YENİLİKÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

EDİTÖRLER
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Dr. Ömer YAHŞİ

YAZARLAR
Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA
Dr. Öğretim Üyesi Ayşe AKSU
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK
Dr. Mehmet ÖZDOĞRU
Dr. Ömer YAHŞİ
Arş. Gör. Sevda KILIÇ
Ahmet BULUT
Figen ATA ÇİĞDEM
Nesrin KORKMAZ

İKSAD
Publishing House

YENİLİKÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Dr. Ömer YAHŞİ

YAZARLAR

Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR
Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA
Dr. Öğretim Üyesi Ayşe AKSU
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK
Dr. Mehmet ÖZDOĞRU
Dr. Ömer YAHŞİ
Arş. Gör. Sevda KILIÇ
Ahmet BULUT
Figen ATA ÇİĞDEM
Nesrin KORKMAZ

İKSAD
Publishing House

Copyright © 2020 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TURKEY TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.
Iksad Publications – 2020©

ISBN: 978-625-7279-54-3
Cover Design: İbrahim KAYA
December / 2020
Ankara / Turkey
Size = 16 x 24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN

ÖNSÖZ

Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ
Dr. Ömer YAHŞİ …….…….…….…….....……1

BÖLÜM 1

MESLEKİ GELİŞİM AKADEMİSİ ÇALIŞMALARININ OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: İZMİR ÖRNEĞİ

Dr. Ömer YAHŞİ
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ…….…….…….…….....7

BÖLÜM 2

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞETİM PROGRAMI OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA
Arş. Gör. Sevda KILIÇ …….…….…….29

BÖLÜM 3

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİNDE MOBİL DESTEKLİ ÖĞRETİM DURUMLARI MODELİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR
Nesrin KORKMAZ …….…….…….67

BÖLÜM 4

OSMANLI DÖNEMİ AMERİKAN MİSYONER OKULLARINDA YERLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME FAALİYETLERİ (1840-1924)

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe AKSU…….....……97

BÖLÜM 5

FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ATANAMAYAN ÖĞRETMEN KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK……..……..…….....143

BÖLÜM 6

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN OKULUN İŞLEYİŞLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM 4.0 PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN,
Figen ATA ÇİĞDEM…….....…167

BÖLÜM 7

SOSYAL SORUMLULUK ÇALIŞMALARINDA YER ALMANIN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İTİBARINA ETKİSİ: BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

Dr. Mehmet ÖZDOĞRU…….....…211

BÖLÜM 8

SURİYELİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN OKULLARDA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE VELİLERİN SURİYELİ ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN YAŞADIĞI SORUNLARIN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN
Ahmet BULUT …….....…….239

ÖNSÖZ

Öğretmenler, toplumdaki çocukların, gençlerin eğitimlerinden ve öğrenmelerinden sorumlu olan paydaşların en önemlileri arasındadır. Okul ve sınıf ortamında öğrencilerin öğrenme süreçlerine liderlik eden öğretmenler, mesleklerini gerçekleştirmek için temel yeterliklere sahip olmalıdır.

Eğitim sistemlerinin temel amacı, ülkede nitelikli insan yetiştirmektir. Bunu başarmak için her eğitim sistemi, eğitim felsefesi ve personel politikası ışığında yetiştireceği insan modelini tanımlamakta ve eğitim faaliyetlerini bu amaç doğrultusunda düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003). Eğitim, tüm toplumların ilgilenmesi gereken ana yapılardan biridir ve bu yapının ana konusu şüphesiz öğretmenlerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu ana yapının düzgün işlemesi için öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme felsefesini benimsemesi önemli bir yer tutmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmenler gelişmeli ve bu gelişim sürekli olmalıdır. Öğretmenler mesleklerindeki yeni gelişmelerden haberdar olmalı, öğretim stillerini ve bilgilerini güncellemelidir. Ayrıca değişiklikleri analiz etmeli, içselleştirmeli ve sonra sınıf öğrenimine aktarmalıdır. Sparks ve Loucks-Horsley'e (1990) göre mesleki gelişim, bilgiyi, el becerilerini veya öğretmen tutumlarını geliştiren tüm süreç olarak tanımlanmaktadır. Mesleki gelişim, okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen ve öğretmenleri etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı yaratmada destekleyen süreçlerdir (MEB, 2007). Mesleki gelişim, üniversite mezuniyetinin ardından mesleki beceri ve yeteneklerin gelişmesini sağlamada önemli bir rol oynar (Aslanargun ve Atmaca, 2017). Dolayısıyla eğitim sistemlerinde hem

öğretmenlerin hem de eğitim kurumları yöneticilerinin mesleki gelişimin en önemli hedef olduğunu göz önünde bulundurulması gerekir.

Eğitim çalışanları, özellikle son yıllarda hızla değişen mesleki gelişime artan ilginin farkındadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki etkililikleri, öğrencilerinin öğrenme çıktıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Maruli, 2014). Mesleki gelişim sadece öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için değil, aynı zamanda toplumların gelişmesi için de önemlidir. Öğretmenin başarısı, öğretmenin kişisel gelişimi ve öğretme yaşamı boyunca ona sağlanan ilgili mesleki gelişim fırsatları ile yakından bağlantılıdır (Genç, 2010).

Bu kitapta eğitim ortamlarında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından izlendiği çalışmalar yer almaktadır.

Kitabın ilk bölümünde Ömer Yahşi ve Kamil Arif Kırkıç, eğitimcilere yönelik düzenlenen mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler ve yöneticiler üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerin mesleki gelişiminin geniş ve önemli bir alan olduğunun altı çizilerek eğitimin doğru işleyebilmesi için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeyi benimsemeleri gerektiği belirtilmektedir.

İkinci bölümde ise Şule Fırat Durdukoca ve Sevda Kılıç, son yıllarda dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de yenilenen öğretim programları ve bu süreçte yenilenen programların felsefesini benimsemiş, davranışa dönüştürmüş öğretmenler tarafından uygulan-

masının önemine dikkat çekmektedir. Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıkları araştırılmıştır.

Üçüncü bölümde Oğuzhan Özdemir ve Nesrin Korkmaz ise yaşanan teknolojik gelişmelere vurgu yapmaktadır. Çalışmalarında akıllı sınıflara mobil cihaz entegre edilerek web 2.0 araçları üzerinden Gagne'nin öğretim durumları aşamalarıyla oluşturulan öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisini araştırmışlardır

Dördüncü bölümde ise Ayşe Aksu Osmanlı dönemi Amerikan misyoner okullarında yerli öğretmen yetiştirme faaliyetlerini ele almaktadır. Amerikalı misyonerlerin Osmanlı coğrafyasındaki faaliyetleri çerçevesinde öğretmen yetiştirme çabaları ve öğretmen okulları anlatılarak, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme süreçlerine farklı mahfillerden ne gibi katkıları olduğunu, özellikle Amerikalı misyonerlerin nasıl bir öğretmen yetiştirme politikası izledikleri incelenmiştir.

Beşinci bölümde Nesip Demirbilek formasyon öğrencilerinin atanamayan öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları çalışmasında, atama bekleyen öğretmenlerin metaforik algılarını inceleyerek, yaşadıkları sorunlara ışık tutmayı amaçlamıştır.

Altıncı bölümde Osman Ferda Beytekin ve Figen Ata Çiğdem, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin okulun işleyişleri ile ilgili görüşlerini eğitim 4.0 perspektifinden incelemiştir. Çalışmada, eğitim 4.0 kapsamında uzaktan eğitim uygulamaları, asenkron – senkron eğitim, harmanlanmış eğitim, proje tabanlı öğrenme, sanal – arttırılmış gerçeklik, yapay zeka, robotik kodlama uygulamaları ve öğretmen robotlar şeklinde belirlenmiştir.

Yedinci bölümde Mehmet Özdoğru, COVID-19 pandemi sürecinde bir sosyal sorumluluk faaliyeti olarak oluşturulan Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak öğretmenlerin görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisi ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Sekizinci bölümde Osman Ferda Beytekin ve Ahmet Bulut, yaptıkları araştırmada göç olgusuna dikkat çekerek mülteci çocukların daha iyi bir yaşam sürmeleri için eğitime erişim, eğitim sürecine başlamadan önce ve eğitim sürecinde yönetici, öğretmen ve velilerin Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşadığı sorunları incelemiştir.

Kitabımızın ortaya çıkmasını sağlayan yazarlarımıza; yenilikçi öğrenme ve öğretim konusunda böyle bir kitabın yayınlanmasına imkân tanıyan ve destek olan İspec yayın ajansı ve yayın kuruluna; yazarlar arasında koordinasyonu sağlayan kitabın en iyi haliyle çıkmasına destek olan S. Salih Bildirici'ye, konuların düzenlenmesinde ve yayına hazır hale getirilmesinde katkı sunan ve özveriyle emek veren Nurdan Maral'a ve İksad Yayınevi çalışanlarına tüm kalbimizle teşekkür ederiz. Bu zorlu süreçte sabırla kitabın yayın sürecinde destek ve fedakârlıklarını her zaman gösteren ailelerimize ve sevdiklerimize de can-ı gönülden teşekkür ederiz.

Kitabımızın eğitim camiamıza faydalı olmasını temenni ederiz.

Dr. Kamil Arif KIRKIÇ — Dr. Ömer YAHŞİ

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi — İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

KAYNAKÇA

Aslanargun, E. ve Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi,* 5 (2), 50-64.)

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-237.

Genç, G. (2010). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim sürecinin önünde algıladıkları başlıca engeller: Malatya ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 9 (31), 103-117.

Karagözoğlu, G. (2003). *Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış.* Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.

Maruli, S. (2014). Quality in teaching: A review of literature. *International Journal of Education and Research,* 2(12), 193-200.

MEB. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Sparks, D. ve Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. W.R. Houston, M. Haberman ve J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, (ss. 234-250). New York: Macmillan

BÖLÜM 1

MESLEKİ GELİŞİM AKADEMİSİ ÇALIŞMALARININ OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: İZMİR ÖRNEĞİ

Dr. Ömer YAHŞİ[1]
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ[2]

[1] İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye, oyahsi@gmail.com 0000-0003-3872-6010
[2] Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye. kamil.kirkic@izu.edu.tr 0000-0002-8902-437X

GİRİŞ

Bireylerin aldıkları eğitimin kalitesi, toplumun gelişmesini sağlamada en önemli faktörlerden biridir. Bu bağlamda, eğitim kuruluşlarının daha kaliteli eğitim hizmetleri sunmalarına olan ihtiyaç artmaktadır. Öğrencilerin eğitim sistemindeki öğrenmelerini etkileyen onlarca değişken arasında öğretmenin kalitesi ve niteliklerini geliştirmesi için sunulan etkinlikler büyük önem taşımaktadır (İlğan,2013). Eğitim sistemlerinin temel amacı, bireyleri geleceğe hazır ve donanımlı yetiştirmektir. Bu amaçla her eğitim sistemi, eğitim felsefesi ve personel politikası ışığında bir insan modeli tanımlar ve eğitim faaliyetlerini bu amaç doğrultusunda düzenler (Karagözoğlu, 2003). Eğitim, tüm toplumların üzerinde durması gereken ana yapılardan biridir ve bu yapının ana öğesi kuşkusuz öğretmenlerdir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, bu çerçevenin düzgün işlemesi için etkili bir mekanizma olarak görmeleri gerekir, böylece hayat boyu öğrenmeyi uygulayabilirler ve kariyerlerini geliştirebilirler (Oktay, 2015).

Öğretmenlerin, mesleki anlamda gelişimlerini desteklemek eğitimde kaliteyi artıran bir süreçtir (Bümen ve ark, 2012). Öğretmenler için mesleki gelişim, mevcut veya gelecekteki rollerde; becerileri, bakış açısını veya katılımı geliştirmeyi amaçlayan eylemleri kapsayan geniş bir alandır (Fullan, 1990).

Akyıldız, Yurtbakan ve Tok (2019) araştırmalarında 2023 Eğitim Vizyonunda yer alan öğretmen mesleki gelişimi için kılavuz ilkeler hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemiş ve öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyacı olduğu sonucuna varmışlardır. Eroğlu ve Özbek (2020) etkili öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerini incelediler ve etkili öğretmenlerin kapsamlı mesleki gelişim deneyimine sahip olduklarını bulmuştur. Mesleki gelişimin önemini ve katkısını kabul etselerde mesleki gelişimlerin yeteri kadar desteklenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Atmaca (2020) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ve eğitimlerinde farklı düzeylerde yaptıkları farklı türdeki hataları incelerken özellikle mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlerin rehberlik almaları gerektiği ve bunu da nitelikli deneyimli yöneticiler, akademisyenler ve öğretmenler tarafından yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Baldan ve Güven (2018) çalışmalarında eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanındaki doktora eğitiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını ortaya çıkarmayı amaçlamışlar ve bu amaç bağlamında, programının öğretmenlerin mesleki gelişimine hizmet etmede oldukça önemli bir rolü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özgenel (2019) öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki temel engellerin maddi ve fiziksel kaynakların yetersizliği olduğu sonucuna varmıştır.

Mesleki gelişimi ve bunun öğretmenler üzerindeki etkisini incelerken, alanyazın ayrıca mesleki gelişimin tanımından, amacından ve öneminden de bahsetmektedir, çünkü öğretmenlik mesleği ve

öğretmen gelişimi eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi için temeldir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmaları üzerinde durulmuştur. Araştırmada mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenler üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır.

1. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma ile mesleki gelişim akademisi ve öğretmen üzerindeki etkisi analiz edilmeye çalışıldığından, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama deseni mevcut durumu olduğu gibi betimlemeyi tercih eder (Karasar, 2000). Tarama deseni bireylerin ilgileri, eğilimleri, tutumları ve fikirleri gibi etmenlerin var olan şekliyle sayısal olarak ifade edilmesidir (Creswell, 2009).

1.1. Evren ve Örneklem

Evren, araştırmada elde edilecek verilerin analizi ile ortaya çıkan sonuçların geçerli olacağı ve yorumlanacağı grup, örneklem ise belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil etme yeterliği olan, araştırmaların üzerinde uygulandığı daha küçük gruptur (Karasar, 2008). Araştırmanın evrenini İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okul ve kurumlarda görev yapan öğretmen ve idareciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir'de görev yapan 117 kadın (n=117) ve 105 erkek (n=105) olmak üzere 222 (n=222) öğretmen ve okul/kurum yöneticisi oluşturmaktadır. 222 katılımcının 63'ü öğretmen ve 159'u okul/kurum yöneticisidir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Evrenine İlişkin Bilgiler

Katılımcıların Cinsiyeti		**Katılımcıların Görevi**		**Katılımcıların Görevde Geçirdikleri Süre**					
Kadın	Erkek	Öğretmen	İdareci	0-4 Yıl	5-9 Yıl	10-14 Yıl	15-19 Yıl	20-24 Yıl	25Yıl +
117	105	63	159	8	27	41	84	0	62

1.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacılar tarafından, beşli dereceleme ölçeği ile yanıtlanabilen sekiz kapalı uçlu; diğer görüş ve önerileri soran bir açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir form oluşturulmuş ve katılımcılara mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Katılımcıların mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası sorulara verdiği yanıtlara göre veriler analiz edilmiş, frekans ve yüzdeleri gösteren tablolar oluşturulmuştur.

1.3. Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen tarama desenine ve veri toplama aracına uygun olarak frekans ve yüzde dağılımları oluşturularak gösterilmiştir. Araştırma konusu olan mesleki gelişim ile ilgili, beşli dereceleme ölçeği ile yanıtlanabilen sekiz kapalı uçlu ve diğer görüş ve önerileri soran 1 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir form gönüllü öğretmen ve okul/kurum yöneticileri tarafından doldurul-muştur. Araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde madde madde seçeneklere verilen tepkilerin sayıları hesaplanmış ve yüzdeleri alınarak frekans ve yüzdeler tablolarda ortaya konmuştur.

Açık uçlu soruya verilen cevaplardan dikkat çekici olanlar alt temalar olarak gruplandırılarak raporlanmıştır.

1. BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırmada katılımcıların verdiği yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunularak betimlenmiştir.

Katılımcıların "Eğitimin mesleki gelişimime olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum" sorusuna verdiği yanıtların yüzdesi ve katılımcılara ait frekans dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: "Eğitimin Mesleki Gelişimime Olumlu Katkı Sağlayacağını Düşünüyorum." Sorusuna Cevap Veren Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Eğitim Öncesi	97	43,7	104	46,84	20	9	0	0	1	0	222	100
Eğitim Sonrası	123	55,4	90	40,54	6	3.6	1	0,45	0	0,45	222	100

Katılımcılar eğitim öncesi "Eğitimin mesleki gelişimime olumlu katkı yapacağını düşünüyorum" sorusuna %43,69 oranında "Tamamen Katılıyorum," %46,84 oranında "Katılıyorum," %9 oranında "Kararsızım," %0,45 oranında "Hiç Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. "Katılmıyorum" cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir. Mesleki açıdan gelişimine önem veren, bununla ilgili araştırma yapan öğretmenin başarısı kaçınılmazdır. Dolayısıyla katılımcılar eğitim sonrası aynı soruya %55,4 oranında "Tamamen Katılıyorum," diyerek mesleki gelişimin önemini ortaya

çıkarmışlardır. Katılımcılar %40,54 oranında "Katılıyorum," %3,6 oranında "Kararsızım," %0,45 oranında "Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. "Hiç Katılmıyorum" cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir.

Mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası, katılımcı öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin "Eğitimin kişisel gelişimime olumlu katkı yapacağını düşünüyorum" sorusuna verdikleri cevapların yüzdesi Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: "Eğitimin Kişisel Gelişimime Olumlu Katkı Sağlayacağını Düşünüyorum." Sorusuna Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		**Katılıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Katılmıyorum**		**Hiç Katılmıyorum**		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Öncesi	96	43,24	104	46,84	21	9,45	0	0	1	0	222	100
Eğitim Sonrası	116	52,25	91	40,99	11	4,95	4	1,8	0	0,45	222	100

Katılımcılar eğitim öncesi "Eğitimin kişisel gelişimime olumlu katkı yapacağını düşünüyorum" sorusuna %43,24 oranında "Tamamen Katılıyorum," %46,84 oranında "Katılıyorum," %9,45 oranında "Kararsızım," %0,45 oranında "Hiç Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. "Katılmıyorum" cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir. Kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli olarak geliştirmek, kendisini geliştirmeyle ilgili fırsatları ve olanakları araştırmak ve değerlendirmek öğretmenlikte önemli olduğu görülmektedir. Nitekim katılımcılar eğitim sonrası aynı soruya

%52,25 oranında "Tamamen Katılıyorum," %40,99 oranında "Katılıyorum," %4,95 oranında "Kararsızım," %1,80 oranında "Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. "Hiç Katılmıyorum" cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir.

Mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası, katılımcı öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin "Eğitimin yeni bilgi ve beceriler kazandıracağını düşünüyorum" sorusuna verdikleri cevapların yüzdesi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: "Eğitimin Yeni Bilgi ve Beceriler Kazandıracağını Düşünüyorum." Sorusuna Cevap Veren Katılımcı Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim Öncesi	94	42,34	111	50	16	7,2	1	0,45	0	0	222	100
Eğitim Sonrası	124	55,85	84	37,83	11	4,95	3	1,35	0	0	222	100

Değişen ve gelişen eğitim anlayışı konusunda öğretmen ve yöneticilerin yenilikçi bilgi beceri ve davranışları kazanmaları da gerekmektedir. Katılımcılar eğitim öncesi "Eğitimin yeni bilgi ve beceriler kazandıracağını düşünüyorum" sorusuna %42,34 oranında "Tamamen Katılıyorum," %50 oranında "Katılıyorum," %7,2 oranında "Kararsızım," %0,45 oranında "Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. "Hiç Katılmıyorum" cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir. Katılımcılar eğitim sonrası aynı soruya %55,85 oranında "Tamamen Katılıyorum," %37,83 oranında "Katılıyorum,"

%4,95 oranında "Kararsızım," %1,35 oranında "Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. "Hiç Katılmıyorum" cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir.

Mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası, katılımcı öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin "Eğitimin motivasyonumu artıracağını düşünüyorum" sorusuna verdikleri cevapların yüzdesi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: "Eğitimin Motivasyonumu Arttıracağını Düşünüyorum." Sorusuna Cevap Veren Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%	F	%
Eğitim Öncesi	86	38,73	103	43,39	31	13,96	1	0,45	1	0	222	100
Eğitim Sonrası	107	48,19	101	45,49	12	5,4	2	1,35	0	0	222	100

Motivasyonun önemi günümüzde hiç de yadsınamayacak bir noktadır. Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenin motivasyon ve öğrenme süreçlerine bağlılığını artırmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar eğitim öncesi "Eğitimin motivasyonumu artıracağını düşünüyorum" sorusuna %38,73 oranında "Tamamen Katılıyorum," %43,39 oranında "Katılıyorum," %13,96 oranında "Kararsızım," %0,45 oranında "Katılmıyorum" ve %0,45 oranında "Hiç Katılmıyorum" cevabını verirken, eğitim sonrası aynı soruya %48,19 oranında "Tamamen Katılıyorum," diyerek motivasyonlarının arttığını göstermişlerdir. Katılımcılar %45,49 oranında "Katılıyorum," %5,4 oranında

“Kararsızım,” %0,90 oranında “Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. “Hiç Katılmıyorum” cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir.

Mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası, katılımcı öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin “Eğitimin alanımda uygulayabileceğim yeni bilgi ve becerileri kazandıracağını düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevapların yüzdesi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: “Eğitimin Alanımda Uygulayabileceğim Yeni Bilgi Ve Becerileri Kazandıracağını Düşünüyorum.” Sorusuna Cevap Veren Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		**Katılıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Katılmıyorum**		**Hiç Katılmıyorum**		**Toplam**	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Eğitim Öncesi	84	37,83	111	50	26	11,71	1	0,45	0	0	222	100
Eğitim Sonrası	110	49,54	98	44,14	12	5,4	2	0,9	0	0	222	100

Katılımcılar eğitim öncesi “Eğitimin alanımda uygulayabileceğim yeni bilgi ve becerileri kazandıracağını düşünüyorum” sorusuna %37,83 oranında “Tamamen Katılıyorum,” %50 oranında “Katılıyorum,” %11,71 oranında “Kararsızım,” %0,45 oranında “Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. “Hiç Katılmıyorum” cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir. Mesleki gelişim, öğretmenin alan bilgisini artıran, gerekli yeni bilgi ve becerileri kazandıran bir süreçtir. Katılımcılar eğitim sonrası aynı soruya %49,54 oranında “Tamamen Katılıyorum,” diyerek mesleki gelişimin alanında uygulayabileceği bilgi ve beceriyi kazandıklarını göstermişlerdir. Katılımcılar %44,14 oranında “Katılıyorum,” %5,4 oranında “Kararsızım,” %0,9 oranında

“Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. “Hiç Katılmıyorum” cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir.

Mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası, katılımcı öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin “Eğitimin meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve becerileri kazandıracağını düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevapların yüzdesi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: “Eğitim Meslektaşlarımla Paylaşabileceğim Yeni Mesleki Bilgi Ve Becerileri Kazandıracağını Düşünüyorum.” Sorusuna Cevap Veren Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
Eğitim Öncesi	85	38,28	110	49,54	25	11,26	1	0,45	1	0,45	222	100
Eğitim Sonrası	111	50	98	44,14	9	4,05	4	1,8	0	0	222	100

Katılımcılar eğitim öncesi “Eğitimin meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve becerileri kazandıracağını düşünüyorum” sorusuna %38,28 oranında “Tamamen Katılıyorum,” %49,54 oranında “Katılıyorum,” %11,26 oranında “Kararsızım,” %0,45 oranında “Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. “Hiç Katılmıyorum” cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir. Tasarlanan mesleki gelişim çalışmalarının birbirine ışık tutacak ve birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanması gerekliliği de diğer önemli noktadır. Katılımcılar eğitim sonrası aynı soruya %50 oranında “Tamamen Katılıyorum,” %44,14 oranında “Katılıyorum,” %4,05 oranında “Kararsızım,” %1,8 oranında

“Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. “Hiç Katılmıyorum” cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir.

Mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası, katılımcı öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin “Eğitimcinin eğitim ile ilgili beklentilerimi karşılayacağını düşünüyorum” sorusuna verdikleri cevapların yüzdesi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: “Eğitimcinin Eğitim İle İlgili Beklentilerimi Karşılayacağımı Düşünüyorum.” Sorusuna Cevap Veren Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
Eğitim Öncesi	71	31,98	102	45,94	46	20,72	2	0,9	1	0,45	222	100
Eğitim Sonrası	109	49,09	98	44,14	9	4,05	5	2,25	1	0,45	222	100

Mesleki eğitim faaliyetlerinde eğitimcinin eğitim ile ilgili beklentilerini karşılamanın da önemi ortaya çıkmıştır. Katılımcılar eğitim öncesi “Eğitimcinin eğitim ile ilgili beklentilerimi karşılayacağını düşünüyorum” sorusuna %31,98 oranında “Tamamen Katılıyorum,” %45,94 oranında “Katılıyorum,” %20,72 oranında “Kararsızım,” %0,9 oranında “Katılmıyorum” ve %0,45 oranında “Hiç Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Katılımcılar eğitim sonrası aynı soruya %49,09 oranında “Tamamen Katılıyorum,” %44,14 oranında “Katılıyorum,” %4,05 oranında “Kararsızım,” %2,25 oranında “Katılmıyorum” ve %0,45 oranında “Hiç Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Eğitimin amacına ulaşabilmesi için kurumun,

öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaları gerekmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004).

Mesleki gelişim eğitimi öncesi ve sonrası, katılımcı öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin "Eğitimcinin eğitimin konusuna hâkim olacağını düşünüyorum" sorusuna verdikleri cevapların yüzdesi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: "Eğitimcinin Eğitimin Konusuna Hakim Olacağını Düşünüyorum." Sorusuna Cevap Veren Katılımcıların Frekans ve Yüzdeleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	F	%	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%
Eğitim Öncesi	78	35,13	110	49,54	31	13,96	2	0,9	1	0,45	222	100
Eğitim Sonrası	110	49,54	101	45,49	9	4,05	2	0,9	0	0	222	100

Mesleki gelişim eğitimcinin konusuna hâkim ve konusunda profesyonel olması güncel ve çağın gereklerini sağlamada gereklilik arz etmektedir. Katılımcılar eğitim öncesi "Eğitimcinin eğitimin konusuna hâkim olacağını düşünüyorum" sorusuna %35,13 oranında "Tamamen Katılıyorum," %49,54 oranında "Katılıyorum," %13,96 oranında "Kararsızım," %0,9 oranında "Katılmıyorum" ve %0,45 oranında "Hiç Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Katılımcılar eğitim sonrası aynı soruya %49,54 oranında "Tamamen Katılıyorum," %45,49 oranında "Katılıyorum," %4,05 oranında "Kararsızım," %0,9 oranında "Katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. "Hiç Katılmıyorum" cevabını hiçbir katılımcı işaretlememiştir.

2.1. Ortaya Çıkan Temalar:

Öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin diğer görüş ve önerilerinden dikkat çekenler Mesleki Gelişim Eğitim Programlarının Sürekliliği, Mesleki Gelişim Eğitim Programlarındaki Eğitmenlerin Mesleki Yeterliği, Mesleki Gelişim Eğitim Programlarının Uzaktan eğitim ile sunulması alt temaları şeklinde gruplandırılarak aşağıda sunulmuştur:

2.1.1. Mesleki Gelişim Eğitim Programlarının Sürekliliği

Sürekli iyileştirme bir hedef değil, sürekli bir değişim yoludur. Eğitim sorunlarına nihai çözümü aramaktansa, sürekli değişimin mükemmelliğe giden yol olduğu söylenebilir. Sürekli iyileştirmeyi bir yaşam felsefesi haline getiren eğitimciler, eğitim programının sürekli gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini bilir ve öğrenmenin her zaman geliştirilebileceğini anlar. Yeni teknoloji ve bilgi, öğretme ve öğrenmede öğrencinin öğrenmesine ve problem çözmeye katkıda bulunduğundan, sınıfta sürekli gelişme önemlidir (İlgan, 2012). Bu araştırmada ise; okulların ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim felsefesine sahip olmasını ve bunu sürdürmesinin önemli bir unsur olduğunu belirten öğretmen ve okul/kurum yöneticileri şu ifadeleri kullanıştır.

"Bu tür eğitim faaliyetlerinin sürekli olması gerektiğini düşünüyorum."

"Uygulamalı bir eğitimin bir gün içine sığdırılmasını doğru bulmadım. Tam anlamda verimli bir sonuç alınabilmesi için sürenin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum."

"Değişen ve gelişen bir dünyada biz öğretmenlerin bilgilerini yenileyebilmenin ancak mesleki gelişim faaliyetleri ile olabileceğini, üstelik zamana yayılan ve süreklilik arz eden mesleki gelişim faaliyetlerinin ancak kalıcı bilgiyi sağlayabileceğini düşünüyorum."

2.1.2. Mesleki Gelişim Eğitim Programlarındaki Eğitmenlerin Mesleki Yeterliği

Günümüzde her meslek, nitelikler, kalite, yenilikçilik ve yeterlilik kavramlarına odaklanan ve bunlar etrafında gelişen insanlara yöneliktir. Tüm meslekler için eğitim ve öğretimin temel unsuru ve beslenme kaynağı olan öğretmen, öğretmen olabilmek için gerekli becerilere sahip olmalıdır (Yeşilyurt, 2011).

Yeterlilik, bir meslekte başarılı olmak için olması gereken nitelikleri ifade eder (Mirzeoğlu, Aktağ & Boşnak, 2007). Mesleki yeterlilik, mesleki gelişim eğitim programlarına katılan öğretmen, okul-kurum yöneticilerinin de önemsediği ve öncelik verdiği konulardandır ve katılımcılar araştırmada aşağıdaki şekilde görüş ve önerilerini sunmuşlardır: *"Doğru planlanmış konusuna hâkim eğitimcilerin verdiği eğitimlerin mesleki gelişim ve çalışma motivasyonuna etkisi büyük. Devamını dilerim."*

"Meslekî eğitime yönelik daha etkili çalışmalar yapılması gerekir. Konu başlıklarının güncellenmesi ve bilimsel ve teknolojik gelişmelere ağırlık verilmesinin daha etkili öğrenme sağlayacağını düşünüyorum."

“Branş bazinda mesleki gelişim eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Genele hitab eden konu başlıklarında her branştan katılım tâbi ki önemli fakat branşlara yönelik eğitimlere de öncelik verilmeli.”

2.1.3. Mesleki Gelişim Eğitim Programlarının Uzaktan Eğitim ile Sunulması

Bilgi teknolojisi, bilgi çağı denen 21. yüzyılda hızla gelişiyor. Bilgi teknolojisindeki bu gelişmeler, uzaktan eğitim uygulamaları ile küresel bir iletişim ağının gelişmesine önemli katkı sağlamıştır. Bilgi çağı dediğimiz 21. yüzyılda iletişim, toplumun her düzeyindeki bireyler için kaçınılmaz bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bir zamanlar toplum için ütopik olarak görülen uzaktan eğitim uygulamaları, küresel iletişim ağı aracılığıyla, bilgi teknolojisinin gelişmesiyle birlikte artık kolayca uygulanabilir hale gelmiştir (İşman, 2008). Teknolojik gelişmelerin uygulanabilirliği çerçevesinde mesleki gelişim programlarının da uzaktan eğitim ile sunulması bilginin ulaşılabilirliği ve yaygınlaşması açısından önemli olduğunun farkındalığıyla araştırmada öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin bu konudaki görüş ve önerileri ise aşağıda belirtilmiştir:

“Etkinliklerin artarak devam etmesi ve uzaktan eğitimle de desteklenmesini rica ediyorum.”

“Eğitimlerin ve diğer tüm eğitim içeriklerinin hem yüzyüze hem de uzaktan eğitim ile planlanmasının daha çok kişiye daha sağlıklı bir şekilde uygulanmasıyla çok daha iyi olacağını düşünüyorum.”

“Eğitimlerin uzaktan eğitim olarak da gerçekleştirilmesinin daha iyi, sağlıklı ve etkili olacağı kanısındayım.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada görüldüğü üzere, uygulanan mesleki gelişim etkinliği öncesi eğitimle ilgili kararsız kalan öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin oranının eğitim sonrasında azaldığı ve eğitimin etkili olduğunu düşünen ve eğitimden faydalandığını belirten öğretmenlerin oranının arttığı görülmüştür.

Mesleki Gelişim programlarında “Eğitimin motivasyonumu artıracağını düşünüyorum.” ve “Eğitimin meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve becerileri kazandıracağını düşünüyorum.” maddelerinde eğitim öncesine göre, eğitim sonrası öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin motivasyonlarının arttığı ve yeni mesleki bilgi beceri kazandıklarını düşünenlerin oranının arttığı gözlenmiştir. Bu ise bize etkili bir mesleki gelişim programında hangi özelliklerin olması gerektiğini irdelemeye yöneltmiştir. Tüm maddeler incelendiğinde genel olarak mesleki gelişim çalışmalarına yönelik olumlu bir görüşün hâkim olduğu görülmektedir.

Mesleki Gelişim programlarında “Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.” ve “Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandıracağını düşünüyorum.” maddelerinde eğitim öncesi kararsız kalan öğretmen ve okul/kurum yöneticilerin oranının eğitim sonrasında azaldığı, eğitimden olumlu katkı sağlayan, yeni bilgi beceri kazananların oranının arttığı gözlenmiştir. Mesleki gelişim algısı, "tek adımlı, kısa vadeli" bir olaydan "sürekli" ve "kariyer" sürecine

evrilmiştir (Yılmaz, 2017). Bu noktada; sürekliliğin sağlanması gerektiği söylenebilir.

Mesleki Gelişim programlarında “Eğitim alanımda uygulayacağım yeni bilgi ve becerileri kazandıracağını düşünüyorum.” ve “Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum.” maddelerinde eğitim öncesine göre eğitim sonrası öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin alanında yeni bilgi ve beceriler kazananların ve mesleki gelişimine olumlu katkısı olduğunu düşünenlerin oranı artmıştır.

Mesleki Gelişim programlarında “Eğitimcinin eğitim ile ilgili beklentilerimi karşılayacağımı düşünüyorum.” ve “Eğitimcinin eğitimin konusuna hâkim olacağını düşünüyorum.” maddelerinde eğitim öncesine göre eğitim sonrasında öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin beklentileri karşılanmış ve eğitimcinin konusuna hâkimliği ile ilgili düşünenlerin oranı artmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi konusu çok geniş bir araştırma alanıdır. Bu araştırmada bir mesleki gelişim programına katılan öğretmen ve okul/kurum yöneticilerinin eğitim öncesi ve sonrasında fikirlerinin araştırıldığı açık ve kapalı uçlu soruların uygulanmasıyla veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Daha derinlemesine bir çalışma yapılması, daha ayrıntılı bir incelemeyi gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin gelişiminin eğitimde kaliteyi artırabilmek için temel ve çok önemli olduğu anlaşılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyıldız, S., Yurtbakan E., Tok R. (2019) 2023 Eğitim vizyon belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Dergisi Temel Eğitim Özel Sayısı, 827-852*

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin Yaptıkları Meslek Hatalarının Meslekî Öğrenme Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(1). 329-326*

Baldan, B, Güven, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimind lisansüstü eğitim: eğitim programları ve öğretim doktora programı. *Cukurova University Faculty of Education Journal. 47 (1). 1-36*

Bümen, N.T., Ateş, A. Çakar, E. Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 41, 194, 31-50.*

Creswell, J. W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, 207-237.*

Eroğlu, M, Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 37, 73-92*

Fullan, M. G. (1990). *Staff development, innovation, and institutional development*. B. Joyce (Ed.), Changing school culture through staff development (p. 3-25). Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gökdere, M., Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma bilim sanat merkezi örneklemi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2), 1-14.

İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi: öğrenen öğretmenler, başaran öğrenciler*. Anı Yayıncılık.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Özel Sayı, 41,56

İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim.* Pegem Akademi.

Kahraman, M. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentörlük. (Yayınlanmamış doktora tezi) Anadolu Üniversitesi

Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, *Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.*

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Mirzeoğlu D, Aktağ I, Boşnak M. (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. Spor Bilimleri Dergisi, 3(18), 109-125.

Oktay, Ö. (2015). *The effects of a professional development program on physics teachers' classroom practices* (Yayınlanmamış doktora tezi) Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Özgenel, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi. 2 (2), 128-143*

Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1), 71-100.*

Yılmaz, A. (2017*). An investigation into professional development perceptions of Turkish teachers of English as a foreign language* (Yüksek lisans tezi) Çağ Üniversitesi, Mersin.

BÖLÜM 2

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞETİM PROGRAMI OKURYAZARLIKLARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Şule FIRAT DURDUKOCA[1]
Arş. Gör. Sevda KILIÇ[2]

[1] Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye. drsulefirat@gmail.com
[2] Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Kars, Türkiye. sevdakilic@yahoo.com

GİRİŞ

Son yıllarda dünya genelinde eğitim alanında çeşitli reform hareketlerinin yaygınlaştığı görülmektedir. Bu reform hareketleri; teknolojinin eğitime entegrasyonu, okullaşma oranının artırılmasına yönelik girişimler, alan bilgisinin teknolojik ve pedagojik bilgiyle bütünleştirilmesi, eğitim sisteminin güncellenmesi, eğitimde hesap verilebilirliğin sağlanması, öğretim programlarının revize edilmesi şeklinde sıralanabilir. Yapılan bu reformlar incelendiğinde özellikle öğretim programlarının revize edilmesinin gerek gelişim ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında çağın ihtiyaçlarına cevap verebilme gerekse de öğretim programlarının işlevsel olarak uygulanabilirliği açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Öğretim programının yenilenerek öğretmen aracılığıyla öğrenme ortamında hayat bulması ve öğretmenler ile uzmanlar tarafından değerlendirilerek geliştirilmesi, başka bir ifadeyle eğitimde program geliştirme; bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyo-kültürel değişmeler ve gelişmeler karşısında süreklilik arz eden bir süreçtir (Akpınar, 2017, s.56). Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte program geliştirme çalışmaları da büyük bir ivme kazanmıştır. Ancak bilindiği üzere eğitim sisteminin niteliğini artırmanın tek yolu öğretim programlarını yenilemek ve program geliştirmeye süreklilik kazandırmak değildir. Yenilenen programların genel amaçlarına uygun bir şekilde, programların felsefesini benimsemiş ve davranışa dönüştürmüş öğretmenler tarafından uygulanması, eğitimde niteliği

artırmanın en önemli unsurlarından biridir. Yapılan bir araştırmada, öğretim programlarını yenilemenin sınıf ve öğretmen davranışlarını tam olarak yenilemediği ifade edilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Dolayısıyla ülkemizde ve dünya genelinde sürekli olarak yenilenen öğretim programlarının kâğıt üzerinde kalmaması için öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına sahip olarak programları tanımaları ve amaçlarına uygun olarak uygulamaları önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmaya konu olan "öğretim programı okuryazarlığı" kavramının farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Nitekim bu bağlamda öğretim programı okuryazarlığı; programlar hakkında bilgi sahibi olma, onları yorumlayabilme, eleştirel bir gözle inceleyerek programları içinde bulunduğu şartlara uygun bir şekilde uyarlayabilme (Keskin ve Korkmaz, 2017); program bileşenleri bilgisine sahip olarak programı yorumlama ve öğrenme ortamında şekillendirme (Bolat, 2017); öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilerle resmi programı anlamlandırma ve çözümleme süreci (Kahramanoğlu, 2019) şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programı okuryazarları olmamaları ya da program okuryazarlığı seviyelerinin düşük olması demek; program hakkında kısmen ya da hiçbir bilgi sahibi olmamaları, programda öngörülen uygulama süreçlerinden uzaklaşmaları ve kazandırılması amaçlanan hedeflerden sapmaları demektir. Bu durum uygulanan eğitimin kalite kontrolünün sağlanmasını da güçleştirir. Steiner (2017) öğretim programlarının mevcut potansiyellerini açığa çıkarmaları için

uygulama doğruluğunun hayati bir önem taşıdığını ve bu noktada yüksek kaliteli eğitim programlarının doğru bir şekilde uygulanmasının eğitimde kaliteyi artıracağını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin program hakkında karar vermede önemli bir rol almaları diğer bir ifadeyle belirli bir sınıfa yönelik yeni geliştirilmiş veya halihazırda kullanılan bir programın nasıl uygulanması gerektiğine karar veren merci olmaları nedeniyle öğretmenlerin program geliştirmenin her aşamasına aktif katılım sağlamalarının önemliliği ve gerekliliği üzerinde durulmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016, s.334).

Öğretmenlerin programlar hakkında karar verebilmeleri için programların yapısal özelliklerini -örneğin programın yaklaşımını/temel felsefesini, genel amaçlarını- bilmeleri, bu doğrultuda hazırlanmış program hedeflerini, öğelerini ve bu öğeler arasında ilişkileri algılayabilmeleri, program öğelerinin programın yapısal özellikleri ile uyumunu değerlendirebilmeleri, öğrenci özelliklerine, çevresel koşullara, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun özgün öğretim planları tasarlayabilmeleri, planı uygulayıp değerlendirebilmeleri gereklidir. İşte bu bilgi ve beceriler öğretim programı okuryazarı olan bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler arasındadır. Dolayısıyla öğretim programı okuryazarlığı öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerden biridir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM) tarafından özel eğitim ihtiyacı olan çocukların gerek gelişimsel gerekse de eğitimsel özelliklerine uygun, alandaki yenilikleri yansıtan, öğretmen dostu programların geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 0-36 ay erken çocukluk, 37-78 ay okul öncesi özel eğitim programları, özel eğitim uygulama merkezi I. kademe, özel eğitim uygulama merkezi II. kademe, özel eğitim iş uygulama merkezi III. kademede yer alan derslerin öğretim programları ve görme engelliler ilkokullarında uygulanmakta olan "Oyun-Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket", görme engelliler ortaokullarında uygulanmakta olan "Beden Eğitimi-Spor ve Bağımsız Hareket" ile görme engelli öğrencilerin devam ettiği özel eğitim meslekî eğitim merkezlerinde uygulanmakta olan "Beden Eğitimi-Spor ve Bağımsız Hareket" dersleri olmak üzere toplam 34 (otuz dört) öğretim programı hazırlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen bu öğretmen dostu öğretim programları 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe konulmuştur (ÖRGM, 2020). Bu programları uygulayan özel eğitim öğretmenlerinin de program okuryazarları olmaları önemli ve gereklidir. Nitekim bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017) “alan bilgisi eğitimi” kapsamında, “alanının öğretim programlarını tüm öğeleriyle açıklar” yeterlik göstergesine yer vererek öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Literatürde farklı branşlardaki öğretmenlerin (Akyıldız, 2020; Aslan, 2019; Aslan ve Gürlen, 2019; Kahramanoğlu, 2019), öğretmen adaylarının (Erdem ve Eğmir, 2018;

Süral ve Dedebali, 2018; Fırat-Durdukoca ve Kılıç, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019) öğretim programı okuryazarlık düzeylerini inceleyen çalışmalara rastlanmakla birlikte özel eğitim öğretmenlerin program okuryazarlığını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmanın alanda görülen bu boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı da umulmaktadır. Bu önem ve gereklilikten hareketle bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesidir.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel türde tarama (survey) modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s. 21). Tarama modeli ise; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009, s.77).

1.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kars il merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasındaki ölçüt ise

araştırmaya katılacak olan özel eğitim öğretmenlerinin 2018 yılında MEB tarafından geliştirilen; Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programını, Özel Eğitim Uygulama Okulu (I-II ve III Kademe) Öğretim Programlarını ve Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler Toplumsal Uyum Becerileri Dersi Öğretim Programını uyguluyor olmalarıdır. Bu çalışma kapsamında araştırmaya gönüllü olarak katılan 28 özel eğitim öğretmeninden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Tablo 1'de katılımcı öğretmenlerin hizmet yılları ve yeni özel eğitim programlarına yönelik hizmet içi eğitim alma durumları sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		f
Öğretmenlerin hizmet yılları	1-5 yıl	17
	6-10 yıl	3
	11 yıl ve üzeri	8
2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan özel eğitim programları ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları	Almadım	27
	Aldım	1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun (f=17) 1-5 yıllık hizmet sürecine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin 27'si, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan özel eğitim programlarıyla ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim kursuna ve/veya tanıtım çalışmasına katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerden biri ise tam bir tarih belirtmemekle birlikte mayıs ayı içerisinde bir haftalık süreç dahilinde MEB tarafından hazırlanan özel eğitim programları tanıtım çalışmasına katıldığını ifade etmiştir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alacak soruların hazırlanması sürecinde alanyazın ve MEB (2018) Özel Eğitim Programları incelenmiştir. Hazırlanan sorular araştırma konusunu kapsayıp kapsamama, araştırılan verileri sağlayıp sağlamama açısından bir program geliştirme uzmanı ve bir özel eğitim öğretmeni tarafından incelenmiş olup Türkçe Eğitimi ABD'da görev yapan bir öğretim üyesi tarafından da dil uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimler sonucunda araştırma sorularının geçerliliği saptanarak yeterli görülmüş ve dil açısından uygun olduğu belirlenerek görüşme formuna son şekli verilmiştir (Bknz: Ek 1).

Araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanan soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek ve soruların ortalama ne kadar sürede cevaplanabildiğini tespit edebilmek amacıyla araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmeyen 2 özel eğitim öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda soruların ortalama 25 dakikalık bir süre zarfında katılımcılar tarafından rahatlıkla anlaşılıp yanıtlandığı tespit edilmiştir.

1.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler, araştırma sorularının yapısı gereğinin yanı sıra verilen yanıtlar doğrultusunda betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiş olup

elde edilen veriler son olarak nicelleştirilerek sunulmuştur. Verilerin içerik analizi ile incelenmesinin nedeni; bu analiz tekniğinde amacın verileri tanımlama, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışma ve verilerin daha derin bir işleme tabi tutuluyor olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Veriler, her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş olup yapılan analizler arasındaki uyuşma yüzdesi .91 olarak tespit edilmiştir. Saban (2009) çalışmasında, nitel çalışmalarda araştırmacı değerlendirmeleri ile uzmanlar arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olduğunu belirtmektedir. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla bulguların yorumlanması sürecinde katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

2. BULGULAR

Aşağıda sunulan Tablo 2'de öğretmenlerin "MEB tarafından geliştirilen özel eğitim öğretim programlarını 'rehber' olarak yeterli görüyor musunuz? Niçin?" sorusuna yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Rehberliğine Yönelik Görüşleri

Görüşler	f	Nedenler	f
Evet	1	Öğretim programları, Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğretim Programı'na uygundur.	1
		Özel eğitim programlarına avantajları bilimsel olarak kanıtlanmış yeni öğretim modelleri dâhil edilmiştir.	1
Kısmen	1	Öğretim programları sınıf içi uygulamalar için kısmen rehberlik sağlıyor.	1
Hayır	25	Sınıf içi uygulamalar için etkinlik örnekleri yetersizdir.	7
		Kazanımlar tüm sınıf düzeyleri için ifade edilmiştir.	5
		Kazanımlar öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun değildir.	2
		Kazanımlar oldukça uzun ve kapsamlı olarak ifade	2

	edilmiştir.	
	Öğretim programları yeteri kadar açık-seçik değildir.	2
	Özel eğitim alt sınıfları için hazırlanmış bağımsız bir öğretim programı bulunmamaktadır.	2
	Sosyal ve kültürel etkinlikler konusuna yeterince yer vermemektedir.	1
	MEB'de özel eğitimde program geliştirme konusunda yeterli donamıma sahip eleman bulunmamaktadır.	1
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamaktadır.	1
	Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun örnek ders kitapları bulunmamaktadır.	1

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 28 özel eğitim öğretmeninden sadece 1'i özel eğitim öğretim programlarını "rehber" olarak yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Katılımcı, programların özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programı ile uyumlu olduğunu ve programların bilimsellik ilkesi doğrultusunda hazırlandığını, öğrencinin gelişimine fayda sağlayacak yeni öğretme-öğrenme yaklaşımları ile zenginleştirildiğini ifade etmiştir. Ancak katılımcıların çoğunluğu görev yaptıkları öğretim kademesinde, sınıf içi uygulamalarında yeni özel eğitim öğretim programlarından 'rehber' olarak yeterince faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda görüş belirten öğretmenlerden 9'u uygulamakla yükümlü oldukları öğretim programlarını "kazanım" öğesinin niteliği yönünden olumsuz yönde eleştirmişler, programlarda kazanımların; sınıf düzeylerine göre bağımsız olarak belirlenmediğini (f=5), oldukça uzun ve kapsamlı olarak ifade edildiğini (f=2), öğrencilerin gelişim seviyelerinin üstünde olduğunu (f=2) belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *"Hayır yeterli bulmuyorum. Amaçlar her sınıf için genel alınmıştır. Amaçlar daha özel ve ayrıntılı olmalıdır." (Ö14); "Hayır genel olarak kazanımlar uzun ve kapsamlı alınmış. Uzun dönemli*

amaçların parçalanmış, özelden genele, kısa, basitleştirilmiş, farklı düzeydeki öğrencilere göre hazırlanmasını isterdim." (Ö8); "Hayır, program kademelere uygun değil, amaçlar çok üst düzeyde kalmış." (Ö12); "Hayır, çünkü sınıf seviyesine inemiyor, çocuklar için ağır kalmış bir program." (Ö11).

