



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

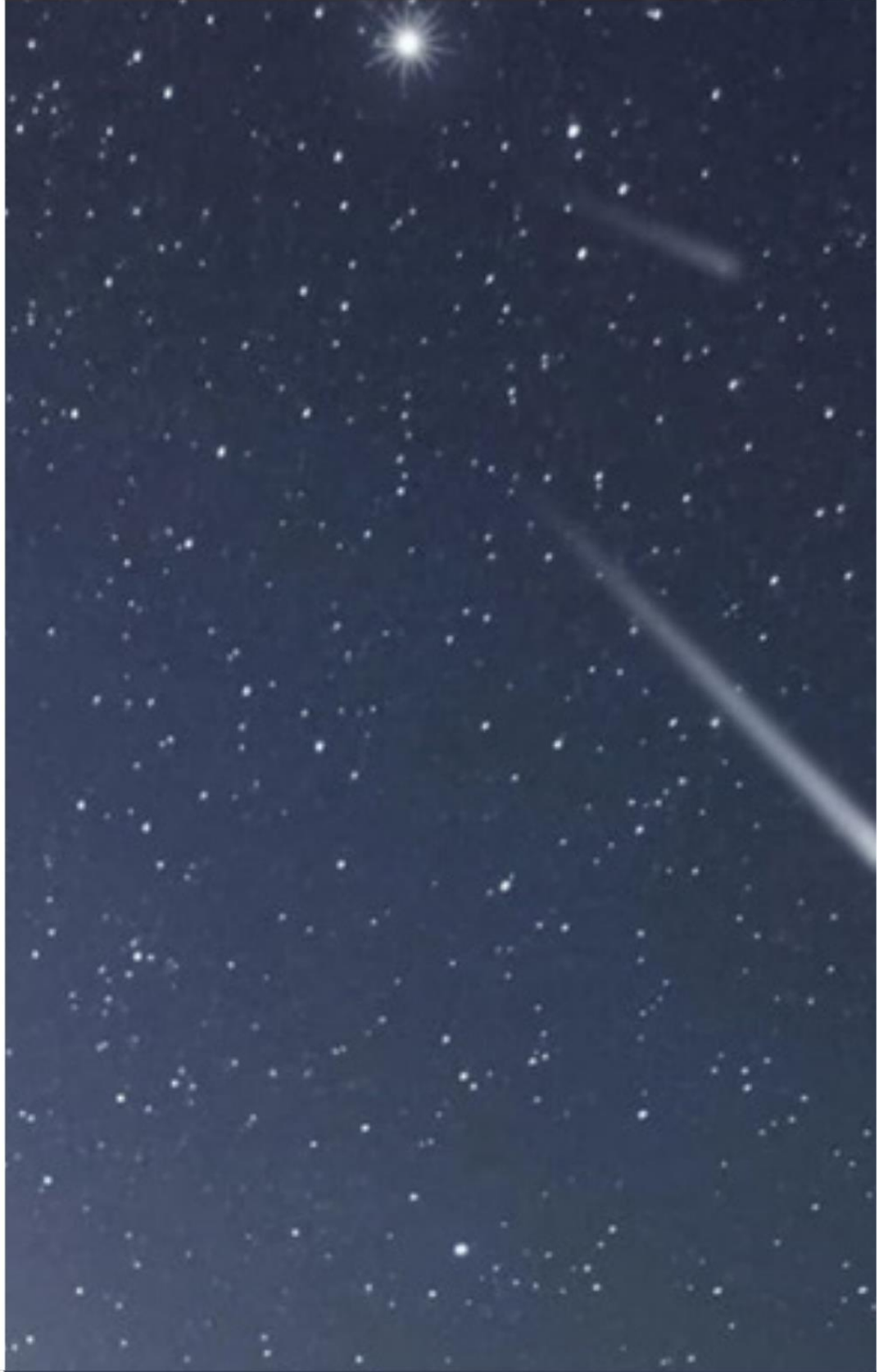
Aralık 2023, Sayı 5

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



USMAD



Aralık 2023
Sayı-5

smad.elayayincilik.com

Dergide yayımlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.

ISSN: 2979-9155



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Aralık 2023, Sayı 5

Dergi Yöneticisi

Dr. Erkan KIRAL

Editörler

Dr. Caner CERECİ
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye

Dr. Remzi Burçin ÇETİN
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye

Yardımcı Editör

Dr. Berkay ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye

Dizgi

Dr. Caner CERECİ

Grafik ve Web Tasarımı

Öğr. Ali AKTAŞ
Öğr. Görkem CENGİZ
Öğr. Selin KOCAER

Sekreteryaya

Ramazan BAŞARAN

İletişim Adresi

e-mail: usmad.editor@gmail.com

Web: smad.elayayincilik.com/

December 2023, Issue 5

Journal Manager

Dr. Erkan KIRAL

Editors

Dr. Caner CERECİ
Ministry of National Education
Turkey

Dr. Remzi Burçin ÇETİN
Ministry of National Education
Turkey

Co-Editor

Dr. Berkay CELIK
Ministry of National Education
Turkey

Typesetting

Dr. Caner CERECİ

Graphic and Web Design

Teacher Ali AKTAS
Teacher Gorkem CENGIZ
Teacher Selin KOCAER

Sekreteryaya

Ramazan BASARAN

Contact Address

e-mail: usmad.editor@gmail.com

Web: smad.elayayincilik.com/

Dergide yayınlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.



Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Balcı, Eğitimci-Yazar, Türkiye
Dr. Ali Baltacı, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilgen Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bora Görgün İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Seher Çalikoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Davut Elmacı, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilek Karışan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Elizabeth Gil, St. John Üniversitesi, ABD
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erkan Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülsün Şahan, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hamit Özen, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Aslan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Kalkan, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkiye
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Dr. Kısmet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Mehmet Nezir Çevik, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye



- Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Taştan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şenol Sezer, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tamer Sarı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere
Dr. Tuncer Fidan, Burdur Üniversitesi, Türkiye
Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yasemin Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. USMAD, dünyanın her yerinden sosyal bilimler ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası ve çift kör hakemli bir dergidir. USMAD, sosyal bilimler ve alt alanları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. USMAD, antropoloji, arkeoloji, aktüerya, coğrafya, dilbilim, din bilimleri, eğitim bilimleri, edebiyat, hukuk, iletişim bilimleri, iktisadi ve beşeri bilimler, psikoloji, sosyoloji ve tarih gibi alanlar ve alt dalları da dâhil olmak üzere tüm sosyal bilimler araştırmacılarından güncel ve kritik konulardaki çalışmalarını yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Sosyal Bilimlerde daha iyisinin arayışında olan USMAD, sosyal bilimlere gönül veren herkesi faydalanacağı bir dergidir

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.



İÇİNDEKİLER

Önsöz

Caner CERECİ, Remzi Burçin ÇETİN1

Araştırma Makaleleri

Turgay ÜNAL 2-19

Şiirle Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Öznel İyi Oluş
Düzeylerine Etkisi / The Effect of Psycho-education Program with Poetry on Adolescents' Social
Anxiety, School Motivation and Subjective Well-Being Levels

Cihan DEMİRER, Bilgen KIRAL 20-29

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Müdürleri ile Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri / Preschool
Teachers' Problems Experiencing with School Principals and Suggestions for Solutions

**Erhan ÖZBOZKURT, Selçuk DEMİRKAPI, Sevil KÖROĞLU, Saliha Özden GÜRHAN, Mustafa
GÖKMEN, Saadettin KOYUNCU** 30-43

Gandhi's Influence on Modernization of India: An Analysis of the Film Gandhi / Hindistan
Modernleşmesinde Gandhi'nin Etkisi: Gandhi Filmi Üzerine Bir Analiz

Mine BAYAR 44-54

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Programını Uygularlarken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm
Önerileri / Problems Encountered by Classroom Teachers When Implementing the Primary School
Mathematics Program and Solution Suggestions

**Mithat ERDOĞAN, Aybüke ERTONG, Halil Beyhan GÖK, Cengiz KOLAÇ, Ramazan KISA,
Alaaddin ÇABUK** 55-67

Analysis of the Use of Biography as a Social Studies Teaching Method in 5th and 6th Grade Textbooks /
Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemi Olarak Biyografi Kullanımının 5. ve 6. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanım
Durumunun Analizi

Nurbanu ŞULEK, Kibar AKTIN 68-82

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Doğal Afetler / Natural Disasters In Social Studies Education



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Mehmet BİRGÜN, Yusuf POLAT 83-92

Use of Social Media for Productive Skills in English as a Foreign Language (EFL) / Yabancı Dil Olarak İngilizce'de Üretken Beceriler için Sosyal Medya Kullanımı

Burcu Kâan ULUTAŞ, Bertan AKYOL 93-121

Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri: Bir Karma Yöntem Araştırması / Lifelong Learning Tendencies of Lecturers: A Mixed Method Research



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Önsöz

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD), mükemmellik kavramına sosyal bilimler açısından yaklaşmak adına, geniş çerçevede ve farklı alanlarda özgün eserlere yer vermek üzere kurulmuş uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir. Dergimiz Sosyal Bilimlerin alt alanlarından makalelere yer vererek 2021 yılında yayın hayatına başlamış ve 31 Aralık 2023 tarihinde yayınlanan bu sayı ile birlikte 5. Sayısına ulaşmıştır. Temel amacımız sosyal bilimlere ilişkin özgün araştırmalara yer vererek, bu araştırmaların yaygınlaştırılmasını, farklı disiplinlerin tanınmasını, bilim dünyasına farklı bir bakış açısı ile bakılmasını sağlamaktır. Sosyal bilimlerin geniş mecrasında, farklı alanlarda bilimsel araştırmalara imza atan bilim insanları ve öğrencilerin ilgisini çekeceğini umduğumuz USMAD, beşinci sayısı ile bilim dünyasının istifadesine sunulmuş, bilimsel yolculuğuna devam etmektedir.

Dergimizin beşinci sayısında sekiz makale bulunmaktadır. Bu makalelerin tamamı araştırma makalesidir. Dergimize gönderilen makaleler kör hakemlik uygulaması ile iki farklı hakemin değerlendirmesinden geçmiş, ardından yayınlanmasına editörler kurulunca karar verilmiştir. Bu süreçte emeği geçen değerli dergi kurucumuza, yardımcı editörümüze, hakemlerimize, yazarlarımıza, dergi bilişim ekibimize teşekkür ederiz.

Dergimizin sosyal bilimlerin tüm alanlarına katkı sağlaması ve bilim dünyasına hayırlı olması dileklerimizle...

Editörler

Dr. Caner CERECİ ve Dr. Remzi Burçin ÇETİN

31 Aralık 2023

Türkiye



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Şiirle Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi¹

Turgay Ünal²

Özet

Bu araştırmanın amacı, şiirle hazırlanan psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisini ve deneyimlenen psiko-eğitim sürecinin ergenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemektir. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden biri olan sıralı açıklayıcı desene göre yürütülmüştür. Araştırmanın nicel aşamasında deneysel desen türlerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel aşamasında fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veriler, "Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği", "Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği", "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği" ve "Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 24 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma sonucunda grupların ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Grupların ön test-son test puanları karşılaştırıldığında; kontrol grubunda tüm değişkenler için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubu puanları karşılaştırıldığında okul motivasyonu düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamış ancak öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir artış, sosyal kaygı düzeyinde anlamlı bir azalış olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında ise; uygulanan şiirle-psiko eğitim programının deney grubunda şiire yönelik ilgi ve tutum, empati ve duygu farkındalığı ve öznel iyi oluş düzeylerini arttırdığı; sosyal kaygı düzeylerini ise azalttığı görülmüştür. Bazı katılımcıların okul motivasyonu düzeyinde de nicel verilerin aksine bir artış yaşandığı görülmüştür. Genel bir ifade ile şiirle psiko-eğitim programının ergenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu, Öznel İyi Oluş, Şiir, Psiko-eğitim

The Effect of Psycho-education Program with Poetry on Adolescents' Social Anxiety, School Motivation and Subjective Well-Being Levels¹

Abstract

The aim of this study is to explore the effect of a psycho-educational program with poetry on adolescents' social anxiety, school motivation and subjective well-being levels and how the experienced psycho-educational process is evaluated by adolescents. This research is a mixed research model. It was conducted according to a sequential explanatory design. A pretest-posttest control group experimental design was employed during the quantitative phase, while a phenomenological design was utilized during the qualitative phase. Data were collected using the "Social Anxiety Scale for Adolescents", "School Motivation Scale for Secondary School Students", "Adolescent, Subjective Well-Being Scale" and "Poetry Psycho-education Evaluation Form". The research was conducted with a total of 24 secondary school students, 12 in the experimental group and 12 in the control group. As a result of the experimental study, the pretest and posttest scores of the groups were compared. When the pretest-posttest scores of the groups are compared; No significant differences were observed for all variables in the control group. When the experimental group scores were compared, no significant difference was found in the

¹ Bu çalışma, Turgay Ünal'ın, Doç. Dr. Mustafa Özgenel danışmanlığında yürütülen Şiirle Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi isimli yüksek lisan tezinden üretilmiştir. Yine aynı isimle 22-25 Aralık 2021 tarihlerinde düzenlenen İCONSAD21 Uluslararası Bilimsel Gelişmeler Konferansında bildiri olarak sunulmuştur.

² Turgay Ünal, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye, unalturgay1982@gmail.com, ORCID:0000-0002-7488-1934

level of school motivation, but a significant increase in subjective well-being levels and a significant decrease in social anxiety level were observed. When looking at the qualitative results of the research; The applied poetry-psycho education program increased the interest and attitude towards poetry, empathy and emotional awareness, and subjective well-being levels in the experimental group; It has been shown to reduce social anxiety levels. Contrary to the quantitative data, it was observed that some participants had an increase in their school motivation levels. This suggests that the psycho-education program with poetry may have contributed to the positive outcomes observed in the adolescents.

Anahtar Kelimeler: Social Anxiety, School Motivation, Subjective Well-Being, Poetry, Psycho-education.

Makale Geçmişi	Geliş: 13. 11. 2023	Kabul:03.12.2023	Yayın:31.12.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Ünal, T (2023). Şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 5, ss.2-19.		

Giriş

İnsan hayatının duygusal açıdan en önemli dönemlerinden birisi de ergenlik dönemidir. Birey olarak kişilik özelliklerinin büyük oranda oluştuğu bu dönemde ergenler kendilerini ararlar, değerler oluştururlar ve böylece kimliklerini belirlemeye çalışırlar (Ercan, 2001). Türkiye’de yapılan araştırmalara göre ruh sağlığı hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuk ve ergenlerin oranı %12-22 arasında olduğu görülmektedir. Bu bilgiden hareketle bugünkü nüfusa oranladığımızda yaklaşık 7,5 milyon çocuk ve ergenin bir veya birden çok psikolojik rahatsızlık yaşadığı anlamına gelir (Çakar ve Kılınc, 2020). Çocukların ve ergenlerin ruh sağlıklarını korumaya dönük çalışmalar yapmak, onların iyi oluşlarını artırmak mutlu nesiller oluşmasına katkıda bulunacaktır. Bu sebeple Türkiye’de ergenlere dönük öznel iyi oluş çalışmalarının yapılması gerektiği önerilmektedir (Eryılmaz, 2009). Diener (1984) öznel iyi oluşu, kişinin olumlu ve olumsuz duyguları ile yaşam doyumuna ilişkin öznel değerlendirmesi olarak tanımlar. Yaşam doyumunu, olumlu duyguların fazlalığı ve olumsuz duyguların azlığı, tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi çocuk ve ergenlerde de öznel iyi oluşun göstergesidir (Myers ve Diener, 1995). Diener, öznel iyi oluşun üç bileşenini şöyle açıklamıştır: Coşku, neşe, memnuniyet, gurur, sevgi, mutluluk ve sevinç olumlu duygulanım (1) iken; suçluluk, üzüntü, utanç, kaygı, stres, depresyon ve kıskançlık olumsuz duygulanımlardır (2). Üçüncü olarak, yaşamı değiştirme hevesi, şu anda alınan doyum, geçmiş yaşamdan alınan doyum, gelecek yaşamdan alınacak doyum, diğerlerinin yaşamları hakkındaki değerlendirmelerini yaşam doyumunu (3) olarak belirtmiştir (Yavaş, 2020). İnsanın bir gruba ait olması, kendisini o gruba ait hissetmesi bireyin öznel iyi oluşunu bazen olumlu bazen olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Olumlu yönden düşünüldüğünde, kendini bir topluluğa ait hissetme, sosyal destek görme, güvenli bağlılıklar geliştirme öznel iyi oluşu artırmaktadır. Olumsuz yönden düşünüldüğünde bireyin kendini toplumun diğer üyeleriyle kıyaslaması öznel iyi oluşu azaltmaktadır (Büyükcibeci ve Deniz, 2017).

İnsan kendini toplumun diğer bireyleriyle kıyaslaması doğaldır. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve çevresine bağımlı yaşar. Hem kendisi için hem de çevresi için üretim yapar ve yaşamını sürdürür. Eğer içinde bulunduğu sosyal ortamda kendisine dönük bir tehdit algılsa sosyal kaygı yaşamaya başlar. Bu durumda bireyin sosyal yaşantısı zayıflar. Kaygı aslında insan yaşamı açısından gerekli bir duygudur. Ancak bu kaygı insanın hayatını, günlük işlerini, sosyal yaşamını ve ilişkilerini olumsuz etkilemeye başladığında ruhsal bir bozukluğa dönüşebilir (Baş, 2019). Sosyal kaygı, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamlarda kötü duruma düşeceği, insanların zihninde olumsuz izlenimler bırakacağı, beceriksiz, aptal ve zavallı gibi uygun olmayan bir şekilde değerlendirileceği beklentisi ile yaşadığı bir gerilim durumudur (Gümüş, 2006). Bu gerilimli durum ergen grubunda sıklıkla görülebilmektedir. Örneğin, Türkiye’de 4 ile 8. sınıfa devam eden çocuk ve ergenlere dönük yapılan bir araştırmanın sonucuna göre de %3,9 oranında sosyal kaygı belirlenmiştir (Demir, 1997). Birisiyle tanıştırılma, birisinin yanında telefonla görüşme, eve misafir kabul etme, otoriteyi temsil eden biriyle görüşme, bir iş yaparken seyredilme gibi durumlar sosyal kaygı yaşayan bireylerin en sık korku duydukları durumlardır. Fiziksel belirtilerini sayacak olursak titreme, terleme, kas gerginliği, çarpıntı,

karın ağrısı, ağız kuruluğu en sık karşılaşılan durumlardır (Çakır, 2010). Sosyal kaygı yaşayan çocuklar veya ergenler sadece bu ve buna benzer huzursuzluklar yaşamazlar. Bunların dışında depresyon, alkol kullanımı, arkadaşlık kurma ve sürdürmede yetersizlikler gibi sonuçların yanında okula devam etmeme ve akademik başarısızlık gibi sonuçlarla da karşılaşılabilir (Aydın ve Tekinsav-Sütçü, 2007).

Akademik başarı, duygular ve motivasyon öğrencilerin okula uyum sağlamaları açısından diğer etmenlere göre daha önemli bir yere sahiptir (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018). Öğrencilerin okula devam etmeleri ve başarılarını arttırmaları için üzerinde durulması gereken kavramlardan birisi de okul motivasyonudur (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017). Motivasyon, bireyi harekete geçiren, bu hareketin şiddet ve enerji seviyesini belirleyen, harekete yön veren ve devam etmesini sağlayan iç ve dış güçleri içerir (Akbaba, 2006). Okul motivasyonu öğrencilerin okula devam etmelerini, kurallara uymalarını ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayan temel güç olarak kabul edilebilir. Bu temel güç bireyden bireye değişebilir. Birisini motive eden faktör bir başka öğrencide motivasyonu düşürebilir (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017). Öğrenciler eğitim hedeflerini başarıyla karşılayamadıklarında, istenilen becerileri gerçekleştiremediklerinde, okula ve öğrenmeye dönük ilgileri azalmakta, olumsuz tutumlar geliştirmekte hem zihinsel hem fiziksel tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarını yitirmelerine, performanslarının düşmesine sebep olmaktadır (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018). Okula yönelik motivasyon öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. Öğrencilerin bir kısmı sınavlardan yüksek notlar almayı öncelerken bir kısmı bir görevin içeriğine hâkim olmayı önceler. Eğitim açısından düşünüldüğünde hangisinin daha etkili olduğu araştırmacılar tarafından tartışılmaya devam etmektedir (Korpershoek, Kuyper ve Van Der Werf, 2015). Yapılan araştırmalara göre akran ilişkilerinin, öğretmene bağlılığın ve ders dışı etkinliklerin okula bağlılığı artırdığı görülmüştür (Yaşar, 2019). Okul motivasyonunu artırmak için okullarda akran ilişkilerini destekleyici, sportif ve sanatsal etkinliklerin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin bir derse ya da sanat dalına karşı ilgisi ve tutumu onu öğrenmelere karşı güdüler. Öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimleri açısından düşünüldüğünde de şiir önemli bir araçtır (Senemoğlu, 2007). Tüm sanat dalları içerisinde kendine has yapısıyla şiir farklı bir yere sahiptir. İçerisinde barındırdığı zengin çağrışımlar ve anlam derinlikleri şiirin insanların duygu ve düşünce dünyalarının her yönüne hitap edebilmesine olanak sağlar. Bu durum da psikolojiyle yakından ilişkilidir (Köprülü, 2014). Çağrışım unsurları açısından düşünüldüğünde de yazınsal metinler içerisinde şiirin önemli bir yeri vardır. Özellikle Türkçe, dil ve edebiyat derslerinde şiirlerin sadece şema olarak incelenmesi yetersiz kalmaktadır. Şiirlerin anlamlarını, içerisinde geçen ifadeleri, metaforları, sembol ve simgeleri detaylıca ele alıp incelemek gerekir (Murat ve Çataklı, 2019). Şiir okuyan öğrencilerin okuma, şiir dinleyen öğrencilerin dinleme becerileri artar. Ezber yapmakla birlikte anlama ve çözümleme kabiliyetleri de artar ve böylece zihinsel yetenekleri gelişir. Sadece zihinsel yapıya hitap etmekle kalmaz şiir, aynı zamanda duyulara da hitap eden kendine has yapısıyla öğrencilere estetik bir bakış da kazandırır. Unutulmaması gereken en önemli özelliklerinden birisi de şiirin duygusal gelişime katkı sağladığıdır (Kaya ve Bindak, 2017). Çünkü “şiir, insanın duygularını geliştirmekte ve düzene koymakta önemli bir araç” olarak kabul edilmektedir (Yüce ve diğerleri, 2007). Bu sebeple psikolojik danışma sürecinde şiirden verimli ve etkili bir şekilde yararlanılabilir. Danışma sürecinde şiir kullanımı danışanların hem kişisel yönlerini hem de kişiler arası yönlerini olumlu etkilemekte, onların doğaçlama ve yaratıcı davranış göstermelerine yardımcı olmaktadır (Çıplak ve Atıcı, 2016). Buradan hareketle, mevcut araştırmada, şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Şiire yönelik ilgi ve tutumun artmasının öğrencilerin duygusal ve sosyal yönü geliştirmesi, şiirin iyileştirici ve geliştirici yönünün olması ve pozitif psikolojinin olumlu etkisi de dikkate alınarak ergenlerin yaşadıkları sosyal kaygıyı azaltmak, onların öznel iyi oluşlarını ve okul motivasyonlarını artırmak için pozitif psikoloji ilkeleri çerçevesinde sekiz oturumlu bir psiko-eğitim programı hazırlanmıştır.

Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı açısından bakıldığında psiko-eğitimlerde şiir kullanımının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya koyması, bu konuyla ilgili literatürde buna benzer bir çalışmaya rastlanılmaması ve bu

yönüyle özgün bir araştırma olması sebebiyle araştırmadan elde edilecek bulguların önemli hale geldiği düşünülmektedir. Bir önceki paragrafta bahsedilen, şiir ile insan psikolojisi arasındaki yakın ilişkiyle ilgili olarak elde edilecek bulguların araştırmayı psikoloji alanı açısından da değerli kılacağını düşündürmektedir. Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlarına ve öğretmenlere, öğrencilerin okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerini artırma ve sosyal kaygılarını azaltmanın dışında da ergenlerin duygularıyla ilgili bulgulara ulaşılacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla ortaya çıkacak olan bulguların Millî Eğitim Bakanlığı'nın ya da politika yapıcıların dikkatini çekeceğini ve şiirin insan psikolojisi üzerindeki etkilerinden yola çıkılarak yeni yol haritalarının belirlenmesinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, ders kitapları hazırlanırken seçilecek şiirlerin pozitif psikoloji bağlamında çocukların ve ergenlerin gelişim düzeylerinin de dikkate alınarak daha ciddi bir şekilde belirlenebileceğini düşündürmektedir. Bu araştırmayla birlikte şiirin psikolojik etkileri üzerine gündem oluşacağı ve şiirin sadece bir eğitim aracı olmaktan çıkarılarak insanın iyi oluşuyla ve kişisel gelişimiyle de ilişkili yönlerinin ön plana çıkarılacağını düşündürmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların araştırmının hedefleriyle örtüşmesi şiirle tasarlanan bir psiko-eğitimin ne kadar etkili olduğunu ortaya koyacağı ve şiirin bireyler üzerindeki etkisini konu alan yeni çalışmalara, araştırmacılara kaynaklık edeceği varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisini incelemek ve program sonucunda süreci deneyimleyen ergenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak üzere karma araştırma yöntemine ve sıralı açıklayıcı desene göre yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel bölümünde deneysel desenin türlerinden biri olan ön test–son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu desene göre daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur ve gruplardan biri kontrol grubu, diğeri deney grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. İki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama süresince ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun tekniklerle karşılaştırılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Araştırmanın nitel bölümünde güçlü bir nitel araştırma deseni olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen özellikle sosyoloji, psikoloji, eğitim ve sağlık alanında çok sık kullanılır. Bu desene göre bireyin deneyimlerine odaklanılarak temellendirilen sosyal fenomenler yorumlanmaya çalışılır. Uzun süreli bir alan çalışmasından sonra veri analizleri yapılır. Verilerden yola çıkılarak kodlara ve temalara ulaşarak fenomenin özü yorumlanmaya çalışılır (Cresswell, 2018; Çarpar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Pendik ilçesinde bir devlet ortaokulunda 8. sınıfta okuyan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun deney grubunda 12 öğrenci kontrol grubunda 12 öğrenci olmak üzere toplamda 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmaya dahil olan öğrencilerin 10'u (%41,7) kız ve 14'ü (%58,3) erkektir. Araştırmanın nitel bölümü sadece 12 deney grubu öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Demografik bilgi formu: Öğrencilere cinsiyet, yaş, ailenin gelir durumu, anne ve baba eğitim düzeylerinin sorulduğu sorular yer almaktadır.

Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ): La Greca, Dandes, Wick, Shaw ve Stone tarafından 1998 yılında çocuklarda sosyal kaygıyı ölçmek için geliştirilen ölçek, yine aynı yıl La Greca ve Lopez tarafından ergenlere uyarlanmıştır. Aydın ve Tekinsav-Sütcü (2007) tarafından ölçeğin Türkçe uyarlanması 12-15 yaş arası ilköğretim ikinci kademedeki okuyan 1242 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamına ilişkin 0.88'dir. Ölçekten alınan düşük puanlar sosyal kaygının az olduğunu gösterirken puanların yükselmesi sosyal kaygının artması anlamına gelmektedir (Aydın ve Tekinsav-Sütcü, 2007).

Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği (OÖİOMÖ): Kaynak, Özhan ve Kan tarafından 2017 yılında geliştirilen ortaokul öğrencileri için okul motivasyon ölçeği 14 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların artması öğrencinin okul motivasyonu düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.84'tür (Kaynak, Özhan ve Kan, 2017).

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği (EÖİÖÖ): Ölçek Eryılmaz tarafından 2009 yılında geliştirilmiştir. 15 maddeden oluşan ve yaşamın çeşitli alanlarındaki doyumları ve olumlu duygulanımları içermektedir. Dörtlü likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen en yüksek puan 60, en düşük puan 15'tir. Puanın yükselmesi öznel iyi oluşun yükselmesi anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.86'dır (Eryılmaz, 2009).

Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu (ŞPEDF): Araştırmanın nitel bölümü için Çıplak (2006) tarafından geliştirilen "Grupla Psikolojik Danışma Değerlendirme Formu"ndan yola çıkılmış ve uzman görüşleri alınarak bir "Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur. Form 10 sorudan oluşmaktadır ve soruların sekiz tanesi açık uçlu sorudan oluşurken, iki tanesi ise kapalı uçlu derecelendirme sorusundan oluşmaktadır. İçerik analizi yöntemine göre değerlendirme yapılır. Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu'nun iki sorusunda ergenlerin empati ve duygu farkındalığında yaşadıkları değişimi 1 ile 10 arasında puanlamaları istenirken açık uçlu sekiz soru aracılığı ile ergenlerin şiirle psiko-eğitime katılma amaçları belirlenir, kendilerine yönelik belirledikleri amaçlara hangi düzeyde ulaştıkları, şiirle psiko-eğitim sonucunda elde ettiklerini düşündükleri kazanımlar ile birlikte empati ve duygu farkındalığı boyutunda elde ettikleri kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca ergenlerin şiirle psiko-eğitim programına ilişkin görüşleri, tecrübe ettikleri süreç ile ilgili önerileri belirlenmeye çalışılır (Çıplak, 2006).

DeneySEL İşlem

Planlanan programda grupla psiko-eğitim ilkelerine uyulmuş, katılımcılarla birlikte grup kuralları oluşturulmuş, katılımcılara psiko-eğitim süresince bazı görevler verilmiş, şiirler hakkında katılımcı görüşleri alınmış, bazı şiirlerin bilinen hikayeleri üzerinde durulmuş, grup şiiri yazılmış ve program planlanan süre içerisinde tamamlanmıştır. Yapılan deney çalışmasından sonra hem kontrol grubuna hem de deney grubuna son test uygulanmış ve sonuçlar ön test ile karşılaştırılmıştır.

Şiirle psiko-eğitim programı (ŞPEP): Bu program pozitif psikoloji ilkeleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından, alanında uzman iki Türkçe dersi ve iki rehberlik öğretmenin görüşleri de alınarak hazırlanmıştır. Şiirle Psiko-eğitim Programı 8 oturum olarak planlanmıştır. Programda Türk Edebiyatına ait toplam 19 şiir kullanılmıştır. Seçilen şiirler Peterson ve Seligman'ın (2004) pozitif psikolojide 6 erdem olarak belirlediği "bilgelik ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet, ölçülülük, aşkınlık" ve "yaratıcılık, merak, açık fikirli olma, öğrenme aşkı, bakış açısı, içtenlik, yılmazlık, kararlılık, canlılık, nezaket, aşk, sosyal zeka, hakkaniyet, liderlik, takım çalışması, affedicilik, alçakgönüllülük, sağduyu, öz düzenleme, güzelliği ve fazileti takdir, minnettarlık, umut, mizah ve dindarlık" gibi 24 karakter güçlü yanlarını içeren tabloya uygun olarak seçilmiştir (Bulut, 2020). Seçilen şiirlerin bir ders kazanımı gibi araştırmanın değişkenlerinden birisini doğrudan etkilemeye dönük bir hedefi yoktur. Ancak program süresince kullanılan şiirler pozitif psikoloji ilkeleri çerçevesinde, farklı şiir türleri arasından sosyal kaygıya, okul motivasyonuna ve öznel iyi oluşa olumlu etki edeceği düşünülen sözcükler, metaforlar, vurgu ve tonlamalara sahip şiirlerden seçilmiştir. Şiirler içerisinde özgüven aşılayıcı ifadeler, başarı isteğini kamçılayıcı sözler, öznel iyi oluşa iyi geleceği düşünülen mısralar, kaygıyı azaltmaya yardımcı olacak sözcükler bulunmaktadır. Şiirler içeriği planlanmış bir grup

ortamında yapılan etkinliklerle birlikte verildiğinde, araştırmadaki birden çok değişkeni etkileyeceği düşünülmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi: Analizlere başlanmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için; verilerin örneklem sayısı 30'dan küçük olduğu durumlarda kullanılan normallik testi olan shapiro-wilk testi sonucuna (öznel iyi oluş= $p>.05$; sosyal kaygı= $p>.05$; okul motivasyonu= $p>.05$) normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple ikili değişkenlere ilişkin karşılaştırmalarda kullanılan eşleştirilmiş örneklem t testi (Paired Samples T Test) ve bağımsız örneklem t testi (Independent Samples T Test) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutların güvenilirliğini ölçmek için cronbach's alfa analizi uygulanmıştır. Alfa katsayısı ölçekte bulunan soruların varyansların toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunur, 0 ile 1 arasında değerler alır ve ağırlıklı standart değişim ortalamasının adıdır. Ölçeğin güvenilirlik durumunu gösteren aralıklar aşağıda gösterilmiştir (Kilic, 2016).

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir bir testtir.

Tablo 1

Çalışmanın Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	Bu Çalışma	Madde sayısı
Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği	0.88	0.92	18
Okul Motivasyon Ölçeği	0.84	0.69	14
Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği	0.86	0.83	15

Yukarıdaki Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmanın ölçeklerinin güvenilirlikleri sosyal kaygı ve öznel iyi oluş ölçeklerinde yüksek düzeyde, okul motivasyonu ölçeğinde kabul edilebilir düzeydedir. Bu sebeple ölçeklerin güvenilir olduğu kanıtlanmaktadır.

Nitel Verilerin Analizi: Araştırmanın nitel bulgularını elde etmek için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, nitel veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin içeriği değiştirilmeden, gerektiği durumlarda katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntı yapılarak sunulması işlemidir (Karataş, 2015). İçerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesiyle, içerikte var olan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasıyla gerçekleşir. Bu yöntemle aslında yapılan, birbirine benzeyen ham verileri belli kavram ve temalar etrafında toplayıp okurların anlayabileceği bir şekilde dile getirmektir (Sözbilir, 2009). Katılımcıların verdiği cevaplar, yapılan yorumları desteklemesi ve araştırma konusunu daha iyi açıklaması için değiştirilmeden aktarılmıştır. Elde edilen bulgular kuramsal bilgiler doğrultusunda yorumlanıp sonuçlara ulaşılmıştır. Veriler çözümlenirken katılımcıların kimliklerinin belli olmaması için katılımcılara "K1, K2, ..." şeklinde kodlar verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için veriler analiz edildikten sonra ortaya çıkan yorumlarla ilgili uzman görüşü alınmıştır.

Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler ilk olarak araştırmacı tarafından okunarak katılımcıların verdikleri cevapları bilgisayar ortamına word dosyası olarak aktarılmıştır. Aktarılan verilerin çıktısı alınmış ve dikkatlice okunarak kodlar oluşturulmuştur. Veri analizinin geçerliliğini artırmak amacıyla bir hafta sonra önceki kodlar gözden geçirilmiş, değişiklikler ve yeni kodlamalar yapılmıştır. Bu şekilde yapılarak kodlamaların uyumlu ve isabetli olmasına gayret edilmiştir. Bu aşamadan sonra veriler tablolaştırılmış ve doğrudan alıntı yapma yoluna gidilmiştir. Elde edilen kodlar ve temalarla ilgili olarak uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Araştırmacı ve görüşlerine başvurulmuş uzmanlar tarafından yapılan analizlerin yüksek düzeyde tutarlı olduğu görülmüştür. Bağımsız kişilerce ve farklı zamanlarda yapılan değerlendirmenin uyumlu olması, formdan elde edilen bulguların geçerliliğini artırmaktadır.

Bulgular**Nicel Bulgular**

Katılımcıların sosyal kaygı ön test- son test puanlarına ait bağımlı gruplar t testi analiz bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Sosyal Kaygı Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar		N	\bar{X}	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	12	47.16	12.84	2.40	.03
	Son Test	12	41.91	16.94		
Kontrol Grubu	Ön Test	12	49.41	15.03	-.56	.58
	Son Test	12	50.41	13.32		

Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testinde kontrol grubunun ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 49,41$) ile son test ortalaması ($\bar{X}_S = 50,41$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p= 0,58$, $p>0,05$). Bu durum, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında kontrol grubuna manipülasyon uygulanmadığı için anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testine bakıldığında ise katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 47,16$) ile son test ortalaması ($\bar{X}_S = 41,91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p= 0,03$, $p<0,05$). Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olması deney grubuna uygulanan manipülasyonun sosyal kaygı üzerinde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcıların sosyal kaygı düzeylerinin ön test-son test fark puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sosyal Kaygı Ön Test-Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar	N	\bar{X}	sd	t	p	
Ön test - son test fark puanları	Kontrol Grubu	12	1.00	7.55	-2.22	.03
	Deney Grubu	12	-5.25	6.14		

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklar karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testinde kontrol grubu ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_K = 1,00$) ile deney grubunun ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_D = -5,25$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p= 0,03$, $p<0,05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu yani deney grubuna uygulanan manipülasyonun ergenlerin sosyal kaygıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların okul motivasyonu ön test ve son test puanlarına ait bağımlı gruplar t testi analiz bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Motivasyonu Ön Test-Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar		N	\bar{X}	Sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	12	56.50	2.90	-.59	.58
	Son Test	12	56.91	3.67		
Kontrol Grubu	Ön Test	12	54.58	5.85	-.06	.95
	Son Test	12	54.66	6.70		

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testinde katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 54,58$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_S = 54,66$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p= 0,95$, $p>0,05$). Bu durum, kontrol grubunun ön test ve son test

puanları arasında kontrol grubuna manipülasyon uygulanmadığı için anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan eşleştirilmiş örneklem için t testine bakıldığında ise katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 56,50$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_S = 56,91$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p= 0,56$, $p>0,05$). Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmaması deney grubuna uygulanan manipülasyonun okul motivasyonu üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların okul motivasyonu ön test-son test fark puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Motivasyonu Ön Test -Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analiz Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	sd	t	p
Ön test – son test fark puanları	Kontrol Grubu	12	.41	2.42	.22	.82
	Deney Grubu	12	.08	4.48		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun ön test - son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklar karşılaştırılmış ve farklar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testinde kontrol grubu ön test - son test puan farkı ($\bar{X}_K = 0,41$) ile deney grubunun ön test - son test puan farkı ($\bar{X}_D = 0,08$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p= 0,82$, $p>0,05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu fark puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını yani deney grubuna uygulanan manipülasyonun ergenlerin okul motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcıların öznel iyi oluş ön test ve son test puanlarına ait bağımlı gruplar t testi analiz bulguları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öznel İyi Oluş Ön Test Son Test Puanlarına Ait Bağımlı Gruplar t Testi Analiz Bulguları

Gruplar		N	\bar{X}	sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	12	46.66	6.00	.70	.49
	Son Test	12	46.16	4.36		
Deney Grubu	Ön Test	12	47.08	7.22	-3.02	.01
	Son Test	12	51.75	5.94		

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımlı örneklem için t testinde katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 46,66$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_S = 46,16$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p= 0,49$, $p>0,05$). Bu durum, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında kontrol grubuna manipülasyon uygulanmadığı için anlamlı bir fark olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testine bakıldığında ise katılımcıların ön test ortalaması ($\bar{X}_O = 47,08$) ile katılımcıların son test ortalaması ($\bar{X}_S = 51,75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p= 0,01$, $p>0,05$). Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olması deney grubuna uygulanan manipülasyonun öznel iyi oluş düzeyi üzerinde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Katılımcıların öznel iyi oluş ön test ve son test fark puanlarına ait bağımsız gruplar t testi analiz bulguları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öznel İyi Oluş Ön Test Son Test Fark Puanlarına Ait Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	sd	t	p
Ön test - son test	Kontrol Grubu	12	4,666	5,348	3,038	,006

fark puanları	Deney Grubu	12	-,500	2,467
---------------	-------------	----	-------	-------

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki fark ve kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklar karşılaştırılmış ve farklar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testinde kontrol grubu ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_K = -0,50$) ile deney grubunun ön test-son test puan farkı ($\bar{X}_D = 4,66$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p= 0,006, p<0,05$). Bu durum kontrol grubu ve deney grubu fark puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu yani deney grubuna uygulanan manipülasyonun ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Nitel Bulgular

Bu araştırmada test edilen denencelere ek olarak, "Şiirle psiko-eğitim programına katılan ergenlerin yaşadıkları program sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna da cevap aranmıştır. Program sonlandırıldıktan 6 hafta sonra deney grubu öğrencilerine uygulanan Şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu verilerine göre elde edilen bulgular aşağıdaki belirtilmiştir.

Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu'nun ilk iki sorusu amaca yönelik sorulardır. "**Şiirle psiko-eğitim programına katılırken amaçlarınız nelerdir?**" ve "**Katılım amacınıza ne oranda ulaştığınızı düşünüyorsunuz?**" sorularına verilen cevaplara göre, on iki katılımcıdan on biri amacını belirtmiştir. Amaçsız bir şekilde katıldığını belirten bir üye "*Şiirle psiko-eğitime katılırken bir amacım yoktu, ancak güzel şeyler öğrendim.*" cevabını vermiştir. Katılımcıların 1. soruya dönük cevaplarına örnek verecek olursak: **K3:** *Başkalarının düşüncelerini öğrenmek ve eğlenmek amacıyla katıldım.* **K4:** *Şiiri sevmek ve öğrenmek için katıldım.* **K9:** *Kendimi geliştirmek ve arkadaşlarıma yakın olmak için katıldım.* **K11:** *Eğlenmek ve şiiri öğrenmek amacıyla katıldım.*

Araştırmanın aynı başlık altında değerlendirilen 2. sorusu incelendiğinde katılımcıların şiirle psiko-eğitime programına katılma amaçlarına dair görüşlerine göre bir katılımcı "*kararsızım*" cevabını verirken bir başka katılımcı "*Aslında bir amacım yoktu.*" cevabını vermişlerdir. Ancak araştırmaya katılan 12 öğrenciden 10 tanesinin amacına ulaştığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı amaçlarına ulaşmış ulaşmadığıyla ilgili soruyu, **K3:** *Amaçlarıma ulaştım, benim için güzel bir sekizinci sınıf hatırası kaldı.* **K6:** *İyi derecede amaçlarıma ulaştığımı düşünüyorum.* şeklinde cevapladıkları görülmüştür.

Şiirle Psiko-Eğitim Değerlendirme Formu'nun üçüncü sorusu kazanımlara yönelik sorulardır. Yapılan analiz sonucunda alınan cevaplar aşağıda tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Elde Edilen Kazanımlar

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kazanımlar	Şiir Bilgisi ve Sevgisi	Eskiden şiiri sevmezdim ama artık çok seviyorum	K1, K2, K7
		Artık şiiri daha iyi bildiğimi düşünüyorum	K1, K10, K11
		Şiire olan ilğim bariz bir şekilde arttı	K3, K10
		Şiir yazmaya başladım	K10
	Şuur ve Anlam	Değişik bakış açıları fark ettiğimi söyleyebilirim	K11, K12
		Daha şuurlu birisi olduğumu düşünüyorum	K2, K3, K6
		Kelimeleri daha anlamlı buluyorum	K4
		Hayata daha olumlu bakmaya başladım	K9
	Duygusal Değişim	Şiir hayal dünyamı ve düşüncelerimi geliştiriyor	K4, K6
		İnsanlara artık daha güzel bakıyorum	K2, K6, K9
		Duygularımı daha iyi anlıyorum	K8
	Davranış Değişiklikleri	Şiirin mutluluk verdiğini söyleyebilirim	K10
		Hayatımın değiştiğini ifade edebilirim	K10
		Bir sorunla karşılaştığımda daha olumlu yaklaşmaya çalışıyorum	K9
Eskiden okul derslerinden sıkılırken artık sıkılmadığımı söyleyebilirim		K5	
	Artık daha özgüvenli olduğumu söyleyebilirim	4K	

Tablo 8’de gösterildiği gibi yapılan analiz sonucunda ulaşılan kodlar şiir bilgisi ve sevgisi, şuur ve anlam, duygusal değişim, davranış değişiklikleri alt temalarında birleştirilmiştir. **“Şiirle psiko-eğitim programı sonucunda ne gibi değişimler yaşadınız”** sorusunu katılımcıların bir kısmı, **K2: İnsanların önemini ve değerini, insanın üstün özelliklerini ve şiiri öğrendim. Bu da beni daha şuurulu yaptı. Eskiden şiir sevmezdim artık seviyorum. K4: Hayal dünyam zenginleşti. Artık kelimeleri, cümleleri daha iyi anlamlandırabiliyorum. Kendimi daha özgüvenli hissediyorum. K10: Hayatımın değiştiğini hissediyorum. Eskiden şiirler anlamsızdı ama artık şiir okuyorum, şiir yazıyorum. Aileme, arkadaşlarıma, öğretmenlerime, hayata farklı bakıyorum artık. Şiir mutluluk veriyor. şeklinde cevaplamışlardır.**

Şiirle Psiko-eğitim Değerlendirme Formu’nun dördüncü sorusunda katılımcılara **“Duygularınızı tanıma, anlama ve ifade etme konusunda ne gibi değişimler yaşadınız?”** sorusu sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar duygular ana teması altında gösterilmiştir. İçerik analizi sonucunda bulunan kodlar anlama, tanıma ve ifade etme alt temaları altında birleştirilmiş ve aşağıda tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Şiirle Psiko-eğitim Sonunda Duygularını Anlama, Tanıma ve İfade Etmede Yaşanılan Değişim

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Duygular	Anlam	Psiko-eğitimden sonra duygularımı daha iyi anlamlandırdığımı söyleyebilirim	K1, K3, K8
		Eskiden anlayamadıklarımı daha iyi anlıyorum	K4, K7, K10
		Daha şuurulu birisi olduğumu düşünüyorum	K11
	Tanıma	Daha mutlu hissediyorum	K7, K11
		Kendimi daha iyi hissediyorum	K1, K11
		Özgüvenimin arttığını söyleyebilirim.	K4
		Fazla bir değişiklik yaşamadığımı düşünüyorum	K12
	İfade etme	Artık fikirlerimi açıkça söyleyebiliyorum	K2, K8, K9, K11
		Kendimi daha iyi anlatabiliyorum	K6
		Daha iyi iletişim kurmaya başladım	K5, K6

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların duygularını anlama, tanıma ve ifade etmede olumlu anlamda değişim yaşadıklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların bu değişimi destekleyen cümleleri, **K1: Bu konuda biraz geliştirdim, gözlerim açıldığını hissediyorum. Kendimi iyi hissediyorum. K2: İnsanların önemini ve değerini, insanın üstün özelliklerini ve şiiri öğrendim. Bu da beni daha şuurulu yaptı. Eskiden şiir sevmezdim artık seviyorum. K5: Artık arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmaya başladığımı düşünüyorum. K7: Hissettirdiği şeyler beni mutlu ediyor. Güzel satırlar anlamlı cümleler, şiiri anlamak iyi hissettiriyor. K8: Duygularımı daha iyi anlıyorum. K11: Artık daha şuurulu biri olduğumu düşünüyorum, bu bana kendimi iyi hissettiriyor. Şiirin hissettirdikleri mutlu ediyor. Şiir sayesinde duygularımı yazıya dökmeye başladım bu beni çok rahatlattı. şeklindedir.**

5. soruda ise bir önceki soruyla ilişkili olarak **“Yaşadığınız değişimi 1 ile 10 puan arasında değerlendirdiğinizde kaç puan verirdiniz?”** sorusu sorulmuş ve katılımcılardan duyguları tanıma, anlama ve ifade etmede yaşadıkları değişime 1 ile 10 puan arasında bir değer vermeleri istenmiştir. Katılımcıların verdikleri puanlar aşağıdaki tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Şiirle Psiko-eğitim Sonucunda Yaşanılan Duygu Değişimlerini Değerlendirme

Kod	Verilen Puan	Katılımcılar
	10	K1, K7, K10
Bence yaşadığım değişim 10 üzerinden	9	K3, K5, K6, K9, K11
	8	K2
	7	K4, K8
	2	K12

Tablo 10’da da görüldüğü üzere şiirle psiko-eğitim programı sonucunda duygularını tanıma, anlama ve ifade etme konusunda üç katılımcı 10 puan, beş katılımcı 9 puan, 1 katılımcı 8 puan, iki katılımcı 7

puan, bir katılımcı 2 puan ile değerlendirmiştir. Bu anlamda Şiirle Psiko-eğitim Programı katılımcıların duygularını anlama, tanıma ve ifade etmelerini olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

6. soruda **“Başkalarının duygularını tanıma, anlama ve ifade etme konusunda ne gibi değişimler yaşadınız?”** soru sorularak başkalarının duyguları anlama konusunda yaşanan değişiklikler bulunmaya çalışılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar “empati” ana temasının altında iletişim, kendini tanıma ve anlam alt temaları altında kodlanmıştır. Katılımcıların başkalarının duygularını, anlama, tanıma ve ifade etme boyutunda olumlu değişimler yaşadıkları söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri, **K1:** *Artık bazı kişileri daha iyi anlıyorum, onları dinliyorum, onların kötü anılarını duyunca üzülüyorum, sanki ben de yaşamış gibi oluyorum.* **K8:** *Başkalarının duygularını da daha iyi anlayabiliyorum.* **K11:** *Kalp kırmanın ne kadar kötü bir şey olduğunu "Kâbe'yi Yıkma gibi" öğrendim ve başkalarına karşı nasıl dikkatli olmam gerektiğini anladım.* şeklindedir.

7. soruda **“Başkalarının duygularını anlama, tanıma ve ifade etmede yaşadığınız değişimi 1 ile 10 puan arasında değerlendirdiğinizde kaç puan verirdiniz?”** sorusu sorulmuş ve katılımcılardan 1 ile 10 puan arasında bir değer vermesi istenmiştir. Üç katılımcı 10 puan, iki katılımcı 9 puan, 1 katılımcı 8 puan, bir katılımcı 7 puan, bir katılımcı 6 puan, bir katılımcı 5 puan, üç katılımcı 1 puan ile değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlara göre Şiirle Psiko-eğitim Programı başkalarının duygularını anlama, tanıma ve ifade etme konusunda da katılımcılarda deney öncesi duruma göre önemli oranda olumlu yönde değişimlere sebep olmuştur.

