçlendirme ve zihinsel gelişimi sağlamanın yoludur.	4
	Kişinin yaşamında bir amacı olmasının sağlamadır.	3
	Toplam	14
Genel toplam		82

Tablo 3’te sunulduğu üzere öğretmenlerin okul ortamında değerlerin neden önemli olduğuna ilişkin görüşleri kültürel mirasın aktarımı (f:19), toplumsal fayda (f:22), sosyal sorumluluk bilinci (f:16), örgütsel/eğitsel başarı (f:11) ve kişisel gelişim (f:14) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır.

Öğretmenlerin okul ortamında değerlerin neden önemli olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde “Kültürümüzün devamlılığını sağlamak için gereken yapılar” (f:9) ve “Değerler hayatta başkalarının da olduğunu bilme/onların haklarına saygı duyma” (f:9) ifadelerinin en sık kullanılanlardan olduğu görülmüş bu söylemleri “Birer yol gösterici” (f:7) ve “Değerler sağlıklı bir karakter geliştirmenin gerekliliği” (f:7) ifadeleri takip etmektedir.

“Değerler bence çok faydalı araçlardır. Kültürümüzü sağlam bir şekilde korumamız ve gelecek nesillere aktarmamız için gereklidir.” (Ö81)

“Her kültür, her aile, her birey kendi değerlerini yaratır. Önemli olan bu değerleri öğrenip içselleştirmek ve saygı duymayı bilmektir.” (Ö33)

“...adaletin ve liyakatin temelidir.” (Ö68)

“Değerleri olmayan kişiler yaşamlarında bir amaca da sahip olamazlar. Bu kişiler hem kendileri hem de içinde bulundukları toplum için aslında bir tehditlerdir.” (Ö11)

Öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri dürüstlük, alçak gönüllülük, saygı/sevgi, demokratiklik ve bilimsellik olmak üzere 5 kategori ve 21 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Hangi Evrensel Değerlere Sahip Olması Gerektiğine Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F
Dürüstlük	Okul yöneticisi tarafsız olmalı, adam kayırmacılık yapmamalıdır.	32
	Herkese adil davranmalı, adaletin terazisinden şaşmamalıdır.	27
	Kul hakkı gözetmelidir.	14
	Liyakatli olmalıdır.	14
	Güvenilir olmalıdır.	11
	Toplam	98
Alçak gönüllülük	Okul yöneticisi kendisini öğretmenden ve okulun diğer personelinden üstün görmemelidir.	21
	Kibirden uzak kalmalıdır.	18
	Hem lider hem de arkadaş olabilmelidir.	9
	Toplam	48
Saygı/Sevgi	Öğrencilere sevgi ile yaklaşmalı, bir korku ögesi olmamalıdır.	7
	Okul yöneticisi küçük öğrencilere de okulun temizlik personeline de saygıyla yaklaşmalıdır.	7
	Kullandığı dil saygı çerçevesinde olmalıdır.	5
	Farklılıklara saygı duymalı, tüm okulu kucaklamalıdır.	5
	Hoşgörülü olmalıdır.	4
	Toplam	28
Demokratiklik	Eşitlikçi olmalıdır.	17
	Farklı görüşlerden personeline karşı demokratik yaklaşabilmelidir.	10
	Atatürkçü, modern Türk Devletini destekler nitelikte olmalıdır.	8
	T.C. İlkelerine saygılı ve bağlı olmalıdır.	8
	Toplam	43
Bilimsellik	Alanının uzmanı olmalıdır.	29
	Yöneticiliğin bir bilim olduğunu bilmeli, bu yönde hareket etmelidir.	17
	Belli başlı gelişmeleri takip etmeli, okulu sürekli güncel tutmalıdır.	13
	Kendisini geliştirmeli, gerekli kurs, seminer vb. katılmalıdır.	10
	Toplam	69
Genel toplam		286

Tablo 4’te sunulduğu üzere öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri dürüstlük (f:98), alçak gönüllülük (f:48), saygı/sevgi (f:28), demokratiklik (f:43) ve bilimsellik (f:69) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Buna göre dürüstlük kategorisinin diğerlerinden önde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre okul yöneticileri örgütlerinde güven duygusunu inşa etmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin üzerinde en fazla durduğu değer dürüstlük olması bu konuda okullarda bir beklentinin olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiği dair görüşleri incelendiğinde “Okul yöneticisi tarafsız olmalı, adam kayırmacılık yapmamalıdır” ifadesinin en büyük çoğunluğa sahip olurken (f:32), bunu “Alanının uzmanı olmalıdır” (f:29) ve “Herkese adil davranmalı, adaletin terazisinden sapmamalıdır” ifadesi (f:27) takip etmektedir.

Okul yöneticinin sahip olması gerektiği düşünülen evrensel değerler ile ilgili olarak çalışmaya katılan öğretmenler liyakat, eşitlikçi olma ve adam kayırmacılık gibi ifadeleri sıklıkla kullanmışlardır. İyi bir liderin öncelikle adaletli olması gerektiği sıklıkla belirtilmiş bu ifadeleri bilimsel olma, çağdaş ve yenilikçi olma, alan uzmanı olma ve özenli bir üsluba sahip olma gibi nitelikler takip etmektedir.

Öğretmenlerin, okul yöneticisinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin bazı görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

“Okul müdürlerinin en büyük sorunu bence adam kayırmacılık, ahabpılık-dostluk ilişkileri... Herkese eşit davranılması gerekiyor. Eşitlik bence sahip olunması gereken en elzem değer...” (Ö23)

“Liyakat benim için esastır...” (Ö3)

“Yöneticiler Atatürkçü ve demokratik olmalıdır. İlke ve inkılapların ışığında ilerlemeli bu konuda etrafına örnek ve önder olmalıdır.” (Ö71)

“Sürekli öğrenmeye devam etmelidir. Alanını takip etmeli, yöneticilik ataletine kapılmamalıdır.” (Ö67)

“Hem kendisi hem de öğretmen ve öğrenciler için sürekli öğrenme ve gelişme imkanlarını takip etmeli, bu konuda etkinlikler, kurslar vb. planlamalıdır.” (Ö43)

Öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri çalışkanlık, iyimserlik, iletişime açıklık, tutarlılık ve kendini geliştirme olmak üzere 5 kategori ve 22 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Hangi Bireysel Değerlere Sahip Olması Gerektiğine Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	f
Çalışkanlık	Okulun gelişimi için mesai kavramı gözetmemelidir.	23
	Okul yöneticisi okul için çaba sarfetmelidir.	21
	Disiplinli bir çalışma anlayışı olmalıdır.	17
	Toplam	61
İyimserlik	Pozitif bir karaktere sahip olmalı, okul paydaşlarına bu şekilde yaklaşmalıdır.	11
	Sevecen bir yapısı olmalıdır.	8
	Olgunluk göstermeyi bilmelidir.	7
	Geleceğe umutla bakabilmelidir.	6
	Toplam	32
İletişime Açıklık	Konuşması kolay biri olmalıdır.	19
	Sorunlara anlayışla yaklaşabilmelidir.	9
	Uygun bir üsluba sahip olmalıdır.	7
	İyi bir dinleyici olmalıdır.	5
	Öğrencilerin ve personelin korku ile değil güvenle konuşabileceği biri olmalıdır.	5
	Toplam	45
Tutarlılık	Güven verici olmalıdır.	27
	Mevzuata hakim olmalı, kuralları herkese aynı biçimde uygulamalıdır.	23
	Kararlarının arkasında durmalıdır.	17
	Duygularla değil mantıkla hareket etmelidir.	11
	Gerçekçi bir karaktere sahip olmalıdır.	6
	Toplam	84
Kendini Geliştirme	Duyarlı ve öngörü sahibi olmalıdır.	12
	Alanını gelişmelerini takip etmelidir.	7
	Okumayı sevmelidir.	5
	Araştırmacı bir ruha sahip olmalıdır.	5
	Entelektüel olmalıdır.	3
	Toplam	32
Genel Toplam		254

Tablo 5’te sunulduğu üzere öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri çalışkanlık (f:61), iyimserlik (f:32), iletişime açıklık (f:17), tutarlılık (f:84), ve kendini geliştirme (f:32) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır. Tutarlılık kategorisinin diğerlerinden önde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri incelendiğinde “Güven verici olmalıdır” (f:27) ilk sırayı alırken bunu “Mevzuata hakim olmalı, kuralları herkese aynı biçimde uygulamalıdır” (f:23) ve “Okulun gelişimi için mesai kavramı gözetmemelidir” (f:23) ifadelerinin takip ettiği görülmüştür.

Bireysel değerler ile ilgili olarak çalışma katılan öğretmenlerin özellikle okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme ve güncel tutma ifadelerini sıklıkla kullandıkları ve bu anlamda okullarına örnek

olmaları gerektiğinin düşünüldüğü görülmüştür. Buna ek olarak liderlerin iyi bir dinleyici olması gerektiği, önyargısız bir danışma mercii olması gerektiğinden de bahsedilmiştir.

Öğretmenlerin, okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin bazı görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

“İş ahlaki ve disiplini olmalı, bu konuda tüm kuruma örnek olmalıdır.” (Ö31)

“Güvenilir biri olmalıdır. Duyguları ile değil akıl ve mantıkla hareket etmelidir.” (Ö18)

“Bir karar aldıysa arkasında durmalı, kişilere ya da olaylara göre yön değiştirmemelidir.” (Ö16)

“Akraba, dost, sendikadan arkadaş için kanun ve yönetmelikleri eğip bükmemeli, tutarlı davranmalıdır.” (Ö8)

“Mevzuatı bilmeli, kanuna kurala uygun hareket etmelidir.” (Ö25)

Öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri örf, töre ve inançlara saygı, iyilikseverlik, uyum ve yol gösterici olmak 4 kategori ve 16 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Hangi Manevi Değerlere Sahip Olması Gerektiğine Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F
Örf, Töre ve İnançlara Saygı	Okuldaki tüm paydaşlarına saygı duymalıdır.	12
	Öğrencilere gelenek ve göreneklerine sahip çıkma konusunda örnek olmalıdır.	11
	Farklı mezheplere ya da inanışlara hoşgörüyle yaklaşmalıdır. Önyargısız olmalıdır.	5
	Toplam	28
İyilikseverlik	Hayırsever olmalı, daha zor koşullardan gelen öğrencileri sürekli takip etmelidir.	9
	Vicdan ve merhamet sahibi olmalıdır.	7
	Hayvansever olmalı, tüm canlılara iyilikle yaklaşmalıdır.	3
	Gerektiğinde çocukla çocuk olmalıdır.	3
	Toplam	22
Uyumlu Olma	Okuldaki herkes ile uyumlu çalışabilmelidir.	23
	Okul içindeki çatışmaları en aza indirmelidir.	16
	Pozitif bir örgüt atmosferi oluşturmalıdır.	10
	Farkındalık sahibi olmalı, bunu okulun uyum içinde çalışması için kullanabilmelidir.	10
	Toplam	59
Yol Gösterici Olma	Dürüstlük, eşitlik, ahlak gibi konularda örnek teşkil etmelidir.	21
	Önyargısız olmalı, herkes için çalışmalıdır.	17
	Hem akademik hem de duygusal olarak yol gösterici / lider olmalıdır.	6
	Farkındalık sahibi olmalı, bunu bütün okul atmosferine yansıtılabilmelidir.	4
	Umut vermelidir.	3
	Toplam	51
	Genel Toplam	160

Tablo 6’da sunulduğu üzere öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri örf, töre ve inançlara saygı (f:28), iyilikseverlik (f:22), uyum (f:59) ve yol gösterici (f:51) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Uyum kategorisinin diğerlerinden önde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek değerleri alan ifadelerin “Okuldaki herkes ile uyumlu

çalışabilmelidir” (f:23), “Dürüstlük, eşitlik, ahlak gibi konularda örnek teşkil etmelidir” (f:21) ve “Önyargısız olmalı, herkes için çalışmalıdır” (f:17) olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenler manevi değerler noktasında iyilikseverlik özelliği üzerinde sıklıkla durmuş, bu konuda okullara yöneticilerin liderlik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle daha düşük sosyo-ekonomik yapıdan gelen öğrencilere destek olma konusunda okul yöneticilerine büyük görev düştüğünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin bazı görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

“Okul büyük bir aile gibidir. Birçok farklı karakterde, görüşte, inanışta insanlar olabilir. İyi bir yönetici herkese saygılı duymalı, tüm inanç, gelenek ve görenekleri kabul etmeli saygıyla yaklaşmalı... Bunu okulu geliştirecek, besleyecek bir şey olarak görebilmelidir.” (Ö74)

“Yaşam hakkına saygı duymalı, insan, hayvan, ağaç fark etmeksizin hayatın her haline sahip çıkmalı, bunu öğrencilerine de aşılamalıdır.” (Ö2)

“Pozitif bir okul atmosferi yaratmalıdır. Herkesin gülererek, mutlu bir şekilde geleceği okul atmosferi oluşturmalıdır.” (Ö61)

“Personeli farklı inançlar, görüşler ve sendikalar yüzünden dışlamamalıdır.” (Ö65)

Öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri milli tarih anlayışı, milli kültür ve dil, ulusal semboller ve vatanseverlik olmak üzere 4 kategori ve 20 kod altında yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Yöneticisinin Hangi Milli Değerlere Sahip Olması Gerektiğine Dair Görüşlerinin Kategori ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F
Milli Tarih Anlayışı	Türkçü bir anlayışa sahip olmalıdır.	25
	Tarihimiz konusunda bilgili ve eğitici olmalıdır.	23
	Atatürkçü olmalı, ilke ve inkılaplara sahip çıkmalıdır.	17
	Milli birlik anlayışına sahip olmalıdır.	17
	Devletçi bir anlayışta olmalıdır.	16
	Toplam	98
Milli Kültür ve Dil	Kültürel değerlere karşı korumacı olmalıdır.	9
	Türkçe sevdalı olmalıdır. Dil birliğine inanmalıdır.	8
	Milli kültürümüze sahip çıkmalı, bu konuda örnek teşkil etmelidir.	7
	Milli sanat anlayışına sahip olmalı, çalışmalar yapmalıdır.	4
	Toplam	28
Ulusal Semboller	Milli marşa saygı duymalıdır.	21
	Bayrak sevgisine sahip olmalı, bunu aşılamalıdır.	13
	Milli bayramlara saygı duymalı, etkinlikler planlamalıdır.	8
	Milli takımı desteklemelidir.	8
	Para birimimize değer vermelidir.	6
	Toplam	56
Vatanseverlik	Ülkenin menfaatini her şeyin üzerinde tutmalıdır.	27
	Örnek bir vatandaş olmalı, vatanperver olmalıdır.	20
	İyi bir yurttaş olmalıdır.	18
	Devlet bekasını gözetmelidir.	15
	Ülke sınırları konusunda hassas olmalıdır.	13
	Bağımsızlık anlayışına sahip olmalıdır.	12
	Toplam	105
Genel Toplam		287

Tablo 7’de sunulduğu üzere öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşleri milli tarih anlayışı (f:98), milli kültür ve dil (f:28), ulusal semboller (f:56) ve vatanseverlik (f:105) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Elde edilen verilere göre vatanseverlik kategorisinin diğerlerinden önde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine dair görüşleri incelendiğinde ilk sırada değeri “Ülkenin menfaatini her şeyin üzerinde tutmalıdır” (f:27) alırken bunu “Türkçü bir anlayışa sahip olmalıdır” (f:25) ve “Tarihimiz konusunda bilgili ve eğitici olmalıdır” (f:23) ifadeleri takip etmektedir. Eğitim sistemleri toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren sistemlerdir.

Öğretmenlerin, okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin bazı görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

“Türkçü olmalıdır. Öğrencilere bu konuda örnek olmalıdır.” (Ö65)

“Türkiye Cumhuriyeti’ne, vatan toprağına ve Atatürkçülüğe sahip çıkan koruyup kollayan bir lider olmalıdır.” (Ö58)

“Devletçi olmalıdır. Bazı kurum ve kuruluşların devlet himayesinde olması gerektiğini bilmelidir. Eğitim kurumları gibi...” (Ö33)

“Milli marş, milli takım, milli bayramlar konusunda hassas olmalıdır. Bu konularda okulda aktiviteler düzenlemelidir.” (Ö5)

Öğretmenlerin değer kavramına yönelik metaforik görüşleri doğa olayları ve varlıkları, eylemler, soyut kavramlar ve günlük hayattaki objeler olmak üzere 4 kategori ve 32 kodda yapılandırılmıştır. Bu bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Değer Kavramına Yönelik Metaforik Görüşlerinin Kategori Ve Kodlara Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	F
Doğa Olayları ve Varlıkları	Okyanus/Deniz	4
	Hava	3
	Güneş	2
	Su	2
	Yağmur	2
	Toplam	13
Eylemler	Yemek yemek/su içmek	5
	Nefes almak	3
	Sevmek /gönül birliği etmek	3
	Var olmak/yaşamak	3
	İbadet etmek	1
	Toplam	15
Soyut Kavramlar	Rehber	5
	Vatan aşkı	4
	Aşk/Sevgi	4
	Vicdan	3
	İnanç	2
	Yaşam	2
	Bilinç	1
	Ruh	1
	Bayrak sevgisi	1
	Evlat sevgisi	1
	Toplam	24
Günlük Yaşamdan Objeler	Gıda/Besin/Su	5
	Fener/Meşale	4
	Yapı taşı	3
	Temel taşı	3
	Hücre	3

Mücevher (altın, pırlanta)	3
Çimento	2
Yol	2
Omurga	2
Turnusol Kağıdı	1
Yediveren çiçekler	1
Maya	1
Toplam	30
Genel Toplam	82

Tablo 8’de sunulduğu üzere öğretmenlerin değer kavramına yönelik metaforik görüşleri doğa olayları ve varlıkları (f:13), eylemler (f:15), soyut kavramlar (f:24) ve günlük yaşamdan objeler (f:30) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Elde edilen verilere göre günlük yaşamdan objeler kategorisinin diğerlerinden önde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin değer kavramına ilişkin metaforik görüşleri sorulduğunda en sık kullanılan benzetmelerin “yemek yemek/su içmek” (f:5), “rehber” (f:5), peşinden “fener/meşale” (f:4), sırasıyla “vatan aşkı” (f:4) ve “aşk/sevgi” (f:4) ve “okyanus/deniz” (f:4) ifadeleri takip etmektedir

Çalışmaya katılan öğretmenlerin metaforik benzetmeleri incelendiğinde soyut kavramlara ve günlük yaşamdan objelere sıklıkla başvurdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin değerleri soyut kavramlar ile ilgili olarak daha çok duygular ile ilişkilendirdikleri tespit edilirken günlük yaşamdan objeler söz konusu olduğunda ise değer kavramının güç, dayanıklılık, zorunluluk gibi nitelikler ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin, değer kavramına yönelik metaforik görüşlerinden bazıları kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur.

“Değerler birer rehberdir. Onlar olmadan kayboluruz...” (Ö27)

“Değerler okyanus gibidir. Engindir, sonsuzdur, vazgeçilmezdir.” (Ö3)

“Değerler bence turnusol kâğıdı gibidir. Çünkü onlara sahip olanlar ile olmayanlar arasındaki fark bulundukları ortamda hemen belli olur.” (Ö54)

“Değerler bence kolonlar gibidir. Nasıl binayı kolonları ayakta tutuyorsa toplumları da değerleri ayakta tutar.” (Ö6)

“Değerler omurga gibidir. Çünkü dik durmak için gereklidirler.” (Ö17)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler değer kavramını açıklarken etik anlayışı şekillendiren maddi/manevi unsurlar olduğundan, değerlerin gelecek nesiller için sağlıklı gelişimi ve ilerlemesi için birer gereklilik olduğundan, öğrencilerimizin değerler doğrultusunda yetiştirilmesi ile ilgili olan ifadeler sıklıkla kullanılmıştır. Ersoy (2012), değer kavramını kişilerin toplumsal yaşam içerisinde nasıl hareket etmeleri gerektiğini gösteren, toplumları düzenleyen ve bir sosyal vicdan anlayışı oluşturan kodlar olarak belirtirken; Rfyy (2010), değerlerin, birlikte yaşabilmenin kaynağı ve sosyal yaşamın sürdürülmesinin genel hükümleri olduğunun üstünde durmuştur. Gürses (2010) ise değerlerin; ahlaki değerleri gözetken, yardımsever, nazik, tolerans sahibi ve şefkatli kuşaklar yetiştirmek için sahip olunması gereken nitelikler olduğunu belirtmiştir.

Seewann ve Verwiebe (2020), değerlerin normatif yapılar olduğunu, bireysel ya da evrensel olarak kodlanabildiğini ve bu kodların toplumsal yaşamın düzenleyicileri olduğunu ileri sürmüşlerdir. Schwartz (2009), bireylerin, olayların ve politikaların iyi ya da kötü olduklarını belirlemede, ahlaki bir düzen sağlamada ve sağlıklı bir sosyal devrimin sağlanmasında değerlerin birer gereklilik olduğunu belirtmiştir. Literatürdeki bu çalışmalar incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin değer tanımıyla bir paralellik

olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, araştırma bulgularından yola çıkılarak değerlerin sosyal yaşam içerisinde düzenleyici, geliştirici ve etik kodlar olduğu söylenebilir.

Araştırmada, okul ortamında değerlerin neden önemli olduğu konusundaki görüşleri incelendiğinde değerlerin kültürün devamlılığı için birer gereklilik olduğu, yol gösterici birer misyonlarının bulunduğu, başkalarının haklarına saygı duymak için değerlere ihtiyacımızın olduğu gibi görüşlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer şekilde Bala (2014), araştırmasında değerlerin insanların rehberleri olduğundan, sağlıklı bir toplum ve gelecek için değerlerin atılacak en sağlam adım olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2011), çalışmasında, değerler sayesinde bireylerin kültürlerine odaklandığını ve sosyal hayatta ideal düşünme ve davranma yoluna gittiklerini belirtmiştir. Neto & Marujo (2013), içselleştirilmiş bireysel değerlerin; farklılıklara saygı, özgür irade, diğerkamlık, iş birliği ve adalet gibi sosyal gerekliliklere öncül olduğunu ifade etmişlerdir. Wardekker (2004) ise değerlerin, öğrencilerin hem kendi kimliklerini sağlıklı bir biçimde inşa etmelerinin hem de toplumu olumlu yönde şekillendirmelerinin yolu olduğunu belirtmiştir. Literatürdeki bu ve benzeri çalışmalar öğretmenlerin değer kavramının neden önemli olduğuna dair görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarında yola çıkılarak değerlerin; kültürün korunması, kişisel gelişim ve iyi olma hali, sosyal sorumluluk bilinci, karakter gelişimi ve farklılıklara saygı gibi nitelikler ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada okul yöneticinin hangi evrensel değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde sıklıkla karşılaşılan özelliklerin tarafsızlık, adil olma, tutarlılık, samimi ve tevazu sahibi olma olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Demir & İnandı (2023), araştırmalarında okul içindeki adalet algısının olumlu olmasının, okul müdürlerinin adaletli davranmasının tüm paydaşların örgütsel bağlılığını artırdığını ve güven atmosferi oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Doğan & Yıldırım (2022), yöneticilerin, okullarında sosyal adalet liderliği davranışları sergilemesi ile okul iklimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu, bu tür eğitim liderlerinin örgüt atmosferini olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Balcı (2011), çalışmasında adaletli ve tutarlı olmamanın bir okul yöneticisi için *yıkım* olduğundan, benzer durumlarda farklı hareket etmenin okul örgüt içindeki güveni yok edeceğinden bahsetmiştir. Oyer (2015), araştırmasında adaletli olmanın yanı sıra özellikle alçak gönüllü olan okul liderlerinin, kendi güçlü ve zayıf yönleri konusunda daha bilinçli olduklarını, öz farkındalıklarının yüksek olduğunu ve okulun tüm paydaşlarının katkılarını kabul etme noktasında istekli olduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Çalık, Çoban & Özdemir (2019), adil yönetilen örgütlerde kurumsal bağlılığın arttığını ve güvenli bir örgüt atmosferi oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile literatürdeki çalışmalar kıyaslandığında genel anlamda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen okul yöneticisinin hangi bireysel değerlere sahip olması gerektiği ile ilgili soruya çoğunlukla özverili, güvenilir ve çalışkan olma, alan uzmanlığı, iyi bir lider olma gibi değerlerin üzerinde durulduğu görülmüştür. Babaoğlu, Nalbant & Çelik (2017), çalışmasında müdürlerin okul başarısına etkilerini araştırmış ve bir okulun başarılı olabilmesinin müdürün çalışkanlığı, liyakatli olması, iş disiplini ve değer kazandırmaya önderlik etmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Yirci & Berk (2021), araştırmalarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili bir okul yöneticisinin; alanının uzmanı, yönetsel olarak etkili ve verimli, eşitlikçi ve iyi bir yol gösterici olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Titov, Virovere, Meel & Kuimet (2013), okul yöneticisinin temel kaygısının hem kendisi hem de okulu için başarı olması gerektiği belirtmiştir. Aynı çalışmada okul müdürlerinin bir eğitim vizyonu oluşturması ve bunun için de ilgili yasal düzenlemelere hakim olması

gerektiğinden bahsedilmektedir. Vally & Daud (2015), okul yöneticilerinin uzun ve kısa vadeli hedefleri etkili bir biçimde oluşturması gerektiğini, öğretmenlere eşit davranmasını, okulun gelişmesi ve iyileşmesi için fedakarlık göstermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Literatürdeki çalışmalar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların kıyaslandığında genel anlamda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, okul yöneticisinin hangi manevi değerlere sahip olması gerektiğine dair bulgular incelendiğinde sıklıkla vurgulanan değerlerin; uyumlu ve önyargısız olma, ahlaki değerlere sahip olma, umut verme ve örnek olma şeklinde olduğu görülmüştür. Gürbüz, Erdem & Yıldırım (2013), araştırmalarında başarılı bir okul yöneticisinin okulunda, bir örgüt kültürü oluşturması gerektiğini, bu kültürün ise okul yöneticisinin, öğretmenler ve paydaşlar ile uyum içinde çalışması ile bağlantılı olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada okul yöneticisinin yetkilerini çalışanları rahatsız etmeden, dürüstlük ilkesi ile kullanabilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde manevi değerlerin liderlik anlayışında önceliklendirilmesinin, kurumsal düzeyde örgüt kültürünün inşasını önemli ölçüde kolaylaştırdığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde bu değerlerin etkili bir şekilde benimsenmesi, kurum içindeki iş birliğini artırarak yöneticilerin öğretmenler ve diğer paydaşlarla daha uyumlu bir ilişki geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, etik prensiplerini benimseyen yöneticiler, kurumsal atmosferin olumlu yönde şekillenmesini destekler ve bu durum, genel başarı düzeyini artıran bir etki yaratır (Bakioğlu & Akkaya, 2013; Beşkonaklı & Solaroğlu, 2007). Sezer (2018), araştırmasında öğretmenlerin bir okul yöneticisinden; motive edicilik, dürüstlük, kararlılık gibi değerlere sahip olmasını beklediklerini ifade etmiştir. Kazak & Çiner (2021), okul müdürlerinin olumlu bir örgüt atmosferi oluşturabilmek için okulun tüm paydaşları arasında uyum ve güveni yakalaması gerektiğini; önyargılara sahip bir okul müdürünün örgüt içinde umutsuzluk, güven kaybı, kaygı, örgütsel sessizlik ve sinizme neden olduklarını iddia etmişlerdir. Benzer şekilde Medford & Brown (2022), okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlara rağmen okul iklimi içindeki motivasyonu kaybetmemek adına iş birliği ve ahenk içinde çalışma koşullarını sağlaması gerektiğini, bir eğitim lideri olarak okul müdürünün farkındalıklara saygı duyarak tüm paydaşlara önyargısız yaklaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Literatürdeki çalışmalar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların kıyaslandığında genel anlamda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlere yöneltilen okul yöneticisinin hangi milli değerlere sahip olması gerektiğine ilişkin görüşler incelendiğinde öne çıkan değerlerin Türkçülük, milli tarih bilinci, iyi bir vatandaş olma şeklinde sıralandığı görülmüştür. Literatürde okul yöneticilerinin milli değerlerine yönelik doğrudan bir çalışma bulunmadığı için ‘*milli değerler ve eğitim*’, ‘*milli değerler ve öğretmenler*’ gibi başlıklarda çalışmalar incelenmiştir. Bakioğlu & Kurt (2009)’un çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenler vatanseverliğin ve milliyetçiliğin görev bilincine dayanması gerektiğini belirtmiş, gerçek vatanseverliğin ülkelerine hizmet etmeyi ve ülkelerini sevmeyi içerdiğini ifade etmişlerdir. Elban (2015), vatanseverliğin milli eğitimin temellerinden olduğunu, devletin temel esaslarından birinin kişinin devletle olan vatandaşlık bağı olduğunu ifade etmiştir. Vatanseverliğin yeni nesillere kazandırılması gereken bir değer olduğunu ve okulların bu anlamda en önemli örgütlerden olduğunu ileri sürmüştür. Kırıl (2023), çalışmasında öğrencilere; evrensel, manevi ve milli değerlerin öğretilmesi gerektiğini, okullardaki bayrak törenlerinin milli değerlerimizin kazandırılması ve İstiklal Marşı ile bayrağın önemini hatırlatılması konusunda önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ile literatürdeki çalışmaların sonuçları birlikte ele alındığında benzer sonuçlar içerdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer kavramına ilişkin “deneyimlerini bir konsept içerisinde” (Lakoff & Johnson, 1980) sunmak amacıyla katılımcılara “Değerler ... gibidir. Çünkü ...” şeklinde

yapılandırılmış metafor sorusu yöneltmiş ve bu temaya yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen benzetmelerin okyanus, yemek, rehber, oksijen, hava, sevgi gibi kavramlar öne çıkmıştır. Bu benzetmeler başta olmak üzere katılımcıların belirttiği metaforlar göz önüne alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin değerleri eşsiz, vazgeçilmez, kıymetli ve karmaşık olma gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Göçen, Bingöl, Arslan, Turhan, Kaya & Parlakyıldız (2019), araştırmalarında değerler ile ilgili olarak elde edilen metaforları ‘gıda, su, yemek’ gibi günlük yaşamdan varlıklar; ‘akarsu, su, yağmur, zaman’ gibi doğa olayları ve varlıkları; ‘aşk, sonsuzluk, şefkat’ gibi soyut kavramlarla ilişkilendirildiği tespit etmişlerdir. Demir Atalay & Fırat Durdukoca (2018), benzer bir çalışmada değerlerin ‘yol, rehber’ gibi yaşama yön veren varlıklar; ‘su, kural, yemek’ gibi yaşamsal ihtiyaçlar; ‘bayrak, marş’ gibi varoluş simgeleri ile ‘bağlılık, aşk, vicdan’ gibi soyut kavramlarla ilişkilendirildiğini belirlemişlerdir. Yazar, Özekinci & Lala (2017), ise çalışmalarında değer kavramının ‘su, hava, kalp’ gibi zaruri ihtiyaç; ‘ahlak, adalet, cesaret’ gibi evrensel öğeler; ‘kılavuz, fener’ gibi yaşama yön veren unsurlar ve ‘oksijen, su’ gibi zaruri ihtiyaçlar ile benzetildiğini, metaforların bu sınıflarda oluşturulduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin büyük oranda değer temelli yaratıcı liderlik özellikleri gösterdikleri; öğretmenlerin ağırlıklı olarak adaletin ve liyakatin sağlandığı, farklılıklara saygı duyulan, olumlu, dinamik, iş birliğine açık, iletişimin güçlü olduğu, motivasyonu arttıran, destekleyici, akademik başarı için çabanın sarf edildiği ve demokratik bir örgüt atmosferi sağlanmasına yönelik fikirler belirttikleri görülmüştür.

Araştırma çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Literatürde okul yöneticilerinin değer temelli liderlik özelliklerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunduğu için okul yöneticilerinin değer temelli liderlik özelliklerini detaylı inceleyen araştırmaların yapılmasının hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar bakımından faydalı olacağı düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70’i kesinlikle okul yöneticisi olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olmaması ve seçim kriterlerinin muallaklığı olabilir. Bu konuya yönelik yapılacak detaylı bir araştırma eğitim yönetimine ve literatüre önemli bir katkı sağlayabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlerin değer kavramı ile ilgili yüksek bir farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı, ÖBA Platformu ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından okullarda değer kavramı, değer temelli liderlik, değer temelli öğretim gibi alanlarda eğitimler verilebilir; konu ile ilgili yükseköğretim kurumlarında, bu alanda uzman olan akademisyenlerle iş birlikleri sağlanarak seminerler, hizmet içi eğitimler ya da yüksek lisans programları hazırlanabilir. Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin değer temelli liderlik anlayışlarını yönelik görüşlerini; örgütsel sessizlik, güç türleri, örgütsel sinizm, mobbing ya da tükenmişlik gibi durumların etkilediği sonucuna ulaşılması bağlamında bu değişkenlerin dahil edildiği çalışmalar yapılabilir. Araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda, okul yöneticilerinden en fazla dürüstlük, adalet, liyakat ve tutarlılık değerlerinin beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebeplerinin neler olabileceğinin incelendiği araştırmalar literatüre katkı sağlayabilir.

Yazar Katkı Beyanı:

Yüksek lisans tezinden üretildiği için her aşamada 1. Yazarın katkısı vardır. Tez danışmanı olan 2. yazarın da her aşamada danışmanlık bağlamında katkısı vardır.

5. KAYNAKÇA

- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A. & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 93, 10.21764/efd.82932.
- Bakıoğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. [A qualitative analysis of teachers' perceptions of democracy citizenship and patriotism]. *Marmara University Journal of Atatürk Education Faculty Educational Sciences/Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 13-39.
- Bakıoğlu, A., & Akkaya, R. (2013). Sosyal sorumluluk algılarının incelenmesi: Eğitim yöneticileri üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170), 1–15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barrett, R. (2006). *Building a values-driven organization: A whole system approach to cultural transformation*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Beşkonaklı, Ç., & Solaroğlu, M. (2007). Etik liderlik ve eğitim yöneticileri üzerine etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 149–170.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications
- Çalık, A., Çoban, O., & Özdemir, M. (2019). *Eğitim liderliğinde etik ve adalet algısı*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları. Erişim: <https://acikerisim.aku.edu.tr>
- Demir Atalay, T., & Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894-923. <https://doi.org/10.16916/aded.427142>
- Demir, N., & İnandı, Y. (2023). Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 57, 1-29. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1093082>.
- Doğan, H., & Yıldırım, N. (2022). The relationship between social justice leadership and school climate. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 174-195. doi: 10.52848/ijls.1146935

- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1302-1319. <https://doi.org/10.7884/teke.495>
- Ersoy, E. (2012). *Değer farklılaşmalarının sosyolojik boyutu (Malatya örneği)*, İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Göçen, G., Bingöl, T., Arslan, N., Turhan, N. Kaya, İ. & Parlakyıldız, B. (2019). Öğrencilerin "değer" kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Turkish Studies*. 14, 579-609. 10.29228/ 22630.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Gürses, İ. (2010). *Dindarlık ve kişilik*, Bursa: Emin Yayınları.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hauen, F., Kastberg, B., Denager, M., Hjertaker, E. & Hjertaker, K. (1999). *Værdier på jobbet (Values on the job, in Danish)*. Copenhagen: Peter Asschenfeldts nye Forlag A/S.
- Heathfield, S. (2018). Leadership values and workplace ethics. Available at: <https://www.thebalancecareers.com/leadership-values-and-workplace-ethics-1918615> adresinden 21.09.2023 tarihinde alıntılanmıştır.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2 ed.). Beverly Hills CA: Sage.
- Hughes, R., Ginnett, R. & Curphy, G. (1993). *Public health nutrition*, scholar.archive.org adresinden 15.08.2023 tarihinde alıntılanmıştır.
- Indrani, B. (2012). *Importance of value education in modern time*. Educ. India: J. Q. Refereed J. Dialogues Educ., 1-9.
- Kazak, E., & Çiner, S. (2021). Undesired behaviors of school principals and the effects of these behaviors on teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 300-328. <https://doi.org/10.17569/tojq.846037>
- Kıral, B., (2023). Comparison of principals' discourses, behaviors, and practices towards the students in terms of values education: Turkey and the US sample. *International e-Journal of Educational Studies*, 7 (15), 555-567. <https://doi.org/10.31458/iejes.1311914>
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.

- Kouzes J. & Posner B. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002 p23–29.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- MEB. (2013). *Mill  EĞitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Y netmeliĖi* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf: p.24) adresinden 23.09.2023 tarihinde alıntılanmıştır.
- Medford, J. A., & Brown, T. (2022). Newly appointed principals' challenges in learning and adjusting to school culture. *Heliyon*, 8(9).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage
- N stase, M. (2010). Developing a strategic leadership approach within the organizations. *Revista de Management Comparat Interna ional*, 11(3), 454-460.
- Neto, L. M. & Marujo, H. A. (2013). Positive community psychology and positive community development: Research and intervention as transformative-appreciative actions. H. A. Marujo & L. M. Neto (Ed.). *Positive Nations and communities, cross-cultural advancements in positive psychology* (s. 209-230). *Springer*. doi:10.1007/978-94-007-6869-7_1 adresinden 23.09.2023 tarihinde alıntılanmıştır.
- Oppenheim-Weller, S. Roccas, S. & Kurman, J. (2018). Subjective value fulfillment: A new way to study personal values and their consequences. *J. Res. Personal.* 76, 38–49.
- O'Toole, J. (2008). Notes towards a definition of values-based leadership. *The Journal of Values-based Leadership*, 1, 10.
- Oyer, B. (2015). Teacher perceptions of principals' confidence, humility, and effectiveness: Implications for educational leadership. *Journal of School Leadership.* 25, 684-719. 10.1177/105268461502500405.
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış g r şme soruları: Soru form ve t rleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu  niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22( zel Sayı 2), 161-182. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Reese, S. R. (2017). *Leadership core values and beliefs are keys to greatness*. *Center for Management and Organization Effectiveness*. Available at: <https://cmoe.com/blog/great-leaders-have-specific-beliefs-andcore-values/> adresinden 29.09.2023 tarihinde alıntılanmıştır.

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- 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). New York: Academic Press: 1-65.
- Seewann L. & Verwiebe R. (2020). How do people interpret the value concept? Development and evaluation of the value conceptualisation scale using a mixed method approach. *Journal of Beliefs and Values*, 41(4) 419-432, DOI: [10.1080/13617672.2019.1707748](https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1707748)
- Sezer, Ş. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 715-723.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. NJ: Princeton University Press, 41 William St., Princeton, NJ 08540.
- Titov, E., Virovere, A., Meel, M., & Kuimet, K. (2013). Estonian managerial values in value systems in ensuring sustainability of organisations. *Journal of Management and Change*, 30/31(1–2), 66–81.
- 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.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı: 1999-2018).
- Yirci, R. & Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598.
- Vally, G. & Daud, K. (2015). The implementation of school based management policy: An exploration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 172. 693-700. 10.1016/j.sbspro.2015.01.421.
- Wardekker, W. (2004) Moral education and the construction of meaning. *Educational Review*, 56 (2), 183 – 192.
- 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.

Çevrim içi Videolar, İzleyenlerin Konuşma Becerilerini Etkiler mi? Öğretmen, Öğrenci ve Farklı Meslek Çalışanlarının Görüşleri*

Rukiye YÜKSELAY¹ , Gülgün BANGİR-ALPAN² 

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, rukiyegecengenc@gmail.com, ORCID ID:0009-0008-5092-2712
²(Sorumlu yazar) Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, bangir@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4652-7652

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 01.11.2024	Bu çalışmada öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanlarının görüşleri ile çevrim içi videoları izleyenlerin konuşma becerisi üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırma türü olarak nitel araştırma yöntemi; araştırma deseni olarak da olgubilim tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, Ankara’da yaşayan 47 farklı meslek çalışanına ve Hakkari Yüksekova’da yaşayan 25 öğretmen, 13 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcıları belirlemede seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ve diğer paydaşlar için ise meslekleri bakımından maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; videoların diksiyonu düzeltme, kelime dağarcığını geliştirme, yabancı dil öğrenme, akıcı konuşma, İstanbul ağızını öğrenme, jest ve mimiklerde ölçülü olma, yaratıcı özgün konuşmaları model alma vb özellikler katılımcıların konuşma becerilerine yansıyan olumlu özelliklerdir. Katılımcılara göre videoların çocukların konuşmasına olumsuz yansıması ise; özensiz ve kaba konuşma, dil gelişiminde gerileme, küfürlü konuşma, argo sözcük öğrenme, yanlış telaffuz, yabancı sözcüklerle konuşma ve mahalli ağız ile konuşmadır.
Kabul Tarihi: 27.03.2025	
© UEAD 2025 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Çevrim içi videolar, konuşma becerisi, paydaş, öğrenci, öğretmen.

Do Online Videos Affect Viewers’ Speaking Skills? Perspectives of Teachers, Students, and From Different Professions

Article Information	ABSTRACT
Received: 1 November 2024	This study examines the reflections of online videos on the speaking skills of teachers, students, and from different professions. A qualitative research method was adopted, and a phenomenological design was used. The semi-structured interview form, which served as the data collection tool, was applied to 47 professionals in Ankara, 25 teachers, and 13 students in Yüksekova, Hakkari. The sampling method used was non-random purposeful sampling, with "convenience sampling" applied for accessibility and maximum variation sampling for other stakeholders. The data were analyzed through content analysis. According to the findings, positive reflections of videos on speaking skills include improving diction, expanding vocabulary, learning a foreign language, speaking fluently, adopting the standard Istanbul dialect, using appropriate gestures and facial expressions, and modeling creative speech. On the other hand, negative impacts on children's speaking include careless or rude language, regression in language development, the use of slang, incorrect pronunciation, and adopting regional dialects..
Accepted: 27 March 2025	
© UEAD 2025 All rights reserved.	

Keywords: Online videos, speaking skills, stakeholder, student, teacher.

DOI: 10.32960/uead.1577963

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Yüksel, R. & Bangir-Alpan, G. (2025). Çevrim içi videolar, izleyenlerin konuşma becerilerini etkiler mi? Öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanlarının görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 62-78.

Citation Information: Yüksel, R. & Bangir-Alpan, G. (2025). Do online videos affect viewers’ speaking skills? Perspectives of teachers, students, and from different professions. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 62-78.

* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, “Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi I”’de özet bildirisi olarak sunulmuştur. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu’nun 26.01.2021 tarihli 133 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

İnsanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini konuşup söz ile anlatarak dile getirirler ve başkaları ile paylaşırlar. Konuşma bir insanın kişiliğinin, karakterinin, kültürünün ve eğitiminin açık bir göstergesidir. “Sorma kişinin aslını, sohbetinden belli eder.” atasözü konuyu özetlemektedir (Ertürk, 2016, s.13). Konuşma becerisi; okuma, yazma, dinleme ve düşünme becerisi ile yakından ilişkilidir. Etkili konuşmak bir yetenek olduğu kadar, çalışılarak edinilebilecek bir beceridir (Temizyürek vd., 2017). Bu nedenle dil eğitiminde önemli bir yeri vardır. Dinleme, yazma ve okumadan oluşan diğer dil becerileri gibi konuşma eğitimi de uzmanlar tarafından derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında açıklanmakta (Harley, 2014), zihindeki düşüncenin dil aracılığıyla algılanabilir yapıya dönüşmesinin önemi vurgulanmaktadır. Başka bir deyişle derin yapı konuşmacının zihninde anlamı tam olan bir yapıdır, yüzey yapı ise konuşulan veya yazılan cümledir. İletişimde yanlış anlaşılmayı en aza indirmek için derin ve yüzey yapıyı öğrenmek önemlidir. Bu bağlamda; derin yapının yüzeye çıkmasını kolaylaştıran boğumlama, bürün olgusu, beden dili, kelime hazinesi ve akıcılık gibi unsurların konuşma eğitiminde etkili olduğundan söz edilmektedir (Onan, 2015).