Tablo 2 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerden 7'sinin uyguladıkları özel eğitim öğretim programlarını sınıf içi uygulamalar için etkinlik örneklerinin yetersizliği gerekçesiyle 2'sinin de programları genel olarak değerlendirip yeterince açık-seçik yazılmadığı, uygulayıcılar için ayrıntılı ifadelere yer verilmediği gerekçesiyle eleştirdikleri görülmektedir. Esasen her iki gerekçeyi sunan öğretmenler de programların kendilerine rehber olabilmesi için örnek ders işlenişlerinden, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin tanıtımına, çeşitli ölçme araçlarının nasıl kullanılacağına kadar uygulayıcılara daha fazla ayrıntılı bilgi sunan bir program beklentisi içinde olduklarını, geliştirilen yeni özel eğitim öğretim programlarının da bu beklentilerini karşılamadığını ifade etmeye çalışmışlardır. Bu doğrultuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *"...programları yeterli görmüyorum. Sınıf içi uygulamalar için yeterli yapılmadığını düşünüyorum." (Ö24); "Hayır görmüyorum. Daha açıklayıcı ve ayrıntılı olarak hazırlanabilirdi." (Ö17).*

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si, genel okulların bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları için hazırlanmış bağımsız bir öğretim programı bulunmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik hazırlanmış

olan öğretim programlarından yararlanarak yarı zamanlı kaynaştırma öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak yerine, özel eğitim sınıfları için bağımsız olarak hazırlanmış programların rehberliğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin görüşü şöyledir: *"Genel eğitim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıfları için herhangi bir program bulunmadığı için çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarındaki farklılıklardan dolayı yeterli bir rehber olarak göremiyorum." (Ö1).*

Tablo 3'te öğretmenlerin "Uyguladığınız özel eğitim öğretim programlarının haricinde rehber olarak ele aldığınız herhangi bir program var mı? Varsa hangi program/-lar olduğunu açıklar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Rehber Olarak Faydalandıkları Diğer Programlar

Rehber olarak yararlanılan programların olup olmama durumu	f	Rehber program	F
Var	10	Lila BEP Programı	8
		Montessrori Eğitimi Programı	1
		Küçük Adımlar Programı	1
		Teacher Pep-r Programı	1
Yok	11		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (f=11) uyguladıkları özel eğitim öğretim programları haricinde rehber olarak değerlendirdikleri farklı bir program olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu kapsamda görüş belirten öğretmenlerden 2'si bağımsız olarak hazırlanmış bir öğretim programından ziyade çeşitli özel eğitim kurum, kuruluş, dernek, vakıfların yapmış oldukları yayınları takip edip bu yayınlardaki yöntem ve teknikleri derslerinde

kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri görüşünü şöyle açıklamıştır: *"Bu programların haricinde özel eğitimle ilgili kuruluşların yapmış oldukları çalışmaları (Tohum Otizm vb.) rehber programların dışında geliştirilen yöntem ve teknikleri (başarı yöntemi) takip edip gerektiğinde uygulamaya çalışıyorum." (Ö1).* 10 katılımcı öğretmenden 8'i "Lila BEP Programı" adlı programı, 1'i "Küçük Adımlar Programı" ve 1 öğretmen ise "Teacher Pep-r Programı" adlı programı özel eğitim öğretim programları haricinde rehber olarak ele aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4'te katılımcı öğretmenlerin yeni özel eğitim öğretim programları ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Yeni Özel Eğitim Öğretim Programları İle İlgili Görüşleri

Öğretim programlarının incelenme durumu	f	Öğretim programlarının öğeleri hakkında görüşler			f
İnceledim	16	Programın kazanımları;	Açık–seçik	Evet	10
				Hayır	3
				Kısmen	2
			Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun	Evet	7
				Hayır	6
				Kısmen	3
			Ulaşılabilir nitelikte	Evet	9
				Hayır	3
				Kısmen	4
		İçeriği;	Kazanımlarla tutarlı	Evet	10
				Hayır	2
				Kısmen	3
			Birey ve toplumun gelişimine katkı sağlayacak nitelikte	Evet	9
				Hayır	2
				Kısmen	4
		Öğretme-öğrenme süreci;	Kazanımlarla tutarlı	Evet	11
				Hayır	3
				Kısmen	1

			İçeriğe uygun	Evet	11
				Hayır	3
				Kısmen	1
			Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun	Evet	3
				Hayır	6
				Kısmen	4
			Eğitim materyalleri, öğrenme-öğretme süreçlerine uygun	Evet	6
				Hayır	5
				Kısmen	2
		Ölçme ve değerlendirme öğesi;	Kazanımlarla tutarlı	Evet	10
				Hayır	3
			Öğrenme düzeyinin tespitine imkân sağlıyor	Evet	6
				Hayır	3
				Kısmen	4
			Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre biçimlendirilebilecek esneklikte	Evet	1
				Hayır	11
				Kısmen	1
İncelemedim	11				
Kısmen inceledim	1				

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu (f=16) yeni özel eğitim öğretim programlarını inceledikleri ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler öğretim programlarının kazanım öğesini; açık-seçiklik, öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk, ulaşılabilirlik özellikleri açısından, içerik öğesini; kazanımlarla tutarlılık, bireysel ve toplumsal gelişime katkı özellikleri açısından, öğretme-öğrenme sürecini; kazanımlarla ve içerikle tutarlılık, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygunluk, eğitim materyallerinin öğretme-öğrenme sürecine uygunluğu özellikleri açısından, ölçme-değerlendirme öğesini ise; kazanımlarla tutarlılık, öğrenme düzeyinin tespitini sağlamaya uygunluk ve esneklik özellikleri açısından değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4'ten elde edilen diğer bir bulgu ise katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin inceledikleri yeni özel eğitim öğretim programlarına yönelik genel olarak olumlu görüşlere sahip olmalarıdır. Örneğin; *"Programın kazanımları açık ve anlaşılır, kazanımların ihtiyacı karşılayacağını düşünüyorum, kazanımlar ulaşılabilir nitelikte fakat çalışmalar yapılırken kazanımların dışındaki zorlukların süreci etkiyeceğini düşünüyorum." (Ö1).* Ancak öğretmenlerin bazı program öğelerine ilişkin olumsuz görüş belirttikleri de tespit edilmiştir. Araştırmanın bu alt boyutuna ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğunluğu; yeni özel eğitim öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinin öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun olmadığını (f=6), ölçme ve değerlendirme öğesinin ise öğrenenlerin bireysel farklılıklarına göre biçimlendirilebilecek esneklikte olmadığını (f=11) ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin konuya ilişkin görüşü şöyledir: *"Yeni özel eğitim öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme öğesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre biçimlendirilebilecek esneklikte değildir. Bu yüzden programlar teoride mükemmel ama pratikte pek iş görmüyor." (Ö26).*

Aşağıda sunulan Tablo 5'te araştırmanın "Uyguladığınız öğretim programının/programlarının öğeleri ile ilgili ek bilgiye ya da desteğe ihtiyaç duyduğunuz anlar oluyor mu? (Cevabın 'Evet' olması durumunda) Bu ihtiyaçlarınızı nasıl karşılıyorsunuz?" sorularına verilen yanıtların analizleri yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Öğretim Programlarının Öğeleri İle İlgili Ek Bilgi/Destek İhtiyaçları

Öğretmen görüşleri	f	Ek bilgi/destek ihtiyacı duyulan program öğeleri	f	İhtiyacın karşılanma şekli	f
Ek bilgi/destek ihtiyacı duyuyorum	19	Öğretme-öğrenme süreci	6	Özel eğitim ders kitaplarından yararlanma	6
				İnternetten alıştırmalar yapma	5
		Kazanım	2	Programlarda uyarlamalar yapma	2
				Meslektaş desteği alma	1
				Lila BEP Programı'nı kullanma	1
		İçerik	1	Ek materyal temini	1
		Ölçme-değerlendirme	1	Programlarda uyarlamalar yapma	1
		Tüm program öğeleri	1	Meslektaş desteği alma	1

Tablo 5, katılımcı öğretmenlerin 19'unun uyguladıkları yeni özel eğitim öğretim programlarının uygulanma sürecinde program öğeleriyle ilgili ek bilgi ya da desteğe ihtiyacı olduklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin 6'sı programların öğretme-öğrenme öğesine yönelik desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bilgi/destek ihtiyaçlarını karşılama yöntemleri şu temalarda toplanmıştır: Özel eğitim ders kitaplarından yararlanma (f=6); internetten araştırmalar yapma (f=5); programlarda uyarlamalar yapma (f=3); meslektaş desteği (f=2); ek materyal temini (f=1) ve Lila programını kullanma (f=1). Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *"Kazanımlar geliştirilen programda uzun ve kapsamlı olmasından dolayı Lila programını kullanmayı tercih ediyorum. Alacağım uzun dönemli amaçları öğrencimin özelliğine göre yer yer kısaltmalarda bulunarak; kısa dönemli amaçların bazılarını çıkararak daha gerçekçi ve ulaşılabilir hale*

getiriyorum." (Ö8); "...üniversite kitaplarına dönüş veya arkadaştan bilgi alma, sorma şeklinde telafi ediyoruz." (Ö28); "...farklı ve yöntemler ve materyaller geliştirme" (Ö22); "İnternetten kendi imkânlarımla araştırarak" (Ö19).

Tablo 6'da araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin "Öğretim programı okuryazarlığı kavramı sizce ne anlam ifade ediyor?" sorusuna yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6: Öğretmenlerin "Öğretim Programı Okuryazarlığı" Kavramına Yönelik Tanımlamaları

Kategoriler	Kodlar	f
Öğretim programını tanıma	Öğretim programı hakkında genel bilgi sahibi olma	13
	Programı yorumlama	4
	Eğitim programının öğretim programına uygun hale dönüştürülmesi	1
Öğretim programını uygulama	Öğretim programlarını etkili olarak kullanılabilme	9
	Öğretim programını ihtiyaca göre uyarlayabilme	2
	Eğitim ortamının düzenlenmesi	1
Öğretim programını değerlendirme	Öğretim programının öğelerini, sahip olmaları gereken özelliklere göre değerlendirilebilme	4
	Öğretim programındaki (varsa) eksiklikleri belirleme	3
Mesleki gelişim	Öğretmenin kendini geliştirmesi	2

Tablo 6'ya göre katılımcı öğretmenlerin görüşleri ile en çok vurguladıkları iki kategori sırası ile "öğretim programını tanıma" ve "öğretim programını uygulama" kategorilerdir. "Öğretim programını tanıma" kategorisinde öğretmenlerin 13'ü öğretim programı okuryazarlığını "programlar hakkında genel bilgi sahibi olma" şeklinde tanımlamışlardır. 4 öğretmen ise ilgili kavramı, öğretim

programlarına ilişkin genel bilgi sahibi olmanın da ötesinde, onları yorumlayabilme, içselleştirebilme olarak ifade etmişlerdir. Örneğin; *"Programı bilmek anlamına geliyor. Programa baktığımızda içerik süreç nasıl ilerliyor, bilgi sahibi olmak" (Ö15); "Programları anlayıp yorumlamak" (Ö9); "Öğretim programlarını takip etmek, içselleştirmek…" (Ö1).*

"Öğretim programını uygulama" kategorisinde ise katılımcı 9 özel eğitim öğretmeni, öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmanın program okuryazarlığı için yetersiz olduğunu, edinilen bilgiler doğrultusunda programların daha nitelikli bir şekilde uygulanması durumunda öğretim programı okuryazarı olunabilineceğini belirtmişlerdir. Katılımcı bir öğretmen görüşünü şöyle açıklamıştır: *"Öğretim programını okuyup anlamak ve ötesinde bunları öğretim sırasında hayata geçirmektir program okuryazarlığı" (Ö2).*

Tablo 7'de araştırmanın "Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmalarının önemi nedir?" alt problemine yönelik katılımcı öğretmenlerin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarı Olmalarının Önemi Konusunda Görüşler

Kategoriler	**Kodlar**	**f**
Öğrenenler açısından önem	Programın genel amaçları doğrultusunda birey yetiştirme	2
	Öğrenme ortamını öğrenene uygun hale getirme	6
Toplum açısından önem	Sağlıklı bir toplumun oluşmasına katkı sağlama	3
	Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak birey yetiştirme	1
Öğretmenlik mesleği açısından önem	Mesleğe yönelik olumlu bakış açısı kazandırma	1

	Mesleğe saygınlık kazandırma	1
	Mesleğe profesyonellik kazandırma	1
Mesleki gelişim açısından önem	Mesleki yetersizliklerinin farkına varma	3
	Öğrenme ortamını öğrenmeye daha uygun hale getirme becerisi kazanma	6
	Metabilişsel düşünme becerisi geliştirme	2
	Mesleki eskimişliği giderme	4
Program geliştirme süreci açısından önem	Programın etkililiğini değerlendirme	5
	Programı geliştirme ve süreklilik kazandırma	8
Kişisel gelişim açısından önemi	Özsaygıyı geliştirme	2

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu (f=15) öğretim programı okuryazarı olmanın mesleki gelişim açısından önemine değinmiş; ilgili okuryazarlık becerisinin öğretmenlerin öğrenme ortamlarını öğrenmeye daha uygun hale getirebilme becerilerinin gelişmesine yol açabileceğini (f=6), akademik bilgi/becerilerdeki eskimişliği giderebileceğini (f=4), öğretim programlarının istenilen başarıya ulaşmasının önündeki nedenlerden biri olan mesleki yetersizliklerini fark etmelerini sağlayabileceğini (f=3) ve metabilişsel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceğini (f=2) ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *"İyi bir öğretim programı okuyucusu öğretmen; hedefe ulaşmadaki eksikliklerini bilir…" (Ö26); "Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkân sağlar…" (Ö2); "Güncel gelişmelerin takibi olması açısından öğretmene yenilenme fırsatı verir…" (Ö21); "Öğretmenlerin üstbilişsel becerilerinin ve bilgilerinin gelişmesini sağlar…" (Ö1).*

"Program geliştirme süreci açısından önem" kategorisinde görüş belirten katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmenlerin öğretim

programı okuryazarı olmalarının uyguladıkları öğretim programlarına olumlu yönde katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *"Programın etkili yönlerini ve eksikliklerini tespit edip bu konuda yenilikler getirebilir ve yeni değişikliklerin değerlendirilmesini yapabilir." (Ö3); "...Program geliştirme sürecine geri dönütler ile katkı sağlar" (Ö2); "...program geliştirme sürecinde programın gelişim ve değişimine katkı sağlar." (Ö21).*

Tablo 8'de öğretmenlerin "Sizce öğretim programı okuryazarı olmayı sağlayacak faktörler nelerdir?" sorusuna yönelik görüşleri sunulmuştur.

Tablo 8: Öğretim Programı Okuryazarı Olmayı Sağlayacak Faktörlere İlişkin Görüşler

Kategoriler	**Kodlar**	**f**
Eğiticilerin eğitimi	Öğretmenlerin geliştirilen öğretim programı hakkında uzmanlar tarafından bilgilendirilmesi	17
Mesleki gelişim	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duymaları	6
	Seminer dönemlerinde öğretim programlarının değerlendirilmesi	2
Hizmet öncesi eğitimin niteliğinin arttırılması	Öğretmen adaylarına öğretim programı okuryazarlık becerisinin kazandırılması	2
Program tasarlama sürecine katılım	Öğretmenlerin program tasarlama sürecine aktif veya pasif olarak katılmaları	1

Tablo 8'e göre katılımcı özel eğitim öğretmenleri, öğretim programı okuryazarı olmayı sağlayacak faktörlerden başında "eğiticilerin eğitimi" (f=17) ve "mesleki gelişim"in (f=8) yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğretim programı okuryazarı olmak için bilgiye ihtiyaç olduğunu belirterek uzmanlardan kendilerine hizmet içi

eğitim, seminer, konferans vb. yollarla bilgi sunulmasını talep etmişlerdir. Öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir: *"Bir uzman tarafından öğretim programının ne olduğu, nasıl olması gerektiği, içeriği ve hedeflerini anlatan bir konferans, seminer vb. hizmet içi eğitimle sağlanabilir." (Ö14)*. Katılımcı öğretmenlerin 6'sı öğretim programı okuryazarı olmak için öğretmenlerin de mesleki gelişim çabası içinde olması gerektiğini belirtmiş, 2'si ise seminer döneminin bu tür amaçlara hizmet ettiğini ve bu dönemlerde öğretmenlerin öğretim programlarını inceleyerek çeşitli özellikler açısından değerlendirmeleri gerektiğini, bu şekilde öğretim programı okuryazarı olabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri görüşünü şöyle açıklamıştır: *"Bir öğretmen kendini geliştirme isteğinde olmalı, güncel olanı takip etmeli, programlar arasında karşılaştırma yapmalı, programı öğrencilerinin gelişim özelliklerini dikkate alarak bireyselleştirme gayretinde olmalı" (Ö21).*

Tablo 9'da özel eğitim öğretmenlerinin "Öğretim programı okuryazarlığının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar sizce nelerdir? (Varsa). Bu sorunların çözümü için neler yapılıyor ya da yapılabilir?" sorularına yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığının Geliştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Sorunlar	**f**	**Çözüm önerileri**	**f**
Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması	16	Program okuryazarlığı konusunda hizmet içi eğitimlerin arttırılması	11
		Öğretmenlerin öğretim programları hakkında bilgilendirilmesi	3
		Öğretmenlere her konuda yardımcı olacak süpervizör veya formatör öğretmenlerin görevlendirilmesi	2
Öğretim programlarının teori ve uygulama boyutu arasındaki farklılıkların fazlalığı	10	Öğretim programlarını uygulama konusunda öğretmenlere gerekli rahatlık ve imkânlar verilmeli	8
		Programlar geliştirilmeden önce süreçteki sorunlar hakkında öğretmenlerden kapsamlı bilgiler alınmalı	2
Veli desteğinin yetersizliği	2	Veliyle işbirliğine odaklanılmalı	2
Program geliştirme sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmaması	4	Her öğrencinin ihtiyacına göre kazanımlar belirlenmeli	2
		Bütün öğrencilerden aynı performans beklenmemeli	1
		Öğretim programlarının sayısı ve ilgilendirdiği alanlar geliştirilmeli	1
Öğretmen yetiştirme sisteminde nitelik yoksunluğu	1	Nerede ve nasıl çalışacağını bilen öğretmenler yetiştirilmeli	1
Eğitim sistemindeki sorunlar	1	Bir çözüm yok	1

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (f=16) öğretim programı okuryazarlığının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunların temelinde eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenler; öğretim programı okuryazarlığının ne olduğu, nasıl kazanılıp geliştirileceği konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını (f=11), tasarlanan veya geliştirilen öğretim programları konusunda bilgilendirilme

çalışmalarına ihtiyaç duyduklarını (f=3), sadece program okuryazarlığı değil, pek çok konuda sıklıkla bilgilendirme ihtiyacı içerisinde oldukları için süpervizör veya formatör öğretmenlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri şöyledir: *"Öğretmenlere program okuryazarlığı konusunda bilgi verilmeli, hizmet içi eğitim verilmeli, MEB üzerinde durmuyor ki, bu konuda çoğu öğretmenin bilgisi yok" (Ö15); "...programların tanıtılmadan ve tabandan bilgi alınmadan uygulanmaya konulması..." (Ö12).*

10 katılımcı özel eğitim öğretmeni de öğretim programı okuryazarlığının geliştirilmesinde öğretim programının uygulanmasına yönelik sorunlar olduğunu, öğretim programının teori ve uygulama boyutu arasında farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda görüş belirten öğretmenlerin çoğu (f=10) sınıf içi uygulamalar, bölgesel uygulamalar, okul yönetiminin ve MEB'in beklentilerinin farklılaştığını dolayısıyla yazılı olan program ile uygulamadaki program arasında büyük farkların olduğunu, bu farkın ise öğretmenleri zor duruma düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bu soruna çözüm olarak da 8 öğretmen öğretim programlarını uygulama konusunda öğretmenlere gerekli rahatlık ve imkânlar verilmesi gerektiğini, 2 öğretmen ise program geliştirme çalışmalarından önce süreçteki sorunlar hakkında öğretmenlerden kapsamlı bilgiler alınması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunun özel eğitim öğretim programlarının öğretmen rehberliğine hizmet etme özelliğine yönelik olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Konuya ilişkin olumsuz görüşlerin sıklıkla şu iki gerekçede toplandığı belirlenmiştir: Programlarda sınıf içi uygulamalar için yeterince etkinlik örneklerinin yer almaması ve kazanımların tüm sınıf düzeyleri için olması şeklindedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullandıkları özel eğitim öğretim programları incelendiğinde, programların sonunda hemen hemen her öğrenme alanına yönelik birer ders planı örneği sunulduğu görülmektedir (MEB; 2018a, 2018b, 2018c). MEB tarafından Okul Öncesi Eğitim için hazırlanan "Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı"nda (2018d) örnek etkinlik planları sunularak özel gereksinimli öğrenciler için programda yer alan etkinliklerin nasıl uyarlanacağına dair bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları öğretim programlarında veya etkinlik kitaplarında örnek ders planları bulunmasına rağmen bu planları yetersiz bulmalarının elbette çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden birkaçı; katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının oluşması, hizmet öncesi eğitim süreçlerinin niteliği, öğretmenlerin öğretim programlarını yeterince incelememeleri vb. şeklinde olabileceği varsayılmaktadır. Nitekim araştırmanın bu alt boyutuna ilişkin görüş açıklayan öğretmenlerin hizmet yıllarının ortalaması 6,4'tür. Dolayısıyla öğretmenlerin henüz hizmet yıllarının

başlangıcında olmaları veya hizmet öncesi dönemde yeterli mesleki bilgi edinememiş olmaları öğretme-öğrenme sürecini planlama ve uygulama konusunda birtakım zorluklar yaşamalarına yol açabileceği düşünülmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) çalışmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler içerisinde "öğretimi planlama ve uygulama, öğrencilerin özel yeteneklerini geliştirecek etkinlikler düzenleme"nin yer aldığını belirtmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin bu duruma yol açan faktörler arasında "deneyim eksikliği" ve "lisans eğitiminin yetersizliği"ni gösterdiklerini bulgulamışlardır. Benzer şekilde Meister ve Melnick (2003) çalışmalarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin akademik hazırlık (kullanılacak öğretim etkinliklerinin, öğretim yöntem ve tekniklerin planlanması vb.) konusunda güçlük yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Gül'ün (2004) belirttiği gibi eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu nedenle eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin hizmet öncesinde olduğu gibi hizmet içinde de yetiştirilmeleri eğitim hizmetlerinin niteliği yönünden büyük bir önem taşımaktadır.

Özel Eğitim Uygulama Okulu'nda görev yapan katılımcı öğretmenler, uyguladıkları öğretim programlarını "kazanımların tüm sınıf düzeyleri için ifade edildiği" gerekçesi ile rehber olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak bu öğretim kademesi için geliştirilen Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nda "… program içeriği her ne kadar, orta-ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan ilkokul öğrencileri için

hazırlanmış olsa da orta-ağır zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bireysel özelliklerinin birbirinden çok farklı olması ve bazı öğrencilerin okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlaması nedeniyle hedefleri, kademelere ve sınıf düzeylerine göre belirlemek güçtür." ibaresine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018a, s.17). Bu ifade program kazanımlarının neden her sınıf seviyesine göre bağımsız olarak belirlenmediğini açıklamaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, katılımcı öğretmenlerin uyguladıkları özel eğitim öğretim programlarını yeterince incelememiş olduklarının bir göstergesidir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i (Bknz: Tablo 4) uygulamakla yükümlü oldukları programı incelemediğini, 1'i ise kısmen incelediğini ifade etmiştir.

Araştırmanın sonucunda dikkat çeken bulgulardan bir diğeri ise bazı katılımcı öğretmenlerin özel eğitim sınıfları için hazırlanmış bağımsız bir öğretim programı olmadığını gerekçe göstererek, özel eğitim programlarının kendilerine yeterince rehberlik etmediğini ifade etmeleridir. MEB (2015) yayınladığı "Özel Eğitim Sınıfı" adlı kılavuz kitapçığında, özel eğitim sınıflarında öğrenim görebilecek öğrencilerin engel türlerini; görme-işitme, hafif düzeyde zihinsel engelli, otizm, orta-ağır zihinsel engelli olarak sınıflamıştır. Bu engel türlerinden hafif düzeyde zihinsel engel hariç diğerlerine yönelik MEB tarafından hazırlanmış öğretim programları bulunmaktadır. Dolayısıyla hafif düzeyde zihinsel engel türüne yönelik de öğretmenlere rehberlik yapabilecek bağımsız öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğu

katılımcı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Gelecekte özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için hazırlanmış bağımsız öğretim programlarına ihtiyaç duyup duymadıklarını belirleyecek bir çalışmanın yürütülmesi önerilebilir. Araştırma bu doğrultuda bir ihtiyaç analizi çalışması kapsamında değerlendirilebilinir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun özel eğitim öğretim programları dışında rehber olarak herhangi bir programdan yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Ancak bazı öğretmenler, BEP hazırlama sürecinde "Lila BEP Programı, Teacher Pep-r Programı" adlı programlardan yararlandıklarını, bazıları da öğretme-öğrenme sürecinde "Montessrori Eğitimi Programı, Küçük Adımlar Programı" adlı programların rehberliğinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde bir rehber olarak, bu amaçla tasarlanmış yazılım gerektiren programları kullanmaları, öğretim programı okuryazarlıklarının gelişimi açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilinir. BEP "özel gereksinimli öğrenciye kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirleyen yazılı bir program" (Kargın, 2014, s.61) olarak tanımlanmaktadır. Bu programı hazırlama sürecinin bir üyesi olan öğretmenler; programın hedeflerini, bu hedeflerin hangi içerik, yöntem-teknikler ve öğretim materyalleriyle kazandırılacağını, öğrenenlerin kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını nasıl değerlendire-ceklerini kısacası program öğelerini özel gereksinimli öğrencilerin

ihtiyaçlarına göre oluşturacaklardır başka bir ifadeyle program tasarlayacaklardır. Böyle bir hazırlık sürecinin öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Nitekim Yıldız (2019) çalışmasında program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ancak öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerinin tespitini ve buna uygun eğitim programlarının geliştirilmesini sağlayan program tasarlama sürecinin bir üyesi olmak yerine, masa başında program tasarlama sürecinin işlem basamaklarını kolaylaştırmak amacıyla hazırlanmış bir yazılım programından yararlanarak bireysel olarak bir program tasarlamalarının program geliştirmeye ilişkin farkındalık ve öğretim programı okuryazarlık düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatürde BEP geliştirme sürecine katılan öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Gelecekte yapılacak olan böyle bir çalışmanın, öğretim programı okuryazarlığının gelişimini etkileyen faktörlerin belirlenmesine olanak sağlayarak öğretim programı okuryazarlığı kavramının gelişimine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun yeni özel eğitim öğretim programlarını inceledikleri ve program öğelerine ilişkin genel olarak olumlu görüş beyan ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazılarının ise yeni özel eğitim öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreciyle ilgili uygulama

sürecinde bilgi ve desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu ihtiyacın da çoğunlukla özel eğitim ders kitaplarından veya internet araştırmalarından yararlanılarak karşılandığı ifade edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerin öğretim programlarını rehber olarak görmedikleri de bir diğer araştırma bulgusudur. Öğretmenlerin hem özel eğitim öğretim programlarını rehber olarak görmeyip hem de program öğelerine ilişkin genellikle olumlu görüş beyan etmeleri, öğretim programı okuryazarlıklarının düşük olduğunu ve programları istenilen düzeyde anlamadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin programları yeterince tanımamalarının, programların etkililiğini ve uygulanabilirliğini güçleştirebileceği düşünülmektedir. Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman (1995), bir programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programı okuryazarı olmak için "program hakkında uzmanlar tarafından bilgilendirilmeye" (Bknz: Tablo 7) ve öğretim programı okuryazarlığının geliştirilmesi için de "konuya ilişkin hizmet içi eğitimlerin arttırılmasına" (Bknz: Tablo 9) ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Kahramanoğlu (2019) öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarını incelediği çalışmasında öğretim programlarını tanıma boyutu kapsamında katılımcı öğretmenlerin; öğretim programı hakkında eleştirel değerlendirme yapabilme, programla ilgili kavramları açıklayabilme, programda öne çıkan felsefenin izlerini algılayabilme, programın nitelikli insan gücü yetiştirme bakımından ülkenin ekonomik planlaması ile uyumunu değerlendirebilme ve

programda öne çıkan öğrenme psikolojisi yaklaşımını açıklayabilme konularında yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin bu konular kapsamında programı tanımadığı sonucuna ulaşmış ve programın tanınmamasının programın uygulanabilirliğini de zorlaştırabileceğini ifade etmiştir. Literatürde farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin uygulamakla yükümlü oldukları öğretim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve programları yeterince incelemediklerini bulgulayan çeşitli araştırma sonuçlarına da rastlanılmaktadır (Fırat-Durdukoca, 2019; Bozkurt ve Aslanargun, 2015; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008).

Araştırmanın sonucunda katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin "öğretim programı okuryazarlığı" kavramını genel olarak; program hakkında bilgi sahibi olma, öğretim programını etkili olarak kullanabilme, programı yorumlayabilme, program öğelerini sahip olmaları gereken özelliklere göre değerlendirebilme şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Yapılan tanımların, literatürde öğretim programı okuryazarlığı kavramına ilişkin yapılan tanımlarla (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Kahramanoğlu, 2019; Keskin ve Korkmaz, 2017) örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın bu alt boyutundan elde edilen sonuç, genel olarak katılımcı öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı kavramına ilişkin teorik bilgi birikimlerinin var olduğunu ancak bu bilgi birikiminin uygulamaya dönüşmediğini göstermektedir. Dolayısıyla teorinin uygulamaya

dönüşmemesi durumunda öğretim programının işlevsellik kazanamayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenler öğretim programı okuryazarı olmanın özellikle mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte program okuryazarı olan bir öğretmenin; öğrenme ortamını öğrenmeye daha uygun hale getirebilme, mesleki açıdan yetersiz oldukları durumları fark edebilme ve mesleki eskimişliklerini fark edip giderebilme eylemlerinde bulunabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca program okuryazarı olmanın program geliştirme çalışmalarına süreklilik kazandırma konusunda da katkı sağlayacağı öğretmen ifadeleri arasında yer almaktadır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak öğretim programı okuryazarı olmanın önemini doğru idrak ettiklerini ve program okuryazarlığını önemsediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programı okuryazarlığının gelişimindeki en büyük engelin bilgi yetersizliği olduğunu ifade etmiş ve uzmanlar tarafından bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Araştırmadan elde edilen tüm sonuçlar birlikte ele alındığında, katılımcı özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak öğretim programı okuryazarlıklarının düşük düzeyde olduğu, öğretmenlerin bu duruma yönelik farkındalıklarının geliştiği ve program okuryazarlıklarının gelişimi için eğitim ihtiyaçlarının karşılanması taleplerinin bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için konuya ilişkin hizmet içi eğitimler düzenlemek, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve

MEB arasında işbirliğini sağlayarak program geliştirme alan uzmanlarının iş başında eğitim kapsamında okullara giderek öğretmenlere öğretim programları hakkında tanıtıcı çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin gelişimine yönelik eğitim ihtiyaçlarının henüz oluşmadan önlemlerin alınması elbette daha önemlidir. Bu konuda Öğretmen yetiştirme tüm lisans programlarına ilgili alanın öğretim programlarını tanıtıcı derslerin eklenmesi önerilmektedir. 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans öğretim programlarına bazı ilgili anabilim dallarının öğretim programlarını tanıtıcı dersler (örneğin; Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Türkçe Öğretim Programları, Okul Öncesi Eğitim Programları vb.) eklenmiş olmasına rağmen özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programı için bu durum söz konusu değildir. Bu noktada özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programlarına, özel eğitim programları hakkında bilgilendirici bir ders olarak "Özel Eğitim Öğretim Programları" adlı bir dersin zorunlu dersler kapsamında ilave edilmesi önerilmektedir. Ayrıca teorik olarak yürütülecek olan bu dersin Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri ile birlikte bütünleştirilerek uygulamaya geçirilmesi mümkün olacağından, programa ilave edilmesi önerilen ilgili dersin lisans öğretim programlarının son sınıflarına, VII. ve VIII. yarıyıla alınması da önerilmekte ve bu derslerin içeriğinin öğretmen özerkliği kavramı ile zenginleştirilmesi tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Data Yayıncılık.

Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 19 (73), 315-332.*

Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research, 7 (4), 973-979.* DOI: 10.13189/ujer.2019.070408.

Aslan, S., & Gürlen, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1), 171-186.*

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies, 12 (18), 121-138.*

Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2), 237-251.*

Bümen, T. N., Çakar, E., & Yıldız, D. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14 (1), 203-228.*

Büyükzötürk, *Ş*., Çakmak, K., E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (1), 296-309*. DOI: https://doi.org/10.7822/omuefd.535482.

Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20 (2), 123-138.*

Fırat Durdukoca, Ş., & Kılıç, S. (2019). *Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. İKSAD 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 581-588.

Fırat-Durdukoca, Ş. (2019). Identifying the attitudes and views of social sciences teachers toward values education in Turkey. *World Journal of Education, 9 (1), 103-117.*

Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 223-236.*

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12 (65). 827-840.*

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2014). *BEP hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi*. İçinde Diken, H. İ. (Edt.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Yayınları.

Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017). *Öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlam*. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.

Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6 (3), 341-371.* DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m.

MEB, (2015). Özel eğitim sınıfları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/27112647_mebozelegitimsinifi.pdf adresinden 07.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf. adresinden 11. 11. 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB, (2018a). Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin I. Kademe Öğretim programları (1-4. Sınıflar). http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden 03.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB, (2018b). Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin II. Kademe Öğretim programları (5-8 Sınıflar).

http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden 03.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB, (2018c). Orta-Ağır Zihinsel Engelli ve Otizm Spekturum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin III. Kademe Öğretim programları (9-12.Sınıflar). http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123 adresinden 03.11.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB, (2018d). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı. İzmir: Çağlayan Matbaası.

Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education, 24 (4), 87-94.*

Ornstein, C. A., & Hunkins, P. F. (2016). *Curriculum: foundations, principles and issues.* USA: Pearson Education, Inc.

ÖRGM, (2020). https://orgm.meb.gov.tr/www/genel-mudurlugumuzce-hazirlanan-ozel-egitim-ogretim-programlarinin-tanitimi-yapildi/icerik/1054 adresinden 11.09.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2): 281-326.*

Steiner, D. (2017). *Curriculum research: what we know and where we need to go*. https://standardswork.org/wp-content/uploads/2017/03/swcurriculum-research-report-fnl.pdf adresinden 14.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Süral, S., & Dedebali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research, 7 (2), 303-317.*

Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2 (2), 23-37.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). S*osyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Science Studies Journal, 5 (44), 5177-5191.* DOI: http://dx.doi.org /10.26449/sssj.1767

Ek 1.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. MEB tarafından geliştirilen özel eğitim öğretim programlarını "rehber" olarak yeterli görüyor musunuz? Niçin?

2. Uyguladığınız özel eğitim öğretim programının/programlarının haricinde rehber olarak ele aldığınız herhangi bir program var mı? Varsa hangi program/-lar olduğunu açıklar mısınız?

3. Yeni özel eğitim öğretim programını incelediniz mi? İncelediyseniz;

   a. Programın **kazanım** öğesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
   b. Programın **içerik** öğesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
   c. Programın **öğretme-öğrenme** süreci öğesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
   d. Programın **ölçme-değerlendirme** öğesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. Uyguladığınız öğretim programının/programlarının öğeleri ile ilgili ek bilgiye ya da desteğe ihtiyaç duyduğunuz anlar oluyor mu?

5. **(4. Sorunun cevabının EVET olması durumunda)** Belirlediğiniz noktalardaki bu ihtiyaçlarınızı nasıl karşılıyorsunuz?

6. “Öğretim programı okuryazarlığı” kavramı sizce ne anlam ifade ediyor?

7. Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmalarının önemi nedir?”

8. Öğretim programı okuryazarı olmayı sağlayacak faktörler nelerdir?

9. Öğretim programı okuryazarlığının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar sizce nelerdir?

10. Belirttiğiniz bu sorunların çözümü için neler yapılıyor ya da yapılabilinir?

BÖLÜM 3

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİNDE MOBİL DESTEKLİ ÖĞRETİM DURUMLARI MODELİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ[1]

Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR[2]
Nesrin KORKMAZ[3]

[1] Bu bölüm Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR'in danışmanlığında Nesrin KORKMAZ tarafından hazırlanan "Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Mobil Destekli Öğretim Durumları Modelinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden Türetilmiştir.

[2] Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, Elazığ, Türkiye, oguzhan@firat.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-5310-6605

[3] Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, BÖTE Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Elazığ, Türkiye, nsrnkrkmz26@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-8695-0351

1. GİRİŞ

Yaşanan teknolojik gelişmeler yaşama ve çalışma biçimini hızla değiştirmektedir. Her alana etki eden bu gelişmeler eğitim sürecinin geliştirilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Yaşanılan çağa ayak uydurmak ve gelişimi takip edebilmek adına ihtiyaç duyulan 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Bu becerilerden bazıları dijital okuryazarlık, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, grup çalışması ve yüksek nitelikli projeler oluşturma becerileridir (Firmin, Genesi 2013 s.1605).

21. yüzyıl becerileri hedefine ulaşmak için, öğretmenlerin teknolojiyi öğrencinin temel yapı taşlarına odaklamaları gerekmektedir. Okullarda teknoloji entegrasyonunun kolay olmadığı ancak bunun gerekli olduğunu savunulmaktadır. Bunun yanında mevcut teknolojilerin doğru kullanımı, bugünün sınıflarında eğitimi geliştirip dönüştürmektedir (Driscoll, 2002, s.57). Sınıf ortamını canlandırmak, öğrenmeyi teşvik etmek, öğrenciler için anında geribildirim sağlamak, öğrencilerin akranları ile küçük gruplarda çalışmasına izin vermek eğitim teknolojisinin faydaları arasında kabul edilmektedir (Furr ve ark, 2005, s.281).

Teknolojik imkanlar dahilinde mikrofon, kamera, etkileşimli tahta gibi multimedya araçların sınıf ortamında bulunması akıllı sınıf kavramını doğurmuştur. Teknolojik imkanların sınıf ortamına dahil edilmesi geleneksel sınıf ile akıllı sınıfları birbirinden ayıran en temel özellik olduğu belirtilmektedir (Dinçer, 2007, s.4). Ayrıca akıllı sınıfların

kendisini ve kaynaklarını yeniden yapılandırabilen yapay bir oda olduğu da savunulmaktadır (O'Driscroll, 2009).

Bu çalışmada akıllı sınıflara mobil cihaz entegre edilerek web 2.0 araçları üzerinden Gagne'nin öğretim durumları aşamalarıyla öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Yapılan uygulamanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

1.1. Mobil Öğrenme

2000'li yıllarda gelişen kablosuz(wireless) sektörü mobil cihazların kullanımını arttırmaktadır. Yaygınlaşan mobil cihazların pek çok alanda kullanılması eğitim alanına da girmesine sebep olmaktadır (Corlett ve Sharples,2004, s.60). Eğitimde mobil cihaz kullanımı mobil öğrenme kavramını doğurmaktadır. Mobil öğrenmenin kablosuz bir şekilde zaman ve mekân sınırlaması olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi olarak da tanımlanmaktadır (Georgiev, Georgieva ve Smrikarov, 2004, s.2). Mobil cihaz kullanımının yaygın olması ve kolay ulaşılabilir konumunda olması akıllı sınıf ortamları ile mobil cihazların entegrasyonunu gerektirmektedir.

Öğrencilerin sadece öğretmenle değil, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek adına diğer öğrencilerle de etkileşimde bulunmaları savunulmaktadır (Kutlu Demir,2018). Web 2.0 araçlarının kullanımı internetin yaygınlaşması, sosyal beceri ve yaratıcı düşünmeye verilen önemle birlikte gitgide artış göstermektedir (Crook vd., 2008, s.4). Diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma imkanlarını artıracak Web 2.0 araçları; sınıf ortamında bilgiyi oluşturma, sosyalleşme, işbirliği ve

bilgiyi paylaşma imkanı sunmaktadır (Knobel ve Wilber, 2009, s.20). Mobil cihazlarda web 2.0 araçları rahatlıkla kullanılabilmektedir.

1.2. Öğretim Durumları Modeli

Öğrenmenin insan zihninde yer alan içsel bir süreç olduğunu belirten Gagne bilgiyi anlamlı hale getirmeyi amaç edinmiştir. Bu durumda öğrenme sürecini anlamlandırmak için etkili bir öğrenme düzeni gerekmektedir. Robert Gagne (1985) bilgiyi işleme modeline dayandırdığı öğretim etkinlikleri modelini geliştirmiştir. Gagne öğremenin ürün ve sürecin bir arada olmasıyla gerçekleşeceğini savunmaktadır. Beyinde gerçekleşen öğrenme, gözlenebilir davranış-lardan oluşmaktadır. Dışsal olaylar ile içsel süreçleri bütünleştiren öğretim durumları modeli dokuz adımda tamamlanmaktadır.

Öğretim sürecini bir bütün olarak gören Gagne öğrencilerin kazanmaları gereken becerileri parçalara ayırmış ve bu parçaların her birininin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bir parça öğrenilmeden diğer parçaya geçilmemesi ve her parçanın kazanılması istenen beceriyle ilişkili olması gerektiğini söylemiştir (Gunter, Kenny ve Vick, 2006, s.96). Öğrenci ile daha kaliteli etkileşim, dersi ilgi çekici hale getirmek ve öğretimi adım adım uygulayabilmek adına Gagne'nin öğretim durumları modeli kullanılmaktadır (Özkök, 2010, s.21).

1.3. Problem

Eğitim alanında teknolojiye verilen değerin artmasıyla eğitmenler de sınıf ortamında kullandıkları teknolojik materyalleri çeşitlendir-

mektedir (Sünkür, Şanlı ve Arabacı, 2011, s.51). Milli eğitim modellerindeki geleneksel yapıdaki sınıflar, teknolojinin devamlı ilerlemesinin yanında değişmektedir. Çoklu teknoloji ve medya sistemlerinin sınıf ortamına aktarılmasıyla akıllı sınıf kavramı ortaya çıkmıştır (Chen ve diğerleri,2015, s.2). Akıllı sınıf ortamlarında yaşanılan sorunlar teknik sorunlar, bilgisizlik, beceri yetersizliği ve içerik bakımından eksik olması olarak belirlenmektedir. Akıllı sınıf ortamlarının oluşturulmasında gerekli donanım ve yazılımların sağlanması gerekmektedir (Gök, 2014, s.5). Ülkemizde akıllı sınıf teknolojilerinin kullanılmasında karşılaşılan en önemli problem öğretmenlerin geleneksel sınıf ortamından sonra akıllı sınıflara adaptasyonun sağlanmaması ve bundan dolayı önyargı oluşmasıdır (Sevindik, 2006, s.61).

1.4. Araştırmanın Önemi

Bireyler aldıkları eğitim sonucunda elde ettikleri bilgilerden daha etkili ve işlevsel bir şekilde faydalanabilmeleri, bu bilgileri sistematik ve yaptıklarının farkında olarak uygulayabilmeleri konusunda teknoloji önemli bir yer tutmaktadır (Alkan, 2011). Bunun sonucunda akıllı sınıf ortamlarında kullanılan belli bir amaca hizmet eden pek çok teknolojik cihaz geliştirilmiştir. Geliştirilen her cihaz için ayrı maliyet oluştuğu gibi cihaz kullanımında da farklılıklar oluşmaktadır. Son yıllarda mobil cihazlar yaşamın bir parçası haline gelmektedir. Mobil cihaz kullanımının yaygın olması ve kolay ulaşılabilir konumunda olması akıllı sınıf ortamları ile mobil cihazların entegrasyonunu gerektirmektedir. Dolayısıyla multimedya cihazların

kalabalığı, teknik aksaklıkların önlenmesi ve işleyişin kolaylaşması sağlanmaktadır.

Teknolojik gelişmeler sebebiyle geleneksel öğrenme yaklaşımlarına ek olarak yeni öğrenme yaklaşımları doğmaktadır. Gelişen teknoloji ile donatılan yeni öğrenme ortamları desteklenmeli ve eğitimin kalitesini artırcı nitelikteki çağdaş öğrenme yaklaşımlarına yer verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Lan ve Sie, 2010, s.724). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Gagne'nin öğretim durumları modelini uygulamalarında bilgisayar destekli öğretimle yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle özellikle bu modelin bilgisayar desteği olmadan akıllı sınıf ortamında mobil cihazlar ile uygulanabiliriliğinin gösterilmesi adına büyük önem arz etmektedir.

1.5. Amaç ve Alt Amaçlar

Gagne koşullanmanın, bireylerin kalıtımsal özelliğine, ilgi alanlarına ve öğrenme sürecindeki durumlarına göre değişeceğini savunmuştur. Bu durumda öğretimin bireye bakılarak tasarlanması mecburi bir hal almaktadır (Gagne, Briggs ve Wager, 1992, s.20). Ancak bu durum geleneksel öğrenme ortamlarında başka problemleri de beraberinde getirmekte ve öğretim etkinlikleri modelinin uygulanması önünde bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Bu problemin çözümünde teknolojiden faydalanılabileceği düşünülmektedir. Öğretim etkinlikleri modelinin aşamalarının gerçekleştirilebileceği mobil destekli akıllı sınıf ortamı her öğrenciye bireysel ve kendi hızında öğrenme bakımından bağımsızlık sağlaması beklenmektedir.

Çalışmada araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin mobil öğrenmeye karşı tutumları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.6. Sayıltılar

Deney ve kontrol grupları arasındaki tek fark mobil destekli öğretim durumları modelinin ders uygulaması ve yer alan etkinliklerdir. Deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir etkileşim bulunmamaktadır. Uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının her iki gruba karşı tutumu eşit düzeydedir. Kontrol edilemeyen değişkenlerin tamamı deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkileyeceği varsayılmaktadır. Katılımcılar, ölçme araçlarını objektif bir biçimde yanıtlamışlardır. Öğrenenlerin kendilerine ait mobil cihazlara ve internet bağlantısına

sahip olma durumları deney ve kontrol grubu seçilirken eşitleme ve yansızlık açısından yeterlidir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları şöyledir:

- Araştırma pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerden oluşturulan iki gup ile sınırlıdır.
- Araştırma eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi ile sınırlıdır.
- Eğitimde kullanılan ölçme araçları, ölçmede hata ve hata kaynakları üniteleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma veri toplama araçlarındaki sorularla sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan mobil cihazlar öğrencilerin kendi akıllı telefonlarıyla sınırlıdır.
- Çalışma süresince kullanılan akıllı sınıf teknolojileri üniversitenin akıllı sınıf imkanlarıyla sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Eğitim ortamlarında önceden oluşturulan sınıflardan herhangi birinin deney ve bir diğerinin kontrol grubu olmasına rastgele karar verilmesine yarı deneysel desen denilmektedir (Karasar, 2014, s.97). Bu araştırmada, mobil destekli öğretim durumları modelinin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemek için yarı deneysel desene başvurulmuş-tur.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu öğrenim gören 113 pedagojik formasyon öğrencisi oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler gruplara yansız olarak atanmış ve bu atamalarda öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından gruplara eşit bir şekilde dağılması özen gösterilmiştir. Buna göre deney grubu 58 ve kontrol grubu 55 öğrenciden oluşmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Yaşar (2014) aracılığıyla geliştirilen ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeği, Çetin (2006) aracılığıyla geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği, Çelik (2013) aracılığıyla geliştirilen mobil öğrenmeye karşı tutum ölçeği ve araştırmacı tarafından başarı testi kullanılmıştır.

Yaşar (2014, s.272) tarafından geliştirilen ölçek üzerinde faktör analizi yapılmış olup 3 faktör ve 21 maddeden oluştuğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin yapı geçerliliğine uygun ve iç tutarlılık katsayısı değeri .94 olduğu belirtilmiştir.

Çetin'in (2006, s.28) geliştirdiği ölçekte faktör analizinde maddelerin faktör yükleri 0.48-0.80 arasında değer aldığı, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.95 ve iç tutarlık katsayının α=0.95 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğine uygun ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Çelik (2013, s.177-181) tarafından geliştirilen ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda 21 maddenin 4 faktörden oluştuğu ve ölçeğin toplam varyansın % 51,116'sını açıkladığı belirtilmiştir. Bu durum yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Alt grup ve üst grup ortalamalarının arasındaki farkla ilgili madde analizi yapıldığında ölçeğin pozitif ve negatif yönde tutumları olan bireyleri ayırt edebileceği sonucuna varılmıştır. Bulunan iç tutarlılık katsayısı 0,881 ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde nicel veriler için aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel veriler kullanılmıstır. Dört araştırma sorusuna cevap aramak için öntest ve son test, deney-kontrol bağlamında analizler yapılmış. Bu araştırma 2*2 karışık faktöriyel desen olup karma desen ANOVA testi kullanılmıştır. Hem grup içi hem gruplar arası analizler olduğu için karma desen varyans analizi kullanımı önerilmektedir (Huck, 2012, s.194). Bu test sonucunda elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık görüldüğü durumlarda, bu farkı ortaya koymak için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıstır. Varyans homojenligi şartının sağlanıp sağlanmadığını test etmek için Levene F testine bakılmış ve tüm testler için hata varyanslarının eşteş olduğu belirlenmiştir

3. BULGULAR

Araştırma bulgularında farklı zamandaki ölçümlerin normallik dağılımları incelenmiştir. Bu verileri normal dağılım gösterip

göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin +2 ile -2 arasında olmasının yeterli olduğu belirtildiğinden (George ve Mallery, 2016; Tabachnick & Fidell, 2007), mevcut sorudaki çalışmadaki verilerin normal dağılım şartını sağladığı söylenmektedir. Bu değerlere ilişkin değerler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Verilerine Ilişkin Betimsel Istatistikler

	M Ö K T		Ö MY T		ÖD D Y T		BT	
	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest	Öntest	Sontest
N	113	113	113	113	113	113	113	113
Ortalama	48.346	50.356	62.594	66.465	43.997	43.322	11.3	13.7
Standart sapma	7.169	14.409	14.968	14.931	5.827	8.316	3.1	3.6
Çarpıklık	-0.525	0.630	0.210	0.723	-0.589	-0.695	0.2	-0.3
Basıklık	0.612	0.502	-0.697	0.226	1.147	0.377	-0.5	-0.5

Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum (M Ö K T), Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (Ö MY T), Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum (ÖD D Y T), Başarı Testi

3.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular

Başarı testi puanları bakımından deney grubu ve kontrol grubu öntestleri arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Diğer taraftan grupların son test puanları göz önüne alındığında deney grubunda belirgin bir değişiklik gözlenmezken kontrol grubunda ise göreli bir artış meydana gelmiştir.

Başarı testi puanlarındaki söz konusu değişimlerin anlamlılığını analiz etmek amacıyla grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizlere geçilmeden önce deney ve kontrol grubu başarı testi ön test ortalama puanları için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2 de sunulmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubu başarı testi öntest puanları arasında analmlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Basari Testi Ön Test Ortalama Puanları İçin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları (levene testi=0.36)

Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p
Deney	58	11.655	3.274	0.430	0.953	111.000	0.343
Kontrol	55	11.091	3.008	0.406			

Araştırmanın birinci hipotezi olan "Deney grubunun başarı testinde aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir." hipotezinin test edilmesi ile elde edilen 2*2 varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçüm Zamanı ve Öğretim Modeline Göre Başarı Testi İçin 2*2 Desenli Varyans Analizi Sonuçları (levene testi: ön test=0.36- sontest=0.051)

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η²
Grup içi						
Başarı Testi	328.831	1	328.831	35.358	.001	0.219
Başarı Testi ✻Ölçüm zamanı	**138.902**	**1**	**138.902**	**14.936**	**.001**	**0.093**
Hata	1032.293	111	9.300			
Gruplar arası						
Ölçüm zamanı	56.939	1	56.939	4.732	0.032	0.041
Hata	1335.565	111	12.365			

alpha = ,05

Tablo 3'de görüldüğü üzere gruplar arası analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında ölçüm zamanına göre ön-test son-test başarı testi puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. (F = 4.732, p =. 0.032, η2=, 0.041). Diğer yandan grup içi karşılaştırmalarda hem ölçüm zamanı bağlamında (F = 35.358, p=. 0.001). hem de son testler bağlanmında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F = 14.936, p < . 0.001).