Şiir, psiko-eğitim programının en önemli unsurlarından biridir. Psiko-eğitim sürecinde kullanılan şiirler pozitif psikoloji süzgecinden geçirilerek, alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak belirlenmiştir. Psiko-eğitim sürecinde şiir kullanılması ile ilgili katılımcı görüşlerinin öğrenilebilmesi için 8. soruda **“Oturumlarda şiir kullanılması konusunda neler düşünüyorsunuz?”** soru sorulmuştur. 8. soruya katılımcıların tamamı psiko-eğitim programında şiir kullanılmasıyla ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden hareketle psiko-eğitimde şiir kullanılmasının etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri, **K1:** *Kullanılan şiirlerin hepsi çok iyiydi.* **K2:** *Şiirle Psiko-eğitim Programını sevdim, güzeldi. Yunus Emre şiirleri harikaydı.* **K5:** *Güzeldi, mutlu oldum, çünkü şiiri seviyorum.* **K12:** *Şiir kendini ifade etmek için iyi bir yöntem.* şeklindedir.

Şiirle psiko-eğitim sürecinde yapılan eğitimler ile şiir bilgisi, şiir sevgisi, şairlerin hayatı, şiirlerin şekil özellikleri ve anlam güzellikleri üzerinde durulurken zaten öğrencilerin şiire yönelik ilgi ve tutumlarının artacağı düşünülmekteydi. Değerlendirme formundan elde edilen bulgular bu düşünceyi desteklemektedir. Özellikle, **“Şiirin hissettirdikleri mutlu ediyor. Şiir sayesinde duygularımı yazıya dökmeye başladım bu beni çok rahatlattı.”**, **“Artık şiirleri öylesine okumuyorum, anlamaya çalışıyorum. Şiirin düşünceleri sonsuz kıldığını düşünüyorum.”**, **“Güzel satırlar anlamlı cümleler, şiiri anlamak iyi hissettiriyor.”** şeklindeki katılımcı ifadeleri şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin şiire yönelik ilgi ve tutumlarını artırdığı söylenebilir.

Şiirin psiko-eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri olması ve süreç içerisinde kullanılmasının etkileri ile ilgili yorumlar üst satırlarda mevcuttur. Şiir okumak, istendiğinde okur-yazar olan herkes tarafından yapılabilecekken, şiir yazmak herkesin istendiğinde yapabileceği bir iş değildir. Şiir yazmak için duygu yoğunluğu, şiir bilgisi ve belirli bir birikime ihtiyaç vardır. Bu birikimin elde edilmesi kolay değildir. Ancak, katılımcılarla birlikte yapılan beş oturum sonunda gerekli birikimin belli oranlarda elde edildiği varsayılarak, uygulanan psiko-eğitim programının altıncı oturumunda bir grup şiiri yazma etkinliği yapılmıştır. Grup şiiri etkinliğine rahatsızlığından dolayı katılmayan bir öğrenci dışında tüm öğrenciler katılmışlardır. Katılımcıların grup şiir yazma deneyimleri hakkındaki görüşlerini öğrenmek amacıyla 9. soruda **“Grup şiiri yazma konusunda neler düşünüyorsunuz?”** sorusu sorulmuştur. Grup şiiri yazma ile ilgili bir ana tema oluşturulmamıştır. Psiko-eğitimde grup şiiri yazma etkinliği ile ilgili katılımcıların görüşleri incelendiğinde etkinliğe katılmayan bir öğrencinin **“Bir fikrim yok.”** cevabını verdiği, geriye kalan on bir öğrencinin tamamının olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu cevaplardan hareketle psiko-eğitim sürecinde grup şiiri yazmanın etkili bir yöntem olduğu ve katılımcılara iyi geldiği söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri, **K1:** *İyiydi, herkes kendi mısrasını söylüyordu.* **K3:** *Herkesin farklı düşüncede olmasın*

rağmen anlamlı bir şiir çıkmasını sevdim. **K5:** Çok eğlenceliydi. **K7:** Hep birlikte şiir yazmak eğlenceliydi. **K10:** Çok iyi. Herkesin bir cümlesi ile neler neler ortaya çıkıyor. **K11:** Eğlenceli ve güzel bir etkinlikti, başkalarının bakış açısını fark etmemi bir kez daha sağladı. şeklindedir.

Şiirle psiko-eğitim programı planlandığı gibi 8 oturum olarak uygulanmıştır. Psiko-eğitim sürecine yönelik eksikliklerin giderilmesi, sürecin daha etkili hale getirilmesi açısından katılımcıların önerileri değerli görülmektedir. Bu sebeple 10. soruda “**Bu çalışmaya yeniden katılacak olsanız farklı olarak nelerin yapılmasını isterdiniz?**” sorusuna 1 katılımcı oturumlarda şarkı kullanılabilceğini, 1 katılımcı ünlü şairlerin hayatlarına daha çok yer verilmesi gerektiğini, 1 katılımcı liderin daha az konuşması gerektiği yönde görüş bildirmiştir. Aynı soruya 1 katılımcı katılanlara daha çok söz hakkı verilmesini ve bu programın 8. sınıf döneminin dışında bir dönemde yapılmasını, 1 katılımcı da yeterli bulmasına rağmen etkinlik sayısının daha da artırılabilceğini tavsiye etmiştir. 7 katılımcı ise programın içeriğini ve uygulamaları olduğu şekliye yeterli bulmuştur. Bu bilgilerden hareketle şiirle psiko-eğitim programının katılımcılar tarafından genel olarak yeterli bir program olarak görüldüğü söylenebilir. Katılımcıların bu görüşü destekleyen cümleleri, **K3:** Ünlülerin veya şairlerin hayatına daha çok yer verilmeli. **K4:** Bence her şey çok iyiydi. **K6:** Şiir güzel ama şuur kazandırmak için farklı tarzlar da kullanılabilir belki. şeklindedir.

Sosyal Kaygı, Okul Motivasyonu ve Öznel İyi Oluş Değişkenlerine İlişkin Nitel Bulgular

Bu bölümde şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu aracılığıyla elde edilen ve araştırmanın diğer değişkenleriyle ilişkili olduğu düşünülen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluş başlıkları altında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yapılarak bulgular desteklenmiştir.

Sosyal Kaygı İle İlişkili Nitel Bulgular

Sosyal kaygı aslında olumsuz değerlendirilme kaygısıdır. Başkaları tarafından olumsuz değerlendirileceği kaygısını taşıyan ergenler içine kapanır, özgüvenlerini yitirir, depresif tutumlar sergiler (Stein ve Stein, 2008: 1115). Ancak psiko-eğitimden sonra uygulanan değerlendirme formu verilerine göre, şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygılarını azalttığına dair ifadeler mevcuttur. Katılımcıların “*Eskiden tipimi (Dış görünüşünü kastediyor) beğenmiyordum ama hayatın tipten ibaret olmadığını fark ettim, bu da bana kendimi iyi hissettirdi.*”, “*Kendimi daha özgüvenli hissediyorum.*”, “*Artık arkadaşlarımla daha iyi iletişim kurmaya başladığımı düşünüyorum.*”, “*Aileme, arkadaşlarıma, öğretmenlerime, hayata farklı bakıyorum artık.*”, “*Her ne olursa olsun artık fikirlerimi açıkça söyleyeceğim.*” şeklindeki ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcıların belirttiklerinden yola çıkarak şiirle psiko-eğitim sürecinde yaşanan bu değişimin ergenlerdeki sosyal kaygıyı azalttığı söylenebilir.

Okul Motivasyonu ile İlişkili Nitel Bulgular

Okul motivasyonu okula ve okulda yapılan faaliyetlere dönük isteklilik olarak tanımlanabilir (Durmaz,2019: 1-2). Nicel verilerle elde edilen bulguların aksine şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu verilerine göre okul motivasyonunda da artış olduğu söylenebilir. Katılımcıların “*Eskiden okul derslerinde sıkılırken artık sıkılmadığımı söyleyebilirim.*” şeklindeki ifadeleri bazı katılımcıların okul motivasyonlarında artış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öznel İyi Oluş ile İlişkili Nitel Bulgular

Öznel iyi oluş psikoloji biliminin mutluluğu açıklamak için kullandığı kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Seki, 2014: 13-17). Şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu verilerine göre katılımcılar psiko-eğitim öncesine göre daha mutlu olduklarına dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların “*Hissettiği şeyler beni mutlu ediyor. Güzel satırlar anlamlı cümleler, şiiri anlamak iyi hissettiriyor.*”, “*Hayatımın değiştiğini hissediyorum. Şiir mutluluk veriyor*” şeklindeki ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Katılımcıların bu ve buna benzer ifadelerinden yola çıkılarak şiirle psiko-eğitimin programının ve öznel iyi oluşu artırdığı söylenebilir

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada uygulanan şiirle psiko-eğitim programının etkisiyle ergenlerin sosyal kaygılarını azaltmak, okul motivasyonlarını ve öznel iyi oluşlarını artırmak amaçlanmıştır. 8 oturumluk bir psiko-eğitim sürecinin sonunda elde ettiğimiz bulgular sosyal kaygının azaldığını, öznel iyi oluşun arttığını ama okul motivasyonunda herhangi bir değişiklik olmadığını ortaya koymuştur. Oturumlar bittikten şiirle psiko-eğitim süreci tecrübe edildikten 6 hafta sonra süreci yaşayan ergenlerin öznel değerlendirmeleriyle elde edilen bulgulara bakıldığında sosyal kaygı ve öznel iyi oluş için nicel değerlendirme sonuçlarıyla aynı olduğu ancak okul motivasyonunda bazı katılımcılarda nicel verilerin aksine olumlu yönde değişimler yaşandığı bulguları elde edilmiştir. Bütün bunlarla ilgili tartışma ve sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Sosyal kaygı yaşayan ergenler başkalarının onları görüp olumsuz değerlendireceği endişesiyle sosyal ortamlara girmek istemezler, girseler de dikkat çekmekten kaçınırlar (Stein ve Stein, 2008). Psiko-eğitim süreci grupla yapılan etkinlikleri içerir. Katılımcılar bu oturumlarda şiir okurlar, birlikte grup şiiri yazarlar, şiir hakkındaki görüşlerini ifade ederler, bireysel olarak şiir yazarlar ve yazdıkları şiirleri diğer katılımcılarla paylaşırlar. Psiko-eğitim sürecinin pozitif psikoloji temelinde ilerlemesi, katılımcıların olumlu yönlerinin ön plana çıkararak bir eğitim olarak tasarlanması, grup liderinin bu konuda dikkatli davranması ve olası risklere karşı önlemler alınması, oluşan samimi ve güven ortamının ergenlerin grup içinde kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Kaygılarından kurtulan ergenlerin grupça yapılan eğitimler sırasında özgüvenli oldukları da gözlemlenmiştir. Eğitimlerden haftalar sonra yapılan değerlendirmelerinde bu durumu ifade eden görüşlere rastlanmıştır. Bu süreç ergenlerin özgüvenlerinde artışa sebep olmuştur. Özgüvenleri artan ergenlerin doğal olarak kaygılarından belirli oranlarda kurtuldukları ve sosyal kaygı düzeylerinin azaldığı düşünülmektedir.

Psiko-eğitim sürecinin içeriğinin sosyal kaygının azalmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Çünkü ergenlik döneminde karşı cinse duygusal olarak yakınlaşma, aşk duygusunu tatma, âşık olunanla iletişime geçme, kendi dış görünüşü ile ilgilenme gibi durumlar sosyal kaygıya sebep olmakta ve genelde ergenlerde ağlama, panik, arkadaşlardan uzaklaşma, ebeveyn desteğini reddetme gibi belirtiler vermektedir (Albano, 1995). Ancak psiko-eğitim sürecinde “aşk”ın ne olduğu, kültürümüzde, tarihimizde ve edebiyatımızdaki örnekleri, dış görünüşten ziyade iç güzelliğin ön plana çıkarılması, yaşanan bu duyguların normalliğini ortaya koyan şiirlerin seçilmiş olmasının da sosyal kaygının azalmasını sağladığı söylenebilir.

Sosyal kaygının sebeplerinden birisi de olumsuz benlik algısıdır. Kişinin kendine dönük olumsuz algısı sosyal problemlerle başa çıkmayı zorlaştırır. Sosyal yönden başarısız olanların da benlik algısı zayıflar (Gümüş, 2006). Ancak şiirle meşguliyet estetik bir yön kazandırmanın ötesinde kişinin bir okur olarak bir eser üzerine düşünmesini ve kendini ifade etmesini sağlayarak olumlu bir benlik algısı geliştirmesine yardımcı olur (Afacan ve Kavcar, 2013). Benlik algısının artmasının sosyal kaygıyı azalttığı düşünülmektedir (Gümüş, 2006). Senemoğlu'na (2007) göre şiir, insanın duygusal ve sosyal yönden gelişimine katkı sunmaktadır. Bu bilgiler araştırmanın bulgularıyla eşleşmekte ve şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygı düzeylerini azalttığı sonucunu kuvvetlendirmektedir.

Davranışçı kurama göre sosyal kaygı öğrenilen bir durumdur ve uyarın tepki modeline göre gelişir. Yani deneyerek veya gözlemlenerek öğrenilebilir (Özdemir, 2021). Psiko eğitim sürecinin bu durumu tersine çevirme yönünde bir gelişime katkı sunduğu söylenebilir. Sosyal kaygı öğrenilen bir durum ise sosyal kaygıdan nasıl kurtulabileceğini de öğrenebilir insanlar. Şiirle psiko-eğitim de bu durum için önemli fırsatlar oluşturmakta ve katılımcıların gelişimleri noktasında cesaretlendirmektedir. Pozitif psikoloji ilkeleri doğrultusunda Diener ve diğerlerinin (2017) de tarif ettiği üzere, gelişimi hedefleyen ve geçmişte yaşanan olumsuzluklara takılı kalmak yerine yaşanılacak olumlu değişimlere odaklanmaya yönlendiren bir eğitimidir. Program sonunda elde edilen bulgular, bu eğitimin başarılı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Şiirle psiko-eğitim programının sosyal kaygıyı azaltmada bu yönüyle de etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal kaygı yaşayan ergenler akranlarıyla arkadaşlık kurmak isteseler bile genellikle aptal, sıkıcı ve sevimsiz görünmekten korktukları için sosyal ortamlardan uzak dururlar. Topluluk önünde konuşmak, fikirlerini söylemek ve arkadaşlık kurmaktan kaçınırlar (Stein ve Stein, 2008). Seçkisiz atama

yöntemiyle rastgele oluşturulmuş psiko-eğitim grubunda farklı sınıftan olan ergenler bir aradadır. Grup liderinin verdiği güvence ve oluşturulan psiko-eğitim ortamının iklimiyle kaygılar azalmıştır. Grup kuralları katılımcılar tarafından oluşturulmuştur ve bu kurallara göre kimse ile alay edilemez, kimsenin fikri yargılanamaz. Oluşturulan bu ortamda kaygılarından kurtulan katılımcılar başkalarının yanında fikirlerini söylemiş, şiirler okumuş, alay edilme korkusu olmadan bir psiko-eğitim sürecini deneyimlemiştir. Bu psiko-eğitim süreci katılımcıların özgüvenlerini artırmış ve etkinliklere katılımlarında onları cesaretlendirmiştir. Bu bilgilerden hareketle sosyal kaygı puanlarındaki azalmanın, yaşanan eğitim sürecinin etkisiyle gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Şiirle psiko-eğitim programı, programın uygulayıcısı olan grup lideri tarafından bir şiirden şura yolculuk deneyimi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinde grup liderinin öznel bakış açısıyla ergenlerin farkında olmaları gereken birçok durum açıklanır. Farkına varılamayan özellikler, güzellikler ve olumlu yönler fark ettirmeye çalışılır. Seki'nin (2014) de belirttiği üzere ergenlerin odak noktaları dış görünüşleri olmuştur ve bu durum aslında sosyal kaygı yaşanmasının en önemli nedenidir. Psiko-eğitim sürecinde ergenlerin odak noktalarını dış görünüşlerinden uzaklaştırmaları için eğitim içerikleri bu yönde zenginleştirilmiştir. Şiirler bu konuda en önemli araçlardır. Şiirle psiko-eğitim süreciyle birlikte odak noktalarını değiştiren ergenlerin sosyal kaygılarının azaldığı söylenebilir.

Ayrıca, şiire karşı tutum öğrencilerin hem duygusal hem sosyal yönde gelişmelerine katkı sağlamaktadır (Senemoğlu, 2007). Araştırmanın nitel bulgularına göre şiire yönelik tutumlarda önemli bir artış yaşanmıştır. Şiirin geliştirici ve iyileştirici yönü düşünüldüğünde, şiire yönelik tutumun artmasının ergenlerin yaşadığı sosyal kaygının azalmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Yeung ve McInerney'e (2005) göre öğrencilerin akademik davranışları ve başarılarının motivasyonları ile yakından ilişkilidir. Durmaz'a (2019) göre de akademik başarının artmasında okul motivasyonunun etkisi muhtemel bir etkidir. Şiirle psiko-eğitime katılan öğrenciler seçkisiz atama yöntemine göre belirlenmiş ve akademik başarıları dikkate alınmamıştır. Okul motivasyonunda beklenen olumlu yönde değişimin yaşanmayışındaki etken öğrencilerin akademik durumlarıyla yakından ilişkili olabilir. Öğrencilerin eğitim hedeflerini başarıyla karşılayamamaları, istenilen becerileri geçekleştirememeleri, okula ve öğrenmeye dönük ilgilerini azaltmakta, olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve hem zihinsel hem fiziksel tükenmişlik yaşayabilmelerine sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonlarını yitirmelerine, performanslarının düşmesine sebep olmaktadır (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018). Okul motivasyonunda istenilen değişimin gerçekleşmesine engel olan durumun, şiirle psiko-eğitime katılan öğrencilerin düşük akademik başarı düzeylerine sahip olmaları gösterilebilir.

Araştırmacılar özellikle ebeveynlerden, öğretmenlerden ve akranlardan ilgi ve destek görme ile okul motivasyonu ve başarısı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir (Yeung ve McInerney, 2000). Şiirle psiko-eğitim sürecinde akranlarıyla bir eğitim süreci geçiren ve bir öğretmen tarafından özel ilgiyle karşılanan katılımcılarda okul motivasyonunun artacağı düşünülmüştür. Ancak motivasyon bir sonuç değil süreçtir ve birçok dinamiği içerisinde barındırır (Usán Supervía ve Salavera Bordás, 2018). Bu nedenle, kısa vadede etkisi görülemeyen okul motivasyonunda uzun vadede olumlu yönde değişiklikler olacağı tahmin edilmektedir. Öte yandan öznel iyi oluşun artması ve sosyal kaygının azalmasının dolaylı etkisi olarak okul motivasyonunda da uzun vadede olumlu değişiklikler yaşanacağı düşünülmektedir.

Nicel verilerle elde edilen bulguların aksine şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu verilerine göre okul motivasyonunda artış olduğu söylenebilir. Anne-baba, öğretmenler ve akranlarla kurulan destekleyici ilişkiler her ne kadar okul motivasyonu ile ilişkisiz gibi dursa da okul motivasyonu ve akademik başarı için önemli bir role sahiptir (Yeung ve McInerney, 2000). Şiirle psiko-eğitim programının doğal ortamında kurulan akran ilişkileri, grup liderinin öğretmen rolü, bu süreçte velilerle iletişimin kuvvetli tutularak verilen görevlerin anne-baba telefonlarına mesaj olarak gönderilmesi, velilerin çocuklarına karşı şiirle psiko-eğitim programı ve içeriği hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmaları katılımcıların okul motivasyonunun artmasında katkı sağladığı düşünülmektedir. Nicel verilerin bu sonucu vermemesi olarak psiko-eğitim programının sadece sekiz oturum oluşu, ölçeklerin psiko-eğitim programının bitmesinin ardından hemen yapılması ve istenilen değişimin bu kadar kısa sürede elde edilemeyeşi olabilir. Oysa şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu program

sonlandırıldıktan 6 hafta sonra katılımcılara uygulanmıştır. Okul motivasyonu değişkeni özelinde psiko-eğitimin sonuçlarının katılımcılar tarafından değerlendirilip özümsemesi için yeterli süre geçmiştir. Bu sebeple katılımcıların ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda bazı katılımcıların okul motivasyonlarının arttığı söylenebilir.

Şiirin kendi başına insan psikoloji üzerinde olumlu etkilerinin olması (Çıplak ve Atıcı, 2016), insanın duygusal ve sosyal yönden gelişimine katkı sunması (Senemoğlu, 2007) bu durumun açıklayıcısı olarak görülebilir. Psiko-eğitim sürecinde uygulanmak üzere seçilen şiirlerin insanın olumlu (pozitif) duygularını artırmasına katkı sunduğu düşünülmektedir. Boniwell'in (2012) de dediği gibi depresyon, stres, kaygı, keder, ümitsizlik, korku gibi negatif duyguları barındıran konularla ilgilenilmemiştir. Onun yerine tıpkı Carder ve Rooney'in (2018) bahsettiği insan yaşamını olumlu değişimlere yönlendiren pozitif psikolojiye uyan şiirlerin kullanılması da şiirle psiko-eğitim programının öznel iyi oluşun artmasını sağlayan en önemli sebeplerden biri olduğu söylenebilir.

Öznel iyi oluş kuramcılarında olan ve akış deneyiminden bahseden Csikszentmihalyi'ye (2017) göre bireyin tüm enerjisini içinde bulunduğu ana yoğunlaştırıp tüm benliği ile deneyimlemesi yüksek bir doyum yaşamasını sağlar. Ancak kişi yapabildiği etkinliklerden doyum yaşar, aksi halde bu etkinlik çekilmez bir duruma dönüşebilir (Altınok, 2019). Psiko-eğitim süreci de şiire yönelik bir eğitim sürecidir ve şiire yönelik yeteneği olan öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine olanak sağlamıştır. Bu süreç sadece yeteneği olanları değil şiirin anlam derinliklerini keşfetmeye ve bu keşfetmenin zevkine varmaya da yaramaktadır. Şiir dinleme, okuma ve yazmanın verdiği haz Csikszentmihalyi'nin ortaya attığı "akış kuramı" ile benzerlikler taşımaktadır. Bu bilgiler ışığında şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin akış deneyimi yaşamalarına aracı olduğu dolayısıyla öznel iyi oluşu artırdığı söylenebilir.

İnsanın kendisini bir gruba, topluluğa ait hissetmesi, sosyal destek görmesi ve güvenli bağlılıklar geliştirmesi öznel iyi oluşu artırır (Büyükcebeci ve Deniz, 2017). Bu bilgiden hareketle de psiko-eğitim ortamında geliştirilen arkadaşlık ve güven ortamının öznel iyi oluşu artırdığı düşünülmektedir. Grup şiiri yazarken ortaya çıkan uyum ve birbirlerinin duygularını tamamlama deneyimi de katılımcıların aralarındaki bağı kuvvetlendirdiği ve öznel iyi oluşun artmasında önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Olumlu duyguların artması ile olumsuz duyguların azalması olarak tarif edilen öznel iyi oluş psikolojiye göre mutluluğu açıklamaya yarayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Seki, 2014). Katılımcının ifadelerine göre şiirle psiko-eğitimden sonra olumlu duygularda önemli oranda artış gözlemlenmiştir. Şiirin getirdiği kendini daha iyi ve daha mutlu hissetme ile ilgili görüşler ışığında şiirle psiko-eğitim programının öznel iyi oluşu artırdığı söylenebilir. Nitel bulgular incelendiğinde bu görüşü destekleyen katılımcı ifadelerine ulaşmak mümkündür.

Programın içeriği şiir etkinlikleri üzerine kuruludur. Şiir de diğer sanat dalları gibi estetik duygularla birlikte felsefi düşünceleri de geliştirir. Şiir sadece şairin duygu ve düşüncelerini yansıtmakla kalmaz aynı zamanda okuyucunun da duygu ve düşüncelerine tercüman olur. Hayal gücü, estetik, duygu ve düşüncelerin sıra dışı ifadelerini barındırması şiiri vazgeçilmez bir sanat dalına dönüştürmektedir (Murat ve Çataklı, 2019). Ayrıca, ergenlerin kendi kültür ve edebiyat dünyalarında var olan cevherleri (psiko-eğitim programında şiirleri kullanılan şair ve yazarlardan, Abdurrahim Karakoç, Can Yücel, Nazım Hikmet, Yunus Emre, Necip Fazıl Kısakürek, Arif Nihat Asya vb.) keşfetmeleri onların zihin ve gönül dünyalarında yeni ufuklar açacak, dil kullanımı, güzellik duygusu ve estetik anlayışlarını geliştirecektir (Calp, 2019). Bunların hepsi şiirle psiko-eğitim programının hedefleriyle ve katılımcı ifadeleriyle örtüşmektedir. Buradan hareketle de şiirle psiko-eğitimin ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırdığı söylenebilir.