Boğumlama, konuşma organlarının boğazdan çıkan sese biçim vermek için sistematik olarak birlikte hareket etmesidir (Şenbay, 2006; Temizyürek vd., 2017) veya seslerin uygun yerden uygun zamanlama ile çıkarılmasıdır (Akım, 2015). Boğumlama; derin yapıdaki anlamı, yüzey yapıda ortaya çıkaran ses kodları ile ilişkilidir. Yüzey yapıda ses kodlarıyla ifade edilen anlamın anlaşılır olması, boğumlamanın yerinde ve uygun olarak gerçekleşmesi demektir (Onan, 2015). Dilin müziği (Börekçi, 2005) olarak da anılan bürün olgusu, vurgu, süre, ritim, durak, ezgi ve ton kavramlarının genel adıdır (Ergenç & Uzun 2020). Bürün olguları, dilin bükümlülük özelliğinin bir sonucudur (Onan, 2015). Konuşmada vurgu, boşluklar ya da duraklamalar yanında bir sözcük birimini diğerinden ayırma, bir heceyi daha baskılı söyleme ve doğru anlatımı arama, alıcıyı denetleme gibi nedenlerden dolayı da yapılabilir (Kokmaz, 1992; Sis & Ateş 2018; Ülper, 2023). Tonlama, ses tonunu alçaltıp yükseltme ile konuşmayı anlamlı kılar, kişinin sözcüklere, cümlelere katacağı duygusal değere göre değişiklik gösterebilir (Börekçi, 2005). Anlamlı tonlama, ortaya bir ezgi çıkarabilir. Konuşmaya işitsel bir ahenk katar. Görsel bütünlük ve görsel ahenk için ise konuşma esnasında anlatılanları destekleyici jest ve mimiklerin kullanılması, oturuş-duruş biçimi gibi beden dilinin etkili kullanımı önemlidir. Kelime hazinesi, derin yapıdaki anlamın yüzeye çıkmasında oldukça etkilidir. Konuşmacının kelime hazinesinin zenginliği toplumsal ve evrensel kültüre katkı sağlamakla birlikte (Temizyürek vd., 2017) konuşmanın yüzey yapısı olan akıcı konuşmayı da beraberinde getirir. Tüm bunlara bakıldığında, konuşma eğitiminde bireyin derin ve yüzey yapıyı öğrenebilmesi için zengin bir eğitim çevresinde bulunmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin gelişiminde konuşma eğitimi programı ile karşılaşmaları çoğunlukla örgün ve yaygın eğitim yoluyla olmaktadır. Örgün eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı’nın [MEB]Türkçe Eğitim Programlarına (2019, 2024), Yaygın eğitimde ise MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün Anadilde İletişim Kurs Programına (2017) bakıldığında etkili konuşmayı oluşturan unsurlara yer verildiği görülmektedir. Eğitim ailede başlar, okulda devam eder, ancak teknolojinin hızla geliştiği bu çağda dijital ortamın da eğitime etkileri kaçınılmazdır. Duruma anadilde konuşma eğitimi açısından bakıldığında televizyon ve sosyal medya araçlarının aile, okul ve arkadaş kadar etkili olacağı düşünülmektedir. Sosyal medya araçları içinde yer alan çevrim içi videolar bireylerin yoğun olarak maruz kaldıkları ve konuşma içeriği yoğun ortamlardır. Zaman içerisinde bu videoların izleyicinin konuşmasına olumlu veya olumsuz yansıtacağı,

özellikle popüler videoların etkisinin daha yüksek olacağı varsayılmaktadır. Araştırmalara göre popüler videolarda izleyen gözüyle ilk dikkat çeken özellikler arasında kişilerin giyim ve konuşmaları (Ulu-Aslan & Baş, 2023), jest ve mimikleri ile empatik anlatım tarzları (Scolari & Fraticelli, 2017) yer almaktadır. Eğitsel videolar için de durum farklı değildir. Öğrenciler eğitsel videolarda konuyu anlatan kişinin diksiyonunun düzgün olmasını, içten bir şekilde anlatmasını, akıcı bir dille konuşmasını istemektedir (Balaban vd., 2018). Türkçe öğretmenleri YouTube videoları, TEDx Konferansları gibi ortamlarda konuşan kişilerin hitabetinin güçlü olduğunu, Türkçeyi etkili kullandıklarını, öğrencilere hazırlıklı konuşma yapma ve topluluk önünde konuşma becerisi kazandırma yönünde örnek oluşturabileceğini ifade etmişlerdir (Uçgun, 2007; Yavaş, 2023). Diğer yandan çok fazla küfür ve argo kelime içeren videolar da çocuklar tarafından izlenmektedir (Arslan & Taydaş, 2024; İlhan & Aydoğdu, 2019; Kahveci, 2021; Özdel, 2019; Karakuş vd., 2020; Ugur, Gökler & Mollahaliloğlu, 2024; Westenberg, 2016). Bu tür dilin kullanımını normalleştirilerek olumsuz örnek oluşturma olasılığı eğitim ve kültür açısından istenmeyen bir etkidir. Çocuk ve gençler dışında yetişkinlerin de sosyal medya aracı olarak çevrim içi videolardan yaşam boyu öğrenme ve serbest zaman değerlendirme anlamında yararlandıkları, bu konuda çalışmalar yapıldığı bilinmektedir (Atik & Ata, 2018; Keskin & Saygılı, 2017; Kılıç, 2020; Lee & Lehto, 2013).

Bu çalışmada yaygın olarak izlenen çevrimiçi videoların izleyenlerin konuşma becerilerine etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmen, öğrenci ve eğitimde diğer paydaş olan farklı meslek çalışanı olan yetişkinlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmalara bakıldığında videoların ya da sosyal medya araçlarının izleyicilerin Türkçe konuşma becerisine etkileri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Gün, 2015; Yavaş, 2023). Konuya benzer araştırmalar ise videolardaki konuşmalar analiz edilerek (Kahveci, 2021; Karakuş vd., 2020; Uğur vd., 2024) veya sadece öğretmen ve öğrenci görüşleri (Gün, 2015; Yavaş, 2023) alınarak yapılan çalışmalardır. Bu çalışmada eğitimde diğer paydaş olarak farklı meslek çalışanlarının konuyla ilgili görüşlerinin alınmasının çalışmaya özgünlük katacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarının video içerik üreticilerine, eğitimcilere, ebeveynlere ve gelecek araştırmalara katkıda bulunacağı umulmaktadır. Bu çalışmada şu alt sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. 1.En çok izlenen konuşma ağırlıklı internet videolarının özellikleri nelerdir? 2.Videolardaki konuşmaların çocuklar ve yetişkinlerin konuşma becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Çevrim içi videoların konuşma becerisi üzerine etkilerini öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanlarının görüşleri ile derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Araştırma türü olarak nitel araştırma yöntemi; olay ve olguların kendi derinliği ve zenginliği içinde betimlenebilmesi için de araştırma deseni olarak olgubilim tercih edilmiştir. Nitel yöntemin kullanıldığı betimsel araştırmada amaç, bireylerin bir olay ya da olguyla ilgili düşüncelerinin doğrudan yalın haliyle tanımlanarak betimlemesini yapmaktır (Merriam & Tisdell, 2015; Willis vd., 2016).

2.1. Araştırma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi olan ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler için salgın (Covid 19) koşulları gereği seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” (araştırmacılar tarafından birinin Türkçe Öğretmeni olması aynı alandan olan meslektaşlarına ve Hakkâri Yüksekova’da görev yaptığı okuldaki öğrencilerine ulaşmasını kolaylaştırmıştır), diğer paydaşlar için ise meslekleri bakımından maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir bu verilerin çoğu Covid 19 salgınından önce toplanmıştır.

Katılımcılar Ankara ilinde bulunmaktadır. Veriler Türkçe öğretmeni olan araştırmacının henüz öğretmenliğe başlamadığı dönemde toplanmıştır. Ev hanımı, vergi müfettişi, vergi uzmanı, doktor, hemşire, mühendis, akademisyen, avukat, memur, iç mimar, işçi gibi farklı meslek çalışanları temel alınmıştır. Maksimum çeşitleme örnekleme, araştırmacının bazı özelliklere göre değişen birey veya durumları örneklem grubuna dâhil eden bir amaçlı örnekleme stratejisidir (Creswell, 2020). Bu çalışmada öğretmen ve öğrenci dışında diğer paydaşlar olarak farklı meslek çalışanları arasından maksimum çeşitlilik aranmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen (Tablo 1), öğrenci (Tablo2) ve diğer paydaşlar (Tablo3) ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	f	Toplam
Cinsiyet	Kadın	18	25
	Erkek	7	
Mesleki kıdem	1-5 yıl	22	25
	6-20 yıl	3	
İnternet kullanma	11-15 yıl	23	25
	16-20 yıl	2	
Öğretmenlerin branşları	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	25
	Fen bilgisi	2	
	İngilizce	2	
	Matematik	2	
	Okul Öncesi Eğitimi	2	
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3	
	Sosyal Bilgiler ve Tarih	2	
	Türkçe	10	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı 25 öğretmenden 18'i kadın, 7'si erkektir. 22 kişinin mesleki kıdemi 1-5 yıl, 2 kişinin ise 6-20 yıl aralığındadır. İnterneti 23 kişi 11-15 yıl, 2 kişi ise 16-20 yıldır kullanmaktadır. Öğretmenlerin branşlarının dağılımı ise; Türkçe öğretmenliği 10, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık 3, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik, Okul öncesi Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Tarih 2'şer kişidir.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	f	Toplam
Cinsiyet	Kadın	2	13
	Erkek	11	
Yaş/okul kademe	11-14 Yaş (Ortaokul)	7	13
	15-17 Yaş (Lise)	6	
İnternet kullanma	5-10 yıl	9	13
	11-15 yıl	4	
Sınıf Seviyesi	8. sınıf	6	13
	9. sınıf	2	
	10.sınıf	2	
	11.sınıf	1	
	12. sınıf	2	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı 13 öğrenciden 2'si kadın, 11'i erkektir. 7'si 11-14 yaşlarında ve ortaokul öğrencisidir. 6'sı 15-17 yaşlarında lise öğrencisidir. İnterneti 9 kişi 5-10 yıl, 4 kişi ise 11-15 yıldır kullanmaktadır. Sınıf seviyelerinin dağılımında ise; 8. sınıflardan 6 kişi, 9., 10., ve 12. sınıflardan 2'şer kişi, 11. sınıflardan ise 1 kişi bulunmaktadır.

Tablo 3. Farklı Meslek Çalışanlarının Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	f	Toplam
Cinsiyet	Kadın	22	47
	Erkek	25	
Yaş aralığı	20-25	18	47
	26-30	9	
	31-40	16	
	41-50	2	
	50 ve üzeri	2	
İnternet kullanma	11-15 yıl	38	47
	16-20 yıl	3	
	21 ve üzeri	6	
Eğitim düzeyi	Doktora	2	47
	Yüksek Lisans	6	
	Lisans	36	
	Ön Lisans	1	
	Lise	2	
Meslekler	Mühendis	12	47
	Avukat	2	
	Vergi Müfettişi	3	
	Memur	2	
	Müziyen	2	
	Okul idarecisi	2	
	Diyetisyen	1	
	Editör	1	
	Ev hanımı	1	
	Gazeteci	1	
	Gelir uzmanı	1	
	İç mimar	1	
	İstatistikçi	1	
	İşletmeci	1	
	Kamu yöneticisi	1	
	Bilgisayar teknikeri	1	
	Muhasebeci	1	
	Akademisyen	1	
	Çocuk bakıcısı	1	
	Danışman	1	
	Pastane çalışanı	1	
	Psikolog	1	
	Sigorta uzmanı	1	
	Tiyatro oyuncusu	1	
Mesleki kıdem	1-5 yıl	25	47
	6-10 yıl	12	
	11-15 yıl	5	
	16-20 yıl	2	
	21 ve üzeri	3	

Tablo 3 incelendiğinde farklı meslek çalışanlarından oluşan diğer paydaşların 22'si kadın, 25'i erkektir. 25 kişinin mesleki kıdemi 1-5 yıl, 22 kişinin 6-20 yıl, 5 kişinin 11-15 yıl, 2 kişinin 16-20 yıl, 3 kişi ise 21 ve üzeri yıl aralığındadır. İnterneti 38 kişi 11-15 yıl, 3 kişi 16-20 yıl, 6 kişi ise 21 ve üzeri yıl aralığında kullanmaktadır. Diğer paydaşların meslek dağılımı ise; Mühendis 12, Vergi Müfettişi 3, Memur, Müziyen, Okul idarecisi 2'şer kişi, tabloda görülen 18 diğer meslek çalışanı ise 1'er kişidir. Eğitim düzeylerine bakıldığında 36 kişi lisans, 6 kişi yüksek lisans, 2 kişi doktora, 2 kişi lise, 1 kişi ise ön lisans mezunudur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; yanıtlayıcının kısmen düzeltme, düzenleme hakkının olduğu ve sorgulayan ile yanıtlayanın bazı soruları yeniden düzenleyebildiği bir tekniktir. (Sönmez, 2018) Öğretmen öğrenci ve diğer paydaşlar için ayrı ayrı hazırlanan görüşme formu geçerlik ve güvenilirlik bakımından Türkçe Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Teknolojisi alanından olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda yer alan belli başlı sorular şöyledir: İnternette ne tür videoları, niçin izliyorsunuz? Çevrenizde gözlemlediğiniz çocuklar, öğrenciler internette ne tür videoları niçin izliyorlar? Videolardaki konuşmaların özelliklerini değerlendirir misiniz? Videolardaki konuşmaların size ve çocuklara etkileri nasıldır? Bu sorular yöneltilen katılımcıya göre ayrı ayrı biçimlendirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan çalışmayla ilgili gerekli yasal izin alınmıştır. Görüşmelere başlamadan katılımcılara kişisel bilgilerinin ve görüşlerinin gizliliği konusunda etik ilkelerle ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Veriler çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanı olan diğer paydaşlardan yüz yüze ya da hem salgın koşulları nedeniyle çevrim içi ortamda toplanmıştır. Birebir yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüş, gerektiği yerlerde sonda sorularıyla görüşmenin şekillenmesi ve derinlemesine yapılması sağlanmıştır. Görüşme esnasında izin veren katılımcıların ses kaydının yanı sıra, kişilerin konuşmaları, jest ve mimikleri de dikkate alınarak not tutulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ses kaydı alınmış görüşmeler yazılı metne dönüştürülerek araştırmacı notları ile karşılaştırılmıştır. Görüşler iki kodlayıcı tarafından satır satır okunarak içerik kodları oluşturulmuştur. Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlamalarda araştırmanın soruları ile olan iç ve dış tutarlılığa dikkat edilmiştir. Kodlamalar karşılaştırılarak “Güvenirlilik= Görüş Birliği / Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği x 100” formülüyle (Miles & Hubermann, 1994) görüş birliği yüzdesi 0,83 olarak hesaplanmıştır. Oluşturulan temalar baz alınarak tablolara dönüştürülmüş, içerik kod sıklığı sayısal olarak verilmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır. Bulgular alıntı örnekleri ile zenginleştirilerek anlamlı bir gruplandırma ve akış içinde sunulmuştur. Alıntılarda katılımcılar, öğretmenler “Ö1,Ö2, Ö3,...”, öğrenciler “Öğ1, Öğ2, Öğ3,...” diğer paydaşlar ise “DP1, DP2, DP3,..”. olarak kodlanmıştır. Alıntılarının sonunda katılımcı kodlarının yanına alıntı ile ilgili tema kodları da verilmiştir.

Araştırma bulgularının katılımcı görüşlerine ilişkin alıntılarla desteklenmesi, örneklem çeşitliliği, yöntemin ayrıntılı açıklanması, uzman görüşlerinden yararlanma, araştırmacıların birinin alan Türkçe öğretmenliği mezunu ve Eğitim Teknolojisi programından yüksek lisans mezunu olması araştırmanın yüksek lisans mezunu olması araştırmanın geçerliğinin sağlanması yönündeki çabalara örnek olarak gösterilebilir. Güvenirlilik ile ilgili yapılanlar ise verilerin analiz aşamalarının detaylı olarak açıklanmış olmasıdır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılardan elde edilen bulgular temalar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde sırasıyla yorumlanmıştır.

3.1. En Çok İzlenen Video Türleri ve Konuşmaların Özellikleri

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanlarının çevrim içi videolar içinde en çok izledikleri türler tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 4. *En Çok İzlenen Video Türleri*

Tema	Kod	Ö (n=25)	Öğ (n=13)	DP(n=47)
Kültür-sanat- eğitim	Sinema filmi/Tiyatro	18	7	40
	Haber/siyaset	20	4	36
	Belgesel	12	3	32
	Yemek tarifi	17	8	26
	Öz bakım	16	2	24
	Ders anlatım	9	13	15
	Mesleki gelişim	7	-	16
	Kişisel gelişim	5	3	14
	Tartışma programı	5	-	8
	Röportaj	4	-	8
	Konferans	1	-	6
	Aile ve çocuk gelişimi	3	-	5
	Seyahat	1	-	5
	Kamu spotu	1	-	1
Eğlence-diğer	Dizi film	16	10	41
	Komik sahneler	13	6	39
	Müzik klipleri	21	7	31
	Youtuber videoları	7	2	22
	Oyun stratejileri videoları	8	8	21
	Reklam ve tanıtım videoları	3	1	11
	Sosyal medya kısa videoları	6	1	11
	Spor videoları	2	-	9
	Çizgi film /Animasyon	2	1	6
	Arşiv/Nostalji videoları	8	-	2
	Yarışma programı videoları	1	-	2
	Magazin videoları	2	-	1

Tablo 4'e bakıldığında katılımcıların söylemlerine göre, Kültür-Sanat-Eğitim temasının altında; sinema filmi/tiyatro(f=65), haber/siyaset(f=60), belgesel(f=47), yemek tarifi (f=51), öz bakım(f=42), ders anlatım (f=37), mesleki gelişim (f=23), kişisel gelişim (f=22), tartışma programı (f=13), röportaj(f=12), konferans (f=7), aile ve çocuk gelişimi (f=8), seyahat (f=6) ve kamu spotu (f=2) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Eğlence-Diğer temasında ise; dizi film(f=67), komik sahneler(f=58), müzik klipleri(f=65), youtuber videoları (f=49), oyun stratejileri videoları (f=37), reklam ve tanıtım videoları (f=15), sosyal medya kısa videoları (f=20), spor videoları(f=11), çizgi film/animasyon videoları (f=9), arşiv/nostalji videoları(f=10), yarışma programı(f=3), ve magazin videoları(f=3), kodlar yer almaktadır. Tablo 4'de katılımcı görüşlerine göre izlenen videolardaki konuşmaların özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 5. İzlenen Videolardaki Konuşmaların Özellikleri

Tema	Kod	Ö (n=25)	Öğ (n=13)	DP(n=47)
Olumlu özellikler	Konu hakimiyeti	21	3	31
	Düzgün diksiyon	22	5	10
	Duygulu/empatik konuşma	7	-	10
	Dinamik, dikkat çekici konuşma	9	3	8
	Mizaha yer verme	3	2	9
	Heyecanlandırma/motive etme	5	-	7
	Akıcı/bütünlük içinde konuşma	3	1	6
	Jest ve mimikleri yerinde kullanma	4	1	6
	Görsel ve müzikle destekleme	5	-	6
	Açık/anlaşılır konuşma	3	2	4
	İstanbul ağız ile konuşma	2	3	4
	Kısa ve öz konuşma	-	-	3
	Eleştirel konuşma	2	-	1
	Kamu spotu	1	-	1
Olumsuz özellikler	Yabancı sözcük kullanma	14	3	14
	Ukalalık/bilgiçlik yapma	7	1	17
	Tekrara düşme/uzatma	5	-	16
	Gevezelik yapma	3	3	12
	Bozuk diksiyon	1	-	8
	Düşünmeden saygısızca, kaba konuşma	8	-	7
	Sloganvari/empoze edici konuşma	2	1	7
	Argo/küfürülü konuşma	5	4	6
	Parazit sesler çıkarma*	3	1	3
	Mahalli ağız ile konuşma	6	1	2
	Dedikodu yapma	5	-	5
	Abartılı yapmacık konuşma	1	1	2
	İronik/alaycı /yargılayıcı konuşma	4	-	-

* Parazit sesler: Konuşurken kelimeler arasına giren “uu”, “eeee”, “humm”, “yani” gibi istenmeyen sesler ve kelimeler parazit sesler olarak adlandırılmaktadır

Katılımcılar izledikleri videolardaki konuşmaları betimlemeye çalışmışlardır. Bu betimlemeler Tablo 5’te kodlanarak olumlu ve olumsuz özellikler temaları ile gruplandırılmıştır. Olumlu özellikler temasında yer alan kodlar şöyledir: Konu hakimiyeti (f=54), düzgün diksiyon (f=37), duygulu/empatik konuşma (f=17), dinamik/dikkat çekici konuşma (f=20), mizaha yer verme(f=14), heyecanlandırma/motive etme(f=32), akıcı/ bütünlük içinde konuşma(f=10), jest ve mimikleri yerinde kullanma(f=11), görsel ve müzikle destekleme(f=11), açık / anlaşılır konuşma (f=9), İstanbul ağız ile konuşma(f=9), kısa ve öz konuşma(f=3), eleştirel konuşma (f=3). Olumsuz özellikler temasında yer alan kodlar ise şöyledir: Yabancı sözcük kullanma(f=31), ukalalık/bilgiçlik yapma (f=25), tekrara düşme/uzatma (f=21), gevezelik yapma(f=18), bozuk diksiyon (f=9), düşünmeden saygısızca kaba konuşma(f=14), sloganvari/empoze edici konuşma(f=10), argo/küfürülü konuşma(f=15), parazit sesler çıkarma(f=7), mahalli ağız ile konuşma(f=9), dedikodu yapma(f=10), abartılı yapmacık konuşma(f=4), ironik/alaycı/yargılayıcı konuşma(f=4).

İzlenen videolardaki konuşmaların olumlu özelliklerine ilişkin görüş örnekleri: “Ahlaki ilkeler doğuştan mı geliyor? adlı 3-6 aylık bebekler ile yapılan bir deneyi izlemiştim, deneyi açıklayan araştırmacı konusuna oldukça hakimdi...” (Ö1, konu hakimiyeti). “Mesleğim nedeniyle ilgi duyduğum Finlandiya, Güney Kore, Kuzey Kore eğitim şekillerinden bahseden bilgilendirici bir videodaki spikerin diksiyonu düzgündü, açık ve anlaşılır konuşuyordu...”(Ö24, düzgün diksiyon, Ö24 açık anlaşılır konuşma). “Bir kadın olan A.T. başına gelen kötü, üzücü olayları anlatırken su akar gibi dinletiyordu, jest ve mimikleri çok

dikkat çekiciydi... (Öğ1, jest ve mimikleri yerinde kullanma; Öğ1, akıcı bütünlük içinde konuşma). “Afrika’da çocukların çalıştırılması konulu bir belgeseli dikkatle izlemiştim. Anlatıcı dinamik ve akıcı konuşuyordu...” (DP 6, dinamik, dikkat çekici konuşma; DP 6, akıcı/bütünlük içinde konuşma). “Mizah deyince internetten izlediğim ‘7 Numara’ ve ‘Yeditepe İstanbul’ dizilerinde kullanılan mizahın kalitesi aklıma geliyor...” (DP 9, mizaha yer verme).

İzlenen videolardaki konuşmaların olumsuz özelliklerine ilişkin görüş örnekleri: “Bir youtuber’ın ‘Merhaba sevgili heeekerkeeeesss’ diye videoya başlaması hoş değil...” (Ö11, abartılı yapmacık konuşma,). “... Yabancı kelimelere bolca yer verildiği ve dilin kurallarına uygun içerikler oluşturulmadığı sürece bu videolar, internet çöplüğünün birer parçası olmaktan öteye geçemeyecektir...” (Ö25, yabancı sözcük kullanma). “... En küçük örneği ‘bay bay’. Bu İngilizce bir kalıptır ve ‘görüşmek üzere’ ‘Kendine iyi bak’ vb. sözcüklerimiz varken neden ‘bay bay’?(Öğ10, yabancı sözcük kullanma). “... Örneğin geçtiğimiz günlerde bir Türkiye güzelinin videosu internet ortamına düştü. Kendisi İngiltere’de yetişmiş ve bu sebeple cümlelerinde bir kısım İngilizce kelimeler kullanıyor. Öğle yemeğine “lunch”, birden aşırı yemek yemeye “bing eating”, abur cubur/kötü yemeklere “junk food” diyor. Bunu izleyen, bunu gören gençler ve çocuklar bu şekilde konuşmanın “cool” olduğunu, kendilerini daha havalı ve popüler yaptığını düşünüyorlar...” (DP39, yabancı sözcük kullanma, abartılı yapmacık konuşma). “Bir röportajda bir akademisyen konuşurken hemen hemen her kelimesinin arasına bir “uu”, koyuyor, dinlerken kopuyorsunuz. Bir başka genç konuşmacıdan da ‘eee yani’ gibi sesleri sıklıkla duyuyorsunuz.”(Ö5, parazit sesler çıkarma). “Bir siyaset insanı tartışma programında egosu yüksek bir biçimde o kadar seyirci önünde moderatöre karşı son derece ukala ve kendiniz bilmez bir biçimde ses tonunu yükselterek saygısızca konuşabiliyor...” (DP18, ukalalık/bilgiçlik yapma, düşünmeden saygısızca kaba konuşma).

3.2.Videolardaki Konuşmaların Katılımcılara ve Çocuklara Etkileri

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanlarının izledikleri çevrim içi videolardaki konuşmaların kendilerine olan etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 Videolardaki Konuşmaların Katılımcıya Etkileri

Tema	Kod	Ö (n=25)	Öğ (n=13)	DP (n=47)
Olumlu yansıma	Kendini iyi ifade etme	20	1	14
	Diksiyonu düzeltme	12	1	6
	Kelime dağarcığını geliştirme	5	3	18
	Yabancı dil öğrenme	7	8	9
	Anlaşılır akıcı konuşma	6	2	6
	Belgelere dayalı konuşma	-	-	3
	Doğru kelime seçme	2	-	1
	İstanbul ağzını öğrenme	2	-	4
	Jest mimiklerde ölçülü olma	2	-	-
	Yaratıcı özgün konuşmaları model alma	3	-	9
Olumsuz yansıma	Mahalli ağız ile konuşmaya başlama	9	1	17
	Yabancı sözcüklerle konuşma	9	2	12
	Argo sözcüklerle konuşma	8	3	15
	Telaffuz (boğumlama) hataları yapma	4	3	10
	Kelime dağarcığının azalması	6	-	8
	Küfürlü konuşma	9	3	6
	Aksanı bozma	5	-	-

Çok hızlı ya da yavaş konuşma	6	1	5
Parazit seslerle konuşma*	5	-	4
Diksiyonun bozulması	1	-	5
Yanlış kelime seçimi	4	-	5

* Konuşurken kelimeler arasına giren “ııı”, “eeee”, “hmm”, “yani” gibi istenmeyen sesler ve kelimeler parazit sesler olarak adlandırılmaktadır.

Katılımcılar Tablo 6’da katılımcıların izledikleri videolardaki konuşmaların kendilerine etkilerine ilişkin betimlemelerden çıkarılan tema ve kodlar yer almaktadır. Temalar “olumlu ve olumsuz yansımalar” olarak gruplandırılmıştır. Olumlu yansımalar temasında yer alan kodlar şöyledir: Diksiyonu düzeltme, kelime dağarcığını geliştirme, yabancı dil öğrenme, anlaşılır/akıcı konuşma, belgelere dayalı konuşma, doğru kelime seçme, İstanbul ağzını öğrenme, jest ve mimiklerde ölçülü olma, yaratıcı özgün konuşmaları model alma. Olumsuz yansımalar temasında yer alan kodlar ise şöyledir: Mahalli ağız ile konuşmaya başlama, yabancı sözcüklerle konuşma, argo sözcüklerle konuşma, telaffuz (boğumlama) hataları yapma, kelime dağarcığının azalması, küfürlü konuşma, aksanı bozma, çok hızlı ya da yavaş konuşma, parazit seslerle konuşma, diksiyonun bozulması, yanlış kelime seçimi.

İzlenen videolardaki konuşmaların katılımcılara olumlu etkilerine ilişkin görüş örnekleri: “*Türkçe dersi için destan konusunu işleyecektim. Tonguç Akademi’den ve TRT’nin eski bir çizgi filminden destanlarda geçen kelimelerin doğru kullanılışını öğrendim. Böylelikle kelime dağarcığım da genişledi, ifadelerim güçlendi.*” (Ö2, kelime dağarcığını geliştirme, doğru kelimeleri seçme, kendini iyi ifade etme). “*...Mesela artık çok kolay çözülebilir bir insanım yerine, basit bir insanım diyorum. Psikoloji temalı bir söyleşiden etkilendim...*” (Ö13, anlaşılır akıcı konuşma). “*...bazı videolar ile ifadelerimi düzeltilebildim. Örneğin, Tirip atmak değil, tavır almak, tavır takınmak. Şok olmak değil, şoke olmak gibi...*” (Ö24, kendini iyi ifade etme). “*Arapça ve İngilizce öğrenmek için internet videolarından çok fazla yararlandım...*” (Öğ 7, Yabancı dil öğrenme). “*Evet ifade yeteneğimi artırdı, çünkü özellikle youtuberlar sürekli ekran karşısında birilerine bir şey anlattıkları için bu işte ustalar, mimikleri ve jestleri daha iyi kullanıyorlar. İzlediğim zaman ister istemez gelişiyor...*” (Öğ 4. kendini iyi ifade etme, jest ve mimiklerde ölçülü olma). “*...Bu bendeki kelime dağarcığındaki gelişim daha çok karşılıklı etkileşimden kaynaklanmıştır. Daha farklı konularda eğitim almış insanlarla oturup kalktığım için, o alanlarda gelişim gösterdim. Aynı şekilde böyle işin uzmanlarının konuştuğu tartışma programları da etkili oluyor tabii...*” (DP38, kelime dağarcığını geliştirme). “*Videoların ifade gücüm üzerinde etkisi olmuştur tabi, ama kitap okumak daha çok geliştirmiştir..*” (DP15, kendini iyi ifade etme).

İzlenen videolardaki konuşmaların katılımcılara olumsuz etkilerine ilişkin görüş örnekleri: “*Bir videoda küçük bir kız çocuğunun doğum gününü kutluyorlar. Doğum gününde pasta olarak sucuk almışlar. ‘Aaaa, guu....’ Ondan sonra bende de bir ‘gt’ kaldı.*” (Ö 12, Mahalli ağız ile konuşmaya başlama)... “*videolarda yabancı kelimeler Türkçeye çok uygunsuz yediriliyor.. Selfie, Post atmak, story paylaşmak, fallow etmek gibi*” (Ö 17, yabancı sözcüklerle konuşma). “*Genç yetişkinler için ifade etme konusunda endişeleniyorum, ‘Recep İvedik’ ve benzeri filmleri izleyen kişi aynı sözcükleri kullanabiliyor, benzer esprilere gülebiliyor, benzer şekilde konuşabiliyor.*” (Ö 9, argo sözcüklerle konuşma, küfürlü konuşma, aksanı bozma, diksiyonun bozulması, kelime dağarcığının azalması). “*Biz aramızda ‘Kanka naber ya? İyilik kanka senden naber?’ deriz. Videolarda, dizilerde aynını görüyoruz, normal geliyor...*” (Öğ 8. Argo sözcüklerle konuşma, telaffuz (boğumlama) hataları yapma). “*Kelime dağarcığını artırmıyor. Aksine*

azalmasını hızlandırıyor. Ayrıca çok daha fazla insana hitap edebilmek adına daha günlük formda az kelime ile konuşulan videolar çekiyorlar” (DP43, Kelime dağarcığının azalması). “...Kelime dağarcığının videolarla gelişmesi için belli bir alana özel yayın yapmak üzere açılmış kanalların izlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Fakat gördüğüm kadarıyla insanlar genelde gündelik sıradan kanalları takip etmekte...”(DP 25, kelime dağarcığının azalması).

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanlarının izledikleri çevrim içi videolardaki konuşmaların çocuklara etkilerine ilişkin gözlemlerinden kaynaklanan görüşleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7 Videolardaki Konuşmaların Çocuklara Etkisi

Tema	Kod	Ö (n=25)	Öğ (n=13)	DP (n=47)
Çocukların en çok izlediği videolar	Youtuber içerikleri	3	3	8
	Popüler çizgi/animasyon filmler	1	1	10
	Oyun strateji videoları	-	-	6
	Diziler	-	-	2
Çocuklara olumlu yansıması	Dil gelişimine katkı sağlama	7	8	5
	Kelime dağarcığını zenginleştirme	2	-	-
	Yabancı dile ait sözcükler öğrenme	1	1	1
Çocuklara olumsuz yansıması	Özensiz ve kaba konuşma	6	-	11
	Dil gelişiminde gerileme	3	-	11
	Küfürlü konuşmayı öğrenme	5	2	8
	Argo sözcük öğrenme	4	2	5
	Yanlış telaffuz	2	-	5
	Yabancı sözcüklerle konuşma	3	-	3
	Mahalli ağız ile konuşma	1	-	4

Tablo 7’de katılımcıların izledikleri videolardaki konuşmaların çocuklara etkilerine ilişkin betimlemelerden çıkarılan tema ve kodlar yer almaktadır. Temalar “çocukların en çok izledikleri videolar, çocuklara olumlu yansıması ve çocuklara olumsuz yansıması” olarak gruplandırılmıştır. Çocukların en çok izledikleri videolar temasında yer alan kodlar şöyledir: Youtuber içerikleri, popüler çizgi/animasyon filmler, oyun strateji videoları, diziler. Çocuklara olumlu yansıması temasında yer alan kodlar şöyledir: Dil gelişimine katkı sağlama, kelime dağarcığını zenginleştirme, yabancı dile ait sözcükler öğrenme. Çocuklara olumsuz yansıması temasında yer alan kodlar ise şöyledir: Özensiz ve kaba konuşma, dil gelişiminde gerileme, küfürlü konuşmayı öğrenme, argo sözcük öğrenme, yanlış telaffuz, yabancı sözcüklerle konuşma, mahalli ağız ile konuşma.

Videoların çocukların konuşmalarına olumlu yansımasına ilişkin görüş örnekleri: “...çizgi film veya animasyonları seviyorlar, karakterler düzgün güzel konuşuyorsa etkileniyorlar, haliyle kelime hazineleri de artıyor.” (Ö 1, kelime dağarcığını zenginleştirme, dil gelişimine katkı sağlama). “... Normalde ailede ‘hanımefendi’ kelimesi çok fazla kullanılmadığı halde yeğenimin bunu videodan öğrenerek karşılaştığı insanlara hanımefendi diyerek hitap etmesi videoların çocukların üzerinde fazla etkisi olduğunu gösteriyor.” (Ö 11, kelime dağarcığını zenginleştirme, dil gelişimine katkı sağlama). “Okula yeni başlayan göçmen bir çocuk internetten Türkçe kelimeler öğrenebiliyor.” (Ö 17, yabancı dile ait sözcükler öğrenme, dil gelişimine katkı sağlama). “Kardeşim geçenlerde bana ‘benim seçimlerime saygı duymalısın’ dedi, bir çizgi filmde

duymuş.” (Öğ 4, dil gelişimine katkı sağlama). “Oyun strateji videolarının önemli yararlarından biri de İngilizce sözcük öğrenmeleridir.” (DP25, yabancı dile ait sözcükler öğrenme).

Videoların çocukların konuşmalarına olumsuz yansımalarına ilişkin görüş örnekleri: “Gençler, çocuklar sosyal kabul görmek için ağzını yayararak konuşuyorlar, onları eğlendiren videolarda da durum aynı.” (Ö2, özensiz ve kaba konuşma, yanlış telaffuz). “...henüz yeni konuşmaya başlayan bir çocuk bile her kelimeyi taklit edebilir, bu kelimeler argo, küfür içerebiliyor. Çocuklar çabuk öğreniyor...” (Ö 10, küfürlü konuşmayı öğrenme, argo sözcük öğrenme). Bir öğrenci, “...Küfür ve argo artık videolardan öğreniliyor. Eskiden sokaktan öğrenilmiş. Babam öyle diyor” (Öğ 1. Küfürlü konuşmayı öğrenme, argo sözcük öğrenme). “...çocuklar için hazırlanmış videolarda yetişkinler çocukça konuşuyor, bu çocukların ifade gücüne zarar verir, çocuk duyduğunu taklit eder.” (DP 25, dil gelişiminde gerileme, yanlış telaffuz).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada çevrim içi videoların konuşma becerisi üzerine etkileri, öğretmen, öğrenci ve farklı meslek çalışanlarının görüşleri ile betimlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların izlemeyi tercih ettikleri video türleri arasında “Kültür-Sanat-Eğitim” teması altında, sinema filmi/tiyatro, haber/siyaset, belgesel, yemek tarifi, öz bakım, ders anlatım, mesleki ve kişisel gelişim programları ilk sıralarda gelmektedir. Dizi film, komik sahneler, müzik klipleri, YouTuber videoları, oyun stratejileri videoları, reklam ve tanıtım videoları, sosyal medya kısa videoları, spor videoları, çizgi film/animasyon videoları, ise eğlenme amaçlı tercih edilen videolar arasındadır. Öğretmen ve farklı meslek çalışanlarının video izleme tercihleri benzer olmakla birlikte, öğrencilerin sıklıkla eğitim amaçlı “ders anlatım”, eğlenme amaçlı da “dizi film” videosu izledikleri gözlenmiştir. Diğer araştırmalar da öğrencilerin ders çalışmak için internet sitelerindeki konu anlatım videolarından yararlandıklarını (Bangir-Alpan & Burhanlı 2021; Kazu & Yıldız, 2022; Merkt vd., 2011); eğlenmek için de video platformlarında dizi film izlediklerini (Ateşalp & Başlar, 2020; Dhiman, 2021; Türk & Atli, 2022) göstermektedir.

Katılımcılara göre izledikleri videolardaki konuşmaların olumlu özellikleri arasında “konu hakimiyeti, düzgün diksiyon, duygulu/empatik konuşma, dinamik/dikkat çekici konuşma, mizaha yer verme, heyecanlandırma/motive etme, akıcı/ bütünlük içinde konuşma, jest ve mimikleri yerinde kullanma, görsel ve müzikle destekleme, açık / anlaşılır konuşma, İstanbul ağzı ile konuşma, kısa ve öz konuşma, eleştirel konuşma”; Olumsuz özellikler arasında ise “yabancı sözcük kullanma, ukalalık/bilgiçlik yapma, tekrara düşme/uzatma, gevezelik yapma, bozuk diksiyon, düşünmeden saygısızca kaba konuşma, sloganvari/empoze edici konuşma, argo/küfürlü konuşma, parazit sesler çıkarma, mahalli ağız ile konuşma, dedikodu yapma, abartılı yapmacık konuşma, ironik/alaycı/yargılayıcı konuşma” yer almaktadır. Taşlıbeyaz ve Karaman (2015), videolardaki konuşmaların olumlu özelliklere ilişkin bulgular ile örtüşen deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada katılımcılara el hijyeni konusunda bir uzman, bir öğretmen ve bir spikerin anlatımlarının yer aldığı eşdeğer üç video izletilmiş; sonuçta öğretmen ve uzmanın anlattığı videoların öğrenme düzeyi bakımından daha verimli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca uzmanın anlatım yaptığı video katılımcılar tarafından motivasyon ve ilgi çekicilik konusunda da daha etkili bulunmuştur. Mayer’in (2021) etkili eğitim videosu tasarımı için öne sürdüğü kanıta dayalı ilkelere bakıldığında araştırmadan elde edilen sonuçlarla uyumlu olduğu görülmektedir. Konuşma dilinin etkili kullanılması, insan sesinin çekici olması, somutlaştırma için dinamik jest ve mimiklere yer verilmesi örnek olarak gösterilebilir. Bir diğer araştırmada çocuk kanalında videolardaki konuşmaların müzik ile desteklenmesi, konuşmaların heyecanlı ve merak uyandırıcı olması, benzer şekilde olumlu katılımcılar

tarafından olumlu bulunmuştur (Boğa & Sağlam, 2021). Diğer araştırmalarda rastlanan videolardaki konuşmaların olumsuz bulunan özelliklerinden bazıları ise şöyledir: Video içerik üreticisinin konuyu anlatırken bağlamdan uzaklaşması, kısa ve öz anlatıma yer verilmemesi (Aruğaslan & Çivril, 2023), argo/küfürli konuşulması (Boğa & Sağlam, 2021; Karakuş vd., 2020; Westenberg, 2016) ve yabancı sözcük kullanması (Boğa & Sağlam, 2021).

Katılımcıların izledikleri videolardaki konuşmaların bazı özellikleri kendilerine olumlu yansımaktadır: Diksiyonu düzeltme, kelime dağarcığını geliştirme, yabancı dil öğrenme, anlaşılır/akıcı konuşma, belgelere dayalı konuşma, doğru kelime seçme, İstanbul ağzını öğrenme, jest ve mimiklerde ölçülü olma, yaratıcı özgün konuşmaları model alma. Videolardaki konuşmaların olumsuz yansıyan özellikleri de bulunmaktadır: Mahalli ağız ile konuşmaya başlama, yabancı sözcükle, argo sözcüklerle konuşma, telaffuz hataları yapma, kelime dağarcığının azalması, küfürli konuşma, aksanı bozma, çok hızlı ya da yavaş konuşma, parazit seslerle konuşma, diksiyonun bozulması, yanlış kelime seçimi. İzlenen videolardaki konuşmaların katılımcıların konuşma davranışlarına olumsuz etkilerinin nicelik ve nitelik olarak olumlulara yakın olması düşündürücüdür. 18 yaş üzeri 177 katılımcı ile gerçekleştirilen sosyal medya fenomenlerine bağlanmışlık konulu bir araştırmada internette günlük ortalama 4 saat ve fazlası süre geçiren katılımcıların, 1 saatten az süre geçiren katılımcılara oranla taklit etme ve modelleme konusunda daha fazla bağlanmış oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin taklit etme alt boyutunda “Sosyal medyada takip ettiğim kişiler gibi konuşmayı denerim” ifadesi bulunmaktadır (Yaylagül, 2017). Bu sonuç, videolardaki konuşmaların izleyenin konuşmasına olumlu veya olumsuz olarak yansıma gerekçesini açıklayabilir. Bebeklerin doğduklarında maruz kaldıkları yakın çevreden konuşmayı öğrendikleri düşünüldüğünde, yetişkinlikte de yoğun olarak izlenen bir videonun izleyenin konuşmasını etkilemesi beklenen bir sonuç olabilir. Bir başka araştırmada tiyatro izleme etkinliğinin de konuşma becerisini geliştirdiği ve konuşma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Reyhan & Karakuş, 2021). Bu araştırmada da video izlemenin diksiyonu düzeltme, kelime dağarcığını geliştirme, doğru kelime seçme, İstanbul ağzını öğrenme, jest ve mimiklerde ölçülü olma, yaratıcı özgün konuşmaları model alma gibi katılımcıların konuşma becerisini geliştirdiğini gösteren ifadeler bulunmaktadır. Katılımcıların izlediği videolar arasında sinema ve tiyatro da yer almaktadır.