Tablo 4. Deney Grubu Basarı Testi Ön Test-Son Test Ortalama Puanları Için Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları (levene testi=0.051)

	Ortalama	**Ss**	**Sh**	**t**	**Sd**	**p**	**Cohen's d**
Önbasarı	11.655	3.274	0.430	-1.505	57	0.138	-0.198
Sonbasarı	12.500	3.700	0.486				

Tablo 4'de görüldüğü üzere deney grubu basari testi öntest-sontest ortalama puanlari için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçlarina göre öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 3'e bakıldığında grup içi karşılaştırmalarda ölçüm zamanı bağlamında anlamlı görülen farkın kaynağını tespit etmek için yapılan post hoc testinde kontrol grubunun anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Ölçüm zamanına bağlı olarak kontrol grubuna ait ön test-son test ortalama puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur. Testteki anlamlılık düzeyi Bonferroni Uyarlaması yapılarak .001 olarak belirlenmistir.

Tablo 5: Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test-Son Test Ortalama Puanları İçin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen's d
Ön Test	45	11.778	3.176	0.473	-2.848	44	0.007	-0.424
Son Test	45	13.556	3.653	0.545				

Tabloda görüldügü gibi kontrol grubu başarı testi öntest-sontest ortalama puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t(44)=-2.848, p<.001). Diğer yandan gruplar arasında son testte ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek için pos hoc testi yapılımı ve sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Son Test Ortalama Puanları Için Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları (levene testi=0.051)

Grup	**N**	**Ortalama**	**Ss**	Ortalama farkı	Sh	t	p bonf
DENEY	58	12.500	3.700	-1.004	0.462	-2.175	0.032
KONTROL	55	15.073	3.005				

Tabloda görüldüğü üzere son test sonuçlarına göre kontrol grubu lehine bir değişimini olduğu görülmektedir. Sonuç olarak araştırmanın birinci hipotezine için yapılan istatistiksel analiz sonuçları göz önüne alındığında deney grubunda başarı testi açısından anlamlı bir artış görülmemektedir. Diğer bir deyişle elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmamıştır.

3.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum puanları bakımından son testler bağlamında deney grubu ve kontrol grubu ön testleri arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Diğer taraftan grupların son test puanları göz önüne alındığında deney grubunda son testinde küçükte olsa bir düşüş olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişim meydana gelmemiştir.

Bu bağlamda deney ve kontrol grubu arasında Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum puanları arasında anlamlılığını analiz etmek amacıyla grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizlere geçilmeden önce deney ve kontrol grubu ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ön test ortalama puanları için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar tablo Tablo 7'de sunulmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubu ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Öntest Ortalama Puanları Için Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen's d
Deney	58	45.30	5.423	0.712	2.491	111.0	**0.014**	0.469
Kontrol	55	42.63	5.971	0.805				

Araştırmanın ikinci hipotezi olan "Deney grubunun Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum ölçeğinden aldıkları son test puanlarını karşılaştırmak üzere kovarsyans analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öntest puanları kovarite olarak alınmış deney ve kontrol grubu sontest puanları karşılaştırılmıştır. Analizden elde edilen varyans bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ölçüm Zamanı, Öğretim Modeline Göre Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum İçin Kovaryans Analizi Sonuçları (levene testi= öntest, 0.34- sontest, 0.58)

Varyans Kaynağı	Kt	Sd	Ko	F	p	η^2
Model	5.395	1.000	5.395	0.079	0.779	6.961
Ölçüm zamanı	230.705	1.000	230.705	3.378	0.069	0.030
Hata	7.513.399	110	68.304			

Tablo 8'de görüldüğü üzere gruplar arası analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında ölçüm zamanına göre son test Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan istatistiksel analiz sonuçları göz önüne alındığında elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın ikinci hipotezi doğrulanmamıştır.

3.3. Mobil Öğrenmeye Karşı Tutuma İlişkin Bulgular

Mobil öğrenmeye karşı kutum puanları bakımından son testler bağlamında deney grubu ve kontrol grubu ön testleri arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Diğer taraftan grupların son test puanları göz önüne alındığında deney grubunda son testinde bir yükselmenin

olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise herhangi bir değişim meydana gelmemiştir.

Analizlere geçilmeden önce deney ve kontrol grubu mobil öğrenmeye karşı tutum öntest ortalama puanlari için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9' da sunulmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubu mobil öğrenmeye karşı tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum Ön Test Ortalama Puanları Için Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen's d
Deney	58	48.87	6.699	0.880	0.793	111.0	0.429	0.149
Kontrol	55	47.80	7.657	1.032				

Bu bağlamda deney ve kontrol grubu arasında Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum puanları arasında anlamlılığını analiz etmek amacıyla grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan "Deney grubunun Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum ölçeğinden aldıkları son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir." hipotezinin test edilmesi ile elde edilen 2*2 varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Ölçüm Zamanı ve Öğretim Modeline Göre Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum İçin 2*2 Desenli Varyans Analizi Sonuçları (levene testi= öntest, 0.66-sontest, 0.50)

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η²
Grup içi						
Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum	265.998	1	265.998	2.423	0.122	0.021
Mobil Öğrenmeye Karşı Tutum * Ölçüm zamanı	156.909	1	156.909	1.429	0.235	0.012
Hata	11.967.565	109	109.794			
Gruplar arası						
Ölçüm zamanı	500.736	1	500.736	3.416	0.067	0.030
Hata	15.979.242	109	146.599			

alpha = ,05

Tablo 10'da görüldüğü üzere gruplar arası analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında ölçüm zamanına göre ön test son test Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine yapılan analizde grup içi karşılaştırmalarda ölçüm zamanı bağlamında da herhangi bir fark bulunamamıştır. Sonuç olarak araştırmanın üçüncü hipotezi için yapılan istatistiksel analiz sonuçları göz önüne alındığında elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın üçüncü hipotezi doğrulanmamıştır.

3.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları bakımından deney grubu ve kontrol grubu ön testleri arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Diğer taraftan grupların son test puanları göz önüne alındığında deney grubunda belirgin bir yükselme söz konusu iken

kontrol grubunda ise herhangi bir artış meydana gelmemiştir. Grup içi puanlar incelendiğinde deney grubunda son testte bariz bir yükselme görülürken kontrol grubunda ise küçük de olsa bir düşüş görülmektedir.

Analizlere geçilmeden önce deney ve kontrol grubu öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ön test ortalamaları için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11' de sunulmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubu öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ön Test Ortalama Puanları İçin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen's d
Deney	58	61.82	14.46	1.899	-0.563	111.0	0.575	-0.106
Kontrol	55	63.41	15.57	2.100				

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarındaki söz konusu değişimlerin anlamlılığını analiz etmek amacıyla grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın son hipotezi olan "Deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdan aldıkları son-test puanları, ön-test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir." hipotezinin test edilmesi ile elde edilen 2*2 varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Ölçüm Zamanı ve Öğretim Modeline Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İçin 2*2 Desenli Varyans Analizi Sonuçları (levene testi= öntest, 0.47- sontest, 0.14)

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p<	η^2
Grup içi						
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	**613.366**	**1**	**613.366**	**9.203**	**0.003**	**0.066**
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum*Ölçüm zamanı	**1.223.420**	**1**	**1.223.420**	**18.356**	**< .001**	**0.132**
Hata	7.264.730	109	66.649			
Gruplar arası						
Ölçüm zamanı	830.463	1	830.463	2.266	0.135	0.020
Hata	39.938.870	109	366.412			

alpha = ,05

Tablo 12'de görüldüğü üzere gruplar arası analiz sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu arasında ölçüm zamanına göre ön test son test öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu ve kotrol grubu son testleri ortalamalarında arasında deney grubu lehine artış göze çarpmasına ragmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Diğer yandan grup içi karşılaştırmalarda hem ölçüm zamanı bağlamında F = 18.356, p <. 0.001, η2=, 0.132) hem temel etki F = 9.203, p <. 0.003, η2=, 0.066) bağlamında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını tespit etmek için yapılan post hoc testinde deney grubunun anlamlı bir şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Ölçüm zamanına bağlı olarak deney grubuna ait ön test-son test ortalama puanlarına iliskin bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Deney Grubu Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ön Test-Son Test Ortalama Puanları İçin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen's d
Ön test	58	61.820	14.465	1.899	-5.340	57	< .001	-0.701
Son test	58	70.892	15.807	2.076				

Tabloda görüldügü gibi öğretmenlik mesleğine yönelik tutum öntest-sontest ortalama puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t(58)=-5.340, p<.001). Sonuç olarak araştırmanın son hipotezi için yapılan istatistiksel analiz sonuçları göz önüne alındığında deney grubunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından anlamlı bir artış görülmektedir. Diğer bir deyişle elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın son hipotezi doğrulanmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Pedagojik formasyon öğrencilerinin Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeli aşamaları dikkate alınarak akıllı sınıf ortamlarında mobil teknoloji entegrasyonuyla kullanılan araçlarla ölçme ve değerlendirme dersinin yürütülmesinin ardından akademik başarılarına, ölçme ve değerlendirme dersine olan tutumlarına, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve mobil öğrenmeye karşı tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Mobil destekli öğretim durumları modeli ve yüz yüze eğitim uygulama sürecinde mobil öğrenme ortamındaki grupların; ölçme ve değerlendirme dersi açısından ortalama başarı puanı, yüz yüze ortamdaki gruplarının ortalama başarı puanından daha yüksek

değildir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Mobil destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ile ilgili çalışmadan elde edilen sonuçlar (Ketamo, 2003, s.369; Dolittle ve Mariano, 2008, s.526) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretim durumları modelinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etki etmediği görülmüştür.

Mobil destekli öğretim durumları modeli ve yüz yüze eğitim uygulama sürecinde mobil öğrenme ortamındaki grupların; ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumları açısından yüz yüze ortamdaki gruplarının ortalama başarı puanından daha yüksek değildir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Mobil destekli öğretim durumları modeli ve yüz yüze eğitim uygulama sürecinde mobil öğrenme ortamındaki grupların; mobil öğrenmeye yönelik tutumları açısından yüz yüze ortamdaki gruplarının ortalama başarı puanından daha yüksek değildir. Bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları ile ilgili çalışmadan elde edilen sonuçlar Kantaroğlu (2017, s.68), Yeşil (2015, s.66), Saraç (2014, s.139), Demir (2014, s.69) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretim durumları modelinin öğrencilerin mobil öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde etki etmediği görülmüştür. Mobil öğrenme adına yöntemler ve uygulamalar bakımından ortak bir anlayışın henüz gelişmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ön test-son test ortalama puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sonuç olarak istatistiksel analiz sonuçları göz önüne alındığında deney grubunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum açısından anlamlı bir artış görülmektedir. Öğretmenlerin etkileşimli dersler hazırlamadaki yükünü hafifletmek için çeşitli teknolojik unsurları birleştiren bir ders veritabanı ve öğretim materyalleri oluşturmak yararlı olabilir (Ikan ve Dagan,2011, s.267). Araştırmada bu sonuç, öğretim durumları modeli gibi farklı modellerin öğretmen yetiştirme sistemine alternatif açılımlar sağlama potansiyeli olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Bu araştırmaya benzer şekilde mobil destekli öğretim durumları modeline yönelik tutumların dâhil edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın özgün bir çalışma olduğu, orjinallik taşıdığı için çalışma sonucunda özgün sonuçların elde edildiğinden söz edilebilir.

1. Mobil destekli öğretim durumları modelinin planlanmasında öğrenci seviyesine uygun, ilgi uyandıran ve öğrencinin bilgiyi düzenlemesini sağlayacak kalitede olmasına özen gösterilmelidir.
2. Bundan sonraki araştırmalarda mobil destekli öğretim durumları modeli sınıfta uygulanan değişik etkinlikler ile entegre edilerek öğrenme üzerindeki etkisi incelenebilir. Farklı bir derste ve konuda başarı testi oluşturularak farklı araştırmalar yapılabilir.

3. Mobil öğrenmenin kullanılması benimsendiği ölçüde djital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık kavramlarına da dikkat çekilebilir. Mobil destekli öğretim durumları modelinin bilginin kalıcılığı, derse katılım gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyerek farklı boyutu gerçekleştirilebilir.
4. Öğretim elemanları olası teknik sorunlara çözüm getirebilmeleri için eğitim verilebilir. Öğrenci ve öğretmenler arasında oluşan dijital bölünmeyi engellemek için öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerle değişim ve pedagojik gelişim göstermeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi* (8.bs.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Chen C.L.D., Chang Y.H., Chien Y.T., et al., (2015). "Incorporating a smart classroom 2.0 Speech-Driven PowerPoint System (SDPPT) into university teaching," *Smart Learning Environments*, vol. 2-1, s. 1-11

Corlett, D., & Sharples, M. (2005). Tablet technology for informal collaboration in higher education. *Mobile learning anytime everywhere: A book of papers from mLearn 2004*, 59-61.

Crook, C., Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., Lewin, C., et al. (2008). Web 2.0 technologies for learning: the current landscap - opportunities, challenges and tensions. *A Report Becta, 1-46.*

Çelik, A. (2013). M-Öğrenme Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2, 172-185.

Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.

Demir, K.(2014). *Grafik Ve Animasyon Dersindeki Mobil Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir, 52-58

Dinçer, S. (2007). *Uzaktan Eğitim İçin Kullanılabilecek Bir Teknolojik Akıllı Sınıf Geliştirme Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, s.4

Doolittle, P.E. & Mariano, G.J. (2008). Working Memory Capacity and Mobile Multimedia Learning Environments: Individual Differences in Learning While Mobile. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 17*(4), 511-530

Driscoll, M. P. (2002). How people learn and what technology might have to do with it. *ERIC Clearinghouse on Informationand Technology*. Syracuse University, 58-61

Firmin, M.W., Genesi, D.J. (2013) History and Implementation of Classroom Technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 93, 1603 – 1617. http://www.becta.org.uk/research/reports/docs/handhelds.pdf.

Furr, P., Ragsdale, R., & Horton, S. (2005). Technology's non-neutrality: Past lessons can help guide Today's classrooms. *Education &Information Technologies*, 10, 277-287.

Gagne, R. M., Briggs, L. J., and Wager, W.W. (1992). *Principles of Instructional Design (4th Ed.).*NewYork: Holt, Rinehart and Winston.

George, D. and Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge. 83-129

Georgiev, T., E. Georgieva, A., & Smrikarov, A. (2004). M-Learning - a New Stage of ELearning. *Proceedings of the ComSysTech'2004*, Rousse, Bulgaria. IV.28.1-5

Gök, A. (2014). *Current situation, usage, management and integration of the smart classroom technologies within the scope of fatih project: A multiple case study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Gunter, G. A., Kenny, R. F. ve Vick, E. H. (2006). A Case for a Formal Design Paradigm for Serious Games. *The Journal of the International Digital Media and Arts Association*, 3 (1), 93-105.

Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research* (5th ed.) 193-195

Ikan, E.M., Dagan, O., Tikochinski, T.B., Zorman, R. (2011). Using the Interactive White Board in Teaching and Learning – An Evaluation of the SMART CLASSROOM Pilot Project. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning* • Volume 7 • s. 249 – 273. https://doi.org/10.28945/1523

Kantaroğlu, T. (2017). *İşletme Fakültesi Ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.42-57.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel YayınDağıtım.

Ketamo, H. (2003). xTask-an adaptable learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 360–370.

Knobel, M., & Wilber, D. (2009). Let's talk 2.0. *In Educational Leadership.20-24*

Kutlu Demir, Ö. (2018). *21.Yüzyılda Öğrenme: Web 2.0 Araçlarının Yetişkin Türk Dil Sınıflarına Entegrasyonu*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Lan, Y. F., ve Sie, Y. S. (2010). Using RSS to support mobile learning based on media richness theory. *Computers ve Education*, 723-732.

O'Driscoll, C. (2009). Smart Classroom Technology. *In Advances in Technology, Education and Development*. InTech.27-46.

Özkök, E. (2010). *Gagne'nin öğretim modeliyle hazırlanan öğretim yazılımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi kareköklü sayılar konusundaki akademik başarısına ve öğrenci tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 21-34.

Saraç, A. (2014). *Yeni Bir Eğitim Platformu Olarak Mobil Öğrenme Ortamları İçin Uygulama Geliştirmenin Önemi Ve Öğretim Teknoloğu Adaylarının Algıları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul, 58-127

Sevindik, T. (2006). *Akıllı sınıfların yüksek öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Sünkür, M., Şanlı, Ö. ve Arabacı, İ.B. (2011). Akıllı Tahta Uygulamaları Konusunda İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Görüşleri (Malatya İli Örneği). *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011)*, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, s.50-55,

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Belmont, CA: Duxbury, 724.

Yaşar, M. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Uluslararası E-Dergi, 4(1), 259-279.

Yeşil, E. (2015). *Mobil Öğrenmenin Böte Öğrencilerinin Eğitimde Bilişim Teknolojileri-I Dersindeki Akademik Başarısına Etkisi: Ege Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 37-51

BÖLÜM 4

OSMANLI DÖNEMİ AMERİKAN MİSYONER OKULLARINDA YERLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME FAALİYETLERİ (1840-1924)

Dr. Öğr. Üyesi, Ayşe AKSU[1]

[1]Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
Eposta: ayse.aksu@medeniyet.edu.tr https://orcid.org/0000-0001-6088-6980

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nin son yüzyılında devlet kurumlarından gündelik hayata kadar hemen bütün alanlarda Batılılaşma cereyanı kendisini ciddi anlamda göstermekteydi. Bunun kaçınılmaz bir son veya bilinçli bir tercih olup olmadığı tartışması konumuzun dışında kalmakla beraber konu "eğitim" sahasına gelince durum değişmektedir. Zira devlet, bürokrasi, hukuk, uluslararası ilişkiler, sosyal etkinlikler, adabı muaşeret gibi geleneksel kurumların işleyişinde Batılı normlara geçilmesi doğal olarak beraberinde ülkenin insan unsurunun Batılı bir profilde yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu yeni insan modelinin inşası da açılan Batılı tarzdaki eğitim kurumlarına havale edilmiştir. Haliyle böyle bir gidişat müslim ve gayrimüslimlerin geleneksel eğitim kurumlarının tedricen devre dışı bırakılmasıyla sonuçlanmıştır.

Bunun bir uzantısı olarak geleneksel eğitim kurumları olan sıbyan mektebi, medrese, lonca teşkilatı, Enderun, tekkelerdeki eğitim ve öğretim metotları terk edilmiştir. Zira önceki devirlerin "ilmî bir metni hoca ve talebenin diz dize oturarak okuması, yorumlaması, şerh etmesi ve yeni bir istidlale (çıkarıma) varması" metodu (usûl-i atik), modern öğretim kurumunda "tek bir öğretmenin bir sınıfta toplanan yaşıt çocuk veya gençlere, ders müfredatındaki bilgileri belli bir ünite ve zaman dilimi içerisinde nakletmesi; onların da bu ortam ve şartlarda öğretmenin aktardıklarını anlamaya-anlamlandırmaya ve zihin kategorilerine yerleştirmeye çalışması" metodu (usûl-i cedit) ile yer değiştirmiştir. Keza zanaat öğretiminde de salt usta-çırak ilişkisi ve loncalarda verilen öğretim "okula" taşınmıştır. Bu gelişmelerden

sonra eskilerin “öğretici” tipi olan alim, hoca, müderris, şeyh, üstat ve usta, yerini “muallim/sınıf öğretmeni” tipolojisine bırakmıştır.

Bu değişimin yalnızca Osmanlı klasik eğitim kurumları için geçerli olmadığını belirtmemiz gerekmektedir. Osmanlı tebeası olan Gregoryen Ermeni, Ortodoks Rum, Süryani ve Yahudilerin de geleneksel eğitim kurumları olan kilise, manastır, mektep, talmud-tora, yeşiva ve sinagoglardaki papaz, rahip, vartabet, keşiş ve haham tipleri de “muallim/sınıf öğretmeni” ile yer değiştirmiştir.

Geleneksel kurumlardaki “öğretici” tipin yetiştirilmesi yine o kurumların bir iç faaliyeti iken Batılı tarzdaki öğretim kurumlarının “muallim/öğretmen” modelini yetiştirme görevini bu defa müstakil olarak açılan “öğretmen okulları” üstlenmiştir. Çünkü artık tek öğrenciyle birebir ilgilenmek değil, sınıfta toplu öğretim söz konusudur ve bu da öğretmenden “disiplin sağlama”, “öğrencilere aynı zaman diliminde konuları hakkıyla öğretme”, “formel ölçme ve değerlendirme” gibi beceri ve yeterlilikleri talep etmektedir. Dolayısıyla yukarıda saydığımız bütün kitlelerin Batılı öğretim sürecine uygun okul katmanları oluştururken bir yandan da öğretmenlik sınıfları veya öğretmen okulları açtıkları görülmektedir.

Osmanlı döneminde her milletin kendi geleneksel eğitim kurumlarının yerini modern okulların alması sürecinde, 16. yüzyıldan başlayarak Osmanlı topraklarına gelen ve 19. yüzyılda doyma noktasına ulaşan Fransız, Alman, İtalyan, İngiliz ve Amerikalı misyonerlerin tüm coğrafyada açtıkları eğitim kurumlarının ciddi anlamda pay sahibi oldukları inkâr edilemez. Şöyle ki, onların herhangi bir seçime tabi

tutmadan bütün çocuk ve gençleri "okul çatısı altına toplayarak" kendi dünya görüşlerini ve Avrupa menşeli bilim, edebiyat, tarih konularını öğretmeleri karşısında yetersiz kalan –hatta yenik düşen- geleneksel kurumlar, bundan böyle onların yolunu takip ederek bu defa kendileri modern mektepler açmak zorunda kalmışlardır. Fakat bu okullardaki temel amaç öğrencileri "yabancıların" zararlı fikirlerinden korumak; kendilerine mahsus dünya görüşlerini ve yaşam tarzlarını benimsetmekti. Bir bakıma reaksiyon ve muhafazakarlık güdüsüyle hareket edilerek çıkılan bu yolda bir de devlet kadrolarında tercihen Batılı eğitimden geçmiş ve Avrupa dili bilen kimselerin istihdam politikasının getirdiği mecburiyet ve cazibe de eklenince geleneksel kurumlar kendiliğinden ortadan kalkmış oldu. Nitekim Osmanlı devletin resmi eğitim politikasını da büyük ölçüde bu reaksiyon belirlemiştir.[2]

Bilindiği gibi Osmanlı Devleti'nde eğitimin Batılılaşması öncelikle askeri alandaki okullarla gerçekleşmiştir. Ancak Sultan II. Mahmud döneminde genel eğitim alanına yayılmış, Sultan Abdülmecid tahta çıktıktan sonra ilan edilen Tanzimat Fermanı ile artarak devam etmiştir. Bu gelişmelerle eş zamanlı olarak modern okullara uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi çalışmalarına da başlanmıştır. Mekâtib-i Umûmiye Nâzırı Kemal Efendi'nin gayretleriyle ilk Darülmuallimin (erkek öğretmen okulu) 1848 yılında İstanbul-Fatih'te açılmıştır. Bunu 1868'de Darülmuallim-i Sıbyan, 1870'de Darülmuallimat (kız

[2] Bu tezi destekleyen bir çalışma için bkz. Betül Başaran, Reinterpreting American Missionary Presence in the Ottoman Empire: American Schools and the Evolution of Ottoman Educational Policies (1820-1908), Bilkent Üniversitesi SBE, YL tezi, 1997.

öğretmen okulu), 1874'te Darülmuallimin-i Kebir, 1891'de Darülmuallimin-i Âliye izlemiştir. Bunlarla ilgili nizamnameler hazırlanmış, numune mektepleri açılarak adayların pratik yapmaları sağlanmıştır.[3]

Cumhuriyet'in ilanından sonra bu kurumlar bazı değişikliklerle devam ettirilmiş, fakat yeni öğretmen okulları da hayata geçirilmiştir. Lozan Barış Antlaşması ile Türkiye yabancı okulların faaliyetlerine ancak Türk kanun ve yönetmeliklerine uymak şartıyla devam edebilecekleri kararını aldırtması[4] ve 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumlarını Maarif Vekaleti'ne bağlaması[5] sonucu Türk okullarının ihtiyacı olan bütün öğretmenlerin devletin açtığı öğretmen okullarında yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır. Eğitimde millilik ilkesinin bir izdüşümü olan bu kararla Osmanlı'dan tevarüs edilen modern eğitim kurumlarının isimleri değiştirilmiş, müfredatları yenilenmiş ve buralara yeni uygulamalar dahil edilmiştir. Örneğin, 1924'ten itibaren Darülmualliminlerin adı Erkek Muallim Mektebi, Darülmuallimatların

---

[3] Mustafa Şanal-Eray Alaca, "Tanzimat'tan Günümüze Öğretmen Yetiştirme", *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 2018, s. 285-295. Osmanlı Devleti'nin açtığı öğretmen okulları hakkında geniş bilgi için bkz. Yahya Akyüz, "Darülmuallimîn'in İlk Nizamnamesi (1851), Önemi ve Ahmet Cevdet Paşa", Millî Eğitim Dergisi, 1990, S. 95, s. 3-20; Yahya Akyüz, "Öğretmen Yetiştirme Tarihimizi Aydınlatan ve Bizi Düşündüren Bir Belge: Darülmuallimin Nizamnamesi", Çağdaş Eğitim, 1990, c. 15, S. 161, s. 4-8; Hamza Altın, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi, Ankara Üniversitesi SBE, Doktora tezi, 2009.

[4] Sezen Kılıç, "Cumhuriyet Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 2005, c. 21, S. 61, s. 272.

[5] Ayten Sezer Arığ, *Atatürk Döneminde Yabancı Okullar (1923-1938)*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2014, s. 31.

adı ise Kız Muallim Mektebi olmuştur.[6] 1927-1928 eğitim-öğretim yılında ise biri Kayseri Zincidere'de, diğeri Denizli'de olmak üzere iki köy öğretmen okulu açılmıştır.[7]

Cumhuriyet'in kuruluş döneminde nüfusun çok büyük bir bölümünün köylerde yaşıyor olması eğitim-öğretimin köylerde yaygınlaştırılması ve öğretmen yetiştirme meselesinin köye dönük olarak yeniden kurgulanmasına yol açmıştır. Başlangıçta Eğitmen Yetiştirme Kursları ve ardından Köy Enstitüleri projeleri gündeme gelmiştir.[8] 1936'da açılan Eskişehir-Mahmudiye Köyü'ndeki ilk eğitmenlik kursu tecrübesinden[9] sonra 3238 sayı ve 11 Haziran 1937 tarihli Köy Eğitmenleri Kanunu'yla adı geçen kurs projesi yasallaşmıştır.[10] 1928'de Ankara'da açılan Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü de önemli bir girişimdir. Bu modeller sonraki yıllarda öğretmen adaylarının yükseköğretime dahil edilmesi projesine dönüşmüştür. Bu doğrultuda 1969'da MEB tarafından liselerle aynı statüye kavuşturularak adaylara üniversiteye giriş yolu açılmıştır. 1972'den sonra öğretmenlik mesleği bir "ihtisas mesleği" kabul edilerek ilkokul

---

[6] Fahrettin Korkmaz-Birsen Bağçeci-N. Nur Meşe-Serkan Ünsal, "Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Problemi (1923-1954 Yıllar Arası)", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2013, S. 1, s. 158.

[7] Hızır Dilek, "1927 Köy Muallim Mektepleri ile Köy Okulları Müfredat Programının Analizi ve Yurttaşlık Bilgisi", *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2016, c. 6, S. 11, s. 99.

[8] Gülşah Eser, "Göl Köy Enstitüsü Tarihine Kısa Bir Bakış", *Düşünen Tohum Konuşan Toprak Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri 1940-1954*, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, 2012, c. 2, s. 95.

[9] İlhan Kulaca, Cumhuriyet Dönemi Mahmudiye'de Eğitim, Adnan Menderes Üniversitesi SBE, YL tezi, 2017, s. 189-193.

[10] Gülşah Eser, "Kastamonu-Göl Eğitmen Kursu'nun 1940 Yılı Faaliyetleri", *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 2012, c. 11, s. 21, s. 95.

öğretmenleri için iki yıllık yüksekokullar açılmıştır. 1994'ten itibaren de dört yıllık eğitim fakülteleri yapılandırılmıştır.[11]

Türkiye'de öğretmen yetiştirme faaliyetleri Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan süreçte kendini yenileyerek ve/veya değişerek devam etse de bu meselenin özünü anlayabilmek adına geçmişin sayfalarını aralamak gerekmektedir. Bilhassa eğitimin millileştirilmesi, yabancı okulların denetim altına alınması ve Türkiye'nin öğretmen yetiştirme projelerini kendine özgü bir şekilde üretmeye başlamasının ardındaki zaruretin görülmesi buna bağlıdır. Bunun için de Osmanlı Devleti döneminde "bizim dışımızdaki" öğretmen yetiştirme projeleri dikkatle incelenmelidir.

Bu makalede Amerikalı misyonerlerin Osmanlı coğrafyasındaki faaliyetleri çerçevesinde öğretmen yetiştirme çabaları ve öğretmen okulları ele alınacaktır. Ancak bunun öncesinde bu alanda Ermeni, Rum ve Yahudi milletlerinin neler yaptığı, yine Amerikalılar dışındaki misyonerlerin açtıkları öğretmen okulları da kısaca incelenecektir. Bunun amacı, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme süreçlerine farklı mahfillerden ne gibi katkılar olduğunu görmek, özellikle Amerikalı misyonerlerin nasıl bir öğretmen yetiştirme politikası izlediklerini gün yüzüne çıkartmaktır.

---

[11] Mustafa Şanal-Eray Alaca, s. 304-305. Öğretmenlik mesleğinin yükseköğretim çatısı altına alınmasının ilk örneği Yüksek Muallim Mektebi hakkında bkz. Hayrünisa Alp, "Yüksek Muallim Mektebi Talimatnamesi", Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, 2013, c. 12, S. 23, s. 95-111.

1. OSMANLI COĞRAFYASINDAKİ GAYRI MÜSLİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ÇALIŞMALARI

1.1. Rum, Ermeni ve Yahudilerin Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

Ortodoks Rumların öğretmen okulu faaliyetlerinin ilk örneklerinden biri, Kuzey Yunanistan'ın Kestorat köyünde 1873'te açılan Zoğrafyon öğretmen okullarıdır. Kız ve erkekler için ayrı ayrı açılan bu okullar İstanbul'daki Epirot Phileducational Syllogos'un (Epir Eğitimperverler Cemiyeti) himayesi altında ve Hristiakis Zoğrafos (1820-1898) adlı zenginin maddi desteğiyle yürütülmekteydi.[12]

Diğer bir okul ise meşhur banker Yorgo Zarifi'nin 1875'te Filibe'de açtığı Zarifion Didaskalion (Zarifi Öğretmen Okulu) idi. Kuruluş amacı o şehirde yaşayan Rumların Bulgarlaşmasını önlemek ve "Etniki İdea'yı Rumların bağrında sönmeden tutmak" şeklinde açıklanmaktadır. Zarifi'nin ölümünden sonra da karısı bu okul için her yıl 1.000 lira vermek suretiyle onu ayakta tutmaya devam etmiştir.[13] Hem kız hem de erkek öğrencileri öğretmenlik mesleğine kazandırmak için planlanan bu okuldaki öğrencilerin masrafları, merkezi İstanbul'da olan Thracian Phileducational Society (Trakya Eğitimperverler Cemiyeti) tarafından karşılanıyordu.[14] O bölgede

---

[12] Stefo Benlisoy, *Education in the Turcophone Orthodox Communities of Anatolia during the Nineteenth Century*, Boğaziçi Üniversitesi SBE, Doktora tezi, 2010, s. 259.

[13] Yorgo L. Zarifi, *Hatıralarım*, İstanbul: Literatür Yayınları, 2006, s. 70 ve 265. 1936 yılında Dedeağaç'ta açılan bir öğretmen okuluna Zarifio Pedagogiki Akademia adının verilmesi (s. 267), kurucu şahsın geçmişteki yatırımına bir vefa göstergesi olarak düşünülebilir.

[14] Stefo Benlisoy, s. 259.

bunların dışında Selanik ve Serez'de de Rumlara ait öğretmen okulları mevcuttu.[15]

1875'te Pera'da açılan Zapyon Kız Mektebi dört bölümden oluşmaktaydı: Anaokulu, dört sınıflı ilkokul, ortaokul (cimnazyum) ve öğretmenlik bölümü. Ortaokulun dördüncü sınıfında antik Yunanca, genel tarih, etik, fizik, ev ekonomisi, mantık, pedagoji, sanat, Fransızca ve müzik dersleri okutuluyordu. Beş ve altıncı sınıfların müfredatında ise felsefe, kimya, hijyen, ekonomi-politik, pedagoji tarihi ve muhasebe dersleri yer almaktaydı.[16] Temel amacı "iyi ev kadınları, eşler, anneler ve öğretmenler" yetiştirmek olan bu kurumun yatılı kısmı da olduğundan Rusya, Makedonya, Karadeniz bölgesi, Bulgaristan, Romanya, Epir ve Trakya'dan da öğrenci geliyordu. Mezunlar, Yunanistan'dan yollanan bir komisyon tarafından sınava tabi tutuluyor, öğretmenlik diplomasını böylece alabiliyorlardı.[17] 1883'te ortaokul sınıflarına ek olarak "anaokulu öğretmenliği eğitimi veren" bir sınıf eklendi.[18] Büyükkarcı'ya göre ise lise kısmından sonra

---

[15] İlay İleri, "Osmanlı Devleti'nde Azınlıkların Eğitimi (II. ve III. Bölümler)", *OTAM*, 2008, S. 23, s. 137.

[16] George Vassiadis, *The Syllogos Movement of Constantinople and Ottoman Greek Education (1861-1923)*, Atina: Küçük Asya Araştırmaları Merkezi, 2007, s. 119-120. Okulun müfredatı bir başka kaynağa göre din bilgisi, Yunanca, matematik, fizik, Fransızca veya İngilizce, ticaret, felsefe, kozmografya, pedagoji, ev idaresi, müzik, beden eğitimi, sağlık, bebek bakımı, Türkçe, tarih, coğrafya, sosyoloji derslerinden oluşmaktaydı. Oya Dağlar Macar, "Osmanlı Rum Eğitim Sistemi ve İstanbul Rum Kız Okulları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2010, S. 10, s. 793-794.

[17] Oya Dağlar Macar, s. 793-794.

[18] Sula Bozis, *İstanbullu Rumlar*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını, 2012, s. 58.

iki yıllık bir öğretmen okulu açılmıştı. Bundan sonra bir yıl daha öğrenim görenler anaokulu öğretmeni olabiliyordu.[19]

İzmir Rumlarına ait okullar arasında bir erkek öğretmen okulu ile iki kız öğretmen okulu bulunuyordu.[20] Bunlardan 1881'de kurulan Omirio Kız Okulu 1890 öncesinde yetimhane, beş sınıflı ilkokul, dört sınıflı cimnazyum ve bir öğretmenlik bölümünden oluşuyordu. Öğretmenlik bölümünde Anadolu'nun çeşitli bölgelerinden gelen genç kızlar, mezun olduktan sonra memleketlerine geri dönmek ve orada öğretmenlik yapmak üzere yetiştiriliyorlardı.[21]

İstanbul'daki Rum mekteplerinin bazılarında öğretmenlik şubeleri açılmıştır. Örneğin, Fener Rum Mektebi'ne 1888 yılında bu amaçla bir bölüm eklendi. Buraya devam edenler cimnazyum derslerinden başka teorik eğitim bilimi okur ve Fener Ortaokulu'nda uygulama derslerine katılıyorlardı. Köy öğretmenleri yetiştirmek üzere *hipodi daskalyon* adıyla bir yıl süreli ilköğretmen okulu açılmıştı. Öte yandan Kudüs'teki Rum ilahiyat okulunun programında pedagoji dersi de yer alıyordu.[22]

Rumların tesis ettiği bazı cemiyetlerin Rum okullarında ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamında önemli rolleri söz konusuydu. 1891'de Atina'da kurulan Şark Küçük Asya Kültür

---

[19] Süleyman Büyükkarcı, *Türkiye'de Rum Okulları*, Konya: Yelken Yayınları, 2003, s. 38-44.
[20] "Gayrimüslim Mekteplerinde Türkçe", *Türk Yurdu*, 13 Eylül 1323/26 Eylül 1907, c. 13, S. 143, s. 3577-3579.
[21] Halil Özeçoğlu, *Modernleşme Sürecinde İzmir'de Müslim ve Gayrimüslimlerin Eğitimine Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım (1856-1908)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, 2009, s. 173.
[22] Süleyman Büyükkarcı, s. 38-44; İlay İleri, s. 137.

Cemiyeti'nin kuruluş gerekçesi Anadolu'da Protestan ve Katolik misyoner okullarının yerli Hıristiyan cemaatleri üzerindeki kültürel etkisini kırmak, Anadolu'nun yetenekli gençlerine eğitim bursları vererek Atina'da öğrenim görmelerini ve öğretmen olarak Yunan dilini ve Helenlik bilincini yaymak üzere tekrar memleketlerine geri dönmelerini sağlamaktı. Öte yandan kendilerine başvurdukları takdirde Anadolu'daki Rum cemaatlerine öğretmen yolluyor, ders kitabı ve araç gereçler gönderiyor, okullara müfredat hazırlıyordu.[23]

1861'de faaliyete geçen Dersaadet Rum Cemiyet-i Edebiyesi'nin resmi amaçlarından biri de Anadolu Rumlarına Helenlik bilinci aşılamak olduğundan okul açmaya ve öğretmen yetiştirmeye azami önem vermekteydi. Bu minvalde Pera'daki genel merkez binasında 1875 yılında jimnastik, çizim gibi kurslar arasında pedagoji kursu da açılmıştı.[24]

Resmi istatistiklere göre 1907-1908 öğretim yılında İstanbul'da yatılı bir Rum erkek öğretmen okulu bulunmaktaydı. Burada 147 öğrenci öğrenim görmekte, 14 erkek 3 bayan öğretmen görev yapmaktaydı.[25] Pera Rum Cemaat Kız Okulu'nun 1907'deki tüzüğünde temel amaç, "cemaat kızlarının Ortodoksluğa ve Rumluğa yaraşır nitelikte genel ve

---

[23] Selçuk Akşin Somel, "Cemaat Mektepleri ve Yabancı Misyoner Okulları", *Osmanlı Uygarlığı*, haz. Halil İnalcık-Günsel Renda, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2003, s. 392.
[24] George Vassiadis, s. 139.
[25] Seyit Taşer, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi*, Selçuk Üniversitesi SBE, Doktora tezi, 2010, s. 242.

pedagojik eğitim görmesi" olarak belirlenmişti ve müfredata pedagoji dersi yerleştirilmişti.[26]

Gregoryen Ermeniler de kurdukları eğitim cemiyetleri vasıtasıyla öğretmen yetiştirmek konusunda ciddi çalışmalar yapmışlardır. 1879'da faaliyete geçen Tıbrotsaser Dignants Ingerutyun (Okulsever Ermeni Kadınlar Cemiyeti) Ermenilerin yaşadığı yerlerdeki okullar için kadın öğretmen yetiştirmeyi hedefliyordu. Bunlardan birini Ortaköy'de açtılar. Aynı yıl Üsküdar Cemaran Okulu mezunu Zabel Hancıyan ve sekiz sınıf arkadaşı tarafından kurulan Azkanıver Hayuhyats Ingerutyun (Milletperver Ermeni Kadınlar Cemiyeti) ise taşradaki Ermeni kızlar için okullar açmayı gaye edinmiş, beş yılda otuz beş okul kurmuştu. 1895'te çalışmalarına ara veren cemiyet II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Anadolu'da 23 kız okulu açtılar. 1880 öncesinde Araratyan, Tibroçaser ve aynı hedefe hizmet eden Kilikyan cemiyetleri Anadolu'nun çeşitli yerlerinde bunlara 24 mektep daha ilave etti. Bunlar 1880'de birleşerek Hoyaçmihaçyal Ingerutyun adı altında 24 mektep daha tesis ettiler. Bunlardan başka Van'da bir öğretmen okulu kurdular. II. Meşrutiyet'ten sonra Erzurum, Adana, Muş, Siirt, Trabzon ve diğer yerlerde 84 okulu daha faaliyete soktular.[27]

Patrik Nerses Varjabedyan tarafından 1886'da Galata'da açılan ve misyoner okullarıyla yarışacak düzeyde olması planlanan Getronagan

---

[26] Sula Bozis, s. 49.

[27] Markar Eseyan, *20. Yüzyıla Girerken Ermeni Edebiyatında Modernite, Yeni Burjuvazi ve Sınıfsal Çatışmalar*, İstanbul Bilgi Üniversitesi SBE, YL tezi, 2010, s. 112-113.

Mektebi'nin hedefi öğretmen, zanaatkar ve düşünce adamları yetiştirmekti. "Âli mektep" seviyesindeki bu okul hem Anadolu'dan gelen Ermeni öğrencileri eğitmiş hem de Ermeni okullarına öğretmen yetiştirmiştir.[28]

Antep'te 1912 yılında büyük çoğunluğu Avrupa ve Amerika'daki üniversitelerde okumuş olan Gregoryen Ermenilerin tarafından kurulan ve I. Dünya Savaşı'nda kapatılan Kilikya Enstitüsü (Jamaran) öğretmen yetiştirme ve teoloji olmak üzere iki şubeden oluşuyordu.[29]

Katolik Ermenilerin de aynı yollarla açtıkları öğretmen okulları mevcuttu. Örneğin, 1879'da kurulan Tıbrotsaser Hayuhyats Ingerutyun'un (Ermeni Maarifperver Kadınlar Cemiyeti) amacı "taşradaki kızlara eğitim verecek bayan öğretmenler yetiştirmek" idi. Kumkapı'da açtıkları okuldan mezun olan 75 kadın öğretmen bir sonraki yıl Anadolu'daki okullarda görevlendirilmişlerdi. 1889 yılında öğrenim gören kız öğrenci sayısı 700'ün üzerindeydi.[30]

Osmanlı Yahudilerini modernleştirmek ve geliştirmek amacıyla 1860 yılında Paris'te kurulan Alliance Israélite Universelle teşkilatının bünyesindeki modern mekteplerin ihtiyacı olan öğretmenler Fransa'da yetiştiriliyordu. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin neredeyse tamamı, teşkilatın öğretmen yetiştirmek üzere Paris'te kurduğu Ecole

---

[28] Pınar Erkan, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Galata-Şişli Güzergahındaki Gayrimüslim Cemaat Okulları*, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi, 2009, s. 172.

[29] Arthur C. Boyden, *History of Bridgewater Normal School*, Massachusetts 1933, s. 94.

[30] Murat Gökhan Dalyan, *XIX. Yüzyılda Gelenekten Batı Kültürüne Geçişte Ermeni Yaşamı*, Ankara: Öncü Kitap, 2011, s. 56.

Normale Israélite Orientale'in mezunlarından seçilerek gönderiliyordu. Bunlar çoğunlukla Fransız Yahudisi idi. Ancak Türkçe öğretmenleri Maarif Nezareti tarafından atanıyor, maaşlarını da yine Nezaret ödüyordu.[31] Bununla birlikte 1907-1908 tarihli kaynaklara göre İstanbul'da bir Yahudi erkek öğretmen okulu faaliyetteydi. Burada gündüzlü olarak 11 öğrenci okumaktaydı. Okulun öğretmen ve idareci kadrosu 6 kişiden oluşuyordu. Kurumun gelir kaynaklarından bir kısmını Maarif Nezareti'nden ayrılan 1.800 kuruşluk pay teşkil ediyordu.[32]

1.2. Fransız ve Alman Misyonerlerin Açtıkları Öğretmen Okulları

1847'de Fransa'dan gelerek Osmanlı topraklarında misyonerlik yapan Charity Rahibeleri'nin yetimhane ve sağlık alanındaki çalışmaları yanında eğitim öğretim çalışmaları da önemli bir yer tutuyordu. Yıllar boyu Lübnan ve Suriye'nin değişik bölgelerinde pek çok okul açtılar. Ancak kendileri sayı itibarıyla yeterli değillerdi ve bölge dillerini bilmiyorlardı. Buraların öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere 1880 yılında Beyrut'ta 65 öğrenciyle bir yatılı öğretmen okulu kurdular. Müfredatta okuma, yazma, ilmihal, Fransızca, Arapça, tarih, coğrafya, aritmetik, matematik, azizler tarihi, gramer, mektup yazma ve el işleri

[31] Neslihan Kuran, "Haskala'nın Yahudi Eğitimine Etkisi", *Milel ve Nihal*, 2009, c. 6, S. 2, s. 332-333; Selçuk Akşin Somel, s. 399.
[32] Seyit Taşer, s. 241.

ile seçmeli müzik ve resim dersleri yer alıyordu. Bunların yanında terzilik, halı dokuma ve nakış da öğretiyorlardı.[33]

İstanbul'da 1907-1908 eğitim öğretim yılında Fransızlara ait bir adet yatılı erkek öğretmen okulu bulunmakta ve 35 öğrenci öğrenim görmekteydi. Öğretmen kadrosu 16 erkek öğretmenden oluşuyordu. Aynı dönemde İstanbul'daki Alman Darülmuallimini hem kız hem de erkek öğrencilere yatılı ve gündüzlü öğretim vermekteydi. O yıl yatılı bölümde 100 erkek 20 kız, gündüzlü bölümde ise 4 erkek, 124 kızla birlikte toplam 248 öğrenci bulunuyordu.[34]

Bu iki ülkeye ait olup da Osmanlı arşiv kaynaklarında yer alan öğretmen okulları ise Mamuratülaziz Alman Darülmuallimini, Kudüs Marboles Hosbebs Alman Darülmuallimini, Cezayir Vilayeti'ne bağlı Kandiye'de bir Fransız Darülmuallimini ve Kayseri'de bir Fransız Darülmuallimini'dir.[35]

1.3. Amerikalı Misyonerlerin Açtıkları Öğretmen Okulları

1.3.1. Yerleşme Dönemindeki (1820-1868) Misyoner-Öğretmen Modeli

Amerikalı ilk misyonerlerin Osmanlı topraklarına gelişleri ile Robert Kolej'in açılışı arasını esas aldığımız bu zaman diliminde Osmanlı coğrafyasındaki Amerikan okullarında neredeyse bütün öğretmenlerin misyonerler oldukları görülmektedir. Büyük ölçüde "din ve mezhep

---

[33] Serkan Gül, *The French Catholic Missionaries in Lebanon between 1860 and 1914*, ODTÜ Tarih Bölümü, Doktora tezi, 2015, s. 105-106.
[34] Seyit Taşer, s. 240-241.
[35] Şamil Mutlu, *Osmanlı Devleti'nde Misyoner Okulları*, İstanbul: Gökkubbe Yayınları, 2005, s. 105, 127, 159 ve 173.

propagandasını" amaç edinen ve müfredatlarında din derslerinin yoğun olduğu bu okulların öğretmen kadrolarında bir iki taneyi geçmeyen yerli gençlere de rastlanmaktadır. Onlar da bizzat misyonerlerin gözetiminde yetişmiş, eski kiliselerinden ayrılarak Protestan olmuş, diğer din ve mezhep mensuplarına örnek gösterilebilecek karakterde ve misyonerlere sadık kimselerdi.

Bu dönemdeki okul türleri merkezi yerlerdeki ilahiyat okulları (seminary) ve küçük yerleşim yerlerinde mahalle mektebi ölçeğinde açılan Pazar okulları, ev okulları (home school) ve halk okullarından (public/common school) ibaretti. İlahiyat okullarına hazırlık mahiyetinde ve ortaokul ölçeğinde birkaç yüksekokul (high school) açma girişimi de söz konusuydu.

Bu türden ilk girişim İstanbul'daki Bebek İlahiyat Okulu (1841-1862) ve İstanbul Kız İlahiyat Okulu'dur (1845-1862). Bunların öğretmen kadrolarının tamamı misyonerlerden müteşekkildi. Ancak başarılı ve misyonerlerin dünya görüşünü benimsemiş bazı gençlerin de istihdam edildiği oluyordu. William Goodell, Harrison G. Dwight, Harriet M. Lovell, Seraphina H. Everett, Maria A. West, Sarah E. West İstanbul Kız İlahiyat'ın öğretmenleriydi. Misyoner ailelerinin yanında yetişen Armaveni adlı Ermeni genç kız öğretmen muavini olarak çalışıyordu. Bebek İlahiyat'ta kurucu müdür Cyrus Hamlin aynı zamanda öğretmendi. George W. Wood, Henry A. Homes, William G. Schauffler ve William Clark ise kadrodaki diğer isimlerdi. Baron Krikor ve Baron Abraham adlı Ermeni gençler de öğretmenlik

yapıyordu.[36] Bebek'te öğrenim gören Ermeni gençlerinden bazıları mezuniyetleri sonrasında çeşitli Amerikan okullarında görevlendirildiler. Örneğin, Zenop İsrailyan Antep Yüksekokulu'nda, Baron Avedis Bebek İlahiyat'ta, Alexan Bezciyan Antep İlahiyat Okulu'nda, Simon Haçaduryan İzmit'teki bir okulda, Baronig Mateosyan Tokat İlahiyat Okulu'nda öğretmenlik yaptılar.[37]

Bebek İlahiyat'ta 1849 gibi erken bir tarihte Müdür Hamlin kurumu üç şubeye ayırarak bunlardan birini e*ğitim şubesi (department of education)* olarak tasarlaması ilginçtir. Ona göre okuldaki her "takvalı" genç öğretmenlik için uygun olsa da kilise görevi için uygun değildi. Bu yüzden "hakikat davasına, öğrenme ve medenileşme (civilization) davasına sadık ve ehliyetli öğretmenler yetiştirmek hiç de azımsancak bir hizmet olmasa gerekti." Bir başka deyişle, Protestan olmayan öğrenciler de pekala misyonerlik davasında kullanılabilirlerdi. Bu konuda şunları söylemektedir:

> Geçenlerde öğrencilerimizden biri komşu şehirlerden birindeki bir okulun idaresini üstlenmek üzere İlahiyattan ayrılıp gitti. Bu kişinin oradaki yararlılığı, pastörün sergilediği yararlılığın hemen arkasından geliyor. Öğrencilerimizin çoğu öğretmen ve tercüman olarak istihdama elverişliler. Bunların hepsi Protestan olarak da bilinmiyorlar. Fakat yine de yaptıkları işler hakikat

[36] Ayşe Aksu, *Osmanlı Anadolusu'nda Amerikan Eğitim Faaliyetleri ve Osmanlı Toplumuna Etkileri*, Marmara Üniversitesi SBE, Doktora tezi, 2010, s. 146-165.
[37] Ayşe Aksu, *Robert Kolej'in İzinde: Türkiye'de Amerikan Misyonerliğinin Eğitim Stratejisi*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017, s. 228, 211-212, 232, 215-216.