Çıplak ve Atıcı (2016) tarafından yapılan "Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışmada Şiir Kullanımına Yönelik Görüşleri" isimli araştırmalarında psikolojik danışmanların danışma sürecinde şiir kullandıkları ve bu tekniğin olumlu sonuçları olduğuna dair görüş belirttikleri görülmüştür. Psikolojik danışmanların danışma sürecinde şiir kullanımının danışanlarda özellikle sosyal beceri, etkili iletişim, benlik saygısı gibi konularda kazanım elde etmeyi düşündükleri ve elde ettikleri sonuçların bu düşüncelerini desteklediklerini ortaya koymuştur. Bu bilgiler ve araştırmanın hem nicel hem nitel bulguları hesaba katıldığında psiko-eğitim programında şiir kullanılması ergenlerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere birçok olumlu değişimin ana kaynağı olmuştur denilebilir.

Katılımcıların Şiirle Psiko-Eğitim Programı Değerlendirme Formu'na verdikleri cevaplar incelendiğinde elde edilen verilere göre sorulara cevap veren 11 öğrenciden 10'unun (%90,90) amaçlarına ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde katılımcıların 11'i (%91,66) duygularını tanıma, anlama ve ifade etme konusunda olumlu yönde değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirme formundan elde edilen verilere göre empati konusunda da katılımcıların 9'u (%75) olumlu değişim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Psiko-eğitimde şiir kullanımı ile ilgili olarak katılımcıların 12'si (%100) de olumlu görüş bildirmişlerdir. Programın içeriğiyle ilgili olarak katılımcıların 7'si (%58,3) hiçbir değişikliğe gerek olmadan programın devam ettirilmesi gerektiğini, 3'ü (%25) etkinliklerin artırılabilirliğini, 2'si (%16,6) katılımcıların daha aktif olabileceğini tavsiye etmişlerdir. Bu bilgiler ve katılımcı ifadelerinden yola çıkarak, ergenlerin duygularını tanıma, anlama ve ifade etmelerinde, empati düzeylerinde, şiire yönelik ilgilerinde olumlu değişiklikler yaşamalarının sebebi olarak şiirle psiko-eğitim programı gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre şiirle psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal kaygılarını azalttığı ve öznel iyi oluşlarını arttırdığı söylenebilir. Bu etkinin elde edilmesinde grup liderinin özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, şiirle psiko-eğitim programını uygulayacak grup liderinin en az Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans veya yüksek lisans bölümü mezunu ve şiire özel ilgi duyan, şiirin gücüne inanan birisi olmalıdır. Bunun olabilmesi için üniversitelerin psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık gibi ilgili bölümlerinde şiire dönük eğitimler verilebilir.

Şiirle psiko-eğitim programı ergenlerin dışında, ilköğretim, lise, üniversite öğrencilerine hatta öğretmen ve velilere dönük de planlanabilir. Şiirle psiko-eğitim programı 8 oturum olarak planlanmıştır, oturum sayısı artırılabilir. Grup etkinlikleri daha renkli ve çeşitli hale getirilebilir. Oturumların etkililiğini arttırmak için şairlerle ilgili slayt gösterisi, kısa film veya filmlerden kesitler şeklinde sunumlar yapılabilir. Oturumlara misafir olarak bir şair davet edilebilir.

Araştırma başka sınıf düzeylerinde, başka okullarda ve şehirlerde uygulanabilir. Yahut aynı bölge içerisinde farklı okullarda okuyan öğrencilerle oluşturulacak gruplara da uygulanabilir. Bu çalışmada şiirle psiko-eğitimin sosyal kaygı, okul motivasyonu ve öznel iyi oluşa etkisine bakılmıştır, ilgili düzenlemeler yapıldıktan sonra başka değişkenlere (benlik algısı, özgüven, sınav kaygısı, etkili iletişim, çatışma çözme v.b.) etkileri araştırılabilir. Literatür incelendiğinde şiirin etkileri üzerine çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Şiirin etkileri üzerine farklı çalışmalar yapılabilir.

Araştırma seçkisiz desene göre yapılmış bir deneysel çalışma olarak kurgulanmış ve uygulanmıştır. Aynı araştırma bir probleme odaklanılarak veya psikolojik bir tanı almış öğrencilere de uygulanabilir. Örneğin davranış problemi olan, yüksek sosyal kaygı taşıyan, öznel iyi oluşu çok düşük olan, okul motivasyonu çok zayıf olan, sınav kaygısı yüksek olan v.b. öğrencilerle çalışılabilir.

Bu çalışmada şiirle psiko-eğitimin izleme ve ölçümü eğitim başlamadan önce ön test, 8 hafta süren eğitimler tamamlandıktan sonra son test ve eğitimden 6 hafta sonra değerlendirme formu uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda belirli aralıklar belirlenerek daha fazla sayıda izleme ve ölçüm yapılabilir. Böylece şiirle psiko-eğitimin uzun süreli etkisine ilişkin sonuçlar elde edilebilir. Araştırma sonunda katılımcılara yarı yapılandırılmış şiirle psiko-eğitim değerlendirme formu uygulanarak nitel bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda şiirle psiko-eğitim süreci ve kazanımlarını değerlendirmek amacıyla standart bir ölçme aracı geliştirilebilir.

Kaynakça

- Afacan, A. Y. ve Kavcar, C. T. D. (2013). *Yazınsal nitelik açısından ilköğretimde şiir ve eğitimi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Albano, A. M. (1995). Treatment of social anxiety in adolescents. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2(2), 271-298.
- Altınok, B. (2020). *18-45 yaş arası bireylerin ekran kullanma alışkanlıkları ile narsizm, öznel iyi oluş ve obsesif kompulsif bozukluk düzeylerinin incelenmesi* [Master's thesis]. İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

- Aydın, A. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.
- Baş, A. (2019). *Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki* [Master's thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness*. Open University Press.
- Bulut, S. (2020). *Pozitif psikoloji*. Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyükcebeci, A. ve Deniz, M. (2017). Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş: Empatik eğilimin aracılık rolü. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).
- Calp M. (2019). Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin şiir ve şiir ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 345-370.
- Carder, B., & Rooney, J. J. (2018). Thinking, fast and slow. *The Journal for Quality and Participation*, 41(2), 31-32.
- Csikszentmihalyi, M. (2017). *Akış: Mutluluk bilimi* (B. Satılmış, Çev.). Buzdağı Yayınevi.
- Çakar, F. S. ve Kılınç, M. (2020). Ergenlerin psikolojik yardım ihtiyaçlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 488-508.
- Çakır, S. (2010). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan sosyal kaygıyla başa çıkma programının lise öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki temel niteliksel desen: Fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science*, 4(8), 689-704.
- Çıplak, E. (2006). *Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımı: deneysel bir araştırma* [Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çıplak, E., ve Atıcı, M. (2016). Psikolojik danışmanların psikolojik danışmada şiir kullanımına yönelik görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 259-268.
- Demir, T. (1997). *Çocuk ve ergenlerde sosyal fobi: epidemiyolojik bir çalışma* [Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Diener, E. (1984). Subjective well being. *Psychological Bulletin*, 50-54
- Diener, E., Pressman, S. D., Hunter, J., & Delgado-Gil, D. (2017). If, why, and when subjective well-being influences health, and future needed research. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 9(2), 133-167.
- Durmaz, M. (2019). *Okul motivasyonu ölçeğinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre ölçme değişmezliğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, L. (2001). Ergenlik döneminde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 47-58
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975-989.
- Gümüş, A. E. (2006). A prediction of social anxiety based on self esteem and dysfunctional attitudes. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26): 63-75.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, A. İ. ve Bindak, R. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiire yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1121-1136.
- Kaynak, S., Özhan, M. B., ve Kan, A. (2017). Ortaokul öğrencileri için okul motivasyonu ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(4): 293-312.
- Kilic, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47.

- Korpershoek, H., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education, 18*(1), 137-163.
- Köprülü, Ö. (2014). Bilinçdışı ve dil. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(3), 951-958.
- Murat, M. ve Çataklı, R. (2019). Yaratıcılık ve şiir. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 404-421.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*(1), 10-19.
- Özdemir, R. (2021). *Lise öğrencilerinde anne baba tutumu ile öz saygı, sosyal kaygı ve meslek belirleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Seki, T. (2014). *Ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluşlarının sahip oldukları değerler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel Veri Analizi. Retrived from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> on, 17, 2014.
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The Lancet, 371*(9618), 1115-1125.
- Tekinalp, B. E. ve Terzi, Ş. I. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Usán Supervía, P. ve Salavera Bordás, C. (2018). School motivation, emotional intelligence and academic performance in students af secondary education. *Actualidades En Psicología, 32*(125), 95-112.
- Yaşar, D.E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeyleri ile akran ilişkileri ve okul motivasyonu arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejileri, oyun bağımlılığı ve akran ilişkilerinin, öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2005). Students' school motivation and aspiration over high school years. *Educational Psychology, 25*(5), 537-554.
- Yeung, A. S., & McInerney, D. M. (2000). Facilitating conditions for school motivation. *Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, 4-8 January 2000, Hong Kong*
- Yüce, K., Karaca, N., Köksalan, B., Nuhoglu, M., ve Bilgegil, Z. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Lisans Yay.



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Müdürleri ile Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri¹

Cihan DEMİRER², Bilgen KIRAL³

Öz

Çalışma, öğretmen deneyimlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürleri ile yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde olup; 2022-2023 eğitim öğretim yılında bağımsız devlet anaokullarında görevli sekiz okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcılar kişisel anlamda iletişim eksikliği, fikirlere değer verilmemesi, sorunlara karşı ilgisiz davranılması ve önyargılı olunması gibi sorunları ifade etmişlerdir. Yönetimsel anlamda ise okul yöneticilerinin katı hiyerarşik uygulamaları, mobbing, tehditkâr yaklaşımı ve sorunları geçiştirmeleri en büyük sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara yönelik olarak açık iletişimde bulunmak, sabırlı olmak, profesyonel tutum sergilemek, işbirliği- uyum içerisinde bulunmak, eleştiriye açık olmak, çözüm odaklı olmak, paylaşımına açık olmak ve empati kurabilmek gibi sorunları çözmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonunda bulgularla uyumlu çeşitli öneriler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, okul müdürü, sorun, çözüm önerisi.

Preschool Teachers' Problems Experiencing with School Principals and Suggestions for Solutions

Abstract

The study was conducted to determine the problems that preschool teachers experiencing with school principals according to teachers' experiences and to develop solutions for these problems. The study was carried out with 8 preschool teachers working in independent public kindergartens in the 2022-2023 academic year. The data was collected with a semi-structured interview form and analyzed by content analysis. As a result of the study, the participants expressed personal problems such as lack of communication, not valuing ideas, being indifferent to problems, and being prejudiced. On the administrative side, it was found that school administrators' rigid hierarchical practices, mobbing, threatening approach and avoiding problems were the biggest problems. In terms of the problems experienced by preschool teachers, they made suggestions to solve the problems such as open communication, patience, professional attitude, cooperation and harmony, being open to criticism, being solution-oriented, being open to sharing, and empathy. At the end of the research, various recommendations were given in line with the findings.

Keywords: Preschool education, preschool teacher, school principal, problem, solution suggestion.

¹ Bu çalışma, Cihan Demirer'in Doç. Dr. Bilgen Kiral danışmanlığındaki tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Koçarlı/Aydın, cihan.demirer@gmail.com, ORCID:0009-0007-3464-249X.

³ Doç. Dr., Aydın Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD. Efeler/Aydın, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552.

Makale Geçmişi	Geliş: 05.12.2023	Kabul: 28.12.2023	Yayın:31.12.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Demirer, C. ve Kırıl, B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Müdürleri ile Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 5, ss.20-29.		

Giriş

Çocukların okul hayatına ilk kez adım attığı eğitim dönemi, okul öncesi eğitim dönemidir. Bu dönemde alınan eğitimler, çocukların fiziksel ve zihinsel gelişiminin hızlı olduğu kritik bir dönem olması sebebiyle çok önemlidir (Tunçeli ve Zembat, 2017). 1993 yılında yapılan XIV. Milli Eğitim Şurası'nda okul öncesi eğitimin tanımı, "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilk öğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir." şeklinde yapılmıştır. Okul öncesi ya da erken çocukluk eğitimi diye adlandırılan bu dönem 0-6 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. Bu yaş aralığında yapılacak etkinlikler ve uygulanacak eğitimlerle zihinsel gelişimin artırılması amaçlanmaktadır (Aslanangın ve Tapan, 2011). Türk Eğitim Derneği'nin yaptığı çalışmanın sonunda erken yaşta verilen eğitim, çocuğa ve aileye fayda sağlarken; aynı zamanda toplum için de çok önemli olduğu; her çocuğun erken yaşlarda okul öncesi eğitimi alması gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır (Toprak, 2009). Beyin gelişiminin en hassas olduğu dönemin erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde yapılan müdahalelerin etkisi daha yüksek, maliyeti de daha düşüktür. Böylece verilen eğitimin toplumsal kalkınmaya da katkısı bulunmaktadır (Kaytaç ve Öztürk, 2019).

Günümüzde çocukların hareket alanlarının azalması, yapacaklarının sınırlandırılması ve çevresindeki oyun arkadaşlarının azalması ve ailelerin okul öncesi eğitimi hakkında daha bilgili olmaları nedeniyle, annelerin iş hayatında aktif olup olmadığına bakılmaksızın okul öncesi eğitime olan talepler artmıştır (Oktay, 1990). Bu sebeple okul öncesi dönem Oktay (1990) tarafından "Yaşamın Sihirli Yılları" olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde çocuklar, ailesinden ve yakın çevresinden sonra bağımsız olarak öğretmenleriyle ilişki kurmakta ve ileriki yıllarda bu durum, okul hayatına olan bakış açısını etkilemektedir. Okul öncesi öğretmeni, alanı ile ilgili belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak için çalışan ve okulda uygulanması gereken eğitim programının yürütülmesinden sorumlu olan kişidir (Akman vd., 2010). Can ve Serençelik'e (2017) göre okul öncesi eğitim öğretmeni "zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş çocuklara bilişsel, sosyal duygusal, fiziksel ve dil gelişimi yönünden sağlıklı şekilde gelişim göstermeleri adına gerekli eğitim faaliyetlerini yürüten kişidir."

Okul öncesi öğretmenleri, sahip oldukları alan bilgilerini sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere dönüştüren, kazanım ve göstergeleri öğrencilere aktaran sınıf yöneticileridir. Çünkü okulların başarı durumları öğretmenlerin başarı durumları ile doğru orantılıdır (Can ve Serençelik, 2017). Okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların akranları ile arasındaki farklılıkların ve öğretmene duyulan ihtiyacın daha fazla olması öğretmenlerin çocukların gelişimi üzerindeki etkisini arttırmaktadır (Aydagül, 2009). Çocukların yeteneklerinin geliştirilmesini ve çocuğun sonuç değil süreç içerisindeki mutluluğunu öğretmen sağlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin küçük yaş grubu ile çalışmaları ve bu yaş grubundaki çocukların daha fazla yetişkin desteğine ihtiyaç duymaları okul öncesi öğretmenleri ve öğrencileri arasında duygusal bir bağın kurulmasına neden olabilmektedir (Şahin ve Dursun, 2009). Öğretmenin okul içerisindeki tutumu ve mutluluğu eğitimin kalitesi için büyük bir önem taşımaktadır (Akman ve Taşkın, 2010).

Okul öncesi eğitimi okullardaki ana sınıflarında ve bağımsız anaokullarında yürütülebilmektedir. Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 5/a maddesinde "Anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. Okulun kayıt alanında ikamet eden ve bir sonraki eğitim ve öğretim yılında ilköğretime başlayacak çocukların kaydı yapıldıktan sonra fiziki imkânları yeterli olan anaokulu ve uygulama

sınıflarına 36-56 aylık, ana sınıflarına ise 45-56 aylık çocuklar da kaydedilebilir.” Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmen ve personel sayısı diğer okul türlerine göre daha azdır. Bağımsız anaokullarının fiziki olarak diğer okullardan küçük olması okulda çalışan bireylerin de daha çok paylaşım yapmalarına neden olmaktadır. Bu kurumlarda eğitimci olarak sadece okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri görev yapmaktadırlar (Memduhğlu ve Akyürek, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumlarının oluşumlarındaki temel paydaşlardan biri de okul yöneticileridir. Bu kurumlarda yöneticilik yapan kişilerin hem okul öncesi eğitim alanında hem de yönetim alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ve kendini sürekli geliştirmeye, yenilemeye açık olması gerekmektedir. Memduhğlu ve Akyürek'in (2014) yaptığı çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim yöneticilerin farklılıklara saygı duyduğu, farklılıkları zenginlik olarak gördüğü, yöneticilerin çalışanların düşüncelerine saygılı ve hoşgörüle hareket etmeleri gerektiği tespit edilmiştir. Böylelikle okul öncesi eğitimi alan çocukların gelişimlerine en iyi şekilde katkı sağlayarak onları topluma hazırlama ve gerekli becerileri kazandırma konularında destekleyebilmelidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim yöneticileri örgütlerinde amaçları belirlerken güncel koşulları iyi analiz etmeli, ihtiyaçları iyi belirlemeli, çalışanlar arasında uyumu sağlamalı ve koordinasyonu işler bir şekilde oluşturabilmelidir. Bu özellikleri gerçekleştirdiği takdirde örgüt başarısı ve verimi artacağı söylenebilir. Okul yöneticileri yönetsel görevlerinin yanı sıra eğitim paydaşları arasında ortak bir görüş olarak öne çıkan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve öğretmenleri güçlendirmek eğitim açısından çok önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak onları desteklemek okul yöneticilerinin görevlerindedir (Kırıl, 2016).

Okul öncesi eğitim yöneticilerinin belli başlı sorumlulukları bulunmaktadır. Yöneticiler her anlamda örgütlerindeki koşullardan sorumlulardır. Örgütteki diğer çalışanlar ile birlikte iş birliği içerisinde çalışmalarını sürdürmelidir. Yöneticilerin başlıca sorumlulukları arasında, okulu başarılı bir şekilde yönetme ve örgütleme, programlar yapma, verimli bir raporlama sistemi oluşturma, ailelerin bu programlara katılımını sağlama ve açıklama yer almaktadır (Zembat, 1994). Zembat'a (1994) göre okul öncesi eğitim yöneticilerinin başlıca sorumlulukları (1) verimli ve etkili bir yönetim süreci planlamak, (2) örgütün amaçlarını, kültürünü analiz ederek bunun sonucunda örgütleme yapmak ve geliştirmek, (3) gelişen ve değişen dünya koşullarına uygun şekilde örgütü hazırlamak, (4) örgüt içerisinde yer alan çalışanlara değer vermek, onları bilgilendirip yönlendirmek, (5) okul aile iş birliğini olumlu anlamda sağlamak, (6) güvenli bir ortam yaratmak, (7) olumlu iletişim özellikleri sergilemek, (8) çevreye ve topluma karşı sorumluluklarının bilincinde olmak, (9) problemleri fark edip, bu problemleri çözmeye yarayan çözüm yolları oluşturmaktır. Bu sorumlulukları yerine getiren okul yöneticilerinin okulda olumlu ilişkiler ve iklim oluşturduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de okul öncesi eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Okul yöneticilerinin, velilerin ve denetleyicilerin okul öncesi eğitimi hakkında bilgilerinin yetersiz olması öğretmenlerin sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Oktay, 1990). Aynı zamanda öğretmenlerin meslek içerisinde bir öğretmen olarak değil de bakıcı olarak görülmeleri, teneffüs saatlerinin olmaması ve okul öncesi öğretmenliğe yeterince profesyonel bakışın sağlanamaması diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (Duman vd., 2020). Demir ve Arı'nın (2013) yaptığı çalışmanın sonucunda diğer branşlardaki öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları en önemli sorunlar arasında okul yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunlar yer almaktadır. Okul yöneticilerinin eğitim programlarından haberdar olmaması veya eksik bilgiye sahip olmaları, öğretmenlerin istek ve temennilerine karşı ilgisiz kalmaları okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimi ile yaşadığı en önemli sorunlar olarak belirtilmiştir (Zayimoğlu Öztürk vd., 2015). Okulda verilen eğitimin başarılı olabilmesi ve okul kültürünün oluşması için okulda sorumluluk sahibi kişiler olan öğretmen ve yöneticilerin bir arada çalışmasından çıkan olumsuz durumlar eğitimin kalitesine etki etmektedir (Aksoy ve Sarpkaya, 2020).

Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun, hayatın içerisinde bağımsız olarak yer aldığı önemli bir dönemdir. Bu dönemde kaliteli, sağlıklı ve güvenli eğitim alması okul şartlarına, öğretmenlerinin kalitesine, mutluluğuna bağlı olabilir. Öğretmenlerin mutlu olması ise çalıştıkları okulun iklimi ve okul yöneticileri ile kurdukları iletişimle doğru orantılı olduğu ifade edilebilir. Çünkü okul öncesi öğretmenliği teneffüs saatlerinin olmaması, velilerin daha fazla stresli olması ve okul ortamında bulunmayı istemesi, yaşça küçük ve başkasına bağımlı bir öğrenci grubuyla çalışılması, kimi zaman

yanlarında kendilerine yardım edecek personelin olmaması gibi sebeplerle öğretmenleri zorlayabilmektedir. Bunların yanı sıra okul müdürü ile yaşanan problemler de onların moral düzeyini etkileyebilmektedir. Okuldaki okul öncesi öğretmen ve müdür ilişkilerinin sorunsuz şekilde olması okuldaki sorunların daha hızlı çözümlenmesini sağlayabilir. Fakat bazı zamanlarda okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri sorun yaşayabilmektedir. Bu araştırmada bu iki eğitimci grubu arasında yaşanan sorunların tespit edilmesi ve sorunlara çözüm önerileri bulunması amaçlanmaktadır. Bu sebeple çalışmanın okul öncesi öğretmenlerine ve okul yöneticilerine faydalı olacağı, dolayısıyla eğitim sistemine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Sayılan bu önemden yola çıkarak yapılan çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürleri ile yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerine göre;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürleri ile yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürleri ile yaşadıkları sorunlar nasıl çözülmektedir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma; bireye özgü özelliklerin ön plana çıkarılarak farklılıklarına odaklanıp verilerin derinlemesine incelenmesine odaklanır. Nitel araştırma yönteminde önemli olan araştırma sonuçlarının sınıflanıp sınırlandırıldıktan sonra genellenip farklı durumlara da uyarlanabilmesidir (Baltacı, 2019). Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Fenomenoloji deseninde yürütülen araştırmalarda, katılımcıların araştırma sürecinde incelediği olgu veya fenomenle ilgili deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Kırıl, 2021). Fenomenoloji küçük bir grubun ortak deneyimlerine dayanarak yaşanan olayları yorumlayıp çözümlenerek deneyimlerin özüne ulaşmaktır. Fenomenoloji deseninde her bireyin deneyimi önemli olduğu için her veri detaylı bir şekilde incelenmelidir (Yalçın, 2022).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet anaokullarında görevli gönüllü sekiz okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu çalışmada ölçütler bağımsız anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmeni olmak, aynı müdürle en az bir akademik yıl çalışıyor olmaktır. Kartopu örnekleme yönteminde ise katılımcılar birbirlerini tavsiye etmişlerdir. Çalışma, Ege Bölgesindeki okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ile sınırlıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tümü kadındır. Çünkü okul öncesi kurumlarında kadın öğretmen oranının fazla olması, erkek öğretmen oranının az olması, erkek okul öncesi öğretmenine erişilememesi gibi sebeplerle sadece kadın öğretmenlerle görüşme sağlanmıştır. Öğretmenlerin meslek deneyimleri dört ile 12 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu olup; öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi 1 ile 7 yıl arasındadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve kullanılmıştır. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012). Görüşme formu hazırlanırken eğitim yönetimi ve Türkçe alanında uzman kişilerin görüşüne başvurulmuş, ardından bir okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Bu süreçler sonrasında forma son hali verilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılardan dördü ile yüz yüze görüşme yapılmış olup izinleri alınarak ses kaydı yapılmıştır. Katılımcıların diğer dördü ile de katılımcıların müsait olduğu bir zaman diliminde online görüşme programı kullanılarak katılımcıların izinleri alınarak ses ve görüntü kaydı yapılmıştır. Görüşme esnasında alınan notlar ve ses kayıtları aynı gün tekrar dinlenerek temize çekilmiş ve transkripsiyonları yapılmıştır. Görüşme süreleri her katılımcıda farklılık göstermiştir. Yapılan görüşmelerin yazıya aktarılması sonucu toplamda 23 sayfa doküman elde edilmiştir. Çalışmanın etiği gereği öğretmenlerin kimlikleri belirtilmemiş ve öğretmenlere Sevda, Deniz, Ezgi, Gaye, Arzu, Nuray ve Şeyma gibi kod adlar verilmiştir.