Videolardaki konuşmaların çocukların konuşma becerilerine etkilerine ilişkin katılımcı görüşlerine göre çocukların en çok izledikleri videolar; YouTuber içerikleri, popüler çizgi/animasyon filmler, oyun strateji videoları, dizilerdir. Aran-Ramspott, Fedele ve Tarragó (2018) çalışmalarında ön ergenlerin YouTuber'ların komik doğalarına, mizah anlayışlarına ve bilgilerine, daha çok hayranlık duyduklarını belirtmektedirler. Bir araştırmada öğretmenler öğrencilerinin sıklıkla fenomenlerin videolarını, oyun videolarını, animasyon ve müzik videolarını izlediklerini belirtmişlerdir (Yavaş, 2023). Bir başka çalışmaya göre çocuklar ve gençler popüler YouTuber'ların uygulamalarını taklit etmektedirler (McRoberts vd., 2016) Bu bulgular Youtuber içeriklerinin sıklıkla izlenmesini anlaşılabilir kılmaktadır. En çok izlenen videoların çocuklara olumlu yansıması; dil gelişimine katkı sağlama, kelime dağarcığını zenginleştirme, yabancı dile ait sözcükler öğrenme olmaktadır. Çizgi filmlerin öğrencilerin kelime dağarcığını artırdığını (Bursalı & Ünal 2015; Od, 2013), veya dikkatini azaltarak, dil gelişimini olumsuz etkilediğini (Kostyrka-Allchorne vd., 2017) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada videoların çocukların konuşmasına olumsuz yansıması ise; Özensiz ve kaba konuşma, dil gelişiminde gerileme, küfürli konuşmayı öğrenme, argo sözcük öğrenme, yanlış telaffuz, yabancı sözcüklerle konuşma, mahalli ağız ile konuşmadır. Lise öğrencilerinin kelime dağarcığının geliştirilmesi üzerine yapılan bir eylem araştırmasında (Uzun, 2024,

s.116) anlamları genellikle bilinmeyen ve kullanılmayan çok sayıda sözcük belirlenmiştir. Bu kelimelerin geçtiği ortalama 45 saniye uzunluğundaki Yeşilçam filmlerinden replik videoları kesilerek (her bir sözcük için ayrı) deney grubuna izletilmiştir. Yıl sonunda bu kelimelerin anlamlarının bilinirlik düzeyinin arttığı ve birçok kelimenin de yazı ve konuşma etkinliklerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer araştırmalarda da öğrencilerin, izledikleri popüler televizyon ve internet dizi-filmlerdeki karakterlerin konuşma tarzlarından ve kullandıkları kelimelerden etkilenecek onları taklit ettikleri, yöresel ağız ile konuşmaya başladıkları (Türk & Atli, 2022), argo kelime kullanmalarında artış olduğu (Taş, Yalçınkaya 2015; Türk & Atli, 2022), dizi-film diyaloglarını günlük yaşamlarında kullandıkları (Semerci & Kalcık, 2017), en çok izlenen Youtube kanallarındaki YouTuber'ların konuşmalarını taklit ettikleri (Karakuş vd., 2020) yönünde bulgularla karşılaşmıştır. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Çevrim içi ortam günümüzde kaçınılmaz bir eğitim ve kültür çevresidir. Özellikle çevrim içi ortamda daha önce izlenen benzer videolarla karşılaşmanın olağan olduğu varsayıldığında, seçerek ve bilinçli yapılan izleme tercihleri önem kazanmaktadır. Bunun içinde evde ebeveynler, okulda öğretmenler öğrencilere etkili rehberlik yapmaları gerekir. Örneğin; öğrencilerdeki özensiz kaba, küfürlü konuşma davranışının söndürülmesi için okullarda şiir dinletisi, güzel konuşma yarışmaları gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Konuşmaları örnek alınabilecek ya da tam tersi örnek alınamayacak videolar sınıflarda öğrencilerle birlikte izlenerek değerlendirilebilir. Dijital video içeriği üreticilerinin konuşma ve dil eğitimi yönündeki eğitsel kaygıları göz önünde bulundurmaları için eğitim politikaları geliştirilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Rukiye YÜKSELAY:** Kavramsallaştırma, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme
- 2. Gülgün BANGİR-ALPAN:** Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (veri analizi), inceleme, yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akım, F. (2015). *Halkla ilişkilerde etkili konuşma ve sunum teknikleri*. Derin Yayınları.
- Aran-Ramspott, S., Fedele, M., & Tarragó, A. (2018). Youtubers' Social Functions and Their Influence on Pre-Adolescence. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 26(57), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-07>
- Arslan, A. M., & Taydaş, O. (2024). YouTube'da yayın yapan dijital oyun yayıncılarının içeriklerine dair inceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 307-320. <https://doi.org/10.52642/susbed.1407553>
- Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2023). Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 9(1), 356-375. <https://doi.org/10.51948/auad.1193826>
- Ateşalp, S. T., & Başlar, G. (2020). İnternette dizi izleme pratiklerinin dönüşümü: Aşırı izleme (binge-watching) üzerine bir araştırma. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (32), 108-136. <https://doi.org/10.16878/gsuilet.560832>
- Atik, A., & Ata, A. (2018). Alternatif dijital eğitim platformu olarak kitlesel çevrim içi açık ders (mooc) uygulamaları. *Social Sciences*, 13(4), 144-154. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.4.3C0178>
- Balaman, F., Bal, N. & Saygıner, Ş. (2018).Eğitsel video izlenirliği üzerine ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* (7),2. 220-225. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/22. fatih balaman.pdf>

- Bangir-Alpan, G., & Burhanlı, S. (2021). Looking for digital media: Motivation, learning and message design. *International Journal of Educational Researchers (IJERs)*, 12(1).
https://ijer.inased.org/files/4/manuscript/manuscript_2051/ijers-2051-manuscript080600.pdf
- Börekçi, M. (2005). Türkçede vurgu-tonlama-ölçü-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 187-207. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31469>
- Boğa, E., & Sağlam, M. (2021). Dijital ortamda çocuk: Bir çocuk Youtuber kanalının içeriksel analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 643-664. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.889793>
- Bursalı, H., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Çizgi dizilerin 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19575/208821>
- Dhiman, D. B. (2021). Psychosocial impact of web series and streaming content: A study on Indian youth. *Global Media Journal*, 19(46), 1-7. <https://ssrn.com/abstract=4205903>
- Ergenç, İ. & Uzun, İ.P. (2020). *Türkçe'nin ses dizgesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Ertürk, Y. D. (2016). *İnsan ilişkileri ve iletişim yöntemleri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders notu.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının konuşma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Harley, T. A. (2014). *The psychology of language: From data to theory*. Psychology press.
<https://doi.org/10.4324/9781315782942>
- İlhan, E., & Aydoğdu, A. G. (2019). Youtube kullanıcılarının kullanım motivasyonlarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(2), 1130-1153. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.570677>
- Kahveci, H. (2021). Sosyal medya içeriklerinin ahlaki değerler bağlamında incelenmesi: Youtube örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 204-225. <https://doi.org/10.18039/ajesi.786295>
- Karakuş, N., Karacaoğlu, M. Ö. & Ketten, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kullandığı argo kelimeler çerçevesinden dil ahlakına genel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 172-191. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808340>
- Kazu, H. & Yıldız, F. (2022). Evaluation of students' home study habits in terms of teacher and parent opinions during the pandemic process [Pandemi sürecinde öğrencilerin evde ders çalışma alışkanlıklarının öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi], *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 11(22), 323-340. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1094633>
- Keskin, U., & Saykılı, A. (2017). Video sözlük uygulamalarının açık ve uzaktan öğrenme materyali olarak kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 43-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34247/378483>
- Kılıç, A. E. (2020). *Yetişkinlerin hayat boyu öğrenme amaçlı video paylaşım sitelerini kabul ve kullanımlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Bartın Üniversitesi.
- Korkmaz, Z., (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental review*, 44, 19-58. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.12.002>
- Lee, D.Y., & Lehto, M. R. (2013). User acceptance of YouTube for procedural learning: An extension of the Technology Acceptance Model. *Computers & Education*, 61, 193-208. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.001>

- Mayer, R. E. (2021). Evidence-based principles for how to design effective instructional videos. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 10(2), 229-240. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211368121000231>
- McRoberts, S., Bonsignore, E., Peyton, T. & Yarosh, S. (2016, June). Do it for the viewers! Audience engagement behaviors of young YouTubers. In *Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 334-343). <http://dx.doi.org/10.1145/2930674.2930676>
- Merkt, M., Weigand, S., Heier, A., & Schwan, S. (2011). Learning with videos vs. learning with print: The role of interactive features. *Learning and Instruction*, 21(6), 687-704. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.03.004>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley ve Sons.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Anadilde iletişim kurs programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar). Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1-4. Sınıflar). Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5-8. Sınıflar). Erişim Adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Od, Ç. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 8(10), 499-508. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5243>
- Onan, B. (2015) Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110. <https://doi.org/10.16916/aded.50911>
- Özdel, Z. G. E. (2019). *Türkiye’de en çok izlenen Youtube video kanallarının çocuklara yönelik olumsuz içerikler açısından analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Reyhan, Ö. Ö., & Karakuş, N. (2021).Tiyatro izlemenin konuşma kaygısı olan öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 354-369. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/66454/848964>
- Scolari, C. A., & Fraticelli, D. (2017). The case of the top Spanish YouTubers: Emerging media subjects and discourse practices in the new media ecology. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1177/1354856517721807>
- Semerci, N. & Kalcık, C. (2017). Televizyonda yayınlanan dizilerin lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-262. <https://doi.org/10.14686/buefad.280034>
- Sis, N., & Ateş, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde vurgu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68,135-146. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7607>
- Sönmez, V. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şenbay, N.(2006). *Söz ve Diksiyon Sanatı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Taş, S. & Yalçınkaya, Y. (2015). Okul içerikli dizilerin öğrenci davranışlarına etkileri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 180-190. <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2015.02.013>
- Taşlıbeyaz, E. & Karaman, S. (2015). Video dersleri kim anlatmalı? Uzman, eğitimci veya spiker. *Route Education and Social Science Journal* , 5, p. 422-433.<http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.319>.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi (Sözlü Anlatım)*. Pegem Akademi.
- Türk, N., & Atli, A. (2022). Popüler dizi-film karakterlerinin lise öğrencilerinin rol model alma davranışı üzerindeki etkisi: ‘Onun gibi olsam’. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1639-1660.

<https://doi.org/10.37669/milliegitim.802862>

- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 59-67.
- Uğur, D. T., Gökler, M. E., & Mollahaliloğlu, S. (2024). Türk Youtube Fenomenlerindeki Riskli Davranışların İncelenmesi, Video İçerik Analizi. *Medical Research Reports*, 7(1), 8-17. <https://doi.org/10.55517/mrr.1342231>
- Ulu-Aslan, E., & Baş, B. (2023). Popular culture texts in education: The effect of tales transformed into children's media on critical thinking and media literacy skills. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101202. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101202>
- Uzun, E. (2024, Mayıs). *Sözcüğüm Yeşilçam'dan*. Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansında sunulan bildiri, MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Ankara. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/532>
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Westenberg, W. (2016). The influence of YouTubers on teenagers. Master Thesis. The University of Twente, Enschede, The Netherlands https://essay.utwente.nl/71094/1/Westenberg_MA_BMS.pdf
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., & Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing feature sand similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204. <https://doi.org/10.1177/019394591664549>
- Yavaş, K.R.(2023) *Youtube videolarının Türkçe eğitimi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi: TEDx Türkiye örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Yaylagül, Ş. (2017). Sosyal medya fenomenlerine bağlanışlığın belirlenmesi: Yükseköğretim öğrencileri üzerine bir uygulama. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 219-235. <https://doi.org/10.30803/adusobed.349934>

Cumhuriyetin İlk Yıllarında İmam Hatip Okulları ve Girişimcilik Eğitimi: Bolu Örneği*

Semanur BİNNETOĞLU¹ , Murat TARHAN² 

¹Uzm., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, semanurbinnetoğlu@gmail.com, ORCID ID: 0009-0001-1046-0989.

²Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, murattarhan@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8262-8130.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 11.11.2024	Tarih boyunca ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitim seviyeleri arasında pozitif anlamda bir benzeşim olmuştur. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli unsurlardan biri olarak kabul edilen eğitim ve eğitim sisteminin gelişmişliği, Osmanlı İmparatorluğu'nun mirası üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde de modern ve güçlü bir devlet olabilmek için iyi bir sistem kurma şartlarından biri olmuş ve bu hususta kendisinden bir önceki dönemin unsurlarından etkilenmiştir. Cumhuriyetin 29 Ekim 1923 tarihinde ilan edilmesi ile, Türk toplumunda birçok köklü değişiklik ve yenilik yapılmıştır. Bu köklü değişiklik ve yenilikler eğitime de yansımıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ders programları ve müfredatlarda Cumhuriyetin eğitim felsefesi doğrultusunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı Türkiye'de Cumhuriyetin kurulmasının ardından imam ve hatip mekteplerinde izlenen eğitim müfredatlarındaki içerikler ve kazanımlar doğrultusunda, girişimcilik becerisinin incelenmesi ve ilgili örnekler üzerine bir değerlendirme yapılması olarak belirlenmiştir. Girişimcilik becerisi ve girişimcilik becerileri kapsamında öğretilmesi hedeflenen yaşam becerileri eğitim sistemlerinin vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile, girişimcilik becerisinin Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim öğretim süreçlerindeki varlığı, imam-hatip mektepleri müfredatı özelinde ele alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma, Bolu ili örneği ile sınırlandırılmış, Cumhuriyet döneminde yayımlanmış imam ve hatip mektepleri öğretim programları ile müfredatlarındaki kazanımlar, girişimcilik eğitimi çerçevesinde incelenmiş, karşılaştırılmış ve analiz edilmiştir. Anahtar Sözcükler: Eğitim, din eğitimi, girişimcilik, girişimcilik eğitimi, program.
Kabul Tarihi: 27.03.2025	
© UEAD 2025 Tüm hakları saklıdır.	

Imam Hatip Schools and Entrepreneurship Education in the First Years of the Republic: The Case of Bolu

Article Information	ABSTRACT
Received: 11 November 2024	Throughout history, there has been a positive similarity between the development levels of countries and their education levels. The development of education and education system, which is considered as one of the important elements showing the level of development of a country, has been one of the conditions for establishing a good system in order to become a modern and strong state in the Republic of Turkey, which was founded on the legacy of the Ottoman Empire, and in this regard, it was influenced by the elements of the previous period. With the proclamation of the Republic on October 29, 1923, many radical changes and innovations were made in Turkish society. These radical changes and innovations are also reflected in education. In the first years of the Republic, various arrangements were made in the curriculum and curricula in line with the educational philosophy of the Republic. In this context, the aim of the study is to examine entrepreneurship skills in line with the contents and achievements in the education curricula followed in imam and hatip schools after the establishment of the Republic in Turkey and to make an evaluation on related examples. Entrepreneurship skills and life skills, which are aimed to be taught within the scope of entrepreneurship skills, are indispensable elements of education systems. With the research conducted in this direction, the presence of entrepreneurship skills in the education and training processes in the first years of the Republic was evaluated by considering the curriculum of imam-hatip schools. The research was limited to the sample of Bolu province, and the achievements in the curriculum and curricula of imam and hatip schools published in the Republican period were examined, compared and analyzed within the framework of entrepreneurship education. Keywords: Education, religious education, entrepreneurship, entrepreneurship education, program.
Accepted: 27 March 2025	
© UEAD 2025 All rights reserved.	

DOI: 10.32960/uead.1578919

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

* Bu çalışma X. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2024)'de sözlü ve özet bildirisi olarak sunulmuştur.

Kaynakça Gösterimi: Binnetoğlu, S. & Tarhan, M. (2025). Cumhuriyetin ilk yıllarında İmam Hatip Okulları ve girişimcilik eğitimi:Bolu örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 79-94.

Citation Information: Binnetoğlu, S. & Tarhan, M. (2025). Imam Hatip Schools and entrepreneurship education in the first years of the Republic: The case of Bolu. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 79-94.

1.GİRİŞ

Girişimcilik becerisi, tarih boyunca devlet sistemlerinde önemli bir rol üstlenmiştir. Nitekim köklü bir tarihe sahip olan Türkler Orta Asya'dan transit bir bölge olan Anadolu'ya yerleşerek ticari faaliyetlerde bulunmuşlar (özellikle de zanaat alanındaki gelişmelerle) girişimcilik kültürünün gelişmesine katkı sağlamışlardır. (Hesapçıoğlu, 2009) Öyle ki, Osmanlıda ekonominin fütüvvet ilkelerine göre belirlenmesi, Ahi Teşkilatı tarafından kontrol edilen esnaf ve sanatkârlar ekonominin en önemli unsurlarını teşkil etmişlerdir. Bazı araştırmacılar Ahi Teşkilatı'nın geleneğin devamlılığı ve yeniliklere açık olmama gibi unsurlarından etkilenerek girişimcilik kültürüne uygun bir eylemde bulunmadığını düşünseler de ahi teşkilatı iş fikrinin hayata geçirilmesindeki destek, üretim, hedef pazarın belirlenmesi-pazar ağının oluşturulması ve usta olarak hilkat giydirilen kişilerin kendi iş yerlerini açma salahiyetinin verilmesiyle girişimcilik ekosistemine aykırı görünmemektedir. Nitekim bu sistemde de var olan ürünün geliştirilmesinde, kalitesinin arttırılmasında hiçbir engel yoktur. Bu durum girişimciliğin alt becerilerinden yenilikçi düşünce becerisi ile doğrudan ilişkilendirilebilir (Tarhan, 2019).

Cumhuriyetin 29 Ekim 1923 tarihinde ilan edilmesi ile Türk toplumunda, birçok köklü değişiklik ve yenilik yapılmıştır. Bu köklü değişiklik ve yeniliklerden belki de en önemlisi eğitim alanında olmuştur. Eğitimin tarih boyunca işlevsel bir araç olarak kullanıldığı, toplumsal alanlarda düzenleme-denetleme gibi işlevsel bir misyonu olduğundan, Cumhuriyet dönemi eğitimcileri eğitime büyük önem vermiştir. Özellikle Cumhuriyete ait nitelikleri, özellikleri kabul edilebilir hale getirebilmek, sürekliliğini sağlayabilmek ve Cumhuriyetin ideal vatandaşlarını yetiştirebilmek için eğitimin üzerinde önemle durmuşlardır. Bu bağlamda Cumhuriyetin ilk yıllarında, ders programları ve müfredatlarda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (Şenkaloğlu, 2021).

1924 yılı öğretim birliği kanunu (Tevhid-i Tedrisat) ile medreseler ve mektepler birleştirilerek Millî Eğitim Bakanlığı'nın kontrolüne verilmiştir. Tanzimattan Cumhuriyete uzanan dini eğitim ve milli eğitim tartışmaları, öğretim birliği kanunu ile çözülmek istenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisindeki tüm öğretim kurumları, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Din bilimcileri din hizmetlerini yerine getirmek üzere öğrenci yetiştirilmesini sağlamak için çeşitli okulların açılmasını talep etmişlerdir. Bu doğrultuda dini eğitim veren medreseler mekteplere devredilmiştir. Maarif Vekaletine devredilen 479 medrese kapatılmış, 29 medrese de İmam Hatip Mektebine dönüştürülmüştür. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi gereğince, maarif vekaletine ilahiyat fakültesi ve imam hatip okulları açma görev ve yetkisi vermiştir. Bu yetki ile 1923-24 yıllarında 29 yerde ilkokula dayalı, öğretim süresi 4 yıl olan İmam ve Hatip Mektepleri açılmıştır (Dinçer, 2002). Bunun örneklerinden birisi de Bolu İmam ve Hatip Mektebi'dir. Kurulan bu mekteplerde eğitim müfredatlarındaki kazanımlar bağlamında, girişimcilik becerisinin müfredat içerisinde incelenmesi ve bu becerinin nasıl kazandırıldığı ile ilgili örnekler üzerine spesifik bir değerlendirmenin yeteri kadar yapılmamış olması, özellikle eğitim tarihimiz açısından bir gereklilik olarak görülmüştür.

Araştırmada Erken Cumhuriyet Dönemi (1923-1933) imam ve hatip mektepleri öğretim müfredatlarındaki kazanımlar, girişimcilik becerisi çerçevesinde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Elde edilen veri kaynakları, 1924 yılından 1933 yılına kadar ilgili yayımlanmış yazılı materyallerden seçilmiştir.

Bu bağlamda araştırmada:

- 1- Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim ve Girişimcilik Becerisi
- 2- İmam Hatip Okulları Müfredatı ve Girişimcilik Eğitimi sorularına cevap aranmış ve bu doğrultuda bir değerlendirme yapılmıştır.

2.YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, kaynakların isim, tarih ve istatistik gibi belirli bilgilerinin bulunması için hızlı bir şekilde gözden geçirilmesi yöntemi olarak ifade edilebilir. Bu yöntem ile geçmişte olmuş ya da hâlâ var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimleyip araştırmaya konu olan birey ya da nesnelerin kendi şartları içerisinde tanımlaması yapılmaktadır (Binnetoğlu, vd., 2023). İçerik analizi yöntemi ise ölçülebilir, nesnel ve doğrulanabilir bilgilere ulaşabilmek için doküman, metin ve evrak gibi materyallerin belli kurallar içerisinde analiz edilmesini sağlayan, nitel araştırma yöntemlerinden birisidir (McWhorter, 2009).

Çalışmanın değerlendirme ve sonuç kısmında ise, yorumlama ve karşılaştırma yöntemleri kullanılmış, bu bağlamda betimsel inceleme yapılmıştır. Karşılaştırma (comparative) aynı zamanda bir analogi yöntemi olarak ifade edilebilir (Binnetoğlu & Tarhan, 2024). Bu yöntemde bir durumdaki analiz ile başka bir durumdaki analiz belirlenmeye çalışılır ve bu analizler karşılaştırılarak bir sonuca ulaşılmaya çalışılır. Karşılaştırma yöntemi, sosyal bilimlerde belirli olayların ortaya çıkması ve bu olayların gelişmesi için, etkili olan faktörleri sınırlandırmayı ve açıklamayı amaçlayan bir yöntemdir (Neuman, 2013).

3. BULGULAR

Araştırma, belirlenen amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup, elde edilen veriler iki başlık altında derlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu başlıklar “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim ve Girişimcilik Becerisi” ve “İmam Hatip Okulları Müfredatı ve Girişimcilik Eğitimi” olarak kategorize edilmiştir.

1- Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim ve Girişimcilik Becerisi

1908 ve sonrası dönemde (II. Meşrutiyet) eğitim sistemine yön veren isimlerin başlıca düşünceleri ‘yeni’, ‘psikoloji temelli’, ‘çocuk temelli’ eğitim anlayışı olmuştur. Bu dönemin önde gelen bazı isimleri şöyledir: İsmail Hakkı Baltacıoğlu, S.C. Antel, M.Ş. Tunç, Z. Gökalp, T. Fikret, Satı Bey, Nafi Atuf Kansu, Emrullah Efendi, Ethem Nejat, Kazım Nami Duru. Bu isimlerin eğitim ile ilgili çeşitli tartışmaları, Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi için bir temel oluşturmuş ve eğitim sistemi için hazırlık aşaması gibi olmuştur. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi amacıyla, 1923-1926 yılları arasında Heyet-i İlmiye toplantıları gerçekleştirilmiş ve bu toplantılarda eğitim politikaları tartışılmıştır. Bu tartışmaların neticesinde, Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim politikaları; “*eğitim politikalarına yön veren yasalar, müfredat programları ve eğitime yön veren temel dokümanlar; eğitim politikalarına temel oluşturan önemli toplantı ve şuralar; Cumhuriyetin ilk yıllarındaki reform hareketleri, Cumhuriyet döneminde planlama aşamasında kalkınma planları; Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının dönemleri ve eğitim politikalarına temel olan felsefi eğilimler*” unsurları üzerinden oluşturulmuştur. Toplantılar neticesinde ortaya çıkan fikirler ve kararlar, ilerleyen dönemlerde Türk Milli Eğitim sisteminin de bir pusulası olmuştur (Hesapçıoğlu, 2009).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de eğitim seferberliği başlatılmış ana amaç, ‘iyi insan’ ve ‘iyi yurttaş’ yetiştirme düşüncesi olmuştur. Cumhuriyet dönemindeki bu çalışmalar eğitim yasaları ve yönetmelikleri, uygulamalar, dergi ve makaleler, eğitimciler ile desteklenmiş ve Cumhuriyetin ilk yıllarının eğitim kurucuları, son Osmanlı birikiminden de oldukça istifade etmiştir. Nitekim ‘*Milli Mücadele*’ dönemi

devam ederken, çeşitli eğitim kongrelerinin düzenleniyor oluşu bu seferberlikte rol alanların eğitim konusuna özel önem verdiğini ve sonraki dönemler için de bir alt yapı oluşturduklarını göstermiştir. Sakarya Meydan Muharebesi devam ederken Ankara da Maarif Kongresinin toplanması, bunun bariz örneklerinden biri olmuştur. Özellikle ilk hükümet şuralarında eğitim konusunun ayrıca ele alınması, hükümetin en önemli görevinin ‘*eğitim işleri*’ olarak belirlenmesi ve içerik olarak ‘*kendine güvenen*’, ‘*vatansever*’ ve ‘*girişimci*’ bireyler yetiştirilmesi vurgusu, yapılan çalışma ile ilgili oldukça somut ve önemli örnekler olarak belirlenmiştir. 1923-24 yıllarında ise bu amaçları destekleyen yasa, yönetmelik ve programlar oluşturulmuştur (Binbaşıoğlu, 1995).

Eğitim faaliyetleri için gerçekleştirilen köklü değişimler, döneme damgasını vurmuştur. Öyle ki fırsat eşitliğinin sağlanması ve karma eğitime geçilmesi, devlet kurumlarında ücretsiz eğitim imkânının sağlanması, yatılı eğitim görececek öğrencilerin barınma masraflarının karşılanması, öğrencilerde iş/ticaret anlayışı oluşturulması ve tasarruf bilinci gibi çeşitli politikalar ortaya çıkmıştır. Talim ve Terbiye kurulunun oluşturulması ile müfredatlar değiştirilmiş, okul-çevre ilişkisinin önemi doğrultusunda öğrencilerin hayat ve çevre ile bağ kurması sağlanmıştır. Devlet, II. Dünya Savaşına hazırlanırken her şeye rağmen belirlenen eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmıştır (Akyüz, 2001).

Döneme ait yayımlanan belgelerde, Türk eğitim sisteminin köyde eğitime büyük önem verdiği görülmüştür. Belgelerde hükümetin temel hedefleri arasında ülkenin kalkınmasına büyük katkı sağlayan köy eğitimi için, belirli bölgelerde okullar inşa edilmeye çalışıldığı fakat olumsuz hava şartları nedeniyle bu teşebbüslerin başarısız olduğu aktarılmıştır. Nitekim Cumhuriyetin ilk yıllarında, okulların müfredatlarında en çok çalışmanın ve değişikliğin ortaokul ve lise müfredatlarında yapılmış olması dikkati çeken önemli bir husus olmuştur. Bu programlarda kadının toplumdaki konumunun ön plana çıkarılması ve eğitimin günlük hayat ile bağdaştırılması amacı ile ortaokullarda eğitim gören kız öğrencilerine ‘*ev bilimi*’ ve ‘*hemşirelik*’ dersleri verilmiştir (Akyüz, 2022).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan programlarda, bilgiyi sorgulamadan kabul eden, itaatkâr ve uyumlu yurttaş fikri eleştirilmiş olsa da programlarda “*Türk çocuğu, Türk devletinin kanunlarına, ahlaki kaidelere ve okul nizamına içinden gelerek/severek uyum sağlar*” ifadeleri konulmuştur (Öncel, 2019). Öyle ki Osmanlı’nın son döneminde temelleri atılan değerler üzerine kurulan Cumhuriyet ile eğitim yine bu değerlere uygun olarak belirlenmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1939).

Bu dönemde eğitim alanında yapılan önemli reformlar şunlardır:

Tevhidi Tedrisat Kanunu: 3 Mart 1924’te kabul edilen bu kanun ile; eğitim sistemlerinin birleştirilmesi öngörülmüş ve okullar Milli Eğitim bakanlığının denetimine girmiştir. Özel okullar, devlet okulları ve o dönemde açılan ya da var olan medrese vb. eğitim merkezlerinde farklı programlar uygulanıyordu. Bu okulların bazılarında girişimcilik becerileri çıktı itibarı ile çok iyi öğretilirken kimi okullarda ise programlar içine serpiştirilmiş olarak yer alıyordu. Devletin özellikle Maarif Kongresinden çıkardığı ‘*kendine güvenen*’, ‘*vatansever*’ ve ‘*girişimci*’ bireylerin yetiştirilmesi felsefesi Tevhid-i Tedrisat kanunu ile bütün kurumlarda uygulandı ve dolayısıyla ortak bilgi, beceri ve değer ekseninde bütün kurumların müfredatları birleştirildi. Bu girişimcilik becerileri; imam hatipler, sultaniler, öğretmen okulları vb. çeşitli alanlarda mesleki eğitimde yahut branş eğitimlerinde aynı bilgi, beceri ve değerlerin yaklaşık formlarının ortaya çıkmasına sebep oldu ve ayrılık son bulmuş oldu.

Maarif Teşkilatı Kanunu: 1926 yılında çıkarılan bu kanun ile eğitim-öğretim kurumlarının türleri, programları ve yöntemi belirlenmiş; ilkökul eğitimi zorunlu hale getirilmiş ve eğitim kademeleri belirli bir düzene sokulmuştur.

Halk Evleri ve Millet Mektepleri: Özellikle okuma yazma öğretimi ve halkın genel eğitimi için kurulan önemli kurumlar olmuştur.

Köy Enstitüleri: Kırsal alanlarda yahut köylerde öğretmen yetiştirmek amacıyla 1940'ta kurulmuş olsa da bu okullar, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitimi kalkındırma çabalarının bir parçası olarak değerlendirilmişlerdir. Bu okullara Çifteler (Eskişehir), Arifiye (Sakarya), Kızılçullu (İzmir), Gölköy (Kastamonu), Kepirtepe (Kırklareli), Pulur (Erzurum), Hasanoğlu (Ankara), Pamukpınar (Sivas) örnek olarak verilebilir.

Bu bilgilere ek olarak, 1924 yılında yaşanan bir diğer önemli gelişme ise Türk eğitim sisteminin yakından incelenmesi ve uzman görüşlerinin alınabilmesi için Amerika Birleşik Devletleri'nden Prof. Dr. John Dewey'in Türkiye'ye davet edilmesi olmuştur. Yaptığı araştırmalar ve incelemeler neticesinde John Dewey İstanbul ve Ankara'da çeşitli çalışmalarda bulunmuş ve 1924 Aralık ayında Maarif Vekâlet'ine bir sunum yapmıştır. Bu sunumda Dewey, "...ilk ve mühim olanın Türkiye'de kurulan mekteplerin gaye ve hedeflerinin tespit edilmesinin gerekliliği, gelişmiş milletlerden okul inşaat planlarının alınıp incelenmesi, meslek okullarının geliştirilmesi için çeşitli komisyonların oluşturulması, genel bir eğitim programının hazırlanması..." gibi konulardan bahsetmiştir (Avcı, 2007).

Cumhuriyetin ilk yıllarında, eğitim öğretim süreçlerini açıklayan ve anlatan birçok kıymetli araştırma yapılmıştır. Bu araştırma içerisinde özellikle Altın Yaprak ve Yeşil Yaprak kitaplarından istifade edilmiştir. Bu kitaplar Bolu Muallimler Birliği Cemiyeti tarafından müşterek olarak hazırlanmıştır. Kitaplarda her öğretmen kendi branşına göre muhtelif yazılar yazmıştır. Bu kıymetli eserlerdeki orijinal metinlerden yola çıkarak, Cumhuriyet Dönemi eğitim sürecinin felsefi yatkınlığı, yani eğitim felsefesinin anlaşılması ve anlamlandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu süreci özetleyen iki ana cümle bizim için kayda değer nitelikte etkili çıktılardan olmuştur. Bunlardan Mehmet Zekai Konrpa'nın (1925) ifadesinde yer alan **"Esasen ilim zekâi beşerin madde ile mücadelesinden doğmuştur. İnsan; madde karşısında hem fail hem de mefuldür"** açıklaması oldukça önemlidir. Çünkü ilmin zekanın bir neticesi olarak insanların mevcutta var olan maddelerle iletişimi ve etkileşimi sonucu oluştuğunu ifade etmektedir. Bu herhangi bir şekilde ağacın, toprağın ve havanın tanımlamasını karşıladığı gibi aynı zamanda hücre, atom, teknoloji gibi farklı ve bilimsel içerikleri de kapsamaktadır. Öyle ki Cumhuriyetin ilk yıllarında girişimcilik eğitiminin doğrudan bir ders veya kapsamlı bir alan olarak değil, mevcut beceri ve değerlerin farklı dersler içerisinde belki de farkında olmadan kazandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda klasik dönem eğitim felsefesinin anlaşılması önemlidir (Kılıç & Tarhan, 2018).

Bir başka açıklamada **"Şimdiye kadar bağlandığımız ve bütün ef'âlimize istikamet veren iktisadi, ahlaki, hukuki, dini mebdelerimizin, hissiyatın ve maddenin tevhit ettiği zaruretlerle taarruz edip etmediğini araştıracağız ve onların kıymetlerini münakaşa edeceğiz. Eğer o mübadi ve mübadinin çizdiği daireler **bizi hayatın ve maddenin karşısında esir bir vaziyette bırakıyorsa o mebdaları değiştireceğiz** ve yerine hayatın cereyanıyla taarruz etmeyen maddenin karşısında bir heyeti içtimaiyeyi **sefil ve zebun bir mevkiye düşürmeyen mebdeler tesis edeceğiz**. Hatta Hazreti Peygamber: 'Bedenler dinlerden mukaddemdir' demiştir ki asri manasıyla şu suretle ifade edilebilir: Adetler, ananeler daha şamil manasıyla içtimai müesseselerin gayesi ferdin refahına hizmettir"** ifadesinde geçen **"...bizi hayatın ve maddenin karşısında esir bir vaziyette bırakıyorsa o mebdaları değiştireceğiz...sefil ve zebun bir mevkiye düşürmeyen mebdeler tesis edeceğiz..."** ifadeleri ile değişime yönelik olarak insanları engelleyen, insanların gelişimine engel olan muhtemel her şeyin aslında geçilmesi gerektiği, bunun da eğitim ve ilimle yapılabileceğini içeren bir anlayışın yaygın olması önemli bir husustur. Bu sözler girişimcilik eğitiminin insanın içinde bulunduğu çeşitli durumları başarı ile atlatmada yaratıcı düşünme becerileri doğrultusunda hareket etmesi ve eleştirel

bakış açısı ile kendisini mevcut şartlara mahkûm eden etmenlerden kurtulması hususunda önemini açıklayan dikkat çekici vurgulardır (Tarhan, vd. 2016; Öncel, 2019).

2- İmam Hatip Okulları Müfredatı ve Girişimcilik Eğitimi

Cumhuriyetin ilk yılları göz önüne alındığında imam ve hatip mektepleri ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı ve çeşitli uygulamaların (imam ve hatip mekteplerinde ev ekonomisi dersleri, ilmi eşya derslerinin okutulması ve okul fuarları gibi uygulamaların yapılması) gündeme getirildiği görülmüştür. Cumhuriyet döneminden geçmişe bakıldığında İstiklal Savaşları sırasında sayıları iki düzine kadar olan Daru'l Hilafetül Aliye Medreseleri 3 Mart 1924 yılında Halifeliğin kaldırılması ile İmam ve Hatip mekteplerine dönüştürülmüştür. Öyle ki yasal dayanağı Tevhid-i Tedrisat Kanunun 4. maddesi olan bu okullar, beş yıl eğitim-öğretim süresi olmak üzere 29 ilde kurulmuştur. İlk olarak 1924 yılında 29 ilde faaliyet gösteren İmam ve Hatip mekteplerinde 2258 öğrenci öğrenim görmüş ve yaklaşık 300 öğretmen görev almıştır (Gökçaftı, 2005).

İmam ve Hatip mektepleri: İstanbul, Edirne, Erzurum, Isparta, Eskişehir, Ödemiş, Urfa, Afyon, Amasya, Antalya, Ankara, Balıkesir, Bursa, Bolu, Tire, Bozok, Hopa, Harput, Sivas, Şavşat, Uşak, Gaziantep, Kastamonu, Konya, Kayseri, Kütahya, Maraş, Manisa ve Niğde illerinde açılmıştır (Kırboğa, 1975).

İmam ve Hatip mekteplerinin kuruluş amaçları incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı: *“Mevzuatımıza göre laik öğretim sistemimiz içinde birer meslek okulu niteliği taşıyan İmam ve Hatip okullarının amacı özellikle imamlık ve hatiplik görevlerini yapmak üzere, orta seviyede aydın din adamları yetiştirmektir”* ifadelerini kullanmıştır (MEB, 1965). Raporlar bazı nedenlerden dolayı İmam ve Hatip mekteplerinde öğrenci sayılarında azalmalar olduğunu ve 1924-1926 eğitim-öğretim yılında okulların sayısının 20'ye kadar düştüğünü belirtmiştir. 1926-1927 eğitim-öğretim yılında Kütahya ve İstanbul İmam ve Hatip mektepleri dışındakiler ve 1933 yılında Daru'l Fü'nun adıyla açılmış olan İlahiyat Fakültesi öğrenci yetersizliği nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerine son vermiştir (Parmaksızoğlu, 1966).

Açılan İmam ve hatip mekteplerinin müfredatları incelendiğinde, ders içeriklerinin %40'nın din dersleri, %60'ının ise diğer derslerden oluştuğu tespit edilmiştir. Nitekim Osmanlı Devleti'nin eğitim için çeşitli ıslahat çalışmaları yaptığı ve medreselerde din derslerinin yanında diğer derslerin de verilmeye başlandığı gözlenmiştir. Cumhuriyet döneminde ise bu ders sayılarında gözle görülür artış yaşanmış, din bilginlerinin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Ünsür, 1995).

Tablo 1. Bolu İmam ve Hatip Mektebi Eğitim Kadrosu

Bolu İmam ve Hatip Mektebi Eğitim Kadrosu	
Ali Nazif Bey	Müdür
İbrahim Fevzi Efendi	Kâtip
Ali Nazif Bey	Riyaziye Muallimi
Yusuf Bey	Tabiiyyat Muallimi
Daniş Bey	Edebiyat, Hitabet ve İnşad Muallimi
Ali Haydar Bey	Tarih, Coğrafya Muallimi
Salih Bey	Din Dersleri Muallimi
Daniş Bey	Türkçe Muallimi
Mehmet Bey	Arabi Muallimi
Hafız Mehmet Emin Bey	Kur'an-ı Kerim Tecvid-i Gına Muallimi
Muhiddin Bey	Tefsiri Hadis İlim-i Tevhid Muallimi

Ahmet İzzet Bey	Ruhiyat ve Ahlak Muallimi
Münhal	Yazı Muallimi
Mehmet Can Bey	Terbiye-i Bedeniye Muallimi

Kaynak: Altın Yaprak, 1925.

Bolu İmam ve Hatip Mektebi, ‘Riyaziye’, ‘Tabiiyyat’, ‘Edebiyat’, ‘Hitabet ve İnşad’, ‘Tarih’, ‘Coğrafya’, ‘Din Dersleri’, ‘Türkçe’, ‘Arabi’, ‘Kur’an-ı Kerim’, ‘Tecvid-i Gına’, ‘Tefsiri Hadis’, ‘İlm-i Tevhid’, ‘Ruhiyat ve Ahlak’, ‘Yazı’ ve ‘Terbiye-i Bedeniye’ dersleri ile eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Ailelerin çocuklarının dini anlamda yeterli bilgiye sahip, donanımlı ve resmi bir kurumda din dersleri almasını isteyerek bu kurumları talep etmiş ve çocuklarını bu okullara göndermiştir. Bu okullar 1913 yıllarından itibaren sayıları artan kurumlardan olmuştur.

Tablo 2. 1924-1933 Dönemi İmam Hatip Mektepleri Müfredat Programları.

1924-1933 Dönemi İmam Hatip Mektepleri Müfredat Programları	Ders Saati
Kuran-ı Kerim	6
Tecvid	3
Müzik (Gına)	5
Tefsir	2
Hadis	3
İlm-i Tevhid	2
Din Dersleri	9
Ruhiyat (Psikoloji)	2
Ahlâk ve Malumat-ı Vataniye	6
Türkçe	12
Türk Edebiyatı	4
Hitabet ve İrşad	7
Arabî	13
Tarih	8
Coğrafya	5
Hesap (Matematik)	5
Hendese	4
Hayvanat	3
Nebatat	2
Tabakât	1
Fizik	2
Kimya	2
Hıfzıssıhha	2
Yazı	2
Terbiye-i Bedeniye	4
Toplam	118

Kaynak: Maarif Vekilliği, Müfredat Programları, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340.

İmam hatip okullarında; Riyaziye adı ile (matematik, geometri), Tabiiyyat ile (fizik, kimya, biyoloji vs.) bilimleri ek olarak Edebiyat ve Hitabet derslerinin verildiği görülmektedir. Okulların ana amacı dini bilgilere sahip ve aynı zamanda pozitif bilimleri de öğrenen ahlaklı, kültürlü ve sağlıklı öğrencilerin yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bolu İmam Hatip mektebinde 1923-1924 yılları arasında iptidai dahil ve iptidai hariç olarak iki kısım açılmıştır. İptidai Hariç kısmında 93 öğrenci, İptidai Dahil kısmında ise 19 öğrenci eğitim görmüştür (Alkan, 2000: s.296).

Yukarıda belirtilen ders müfredatını incelediğimizde, okutulan derslerin içeriklerinden bahsedecek olursak girişimcilik becerisinin kazandırılması bağlamında Hesap ve Hendese dersi öğretim içeriği '*tadat ve terakkim, şifahi hesap, tahriri hesap, kesir, mikyas ve meseleler*' dersleri olmak üzere hazırlanmıştır. Nitekim bu ders içerikleri ile girişimcilik eğitiminin finansman boyutunun ilişkilendirilmesi mümkündür. Öğrenme çıktılarının Tarhan'ın (2019), oluşturduğu girişimcilik becerilerinin kazandırılması süreçlerinin beş kategorisinden biri olan '*finansman boyutu*' ile doğrudan ilgili olduğunu görmekteyiz. Aynı şekilde hesap ve hendese dersinin kazanımlarından biri olan '*Meseleler*' içeriği incelendiğinde, bu kazanım ile öğrencilere günlük hayatı ilgilendiren hayati meselelerin çözümü gibi konuların anlatıldığı belirlenmiştir. Bu ders ile eleştirel düşünme, çözüm odaklı olma, problem çözme, farklı düşünebilme ve bilgi sahibi olma becerileri gibi girişimcilik eğitimi sürecinde kazandırılması hedeflenen becerilerin Cumhuriyetin ilk yıllarında imam ve hatip mekteplerinde kazandırıldığı anlaşılmıştır (Maarif Vekaleti, 1924: s.55).

İlgili müfredat incelendiğinde "*Hayvanat, Nebatat ve Tabakât*" derslerinin girişimcilik eğitiminin yeterlilikleri kapsamında ele alınabileceği görüşmüştür. Girişimcilik eğitimi çerçevesinde hedeflenen çıktılar ile bu derslerin çıktıları örtüşmektedir. Hayvanat dersi haftada 3 ders saati, Nebatat 2 ders saati ve Tabakât dersinin ise 1 ders saati olarak okutulduğu tespit edilmiştir. Günümüzde de girişimcilik becerisinin disiplinlerarası yöntemle öğretildiği düşünüldüğünde bu durumun benzerlik gösterdiği aşikardır. Bu dersler ile öğrencilerin hayata hazırlanmaları gerektiği ve bunu sağlayacak kurumların ise okullar olduğu ifade edilmiştir. Derslerde gezi gözlem, buluş, araştırma inceleme ve problem çözme yöntemleri gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Nitekim bu dersler aracılığı ile öğrencilerin çevrelerinde olup biten olaylardan yola çıkarak yaşamın görev ve sorumluluklarını yaparak yaşayarak tetkik etme becerilerini kazanması ve bitkileri, hayvanları, tabiat ile ilgili olayları yerinde gözlemleyerek yeni fikirler üretmesi girişimciliğin alt becerilerinden olan yaratıcı düşünme, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesine olanak sağlamıştır (Ergün, 2005).