> davasını kaybettirmez. Onlar iyi bir çalışmanın öncüleri olmaktadırlar.[38]

Okullardan yetiştirilen öğrencilerin tamamına yakını geldikleri yörelere döndüklerinde halktan kimselere ve çocuklara ders veriyor, vaaz ediyorlardı. Bu uygulama aslında misyonerlerin sunduğu imkanlara karşılık bir nevi burs geri ödemesi şeklinde düşünülüyor, o öğrenciler bu türden faaliyetlerini belli aralıklarla okullarına rapor ediyorlardı. İş bununla da kalmıyor, misyonerler de bizzat o çalışmaları yerinde teftiş ediyorlardı. Okul dışı öğretmenlik yapan bu genç öğretmenlere bir örnek Diyarbakır'dan verilebilir. İstanbul Yatılı Kız İlahiyat Okulu'nda okuduktan sonra memleketine dönen Sadiye kendi evinde 20 öğrencili bir gündüz okulu açmıştı. Yöreye destek ve teftiş gezisine çıkmış olan misyoner-öğretmen Maria A. West, o günün şartlarında habersiz gitmesine rağmen beklentisinin çok üzerinde bir manzarayla karşılaşmıştı:

> Zihnim, okulumuzdaki asla unutulmayacak olan o Pazar akşamına gitti. O akşam Sadiye 'altı kızdan' birincisi olarak ayağa kalkmış ve İsa'yı takip etme kararını ifade etmişti. Şimdi ise bu odaya girdiğimizde, açıkçası beni hiç beklemeyen Sadiye, usulca minderli koltuğunu işaret etti ve İncil'den seçtiği bölümü okumaya başladı. Keyifle etrafa göz gezdirdim; temizliğe, düzene ve her yerde göze çarpan zarafete hayran kaldım. Beyaz badanalı duvarlar muntazam çerçeveli birkaç resimle süslenmişti. Bunların çoğu misyoner arkadaşlara aitti. Bir

[38] "The Seminary at Bebek", *The Missionary Herald*, Kasım 1849, Vol. 45, s. 400.

duvardaki oyukta tik tak çalışan hoş bir saat, yerde şık bir halı, bir duvarın bitiminde davetkâr bir divan bulunuyordu. Yuvarlak masanın üzerinde çiçeklerle dolu bir vazo, bir gaz lambası, elişi tekniğiyle yapılmış bir iki minder, sepet vs. vardı. Bunların yanı sıra güzel ciltleri olan Ermenice ve Süryanice iki de aile İncil'i ve Harput'tan yeni mezun olmuş küçük kız kardeşinin diploması bulunuyordu. Pencerelerde beyaz muslinden perdeler asılıydı. Sadiye'nin iki küçük çocuğu da tıpkı onun gibi tertemiz giyinmişti. Kendisi ise hanımefendice, mütevazı ve alçakgönüllü bir tavır takınmıştı. Fakat mükemmelen serinkanlı, sakince konuşan biriydi.[39]

Görüldüğü üzere Sadiye örneğinde misyonerlerin yetiştirdiği ilk öğretmen modellerinin nitelikleri açıkça ortaya konulmuştur: Topluma rol model olacak bir kişilik, yüksek yaşam standardı ve dinî okumalar yapabilen, vaaz edebilen saygın ve sosyal bir birey.

1.3.2. "Yerlileşme" Aşamasında (1870-1890) Kurulan Öğretmen Okulları

"Yerlileşme" tabiri misyonerlerin yerli gençleri yetiştirerek kendilerine ait bütün görev ve sorumlulukları onlara devrettikleri safhayı anlatmaktadır. Bu dönemin misyoner-öğretmen tipi, Amerika'da bir ilahiyat okulunu bitirdikten sonra ilaveten herhangi bir üniversite bölümünden de mezun olmalarıyla temayüz ediyordu. Bu şekilde yetişen misyonerlere birkaç örnek verilebilir.

---

[39] Maria A. West, *Romans of Missions, or inside View's of Life and Labor in the Land of Ararat*, New York 1875, s. 498.

Manastır şehri misyoneri John W. Baird (ö.1917) Beloit Üniversitesi'ni ve Chicago Teoloji Okulu'nu bitirmişti.[40] Erzurum ve Adapazarı'nda görev yapan Dr. Robert Chambers (1849-1917) Kanada Queens Üniversitesi'nde öğrenimi sonrasında Princeton İlahiyat Okulu'ndan mezun olmuştu.[41] Bitlis Misyonu'nda kırk beş yıl görev yapmış olan Charlotte Elizabeth Ely (1839-1915) ve Mary Annie C. Ely (1841-1913) kardeşler Elmira Kız Koleji, Stratford Kız İlahiyat Okulu ve Mt. Holyoke Kız İlahiyat Okulu'ndan (1861) mezun olmuş, ayrıca Heildeberg Üniversitesi'nde müzik ve Almanca eğitimi almışlardı.[42]

Flora A. Fensham (1866-1912) Amerikan Kız Koleji'nde müdirelik görevi sırasında sıla izinlerini Cornell ve Harvard üniversitelerinde öğrenimini ilerleterek geçirmiş, bir sömestr Cambridge Üniversitesi'nde okumuştu. Bir yıl da İngiltere Edinburgh Üniversitesi'nde ve Oxford Mansfield Kolej'de öğrenim görmüştü.[43] Tokat, Sivas, Yozgat ve İstanbul'da misyonerlik yapan Fayette Jewett (1824-1862) Vermont Üniversitesi mezunuydu. Ayrıca tıp eğitimi almıştı.[44] Eski Zağra, Filibe, İstanbul, Manastır ve Samokov'da görev

---

[40] "John W. Baird", *The Missionary Herald*, Ocak 1918, Vol. 114, s. 16.
[41] Charles T. Riggs, "Robert Chambers", *The Missionary Herald*, Mayıs 1917, Vol. 113, s. 221-222.
[42] Martha L. Smalley, "Ely, Charlotte Elizabeth (1839-1915) and Mary A. C. Ely (1841-1913)", *Biographical Dictionary of Christian Missions*, s. 200; Grace H. Knapp, "Miss Mary Ely", *The Orient*, 4 Haziran 1913, Vol. 23, s. 5-6; Mrs. George P. Knapp, "Mary Annie C. Ely", *Life and Light for Woman*, Eylül 1913, Vol. 43, s. 295-298.
[43] Mrs. L. O. Lee, "Death of Miss Fensham", *The Orient*, 6 Mart 1912, Vol. 2, s. 1-2.
[44] "Jewett, Fayette", *The Encyclopedia of Missions*, New York: Funk&Wagnalls, 1904, s. 350.

yapmış olan George D. Marsh (1844-1913) Grinnell Kolej'den sonra Chicago İlahiyat Okulu'nu bitirmişti. Görevi sırasında Yale Üniversitesi'nden ilahiyat doktorası almıştı (1897).[45] Erzurum ve Trabzon misyoneri Moses P. Parmelee (1834-1902) Vermont Üniversitesi'ni ve Union İlahiyat Okulu'nu bitirmişti.[46] Williams Kolej'in ardından New York Üniversitesi tıp fakültesinde öğrenim gören George C. Raynolds (1839-1920) Harput ve Van'da toplam kırk bir yıl görev yapmıştır.[47] Otuz yıl Merzifon'da misyonerlik yapan Edward Riggs (1840-1913) Princeton Kolej ve Union İlahiyat Okulu'ndan mezundu.[48] Frederick D. Shepard (1855-1915) da Cornell Üniversitesi'nde iki yıl okuduktan sonra Michigan Üniversitesi'nden tıp diploması almıştı. Eşi Fanny Andrews de aynı üniversitede tıp okumuştu.[49] İstanbul Kız Koleji müdiresi Mary M. Patrick (1850-1940) Türkiye'ye geldiğinde yalnızca Lyons Collegate Institute mezunuydu. Eğitimini ilerletti ve 1897'de Bern Üniversitesi'nde Almanca hazırladığı teziyle doktorasını tamamladı.[50]

---

[45] J. W. Baird, "Rev. George D. Marsh", *The Orient*, 17 Eylül 1913, Vol. 38, s. 1; Lyle D. Woodruff, "Forty One Years in Turkey", *The Missionary Herald*, Kasım 1913, Vol. 109, s. 495; "Dr. George D. Marsh", *Life and Light for Woman*, 1913, Vol. 43, s. 460.

[46] "Memorial Records for Moses P. Parmelee", ARIT, Istanbul Center Library, Digital Library for International Research Archive, http://www.dlir.org/archive/items/show/17331 (Erişim: 7.08.2019).

[47] "Rev. George C. Raynolds", *The Orient*, 24 Mart 1920, Vol. 17, s. 160-161.

[48] "Dr. Edward Riggs", *The Missionary Herald*, Nisan 1913, Vol. 109, s. 170-171; "Reverend Edward Riggs", *Life and Light for Woman*, Nisan 1913, Vol. 43, s. 146.

[49] "An Appreciation Dr. Fred Douglas Shepard", *Life and Light for Woman*, Mart 1916, Vol. 46, s. 99-100.

[50] Hester D. Jenkins, *Robert Kolej'in Kızları*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2008, s. 37 ve 65-66.

Yukarıda da bahsedildiği üzere misyonerlerin bir bölgedeki kalıcılığını, orada yetiştirdikleri yerli vaiz, yerli yardımcı ve yerli öğretmenlerin sayısı ve başarısı belirliyordu. Zira kendilerinden sonra misyonerlik çalışmalarının bütün şubeleri yerliler eliyle yürütülmek zorundaydı. Dolayısıyla bu aşamada misyonerler, açtıkları ilahiyat ve yüksekokullarını yerli öğretmenlere devredebilmek adına bu kurumların bünyesinde öğretmenlik sınıfları açarak onları yetiştirmeye başladılar. Ayrıca Harput ve Sivas'ta öğretmen okulları tesis ettiler.

1859'da kurulan Maraş Kız Okulu müfredatının orta kısmında bir "öğretmen sınıfı" açıldı. Burada öğrencilere öğretmen oldukları zaman neler yapacakları ve hangi dersleri nasıl okutacakları öğretiliyordu. Bir sonraki yıl da ilkokul seviyesindeki okullarda verecekleri derslerin pratiği yaptırılıyordu.[51] 1880'de kolej haline getirildiğinde de kurumun amacı Adana, Antep, Maraş, Haçin (Saimbeyli) gibi yerlerdeki orta dereceli okullardan gelen kız öğrencileri yetiştirerek bölgedeki Amerikan okullarının kadın öğretmen ihtiyacını karşılamaktı.[52] Kurucusu Myra A. Proctor 1891'e kadar buradan 200'den fazla kızın mezun edildiğini bildirmektedir. Bunların dörtte üçü eğitimlerini tamamladıktan sonra hem resmi hem de gayrı resmi olarak öğretmenlik mesleğiyle meşgul oldular. Kız mezunlar bazen bir Amerikan kız yüksekokulu veya kolejinin öğretmen kadrosunda hizmet ediyordu. Mesela Mary Küpelielyan İzmir'deki misyoner

[51] Mustafa Çabuk, *Kahramanmaraş'ta Faaliyet Göstermiş Olan Misyoner Okulları*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarih Anabilim Dalı, YL tezi, 2008, s. 39.
[52] Mustafa Çabuk, s. 48.

okullarında çalışmış, Magdalena Savaidon İstanbul Kız Koleji'nde öğretmenlik yapmıştı.[53]

Bunun bir başka örneği Miss Rapleyee'nin idaresindeki Bursa Kız Okulu'nda karşımıza çıkmaktadır. Bir yetim evinin de yer aldığı bu kurumda 1877'de bir Öğretmen Okulu faaliyetteydi. Hatta yurt dışından yeni dönmüş olan bölgenin pastörü sırf burası için 1.000 paund sterlin bağış toplayıp getirmişti.[54] Talas Kız Yüksek Okulu'nu 1899'da gezen iki Alman seyyah, on iki kişiden oluşan öğretmenlik sınıfının bir dersine katıldıklarını anlatmaktadırler.[55]

Harput Erkek Öğretmen Okulu (1870-1878): Dış istasyonlara yerli erkek öğretmen yetiştirmek amacıyla 1870'te orta dereceli bir okul olarak kuruldu. Tamamen bir kolej müfredatına ulaşıncaya kadar adım adım gelişti. Daha sonra Fırat Koleji'nin bir bölümü haline getirildi.[56] Nitekim 1878'e ait bir raporda burası kolejin bir bölümü olarak gösterilmektedir.[57] Okulun öğretim dili Ermenice olmakla beraber

---

[53] Sarah Zeynep Güven, *American Foreign Missions to the Armenians of the Ottoman Empire: Fashioning the Model of Educated Christian Womanhood in the East in the Second Half of the Century*, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, YL tezi, 2018, s. 83.

[54] "Education, Western Turkey Mission", Annual Report of the ABCFM, 1877, s. 24-25.

[55] Hasan Özsoy, Kayseri'de Amerikan Misyoner Faaliyetleri ve Talas Amerikan Koleji, Erciyes Üniversitesi SBE, Doktora tezi, 1995, s. 70.

[56] Herman N. Barnum, "Sketch of Harpoot Station", *The Missionary Herald*, Nisan 1892, Vol. 88, s. 145. Harput Öğretmen Okulu'nun 1870'te açıldığını Harput 1873 yılı raporu da doğrulamaktadır. Bkz. "Harpoot Station Report", *The Missionary Herald*, Eylül 1874, Vol. 70, s. 276.

[57] "Letters from School Boys at Harpoot", *The Missionary Herald*, Temmuz 1878, Vol. 74, s. 235.

klasik Ermenice, Türkçe, Farsça, Rumca ve İngilizce de öğretilmekteydi.[58] Üç yılın ders müfredatı ise şu şekildeydi:

1874 Yılı	Ermeni tarihi, aritmetik, geometri, cebir, astronomi, antik ve modern Ermenice, Osmanlıca, İngilizce, İncil, gramer, coğrafya, fizyoloji[59]
1875 Yılı	Ermenice harfli Türkçe, Osmanlıca, İngilizce, eski ve modern Ermenice gramer, coğrafya, aritmetik, cebir, fizyoloji, astronomi, geometri, İncil[60]
1876 Yılı	Aritmetik, cebir, geometri, muhasebe, coğrafya, gramer, tarih, ahlak felsefesi, fizyoloji ve astronomi, müzik, çizim[61]

Müfredata bakıldığında öğretim tekniklerine dair bir ders görülmemektedir. Buradaki maksadın, bu gençleri ileride öğretecekleri konular hakkında malumat sahibi yapmak ve muhtemelen onların ahlak, dinî yaşantı (takva) ve kişiliklerini Protestanlık ilkeleri bakımından şekillendirmek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci mevcudu 1874'te 57,[62] 1875'te 57,[63] 1876'da ise

[58] Harutune Enfiyeciyan, "Normal School Salutations (Harput, 22 Aralık 1876)", *The Missionary Herald*, Nisan 1877, Vol. 73, s. 107.
[59] Herman N. Barnum, "Education at Harpoot (12 Kasım 1874)", *The Missionary Herald*, Şubat 1875, Vol. 71, s. 48.
[60] Herman N. Barnum, "Education at Harpoot (12 Kasım 1874)", *The Missionary Herald*, Şubat 1875, Vol. 71, s. 49.
[61] Harutune Enfiyeciyan, "Normal School Salutations (Harput, 22 Aralık 1876)", *The Missionary Herald*, Nisan 1877, Vol. 73, s. 107.
[62] "Eastern Turkey Education in Harpoot", *Annual Report of the ABCFM*, 1875, s. 32.
[63] Herman N. Barnum, "Education at Harpoot (12 Kasım 1874)", *The Missionary Herald*, Şubat 1875, Vol. 71, s. 49.

55'ti.[64] Bu rakamlar kuruma öğrencilerin seçilerek alındığını, ihtiyacın dışına çıkılmadığını göstermektedir.

Kendine ait bir binaya 1875'te kavuşan okul[65] tedricen genişletilerek 1878 yılında Fırat Koleji'nin erkek bölümü haline getirildi.[66] 1879'da bu kurumları gezen İngiliz seyyah Henry F. Tozer burasının "öğretmen okulu" ve "kolej" olarak iki ayrı bölümden müteşekkil olduğunu dile getirmektedir. Müfredatı ise İncil, İngilizce, Türkçe, aritmetik, cebir ve tarihten oluşuyordu.[67] Muhtemelen Tozer henüz koleje dönüşme yolundaki bir okul manzarasıyla karşılaşmıştı.

Harput Öğretmen Okulu yerel idarecilerin de dikkatini çekiyordu. 1876 yılında yörenin paşası misyoner okullarını gezmek istemiş, bu çerçevede öğretmen okulunu da ziyaret etmişti. Her şubede olduğu gibi burada da öğrencilere derslerle ilgili sorular sormuş, defterlerini incelemişti.[68]

Sivas Yatılı Öğretmen Okulu (1878-1918): 1878 yılında Dr. Henry T. Perry tarafından Sivas Yüksekokulu'nun en gözde öğrencilerini

---

[64] "Eastern Turkey Mission Educational Work", *Annual Report of the ABCFM*, 1876, s. 44.
[65] "Eastern Turkey Education in Harpoot", *Annual Report of the ABCFM*, 1875, s. 32.
[66] Herman N. Barnum, "Harpoot", *The Missionary Herald*, Temmuz 1906, Vol. 102, s. 338; Edwin E, Bliss, "The Missions of the American Board in Asiatic Turkey (1831-1887)", *The Missionary Herald*, Temmuz 1888, Vol. 84, s. 297.
[67] Ayşegül Kuş, "The Activities of the American Board in Harput with the Observations of Traveller Henry Fanshawe Tozer: The Euphrates (Fırat) College", *History Studies*, 2016, S. 4, s. 108.
[68] Herman N. Barnum, "Normal School at Harpoot (12 Temmuz 1876)", *The Missionary Herald*, Ekim 1876, Vol. 72, s. 318.

öğretmenlik mesleğine hazırlamak amacıyla kuruldu.[69] Başlangıçta 6 öğrencisi vardı ve ilk mezunlarını 1887'de verdi.[70] Erkek ve kız öğrenciler için iki ayrı okul olarak tasarlanmıştı. 1900 yılında erkek kısmının müdürlüğüne Ernest C. Partridge getirildi.[71] 1884'te öğretmen kadrosunda yer alan isimlerden biri Garabed Beşgötüryan'dı.[72]

Açıldığında müfredatı ortaokul seviyesindeydi. Müdür Partridge'in girişimleriyle kolej seviyesine çıkartıldı.[73] Bunun sonucunda 1911'de Öğretmen Koleji (Sivas Teachers' College) olarak isimlendirildi.[74] Söz konusu düzenlemeler, eğitim dersleri adı altında psikoloji, mantık, pedagoji, metot ve öğretmenlik uygulaması derslerinin konulmasıdır. Bunun yanı sıra Fransızca, tarih, fen, ekonomi ve İncil dersleri de okutuluyordu.[75] Araştırmacı Stone'a göre bu haliyle burası, "Osmanlı İmparatorluğu'nda American Board Misyonerlik Teşkilatı'nın desteklediği ve tamamıyla öğretmen yetiştirmeye hasredilmiş kolej seviyesindeki ilk programdı."[76] Ertesi yılın kayıtlarında 12 öğretmenin

---

[69] "Institutions of the Turkey Missions, Western Turkey", *Reports of the ABCFM*, 1911, s. 104.
[70] "Sivas Station", *Reports of Stations of the Mission of the ABCFM to Western Turkey Mission*, 1903, s. 18-19.
[71] Frank A. Stone, *Sömürgeciliğin Hasat Mevsimi*, İstanbul: Dergâh Yayınları, 2011, s. 168.
[72] Henry T. Perry, "Sivas and Out-Stations", *The Missionary Herald*, Ocak 1885, Vol. 81, s. 28.
[73] Frank A. Stone, "Anatolia College and Sivas Teachers' College: Armenian Education in American Schools", *Armenian Sebastia/Sivas and Lesser Armenia*, California: Mazda Publishers, 2004, s. 224.
[74] "Institutions of the Turkey Missions, Western Turkey", *Reports of the ABCFM*, 1911, s. 104.
[75] Özgür Yıldız, "Sivas Öğretmen Koleji", *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 2012, S. 1, s. 150.
[76] Frank A. Stone, "Anatolia…", s. 224.

görev yaptığı görülmektedir.[77] 1914'te ilkokul, ortaokul, yüksekokul ve kolej şubeleriyle daha da geliştirildi. O yıl kayıtlı öğrenci sayısı 502'ye ulaşmıştı.[78] Kolej ilk mezunlarını 1914'te verdi. Diploma alan sekiz öğrenci müfredat boyunca öğretmenlik uygulaması da yapmışlardı. Üçü halihazırda dış istasyonlarda öğretmenlik yapıyordu.[79]

Öğrencilerinin kendi halkı arasında çalışabilecek eğitimli "yerli öğretmenler ve misyonerler" olarak görev alması beklenen kurumun ilk otuz yılında pek çok öğretmen, din adamı, doktor, hukukçu ve siyasi düşünce liderleri de yetişti. Ancak bu süre zarfında verdiği 150 mezundan yüzde 75'i öğretmen oldu. Hatta New York'ta bile bu okulun mezunlarından bir grup yaşamaktaydı.[80]

Maddi ihtiyaçlarının karşılanmasında mezunların ve yerli Protestanların katkısı büyüktü. 1907 yılında okulun maddi sıkıntılarının müzakeresi için yapılan bir toplantıya Sivas misyonerlerinin yanı sıra Merzifon misyoneri Charles C. Tracy ve 27 mezun katılmıştı. Söylenen bir ilahinin manevi atmosferinin de etkisiyle bu kişiler epeyce para yardımı yapmışlardı.[81] 1914'te şehrin dışında inşa edilen yeni binasına taşındı. Ancak Birinci Dünya Savaşı

---

[77] Özgür Yıldız, s. 152.
[78] Frank A. Stone, "Anatolia…", s. 224.
[79] "Commencement in Sivas", *The Missionary Herald*, Eylül 1914, Vol. 110, s. 405.
[80] Gordon Severance-Diana Severance, *Against the Gates of Hell: The Life and Times of Henry Perry a Christian Missionary in a Moslem World*, Wipf&Stock, 2012, s. 312 ve 320.
[81] Charles C. Tracy, "A Significant Meeting at Sivas", *The Missionary Herald*, Aralık 1907, Vol. 103, s. 599.

patlak verince kapatıldı.[82] Sivas Öğretmen Okulu yerel idarecilerin de gündemindeydi. Müdür Perry'ye göre eğitimin önemini kavrayan herkes gibi Vali Abidin Paşa da bu okulu takdir etmekteydi.[83]

1.3.3. Kolejlerde Pedagoji Dersleri

1860'lardan sonra sahadaki misyonerlerin temel hedeflerinde bir sapma emaresi görülmeye başlandı. Bu sapma, Batı menşeli ve akademik düzeyde bilimsel bilgilerin okul müfredatlarına dahil edilmesi, bunun uzantısı olarak laik/seküler müfredatlı kolejlerin açılmasıydı. Bunların öncüleri İstanbul'daki Robert Kolej ve Amerikan Kız Koleji ile Beyrut'taki Suriye Protestan Koleji'ydi. American Board teşkilatı başlangıçta bu gelişmelere karşı sert ve dışlayıcı bir tutum sergilese de bir müddet sonra –bu üç koleje tam benzememekle beraber- Harput, Merzifon, Van, Antep ve Maraş'ta kolejler kurdu.

Bunun sonucu olarak ilahiyat okullarının hazırlık ayağı olan ve ortaokul seviyesindeki *high school*'lar artık öğrencilerini kolejlere de hazırlanmaya başladılar. Kolejlerde dinî dersler ve telkinler ayrı bir paranteze alınmış, ahlaklı yaşam vurgusu güçlendirilmişti. Bu minvalde misyonerlerin "karakter inşası (character building)" diye tanımladıkları ve "öğrencilere öğretmenin modelliği üzerinden bir kimlik kazandırma" düşüncesi yavaş yavaş olgunlaşmaya başlamıştı. Özellikle Cumhuriyet döneminde Amerikan okullarının karakteristiği

---

[82] Frank A. Stone, *Sömürgeciliğin*…, s. 168.
[83] Henry T. Perry, "Armenian Schools at Sivas", *The Missionary Herald*, Eylül 1880, Vol. 76, s. 353.

olacak olan bu yeni eğitim yaklaşımında, herhangi bir bilimsel derse giren öğretmen bundan böyle kurduğu duygusal iletişimle öğrencilerinin onların gönlünü kazanacak; onları Amerikan kültürüne ve Amerikan hayat tarzına yönelmeye ikna edecekti. Bundan sonraki misyoner-öğretmenin yerini misyonerlik vazifesini olabildiğince arka plana atan "örtük-misyoner eğitimci" alacaktı. Artık yeni öğretmen modeli daha fazla donanımlı olmak zorundaydı. Bu okul ve öğretmen kimliğindeki dönüşümler doğal olarak öğretmen ihtiyacını artırmakla kalmamış, aynı zamanda onların niteliklerinin çoğaltılmasını da beraberinde getirmişti.

Bu doğrultuda 1890'lardan sonra Amerikan kolejlerinin müfredatına pedagoji ve psikoloji derslerinin eklendiği görülmektedir. Örneğin, Robert Kolej'in lise kısmında 1896 yılında "Pedagoji Üzerine Dersler" başlığı bulunmaktadır.[84] Harput Kız İlahiyat Okulu'nun müzik öğretmeni Mary L. Daniels aynı zamanda pedagoji konularında umumi dersler de vermeye başladı.[85] Talas Kız Yüksek Okulu müfredatına 1906'da psikoloji ve pedagoji dersleri ekledi.[86] 1909 ders döneminde Adapazarı Kız Yüksekokulu'nda bir öğretmenlik bölümü (normal department) açıldı. New York'lu bir zenginle evlenmiş olan eski mezunlardan biri okulunu ziyarete geldiğinde Müdire Laura Farnham'ın, faaliyetlerinin önemli bir bölümünün öğretmen yetiştirmek olduğunu belirtmesi üzerine bir öğretmen okulu binası

---

[84] Fatma Acun-Evrim Şencan Gürtunca, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Robert Kolej'de Eğitim", *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 2016, S. 31, s. 30.
[85] Mrs. Crosby H. Wheeler, *Missions in Eden*, New York: Fleming Revell, 1899, s. 117.
[86] "Western Turkey Mission, Cesarea", *Reports of the ABCFM*, 1906, s. 62.

yaptırmaya söz vermişti. Ancak Amerika'daki Misyoner Kadınlar Birliği'nden bu iş için bir öğretmen yollanmasını şart koşmuştu. Bunun üzerine Elizabeth Giles Türkiye'ye gönderildi.[87] Mardin Kız Okulu'nun 1910 müfredatı cebir, fizik, astronomi, botanik, antik tarih, müzik, fiziki coğrafya, pedagoji, ev işleri ve çocuk bakımından oluşuyordu.[88] Keza 1910 yılında Antep Türkiye Koleji'nde son sınıf öğrencilerine verilen dersler arasında pedagoji dersi de yer almaktaydı.[89]

Pedagoji derslerinin en olgun şekli Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'ndeydi. 1911-1912 ders yılı raporunda Eğitim Dersi başlığı altında şunlar yazılıdır:

Her biri birer saatlik olan iki seçmeli ders bu yıl bu şubede verilmiştir. Birinci derste okuma, konferans ve ders metotlarıyla işlenmek üzere eğitimin anlamı, temayülleri ve ilgili faktörler; öğrenmeyle bağlantılı psikoloji; bireysel ya da grup halindeki öğrencilerle ve ilkokul şubelerindeki öğretmenlikle ilgili metotlar ele alınacaktır. İkinci ders ise eğitim tarihiyle alakalıdır. Paul Monroe'nin *Eğitim Tarihi* adlı eseri temel ders

---

[87] Laura Farnham, "The Adabazar High School", *The Missionary Herald*, Kasım 1910, Vol. 40, s. 490.

[88] Agnes Fenanga, "The Mother of Many Daughters", *Life and Light for Woman*, Ocak 1911, Vol. 41, s. 14-17; Richard S. M. Emrich, "Mrs. Andrus of Mardin", *The Missionary Herald*, Kasım 1916, Vol. 112, s. 497; Frank A. Stone, *Sömürgeciliğin*…, s. 124.

[89] Kevork A. Sarafian, *A Briefer History of Aintab*, Boston: Union of the Armenians of *Aintab,* 1957, s. 70.

kitabıdır. Eğitim amaçlarının, metotlarının ve müfredatın tarihi gelişimine özel vurgular yapılmıştır.[90]

1913 Yılı Ders Programı'ndaki "Eğitim" başlığında ise son derece geniş bir yelpaze sunulmaktadır:

Eğitim: Eğitim fikirleri, uygulamaları ve bir kurum olarak okul konularında üç seçimlik ders sunulmuştur. Ana konu, derslerin pratik olarak öğretilmesi olsa da bunların yanında belirli bir kültürel değer eğitimi de vermektir. Yıl boyunca haftada birer saat verilir. Bu dersler üç ve dördüncü sınıflara açıktır. Ancak eğitim dersi sadece ikinci sınıflara verilir.

A) Eğitim Tarihi: Günümüzdeki eğitim teorilerini ve pratiklerini daha iyi anlayabilmeye temel olması bakımından, geçmişteki eğitim teori ve pratiklerinin incelenmesi. Bu derste Monroe'nun *Eğitim Tarihi* kitabı kullanılmıştır.

B) Eğitimin Hedefi ve Prensipleri, Eğitime Katkı Faktörleri: Bu manaların anlaşılması için verilecek konferanslar, okumalar ve umumi dersler, eğitimin gelişim süreci, ilgi, olgunluk seviyesi, çevre ve alışkanlık gibi konularla eğitimin bağlantısı, psikoloji ile okul başarısı ve öğretme bağlantısı.

C) İlkokul ve Ortaokullarda Öğretim Teorisi ve Pratiği: Öğretim metodunun önemi ve çeşitli dallardaki öğretim metotları;

---

[90] "Department Reports, Education", *The American College for Girls at Constantinople Reports for the Years 1911-1912*, s. 30.

çalışma, organizasyon, yönetim ve sınıf öğretimi dersleri; umumi dersler, okumalar, gözlem ve konferanslar.[91]

1924'te aynı alandaki dersler "Eğitim tarihi, öğretim metotları ve okul yönetimi, eğitim psikolojisiydi.[92]

Pedagoji alanında bu kadar yoğun ders müfredatı devlet yetkililerinin de dikkatini çekmiş olmalıydı ki, II. Meşrutiyet döneminin başlarında Darülmuallimat mezunlarından Halide Edip tarafından seçilen beş Türk kızı bu koleje yollanmış, öğretmenlik eğitimi almaları sağlanmıştı. Buradaki eğitimlerini tamamladıktan sonra Türk okullarında beş yıl mecburi hizmette bulunacaklardı. Masraflarını hükümet karşılamıştı. Yetkililer onları koleje teslim ederlerken şöyle demişlerdi: "Biz onların entelektüel eğitimlerini, ahlakını ve sağlığını size teslim ediyoruz."[93] Hükümetin öğretmen açığını acilen kapatmak adına her türlü yolu denediği açıkça görülmektedir.

1.3.4. Anaokulu Öğretmeni Yetiştirme Çabaları

Yüzyılın sonlarında misyoner okul silsilesine anaokulları (kindergartens) dahil edilince bir başka öğretmen yetiştirme programı devreye girdi. Kayseri misyoneri Lyman Bartlett ve eşi Cornelia C. B. Bartlett'in çocukları olan Nellie Storss Bartlett 1875'te yükseköğrenim için gittiği ABD'de Mt. Holyoke İlahiyat Okulu ve Wellesley Kolej'den sonra *Minneapolis Kindergarten Association*

---

[91] *Calender of American College for Girls*, 1913, s. 40.
[92] *President's Report, Constantinople Women's College, 1923-1924*, s. 31-32.
[93] Mary M. Patrick, *Bir Boğaziçi Macerası: İstanbul Kız Koleji (1871-1924)*, İstanbul: Tez Yayınları, 2001, s. 88-89.

Normal Training School'da anaokulu öğretmenliği eğitimi aldı.[94] Kasım 1884'te İzmir'deki ailesinin yanına döndükten sonra kendi girişimleriyle İzmir Amerikan Kız Okulu'na ait kiralık evde Ocak 1885'te bir anaokulu açtı. Misyonerlere göre bu okul Türkiye'de açılan ilk anaokuluydu.[95] Bir taraftan da anaokulu öğretmeni yetiştirmek maksadıyla bir sınıf oluşturdu. Bir tür kurs şeklinde olduğu anlaşılan bu eğitim dönemini 1892'de altı genç kız tamamladı.[96] Fröbel yönteminin öğretildiği bu sınıfa başvuranların mesleğe uygun bir alt yapı eğitimine ve müzik kulağına sahip olmaları, çocukları sevmeleri ve on yedi yaşın altında olmaları gerekmekteydi. Artan ilgi münasebetiyle buraya İstanbul, Bursa, Trabzon, Erzurum, Maraş, Yozgat, Talas, Manisa ve İzmir gibi şehirlerden pek çok genç kız gelmeye başladı. Düzenli olarak teorik eğitim alan kızlar anaokulundaki çocuklarla ilgilenerek pratik yapma fırsatı da buluyorlardı. Eğitim süresi sonunda öğretmen adaylarına dört saatlik genel sınavlar yapılıyordu. Sınavı geçenler anaokulu öğretmeni olmayı hak ederek diploma alabiliyorlardı.[97]

Şehir dışından gelip bu eğitimi alanlardan biri, Maraş Kız Koleji mezunlarından Zaruhi Terziyan'dır. İzmir'e giderek Nellie Bartlett'in anaokulu öğretmenliği eğitimini tamamladıktan sonra memleketine

---

[94] Cenk Demir, *Amerikan Board'un İzmir'deki Faaliyetleri ve İzmir Uluslararası Kolej*, Erciyes Üniversitesi SBE, Doktora tezi, 2014, s. 154.
[95] "The First Kindergarden in Turkey", *The Missionary Herald*, Aralık 1894, Vol. 90, s. 512-513.
[96] "The Kindergarten in Smyrna", *Life and Light for Woman*, Ekim 1892, Vol. 22, s. 463. Aynı haberde bu kızlardan birinin Yozgat'taki misyoner anaokulunda göreve başladığı, bir başkasının ertesi yıl için Trabzon'dan davet aldığı da kaydedilmiştir.
[97] Cenk Demir, s. 155.

dönmüş, adı geçen kolejde başöğretmenliğe tayin edilmiştir. Aynı zamanda kuruma bağlı anaokulunun yönetimini üstlenmiştir.[98] Benzer bir gelişme de Talas'taki okullarda yaşanmıştır. Kayserili G. Kılıçyan adlı Ermeni genç kız oradaki Amerikan okulundan mezuniyeti sonrasında İzmir'e giderek Miss Bartlett'in okulunda öğrenim görmüştür. Ardından memleketine dönerek bir anaokulu açmıştır.[99] İstanbul Kız Koleji'nin 1885 mezunlarından Manning Dolamacıyan ve 1886 mezunu Hıranuş Ağlayanyan İzmir'de anaokulu öğretmenliği eğitimi almışlardı. Hıranuş İstanbul'da üç anaokulunda mesleğini icra etmişti.[100]

1885 yılında okulun ilk mezunları olan altı genç kızdan biri İstanbul Gedikpaşa Amerikan Kız Okulu'nda çalışmaya başlamıştı. Bir başkası ise Erzurum'a giderek şehirdeki ilk anaokulunu faaliyete geçirmiştir. Diğer üçü ise İzmir'de kalarak Nellie Bartlett'in anaokulundaki çalışmalara yardım ettiler. Nihayet 1901 yılında müfredata pedagoji dersleri konuldu. Haziran 1903'teki dört mezun Ermeni genç kızdan birisi Bursa'da, biri de Kayseri'de anaokulu öğretmeni yetiştirmek amacıyla eğitim sınıfları açtılar. Böylece 1900'lerin başında Amerikalı misyonerlerin anaokullarına uygun yetişmiş öğretmen temininde

---

[98] Corinna Shattuck, "Kindergarten Work in Connection with Girls' College at Marash (19 Mart 1892)", *Life and Light for Woman*, Haziran 1892, Vol. 22, s. 289.
[99] Wilson A. Farnsworth, *Kapadokya'daki Amerikalı Misyonerlerin Bilinmeyen Tarihi (1853-1903)*, İstanbul: YKY Yayınları, 2018, s. 175.
[100] *American College for Girls Reports for the Year 1911-1912*, İstanbul 1912, s. 63.

yaşanan sıkıntılar zamanla azalmıştır.[101] 1885-1900 yılları arasında bu okuldan yetişen öğretmen sayısı 42'yi bulmuştur.[102]

1900-1901 yılı İzmir İstasyon Raporu'nda anaokulu öğretmeni yetiştirme sınıfının yeniden organize edilmesi gerektiği kaydedilmiş, bir sonraki yılın raporunda da anaokulunun İzmir Amerikan Kız Kolej Enstitüsü ile resmen birleştirildiği bildirilmiştir. Bu gelişmeyle beraber Kolejin bir bölümü olarak anaokulu, ilk ve ortaöğretim için öğretmenler yetiştirilmesine başlanmış, ama 1922'de son verilmiştir.[103]

Nellie Bartlett'in İzmir'deki öğretmen okulu örnek alınarak Maraş, Antep, Haçin (Saimbeyli) ve Adana'daki Amerikan kız okullarıyla bağlantılı anaokullarına öğretmen yetiştirme düşüncesiyle kalıcı öğretmen okulları açılması da planlanmıştır. Bu bağlamda anaokulu öğretmeni yetiştirmek üzere Kayseri ve Trabzon'da öğretmen okulları açılmış, Amerikalıların çıkardığı *The Orient* gibi gazetelere bunlarla ilgili ilanlar verilmiştir.[104]

---

[101] Cenk Demir, s. 156, 163-164.
[102] Frank A. Stone, *Sömürgeciliğin*…, s. 164.
[103] Füsun Çoban Döşkaya, "Amerikan Board Heyeti Misyoneri Cornelia (Nellie) S. Bartlett: Huntington Anaokulu ve Öğretmen Okulu'nun İzmir İstasyonuna İktisadi Etkileri", 3. İktisat Tarihi Kongresi (İzmir, 25-27 Nisan 2019) Bildirileri, İzmir 2019, s. 98-99.
[104] Corinna Shattuck, "Appeals from Different Mission Fields, Turkey", *Life and Light for Woman*, Ekim 1900, Vol. 30, s. 441.

1.3.5. Yurtdışına Pedagoji Okumaya Gönderilen Yerli Gençlerden Bazıları

Amerikalı misyonerler başarılı gördükleri ve gelecek vadeden yerli gençlerden pek çoğunu ülkelerine veya bir Avrupa ülkesine yollayarak çeşitli alanlarda yükseköğretim görmelerini sağlıyorlardı. Bunlardan bir kısmı da eğitim bilimleri alanında ilerlemek için gönderildi. Bu araştırma ölçeğinde yurt dışına pedagoji ve psikoloji okumaya gittikleri tespit edilen mezunlardan birkaçı şunlardır:

Hampartsoum Efendi Biletçiyan: Cenova Üniversitesi'nde iki yıl öğrenim gördü. Fransızca ve pedagoji alanında uzmanlaştı. Amerika'da yaşıyordu, ancak 1913'te Sivas Öğretmen Okulu'nun kolej haline getirilmesiyle görevlendirilince memleketine döndü.[105]

Roupen Efendi Rakoubian: Columbia Üniversitesi Öğretmen Koleji'nde üç yıl öğrenim gördükten sonra 1911'de master diploması aldı. Aynı kurumda daha ileri pedagoji çalışmalarını sürdürdü.[106] Ertesi sene Sivas'a geri dönerek mesleğine başladı.[107]

Recepyan: Sivas Öğretmen Okulu'nu bitirdikten sonra New York Öğretmen Koleji'nde üç yıl yüksek lisans yaptı. Amerika'daki Ermenilerin eğitimlerine ciddi katkılarda bulundu. New York'ta çıkan haftalık Ermenice *The Gotchnag* dergisinde editör yardımcılığını

---

[105] "Enlargement at Sivas", *The Missionary Herald*, Ocak 1913, Vol. 109, s. 30.
[106] Ernest C. Partridge, "The Sivas Normal School", *The Orient*, 24 Ocak 1912, Vol. 3, s. 4.
[107] "Empire News", *The Orient*, 1912, Vol. 3, s. 8.

yürüttü. Columbia'da ilkokul eğitimi alanında uzmanlaştı. 1913'te memleketine döndü.[108]

Gadarine Haronyan: Arnavutköy Amerikan Kız Koleji'nden 1912'de mezun oldu ve New York Öğretmen Koleji'nde yüksek lisans yaptı.[109]

Jesse S. Mateosyan (ö. 1917): Antepli olan bu kişi Bridgewater Normal School'da pedagoji ve psikoloji eğitimi alarak 1903'te mezun oldu. Daha sonra aynı konularda Yale Üniversitesi'nde öğrenimine devam ederek master diploması aldı. Antep'teki Orta Türkiye Koleji'ne geri döndü ve öğretmen yetiştirilmesine yardım etti. İngilizce, psikoloji ve pedagoji öğretmenliği yaptı.[110]

Şüphesiz bu listeye daha başkaları da eklenebilir. Ancak bu örneklem bile misyonerlerin sahaya ne kadar önem verdiklerini göstermeye kâfidir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Osmanlı dönemi öğretmen yetiştirme faaliyetleri çerçevesinde devletin resmi kurumları dışında gayrimüslim unsurların kendi bünyelerinde açtıkları modern mekteplere yine kendi milletlerinden öğretmen yetiştirme faaliyetleri söz konusudur. Rum ve Ermeni okullarında öğretmenlik kurslarının yanında müstakil öğretmen okulları açtıkları görülmektedir.

---

[108] "Enlargement at Sivas", *The Missionary Herald*, Ocak 1913, Vol. 109, s. 30.
[109] *American College for Girls Reports for the Year 1911-1912*, s. 63-86.
[110] Arthur C. Boyden, s. 94; Kevork A. Sarafian, s. 75.

Amerikalı misyonerlerin öğretmen yetiştirme faaliyetleri tarihi akış içerisinde üç katmandan oluşmuştur. Birincisi, yerleşme dönemindeki "misyoner-eğitimci" profilidir. Bunların tamamı Amerika'da ve kısmen Avrupa ülkelerinde yetişmiş, üniversite mezunu ve din propagandası yapmakla görevli kişilerdir. İkinci katman, 1870'lerde kurulan kolejlerle birlikte değişen eğitim amaçları doğrultusunda artan öğretmen ihtiyacını karşılamak adına bir taraftan mevcut okullarda öğretmenlik sınıflarının açılması diğer taraftan da Harput ve Sivas'ta öğretmen okullarının kurulmasıdır.

Zamanla pedagoji biliminin Avrupa ve Amerika'da başlı başına bir dal olarak gelişmesine paralel olarak ülkemizdeki Amerikan okullarında da pedagoji eğitimi için özel şubeler açılmış, alan dersleri çeşitlenmiştir. Bununla yetinilmeyerek yurtdışına pedagoji eğitimi için öğrenci gönderilmiş, geri dönüşlerinde buradaki kadrolarda istihdam edilmişlerdir. Bu da üçüncü katmanı oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, azınlık ve yabancı okullarının öğretmenlik mesleğine dair yaptıkları çalışmalar, ülkemizin öğretmenlik tarihinde önemli bir yer tutmaktadır. Ancak sadece Amerikalı misyonerlerin öğretmen okullarının incelenmesinin yeterli olmadığı aşikardır. Bu eksikliğin kapatılması sadedinde Fransız, Alman ve İtalyan okullarında öğretmenlik mesleği için neler yapıldığı geniş ölçekte çalışılmayı beklemektedir. Keza azınlık ve yabancı okullarında hazırlanan ve okutulan pedagoji konulu kitaplar, çıkardıkları süreli yayınlar ve diğer eğitim materyalleri de başka çalışmalara konu olacak kadar fazla yekun tutmaktadır. Bu tarz araştırmaların, azınlık ve yabancı

okullarındaki pedagoji çalışmalarına yeni katkılar sunacağı muhakkaktır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

Aksu, A. (2017). Robert Kolej'in izinde: Türkiye'de Amerikan misyonerliğinin eğitim stratejisi, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Arığ, A. S. (2014). Atatürk döneminde yabancı okullar (1923-1938), Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Boyden, A. C. (1933). History of Bridgewater Normal School, Massachusetts.

Bozis, S. (2012).İstanbullu Rumlar, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını.

Büyükkarcı, S. (2003). Türkiye'de Rum okulları, Konya: Yelken Yayınları.

Dalyan, M. G. (2011). XIX. yüzyılda gelenekten batı kültürüne geçişte Ermeni yaşamı, Ankara: Öncü Kitap.

Farnsworth, W. A. (2018). Kapadokya'daki Amerikalı misyonerlerin bilinmeyen tarihi (1853-1903), çev. Mehmet Şahin, İstanbul: YKY Yayınları.

Jenkins, H. D. (2008). Robert Kolej'in kızları, çev. Ayşe Aksu, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Mutlu, Ş. (2005). Osmanlı Devleti'nde misyoner okulları, İstanbul: Gökkubbe Yayınları.

Patrick, M. M. (2011). Bir Boğaziçi macerası: İstanbul Kız Koleji (1871-1924), çev. Şeyma Akın, İstanbul: Tez Yayınları.

Sarafian, K. A. (1957). A briefer history of Aintab, Boston: Union of the Armenians of Aintab.

Severance, G. ve Severance D. (2012). Against the gates of hell: the life and times of Henry Perry a Christian missionary in a moslem world, Amerika Üniversitesi Yayını.

Stone, F. A. (2011). Sömürgeciliğin hasat mevsimi, çev. Ayşe Aksu, İstanbul: Dergâh Yayınları.

West, M. A. (1875). Romans of missions, or inside view's of life and labor in the land of Ararat, New York.

Wheeler, Mrs. C. H. (1899). Missions in Eden, New York: Fleming Revell.

Vassiadis, G. (2007). The syllogos movement of Constantinople and Ottoman Greek education (1861-1923), Atina: Küçük Asya Araştırmaları Merkezi.

Zarifi, Y. L. (2006). Hatıralarım, çev. Karin Skotiniyadis, İstanbul: Literatür Yayınları.

Tezler

Aksu, A. (2010). Osmanlı Anadolusu'nda Amerikan eğitim faaliyetleri ve Osmanlı toplumuna etkileri, Marmara Üniversitesi SBE, Doktora tezi.

Benlisoy, S. (2010). Education in the Turcophone Orthodox communities of Anatolia during the nineteenth century, Boğaziçi Üniversitesi SBE, Doktora tezi.

Çabuk, M. (2008). Kahramanmaraş'ta faaliyet göstermiş olan misyoner okulları, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarih Anabilim Dalı, YL tezi.

Demir, C. (2014). Amerikan Board'un İzmir'deki faaliyetleri ve İzmir Uluslararası Kolej, Erciyes Üniversitesi SBE, Doktora tezi.

Erkan, P. (2009). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Galata-Şişli güzergahındaki gayrimüslim cemaat okulları, İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi.

Eseyan, M. (2010). 20. yüzyıla girerken Ermeni edebiyatında modernite, Yeni Burjuvazi ve Sınıfsal Çatışmalar, İstanbul: Bilgi Üniversitesi SBE, YL tezi.

Gül, S. (2015). The French Catholic missionaries in Lebanon between 1860 and 1914, ODTÜ Tarih Bölümü, Doktora tezi.

Güven, S. Z. (2018). American foreign missions to the Armenians of the Ottoman Empire: Fashioning the model of educated Christian womanhood in the East in the second half of the century, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, YL tezi.

Kulaca, İ. (2017). Cumhuriyet dönemi Mahmudiye'de eğitim, Adnan Menderes Üniversitesi SBE, YL tezi.

Özeçoğlu, H. (2009). Modernleşme sürecinde İzmir'de müslim ve gayrimüslimlerin eğitimine karşılaştırmalı bir yaklaşım (1856-1908), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi.

Özsoy, H. (1995). Kayseri'de Amerikan misyoner faaliyetleri ve Talas Amerikan Koleji, Erciyes Üniversitesi SBE, Doktora tezi.

Taşer, S. (2010). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi, Selçuk Üniversitesi SBE, Doktora tezi.

Makaleler

Acun, F. ve Gürtunca, E. Ş. (2016). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Robert Kolej'de eğitim. Tarih İncelemeleri Dergisi, (31), 1-34.

Dilek, H. (2016). 1927 Köy muallim mektepleri ile köy okulları müfredat programının analizi ve yurttaşlık bilgisi. Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (11), 92-110.

Döşkaya, F. Ç. (2019). Amerikan Board heyeti misyoneri Cornelia (Nellie) S. Bartlett: Huntington Anaokulu ve Öğretmen Okulu'nun İzmir istasyonuna iktisadi etkileri. 3. İktisat Tarihi Kongresi (İzmir, 25-27 Nisan 2019) Bildirileri, Öztürk, M. ve Değerli A. (ed) İzmir.

Eser, G. (2012). Kastamonu-Göl Eğitmen Kursu'nun 1940 yılı faaliyetleri. Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, (11), 91-117.

Eser, Gülşah. (2012). Göl Köy Enstitüsü tarihine kısa bir bakış. Düşünen Tohum Konuşan Toprak Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri 1940-1954, İstanbul Araştırmaları Enstitüsü, (2), 95-103.

Gayrimüslim mekteplerinde Türkçe. Türk Yurdu, 13 Eylül 1323/26 Eylül 1907, 13 (143), 3577-3579.

İleri, İ. (2008). Osmanlı Devleti'nde azınlıkların eğitimi (II. ve III. bölümler). OTAM, (23), 129-148.

Jewett, Fayette. The Encyclopedia of Missions, (1904). Edwin M. Bliss, Henry O. Dwight, H. Allen Tupper (ed), New York: Funk&Wagnalls.

Kılıç, S. (2005). Cumhuriyet Döneminde yabancı okullar (1923-1938)", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 21 (61), 259-280.

Korkmaz, F., Bağçeci, B., Meşe, N. N., Ünsal, S. (2013). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme problemi (1923-1954 yıllar arası). Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, (1), 151-167.

Kuran, N. (2009). Haskala'nın Yahudi eğitimine etkisi. Milel ve Nihal, 6 (2), 323-341.

Kuş, A. (2016). The activities of the American Board in Harput with the observations of traveller Henry Fanshawe Tozer: The Euphrates (Fırat) College. History Studies, (4), 103-116.

Macar, O. D. (2010). Osmanlı Rum eğitim sistemi ve İstanbul Rum kız okulları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, (10), 771-817.

Smalley, M. L. (1997). Ely, Charlotte Elizabeth (1839-1915) and Mary A. C. Ely (1841-1913). Biographical Dictionary of Christian Missions. Anderson, G. H. (ed).

Somel, S. A. (2003). Cemaat mektepleri ve yabancı misyoner okulları. Osmanlı Uygarlığı, İnalcık, H. ve Renda, G. (haz). İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Stone, F. A. (2004). Anatolia College and Sivas Teachers' College: Armenian education in American schools. Armenian Sebastia/Sivas and Lesser Armenia, Hovannisian, R. G. (ed), California: Mazda Publishers.