Görüşmeler sonucunda yazıya geçirilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verileri derinlemesine ve ayrıntılı şekilde inceleyip, fark edilmeyen birçok gerçeği ortaya koymaya fırsat sağlamaktadır (Kurtuluş, 2010). Nitel araştırma verilerinin içerik analizini yaparken

dört temel aşamadan söz edilebilir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, temaların ve kodların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Konuyla ilgili olarak alan yazın dikkate alınmış ve sonucunda kodlamalar yapılarak kod listeleri oluşturulmuştur. Elde edilen kod listelerinden yola çıkarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda katılımcı görüşleri kodlanmıştır. Kodlar, verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan kavramlara göre belirlenmiştir. Verilerin analiz edilmesi süreci kapsamında sekiz katılımcı ile görüşme yapılmış olup, 42 kod, altı alt tema ve dört tema oluşturulmuştur. Metinler analiz edilirken elde edilen kodlar detaylı şekilde incelenerek alt temalar ortaya çıkarılmış ve alt temalarda yine detaylı bir şekilde incelenerek temalar belirlenmiştir. Temalar, derinlemesine incelenerek düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Okul öncesi öğretmenlerinin okul müdürleri ile yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin araştırılması sonucunda temalar ve alt temalar birbirini tamamlar nitelikte sunulmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, okul öncesi ve eğitim yönetimi alanında uzman olan iki öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Ayrıca pilot görüşme yapılmıştır. Soruların açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında veriler ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlanmış ve veri setleri karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma da Miles ve Huberman (2015) formülü kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasında tam uyum birliği olduğu tespit edilmiştir.

Görüşmeler uygulanmadan önce etik kurul izni alınmış ardından katılımcılardan gönüllü olanlarla görüşmeler izinleri dâhilinde yürütülmüştür. Görüşmelerin dördü yüz yüze, dördü ise online görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Online görüşmelerde hem ses hem görüntü kaydı, yüz yüze görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Araştırmaya dair yapılan bütün görüşmeler sonucu elde edilen ses ve görüntü kayıtları saklanmaktadır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından görüşme yapıldığı gün yazılı metin belgesine dönüştürülmüş ve verilerin kaybolmaması amaçlanmıştır. Yine araştırmada yer alan katılımcı görüşleri değiştirilmeden doğrudan aktarılmıştır. Katılımcı kimliklerinin gizli tutulmasına dikkat edilmiş, katılımcıların kimlik bilgilerini ortaya çıkaracak ifadeler çalışmadan çıkarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar bulunmaktadır. Araştırmanın alt amaçlarına uygun şekilde yazılan bulgular temalar halinde düzenlenerek tablo olarak sunulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunları anlamak için ilk olarak; “deneyimlerinize göre okul müdürünüz ile karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş katılımcıların verdikleri cevapların analizi sonucunda karşılaşılan sorunları bireysel sorunlar ve yönetsel sorunlar olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların karşılaştıkları sorunlar bir ana tema ve iki alt tema şeklinde Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Okul Müdürleri ile Yaşadığı Sorunlar

Tema	Alt Tema	Kodlar
Karşılaşılan Sorunlar	Kişisel Sorunlar	İletişim Eksikliği
		Fikirlere Değer Vermeme
		İlgisizlik
		Önyargı
		Tutarsızlık
	Yönetsel Sorunlar	Takdir Etmeme
		Katı Hiyerarşik Tutum
		Mobbing
		Ayrımcılık
		Sorunları Geçştirme
Alanında Uzman Olmama		
Tehditkar Yaklaşım		

Tablo 1'e göre okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerine göre öğretmenlerin okul müdürleri ile karşılaştıkları sorunlar; kişisel sorunlar alt teması iletişim eksikliği ve fikirlere değer vermeme şeklindedir. Buna göre bir öğretmen "*Bizi dinliyormuş gibi görünür ama aslında toplantıya gelirken*

kendi aklına bir fikri vardır. Bizim fikirlerimizi asla hani kabul etmez, dinlemez. Dinliyormuş gibi görünür daha doğrusu ama hep bir olumsuzluk bulur karşılığında." (Deniz öğretmen) fikirlere değer vermeme hakkında görüşünü belirtmiştir. (Nuray öğretmen) " ... müdüre anlattığımız zaman da açıkçası bizi geçiştiriyordu. Tamam hocam. Yaparız hocam dediklerinde tekrar gelmiyordu. Böyle süreç ilerledikçe artık biz müdürümüzden olan şeyi kesmiştik. İletişimi kesmiştik. " ifadesi ile karşılaşılan sorunları hem iletişimsizlik hem de ilgisizlik şeklinde ifade etmiştir. Kişisel sorunlar olarak ilgisiz davranma, önyargılı olma, tutarsızlık ve takdir edilmeme görüşleri de yer almıştır. Yönetsel sorunlar alt temasında katı hiyerarşik tutumlar, mobbing ve tehditkar yaklaşım görüşleri yoğunluktadır. Gaye öğretmen " Hayır kesinlikle sınıflar değişmeyecek. Sınıflar ayarlandı. Değiştirilmesi mümkün değil diyerek gergin bir şekilde bunu belirtti. Hı hı. Daha sonra kendisini hocam biz konuşmuştuk dedim hani bu şekilde. Hayır hocam. Kesinlikle sınıflar değişmeyecek. Ben böyle karar verdim. Böyle olacak dedi. Konuyu kapattı." yönetsel sorunlar alt temasında katı hiyerarşik tutum ifade edilmiştir. Diğer bir katılımcı (Arzu öğretmen) "... kendi fikrine uymayan kişilerle çatışıp mobbing uygulayabiliyordu..." diyerek mobbingi ifade etmiştir. Yönetsel sorunlar olarak ayrımcılık, sorunları geçiştirme, alanında uzman olmama görüşleri de yer almaktadır. Yaşanan kişisel sorunlar sonucunda sekiz katılımcıdan beş tanesinin iletişim eksikliği ve fikirlere değer vermeme sorunu yaşamaları okul içerisinde kendilerini değersiz hissetmesine sebep olabilir. Okul örgütlerinde yöneticilerinin iletişime ve fikirlere açık olması okul işleyişine olumlu anlamda katkı sağlayabilir. Yönetsel sorunlar kapsamında ise beş katılımcı katı hiyerarşik uygulamalar, dörder katılımcı ise mobbing ve tehditkar yaklaşım sorunu yaşadığını belirtmiştir. Bu şekilde eğitim öğretim dönemini bitirmek zorunda bırakılmışlardır. Gaye öğretmenin görüşmesi genel olarak değerlendirildiğinde öğrenci ve veli tutumlarından dolayı idareciyle sorun yaşamaları şeklinde özetlenebilir. Araştırmaya katılan kişilerin tamamının okul yöneticileri ile sorunlar yaşadığı görülmüştür. Okul müdürleriyle yaşanan sorunların çözülme durumları ele alındığında Tablo 2'deki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.

Katılımcılara Göre Sorunların Çözülme Durumu

Tema	Kodlar	Frekans
Sorunların Çözülmesi	Çözümlendi	-
	Çözülmedi	6
	Kısmen Çözümlendi	2

Tablo 2 incelendiğinde hiçbir sorunun çözülmediği ifade edilmiştir. Sorunu kısmen çözüme ulaştığını düşünen Şeyma ve Sevda öğretmen olmuştur. Kısmen çözüme ulaştığını dile getiren bir katılımcı " İdarecimle yaşadığım sorunların genel olarak şöyle çözümleniyor. Ortada bir durum var. Biz bu konuda fikrimizi söylediğimiz zaman bu fikir kabullenilmiyor. Biz de bu konuda çok fazla ısrarcı davranmıyorsak süreç onun istediği şekilde ilerliyor. Yeni bir fikir ürettiğimiz zaman da bu konuyu konuşalım, diğer arkadaşlarla da bir tartışalım olarak konuşuluyor ama süreç içerisinde birkaç kere kaynadı. Ve açıkçası ben de bu okulda yeni olduğum için açıkçası çok da ısrarcı olmadım." (Sevda Öğretmen) ifadesi ile görüşünü belirtmiştir. Bu görüşmeden yola çıkarak sorunların çözümünde yine öğretmenlerin alttan alması ya da anlayışlı bir tavır takınması ile sorunların çözümüne ulaşıldığı görülebilir. Yaşanan sorunların getirdiği olumsuzluklar okul ortamını ve öğrencileri de etkilemektedir. Bu nedenle çocukların aldığı eğitim kalitesi öğretmenin psikolojisine bağlı olarak değişebilir.

Katılımcıların ikisinin sorunu kısmen çözüme ulaşırken altısının sorunu hiç bir şekilde çözüme ulaşmamıştır. Hiç bir çözüme ulaşamayan bir katılımcı " Okul müdürümle maalesef sorunlarım çözülmedi. Bir sonuca ulaşamadık. Bunun yerine Beni görevlendirmeye başka okula gönderdi." (Arzu Öğretmen) şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenlerin birçoğu sorunlarının çözüme ulaşmadığı zaman okul ortamında mutsuz olmakta, tayin istemeye çalışmaktadır. Her ne kadar hiç bir öğretmenin zorla görev yerinin değiştirilmeyeceği düşünülse de bu durumda mobbing devreye girerek öğretmenler zor durumda bırakılmaktadır. Deniz öğretmen kod adlı katılımcının " Yani tek çözümlendiği söylenemez. Bir süre ben de bu karar konusunda kendi kararımı kendi kararımın arkasında durmaya çalıştım. Bunun için inatlaştım yeri geldi tartıştım ama hiçbir şekilde değişiklik yaşamadım. Hatta göze battım aksine. Asi olarak adım da çıkmış olabilir bu konuyla ilgili başka

arkadaşlarımdan da destek görmediğim için ben de artık inatlaşmayı bıraktım. Ancak birlik olunursa bende, çünkü biliyorum ki inatlaşsam da boşuna yani. Boşuna canımı sıkacağım. Boşuna sinirleneceğim. Boşuna üzüleceğim. O yüzden bu sebeple zaten ben de okulunu değiştirmeye çalışıyorum birkaç yıldır. Bakalım." şeklindeki görüşü okul idarecisiyle yaşanan sorunun sadece idarecisi ile olan ilişkilerini etkilemediğini aynı zamanda zümreleriyle de sorunlar yaşamasına sebep olduğu görülmektedir. Öğretmenlere okul müdürünüzle yaşadığınız sorunlara nasıl önlenebileceği sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda veriler analiz edilmiştir. Tablo 3'te sorunların önlenmesine yönelik görüşler verilmiştir.

Tablo 3.
Sorunların Önlenmesine Yönelik Görüşler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Sorunların Önlenmesi	Kişisel İlişkilere Yönelik	Empati Saygı Fikirlere Önem Verme İletişime Açık Olma Davranışları Takdir Etme
	Yönetim Sürecine Yönelik	Profesyonel Bakış Açıcı Sorunun Kaynağına İnme Olumlu Okul Kültürü Oluşturma Adil Yönetim Yapıcı Çözüm Üretme Sorunları Öngörme Öğretim Sürecine Dahil Olma

Tablo 3'e göre okullarda yaşanan sorunların idareci bakış açısıyla çözümü, yönetim sürecine yönelik ve kişisel ilişkilere yönelik görüşler bir ana tema iki alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Kişisel ilişkilere yönelik alt temalardan beşi empati cevabını verirken, saygı, fikirlere önem verme, iletişime açık olma ve davranışları takdir etme kodları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler idareci bakış açısıyla farklı çözüm önerileri üretmiştir. Aynı ortamda görev yaptığımız meslektaşları anlama ve onların bakış açısıyla olayları değerlendirme empati ön plana çıkarken katılımcılardan Arzu öğretmen " *Ben bir okul müdürü olsaydım önce empati kurmayı kendime bir görev edinirdim. Okul öncesinden başlıyorsak çocuklara empati kurmayı öğretmeye çalışıyorsak bir liderin de bu özelliği çok iyi bir sahip olması gerekir.* " görüşünü ifade etmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak katılımcıların kişisel ilişkilere yönelik çözüm önerileri benzer özellikler taşımaktadır. Eğitimin başarısı sağlıklı ve mutlu öğrenci ve öğretmenlerin varlığı ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde kişisel özellikler ve bu özelliklerin ilişkiler üzerindeki etkisi yadsınmamalıdır. Okullarda iletişimi başlatan ve sürdüren, okuldaki iletişim sürecinin yapısını belirleyen kişi okul yöneticisidir. Bir okul yöneticisinin kişisel özellikleri arasında olması gereken etkili iletişim becerileri okul ortamındaki bütün paydaşları etkilemektedir. Etkili iletişimin olmadığı ortamlarda sorunlar çıkabileceği düşünüldüğünde (Argon ve Zafer, 2009) İrem öğretmenin " *Ben yani deneyimlerimden yola çıkarsam bir okul müdürü olsaydım kesinlikle iletişime daha açık bir idari yapı oluşturmaya çalışırdım. Öğretmenlerimi anlamaya, onlarla anlaşmaya ortak yolu bulmaya çalışırdım.* " bu görüşü önem kazanmaktadır.

Yönetim sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde profesyonel bakış açısı ve olumlu kurum kültürü oluşturma dört katılımcı tarafından çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Katılımcılar " *Öğretmenler ve idare arasında illa fikir ayrılığı olur. Çatışmalar olabilir. Sesten yükselebilir. Ama bunu şahsi olarak algılamayıp öğretmenle o kurum kültürünü her zaman korumaya çalışırdım.* " (Nuray Öğretmen) görüşüyle desteklemiştir. Farklı bakış açılarının olduğu bir ortamda sorunların olması doğal karşılanmalıdır. Katılımcılara okul müdürleri ile yaşadıkları sorunlara ne gibi çözüm önerilerinin olduğu sorulmuş ve cevapları neticesinde Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4.

Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri
Çözüm önerileri	İletişim	Açık İletişim Görüşleri İfade Etmek Empati İşbirliği ve Uyum
	Yönetimsel tutumlar	Eleştiriye Açık Olmak Sabırlı Olmak Karşılıklı Saygı Paylaşım Açık Olmak Ortak Karar Almak Deneyimlere Güvenmek Profesyonel Tutum Çözüm Odaklı Olmak Eşit Görev Dağılımı

Tablo 4'te öğretmenlerin okul yöneticileri ile yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri sorulmuş ve katılımcılar kendi görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar açık iletişim ve profesyonel tutumun yaşanan sorunları çözmeye anlamında katkı sağlayacağını dile getirmişlerdir. Ayrıca sorunlara çözüm odaklı yaklaşım, sorunlar karşısında sabırlı bir tutum sergileme, okul ortamındaki paydaşlarla işbirliği ve uyum içerisinde olma ve eleştiriye açık olma tutumları ön plana çıkmıştır. Açık iletişim ve sabrın yaşanan sorunları önleyeceği bakışı Şeyma Öğretmenin " *Sabırlı olmaları ve deneyimlerine güvenmeleri, kendilerini net bir şekilde anlatabilmek için birkaç kez iletişim kurmayı denemeleri.*" söylemiyle desteklenmektedir. Diğer bir katılımcının "...bilmiyorum ama en önemlisi bence empati yapabilmek, anlayışlı olmak, karşılıklı tabii ki. Saygı duymak çok önemli. Karşılıklı saygı, düşüncelere saygı iletişime açık olmak, en önemlisi yine eleştiriye açık olmak çok önemli ve her şey bildiğini iddia etmek yerine yeni fikirlere de, yeni şeyler öğrenmeye de açık olmayı açık olunması gerekiyor." ifadesi ile desteklenen empati ve karşılıklı saygı okulda yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma, anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürleri ile yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların okul müdürleri ile yaşadığı sorunların başında iletişim eksikliği ve öğretmenlerin fikirlerine değer verilmemesi gelmektedir. Öğretmenler, kendi fikirlerine değer verilmediğini düşünmekte ve bu da kendilerini değersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Yöneticilerin iş ve işlemlerle ilgili durumlarda kurduğu iletişim eksikliği öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecine vermesi gereken enerjiyi veremediklerini ortaya çıkarmaktadır. Ekici'nin (2020) yaptığı çalışmada yöneticilerin öğretmenlerle kurduğu iletişimde sorun yaşamadıkları ve öğretmenlerin görüş ve fikirlerini önemsedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin okul ortamını etkilediği belirtilmiştir. Her ne kadar etkili iletişimin okul ortamını etkilediği sonucu ortak olsa da yönetici ve öğretmen bakış açısıyla farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları işin sonucunda başarılarının takdir edilmemesi yöneticileri ile sorun yaşamalarına neden olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde daha motive çalışmasını ve işlerinde tatmin duygusunu arttıran etmenlerden biri olarak yaptıkları işin sonucunda takdir edilmesi gelmektedir (Öztürk ve Dündar, 2003).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yaşanan sorunların tam anlamıyla çözümlenemediğini, öğretmenler çözümü kendi aralarında üretmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çözümlenemeyen durumlarla ilgili öğretmenlerin tedirginlik yaşadıkları ve yöneticilerin sert tutumlar sergilemeleri, yöneticilerin öne sürdüğü fikirleri kabul etmek zorunda bırakıldıkları saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yönetimsel sorunlarda müdürleri tarafından mobbinge maruz bırakılması, veli-öğretmen ilişkisinde yaşanan sorunlarda veliyi mutlu etmeye yönelik tavır takınılıp öğretmenlerin yalnız bırakılması sorunların çözümsüz kalmasına neden olmaktadır. Özkuşu ve İhtiyaroğlu'nun (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mobbing karşısında olayları görmezden gelmeye çalışmaları ve mobbingten kaçınmaya çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mobbing karşısında geliştirdikleri bu strateji sorunların çözümlenememesinin açıklaması olabilir.

Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenler okul müdürü bakış açısıyla sorunların çözümünde empati, saygı, olaylara profesyonel bakma ve olumlu okul kültürünün oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler sorunların çözümünde okul müdürlerinin daha aktif bir şekilde sahada bulunmaları, yaşanan sorunlara öğretmen bakış açısıyla yaklaşmaları, sorunların kaynağına inmeleri, yapıcı bir dille konuşmaları ve kurum kültürünü her zaman korumaya çalışmaları olarak görüşlerini sıralamışlardır. Ayrıca öğretmenleri anlamak için iletişimi ve empatiyi ön plana çıkarmak öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Adıgüzel ve Karadaş'ın (2014) yaptığı çalışmada pozitif okul ortamının öğretmenlerin örgüte bağlılık duygusunu artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Örgüte bağlılık duygusunun ortaya çıkması empati ve açık iletişimin sonucudur. Bu araştırma bu çalışmanın bulgularını doğrular niteliktedir. Okullarda iletişime açık, karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı bir yönetim olumlu bir örgüt ikliminin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların çözümü için okul müdürlerinin hem kişisel hem de yönetsel yönlerden gelişim sahibi ve bilinçli bireylerden seçilmesi gerektiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlere karşı sergiledikleri tutum ve davranışların yerinde ve bilinçli bir şekilde olması gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin alanlarında uzman olması ve kendilerini geliştirmeye, değiştirmeye açık bireyler olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında daha az personelin çalıştığı göz önüne alınacak olursa; çalışan kişilerin uyumlu, sabırlı, işbirliği içerisinde, iletişime açık, anlayışlı ve saygılı şekilde çalışabilmeleri için hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin karşılıklı olarak destek olması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri okul müdürleri ile sorun yaşayabilmektedir. Sorun yaşayan öğretmenlerin okulda mutsuz oldukları görülmekte bunun sonucunda eğitim öğretim süreçlerindeki performansları da düşmektedir. Okul müdürleri tarafından verilen görevlerin eşit ve adaletli dağıtılmasına önem verilmelidir. Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımı sağlanarak kendilerini değerli hissetmeleri ve okula bağlılık duygusunun gelişmesi sağlanabilir. Ayrıca hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin iletişim ve eleştiriye açık olmasını sağlamak için iletişim ve empatiyi geliştirme uygulamaları yapmaları sağlanabilir.

Bu çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında bağımsız anaokullarında çalışan sekiz kadın okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır. Gelecekte bu konuda çalışma yürütmek isteyen araştırmacılara, cinsiyet faktörünün etkisini de inceleyebilmek için erkek okul öncesi öğretmenleri, bağımsız anaokulları ve diğer okulların bünyesinde bulunan anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin de dâhil edileceği geniş bir örneklem ile nicel çalışmalar önerilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almaları sağlanabilir. Okul müdürlerinin iletişim, çatışma, empati, beden dili gibi insan ilişkilerini ele alan konularda eğitimlere, konferans ve kongrelere katılım sağlanmaları yönünde destek sağlanabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2014). Ortaöğretim öğretmenlerinin pozitif okul yönetimi ve örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 108-130.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Aksoy, V. ve Sarpkaya, R. (2020). Fen liselerinde yönetici öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar (Ege Bölgesi örnekleme). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-60.
- Argon, T. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler (Nitel bir çalışma). *The Journal of SAU Education Faculty*, 18, 99-123.
- Arslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Aydağül, B. (2009). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi: Erişim, eşitlik ve kalite*. AÇEV Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları ve Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), 107-126.
- Duman, N., Sak, R. ve Şahin Sak, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127.
- Ekici, C. (2020). İlkokulu yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.
- Kaytaş, M. ve Öztürk, N. (2019). *İnsanı sermayeye kritik yatırım erken çocukluk eğitimi*. SETA.
- Kırıl, B. (2016). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Pegem Akademi.
- Kırıl, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitabevi.
- Memduhoğlu, H. B. ve Ayyürek, O. (2014). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre anaokullarında farklılıkların yönetimi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 175-188.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba-Altun, S. ve A. Ersoy (Çev.). Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Meb Basımevi.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/05/20230512-26.htm>. Erişim tarihi: 20.05.2023
- On dördüncü (XIV.) Milli Eğitim Şurası'nda (1993). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>. Erişim tarihi: 20.05.2023.
- Özkuşçu, E. ve İhtiyaroğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin algılarına göre yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 23-50.
- Öztürk, Z. ve Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-67.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-179.
- Toprak, L. (2009). Okul öncesi eğitimi ve Diyarbakır. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 1, 70-83.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 01-12.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 213-232.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zayımoğlu Öztürk, F., Kaya, N. ve Durmaz, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68 94.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(6), 313-323.



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Gandhi's Influence on Modernization of India: An Analysis of the Film Gandhi

Erhan Özbozkurt¹, Selçuk Demirkapı², Sevil Köroğlu³, Saliha Özden Gürhan⁴, Mustafa Gökmen⁵,
Saadettin Koyuncu⁶

Abstract

The aim of the study is to reveal the effects of Gandhi on the modernization of India by analyzing the main lines of the film titled Gandhi. Document review method, one of the qualitative research methods, was used in the research. As a document, the 1982 film "Gandhi", directed by Richard Attenborough and starring Ben Kingsley, was used. As a result, it was nominated for Oscar in 11 categories and won Oscars in 8 categories during its release. The film tells how and within what events Gandhi turned into a world-renowned charisma in his life, which he started as an ordinary person, how he resolved issues and problems in an impressively and swiftly, always at the forefront with people, with the power of the people behind him, and how India finally gained its freedom from the imperialist colonial powers. This film has introduced Gandhi to the world in a more detailed fashion. Although hundreds of books, hundreds of studies and articles have been written about Gandhi, none of them have introduced Gandhi to such a wide audience as this film. This process that India went through undoubtedly took place thanks to him and under his leadership, and laid the foundations of the modernization of today's India.

Key Words: Mahatma Gandhi, Film Gandhi, Silent Resistance, Charismatic Leader, Salt March, Fast to Death

Hindistan Modernleşmesinde Gandhi'nin Etkisi: Gandhi Filmi Üzerine Bir Analiz

Özet

Yapılan çalışmanın amacı, Hindistan modernleşmesi üzerinde Gandhi'nin etkilerinin, Gandhi filminin ana hatları üzerinden analiz edilerek ortaya konulmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman olarak, yönetmenliğini Richard Attenborough'un yaptığı ve Gandhi'nin hayatını konu alan 1982 yapımı, Ben Kingsley'in başrol oynadığı "Gandhi" filminden yararlanılmıştır. Sonuç olarak yayınlandığı dönemde 11 dalda Oscar adaylığı olmuş ve 8 dalda Oscar kazanmıştır. Sıradan bir kişilik olarak başladığı hayatında dünyaca tanınan bir karizmaya nasıl ve hangi olaylar çerçevesinde dönüştüğünün, olayları hep en önde halkla birlikte, halkın gücünü arkasına alarak etkileyici ve hızlı bir şekilde nasıl çözdüğünün anlatıldığı ve sonunda da Hindistan'ın emperyalist sömürgeci güçlerin elinden özgürlüğünü nasıl aldığının anlatıldığı bu film dünyaya Gandhi'yi daha iyi tanıtmıştır. Onun hakkında yüzlerce kitap, yüzlerce araştırma yapılmış ve makale yazılmış olmasına karşın hiç biri bu film kadar onu bu denli geniş bir kitleye tanıtmamıştır. Hindistan'ın yaşadığı bu süreç, hiç şüphesiz onun sayesinde ve liderliğinde gerçekleşmiş ve günümüz Hindistan'ının modernleşmesinin temellerini atmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mahatma Gandhi, Gandhi Filmi, Sessiz Direniş, Karizmatik Lider, Tuz Yürüyüşü, Ölüm Orucu

¹ Sorumlu Yazar, MoNE, erhanozbozkurt33@gmail.com, ORCID: 0009 0005 6308 8630

² MoNE, demirkapiselcuk@gmail.com ORCID: 0000 0002 7721 9882

³ MoNE, sevilpehlivan@gmail.com ORCID: 0009 0001 8022 1086

⁴ MoNE, ozdenim_288@hotmail.com ORCID: 0009 0001 3253 7975

⁵ MoNE, gkmmstf33@gmail.com ORCID: 0009 0004 0128 9325

⁶ MoNE, oztemel83@windowslive.com ORCID: 0009 0006 9803 4760

Makale Geçmişi	Geliş: 28. 10. 2023	Kabul:21.12.2023	Yayın:31.12.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Özbozkurt, E., Demirkapı, S., Köroğlu, S., Gürhan, S. Ö., Gökmen, M. & Koyuncu, S. (2023). Gandhi's Influence on Modernization of India: An Analysis of the Film Gandhi. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 5, ss.30-43.		