Girişimcilik becerileri ile ilişkilendirebileceğimiz fizik ve kimya dersleri ise öğrencilerde girişimci ruhun oluşması, girişimci fikirlerin canlanması, yeni, yaratıcı işlere girişmek için gerekli olan yeterlilikler noktasında önemli çıktılara sahiptir. Ders içeriklerinde uygulamaların yapılması ve ürünlerin içeriklerine yönelik becerilerin öğretilmesi öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirerek girişimcilik süreçlerinden (Tarhan, 2019) ürün tasarımı ve üretim boyutunu destekleyecek becerilerin kazandırılmasına yönelik çıktılar açısından önemlidir. Bu durumun yaratıcı düşünme becerilerini geliştirildiği ve üst düzey düşünme becerilerinden metabilis/üst biliş becerilerinin (problem çözme becerisi, alternatif problem çözümü üretme becerisi, tasarım becerisi, yenilikçi düşünme becerisi, etkili iletişim ve yaratıcı düşünme becerisi gibi) bir girişimcide bulunması gereken üst düzey düşünme becerilerine yönelik yeterlilikleri kazandırdığı ifade edilebilir.

Yapılan son çalışmalarda, girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde birçok teori ortaya atılmış bu teorilerin en başında girişimci niyet teorileri ortaya çıkmıştır. Bu teorilere 1840'lı yıllar ve sonrasında girişimci niyet teorilerinden **Davidsson** tarafından geliştirilen **Davidson** teorisi, **Robinson** tarafından geliştirilen **Girişimci Tutum** teorisi örnek olarak verilebilir. Nitekim girişimci niyet teorileri, girişimci ruha

odaklanmakta, girişimci ruhun geliştirilmesini savunmakta, girişimci yetiştirmek için öncelikle o ruhu canlandırmak, içsel güdülenme ve motivasyon sağlamanın gerekliliğini açıklamaktadırlar (Guerrero vd., 2008).

1996-2000’lerdeki girişimcilik eğitimi literatürüne giren “girişimci ruhu” devreye sokmanın 1900’lü yılların başında imam ve hatip mekteplerinde ‘**Ruhiyat**’ dersi ile karşımıza çıkması, bizler için oldukça dikkat çekici bir bulgu olmuştur. Bu ders içeriği ile ilgili olarak Yeşil Yaprak Dergisinde bahsedilen “...bizi hayatın ve maddenin karşısında esir bir vaziyette bırakıyorsa o mebdeleri değiştireceğiz... Sefil ve zebun bir mevkiye düşürmeyen mebdeler tesis edeceğiz...” ifadeleri girişimcilik becerileri sayesinde zorlukları aşabilmek, insanın madde karşısında hem fail hem de meful olması, madde ile içli dışlı olması, mücadele etmesi ve kendini geliştirecek daha iyi seviyelere ulaştıracak yeni kayalar bulmasının girişimci ruh ile sağlanabileceği ifade edilmiştir. Özellikle girişimci niyet modellerinde ifade edilmekte olan Davidsson modeli dahil birçok model ile ilişkilendirildiğinde, Yeşil Yaprak’tan alıntılanan cümlelerin aynı doğrultuda olması ve bu ifadelerin Cumhuriyet’in ilk yıllarında sıkça dile getirilmesi önemli bir çıktı olarak bulgulara yansımıştır. Öyle ki girişimcilik becerilerini geliştirme bağlamında ‘**ruhu geliştirme**’ ve ‘**motivasyonu arttırma**’ ifadelerinin bu tarihlerde kullanılmış olması oldukça şaşırtıcı bir çıktı olarak karşımıza çıkmıştır. Aynı zamanda girişimcilik eğitiminin Türkiye’deki tarihsel gelişimi açısından İmam Hatip mektepleri müfredatında bu bilgilerin yer alması da dikkate değer bir durumdur.

Özellikle belirtmek gerekir ki Cumhuriyet dönemi eğitimin felsefesinin ve içeriğinin anlaşılması açısından günümüzde **Psikoloji** ve **Ahlak Bilgisi** dersine tekabül eden **Ruhiyat** dersi, imam hatip ve muallim mekteplerinde aynı müfredat ile okutulmaya başlanmıştır. Fakat bu programlara göre yazılmış bir ders kitabı bilgisine ulaşamamıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda Ruhiyata ait Türkçe’de mevcut sekiz-on kitaptan hiçbirisi öğrencilerin konu ile ilgili bilgi ihtiyacını tam manası ile karşılayamamıştır ve imam hatip mektepleri müfredatına göre, Ruhiyat (Psikoloji) dersleri haftada 2 saat olarak programda yer almıştır (Tarhan, vd., 2016).

Bu konu ile ilgili Altın Yaprak’ta geçen “*İki senelik tedrisat tecrübelerim neticesinde muallim ve imam hatip mektepleri için programlara harfi harfine mutabık ve talebenin seviyesiyle mütenasip bir kitap yazmağı fâideli gördüm. Kitabın tertibinde gözettiğim hedefi daha başından anlatmak için ismine (Tedris-i Ruhiyat) dedim ve müfredat programının her maddesini bir bahs başı olarak gösterdim. Bu notları Yeşil Yaprak’ta neşredeceğim. Belki kitap halinde çıkarmağa da muvaffak olurum.*” ifadeleri konunun dönemin öğretmenleri tarafından ciddiye alındığını ve üzerinde çalışmalar yapıldığını göstermesi açısından önemli görülmüştür (Tarhan, vd., 2016).

İlgili kaynaklarda Terbiye, “*“içinde yaşayacağı muhite uygun olmak şartıyla mükemmel insan yetiştirmek sanatı”* olarak ifade edilmiştir. Çocuğu terbiye etmek onun bedenini, fikir ve ahlakını istediğimiz şekilde değiştirmek, yönetmek ve yetiştirmek demektir. Ve hatta bunların üçünün de ruha/ruhiyata bağlı olduğu anlaşılmıştır. Bu ruhun etrafı da ‘*fenn-i terbiye (eğitim bilimleri)*’, ‘*ilm-i ahlak*’ ve ‘*içtimai hayat (sosyal bilimler)*’ olarak üç unsurda birleştirilmiştir. Klasik dönem eğitim sisteminde terbiye faaliyetleri sürecinde öğrencilerin ruhi motivasyonunu geliştirme adına üç yöntem kurgulanmış ve üç tane ana usul belirlenmiştir bunlar:

- Teemmül Usulü: İnsanın nefsinden geçen halleri kendi kendine tahlil ve tetkik etmesi, ruhundaki hadiseleri daima muayene etmesidir.
- Müşahede Usulü: İnsanın kendi ruhunu tetkikinden sonra başkalarının ruhlarına ait hadiseleri gözden geçirmesi ve karşılaştırma yapmasıdır.

- Tecrübe Usulü: İnsanlar üzerinde birtakım tecrübeler yaparak ruh hallerini öğrenme usulüdür. Eskiden bu yöntemin başarılı olması imkânsız olarak düşünülürdü çünkü ruhi hadiseleri hikmet ve kimya hadiseleri gibi tecrübe maksadıyla tekrar tekrar vücuda getirmek mümkün değildir ve **“hiç kimse de ruhunun böyle tetkikat ve tecrübelerle oyuncak olmasına razı olmaz”** (Kılıç ve Tarhan, 2018).

Burada ifade edilen **“...hiç kimse ruhunun böyle tetkikat ve tecrübelerle oyuncak olmasına razı olmaz...”** ifadeleri bağlamında birkaç şey söylemek gerekirse, yapılan bazı tetkikatlar ve tecrübeler çocuğun eğitim öğretim hayatında ona bir şeyler kazandırmalı, onu oyuncaklaştırmamalıdır. Yani tecrübe yönteminde özellikle belirtilen uygulamalar esnasında öğrenciler oyuncak olmamalı, öğrencilerin işine yarayacak ve onları daha ileriye taşıyabilecek tecrübelerin aktarılması önemlidir. Öğrencileri oyuncak edecek, onların zaman ve becerilerini törpüleyecek, onlara engel olacak tecrübeleri öğrencilere yaşatmak mantıklı görülmemiştir.

Özellikle eğitim öğretim faaliyetlerine dair öğretmenlerin köşe yazılarından aldığımız bilgiler doğrultusunda, Cumhuriyet Dönemi eğitim müfredatı içerisine entegre edilmiş ve zamanla müfredattan kaldırılmış olan “Teknik Tetkiki” dersleri dikkati çekmiştir. Bu dersler ile usta-çırak ilişkileri önemli görülmüş, esnaf çıraklarının tahsil çağını geçirmiş olanlarına telafi eğitimlerin verilmesi, zırhlı gemilerin icadı, top güllerinin icadı ve menzillerinin artırılması gibi teknik eğitimlerin verilmesi aslında bizlere girişimcilik eğitiminin inovasyon/geliştirme kısmına yönelik çalışmaların Cumhuriyet döneminde de yapıldığını göstermiştir. Nitekim Yeşil Yaprak’ta geçen **“...Mudurnu Türk Ocağı’nda geçtiğimiz ayın on beşinden itibaren esnaf çırakların tahsil çağını geçirmiş olan gençlere mahsus olmak üzere dersler açılmış, ilim ve içtimai bir sahada yürünmeye başlanmıştır. Gençler tarafından bu derslere büyük bir rağbet gösterilmekte olduğunu memnuniyetle haber aldık...”** ifadeleri girişimcilik becerileri bağlamında değerlendirildiğinde hem bireylere mesleki güvence vermesi açısından hem de sosyal girişimcilik açısından önemli bulgular olarak karşımıza çıkmıştır. Aynı şekilde Yeşil Yaprak’ta geçen **“...Zafer kütüphanesi yeniden Fukarayı Etfal için sekiz yüz kuruşluk kitap hediye etmiştir. Takdir ederiz...”** ifadeleri de girişimcilik bağlamında değerlendirildiğinde toplumsal dayanışma örneği olarak sosyal girişimcilik kapsamında önemli bir bulgu olmuştur. Ek olarak yukarıda da ifade ettiğimiz üzere **‘top güllerinin icadı ve menzillerinin artırılması gibi teknik eğitimlerin verilmesi’** konusunda Yeşil Yaprak köşe yazılarında belirtilen Türk Tayyare Cemiyeti’nin **“...Barutun icadıyla bunun ilk önce tüfeklerine daha sonra toplara tatbiki Kırım Muharebesinden sonra zırhlı gemilerin icadı fink terakkisi sayesinde top güllerini menzillerinin artması teşebbüsünde gemi zırhları mukavemeti artırılması seri ateşli tüfekler ve toplarla dumansız barutların tahtülbahirlerin boğucu gazların keşif ve icadı karada denizde ayrı ayrı ve nöbet harp usullerini kâmilan değiştirmiştir...”** ifadeleri Cumhuriyet Dönemi girişimcilik eğitimi açısından inovatif çalışmaların yapıldığı, geliştirme ve ARGE çalışmalarının önemsendiği görüşünü destekleyecek önemli örnekler olarak karşımıza çıkmıştır (Kılıç & Tarhan, 2018).

Tablo 3. Erkek İlk Mekteplerine Ait Haftalık Ders Tevzi Cetveli

Erkek İlk Mekteplerine Ait Haftalık Ders Tevzi Cetveli	Ders Saati
Elifba	12
Kıraat (İnşad, Temsil)	11
İmla	6

Tahrir	7
Sarf Yazı (Sülüs, Rika)	7
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri	8
Hesap	13
Hendese	3
Tarih	5
Coğrafya	5
Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha	12
Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumatı Vataniye	5
Musiki	10
Resim	10
El İşleri	8
Terbiye-i Bedeniye	8
Toplam	130

Kaynak: Maarif Vekilliği, Müfredat Programları, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340.

Tablo 4. Kız İlk Mekteplerine Ait Haftalık Ders Tevzi Cetveli

Kız İlk Mekteplerine Ait Haftalık Ders Tevzi Cetveli	Ders Saati
Elifba	12
Kıraat (İnşad, Temsil)	11
İmla	6
Tahrir	6
Sarf	2
Yazı	6
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri	8
Hesap	13
Hendese	3
Tarih	5
Coğrafya	5
Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha	12
Ev İdaresi	1
Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumatı Vataniye	5
El İşleri	4
Musiki	8
Resim	10
Terbiye-i Bedeniye	8
Nakış/Bıçkı- Dikiş	6

Kaynak: Maarif Vekilliği, Müfredat Programları, Matbaa-i Amire, İstanbul, 1340.

Gerek erkek gerek kız mekteplerinde her gün öğleden evvel üç, öğleden sonra ise iki olmak üzere toplamda beş ders okutulmuştur. Pazartesi günleri öğleden sonra terbiyevi tenezzühler ve muhasaralar yapılmış, perşembe günü öğleden sonra ise dersler tatil edilmiştir. Derslerin devam müddeti 40 dakika, teneffüslerin müddeti 15 dakika ve öğle teneffüsü ise 2 saat olarak belirlenmiştir.

İmam Hatip Mektepleri haftalık ders dağıtım çizelgesi incelendiğinde, toplam 24 farklı dersin okutulduğu görülmektedir. Bu derslerin 15'i kültür, 9'u ise meslek dersleridir. Bu dersler ile program ıslah edilmiş bir medrese programı görünümü arz etmiştir (Çınar, 2013). Okutulan mesleki ve kültür dersleri şu şekildedir: Meslek Dersleri: Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, İlm-i Tevhid, Din Dersleri, Hitabet ve İnşa, Arabi, Gına, Müzik, Ahlak ve Kültür dersleri: Türkçe, Türk Edebiyatı, Yazı, Ruhیات, Tarih, Coğrafya, Hayvanat, Nebatat, Tabakat, Fizik, Kimya, Hıfzıssıhha, Hesap ve Hendese, Beden Eğitimi. Birinci sınıfta 28 saat olan ders programının 10 saati mesleki derslere geri kalanı ise kültür derslerine; ikinci sınıfta toplam 30 saat olan ders programının 14 saati mesleki derslere 16 saati kültür derslerine, üçüncü sınıfta toplam 30 saat olan ders programının 17 saati meslek derslerine 13 saati kültür derslerine, dördüncü sınıfta ise toplam 30 saatin 17 saati meslek derslerine geri kalanı ise kültür derslerine ayrılmıştır. Dört yıldaki toplam 118 ders saatinin 56 saatinin (% 47,5'inin) mesleki derslere, 62 saatinin de (% 52,5'inin de) kültür derslerine ayrıldığı görülmektedir (Maarif Vekaleti, 1924: s.29).

Tablo 3'te ve Tablo 4'te belirtilen haftalık ders programları bağlamında İmam ve Hatip mektepleri müfredatı (öğretim programı) içerisinde yer alan "Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha, Ev İdaresi, El işleri ve Nakış, Biçki, Dikiş" gibi dersler günümüzde girişimcilik eğitimi unsurları ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda özellikle tabiatın anlaşması ve canlıların özelliklerinin bilinmesi durumundan hareketle uygulamalı bir içeriğe sahip olan "Tabiat Tetkiki (Eşya)" dersi girişimciliğin gözlem, araştırma, fikir geliştirme, olası problemleri tespit etme ve çözüm önerileri sunma gibi çıktıları (beceri ve değerleriyle) doğrudan eşleşmektedir. Nitekim bu ders içeriği incelendiğinde derste yapılacak tetkiklerin mutlaka ve bizzat yerinde yapılması ifade edilmiştir. Farklı mevsimlerde tetkik için gezilerin düzenlenmesi ve gözlem yapmak öğrenciler için oldukça faydalı görülmüştür.

Bunun yanı sıra "El İşi" dersi çerçevesinde bireylerin psikomotor becerilerini geliştirmek, kesmek, bükme, kâğıt üzerinde inşaat, toprak, kum işleri, kuru ağaç dallarından işler, alçı işleri, demir işlerinin öğretimine yer verilmesi ve bu işlerin nasıl yapılacağının detaylı bir şekilde anlatılması ile yaşamın bir parçası olan ve girişimci ruhun işlemesine destek olacak becerilerin kazandırıldığı görülmüştür. Bu dersin girişimcilik becerilerinin kazandırılması süreçlerinden "Tasarım" boyutunu doğrudan desteklediği anlaşılmıştır. Öyle ki programda belirtilen "Ev İdaresi" dersinin intizam ve bütçe oluşturma kazanımları girişimcilik becerilerinden "Finansman" boyutunu desteklemekte ve öğrencilere yeni bir iş fikri oluşturmada, düşüncelerini geliştirmede girişimci/geliştirmeci bir ruh ile yaratıcı düşünme ve fikirlerini hayata geçirebilmek için bütçe oluşturabilme becerileri alt kazanımlar aracılığı ile dolaylı olarak kazandırılmıştır (Maarif Vekaleti, 1924: s.44).

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma Cumhuriyetin ilk yıllarında Bolu İmam Hatibi Mektebi müfredatı özelinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesine yönelik çıktılarına odaklanmıştır. Bu bağlamda dersler, müfredat, usuller, yöntem ve teknikler doğrultusunda Bolu İmam Hatip okulu müfredatındaki ders içeriklerinin

girişimcilik becerisi ve girişimcilik eğitimi ile ilişkilendirilmiş müfredat çıktıları girişimcilik eğitimi öğrenme çıktıları ile karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda;

- Hesap ve Hendese dersi öğretim içeriği ‘*tadat ve terakkim, şifahi hesap, tahriri hesap, kesir, mikyas ve meseleler*’ dersleri olmak üzere hazırlanmıştır. Nitekim bu ders içerikleri ile girişimcilik eğitiminin finansman boyutunun ilişkilendirilmesi mümkündür. Hesap ve hendese dersinin kazanımlarından biri olan ‘*Meseleler*’ içeriği incelendiğinde, bu kazanım ile öğrencilere günlük hayatı ilgilendiren hayati meselelerin çözümü gibi konuların anlatıldığı belirlenmiştir. Bu ders ile eleştirel düşünme, çözüm odaklı olma, problem çözme, farklı düşünebilme, basit hesap işlemlerin öğretimi özellikle girişimcilik eğitiminin finansman boyutunda yer alan “Maliyetin hesaplanması, gelir-gider kontrolü gibi” birçok çıktı ile uygunluk göstermektedir.

- Bolu İmam Hatip Mektebi müfredat incelenerek “*Hayvanat, Nebatat ve Tabakât*” derslerinin çıktıları ile girişimcilik eğitime yönelik yeterliliklerin karşılaştırılması yapılmıştır. Girişimcilik eğitimi çerçevesinde hedeflenen çıktılar ile bu derslerin çıktıları örtüşmektedir. Bu dersler ile öğrencilerin hayata hazırlanmaları gerektiği ve bunu sağlayacak kurumların ise okullar olduğu ifade edilmiştir. Derslerde gezi gözlem, buluş, araştırma inceleme ve problem çözme yöntemleri gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Nitekim bu dersler aracılığı ile öğrencilerin çevrelerinde olup biten olaylardan yola çıkarak yaşamın görev ve sorumluluklarını yaparak yaşayarak tetkik etme becerilerini kazanması, bitkileri, hayvanları, tabiat ile ilgili olayları yerinde gözlemleyerek yeni fikirler üretmesi girişimcilik eğitimi sürecinde kazandırılması hedeflenen yaratıcı düşünme, gözlem yapabilme, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme gibi becerilerin geliştirilmesi ile örtüşmektedir.

- İlgili müfredatta yer alan fizik ve kimya dersleri ise öğrencilerde girişimci ruhun oluşması, girişimci fikirlerin canlanması, yeni, yaratıcı işlere girişmek için gerekli olan yeterlilikler noktasında önemli çıktılara sahiptir. Ders içeriklerinde uygulamaların yapılması ve ürünlerin içeriklerine yönelik becerilerin öğretilmesi öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirmekte girişimcilik süreçlerine yönelik ürün tasarımı ve üretim boyutunu destekleyecek becerilerin kazandırılmasına yönelik yeterliliklerin kazandırılmasına olanak sağlamaktadır. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirildiği ve üst düzey düşünme becerilerinden metabilis/üst biliş becerilerinin (problem çözme becerisi, alternatif problem çözümü üretme becerisi, tasarım becerisi, yenilikçi düşünme becerisi gibi) bir girişimcide bulunması gereken üst düzey düşünme becerilerine yönelik yeterlilikleri kazandırdığı düşünülmektedir.

- Tarihsel süreç içerisinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesinde birçok teori ortaya atılmıştır. Bu teorilerin en başında girişimci niyet teorileri halen etkililiğini korumaktadır. Nitekim girişimci niyet teorileri, girişimci ruha odaklanmakta, girişimci ruhun geliştirilmesini savunmakta, girişimci yetiştirmek için öncelikle o ruhu canlandırmak, içsel güdülenme ve motivasyon sağlamanın gerekliliğini açıklamaktadırlar. 1996-2000’lerdeki girişimcilik eğitimi literatürüne giren “girişimci ruh” kavramının 1900’lü yılların başında İmam ve Hatip Mekteplerinde ‘*Ruhiyat*’ dersi ile karşımıza çıkması araştırma açısından önemli bir sonuçtur. Bu dersin içeriği ile ilgili olarak Yeşil Yaprak dergisinde bahsedilen “...bizi hayatın ve maddenin karşısında esir bir vaziyette bırakıyorsa o mebdeleri değiştireceğiz... Sefil ve zebun bir mevkiye düşürmeyen mebdeler tesis edeceğiz...” ifadeleri zorlukları aşabilmek, insanın madde karşısında hem fail hem de meful olması, madde ile içli dışlı olması, mücadele etmesi ve kendini geliştirecek daha iyi seviyelere ulaştıracak yeni kaynaklar bulmasının girişimci ruh ile sağlanabileceği ifade edilmiştir. Bu ifadeler girişimcilerin özellikleri ve girişimcilik eğitimi süreçlerindeki değerler ile doğrudan benzerlik göstermektedir. Öyle ki girişimcilik becerilerini geliştirme bağlamında ‘*ruhu geliştirme*’ ve ‘*motivasyonu arttırma*’ ifadelerinin bu tarihlerde

kullanılmış olması oldukça şaşırtıcı bir çıktı olarak karşımıza çıkmıştır. Yine ilgili kaynaklarda eğitim yani terbiye kavramı, **“içinde yaşayacağı muhite uygun olmak şartıyla mükemmel insan yetiştirmek sanatı”** olarak ifade edilmiştir. Çocuğu terbiye etmek onun bedenini, fikir ve ahlakını istediğimiz şekilde değiştirmek, yönetmek ve yetiştirmek demektir. Ve hatta bunların üçünün de ruha/ruhiyata bağlı olduğu anlaşılmıştır. Bu ruhun etrafı da ‘fenn-i terbiye(eğitim bilimleri)’, ‘ilm-i ahlak’ ve ‘içtimai hayat(sosyal bilimler)’ olarak üç unsurda birleştirilmiştir. Bu kategorizasyon girişimcilik eğitiminin bilgi, beceri ve değer unsurları ile doğrudan ilişkilendirilebilir. **“...hiç kimse ruhunun böyle tetkikat ve tecrübelerle oyuncak olmasına razı olmaz...”** ifadeleri çocuğun eğitim öğretim hayatında ona bir şeyler kazandırılmasının, öğrencilerin işine yarayacak ve onları daha ileriye taşıyabilecek tecrübelerin aktarılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu çıktı ise girişimcilik eğitiminin amaçları ilişkilendirilebilir.

- Cumhuriyet Dönemi eğitim müfredatı içerisine entegre edilmiş ve zamanla müfredattan kaldırılmış olan “teknik tetkiki” dersleri girişimcilik eğitimi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu dersler ile usta-çırak ilişkileri önemli görülmüş, esnaf çıraklarının tahsil çağını geçirmiş olanlarına telafi eğitimlerin verilmesi, zırhlı gemilerin icadı, top güllerinin icadı ve menzillerinin arttırılması gibi teknik eğitimlerin verilmesi aslında girişimcilik eğitiminin inovasyon/geliştirme kısmına yönelik çalışmaların Cumhuriyet döneminde de yapıldığını göstermiştir. Bu ifade şu şekilde kaynaklarda yer almıştır: **“...Mudurnu Türk Ocağı’nda geçtiğimiz ayın on beşinden itibaren esnaf çırakların tahsil çağını geçirmiş olan gençlere mahsus olmak üzere dersler açılmış, ilim ve içtimai bir sahada yürünmeye başlanmıştır. Gençler tarafından bu derslere büyük bir rağbet gösterilmekte olduğunu memnuniyetle haber aldık...”**.

- Yeşil Yaprak köşe yazılarında belirtilen Türk Tayyare Cemiyeti’nin **“...Barutun icadıyla bunun ilk önce tüfeklerine daha sonra toplara tatbiki Kırım Muharebesinden sonra zırhlı gemilerin icadı fink terakkisi sayesinde top güllerini menzillerinin artması teşebbüsünde gemi zırhları mukavemeti artırılması seri ateşli tüfekler ve toplarla dumansız barutların tahtülbahirlerin boğucu gazların keşif ve icadı karada denizde ayrı ayrı ve nöbet harp usullerini kâmilan değiştirmiştir...”** ifadeleri Cumhuriyet Dönemi girişimcilik eğitimi açısından inovatif çalışmalar yapıldığı, geliştirme ve ARGE çalışmalarının önemsendiği görüşünü destekleyecek önemli örnekler olarak karşımıza çıkmıştır (Kılıç ve Tarhan, 2018).

- Diğer taraftan İmam ve Hatip Mektepleri Müfredatı (öğretim programı) içerisinde yer alan “Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha, Ev İdaresi, El işleri ve Nakış, Biçki, Dikiş” gibi dersler günümüzde girişimcilik eğitimi unsurları ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda özellikle tabiatın anlaşılması ve canlıların özelliklerinin bilinmesi durumundan hareketle uygulamalı bir içeriğe sahip olan “Tabiat Tetkiki(Eşya)” dersi girişimciliğin gözlem, araştırma, fikir geliştirme, olası problemleri tespit etme ve çözüm önerileri sunma gibi çıktıları (beceri ve değerleriyle) doğrudan eşleşmektedir.

- Bunun yanı sıra “El İşi” dersi çerçevesinde bireylerin psikomotor becerilerini geliştirmek, kesmek, bükme, kâğıt üzerinde inşaat, toprak, kum işleri, kuru ağaç dallarından işler, alçı işleri, demir işlerinin öğretimine yer verilmesi ve bu işlerin nasıl yapılacağının detaylı bir şekilde anlatılması ile yaşamın bir parçası olan ve girişimci ruhun işlemesine destek olacak becerilerin kazandırıldığı görülmüştür. Bu dersin girişimcilik becerilerinin kazandırılması süreçlerinden “Tasarım” boyutunu doğrudan desteklediği anlaşılmıştır.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Semanur BİNNETOĞLU: Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, ölçme aracı geliştirme, veri toplama, yazma ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

2. Murat TARHAN: Danışmanlık, denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. 8. Baskı. Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2022). Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde ve Türkiye Cumhuriyeti'nde Öğretmen Yetiştirme ve Bu Konuda Orta Asya Türk Dünyası ile Bazı İlişkiler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1133657>.
- Alkan, M. Ö. (2000). Tanzimat'tan Cumhuriyete Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri 1839-1924: Education Statistics in Modernization from The Tanzimat to The Republic. T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Avcı, Y. (2007). Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Döneminde "Otoriter Modernleşme" ve Kadının Özgürleşmesi Meselesi. OTAM. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 21(21), 1-18. https://doi.org/10.1501/OTAM_0000000293.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma. M.E.B. İstanbul.
- Binnetoğlu, S. vd. (2023). Din eğitiminde girişimcilik becerisinin etkinliklerle kazandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(5). <https://doi.org/10.15869/itobiad.1374616>.
- Binnetoğlu, S. & Tarhan, M. (2024). Bibliography of resources that can be used in the process of gaining communication skills in religious education. *International Journal of Field Education*, 10(2), 31-48. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1468755>.
- Çınar, F. (2013). 1924'ten 2000'e kadar uygulanmış olan imam hatip lisesi öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 180-208.
- Dinçer, M. (2002). Cumhuriyetin ilanından bu yana eğitimde verimlilik konusuna bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Ergün, M. (2005). "Medreseler ve İmam-Hatip Liseleri". *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı. Bildiri ve Tartışmalar*. 7-9 Nisan 2005. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Gökacı, M.A. (2005). *Türkiye'de Din Eğitimi ve İmam Hatipler*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Guerrero vd. (2008). "The Guerrero Composite Terrane of western Mexico: Collision and Subsequent Rifting in A Supra-Subduction Zone", "Formation and Applications of the Sedimentary Record in Arc Collision Zones."
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Kılıç, F. & Tarhan, M. (2018). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Anadolu'dan Eğitime Bir Bakış: Yeşil Yaprak Dergisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 241-262. <https://doi.org/10.11616/asbed.v18i38800.459480>.
- Kırboğa, A.R. (1975). Din Eğitimi ve İmam Hatip Okulları Davası. *Millî Gazete Yayınları. Maarif Vekaleti Mecmuası*. Devlet Matbaası. İstanbul. 1924.
- MEB. (1939). Tedris ve Terbiye İşleri Hakkında. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Daire Başkanlığı. *Tebliğler Dergisi*. Cilt 1. (1-35. sayılar).
- MEB. (1939). T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi, *Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Daire Başkanlığı*. Cilt, 1. Sayı, 1.
- MEB. (1965). Talim ve Terbiye Kurulu Kararları. *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. Cilt 28. Sayı 1363.
- Maarif Vekaleti. (1924). "Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun", Nu: 2287, Tarih 10.06.1933, *Resmî Gazete*, Sayı 2434, Tarih 22.06.1933.

- McWhorter, J. H. (2009). “What Else Happened to English? A Brief for The Celtic Hypothesis”, *“English Language and Linguistics”* 13(02), 163-191.
- Neuman, L. (2013). Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches.
- Öncel, E.S. (2019). Eleştirel Düşünme ve Felsefe. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 6(37), 1308-1316. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1215>.
- Öncel, E.S. (2019). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2797-2829. <https://doi.org/10.26466/opus.572254>.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966). Türkiye’de Din Eğitimi. Ankara: M.E.B. Yayınevi.
- Şenkaloğlu, S. (2021). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24-36.
- Tarhan, M. (2019, Eylül 10-12). *Osmanlı’da girişimcilik eğitimi ve ahilik*. VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (Tam Metin). Bolu, Türkiye.
- Tarhan, M., Kılıç, F. & Solak, M. (2016). Altın Yaprak Dergisi (1925): Ahmet İzzet ve Mehmet Zekâi Bey’in Kaleminden “Terbiye Notları”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1795-1812.
- Ünsür, A. (1995). *Kuruluşundan Günümüze İmam Hatip Liseleri*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersinde Kullandığı Öğretim Yöntem ve Teknikleri *

Filiz SONKAYA¹ , Seher ÇETİNKAYA² 

¹Bilim Uzmanı, Bulancak İcilli Ortaokulu, filizsonkaya@yahoo.com, ORCID ID:0000-0003-3390-6936

²(Sorumlu yazar) Prof. Dr., Ordu Üniversitesi, sbayat_cetinkaya@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-1330-106X

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 21.01.2025	Fen öğretiminde öğretmenlerin sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri, programların işleyişi hakkında önemli bilgiler sunar. Öğretim programlarında hedeflenen öğrenme ortamı ile mevcut durumun karşılaştırılmasında öğretmen görüşlerinin incelenmesi değerlidir. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri ve bu yöntemleri tercih etme nedenlerini incelemektir. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada, Ordu'da görev yapan 30 sınıf öğretmeninden görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar, deney, anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin en sık; gezi, araştırma-inceleme ve STEM yöntemlerinin ise en az tercih edildiğini göstermiştir. Öğretmenler, daha çok tercih edilen yöntemlerin nedenlerini öğrencilerin ilgisi, kalıcı öğrenme ve yöntemin kolay uygulanabilirliğiyle açıklamışlardır. Ekonomik kısıtlar ve okulların fiziki yetersizlikleri daha az tercih edilen yöntemlerin temel nedenleri olarak belirtilmiştir.
Kabul Tarihi: 11.04.2025	
© UEAD 2025 Tüm hakları saklıdır.	Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenleri, fen öğretimi, fen bilimleri dersi, öğretim yöntem ve teknikleri.

The Teaching Methods and Techniques Used by Primary School Teachers in the Science Lessons

Article Information	ABSTRACT
Received: 21 January 2025	Teachers' views on classroom practices in science teaching provide significant insights into the functioning of educational programs. Examining teachers' perspectives is valuable for comparing the intended learning environment with the existing situation. The purpose of this study is to examine the methods and techniques used by primary school teachers in science teaching and the reasons behind their preferences. Conducted as a case study, the research collected data through interviews with 30 primary school teachers working in Ordu, and the data were analyzed using content analysis. The results showed that the most frequently preferred methods were experiments, lectures, and question-and-answer, while the least preferred methods were field trips, research and investigation, and STEM. Teachers explained their preferences for frequently used methods with factors such as student engagement, promoting lasting learning, and ease of implementation. On the other hand, economic constraints and inadequate physical resources in schools were identified as the main reasons for less frequently preferred methods.
Accepted: 11 April 2025	
© UEAD 2025 All rights reserved.	Keywords: Primary school teachers, science teaching, science lesson, teaching methods and techniques

DOI: 10.32960/uead.1624324

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Sonkaya, F. & Çetinkaya, S. (2025). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 93-104.

Citation Information: Sonkaya, F. & Çetinkaya, S. (2025). The teaching methods and techniques used by primary school teachers in the science lessons. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 93-104.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Sosyal Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 27/10/2022 tarihli 2020-210 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Eğitim yoluyla gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilecek, çağın gereklerine uygun bilgi, beceri ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmek hedeflenir. Eğitim yoluyla bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlar öğretim programlarında kazanımlarla ifade edilmektedir. Kazanımlara nasıl ulaşılacağı sorusunun kilit cevabını seçilen ve uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri belirler. Bu bağlamda öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim ve öğretim sürecinin verimli olması, öğretmenlerin öğrenci özellikleri, kazanımlar ve ders içeriğine uygun yöntem ve teknikleri seçip uygulamasına bağlıdır. Ders kazanımlarının gerçekleşmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılmasıyla doğrudan ilişkilidir (Aykaç, 2011; Demir ve Özden, 2013). Geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmen merkezli olup öğrenciyi pasif bir konumda bırakır ve bilgi aktarımına dayanır. Ancak Türkiye’de öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenene aktarılacak yerine, öğrenen tarafından yapılandırılmasını esas alır. Bu yaklaşım, bireylerin deneyimlerinden anlam çıkararak yeni fikirleri mevcut bilgi yapılarına entegre etmelerini hedefler (Rannikmae vd., 2020). Öğrenme, pasif değil aktif bir süreçtir ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını gerektirir. Bu bağlamda, öğretmenlerin temel görevi, öğrenme ortamını araştırma, sorgulama ve problem çözme süreçlerini teşvik edecek şekilde düzenlemektir. Öğrencilerin soru sorması, sorunları çözmesi ve öğrenmeleri üzerinde düşünmesi için uygun durumlar yaratılması önemlidir (Jordan vd., 2008). İlkokulda Fen Bilimleri dersi, yapılandırmacı yaklaşımın ve fen bilimleri öğretiminin amaçları doğrultusunda, sorgulayan, araştıran ve problem çözen bireyler yetiştirecek şekilde uygulanmalıdır.

Asoko (2002), fen eğitiminin, bireylerin doğal dünyayı kavramalarında ve bu dünyayı açıklamak için bilimsel bilgiyi uygulamalarında önemli bir süreç olduğunu belirtmiştir. Okullarda fen eğitiminin temel görevi, öğrencilere bilim insanlarının maddi dünyayı nasıl anladıklarının temel özelliklerini tanıtmaktır. Fen eğitiminin amaçları arasında bilimin doğası ve uygulanması hakkındaki temel fikirlerin yanı sıra bilimin ulaştığı bazı temel sonuçların anlaşılmasını sağlamak da yer almaktadır (Reiss, 2007). Fen Bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2018) bu amaçların yanı sıra öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması yoluyla doğanın keşfedilmesi ve insan-doğa ilişkisinin anlaşılmasına da vurgu yapılmaktadır. Sınıf öğretmenleri fen eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde kilit role sahiptir. Fen Bilimleri dersi, ilkokul 3. ve 4. sınıflarda işlenmekte olup, bu süreçte öğretmenler tarafından düzenlenen etkinlikler, öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgi ve sevgi geliştirmelerinde kritik bir öneme sahiptir. Öğrenme öğretme sürecinde istendik davranışların kazandırılmasına yönelik yapılan tüm etkinliklerde planlamaya önem verilmeli ve öğretim programının uygun bir şekilde verimli olarak uygulanmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin öğretim sürecini verimli hale getirmede kullandıkları bazı stratejiler mevcuttur. Hangi durumlarda hangi yöntem ve tekniğin kullanımının daha iyi olacağını kavrayabilmek için öğretmenlerin yöntem ve teknikleri iyi bilmeleri önem taşımaktadır (Tan, 2023).

İlkokul döneminde olan öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu tutum içerisinde olmaları, fen kavramlarını anlayıp günlük yaşamlarına yansıtabilmeleri için fen öğretiminde uygulamaya dönük aktif katılım sağlayıcı olmaları gerekir. Sınıf öğretmeni de eğitim öğretim sürecinde yöntem ve teknik çeşitliliğine giderek yapılandırmacı yaklaşımın aktif katılım ilkesini uygulanabilir hale getirebilir. Yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğretmenin temel rolü, öğrencilerin bilgiye erişmelerini ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak; onları öğrenme sürecine aktif şekilde dahil ederek, kendi

öğrenmelerinden sorumlu bireyler haline getirmektir (Er ve Aral, 2008). Bu tür bir sınıf ortamını geliştirebilmek için öğretmen, iş birliğine dayalı, probleme dayalı ve proje temelli öğrenme gibi yaklaşımları benimseyerek eğitim sürecinde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanmalıdır (Saban, 2005). Öğrenciler, farklı zihinsel yetenekler, duyuşsal özellikler ve motor beceriler gibi bireysel farklılıklarla eğitim öğretim ortamına katıldıkları için, öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanmaları, bu farklılıkları destekleyerek öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmakta ve sürecin verimliliğini artırmaktadır (Kayabaşı, 2012).

Fen Bilimleri Dersi öğretim programında öğrenme-öğretme kuram ve uygulamaları açısından bütüncül bir bakış açısı benimsenmiştir. Bu bütüncül bakış açısı çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi öğrenme-öğretme yaklaşımları temelinde öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, öğrenme sürecine aktif katılımın sağlandığı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına işaret etmektedir. Öğretim programı (2018), öğrenci odaklı yaklaşımları destekleyerek, problem çözme, proje temelli öğrenme, argümantasyon ve iş birliği esasına dayanan öğrenme ortamlarının oluşturulmasını teşvik etmektedir. Öğretim programında, öğrencilerin bilgiyi kalıcı öğrenmeleri için sınıf içi ve dışı (bilim merkezleri, müzeler vb.) öğrenme ortamlarından yararlanılması önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerin proje tasarlama ve ürün oluşturma gibi görevleri sınıf içinde ve öğretmen rehberliğinde gerçekleştirmeleri beklenir. Öğrenme sürecinin, keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlama aşamalarını içerdiğine vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerden bilimsel tartışmalar için uygun ortamlar sağlayarak öğrencilerin geçerli verilere dayalı argümanlarını tartışmalarında rehberlik etmesi beklenmektedir.

Öğretim programlarındaki güncellemelerin eğitim ortamına yansıtıcısının öğretmenler olduğu bilinmektedir. Buna göre de fen öğretim programındaki yapılan iyileştirilmelerin hayata geçirilmesini sağlanmasında etkin role sahip öğretmenlerin sınıf uygulamaları hakkındaki görüşlerinin alınması öğretim programlarının işleyişi hakkında önemi bilgiler sunar. Öğretim programlarında beklenen ile var olan durumun karşılaştırılmasında öğretmen görüşlerinin incelenmesi değerlidir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını tespit ederek, fen bilimleri öğretim programının uygulanışına dair durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın Fen Bilimleri Dersi öğretimin programın değerlendirilmesi ve yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı umulmaktadır.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve bu yöntemleri tercih etme nedenlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre fen bilimleri dersi öğretiminde;

1. Hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?

2. Bu öğretim yöntem ve tekniklerinin tercih edilme nedenleri nelerdir?

2. YÖNTEM

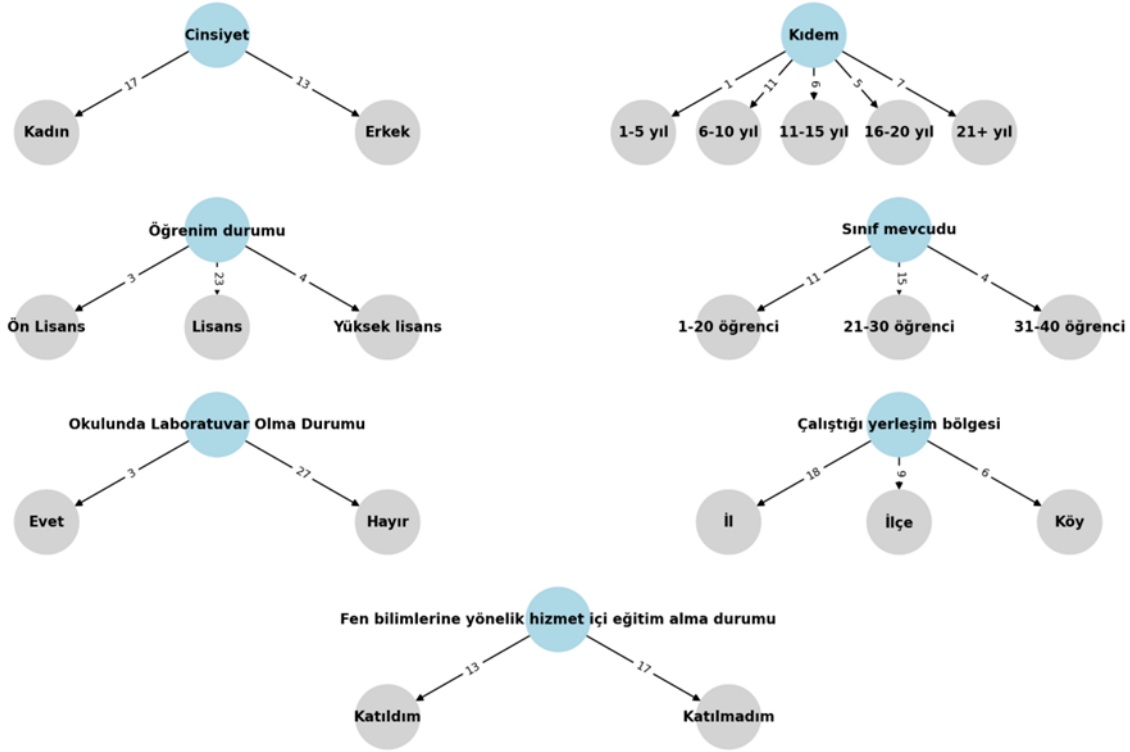
2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları yöntem ve teknikler yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak belirlenmeye çalışılmış ve var olan durumun ortaya koyulması amacıyla durum çalışması bu araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışmada içi içe

geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş durum çalışması deseni, tek bir durum içerisinde birden fazla durum olmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Katılımcılar

Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında çalışan 30 sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.