Şanal, M ve Alaca, E. (2018). Tanzimat'tan günümüze öğretmen yetiştirme. Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi, Gündüz, M. (ed). İstanbul: İdeal Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2012). Sivas Öğretmen Koleji. Avrasya İncelemeleri Dergisi, (1), 139-169.

The Missionary Herald Serisi

Barnum, H. N. (1875). Education at Harpoot. The Missionary Herald, (71).

Barnum, H. N. (1876). Normal school at Harpoot. The Missionary Herald, (72).

Barnum, H. N. (1892). Sketch of Harpoot station. The Missionary Herald, (88).

Barnum, H. N. (1906). Harpoot. The Missionary Herald, (102).

Bliss, E. E. (1888). The missions of the American Board in Asiatic Turkey (1831 1887). The Missionary Herald, (84).

Commencement in Sivas. (1914). The Missionary Herald, (110).

Dr. Edward Riggs. (1913). The Missionary Herald, (109).

Emrich, R. S. M. (1916). Mrs. Andrus of Mardin. The Missionary Herald, (112).

Enfiyeciyan, H. (1877). Normal school salutations. The Missionary Herald, (73).

Enlargement at Sivas. The Missionary Herald, (109).

Farnham, L. (1910). The Adabazar High School. The Missionary Herald, (40).

Harpoot Station Report. (1874). The Missionary Herald, (70).

John W. Baird. (1918). The Missionary Herald, (114).

Letters from school boys at Harpoot. (1878). The Missionary Herald, (74).

Perry, H. T. (1880). Armenian schools at Sivas. The Missionary Herald, (76).

Perry, H. T. (1885). Sivas and out-stations. The Missionary Herald, (81).

Riggs, C. T. (1917). Robert Chambers. The Missionary Herald, (113).

The first kindergarden in Turkey. (1894). The Missionary Herald, (90).

The seminary at Bebek. (1849). The Missionary Herald, (45).

Tracy. C. C. (1907). A significant meeting at Sivas. The Missionary Herald, (103).

Woodruff, L. D. (1913). Forty one years in Turkey. The Missionary Herald, (109).

The Orient Serisi

Baird, J. W. (1913). Rev. George D. Marsh. The Orient, (38).

Empire News. (1912). The Orient, (3).

Knapp, G. H. (1913). Miss Mary Ely. The Orient, (23).

Lee, Mrs. L. O. (1912), Death of Miss Fensham. The Orient, (2)

Partridge, E. C. (1912). The Sivas Normal School. The Orient, (3).

Rev. George C. (1920). Raynolds. The Orient, (17).

Life and Light for Woman Serisi

An appriciation Dr. Fred Douglas Shepard. (1916). Life and Light for Woman, (46).

Dr. George D. Marsh. (1913). Life and Light for Woman, (43).

Fenanga, A. (1911). The mother of many daughters. Life and Light for Woman, (41).

Knapp, Mrs. G. P. (1913). Mary Annie C. Ely. Life and Light for Woman, (43).

Reverend Edward Riggs. (1913). Life and Light for Woman, (43).

Shattuck, C. (1892). Kindergarten work in connection with girls' college at Marash. Life and Light for Woman, (22).

Shattuck, C. (1900). Appeals from different mission fields, Turkey. Life and Light for Woman, (30).

The kindergarten in Smyrna. (1892). Life and Light for Woman, (22).

Raporlar

American College for Girls reports for the year 1911-1912, İstanbul 1912.

Calender of American College for Girls, 1913.

Constantinople Women's College President's report, 1923-1924.

Department reports, Education. (1911-1912) The American College for Girls at Constantinople Reports.

Eastern Turkey education in Harpoot. (1875). Annual Report of the ABCFM.

Eastern Turkey Mission educational work. (1876). Annual Report of the ABCFM.

Education, Western Turkey Mission. (1877). Annual Report of the ABCFM.

Institutions of the Turkey missions, Western Turkey. (1911). Reports of the ABCFM.

Sivas Station. (1903). Reports of stations of the mission of the ABCFM to Western Turkey Mission.

Western Turkey Mission, Cesarea. (1906). Reports of the ABCFM.

Çevrimiçi Kaynaklar

"Memorial records for Moses P. Parmelee", ARIT, Istanbul Center Library, Digital Library for International Research Archive, http://www.dlir.org/archive/items/show/17331 (Erişim: 7.08.2019)

BÖLÜM 5

FORMASYON ÖĞRENCİLERİNİN ATANAMAYAN ÖĞRETMEN KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Nesip DEMİRBİLEK[1]

[1] Bingöl Üniversitesi, Genç MYO, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Bingöl /Türkiye orcid:0000-0001-5133-7111 Mail: ndemirbilek@bingol.edu.tr

1. GİRİŞ

1.1. Atanamayan Öğretmen

Kemikleşmiş bir sorun olan "atanamayan öğretmenler" problemini salt klasik işsizlik gibi ele almak, sorunun tüm boyutlarıyla teşhisini ve çözümünü geciktirdiği sorununu oluşturmaktadır (TEDMEM, 2014). Bu sorunun önemli bir boyutu, öğretmenlik veya formasyon diplomasına sahip lisans mezunlarının hem kamuda ve hem de özel sektörde kendilerine uygun olmayan düşük statüdeki işlerde çalışmalarıyla ilgilidir. Bu sorun, eğitimin kişisel ve sosyal yansımalarının görülmemesi veya eksik görülmesi olup, kişisel ve sosyal yatırımlar anlamında ciddi bir insani ve mali kaynak israfını ifade etmektedir. Atanamayan öğretmenler, yıllar süren emek, çaba ve yatırımlarla kazandıkları bilgi ve becerinin karşılığında, gerek kamu ve gerekse özel sektörde hak ettiğinden daha düşük statü ve ücretle çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Dahası, özellikle özel sektörde güvencesiz işlerde ve bulabildiği ücrete razı olarak çalışmak zorunda olmalarıdır. Türkiye'de atama bekleyen ve sayıları milyona dayanmış yüzbinlerce öğretmen adayının mevcut olduğu bilinmektedir.

Yanlış işlerde çalışmanın ekonomik yapı üzerinde yaptığı etkiler, en az işsizliğin yaptığı etkiler kadar yıkıcı olduğu aktarılmaktadır (Kurnaz, 2015). Bunun, bireyde yol açtığı psikolojik travmalar yanında, eğitim ve ekonomiye de birçok olumsuz etkisi olduğu söylenebilir. Konuya ilişkin Standing'in (2015) tespitleri dikkat çekicidir: Yükseköğretimde eğitime yaptığı yatırımın geri dönüşümünü göremeyen mezunlar, yıllarca yaptıkları yatırım ile

uyumlu niteliklere sahip işlerde değil; önlerine gelen işlerde çalışıyorlar. Buna, bir de okudukları dönemde aldıkları öğrenim kredilerinin ödenmesi de eklenince, geleceği olmayan geçici bir işe girmemek, tembellikle suçlanmalarına sebep olabiliyorken, işe girmeleri halinde de kaybeden taraf olmaları söz konusu olmaktadır (Ömür, 2016). Atanamayan öğretmenler bağlamında, bireyin aldığı eğitimin karşılığını tam olarak görememesi durumu, daha iyi bir iş ve yaşam için daha çok eğitim anlayışının günümüzdeki geçerliliğine gölge düşürmektedir. Nitekim eğitimin etkililiği, kıt kaynakların dikkatli kullanılması ve israf edilmemesi, en iyi biçimde değerlendirilmesi ile ilişkilidir (Gölpek, 2011). Zira 2015 verilerine göre Türkiye, yükseköğretim mezunlarının istihdama katılımı açısından 35 ülke arasında 34. sırada bulunmaktadır (TÜSİAD, 2017). Nitekim ekonomik kalkınmanın temel değişkeni olan eğitimin (Çakmak, 2008), ekonomik büyüme katkı sağlama potansiyeli bilinmektedir (Akçacı, 2013).

Atanamayan öğretmen sorununun, eğitim, ekonomi ve istihdam gibi birçok boyutu ve tarafı vardır. Dolayısıyla Türkiye'nin en değerli insan kaynağı olan öğretmenlik ve formasyon diploması sahibi olan kişilerin atanamama sorunu üzerinde çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Ayrıca atanamayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara bir nebze de olsa ışık tutmak, dikkati ve gündemi buraya taşımak gerekli olduğu düşünülmektedir. Literatürde, çalışılan konunun atama bekleyen öğretmenler ile yapılan bir çalışmasına denk gelinmemiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı formasyon öğrencilerinin "atanamayan öğretmen" kavramına yönelik algılarını metaforlar yolu ile belirlemektir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Formasyon öğrencilerinin cinsiyetlerine göre atanamayan öğretmen kavramına yönelik ürettikleri metaforları nelerdir?
2. Atanamayan öğretmen kavramına yönelik üretilen metaforların benzer özellikler bakımından hangi temalar altında toplanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, formasyon öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda atanamayan öğretmen kavramına yüklenen anlamlar derinlemesine incelendiği için nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, bir fenomen veya kavrama ait yaşanmış deneyimlere sahip bireylerden veri toplayarak, deneyimlerin "özünü" betimlemeleri ve yorumları içerir (Creswell, 2016). Olgubilimsel (fenomenolojik) yaklaşım, kişinin davranışlarını anlayabilmek için, onun kendine has algılayışını ve sahip olduğu yaşantısını bilmemiz gerektiğini dile getirir. Farkında olduğumuz fakat içeriğini ayrıntılı şekilde bilmediğimiz, sahip olamadığımız olgulara odaklanılmasıdır (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Olgu bilim ile bize çok yabancı gelmeyen ancak kesinliği hakkında da bir bilgi sahibi olmadığımız olguları, derinlemesine inceleme fırsatı

bulur ve zengin söylemlerle yorumlamada bulunma olanağı sağlarız (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2011: 81). Ayrıca karmaşık kavram, olay ve olguların derinlemesine araştırılmasında etkili bir yöntem olan metafor analizi önemli bir nitel araştırma yöntemi olarak görülmektedir (Güneş ve Fırat, 2016: 125).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmadaki katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt dayanaklı örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede araştırmacının oluşturduğu veya önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması söz konusudur (Yıldırım, & Şimşek, 2016; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Bu çalışmadaki katılımcıların seçiminde formasyon öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olan Bingöl Üniversitesinde formasyon yapan öğrencilerin yer aldığı bir çalışma grubu belirlenmiştir. Bu araştırma için belirlenen çalışma grubunda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde formasyon yapan toplam 359 üniversite öğrencisi yer almıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler

Değişkenler	Tema	N	%
Cinsiyet	Kadın	259	72,1
	Erkek	100	27,9
Yaşadığı Yer	Köy	83	23
	İlçe/Kasaba	82	22,8
	Şehir	100	27,9
	Büyükşehir	94	26,3
Bölümler	İngilizce	86	24,2
	Tarih	52	14,6
	Türk Dili ve Edebiyatı	84	23,3
	Kürt Dili ve Edebiyatı	8	2,2
	Zaza Dili ve Edebiyatı	8	2,2
	Sosyoloji	43	11,9
	Felsefe	61	17,1
	Moleküler Biyoloji	8	2,2
	İşletme ve İktisat	9	2,3
Toplam Öğrenci Sayısı		359	100

2.3. Verilerin Toplanması

Üniversite öğrencilerinin atanamayan öğretmen kavramına ilişkin algılarına metafor yoluyla ulaşmayı amaçlayan bu araştırmada online ortamda iki bölümden oluşan bir adet form oluşturulmuştur. Katılımcılardan "Atanamayan öğretmen… gibidir/benzemektedir, çünkü …" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca bu bölümde bazı kavramların metaforları hakkında açıklama yapılarak örnekler verilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan tek bir metafor oluşturarak nedenini belirtmeleri istenmiştir (Kılcan, 2017). Hazırlanan formlar mail olarak gönderilmiştir. Araştırma da Bingöl Üniversitesinde formasyon yapan 369 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Fakat atanamayan öğretmen kavramına ilişkin hatalı metafor oluşturan ya da

metafor oluşturamayan 10 form elenmiş sonuç olarak 359 kişiden oluşmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler, kodlama ve ayıklama, tema geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Saban; 2008, 2009). İlk aşama olan verileri kodlama ve ayıklama aşamasında üniversite öğrencilerinin metaforları incelenmiştir. "Atanamayan öğretmen" kavramını metafor olarak açıklayamayan, metaforun konusu ile kaynağı arasında ilişki bulunmayan ve açıklamaya katkısı olmayan veriler elenmiştir (f=8). Örneğin *"Atanamayan öğretmen felsefe gibidir, çünkü herkes felsefe yapar ama kimse anlayamaz (84K)."* "*Atanamayan öğretmen sevmediğimiz bir akraba gibidir, çünkü atsan atılmaz satsan satılmaz (235K)."* cümleleri örnek verilebilir.

İkinci aşama olan tema geliştirme aşamasında, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar Atanamayan öğretmen kavramıyla ilgili benzer özellikler çerçevesinde gruplanmış ve ayrı kavramsal tema oluşturulmuştur. Temalar belirlendikten sonra yine benzer özelikler çerçevesinde temalar altında toplanmıştır. Ayrıca, çalışma grubunda yer alan katılımcılar K1, K2, K3,K359 şeklinde kodlanmıştır. Elde edilen bulguları desteklemek, açıklamak ve çeşitliliği sağlamak adına katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Üçüncü aşama olan geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamasında; araştırmada belirlenen 20 tema ve 264 metafor listesi uzman görüşüne sunulmuş, sınıflama yapması istenmiştir. Uzmanın yaptığı sınıflama ile araştırmacı tarafından yapılan sınıflama karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde elde edilen verilerin kodlanmasında, kodlayıcıların benzerlik oranı ya da kodlayıcılar arası güvenirlik önemli bir konudur ve "Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / (Toplam Görüş Birliği + Toplam Görüş Ayrılığı Sayısı)" formülü kullanıldığında güvenirliğin %90 ve üzeri olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Araştırma için yapılmış olan hesaplamalar sonucunda % 91 oranında bir uzlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü aşama olan yorumlama aşamasında öğrenciler tarafından akademik başarı kavramına yönelik metafor sayıları frekans olarak hesaplanmıştır.

3. BULGU VE TARTIŞMALAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulmuş olan atanamayan öğretmen kavramına ilişkin metaforlar ve bu metaforların temalarına ilişkin analizler tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Formasyon öğrencilerinin cinsiyetlerine göre atanamayan öğretmen kavramına yönelik ürettikleri metaforlar

Metafor adı	**F**		**Metafor adı**	**F**	
	Kadın	**Erkek**		**Kadın**	**Erkek**
Meyve vermeyen ağaç	7	2	Balonu patlamış	1	
Evde kalmış kadın	3	3	Âşık insan	1	
Karınca	3	3	Başarısız	1	
Solmuş çiçek	5		Azimli	1	
Susuz kalmış bir çiçek	4	1	Hiçlik	1	
Hayal kırıklığı	2	2	Baharı gelmeyen yaz	1	
Keşfedilmeyi bekleyen hazine	4		Boşa çırpınan kuş	1	
Çiçek	4		Boşa dönen değirmen	1	
Bomba	3	1	Açmamış gonca gül	1	
Kara delik	3		Mecnun	1	
Sonbahar yaprakları	3		Meczup	1	
Mum	3		Maden	1	
Solmaya yüz tutmuş bir çiçek	3		Demir	1	
Kaplumbağa	3		Mevsimlik işçi	1	
Yanmayan mum	2	1	Meyve vermeden kesilen ağaç	1	
Kanadı kırık kuş	2	1	Meyve vermekte olan ağacın kesilmesi	1	
Sudan çıkmış balık	2	1	Boş sınıf	1	
Kaktüs	2	1	Mülteci	1	
Çaresiz	2	1	Cehennem	1	
Meyvesiz ağaç	1	2	Yakılmamış mum	1	
Verimsiz toprak	2		Ceviz	1	
Tohum	2		Buzdolabı	1	
Solmuş ağaç	2		Buzdolabında bekleyen muz	1	
Yer altındaki maden	2		Ağustos böceği	1	
Dilenci	2		Ağaç	1	
Kurumaya yüz tutmuş bir ağaç	2		Ampul	1	
Cahiliye dönemi	2		Arı	1	
Ceza yemiş mahkûm	2		Atanan öğretmen	1	
Hamal	2		Aslan	1	
Platonik aşk	2		Nesne	1	
Hazine	2		Nitelikli köle	1	
Antika	2		Nikola Tesla	1	
Açılmayan kitap	2		Çiçek bahçesi	1	
Bal yapmayan arı	2		Çiçekçideki solmuş çiçek	1	
Boşa kürek çekme	2		Çiftçinin verimsiz hasadı	1	
Bozuk para	2		Esir	1	
Sonbahar	2		Emek ve azim	1	

Çölde su arayan insan	2		Çocuğu olmayan bir aile	1
Oyuna alınmayan çocuk	2		Çamaşır suyu lekesi	1
Hayat	2		Tembel	1
Hayalleri yıkılan çocuk	2		Tuşlu telefon	1
Karanlıkta yakılmamış bir mum	1	1	Kendini kaybetmiş	1
Kapalı kutu	1	1	Çöldeki bedevi	1
İşlevsiz demir	1	1	Çölün ortasında yapayalnız bir çiçek	1
Yetim kalmış çocuk	1	1	Çöle bırakılmış bir kova su	1
Kömür	1	1	Düşünen adam heykeli	1
Çürük elma	1	1	Çürümüş meyve	1
Fakir	1	1	Kullanılmayan takma diş	1
Çocuksuz anne	1	1	Dağcı	1
Hayalleri yıkılmış	1	1	Damsız ev	1
Anne baba	1	1	Deney faresi	1
Bahçesiz bahçıvan		2	Değerli taş	1
Köle		2	Değersiz madeni para	1
Boş kredi kartı		2	Değnek	1
Bozuk plak		2	Devamlı bakımı yapılan çiçek	1
Umut timsali		1	Olgunlaşmamış meyve	1
Dışarıda kalmış evsiz bir insan		1	Eriyen mum	1
Ehliyeti olup arabası olmayan vatandaş		1	Umutsuz vaka	1
Ateş		1	Direnci kırılan bir ağaç	1
Avına odaklanmış aslan		1	Haşlanmış makarna	1
Ayağı kaymış bir insan		1	Robot	1
Bal porsuğu		1	Sandıktaki dantel	1
Bitkisel hayatta olan birinin bağlı olduğu fişi çekmesi		1	Çürümeye mahkûm edilmiş bol vitaminli meyve	1
Bilgi küpü		1	Dolmuş	1
Evsiz insan		1	Dönme dolap	1
Ödevini kaydetmeden kesilen elektrik		1	Gidilmesi yasaklanan kütüphane	1
Ölü,		1	Paspas altına atılan toz	1
Gece gündüz çalışıp emeğinin karşılığını alamayan inşaat işçisi		1	Çocuk doğurmuş ama anne olamamış kadınlar	1
Savaşta kazanan fakat masada kaybeden devletler		1	Okyanusu geçip dereyi geçememiş olan insan	1
Gençliğini hatalarla doldurmuş yaşlı		1	Enkaz	1
Psikolojik sıkıntı geçiren bir ruh hastası		1	Koşu müsabakasını saliseyle kaybetmiş bir atlet	1
Sabır taşı		1	Eşek	1
Her saat başı Kemal Sunal filmlerini veren küçük		1	Üretmek isteyen bir neslin zamanını çalmak	1

çaplı kanallar			
Rüzgâr	1	Fakir ama gururlu	1
Sibirya	1	Faydasız sap	1
Susamış bir çiçek	1	Fazla çaba	1
Sulanmayan ağaç	1	Filiz	1
Sütü boşa giden inek	1	Gece	1
İnatçı keçi	1	Genç bireyler	1
İnek	1	Yaralı kuş	1
Şiddetli bir rüzgâra direnen kuş	1	Gölge	1
Tarım işçisi	1	Küstüm çiçeği	1
Taze bir meyve dalı	1	Güneş görmeyen çiçek	1
Ümit	1	Güneş	1
Vebalı	1	Tek yön	1
Yağmurlu havada düşen çocuk	1	Hayat boyu öğrenci	1
Üvey evlat	1	Hayata tutunamayan dal	1
Vampir	1	Pas tutmuş demir	1
Kabuk bağlamış yara	1	Puzzle'ın eksik parçası	1
Kamburlu birey	1	Pimi çekilmiş bomba	1
Yargısız tutsak	1	Rafta unutulan kitap	1
Yedek lastik	1	Sefil	1
Yarım kalmış hayaller	1	Semirilmiş merkep	1
Yarı yolda bırakılmış bir sevgili	1	Sesi kısılmış bir şair	1
Kırılmış bir dal	1	Sigortasız işçi	1
Kıvılcımını bekleyen alev	1	Silkelenmemiş bir meyve ağacı	1
Koyunlarını kaybetmiş çoban	1	Soğansız menemen	1
Körelen bir bıçak	1	Kış	1
Yetimhanede büyüyen çocuk	1	Toprak	1
Kumandasız bir televizyon	1	Trafikten men edilmiş araç	1
Ada	1	Toprak altındaki hazine	1
Aküsü çıkarılmış araba	1	Tutsak	1
Çöl	1	Üç nokta	1
Deniz suyu	1	Vicdan azabı	1
Değersiz bir taş	1	Virüsten kurtulamayan insan	1
Menekşe çiçeği	1	Yağmurda ıslanmış kedi	1
Maaşsız memur	1	Vasıfsız	1
Mağdur	1	İşlenmemiş elmas	1
Mahsul süz çitçi	1	Yaprak	1
Maden ocağı işçisi	1	Karamsar kişi	1
Çeyiz sandığı	1	Kapağı açılmamış kitap	1
Çevresine karsı küsmüş çocuk	1	Kanatsız kuş	1
Boş tarla	1	Kanser	1
Boynu bükülmüş gül	1	Işık vermeyen güneş	1

Büyümeden kırılan bir fidan		1	Yarım	1	
Camisiz imam		1	Kapalı araba farı	1	
Çalışmayan öğretmen		1	Kurumuş fidan	1	
Mücadeleci		1	Yemeğinden mahrum edilmiş çocuk	1	
Mürekkepsiz kalem		1	Yenilmiş savaşçı	1	
Yanmayı bekleyen mum	1		Yerinde zıplayan tavşan	1	
Gurbete çalışmaya gidip, eve döneceği sırada çalıştığı yerden parasını alamayan işçi	1		Okulun açılmasını sabırsızlıkla bekleyen, henüz öğretim hayatına başlamamış ve bunun için çok heyecanlı bir çocuk	1	
İlaç	1		Okumamış	1	
Yeşeremeyen ağaç	1		Konserve kutuları	1	
İşçi	1		Kırık testi	1	
İncili kaftan	1		Yırtık poşet	1	
Işıksız lamba	1		Yontulmamış elmas	1	
Kumarbaz	1		Yürüyen kitap	1	
Solan gül	1		Kıymeti bilinmeyen en değerli şey	1	
Stres çarkı	1		Kayan yıldızlar	1	
Sudan çıkmış balık	1		Kibrit	1	
Sırada bekleyen inek sürüsü	1		Kimsesiz kalmış bir insan	1	
Fabrika işçisi	1		Kirpi	1	
Genel Toplam			264	259	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrenciler atanamayan öğretmen kavramına yönelik toplam 264 farklı ve geçerli metafor üretmiştir. Üretilen metaforlardan 55'i birden fazla öğrenci tarafından üretilmiştir. Atanamayan öğretmen kavramına yönelik en fazla frekansta üretilen metaforlar; meyve vermeyen ağaç (9), evde kalmış kadın (6), karınca (6), solmuş çiçek (5), susuz kalmış çiçek (5), hayal kırıklığı (5) ve keşfedilmeyi bekleyen hazine (4) şeklinde olmuştur. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kadın öğrencilerin 259, erkek öğrencilerin 100 metafor ürettiği görülmüştür.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo3. Atanamayan öğretmen kavramının temalara göre dağılımı

Tema	Metaforlar	Metafor Sayısı	F
Öğretemeyen Kişi	**(1):** Kapalı araba farı, kanatsız kuş, gölge, gidilmesi yasaklanan kütüphane, gece, esir, dolmuş, ampul, Boş sınıf, demir, ışık vermeyen güneş, üretmek isteyen bir neslin zamanını çalmak, sulanmayan ağaç, susamış bir çiçek, bilgi küpü, çürük elma, bal yapmayan arı, yürüyen kitap, kaktüs **(2):** Bozuk plak, açılmayan kitap, cahiliye dönemi, solmuş ağaç **(9):** Meyve vermeyen ağaç	**24**	**36**
Değeri Bilinmeyen Kişi	**(1):** Kıymeti bilinmeyen en değerli şey, yontulmamış elmas, işlenmemiş elmas, toprak altındaki hazine, toprak, silkelenmemiş bir meyve ağacı, rafta unutulan kitap, olgunlaşmamış meyve, çöle bırakılmış bir kova su, çölün ortasında yapayalnız bir çiçek, ceviz, meyve vermekte olan ağacın kesilmesi, meyve vermeden kesilen ağaç, maden, açmamış gonca gül, incili kaftan, ilaç, yedek lastik **(2):** Kömür, kapalı kutu, antika, hazine, karanlıkta yakılmamış bir mum, yer altındaki maden **(4):** Keşfedilmeyi bekleyen hazine	**24**	**34**
Umutsuz Hisseden Kişi	**(1):** Kayan yıldızlar, yerinde zıplayan tavşan, karamsar, yaprak, yağmurda ıslanmış kedi, virüsten kurtulamayan insan, tutsak, kış, eşek, enkaz, dönme dolap, deney faresi, Nikola Tesla, baharı gelmeyen yaz, balonu patlamış, çeyiz sandığı, kırılmış bir dal, yarı yolda bırakılmış bir sevgili, platonik aşk, kaplumbağa, sonbahar yaprakları, karamsar kişi **(2):** Hayat **(3):** Evde kalmış kadın **(5):** Solmuş çiçek	**25**	**32**
Çaresiz Hisseden Kişi	**(1):** Kimsesiz kalmış bir insan, yenilmiş savaşçı, hayata tutunamayan dal, paspas altına atılan toz, âşık insan, tek yön, sudan çıkmış balık, yetimhanede büyüyen çocuk, koyunlarını kaybetmiş çoban, rüzgâr, evsiz insan, dışarıda kalmış evsiz bir insan, yetim kalmış çocuk, platonik aşk **(2):** Fakir, kurumaya yüz tutmuş bir ağaç **(3):** Çaresiz, sudan çıkmış balık, kanadı kırık kuş **(5):** Susuz kalmış bir çiçek	**20**	**32**
Emeklerinin Karşılığını Alamayan Kişi	**(1):** Kendini kaybetmiş, yaralı kuş, yemeğinden mahrum edilmiş çocuk, vicdan azabı, semirilmiş merkep, gurbete çalışmaya gidip eve döneceği sırada çalıştığı yerden parasını alamayan işçi, fabrika işçisi, düşünen adam heykeli, çocuk doğurmuş ama anne olamamış kadınlar, nitelikli köle, boşa dönen değirmen, boşa çırpınan kuş, sırada bekleyen inek sürüsü, işçi, maden ocağı işçisi, mahsul süz çitçi, tarım işçisi, sütü boşa giden inek, gece gündüz çalışıp emeğinin karşılığını alamayan inşaat işçisi, ödevini kaydetmeden kesilen elektrik, ayağı kaymış bir insan, boşa kürek çekme, ceza yemiş mahkûm, Kaktüs **(2):** Hamal, verimsiz toprak	**26**	**28**
Zamanla Değersizleşen Kişi	**(1):** Kibrit, tuşlu telefon, yırtık poşet, kırık testi, konserve kutuları, kapağı açılmamış kitap, pas tutmuş demir, güneş görmeyen çiçek, eriyen mum, sandıktaki dantel, değnek, çürümüş meyve, çürümeye mahkûm edilmiş bol vitaminli meyve, çöldeki bedevi, buzdolabında bekleyen muz, solan gül, yeşeremeyen ağaç, körelen bir bıçak, solmaya yüz tutmuş bir çiçek, sonbahar yaprakları **(3):** Mum **(4):** Çiçek	**22**	**27**

İşe Yaramayan Kişi	**(1):** Vasıfsız, faydasız sap, umutsuz vaka, kullanılmayan takma diş, çamaşır suyu lekesi, çiçekçideki solmuş çiçek, nesne, ışıksız lamba, kurumuş fidan, mürekkepsiz kalem, menekşe çiçeği, aküsü çıkarılmış araba, yetim kalmış çocuk, trafikten men edilmiş araç, bal yapmayan arı **(2):** Boş kredi kartı, köle, işlevsiz demir, evde kalmış kadın	**19**	**23**
Ruhi Bunalım Yaşayan Kişi	**(1):** Pimi çekilmiş bomba, kanser, sefil, cehennem, meczup, mecnun, stres çarkı, kabuk bağlamış yara, vampir, psikolojik sıkıntı geçiren bir ruh hastası, ateş, sonbahar yaprakları, **(2):** Sonbahar **(3):** Kara delik **(4):** Bomba	**15**	**21**
Umutlu Hisseden Kişi	**(1):** Üç nokta, hayat boyu öğrenci, fakir ama gururlu, emek ve azim, okulun açılmasını sabırsızlıkla bekleyen, henüz öğretim hayatına başlamamış ve bunun için çok heyecanlı bir çocuk, devamlı bakımı yapılan çiçek, değerli taş, çiçek bahçesi, atanan öğretmen, ağaç, çöl, kıvılcımını bekleyen alev, ümit, taze bir meyve dalı, yanmayı bekleyen mum **(2):** Umutlu, anne baba	**18**	**20**
Azimli Kişi	**(1):** Aslan, dağcı, fazla çaba, arı, azimli, kumarbaz, mücadeleci, şiddetli bir rüzgâra direnen kuş, inatçı keçi, sabır taşı, bal porsuğu, avına odaklanmış aslan **(2):** Kaplumbağa **(6):** Karınca	**14**	**20**
Hayal Kırıklığı Yaşayan Kişi	**(1):** Sibirya, direnci kırılan bir ağaç, çevresine karşı küsmüş çocuk, büyümeden kırılan bir fidan, yarım kalmış hayaller, gençliğini hatalarla doldurmuş yaşlı, ceza yemiş mahkûm, evde kalmış kadın **(2):** Hayalleri yıkılan çocuk, hayalleri yıkılmış, çölde su arayan insan **(5):** Hayal kırıklığı	**12**	**19**
Yetersiz Hisseden Kişi	**(1):**Soğansız menemen, sesi kısılmış bir şair, puzzle'ın eksik parçası, robot, haşlanmış makarna, damsız ev, çocuğu olmayan bir aile, camisiz imam, kumandasız bir televizyon, kamburlu birey, her saat başı Kemal Sunal filmlerini veren küçük çaplı kanallar, çürük elma **(3):** Yanmayan mum	**13**	**15**
Amacına Ulaşamayan Kişi	**(1):** Koşu müsabakasını saliseyle kaybetmiş bir atlet, filiz, okyanusu geçip dereyi geçememiş olan insan, çiftçinin verimsiz hasadı, bitkisel hayatta olan birinin bağlı olduğu fişi çekmesi, boş tarla, inek, ehliyeti olup arabası olmayan vatandaş, boşa kürek çekme **(2):** Bahçesiz bahçıvan, çocuksuz anne, Tohum	**12**	**15**
Haksızlığa Uğrayan Kişi	**(1):** Mağdur, yargısız tutsak, üvey evlat, yağmurlu havada düşen çocuk, savaşta kazanan fakat masada kaybeden devletler, yakılmamış mum, yanmamış mum **(2):** Dilenci, solmaya yüz tutmuş bir çiçek	**9**	**11**
Değersiz Kişi	**(1):** Değersiz madeni para, başarısız, hiçlik, değersiz taş, deniz suyu, ölü, Kaktüs **(2):** Bozuk para	**8**	**9**
Yalnız Hisseden Kişi	**(1):** Mülteci, boynu bükülmüş gül, ada, vebalı **(2):** Oyuna alınmayan çocuk	**5**	**6**
Güvencesi Olmayan Kişi	**(1):** Sigortasız işçi, genç bireyler, mevsimlik işçi, maaşsız memur	**4**	**4**
Tembel Kişi	**(1):** Ağustos böceği, tembel, çalışmayan öğretmen	**3**	**3**
Eğitim Soğukluğu Yaşayan Kişi	**(1):** Buzdolabı, yarım, okumamış	**3**	**3**
İç Dünyasına Çekilen Kişi	**(1):** Kirpi, küstüm çiçeği	**2**	**2**
	Toplam Öğrenci Sayısı		**359**

Tablo 3'te atanamayan öğretmen kavramına yönelik metaforların oluşturduğu temalar sunulmuştur. Bu tabloya göre toplam öğrenci

sayısına göre en çok metafor içeren ilk üç tema sırasıyla; "öğretemeyen kişi" (f=36), "değeri bilinmeyen kişi" (f=34) ve "umutsuz hisseden kişi" (f=32) olduğu görülmektedir. Bu temalar içerisinde en fazla metafor çeşitliliği 26 farklı metafor ile "emeklerinin karşılığını alamayan kişi" teması bulunmaktadır. Aşağıda metaforların nedenleri uygun alıntılar eşliğinde temalar altında açıklanmıştır. Alıntılanmalarda çoğunluk olanları rastgele seçilme ile kullanılmıştır.

Öğretemeyen Kişi

> *"Atanamayan öğretmen bozuk plak gibidir, çünkü bildiklerini aktaramıyor (184K)."*

> *"Atanamayan öğretmen meyve vermeyen ağaca benzer, çünkü ders verme kapasitesi olmasına rağmen ders veremiyor (137K)."*

Değeri Bilinmeyen Kişi

> *"Atanamayan öğretmen keşfedilmeyi bekleyen hazine gibidir, çünkü öğretmenler değerli cevherlerdir. Fakat atanamayan öğretmenler henüz keşfedilmediği için gizli hazinelerdir (229K)."*

> *"Atanamayan öğretmen yerin altındaki maden gibidir, çünkü atanmadıkça değeri bilinmez (365K)."*

Umutsuz Hisseden Kişi

> *"Atanamayan öğretmen evde kalmış kadın gibidir, çünkü umutsuz karamsar ve mutsuzdur (2K)."*

> *"Atanamayan öğretmen solmuş çiçek gibidir, çünkü tıpkı solmuş çiçek gibi oda umudunu kesmiştir (199K)."*

Çaresiz Hisseden Kişi

"Atanamayan öğretmen sudan çıkmış balık gibidir, çünkü büyük beklentiler vardır ve atamadığın da tamamen çaresiz kalıyorsun (20K)."

"Atanamayan öğretmen âşık insan gibidir, çünkü hep çabalar hep bekler çaresizce ama kavuşamaz (146K)."

Emeklerinin Karşılığını Alamayan Kişi

"Atanamayan öğretmen bir çiftçinin verimsiz hasadına benzer, çünkü üniversitede o kadar dersleri verip atanması tek bir sınava bakıyor. Yani atanamıyorsa hasadı da olmuyor (98K)."

"Atanamayan öğretmen hamala benzer çünkü yaptığı iş zor parası da kıymeti gibi azdır (314K)."

Zamanla Değersizleşen Kişi

"Atanamayan öğretmen tuşlu telefona benzer, çünkü ise yararlar ama kimse kullanmaz (325K)."

"Atanamayan öğretmen yırtık poşete benzer, çünkü içi doludur fakat yürüdükçe, zaman geçtikçe teker teker içindekiler düşer. Eğitim hayatı boyunca edindiği bilgiler zamanla körelir ve içindeki eğitim öğretim hevesi kaybolur (151K)."

İşe Yaramayan Kişi

"Atanamayan öğretmen boş kredi kartı gibidir, çünkü bakiye yetersiz oldu mu hiç bir işlem görmez (341K)."

"Atanamayan öğretmen işlevsiz demire benzer, çünkü işlenmeyen demir paslanır (292K)."

Ruhi Bunalım Yaşayan Kişi

"Atanamayan öğretmen kara delik gibidir çünkü bütün kötülükleri kendine çeker ve derin düşüncelere dalar. Öğretmenlik mesleğini yapmama korkusu olur (241K)."

"Atanamayan öğretmen pimi çekilmiş bomba gibidir, çünkü nerede patlayacağı belli olmaz (140K)."

Umutlu Hisseden Kişi

"Atanamayan öğretmen her daim umutludur, çünkü sürekli bir gün atanacağını sanır (231K)."

"Atanamayan öğretmen yanmayı bekleyen bir mum gibidir, çünkü ışık saçabilmek için bir ateş bekler (31K)."

Azimli Kişi

"Atanamayan öğretmen karınca gibidir çünkü çabalayıp didinmekten asla vazgeçmez (72K)."

"Atanamayan öğretmen kaplumbağa gibidir, çünkü yavaş yol almaktadır. Yıpranmıştır ama pes etmemiştir (122K)."

Hayal Kırıklığı Yaşayan Kişi

"Atanamayan öğretmen hayalleri yıkılmış gibidir, çünkü girdiği yolda öğretmen olmaktan başka bir şey düşünmemiştir (15K)."

"Atanamayan öğretmen yenilmiş savaşçıya benzer çünkü hayallerine ve öğrencilerine kavuşamamıştır (129K)."

Yetersiz Hisseden Kişi

"Atanamayan öğretmen camisiz imam gibidir, çünkü sesini duyuramaz (36K)."

"Atanamayan öğretmen yanmayan mum gibidir, çünkü yanmayıp başkalarını aydınlatamayıp eriyen bir muma dönüşememekte, bilgilerini, deneyimlerini öğrencilere aktaramamaktadır (167K)."

Amacına Ulaşamayan Kişi

"Atanamayan öğretmen bahçesiz bahçıvan gibidir çünkü o vardır ama yeşerteceği çiçekler yoktur (157K)."

"Atanamayan öğretmen çocuğu olmayan bir aile gibidir çünkü çocuğun olmayan bir aile kendini hep eksik hisseder ve etrafındaki cahil kesim tarafından hep eleştirilir Atanamayan öğretmende hep etrafındaki eleştirilere maruz kalıyor (77K)."

Haksızlığa Uğrayan Kişi

"Atanamayan öğretmen mağdurdur çünkü yeterli kontenjan açılmıyor ve hep yandaşlar işe alınıyor (6K).

"Atanamayan öğretmen bir bahçede solmaya yüz tutmuş bir çiçek gibidir, çünkü her çiçeğe eşit su vermek gerekir (166K)."

Değersiz Kişi

"Atanamayan öğretmen değersiz madeni para gibidir, çünkü herkes onlara değersiz, beceriksiz olarak bakar (95K)."

"Atanamayan öğretmen değersiz bir taş gibidir, çünkü atanamadığı sürece toplumda işe yaramayan bireyler olarak görünür (284K)."

Yalnız Hisseden Kişi

"Atanamayan öğretmen bir ada gibidir çünkü etrafı ne kadar güzel olsa da hep kendini yalnız hisseder (34K)."

"Atanamayan öğretmen çölün ortasında yapayalnız bir çiçektir, çünkü atanamadığı için kimsesi yoktur (179K)."

Güvencesi Olmayan Kişi

"Atanamayan öğretmen maaş sız memur gibidir, çünkü maddi olarak bir güvencesi yoktur. Bilgi maddiyata dönüştü mü faydasızdır (59K)."

"Atanamayan öğretmen sigortasız iş gibidir, çünkü güvencesi yoktur (259K)."

Tembel Kişi

"Atanamayan öğretmen tembel, beceriksiz biri gibidir, çünkü halk içerisinde böyle gereksiz bir algı var (51K)."

"Atanamayan öğretmen ağustos böceği gibidir, çünkü üniversitedeyken o anın tadını çıkartıp atanabilmek için çabalamamıştır (313K)."

Eğitim Soğukluğu Yaşayan Kişi

"Atanamayan öğretmen buzdolabı gibidir çünkü ne kadar iletişim kurmak istese de o soğuk bir şekilde sana geri döner (73K)."

"Atanamayan öğretmen yarım gibidir, çünkü eğitimden soğutulur (35K)."

İç Dünyasına Çekilen Kişi

"Atanamayan öğretmen küstüm çiçeği gibidir, çünkü bu konu konuşuldukça kapatır kendini (279K)."

"Atanamayan öğretmen kirpi gibidir, çünkü atanmadıkça kendi kabuğuna çekilir (97K)."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler atanamayan öğretmen kavramına yönelik toplam 264 farklı ve geçerli metafor üretmiştir. Üretilen metaforlardan 55'i birden fazla öğrenci tarafından üretilmiştir. Atanamayan öğretmen kavramına yönelik en fazla frekansta üretilen metaforlar meyve vermeyen ağaç (9), evde kalmış kadın (6), karınca (6), solmuş çiçek (5), susuz kalmış çiçek (5), hayal kırıklığı (5) ve keşfedilmeyi bekleyen hazine (4) olmuştur. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kadın öğrencilerin 259, erkek öğrencilerin 100 metafor ürettiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre atanamayan öğretmen kavramına yönelik metaforların oluşturduğu temalar sunulmuştur. Bu tabloya göre toplam öğrenci sayısına göre en çok metafor içeren ilk üç tema sırasıyla; "öğretemeyen kişi" (f=36), "değeri bilinmeyen kişi" (f=34) ve "umutsuz hisseden kişi" (f=32) olduğu görülmektedir. Bu temalar içerisinde en fazla metafor çeşitliliği 26 farklı metafor ile "emeklerinin karşılığını alamayan kişi" teması bulunmaktadır. Aşağıda metaforların nedenleri uygun alıntılar eşliğinde temalar altında açıklanmıştır. Alıntılanmalarda çoğunluk olanları rastgele seçilme ile kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en fazla "öğretemeyen kişi" temsinde metafor üretilmiştir (f=36). Öğrencilerin ürettiği metaforlar frekans sayısı bakımından sırasıyla; *öğretemeyen kişi, değeri bilinmeyen kişi, umutsuz hisseden kişi, çaresiz hisseden kişi, emeklerinin karşılığını alamayan kişi, zamanla değersizleşen kişi, işe yaramayan kişi, ruhi bunalım yaşayan kişi, umutlu hisseden kişi, azimli kişi, hayal kırıklığı yaşayan kişi, yetersiz hisseden kişi, amacına ulaşamayan kişi, haksızlığa uğrayan kişi, değersiz kişi, yalnız hisseden kişi, güvencesi olmayan kişi tembel kişi, eğitim soğukluğu yaşayan kişi ve iç dünyasına çekilen kişi* gibi toplam 20 tema başlığı altında yer aldığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; üniversite öğrencilerinin atanamayan öğretmen kavramına yönelik kişisel algılarını anlamak, açıklamak ve ortaya çıkarmak için metaforların etkin bir araştırma aracı olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma, örneklem grubu olarak seçilen formasyon öğrencilerinin "atanamayan öğretmen" kavramına dair sahip oldukları metaforların ortaya çıkarılması ve bu metaforların belli temalar altında toplamak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, birkaç önemli noktaya vurgu yapmaktadır. Ortaya çıkan temlerin bütününe baktığımızda her temanın atanamayan öğretmen kavramının durumuna ışık tuttuğunu söyleyebiliriz. Atanamayan öğretmen kavramının aydınlatılmasında önemli olduğu düşünülen ilk iki tema ele alınmaya çalışılacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en fazla "öğretemeyen kişi" temasında metafor üretilmiştir (f=36). Atanamayan öğretmenler, yapması gereken işin kendisine verilmemesi durumunu içselleştiremediğinden kendisini engellenmiş gibi hissettiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en fazla ikinci sırada "değeri bilinmeyen kişi" temsinde metafor üretilmiştir (f=34). Atanamayan öğretmenler, kendilerine verilmesi gereken değerin verilmediğini söylemişlerdir. Bu değersizliğin kendilerini umutsuz, çaresiz ve yalnız hissettirdiğini beyan etmişlerdir.

KAYNAKÇA

Akçacı, T. (2013). Eğitim harcamalarının iktisadi büyümeye etkisi. *Kafkas Üniversitesi IIBF Dergisi, 4(5), 65-79.*

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi, 11,* 33-41

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gölpek, F. (2011). Yükseköğretimin Getirileri ve Etkinlik Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25 (3-4),*77-95.

Güneş, A. & Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2(3), 115-129.

Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kurnaz, I. (2015). İşgücü piyasasında nitelik uyumsuzluğu: Düşük nitelikli işlerde yüksek nitelikli işgücü. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, Özel sayı,* 83-121.

Mayring, P., Gümüş, A. & Durgun, S. M. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: nitel düşünce için bir rehber*. Bilgesu Yayıncılık.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap.* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

Ömür, Y. E. (2016). İstihdam için eğitimi yeniden düşünmek. *International Journal of Social Science, 50,* 29-447.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14(3),* 459-496.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Journal of Turkish Educational Sciences, 7(2).*

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011*). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]*. Ankara: ANI Yayıncılık.

Standing, G. (2015). *Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf.* (Çeviren: E. Bulut). İstanbul: İletişim Yayınları

TEDMEM, (2014). *Öğretmen istihdam politikaları.* https://tedmem.org/etkinlikler/ogretmenistihdam-politikalari-sorunlar-ve-guncel-tartismalar.

TÜSİAD (2017). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi.* https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-de-stemgereksinimi

Yaman, E., Mermer, E. Ç. & Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7(17), 93-108.*

Yıldırım A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 6

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN OKULUN İŞLEYİŞLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM 4.0 PERSPEKTİFİNDEN İNCELENMESİ*

Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN[1]
Figen ATA ÇİĞDEM[2]

* Bu çalışma 21-22 Ağustos 2020 tarihlerinde I. BAKÜ Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi - ferda.beytekin@ege.edu.tr 0000-0003-3934-0814

[2] Milli Eğitim Bakanlığı, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisi - atafigen@gmail.com 0000-0003-1696-4587

GİRİŞ

Küreselleşme ile birlikte oluşan bilgi toplumu, öğrenmeyi ve okulu ön plana çıkarırken, bireylerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelmesine de neden olur. Değişimde lider olması gereken okullar değişime uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Yavuz, 2016). Akademik kesim, eğitim sistemlerinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla üniversitelerde eğitim kalitesini arttırmak, öğretmen adaylarını teknoloji ile bütünleştirmek, onlarla yenilikçi ürünler geliştirmek, dijital okuryazarlığı geliştirmek gibi alanlarda eğitim araştırmalarına odaklanmaları beklenmektedir.

Endüstri 4.0 bağlamında eğitim alanında ülkemizde yapılan çalışmalara (Demir, 2018; Öztemel, 2018) bakıldığında ise çoğunlukla Eğitim 4.0 çerçevesinde eğitimdeki dönüşümler ile ilgili bazı saptamaların olduğu, lisans öğrencilerinin Eğitim 4.0 kavramı ile ilgili görüşlerinin ele alındığı (Özkoç ve Karalar, 2019) ancak bu değişimde en önemli aktörlerden olan öğretmenlerin Eğitim 4.0 ile ilgili görüşlerine başvurulmadığı göze çarpmaktadır. Eğitim 4.0 kapsamında uzaktan eğitim uygulamaları, asenkron – senkron eğitim, harmanlanmış eğitim, proje tabanlı öğrenme, sanal – arttırılmış gerçeklik, yapay zeka, robotik kodlama uygulamaları ve öğretmen robotlar şeklinde belirlenmiş ve bu çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin okulların işleyişleri ile ilgili görüşlerinin Eğitim 4.0 perspektifinden incelenmesi amaçlanmıştır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim 4.0 Kavramı

Endüstri 4,0'dan bahsettiğimiz günümüzde, yapay zekâ, makine öğrenimi, robotik, nanoteknoloji, 3D yazıcılar ve genetik ve biyoteknolojideki gelişimler, akıllı evler, fabrikalar, çiftlikler, mutfaklar, şehirler gibi bir zamanlar bilim kurgu filmlerine konu olan teknolojik gelişimler hızlı bir şekilde günlük hayatımıza dâhil olmaktadır. Birinci endüstri devrimi, buharlı makinelerin icadı; ikinci endüstri devrimi, elektrik teknolojilerinin sayesinde oluşan seri üretim, üçüncü endüstri devrimi, bilgisayar, robot-otomasyon sistemleri ve dördüncü endüstri devrimi ise akıllı teknolojiler ile insanın "kol gücünü" ortadan kaldıran ve makinelerin birbiri ile iletişim kurduğu nesnelerin internetine geçilen dönemdir. Endüstri 4.0 ile birlikte istenilen teknolojiyi her alanda tasarlayacak, geliştirecek, üretecek ve üretilen teknolojiyi kullanabilen uzman insan gücü eğitimi kaçınılmaz bir gerçektir. Endüstri 4.0'ın gerçekleri; bilgi basamağından ziyade üst düzey düşünebilme becerisi yani bilmenin yetmeyeceği, düşünmenin zorunlu hale geleceği yöntemlerdir (Nar, 2017). Endüstri 4.0 anlayışına paralel olarak eğitim dünyasının da dört ana dönüşümü yaşadığını görülmektedir. Bir bakıma dijital dönüşüm gerçekleşmektedir. Eğitim 4.0'a; anlatım ve ezber odaklı (Eğitim 1.0) süreçten bilgisayar ve internet odaklı (Eğitim 2.0) sürece, bu süreçten bilgi üretim odaklı (Eğitim 3.0) sürece ve oradan da inovasyon ve üretim odaklı (Eğitim 4.0) sürece geçilerek varılmaktadır (Demir, 2018).

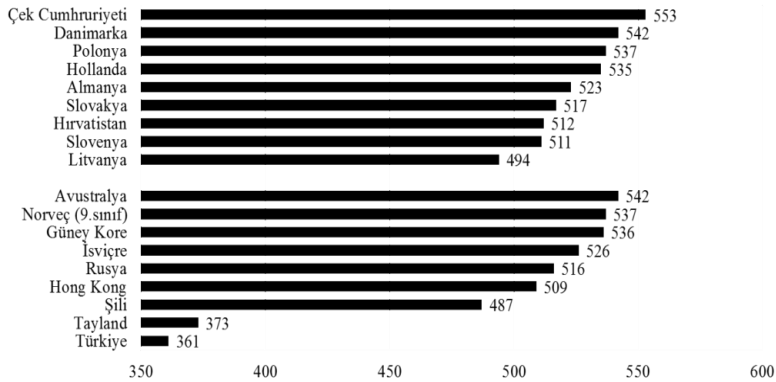
1.2. Eğitim 4.0 ile Okulun İşleyişi

Eğitim 4.0 kapsamında oluşacak olan temel değişim ve dönüşüm noktaları bu bölümde ele alınmaktadır. Eğitim öğrenim faaliyetleri zamandan ve mekândan bağımsız ortamlarda farklı teknolojik araçların da kullanılarak yapılacağı öngörülmektedir. Benzer şekilde, hayat boyu öğrenme ile birlikte, bireyler bireysel öğrenme farklılıklarına göre uzaktan eğitimler alabileceklerdir (Öztemel, 2018). Okullarda belirtilen zamandan ve mekândan bağımsız ortamlarda yani uzaktan eğitim süreçlerinde yöneticilerin sanal liderlik (Kuşçu ve Arslan, 2016) özelliklerinin ortaya çıkması, bu anlamda bir işleyiş değişikliğinin olabileceği de belirtilmektedir.