Introduction

The history of humanity has witnessed vast amount of resistances, the majority of which have the same common feature. Violence against violence, anger against anger, and plunder against plunder, in short, with the principle of retaliation, have been shown. Some of these resistances were successful and most of them resulted in frustration. However, the whole world has seen the power of nonviolence in the face of violence, calmness in the face of anger, and silence in the face of insult for the first time. He succeeded in engraving the name "Gandhi" in golden letters in history with his resistance, which he called "Silent Resistance" and made a big impression all over the world. He has shown this philosophy and the power of his philosophy to the whole world. The injustices suffered by India and its people against the colonial powers have gained the love and sympathy of the people and the world by showing an unprecedented resistance against these injustices, and as a result, it has succeeded in becoming the main actor in winning the freedom of India.

The Bapu of the Indian people, whose real name is Mohondas Karamchand Mahatma (Great Spirit) Gandhi, has resisted injustice in their own land in a way unprecedented in the world. Gandhi, who is known as the "Silent Resistance" in the world and whose name has gone down in history, who has become a charismatic leader with the great support of the people in a short time, who has become legendary with his simple, simple, unpretentious and weak body, who is known to the whole world in a short time... Through the film in which Gandhi's life is told, the stages of modern India in Gandhi's identity and the rebellion that started with Mahatma Gandhi against colonialism have been tried to be conveyed partially. Gandhi's being thrown off the train due to his skin color while traveling in the first-class train compartment as a lawyer was perhaps the first spark of awakening and silent resistance and the beginning of the whole series of events that led to independence (Mencütekin, 2007). In this study, which will try to analyze the conflict of tradition and modernity in India through the film Gandhi, the sequence of events will be followed, and analyzes will be tried to be made based on the main events, especially by adhering to the film. The philosophy of life adopted by Gandhi was then adopted by all the people of India in a short time and quickly flared up. This flame enveloped the whole of India, while he preferred a simple and simple life, he preferred a scepter in his hand with bare feet, a single piece of loincloth he made with his own hands on his back, simple clothing and constantly doing his own work. Gandhi's message of "I am self-sufficient" accordingly became influential for the people of India turning into "we are self-sufficient". Again, it is quite remarkable that Gandhi respects all religions, tries to unite them, uses the death fast applied against the bad course of things as an effective weapon, and ultimately gains the love of everyone by achieving his goal in simple and effective ways.

It will be a narrative of the points in the history of India where Gandhi's legendary struggle with simple but effective and impressive resistance is concentrated, in which points it is effective and in which situations it loses its effect. The world recognized the "Silent Resistance" and understood what "Salt March" means with Gandhi's identity. We will attempt to analyze through the white screen how effective the death fast he has kept to calm the emerging religious conflicts with the love of the people and full support of the people of India. By examining the outlines of the film Gandhi, it will be tried to convey which events have been effective in the history of India and what are the different but effective struggles against colonialism. How and in what way Gandhi assumed his charismatic and leading identity, which events elevated him to the leader class and how these events responded in the world, and even today, the outlines of Gandhi's philosophy will be tried to be conveyed through the film.

Gandhi's Life

Mohandas Karamchand Gandhi, born in the town of Porbandar, State of Gujarat, India (October 2, 1869), is the fourth child of a religious family (Gandhi, 2016). Mahatma Gandhi belongs to the Vaisya class, the caste system that determines social classification in India. It is known that his father Kaba Gandhi served as prime minister several times in addition to his various legal and political duties, and his mother Putlibai, like her father, was an intelligent woman who understood state affairs. While the Gandhis were initially operating as grocers, they served as prime ministers of various states in Kathiawad for three generations, starting with their grandfather (Mehta 1977). Mahatma Gandhi, who married Kastura Bayi at the age of 13, had three sons from this marriage. Although Mahatma Gandhi's marriage at the secondary school level negatively affected his success at school, he became a successful student in the following years and obtained many scholarships. Mahatma Gandhi went to the same school with his siblings, and his brother were married in the same period. The fact that they had to take a break from their education for a year due to their marriage caused his older brother to drop out of school. Mahatma Gandhi, who completed his secondary education at the age of 18, started Samaldas College in Bombay and decided to go to England to study law on the advice of Mavji Dave, a friend of his father (Büyükbakçeci, 2016). Removing Mahatma Gandhi, a member of the Hindu religion, from the caste for violating the ban on going overseas did not prevent him from going to England to study law. Mahatma Gandhi, who completed his education in England and returned home, was very impressed when he saw the injustices experienced in his country and could not bear it emotionally. Mahatma Gandhi, who is considered as the "bapu", that is, the father of the Indian people, has adopted a number of principles on the way to the Silent Resistance in his lifetime, which he is known as the principle holder and described as "My message is my life." Mahatma Gandhi, who thinks that every person should learn a lesson from his life, stated that the most important lesson he learned from his life was to stay away from the following elements, which he determined and described as the seven deadly sins (Özenç, 2006).

Seven Principles of Life of Gandhi

Mahatma Gandhi believed that profit without work, pleasure without conscience and awareness, wisdom without character, commerce without ethics, science and technology without humanity, religious faith without sacrifice, and politics without principles are elements that lead humanity to sin, and he advocated for their avoidance until the end of his life (Gandhi 2016).

1. Earnings without Work

Mahatma Gandhi's father, Kaba Gandhi, was a person known for his dependence on the state, who did not accept bribes and did not have a passion for wealth. Mahatma Gandhi, who grew up in the same consciousness, paid attention to the fact that the living money was earned through sweat, and he saw the incidents of bribery in the government offices in the early years of his profession and thought that the effortless earnings were not right (Gandhi 2016).

2. Pleasure without Awareness

A painful experience he had during his time in England was an important factor for him to practice his profession. The fact that Mahatma Gandhi did not cut his hair because of his skin color paved the way for him to gain self-confidence by doing his own work. Thus, Mahatma Gandhi adopted a simple lifestyle and raised his children in this way. Although it will take years for the caste feelings that surround his whole self to be destroyed, he believed that in many ways, dedication to society is primarily about organizing his own life (Basham, 1954).

3. Politics without Principles

Mahatma Gandhi has been of the opinion that the principles of honest administrators are shaped around being beneficial to the people, the homeland and the world. According to this policy, a politician who knows his/her homeland and people well can be considered the best politician (Özenç, 2006).

4. Politics without Devotion

Gandhi saw the difference between having a belief and living that belief, and during his stay in England, he read the Bible, Torah, Bhagavat Gita and tried to understand Hinduism again. In this context, it would not be wrong to place Mahatma Gandhi's ahimsa on the basis of self-recognition. After adopting to read Gita, he applied it to find a solution to his problems. For Mahatma Gandhi, who emphasized that the spiritual training of man can only be achieved with ahimsa, ahimsa has been a key that opens the door of the Silent Resistance. Therefore, worship without devotion was considered as the product of incomplete faith (Özenç, 2006).

5. Information without Qualification

Mahatma Gandhi believes that science and education should not be separated from education and training. According to him, if an individual develops their information within a system where the understanding of morality and decency is given, such individual can be useful to people (Güngören, 2001).

6. Commerce without Morals

Mahatma Gandhi, based on the idea that trade should be formed on the basis of respect, honesty and trust, just like friendship, predicts that the moral of trade will bring peace to people (Basham, 1954).

7. Science without Humanity

Mahatma Gandhi adopts the argument that the reason for the existence of science is the peace and welfare of people. He thinks that as long as scientists lack an understanding of humanity and conscience, they will be frustrated (Güngören, 2001).

Gandhi's Principles of Life

Mahatma Gandhi was a leader with certain principles that he embraced on his way to ensure the welfare of the country and to bring peace to the people. These principles can be listed as follows (Bilgiustam, 2018) :

Accuracy

The first place is taken by the accuracy that will be considered the beginning of everything for Mahatma Gandhi's principles. Mahatma Gandhi, who devoted his life to finding Satya (truth), thought that he gained experiences from his own mistakes and summarized his beliefs with the expression "Truth is God".

Passive Resistance

For Mahatma Gandhi, the struggle is in line with passive resistance. Mahatma Gandhi, who made his choice in favor of passive resistance in order to survive and live humanely, is the first leader to apply this idea seriously in the political dimension.

Vegetarianism

Undoubtedly, one of the most prominent principles of Hinduism is not to eat meat. Mahatma Gandhi was also very influenced by this principle because his mother was a dark Hindu and he did not

eat meat even when he was outside India. According to him, a vegetarian diet without eating meat served an economic purpose, which is both beneficial to the human body and India, which has a very low income level.

Brahmacharya

For Mahatma Gandhi, Brahmacharya means staying away from worldly pleasures. There is information in the sources that Mahatma Gandhi promised himself to stay away from sexuality at the age of 36, thinking that passionate emotions gave him a great sense of guilt and shame. According to him, Brahmacharya means "control of emotions in thought, word and action".

Simplicity

It has been observed that Mahatma Gandhi, who is known to have always adopted a simple lifestyle, thinks that Western-style life is very expensive and encourages his family and environment to live a simple life. In fact, it is said that when he realized how expensive it is to have someone else do laundry, he started washing and ironing his own shirts. On the other hand, he boycotted British goods by recommending that the people sew their own clothes themselves.

Religion

Mahatma Gandhi, a member of Hinduism, learned Buddhism, Christianity and Islam from his holy books and respected all of them by believing that all religions are equal (Bilgiustam, 2018).

About the Film Gandhi

Regarding Gandhi, Albert Einstein stated "Future generations will not believe that such a flesh-and-blood person walked this earth." Since the 20th century, the world has evolved, changed, but not calmed down. The form of imperialism and colonialism has changed, but when it comes to resisting imperialism and colonialism, the first name that comes to many people's mind despite all these years has still not changed. His name is "Mahatma Gandhi". 75 years have passed since his death. The West has not let go of its mission, which it has adopted in its own way in order to bring democracy and civilization to the peoples, whom it has found primitive with its unchanging discourse for centuries. The world has never seen a similar struggle in the 20th century, which Gandhi described as the "Passive Resistance" in his own words, to achieve the independence of his British colonial country India, and which he did not give up despite everything (Gandhi, 2001). Gandhi, who fasted to death many times in order to make his people not to take up arms and resort to violence during his struggle for years, to make others adopt the statement "There are many cases that I will risk to die for, but there is no case that I will kill for." Gandhi was not only known as the "Father of the Nation" in India, but also became a leader who was loved by all the peoples of the world and remembered even in the 21st century with his stance while struggling against imperialism (Easwaran, 1997).

The film Gandhi, which is considered one of the best films in the genre of biography, best summarizes what he experienced throughout his life, what forced him to such a struggle, and what happened during this struggle. At the beginning of the film, those involved in the film state "Nobody's life fits into a narrative. It is impossible to give the necessary weight to each year and to include every event and person who has a role in shaping a life. What can be done is to stick to the essence of the historical record and try to understand the heart of this man." (Geetha, 2004). based on events that changed the fate of Gandhi and India. The 1982 film, which was nominated for 11 Oscars, received 8 Oscars, among others, "best film", "best director", "best actor", and the film has more than 30 awards from many award ceremonies worldwide. (Online, <http://www.kimkimdir.gen.tr>, February 24).

"Destroy the unjust regime with justice. Come out in front of the applause with bloodless hands." Gandhi

The film begins with a funeral ceremony held in New Delhi on and after the day of Gandhi's murder on January 30, 1948, which attracted great attention from the people of India, as well as world

leaders and the press. The scene seen in the first minutes of the film, which was filmed with the participation of 300,000 people and is also known for the record of being the most crowded group of people in a film, gives you an idea of how special a person's life you will watch (Krishna 1969) . During the funeral, a foreign member of the press told Gandhi that “The owner of this great tribute has died as he has always lived. Without humility, wealth, property, title, position, Mahatma Gandhi... He was neither the commander of armies nor the ruler of giant lands, he had neither scientific success nor artistic talent. But people, governments and dignitaries from all over the world have joined hands to pay their respects to this little man in loincloth who has led his country to freedom.”

The process that compelled Gandhi to engage in the struggle for independence began in 1893 when, while traveling in a first-class compartment on a train in South Africa, he was subjected to discrimination as he is asked to travel in third-class compartment or be kicked off the train due to having dark skin. After this, Gandhi stated: "This must be fought against. We are also the children of God." The seeds of inequality, injustice, social class struggle and the struggle for the independence of his country will be planted for years (Payne, 1969). Throughout the film, the events that started in South Africa and continued in India, revealing the justified reasons for the struggle against imperialism, are listed one by one. The film, which can be described as perfect in many ways, also attracts attention with its political references. Referring to Britain's imperialist approach, the film reveals historical facts. In addition, the film reveals the spiritual maturity of Gandhi, who has an incredible reputation worldwide for his struggle, who does not hesitate to clean toilets even when he is considered a leader by the people of India and those around him would follow everything he would say. “When I despair, I remember that throughout history, truth and love have always won (Lloyd, 2004). There have been tyrants and murderers, they have even been thought invincible for a while, but in the end they always lose, think always.” Unfortunately, Gandhi put his life on the line for the values he fought for, against all kinds of discrimination, and stated “I am a Hindu, a Muslim, a Christian, a Jew. You all are.” Although Gandhi's power is enough to make his country independent, it will not be enough to prevent the fragmentation between the Hindu and Muslim peoples living in India. Jinnah, the leader of the Muslim mass among the people of India, said in the film: “Gandhi, I am not interested in the independence of India. I am thinking about the slavery of Muslims. I will not watch the transition from the reign of the British to the reign of Hindus.” (Easwaran, 1997).

This process, which is mentioned towards the end of the film, unfortunately reveals that more than just a leader is needed to keep people with differences together despite all kinds of correct approaches. What makes this film special is the life of Gandhi, the subject of the film, as well as the terrific acting of Ben Kingsley, who plays the character of Gandhi. Ben Kingsley, the son of an English mother and an Indian father, not only lost a lot of weight for the role, but also traveled to places where Gandhi lived before the film. After all, there is a Ben Kingsley who looks almost inseparably like Gandhi, giving his part in the film to the fullest. I believe that the film, which tells us about 40 years of Gandhi, who lived a life that teaches humanity with his stance and messages despite the distress experienced by his country in the 20th century and the persecution he personally saw, and who has an attitude that should be an example for many leaders even today, will maintain its importance in the years to come. If you want to watch a really good film these days and you have three hours, I think Gandhi might be one of the best options for you.

Purpose and Importance of the Research

This study aims to present how India got rid of the imperialist powers through the Gandhi film, how and in what way Gandhi's contributions were by preserving the Indian traditional line in the formation of modern India. When the number of written publications on Gandhi and India is examined, it is noteworthy that it is possible to reach a substantial number of books and articles on Gandhi and India. The significance of the white screen reaches more people faster and influencing more than the written press, allowing us to better understand and get to know Gandhi and his philosophy. In this study, it will be tried to convey which touches Gandhi made to the history of India through the film, the remarkable events in the film and the events that can be considered as turning points in the history of India.

Although there are enough publications on India and its modernization, evaluations on films are very few. For this reason, the study is considered very important because Gandhi and his philosophy will outline India's modernization process through the film.

Method

In this study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. In the document review method, a literature review is made on the subject to be investigated and different written and visual materials such as archive records, books, magazines, biographies, diaries, letters, if any, are examined (Balci, 2001). However, while Kıral (2020) considered document analysis as a qualitative data analysis method, O'Leary (2017) focused on document analysis as a data collection technique and also as an indirect data analysis method. Where direct observations and interviews are not possible in the qualitative research design, the inclusion of a comprehensive review of written materials serves as a valuable tool to increase the validity and reliability of the study. Thanks to this approach, a comprehensive analysis of materials related to the research subject that strengthens the research effort can be carried out (Yıldırım & Şimşek, 2011). The reason for choosing the document review method in this study is that it is suitable for the purpose of the research.

Data Collection Tool

In the study, "Gandhi", a 1982 film directed by Richard Attenborough and about Gandhi's life, starring Ben Kingsley, was used as a documentary. The reason for choosing this film is that it conveys the effects of Gandhi on the modernization of India and Gandhi's life in outline to the audience.

Data Analysis

The data obtained in the research were analyzed by content analysis. Since visual sources will be examined in the research, it was preferred to use content analysis. For this reason, the outline of the movie 'Gandhi', which is the subject of the research, has been drawn and presented with its titles.

Findings

Evaluation of the Film Gandhi in the Context of Tradition and Modernity with Outer Lines

Stating at the beginning of the film that it will be faithful to people, names, dates and historical events historically gives the impression of a real life story, and the fact that it is a biographical film creates a different trust in the audience. It sends the message that we will truly make sense of Gandhi's life. The film rewinds starting on 30 January 1948, when Gandhi was shot dead by a nationalist Indian, and the beginning of the film is actually the end.

First Spark, First Resistance

The year is 1893, Gandhi as a lawyer, Gandhi's skin color is incompatible with the ticket he bought for the first-class train compartment by mail, and it is a futile effort for Gandhi to say that he is a lawyer, that he has the same rights as you, and that someone with brown skin cannot travel in the first class even if he has a ticket with the British, as the British call him, and he is eventually thrown off the train. Gandhi's training as a lawyer in England being subjected to such treatment affects Gandhi deeply. And the first seed of this idea of resistance can be regarded as the first spark of the passive resistance movement. When discussing that period, it is generally noted that even in India during that time, the wealthy and high-ranking Indians were often considered as second-class citizens in their own land. This is also a subject that the film seeks to highlight. After being thrown off the train, Gandhi

promptly took action and sought to read a statement to the people of India. He also gathered influential leaders to accompany him in this endeavor. In the first statement, he makes initiatives that can attract the attention of the international press and the world public, and ultimately succeeds. Even in the first notification, they declare that they will not resort to violence in any way and that they will resist any bullying against them without violence. In the first paper reading, he burns the passage permits given by the British government as a reaction, while he is beaten, he does not give up his action despite being beaten and shows the message and stubbornness of how to follow a path by not showing violence against violence. In the first declaration, it attracts the attention expected in the world press and the British Imperialists become uneasy.

Principle of Class Discrimination versus Classlessness

It is quite clear that Gandhi's being a lawyer was quite effective in his actions. The emphasis on equality at every opportunity expresses a classless future and life expectancy. Accordingly, he gains strength in his cause by establishing good relations with and acting together with opinion leaders who have Hindu, Muslim and Christian beliefs. As he behaves accordingly, on the other hand, he sends a very strong message against the discrimination by the British and the impositions of a class society structure and receives great support from the public base. In the film, this subject is discussed as follows: When building a new settlement with people with different religious beliefs, toilet cleaning is in question in turn. When it comes to Gandhi's wife, she says that ordinary Hindus who do not belong to any class do the toilet cleaning and do not want to clean it. In this case, Gandhi's attitude is clear and shows that no compromise will be made even if he is his wife and gives his wife the message that "if we want equality, we must do everything equally". In the face of Gandhi's clear attitude, his wife starts to think like him and says that she will clean the toilet. This incident can be accepted as an indication that Gandhi's wife has now adopted the case. In this case, despite the class distinctions of the British, it is clearly emphasized that a classless social structure is desired in every field in every way.

Resistance for Miners - First Victory

In India, that is, the lands of Gandhi and Hindus, miners support Gandhi in actions. The British forces are disturbed by this situation and imprison the miners. Gandhi and his supporters also take action for the release of the workers. The man in charge of the British cavalry says to Gandhi, "I warn you, end the action." Gandhi responds, "We warned each other." In this way, again, we are equal, you give me the message that my superiority over you is out of the question. Thereupon, the mounted troops march onto the activists with the horses, the activists just lie on the ground and do not respond in any way. This means that passive resistance has become more mature and has been adopted by all its supporters. In fact, lying in front of the horses without any protection means that your true face is revealed in every way. This situation makes a big impression in the world press, attacking vulnerable people with horses and sticks has a great resonance in the world commune game and gives great power to the case. All prisoners are released in prison. This result gives Gandhi and his supporters a great victory and power, and the number of supporters increases, so they gain even more power.

Return to India

The fact that tens of thousands of people welcomed him when he returned to India in 1915 would be a great tribute to the whole world. His return to India has been just like a true Indian, fully dressed in traditional Indian clothes, and gives the message to the public that we are not Europeans but Indians, we exist in our traditional form. One of the most striking aspects of this welcome is that other religious opinion leaders gathered around Gandhi and formed a whole. Again, the general image of Indian society is the general mosaic, in fact, we exist in our entirety, we are India. Gandhi traveled a large part of India during this period, and the biggest challenge he faced was to live like an Indian in India. In India, the British decide what an Indian will do, how he will live, what rights he has, what he will sell and what he will buy, and despite the poverty of the people, the British have the wealth they gain from the poor backs of the people and raise by stepping on their backs. Gandhi explains this situation clearly in a social declaration, explains how uncomfortable he is with the situations he

encounters, and is arrested again without giving any reason. Because the British make the laws in India and maintain the order according to themselves.

Bapus of the Indian People

The British take business so far that they even deduct the cost of hunting, which is one of their own hobbies, from the poor Indian people. Not only that, rents are increased to cover expenses, people are mistreated, violence and beatings increase, seizures, requests for services without paying, and even the most humane water of the people is not provided. The insurgents, who are aware of these situations, use this negative environment to demand a reduction in payments from the British administration in response to these situations, to grow the products they want and to request a board consisting of half Indians where they can tell their own problems. The most pathetic part of the work actually lies here, they want their basic needs as if they want privilege in their own land. One of Gandhi's most impressive sentences in the film is "You can't be the head of a family in someone else's house." As a result, all of these desires are met and they continue to walk more confidently. These gains are the first rights gained in the legal sense, and Gandhi's being a legal man has a great share in achieving the gains. After the recent developments, the people now call Gandhi Bapu(father). Now the public is completely behind Bapu. He adopted a simple life with traditional clothes, preferring a bamboo walking stick in his hand, short hair and a traditional Indian doing their own work to the British wearing modern clothes and using the power of modern weapons.

Power of Passive Resistance

A person faces various problems throughout his/her life from birth to death. And to solve these problems, he looks from different perspectives and tries to find various solutions. When we look at it as a teaching method, problem solving method is used effectively in almost every lesson. The process of coping with a problematic situation is tried to be understood by the student through the subjects given in the lessons. (Kalaycı, 2001, p.20) The classroom environment is the same as we use problem solving skills in daily life. For example, if environmental pollution is addressed in the Social Studies course, this is a problem and solutions are sought. Here, we can say that the solutions that the teacher seeks to address the problem include the student in the subjects while looking for these solutions, that they are in interaction together, and that this method can positively contribute to the child's solution to the problems he/she encounters in life. The main purpose of this method is for the student to focus on a problem and look for new ideas for its solution, to use his/her mind at the highest level while looking for these solutions, to be able to reason among the solutions he/she finds, and ultimately to gain practicality while solving all kinds of problems that he/she may encounter in real life in the future. Kan (2003) obtained positive results on the experimental group students of the problem solving method in his research. In other words, according to the findings of this research, it is possible to state that the use of problem solving method in the Social Studies course increases the success of the student in favor, contributes to the production of solutions to personal and social problems and can improve scientific thinking skills.

National Strike and National Prayer Day

As Gandhi's passive resistance and his supporters grew in strength, the British forces responded with increasing violence and unjust actions. The British military utilized all their power to control the resistance movements. In fact, everything in India belongs to the Indians, only someone needs to remind people of this situation. During a period marked by a significant increase in violent incidents, and when the oppression and exploitation regime had reached its peak, Gandhi called upon the entire Indian population to engage in a national prayer and fasting as a form of protest. In order to do this, he declared a national strike on that day. In this case, no Indian would work, no order would be obeyed, so to speak, life in India would stop. The message Gandhi aimed to convey to the British forces was that everything in India belongs to the Indians, and without us, everything would cease to exist. He meant to emphasize that if Indians were absent, the helplessness you find yourselves in is the result. And just as Gandhi expected, life stopped in India, the Indians were happy with the situation, they were already living the life, but the British could not digest this situation and Gandhi was imprisoned

again. However, this time, the reaction of the Gandhites is also very harsh. Violent incidents have begun in a way that will please the British. These incidents mean the sudden death of the passive resistance that Gandhi nurtured, nurtured, breathed his soul, and embodied in the flesh. All the torture and cruelty meant that all the troubles endured were wasted in an instant. In this case, Gandhi absolutely did not back down and declared that he does not approve of any of what has been done, and perhaps there will be an event that shows the whole world the true face of the British, who changed the course of all events. As the message urging Gandhi's supporters not to abandon their commitment to passive resistance and to remain true to their philosophy and traditions was being read to a crowd mostly comprised of women, the elderly, and children, the British, relying on their military might, arrived and indiscriminately opened fire on these defenseless individuals. Thousands of children, women, and elderly people lost their lives, and thousands more were wounded. In fact, this situation shows the whole world how weak the British were, not their power, and is a definite proof of the British weaknesses.