Şekil 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Araştırmaya 17 kadın 13 erkek olmak üzere 30 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri bakımından çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilmeden önce, ilgili literatür incelenmiş ve bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme sorularının taslak formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form, uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların geri bildirimlerine dayanarak formun kapsamı ve ifadeleri üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeden sonra geçerliği sağlamak amacıyla form, araştırma katılımcıları dışında kalan iki sınıf öğretmenine ön uygulamaya tabi tutulmuş ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Ön uygulama sonucunda herhangi bir değişiklik yapılması gerekliliği ortaya çıkmamıştır.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden meydana gelmiştir: birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri, ikinci bölümde ise görüşme soruları yer almaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, yüz yüze ve çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Toplamda 30 sınıf öğretmeniyle, gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler yapılmıştır. Her bir katılımcı

ile görüşme süresi ortalama 15 dakika olarak belirlenmiştir. Görüşmeler, ses kaydı alınarak kayıt altına alınmış ve ardından ses kayıtları yazılı metne dönüştürülmüştür. Tüm veri toplama süreci, araştırmacı tarafından dört hafta içerisinde tamamlanmıştır.

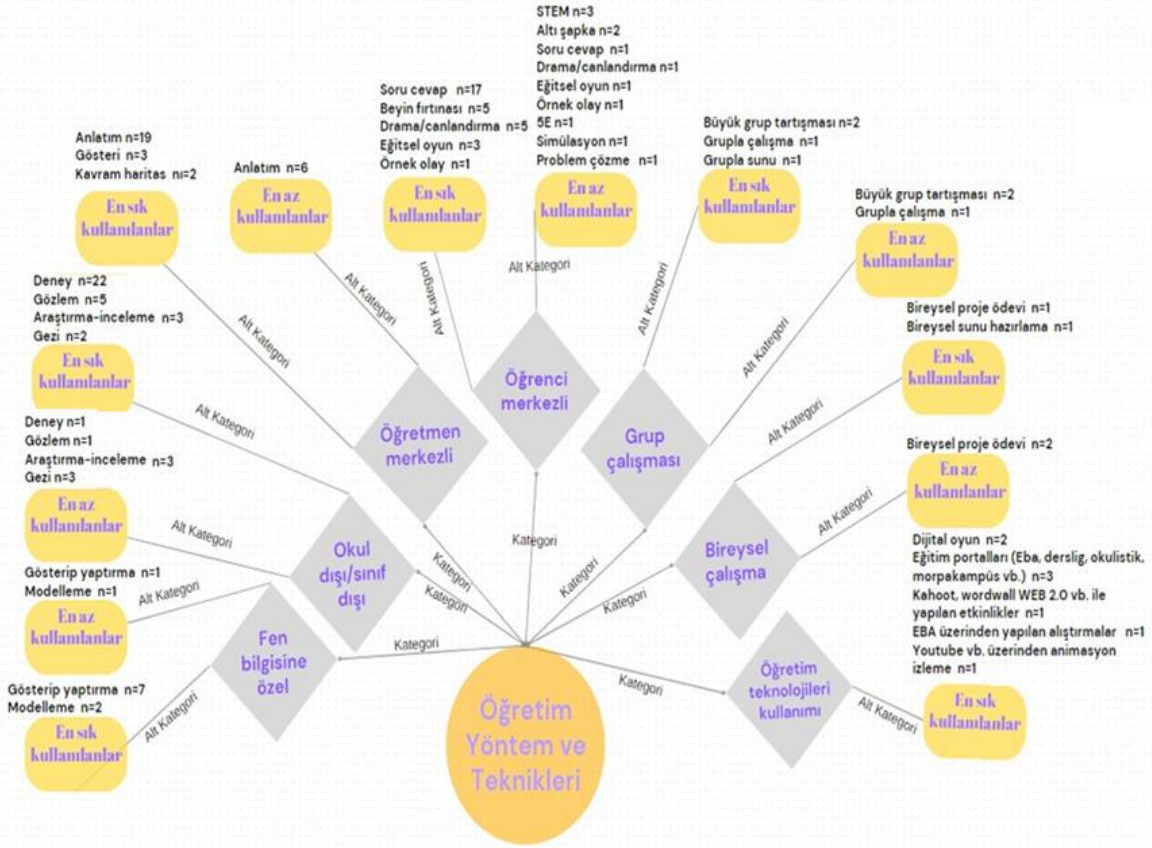
2.5. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi, veri analizi sürecinde veri kodlama, kategori oluşturma, tema belirleme ve bulguların sistematikleştirilerek yorumlanmasına özen gösterilmiştir. Analiz süreci, görüşmelerin yazılı hale getirilmesi ve analize hazır duruma getirilmesiyle başlamış, ardından ilgili kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar arasındaki ortak yönler değerlendirilerek kategoriler ve alt kategorilere ulaşılmıştır.

İçerik analizinde teoriye dayalı ve tümevarımsal yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Teoriye dayalı içerik analiziyle mevcut kavramların belirlenmesi, tümevarımsal içerik analiziyle katılımcıların deneyimlerinden yola çıkarak mevcut durumun betimlenmesi (Hsieh & Shannon, 2005) amaçlanmıştır. Teoriye dayalı içerik analizinden yola çıkarak ilgili alanyazın incelendiğinde (Keleş, 2024; Say & Yıldırım, 2021; Sönmez, 2014; Tan, 2023; Taşdemir, 2010) öğretim yöntem ve tekniklerin farklı sınıflandırıldığı görülmüştür. Anlatım yönteminin ortak olarak geleneksel yöntem olarak tanımlanması dışında diğer yöntemlerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Örneğin panel tekniğini Sönmez (2014) anlatım yönteminin teknikleri içinde sınıflandırırken, Taşdemir (2010) tartışma yönteminin teknikleri içinde sınıflandırmıştır. Alanyazında öğretim yöntem ve tekniklerinin iç içe geçmiş olması öğretim yönteminin hangi amaçla ve hangi bağlamda uygulandığı ile ilgili olabilir. Örneğin fen öğretiminde öğrenci gruplarına dolaşım sistemi ile ilgili bir canlandırma görevi verilebilir ya da sınıfta bir metne bağlı olarak görev dağılımından sonra dolaşım sistemi ile ilgili bir canlandırma yapmaları istenebilir. Bu örnekte drama yöntemi ilk durumda grupta öğretim yöntemleri içine, ikinci durumda ise aktif öğrenme yöntemleri içine alınabilir. Benzer şekilde bu çalışmada “*Dersi kavram haritaları üzerinden anlatıyorum.*” şeklinde ifade ettiği için kavram haritaları öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri kategorisine alınmıştır. Bu noktadan yola çıkarak araştırmada kategorilerin oluşturulmasında teoriye dayalı yaklaşımın yanı sıra öğretmenlerin tercih ettikleri yöntemleri hangi bağlamda ifade ettiklerine de odaklanarak tümevarımsal yaklaşım da benimsenmiştir. Bu bağlamda öğretim yöntem ve teknikleri okul/sınıf dışı, öğretmen merkezli, grup çalışması, bireysel çalışma, fen bilgisine özel ve diğer aktif öğrenmeye dayalı yöntemler öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kategorilerinde ele alınmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan kodlama, kategori ve alt kategoriler üzerinde uzman görüşüne başvurulmuş ve fikir birliği sağlanmıştır. Araştırma sorularına göre oluşturulan başlıklar altında, görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular detaylı bir şekilde raporlanmıştır.

3. BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik yöntem ve teknik tercihleri



Şekil 2. Fen Öğretiminde Tercih Edilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri incelendiğinde; en sık kullanılan yöntemler arasında deney (n=22), anlatım (n=19) ve soru cevap (n=17) yöntemlerinin öne çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin Ö20 ve Ö21 düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Genelde anlatıyorum. Konu deney yapmaya uygunsa deney de yapıyorum. Pekiştirmek için de soru soruyorum. En çok anlatım ve soru cevap kullanıyorum çünkü sınıfım kalabalık (Ö21).”

“Gösterip yaptırma, gösteri tekniği, video açıp izletiyorum. Genellikle anlatıyorum. Modeli varsa modelini gösteriyorum. Mesela mknatis ise konu mknatis getirip gösteriyorum. Işık ise konu lamba yapıyorum. Elektrik devresi yapıyoruz. Deney yine de en fazla yaptığımız (Ö20).”

Öğretmenler, deney, anlatım ve soru-cevap yöntem ve tekniklerinden sonra gözlem (n=5) ve beyin fırtınası (n=5) drama/canlandırma (n=5) yöntem ve tekniklerini de sık kullandıkları yöntemler olarak dile getirmişlerdir. Buna ilişkin Ö27 düşüncelerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

“Çocuklar yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Okulun bahçesini değerlendirmeye çalışıyorum. Örneğin; bitkileri incelemek için gözlem yapmak için hava güzel olduğunda kullanıyorum.”

En az kullanılan yöntemler arasında yine anlatım (n=6), gezi (n=3), araştırma inceleme (n=3) ve STEM (n=3) yöntemlerin öne çıktığı görülmektedir. Buna ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Sadece anlatım yaptığım çok az oluyor. Bazen de akıllı tahta video fotoğraf göstererek ders yapıyoruz. Düz anlatımdan daha etkili olduğunu düşünüyorum. Görme duyusu da işin içine katılmış oluyor(Ö27).”

“Çağdaş öğretim yöntemlerini çok kullanamıyorum. 5E, STEM gibi. Fırsatım olmuyor. (Ö1)”

“Okulun olanakları belli. Dramayı az kullanıyorum. Grup çalışmalarını az yaptırıyorum. Araştırma incelemeyi de az kullanıyorum (Ö19).”



Şekil 3. Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Tercih Edilme Nedenleri

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken, öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları görülmüştür. Bu özellikler arasında öğrencilerin ilgisi, hazırbulunuşluk düzeyi, dersten keyif alması ve akademik başarısı yer almıştır. Örneğin, Ö19 “Çocuğun seviyesine göre seçiyorum. Çocukların genel durumunu düşünüyorum. Kim ne kadar algılayabilir onu düşünüyorum.” şeklindeki ifadesiyle öğrenci özelliklerini dikkate aldığını belirtmiştir. Ö28 ise “Anlatımda biraz dikkatler dağılıyor soru sorarak dikkat çekmeye çalışıyorum.” şeklindeki ifadesi ile öğretim yöntemi tercihinde öğrencinin dikkatini derse çekmeye önem verdiğini belirtmektedir. Ö29 ise “Kalıcı öğrenme ve zevkli öğrenme önemli. Çocuklarda merak uyandıracak yöntemleri tercih ediyorum” şeklindeki ifadesiyle çocukların dersten keyif almasının önemini belirtmektedir.

Şekil 3'te yer alan ikinci kategori, okulun özelliklerinden kaynaklanan sorunlar arasında ekonomik nedenlerin en sık dile getirildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, ders araçları ve deney malzemelerinin temininde yaşanan zorluklar nedeniyle bazı öğretim yöntemlerini daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö22, *“Ders araç gereç yapım merkezinden gelen her türlü laboratuvar malzemeleri vardı. Son 15- 20 yıldan beri pek yok böyle bir uygulama. Eskiden daha başarılıydı. Her türlü deneyi yapabiliyorduk okulda. Şimdi en basit şeyler bile yok. Bunun nedeni ekonomik nedenler ve okulların şartları.”* şeklindeki ifadesiyle okulda deney malzemelerine ulaşmadığını belirtmektedir.

Üçüncü kategori incelendiğinde, öğretim programının yoğunluğu ve içeriğin özellikleri, yöntem seçiminde etkili faktörler olarak görülmektedir. Ö3, *“Bir de ben ilkokulda müfredatın fazla olduğunu düşünüyorum. Müfredat yetiştirme telaşı. İlkokulda bir öğrenciyle deney yapmak demek daha fazla ders saati demek. Fen bilimleri de çok ders saati olan bir ders değil. Yetiştirme telaşı oluyor.”* öğretim programının yoğun olmasına dikkati çekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknik seçiminde dikkate aldığı bir diğer kriter, yöntemlerin özellikleridir. Öğretmenler, yöntemin kolay uygulanabilirliği, öğrenmeyi kolaylaştırması, günlük hayatla bağlantı kurmayı sağlaması, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmesi ve kalıcı öğrenmeye olanak tanınması gibi faktörleri ön planda tutmaktadır. Buna ilişkin Ö13 *“Anlatım daha basit oluyor zamandan tasarruf açısından daha kolay oluyor. Benim önceliğim zamandır.”* ifadeleriyle yöntem seçiminde yöntemin kolay uygulanabilir olmasına vurgu yaparken, Ö20 yöntem seçiminde yöntemin kalıcı öğrenmeye fırsat vermesine *“Çocuklar daha çok konuyu bu yöntemlerle akıllarında tutuyorlar. Konu somutlaşmış oluyor. İlgiyerini daha çok çekiyor ve dikkat süresi daha uzun oluyor. Daha iyi öğreniyorlar.”* öncelik vermektedir. Ö30 ise gezi yönteminin zorluklarına dikkat çekmektedir. *“Gezi çok yapmıyorum. Farklı yerlere gezi olabiliirdi ama izin işlemleri prosedür ve sorumluluk yoğun. Uğraşmak yerine okulda kalıp gezi ile ilgili video izlemeyi tercih edebiliyoruz. Birçok öğretmen arkadaşım da benim gibi risk almak istenmiyor.”*

Beşinci kategori ise aile özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle ilgilidir. Öğretmenler, ailelerin ilgisizliğini öğrencilerin hazırbulunuşluklarını *“Aynı zamanda aile desteği de olması önemli aile desteği olmadığı zaman da öğrenci de hazırbulunuşluk da olmuyor (Ö19)”* ve ders materyallerini temin etme durumlarını etkilediğini *“Aileler öğrencilerden fen bilimleri dersi için evden malzemeleri getirmelerini istediğimiz de her öğrenci her zaman getirmiyor. Bu durumun ailenin ilgisizliği ve okula- eğitim öğretime önem vermesiyle ilgili olduğunu düşünüyorum (Ö22)”* belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler ailelerin ekonomik durumlarının okul dışı etkinliklerin sınırlı kalmasına neden olduğunu ifade etmektedirler. *“Geziye gitmek istediğimizde aile maddi olarak karşılayamıyor (Ö28).”*

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde öğrencilerin ilgisi (n=12), öğrencilerin derste aktif olması (n=10), yöntemin kalıcı öğrenmeye fırsat sunması (n=10), yöntemin kolaylığı (n=7) ve ekonomik nedenler (n=6) gibi faktörlerin belirleyici olduğu görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fen bilimleri öğretiminde bilimin doğasını keşfetmeye ilham veren, gözleme, deneye, sorgulamaya ve araştırmaya dayalı ve bilimsel düşünme becerilerini kazandıracak bir öğrenme ortamına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada 21. yüzyılın eğitimden beklenenlerinin ve öğretim programında hedeflenen öğrenme ortamının sınıf öğretmenlerin uygulamalarına yansımalarını durumunu incelenmek için ilkokul fen bilimleri derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf

öğretmenleri derslerinde en çok deney, anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgular, literatürdeki çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin, çeşitli araştırmalar (Alebous, 2013; Güneş vd., 2011; Kandemir & Apaydın, 2018; Ocak vd., 2012; Özbaş, 2013; Taşkaya & Sürmeli, 2014; Şahin & Ulucan, 2023), sınıf öğretmenlerinin özellikle anlatım ve soru-cevap yöntemlerini sıklıkla tercih ettiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde, fen bilimleri dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerin incelendiği diğer çalışmalarda da anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığı rapor edilmiştir (Tufail & Mahmood, 2020; Şimşek vd., 2012; Yılmaz, 2017). Gerek 21. yüzyılın eğitim anlayışı gerek öğretim programlarının öğretmenlerden beklentileri ele alındığında öğretmenlerin derslerinde anlatım yöntemine ve soru cevap yöntemine ağırlık vermesi hedeflenen bir durum değildir. Dijital çağda öğrencilerden bilgiyi keşfetmeleri, bilgiyi etkin kullanmaları ve yeni bilgi üretmeleri beklenmektedir. Bilginin keşfedilmesinde ve bilimsel düşünme becerilerinin işe koşulmasında en önemli derslerden biri olan Fen Bilimleri dersinde geleneksel yöntemlerin öne çıkması öğretmenlerin pedagojik anlayışlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Çalışmada deney yönteminin de en çok tercih edilen yöntemler arasında olması etkili bir fen öğretimi ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının yaratılıyor olması açısından sevindiricidir. Ancak fen öğretiminin doğasında olması gereken gözlem, araştırma inceleme, STEM, proje, probleme dayalı öğrenme ve ilkökul çocuklarının soyut kavramları somutlaştırmada ihtiyaç duydukları eğitsel oyunlar öğretim yöntem ve teknikleri en az kullanılanlar arasındadır. Ayrıca 21. yüzyılın gereği olan dijital araçlar ve uygulamalarla yürütülen etkinliklerin de en az kullanılanlar arasında olması dikkat çekicidir. Elde edilen bu sonuç öğretim programının hedefleriyle örtüşmemektedir. Öğretim programında (MEB, 2018), öğrencilerin bilgiyi anlamlandırabilmeleri için öğrenme ortamlarının, öğrenci merkezli yaklaşımlarla tasarlanması ve derslerin araştırmaya ve sorgulamaya dayalı öğrenme stratejilerine göre planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Programda özellikle fen bilimleri derslerinin uygulamalı etkinliklerle, deneyimlerle ve gözlemlerle desteklenmesinin; dolayısıyla öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin daha sık kullanılmasının kalıcı öğrenmeye önemli katkılar sağlayacağı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra literatür de bu düşünceyi desteklemektedir. Tufail ve Mahmood (2020), öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandıklarında sürecin daha verimli ilerlediğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Olatunde-Aiyedun ve Ogunode (2021), bilişsel düzeyi yüksek konuların öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerle daha kolay öğrenildiğini ortaya koymuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler, en az kullandıkları öğretim yöntemlerini tercih etme nedenlerini; ekonomik sorunlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği, görev yaptıkları okulların yetersiz fiziksel koşulları, programın yoğunluğu, zaman kısıtlamaları, sınıf mevcudunun fazla olması şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler genel olarak ailelerin ilgisizliğine de vurgu yapmışlardır. Taşkaya ve Sürmeli'nin (2014) araştırması da sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde deney yöntemini uygulamak istemelerine rağmen okulun fiziki imkanlarının yetersizliği nedeniyle bu yöntemi kullanamadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da öğretmenler, uygun ortam ve malzeme desteği sağlandığında deney yöntemini daha fazla kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Nitekim 30 katılımcıdan sadece 3 katılımcının okulunda laboratuvar vardır. Ancak Yüzüak ve diğerlerinin de (2020) belirttiği gibi fiziksel imkanlar sınırlı olsa dahi kolayca temin edilebilecek malzemelerle öğretim programında yer alan bazı fen deneyleri yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak, daha eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin derse motivasyonunu artıracak birçok öğretim yöntem ve tekniği masrafsızdır. Basit materyaller ile eğitsel oyun, drama/canlandırma, 5E gibi öğretim yöntem ve teknikleri kolaylıkla

uygulanabilir. Bu noktada yine öğretmenlerin pedagojik anlayışlarının geliştirilmesi ihtiyacının yanı sıra mesleki tükenmişlikleri, iş doyumları, öğretmen kimlik inançları gibi öğretmenlerin mesleğe ilişkin psikolojik anlayışlarının da öğretim yöntem ve teknikleri işe koşmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri fen öğretiminde en sık kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme nedenlerini öğrencilerin ilgisi/dikkatini çekmesi, yöntemin kalıcı öğrenmeye fırsat vermesi, yöntemin öğretmen tarafından kolaylığı ve kullanışlılığı olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yöntem seçiminde öncelikle öğrenciyi merkeze almayı işaret etmelerine rağmen en sık kullandıkları yöntemler arasında anlatım ve soru cevap yönteminin yer alması çelişkilidir. Benzer şekilde Tufail ve Mahmood (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerinin katılımcı olduğu araştırmasında öğretmenlerin genellikle yapılandırmacı yöntemlerle ders anlattıkları yönünde görüş belirtmelerine rağmen öğrencilerin ifadelerinde ve uygulamalarında bu durumun tam tersini gösterdiğini tespit etmişlerdir. Şimşek vd., (2012) araştırmasında kolaycılık ve alışkanlıkların öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri tercih etmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler görüşmeler sırasında bu anlamda özeleştiride bulunmuşlardır. Oyelekan ve diğerleri, (2018) araştırmasında fen bilimleri öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarını incelemiş ve öğretmenlerin tecrübesinin dikkate alınmaksızın çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı hizmet içi eğitim, konferans, seminer, çalıştay yapılması önerisinde bulunmuştur. Bu çalışmada katılımcıların 17'si fen öğretimine yönelik bir hizmet içi eğitim programına katılmamıştır. İlkokulda fen öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlerin alan bilgisinin önemli olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Appleton, 2003; Baker, 1994). Ancak öğretmenlerin öğrencilerin öğretim ortamında aktif olması gerektiğine vurgu yapmalarına rağmen uygulamalarındaki çelişkiyi sadece alan bilgisiyle ilişkilendirmek yetersiz olabilir. Bu çelişkinin oluşmasında eğitim sistemimizin merkezi sınavlara bağlı olması da etkili olabilir. Ortaöğretim ve üniversite öğretimi için öğrenci seçme sınavlarında öğrencinin bir fen deneyini nasıl tasarladığından çok fen bilgisine yönelik teorik bilgilere odaklanılmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin dersin içeriğini yetiştirme kaygısı ve başarıyı yakalamakta teorik bilgiye ağırlık vermeleri kaçınılmazdır. Nitekim çalışmada öğretmenler sıklıkla içeriği yetiştirme kaygısını dile getirmişlerdir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar özetlenerek ele alınırsa öğretmenler deney yöntemi dışında çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemleri olan anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih etmektedir. Bu tercihte, yöntemlerin kolay uygulanabilir olması, zamandan tasarruf sağlaması ve ekonomik olması gibi faktörler etkili olmuştur. Ancak okulların fiziksel olanaklarının yetersizliği, zaman kısıtı, programın yoğunluğu ve sınıfların kalabalık olması yenilikçi ve öğrenme ortamına öğrencilerin etkin katılımı sağlayacak yöntemlerin kullanılmasını sınırlandırmaktadır. Öğretmenler öğretim programlarının işe koşularak eğitimde başarının yakalanmasında kilit role sahiptir. Ancak öğretmenlerin de vurguladığı gibi aile katılımının yetersizliği, sınıf mevcutları, okulların fiziki şartları, öğretim programının yoğunluğu gibi sorunların çözümüne ihtiyaç vardır. Öğretmen görüşleri, eğitimde hedeflenen ile var olan durum arasındaki boşluğun tanımlanmasında önemlidir. Bu nedenle eğitim politikalarının oluşturulmasında öğretmenlerin seslerine kulak verilmelidir. Araştırma sonuçlarına dayanarak Fen Bilimleri dersinin verimliliği için şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin öğretim yöntemleri hakkında bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamak için düzenli hizmet içi eğitim, çalıştay ve seminerler düzenlenmelidir.
- Okullarda laboratuvarlar kurulmalı, deney malzemelerine erişim kolaylaştırılmalıdır.

- Sınıf mevcutlarını azaltacak önlemler alınmalıdır.

• Eğitim sistemine yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını entegre etmek için 2024 Türkiye Maarif Programında da önemli adımlar atılmaktadır (Süral, 2024). Programda yaşantı temelli, bağlam temelli, proje temelli, sorgulamaya dayalı ve işbirlikli öğrenme gibi öğretim yaklaşımları temelinde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulduğu bir öğretim ortamı oluşturulmasına işaret edilmektedir. Bu çalışma 2018 yılı öğretim programını uygulayan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Ancak çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerin hem 2018 yılı öğretim programı hem de 2024 Türkiye Maarif Programının öğretim yaklaşımı hedefleriyle çeliştiği görülmektedir. Bu nedenle çalışma 2024 yılı Fen Bilimleri Dersi öğretim programını yürüten öğretmenler üzerinde nicel bir çalışma yapılarak daha geniş örneklem gruplarında tekrarlanabilir.

Yazar Katkı Beyanı

1. Filiz SONKAYA: Kavramsallaştırma, öğretim materyali geliştirme, ölçme aracı geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. Seher ÇETİNKAYA: Kavramsallaştırma, metodoloji, danışmanlık ve denetim (öğretim materyali, ölçme aracı, veri analizi), inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Aleebous, T. (2013). Science teaching and level of the scientific literacy of the primary school teacher in Jordan. *International Journal For Cross- Disciplinary Subjects in Education*, 4(2), 1190-1196.
- Appleton, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education*, 33(1), 1-25.
- Asoko, H. (2002). Developing conceptual understanding in primary science. *Cambridge Journal of Education*, 32(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/03057640220147522>
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Baker, R. (1994). Teaching science in primary schools: What knowledge do teachers need?. *Research in Science Education*, 24, 31-40.
- Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 59-75.
- Er, S., & Aral, N. (2008). Yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınıflarda öğretmenin rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, 12(35), 391-396.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Çelikoğlu, M., & Demir, ES (2011). The using levels of the teaching methods and techniques by teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1092-1096.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jordan, A., Carlile, O., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: a guide for teachers: a guide for educators*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kandemir, M. A., & Apaydın, Z. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 70-78. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1884>
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Keleş, Ö. (2024). *Uygulamalı etkinliklerle fen eğitiminde yeni yaklaşımlar* (2. Baskı). Pegem Akademi.

- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara.
- Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M., & Mergen, H. H. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları (Afyonkarahisar Örneği). *İlköğretim Online*, 11(2), 504-519.
- Olatunde-Aiyedun, T.G., & Ogunode, N.J. (2021). School administration and effective teaching methods in science education in Nigeria. *International Journal on Integrated Education*, 4(2), 145-161.
- Oyelekan, O. S.i Igbokwe, E. F., & Olorundare, A. S. (2018). Science teachers' utilisation of innovative strategies for teaching senior school science in Ilorin, Nigeria. *MOJES: Malaysian Online Journal Of Educational Science*, 5(2), 49-65.
- Özbaş, N. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin düşünme stillerinin kullandıkları yöntemler ve epistemolojik inançları açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi
- Rannikmae, M., Holbrook, J., & Soobard, R. (2020). Social Constructivism—Jerome Bruner. In Akpan, B., Kennedy, T.J. (Eds.) *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_18
- Reiss, M. (2007). What should be the aim (s) of school science education?. In Corrigan, D, Dillon, J & Gunstone, R. (eds) *The re-emergence of values in science education* (pp. 13-28). Brill. https://doi.org/10.1163/9789087901677_004
- Saban, A. (2005). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Nobel Yayınları.
- Say, S., & Yıldırım, F.S. (2021). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar II*. Pegem Akademi.
- Süral, S. (2024). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının eğitim programları üzerindeki etkileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 8(2), 174-181. <https://doi.org/10.32960/uead.1524590>
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı yayıncılık.
- Şahin, Y., & Ulucan, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanma durumları. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 995-1030.
- Şimşek, H., Hırça., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Tan, Ş. (2023). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (18. Baskı) Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Taşkaya, S. M., & Sürmeli, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 169-181.
- Tufail, I., & Mahmood, M. K. (2020). Teaching methods preferred by school science teachers and student in their classroom. *PUPIL: International journal of teaching, Education and learning*, 4(2), 332-347.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2017). Fen öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve teknikler: fen öğretmen adaylarının düşünceleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 493-510.
- Yüzüak, A. V., Yüzüak, B., & Arslan, T. (2020). Kolay bulunabilir malzemelerle yapılan fen deneylerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 24-36.

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz

Refik TURAN¹ , Hatice GEDİK² , Gülser KUTLUAY³ 

¹(Sorumlu yazar) Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, refikturan@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8369-800X

²Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, htcedik@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9090-7754

³Arş. Görevlisi, Aksaray Üniversitesi, gulserkty@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5368-9137

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 25.01.2025	Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2024 yılında eğitim sisteminde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olarak adlandırdığı yeni bir modeli uygulamaya soktuğunu ilan etmiş ve ilkököl, ortaokul ve liselerde okutulan derslerin öğretim programlarını bu yeni modele uygun olarak yeniden hazırlamıştır. Bu model kapsamında hazırlanan 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2024 SBDÖP) 2024-2025 öğretim yılından itibaren ortaokulların 5. sınıflarından başlayarak kademeli bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Bu araştırmanın amacı 2024 SBDÖP'nı öğretim programının temel unsurları boyutuyla 2005 ve 2017 SBDÖP ile karşılaştırmalı olarak analiz etmektir. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen bulgular oluşturulan kategori ve temalar çerçevesinde karşılaştırmalı bir bakış açısıyla organize edilerek sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda on sekiz özel amaca yer verildiği, öğretim programının “birlikte yaşamak”, “ortak mirasımız”, “evimiz dünya”, “hayatımızdaki ekonomi”, “teknoloji ve sosyal bilimler” ve “yaşayan demokrasimiz” adlarını taşıyan altı öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırıldığı; kazanım kavramı yerine öğrenme çıktısı kavramının kullanıldığı ve öğretim programında toplam 71 öğrenme çıktısına yer verildiği anlaşılmıştır. Öğretim programında değer eğitimi “erdem-değer-eylem” çerçevesinde geniş yer ayrılmış ve ders kapsamında 20 değerin öğretilmesi öngörülmüştür. Önemli ölçüde “K-12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli temel alınarak beceri temelli olarak tasarlanan öğretim programında, “alan becerileri”, “kavramsal beceriler”, “eğilimler”, “sosyal-duygusal öğrenme becerileri” ve “okuryazarlık becerilerine” ayrı kategoriler kapsamında yer verilmiştir. Kavram öğretimi ve ölçme değerlendirme (öğrenme kanıtları) ile ilgili hususlara da önemli yer ayrılan öğretim programında “disiplinler arası ilişkilendirme”, “beceriler arası ilişkilendirme” ve “programlar arası ilişkilendirme” olmak üzere üç türlü ilişkilendirmeye yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'nda yine ilk defa farklılaştırılmış öğretime ve okul temelli planlamaya öğretim programının temel bir bileşeni olarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Anahtar Sözcükler: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı, sosyal bilgiler eğitimi, öğretim programı
Kabul Tarihi: 16.04.2025	

© UEAD 2025

Tüm hakları saklıdır.

A Comparative Analysis on the 2024 Social Studies Curriculum

Article Information	ABSTRACT
Received: 25 January 2025	The Ministry of National Education (MoNE) announced that it will implement a new model called the Turkey Century Education Model (TCME) in the education system in 2024 and has re-prepared the curriculum of the courses taught in primary schools, secondary schools and high schools in accordance with this new model. The 2024 Social Studies Course Curriculum (2024 SSCC) prepared within the scope of this model has been gradually implemented starting from the 5th grade of secondary schools as of the 2024-2025 academic year. The data obtained as a result of the document review were subjected to descriptive analysis and the findings were organized, presented and evaluated from a comparative perspective under the created categories and themes. As a result of the research, it was understood that eighteen specific objectives were included in the 2024 Social Studies Course Curriculum, that the curriculum was structured within the framework of six learning areas named “living together”, “our common heritage”, “our home is the world”, “the economy in our lives”, “technology and social sciences” and “our living democracy”; that the concept of learning outcome was used instead of the concept of achievement and that a total of 71 learning outcomes were included in the curriculum. In the curriculum, a large place is given to value education within the framework of “virtue-value-action” and it is envisaged that 20 values will be taught within the scope of the course. In the curriculum, which is designed as a skill-based curriculum based on the
Accepted: 16 April 2025	

© UEAD 2025

All rights reserved.

“K-12 Skills Framework: Turkey Holistic Model” to a significant extent, “field skills, “conceptual skills”, “dispositions”, “social-emotional learning skills” and “literacy skills” are given separate categories. In the curriculum, where significant place is also given to issues related to concept teaching and measurement and evaluation (learning evidence), three types of connections are included: “interdisciplinary connections”, “interskill connections” and interprogram connections”. In the 2024 SBDÖP, differentiated instruction and school-based planning are included as a basic component of the curriculum for the first time.

Keywords: Türkiye Century Education Model (TCEM), 2024 social studies course curriculum, social studies education, curriculum

DOI: 10.32960/uead.1627065

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Turan, R., Gedik, H., & Kutluay, G. (2025). 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 107-134.

Citation Information: Turan, R., Gedik, H., & Kutluay, G. (2025). A comparative analysis on the 2024 social studies curriculum. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 107-134.

1. GİRİŞ

Öğretim programı, bir dersle ilgili istendik hedeflere veya amaçlara ulaşmak için gerekli stratejileri içeren bir eylem planı veya yazılı belgedir (Tyler, 1949; Taba, 1962). Yetişek ve izlence olarak da adlandırılan öğretim programları öğrencilere dersle ilgili olarak neyin, niçin, hangi sıraya göre, nasıl ve ne kadar öğretileneceğine yanıt verecek şekilde hazırlanır. Bu sorulara verilecek yanıtlar da dersin amacı, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve yaşantıları, eğitim durumu ve değerlendirme unsurlarını karşılamaktadır (Demirel, 2012). Öğretim programları öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve değerlerin öğretiminde ülke genelinde bir anlayış ve uygulama birliği sağlayarak standart oluşturmakta; bu da eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ölçülmesine ve değerlendirilmesine olanak yaratmaktadır.

Öğretim programlarının ülkelerin ve toplumların zaman içinde eğitim ihtiyaçlarında ve eğitimden beklentilerinde oluşan değişime paralel olarak güncellenmesi gerekir. Bunun yanında pedagoji alanında ortaya çıkan gelişmeler ve buna bağlı olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine hâkim olan anlayış değişiklikleri de öğretim programlarının güncellenmesini zorunlu hale getirebilmektedir. Öğretim programlarının bu ve benzeri sebeplerle güncellenmesi veya değiştirilmesi öğretimin “güncellik” ilkesi ile planlamanın “esneklik” ilkelerinin bir gereğidir. Nitekim öğretim programlarının çağın gereklerine uygun bir yapıda olması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasının temel koşullarındandır.

Sosyal Bilgiler dersi ilk defa 1916 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) okutulmaya başlanmıştır (Ross, 2006; Bektaş, 2019). Bu ders sosyal ve beşerî bilimlerin, vatandaşlık eğitimi amacına yönelik olarak bir birleşimi olup insanın toplumsal ve fiziksel çevresiyle etkileşimini konu edinmektedir (Barr, Barth & Shermis, 2013; Doğanay, 2008). Bu ders kapsamında sade ve anlaşılır bilgilerle çocuklara toplumsal hayata uyum sağlamaları, toplumun bir bireyi ve sosyal birer varlık olduklarının fark ettirilmesi amaçlanır (İnan, 2014).

Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nin başından itibaren uzunca bir süre ilkökul, ortaokul ve liselerde tek disiplin anlayışı uygulanmış ve bu çerçevede tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi kazandırmaya yönelik konular ayrı dersler halinde okutulmuştur. Sosyal Bilgiler dersi ABD’den eğitim sistemi ile ilgili incelemeler yapmak üzere davet edilen eğitim uzmanlarının hazırladıkları raporların da etkisiyle 1968-1969 öğretim yılından itibaren ilkökullarda, 1973-1974 öğretim yılından itibaren ise ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. 1985-1986 öğretim yılından itibaren ortaokullarda okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak yerine Millî Tarih, Millî Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri dersleri okutulmaya başlanmıştır. Bu durum 1998 yılına kadar devam etmiş, 1997 yılında zorunlu temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması üzerine

ilkokul ve ortaokul bütünlüğünü temel alan öğretim programlarının hazırlanması gündeme gelmiş ve bu çerçevede Millî Tarih ve Millî Coğrafya dersleri kaldırılarak ilköğretim okullarının 4.-7. sınıflarında Sosyal Bilgiler dersinin okutulmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda hazırlanan ve 4.-7. sınıf müfredat bütünlüğünü esas alan yeni öğretim programı 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Bektaş & Turan, 2022).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2004 yılında eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışı temel almaya karar vermesi üzerine ilk ve ortaöğretimde okutulan derslerin öğretim programları bu anlayışa göre yeniden hazırlanmıştır. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersi için de yeni bir öğretim programı hazırlanarak 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2004; MEB, 2005). Bu öğretim programı 2017 yılına kadar uygulanmış, aynı yıl yerini 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na (SBDÖP) bırakmıştır. Bu öğretim programı 2017-2018 öğretim yılından itibaren 5. sınıflardan başlayarak kademeli bir şekilde uygulanmıştır (MEB, 2017). Son olarak 2024 yılında MEB, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) olarak adlandırdığı yeni bir modeli uygulamaya koyduğunu ilan ederek ilkokul, ortaokul ve liselerde okutulan dersler için bu modele uygun yeni öğretim programları hazırlamıştır. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanan yeni öğretim programı 2024-2025 öğretim yılında ortaokul 5. sınıftan başlayarak kademeli bir şekilde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2024c).

Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersinin okutulmaya başlandığı 1968 yılından, 2005 SBDÖP'nin uygulanmasına kadar geçen süreçte uygulanan öğretim programları davranışçı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programları incelendiğinde dersin genel amaçları, ünite ve konu başlıkları ile hedef davranışların öğretim programlarının temel unsurları durumunda olduğu görülmektedir (MEB, 1998). Bu öğretim programlarında açıklamalar bölümünde programın uygulanmasıyla ilgili hususlar ile derslerde kullanılacak araç, gereç ve materyallerin listeleri vb. ek materyallere yer verilmektedir. 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretim programları yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlanmış olup, bu öğretim programlarında dersin genel amaçları ve öğrenme kazanımlarının /öğrenme çıktılarının yanı sıra ders kapsamında öğretilecek beceriler, değerler, kavramlar, ölçme ve değerlendirme/öğrenme çıktıları vb. öğretim programının temel unsurları olarak kabul edilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı MEB tarafından hazırlanarak 2024-2025 öğretim yılında ortaokulların 5. sınıflarından başlayarak kademeli bir şekilde uygulanmaya başlayan 2024 SBDÖP'nin öğretim programının temel unsurları boyutuyla 2005 ve 2017 SBDÖP ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmesidir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde Türkiye'de yapılandırmacı anlayışa geçildikten sonra uygulanmaya başlayan öğretim programlarını farklı boyutlarıyla inceleyen pek çok araştırmanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmalara bakıldığında 2005 SBDÖP'nin bir bütün olarak veya farklı boyutlarıyla kendinden önce uygulanan programlarla karşılaştırmalı olarak veya öğretmen, öğrenci ve diğer eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda inceleyen (Yapıcı & Demirdelen, 2007; Dilmaç, 2008; Doğanay, 2008; Ersoy & Kaya, 2009; Gömleksiz & Bulut, 2006; Gömleksiz & Cüro, 2011; Hotaman, 2008; Kılınç, Çoban & Akşit, 2015; Kurtdede Fidan, 2013; Memişoğlu, 2012; Memişoğlu & Tarhan, 2016; Mutluer, 2013; Ünal & Başaran, 2010; Yıldız & Kılıç, 2018) ve 2017 SBDÖP'ni farklı boyutlarıyla kendinden önce uygulanan programlarla karşılaştırmalı olarak veya öğretmen, öğrenci ve diğer eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda inceleyen (Can, 2019; Çakmak, Kaçar & Akgün, 2023; Çoban & Akşit, 2018; Demirci,

2019; Dursun, 2019; Esen Aygün, 2019; İnce & Yavuz, 2018; Kök, 2020; Köksal, 2019; Öztürk & Kafadar, 2020; Pekuslu, 2019; Selvi, 2018; Taş & Kiroğlu, 2017; Tonga, 2019; Turan, 2018a; Turan, 2018b; Turan, 2020; Tonga, 2019; Uğur, Keskin & Şenel, 2022; Yalçın & Tural, 2023; Yıldız & Kılıç, 2018) ve daha sınırlı sayıda da olsa 2024 SBDÖP'nı farklı boyutlarıyla inceleyen (Karakaş & Akbaş, 2024; Önger & Duman, 2024; Tosun & Gökçe, 2024; Turan, 2024; Yıldırım & Çalışkan, 2024) çalışmalardan oluştuğu anlaşılmaktadır.

2. YÖNTEM

Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım & Şimşek, 2003, s. 140). Bu çalışmada araştırmanın temel yazılı materyalleri olarak MEB tarafından hazırlanan 2005, 2017 ve 2024 SBDÖP ile TYMM'nin esaslarının ayrıntılı olarak açıklandığı ve tüm öğretim programlarının temel ortak paydasını oluşturan TYMM Öğretim Programları Ortak Metni (Ortak Metin) (MEB, 2024a) başlıklı dokümanlardan yararlanılmıştır. Doküman incelemesi sonucunda öğretim programlarından elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş elde edilen bulgular oluşturulan kategori ve temalar kapsamında karşılaştırmalı bir bakış açısıyla organize edilerek sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretim Programının Temel Yaklaşımı

Türkiye’de eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımın temel alınmaya başlanmasıyla birlikte öğretim programlarının diğer unsurları gibi temel yaklaşımı da değişime uğramıştır. Bu durum yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ilk öğretim programı olan 2005 SBDÖP’nda da kendini göstermiştir. Öğretim programında programın öğrenci ve etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimlerine olanak sağlayan bir anlayışla hazırlandığı; vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler şeklindeki üç temel sosyal bilgiler yaklaşımının göz önünde tutulduğu da belirtilmiştir (MEB, 2005).

2017 SBDÖP’nda programın temel yaklaşımı ve vizyonu ile ilgili daha az açıklayıcı bilgiye yer verilmekle birlikte “Programların Perspektifi” başlığı altında 2005 SBDÖP’na benzer şekilde öğretim programının “*salt bilgiyi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli sade ve anlaşılır bir yapıda*” (MEB, 2018, s. 3) hazırlandığı belirtilmiştir. Dolayısıyla gerek 2005 SBDÖP, gerekse 2017 SBDÖP’nda programın temel yaklaşımı, vizyonu ve perspektifi gibi başlıklar altında yer alan açıklamalardan bu öğretim programlarının yapılandırmacı anlayışa uygun, bilgi, beceri ve değer kazandırmayı amaçlayan bir yapıda hazırlandıkları anlaşılmaktadır. 2005 SBDÖP’nda vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünce olarak sosyal bilgiler anlayışlarına yer verildiği halde, 2017 SBDÖP’da sadece sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünce olarak sosyal bilgiler anlayışlarına yer verilmiştir.

2024 SBDÖP da diğer öğretim programları gibi TYMM’nin bir bileşeni olarak hazırlanmış olup bu modelin temel yaklaşımını yansıtmaktadır. TYMM’nin açıklandığı ortak metinde modelin farklı tanımlarına yer verilmekle birlikte aşağıda belirtilen ifadeler modeli en güzel şekilde açıklamaktadır:

“Bütüncül eğitim yaklaşımı esas alınarak oluşturulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, çok yönlü bir varoluşu gerçekleştirme çabasıdır. Bu model; insanın fitri özelliklerini koruma ve geliştirmeyi, karakterini olgunlaştırmayı, şahsiyet bütünlüğünü oluşturmayı merkeze alarak insanın kendi yeteneklerini ve potansiyelini gerçekleştirmeyi ve toplum ile insan arasında akılcı ve ahlaki bir uyum oluşturmayı hedefler.” (MEB, 2024a, s. 11).

2024 SBDÖP’nda öğretim programının hazırlanmasında izlenen genel yaklaşım ile ilgili açıklamalar bölümünde öğretim programının bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirildiği açıklanmakta ve sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkeleri olan sosyal bilimlerin bakış açısı, disiplinler arası yapı, yerellik-ulusallık-evrensellik ve değişim ve süreklilik gibi hususlara yer verildiğinin altı çizilmiştir. Öğretim programında ayrıca Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler ve Yansıtıcı Araştırma Olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımlarının esas alındığı belirtilmiştir.