Öztemel (2018)'e göre okulların işleyişinde olabilecek diğer değişim noktaları şunlardır; Eğitim 4.0 ile birlikte harmanlanmış öğrenme, sınıfsız öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerine göre yöntem seçebildiği modeller gibi yeni yaklaşımlar ile öğrenme önemli hale gelecektir. Öğrencilerin probleme yönelik üretimler gerçekleştirmeleri gerektiği yönündeki düşünceler, proje bazlı öğrenme ve çalışmaların önemini ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle de öğrencilere daha çok gerçek dünya problemlerini çözebilecekleri yetenekler kazandırmak üzere eğitimlerin verilmesi beklenmektedir. Bu da daha çok staj, mentör, projeler ve takım çalışması, işbirliği odaklı yaklaşımlar ile olabilecektir. Bu da sınav sisteminde süreç değerlendirmesine dönüşü sağlayacaktır Öğrencilerin öğrenmelerinin daha bağımsız ve bireyselleşmesi beklenmekte ve bu nedenle mentor kullanma öğrencinin başarısında önemli bir katkı sağlayacaktır. Eğitim uzaktan

gerçekleştirileceğinden öğretmen ve eğitim kurumları önplana çıkacaktır. Eğitim 4.0 dünyasında sanal mentorluk kavramı çok üzerinde durulan bir kavramdır.

Eğitim 4.0 ile birlikte tüm zamanların teknolojilerini yapılandırması beklenen yeni teknolojiler ortaya çıkmaktadır. Teknolojilerin gelişimi dijital dönüşümlere de neden olmaktadır ve verinin artışına yönelik bilgi okuryazarlığı önem kazanacaktır. Bu konuda Avrupa Komisyonu'nun 2012 yılında yaptırdığı "Uluslararası Bilgisayar ve Enformasyon Okuryazarlığı Anketi (International Computer and Information Literacy Survey-ICILS)" Grafik 1'de verildiği gibi 21 ülkeden 3300 okulda, 60 bin öğrenci üzerinde uygulanmıştır.



Grafik 1: Uluslararası Bilgisayar ve Enformasyon Okuryazarlığı Anketi (Avrupa Komisyonu Raporu, 2014)

Anket, çocukların dijitalleşme dönüşümüne ne kadar hazır olduklarını belirleyerek veri işlemeye, bilgisayar okuryazarlığına ve buradan çözüm üretmeye, ilgili ülkelerin eğitim sistemlerinde ne kadar önem verildiğini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Nar, 2017). Görülen o ki bilgisayarlar her türlü istatistikî analizleri yapabilecek, verileri analiz

edebilecek ve geleceğe yönelik tahminler gerçekleştirebilecektir. İnsanların yapması gereken daha çok bu verileri yorumlayabilmek ve verilerden geleceğe yönelik yenilikleri ortaya çıkartma becerisidir. Öğrencilerin büyük veri konusunda eğitilmeleri ve beceri kazandırılması gerekmektedir (Öztemel, 2018). Bu bağlamda, dijital okuryazarlık düzeyinin geliştirilmesinde, teknolojinin doğru kullanımında ve teknolojik değişimlerde okullarda en çok ihtiyaç duyulan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin okulun işleyişleri ile ilgili görüşlerinin Eğitim 4.0 perspektifinden incelenmesi gelecekteki okullarımızın şekillenmesinde oldukça önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modelinde görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.1. Çalışma Grubu

Nitel araştırmacılar olasılıklı olmayan amaçlı örneklem yöntemini kullanma eğilimindedirler. Görüşme yapılacak bireylerin seçiminde, evreni temsil etme güçlerinden çok araştırma konusuyla doğrudan ilgili olup olmadıklarına bakılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:

107). Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını, 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev yapan 6 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 4'ü erkek 2'si kadındır. Katılımcıların kimlikleri ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olup katılımcılar K1, K2, K3, …K6 şeklinde kodlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Görüşme sürecinin, gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 40-41). Görüşme soruları hazırlanırken kolay anlaşılabilir, belirlenen konunun boyutlarına ilişkin olmasına ve katılımcıların rahatlıkla cevaplayabileceği açık uçlu sorular sorulmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan görüşme formu uzman onayına sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak veri toplama sürecine hazır hale getirilmiştir. Eğitim 4.0 boyutlarına ilişkin dokuz adet açık uçlu soru katılımcılara yöneltilmiştir. Veri toplama sürecinde, katılımcılardan izin alınarak mail yoluyla kendilerine görüşme formları ulaştırılmıştır. Ses kaydı ve yazılı metin olarak katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacıya ulaştırılmıştır.

2.3. Veri Analizi

Veri analizi içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yoluyla verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işleri, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışma bulguları araştırma soruları ile Eğitim 4.0 kapsamında ele alınan boyutlar temel alınarak analiz edilmiştir. Eğitim 4.0 kapsamında ele alınan boyutlar; Uzaktan Eğitim Uygulamaları, Asenkron – Senkron Eğitim, Harmanlanmış Eğitim, Proje Tabanlı Öğrenme, Sanal – Arttırılmış Gerçeklik, Yapay Zeka, Robotik Kodlama Uygulamaları ve Öğretmen Robotlar şeklindedir. Araştırma bulguları yorumlanırken bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşme formunda belirtmiş oldukları görüşlerden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3.1. Uzaktan Eğitim Uygulamaları

İlk araştırma sorusu olan "*Uzaktan eğitim ile ilgili i. okullarınızda hangi uygulamalar gerçekleştiriliyor? ii. yaşadığınız zorluklar nelerdir? iii. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen uzaktan eğitim modülleri ile hizmetiçi ya da okullarınızdaki uygulamalarında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözümler neler olabilir?"* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Tablo 2'de bilişim

teknolojileri öğretmenlerinin kodladığı okullarda uygulanan uzaktan eğitim uygulama örnekleri belirtilmiştir. Belirtilen uzaktan eğitim uygulamalarından EBA (Eğitim Bilişim Ağı) en çok belirtilen uygulama olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Uzaktan Eğitim Uygulamaları Örnekleri	Platformlar	EBA(Eğitim Bilişim Ağı)	K2, K3, K5, K6
		Webinar(Çevrimiçi Konferans)	K1,K2,K4
		LMS(Öğrenme Yönetim Sistemi)	K2, K1
		Web 2.0 Uygulamaları	K5
Uzaktan Eğitimde Yaşanan Zorluklar	Donanım	Kulaklık, Tablet temini, bozulmaları	K3,K6
		İnternet Bağlantı Hızı	K3
	Filtreleme	Site yasakları	K4
		MEB filtre sistemi	K6
		Youtube, Zoom engelleri	K6
	Materyal	Etkileşime Dayalı ortam eksikliği	K3
		İçerik yetersizliği	K4
		Verimli kaynakların eksikliği	K4
	Teknolojik Okuryazarlık	Öğretmenlerin teknolojik yetersizliği	K2
		Bilişim teknolojileri kulanım sorunları	K2
Gelecekte Uzaktan Eğitim	Ters Yüz Eğitim	Mobil uygulamalar	K1,K4
		Yerden bağımsız	K1,K6
		Konuyu pekiştirme	K4,K6
		Video Konferans	K3, K5
		Webinar	K1
		Öğrenme portalı	K2
		Flipped learning	K2
	Ölçme Değerlendirme Sistemi	Öğrenciye dönüt	K4,K5
		Anlık Bildirim	K5
		Online sınav analizleri	K5

Kapıdere ve Çetinkaya (2017) makalesinde, 2011 yılında ortaya çıkan EBA teknolojinin eğitimde kullanılması için oluşturulan öğrenme nesne ambarları temelinde şekillendiğinden bahsetmektedir. Eğitim 4.0 perspektifinden incelendiğinde eğitimin dönüşümünün ilk aşaması olan Eğitim 2.0'da ele alınan çevrimiçi konferans, Web 2.0 uygulamaları ve LMS (Öğrenme Yönetim Sistemi) kullanımının da olduğu görülmektedir. Simon (2019) makalesinde LMS sistemlerinin yirmi yıl önce ortaya çıktığı ve şimdi dünya çapında milyonlarca öğrenci ve akademik personel tarafından kullanılmakta olduğunu belirtmektedir. Eğitim 1.0' dan 3.0' a geri dönüp baktığımızda, değişime yatırım yapmamız ve öğrencilerimiz ve gelecekleri için müfredat ve eğitime en uygun geçişlere odaklanmamız gerektiği belirtilmiştir ve Web 1.0, 2.0 ve 3.0, Web 4.0'a katlanarak inşa edilirken, geçmişin en iyisini almalı ve Eğitim 4.0'a geçerken eğitimin değerini 1.0'dan 3.0'a kadar olan süreci Eğitim 4.0 için fırsatlara dönüştürmek gerektiği vurgulanmaktadır (Simon, 2019). Bulgulara bakıldığında bilişim teknolojileri öğretmenlerimizin Eğitim 2.0 uygulamalarını kullandıkları görülmekte ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere ve öğrencilere Eğitim 2.0 kapsamında yer alan uygulamaları ücretsiz kullanım imkanı sağlamasının da bu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin K1 ve K3 ifadeleri aşağıdaki gibidir; *"Seminer haftalarında bakanlığın yapmış olduğu EBA UZEM kapsamında uzaktan eğitim çalışmaları bulunmaktadır.(K1)"*. "*Uzaktan Eğitim kapsamında seminer döneminde EBA Platformu üzerinden gerçekleştirilen Uzaktan eğitim*

uygulamaları ve bulunduğumuz ilde gerçekleştirilen yerel uygulamalara dayalı Webinar Platformlarındaki eğitimler gerçekleştirilmektedir.(K3)".

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin kodladığı uzaktan eğitim uygulamalarında yaşadığı zorlukları dört alt temada belirttikleri görülmektedir. Bu temalar donanım, filtreleme, materyal, teknolojik okuryazarlık şeklindedir. Altın ve Kalelioğlu (2019) öğretmenlerin FATİH projesine ilişkin görüşlerini ele aldığı çalışmada, cihazlarda internet kısıtlamalarının olduğundan bahsetmekte ve birçok öğretmen ve öğrencinin internet yasaklarını bir sınırlılık olarak ele aldıklarına yer vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan MEB filtrelemesi de uzaktan eğitimde en sık dile getirilen zorluklardan biridir. Çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin filtreleme alt temasına ilişkin K4 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir; *"Öğretmenlerin MEB internetinde çoğu siteye girmesi yasak (K4)". "Meb filtresinin olması özellikle youtube kanallarında ve zoom gibi sistemler kullanırken önemli sınırlılıklardan biri. (K6)".*

İkinci araştırma sorusu olan *"Gelecekte uzaktan eğitim kullanımı ile ilgili ne gibi farklı uygulamalar yapılabilir?" s*orusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin gelecekte uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri iki alt temada toplanmıştır. Bu temalar ters yüz eğitim, ölçme değerlendirme sistemi şeklindedir. Gençer (2015) yaptığı araştırmada, ters yüz sınıf modelinin eğitim alanında uzaktan eğitimin bazı sınırlılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla kullanılmaya başlandığı ve buna yönelik

çalışmalar sonucunda da eğitim sürecinde öğretmenle öğrencinin yer değiştirdiği bu modelin ortaya çıktığından bahsetmektedir. Katılımcıların da gelecekte uygulanabilecek bir model olarak ters yüz sınıf modeline vurgu yapmış olmalarında, MEB (2012) faaliyet raporunda da yer verildiği gibi, FATİH projesinin V sınıf modeli ile birlikte ters yüz modelini eğitime entegre etme hedefinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çevrimiçi öğretim geleneksel eğitim ve öğretim modellerinden farklı yaklaşımlar içermekte olduğundan ölçme ve değerlendirmeler de farklılaşmaktadır.

Uzaktan eğitimde sürekli değerlendirme yapılması, geri bildirim, öğrenciden öğrenciye farklılık gösteren öğrenme durumunun kontrolü ve değerlendirme süreçlerinin sonucunda elde edilecek öğrenme kalitesi açısından önemlidir (Balta ve Türel, 2013). Eğitimin her alt birimi sistemli hale geldikçe başarılı olacaktır. Girdi, süreç, çıktı ve dönüt düzeltme aşamaları bir sistemin zorunlu bileşenleridir (Toprakçı, 2017). Alt sistemlerden en önemli parça da ölçme değerlendirme süreçleridir. Eğer öğrenciye bildirimlerimiz daha doğru ve hızlı gidebilirse öğrenme hızı da ona göre değişecektir. Çalışmada katılımcılar, Eğitim 4.0 bileşeni olan uzaktan eğitim uygulamalarının gelecekte değerlendirme süreçlerine etkilerini anlık bildirim, öğrenciye dönüt ve çevrimiçi sınav analizleri şeklinde kodlamıştır. Bu kodlamalar öğrenme kalitesindeki değişimin de bir ön hazırlığı şeklinde düşünülebilir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin gelecekte uzaktan eğitim ile ilgili önerilere ilişkin K5 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;*

"Öğretmenler EBA'nın içerisinden online sınavlar yapabiliyor, hazırlayabiliyorlar. Etkileşimli dönütler verebildikleri ondan sonra sınav analizlerini kayıt altına alabildikleri sınavları hazırlayabiliyorlar. Hazırlanan sınavları öğrencilere gönderebilirler ve bu sınavların mesela bütün öğrencilerde ya da sınıflarda hani tabletler olursa tabletlerde öğrenciler sınav olabilirler ve anında sonuçları görebilirler (K5)."" Uzaktan dedikleri normal eğitim yüz yüze olanlar ise analiz sentez gibi derinlemesine öğrenmeler ve becerilerde ileri düzey kazanımlar olabilir belki. Üstelik flipped learning modeli ile sınıfla bir yapılanmaya gidilebilir. Yani videoları, dersleri temel düzeyde izleyenler belki derse gelip pekiştirme, soru çözme, proje ekibiyle çalışma ve deney yapıyor olacaktır (K6)."

3.2. Asenkron ve Senkron Eğitim

Üçüncü araştırma sorusu olan *"Asenkron eğitim kavramı yerden ve zamandan bağımsız eğitim anlayışını uygulamaktır. Sizce asenkron eğitim uygulamaları (Kahoot gibi) okulunuzun işleyişinde ve derslerinizde ne gibi değişimler gerçekleştirmiştir?"* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin asenkron ve senkron eğitimin okullarda ve derslerde yaşanan değişim 3 alt temada toplanmıştır. Bu temalar öğrenme biçimlerinde değişim, ders araç gereçlerinde değişim ve ölçme değerlendirme sürecindeki değişim şeklinde Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3: Asenkron ve Senkron Eğitim

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okullarda ve Derslerde Yaşanan Değişimler	Öğrenme Biçimlerinde Değişim	Kalıcı Öğrenme	K1, K2, K3, K5, K6
		İşbirlikli Öğrenme	K3, K6
		Proje Tabanlı Öğrenme	K1, K6
		Mobil Öğrenme	K1, K5
		Takım Çalışması	K5
	Ders Araç ve Gereçlerinde Değişim	Video Konferans Sistemleri	K1, K5
		Web 2.0	K5
		Google Araçları	K1
		Play Store Uygulamaları	K5
		Tartışma platformları	K1
	Ölçme Değerlendirme Sürecindeki Değişim	Verimli zaman kullanımı	K5,K6
		Çevrimiçi sınavlar	K1
		Anlık geribildirim	K2
		Çalışma raporlarının kullanımı	K5

Eğitim 4.0 perspektifinden asenkron ve senkron eğitimin okula yansımalarında en önemli alt tema öğrenme biçimlerindeki değişim olarak görülmektedir. Dobozy ve Cameron (2018) seçilebilecek birçok prototip ve birçok yeni öğrenme modelinin var olduğunu ve gelecekte insana dair en değerli becerilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, duyarlı iletişim ve insanlar arası işbirliği şeklinde olacağını belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde de eğitimin bu şekilde farklılaştırılmasının kalıcı öğrenmeyi arttıracağına yönelik bir düşüncenin hakim olduğu yargısına ulaşılmıştır. Eğitimin kendi sınırlarının dışına çıkamıyor oluşu, öğrenme biçimlerinin de sınırlı olmasına ve doğal olarak farklı öğrenme stillerine ortam sağlanmamasına neden olmaktadır. Asenkron eğitimde, okul dışı öğrenme ortamları, kazanımların öğrenilmesi açısından farklı yollarla öğrenme stiline sahip öğrenciler için eğlenceli olup aynı zamanda sınıf ortamında öğrenilenlerin de daha kalıcı

olmasını sağlayabilir (Martin, 2004). Katılımcıların, asenkron ve senkron eğitimdeki algılarının kalıcı öğrenme olarak vurgulanıyor oluşu, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler için daha farklı bir ortam sunmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin okullarda ve derslerde yaşanan değişim temasının öğrenme biçimlerinde değişim alt temasına ilişkin K1, K2 ve K5 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;" Öğrencilere vermiş olduğumuz bilginin dönüşünü direkt gözlemleme imkânımız oluyor. Ayrıca kalıcı öğrenmeyi de sağlayarak güdülemekte (K1)." "Öğretmen ve öğrencilerde internet erişimi olan bir mobil cihaz ve bilgisayar gerekli. Eğitim ortamı hazır olduğunda öğrencilerde ilgi ve merak uyandırdığı için öğrenciler cevaplarken öğreniyor. Öğrenme daha kalıcı oluyor (K2)." "Mesela Türkçe öğretmeni bir iki öğrenci eşleştiriyor, Google'ın tüm araçlarını çok etkin kullanıyor. 2 öğrenciyi eşleştiriyor öğrencilerden bir tanesi Türkçe okur yazarlık dersinde bir öğrenci mesela hikaye yazıyor, diğer öğrencide onun düzeltmelerini yapıyor, yazım yanlışlarını ya da noktalama işaretlerini düzeltiyor. Asenkron şekilde yapıyorlar, öğrenci fırsat olduğu zaman onu google dokümanlardan yazıyor. Diğer öğrenci de zamanı olduğunda onu değiştirme yapıyor. Tam bir işbirlikli öğrenme (K5)."*

Ülkemizde dijital eğitim dönüşümü ile birlikte; Doküman Yönetim sistemi (DYS), E-okul yönetim bilgi sistemi, E-okul Veli Bilgilendirme Sistemi, Mobil Veli Bilgilendirme Sistemi, E-yatırım Projesi, Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Araştırması, E-personel, E-yaygın Sistemi Taşımalı Öğrenci

Modülü, E-yurt modülü, E-pansiyon, E-mesem modülü, E-burs Modülü, E-okul Veri Tabanı ve Fatih Projesi gibi uzaktan eğitim platformlarına yakın ortamların kullanılmasını içeren projeler uygulanmaktadır (Parlak, 2019). Örneğin, FATİH Projesi, kanunda da yer verildiği gibi çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı olarak öğrencileri yetiştirmek için gerekli adımların atılması yönünde başlatılan bir teknoloji bütünleştirme projesidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739).

Öğrencilerin dijital çağa uyumu, kuşkusuz yetişkinlerin ve yetkililerin uyumunun önüne geçtiği ve dijital çağın öğrencileri "kendi kendine öğrenme", "mobil öğrenme", "elektronik öğrenme", "yaşam boyu öğrenme", "spesifik öğrenme" "eğitici liderlik", "dönüşümcü eğitim", "sanal öğrenme" olarak sıralanabilecek öğrenme yol ve yöntemlerini derslerde yer alan farklı öğrenme platformları, uygulamalar ve araç gereçlerle gerçekleştirmektedirler (Parlak, 2019). Dijital eğitim adı altında uygulanmakta olan bu projeler okullarda ve derslerde yer alan araç gereçlerin de ne kadar değişime uğradığının bir göstergesidir. Çalışmada görüşme yapılan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin okullarda ve derslerde yaşanan değişim temasının ders araç gereçlerinde değişim alt temasına ilişkin K1 ve K5 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;" Öğrenci belirli kazanımları tabletten, akıllı telefondan play store'dan indirmiş olduğu etkinlikleri yine ders içinde kullanabilir ve bu kapsamda eğitimini daha nitelikli hale dönüştürebilir. Ve günümüzde de belki bu eğitim sektöründeki rekabetten dolayı bu uygulamaların daha da nitelikli hale dönüşeceğine ve derslere entegre*

olacağına da eminim (K1)." "Online eğitimi o an da takip ederek video konferans o anda takip edebilecekleri gibi kayıtlı olan bir video konferansı sonradan izleyip ne diyorum yapamasalar bile o anda sohbete katılamasalar bile senkron olmadığı için en azından o kaydedilmiş eğitimlerin video konferanslara ulaşabiliyor çocuklar. Onun dışında online diğer araçlardan yararlanıyoruz. Ben mesela paddled uygulamasını çok kullandım zamanında paddled 'ta da bir soru soruyordum ve çocuklara tartışmaya açıyordum bir konuyu; mesela teknolojinin yararları, zararları diye. Çocuklar bir duvarı uygulamasında onları istedikleri anda yazabiliyorlardı (K5)."

Eğitim 4.0 ile birlikte dijital dönüşüm gerçekleşmekte ve verilerin her biçimi analiz edilebilecek boyuta geleceği söylenmektedir (Öztemel, 2018). Uzaktan eğitim uygulamalarından biri olan web tabanlı çevrimiçi sınav sistemlerinin birçok avantajının bulunduğu söylenmektedir. Bunlardan birkaçı şu şekildedir; zaman ve mekan açısından esneklik sağlamaları, demo uygulamaları ile çoklu ortam (animasyon, bilgisayar, cd, dvd, projeksiyon, grafik, harita, resim, televizyon, telefon ses sistemleri, video, vb.) kullanılarak bilgilenmelerin görsel olarak yapılması, sınavlarda görev alacak personellerin fiziksel iş yükünün hafifletilmesi, elde edilmesi gereken bilgilerin hızlı ve güvenilir olarak toplanarak analiz edilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde olabilecek hataların ortadan kaldırılması veya en aza indirgenmesi, ulaşım, iletişim ve konaklama bedelinin olmayışı, verilerin güncellenerek adaylara hızlı bir şekilde sunulması, sınav ile ilgili maliyetlerin düşürülerek ekonomik hale

getirilmesi, sistemin tekrar kullanılabilmesi, sınav sonuçların hızlı bir şekilde belirlenmesi (Murathan ve Küçük, 2018). Çalışmada yapılan görüşmelerde, ölçme değerlendirme kısmındaki değişim kodlarının çevrimiçi sınavlar, anlık bildirimlerin sağlaması ve verimli zaman kullanımı şeklinde olmasının nedeni, uzaktan eğitim denildiğinde Parlak (2019)'un makalesinde yer alan FATİH, e-okul, EBA gibi projelerin öğretmen ve öğrenciler tarafından daha yaygın kullanılabilmesidir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin okullarda ve derslerde yaşanan değişim temasının ölçme değerlendirme sürecindeki değişim alt temasına ilişkin K5 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir*; "Öğretmenler dokümanlar oluşturabiliyor EBA'nın içerisinden online sınavlar yapabiliyor, hazırlayabiliyorlar. Etkileşimli dönütler verebildikleri ondan sonra sınav analizlerini kayıt altına alabildikleri sınavları hazırlayabiliyorlar. Hazırlanan sınavları öğrencilere gönderebilirler ve bu sınavların mesela bütün öğrencilerde ya da sınıflarda hani tabletler olursa tabletlerde öğrenciler sınav olabilirler ve anında sonuçları görebilirler (K5)"." Normal sınıfta ve kitle eğitimiyle bir ders sınıf dönemi bitti hiç şüphem yok BİLSEM'lerdeki düzen asenkrona geçmek için biraz daha yakın. Orada önce tanılama destekleme sonra ilgi yeteneklerine göre geliştirme ve proje üretme süreçleri var..Bir öğretim programı ver onu işle. Asenkronda tek bir program bile hayal edemiyorum. Şu an seçmeli 8lerde aynı anda 4 grup çalışıyor Ve tamamen asenkron ve değerlendirme sistemi de bu süreçlere göre değişim gösteriyor anlık bildirimlerle, çalışma raporlarıyla (K6)."*

3.3. Harmanlanmış Eğitim

Dördüncü araştırma sorusu olan *"Sınıfsız öğrenme ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğrenme cihazlarını belirlemesi(mobil, senkron yada asenkron, 3D yazıcı ile materyal) ile oluşan harmanlanmış eğitim okulların işleyişini olumlu/olumsuz nasıl etkiler?"* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin harmanlanmış eğitim temasına ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki alt temada Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4: Harmanlanmış Eğitim

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Harmanlanmış eğitim	Olumlu Yansımalar	Öğrenmede aktiflik	K1,K2,K5
		Öğrenme ortamlarında zenginlik	K3,K4
		Mentör uygulamasının artması	K2
		Ekonomik katkı	K6
	Olumsuz Yansımalar	Öğrencinin isteksizliği	K2
		Okullarda fiziksel yetersizliğe dayalı uygulama sürecindeki aksaklıklar	K1
		Değişime direnç gösterme	K6
		Sürecin planlamasındaki zorluk	K3

Harmanlanmış öğrenme sınıfta gerçekleşen eğitim ile sanal öğrenme ortamlarının, sınıfsız eğitimin harmanlanması sonucu ortaya çıkan bir yapıdır (Demirli ve Aksoğan, 2012). Harmanlanmış öğrenmenin birçok hedefi bulunmaktadır. Bunlar etkileşim, bilgiye erişim, ekonomiklik, zamanı etkili kullanma, bireysel öğrenmeye yönlendirme, teknolojilerden yararlanma şeklindedir (Graham, 2006; aktaran Aksoğan, 2019). Harmanlanmış öğrenmenin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar; kendi kendine çalışma alışkanlığına sahip

olmayan öğrencilerde etkili olmaması, erişimde donanımsal problemlerin olabilirliği, sanal ortamda etkileşim yetersizliğinden kaynaklanan iletişim problemleri, ders içeriğine göre uyum sorunlarının olması şeklindedir (Aksoğan, 2019). Eğitim 4.0 kapsamında incelenen harmanlanmış eğitimin, öğrenme ortamındaki zenginlik, öğrencinin aktif olması, ekonomik katkı ve mentör uygulamasının artış göstermesi anlamında okullara olumlu yansıdığı görülmüştür.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre olumsuz yansımalar incelendiğinde, teknik aksaklıklardan kaynaklanan sorunların var olması, fiziksel yetersizlikler ve yeniliklere karşı oluşan direncin, harmanlanmış eğitim hedeflerine ulaşmadaki zorlukları bize göstermektedir. Sürecin, teknik anlamdaki planlamasının, gerçekleştirilmesindeki güçlükler de öğrencinin isteksizleşmesine neden olduğunu bize düşündürmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin harmanlanmış eğitimin olumlu yansımalar alt temasına ilişkin K1, K3 ve K5 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;"Mobilin, tabletlerin kullanılması, 3 boyutlu yazıcılarla belki çıktı alınan ürünlerin derse entegre edilmesi, öğrencinin derste aktif olmasına olanak veren bilgisayar destekli çalışmalar öğrencileri olumlu manada mutlaka etkileyecektir. Olumlu yönü tam öğrenmenin kalıcı öğrenmenin sağlanması (K1)." "*Öğrenciler kendilerinin öğrenmede *aktif rol alacakları için öğrenme kolaylaşacaktır. Ancak öğrenci isteksiz olursa süreç devam etmeyebilir. Bir mentör ile öğrenciler sürece devam ederler ise daha verimli bir öğrenme gerçekleşecektir*

(K3).” *“Yani yapılandırılmış öğretme öğrenmenin dışında sınıf ortamındaki öğrenmenin dışında sınıf dışında, işte gezilerle, ondan sonra atölye çalışmalarıyla öğrenilmiş konuların aslında çok daha kalıcı olduğunu, çok daha ilgi çekici olduğunu düşünüyorum. Biz çocuklarla sayısız bu tarz etkinlik yaptık ve her birinde yani sınıfta mesela 15 dakika bile dikkatlerini toplayamayan çocuklar bir saat 2 saat 3 saat aralıksız göz kırpmadan nefes almadan çalışmalara katıldıkları keyifle katıldıkları oluyor, atölye çalışmalarına sınıf dışı etkinliklere. Dolayısıyla ben hani o sınıfın sıkıcılığından, dört duvarın sıkıcılığından sıyrılmış eğitimleri çok çok kıymetli buluyorum. Alternatif eğitimleri çok çok kıymetli buluyorum (K5).”*

3.4. Proje Tabanlı Öğrenme

Beşinci araştırma sorusu olan *“Okulunuzda proje tabanlı eğitim kapsamında hangi projeleri yapıyorsunuz? Yaptığınız projelerin uygulama aşamalarında öğrenci ve öğretmen rolleri nelerdir?”* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme temasına ilişkin görüşleri öğrencinin rolü, öğretmenin rolü ve yapılan projeler olmak üzere 3 alt temada Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5: Proje Tabanlı Öğrenme

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Proje Tabanlı Öğrenme	Öğrencinin rolü	Araştırma	K1,K3,K5,K6
		Hayal etme	K1,K3,K3
		Tasarlama	K1,K3,K5
		Kodlama	K1,K5
		Üretme	K1,K4
		Takım arkadaşlığı	K5
		Sorumluluk alma	K5
	Öğretmenin Rolü	Danışmanlık	K1,K4,K6
		Ortam sağlama	K3,K5,K6
		Yönlendirme	K1,K4
		Düşündürme	K3,K6
		Konu belirleme	K4
	Yapılan projeler	Tubitak 4006	K1,K4,K5
		FLL(First Lego League)	K5,K6
		Diğer projeler(yerel, uluslar arası) Tubitak 2204	K3, K6 K3

Eğitim 4.0'ın getirdiği bu dönüşümde, öğretmenlerin eğitim sisteminin diğer paydaşlarının yanı sıra önemli rolleri ve sorumlulukları vardır. Gelecekte öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim ve işbirliği yetenekleri, araştırma yetkinlikleri, dijital işgücü ve küreselleşme yeterlilikleri için eğitim gördükleri üniversiteler ile programların önem kazanacağını ve öğretmenlerin de bu rolleri hayata geçirebilmeleri için gereken özelliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Konca, 2020). Çalışmada proje tabanlı öğrenmede öğretmen rollerine ilişkin elde edilen bulgular öğretmen rolleri danışmanlık, yönlendirme, ortam sağlama, düşündürme şeklinde; öğrenci rollerine ilişkin bulgular hayal etme, takım arkadaşlığı, tasarlama, üretme, kodlama ve sorumluluk alma şeklinde belirtilmiştir.

Öğrencilerin de bu değişim sürecinde, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, sorumluluk alma, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanma, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirme ve analitik düşünme becerileri gibi 21. yüzyıl becerileri olarak da belirtilen bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Aoun (2018)'e göre bu becerilerin yanı sıra bazı okuryazarlıkların da Eğitim 4.0 değişiminde öğrencilerde olması gerekmektedir; bunlar; büyük veri akışını yönetmek için veri okuryazarlığı ve makinelerinin nasıl çalıştığını bilmek için teknolojik okuryazarlığı, iletişim becerileri için insan okuryazarlığıdır. Özellikle Aoun (2018) makalesinde belirttiği öğrencilerde bulunması gereken teknoloji okuryazarlığına ilişkin kodlama ve üretme rollerinin, çalışmada katılımcıların belirttiği rollerle örtüştüğü görülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin aktif bir rol içerisinde oldukları, öğretmenlerin ise danışman rolünde oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarını sağlamak için öğrencilerin teorik bilgileri ve gerçek dünyadaki uygulamalarını yapabilmeli, başka bir deyişle onları gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Proje tabanlı öğrenme, mücadeleye dayalı öğrenme ve kendi kendine yönlendirilen dijital öğrenme gibi yöntemler, çalışanların profesyonel geleceği için yaşam boyu öğrenme ve aktif öğrenme için çok önemli gereksinimlerdir. Dijital öğrenme platformları, öğrencilere aktif öğrenme ortamları sağlar (Johnson vd., 2016; Akt. Keser ve Semerci, 2019). Çalışmada elde edilen bulgulara göre okullarda uygulanan projelerin Tubitak 4006, 4004 ve FLL (First

Lego League) olduğu görülmektedir. Bu proje süreçlerini yürüten öğretmenlerimiz öğretmen ve öğrenci rollerinin de proje tabanlı öğrenmede farklılaştığını belirtmişlerdir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme temasının öğrenci rolü alt temasına ilişkin K1, K5 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir*; "Öğrenci bilgiyi alırken bir yandan öğrencinin düşünmesini de sağlıyoruz. Mesela servo motoru kullanıyorsun kodlamasını yaptın, ledle birlikte yaktın yada düğmeye basıp servoyu döndürdün. Bunu gerçek hayatta hangi amaç için kullanabilirsin şeklinde öğrenciyi düşündürüyoruz (K1).""Mesela ilham verici konuşmalar serisi oluşturmuştuk biz bir projemizde. Bu konuşmaları çocuklar yapıyorlardı, her hafta yapıyorduk. Her hafta en az 1 öğrenci ve mümkünse 2 öğrenci kendileri ile ilgili bir şeyler anlatıyordu. İlham verici konuşmaları yapan kişiler de yine öğrenciler oluyordu, dinleyiciler de yine öğrenciler oluyordu. Ve bu çok keyifli bir süreç oldu bizim için çok parlattığımızı düşündüğümüz çocuklar oldu ve o çocuklardan feyz alan da çok fazla çocuk oldu diye düşünüyoruz (K5)."* Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin proje tabanlı öğrenme temasının öğretmenin rolü alt temasına ilişkin K3 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;" Proje Tabanlı Eğitim Kapsamında öncelikle proje oluşturma süreci ve bilimsel sürecin önemi dikkate alınmakta ve öğretmenlerimiz de süreci gözlemleyen ve rehberlik sağlayan, yönlendiren pozisyonda* (K3)." *"Proje tamamen çocukların ilgisiyle değişiyor. Bu sene linux ve özgür yazılıma merak salmış bir çocuğum var onunla çalışıyoruz. Okul dışı öğrenme ortamları hele ki ücretsizse takibimizde. Çevrelerinde nedirleri bulundurmaya çalışıyorum (K6)."*

3.5. Sanal ve Arttırılmış Gerçeklik

Altıncı araştırma sorusu olan *"Sanal gerçeklik ve arttırılmış gerçeklik ile ilgili okullarda ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz? Bunun öğrencilere yansımalarını açıklar mısınız?"* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenme sürecindeki değişimi yaparak yaşayarak öğrenme, gerçek öğrenme ortamı kullanımı, derse ilgi ve merak, risk taşıyan uygulamaları yapabilme şeklinde Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6: Sanal ve Arttırılmış Gerçeklik

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Arttırılmış Gerçeklik (AR) ve Sanal Gerçeklik (VR)	Öğrenme sürecindeki değişimi	Derse ilgi, merak	K1,K4,K6
		Yaparak yaşayarak öğrenme	K2,K4,K6
		Gerçek öğrenme ortamı kullanımı	K3,K4,K5
		Kalıcı öğrenme	
		Risk taşıyan uygulamaları yapabilme imkânı	K2, K6 K3,K5

Eğitim 4.0 sürecinde eğitim, öğrencilerin gereksinimlerine göre farklı araç ve tekniklerin kullanılmasını öngörmektedir (Semerci vd., 2018). AR, kullanıcılar arasında sosyal etkileşimi ve eğlenceli öğrenmeyi teşvik ederken aynı zamanda, kullanıcı yalnızca sanal nesneyi değiştirebilen ekran cihazlarında görülebilmesine rağmen nesnenin gerçekliğini hissedebilir. AR aynı zamanda interaktif ders materyallerinin hazırlanmasına katkıda bulunur ve 3D görselleştirme fırsatları nedeniyle gerçek ve sanal arasındaki boşluğu azaltır. Öğrencilerin sihirli kitaplar veya akıllı kitap olarak da adlandırılan kitap içeriği ile etkileşime girmesini sağlayan uygulamalar, AR'nin eğitimde belirgin bir şekilde kullanılmasına örnektir (Adhani ve

Rambli, 2012). Karaoğlan ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada sanal gerçeklik uygulamalarının yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat vermesi, dersleri daha eğlenceli hale getirmesi, soyut olan konuların öğretimini ve öğrenilmesini somutlaştırmada etkili olması, derse olan ilgi ve katılımın artırılması, öğrenci motivasyonunun artırılması açısından faydalı bulmuş ve özellikle bu uygulamaların kullanımını kalıcı öğrenmelerin sağlanabilmesi, öğrenmenin oyunlaştırılarak daha eğlenceli bir süreç haline getirmesi açısından önermektedir. Elde edilen yaparak yaşayarak öğrenme, gerçek öğrenme ortamı kullanımı, derse ilgi ve merak, risk taşıyan uygulamaları yapabilme bulgularıyla (Adhani ve Rambli, 2012; Karaoğlan ve Yılmaz, 2019) örtüşmektedir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin arttırılmış ve sanal gerçeklik temasına ilişkin görüşleri öğrenme sürecindeki değişim alt temasında belirtilmektedir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin arttırılmış ve sanal gerçeklik temasına ilişkin görüşleri öğrenme sürecindeki değişim alt temasına ilişkin K1 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;" İngilizce ve fen öğretmenlerimiz play storedan indirmiş oldukları uygulamalarla, A4 kâğıtlarıyla arttırılmış gerçeklik konusunda bazı kazanımlara yönelik çalışmaları öğrencilere gösteriyorlar. Tabi ki bu yeni bilinen bir çalışma olduğundan dolayı AG uygulamaları öğrencilerden çok ilgi görüyor. Öğrenciler mutlu oluyorlar ve öğrencilerin derse ilgileri artıyor (K1)".* **"***Kendileri bir sürü proje yaptı. Hatta geçen gün her taraftan ağlayan surat resimleri topladık. Ben tahmin ettim sordum soruşturdum, kullanıcı adını buldum, okuttum bir aşk şarkısı çıkıyor ayrıldığı kız arkadaşına şarkı eklemiş, ☺ daha ne olsun. Gerçek bir probleme uyarlamış kullanmış (K6)".*

3.6. Yapay Zekâ Uygulamaları

Yedinci araştırma sorusu olan *"Sınıf yönetiminin iyileştirilmesi açısından kullanılan classcraft, sınıfta gibi yapay zekâ uygulamalarının etkililiği var mıdır? Sizce yapay zekâ bu konuda okulların işleyişini olumlu/olumsuz nasıl etkiler?"* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamaları temasına ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 alt temada Tablo 7' de belirtilmiştir.

Tablo 7: Yapay Zekâ Uygulamaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yapay Zekâ Uygulamaları	Olumlu Etkileri	Mesleklerde değişim	K1,K5
		Ders işleyişinde kolaylaştırıcı	K2,K5
		Sınıf yönetiminde kolaylık	K5,K6
		Sınıf yönetiminde dikkat çekme	K2
		Bireysel farklılıkları dikkate alma	K5
	Olumsuz Etkileri	Yazılım hataları	K1,K5
		Kontrol ve planlama zorlukları	K3,K5
		Teknoloji bağımlılığının artışı	K4
		Sanal ile gerçek dünya ayrımında zorluklar	K5
		Tek kaynağa bağlı kalma	K5
		Değişime direnç	K6

Yapay zeka, Endüstri 4.0' da öne çıkan bir teknolojidir ve diğer alanların yanı sıra eğitimde de önemli bir yere sahiptir. Nar (2017) makalesinde belirttiği gibi Endüstri 4.0 bilmenin yetmeyeceği düşünmenin zorunlu hale geleceği yöntemleri beraberinde getirmekte ve Eğitim 4.0'a yansıtmaktadır. Analitik ve yapay zekâyı öğrenmekle yaratılan ortam, öğrenci performansının analizine, materyaller, öğretmenler ve programlar arasındaki ilişkilerin tanımlanmasına, kapasitelerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesine ve farklı zorluk

seviyelerinde eğitim içeriği geliştirilmesine olanak sağlar. Bu teknolojinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme programı geliştirmek çok önemlidir (Keser ve Semerci, 2019). Eğitim 4.0'ın temeli kişiselleştirilmiş öğrenmeye dayanır (Öztemel, 2018).

Olumlu etkileri alt temasına ilişkin bulguların Öztemel (2018) ile örtüştüğü görülmektedir. Özellikle bireysel farklılıkları dikkate alma, farklı mesleklerde belirtilen uygulamalar, ders işleyişinde kolaylık sağlama bulgularının öne çıktığı görülmektedir. Bunu destekleyen bir diğer bulgu da, Parlak (2019) Eğitim 4.0 kapsamında en çok kullanılan uygulamalar adı altında vermiş olduğu Duolingo örneğinin bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde olumlu olarak değerlendirilen bir yapay zeka uygulaması olarak belirtilmesidir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamaları temasına ilişkin görüşleri olumlu etkileri alt temasına ilişkin K1, K5 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;" Son yıllarda yapay zekâ teknolojisinin gelişmesiyle birlikte ülkemizde de bu konuda adımlar atılıyor. Hacettepe Üniversitesi'nde bu anlamda açmış olduğu bir mühendislik alanı var. Bu mesleklerin dönüşümü anlamında güzel bir gelişme (K1)". "Classcraft gibi oyunlaştırılmış yapay zekâ yazılımları tabi ki yeni nesil çocukların sınıf yönetiminde dikkat çekiyor. Bu tarz ortamlarla nasihatler vererek öğretemediğimiz birçok şeyi aslında sanal ortamlarda çocuklar bazı karakterleri fantastik karakterleri hatta büründükleri için daha da cezbedici oluyor. Vakit yaratılabilirse bu tarz çalışmalara yeni nesil öğrenen tipine çok uygun olduğu için faydalı olacağını düşünüyorum*

(K5)". "Akıllı sınıf yönetim sistemleri asıl öğretmen için geliştirilmeli. Öğrencinin ruhsal durumunu analiz ederek öğretmene korkmuş, üzgün mutlu gibi geri bildirim veren yapay zekâ ve bilgisayarlı görü çalışmaları bence çok iyiydi (K6)".

Keser ve Semerci (2019)'a göre, geçmiş deneyimler teknolojinin eğitimde kullanılmasının kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, kapsamlı stratejik planlama ve kapsamlı pilot çalışmalar, eğitimde teknoloji entegrasyon süreçlerinin yüksek ekonomik kayıplara, başarısızlıklara ve hayal kırıklıklarına yol açmamasını sağlamak için çok önemlidir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapay zeka uygulamaları temasına ilişkin olumsuz görüşlerini özellikle yazılım hataları, planlamadaki zorluklar olarak kodladıkları görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Keser ve Semerci (2019)'un çalışmasında dikkat edilmesi gereken noktalarla benzerlik göstermektedir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamaları temasına ilişkin görüşleri olumsuz etkileri alt temasına ilişkin K1 ve K5 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;"Bana kalırsa yapay zeka çalışmalarının eğitimde demo uygulamalarının gerçekleş-memesi gerekiyor. Çünkü eğitim çok hassas bir yapıya sahip. Yapay zekâ da nihayetinde bir yazılımdır. Yapılabilecek ufacık bir yazılım hatasıyla öğrenciye olumsuz geri bildirimler verilebilir. Öğrencinin moral motivasyonu yada derse olan ilgisi tamamen kaybolabilir. Bu çok hassas bir kavram (K1)." "Yapay zekâ ortamlarında Black Mirror'ın kötücül senaryoları var ya onlarda olduğu gibi çocuklar o sanal ortama çok kapılıp da gerçekle karıştırma ihtimalleri de*

artar mı diye de düşünüyorum. Böyle bir olumsuz tarafı da olur mu? Gerçek hayatı unuturlar mı? Gerçek hayattaki iletişim biçimlerini unuturlar mı, ona da tam emin olamıyorum (K5).”

3.7. Robotik Kodlama Uygulamaları

Sekizinci araştırma sorusu olan *“Okullarınızda robotik kodlama kapsamında uygulamalar yapıyor musunuz? Varsa yaptığınız uygulamaların öğrencilerdeki etkilerinden bahseder misiniz?”* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin robotik kodlama uygulamaları temasına ilişkin görüşlere ait kodlar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8: Robotik Kodlama Uygulamaları

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Robotik Kodlama Uygulamaları	Günlük hayatla ilişkilendirme	K1,K4,K5
	Yaratıcılık	K4,K5,K6
	Kendini gerçekleştirme duygusu	K1,K6
	Somutlaştırma(Robot materyali)	K3,K4
	Mesleğe yönelim	K1
	Farklı derslerle bağlantı kurma becerisi	K2

Aksu (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlere “Eğitsel robotları derslerinizde kullanma nedenleriniz nelerdir?” sorusunu yönlendirmiştir. Çalışmada öğrencilerin derse karşı dikkatini çekmek, öğrencilerin farklı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak, öğrencilere robot teknolojisini öğretmek, öğrencilerin ders içerisinde üretim yapmasını sağlamak, ders verimini arttırmak, öğretimi somutlaştırmak için robotları derslerde kullandıkları belirtilmiştir ve robotik kodlama uygulamaları ile birlikte öğrencilerde merak duygularının geliştiği, derslerde daha aktif oldukları, başarılarının ve

derse karşı motivasyonlarının arttığı, derslerde daha fazla eğlenebildikleri bulgularına ulaşmıştır (Aksu, 2019). Kanbul ve Uzunboylu (2017) yapmış olduğu betimsel çalışmada robotik uygulamalarının önemini ele alarak, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında robotik ve kodlama uygulamalarının, öğrencilerin gerçek dünyadaki problemlerini algoritma becerilerine dayanan modelleme ile çözme becerisini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Tablo 8'de verilen çalışmaya ilişkin bulgular ile (Aksu, 2019; Kanbul ve Uzunboylu, 2017) çalışmalarına ait bulgular örtüşmektedir; özellikle farklı düşünme becerilerinin sağlanması, robot materyalinin kullanılarak somutlaştırma ve günlük hayat ile ilişkilendirme olarak kodlanan eğitimdeki etkilerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin robotik kodlama uygulamaları temasına ilişkin K1 ve K4 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;" Robotik kodlama uygulamaları yaptıktan sonra öğrencilerimiz bunun bir tık üstünü yapmak adına kendinde bir güven duygusu oluşuyor. Kendini gerçekleştirme duygusu ortaya çıkıyor. Bunu birebir fazlasıyla gözlemledim. Ve biz tüm öğrencilerimize kodlama eğitimi veriyoruz ama hepsinin bilgisayar mühendisi yada mekatronik mühendisi olmasını beklemiyoruz. Zaten kodlama projelerinin içinde algoritmik düşünme, problem çözme, fen matematik derslerinde olan ilginin bilginin ve desteğinin sağlanması gibi birçok alt kazanım var 21. Yy becerileri kapsamında (K1)." "Tüm öğrenciler bayılıyor, özellikle mbotlara. Çünkü somut bir çıktı görüyorlar. Henüz sevmeyen öğrenci görmedim. Code.org tarzı soyut yazılım siteleri belli bir zaman sonra onları sıkıyor ve bir amacı yok gibi hissediyorlar. Scratch da*

yaratıcılıklarını gösterebiliyorlar, bir bakıma özgür düşünme gerçekleştiriyorlar (K4).”

3.8. Öğretmen Robotların Eğitimdeki Yeri

Dokuzuncu araştırma sorusu olan *“Sizce öğretmen robotların okullarda ve sınıflarda yeri var mıdır? Varsa olumlu/olumsuz etkileri neler olabilir?”* sorusu bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönetilmiştir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin öğretmen robotların eğitimdeki yeri temasına ilişkin görüşlere ait kodlar Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Robotlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmen Robotlar	Olumlu Etkileri	Kazanımı kavratabilme	K1,K2,K3,K6
		Bireysel eksiklikleri belirleme	K2
		Ölçme değerlendirme analizleri	K2
		Sınıfsız öğrenme	K5
	Olumsuz Etkileri	Duygusal etkileşim yoksunluğu	K1,K3,K4,K5, K6

Rosenberg-Kima ve diğerleri (2019) çalışmalarında sınıf içi uygulamalarda robotların yetkinliklerini tablet robot karşılaştırması ile incelemişlerdir. Genel olarak robotların öğretmene yardım konusunda çok başarılı olduğu gözlenmiştir. Tablet ve robot karşılaştırılmasında robot kullanan öğrencilerin, robotla etkileşimin çok etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yargılanmadan istedikleri kadar soru sorabileceklerini hissetmeleri bu yargıya varmalarında etkili olmuştur. Ancak, robotun sınırlı kaldığı, en önemli özelliğin öğrencileri anlama ve takip eden soruları cevaplama becerisinin yetersizliği olmuştur. Karşılaştırma sonucunda bir öğretmen ile bir robot arasındaki işbirliğinin önemli

olduğu dile getirilmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğretmen robotlar temasına ilişkin görüşleri olumlu ve olumsuz etkileri alt temalarında Tablo 9'da belirtilmektedir. Elde edilen olumlu etkilere ilişkin bulgulara bakıldığında kazanımı kavratabilme özelliği öne çıkmakta; Rossenberg-Kima ve diğerleri (2019) çalışmasında belirtilen sınırsız sayıda soru sorma ve öğretmene yardım özelliği ile bu bulgular örtüşmektedir. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin öğretmen robotlar temasına ilişkin görüşleri olumlu etkileri alt temasına ilişkin K1 ve K5 ifadeleri aşağıdaki gibidir*;" Öğretmen dersi anlatırken çeşitli görevlere tanımlanan robotlar verilen kazanımı daha iyi bir şekilde kavratabilirler, bu mümkündür. Bu noktada destek sağlayabilirler. Öğretmen robotların olumlu tarafı bu (K1)." "Yapay zeka robotlarıyla ya bilgisayar şeklinde olan yapay zeka robotları ile gayet güzel her şeyi öğrenebilirler. Kendi öğrenmesi dillerine uygun kaynaklara ulaşabilirler. Onlara göre değerlendirmeler yapılabilir falan. Onun için okula gelmelerini eğer karşılarında bir öğretmen robot olacaksa okula gelmelerini bir sınıf ortamında dört duvar içerisinde olmalarını bence gerek yok(K5)."*

Yıldırım ve Şad (2019) yapmış oldukları çalışmada insansı robotlarız bazı meslek gruplarında kullanılabileceğini ve insansı robotların temel bilgi basamağına ilişkin uygulamaların bulunduğu mesleklerde insanların yerine geçmelerine ilişkin olumsuz düşünmedikleri, ancak bilginin yanı sıra karar verme, yorumlama ve duygusal etkileşimin öne çıktığı meslekler için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle de yeteneğin ve insan ruhunun öne çıktığı mesleklerde kesinlikle

insanların yerini alamayacaklarını düşünmektedirler. Bu sonuç öğretmenlerin insansı robotları diğer robotlar gibi sadece mekanik ve teknik işler yapmadan öteye gidemeyecek araçlar olarak gördüklerinin bir kanıtıdır (Yıldırım ve Şad, 2019). Tablo 9'da yer alan olumsuz etkilerine bakıldığında duygusal etkileşim yoksunluğu özelliği tüm katılımcıların belirttiği bir kod olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bu bulgunun, Yıldırım ve Şad (2019)'da elde edilen bulgularla örtüşmekte olduğu görülmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin öğretmen robotlar temasına ilişkin görüşleri olumsuz etkileri alt temasına ilişkin kendi ifadelerinden K4 ve K6 ifadeleri aşağıdaki gibidir*; "Öğretmen insandır ve öyle kalmalıdır. Çocuklar göz kontağı kurabilen, onun hislerini anlayabilen bir insanoğlu olmalıdır öğretmen (K4)." "Öğretmenlik sezgisel ve vicdanı bir iştir. Çocuklara benim baktığım gibi bakacak, hangisine özgüven hangisine basarı gerekiyor anlayacak benim gibi gözyaşını silip öpücük konduracak, annesi ölen çocuğu bağrına basacak robot için daha çok var (K6)."*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı; dijital okuryazarlık düzeyinin geliştirilmesinde, teknolojinin doğru kullanımında ve teknolojik değişimlerde okullarda en çok ihtiyaç duyulan bilişim teknolojileri öğretmenlerimizin okulun işleyişleri ile ilgili görüşlerinin Eğitim 4.0 perspektifinden incelenmesidir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında erişilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Uzaktan eğitim uygulamaları boyutuna ilişkin üç alt tema belirlenmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları örneklerinde en çok EBA platformunun kullanıldığı görülmüştür. Uzaktan eğitim kapsamında yaşanan zorlukların donanımsal, materyal, filtreleme sistemleri ve teknolojik okuryazarlık alt temalarında sınıflandığı görülmektedir. Gelecekte uzaktan eğitim nasıl şekilleneceğine ilişkin ters yüz eğitim modeli ve ölçme değerlendirme sistemleri belirtilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde uzaktan eğitim uygulamalarında temel aksaklıklar olsa da EBA platformunun kullanımının arttığı söylenebilir. EBA kullanımına ilişkin öğretmenlere özel kullanım tarifelerinin olması ve ücretsiz oluşu kullanım oranında değişime neden olmuş olabilir. EBA'da olduğu gibi diğer uygulamalarda da aynı koşulların sağlanması uygulamaların çeşitlenmesine yardımcı olması beklenir. MEB'e ait filtreleme sistemlerinin uzaktan eğitime sınırlılık oluşturabileceği görülmekte ve filtreleme sisteminde daha farklı bir yapılanmaya gidilmesi önerilebilir. Elde edilen sonuçlara göre Fatih projesi ile birlikte birçok donanımsal problemin çözüldüğü ancak daha sınırlı boyutta altyapı problemlerinin zaman zaman ortaya çıktığı söylenebilir.