Gandhi's Philosophy at its Zenith

It is well-known that different religions have coexisted peacefully in India for thousands of years, freely practicing their daily rituals, which have become an integral part of everyday life in India. The harmonious coexistence of different religions was not to the liking of the British because they preferred a state of chaos, violence, and tension to necessitate their presence and make themselves appear as the absolute and sole authority needed to suppress violent incidents. Religious leaders were now express the need for British forces to leave their lands from the high curtain and say that they will fight to the teeth if necessary. The British governor stated Who would suppress the religious conflicts in these lands, and if the British is not here, how can you rule if we comply with this request? This situation also revealed the importance of passive resistance, and there is no need for military power to suppress it where there is no violence. In Gandhi's largest and most widely attended proclamation, he spoke with utmost certainty about religious harmony. He stated that they will embrace all religions as sister faiths and that everyone belonging to different faiths are also brothers and sisters. His messages were stronger, clearer and bolder. His strongest message was that they would no longer wear clothes from Europe, and he asked everyone to take off their clothes and gather them in the middle and burn them. A huge fire would be seen everywhere where clothes from England are collected and burned, saying that all the people of India should wear Indian traditional clothes and we do not need anyone. Gandhi now even makes his own fabric to make his own clothes, and even spins his own strings. The less we desire, the less dependent we become. In this case, he emphasizes the importance of tradition by dressing in accordance with the Indian tradition and wants the new order to be established to be in accordance with the Indian tradition. His charismatic leadership has now reached its peak, and as his supporters see that he is right in every situation, they now follow his wishes to the letter, and the supporters do just about anything he wants. Gandhi is now known and influenced by world history. It is a simple loincloth consisting of a bamboo walking stick in his hand and a single piece on his back. He is a charismatic leader who constantly spins rope to make his own clothes, eats little food and lives simply, minimizes his needs, and devotes himself only to India's cause of freedom by staying away from sexuality even in marriage life, even in his human needs. Adopting a simple Indian tradition actually adopts the philosophy of living with this much. He says that the less we consume, the more independent we become, and instead of wearing modern clothes produced by someone else, we live in simple but independent clothes in accordance with our own tradition.

Fasting to Death

The fire of independence, which has spread all over India, has engulfed everyone and was desired to reach a conclusion as soon as possible. Actors of different religions came into play and everyone started to fight for their own interests and started to strangle each other. Every day, news of violence and death came from all sides and the situation got out of control. In this case, Gandhi made the decision to go down in history and started the fast of death until all conflicts stop and fasted to death until everything was okay. Since this situation deeply affects his supporters and they knew of his persistent and stubborn nature, their belief in Gandhi's love, Gandhi's philosophy and charismatic

leadership ensures that all actions are ended and thus the fast of death ends. After the violence was over, everyone gathered around passive resistance again. Passive resistance was now so embraced that the people gave flowers to British soldiers.

Historical Salt Walk

Salt is of great importance in the lands of India, salt, like water, is considered the source of life and is considered almost sacred. According to the law that the British put on the territory of India, only the British can do the salt trade, however, taxes are collected from the whole people under the name of salt tax. Gandhi embarked on what he considered his most significant action, a historic Salt March spanning hundreds of kilometers, believing it would have an impact far beyond its symbolic value. Everywhere he passed, the people welcomed him with demonstrations of love and respect. Together with thousands of united Indians, he reached the sea on the anniversary of the day when the Indian people were gunned down. This confluence of historical significance and the impact of the march multiplied significantly. The salt walk reached the desired result and the people start to trade salt. Salt has a very important place in the Indian tradition, and according to Indian belief, salt is needed as much as air and water are needed for human survival. In the face of this situation, the British reacted with no surprise and imprisoned hundreds of thousands of Indians, yet the people remained loyal to the passive resistance and did not commit any acts of violence. Faced with the power of passive resistance, the British became more and more impotent and imprisoned Gandhi again without giving any reason to provoke the people further. Again, there is no return of violence from the people. Now that everything has matured, the British have become the most impotent with the injustices they have done in front of the whole world. And the expected news reached Gandhi and he was invited to London for India's independence negotiations. And in the end, Gandhi and his philosophy prevailed and India gained its independence. The British have lost the repressive military regime based on violence. India gained its independence, but the disputes with the Muslims could not be resolved, internal turmoil and violence could not be prevented, and the Muslims went to Pakistan and the Indians there came to India. In the first scene of the film, an extremely nationalist Indian has assassinated Gandhi by shooting him with a gun on a day of prayer. Gandhi died, but his philosophy became immortal.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Although biography is frequently used in the field of education as a literary genre, it is an educational method not only used in the field of literature, but also used in all courses of education and training studies. In this study, Gandhi's influence on the modernization of India was examined through the movie Gandhi.

The study was carried out with the document analysis technique, which is one of the qualitative research methods. The books examined in this study are the textbooks published by Tuna Publishing in 4 Grades, Ankara-E Kare Eğitim Yayıncılık Matbaacılık for 5th grades, Ankara-Anadol Matbaacılık Yayıncılık for 6th grades, and distributed to public schools by the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year.

When the 4th-6th Grade textbooks examined within the scope of the research are evaluated in general, it is possible to say that the use of biography is intensively included. The biographies used were not evenly distributed to the units, and it was determined that some units used a lot, some used a little, and some units did not use a biography at all. In general, it was observed that the biographies used in the books examined were selected from the people the students would take as examples, and they were supported with visual materials to be permanent in the minds of the students. Yiğittir and Öcal (2010) reached a similar conclusion by finding that primary school 6th grade students increased their diligence by taking as an example the exemplars whose biographies were given. When assessed by categories, it has been determined that out of a total of 19 biographies used, 10 fell under the theme

"Learning About My History", 8 fell under the theme "Glad They Exist," and 1 fell under the theme "Individual and Society" in the 4th-grade class. In the 4th grade textbooks, 2 women's biographies were used and it was seen that both of them were used in the "National Struggle" unit.

In the 5th-grade textbook, a total of 10 biographies were used. When comparing the usage of biographies by themes, it was determined that the theme "Power, Governance, and Society" was used the least, with only 1 biography, while the theme "Science, Technology, and Social Life" has the highest usage, with 5 biographies being used. In this case, it is possible to say that the use of biographies in the 5th-grade Social Studies textbook varies according to the emphasized units. In contrast, in the 6th-grade textbook, it is determined that there are 8 biographies used in the "Journey Through History" theme, 4 in the "Technology in Our Lives" theme, and one biography each in the "I Produce, I Consume, I am Aware" and "Importance of Democracy" themes.

When comparing the use of biographies among the different grades, it is observed that the 4th-grade textbook includes 19 biographies, the 5th-grade textbook includes 10, and the 6th-grade textbook includes 14. Therefore, it is evident that the 4th grade includes the most biographies, while the 5th grade has the least. In the books examined, it was determined that intensive biography was used in some units and no biography was used in others, and it was observed that there was no rate in the use of biography in the units. It is the most striking finding in the study that only 2 women and 9 foreigner biographies were used in the 4th grade textbook, on the other hand, all the biographies used in the 5th and 6th grade textbooks were selected from male and domestic people, and no woman and foreigner biographies were preferred.

Teaching courses to the students in a more permanent way with the use of biography, thus providing detailed information about the personalities who have made valuable contributions to the subject in the past. Thus, it is thought that students will achieve the targeted gains by taking valuable people as an example for the society whose biography is used. In a similar study conducted by Er (2010), it was determined that primary school students took the people they wrote as role models by researching and writing the biographies of people who are exemplary in society and who arouse curiosity with their lives. In addition, the fact that there is a positive relationship between success and diligence in the opinions of the people about their characteristics reveals the importance of using biographies in textbooks. Another noteworthy issue in the research is the prominence of the authors by briefly emphasizing the lives of the authors of the texts used in the themes during the teaching of the subjects to be given to the students and including the biographies of these authors. In the books examined, it is seen that some of the people whose biographies are used are living people who have lived in the past and some are still living people.

Based on the results of the study, the following suggestions were made for a more effective Social Studies teaching on students:

In the books examined, it was determined that a lot of biographies were used in some units and no biographies were used in some units. Considering the effect of the use of biographies of appropriate people in appropriate units in textbooks on the positive and permanent learning of students, biographies of people suitable for the age and class of students should be included more in all units covered in textbooks.

In order to contribute to the professional development of teachers through in-service training, it is essential to plan in-service training seminars that focus on the implementation and enhancement of the biography method more effectively and widely.

While teaching Social Studies courses, different teaching methods and techniques should be used together with the biography technique, and the students should watch documentaries or videos, if any, of the people whose biographies are given, and their permanence should be ensured.

Reference

- Adivar, H., (2014). *Hindistan'a Dair*, Can Yayınevi, İstanbul.
- Anbarlı, Ş., (2001). "Bir Pasif Direnme Modeli Olarak Sivil İtaatsizlik", *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Doç. Dr. Feramuz Aydoğan'ın Anısına, Çanakkale, ss.319-328.
- Anbarlı, Ş., (2006). *Baskıya Karşı Direnme Hakkı ve Sivil İtaatsizlik* (Türkiye Örneği, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Andrew, C. F., (1931). *Mahatma Gandhi At Work His Own Story Continued*, The Macmillian Company, New York. BASHAM, A. L., (1954). *The Wonder That Was India*, Grove Press Inc. New York.
- Attenborough, Richard: (Yönetmen), *Gandhi Filmi* (3 CD),Columbia Pictures Industries Inc.,(Türkçe Dublaj) Pinema Palermo Filmcilik , 2001.
- Bayur, Y. H., (1950). *Hindistan Tarihi*, C 3, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Bilkan, A. F., (2011). Halide Edip Adivar'ın Hindistan'daki Konferansları, *Bilig Dergisi*, S. 56, Ankara, ss.33-44.
- Biruni, (2015). *Tahkiku Ma Li'l-Hind Biruni'nin Gözüyle Hindistan*, Çev: Kıvameddin Burslan, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Candan, K. ve BİLGİN, M., (2001). Sivil İtaatsizlik, *Yasama Dergisi*, S 19, ss. 57-92.
- Easwaran, Eknath. (1997). *Gandhi the Man: The Story of His Transformation*. Berkely:Nilgiri Press.
- Fischer, L., (1954). *Gandhi His Life And Mesage For The World*, A Signet Key Book, USA.
- Gandhi, Mahatmas. (2001). *Bir Özyaşam Öyküsü*. çev. Vedat Günyol. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Gandhi, M. K. (2016). *Bir özyaşam hakikatin peşinde başımdan geçenler* (2. b.). (Çev.V. Günyol). ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Geetha, V. (ed). (2004). *Soul Force: Gandhi's Writing on Peace*. Dublin: Tara Publishing.
- Gümrükçüoğlu, E., (2018). "Mahatma Gandhi ve Sessiz Direnişi", *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 5(16), ss. 378-393
- Güngören, Ö. C., (2001). *Bhagavad-Gita Tanrının Şarkısı*, Yol Yayınları, İstanbul.
- Karamçand, G. M., (2016). *Hakikatin Peşinde Başımdan Geçenler*, Çev: Vedat Günyol, Alfa Yaşam, II. Baskı, İstanbul.
- Kripalani, K., (1969). *All Men Are Brothers Life And Thoughts Of Mahatma Gandhi As Told In His Own Words*, Unesco Centennial Reprint.
- Lelyveld, J., (2011). *Great Soul Mahatma Gandhi And His Struggle With India*, Alfred A. Knope, New York.
- Lloyd I.Rudolph and Susanne Hoeber Rudolph (ed). (2004). *Postmodern Gandhi and Other Essays: Gandhi in the World and at Home*. N.York: Oxford University Press.
- McDaniel, Jay. (2005). *Gandhi's Hope: Learning From Other Religions as a Path to Peace*. N.York: Orbis Books.
- Mehta, V., (1977). *Mahatma Gandhi And His Apostles*, Penguin Book, USA.
- Mencütekin, M., (2007). "Sinema Perdesinde Kırılan Karizma Işığı: Mahatma Gandhi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 18, Konya, ss. 366-392.
- Murthy, B. S., (1987). *Mahatma Gandhi And Leo Tolstoy Letters*, Long Beach Publications, CA.
- Nazareth, P. A., (2014). *Olağanüstü Bir Lider: Gandhi*, Çev: Kosta Sarioğlu, Albatros Yayınları, İstanbul.

Özenç, N., (2006). ‘Gandhi’nin İfadesiyle Ahimsa’, *Edebiyat Dergisi, S. 15, Konya, ss.167-172.*

<https://www.bilgiustam.com/mahatma-gandhi-kimdir/-gandhi-ilkeleri-nelerdir?>, Erişim: 15.05.2023

<https://www.filmloverss.com/gandhi-filmi/> Erişim: 21.05.2023

<http://www.kimkimdir.gen.tr>, Erişim: 21.05.2023



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Programını Uygularlarken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Mine Bayar¹

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik programını uygularlarken karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik olası çözüm önerileri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda ilgili araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseni kullanılarak düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda benzeşik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu 12 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri programı 1) Plan, 2) Sınıflandırma, 3) İş-Zaman Uyumu, 4) Tasarlama ve 5) Düzen şeklinde sıralamışlardır. Katılımcılar ilkököl matematik programını uygularlarken karşılaştıkları sorunları 1) Etkinlik, 2) Materyal, 3) Ölçme Değerlendirme, 4) Öğrenci, 5) Teknoloji, 6) Zaman ve 7) Veli şeklinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ilkököl matematik programını uygularlarken karşılaştıkları sorunların üstesinden gelinmesi için etkinliklerin artırılması, sınıf seviyesine uygun materyal hazırlanması, ölçme değerlendirme sürecinin daha da zenginleştirilmesi, öğrencilerin bilinçlendirilmesi, öğretim teknolojilerinden daha çok faydalanılması, müfredatın sadeleştirilerek zaman konusunda kaygının ortadan kaldırılması ve velilerin bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmacı ilkököl matematik programının daha da gündelik hayatla ilişkilendirilerek yeni nesil matematik anlayışı kültürünün oluşturulması gerektiği sonucuna varmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul matematik programı, öğretmen, sorun.

Problems Encountered by Classroom Teachers When Implementing the Primary School Mathematics Program and Solution Suggestions

Abstract

This research aims to determine the problems that classroom teachers encounter while implementing the primary school mathematics program and to suggest possible solutions to these problems. For this aim, the relevant research was organized using the phenomenological research design within the framework of the qualitative research approach. The study group of this research was determined by a homogeneous sampling technique in line with the purposeful sampling method. In this context, the study group of the research consists of 12 classroom teachers. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in this research. The interviews were conducted face-to-face by the researcher. The data obtained was analyzed with the descriptive analysis technique. When the collected data was analyzed, the classroom teachers participating in this research listed the program as 1) Plan, 2) Classification, 3) Work-Time Compatibility, 4) Design, and 5) Order. The problems encountered by the participants while implementing the primary school mathematics program were determined as 1) Activity, 2) Material, 3) Measurement and Evaluation, 4) Student, 5) Technology, 6) Time, and 7) Parent. To overcome the problems encountered by classroom teachers while implementing the primary school mathematics program, the participants made some suggestions such as activities should be increased, appropriate materials should be prepared, measurement and evaluation process should be more enriched, students' awareness should be raised, teaching technologies should be used more, time concerns by simplifying the

¹ Sorumlu yazar: Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Amasya/Türkiye, minebayar0815@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3902-4398

curriculum should be eliminated, and informing, and parents' awareness should be raised. The researcher concluded that the primary school mathematics program should be further associated with daily life and a culture of new-generation mathematics understanding should be created.

Keywords: Primary school mathematics program, teacher, problem.

Makale Geçmişi	Geliş: 30. 11. 2021	Kabul:23.12.2023	Yayın:31.12.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi/Derleme Makalesi		
Önerilen Atf	Bayar, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 5, ss.44-54		

Giriş

Günümüzde eğitim öğretim sürecinin en önemli amaçlarından birisi öğrencilere en uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda eğitim sürecinden öğrencilerin üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak için sürekli olarak yeni kuramlar, yöntemler, stratejiler denenmekte ve araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Butakin & Özgen, 2007). Eğitimde öğrencilerin kazanması istenilen öğrenme ürünleri öğrencilere okul sistemi aracılığıyla belirlenmiş planlar halinde verilir (Aktan, 2019). Öğrencilere verilen bu öğrenme ürünlerinin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmesi süreci eğitim programlarını oluşturmaktadır (Demirel, 2009).

Öğrenciler için gerekli olan yaşam becerilerinin kazandırıldığı en önemli derslerden birisi de matematik dersi. Matematik dersi öğrencilere yaşamda gerekli olan bilgi ve becerileri kazandıran bir öğrenme alanıdır. Özellikle ilkökul düzeyinde matematik dersinin temel ilke ve kuralları öğrenildiğinden bu eğitim kademesinde yapılacak çalışmaların diğer kademelerdeki derse karşı tutumu etkileyeceği düşünülmektedir (Öksüz, 2015).

İlkokul matematik programının gelişim sürecine bakıldığında ilk olarak 1968 yılında uygulamaya konulduğu ve program içerisinde bir bölüm olarak yer aldığı görülmektedir. Amaçlara ve alt amaçlara ayrıntılı bir şekilde yer verilen bu programda öğretme sürecine ve değerlendirme kısımlarına yer vermemektedir. Bu da öğretme ve değerlendirme sürecinin öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda gerçekleşmesine ve uygulamada farklılıklar oluşmasına neden olmaktadır (Altun, 1995). 1983 ve 1998 yılında ilkökul matematik programı ders kitabı olarak basılmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmesiyle programda yeniliğe gidilmiş ve 2013 yılına gelindiğinde yeni bir program hazırlanması sürecine girilmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin gündemde yer almasıyla birlikte tekrardan programda bu becerilere yer verecek şekilde güncellemeler yapılmıştır (Deveci & Aykaç, 2020). Kısacası zaman içerisinde eğitim anlayışında meydana gelen değişikliklere bağlı olarak ilkökul matematik programında da değişiklikler ve güncellemeler meydana gelmiştir (Baş, 2017).

Eğitim sürecinde öğretimden üst düzeyde verim alabilmek için matematik dersi programlarının özenle hazırlanması ve uygulayıcılar tarafından dikkatle uygulanması gerekmektedir (Gezgin & Bal, 2021). Her öğrencinin tek ve biricik olduğu göz önünde bulundurularak öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere ezber yöntemi ile konuların öğretilmesinden ziyade öğrendikleri bilgilerin nedenleri ile öğretilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler ne kadar bilirler bilirler yine de öğrenmelerinin üzerinden geçmeleri, bilgiyi yapılandırmaları ve bütüncül bakış açısıyla bilgilerini derlemeleri yönünde teşvik edilmelidirler. Bu yolla öğrencilerin kendi öğrenmelerinin üzerine düşünmeleri sağlanarak problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri desteklenmiş olmaktadır (Yenilmez & Sölpük, 2014).

Eğitim süreci içerisinde öğretmenlerin öğretim programlarını bire bir uygulaması mümkün olamamaktadır. Bu nedenle öğretmenin öğretim programında dersin yapısı, içeriğindeki etkinlikler ve derste kazandırılması gereken amaçlarda bazı değişiklikler yapması ve öğretim programını daha esnek olarak kullanması teşvik edilmektedir (Yazıcılar & Bümen, 2015). Başka bir açıdan ise

değerlendirildiğinde ilkökul matematik ders kitaplarının içeriği incelendiğinde problemlerin cevaplarında çoğunlukla çözüme yönelik tek bir doğru cevabın yer aldığı görülmektedir. Ancak bazı soruların cevaplarında birden çok çözüm yolu olabileceği göz ardı edilmektedir. Bu bağlamda ilkökul matematik ders kitaplarında yer alan değerlendirme uygulamalarının çeşitlendirilmesi ve programın içeriğindeki örneklendirmelerin artması ders öğretmenin dersi çeşitlendirmesine rehberlik edecektir (Altun, 1995). Öğretmenin öğretim programlarında toplumsal ve bilimsel gelişmeleri dikkate alarak programda uyarlamalar yapması öğrencilerin programın gündelik hayattaki işlevselliğini kavramalarını sağlayacaktır. Kısacası öğretim programlarındaki eksikliklerin fark edilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması eğitiminden yüksek verim alınmasına yardımcı olacaktır (Erden, 2009).

Eğitim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin öğretim gereksinimi duyulan değişiklikleri fark etmeleri, bu değişiklikleri benimseyip buna göre programları uygulamaları eğitim sürecindeki değişimin başarılı sonuçlanmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğretim programları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması, programların var olan durumun betimlenmesi ve programın farklı sınıf düzeyleri açısından incelenmesi öğretim programlarının daha işler hale gelmesini sağlamaktadır (Öksüz, 2015).

İlgili literatürde öğretmenlerin ilkökul matematik eğitim programına ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmalar var olmasına rağmen öğretmenlerin ilkökul matematik eğitim programlarını uygularken yaşadığı sorunlar üzerine odaklanan çalışmalar yeteri kadar bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu araştırma öğretmenlerin ilkökul matematik eğitim programlarını uygularken yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözümleri derinlemesine incelemesi açısından alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik olası çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Katılımcılara göre;

1. Program kavramının tanımı nedir?
2. İlkokul matematik programı uygulanırken karşılaşılan sorunlar nelerdir?
3. İlkokul matematik programı uygulanırken karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?

Yöntem

Bu başlık altında sırasıyla araştırmanın yöntemi ve deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile araştırmacının rolü alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi doğrultusunda yapılmıştır. Altınışik ve diğerlerine göre (2010) nitel araştırma yöntemi araştırma yapılan olguları ve olayları kendi doğasında ele almakta; bireylerin bu olgu ve olaylara yükledikleri manaları yorumlamayı amaçlar. Benzer şekilde Yıldırım (1999) nitel araştırma yaklaşımını gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi gibi veri toplama tekniklerinden faydalanılan; duygu, düşünce, algı ve olayları gerçek ortamında değerlendiren bütünsel bir biçimde sunulmasına olanak tanır.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi doğrultusunda olgubilim deseni kullanılarak düzenlenmiştir. Olgubilim deseni, günlük hayatta karşılaşılan ve tam olarak yabancı olunmayan; ancak anlamı tam olarak bilinmeyen olguları detaylıca ve derinlemesine inceleme fırsatı yaratan bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda benzeşik (homojen/türdeş) örnekleme tekniği ile belirlenen 12 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırılan konuyla ilgili bilgi ve deneyim açısından bilgili ve deneyimli bireyler çalışmaya dahil edilir (Yağar & Dökme, 2018). Benzeşik örnekleme tekniğinde ise konular sayıca az ancak birbirlerine benzer bireylerle derinlemesine görüşmeye olanak tanır (Christensen, Johnson & Turner, 2015).

Bu çalışmada, katılımcılara ait hiçbir kişisel veriye yer verilmemiş olup; katılımcılara söylemlerinin bazılarını bulguları desteklemesi amacı ile bulgular kısmında yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ...ve Ö12 olarak kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik/Betimsel Veriler

Sıra	Yaş	Medeni Durum	Mesleki Deneyim	Eğitim Seviyesi	
1	Öğretmen	38	Evli	13	Yüksek lisans
2	Öğretmen	42	Evli	17	Lisans
3	Öğretmen	44	Bekar	21	Lisans
4	Öğretmen	51	Evli	28	Lisans
5	Öğretmen	53	Evli	30	Lisans
6	Öğretmen	60	Evli	37	Lisans
7	Öğretmen	50	Evli	26	Lisans
8	Öğretmen	38	Evli	15	Yüksek lisans
9	Öğretmen	40	Evli	18	Lisans
10	Öğretmen	47	Bekar	26	Lisans
11	Öğretmen	55	Evli	31	Lisans
12	Öğretmen	59	Bekar	37	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların yaşları 38 ile 60 arasında değişmekte olup 2’si bekar 10’u evlidir. Katılımcılar mesleki deneyimleri açısından incelendiğinde katılımcıların 4’ü 11-20 yıl, 5’i 21-30 yıl ve 3’ü 31-40 yıl arasında mesleki deneyime sahiptirler. Katılımcıların tamamı sınıf öğretmeni olarak ilkokulda görev yapmakta olup 2’si yüksek lisans ve 10’u lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan (5 soruluk) yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmacı görüşme formunu oluştururken ilk olarak araştırmanın amacını göz önünde bulundurarak konuyla alakalı literatür taraması yapmış; devamında uzman görüşü alarak sorularda birtakım düzenlemelere gitmiş; son olarak görüşme sorularını anlaşılabilirlik açısından 2 öğretmenle ön görüşme yaparak test etmiş, öğretmenlerden almış olduğu geri bildirimlere göre sorulara son halini vermiştir.