3. 2. Dersin Özel Amaçları

2005 SBDÖP’nda dersin genel amaçlarına 17 madde halinde yer verilmiştir. Bu amaçlar incelendiğinde, yerellik-ulusallık-evrensellik ve bilgi-beceri-değer dengelerinin gözetildiği, sosyal bilgilerin kendine özgü disiplinler arası yapısının yanı sıra vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler ve sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımlarını yansıttığı anlaşılmaktadır.

2017 SBDÖP’nda 2005 programında yer alan “*Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.*” şeklindeki amaç çıkarılarak yerine “*Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları*” ve “*Millî ve manevi değerler ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri.*” şeklinde iki yeni amaç eklenmiştir. Bu değişiklikler öğretim programında yer alan amaçların genel yapısında çok önemli bir değişiklik yaratmamıştır.

Aşağıda 2017 ve 2024 SBDÖP’nda yer verilen özel amaçlar tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. 2017 ve 2024 SBDÖP’nda Yer Verilen Dersin Özel Amaçları

2017 SBDÖP	2024 SBDÖP
“1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,”	“1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, lâik, demokratik, millî, manevî ve bunlarla uyumlu evrensel değerleri yaşatmaya istekli etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri,”
“2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,”	“10. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunda bir lider olarak Atatürk’ün ve Türk milletinin gösterdiği fedakârlık ve dayanışmadan yola çıkarak millî birliğin önemine yönelik çıkarımda bulunmaları,”
“4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,”	“8. Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarını, Türk tarihini, kültürünü, millî ve manevî değerlerimizi bilen ve yaşayan ortak kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda sorumluluk sahibi bireyler olmaları,”
“5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri,”	“4. Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümlemeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları,”
“8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,”	“14. Ekonominin temel kavramlarından yola çıkarak ekonomik faaliyetler ve üretimin millî kalkınmadaki rolünü çözümlemeleri,”
“11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,”	“15. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini değişim ve süreklilik açısından yorumlayabilmeleri,”

"13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,"	"16. Sosyal bilimlere ilişkin metodolojik bilgiye sahip bireyler olarak toplumsal sorunlara ilişkin strateji ve çözüm üretmeleri," "17. Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri,"
"14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,"	"12. Demokratik katılımın öneminin farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri," "13. Demokratik katılımın gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri,"
"18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması,"	"2. Kendini tanıyan ve gelişime açık bireyler olarak toplumsal rollerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine katkıda bulunmaları,"
"3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,"	"3. Etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirmeleri,"
"6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,"	"5. Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşerî çevre etkileşimini sorgulamaları,"
"7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,"	"6. Ülkemizde afetlerin etkilerinin azaltılması konusunda yapılması gerekenlere ilişkin öngörde bulunmaları,"
"9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,"	"7. Ülkemizin bölgesel ve küresel sorunların çözümünde üstlendiği rolün önemini yorumlamaları,"
"10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,"	"9. Türk tarihinin geçmişten bugüne taşıdığı devlet geleneğinin bugünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olduğuna ilişkin çıkarımda bulunmaları,"
"12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,"	"11. Cumhuriyetin Türk milletine siyasi, sosyal ve kültürel katkılarını yorumlamaları,"
"15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,"	"18. Öğrenme ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır."
"16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,"	
"17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,"	

Kaynak: MEB, 2005; MEB, 2018

2024 SBDÖP'nda da 18 özel amaca yer verilmiştir. Bu amaçlar incelendiğinde 2017 programında yer alan 9 amaca hiç yer verilmediği, 11 amaca ise bir miktar değiştirilerek yer verildiği görülmektedir. Bu öğretim programında daha önceki öğretim programında bulunmayan 7 yeni amaç eklenmiştir. Öğretim programında sosyal bilgilerin kendine özgü disiplinler arası yapısını yansıtacak şekilde farklı sosyal bilim disiplinleriyle ilgili amaçların yanı sıra güncel ve gündemde bir konu olan afetle ilgili amaca da yer verilmiştir. Beceri temelli bir yaklaşımla ifade edilen genel amaçlarda yerellik-ulusallık-evrensellik dengesi gözetilmiş, ayrıca "vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler", "sosyal bilim olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" şeklindeki her üç sosyal bilgiler geleneğini yansıtan amaçlara yer verilmiştir.

3. 3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanı kavramı ilk olarak 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğretim programlarında kullanılmış ve öğretim programında *"birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği öğrenmeyi organize eden bir yapı"* (MEB, 2005) olarak tanımlanmıştır. Bu öğretim programında öğrenme alanları Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Sosyal Bilgiler Ulusal

Konseyi (National Council for the Social Studies - NCSS) bireyin çevresiyle etkileşiminden hareketle belirlediği öğrenme alanları temel alınarak belirlemiştir. NCSS tarafından belirlenen öğrenme alanları şunlardır: Kültür, Zaman, Süreklilik ve Değişim, İnsanlar, Yerler, Çevreler, Bireysel Gelişim ve Kimlik, Bireyler, Gruplar ve Kurumlar, Güç, Otorite ve Yönetişim, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Küresel Bağlantılar, Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları (NCSS, 2024). 2005 SBDÖP, bu öğrenme alanlarından bazılarının isim ve içeriklerinde değişiklikler gerçekleştirilerek alınan 9 öğrenme alanı temelinde yapılandırılmıştır. Bunlar: Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Zaman, Süreklilik ve Değişim, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Küresel Bağlantılar ve Güç, Yönetim ve Toplum ve Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler (sadece 4. ve 5. sınıfta) isimli öğrenme alanlarıdır. Bu öğrenme alanlarından Zaman, Süreklilik ve Değişim *“tüm insanlık tarihi, zaman, mekân ve kronoloji içerdiği için diğer bütün öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiş olup”* program tablosunda bağımsız bir öğrenme alanı olarak yer verilmemiştir.

2017 SBDÖP’nda öğrenme alanları boyutunda önemli ölçüde 2005 SBDÖP’na bağlı kalınmakla birlikte bu programda yer alan Zaman, Süreklilik ve Değişim, Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler ile Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanlarına yer verilmemiş; buna karşılık programa önemli ölçüde Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler ile Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanlarının içeriğine sahip olan Etkin Vatandaşlık isimli yeni bir öğrenme alanı eklenmiştir. Öğretim programında Zaman, Süreklilik ve Değişim isimli bir öğrenme alanına yer verilmemiş ancak öğretim programının uygulanmasıyla ilgili açıklamalar bölümünde zaman, süreklilik ve değişimin, kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkate alınması gereken sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkelerinden birisi olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018).

2024 SBDÖP kendinden önceki iki programdan farklı isimler taşıyan 6 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmış olup, şunlardır: Birlikte Yaşamak, Ortak Mirasımız, Evimiz Dünya, Hayatımızdaki Ekonomi, Teknoloji ve Sosyal Bilimler ve Yaşayan Demokrasimiz. Bu öğrenme alanları NCSS tarafından belirlenen temalarla genel olarak benzerlik gösterse de öğrenme alanı sayısını azaltmak için içerik birleştirmeleri yapıldığı, ayrıca tema isimlerinin olduğu gibi alınmayarak daha özgün bir isimlendirme yolunun tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu öğretim programında da zaman, süreklilik ve değişime bir öğrenme alanı olarak yer verilmemiş ancak öğretim programının genel tasarımı dikkate alındığı şu sözlerle ifade edilmiştir: *“İçerikte bireyin hem kendi hayatı hem de yaşadığı çevre ve toplum ile ilişkisini geçmişten günümüze değişim ve süreklilik bağlamında ele alan bir yapı oluşturulmuştur.”* (MEB, 2024b, s. 4).

Aşağıda 2005, 2017 ve 2024 SBDÖP’nda yer verilen öğrenme alanları tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 2. 2005, 2017 ve 2024 SBDÖP’nda Yer Verilen Öğrenme Alanları

Sıra	2005 SBDÖP	2017 SBDÖP	2024 SBDÖP
1	Birey ve Toplum	Birey ve Toplum	Birlikte Yaşamak
2	Kültür ve Miras	Kültür ve Miras	Ortak Mirasımız
3	İnsanlar, Yerler, çevreler	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Evimiz Dünya
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Hayatımızdaki Ekonomi
5	Zaman, Süreklilik ve Değişim		
6	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Teknoloji ve Sosyal Bilimler
7	Küresel Bağlantılar	Küresel Bağlantılar	Yaşayan Demokrasimiz
8	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Etkin Vatandaşlık	
9	Güç, Yönetim ve Toplum		

Kaynak: MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2024b

Tablo 2’de de görüldüğü gibi 2017 SBDÖP’nda 2005 programında yer alan Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, dağıtım ve Tüketim ve Küresel Bağlantılar öğrenme alanı olduğu gibi korunurken Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler ile Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanlarının yerine Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına yer verilmiştir. 2024 SBDÖP’nda ise daha önceki programlarda yer alan Birey ve Toplum öğrenme alanı Birlikte Yaşamak, Kültür ve Miras öğrenme alanı Ortak Mirasımız, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı Evimiz Dünya, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı Hayatımızdaki Ekonomi, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı Teknoloji ve Sosyal Bilimler, Küresel Bağlantılar öğrenme alanı Evimiz Dünya; 2005 SBDÖP’nda yer alan Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler ve Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme alanları ile 2017 SBDÖP’nda yer alan Etkin Vatandaşlık öğrenme alanları ise Yaşayan Demokrasimiz ve bir ölçüde de Birlikte Yaşamak öğrenme alanlarıyla karşılanmıştır.

3. 4. Kazanımlar/Öğrenme Çıktıları

Türkiye’de öğretim programlarında “kazanım” kavramı ilk defa yapılandırmacı anlayışa geçildikten sonra, o zamana kadar davranışçı anlayışa göre hazırlanan öğretim programlarında kullanılan “hedef davranış” kavramının yerine kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim 2005 SBDÖP’nda da kazanımlara yer verilmiş ve “*öğrenen için eğitim yoluyla planlanarak öğrenme-öğretme süreci sonunda ulaşılması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü*” (MEB, 2005) olarak tanımlanmıştır. Bu öğretim programının yerine uygulanmaya başlanan 2017 SBDÖP’nda da öğrenme kazanımlarına yer verilmiştir. 2024 SBDÖP’nda “öğrenme kazanımı” yerine “öğrenme çıktısı” kavramı kullanılmaya başlanmış ve “*öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve becerilerin süreç bileşenleri*” (MEB, 2024b: 12) olarak tanımlanmıştır. Öğretim programında öğrenme çıktılarının kavramsal beceriler, alan becerileri, bu beceriler ile ilişkili olan okuryazarlık becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve değerlerin bütüncül bir biçimde ele alınması ile yapılandırıldığı belirtilmiştir (MEB, 2024b).

2005, 2017 ve 2024 SBDÖP’nda yer verilen öğrenme kazanımı/ öğrenme çıktı sayıları aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo. 3. 2005, 2017 ve 2024 SBDÖP’nin Öğrenme Kazanımı/ Öğrenme Çıktısı Sayıları

Öğrenme Alanı	4. Sınıf			5. Sınıf			6. Sınıf			7. Sınıf		
	2005	2017	2024	2005	2017	2024	2005	2017	2024	2005	2017	2024
Birey ve Toplum	6	5		4	4		6	5		6	4	
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	8	6		8	5		7	4		5	4	
Kültür ve Miras	6	4		6	5		9	5		8	5	
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	7	5		7	6		6	6		5	6	
Küresel Bağlantılar	4	4		6	4		5	4		6	4	
Bilim, Teknoloji ve Toplum	6	5		6	5		5	4		4	4	
Güç, Yönetim ve Toplum	4			5			5			5		
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	5			5								
Etkin Vatandaşlık		4			4			6			4	
Birlikte Yaşamak			3			3			3			3
Evimiz Dünya			3			4			3			2
Ortak Mirasımız			3			3			4			3
Yaşayan Demokrasimiz			3			4			3			4
Hayatımızdaki Ekonomi			3			3			3			2
Teknoloji ve Sosyal Bilimler			2			2			2			3
Okul Temelli Planlama												

TOPLAM	46	33	17	47	33	19	43	34	18	39	31	17
---------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Kaynak: MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2024b.

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, 2005 SBDÖP'nda 4. sınıf düzeyinde 46, 5. sınıf düzeyinde 47, 6. sınıf düzeyinde 43, 7. sınıf düzeyinde ise 39 kazanıma yer verilmişken; 2017 SBDÖP'da kazanım sayıları sırasıyla 33, 33, 34, 31'e; 2024 SBDÖP'nda ise 17, 19, 18 ve 17'ye düşürülmüştür. Başka bir ifadeyle 2005 SBDÖP'da toplam kazanım sayısı 175 iken 2017 SBDÖP'da 131'e, 2024 SBDÖP'da ise (öğrenme çıktısı olarak) 71'e indirilmiştir. 2005, 2017 ve 2024 SBDÖP'nda ders için her eğitim öğretim yılında haftada 3 saat olmak üzere toplam 108 ders saati ayrılmıştır. Öğretim programında ayrıca “okul temelli planlama” için her sınıf düzeyinde yıllık 5 ders saati ayrılmıştır.

3. 5. Değer Eğitimi: Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi

2005 SBDÖP'nda yapılandırmacı yaklaşımın da bir yansıması olarak, değer eğitimi programının temel unsurlarından birisi olarak kabul edilmiş; değer kavramının yanı sıra belli başlı değer öğretim yaklaşımları olan değer açıklamak, ahlaki muhakeme ve değer analizi yöntemleri hakkında detaylı açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir. Bu öğretim programında aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere 21 değere yer verilmiştir.

2017 SBDÖP'nda, değer eğitiminin programın merkezine yerleştirildiği belirtilmiş ve adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere 18 değere yer verilmiştir. Programda ayrıca bu değerlerden adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik “kök değerler” olarak kabul edilmiştir.

TYMM'de değer eğitimi, erdem-değer-eylem çerçevesi olarak formüle edilen geniş bir çerçevede ele alınmıştır. Modelde kişilik yapısının temel taşlarından birisi olarak nitelendirilen değerlerin insanın kendisi ve çevresiyle ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirdiği, kişinin varoluşsal olarak anlam kazanmasına, hayata anlam katmasına, kendi içinde ahenkli olmasına, ahlaklı ve erdemli bir kişilik yapısı kazanmasına ve dolayısıyla tekâmülüne hizmet ettiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024a, s. 54). Modelde, erdem ise kişilerin yaşantıları sonucu geliştirdikleri değerler aracılığıyla ulaşılabilecek “kişiliğin güçlü yanları” olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutuyla modelin ana hedefi; “*eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan ‘huzurlu aile ve toplum’ ile ‘yaşanabilir çevrede huzurlu insana’ ulaşmaktır.*” (MEB, 2024a, s. 5). Modelde değerler, her bir değer kapsamında sergilenmesi hedeflenen eylemler ile bu eylemlerin kazandırılmasında yararlanılabilecek yaklaşım ve yöntem önerilerinin yer aldığı Erdem-Değer-Eylem tablolarına da yer verilmiştir.

2024 SBDÖP'nda değer eğitime verilen önem şu şekilde ifade edilmiştir:

“Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın temel öğelerinden biri de toplumsal hayat için vazgeçilmez olarak ifade edilebilecek değerlerdir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğası gereği değerler eğitiminin işe koşulduğu bir yapıya sahiptir. Bu minvalde “erdem değer-eylem” çerçevesinde yer alan değerler, öğrenme yaşantıları sürecinde işe koşulmuştur. Öğretim programında sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler gibi programlar arası bileşenler öğrenme-öğretme uygulamaları ile ilişkilendirilerek verilmiştir. Tüm bu süreçle sosyal bilgiler derslerinin bütüncül, dikkat çekici, anlaşılır ve günlük hayat ile bağlantılı bir biçimde öğretilmesi amaçlanmıştır.” (MEB, 2024b, s. 5).

2024 SBDÖP’nda değer kazandırmada uygun yaşantıların taşıdığı önemden hareketle değerlere dayalı katılımcı sınıf ortamlarının oluşturulmasının ve bu ortamların okul kültürü ile desteklenmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Programda ayrıca öğretmenlerin değer öğretim sürecinde ihtiyaca göre değer açıklama, değer analizi, eylem yolu ile öğrenme, ahlaki ikilem gibi farklı yaklaşımları işe koşması ve okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaları önerilmektedir (MEB, 2024b). Bu öğretim programında 20 değere yer verilmiştir. Bu değerlerden saygı, sorumluluk ve adalet, diğer bütün değerlerle yoğun kesişim noktaları bulunan “çatı değerler” olarak kabul edilirken; tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazilik, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık “insani değerler”; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü “aile ve sosyal çevreye ilişkin değerler”; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet ise “fiziksel çevreye ilişkin değerler” olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2024a).

2005, 2017 ve 2024 SBDÖP’nda yer verilen değerler aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo.4. 2005, 2017 ve 2024 SBDÖP’nda Yer Verilen Değerler

2005 SBDÖP	2017 SBDÖP	2024 SBDÖP
1. Aile Birliğine Önem Verme	1. Aile Birliğine Önem Verme	1. Aile Bütünlüğü
2. Adil Olma	2. Adalet	2. Adalet
3. Bağımsızlık	3. Bağımsızlık	
4. Barış	4. Barış	
5. Bilimsellik	5. Bilimsellik	
6. Çalışkanlık	6. Çalışkanlık	3. Çalışkanlık
7. Dayanışma	7. Dayanışma	
		4. Dostluk
8. Duyarlılık	8. Duyarlılık	5. Duyarlılık
9. Dürüstlük	9. Dürüstlük	6. Dürüstlük
10. Estetik	10. Estetik	7. Estetik
	11. Eşitlik	
11. Hoşgörü		
		8. Mahremiyet
		9. Merhamet
12. Misafirperverlik		
		10. Mütevazilik
13. Özgürlük	12. Özgürlük	11. Özgürlük
		12. Sabır
14. Sağlıklı Olmaya Önem Verme		13. Sağlıklı Yaşam
15. Saygı	13. Saygı	14. Saygı
16. Sevgi	14. Sevgi	15. Sevgi
17. Sorumluluk	15. Sorumluluk	16. Sorumluluk
	16. Tasarruf	17. Tasarruf
18. Temizlik		18. Temizlik
19. Vatanseverlik	17. Vatanseverlik	19. Vatanseverlik
20. Yardımseverlik	18. Yardımseverlik	20. Yardımseverlik

Kaynak: MEB, 2005; MEB, 2018; MEB, 2024b

Tablo 4’te de görüldüğü gibi 2017 SBDÖP’nda, 2005 SBDÖP’nda bulunan hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik değerlerine yer verilmemiş, buna karşılık 2005 programında yer verilmeyen eşitlik ve tasarruf değerleri eklenmiştir. Böylece 2005 SBDÖP’nda 20 değere yer verilmişken bu sayı 2017 programında 18’e düşürülmüştür. 2024 SBDÖP’nda bir önceki öğretim programında yer alan bağımsızlık, barış, bilimsellik, dayanışma, eşitlik değerlerine yer verilmemiş buna karşılık dostluk, mahremiyet, merhamet, mütevazilik, sabır, sağlıklı yaşam (2005 programında sağlıklı olmaya önem verme) ve temizlik değerleri eklenmiştir.

3. 6. Beceri Eğitimi: K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli

Türkiye’de K-12 okullarında okutulan derslerin öğretim programlarında beceri eğitiminin programın temel bir unsuru olarak görülerek yer verilmesi, yapılandırmacı anlayışa geçilmesiyle birlikte başlamıştır. Bu anlayışa göre hazırlanan 2005 SBDÖP’da beceri eğitimine ilk defa sistemli bir şekilde yer verilmiştir. Bu öğretim programında ders ayrımı olmaksızın tüm derslerin kapsamında yer verilen 9 temel becerinin yanı sıra 6’sı da alana özgü beceri olmak üzere 15 beceriye yer verilmiştir. Öğretim programında yer verilen temel beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri; derse özgü alan becerileri ise gözlem, sosyal katılım, empati, mekân algılama, değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama becerileridir. Bu öğretim programında ayrıca beceri kavramı ile ilgili kuramsal bilgilerin yanı sıra programda doğrudan kazandırılması hedeflenen beceriler olan bilimsel genelleme yapma, harita okuma ve atlas kullanma, girişimcilik, araştırma, çıkarımda bulunma, sosyal katılım, yaratıcılık, iletişim, grafik hazırlama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, tarihsel empati, zaman ve kronolojiyi algılama, problem çözme, karar verme ve kalıp yargıları fark etme becerileriyle ilgili ayrıntılı bilgiler ve örneklere yer verilmiştir. 2005 SBDÖP’da her sınıf düzeyinde ayrı ayrı olmak üzere öğrenme alanları kapsamında doğrudan verilecek beceriler tablo halinde gösterilmiş; ayrıca kazanım tablosu üzerinde de doğrudan verilecek beceriler gösterilerek öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir.

2017 SBDÖP’nda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) belirtilen anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklindeki sekiz yetkinlik açıklanmış ve ayrıca ders kapsamında kazandırılması hedeflenen 27 beceriye yer verilmiştir. Bu beceriler şunlardır: Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, işbirliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekân algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama (MEB, 2018).

TYMM’de beceriler çerçevesi çok geniş ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Modelde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde belirtilen yeterlilikleri kazanmış; ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır öğrenciler yetiştirmek amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2024a). TYMM çerçevesinde hazırlanan öğretim programlarında beceriler çerçevesi önceki öğretim programlarına kıyasla oldukça geniş tutulmuş olup önemli ölçüde K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli’ne dayandırılmıştır. Öğretim programlarında alan becerileri, kavramsal beceriler ve eğilimlerin yanı sıra “programlar arası bileşenler” olarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile okuryazarlık becerilerine ve ayrıca beceriler arası ilişkilere yer verilmiştir. TYMM öğretim programlarında beceri çerçevesini oluşturan beceri türleri ve eğilimler aşağıda tablo halinde (Tablo 5) gösterilmiştir.

Tablo. 5. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Beceriler Çerçevesi

Kavramsal Beceriler	Alan Becerileri	Eğilimler	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Okuryazarlık Becerileri
Temel Beceriler	Türkçe	Benlik Eğilimleri	Benlik Becerileri	Bilgi
Bütünleşik beceriler	Matematik	Sosyal Eğilimler	Sosyal Yaşam Becerileri	Dijital
Üst Düzey Düşünme Becerileri	Fen Bilimleri Sosyal Bilimler	Entelektüel Eğilimler	Ortak/Birleşik Beceriler	Finansal Görsel Kültür Vatandaşlık Veri Sürdürülebilirlik Sanat

Kaynak: MEB, 2024a

Tablo 5’te de görüldüğü üzere TYMM öğretim programlarında beceri çerçevesi kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır. Kavramsal beceriler kendi içinde temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Modelde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere dört türlü alan becerisi tanımlanmıştır. Modelde yer verilen eğilimler kendi içinde benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler; sosyal-duygusal öğrenme becerileri ise benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Modelde 9 çeşit okuryazarlık becerisine yer verilmiş ve şu şekilde ifade edilmiştir: Bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı.

Aşağıda TYMM öğretim programlarında yer verilen beceri kategorileri açıklanmış ve bu kategorilerde yer alan beceriler belirtilmiştir.

3. 6.1. Alan Becerileri

Alan becerilerine ayrı bir kategori olarak ve kapsamlı bir şekilde ilk defa TYMM öğretim programlarında yer verilmiştir. Modelde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere dört kategoride alan becerileri belirlenmiş ve her kategoride belirlenen alan becerilerinin alt basamaklarını oluşturan süreç bileşenlerine ayrı ayrı tablolar halinde yer verilmiştir. Modelde sosyal bilimler alan becerileri kategorisinde zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerisi, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, tarihsel empati becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, girişimcilik becerisi, mekânsal düşünme becerisi, coğrafi sorgulama becerisi, coğrafi gözlem ve saha çalışması becerisi, harita becerisi, tablo, grafik, şekil ve/veya diyagram becerisi, mantıksal muhakeme becerisi, felsefi sorgulama becerisi, felsefi muhakeme becerisi, düşünce ortaya koyma becerisi, eleştirel sosyolojik düşünme becerisi ve tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi olmak üzere on yedi beceriye yer verilmiştir (MEB, 2024a).

Farklı sosyal ve beşeri bilim disiplinlerinden alınan konuları bütünleştiren bir ders olan sosyal bilgiler dersi, öğretim programında ise bu alan becerilerinden coğrafi sorgulama becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, girişimcilik, harita becerisi, kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisi, mekânsal düşünme becerisi, sosyal katılım becerisi, tablo, grafik, şekil ve diyagram becerisi ve tarihsel empati becerisine yer verilmiştir (MEB, 2024b).

3. 6.2. Kavramsal Beceriler

Daha önceki öğretim programlarında yer verilmeyen kavramsal becerilere ilk defa TYMM öğretim programlarında yer verilmiştir. Modelde kavramsal beceriler *“karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak kullanılan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerileri”* (MEB, 2024a, s. 14) şeklinde tanımlanmıştır. Kavramsal beceriler temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Temel Beceriler: Temel beceriler, karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilebilen, gözlenebilir eylemleri ifade etmektedir. Örneğin sayı saymak, okumak, yazmak, çizmek, bulmak, seçmek, belirlemek, işaret etmek, ölçmek, sunmak, çevirmek, kaydetmek vb.

Bütünleşik Beceriler: Süreç modellemesi yapılabilen eylemler anlamında olup TYMM öğretim programlarında çelişki giderme, gözlemleme, özetleme, çözümleme, sınıflandırma, bilgi toplama, karşılaştırma, sorgulama, genelleme, çıkarım yapma, gözleme dayalı tahmin etme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, yapılandırma, yorumlama, yansıtma, muhakeme (akıl yürütme), değerlendirme, tartışma, mantıksal denetleme ve sentezleme olmak üzere 20 adet bütünleşik beceriye yer verilmiştir.

Üst Düzey Düşünme Becerileri: Bütünleşik becerilerden en az ikisini içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçler gerektiren eylemleri ifade etmektedir. Temel ve bütünleşik beceriler aralarında herhangi bir aşamalılık ilişkisi bulunmaksızın üst düzey düşünme becerilerinin hayata geçirilmesi için gerekli alt yapıyı oluştururlar. TYMM’de karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olmak üzere üç üst düzey düşünme becerisine yer verilmiştir (MEB, 2024a). Ortak metinde bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri ile bu becerilerin alt basamaklarını oluşturan süreç bileşenleri de belirlenerek tablolar halinde gösterilmiştir.

2024 SBDÖP’nda farklı sınıf düzeyi ve öğrenme alanlarında olmak üzere bilgi toplama, çıkarım yapma, çözümleme, genelleme, karşılaştırma, özetleme, sorgulama, tartışma, tümdengelsel akıl yürütme, yansıtma, yapılandırma ve yorumlama kavramsal becerilerine yer verilmiştir. Bu kavramsal becerilerin bazılarını farklı sınıf düzeyi veya öğrenme alanlarında olmak üzere birden fazla yer verilmiştir.

3. 6.3. Eğilimler

TYMM öğretim programlarında eğilimlere ilk defa öğretim programlarının temel unsurlarından birisi olarak yer verilmiştir. Modelde eğilim; *“kişinin sahip olduğu becerileri gerekli durumlarda niyet, duyarlılık, isteklilik ve değerlendirme öğeleri doğrultusunda nasıl kullandığı ile ilgili zihinsel örüntüler”* ve *“becerilerin eyleme dönüştürülmesinde ihtiyaç duyulan yatkınlık”* (MEB, 2024a, s. 20) olarak tanımlanmaktadır. Eğilimler, becerilerin eyleme dönüştürülme biçimini doğrudan etkileyerek bu görevin gerçekleşmesine katkıda bulunmakta, başka bir ifadeyle kişilerin becerileri sergilemelerinde tetikleyici bir rol oynamaktadır. TYMM öğretim programlarında benlik eğilimleri, sosyal eğilimler ve entelektüel eğilimler olmak üzere üç tür eğilime yer verilmiştir. Aşağıda bu eğilimler kısaca açıklanmıştır.

Benlik Eğilimleri: Kişinin içsel özelliklerini ve kişiliğini, sergileyeceği becerilere yansıtması anlamına gelmektedir. Öğretim programlarında merak, bağımsızlık, azim ve kararlılık, kendine inanma (öz yeterlilik) ve kendine güvenme (öz güven) olmak üzere beş adet benlik eğilimine yer verilmiştir (MEB, 2024a).

Sosyal Eğilimler: Kişinin içsel özelliklerini ve kişiliğini, sosyal bir ortam içerisinde sergileyeceği becerilere yansıtması anlamına gelmektedir. TYMM öğretim programlarında empati, sorumluluk, girişkenlik, güven ve oyunseverlik olmak üzere beş adet sosyal eğilim tanımlanmıştır (MEB, 2024a).

Entelektüel Eğilimler: Kişinin zihinsel ve düşünsel birikimlerini sergileyeceği becerilere yansıtması anlamını taşımaktadır. TYMM öğretim programlarında uzmanlaşma, odaklanma, yaratıcılık, gerçeği arama, açık fikirlilik, analitik düşünme, sistematik olma, soru sorma, şüphe duyma, eleştirel bakma ve özgün düşünme olmak üzere on bir adet entelektüel eğilim tanımlanmıştır (MEB, 2014a).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda her sınıf ve öğrenme alanlarında konunun özelliğine göre yukarıda belirtilen her üç kategorideki eğilimlere öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmek suretiyle yer verilmiştir.

3. 6.4. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri ilk defa TYMM öğretim programlarında programın temel bir unsuru olarak kabul edilerek yer verilmiştir. Modelde sosyal-duygusal öğrenme becerileri “kişinin kendisi ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurabilmesi, duygularını yönetebilmesi, empati yapabilmesi, dolayısıyla sağlıklı bir benlik geliştirebilmesi için gerekli olan beceriler” (MEB, 2024a, s. 51) olarak tanımlanmış ve benlik becerileri, sosyal yaşam becerileri ve ortak/birleşik beceriler olmak üzere birbiri ile ilişkili üç adet sosyal-duygusal öğrenme beceri setine yer verilmiştir.

Benlik Becerileri: Kişinin ihtiyacı olan kişisel kaynakları geliştirerek kullanabilmesi anlamını taşımaktadır. Öğretim programlarında kendini tanıma (öz farkındalık becerisi), kendini düzenleme (öz düzenleme becerisi) ve kendine uyarlama (öz yansıtma becerisi) olmak üzere üç adet benlik becerisi tanımlanmıştır (MEB, 2024a).

Sosyal Yaşam Becerileri: Kişinin toplumsal hayata etkin olarak katılabilmesi ve gündelik hayatta karşılaştığı problemleri çözebilmek için ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Öğretim programlarında iletişim, işbirliği ve sosyal farkındalık olmak üzere üç tür sosyal yaşam becerisine yer verilmiştir (MEB, 2024a).

Ortak/Birleşik Beceriler: Ortak/birleşik beceriler, benlik becerileri ile sosyal yaşam becerilerinin kesişim noktasında yer alarak bu iki beceriyle birlikte sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yapısını oluşturmaktadır. TYMM öğretim programlarında uyum, esneklik ve sorumlu karar verme olmak üzere üç ortak/ birleşik beceri tanımlanmıştır. Ortak metinde her üç kategorideki sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin süreç bileşenlerine tablolar halinde yer verilmiştir.

2024 SBDÖP'nda yukarıda belirtilen her üç kategorideki sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmek suretiyle yer verilmiştir. Her öğrenme alanında birden fazla sosyal-duygusal öğrenme becerisine yer verilebildiği gibi, aynı beceriye farklı öğrenme alanlarında olmak üzere birden fazla olarak da yer verilmiştir.

3. 6.5. Okuryazarlık Becerileri

Okuryazarlık becerisi, öğrencilerin temel konu alanlarıyla ilgili olarak karşılaştıkları problemleri tanımlama, yorumlama ve çözme sürecinde bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri (PISA, 2016) şeklinde tanımlanabilir. 2005 SBDÖP'nda yer verilen beceriler arasında okuryazarlık becerisi bulunmazken, 2017 SBDÖP'da ayrı bir kategori altında olmasa da okuryazarlık becerilerine ilk defa yer verilmiştir. Bu öğretim programında

kazandırılması öngörülen 27 beceri arasında çevre okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve politik okuryazarlık olmak üzere yedi okuryazarlık becerisi de yer almaktaydı. Ancak okuryazarlık becerilerine ilk olarak TYMM öğretim programlarında ayrı bir kategori halinde ve programın temel bir unsuru halinde yer verilmiştir. Modelde okuryazarlık becerisi “*bireylerin karmaşık sistemleri anlama ve bu sistemler arasındaki ilişkileri görebilme yeteneği*” (MEB, 2024a, s. 55) şeklinde tanımlanmış ve sistem düşüncesi ile birlikte ayrı bir kategori olarak ele alınarak programın temel bir bileşeni haline getirilmiştir. TYMM kapsamındaki öğretim programlarında bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı olmak üzere 9 okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. Ortak metinde her bir okuryazarlık becerisinin farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik olmak üzere üç düzeyde süreç bileşenlerine de yer verilmiştir (MEB, 2024a).

2024 SBDÖP’nda okuryazarlık becerilerine öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek yer verilmiştir. Her öğrenme alanında birden fazla okuryazarlık becerisine yer verilirken, aynı okuryazarlık becerisine de birden fazla öğrenme alanında yer verilmiştir. Bu çerçevede öğretim programında en fazla yer verilen okuryazarlık becerisi görsel okuryazarlık (24) olup bunu sırasıyla bilgi okuryazarlığı (23), dijital okuryazarlığı (20), kültür okuryazarlığı (6), vatandaşlık okuryazarlığı (5), sürdürülebilirlik okuryazarlığı (4), veri okuryazarlığı (3), finansal okuryazarlık (2) ve sanat okuryazarlığı (2) izlemektedir.

3. 7. Kavram Öğretimi

2005 SBDÖP’da kavram öğretimi programın temel unsuru olarak görülerek kavram ve kavram öğretimi ile ilgili kuramsal bilgilerin yanı sıra her sınıf düzeyinde öğretilecek kavramların listesine, kavram öğretiminde kullanılabilecek anlam çözümleme tabloları (AÇT), kavram ağları ve kavram haritaları hakkında bilgi ve örnekler yer verilmiştir. Öğretim programında her sınıf düzeyinde öğretilmesi gereken kavramlar “giriş”, “gelişme” ve “pekiştirme” olmak üzere üç düzeyde listelenmiştir. Bunun yanında kazanım tablosunun açıklamalar sütununda da her bir üniteye öğretilmesi gereken kavramlar gösterilmiştir (MEB, 2005). 2017 SBDÖP’da kavram öğretimiyle ilgili olarak sadece öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar içerisinde kavram öğretiminde sınıflamalar ve farklı kavram öğretimi yaklaşımlarının dikkate alınması ve anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olunmasına dikkat çekilmekle yetinilmiştir (MEB, 2018).

2024 SBDÖP’nın içerik çerçevesi boyutunda her sınıf ve öğrenme alanı düzeyinde 4 ile 13 arasında değişen sayıda anahtar kavrama yer verilerek öğretmenlerin derslerini bu anahtar kavramlar çerçevesinde yapılandırmaları öngörülmüştür. Aşağıda bu anahtar kavramlar tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 6. 2024 SBDÖP’nda İçerik Çerçevesi Kapsamında Yer Verilen Anahtar Kavramlar

Öğrenme Alanı	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Birlikte Yaşamak	Bireysel özellik, İlgili alan, Sosyal bilgiler, Toplumsal birlik	Birlik ve beraberlik, Dayanışma, Grup, Hak, Kültür, Rol, Saygı, Sorumluluk, STK, Yardımlaşma	Birlik ve beraberlik, Dil, Din, Gelenek ve görenek, Grup, Hak, Kültür, Millî değer, Rol, Sanat, Sorumluluk, Tarih, Toplum	Davranış, Etkili iletişim, Fırsat eşitliği, Grup, İletişim, Kitle iletişim, Özel gereksinim, Sosyal hayat, Toplum, Tutum

Evimiz Dünya	Doğal çevre unsuru, Harita, Harita anahtarı, Navigasyon (yol uygulamaları)	AFAD, Afet, Beşerî çevre, Coğrafya, Doğal çevre, Göreceli konum, Komşu devlet, Sınır	Beşerî çevre, Doğal çevre, Göç, Göreceli konum, İklim, Kültürel iş birliği, Mutlak konum, Nüfus, Türk Dünyası	Değişim, Dış politika, Girişimcilik, Küreselleşme, Küresel sorunlar
Ortak Mirasımız	Kültür, Millî kültür, Ortak miras, Sanat	Avcı-toplayıcı toplum, Medeniyet, Milat, Ortak miras, UNESCO, Yerleşik hayat	Balbal, Destan, Gök Tengri, Hicret, İslamiyet, Kâğıt, Konargöçer, Töre	Cihad, Fetih, Gaza, İskan, İstimalet
Yaşayan Demokrasimiz	Cumhuriyet, Dayanışma, Demokratik katılım, Millî Mücadele	Cumhuriyet, Demokrasi, Etkin vatandaşlık, Millî egemenlik, Katılım, Çoğulculuk, Hukukun üstünlüğü	Dijital vatandaşlık, Hukuk, Kamuoyu, Medya, Sivil toplum kuruluşu (STK), Siyasi parti	Demokratik devlet, Genel oy ilkesi, Hukuk devleti, Kuvvetler ayrılığı, Kuvvetler birliği, Laik devlet, Siyasi parti, Sosyal devlet, Yargı, Yasama, Yürütme.
Hayatımızdaki Ekonomi	Doğal kaynak, İstek, İhtiyaç, Rezerv, Bilinçli tüketim, Üretim-dağıtım-tüketim	Bütçe, Gelir, Gider, Ekonomik faaliyet, Sürdürülebilirlik, Tasarruf	Doğal kaynak, Ekonomik faaliyet, Meslek, Pazarlama, Tasarım, Üretim-dağıtım-tüketim, Yatırım	Ekonomi, Kalkınma, Üretim-dağıtım-tüketim, Yatırım
Teknoloji ve Sosyal Bilimler	Bilim insanı, Dijital güvenlik, Dijital Mahremiyet, Siber zorbalık	Dijital ayak izi, Genel ağ, E-ticaret, Teknoloji	Emek, Fikir, Fikrî mülkiyet, İletişim, Marka, Patent, Telif, Tescil, Ulaşım	Bilimsel etik, Gelecek, Problem, Sosyal bilimler, Önerme, Toplum

Kaynak: MEB 2024b

Tablo 6’da da görüldüğü gibi öğretim programının içerik çerçevesinde ilgili öğrenme alanı kapsamındaki konuları en iyi şekilde temsil eden temel kavramlara “anahtar kavram” olarak yer verilmiştir. Bu anahtar kavramların Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısının bir yansıması olarak Sosyoloji, Coğrafya, Tarih, Antropoloji, Etnoğrafya, Siyaset Bilimi, Hukuk, Ekonomi, Bilişim Teknolojileri vb. farklı disiplinler ile ilgili oldukları görülmektedir. Programın sarmal yapısının bir yansıması olarak bazı kavramlara aynı öğrenme alanlarının farklı sınıf düzeylerinde tekrar yer verilmiştir.

Öğretim programında “öğrenme-öğretme yaşantıları” boyutunun “temel kabuller”, “ön değerlendirme”, “köprü kurma”, “öğrenme-öğretme uygulamaları” ve “farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme)” aşamalarında da yeri geldikçe gerek öğrenilmesi veya bilinmesi gereken kavramlar belirtilerek, gerekse kavram öğretim tekniklerine vurgu yapılmak suretiyle kavram öğretimine yer verilmiştir. Öğretim programında “öğrenme-öğretme uygulamaları” bölümünde kavram haritası, kavram karikatürleri gibi farklı kavram öğretim tekniklerinden yararlanılması önerilmektedir. Yine programın “öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme)” bölümünde de kavram haritası ve kavram ağı gibi kavram öğretim tekniklerinden birer değerlendirme aracı olarak da yararlanılması önerilmektedir.

3. 8. İlişkilendirmeler

Öğretim programlarında ilişkilendirmelere farklı düzeylerde yer verilebilmektedir. 2005 SBDÖP’da “üniteler arası ilişkilendirme” (ders içi), “dersler arası ilişkilendirme” ve “ara disiplinlerle ilişkilendirme” olmak üzere üç türlü ilişkilendirmeye yer verilmiştir. Dersler arası ilişkilendirme boyutunda ilgili konuyla

ilgileri ölçüsünde yeri geldikçe Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji Bilgisi dersleri kazanımlarıyla ilişkilendirme yapılmıştır. Ara disiplinlerle ilişkilendirme ise öğretim programında ara disiplin olarak yer verilen afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme ve rehberlik ve psikolojik danışma, özel eğitim, sağlık kültürü ve Atatürkçülük ile ilgili konularla yapılmıştır. Öğretim programında ayrıca gazete kupürlerinden yararlanma ve müze ile eğitime ilişkin yönergeler de dersin ilgili kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005). 2017 SBDÖP’nda herhangi bir ilişkilendirmeye yer verilmemiştir.

2024 SBDÖP’nda disiplinler arası ilişkilendirme, beceriler arası ilişkiler ve programlar arası ilişkilendirmelere yer verilmiştir. Bu öğretim programında disiplinler arası ilişkilendirme ile öğrencilere farklı disiplinlerin konu alanları arasında bağlantılar kurma, çoklu bakış açıları geliştirme ve karmaşık problemlere çözümler bulma becerileri kazandırılması amaçlanmıştır. Programda farklı sınıf düzeyleri ve öğrenme alanları kapsamındaki konularla ilgileri ölçüsünde Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi, Fen Bilimleri, Türkçe, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun, Matematik, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ve Teknoloji ve Tasarım dersleriyle ilişkilendirme yapılmıştır.

Beceriler arası ilişkilendirme ile beceri geliştirme sürecinde kullanılan kavramsal beceri, alan becerisi ve bu becerilere ait bütünleşik beceriler ile aynı disiplinin diğer alan becerileri ve bütünleşik becerileri ilişkilendirilmiştir. Böylece öğrenme çıktılarında doğrudan yer verilmeyen bu beceriler sürece dâhil edilerek üst düzey düşünme becerilerinin de gelişimi desteklenmiştir (MEB, 2024a). 2024 SBDÖP’nda beceriler arası ilişkilendirme kapsamında coğrafi içerikli tablo, grafik, şekil ve diyagram becerisi, çıkarım yapma, eleştirel düşünme, harita, harita okuma, kanıta dayalı ürün oluşturma ve paylaşma, karar verme, karşılaştırma, problem çözme, sınıflandırma, sıralama, tarihsel empati, zamanı algılama ve kronolojik düşünme becerileri ile ilişkilendirmeler yapılmıştır.

Programlar arası ilişkilendirme ise sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler gibi programlar arası bileşenler ile öğrenme-öğretme uygulamalarının ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. Öğretim programında bu yolla sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri öğrenme-öğretme yaşantıları ile doğrudan ilişkilendirilerek eğitim-öğretimin etkin ve ayrılmaz bir unsuru hâline getirilmiştir. Programlar arası ilişkilendirmeye sosyal bilgiler derslerinin daha bütüncül, dikkat çekici, anlaşılır ve günlük hayat ile bağlantılı bir biçimde öğretilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024b).

3. 9. Öğrenme Kanıtları: Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye’de yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan ilk öğretim programı olan 2005 SBDÖP’da yapılandırmacı anlayışa dayalı yeni ölçme ve değerlendirme anlayışının öğretmenler tarafından doğru anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlamak için konuyla ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Programda değerlendirmenin öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğu, ünitelerin yapısına uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin seçilmesi, geleneksel yöntemlerle süreç odaklı alternatif değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanılmasının gereği vb. hususlara vurgu yapılmış, ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme araçları tanıtılmıştır.