Asenkron ve senkron eğitim boyutunun okulun işleyişindeki değişimine ilişkin üç alt tema belirlenmiştir. Öğrenme biçimlerindeki değişim teması incelendiğinde kalıcı öğrenmenin en önemli değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalıcı öğrenmelerin okul dışı öğrenmelerle desteklenmesi ve milli eğitim bakanlığı tarafından okul dışı etkinliklerin hizmetiçi eğitim kapsamında arttırılması önerilebilir.

MEB tarafından hazırlanan 2023 vizyon belgesinde, açılacağı bilgisi verilen tasarım atölyeleri okul dışı öğrenme ortamları konusunda ilk adım olabilir (MEB, 2018). Ders araç gereçlerindeki değişim ve buna bağlı olarak ölçme değerlendirme sürecindeki temalar incelendiğinde kodlanan araçların genel olarak Eğitim 2.0 kapsamında incelenen teknolojiler ve özellikleri olduğu görülmüştür. Eğitim 4.0 teknolojilerine dönüşüm gerçekleşirken. MEB da Eğitim 1.0 'dan Eğitim 4.0 'a kadar olan sürecin en iyilerinin belirlenerek okullara entegre edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere ve öğrencilere sunduğu birçok farklı platformu bu kapsamda değerlendirmeli ve dönüşümü sağlam adımlarla gerçekleştirmelidir. Bunun için bilişim teknolojileri alan uzmanlarından faydalanmak ve bu konuda hizmetiçi eğitimleri arttırmak önerilebilir. Okullarda bilişim teknolojileri rehber öğretmenlik görevlendirmeleri olan öğretmenlerin bu platformlar hakkında farklı branş gruplarına verecekleri seminerlerin de arttırılması etkili olabilir.

Harmanlanmış eğitim boyutunun okulun işleyişindeki değişimine ilişkin olumlu yansımalar alt teması ele alındığında, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları ve öğrenme ortamlarında zenginliğin sağlanması başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. Olumsuz yansımalar incelendiğinde, teknik aksaklıklardan kaynaklanan sorunların var olması, fiziksel yetersizlikler, sürecin planlanmasında yaşanan zorluklar ve yeniliklere karşı oluşan direnç sonuçlarına ulaşılmıştır. Harmanlanmış eğitimin, sınıfsız eğitim basamağı

postmodern bir yaklaşımı bize anımsatmaktadır. Postmodern yaklaşımlardaki en önemli problem sınırların belirsiz oluşu ve eğitime entegrasyonda yaşanan planlamadaki zorluklardır. Bilişim alanında yeterliliklere sahip eğitim yöneticilerin yetiştirilmesine öncelik verilmesi bu konuda iyileştirmelerin ilk adımı olarak önerilmektedir.
Proje tabanlı öğrenme boyutuna ilişkin üç alt tema belirlenmiştir. Öğrencinin rolü alt teması ele alındığında, öğrencilerin süreçte hayal etme, tasarlama, kodlama ve üretme özelliklerinin öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin rolü alt temasına ilişkin ise danışmanlık ve ortam sağlama özellikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu konuda MEB'in projelere teşvik kapsamında çalışmalar yapması ve TUBİTAK gibi kurumlarla işbirliğine devam edilmesi önerilmektedir. Öğrencileri ve öğretmenleri proje yapmaya teşvik etme kapsamında sosyal etkinlikler modülünün EBA üzerinden aktif hale gelmesi bu konuda yapılan adımlardan biridir. Okullarda en sık yapılan projelerde öğretmenlerin sıklıkla, TUBİTAK 4006 ve FLL gibi projeleri okullarında uygulamaları, proje tabanlı öğrenme konusuna MEB tarafından önem verildiğinin bir göstergesidir.

Sanal ve arttırılmış gerçeklik boyutuna ilişkin öğrenme sürecindeki değişimi alt teması belirlenmiştir. Öğrenme sürecindeki değişimi teması incelendiğinde elde edilen bulgulara göre, artırılmış – sanal gerçeklik uygulamaları, yaparak yaşayarak öğrenme, derse ilgi, gerçek öğrenme ortamı kullanımı, kalıcı öğrenme başlıkları açısından önemlidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Semerci ve arkadaşları (2018) belirttiği gibi Eğitim 4.0'ın farklı teknolojilerin

dönüşümünü gerçekleştirdiği ve arttırılmış – sanal gerçeklik uygulamalarının da Eğitim 4.0 kapsamında ele alındığında okullarda çok yeni bir uygulama olduğu ve materyal sınırlılığının olduğu yargısına ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen öğrenme sürecindeki olumlu değişimler bulguları göz önüne alındığında, bu konuda EBA gibi platformlar üzerinden özellikle artırılmış gerçeklik konusunda öğretmenlere materyal geliştirme eğitimleri verilerek materyal eksikliği giderilmesi önerilebilir. Materyal eksiklikleri azaldıkça AR – VR uygulamalarının tanınırlığı ve yaygınlaşması kolaylaşarak okullara ve derslere entegre olabileceği düşünülmektedir.

Yapay zekâ uygulamalarının olumlu etkileri mesleklerde değişim, bireysel farklılıkları dikkate alma, sınıf yönetiminde ve ders işleyişlerinde kolaylığı sağlayabilmesi şeklinde olduğu; olumsuz etkileri ise özellikle yazılım hataları, kontrol planlamadaki zorluklar olduğu sonucuna varılmıştır. Griceviz, EBA kişisel asistan gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yapay zeka uygulamalarının arttırılması önerilmektedir. Hizmetiçi eğitimlerin bu alana kaydırılması ve yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesinde yer alacak personelin de artırılması önerilmektedir. Geleceğin meslekleri çalıştayı (2019)'da da belirtildiği gibi mesleklerin dönüşümünün takibi ve kariyer günleri etkinliklerinin gerçekleştirilmesi de öneriler arasındadır.

Robotik kodlama uygulamaları boyutuna ilişkin kodlar belirlenmiştir, kodların her birinin bir alt tema olabileceği düşünülmüştür. Robotik kodlama uygulamalarının öğrenciye etkileri incelendiğinde günlük

hayatla ilişkilendirme ve yaratıcılık başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. Bu başlığı somutlaştırma ve kendini gerçekleştirme duygusu takip etmektedir. Robotik kodlama uygulamaları birçok disiplinle bir arada kullanılabilme özelliğine sahip bir materyaldir ancak bu konuda sadece bilişim öğretmenlerinin değil farklı branşlardaki öğretmenlerin de yeterlilik düzeyinin arttırılması gerekmekte olduğu düşünülmektedir ve bu noktada sınırlı sayıda düzenlenebilen hizmetiçi eğitimlerin arttırılması önerilebilir.

Öğretmen robotlar boyutuna ilişkin iki alt tema belirlenmiştir. Öğretmen robotların olumlu etkilerine bakıldığında kazanımı kavratabilme başlığının öne çıktığı görülmektedir. Olumsuz etkilerinin ise duygusal etkileşim yoksunluğu olarak belirtildiği görülmektedir. Öğretmen robotların eğitimdeki yerinin, elde edilen bulgulara göre bir araç olarak sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu alanda yapılan deneysel çalışmaların az olduğu görülmekte ve araştırmacıların bu konuda çalışmalar yapması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adhani, N. I. ve Rambli, D. R. A. (2012). A survey of mobile augmented reality applications. In *1st İnternational Conference on Future Trends in Computing and Communication Technologies,* 89 – 96.

Aksoğan, M. (2019). Uzaktan Eğitim Bağlamında Harmanlanmış Öğrenme. *II. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Kitabı,(1)*, 1117 -1124.

Aksu, F. N. (2019). *Bilişim teknolojileri öğretmenleri gözünden robotik kodlama ve robotik yarışmaları* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi). Erişim adresi: http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/6127#sthash.CSpHeSqK.dpbs

Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2019). FATİH Projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education, 2*(1), 89-105.

Aoun, J. E. (2018). Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. *MIT Press*.

Avrupa Komisyonu Raporu. (2014). Uluslararası Bilgisayar ve Enformasyon Okuryazarlığı Anketi (International Computer and Information Literacy Survey-ICILS), https://www.tepav.org.tr/ adresinden 24.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(3), 37-45.

Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a Değişen Eğitim Öğretim Paradigmaları. *Electronic Turkish Studies*, *13*(15).

Demirli, C. ve Aksoğan, M. (2012). The Effect of Blended Learning on the Persistence of Academic Performance for Computer Education. *The Journal of Instructional Technologies &Teacher Education.* 1 (1), 111-122.

Dobozy, E. ve Cameron, L. (2018). Special issue on learning design research: Mapping the terrain. Australasian Journal of Educational Technology, 34(2).

Gençer, B. G. (2015). *Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Kanbul, S. ve Uzunboylu, H. (2017). Importance of Coding Education and Robotic Applications for Achieving 21st-Century Skills in North Cyprus. *International Journal of Emerging Technologies in Learning,* 12(1), 130-140.

Kapıdere, M. ve Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Mobil Uygulamasının Değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, *2*(2), 1-14.

Karaoğlan Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2019). Sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. Erişim adresi: http://hdl.handle.net/11772/1627

Keser, H. ve Semerci, A. (2019). Technology trends, Education 4.0 and beyond. *Contemporary Educational Researches Journal*. 9(3), 39-39. https://doi.org/10.18844/cerj.v9i3.4269

Konca, F. (2020). *Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz?* Ankara: Pegem Akademi.

Kuşçu, M., & Arslan, H. (2016). Virtual Leadership at Distance Education Teams. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *17*(3), 136-156.

Martin, L. M. W. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88 (S1), 71-82.

MEB (2012). MEB Faaliyet raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Nisan 2013. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_07/31123903_meb_faaliyet_rap oru_2012.pdf

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Kanun No: 1739. *Kabul Tarihi*, *14*(06).

Murathan, T. ve Küçük, K. (2018). Özel Yetenek Sınavlarının Online Yapılmasına Yönelik Web Tabanlı Sistem Tasarımı. *Electronic Turkish Studies*, *13*(6).

Nar, B. (2017). Endüstri 4.0 Tamam. Peki Ya Eğitim 4.0?, http://www.egitimdeteknoloji.com/endustri-4-0-tamam-peki-ya-egitim-4-0/ , Erişim tarihi: 12/11/2019.

Özkoç, H. H. ve Karalar, H. (2019) K12 ve Lisans Öğrencilerinin Endüstri 4.0 Kavramına İlişkin Algıları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 243-258.

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 25-30.

Parlak, B. (2019). Bir Kamu Hizmeti ve Politikası Alanı Olarak Eğitimde Teknolojik Gelişimin İzlerini Sürmek ve Dijital Eğitim. *Tesam Akademi*, *6*(1), 77-95.

Rosenberg-Kima, R., Koren, Y., Yachini, M. ve Gordon, G. (2019). Human-Robot-Collaboration (HRC): Social Robots as Teaching Assistants for Training Activities in Small Groups. *14th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI)*, 522-523.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Yavuz, M. (2016). Yeni nesil okul: Araştıran okul. *Konya: Eğitim Yayınevi*.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, N., ve Şad, S. N. (2019) Öğretmenlerin İnsansı Robot Teknolojisi Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kongre Özet Kitabı*, 9.

BÖLÜM 7

SOSYAL SORUMLULUK ÇALIŞMALARINDA YER ALMANIN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN İTİBARINA ETKİSİ: BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

Dr. Mehmet ÖZDOĞRU[1]

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Eskişehir, Türkiye, mehmetozdogru26@gmail.com 0000-0002-3853-8389

GİRİŞ

Sosyal sorumluluk kavramı, örgütlerin sadece resmi beklentileri yerine getirmesinden ziyade gönüllü olarak insan unsuruna, doğaya ve paydaşlarla olan ilişkilere daha çok yatırım yapması olarak tanımlanabilir (Commision of the European Communities, 2001). Sosyal sorumluluk sadece yasal ve ekonomik yükümlülüklere uymayı değil, aynı zamanda sosyal ve çevresel problemlerle ilgili proaktif ve gönüllü olarak yer alma çabalarını da içermektedir (Lepoutre vd., 2005).

Kurum ve kuruluşları değerli kılan ya da fark yaratan artık sadece ürettikleri mal ya da sundukları hizmetin kalitesi değil, topluma kattıkları ya da kazandırdıkları değerlerdir. Kurum ve kuruluşlar açısından başarı, içinde bulundukları topluma karşı ödev, görev ve sorumluluklarını yerine getirmek, çalışanların çıkarlarını, toplumun çıkarlarını ve elbette kurumlarının çıkarlarını korumak ve bunlar arasında denge kurmak ile mümkün olabilmektedir. Bu da sosyal sorumluluk ruhunu taşımakla olabilmektedir (Özgen, 2007).

Sosyal sorumluluğa önem verip bunu çeşitli faaliyetler ile destekleyen kurumlar, meslekler ve kişiler itibar kazanmakta ve toplum tarafından takdirle karşılanarak değer kazanmaktadır. Sosyal sorumluluk bu bağlamda itibar oluşturma ve itibarı geliştirme fonksiyonunu yerine getiren önemli bir araçtır (Karatepe & Ozan, 2017).

İtibar kavramı kelime anlamı olarak saygınlık, güvenilirlik gibi kavramlarla birlikte tanımlanırken en yaygın olarak toplum veya benzeri alt gruplarda, bir kişi, kurum ya da şeye gösterilen saygı ve duyulan güven olarak ifade edilebilir (Özdoğru, 2020). Latince bir kelime olan "reputare" kelimesinden türetilen itibar kelimesi, 14. yüzyılda "rackon" (düşünmek, hesaba katmak, saymak) anlamında kullanıldığı görülmektedir (Türk Dil Kurumu, 2020). Bu doğrultuda Dowling, (2016) itibarı bir kişinin başka bir kişi ya da kurumu değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır.

Fombrun vd. (2000), kurumsal itibarı güçlü olan örgütlerin özelliklerinden birinin de toplumsal ve çevresel konulara duyarlı olması olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte Sumer & Pernsteiner (2009) örgütlerin bulunduğu çevrede iyi bir itibara sahip olmasında çevreye ve topluma karşı sorumluluklarının farkında olarak hareket etmelerinin önemli olduğu görüşüne sahiptir. Ayrıca Kazancı'nın (1997) da ifade ettiği güçlü bir itibara ulaşmak için kurumların sosyal sorumluluk çalışmalarına önem vermesi gerektiği görüşü önem arz etmektedir. Mohr ve arkadaşlarının yapmış olduğu bir çalışmada, sosyal sorumluluk çalışmalarının itibarı belirleyen önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Mohr, Webb & Harris, 2001).

Her bir meslek, toplum içerisinde bir sosyal işlevi yerine getirir ve itibar kazanır. Mesleki itibar; bir mesleğin sosyal konumunun toplum tarafından algılanması ve değerlendirilmesi neticesinde ortaya çıkan

ve arka planda sosyo-ekonomik koşullara bağlı olarak sürekli değişim içerisinde olan bir göstergedir (Sunar, 2020).

İtibarı olan ve tercih edilen mesleklerin başında öğretmenlik mesleği de gelmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği yıllar boyu toplumda saygın bir yere konumlandırılmasına rağmen son yıllarda belirgin bir itibar kaybı yaşamaktadır. Varkey (2013), geçmişe göre mesleğin itibarının düşük olduğunu, bu durumun da gelecekte problemlere yol açacağını belirtmiş, saygı duyulmayan bir öğretmeni öğrencilerinin dinlemeyeceğini, velilerin de öğretmene destek olmayacağını ileri sürmüştür.

Öğretmenlerin tutum ve davranışları öğretmenlik mesleğinin toplumdaki itibarı açısından önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenliğin itibarlı bir meslek olarak öne çıkarılmasında en önemli etkenlerden birisi de o mesleğini icra eden öğretmenlerdir.

Alan yazında sosyal sorumluluk çalışmaları itibarı geliştiren önemli bir faaliyet olarak ifade edilmektedir (Lepoutre vd., 2005,; Kazancı, 1997,; Karatepe & Ozan, 2017). Bu araştırmada da COVID-19 pandemi sürecinde bir sosyal sorumluluk faaliyeti olarak oluşturulan Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almanın öğretmen itibarına etkisini tespit etmek için öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Coronavirüs (COVID-19) salgınının halk sağlığı açısından oluşturduğu riski yönetebilmek adına sosyal hareketliliği ve kişiler arası teması azaltmak, sosyal izolasyonu sağlamak amacıyla İçişleri

Bakanlığının 22.03.2020 tarih ve 5762 sayılı Genelgesi ile 65 yaş ve üzeri vatandaşlar ile kronik rahatsızlıkları olan vatandaşlarımızın sokağa çıkmaları kısıtlanmıştır. İlgili genelge gereği 65 yaş ve üstü vatandaşlar ile kronik rahatsızlığı bulunan kişilerin ikametlerinden dışarı çıkmaları, park ve bahçe gibi açık alanlarda dolaşmaları sınırlandırılmıştır. Dışarı çıkmaları sırlandırılan vatandaşların başta sağlık olmak üzere tüm temel ihtiyaçlarının karşılanması için İçişleri Bakanlığı'nın 21 Mart 2020 tarihinde 81 il valiliğine gönderdiği genelgeyle "Vefa Sosyal Destek Ekipleri" kurulmuştur.

Vefa Sosyal Destek Ekiplerinin görev amacı; 65 yaş ve üstü vatandaşlarımızla, kronik rahatsızlığı bulunan kişilerin acil ilaç talepleri, maaş çekim talepleri, sağlık ve sosyal güvenlik ihtiyaçları, gıda ve market ihtiyaçlarının karşılanması gibi günlük zorunlu / insani / hayati ihtiyaçlarının karşılanmasını içermektedir. Vefa Sosyal Destek Ekipleri'yle özellikle tek başına yaşayan ve ihtiyaçlarını karşılayacak yakını bulunmayan 65 yaş ve üstü ile kronik rahatsızlığı olan vatandaşların mağdur olmaması, temel ihtiyaçlarının karşılanması hedeflenmiştir.

Bu kapsamda ikametlerinden ayrılmalarına kısıtlama getirilen kişilerin 112, 155, 156 telefon numaraları üzerinden ihtiyaçlarını bildirebilecekleri, bu çağrıların cevaplandırılması ve gerekli hizmetlerin üretilmesi için vali ve kaymakamların başkanlığında kurulan Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde ihtiyaç halinde çeşitli kamu kurumlarından yeteri kadar kamu görevlisinin görevlendirilebileceği

de aynı genelgede ifade edilmiştir (İçişleri Bakanlığı Genelgesi, 2020).

Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nin teşkilinde kaymakamlıklarca re'sen görevlendirilenlerin yanı sıra gönüllü olarak görev alanlar da yer almaktadır. Bu kapsamda MEB'e bağlı okullarda çalışan öğretmenler de kurumsal sosyal sorumluluk anlayışı doğrultusunda Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almıştır.

Alan yazında öğretmenlik mesleğinin itibari/ saygınlığı yönünde farklı görüşler bulunsa da, medya haberleri, ekonomik, kültürel ve siyasi faktörler vb. öğretmenlik mesleğinin itibari üzerinde etkili olduğu sıklıkla dile getirilmiş bir durumdur. Ancak mesleğe yönelik değer ve toplumsal algı konusunda özel araştırmalara ihtiyaç duyulduğu sıklıkla zikredilmiştir (Semerci, Semerci, Eliüşük, & Kartal, 2012). Bu bağlamda araştırmada COVID-19 pandemi sürecinde bir sosyal sorumluluk faaliyeti olarak oluşturulan Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak öğretmenlerin görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev alma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin önerileri nelerdir?

3. Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev alması öğretmenlik mesleğinin itibarını hangi açılardan etkilediğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almaları bir durum olarak değerlendirilmiş ve bu durumun öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisi incelenmiştir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir ili Odunpazarı Kaymakamlığı Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler

maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlerin seçiminde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ile farklı branşlara sahip öğretmenlerin olmasına dikkat edilmiş, bu sayede çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev alan 20 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişkenler	**Alt kategoriler**	**n**	**Yüzde (%)**
Cinsiyet	Kadın	8	40
	Erkek	12	60
Öğretmenlik Kıdemi	1-5 yıl	3	15
	6-10 yıl	11	55
	11-15 yıl	3	15
	16-20 yıl	3	15
Eğitim Düzeyi	Lisans	14	70
	Yüksek lisans	6	30
Toplam		20	100

1.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin tercih edilmiş olup bunun nedeni; bu yöntemin ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olması ve iki uç arasında yer alarak araştırmayı yapan kişiye esneklik sağlamasıdır (Karasar, 2016). Görüşme yöntemine uygun olarak öğretmenlerden verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun tercih edilme nedeni veri analizinin kolaylığı, görüşme yapılana kendini ifade etme kolaylığı ve derinlemesine bilgi sağlamasıdır (Büyüköztürk vd., 2014).

Görüşme formunu hazırlama sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında; ilgili literatür taranmış, elde edilen bilgiler ışığında açık uçlu sorular hazırlanmış, iç geçerlilik için alan uzmanı iki kişinin görüşü ve katılımcı teyidi alınmıştır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınan form, Türkçe öğretimi alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek üç yöneticiye (araştırma grubu dışında) ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu dışından 3 öğretmene ön uygulama yapılmış, ön uygulama sonucunda soruların katılımcılar tarafından anlaşıldığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler literatürle karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiş ve formun son hali verilmiştir. Veri toplama aşamasında farklı gruplardaki

katılımcılara araştırmanın amacı kısmında belirtilen 4 ayrı açık uçlu soru sorularak veri elde edilmeye çalışılmıştır.

Görüşme formunun birinci bölümü araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinden; ikinci bölümü ise öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisini incelemek için sorulan 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda katılımcılara çalışmanın amacı kapsamında; öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev alma nedenlerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin önerileri, öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmen itibarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmen itibarını hangi açılardan etkilediğine ilişkin görüşleri sorulmuştur.

1.4. Verilerin Toplanması

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, 15 Mayıs 2020-15 Haziran 2020 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, alınan randevular doğrultusunda katılımcıların duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlayacak şekilde, önceden belirlenen zamanlarda öğretmenlerin belirledikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir. Her bir öğretmene yapılan görüşmelerin süresi 50 ila 65 dakika sürmüştür. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara gizlilik ve etik ilkeler doğrultusunda görüşmenin gerçekleşeceği, kişi ve kurum ismi belirtilmeyeceği, elde

edilen verilerin sadece araştırmacı tarafından bilineceği açıklanarak ses kayıt cihazıyla kayıt yapılmasının onayı istenmiştir. Katılımcılardan 1 öğretmen ses kaydına onay vermemiş, bu katılımcıların görüşleri not tutularak alınmıştır.

1.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde nitel veri analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha kapsamlı bir şekilde incelemeye tabi tutulmaktadır. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilerek, bir araya getirilmekte ve organize bir biçimde yorumlanarak okuyucunun anlayabileceği bir şekilde sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Analize başlanmadan önce ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Deşifre işleminin doğruluğunu kontrol etmek için ses kayıtlarından elde edilen veriler ve görüşme formundan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Görüşmelerden 86 sayfa veri elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Bağımsız eğitim bilim uzmanının yaptığı yerleştirmeler ile araştırmacının yaptığı yerleştirmeler karşılaştırılarak araştırmanın

güvenirliği belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda yüzde 91 oranında fikir birliği olduğu anlaşılmıştır. Bu oran, Miles & Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bunlar araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğini artıracak uygulamalar olarak kabul edilebilir. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılara Öğretmen 1 (Ö1), Öğretmen 2 (Ö2),... Öğretmen 20 (Ö20) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir

2. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının nedenlerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde Gönüllü Olarak Görev Almalarının Nedenlerine İlişkin Görüşleri

S.N.	Görüşler	n	%
1	Vatandaşlık bilinci	18	90
2	Sorumluluk bilinci	17	85
3	Dini inancın gereği	15	75
4	Toplumsal dayanışmayı sağlamak	14	70
5	Topluma rol model olmak	12	60
6	Karşılık beklemeden faydalı olunabileceğini göstermek	9	45
7	Vicdani sorumluluk	6	30

Tablo 2' ye göre öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının nedenlerine ilişkin görüşleri; vatandaşlık bilinci, sorumluluk bilinci, dini inancın gereği, toplumsal dayanışmayı sağlamak, topluma rol model olmak, karşılık beklemeden faydalı olunabileceğini göstermek, vicdani sorumluluk olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır.

Ortaya çıkan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tamamına yakınında Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasında vatandaşlık ve sorumluluk bilincinin öne çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu dini inancın gereği, toplumsal dayanışmayı sağlamak ve topluma rol model olmak amacıyla Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarında diğer nedenler ise karşılık beklemeden faydalı olunabileceğini göstermek ve vicdani sorumluluktur.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarında birden fazla nedenin etkili olduğu, bu nedenlerin de kişilerin insani, milli ve dini değerleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarında etkili olan nedenlerle ilgili dikkat çekici görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö5: Milletimizin bu zorlu süreçte birilerine duyduğu ihtiyaç ve bu süreçte oluşturulan vefa grubunun anlamlı olması ve çok güzel bir sorumluluk projesi olduğunu düşünüyorum. Bu ülkenin ve milletin evladı olarak oluşturulacak her görev için hazırım. Hizmet milletime ve ülkeme.

Ö8: Tüm ülkemizin geçtiği zor bir dönemde sağlığı gücü yerinde olan her vatandaşın devleti için gücü ölçüsünde bir katkı yapması taraftarıyım. Parti hükümet değil aslolan devlettir.

Ö14: Allah rızası için büyüklerimize yardım etmek. Devletimizin başlatmış olduğu bu projeye destek olmak. Uzaktan eğitimde almış olduğum maaş ve ücretimi hak etme düşünceleri gönüllü olarak görev almama sebep olmuştur.

Ö18: Bunu vatandaşa ve dolayısıyla vatana millete bir hizmet olarak düşünüp, devletimin benim hizmetime ihtiyacı olduğuna inanarak, milli manevi duygularla katıldım.

Ö6: Zor bir dönem yaşadığımız görülüyordu. …….Sendikası Şube başkanı olarak bu zor dönemde milletimin hizmetinde olmam gerektiğini düşündüm. Ayrıca bu hareketimin Vefa ekiplerine katılanlara moral olacağına ve örnek alınarak milletin hizmetine koşanları artıracağına kanaat getirdim.

Ö11: Birbirimize ihtiyacımız vardı ve ben de gurubun bir parçası olmak istedim. Böyle bir faaliyette oraya ait olmak yaşlılarımıza hizmet etmek onur verici idi. Böyle bir faaliyette ait olma hazzını yaşadım.

Ö3: İşe yarar, dişe değer bir şeyler yapmak için. Zorlu pandemi sürecinde ülke ve millet adına fayda sağlayabilmek için

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin önerileri nelerdir?

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin önerilerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Sosyal Sorumluluk Faaliyetlerine İlişkin Önerileri

S.N.	Görüşler	n	%
1	Daha fazla gönüllü katılımı sağlanmalı	19	95
2	Pandemi sonrasında da ihtiyaç duyan insanlara bu hizmetler devam etmeli	15	75
3	Teşvik edici unsurları ön plana çıkarılmalı	14	70
4	Teknik alt yapı güçlendirilmeli	13	65
5	Diğer toplumsal sorunlara yönelik de faaliyetler gerçekleştirilmeli	12	60
6	Dezavantajlı grupları kapsamalı	10	50

7	Gönüllülerle ilgili veri tabanı oluşturulmalı	8	40
8	Gönüllülere yönelik eğitim faaliyeti hazırlanmalı	7	35
9	Paydaş olabilecek kişi, kurum ve STK'larla işbirliği yapılmalı	6	30
10	Yapılan çalışmaların görünürlüğü sağlanmalı	5	25
11	Dezavantajlı gruplarla ilgili veri tabanı hazır olmalı	4	20

Tablo 3' e göre öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin önerileri; daha fazla gönüllü katılımı sağlanmalı, pandemi sonrasında da ihtiyaç duyan insanlara bu hizmetler devam etmeli, teşvik edici unsurları ön plana çıkarılmalı, teşvik edici unsurları ön plana çıkarılmalı, teknik alt yapı güçlendirilmeli, diğer toplumsal sorunlara yönelik de faaliyetler gerçekleştirilmeli, dezavantajlı grupları kapsamalı, gönüllülerle ilgili veri tabanı oluşturulmalı, gönüllülere yönelik eğitim faaliyeti hazırlanmalı, paydaş olabilecek kişi, kurum ve STK'larla işbirliği yapılmalı, yapılan çalışmaların görünürlüğü sağlanmalı ve dezavantajlı gruplarla ilgili veri tabanı hazır olmalı olmak üzere 11 tema altında toplanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde Coronavirüs (COVID-19) salgını sürecinde oluşturulan Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde bizzat gönüllü olarak görev alan öğretmenlerin önerilerinin bundan sonra yapılacak olan sosyal sorumluluk çalışmalarında yol gösterici olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin önerileri hakkında dikkat çekici olanlara aşağıda yer verilmiştir:

> *Ö10: Pandemi sürecinde görmüş olduğum normal zamanlarda da gerçekten kendi ihtiyaçlarını dahi yerine getiremeyen yaşlı ve*

engelli vatandaşlarımızın olduğu ve bu durumdaki insanlara desteğin devam ettirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö18: Kesinlikle devam etmeli. STK ve kurumlar işbirliğinde olmalı. Organizasyon çok önemli. Yıllarca izci liderliği yaptım. Adapazarı ve Bolu depreminde gönüllü olarak çalıştım. Ö5: Organizasyon için her zaman hali hazırda bir ekip olmalı

Ö9: Daha fazla gönüllüye ulaşılarak görev alanların üzerindeki görevlerin daha aza inmesi amacıyla dağılım yapılması.

Ö11: Paydaş olabilecek kişi kurum ve STK'larla öncesinde istişarelerde bulunmaya önem verilmeli

Ö6: Bilgi akışı esnasında bazı adreslerde ve telefon numalarında eksiklik ya da yanlışlık olması görev esnasında biraz zorluk çıkarmıştır. Bu bilgi akışında biraz daha dikkatli olunabilir. Teşekkür ederim. Çok başarılı ve faydalı bir faaliyetti.

Ö2: Böyle çalışmaların devamını dilerim. İhtiyaç olduğu her zaman devletimizin ve milletimizin yanında olduğumuz bilinsin. Bu tür çalışmalar milletimizin devletine olan güvenini tazelemiştir. Bu tür çalışmaların çoğaltılmasını temenni ederim.

Ö14: Teşvik edici unsurların ön plana çıkarılması gerekir.

Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde Gönüllü Olarak Görev Almasının Öğretmenlik Mesleğinin İtibarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

S.N.	Görüşler	n	%
1	Olumlu	12	60
2	Çok olumlu	7	35
3	Etkilemedi	1	5

Tablo 4' e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasını öğretmenlik mesleğinin itibarını olumlu ve çok olumlu yönden etkilediği görüşünü belirtmiştir. Sadece 1 öğretmen etkilemedi yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri hakkında dikkat çekici olanlara aşağıda yer verilmiştir:

> *Ö6: Bence olumlu etkiledi. Sadece öğrenciler için değil velileri, büyükleri içinde birşeyler yapabildiklerini gösterdi.*
>
> *Ö12: Tabii ki olumlu ve öğretmene olan saygı ve sevgiyi pekiştirdiğini düşünüyorum.*

Ö8: Olumlu dönütler aldık. Hem milli eğitim kurumu hem de valilik ve kaymakamlığa bakış açıları farklı olan insanlar vardı. Onlarında dua ve minnetleri olumlu idi.

Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşlerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde Gönüllü Olarak Görev Almasının Öğretmenlik Mesleğinin İtibarına Etkisine İlişkin Görüşleri

S.N.	Görüşler	n	%
1	Öğretmene olan saygı ve sevgiyi pekiştirmesi	18	90
2	Öğretmene olan güveni arttırması	16	80
3	Haksız ithamlarla zedelenen öğretmen itibarını tamir etmesi	15	75
4	Öğretmenlere karşı olan önyargıları azaltması	12	60
5	Öğretmenin hayatın her anında var olduğunu göstermesi	11	55

Tablo 5' e göre öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşleri; öğretmene olan saygı ve sevgiyi pekiştirmesi, öğretmene olan güveni arttırması, haksız ithamlarla zedelenen öğretmen itibarını tamir etmesi, öğretmenlere karşı olan önyargıları azaltması ve öğretmenin hayatın her anında var olduğunu göstermesi olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev alması öğretmenlik mesleğinin itibarına en fazla öğretmene olan saygı ve sevgiyi pekiştirmesi yönünden etkilediği katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde görev almanın öğretmene olan güveni arttırması, haksız ithamlarla zedelenen öğretmen itibarını tamir etmesi, öğretmenlere karşı olan önyargıları azaltması ve öğretmenin hayatın her anında var olduğunu göstermesi açısından öğretmen itibarına olumlu katkı yaptığı görüşündedir. Öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin dikkat çekici görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

> *Ö10: Tabii ki olumlu etkiledi ve öğretmene olan saygı ve sevgiyi pekiştirdiğini düşünüyorum.*
> *Aksine vefa gruplarında görev almasaydım toplumdaki öğretmen itibarım olumsuz etkilenirdi.*
> *Ö7: Özellikle öğretmen düşmanlarının çoğaldığı öğretmenlere karşı önyargıların arttığı şu günlerde bence çok iyi oldu. Öğretmenler yatıyor diyen art niyetli insanlara iyi bir cevap oldu. İnsanları pandemiden korkup evlerinden çıkamadığı bir dönemde öğretmenler gerek kendisini gerekse ailesini riske atıp devletinin yanında durdu ve devleti için mücadele etti. Bence bu öğretmene olan saygıyı ve güveni arttırdı.*

Ö15: Eğitimciyim öğretmenim. Avrupa yaşlısını zor durumda sokağa kendi kaderine terk ederken benim ülkem bunu yapmadı ve hummalı geçen o zor günleri izlediği doğru strateji ve politikalarla çok iyi yönetti. Oluşturduğu vefa grubunda görev alma şansını buldum. Öğretmen olarak bu projede yer aldığım için itibarım daha da arttı. Ülkem ve milletin için hepimiz için her zaman yapılacak olan çalışmalarda varım. İnsan ve öğretmen olmanın gereğini yaşattığı için ilgililere ben teşekkür ederim.

Ö6: İnsanların çoğu inanamadı, öğretmen olduğumuza da gönüllü olduğumuza da. Bir öğretmenin hayatın her aşamasında insana, hayvana, doğaya, vatana millete hizmetinin canlı göstergeleriydik. Buna vesile olmaktan onur duydum.

Ö12: Öğretmenlerle ilgili olarak süreç içerisinde yapılan haksız ithamlarla zedelenen itibarı tamir etti.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasının öğretmenlik mesleğinin itibarına etkisine ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almalarının nedenleri; vatandaşlık ve sorumluluk bilinci, dini inancın gereği, toplumsal dayanışmayı sağlamak, topluma rol model olmak ve karşılık beklemeden faydalı olunabileceğini göstermektir. Bu sonuca

göre Vefa Sosyal Destek Ekipleri'ne gönüllü olarak katılan öğretmenlerin farklı sebeplerle bu faaliyette yer aldığı anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Güder, (2006)'in ifade ettiği bir bireyin başkalarının hayatına destek olabilmek için kendi isteğiyle bir toplumsal girişime girmesinde maddi karşılık beklememesi ya da başka bir çıkar beklentisi içinde olmamasının etkili olduğu görüşlerini desteklemektedir. Bununla birlikte Palabıyık, (2011)'ın araştırmasındaki gönüllülüğün zorunlu olmaması, bedel karşılığı olmaması, kurumsal yapı içinde gerçekleşmesi ve kamu yararı amacıyla kamuya yönelmiş olması gerektiği bulgularıyla araştırma bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine ilişkin önerileri; daha fazla gönüllü katılımı sağlanmalı, pandemi sonrasında da ihtiyaç duyan insanlara bu hizmetler devam etmeli, teşvik edici unsurları ön plana çıkarılmalı, teşvik edici unsurları ön plana çıkarılmalı, teknik alt yapı güçlendirilmeli, diğer toplumsal sorunlara yönelik de faaliyetler gerçekleştirilmeli, dezavantajlı grupları kapsamalı, gönüllülerle ilgili veri tabanı oluşturulmalı, gönüllülere yönelik eğitim faaliyeti hazırlanmalı, paydaş olabilecek kişi, kurum ve STK'larla işbirliği yapılmalı, yapılan çalışmaların görünürlüğü sağlanmalı ve dezavantajlı gruplarla ilgili veri tabanı hazır olmalı olmak üzere 11 tema altında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri'nde gönüllü olarak görev almasını öğretmenlik mesleğinin itibarını olumlu ve çok olumlu

yönden etkilediği görüşünü belirtmiştir. Elde edilen bu bulgu Sumer ve Pernsteiner (2009) ‘in de ifade ettiği iyi bir itibara sahip olmasında çevreye ve topluma karşı sorumluluklarının farkında olarak hareket etmenin önemli olduğu görüşünü desteklemektedir. Bununla birlikte Özdemir (2009) ise sosyal sorumluluk farkındalığı ile hareket eden kişi ve kurumların günümüzün sosyo-kültürel seviyesi giderek artarak itibar elde ettikleri görüşü de araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Vefa Sosyal Destek Ekipleri’nde gönüllü olarak görev alması öğretmenlik mesleğinin itibarını; öğretmene olan saygı ve sevgiyi pekiştirmesi, öğretmene olan güveni arttırması, haksız ithamlarla zedelenen öğretmen itibarını tamir etmesi, öğretmenlere karşı olan önyargıları azaltması ve öğretmenin hayatın her anında var olduğunu göstermesi olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Elde edilen bu bulgu Mohr ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırmanın sonucundaki sosyal sorumluluk çalışmalarının itibarı belirleyen önemli bir etkisi olduğu görüşünü desteklemektedir. Aynı şekilde Bronn ve Vrioni (2001)’nin de ifade ettiği sosyal sorumluluk faaliyetlerin itibarın artırılmasında önemli bir araç olduğu görüşü ile Çiftçioğlu ve Gök (2018)’ün araştırmasındaki sosyal sorumluluk faaliyetlerinin itibar üzerinde etkisi olduğu ve bu iki kavram arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin toplumsal ve çevresel sorunlara çözüm getiren sosyal sorumluluk faaliyetlerinde aktif bir şekilde görev almasının son yıllarda belirgin bir itibar kaybı yaşayan öğretmenlik

mesleğinin itibarının yükseltilmesinde etkili olabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sosyal sorumluluk faaliyetlerine katılımı teşvik edilmeli, sosyal sorumluluk faaliyetleri konusunda öğretmenler arasında farkındalık oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Bronn, S. & Vrioni, B. (2001). Corporate social responsibility and cause-related marketing: an overview. *International Journal of Advertising*, *20*(2), 207-222.

Büyüköztürk, Ş.,Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. baskı).* Ankara: Pegem Yayınları.

Commission of Europe Communities (2001). Green Paper: Promoting a European Framework for Corporate Social Responsibility, http://europa.eu.int/comm /employment_social/soc-dial/csr/greenpaper.htm , 13.06.2020. tarihinde erişildi.

Çiftçioğlu, B. A. & Gök, B. (2018). Kurumsal sosyal sorumluluğun kurumsal itibara etkisi ve bir uygulama, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(2), 183-196.

Dowling, G.R., (2001). *Creating corporate reputations: identity, image and performance.* New York: Oxford University.

Fombrun, C., (2000), The value to be found in corporate reputation, *London Financial Times Review* , 2, 2-28.

Güder, N., (2006). *STK'lar İçin Gönüllülük ve Gönüllü Yönetimi Rehberi*, Sivil Toplum Geliştirme Merkezi, Ankara.

İçişleri Bakanlığı. (2020). 65 Yaş ve Üstü ile Kronik Rahatsızlığı Olanlara Sokağa Çıkma Yasağı Genelgesi (21 Mart 2020). https://www.icisleri.gov.tr/65-yas-ve-ustu-ile-kronik-rahatsizligi-olanlara-sokaga-cikma-yasagi-genelgesi. 06.04.2020 tarihinde erişildi.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Karatepe, S. & Ozan, M. (2017). Kurumsal sosyal sorumluluk ve kurumsal itibar ilişkisi üzerine bir değerlendirme. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, *8*(2) , 80-101.

Kazancı, M. (2016). *Kamuda ve özel sektörde halkla ilişkiler*: Ankara: Turhan Kitabevi.

Lepoutre, J., Nikolay A. Dentchev & Aime H. (2005), Dealing with uncertainties when governing csr policies. working paper, http://www.FEB.UGent.be/ fac/research/WP/Papers/wp_05_337.pdf. 12.10.2020. tarihinde erişildi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage.

Mohr, L.A., Webb, D.J. & Harris, K. E. (2001). Do consumers expect companies to be socially responsible? the impact of corporate social responsibility on buying behavior. *The Journal of Consumer Affairs, 35*(1), 45-72.

Özdemir (2009)

Özdoğru, M., (2020). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara

Özdemir, H. (2009). Kurumsal sosyal sorumluluğun marka imajına etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(15), 57-72.

Özgen, E. (2007). Kurumsal sosyal sorumluluk kavramı ve çalışan memnuniyetine etkisi *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 8*, 1-6.

Palabıyık, H., (2011). Gönüllülük ve yerel hizmetlere gönüllü katılım üzerine açıklamalar, *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *9*(1), 82-113.

Semerci, D., Semerci, D., Eliüşük, A & Kartal, A., (2013). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli Örneği) . *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *1* (1), 22-40.

Sumer. H. & Pernsteiner, H. (2009). *Kriz yönetimi.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sunar, L. (2020). Türkiye'de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society ,* (Özel Sayı 1).

Türk Dil Kurumu (2018). Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=%C4%B0T%C4%B0BAR sayfasından erişilmiştir

Varkey, S. (2013). *Global teacher status index. Varkey Gems Foundation.* Peter Dolton & Oscar Marcenaro-Gutierrez (Ed.), Foreword, 4.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 8

SURİYELİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN OKULLARDA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE VELİLERİN SURİYELİ ÖĞRENCİLERE İLİŞKİN YAŞADIĞI SORUNLARIN İNCELENMESİ*

Doç. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN[1]
Ahmet BULUT[2]

---

* Bu araştırma 21-22 Eylül 2020 tarihlerinde I. BAKÜ Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi - ferda.beytekin@ege.edu.tr 0000-0003-3934-0814

[2] Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi - ahmetbulut.1907.ab@gmail.com 0000-0003-4954-698X

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç, özellikle küresel nüfus hareketlerinde yaşanan son artışlarla birlikte, son zamanlarda dünya çapında tartışmanın odak noktası olan ana konulardan biri gibi görünmektedir. Bazı insanlar daha iyi bir yaşam için gönüllü olarak diğer ülkelere göç ederken, diğerleri savaş gibi olağanüstü nedenlerle diğer ülkelere göç etmek zorunda kalıyor. Göç olgusu, önce erkekler ve işçi göçü bağlamında, daha sonra 1980'lerden sonra kadınlar bağlamında ve 2000'lerden sonraki çocuklar bağlamında tartışılmıştır. Özellikle, bazı ülkelerde artan mülteci çocuk sayısı, çocukları yeni bir göçmen nüfusu olarak belirlemiştir (Güngör ve Şenel, 2018). Bu durum birçok ülkenin çocukları göç politikalarında dikkate almalarını gerektirmiştir. Bu nedenle mülteci çocuklar için eğitim politikaları da tartışılmaya başlandı.

2011 yılı itibariyle Suriye'deki rejim ve muhalifler arasındaki çatışma ve iç savaş Suriye'den komşu ülkelere, Avrupa ülkelerine ve Amerika'daki ülkelere birçok kişinin yer değiştirmesine neden oldu. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği raporuna göre, 2018 itibariyle 5,645,914 kayıtlı mülteci 3,586,679'u Türkiye'de bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Suriyeli sığınmacıların durumu sadece Suriye'ye komşu olan ülkeler için önemli gibi görünse de, özellikle 2015'ten itibaren artan göç hareketleri Avrupa ülkelerini de etkilemeye başlamıştır. Bunun nedeni ise bazı komşu ülkelerin mülteciler tarafından Avrupa'ya geçiş noktası olarak görülmesidir. Bu nedenle Suriyeli mültecilerle ilgili olarak

karşılaşılan sorunlar küresel ölçekte ele alınması ve çözülmesi beklenmektedir. Bu süreçte mülteci çocuklar için eğitime erişimin kritik öneme sahip olduğu öne sürülebilir. Zira okula gitme hakkından faydalanmayan mülteci çocukların istismar ve kötü muamele riski daha yüksektir, travma sonrası stres bozukluğu belirtileri daha sık görülür ve psikolojik gelişimlerini tamamlama olasılığı daha düşüktür (UNESCO, 2011). Beste (2015)'ye göre okullar, mülteci çocukların yaşamlarını normalleştirmelerini ve gelecekleri için umut vermelerini sağlar. Bu bağlamda çalışmada, mülteci çocukların daha iyi bir yaşam sürmeleri için eğitime erişim, eğitim sürecine başlamadan önce ve eğitim sürecinde yönetici, öğretmen ve velilerin Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşadığı sorunları inceleyerek eğitimin önündeki engelleri belirlemek ve çözmek önerileri sunmak amaçlanmıştır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Göç Kavramı

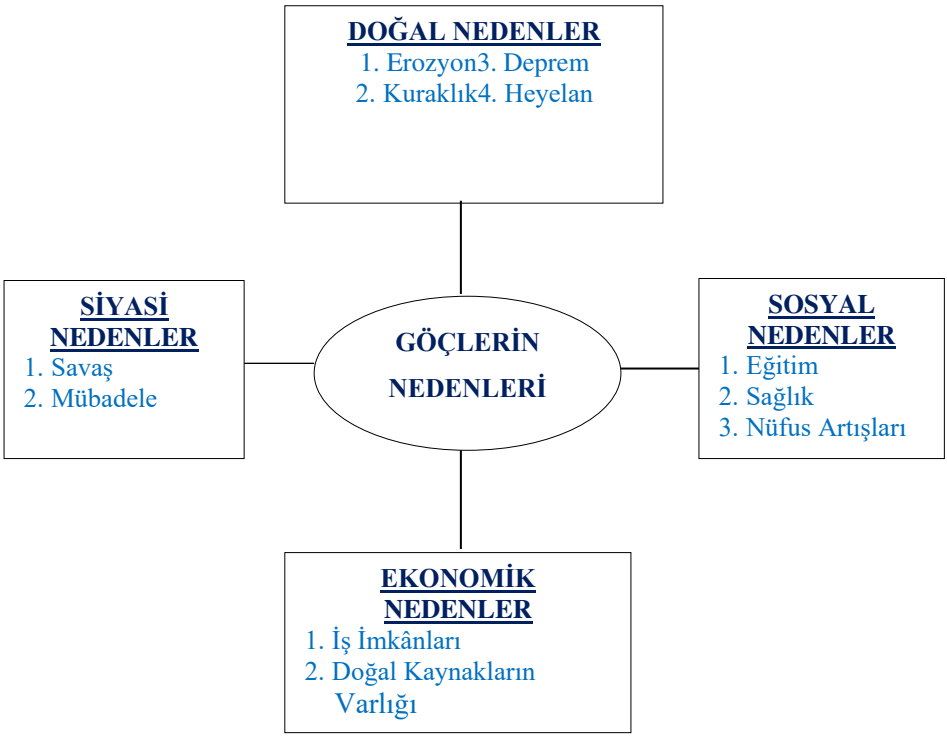
Göç, dini, iktisadi, siyasi, sosyal ve diğer sebeplerden dolayı insan topluluklarının hayatlarının tamamını veya bir bölümünü geçirmek üzere bir iskân ünitesinden, bir başkasına yerleşmek suretiyle yaptıkları coğrafi yer değiştirme hareketidir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). İnsanlığın doğuşundan itibaren insanoğlu öğrenme merakıyla hep yeni keşiflerin, yeni coğrafyaların, yeni oluşumların, yeni zenginlik kaynaklarının, yeni var oluş nedenlerinin ardından gitmiştir. Bunu yaparken bazen olağan gelişim içerisinde bazen de güç kullanarak, kimi zaman bilinçli, planlı, kimi zaman ise plansız, amaçsız, zorunluluk gibi nedenlerden dolayı gerçekleştirmek zorunda

kalmıştır. Göç bireylerin veya insan gruplarının çeşitli sebeplerden dolayı bir yerden başka bir yere geçici veya sürekli olarak taşınmasıdır (Erdem, 2017). Türk Dil Kurumu'na göre ise göç "ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret" olarak açıklanmaktadır (TDK, 2019).

Dünya üzerinde yaşanan göç hareketlerinin kişiler ve toplumlar açısından çeşitli sonuçları vardır. Bunlar şu iki açıdan değerlendirilebilir. Biri göç eden grup bakımından sonuçları, diğeri de göç alan toplum açısından sonuçları. Göçmenlerin göç ettikleri topluma uyum sağlaması ve göç alan toplumun da kabullenme süreci açısından göç, siyasi, toplumsal ve ekonomik sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca göç hareketi; ayrılığa, kayba, çatışmaya, kişilerin yaşamında büyük değişikliklere yol açtığından dolayı travmatik bir yaşantıdır (Şimşir ve Dilmaç, 2017).

İnsanların doğdukları toprakları bırakıp yeni yerlere göç etmesinin temelinde yatan çok sayıda neden vardır. Göç nedenleri genel olarak nüfus problemleri, ekonomik problemler, çevre şartlarındaki bozulmalar, eğitim şartlarındaki yetersizlikler, siyasi problemler ve savaşlar olarak sıralanmaktadır (Kaştan, 2015).

Tablo 1: Göç ve Göçün Nedenleri



Kaynak: Göçlerin Nedenleri (ArcGis,2019).

1.2. Mülteci Olgusu

Mülteci; ülkesinde ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri gibi nedenlerden ötürü baskıya uğrayan, ülke yönetimine olan güvenini kaybederek yönetimin kendisine tarafsız davranmayacağını düşünüp, bu korku ile daha iyi imkânlar sağlayacağını düşündüğü başka bir ülkeye sığınma başvurusunda bulunan ve ülkesine geri dönmek istemeyen kişilere denilmektedir (Avcı, 2019).

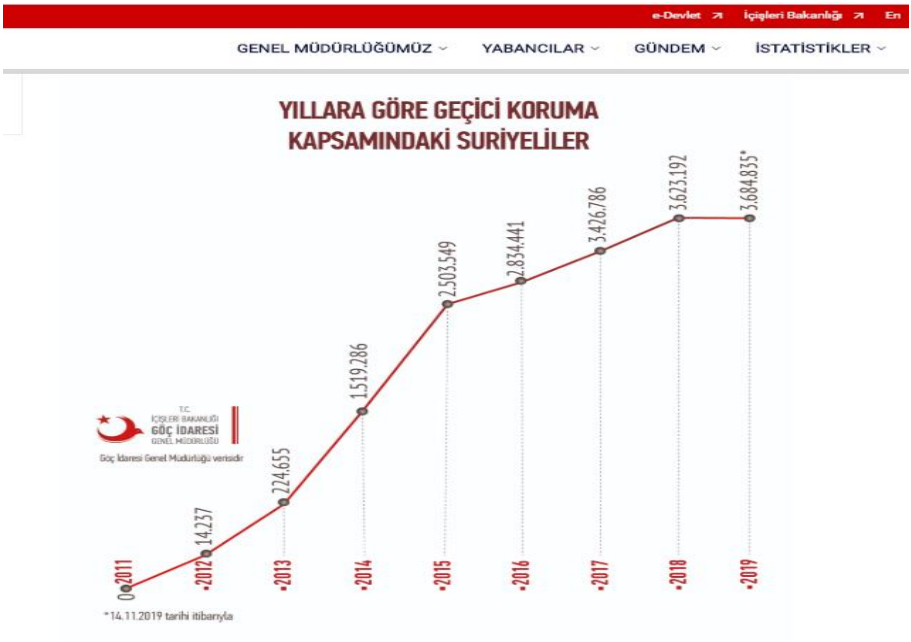
Türkiye'nin göç tarihine bakıldığında 1950'li yıllardan beri yoğun olarak düzenli ve düzensiz göçlere maruz kaldığı görülmektedir. 1990'lı yıllardan bugüne doğru gelindiğinde ise, Türkiye'nin özellikle 1988 İran-Irak Savaşı ve 1991 Körfez Savaşı'ndan sonra İran ve Irak, yine aynı yıllarda "Dağlık Karabağ" sorunu yüzünden Azerbaycan, Çeçenistan, Gürcistan ve Ermenistan'dan da göçler aldığı bilinmektedir. Yakın zamanda Suriye'de yaşanan iç savaş neticesinde insanlık dramına seyirci kalmamış ve benimsediği açık sınır politikasıyla ciddi miktarda bir göç dalgasına maruz kalmıştır. Buna rağmen Türkiye, göç olayına karşı barışçı ve insani bir tutum içerisine girerek, yasakçı ve insan haklarını hiçe sayan politikalara yönelmemiştir. Bu nedenle Türkiye'ye göç eden mülteci sayısı sürekli artış göstermiştir (Günay, Atılgan ve Serin, 2017; Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017).

2011 yılının mart ayında iç karışıklıkların başlamasından itibaren günden güne artan sayıda Suriye Arap Cumhuriyeti (Suriye) vatandaşı Türkiye'ye uluslararası koruma bulmak amacıyla gelmekte ve bu kişilere "geçici koruma'' sağlamaktadır. Suriye'deki insan hakları ihlallerinde 2012 ve sonrasında ortaya çıkan hızlı artış, insani yardım ihtiyaçlarında dramatik artışları da beraberinde getirmiştir.

Türkiye bu insani kriz neticesinde oluşan göç dalgaları sebebiyle 10 şehirde kurulan 26 geçici barınma merkezinde 256.971 Suriyeli yabancıya ev sahipliği yapmıştır. Suriye Arap Cumhuriyeti'nde barış ve güven ortamının sağlanamaması sebebiyle geçici koruma altındaki Suriyelilerin ülkemizde kalış süreleri uzamış bu durumda sosyal uyumun sağlanmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik neticesinde de

insanların geçici barınma merkezleri dışında hayatlarını idame ettirmeleri desteklenmiş olup Temmuz 2019 tarihi itibariyle 8 ilde 11 geçici barınma merkezinde 108.732 yabancı barındırılmaktadır. Bunun dışında, geçici barınma merkezleri dışında 3.514.016 geçici koruma sahibi yaşamaktadır. Türkiye'deki Suriyelilerin çoğu Suriye-Türkiye sınırına yakın olan bölgelerden gelmektedir. Bu bölgeler aynı zamanda yoğun çatışmaların olduğu bölgelerdir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

Tablo 2: Yıllara Göre Türkiye'ye Giriş Yapan Yabancıların Dağılımı



Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019.

Türkiye tarihi misyonu gereği Suriye'de yaşanan bu insanlık dışı muamelelere kayıtsız kalmamış, gerek geçici barınma merkezlerindeki çeşitli illerde, gerekse Suriye sınırları içerisindeki geçici barınma

merkezlerinde ve çeşitli yerleşim yerlerinde bu trajediden etkilenen Suriye vatandaşlarına insani yardım sağlamada en cömert davranan ülke olmuştur. Okula gitme hakkından faydalanmayan mülteci çocukların istismar ve kötü muamele riski daha yüksektir, travma sonrası stres bozukluğu belirtileri daha sık görülür ve psikolojik gelişimlerini tamamlama olasılığı daha düşüktür (UNESCO, 2011). Bu durum, mülteci çocukların daha iyi bir yaşam sürmeleri için eğitime erişimlerini sağlamak ve eğitim sürecine başlamadan önce eğitimin önündeki engelleri belirlemek ve çözmek önemlidir. Geçici barınma merkezlerinde, okul öncesi de dahil olmak üzere, okul çağındaki tüm çocuklar için eğitim hizmetleri mevcuttur. Ayrıca geçici koruma kapsamındaki Suriyeli yabancılar için yetişkin eğitim merkezleri de mevcut olup bir mesleği olmayanlara, yeterli beceri kazandırılarak meslek sahibi olmalarına yardımcı olunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019).

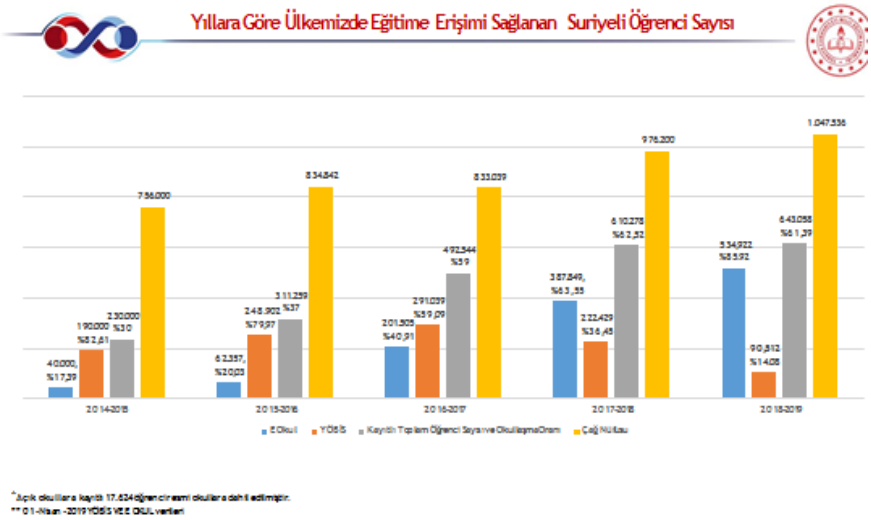
Türkiye'nin Suriyeli çocuklar için uyguladığı eğitim politikaları göz önüne alındığında, Türkiye'nin taraf olduğu Çocuk Haklarına dair Sözleşme'nin 22. maddesi uyarınca, ülkedeki mülteci veya sığınmacı çocuklar da dahil olmak üzere Türkiye'deki tüm çocuklar, sözleşmede belirtilen tüm haklardan yararlanmaktadır. Ayrıca Çocukların Korunması Hakkında Kanun, ulusal kökenlerinden bağımsız olarak her çocuğun korunmadan faydalanabileceğini öngörmektedir. Ancak, bu çocukların eğitimine ilişkin herhangi bir özel düzenleme bulunmadığından, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yabancılar için Eğitim ve Öğrenme Hizmetlerini düzenlemeye yönelik 23 Eylül 2014 tarihli genelgeyi yayımladı. Yönetmeliğe göre Suriyeli öğrencilerin

Türk öğrencilerle aynı sınıfta eğitim alma hakkına sahip oldu. Bu okullarda tüm öğrenciler için olduğu gibi Suriyeli öğrenciler için de Milli Eğitim Bakanlığı müfredatı uygulanmaktadır. Suriyeli çocuklar okula kayıt esnasında hazırlık aşamasından geçmiyor ve kayıt olur olmaz Türkçe öğretilen resmi sınıflara kabul ediliyordu. Bu aşamada Kasım 2016'da MEB, Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi daha iyi öğrenebilmeleri için Avrupa Birliği ile "Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu" projesini oluşturdu. Bu proje kapsamında öğretmenler Türk dilini Suriyeli öğrencilere öğretmek için özel olarak dil eğitim verilmesi kararlaştırıldı (PICTES, 2016). 2014-2015 eğitim öğretim yılında Türkiye'de halk eğitim sisteminde ilk, orta ve lise okullarına toplam 36.655 Suriyeli öğrenci kaydoldu (Human Rights Watch Report, 2015:13).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Eylül 2018 verilerine göre 1.047.536 olan Suriyeli eğitim çağındaki nüfusun kademeli olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullara kaydedilmesi çalışmaları devam etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî (Geçici Eğitim Merkezleri Dışında) okulda kitlesel göçle ülkemize gelen 478.221 geçici koruma altındaki Suriyeli ve 56.701 Iraklı olmak üzere toplam 534.922 öğrenci Türkçe müfredatla eğitim görmektedir. 18 ilimizdeki 211 geçici eğitim merkezlerinde ise tamamı Suriyeli olmak üzere 90.512 öğrenci yoğun Türkçe öğretimi temel olmak kaydıyla eğitim görmektedir. Ayrıca açık okullara kayıtlı 17.624 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda 643.058, (316.485) kız (%49,22), 326.573 erkek (%50,78) kitlesel göçle ülkemize gelen öğrencinin

eğitime erişimi sağlanmıştır (M.E.B Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, Nisan 2019).

Tablo 3: Yıllara Göre Ülkemizde Eğitime Erişimi Sağlanan Suriyeli Öğrenci Sayısı



Kaynak: Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, Nisan 2019.

Kitlesel göç hareketlerinin zorunlu göç kapsamında değerlendirilebilmesi için şu iki unsura sahip olması gerekmektedir: Birincisi ülke nüfusunun en az %1'lik kısmının can tehlikesi altında olmasıdır. İkincisi ise en az 100 bin insanın yaşam koşullarından dolayı veya zorunlu olarak yaşadığı toprakları terk etmek durumunda kalmış olmasıdır (Taşkın ve Erdemli, 2018). Bugün Suriye ve Irak'tan Türkiye'ye doğru gerçekleşen göç hareketi de zorunlu, kitlesel ve dış göç kapsamında değerlendirilebilir (Sezik ve Ağır, 2015).

1.3. Göç ve Toplum Etkileşimi

Küreselleşmeyle birlikte boyutları her geçen gün daha belirgin hale gelmeye başlayan şiddet olgusu, bir bireyin ya da grubun, bir başka bireye veya gruba mikro ve makro düzeyde fiziksel güç kullanmaya dönük davranışı olarak geliştiği görülmektedir. Toplumsal ve kültürel bağlamda edinilen bir davranış olarak görülen şiddet davranışı, genel olarak geri kalmış ya da azgelişmiş toplumların sergilediği "hastalıklı" hareketler olarak boyut kazanmaya başlamaktadır. Kolektif ve bütüncül bir olgu olması sebebiyle de şiddet mefhumu etraflıca bir bakışı hak etmektedir (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016). Daha çok toplumsal şiddet olaylarıyla gündeme gelen Türkiye'deki Suriyeli mülteciler-göçmenler konusu, her şeyden önce sosyal ve toplumsal bir uyum sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Yerel halk ile Suriyeli göçmenler arasında farklı dil, kültür ve yaşam tarzından kaynaklanan sorunlar yerel tepkinin en önemli nedeni olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra yoksulluk, barınma ihtiyaçlarının tam olarak giderilememesi, çok eşliliğin ortaya çıkması, buna bağlı boşanmaların artması, kadın ve çocuk istismarının yaşanması, bazı şehirlerde etnik ve mezhepsel kutuplaşmaları körüklemesi ve çarpık yapılaşma sonucu ortaya çıkan toplumsal etkiler söz konusu tepkinin nedenleri arasında sayılabilir.

Söz konusu bu tehdit durumu, göçün yol açtığı sonuçlardan (ve en önemli sebeplerden) birisi olarak toplumsal şiddet davranışının gösterilmesinde ve toplumsal ayrışma ve parçalanmaların meydana gelmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu kapsamda toplumsal

entegrasyona ulaşamamak önemli bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.

1.4. Uluslararası Göç Kavramı ve Suriye Göç Krizi

İnsanoğlunun kentler, bölgeler, ülkeler arasındaki bireysel ya da kitlesel hareketi tarihten günümüze kadar süregelmiştir. Küreselleşmeyle ekonomi ve finansın uluslararasılaşması ve iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, insanların ülkeler arasındaki hareketliliğini ve "göç" olarak adlandırılan uzun süreli yerleşim hareketlerini yoğunlaştırmıştır. Günümüzde uluslararası göçün ulaştığı boyut sayesinde, farklı kültürler ve toplumsal iklimde yaşayan ve yetişen insanlar, yeni insanlar ve halklarla karşılamakta, birlikte çalışmakta ve yaşamaktadır. Uluslararası göç bu noktada çok farklı kültürlerden gelen bireylerin etkileşimi ile ortaya çıkan kültürel uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir (Sayın, Usanmaz, Aslangiri, 2016).

Arap Baharı ile Tunus'ta başlayan yönetim karşıtı hareketler, sömürge geçmişine sahip tüm Orta Doğu ülkelerine sirayet etmiş; bu süreç sadece Tunus'la da sınırlı kalmamış; Mısır, Libya, Suriye, Yemen ve diğer Arap ülkelerinde çok büyük çaplı sokak gösterileri, yerine göre iç ayaklanmalar, bölgesel çatışmalar ve sonucu olarak makro ölçekli göç hareketliliği yaşanmıştır. Bu halk hareketlerinin başından beri binlerce insan hayatını kaybederken ve yaralanırken, yüzlerce tutuklama olayı olmuş; nüfusun bir bölümü ise diğer ülkelere göçe mecbur kalmıştır (Sayın, 2016: 67). Bu süreçte Suriye'de yaşanan

krizinin, Suriye'ye komşu ülkeler üzerinde ise önemli boyutlarda ve derinliklerde etkisi olmuştur. Her bir ülkenin kendine özgü yapısı, krizin etkilerinin ve buna karşı verilen tepkilerin farklı olmasını kaçınılmaz hale getirmiştir.

1.5. Mülteci Olgusu Bağlamında Suriyelilerin Sorunları

1.5.1. Barınma Sorunu

Barınma öncelikli ihtiyaçlardan biridir. Bütün insanlar yaşamlarını idame etmek için bir barınağa/yuvaya/eve ihtiyaç duyar. Mülteciler de yeni bir ülkeye geldiklerinde öncelikle barınacak yer konusunda sıkıntı yaşarlar. Gelen mültecilerin ekonomik durumları ile karşılaşacakları barınma sorununun niteliği eşdeğerdedir. Mültecilerin çok az bir kısmı ise ekonomik anlamda sorun yaşamamakta olduğu düşünüldüğünde, bu durum mültecilerin büyük bir kısmının ekonomik nedenlerden ötürü barınma sorunu yaşadığı anlamına gelmektedir. Mülteciler çoğu sefer karşılaştıkları barınma sorunu ile baş edebilmek için bir arada yaşamakta ve/ya düşük ücretli sağlıksız evler tutmak zorunda kalmaktadırlar (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Mültecilerin kaldıkları evler genelde şehirlerin izbe yerlerinde, giriş veya bodrum katı ve oldukça rutubetli, karanlık ve sağlıksız bir görünümdedir. Bu mekânlar, güneş almayan, küçük loş dairelerdir. Evlerini mülteci ve sığınmacılara kiralayan ev sahipleri ise genellikle üç odalı evlere sahip olup, bir odada kendileri kalmakta ve her bir odayı ve salonu, birer mülteci ailesine kiraya verdikleri görülmektedir. Bu durumda bir evde 3–4 ailenin birlikte kaldıkları gözlenmektedir (Buz, 2004: 143). Mültecilerin kaldıkları evlerin birçoğunda kullanışlı

herhangi bir ev eşyası da bulunmamaktadır. Evlerde bulunan rutubet, özellikle çocuklarda solunum yolu hastalıklarına yol açabilmektedir.

1.5.2. Sağlık Sorunu

Kayıtlı Suriyeli mülteciler, kendilerine verilen kimlik kartları ve bu kartlardaki kimlik numaraları ile sağlık hizmetlerinden yararlanabiliyorlar. Ayrıca % 20'sini de ödeyerek ilaç alabiliyorlar. Sağlık gibi çok önemli bir hizmete erişim son derece kıymetli bir katkıdır. Devlet hastanelerinde mülteci hastalar ve yaralıların çokluğu nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına sağlık hizmetinde aksama ve gecikmelere neden olabilmektedir. Pahalı tedavi gerektiren durumlarda ise sağlık hizmetlerinin yetersizliği ortaya çıkıyor. Bombalardan dolayı sakatlanan insanları hayata döndürmek için çok pahalı tıbbi müdahaleler gerekebiliyor. Bunu karşılayacak kaynak sıkıntısının varlığı bilinmektedir. En yakınlarını bombardımanlarda kaybedenler için psikolojik destek, travma sonrası programlar, ampute (sakat) kalanlara protez sağlanması gibi yardımlar da eksikliği hissedilen sağlık hizmetleri arasında yer almaktadır (Çorabatır ve Hassa, 2013:11). Sağlık konusunda bu denli olayların gözlenmesi, diğer konularda da olduğu gibi yerel halkta Suriyelilere karşı pozitif ayrımcılığın yapıldığı algısının oluşmasına neden olmaktadır. Oluşan bu algı, sonucu yerel halk ile Suriyeliler arasında, yerel halkın Suriyelileri sosyal yönden dışlanmasına zemin hazırlama riski bulunmaktadır.

1.5.3. Psikososyal Destek Eksikliği Sorunu

Mültecilerin çoğu ülkelerini terk etmek zorunda kalma nedenlerinden, farklı bir kültürle karşılaşmaları ve geldikleri ülkede karşılaştıkları çok çeşitli sorunlar yüzünden çeşitli psikososyal sorunlar yaşamaları olasıdır. Sığınmacıların bu sorunlarla başa çıkmaları ve bu süreci sağlıklı geçirmeleri için psikososyal destek sistemlerine ihtiyaç duyulur. Mültecilere ihtiyaç duydukları psikososyal destek noktasında sorunlar yaşandığı bir vakıadır. Bu nedenle mülteciler sosyal ve kültürel adaptasyon ve sığınma süreçleriyle ilgili sağlıklı bilgi alma konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Pek çok göçmen ve mülteci başka bir ülkeye geldiklerinde maddi ve manevi destek sistemlerini kaybetmektedirler. Yeni bir destek sistemi geliştirinceye kadar psikolojik ve sosyal stresle tek başlarına baş etmek zorunda kalmaktalar. Çoğu göçmen ve mülteci kendi etnik toplumları içinde/dışında kişisel ilişkiler, gönüllü dernekler, dini örgütler ya da diğer resmi olmayan iletişim ağları ile yeni destek sistemleri geliştirirken, bazı aileler bunu başaramamaktadır. Göçmen ve mülteci aileler başta istihdam olmak üzere ekonomik, sosyal ve psikolojik zorluklar yaşamaktadırlar. Benzer olmayan bir kültür ve toplumda yaşamak, çoğu insan için zor ve sıkıntılı bir durumdur

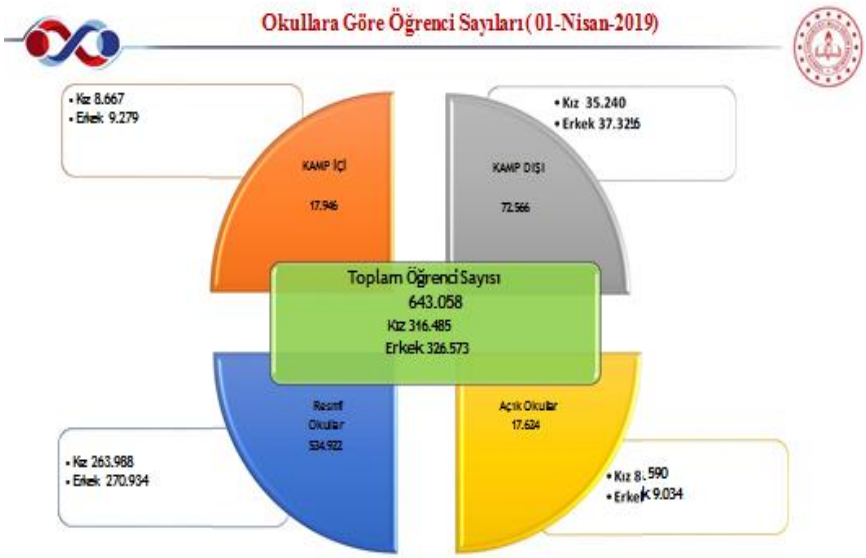
Özetle; psikososyal rehabilitasyon, karar verme ve kendine yardım için toplum organizasyonu, kaynakların koordinasyonu, toplumla çalışacak sosyal çalışmacıların tanımlanması ve eğitilmesi, mülteciler için önceliklidir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Türkiye'de

olduğu gibi pek çok ülkede bu konuya gereken önem verilmemekte ve mültecilere yeterli psikososyal destek hizmeti sunulmamaktadır.

1.5.4. Eğitim Sorunu

Eğitim, doğumla başlayan ve hayatın sonuna kadar devam eden bir süreçtir. Eğitim sistemi de okul öncesi dönemden başlayarak mezun olana kadar çocuklara odaklanır. Eğitimin esas kazanımları ise halkın her yıl daha yüksek bir katılımla öğrenci okula gitmesi ile sağlanır(Arslan, 2018:1).Eğitim, çocukların gelişiminde hayati bir öneme sahip olduğu için, evrensel insan hakkı olarak tanınmıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesinin 28. maddesi sözleşmeyi imzalayan devletleri bunu sağlamak için yükümlülüklerini yerine getirmeye zorlamaktadır. Topraklarından ayrılmış olmak, çocuğun eğitim hakkını ya da devletin bunu sağlama sorumluluğunu yok etmez. Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin 1951 Sözleşmesi madde 22'de sığınma ülkesinin mültecilere eğitim sağlama sorumluluğunu yeniden açıklar (BMMYK, 1994: 109). Gerçek durum, mülteci çocukların çoğunluğu temel eğitim imkânlarından yoksun bulunmaktadır. Bazı tahminlere göre eğitim alan mülteci çocuk sayısı yüzde 30'dan fazla değildir (BMMYK, 1994: 110). Bu durumda temel eğitimin eksikliği, insan hakları ihlali anlamına gelir ve ömür boyu sürecek bir eksiklik ortaya çıkarır.

Tablo 5: Eğitim Kademelerine Göre Okullaşma



Kaynak: Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı İstatistikleri (Nisan 2019).

Görüldüğü üzere, mülteci çocuklara eğitime erişim sağlamak için Türkiye'nin başlattığı çeşitli girişimler var. Doğal olarak, bu tür girişimlere rağmen, bugün Suriyeli çocukların eğitiminin karşı karşıya kaldığı bazı zorluklar var. En büyük sorunlardan biri çocukların eğitime erişimini sağlamak. Önemli sayıda Suriyeli göçmen çocuğa ev sahipliği yapan Türkiye, artık bu sorunun üstesinden gelmek için kampların içinde ve dışında çeşitli fırsatlar yaratmaya çalışıyor. 2014/21 sayılı Genelge sayesi Suriyeli çocuklara devlet okullarına kaydolma ve böylece ücretsiz eğitime katılma hakkı verilmiştir. Ayrıca, MEB tarafından, devlet okuluna kayıtlı tüm Suriyeli öğrencilere ücretsiz olarak ders kitapları verilmektedir; bu, eğitime büyük bir engel teşkil eden finansal zorlukları gidermeye yöneliktir.

Göçmen çocukların eğitime erişiminin sağlandığı durumlarda bile, eğitim sürecinde bazı dil problemleri, kapasite sorunları, ayrımcılık, zorbalık, mezhepsel gerilimler, çocuk evliliği ve okuldan ayrılma gibi birçok sorun var (Mayer, 2015). Her ne kadar dil engeli birincil sorun olsa da yeterli eğitim materyalinin eksikliği, güvenlikle ilgili endişeler, eksiklik ulaşım ücretleri, duygusal travma ve okullarda kötü muamele bu öğrencilerin karşılaştığı diğer problemler arasındadır (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015).

Alanyazında mülteci (yabancı/sığınmacı) öğrencilerin sorunlarını inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Balkar ve diğerleri, 2016; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Börü ve Boyacı, 2016; Er ve Bayındır, 2015; Erdem, 2017; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Gencer, 2017; Gümüşten, 2017; Sakız, 2016; Şeker ve Aslan, 2015; Uzun ve Bütün, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016). Alanyazındaki çalışmalar Mülteci öğrencilerin, eğitim ve eğitime erişim sürecinde yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve Suriyeli veli bakış açısından sürecin doğrudan değerlendirilmesine odaklanan bu çalışma yapılmıştır. Suriyelilerin 2014/21 Genelgesi ile kamp dışındaki devlet okullarına kabul edilmesi, eğitim sürecinde yaşanan sorunların yeni durumda tespit edilmesini gerekli kılmıştır. Bu gereklilik üzerine hareket ederek, bu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okullarda yaşanan sorunların incelenmesi amaçlamıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma modelinde görüşme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.1. Çalışma Grubu

Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca bu yöntemdeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Buna göre çalışma grubu için dezavantajlı 6 ilkokul seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2019 - 2020 Eğitim - Öğretim Yılı'nda İzmir ili Karabağlar ilçesindeki 3 okul yöneticisi, 3 öğretmen ve 3 veli toplam 9 kişi ile oluşturmaktadır. Kimlikleri ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmemiş olup katılımcılar OY1, OY2, OY3, Ö1, Ö2, Ö3 ve V1, V2, V3 şeklinde kodlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak olgu ya da olay hakkında farklı temalar oluşturarak ve bu temalarında altında kodlar belirleyerek çalışmanın yorumlanması amaçlanmıştır. Yazılı ve sözlü

materyallerin sistemli ayrıntılı bir analizi olan içerik analizi söylemlerin kodlanarak sayısallaştırılması olarak ifade edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında toplanan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ve kişisel bilgi formları aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşmeler, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve Suriye uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarının, görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme içeriğine dair bilgilendirme sağlanması için okul yöneticilerine, sınıf öğretmenlerine ve Suriyeli öğrenci velilerine "Okul Yöneticisi Bilgi Formu, Öğretmen Bilgi Formu ve Veli Bilgi Formu" görüşmeler öncesinde sunulmuştur. Geliştirilen görüşme soruları, alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmandan gelen dönütler sonucunda, sorulara son hali verilmiş ve pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, soruların işlevselliği için gerekli düzenlemeler yapılmış, görüşme formuna son şekli verilmiş ve gerekli izinler alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır.

2.3. Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması amacıyla formdaki görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işleri, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları

okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışma, Suriyeli öğrencisi bulunan okullarda yönetici, öğretmen ve velilerin bu öğrencilere ilişkin yaşadığı sorunlaraçısından ele alınarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları Suriyeli öğrencisi bulunan okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşadığı sorunlar, yaşanılan sorunların kaynağı, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerikapsamında ön plana çıkmıştır. Ayrıca araştırma bulguları bölümü, okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin görüşme formunda belirtmiş oldukları görüşlerden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılımlarına özen gösterilmiştir.

İlk araştırma sorusu olan "Suriyeli öğrencilere yönelik yaşadığınız sorunlara ilişkin görüşleriniz nedir?" sorusu okul yöneticisi, öğretmen ve velilere yöneltilmiştir.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerdeSuriyeli öğrencilere ilişkinelde edilen veriler Tablo 5'te temalaştırılmıştır.

Tablo 5: Okul Yöneticilerinin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	**Katılımcılar**	**n**
Dil	OY1, OY2, OY3	3
Veliler ile iletişim	OY1, OY2, OY3	3
Davranış problemi	OY1, OY2, OY3	3
Okula devam sorunu	OY3	1
Sağlık ve beslenme	OY1	1
Okula kayıt sorunu	OY3	1

Çalışmaya katılım gösteren, OY1, *"Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşadığım sorunlar dil, veliler ile iletişim, davranış problemi, sağlık ve beslenme sorunudur."* demiştir. OY2, yaşadığı sorunları "*Dil, veliler ile iletişim, davranış problemi."* şeklinde belirtmiştir. OY3, ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığım sorunlardil, veliler ile iletişim, davranış problemi, okula devam ve okula kayıt sorunu."* şeklinde belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler ile dil, davranış problemi, devam problemi, sağlık ve beslenme, veliler ile iletişim ve okula kayıt gibi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunlara ilişkin veriler Tablo 6'datemalaştırılmıştır.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	**Katılımcılar**	**N**
Dil	Ö1, Ö3	2
Aidiyet	Ö1, Ö3	2
Uyum sorunu	Ö1, Ö3	2
İletişim	Ö2	1
Kültür farklılıkları	Ö2	1
Aile ilgisizliği	Ö2	1

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunlara ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir;

Ö1, *"Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşadığım sorunlar dil, aidiyet, uyum sorunudur."* demiştir. Ö2, yaşadığı sorunları *"Bu öğrencilerimizle iletişim, kültür farklılıkları ve aile ilgisizliği gibi sorunlar yaşıyoruz."*şeklinde belirtmiştir. O3 ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığım sorunlar dil, aidiyet ile uyum sorunu."* olduğunu belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerinSuriyeli öğrenciler ile dil, uyum sorunu, aidiyet, iletişim, kültür farklılıkları ve aile ilgisizliği gibi sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

Velilerle yapılan görüşmede Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunlara ilişkin veriler Tablo 7'detemalaştırılmıştır.

Tablo 7: Velilerin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Katılımcılar	n
Dil	V1, V2, V3	3
İletişim	V1, V2, V3	3
Uyum Sorunu	V1, V2	2

Veliler ise Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunlara ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir;

V1, *"Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşadığım sorunlar dil, iletişim, uyum sorunudur."* demiştir. V2, yaşadığı sorunları *"Bu öğrenciler okulumuza geldiğinden beri dil, iletişim, uyum sorunu gibi sorunlar yaşıyoruz."* şeklinde belirtmiştir. V3 ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığımız sorunlar dil, iletişim ve uyum sorunu."* olduğunu belirtmiştir.

Velilerin görüşlerine bakıldığında öğrencilerle ilgili okullarda dil problemi, iletişim ve uyum sorunu gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

İkinci araştırma sorusu olan "Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunların kaynağı neler olabilir?" sorusu okul yöneticisi, öğretmen ve velilere yöneltilmiştir.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde yaşanılan sorunların kaynağına ait veriler Tablo 8'de temalaştırılmıştır.

Tablo 8: Okul Yöneticilerinin Yaşadığı Sorunların Kaynağına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Katılımcılar**	**n**
Uyum	OY1, OY2, OY3	3
Plan ve program eksikliği	OY2, OY3	2
Rehberlik Hizmetleri	OY2, OY3	2
Dil	OY1	1
Veli ilgisizliği	OY1	1

Çalışmaya katılım gösteren, OY1, *"Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunların kaynağı dil, uyum sorunu, veli ilgisizliği."* demiştir. OY2, *"Bu öğrencilerle yaşanılan sorunların kaynağı plan ve program eksikliği, uyum sorunu ve rehberlik hizmetleri"*şeklinde belirtmiştir. OY3 ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunların kaynağı plan ve program eksikliği, uyum sorunu ve rehberlik hizmetleridir"*demiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri Suriyeli öğrenciler ile yaşamış oldukları sorunların kaynağını dil, uyum, veli ilgisizliği ve Rehberlik hizmetleri ile ilgili eksikler olarak dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede yaşanılan sorunların kaynağına ait veriler Tablo 9'da temalaştırılmıştır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunları Kaynağına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Katılımcılar**	**N**
Plan ve program eksikliği	Ö1, Ö2, Ö3	3
Oryantasyon eksikliği	Ö1, Ö2	2
Bakanlıkların işbirliği yapmaması	Ö1, Ö3	2
Aile ilgisizliği	Ö3	1
Asimile olma korkusu	Ö2	1

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunların kaynağına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir;

Ö1, *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığımız sorunların kaynağı oryantasyon eksikliği, bakanlıkların işbirliği yapmaması, plan ve program eksikliğidir."* demiştir. Ö2, yaşadığı sorunların kaynağını *"Oryantasyon eksikliği, asimile olma korkusu, plan ve program eksikliği."* şeklinde belirtmiştir. O3 ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığım sorunların nedeniaile ilgisizliği, plan ve program eksikliği ve bakanlıkların işbirliği yapmaması."* olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler Suriyeli öğrenciler ile yaşamış oldukları sorunların kaynağını oryantasyon eksikliği, bakanlıkların işbirliği yapmaması, plan ve program eksikliği, aile ilgisizliği olarakbelirtmişlerdir.

Velilerle yapılan görüşmede Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunların kaynağına ait veriler Tablo 10'datemalaştırılmıştır.

Tablo 10: Velilerin Yaşadığı Sorunların Kaynağına İlişkin Görüşleri

Temalar	**Katılımcılar**	**N**
İletişim	V1, V2, V3	3
Asimile olma korkusu	V1, V2, V3	3
Kültür farkı	V1, V3	2
Aktif katılım sağlayamama	V1, V2,	2

V1, *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığımız sorunların sebebi iletişim, aktif katılım sağlayamama, asimile olma korkusu ve kültür farkı."* demiştir.

V2,*“Yaşadığımız sorunların kaynağı iletişim, aktif katılım sağlayamama, asimile olma korkusu.”*şeklinde belirtmiştir. V3 ise *“Bu öğrencilerle yaşanılan sorunların nedeni iletişim, asimile olma korkusu ve kültür farkı.”* olduğunu belirtmiştir.

Veliler görüşlerine bakıldığında ise iletişim, asimile olma korkusu, aktif katılım sağlayamama, kültür farklılıkları yaşanılan sorunların kaynağı olarak görülmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu olan “Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu okul yöneticisi, öğretmen ve velilereyönetilmiştir.

Okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 11’de temalaştırılmıştır.

Tablo 11: Okul Yöneticilerinin Yaşanılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Temalar	**Katılımcılar**	**N**
Rehberlik ve danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi	OY1, OY2	2
Okul-aile işbirliğinin artırılması	OY1, OY3	2
Öğretmenlerde tutum değişikliği	OY1	1
Diğer kurum ve kuruluşlarla uyumlu çalışma	OY3	1

Çalışmaya katılım gösteren, OY1, *“Yaşadığımız sorunlara ilişkin çözüm önerileri olarakrehberlik ve danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi, okul aile işbirliğinin artırılması, öğretmenlerde tutum değişikliği.”* demiştir. OY2, çözüm önerilerini “*Dil, rehberlik ve danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi ve materyal eksiklik tamamlama*

ve tasarlama" şeklinde belirtmiştir. OY3, ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığımız sorunlara çözüm önerileri okul aile işbirliğinin artırılması, öğretmenlerde tutum değişikliği, diğer kurum ve kuruluşlarla uyumlu çalışma,* ma*teryal eksiklik tamamlama ve tasarlama."* şeklinde belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler ile yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri rehberlik ve danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi, okul-aile işbirliğinin artırılması, öğretmenlerde tutum değişikliği, materyal eksiklik tamamlama ve tasarlama, diğer kurum ve kuruluşlarla uyumlu çalışma olarak bulunmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmede yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 12'de temalaştırılmıştır.

Tablo 12: Öğretmenlerin Yaşanılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Temalar	**Katılımcılar**	**N**
Türkçe öğretiminin birinci öncelik olması	Ö1, Ö2, Ö3	3
Oryantasyon çalışmalarının yapılması	Ö1, Ö3	2
Diğer kurum ve kuruluşlarla koordinasyon	Ö1, Ö2	2
Uzman eğitim-öğretim programlarının hazırlanması	Ö2	1
Ailelere yönelik eğitim.	Ö3	1

Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri şu şekilde dile getirmişlerdir;

Ö1, *"Yaşadığımız sorunlara ilişkin çözüm önerileri, oryantasyon çalışmalarının yapılması, Türkçe öğretiminin birinci öncelik olması ve diğer kurum ve kuruluşlarla koordinasyon. yapılması."* demiştir. Ö2, çözüm önerilerini *"Türkçe öğretiminin birinci öncelik olması, uzman eğitim-öğretim programlarının hazırlanması, diğer kurum ve kuruluşlarla koordinasyon yapılması."* şeklinde belirtmiştir. Ö3, ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığımız sorunlara çözüm önerileri olarakoryantasyon çalışmalarının yapılması, Türkçe öğretiminin birinci öncelik olması ve ailelere yönelik eğitim yapılması gerekir."* şeklinde belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerinSuriyeli öğrenciler ileyaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileriaileler için de oryantasyon yapılması, Türkçe öğretimi birinci öncelik olması, uzman eğitim-öğretim programları hazırlanması, okul-aile işbirliğine Suriyeli velilerin de dahil edilmesi veailelere yönelik eğitim yapılması olarakbulunmuştur.

Velilerle yapılan görüşmede yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 13'tetemalaştırılmıştır.

Tablo 13: Velilerin Yaşanılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Temalar	**Katılımcılar**	**N**
Dil öğrenilmesi	V1, V2, V3	3
Manevi destek verilmesi	V1, V3	2
Rehberlik hizmetleri yapılması	V2, V3	2

V1, *"Yaşadığımız sorunlara ilişkin çözüm önerileridil öğrenilmesi ve manevi destek verilmesi."* demiştir. V2, çözüm önerilerini *"Dil öğrenilmesi ve rehberlik hizmetleri yapılması."* şeklinde belirtmiştir. V3 ise *"Suriyeli öğrencilerle yaşadığımız sorunlara çözüm önerileri olarak dil öğrenilmesi, manevi destek verilmesi ve rehberlik hizmetleri yapılması gerekir."* şeklinde belirtmiştir.

Velilerin görüşlerine bakıldığında ise dil öğrenimine ağırlık verilmesi, toplumsal ve sosyal destek sağlanması ve rehberlik hizmetleri arttırılması çözüm önerileri olarak görülmektedir.

Çalışma bulgularına göre okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velilerinin yaşadığı problemlerin birçok açıdan benzerlik gösterdiği ortaya konmuştur. Okul Yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velilerinin yaşamış oldukları en büyük sıkıntının dil problemi olması bir yandan sorunun kaynağını oluştururken diğer yandan ise sorunun çözümü niteliğindedir. Suriyeli öğrencilerin eğitim -öğretim sürecinde dil bilmemelerinden dolayı gerek öğretmenini anlayamaması gerekse kavramları bilmemesi Suriyeli öğrencilerin etkinliklere katılmayarak yetersizlik sergiledikleri tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınır komşumuz olan Suriye'de başlayan iç savaş, sivilleri can güvenliğini sağlamak adına göç etmeye mecbur bırakmıştır. 2011 yılında Türkiye'ye giriş yapmaya başlayan sivillerin sayısı 2019 yılı itibarıyla 3,6 milyon ulaşmıştır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 2019). Daha önceleri büyük bir kısmı kamplarda

barındırılan bu insanların çoğunluğu Türkiye'nin dört bir yanına yerleşmiş durumdadır. Yaşanan bu göç dalgası ülke çapında çeşitli sorunlara yol açmış olup; en önemli sorunlardan biri de çocukların eğitim sorunu olmuştur.

Araştırmada Suriyeli öğrencisi bulunan MEB'e bağlı ilkokullarda eğitim veren okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin Suriyeli öğrencilere ilişkin yaşadığı sorunlar incelenmiş. Bu kapsamda Türkiye'de sosyal ve toplumsal hayatın yeni bir gerçeği olarak devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve yine aynı şekilde veli ve öğrencilerin temelde bazı sosyal, kültürel, ekonomik, akademik, dil-iletişim gibi zorluklarla karşılaştığı saptanmıştır. Çalışma bulgularına göre okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velilerinin yaşadığı problemlerin birçok açıdan benzerlik gösterdiği ortaya konmuştur. Okul Yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velilerinin yaşamış oldukları en büyük sıkıntının dil problemi olması bir yandan sorunun kaynağını oluştururken diğer yandan ise sorunun çözümü niteliğindedir. Mülteci olgusu bağlamında Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde dil bilmemelerinden dolayı gerek öğretmenini anlayamaması gerekse kavramları bilmemesi Suriyeli öğrencilerin etkinliklere katılmayarak yetersizlik sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda Suriyeli öğrencileri öncelikli olarak Türkçe dil seviyelerine göre hazırlık sınıfı olarak oluşturulan sınıflara yerleştirilebilirler. Türkçe dilinde yeterli düzeyde bir yeterlilik kazandıktan sonra, öğrenciler örgün eğitim sınıflarına yerleştirilebilirler. Benzer davranışı Suriyeli öğrencilerin aileleri de

sergilemektedir. Görüşmelerde okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketleSuriyeli öğrenci ebeveynlerinin okulda yapılan ve katılımlarını gerektiren etkinliklere katılmadıkları, Türkçe bilmemelerinden dolayı diğer veliler ile işbirliği yapamadıkları, öğrencinin ihtiyaç duyduğu malzemeleri getirmedikleri veya maddi yetersizlikler sebebiyle getiremedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumda ailelerin de okula yaklaşmaya, okulların işleyişi hakkında bilgi sahibi olmaya ihtiyaçları vardır. Yani diğer bir ifadeyle ailelerin de okula hazırlanması gerekmektedir. Suriyeli anne-babalara anlayabilecekleri şekilde, okulun ilk haftalarında bir uyum programı uygulanabilir. Ancak böylelikle öğrenme-öğretme sürecinde veli desteğinin sağlanması mümkün olabilir. Bu tür bir çatışmayı yönetmek ile ilgili tüm strateji ve uygulamalar okul yöneticisinin sorumluluğunda gözükmektedir. Okul müdürü, eğitim lideri olarak okulunu ve karşılaştığı sorunları, geniş bir perspektiften değerlendirerek, politik, sosyal, kültürel ve yasal çerçevede bu sorunları etkili bir biçimde çözen bir kişi olmalıdır. Bu bakış açısı karmaşık görünen birçok sorunun daha kolay bir şekilde irdelenip çözüme kavuşturulmasını sağlayabilir (Arslan ve Beytekin, 2004).

Bu kapsamda sorunaşu önerileri getirmek mümkündür:

- Öğrenciler henüz ilkokula başlamadan okul öncesi eğitimle dil problemi çözülebilir.
- Dönem başında okula başlama fırsatı olmayan ve özellikle ilk okuma-yazma açısından yetersiz öğrenciler belirli bir süre

birinci sınıfta eğitim görebilir ya da bu öğrenciler için derslerden sonra Türkçe kursları düzenlenebilir.

- Öğrenciler için daha çok görsel içeren materyaller ve ders kitabı sağlanabilir.
- Suriyeli veliler için de Türkçe öğretim ve meslek edindirme kursları düzenlenerek ailenin de sosyal, ekonomik ve eğitim hayatına katılımı sağlanabilir.
- Sadece okul yöneticilerine ve öğretmenlere seminer verilmemeli ailelerin okullarla iş birliği yapabilmesi ve çocuklarının eğitimlerinde daha fazla söz sahibi olabilmeleri için ailelere yönelik seminerler ve okul etkinlikleri düzenlenebilir.
- İletişim ve uyum problemleri yaşayan Suriyeli öğrencilere yönelik rehber öğretmenler görevlendirilebilir.
- Okullarda Suriyeli öğrenci ve velilere yönelik. Arapça ve İngilizce bilen rehber öğretmen veya psikolojik danışman görevlendirilerek öğrenci ve velilere danışmanlık yapmaları sağlanabilir.
- Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlere ikinci dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve kültürel farklılar konusunda kurslar düzenlenebilir.
- Suriyeli öğrencileri sadece akademik başarı üzerine değil, yeteneklerini de keşfederek, yeteneklerine göre bir üst öğrenime ve hayata hazırlamak için gerekli yönlendirmeler yapılabilir.
- Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri kapsamında ailelerin de görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılabilir.

- Son olarak, bu problemleri çözmek için sadece Suriyeli öğrencilere değil, Suriyeli velilere de Türkçeyi öğreterek, dil engelinin aşılabileceği önerilmiştir.

KAYNAKÇA

Arslan, H. (2018). Fundamental concepts of education. H. Arslan (Edt.), An Introduction to education (s. 1-10). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Arslan, H. ve Beytekin, O. F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2 (1): 57-80

ArcGİS Oline (2019), https://www.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=f05d4ff066bc42f7801c95642574f738 , Erişim tarihi 12.11.2019

Balkar, B , Şahin, S , Işıklı Babahan, N . (2016). Problems Confronted By Syrian Teachers Working at Temporary Education Centers (TECs)/Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) Görev Yapan Suriyeli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (6) , 1290-1310

Başar, M, Akan, D , Çiftçi, M . (2018). Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26 (5), 1571-1578 . DOI: 10.24106/kefdergi.427432

Beste, A. (2015). Education provision for Syrian refugees in Jordan, Lebanon and Turkey Preventing a "Lost Generation. Retrieved from, https://gcm.unu.edu /publications/policy-reports/education-provision-for-syrian-refugees-in-jordan-lebanon-and-turkey-preventing-a-lost-generation.html, Erişim tarihi 14.11.2019

BMMKY (1994). Mülteci Çocuklar Koruma ve Bakım Kılavuzu. Ankara 1994.

Börü, N., Boyacı, A. (2016). Göçmen Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlar: Eskişehir ili örneği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/14 Summer 2016, p. 123-158

Buz, S. (2004). Zorunlu Çıkış Zorlu Kabul-Mültecilik. Ankara: SGDD

Çorabatır, M. ve Hassa, F. (2013). Sivil Toplum Örgütlerinin Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler İçin Yaptıkları Çalışmalar İle İlgili Rapor. Arslan İltica Ve Göç Araştırmaları Merkezi-İgam, Ankara.

Er, A. R., Bayındır, N. (2015). Pedagogical approaches of elementary teachers for primary refugee children, *International Journal of Social and Educational Sciences,* Volume 2, Issue 4 December 2015

Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri.*Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1):26-42.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 , Erişim tarihi 15.11.2019.

Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Dergisi*, 5(10), 247-264.

Güngör, F. ve Şenel, E.A.(2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2): 124-173.

Günay, E., Atılgan, D. & Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-60.

Human Rights Watch Report. (2015). 'When I picture my future, I see nothing' barriers to education for Syrian refugee children in Turkey. Retrieved from https://www.hrw.org/et/node/283247

Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.

Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4).

Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057. doi:10.14687/jhs.v14i2.4324Mayer, R. (2015). Research and analysis paper: Education for Syrian Children -The imperative of improving Syrian refugee children's access to education in Lebanon.

PICTES (2016). https://pictes.meb.gov.tr/izleme, Erişim tarihi: 16.11.2019.

MEB Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı (2019). https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/06141131_11Ekim2019internetBulteni.pdf , Erişim tarihi: 16.11.2019.

Oytun, Orhan, Gündoğar, S. Senyücel, (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu. Orsam-Tesev, Rapor No: 195, Ankara.

Özer, Y.Y, Komşuoğlu, A., Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *The Journal of Academic Social Science,* Yıl: 4, Sayı: 37, Aralık 2016, s. 34-42

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi, *Göç Dergisi*, 3 (1) 65-81

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası Göç Olgusu ve Yol Açtığı Etkiler: Suriye Göçü Örneği.*KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31): 1-13.

Sayın, Y. (2016). Arap Baharı Süreci ve Sömürgelerin Çözülmesi.*KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (30): 65–70.

Sezik, M., &Ağır, Ö. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-124.

Şeker, B T. Aslan, Z (2015). Refugee children in the educational process: an social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105, January 2015

Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İlköğretim Online*, 2018, 17(3): 1719-1737.

Şirin, S. R., & Rogers-Şirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. Washington, DC: Migration Policy Institue.

Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75 (2018): 155-178.

TDK (2019). Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr

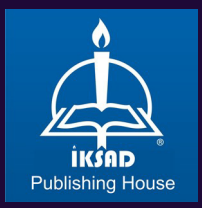
UNESCO. (2011). The hidden crisis: Armed conflict ad education. No lost generation: Protecting the future of children affected by the crises in Syria.

Uzun, A. (2015). Günümüzün sosyal ve ekonomik sorunu olan Suriyelilerin mülteci ve ekonomi hukuku bakımından değerlendirilmesi (The evaluation of the Syrians as Turkey's current social and economic problem under refugee law and law and economics). *Ankara Barosu Dergisi*, 1, 105-120.

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*,1(1), 72-83.

Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği, *Göç Dergisi*, 3,2, 175- 199.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ISBN: 978-625-7279-54-3