2017 SBDÖP’nda “Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı” başlığı altında yedi madde halinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeler sıralanmıştır. Burada ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğretim programının tüm bileşenleri ile uyumunun sağlanması ve kazanım ve açıklamalarının sınırlarının esas alınması, tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde

teknik ve akademik standartlara uyulması, ölçme sonuçlarının tek başına değil, izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınması, öğrencinin akademik gelişiminin tek bir yöntem veya teknikle ölçülüp değerlendirilmemesi, sadece bilişsel ölçümlerin yeterli görülmeyip, çok odaklı ölçme ve değerlendirmenin esas alınması ve süreç odaklı değerlendirmenin kullanılması gibi hususlara dikkat çekilmiştir (MEB, 2018).

TYMM öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme, hem öğretimin bir parçası hem de öğretimi tamamlayan bir süreç olarak kabul edilmiş ve “öğrenme kanıtları” olarak adlandırılmıştır. Modelde özetle ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretim sürecinde taşıdığı önem vurgulanarak ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecini destekleyici, geri bildirim sağlayan yapıcı ve beceri odaklı olarak planlanması, öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil edilmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin farklılıklarına göre çeşitlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme sonuçlarının şeffaf ve anlaşılır bir şekilde paydaşlarla paylaşılması gibi hususların altı çizilmektedir (MEB, 2024a). 2024 SBDÖP’nda da ortak metinde belirtilen ölçme ve değerlendirme esas ve ilkeleriyle uyumlu bir şekilde derslerde bütüncül yaklaşıma uygun olarak süreç odaklı değerlendirme araçlarının kullanılması, öğrencilerin farklı beceri alanlarında farklı düzeylerde gelişim gösterebileceği göz önünde bulundurularak öğrenme sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesi vb. önerilere yer verilmiştir (MEB, 2024b). Öğretim programında her sınıf düzeyinde ve öğrenme alanlarında ayrı ayrı olmak üzere öğrenme kanıtları başlığı altında öğretmenlere konuyla ilgili ölçme ve değerlendirme uygulama önerilerine, ön değerlendirme başlığı altında ise öğrencilerin ön değerlendirme sürecinde kullanılabilecek etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

3. 10. Farklılaştırılmış Öğretim: Destekleme ve Zenginleştirme

Aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin önceki öğrenme yaşantıları, ön bilgileri, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgileri, öğrenme hızları ve kapasiteleri gibi pek çok açıdan farklı özellikler taşıdıkları gerçeği öğrenme-öğretim sürecinin planlanması aşamasında bu durumun dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, aynı sınıfta bulunan öğrencilerin her birinin benzersiz öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak uygulanan bir stratejidir. Farklılaştırılmış öğretim, farklı öğrenme seçeneklerinin kullanıldığı, öğrenenlerin farklı hızlarda çalıştığı ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun farklı göstergelerle değerlendirildiği sınıflar anlamına gelmektedir. Bu sınıflarda öğretmen farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğunu kabul eder ve içerik edinme, fikirleri anlamlandırma ve her öğrencinin etkili bir şekilde öğrenebilmesi için ürünler geliştirme noktasında farklı alternatifler planlar (Tomlinson, 2001). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen içerik, süreç ve ürün boyutlarını farklılaştırarak öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmelerine olanak sağlayan öğrenme ortamları oluşturur (MEB, 2024a).

Gerek 2005 SBDÖP’da, gerekse 2017 SBDÖP’da farklılaştırılmış eğitimle ilgili herhangi bir hususa yer verilmemiştir. TYMM öğretim programlarında sınıf düzeyinden daha ileride olan öğrenciler için “zenginleştirme”, sınıf düzeyinin gerisinde olan öğrenciler için ise “destekleme” adı altında iki farklılaştırma stratejisine yer verilmiştir. Akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için tasarlanan zenginleştirme stratejisi ile bu öğrencilere genişletilmiş ve derinlemesine öğrenme fırsatları sağlanarak bilgi ve becerilerini mümkün olan en üst düzeyde geliştirilmesi amaçlanmış ve program içerik, süreç ve ürün boyutunda zenginleştirilmiştir. Öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler için geliştirilen destekleme stratejisinde ise programın içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamlarında buna yönelik alternatif düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (MEB, 2024a).

Ortak metinde zenginleştirme ve destekleme ile ilgili olarak tablolar halinde içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olmak üzere dört boyutta öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri ile bireyselleştirme öğelerinden oluşan önerilere yer verilmiştir. 2024 SBDÖP'nın "program tablosu" bölümünde ise öğretmenlere yönelik olarak her sınıf ve öğrenme alanı düzeyinde zenginleştirme ve destekleme başlıkları altında farklılaştırma önerilerine yer verilmiştir.

3. 11. Okul Temelli Planlama

Okul temelli planlamaya ilk defa TYMM öğretim programlarında yer verilmiştir. Modelde zümre öğretmenler kurulu tarafından kararlaştırılmış olmak kaydıyla, ders kapsamında gerçekleştirilecek araştırma ve gözlem, sosyal etkinlikler, proje çalışmaları, yerel çalışmalar, okuma etkinlikleri vb. etkinlikler için ders saati ayrılmış ve bu durum öğretim programlarında okul temelli planlama olarak nitelendirilmiştir. Bu uygulamayla öğretmenlere belli ölçüde de olsa özerklik tanınmıştır. Ortak metinde okul temelli planlama çalışmalarının 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Türk Millî Eğitimi'nin Temel İlkeleri, öğretim programlarının genel amaçları ile öğrenme çıktılarına uygun olarak eğitim öğretim yılı içinde planlanarak yıllık planlarda gösterilmesi, yürütülecek faaliyetlerde öğrenci katılımının desteklenmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye olanak tanınması ve böylece öğrencinin bütüncül gelişiminin desteklenmesine vurgu yapılmıştır (MEB, 2024a). 2024 SBDÖP'da okul temelli planlama etkinlikleri için her sınıf düzeyinde yılda 5 ders saati ayrılmıştır (MEB, 2024b).

3. 12. Öğretim Programının Genel Tasarımı

2005 SBDÖP'da yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlanan ilköğretim programı olduğu için yeni anlayışın gerektirdiği kavram ve unsurlar hakkında öğretmenlerin farkındalık, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi de amaçlandığından oldukça kapsamlı bir kılavuz niteliğinde hazırlanmıştır. Bu kapsamda öğretim programlarına ilk defa giren kavramlar olan öğrenme alanı, kazanım, değer, beceri, kavram ve yeni anlayışın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin temel bilgi, araç-gereç ve uygulama örneklerine geniş yer ayrılmıştır. Bu öğretim programında her sınıf ve öğrenme alanı düzeyinde düzenlenen kazanım tablosu üzerinde ünite adı, kazanımlar, kazanımlarla ilişkilendirilmiş derslerde kullanılabilecek etkinlik ve materyal önerileri; ders içi, dersler arası, ara disiplin ve diğer konu ve yönergelerle ilişkilendirmeler, ünite kapsamında doğrudan verilecek değer ve beceriler, uygulanabilecek ölçme ve değerlendirme önerileri ve öğretmenlere uygulama sürecinde ışık tutacak konuyla ilgili başka açıklamalara yer verilmiştir. Dolayısıyla bu programda sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik olarak ders planı örneği sunulmuştur. Bu yönüyle değerlendirildiğinde 2005 SBDÖP'nın hem kapsam hem de işlevsellik açısından nitelikli bir öğretim programı olduğu söylenebilir.

2017 SBDÖP'nda 2005 programında yer alan programın unsurları ve uygulanmasıyla ilgili detaylı bilgiler çıkarılmış, kazanım tablosu ise sadeleştirilmiştir. Bu öğretim programında kazanım tablosu üzerinde sınıf ve öğrenme alanları düzeyinde kazandırılması öngörülen kazanımlar, değerler ve beceriler gösterilmiştir. Bunun yanında bazı kazanımların açıklama kısmında kazanımların sınırları, kazanım kapsamında vurgulanması istenen hususlar ve kazanımlarla ilgili derslerde yararlanılabilecek materyallere de dikkat çekilmiştir.

2024 SBDÖP, TYMM'nin bir bileşeni olarak hazırlanmıştır. Modelin yapısı, amaçları, temel özellikleri ve unsurları TYMM Öğretim Programları Ortak Metni başlıklı dokümanda oldukça ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. 2024 SBDÖP'nda sınıf ve öğrenme alanları düzeyinde öğrenme alanlarının amaçları,

yani öğrenme alanı kapsamında öğrenilmesi amaçlanan bilgi ve becerilere yönelik açıklamalar, ayrılan ders saati miktarı, öğrenme alanı kapsamında kazandırılacak alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler; programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri), disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler; öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri, içerik çerçevesi, genellemeler/ilkeler/anahtar kavramlar/semboller, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme), öğrenme-öğretme yaşantıları (temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları), farklılaştırma (zenginleştirme, destekleme) ve öğretmen yansıtımlarına yer verilmiş ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu öğretim programının ortak metin ile birlikte düşünüldüğünde sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulama sürecinde ışık tutacak şekilde oldukça işlevsel hazırlandığını söylemek mümkündür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretim programının yaklaşımı; öğretim programının felsefi ve tarihi temellerinin yanı sıra psikolojiye, öğrenme teorilerine ve sosyal konulara bakış açısı ile konu alanlarını ve teorik ve pratik ilkeleri yansıtır (Ornstein, 1987). Bu açıdan değerlendirildiğinde 2024 SBDÖP'nın beceri temelli olarak, sosyal bilimlerin bakış açısı ve sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası niteliğini yansıtacak şekilde hazırlandığı, program içeriğinin tasarımı yerel-bölgesel-ulusal ve evrensel dengesinin gözetildiği ve programın bireyin hem kendi hayatı hem de yaşadığı çevre ve toplum ile ilişkisini değişim ve süreklilik bağlamında ele alan bir yapıda oluşturulduğu söylenebilir. 2005 ve 2017 SBDÖP'nda da farklı düzeylerde de olsa benzeri hususlara vurgu yapılmakla birlikte özellikle 2017 Programı'nın vizyon ve temel yaklaşımının yeterince açık olmadığı ve dersin kendine özgü niteliklerinin göz ardı edildiği ile ilgili dile getirilen sorunların (Selvi, 2018; Turan, 2018a; Kök, 2020; Çakmak, Kaçar & Akgün, 2023). 2024 Programı'nda giderilmesine çalışılmış ve sosyal bilgilerin kendine özgü nitelikleri de vurgulanmıştır. Önger ve Duman (2024, 1332) tarafından yapılan çalışmada, etken ifadelerle yer verilmiş olması dolayısıyla "öğrenen merkezli" şeklinde değerlendirilen 2024 Programı'nda perspektif açısından yeni bir anlayışın benimsenmiş olduğu belirtilmiştir.

Öğretim programında yer verilen dersin genel veya özel amaçları da öğretim programının temel yaklaşımını ve tasarımını yansıtır. 2005 SBDÖP'nda dersle ilgili 17 özel amaca yer verilmişken, 2017 Programı'nda bu amaçlardan bir tanesi çıkarılarak, iki yeni amaç eklenmiştir. Böylece bu öğretim programında dersin özel amaçları 18'e çıkarılmıştır. Her iki öğretim programında yer verilen bu özel amaçların da genel olarak sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısını, yerel-ulusal-küresel dengesini ve sosyal bilgiler yaklaşımlarını ve değişim ve süreklilik bağlamını yansıttığı söylenebilir. Konuyla ilgili araştırmalar, dersin özel amaçlarının yeterince kapsamlı ve dengeli olduğunu ortaya koymaktadır (Doğanay, 2008; Turan, 2020). 2024 SBDÖP'nda dersle ilgili 18 özel amaca yer verilmiştir. Bu amaçların 9'u 2017 Programı'nda yer alan amaçların kısmen değiştirilmesiyle oluşturulmuştur. 7 amaç ise önceki programda bulunmayıp yeni eklenen amaçlardandır. Bu amaçlar analiz edildiğinde sosyal bilgiler dersinin kendine özgü disiplinler arası özelliğini yansıtan, yerel, ulusal ve uluslararası/küresel düzeyi kapsayan, vatandaşlık aktarımının yanı sıra öğrencilere bilimsel araştırmanın mantığını ve araştırma becerileri kazandırmaya yönelik sosyal bilimler için sosyal bilgiler ve yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilimler anlayışlarını yansıtan ve değişim ve sürekliliği göz ardı etmeyen amaçlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğretim programına yeni eklenen amaçların toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirilmesi, insanın doğal ve beşeri çevre ile etkileşimini sorgulama, afetlerin etkisini azaltma, Türkiye'nin bölgesel ve küresel sorunların çözümünde üstlendiği rol, Türk devlet geleneğinin Türkiye

Cumhuriyeti'nin temelini oluşturması, Cumhuriyet'in Türk milletine siyasi, sosyal ve kültürel katkıları ve öğretim ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerinin etkin ve güvenli bir şekilde kullanılmasına yönelik amaçlar olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenme alanı kavramı Türkiye'de ilk olarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim programlarında kullanılmıştır. Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşıma geçildikten sonra uygulanan her üç öğretim programında da yer verilen öğrenme alanları NCSS'nin belirlediği temalarla uyumluluk göstermekte olup, öğrenme alanı sayısındaki azaltım daha çok içerik birleştirmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. 2024 SBDÖP 6 öğrenme alanı temelinde yapılandırılmıştır. Bu öğretim programında 2005 ve 2017 öğretim programlarındaki birey ve Toplum öğrenme alanı birlikte yaşamak; kültür ve miras öğrenme alanı ortak mirasımız; insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı evimiz dünya; üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanı hayatımızdaki ekonomi; bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanlarıyla karşılanmıştır. 2017 SBDÖP'da 2005 Programı'nda yer alan gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanlarının birleştirilmesiyle oluşturulan etkin vatandaşlık öğrenme alanı ise 2024 SBDÖP'da yaşayan demokrasimiz öğrenme alanıyla karşılanmıştır. 2005 SBDÖP'daki zaman, süreklilik ve değişim öğrenme alanına 2017 ve 2024 öğretim programlarında bağımsız bir öğrenme alanı olarak yer verilmemekle birlikte sosyal bilgiler öğretiminin temel ilkelerinden biri olarak kazanımların tasarımı dikkate alınmıştır.

Öğrenme kazanımları “*öğrenen için eğitim yoluyla planlanarak öğrenme-öğretme süreci sonunda ulaşılmaması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü*” (MEB, 2005) anlamını taşımaktadır. TYMM öğretim programlarında “kazanım” kavramı yerine “öğrenme çıktısı” (ve süreç bileşenleri) kavramı kullanılmıştır. 2024 SBDÖP'nda öğrenme çıktısı, “*öğrenme yaşantıları sonunda öğrenciye kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri ve becerilerin süreç bileşenleri*” (MEB, 2024b, s. 12) şeklinde tanımlanmıştır. 2005 SBDÖP'da toplam 175 olan kazanım sayısı 2017 SBDÖP'nda 134'e, 2018 yılında gerçekleştirilen güncellenmenin ardından ise 131'e düşürülmüştür (Turan, 2018b). Kazanım sayısının fazla olması ve kazanımlar için ayrılan ders saatlerinin yetersiz olması 2005 SBDÖP'nın en çok eleştirilen yönünü oluşturmuştur (Yapıcı & Demirdelen, 2007; Ersoy & Kaya 2009; Ünal & Başaran, 2010; Memişoğlu, 2012, Yıldız & Kılıç, 2018). Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları 2017 SBDÖP'nda kazanım sayısının azaltılmasının genel olarak olumlu görüldüğünü ortaya koymaktadır (Çoban & Akşit, 2018; Taş & Kiroğlu, 2018; Turan, 2018a; Can, 2019; Turan, 2020).

2024 SBDÖP'nda öğrenme çıktısı sayısı önceki iki programa oranla çok daha azaltılarak 71 olmuştur. Bu sayı kazanım/öğrenme çıktısı sayısı 2005 programındaki kazanım sayısının yaklaşık %40'ı; 2017 Programı'ndaki kazanım sayısının ise yaklaşık %54'üne karşılık gelmektedir. Bu öğretim programında öğrenme çıktısı sayısı azaltılmakla birlikte öğretim programının amaç, içerik çerçevesi, anahtar kavramlar ve öğrenme-öğretme uygulamaları gibi farklı unsurları da konu içeriğini belirleyen bileşenler durumundadır. Bu öğretim programında ayrıca öğrenme çıktılarının tamamının süreç bileşenlerine yer verilmek suretiyle 2017 SBDÖP'nın bir eksikliği (Öztürk & Kafadar, 2020) giderilmiştir.

Sosyolojik bir kavram olarak değerler, bir grubun ya da toplumun üyelerinin ortak duygu ve düşüncelerini yansıtan ve bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarında bir ölçüt olarak ortaya çıkan genelleşmiş ahlaki inançlardır (Yazıcı, 2014, s. 211). Yapılandırmacı yaklaşıma geçildikten sonra hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında değer eğitimi, programın temel unsurlarından birisi olarak kabul edilmiş ve önemli bir yer ayrılmıştır. Bu doğrultuda 2005 SBDÖP'da değer eğitimine önemli

yer ayrılarak öğrenme alanları kapsamında doğrudan kazandırılacak değerler tablo halinde gösterilmiş, kazanım tablosu üzerinde de öğrenme alanları ile doğrudan verilecek değerler ilişkilendirilmiş, ancak özellikle hangi değerın nasıl kazandırılacağıının yeterince açık ve net bir şekilde belirtilmemiştir (Doğanay, 2008; Gömleksiz & Cüro, 2011; Kurtde Fidan, 2013). 2017 SBDÖP’nda değer ile ilgili olarak yukarıda bahsedilen ayrıntılı bilgilere yer verilmezken 2005 programında yer alan hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme değerlerine yer verilmemiş; buna karşılık programa eşitlik ve tasarruf değerleri eklenmiş ve değer sayısı 20’den 18’e düşürülmüştür. 2017 SBDÖP’da değer eğitimi ile ilgili bilgiler azaltılmakla birlikte konuyla ilgili yapılan araştırmalar programın değer eğitimi boyutunun önceki programa kıyasla daha olumlu görüldüğünü ortaya koymaktadır (Turan, 2020; Uğur, Keskin & Şenel, 2022; Çakmak, Kaçar & Akgün, 2023). Ortak metinde değer eğitimine “erdem-değer-eylem çerçevesi” kapsamında yer verilmiş ve önemli yer ayrılmıştır. Bu modelin bir bileşeni olan 2024 SBDÖP’nda 20 değere yer verilmiştir. Bu değerlerin önemli kısmı 2017 Programı’nda yer alan değerler olmakla birlikte bu öğretim programındaki bağımsızlık, barış, bilimsellik, dayanışma ve eşitlik değerleri çıkarılarak yerine dostluk, mahremiyet, mütevazilik, sabır, sağlıklı yaşam ve temizlik değerleri eklenmiştir.

2005 SBDÖP’da 9’u temel 6’sı ise derse özgü olmak üzere toplam 15; 2017 SBDÖP’nda ise herhangi bir sınıflandırma yapılmaksızın 27 beceriye yer verilmiştir. 2005 SBDÖP’da beceri eğitimi ile ilgili genel kuramsal bilginin yanı sıra ayrı ayrı beceriler ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik de ayrıntılı bilgilere yer verilmiş; ayrıca sınıf ve öğrenme alanlarına göre doğrudan verilecek beceriler tablo halinde gösterilmiş ve kazanım tablosu üzerinde öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak bu öğretim programıyla ilgili yapılan araştırma sonuçları programın beceri boyutuna ilişkin becerilerin içerikle yeterince ilişkilendirilmemiş olması (Mutluer, 2013), becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlik örneklerinin bulunmayışı (Hotaman, 2008) ve doğrudan verilecek becerilerin belirtilmiş olmasının yapılandırmacı anlayışla çeliştiği (Doğanay, 2008) gibi sorunların varlığını ortaya koymuştur. 2017 SBDÖP’nda beceri eğitimiyle ilgili olarak sadece Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) belirtilen sekiz anahtar yetkinlik açıklanmış ve ders kapsamında kazandırılması öngörülen 27 beceri sayılmıştır. Bu beceriler kazanım tablosu üzerinde öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek gösterilmiştir. 2017 Programı’nda beceri boyutunda gerçekleştirilen bu sadeleştirme, konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarına göre genel olarak olumlu karşılanmakla (İnce & Yavuz, 2018; Dursun, 2019; Çakmak, Kaçar & Akgün, 2023) birlikte öğretim programında sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine (Esen Aygün, 2019) ve 21. Yüzyıl Becerilerine (Yalçın & Tural, 2023) yeterince yer verilmemesi eksiklik olarak değerlendirilmiştir.

Genelde TYMM, özelde ise bu modelin bir bileşeni durumundaki 2024 SBDÖP beceri temelli olarak ve özellikle de K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli temelinde yapılandırılmıştır. Bu öğretim programında beceri eğitimine, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri gibi farklı kategorideki becerilerin yanı sıra beceriler arası ilişkilendirme ve programlar arası ilişkilendirme kapsamında yer verilerek becerilerin daha geniş bir çerçevede ve öğrenme-öğretme yaşantılarıyla ilişkili bir şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır. Ortak metinde tüm bu beceriler detaylı bir şekilde açıklanmış ve alt basamakları ve süreç bileşenleriyle birlikte tablolar halinde gösterilmiştir. Dolayısıyla bu öğretim programında becerilerin kapsamı 2005 ve 2017 SBDÖP’yla kıyaslanamayacak derecede kapsamlı ve güçlüdür. Yine öğretim programında öğrenme alanları ile bağlantılı olarak kazandırılacak beceriler ile beceriler arası ilişkilendirme ve programlar arası ilişkilendirmeler gösterilmiştir. 2024 SBDÖP’nda beceriler çerçevesinin olabildiğince geniş tutulması ilk bakışta zor ve karmaşık bir görüntü yaratmakla birlikte programın işlevsel bir şekilde tasarlanmış olması ve program tablosu üzerinde gösterilerek

uygulama sürecinin her aşamasına sistematik bir şekilde yedirilmiş olması, bu karmaşayı azaltarak programın uygulanabilirliğini artırmaktadır. Turan & Akhan (2024) çalışmalarında 2024 SBDÖP'nin beceri boyutunun günümüzün ihtiyaçlarını doğrultusunda yapılandırıldığını vurgulayarak programda özellikle kültür okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı becerilerine yer verilmesiyle önemli bir eksikliğin giderildiğine vurgu yapmaktadırlar. Buna karşılık Şahin & Çelik (2024, 49), 2024 SBDÖP'da bazı becerilerin tek sınıf düzeyinde ve sadece bir kazanım kapsamında yer almış olmasının programın beceri temelli olmasına rağmen bilgi temelliymiş gibi algılanmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Önger & Duman (2024, s. 1333) ise 2024 SBDÖP'nı değerlendirdikleri çalışmalarında beceriler yönünden 2024 SBDÖP'nı kendinden önceki programa kıyasla daha kapsamlı hazırlandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kavramlar “insan zihninde anamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi formları” (Ülgen, 2004: 17) olup, öğrenme-öğretme sürecinde çıkarımda bulunmaya imkân yaratarak verilen bilgilerin ötesine geçilebilmesine olanak sağlarlar (Novak & Gowin, 1984: 15). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenmenin bireyin sahip olduğu bilgileri yeni fikirlerle bağdaştırarak yeni anlamlar ürettikleri aktif bir süreç olarak görülmesi (Naylor & Keogh, 1999): 3) bu anlayışa göre hazırlanan öğretim programlarında kavram öğretimine önem verilmesine ve programın temel unsurlarından biri olarak görülmesine yol açmıştır. Nitekim 2005 SBDÖP'nda kavram öğretimine önemli yer ayrılmış, kavram öğretim tekniklerinin yanı sıra her sınıf düzeyinde kazandırılacak kavramlara giriş, gelişme ve pekiştirme olmak üzere üç düzeyde liste halinde yer verilmiştir. Ancak konuyla ilgili araştırmalar özellikle programda temel kavramların nasıl öğretileceğine ilişkin kavram öğretim yöntemleriyle uyumlu etkinliklerin bulunmayışı (Doğanay, 2008), öğretilcek kavramların öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmemiş olması (Kılınç, Çoban & Akşit, 2015; bazı kavramların öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun olmadığı (Memişoğlu & Tarhan, 2016) gibi eksikliklerin olduğunu ortaya koymuştur. 2017 SBDÖP'nda kavram öğretimi ile ilgili olarak sadece programın uygulanmasıyla ilgili hususlar içerisinde kavram öğretiminde sınıflamalar ile farklı kavram öğretim yöntemlerinin dikkate alınması ve anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının giderilmesine çalışılmasına yönelik bir açıklamaya yer verilmiştir. Araştırmalar bu öğretim programının kavram öğretimiyle ilgili boyutunun yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Demirci, 2019; Kök, 2020; Turan, 2020).

2024 SBDÖP'nda programın içerik çerçevesi boyutunda her sınıf ve öğrenme alanında konuyla ilgili 4-13 arasında değişen sayıda anahtar kavrama yer verilmiştir. Bu kavramlar sosyal bilgiler dersinin disiplinler arası yapısının bir yansıması olarak farklı disiplinlerle ilgili kavramlardan oluşmaktadır. Bunun dışında öğretim programının öğrenme-öğretme yaşantıları çerçevesinin farklı aşamalarında da (temel kabuller, ön değerlendirme, köprü kurma, öğrenme-öğretme uygulamaları, farklılaştırma) ve öğrenme kanıtları boyutunda da öğretilmesi gereken kavramlar, kavram öğretim teknikleri vb. bağlamında kavram öğretimine atıfta bulunmaktadır.

2005 SBDÖP'nda üniteler arası (ders içi) ilişkilendirme, dersler arası ilişkilendirme ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmiştir. Bu öğretim programında dersler arası ilişkilendirmeler boyutunda Türkçe, Fen ve Teknoloji ve Matematik dersleriyle; ara disiplinlerle ilişkilendirme boyutunda Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Kariyer Bilinci Geliştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Özel Eğitim ve Sağlık Kültürü ara disiplin alanları ile ilişkilendirme yapılmıştır. 2017 SBDÖP'nda herhangi bir ilişkilendirmeye yer verilmemiştir. 2024 SBDÖP'nda ise üç farklı ilişkilendirmeye yer verilmiştir. Bunlar disiplinler arası ilişkilendirme, beceriler arası ilişkilendirme ve programlar arası ilişkilendirmelerdir. Disiplinler arası ilişkilendirme boyutunda

öğrenme alanları kapsamında konular yeri geldikçe Hayat Bilgisi, İnsan hakları, Vatandaşlık ve Demokrasi, Fen Bilimleri, Türkçe, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun, Matematik, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım ve Teknoloji ve Tasarım dersleriyle ilişkilendirilmiştir. Beceriler arası ilişkilendirme ve programlar arası ilişkilendirmeye de yer verilmiştir. Beceriler arası ilişkilendirme ile kavramsal beceriler alan becerisi ve bu becerilere ait bütünleşik beceriler ile aynı disiplinin diğer alan becerileri ve bütünleşik becerileri ilişkilendirilmiştir. Böylece öğrenme çıktılarında yer verilmeyen bu becerilerin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesi sağlanmıştır. Programlar arası ilişkilendirme ile ise sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler gibi programlar arası bileşenler ile öğrenme-öğretme uygulamaları ilişkilendirilmiştir.

2005 SBDÖP’nda yapılandırmacı yaklaşıma uygun ölçme değerlendirme uygulamalarına daha fazla yer ayrılmıştır. Bu program değişikliği aynı zamanda öğrenme anlayışındaki köklü değişimle birlikte gerçekleştirildiği için öğretim programında yeni anlayışa uygun ölçme, değerlendirme yöntem ve tekniklerini öğretmenlere tanıtmaya geniş yer ayrılmıştır. Buna rağmen konuyla ilgili yapılmış olan pek çok araştırmacının sonuçları ölçme ve değerlendirme boyutunun bu öğretim programının en fazla aksayan yönlerinden birisini oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Gömlüksiz & Bulut, 2006; Doğanay, 2008; Dilmaç, 2008; Ersoy & Kaya, 2009; Tonga, 2019; Yıldız & Kılıç, 2018). 2017 SBDÖP’nda ölçme ve değerlendirme boyutuna 2005 SBDÖP’den daha az yer ayrılmıştır. Bu öğretim programında da önceki programa benzer şekilde çoklu ve süreç odaklı bir ölçme değerlendirme sistemi önerilmiş ve yapılandırmacı anlayışa uygun başka ölçme ve değerlendirme ilkelerine de yer verilmiştir. Konuyla ilgili araştırma sonuçları genel olarak bir önceki programa kıyasla 2017 SBDÖP’nın ölçme ve değerlendirme boyutunun daha olumlu görüldüğünü (Demirci, 2019; Pekuslu, 2019; Taş & Kiroğlu, 2018) ortaya koymakla birlikte öğretim programında ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili bilgiler ile derslerde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme önerilerine yer verilmemiş olması (Çakmak, Kaçar & Akgün, 2023; Turan, 2020) eksiklik olarak değerlendirilmektedir. 2024 SBDÖP’nda da ölçme ve değerlendirme sisteminin esasları sistematik bir şekilde açıklanmıştır. Bu programda çoklu, süreç odaklı geliştirici (biçimlendirici) bir ölçme ve değerlendirme modeli önerilmiştir. 2005 SBDÖP’nda kazanım tablosu üzerinde sınıf ve öğrenme alanları düzeyinde ölçme ve değerlendirme önerilerine yer verilmişken, 2024 SBDÖP’nda her sınıf ve öğrenme alanı düzeyinde “öğrenme kanıtları” başlığı altında ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili açıklamalara, “ön değerlendirme süreci” başlığı altında ise bu süreçte yararlanılabilecek ölçme ve değerlendirme etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Böylece 2005 ve 2017 SBDÖP’larına yönelik olarak dile getirilen üniteler kapsamında ayrıntılı ölçme ve değerlendirme önerilerine yer verilmemiş olduğu eleştirisi 2024 SBDÖP’da dikkate alınarak kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Önger & Duman (2024, s., 1334) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

2005 ve 2017 SBDÖP’nda bulunmayan farklılaştırılmış öğretim ve okul temelli planlama boyutlarına 2024 SBDÖP’nda yer verilmiştir. Bu öğretimi programının farklılaştırma boyutunda her sınıf düzeyinde ve her öğrenme alanı kapsamında, sınıftaki öğrencilerin genel düzeyinin üzerinde olan öğrenciler için zenginleştirme, sınıfın gerisinde olan öğrenciler için ise destekleme stratejilerine yer verilmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretim programında yer verilen stratejileri uygulayarak farklılaştırılmış ve desteklenmiş öğretimi hayata geçirmelerinin önü açılmıştır. 2024 SBDÖP’da ayrıca öğretim programının tamamlayıcısı ve destekleyicisi olarak tasarlanan okul temelli planlama ile de zümre öğretmenler kurulu tarafından dersle

ilgili olarak uygulanmasına karar verilen etkinlikler için her sınıf düzeyinde yıllık 5 ders saati ayrılmıştır. Bu uygulamayla belirli ölçüde öğretmen özerkliğine imkân sağlanması amaçlanmıştır.

Öğretim programlarının genel tasarımı, programın uygulanabilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. 2005 SBDÖP, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlanmış ilk öğretim programı olduğu için bu yeni anlayışı öğretmenlere tanıtmak ve uygulanmasını sağlamak için kapsamlı bilgi ve belge örneklerinin yer verildiği bir kılavuz niteliğinde hazırlanmıştır. 2017 SBDÖP’nda ise sadece sınıflar düzeyinde öğrenme alanları, kazanımlar ve öğrenme alanları kapsamında kazandırılması öngörülen beceri ve değerlerin belirtilmesiyle yetinilmiştir. 2024 SBDÖP’nın genel tasarım açısından çok daha işlevsel bir yapıda hazırlanmış olduğu söylenebilir. Bu öğretim programında sınıf ve öğrenme alanları düzeyinde beceriler, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler, beceriler, eğilimler, süreç, içerik, öğrenme-öğretme kanıtları, farklılaştırma konularında açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüş ve önerilerini belirtmelerine imkân tanınmış olmasının, programın gelişimi ve ilerleyen süreçte yapılabilecek iyileştirmeler açısından faydalı bir uygulama olduğu düşünülmektedir.

TYMM kapsamında hazırlanan tüm öğretim programları gibi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı da herhangi bir pilot uygulama yapılmadan 2024-2025 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu durum öğretim programının uygulanması sürecinde birtakım olumsuzluklara yol açma veya istenilen yararın sağlanamaması gibi riskleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu nedenle bu çalışma sonucunda illerde uzman ve uygulayıcılardan oluşturulacak komisyonlar marifetiyle öğretim programlarının uygulanma süreçlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve süreçlerden elde edilen veriler ışığında gerekli güncellemelerin yapılması önerilmektedir. Öte yandan öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, programda öngörülen hususların uygulama sürecine yansıtılabilmesi ancak bu konularda yetkin öğretmenler aracılığıyla mümkün olabilecektir. Bu sebeple öğretim programında öğrencilere kazandırılması öngörülen beceri ve değerlerin yanı sıra yeni modelin öngördüğü ölçme ve değerlendirme konularında, öğretim programının uygulayıcısı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ile desteklenmelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

5. KAYNAKÇA

- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (C. Dönmez, Çev. Ed.). Anı Yayınevi.
- Bektaş, Ö. (2019). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. R. Turan & T. Yıldırım (Edt.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (ss. 1-29). Anı Yayıncılık.
- Bektaş, Ö. & Turan, R. (2022). Sosyal bilgiler öğretim programları: içerik, kapsam ve örüntü. Ö. Bektaş & R. Turan (Eds.), *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde (ss. 1-20). Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.
- Çakmak, Z., Kaçar, T. & Akgün, İ. H. (2023). Sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin sosyal bilgiler alan eğitimcilerinin görüşleri: bir q metot analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 666-689. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1290854>

- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (19. Baskı). Pegem Yayınları.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Ersoy, A. F., & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2004 uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 71-86.
- Esen Aygün, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programının sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(1), 82-99.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? Tanımlar, tarihi kökleri ve açıklamalar. S. İnan (Ed.), *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş* içinde (ss. 1-21). Anı Yayıncılık.
- Karakuş, S., & Akbaş, Y. (2024, Mayıs). *2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın karşılaştırılması* [Bildiri sunumu]. XI. International Eurasian Educational Research Congress. Kocaeli, Türkiye.
- Karasu Avcı, E., & Turan, S. (2025). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında disiplinlerarasılık. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2025), 16(1), 1-30. <https://doi.org/10.51460/baebd.1566959>
- Kılınç, E., Çoban, O. & Akşit, İ. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bazı tarihsel kavramların kullanımının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 633-652.
- Kök, T. (2020). *2005-2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması: Olgubilimsel bir çalışma*, [Yüksek Lisans Tezi], Amasya Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.
- Köksal, H. (2019). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. R. Turan & T. Yıldırım (Edt.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (ss. 39-66). Anı Yayıncılık.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.
- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 66-81.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004). İlköğretim sosyal bilgiler (4 ve 5. sınıf) dersi öğretim programının kabulü hakkında Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.7.2004 Tarih ve 118 sayılı kararı. *Tebliğler Dergisi*, 2563 (Ağustos 2004), s. 709.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1998). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programının kabulü. *Tebliğler Dergisi*, 61(2487), 531-568
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim okulu sosyal bilgiler programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*: Ankara, 18 Temmuz 2017. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)* https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142532575-2023_sosyal_bilgiler.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 20.08.2024).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 20.08.2024).

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024c). *Sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) öğretim programı'nın kabulü ve yürürlük tarihine ilişkin TTK kararı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir (Erişim Tarihi: 08.3.2025).
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies*, 8(7), 355-362.
- Naylor, S. & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10(2), 93-106.
- NCSS (2024). *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*. <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies>
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn?* Cambridge University.
- Ornstein, A. C. (1987). The Field of Curriculum: What Approach? What Definition? *The High School Journal*, 70(4), 208–216. <http://www.jstor.org/stable/40364981>
- Önger, S. & Duman, S.N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1308-1339. <https://doi.org/10.51460/baebd.1450941>
- Öztürk, C., & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- PISA. (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_Ulusal-Rapor.pdf (Erişim tarihi: 18.08.2024).
- Ross, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, And Possibilities*, 3, 17-36.
- Selvi, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi 2005 ve 2018 Öğretim Programlarının karşılaştırılması*, [Yüksek Lisans Tezi], Kütahya Dumlupınar Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi.
- Şahin, E. N., & Çelik, H. (2024). Sosyal bilimler alan becerilerinin 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı alan becerileri bölümünde yer alma durumu. *International Journal of Values in Education and Society*, 2(3).
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Macmillan.
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2017). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, Va. :Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tonga, D. (2019). “2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programı: Benzerlikler ve farklılıklar”, *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 83-100.
- Tosun, A., & Gökçe, N. (2024). 2018 ve 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 11(40), 249-283.
- Turan, R. (2018a). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 295-328.
- Turan, R. (2018b). *2017 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine bir değerlendirme*. Uluslararası Akşemseddin İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu (12-16 Eylül 2018) Bildiriler Kitabı, ss. 620-629, Çorum, Türkiye.
- Turan, R. (2020). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Aksaray ili örneği). *Mavi Atlas*, 8(2), 256-277.
- Turan, R. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. R. Turan & T. Yıldırım (Edt.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde. (ss. 30-63). Anı Yayıncılık.
- Turan, S., & Akhan, O. (2024). 2024 sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlıklar: MAXQDA ile tematik bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 57-72.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Uğur, A., Keskin, S. C., & Şenel, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na yönelik görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(1), 17-37.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuram ve uygulamalar*. (4. Baskı). Nobel.
- Ünal, Ç., & Başaran, Z. (2010). Yeni program çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunları (Erzurum). *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 291-309.
- Yalçın, A., & Tural, A. (2023). 21. Yüzyıl becerileri ışığında sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-9.
- Yapıcı, M., & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). 2024 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının 2005, 2015 ve 2018 programlarıyla karşılaştırılmalı analizi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 8(1), 108-142.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 2115-2127.

Okul Öncesi Öğretmenlerin Sürdürülebilirlik Algıları ve Eğitim Uygulamaları*

Seda Ceylan SAĞIR¹ , Seda SARAÇ² 

¹Bilim Uzmanı, sedaceylansagir@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3325-8361.

²Doç. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, seda.sarac@es.bau.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4598-4029.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 22.01.2025	Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramı ve eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış temel bir betimsel nitel araştırmadır. Araştırmada, nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri analizinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilin merkez ilçelerindeki devlet ve özel okullarda 3, 4 ve 5 yaş grupları ile görev yapan 30 okul öncesi öğretmeniyle görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sürdürülebilirliğin çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutlarına ilişkin farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, toplumun sürdürülebilirlik konusunda bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çocuklara, sürdürülebilirlik bilinci yüksek bireyler tarafından verilen eğitimin önemine yönelik ifadeler yer vermişlerdir. Öğretmenlerin sürdürülebilirliğin çevresel ve ekonomik boyutlarına yönelik etkinlikler gerçekleştirdikleri; buna karşın toplumsal ve kültürel boyutlara ilişkin etkinliklere daha az yer verdikleri belirlenmiştir. Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilirlik, sürdürülebilirlik eğitimi, sürdürülebilir kalkınma, okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim
Kabul Tarihi: 16.04.2025	
© UEAD 2025 Tüm hakları saklıdır.	

Preschool Teachers' Perceptions of Sustainability and Their Educational Practices

Article Information	ABSTRACT
Received: 22 January 2025	This study adopts a basic descriptive qualitative design to explore preschool teachers' perspectives on the concept of sustainability and sustainability education. The research employed a convenience sampling method, which is commonly used in qualitative studies. Thematic analysis was utilized to analyze the data. Data were collected through interviews with 30 preschool teachers working with 3-, 4-, and 5-year-old children in public and private preschools located in central districts of a province in Türkiye's Southeastern Anatolia Region. Findings indicate that the teachers demonstrate awareness of the environmental, economic, and social dimensions of sustainability. Furthermore, they emphasized the necessity of raising societal awareness regarding sustainability. Teachers also underscored the importance of sustainability education being delivered by individuals who possess a strong sense of sustainability consciousness. It was also observed that classroom practices predominantly focus on the environmental and economic aspects of sustainability, while the social and cultural dimensions receive comparatively less attention. Keywords: Sustainability, sustainability education, sustainable development, preschool period, preschool education.
Accepted: 16 April 2025	
© UEAD 2025 All rights reserved.	

DOI: XXXXXXXXXX

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Sağır, S. C. & Saraç, S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin sürdürülebilirlik algıları ve eğitim uygulamaları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 9(1), 135-149.

Citation Information: Sağır, S. C. & Saraç, S. (2025). Preschool teachers' perceptions of sustainability and their educational practices. *National Journal of Education Academy*, 9(1), 135-149.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü kapsamaktadır. * Bu araştırma, Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulunun 30 /03/2023 tarihli 2023/03 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Sanayi Devriminin başlaması ile artan makine kullanımı, teknolojik ilerlemeler, nüfus artışı ve kentleşme doğal kaynakların tahribatına ve hızla azalmasına yol açmıştır (Ayrancı, 2017). Doğal kaynakların azalması insanlığı; çevresel, ekonomik, kültürel ve toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakmıştır (Siraj vd., 2010). Bu küresel sorunlar çok boyutlu olmakla beraber, sürdürülebilirlik kavramının doğmasına sebep olmuştur. "Sürdürülebilirlik" kavramı ilk olarak 1712'de Alman ormancı Hans Carl Von Carlowitz tarafından ormanların uzun vadeli yönetimi için kullanılmıştır. 1980'lerde çevre hareketlerinin etkisiyle kavram daha geniş bir anlama bürünmüş ve 1987'de Brundtland Raporu (WCED, 1987) ile "sürdürülebilir kalkınma" şeklinde tanımlanmıştır. Brundtland Raporu'nda sürdürülebilirlik, "gelecek kuşakların ihtiyaçlarını tehlikeye atmadan bugünün ihtiyaçlarının karşılanması" olarak ifade edilmiştir. Brundtland Raporu, yaşamın devam etmesi bağlamında kaynakların tükenmesi ile ortaya çıkan tehlikelere yönelik tedbir almak için sürdürülebilirlik düşüncesi yönünde küresel bir tartışmayı tetiklemiştir (Scoones, 2007). Brundtland Raporu'nun yayınlanmasından bu yana (WCED, 1987) sürdürülebilirlik kavramı, politika yapanlar ve bilimsel araştırmacılar için üzerinde durulması öncelikli bir hedef haline gelmiştir. Sürdürülebilirlik ile ilgili birçok tanım, çevresel performans, toplumsal sorumluluk ve ekonomik katkıyı kapsayan "üçlü sacayağı" kavramına dayanmaktadır.

Brundtland Raporu toplumun ekolojik sorunlarını konu alan, ekolojik kaygılara yönelik konuları görüşmek üzere eski Norveç Başbakanı Gro Harlem Brundtland başkanlığında oluşturulan "Ortak Geleceğimiz" raporu olarak da bilinmektedir. Rapor evrensel bir rapor olmakla beraber, sürdürülebilirlik anlayışı bu raporla beraber insanlığın merak konusu olmaya başlamıştır (Yapıcı, 2003). Bilinçsizce tahrip edilen doğa insanların yaşamsal ihtiyaçlarını karşılayamamakta, kendini yenileme yolunda bir yol katedememektedir. Doğada bulunan kaynakların devamlılığının sağlanması insanlık için önemli bir paradigmadır. Yoksulluğun ortadan kaldırılmasına ve ikdisadi alanda büyümeye yönelik iyileştirmeler içeren Brundtland Raporu, ekolojik sorunların yaşamı tehdit ettiğini, yaşamsal ihtiyaçların karşılanması için sürdürülebilir politikalar geliştirilmesini hedeflemiştir (Apaydın, 2023).

Sürdürülebilir politikalar; nüfusu kontrol altına alma, ekonomik kalkınmayı sağlama, risk yönetimi, teknolojiyi doğru kullanma, ekonominin iyileştirilmesi ve çevrenin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını içermektedir (Duran, 2018). Ekonomi, çevre ve toplum birbiriyle etkileşim halindedir ve kültür bu etkileşimin bir parçasıdır. Bu olgular bir arada düşünülerek ve gereken düzenlemeler yapılarak sürdürülebilir politikalar oluşturulabilir (Paker, 2018). Ekonomik sürdürülebilirlik; ekonomik kaygıların olmadığı, mali borçların dengeli olduğu, sanayi menfaatlerinin korunduğu ve dünyadaki toplumların yararını gözetken bir ekonomik sistemi ifade eder (Varcan, 2018). Çevresel sürdürülebilirlik, biyoçeşitliliğin ve doğal kaynakların korunması ile iklim değişikliğinin önlenmesine odaklanırken (Eş, 2008), toplumsal sürdürülebilirlik, toplumun barış, refah ve güven içinde yaşamasını sağlamayı amaçlar (Duran, 2018).

Sürdürülebilirlik kavramının toplumda anlam kazanması ve duyarlı davranışların kalıcı hale gelmesi için eğitim kritik bir araçtır (Dere & Çinikaya, 2023). Sürdürülebilir bir çevre, ekonomi ve toplum dengesinin sağlanması için erken yaşlarda verilen eğitimin etkili olduğu, eğitimcilere bu konuda önemli sorumluluklar düştüğü görülmektedir (Davis, 2010; Haas & Ashman, 2014). Bireyin yaşamı, erken yaşlarda kazandığı bilgi ve becerilerle şekillenirken, 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi dönem, çocukların çevre farkındalığının en yüksek olduğu dönemlerden biridir (Koca, 2022). Bu dönemde çocuklara sürdürülebilirlik bilinci kazandırmak, gelecekteki çevresel duyarlılıkları ve toplumsal katkıları açısından

büyük önem taşır (Toran, 2016). Tüketen bir toplum bilincinden üreten bir toplum bilincine geçiş, insanlığın sürdürülebilirliği için önemlidir ve okul öncesi öğretmenleri bu geçişte kilit rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, sürdürülebilirlik kavramının gelecek nesillere aktarılmasında öğretmenlerin, özellikle de okul öncesi öğretmenlerinin katkısı son derece önemlidir (Değirmenci & Gül, 2024). Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramını nasıl tanımladığı ve sınıflarında bu konuda hangi uygulamaları gerçekleştirdiği; sürdürülebilirliğin sağlanması için çocukların çevre bilincini ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda bu araştırma okul öncesi öğretmenlerin sürdürülebilirlik konusundaki algılarını anlamak ve sınıfta yaptıkları uygulamaları değerlendirmektedir. Araştırma bulgularının, öğretmenlerin sürdürülebilirlik ile ilgili bilgi ve becerilerini desteklemek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin oluşturulmasına rehberlik edeceği, aynı zamanda sürdürülebilirlik eğitime yönelik mevcut uygulamaların daha etkili hale getirilmesi için eğitim politikalarına ve program geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri sürdürülebilirlik kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik eğitime yönelik uygulamaları nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma temel betimsel nitel araştırmadır. Temel betimsel nitel araştırmada araştırmacı katılımcıların olayı nasıl anladığına odaklanır ve söz konusu durum ile ilgili fikirlerini ve görüşlerini anlamaya çalışır (Merriam, 2013). Katılımcı görüşlerini öznellikten uzaklaşmadan yansıtılmasının yanı sıra bu görüşlerin yansıttığı asıl anlamın sadeleştirilerek daha derinlemesine tasvir eder (Mutlu, 2020).

2.1. Araştırma Grubu

Bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme modeli tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve uygulaması düşük maliyetli bir yaklaşımdır (Patton, 2005). Araştırma, Gaziantep ilinin merkez ilçeleri Şahinbey ve Şehitkâmil’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç devlet okulu ve üç özel okulda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grubunu, bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada, 15 devlet okulu ve 15 özel okul öğretmeni olmak üzere toplamda 30 okul öncesi öğretmeni ile 3, 4 ve 5 yaş grubu öğrencilere yönelik görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır.

Katılımcıların mezuniyet durumlarının yüzdelik dağılımı incelendiğinde, %66.67’sinin lisans mezunu, %23.33’ünün ön lisans mezunu ve %10’unun ise lisansüstü eğitim almış olduğu görülmektedir. Bu dağılım, öğretmenlerin akademik geçmişlerinde belirgin bir çeşitliliğe işaret etmektedir. Katılımcıların yaş aralığı 22 ile 52 arasında değişmekte olup, mesleki deneyimleri 2 yıldan 32 yıla kadar değişiklik göstermektedir. Araştırma kapsamına normal gelişim gösteren çocuklarla görev yapan okul öncesi öğretmenleri dahil edilmiştir; özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenler ise çalışmaya alınmamıştır. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcılar, Ö1, Ö2, ...Ö30 şeklinde kodlanarak tanımlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirlediği bir görüşme formu ve sorular etrafında yapılırsa da katılımcıların niteliklerine bağlı olarak esnek bir biçimde ele alınabilmektedir (Dömbekçi & Erişen, 2022). Görüşme soruları, ilgili literatür taranarak araştırmacılar tarafından başlangıçta sekiz soru olarak hazırlanmıştır. Ardından, nitel araştırma konusunda deneyimli ve okul öncesi eğitim alanında uzman iki akademisyenin değerlendirmeleri doğrultusunda sorular beşe indirilmiş; bazı ifadelerde kelime değişiklikleri ve sadeleştirmeler yapılmıştır. Sorulara nihai şekli, araştırma katılımcılarının dışında kalan üç okul öncesi öğretmenliği mezunu ile yapılan pilot görüşmeler sonrasında verilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci, X Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 13.04.2023 tarihli ve 2023/03 sayılı toplantısında verilen etik kurul onayı sonrasında, Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınması ile başlatılmıştır. Araştırmacı, belirlenen anaokullarının müdürlerinden randevu alarak görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerin isim ve iletişim bilgileri edinilmiştir. Ardından, öğretmenler ile telefon yoluyla iletişime geçilerek görüşme tarihleri ve saatleri planlanmış; belirlenen tarihlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Mart-Nisan 2024 tarihleri arasında tamamlanan tüm görüşmelerde öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmıştır. Görüşmeler öncesinde, öğretmenlere bilgilendirilmiş onam formları sunulularak araştırmanın amacı, konusu ve gönüllü katılımcı hakları hakkında bilgilendirme yapılmış ve onamları alınmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz, nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen, verilerin anlamını ve özünü derinlemesine yorumlamaya olanak tanıyan esnek bir yöntemdir (Braun & Clarke, 2019). Analiz sürecinde Clarke ve Braun'un (2012) yaklaşımı esas alınmıştır. İlk olarak, toplanan veriler bilgisayara aktarılmış ve görüşmelerden alınan ses kayıtları yazıya dökülerek deşifre edilmiştir. Ardından, metinler dikkatle okunarak başlangıç kodları oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde, veriler anlamlı bir bütünlük sağlayacak şekilde gruplandırılarak belirli temalar altında toplanmıştır. Bu analiz sürecinde iki araştırmacı, verileri ayrı ayrı analiz etmiş ve ardından sonuçlarını bir araya getirerek karşılaştırmıştır. Analizler arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar konusunda uzlaşa sağlamak amacıyla görüşmeler yapılmış ve ortak bir karara varılarak ilerlenmiştir. Araştırmacılar, belirledikleri temalar ve kodlar arasında tutarlılığı sağladıktan sonra verileri kategorize etmiş; anlam bütünlüğü sağlamak için gerekli ekleme ve çıkarmaları yaparak verileri son haline getirmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu şekilde, veriler belirlenen tema ve kategoriler doğrultusunda sınıflandırılarak analiz tamamlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik tanımları

Araştırma verilerinin analizi sonucu çıkan temalar; katılımcılara yöneltilen “Sürdürülebilir bir dünya denilince aklınıza ne geliyor?” ve “Sürdürülebilir bir dünya için kendi hayatınızda ne gibi tedbirler alıyorsunuz?” sorularından elde edilen bulgular doğrultusunda *ekonomik sürdürülebilirlik*, *çevresel sürdürülebilirlik*, *toplumsal sürdürülebilirlik* ve *kültürel sürdürülebilirlik* şeklinde kategorize edilmiştir.

Tablo 1., okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramına yönelik görüşlerine ilişkin temalar ve kategorileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramına yönelik görüşleri

Temalar	Kategoriler
Ekonomik Sürdürülebilirlik	Tasarruf etmek
	Birikim yapmak
	İsraf etmemek
	Tutumlu olmak
	İstihdam sorunlarını gidermek
	Hayat standartlarını yükseltmek
Çevresel Sürdürülebilirlik	Üretim tüketim dengesi sağlamak
	Geri dönüşüm
	Doğal kaynakların korunması
	Ekolojik denge
	Küresel ısınma
	Yeşil alanların korunması
Toplumsal Sürdürülebilirlik	Çevreyi kirletmemek
	Organik yaşam
	Etik ve ahlaki değerler
	Sosyal bünye
	Nezaket kuralları
	Sağlıklı olmak
Kültürel Sürdürülebilirlik	Toplum bilinci
	Kişisel gelişim
	Güvenli alanlar
	Ahlaki değerleri korumak
	Örf ve adetler
	Gelenek ve görenekler
	Kültürün nesiller üzerindeki etkisi

3.1.1 Ekonomik sürdürülebilirlik

Ekonomik sürdürülebilirlik teması altında katılımcıların, maddi konularda dikkatli harcama yapmanın önemini vurgulayarak tasarruf yapmanın; geleceğe yönelik finansal güvence sağlama amacıyla birikim yapmanın ve israf etmemenin önemine yönelik ifadeleri olduğu görülmektedir.

Buna yönelik ifadelere aşağıda yer verilmektedir:

“Sürdürülebilir bir dünya için tasarruf yapıyoruz. Mecburen tasarruf yapıyoruz. Çünkü gelen gelir ile gider çok farklı. Kart kullanımını durdurdum mesela, gelenle idare etmeye çalışıyorum.” (Ö1)

“Alışverişlerimizi mesela kısa sürede tutuyoruz. Yani o an sadece ihtiyacımız olan şeyi alıyoruz. Daha fazlasını almıyoruz. Eskiden tabii ki bu böyle değildi. Mesela markete girdiğimizde her şeyi alıp çıkabiliyorduk. Ama şu zamanda sadece ihtiyacımız olan şeyi alıp çıkıyoruz. Daha sonra ihtiyacımız olduğu zamanda alırsız diye düşünüyoruz.” (Ö12)

Aynı zamanda birikim yapmak konusu bu temada öne çıkmaktadır. Birikim yapıldığı ile ilgili ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Para biriktiriyorum sürdürebilmek için, ileriki yaşantıma yatırım yapabilmek için, çocuklarımın iyi eğitim alması için çaba harcıyorum.” (Ö2)

Günlük ihtiyaçlara yönelik sınırlı tüketim yaparak, israf etmemek konusu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Fazla alıp depolamak yerine sadece ihtiyacım olan kadarını alıyorum.” (Ö10)

Katılımcılar tarafından gereksiz tüketimden kaçınıp mevcut kaynakların korunmasının önemi de vurgulanmıştır. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Okumayacağımız kitabı almayalım, giymeyeceğimiz kıyafeti almayalım, önce üreteceğiz sonra tüketeceğiz.” (Ö11)

Özetle; katılımcı öğretmenler, ekonomik sürdürülebilirlik kapsamında maddi konularda dikkatli olmanın önemine vurgu yaparak tasarruf yapmanın, geleceğe yönelik finansal güvence sağlamak için birikim yapmanın, israfı önlemenin ve mevcut kaynakları koruyarak gereksiz tüketimden kaçınmanın sürdürülebilir bir ekonomi için temel unsurlar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yalnızca ihtiyaç duyulan ürünleri almayı tercih ederek, alışveriş alışkanlıklarını daha bilinçli hale getirdiklerini ve böylece kaynakların daha verimli kullanılmasına katkı sağlamayı hedeflediklerini, tutumlu olma ve üretim-tüketim dengesi gibi önlemleri benimsediklerini ifade etmişlerdir.

3.1.2 Çevresel sürdürülebilirlik

Çevresel sürdürülebilirlik teması altında katılımcıların; dünyada yaşamın devam etmesi için, geri dönüşüm çalışmaları, çevre temizliği ve yeşil alanların artırılması gibi konularda tedbir almanın önemine yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir.

Malzemelerin tasarruflu kullanılması, geri dönüşüm ve ayrıştırma çalışmaları yapılması konusunda katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Dünyanın geleceği için, yaşamın devam edebilmesi için, özellikle doğanın bize artık dayanabilmesi için ilk temel sorununuzun geri dönüşüm olduğunu düşünüyorum. Kâğıt, su, elektrik, her ne olursa geri dönüştürmeliyiz.” (Ö16)

“Ben atıklarımı ayrıştırıyorum. Plastik atıklarımı ayrı, cam atıkları ayrı, normal çöplerimizi ayrı noktalara atıyorum.” (Ö17)

Katılımcılar doğaya yapılan tahribatı önlemek için çevre kirliliği konusuna da değinmiştir. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Doğayı kirletmemeye özen gösteriyorum. Çöplerimizi vesaire çöp kutusuna atıyorum.” (Ö23)

Ayrıca bu temada yeşil alanların korunması konusu yer almaktadır. Kentleşme sorunları sebebiyle yeşil alanların tahribatına yönelik bir katılımcı şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Sürdürülebilir bir dünya için kendi hayatımızda ağaç dikmeye özen gösteririz. Gerekli vakıflara bağışta bulunuyoruz.” (Ö5)

Katılımcılar doğal beslenme ve nüfusun devamlılığı için organik yaşam konusuna değinmiştir. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Tarımsal arazilerin, özellikle ata tohumlarıyla yetiştirilen ürünlerin hayatımıza daha çok girmesi gerektiğini düşünüyorum. GDO’lu bitkilerden uzak duralım istiyorum. Kimyasal ürünlerin daha az kullanılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö21)

Özetle çevresel sürdürülebilirlik temasına yönelik katılımcılar; geri dönüşüm yapmak, malzemeleri çok yönlü kullanmak, enerji ve su tasarrufu, doğal kaynakların tükenmesini önlemek, karbon ayak izi, güneş enerjisi kullanımı, ekolojik denge için tedbirler almak ve küresel ısınma gibi konularda görüş bildirmiştir. Ayrıca bitki, hayvan türlerini ve verimli tarım alanlarını korumak, organik tarım yapmak gibi konularda iyileştirmeler yapmanın dünyanın devamı ve çevresel sürdürülebilirlik için gerekli olduğuna değinmiştir.

3.1.3 Toplumsal Sürdürülebilirlik

Toplumsal sürdürülebilirlik temasına yönelik katılımcıların; sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk, arkadaşlık çerçevesindeki nezaket kurallarının iletişimin devamı ve toplumun ruhsal sağlığı açısından önemli olduğuna yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir.

Bu kategorilere yönelik ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Merhamet ve iyi insan olmak, doğru insan olmak bence en temel şeylerden bir tanesi. Saygı, sevgi, merhamet, iyi niyet, çok çalışmak. Bununla ilgili daha çok farkındalık yaratmaları gerekiyor insanların. İlmli davranış ve hoşgörü inanılmaz etkili.” (Ö18)

“Benim için sürdürülebilir bir dünya demek, insanların birbirine hoşgörülü olması demek. Saygılı olması, haklarına saygılı olması demek. Birbirimizi yeri geldiğinde idare edebilmek demek. Her şeyi sürdürebilmek, dostlukları, arkadaşlıkları, ilişkileri sürdürülebilir hale getirmek veya hayatı daha keyifli hale getirmek için daha güzel çalışmalar yapmak.” (Ö24)

Aynı zamanda katılımcıların sağlıklı beslenmek, kişisel gelişim, motivasyon, zihinsel ve fiziksel sağlık gibi konuların yaşamın devamı için gerekli olduğuna, kişinin kendisine ve kendisinden sonra gelecek bireylere bu bağlamda yatırım yapmasının önemine yönelik ifadeleri olduğu görülmektedir:

Buna yönelik bazı katılımcıların ifadesi dikkat çekmektedir:

“Mesela iyi bir eğitim vermek için eğitim aldım. Bu da sürdürülebilir bir dünyanın gerekliliği diye düşünüyorum. En başta kendime iyi bakmak. Kendimi motive etmek, olumlu düşünmek ve bunu da çevreme ve çocuklarıma, eşime adapte etmek.” (Ö9)

“Hep böyle araştırarak, yenilikleri görerek, öğrenerek, örneklere bakarak kendimi geliştirmeye çalıştım. Eğitimlere de katılmaya çalıştım. Bu benim için bu mesleği sürdürülebilir hale getiriyor.” (Ö29)

Bu temada katılımcılar tarafından güvenlik ihtiyacı, toplum bilinci gibi kuralların önemi de vurgulanmıştır. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Eskiden sokaklarımızda tepelerine tırmandığımız ağaçlar vardı. Trafik bu kadar yoğun değildi. En önemlisi insanlara çok ciddi güven vardı. İnsan olarak çocuğumu dışarı koyamıyorum, trafik çok fazla. İlla bir büyük nezaretinde göndermek veya saat kontrolüyle, şu saat arasında git gel diyerek, çünkü güvensiz bir ortam var.” (Ö29)

Özetle, toplumsal sürdürülebilirlik temasına yönelik katılımcıların; toplumu ilgilendiren her türlü konuda insanların duyarlı davranması gerektiği, kişisel sağlık, etik ve ahlaki değerlerin korunması, yaşamsal faaliyetler için güvenli alanlar oluşturulması, mesleki gelişim, psikososyal sağlık gibi konularda toplum olarak bilinçlenmek ve kendini geliştirmenin toplumsal sürdürülebilirlik açısından önemli olduğuna yönelik ifadeleri olduğu görülmektedir.

3.1.4 Kültürel Sürdürülebilirlik

Kültürel sürdürülebilirlik teması altında katılımcıların, aile bağlarının güçlenmesi, akrabalık ve manevi değerlerin korunması, birlik, beraberlik gibi konuların kültürel sürekliliğin sağlanmasında önemli rol oynadığına yönelik ifadeleri olduğu görülmektedir. Bu kategorilere yönelik ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Aile ziyaretlerine önem gösteriyorum. Akrabalık bağlarını önemsiyorum. Önemli gün ve gecelerde telefon açarak bunu sürdürmeye çalışıyorum. Gelecek için de çocuklarıma böyle iyi örnek olmaya çalışıyorum. Toplumdan soyut, insanlardan soyut yaşamalarını diye.” (Ö2)

Örf ve adetlerin uygulanması, gelenek ve göreneklerin devam ettirilmesi bu temada öne çıkmaktadır. Buna yönelik ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

“Gelenek ve görenekler de yeni nesil gençlerimize öğretilip bırakılması gereken şeyler. Örneğin bizim bayramlarımız. Bunu aslında sonraki nesiller de unutmasa da bu bayramlar ya da özel günlere bizler de biraz daha önem versek aslında.” (Ö14)

“Atalarımızdan bize emanet, bizden de çocuklara emanet bir dünyanın içindeyiz. Sürdürülebilir derken, yani bu vatan, bu topraklar, su, hava, ekmek emanet geldi. Çocuklarımla toplumun örf ve âdet, gelenek ve göreneklerine göre büyütmeye çalışıyorum.” (Ö22)

Özetle katılımcıların kültürel sürdürülebilirlik kapsamında; inanç, örf, adet, gelenek, görenek, düşünce, davranış gibi değerlerin geleceğe ve gelecek nesillere aktarılması için kendi çevrelerinde ‘bayramlaşma’ geleneğini devam ettirmek, akraba ziyaretleri, önemli günlerde yapılan kutlamalar gibi davranışları sürdürdüklerine ve aynı zamanda kültürün nesiller üzerinde iz bırakması için dil öğrenmek, seyahat etmek, farklı şehir ve ülkelerdeki bakış açılarından da faydalanılarak elde edinilen kültürel sürekliliğe yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir.

3.2 Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta sürdürülebilirlik eğitimi uygulamaları

Katılımcılara yöneltilen “Sürdürülebilir bir dünya için eğitimin rolü nedir?” “Sürdürülebilirlik eğitimi denince aklınıza ne geliyor?” “Siz sınıfınızda sürdürülebilirlik eğitimi bağlamında neler yapıyorsunuz?” soruları doğrultusunda belirlenen tema ve kategoriler aşağıda Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sürdürülebilirlik Eğitimi Uygulamalar

Temalar	Kategoriler
Sorumlu Üretim ve Tüketim Kapsamında Yapılanlar	Kaynakların kullanılması
	Doğa bilinci kazandırma
	Bitki yetiştirme ve ağaçlandırma çalışmaları
	Hayvanları korumak
Geri Dönüşüm Kapsamında Yapılanlar	Üretim
	Ayrıştırma
	Doğal materyal kullanımı
	Artık materyal kullanımı
Toplumsal Normlar için Yapılanlar	Yemek atıklarının kullanımı
	Etik ve ahlaki değerleri korumak
	Kültürel değerlere sahip çıkmak
	Empati

	Başkalarına saygı
	İsraf etmemek
Tasarruf Sağlamak için Yapılanlar	Tutumlu olmak
	Bilinçli tüketim

3.2.1 Sorumlu üretim ve tüketim kapsamında yapılanlar

Sorumlu üretim ve tüketim kapsamında yapılanlar teması altında katılımcılar, doğal kaynakların bilinçli kullanılmasına vurgu yaparak kaynak kullanımı ve doğa bilinci kazandırmak, elektrik ve su tasarrufu konularında görüş bildirmiştir. Atık su kullanımının faydası ve önemli günlerde elektrik ve su kullanımının azaltılmasına yönelik uygulamalarda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Kaynakların kullanılması konusunda katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Yeterli miktarda kullandıktan sonra daha fazla su akıtmamasını söylüyoruz.” (Ö4)

“Çocuklarımızla damla sulama yapmıştık biz. Tüm çiçeklerimizi bildiğimiz serum hortumları, serum poşetleri. Onlara su koyduk, ayarladık, aslında çiçeklerimize serum verdik. O şekilde damla sulama yaptık. Böyle hani hem çiçek için sağlıklı oldu sürekli bir su alma durumu oldu. Mesela elini yıkarken kullandığı atık sudan balkonları yıkadılar. Daha temiz kullandıkları sular oldu. Ya da işte damacanayı değiştiriyor, atık su çıkıyor. Banyo yapıyor, fazla su kalıyor. Yere dökmek yerine işte onu çiçekte kullandılar. Balkonda kullandılar, yağmur sularını kullandılar. Mesela yağmur suyu topladık. Yerleri silerken ablaları onunla sildi.” (Ö6)

Bitki yetiştirme ve ağaçlandırma çalışmaları bu temanın öne çıkan konularından biridir. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Sınıf içerisinde bitki yetiştiriyoruz. Zaman zaman bahçeyi inceliyoruz.” (Ö23)

Hayvanları korumak konusu bu temada öne çıkmaktadır. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Yani başka hayvan ya da canlıların birbirine zarar vermeden büyüebilmesi, gelişebilmesi, zarar vermeden döngüsünü devam ettirebilmesini anlatmak adına birçok etkinlik yapmaya çalışıyoruz sınıfta.” (Ö18)

Özetle katılımcılar, sorumlu üretim ve tüketim teması altında doğal kaynakların bilinçli kullanımına vurgu yaparak, doğa bilinci kazandırmak için elektrik ve su tasarrufu uygulamaları gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Atık suyun yeniden kullanılması ve önemli günlerde yapılan etkinlikler sınıf içi uygulamalarda yer almaktadır. Ayrıca bitki yetiştirme ve ağaçlandırma çalışmaları öne çıkarken, hayvanları korumaya yönelik etkinlikler ile doğadaki döngünün sürdürülebilirliğinin vurgulanmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir.

3.2.2 Geri dönüşüm kapsamında yapılanlar

Geri dönüşüm kapsamında yapılanlar teması altında katılımcılar, artık materyallerin okul öncesi kademesinde çok fazla biriktiğini vurgulayarak geri dönüşüm ve ayrıştırma çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci velilerini de dahil ederek, atık yağ ve pet şişe toplanan çeşitli projelere katıldıklarını ifade etmiştir. Bu konuda katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sanat etkinlikleri çok yapıyoruz. Bunları tamamladığımız zaman kâğıt çöplerimizi kapımızın önünde geri dönüşüm kutularımız oluyor. Bu kutulara atıyoruz ve çocuklar bunu neden yaptığımızı biliyorlar. Hani yeni ağaçlar kesilmesin. Fabrikada bunlar kâğıda dönüyor tekrar kullanabiliyorlar. Mesela plastik ve pil olduğu zaman burada kutularımız bulunuyor. Pil kutusuna atabiliriz.” (Ö17)

“Yani biz o dönemde atık projesi yaptık yine. Okulumuzda işte kâğıt, metal, cam kutularını koyduk. Ve çocukların evde çöplerini ayrıştırıp okula gelip onları kutu resimlerine göre atmalarını sağladık. Atık pil projeleri yapmıştık. Bunların doğaya verdiği zararlardan ötürü, toprağa verdiği zararlardan ötürü, içindeki maddelerden bahsedip pil toplama projesi yapmıştık. Biz zeytinyağı toplamıştık tüm velilerimizden.” (Ö20)

Bu temada öne çıkan bir diğer faktör sınıf etkinliklerinde doğal materyal kullanımıdır. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Mesela doğadan materyaller topluyoruz. Onlarla çocuk kendi tasarımı oluşturuyor. Mesela yaprak, sonbahar mevsimiyle ilgili. Mesela ben kırmızı rengi veriyordum. Hem de sonbahar mevsimi geldiği için çocukları doğaya çıkardım. Orada kırmızı renkli yaprakları bulmalarını istedim. Daha sonrasında kendi kırmızı koleksiyonumuzu oluşturduk. Kozalak topluyoruz, taş topluyoruz, odun parçacıkları topluyoruz.” (Ö4)

Ayrıca artık materyal kullanımı da bu temada öne çıkmaktadır. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“..... kullanmadıkları kıyafetlerden çantalar yapmaya çalışıyoruz. Yani kendileri tasarlıyorlar bu çantaları da. Ya da kullanmadıkları tişörtler olsun, onları tekrar boyayıp kendi özgün ürünlerini çıkarıp onları tekrar kullanma fırsatı buluyorlar.” (Ö10)

Özetle katılımcılar, geri dönüşüm ve ayrıştırma çalışmalarına önem verdiklerini, artık materyallerin geri dönüşümüyle çeşitli projeler gerçekleştirdiklerini ve bu projelere velileri de dahil ettiklerini belirtmişlerdir. Çocuklara çevre bilinci kazandırmak için geri dönüşüm kutuları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, yaprak, kozalak, taş gibi doğal materyallerle etkinlikler düzenleyerek çocukların doğayla bağ kurmalarını sağladıklarını, artık materyallerle özgün tasarımlar yapma çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

3.2.3 Toplumsal normlar için yapılanlar

Toplumsal normlar için yapılanlar teması altında katılımcılar; saygı, sevgi ve paylaşmak gibi kavramları öğrettiklerini, etik ve ahlaki değerleri korumanın önemini vurguladıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda bayram ziyaretleri ve unutulmaya yüz tutmuş gelenekleri canlı tutan etkinlikler yaparak kültürel değerlere sahip çıkmayı hedeflediklerini belirtmiştir.

Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Örneğin çocuğa anlatıyoruz. Bayramda neler yapılır, amacı nedir? Bizim kendi örf adetimiz de ne anlama geliyor? Açıkçası eskiden olan bir şeyi unutturmaya çalışıyorum.” (Ö14)

Başkalarına saygı duymak konusu da bu temada öne çıkmaktadır. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Nezaket cümleleri kullanmaları için ilk önce ben örnek oluyorum. Ya dediğim gibi grup içerisinde davranma. Masada nasıl davranması gerektiğini, yemek yerken nasıl davranması gerektiğini ya da atıyorum arkadaşım ile herhangi bir oyuncak falan aldığımda. Bazı çocuklar gerçi biraz da yaş gelişimine bağlı ben merkezci oluyorlar. Gidip pat diye elinden çekiyor oyuncuğu. Hani örnek olmak için arkadaşından ‘alabilir miyim, biraz oynayabilir miyim’ bu tarz cümleler kullanmasını. Eğer karşı taraf vermek istemiyorsa derse ‘Hayır’ı da bilmesi gerektiğini öğretiyoruz.” (Ö9)

Özetle katılımcıların, toplumsal normlar teması kapsamında sevgi, saygı, paylaşım gibi kavramları canlı tutmayı ve etik değerleri korumayı önemsedikleri, bayram ziyaretleri ve gelenekleri hatırlatan etkinlikler ile kültürel değerleri yaşatmayı hedefledikleri görülmektedir. Ayrıca, başkalarına saygı gösterme konusunda nezaket cümleleri kullanmanın önemini ve toplum içinde bu davranışların benimsenmesini çocuklara aşılama çalışmaları dikkat çekmektedir.

3.2.4 Tasarruf sağlamak için yapılanlar

Tasarruf sağlamak için yapılanlar teması altında katılımcılar, sınıfta yapılan etkinliklerde doğal malzeme kullanmak, yemek saatlerinde tüketecekleri kadar yemek almak, israf etmemek ve aşırı tüketimin önüne geçmeye çalıştıklarını vurgulamıştır.

Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Tüketebilecekleri kadar tabaklarına yemek almalarını, fazlasını çöpe atmamaları gerektiğini, israf etmemeleri gerektiğini nedeni ile birlikte vermeye çalışıyoruz. Yani bu tarz şeyleri küçükten önlemeye çalışıyoruz. Etkinlikler yapıyoruz, boyamalar yapıyoruz bunlarla ilgili.” (Ö27)

Bu temada vurgulanan konulardan biri de tutumlu olmaktır. Buna yönelik bir katılımcının ifadesi dikkat çekmektedir:

“Yani hazırını almak yerine var olandan üretmeye özen gösteriyoruz. Sınıfımızda kullandığımız ders materyallerini tekrar tekrar yapmak yerine bir kere sağlam bir şekilde yapıp uzun yıllar kullanıyorum.” (Ö5)

Ayrıca bilinçli tüketim konusu da bu temada öne çıkmıştır. Buna yönelik katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Uzun ve kalıcı, çocukların uzun süre kullanabileceği ürünler almaya özen gösteriyorum. Mesela kuru boya alırken, kalın ve uzun süre kullanılacak kalemler. Ya da ne bileyim çok çabuk tüketilebilen şeyler almayı çok önermiyorum velilerime.” (Ö21)

“Mesela kalemler yerlere düşüyor. Kime ait olduğunu bilmiyoruz. Ben onları mutlaka toplarım. Bir kutum vardır, kutunun içerisine bırakırım. Sonra çocuk etkinlik yaparken belki ‘öğretmenim pembe kalemim yok’ der. Ona veriyorum. Yani onların ziyan olup gitmesine asla müsaade etmem.” (Ö28)

Özetle katılımcıların, gereksiz harcamalara ve yemek israfını önlemeye yönelik tedbirler aldıkları, ders materyallerinin uzun ömürlü ve etkin bir şekilde kullanılması için çaba gösterdikleri görülmektedir. Dayanıklı ders materyallerini tercih edip, ziyan etmeyerek sürdürülebilir tüketim bilincini destekledikleri görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik algılarını ve sınıf içi uygulamalarını derinlemesine incelemiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin sürdürülebilirlik konusundaki yaklaşımlarının ve sürdürülebilir bir yaşam için aldıkları bireysel önlemlerin ekonomik, çevresel, toplumsal ve kültürel olmak üzere dört ana tema altında toplandığını ortaya koymuştur. Ekonomik sürdürülebilirlik teması altında katılımcıların, tasarruf yapma, kaynak biriktirme, israfın önlenmesi, tutumlu olma, istihdam sorunlarının çözülmesi, yaşam standartlarının iyileştirilmesi ve üretim-tüketim dengesi sağlanması gibi unsurlara yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir. Çevresel sürdürülebilirlik teması kapsamında ise geri dönüşüm, doğal kaynakların korunması, ekolojik dengenin sağlanması, küresel ısınmanın önlenmesi, yeşil alanların korunması ve organik yaşamın teşvik edilmesi gibi önceliklere odaklandıkları yönünde ifadelere yer verildiği görülmektedir. Sosyal sürdürülebilirlik teması altında etik ve ahlaki değerlerin korunması, sosyal bütünleşme, toplumsal farkındalık ve bireysel gelişim gibi unsurlara yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir. Kültürel sürdürülebilirlik teması altında ise ahlaki değerlerin yaşatılması, gelenek ve göreneklerin korunması ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasına vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir.

Literatürde sürdürülebilirlik genel olarak ekonomik, çevresel ve sosyal boyutları ile incelenmiş olup, bazı kaynaklarda politik ve kültürel boyutların da önemli birer bileşen olduğu görülmektedir (Tonguç & Özbayraktar, 2017). Öztürk (2017), sürdürülebilirliğin çok boyutlu ele alınması gerektiğini vurgulayarak, yalnızca tek bir boyutuna odaklanılırsa sürdürülebilirliği anlamaya çalışmanın konunun derinliğini sınırlandıracağını ifade etmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirliğe yönelik kapsamlı bir bakış açısı geliştirdiği ve bu bakış açısının geniş teorik çerçevelerle örtüştüğü gözlemlenmiştir (Aydın & Avşar, 2023). Bu durum okul öncesi öğretmenlerin sürdürülebilirliği sadece çevresel çerçevede değil, ekonomik, sosyal ve kültürel çerçevede de değerlendirdiklerini göstermektedir.

Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu'nun Brundtland Raporu (1987), işsizlik, sanayi dengesi ve tarımsal gelişme, temel ihtiyaçların karşılanması ve ekonomik büyüme gibi sürdürülebilirlik hedeflerini belirlemiştir (Uğraş & Zengin, 2019). Bu bağlamda tasarruf yapmak, kaynak biriktirmek, israfı önlemek, istihdam yaratmak ve üretim-tüketim dengesi sağlamak gibi konularda aktif olan katılımcıların ekonomik sürdürülebilirliğin temel ilkelerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerin literatürde geçen ekonomik sürdürülebilirlik kapsamında ekonomik büyüme ve yoksulluğun ortadan kaldırılması gibi hedeflere uygun olduğu görülmektedir (Uğraş & Zengin, 2019). Ekonomik sürdürülebilirliğe belirgin yer veren bu araştırmadan elde edilen bulguların, sürdürülebilirlik alanında yapılan eğitim araştırmalarındaki yaklaşımlardan farklı bir perspektif ile literatüre önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmada, sürdürülebilirliğin sosyal ve kültürel boyutlarının ekonomik ve çevresel boyutları kadar önemli olduğu dikkat çekmektedir. Katılımcıların sağlıklı iletişim, karşılıklı saygı, etik değerlerin korunması ve kültürel kimliğin devamı için önemli rol üstlendikleri ve kültürün nesiller boyu devam etmesi konusunda ifadelerinin olduğu görülmektedir. Öztürk (2017) sürdürülebilirliğin çok yönlü bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini, tek boyutu ile ele alınırsa bir anlam ifade etmeyeceğini ve alan yazında bu konudaki çalışmaların genellikle çevresel konularda olduğu sonucuna varmıştır. Duran (2022)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir gelişme uygulamalarına ilişkin yapmış olduğu incelemede okul öncesi alanda öğretmen görüşleri şeklinde yapılan çalışmaların sürdürülebilirliğin çevresel boyutu, çevre bilinci oluşturma, çevre farkındalığı yaratma gibi konularda olduğunu saptamıştır. Bu bağlamda

çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerin sürdürülebilirlik kavramına bütüncül bir yaklaşım geliştirdikleri yönünde tutumları olması sebebi ile alanyazındaki ilgili araştırmalardan farklı olduğu söylenebilir.

Kaynakların hızla tükenmesi, ekonomik istikrar ve toplumsal ilişkileri olumsuz yönde etkileyerek, toplumları kaynakların korunması ve sürdürülebilirliğini sağlamak için harekete geçirmiştir (Meadows, 1972). Bu bağlamda sürdürülebilirlik kavramı, ekolojik tahribat, iklim değişikliği, kaynak kullanımı, tüketim alışkanlıkları ve küresel ısınma gibi konular ile küresel tartışmaların merkezinde yer almıştır. Katılımcıların geri dönüşüm, kaynak tasarrufu, emisyonların azaltılması ve yeşil alanların korunması gibi konularda görüş bildirmeleri, çevresel zararları azaltma taahhütlerini göstermektedir. Benzer şekilde, Hatipoğlu ve Uzun (2023) de öğretmenlerin insan kaynaklı çevre sorunlarını azaltmaya yönelik önlemler aldıklarını belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların çevresel farkındalık kazandırmak amacıyla çeşitli yöntemler kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemler arasında sınıfta yapılan çalışmalarda; doğal kaynakların bilinçli kullanımı üzerine hatırlatmalar yapmak, çevre temalı hikayeler anlatmak, filmler izletmek ve dramatik oyunlarla sürdürülebilir davranışlar sergilemek yer almıştır. Aydın ve Avşar (2023), öğretmenlerin öğrenciler üzerinde rol model olarak güçlü bir etki yarattıklarını ve sürdürülebilirlik bilincini aktarabilecek potansiyele sahip olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların kendi sınıflarında bitki yetiştirme, doğal materyal kullanımı, orman gezileri gibi etkinliklere yer vererek çocuklara çevre bilincini kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Katılımcıların; erken yaşta sürdürülebilirlik eğitiminin başlaması ve çocukların doğayla bağ kurmalarının önemine vurgu yapmaları, bu bilincin kalıcılığını artıracak önemli bir etken olarak değerlendirilebilir. Güzelyurt ve Özkan (2018), okul öncesi dönemdeki çevresel etkinliklerin genellikle bitki yetiştirme, doğa gözlemi ve hayvan bakımı gibi uygulamaları içerdiğini ifade etmiştir. Katılımcıların ayrıca geri dönüşüm projelerinde doğal ve artık materyal kullandıkları, belirli gün ve haftalarda çevre temalı etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik verilen öneriler ise şu şekildedir;

- Literatürde okul öncesi alanında sürdürülebilirlik çalışmalarının çevre bilincine dayalı olduğu görülmektedir, sürdürülebilirliğin tüm boyutları ile incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Literatürde benzer araştırmalar bulunmasına rağmen okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik görüşlerine yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Okul öncesi alanı kapsayan sürdürülebilirlik araştırmaları yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilir farkındalığını arttıran uygulamaların neler olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik duyarlılığı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Benzer araştırmalar yapılarak gözlem ve doküman gibi farklı örneklem yöntemlerinden yararlanıp veri çeşitlendirmesi sağlanabilir.

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sadece sürdürülebilirliğin çevresel boyutuna odaklanmayarak sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlarını da içeren kapsamlı bir farkındalık geliştirdikleri dikkat çekmektedir. Bu, erken yaşta kazanılan çevre ve sürdürülebilirlik bilincinin gelecekte kalıcı ve olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymaktadır (Ogelman & Durkan, 2014). Ayrıca bu araştırma, alanyazında ilgili araştırmaların ilköğretim ve lise düzeyinde daha fazla, okul öncesi düzeyde kısıtlı olduğu

varsayılarak ilgili alanyazına katkı sağlayabilir. Buna ek olarak, öğretmenlerin sınıfta yapmış oldukları uygulamaların ve sürdürülebilirlik kavramı ile ilgili görüşlerinin literatüre önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Seda Ceylan SAĞIR: Kavramsallaştırma, hipotez ve yöntem planlama, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme

2. Seda SARAÇ: Kavramsallaştırma, hipotez ve yöntem planlama, danışmanlık, denetim, inceleme-yazma ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akgül, U. (2010). Sustainable development: Action field of applied anthropology. *Anthropology* (24), 133-164.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Kültür Koleji Yayınları 2, İstanbul, (1993).
- Apaydın, T. (2023) *Sürdürülebilirlik muhasebesi, sürdürülebilirlik raporlama ilkeleri (Gri), Bist sürdürülebilirlik endeksinde işlem gören bankaların sürdürülebilirlik raporlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Aydın, H. & Bakır, N. A. (2023). Anaokulu öğretmenlerinde sürdürülebilirlik ve çevre bilinci algısının değerlendirilmesi. *International Journal of Applied Economic and Finance Studies*, 8(1), 83-101.
- Ayrancı, E. (2017) *Sürdürülebilirlik kavramı kapsamında çevreye duyarlı üretim: firmaların çevreye duyarlı üretime geçişlerinde devlet desteklerinin etkisi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research In Sport, Exercise And Health*, 11(4), 589-597.
- Davis, J. (2010). *Young children and the environment: early education for sustainability*. Cambridge; Port Melbourne, Vic: Cambridge University
- Değirmenci, Y. & Gül, D. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(3), 1289-1299.
- Demir, Y. Y. & Hayta, P. (2023). *Türkiye’de Eğitim Alanında “Sürdürülebilirlik” üzerine yapılan tezlerin incelenmesi: Tanımlayıcı Bir Çalışma*. Second International Conference on Scientific and Academic Research.
- Dere, İ. & Çinikaya, C. (2023). “Tiflis bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları.” *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1343-1366.
- Dömbekçi Akman, H. & Erişen, M.A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Duran, B. (2018). *Sürdürülebilirlik kavramının önemi, karşılaşılan sorunlar ve şirketlerin sürdürülebilirlik raporlarının incelenmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Duran, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir gelişme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve uygulama örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 402-419.
- Eş, A. (2008). *Sürdürülebilirlik ve firma düzeyinde sürdürülebilirlik performans ölçümü* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu

- Gök, M. & Yiğit, S. (2017). Türkiye’deki büyükşehirlerin sürdürülebilirlik kriterleri açısından incelenmesi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(30), 253-273.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Güzelyurt, T. & Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum Çalışması. *Turkish Studies*, 13, 11.
- Hatiboğlu, A. & Mercan Uzun, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi. *Journal of National Education*, 52(240).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Çev. Ed. Sellahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mutlu, G. (2020). Türk akademisyenlerin yağmacı dergilere ilişkin görüşleri: bir nitel betimsel çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 107-134.
- Ogelman, Gülay, H. & Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkinliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31).
- Okyay, Ö., Demir, Z. G., Sayın, A. & Özdemir, K. (2021). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin farkındalığı ve çevreye yönelik motivasyonların etkisi. *Başkent University Journal Of Education*, 8(1), 129-146.
- Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: “Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim”.
- Öztürk, H. M., Güngör, H. & Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönemde kültürel miras eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 175-203.
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11.
- Paker, Y. (2018). *Çevresel sürdürülebilirlik ve tedarik zincirinde çevresel sürdürülebilirlik performansının ölçülmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Pamuk, D. K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal Primary Education*, 4(2) 72-84.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Scoones, I. (2007). Sustainability. *Development in Practice*, 17(4-5), 589-596.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C. & Smauelsson, I. P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. Buenos Aires, Argentina: OMEP, World Organization for Early Childhood Education.
- Tonguç, B. & Özbayraktar, M. (2017). Sürdürülebilir okul öncesi eğitim yapılarının sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik açısından incelenmesi. *Mimarlık ve Yaşam*, 2(1), 27-46.
- Uğraş, M. & Zengin, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim ile ilgili görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 298-315.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 224-229.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz, S. (2021). *Doğal afet sonrası geçici barınmanın çevresel ekonomik ve sosyal sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.