Veri toplama sürecinde ilk olarak araştırmacı araştırma konusu ile ilgili öğretmenlere bilgi vermiş ve onları araştırmaya davet etmiştir. Bunun devamında araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenleri ziyaret eden araştırmacı görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirmiştir. Her bir görüşme 30-35 dakika aralığında sürmüştür. Katılımcıların onayı alınarak görüşmeler kayıt altına alınmış; devamında yazılı hale dönüştürülmüştür. Son olarak araştırmacı bir kez daha katılımcıları ziyaret ederek yazıya dönüştürülen görüşmeleri kontrol ettirmiş; böylece katılımcı teyidini almıştır. Verilerin toplanması ve analizi sürecinde etik ilkeler doğrultusunda hareket edilmiştir.

Kaydedilen veriler, her katılımcı için ayrı ayrı numaralandırılarak yazıya aktarılmış, sıralama yapılmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Temaların ve kodların analiz öncesinde hazırlanabilmesi; verilerin temalar ve kodlar baz alınarak özetleme ve yorumlama imkânı sağlaması nedeniyle betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Betimsel analiz tekniğinde veriler ayrıntıya inilmeden kolay bir biçimde yorumlanır (Sönmez & Alacapınar, 2014). Araştırmacı öğretmenlerin kişisel bilgileri gizli kalacak şekilde verileri kodlamış, öğretmenlerin cevaplarının bir kısmına bulgular başlığında örnek cümle olarak yer vermiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2008 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Doktorasını Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilimdalında tamamlayan araştırmacı öğretmenlik görevini sürdürmekteyken ilkokul matematik programını uygulama esnasında zaman zaman sorunlar yaşamış, arkadaşlarının bazılarının da benzer şekilde sorunlar yaşadıklarına tanıklık etmiştir. Bu konuya dikkat çekmek ve olası çözüm yolları ortaya koymak gayesi ile bu araştırmayı yapmaya karar vermiştir.

Bulgular

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik olası çözüm önerilerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler araştırma sorularına göre sırasıyla çözümlenmiştir. Bu bağlamda birinci araştırma sorusu “Program kavramının tanımı nedir?” şeklindedir. Bu cevaba ilişkin katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde katılımcılar program kavramını 1) Plan, 2) Sınıflandırma, 3) İş-Zaman Uyumu, 4) Tasarlama ve 5) Düzen şeklinde sıraladıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Program Kavramına İlişkin Görüşleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Plan	14	36	Bir iş, etkinlik ve uygulamaları yapmadan önce planlama yapmaktır (K10)
2	Sınıflandırma	10	25	Gün içerisinde yapılması gereken işleri zaman uygun şekilde sınıflandırmasıdır (K4).
3	İş-Zaman Uyumu	8	21	Kişinin yapılması gereken işler ile zaman arasında kurulan ilişkidir (K1)
4	Tasarlama	5	13	Bireylerin işlerini, planlarını kısaca yapması gerekenleri gün, ay, yıl güne uygun biçimde tasarlamasıdır (K13).
5	Düzen	2	5	Kişinin işlerini ve zamanını düzenlemesidir (K7).
Toplam		39	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcılar program kavramını %36 oranında plan, %25 oranında sınıflandırma, %21 oranında iş-zaman uyumu, %13 oranında tasarlama ve %5 oranında düzen şeklinde sıralamışlardır.

İkinci araştırma sorusu “İlkokul matematik programı uygulanırken karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Bu cevaba ilişkin katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde katılımcıların ilkökul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunları 1) Etkinlik, 2) Materyal, 3) Ölçme Değerlendirme, 4) Öğrenci, 5) Teknoloji, 6) Zaman ve 7) Veli şeklinde sıraladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.

İlkokul Matematik Programı Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Etkinlik	17	25	Programdaki kazanımlara uygun etkinliklerin sayısı yetersiz. Öğrencilerin konuyu pekiştirmesi için problem çeşitleri ve sayısı az sayıdadır. Mesela toplama işlemi öğretiminde sonuç bilinmeyen problemler fazla yer verilirken diğer problem çeşitlerine az yer veriliyor (K3).
2	Materyal	13	20	Programları uygularken kazanımlara uygun materyalleri bulmakta sıkıntı yaşıyorum. İlkokul öğrencileri için konuları somutlaştırarak vermek çok önemlidir. Mesela yarım-bütün kavramını öğretmek için yeterli materyal olmadığı için okula eklemek, elma gibi yiyecekler getirmek zorunda kalıyorum (K9).
3	Ölçme Değerlendirme	10	15	Programda ölçme değerlendirme konusunun üzerinde durulmasına karşın her ders sonundaki ölçme değerlendirme etkinlikler ve soru sayısı yetersiz (K12)
4	Öğrenci	8	12	Programdaki kazanımlar ön öğrenmeleri tam çocuklar için hazırlanmıştır. Ancak sınıflarımızda yabancı uyruklu, hiç anaokulu eğitim almamış ve öğrenme gücü çeken kaynaştırma öğrencileri

olduğundan programdaki kazanımları öğretirken çok zorlanıyorum (K6).

5	Teknoloji	7	10	Programdaki kazanımlarda ve ders kitapları gelişen teknolojiye uygun şekilde hazırlanmamaktadır. Programdaki konu ve kazanımların tamamına konu anlatımları ve etkinlikler EBA’da bulunmamaktadır. EBA’da bulunan etkinlik sayısı da yetersiz ve EBA platformu düzen olarak karışık hazırlanmış (K11).
6	Zaman	7	10	Programdaki konu ve kazanımlara ayrılan süreler ile konunun zorluk düzeyi arasında uyumsuzluk var. Örneğin çarpma ve bölme gibi konulara verilen süre az iken geometrik şekillerin öğretimine ise daha uzun süre verilmiştir (K3)
7	Veli	5	8	Velilerin eğitim düzeyi eski yıllara oranla artmasına rağmen velilerimiz çocuk eğitimi konusunda bilinçsiz. Velilerimi teknoloji bağımlılığı konusunda sık sık uyarmama rağmen veliler çocuklarına tablet veriyorlar (K9).
Toplam		67	100	

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcılar ilkökul matematik programı uygulanırken karşılaşılan sorunları %25 oranında etkinlik, % 20 oranında materyal, %15 oranında ölçme-değerlendirme, %12 oranında öğrenci, %10 oranında teknoloji, %10 oranında zaman ve %8 oranında veli şeklinde sıralamışlardır.

Üçüncü araştırma sorusu “İlkokul matematik programı uygulanırken karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için neler yapılmalıdır?” şeklindedir. Bu cevaba ilişkin katılımcıların yanıtları analiz edildiğinde katılımcıların sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerini 1) Etkinlik, 2) Materyal, 3) Ölçme Değerlendirme, 4) Öğrenci, 5) Teknoloji, 6) Zaman ve 7) Veli şeklinde sıraladıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 4.

İlkokul Matematik Programını Uygularken Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Etkinlik	13	22	Programdaki kazanımlara uygun etkinliklerin sayısı ve soru türleri artırılabilir (K2).
2	Materyal	11	19	Programları uygularken kazanımlara uygun her sınıf seviyesinde renkli, dikkat çekici materyaller hazırlanabilir. Her eğitim- öğretim dönemi başında ders kitapları ile birlikte sınıf öğretmenlerine gönderilebilir (K5).
3	Ölçme Değerlendirme	10	17	Programdaki kazanımlara uygun ders ve öğrenci kitaplarında her ders sonundaki ölçme değerlendirme etkinliklerinin ve soruların sayısı artırılabilir (K12).
4	Öğrenci	9	15	Programdaki kazanımlar sınıflarımızdaki yabancı uyruklu, hiç anaokulu eğitim almamış ve öğrenme güçlüğü çeken kaynaştırma öğrencilerinin ön öğrenmeleri dikkate alınarak ya da bu öğrencilere uygun ayrı bir program hazırlanabilir (K7).
5	Teknoloji	8	14	Programdaki kazanımlarda ve ders kitapları gelişen teknolojiye uygun şekilde hazırlanabilir. Programdaki konu ve kazanımların

tamamına uygun konu anlatımları ve etkinlikler EBA’da hazırlanabilir ve sayıları artırılabilir. EBA platformu iyi hazırlanmış eğitim platformları incelenerek ilkökul düzeyinde öğrenci ve öğretmenler için hazırlanabilir. Böylece veliler ve öğretmenler farklı ücretli eğitim platformlarını kullanmak zorunluğundan kurtulmuş olacaklardır (K8).

6	Zaman	5	8	Programdaki konu ve kazanımlara ayrılan süreler ile konun zorluk düzeyi arasında uyumsuzluğunu ortadan kaldırmak için sınıf öğretmenleri ile farklı okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler ve pilot uygulamalar yapılarak konuların süreleri yeniden ayarlanabilir (K10).
7	Veli	3	5	Velilerin bilinçsizliğinin önüne geçebilmek için velilerin eksik olduğu konularda (teknoloji bağımlılığı, sağlıklı beslenme, hijyen gibi) rehber öğretmen tarafından eğitim verilebilir (K1).
Toplam		59	100	

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcılar ilkökul matematik programı uygulanırken karşılaşılan sorunları %22 oranında etkinlik, %19 oranında materyal, %17 oranında ölçme-değerlendirme, %15 oranında öğrenci, %14 oranında teknoloji, %8 oranında zaman ve %5 oranında veli şeklinde sıralamışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmacı, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin program kavramını 1) Plan, 2) Sınıflandırma, 3) İş-Zaman Uyumu, 4) Tasarlama ve 5) Düzen şeklinde sıraladıkları sonucuna varmıştır. Türk Dil Kurumuna (2023) göre program kavramının belirli düzene ve koşullara göre yapılması planlanan işlemler olarak tanımlandığı görülmektedir.

Araştırmacı katılımcıların ilkökul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunları 1) Etkinlik, 2) Materyal, 3) Ölçme Değerlendirme, 4) Öğrenci, 5) Teknoloji, 6) Zaman ve 7) Veli şeklinde sıraladıkları sonucuna ulaşmıştır. İlgili literatür incelendiğinde araştırma sonucuna benzer araştırmalar ile karşılaşılmıştır. Orbeyi’nin (2007) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre öğretmenler matematik öğretim programını yeterli bulmamaktadırlar. Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç’ın (2005) araştırmasında ise öğretim programının felsefesinin öğrenci merkezli olmasına rağmen programın içeriğinde kullanılan ifadelerden programın öğretmen merkezli olduğu bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca öğretim programında yer alan etkinliklerin yapılandırmacı öğretim yaklaşımından uzak olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Pesen’in (2005) çalışmasında da öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı belirtilmiştir. Butakin ve Özgen’in (2007) öğretmen görüşlerine yer verdikleri araştırmada ise yeni ilkökul matematik öğretim programlarının ortalama düzeyde etkili olduğu bulgusuna erişilmiştir. Sarı ve Tertemiz’e (2017) göre ise öğrencilerin yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin nedenlerinden birisi de matematik dersinin öğretilmesi sürecinde kullanılan yöntem benimsenen ilkelerdir. Bu durum öğretim programlarındaki eksiklikleri göstermektedir.

Araştırmacı katılımcıların sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerini 1) Etkinlik, 2) Materyal, 3) Ölçme Değerlendirme, 4) Öğrenci, 5) Teknoloji, 6) Zaman ve 7) Veli başlıklarında ele aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde Orbeyi’nin (2007) araştırmasında da öğretmenlere yönelik önerilerde eğitim kurumlarında öğretim programlarının daha işlevsel olmasını sağlayan araç gereç ve teknolojiye uygun donanım eksikliklerinin giderilmesini önermiştir. Atweh ve Goos (2011) da benzer şekilde matematik öğretim programlarının uygulanmasında teknolojinin merkezi durumda olduğunu özellikle kavram öğretiminde gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Aktan (2019) ise çalışmasında ilkökul düzeyindeki öğretim programlarında yer alacak kazanımlarda bilgi ve kavrama basamağına yönelik

olmaktan ziyade daha üst bilişsel basamaklara yönelik kazanımların yer almasını önermiştir. Ayrıca öğretim programıyla ilişkili olan ders kitapları, sınav soruları ve ulusal geçerliliği olan sınavlarda da bu konuda duyarlı olunmasını ve üst bilişsel becerilerin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Sarı ve Tertemiz (2017) de matematik öğretim programlarında kavramların anlaşılmasına yönelik çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu (2016) ise ilkökul matematik programlarında akıl yürütme becerisini geliştirecek etkinliklerin üzerinde durulmasını ve ölçme öğrenme alanına daha fazla ağırlık verilmesini önermişlerdir. Butakin ve Özgen'e (2007) göre matematik öğretim programının başarılı olmasında öğretmenin etkisi bulunmaktadır. Öğretim programını öğretmenin iyi bir şekilde özümsemesi ve yapılandırarak öğrenciye aktarması öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Benzer şekilde Yenilmez ve Sölpük (2014) de etkili ve verimli bir eğitim için öğretmenlere fırsat tanınmasını ve öğretmenlerden belirli zamanlarda öğretim programıyla ilgili dönütler alınmasının programdaki eksikliklerin fark edilmesini ve değişim için adım atılmasını sağlayacağını belirtmişlerdir. Araştırmacılar ayrıca günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesinin özellikle matematik öğretiminde yeni fırsatları oluşturduğunu ve öğretim yazılımlarının kullanılarak matematik öğretim programlarında yer verilmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı ilkökul matematik programının gündelik hayatla daha çok ilişkilendirilerek yeni nesil matematik anlayışı kültürünün okul, sınıf, veli ve öğrencilerde oluşturulması gerektiği sonucuna varmıştır. Araştırmacı bunun yanı sıra öğretimde teknolojiden daha etkin bir biçimde faydalanılması gerektiği sonucuna da varmıştır. Bunlar yapılmadıkça öğrencilerin gerek uluslararası sınavlarda gerekse yeni nesil hayata uyumu konusunda sorunlar yaşayacakları açıkça görülmektedir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı birtakım önerilere ulaşmıştır. Bu bağlamda uygulamalara yönelik olarak;

- İlkokul matematik programı uygulanırken etkinlikler arttırılmalı,
- Kazanımlara uygun olarak her sınıf seviyesinde renkli ve dikkat çekici materyaller hazırlanmalı,
- Ölçme değerlendirme süreci daha da zenginleştirilmeli,
- Öğrenciler bilinçlendirilmeli,
- Programdaki kazanımlar sınıflardaki yabancı uyruklu, hiç anaokulu eğitim almamış ve öğrenme güclüğü çeken kaynaştırma öğrencilerinin ön öğrenmeleri dikkate alınarak ya da bu öğrencilere uygun ayrı bir program hazırlanabilir.
- Öğretim teknolojilerinden daha çok faydalanılmalı,
- Müfredat sadeleştirilerek zaman konusunda kaygı ortadan kaldırılmalı
- Veliler bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmeli şeklinde birtakım öneriler sıralanabilir.
- Gerek öğrencilere gerekse velilere rehber öğretmenler tarafından bir dizi (teknoloji bağımlılığı, sağlıklı beslenme, hijyen gibi) eğitimler verilebilir.

Araştırmacılara yönelik olarak;

- Araştırmacılar farklı veri toplama araçlarıyla daha detaylı nitel çalışmalar yapabilirler.
- Programın uygulanması esnasında sorunların tespit edilmesi ve çözümü için eylem araştırma deseni ile araştırmalar yapılabilir.
- Nicel araştırma ile bu araştırma verilerine daha geniş bir perspektiften bakılabilir.

Kaynakça

- Adams, T. L. (1998). Alternative assessment in elementary school mathematics. *Childhood Education*, 74(4), 220-224.
- Akkaya, A.O. (2008). *6. sınıf matematik ders öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir: Türkiye.

- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18.
- Altun, M. (1995). İlköğretim matematik programının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143-154.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anılan, H. & Sarier, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 128-141.
- Atweh, B. & Goos, M. (2011). The Australian mathematics curriculum: A move forward or back to the future?. *Australian Journal of Education*, 55 (3), 214-228.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilköğretim matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258.
- Budak, M. & Okur, M. (2012). 2005 İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 8-22.
- Butakin, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi Diyarbakır ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Christensen, L. B., Johnson, B.R. & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev.Ed: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, S. & Kılınç, H.H. (2016). İlkokul 4. sınıf matematik öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 212-224.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2020). Türkiye Cumhuriyeti'nde Uygulanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1512-1532.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Erden, M. (2009). *Eğitimde program değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, F., Hamurcu, H., & Yeşiloğlu, A. (2016). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5 (5), 31-43.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 63-88
- Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir: Türkiye.
- Konukoğlu, L., Gülay, A. G. A. Ç., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99.
- Meşin, D. (2008). *Yenilenen 6. sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya: Türkiye.
- Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Öksüz, C. (2015). İlkokul matematik programını değerlendirme ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 21-33.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y., & Kılıç, Ç. (2005). *Yeni ilköğretim matematik dersi (1-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII – Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 14-16 Kasım 2005.
- Pesen, C. (2005). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeni ilköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII – Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 14-16 Kasım 2005.
- Sarı, M. H., & Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190).
- Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (3. Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M., Nitel Veri Analizi, 2009. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi>. (Erişim tarihi: 16.12.2023)
- TDK (2023). Erişim tarihi: 16.12.2023. <https://sozluk.gov.tr/>

- Topbaş, V. (2006). *İlköğretim matematik (1-5) dersi öğretim programının uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf öğretmenliği Kongresi, Ankara.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2).
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Analysis of the Use of Biography as a Social Studies Teaching Method in 5th and 6th Grade Textbooks

Mithat Erdoğan¹, Aybüke Ertong², Halil Beyhan Gök³, Cengiz Kolaç⁴, Ramazan Kısa⁵, Alaaddin Çabuk⁶

Abstract

The main purpose of the study is to examine the use of biography in 5th and 6th grade Social Studies textbooks in the 2022/2023 academic year. Document review method, one of the qualitative study methods, was used in the study. Primary School Social Studies 5th and 6th grade textbooks prepared by the Ministry of National Education (MEB) were used as documents in the research. The data obtained as a result of the research was analyzed by content analysis. According to the results of the research, it was seen that the biographies of a total of 24 people were included, 14 biographies in the 6th grade textbook and 10 biographies in the 5th grade textbook. In some units, more biographies were used and in some units less. On the other hand, it was determined that no biography was used in some units. It is quite striking that all 24 people whose biographies were used in the research were male and Turkish nationals, and no biographies of females or foreigners were used. According to the results of the research, suitable people to be used in all units in the Social Studies textbook were researched and suggestions were made to ensure equal distribution in the use of biographies and to include more biographies of women and foreign people.

Keywords: Social studies course teaching, Social studies textbook, biography

Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemi Olarak Biyografi Kullanımının 5. ve 6. Sınıf Ders Kitaplarında Kullanım Durumunun Analizi

Öz

Çalışmanın temel amacı 2022/2023 eğitim öğretim yılında 5. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında biyografi kullanım durumunun incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada doküman olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler 5. ve 6. sınıf ders kitaplarından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre 6. sınıf ders kitabında 14 biyografi 5. sınıf ders kitabında ise 10 biyografi olmak üzere toplam 24 kişinin biyografisine yer verildiği görülmüştür. Bazı ünitelerde çok bazı ünitelerde az biyografi kullanılmıştır. Buna karşılık bazı

¹ Mithat Erdoğan: MEB, mithat1974@gmail.com ORCID: 0009 0007 6230 6282
² Aybüke Ertong: MEB, c.aybish48@hotmail.com ORCID: 0009 0009 3392 0982
³ Halil Beyhan Gök: MEB, beyhan.gok01@gmail.com ORCID: 0009 0002 0044 8465
⁴ Cengiz Kolaç: MEB, cengizkolac@mail.com ORCID: 0009 0005 5105 5399
⁵ Ramazan Kısa: MEB, ramazankisa1983@gmail.com ORCID: 0009 0008 5277 3263
⁶ Alaaddin Çabuk: MEB, kozan.net@hotmail.com ORCID: 0009 0007 7541 7926

ünitelerde ise hiç biyografi kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada biyografisi kullanılan 24 kişinin tamamının erkek ve yerli olması, hiç kadın ve yabancı kişi biyografisinin kullanılmaması oldukça dikkat çekicidir. Araştırmanın sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler ders kitabındaki bütün ünitelerde kullanılacak uygun kişiler araştırılarak biyografi kullanımında eşit dağılım yapılması ve kadın kişilerin ve yabancı kişilerin biyografilerine daha fazla yer verilmesi önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi öğretimi, Sosyal bilgiler ders kitabı, biyografi

Makale Geçmişi	Geliş: 18.10.2023	Kabul:29.12.2023	Yayın:31.12.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Erdoğan, M., Ertong, A., Gök, H. B., Kolaç, C., Kısa, R. & Çabuk, A. (2023). Analysis of the Use of Biography as a Social Studies Teaching Method in 5th and 6th Grade Textbooks. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 5, ss.55-67		

Introduction

The education system provides the student with various values and experiences in terms of knowledge, skills and equipment and offers various opportunities to develop their personalities. Primary school, which is the first and most important stage of education, is of great importance in terms of providing these knowledge and skills necessary for life and preparing the student for life psychologically and socially (Kavcar, 1997). It is important to present teaching models that can contribute to the social, cognitive and affective development of children to adopt new and positive behaviors in primary school in terms of preparing the student for life. Educational materials are of great importance for healthy and efficient educational activities. Textbooks are at the forefront of educational materials. The high quality of textbooks undoubtedly increases the quality of educational processes. The results of the study conducted by Ceylan, (2023) et al. revealed that the importance of educational materials increased further with the pandemic period. In addition, the examination of textbooks, which are indispensable for education and training processes, and making them more efficient are also of vital importance for educational studies. For this reason, it is important that the various biographies used in Social Studies textbooks follow the example of well-known people in this developmental age in terms of gaining positive behaviors.

Biography, which is a type of writing in which the achievements of the works of well-known people are explained, is a literary genre and is frequently used not only in literature but also in all areas of education. Therefore the only issue that the biography touches on is the people and what they do. For this reason, it is an undeniable fact that biographies are used in classes to raise successful individuals who know their responsibilities to society (Kavcar, 1997). Biography, which is defined as the resume and life history of individuals in the Turkish Language Association Dictionary (1998), is defined as the literary genre that examines the lives of people who have become famous for their lives and their individual actions based on official documents (Oğuzkan, 2001). To explain the biography with a different definition, we can say that the lives of people who come to the fore with their works and lives in fields such as scientific, artistic, literary, political and sports on behalf of their countries and who have gained a reputation in the society are evidenced by documents (Kaymakçı & Er, 2009).

The examination of the studies on the subject indicates that the benefits of biography are listed as follows (Kaymakçı, 2013): The courses focus on the works of well-known people whose biographies are used as examples and whose biographies are accepted by the society, their victories and the success stories behind them, and the products they bring to the society or period they live in. The goals and behaviors that should be given to the student in the courses taught with biography are presented in a two way. The well-known person whose life history is selected to be the subject of the course is selected carefully because it must be in accordance with the subject covered in the unit mentioned and the message to be given to the student. The primary objective is to create an optimal learning environment for students. This involves selecting a suitable learning area, preparing the groundwork,

and choosing the life story of a significant figure to make the lesson more engaging and historically enriching. The teacher's biography will then be integrated to enhance the effectiveness and enjoyment of the lesson. In addition, it aims to pave the way for permanent learning for the student by increasing the attractiveness of the subjects for the students. Therefore the studies of the people who are the subject of the biography arouse both admiration and curiosity in the student therefore they are the people who have gained the appreciation, respect, love, trust and sympathy of the society with the benefit they provide to the society or the victories they have gained. As a result, learning becomes much easier, effective and permanent as it turns into behavioral learning. The use of biography in lessons is also important in terms of setting an example for the lives of well-known leaders, scientists, and artists who have made a name for themselves in society from the past to the present, and in terms of bringing positive emotions such as being connected to their nation and state to the student.

In addition to all these, one of the main reasons for including biography in Social Studies courses is that the student compares himself/herself and makes some inferences about himself/herself while explaining the life, place of birth, childhood, abilities, tendencies, lifestyle of the person whose life history is told. From this point of view, it is possible to that the student's ability to compare, empathize, look critically and think critically can improve. The main purpose of addressing the life stories of people who have won various victories suitable for the historical course in the lessons and who have fought for their homeland is to raise children who respect the past of their nation, are loyal to their homeland, and love their nation and state (Kaymakçı, 2013).

Since the biography type deals with human and human life in terms of the subject, the person whose life story is told may be the hero of a nation that has earned the respect of the society with his exemplary deeds and achievements, a world-famous thinker or someone who has made an important contribution to science. It is for this reason that biography, which has its origins centuries ago, is used at every level of education and that exemplary people who have been the subject of history in all textbooks in the Social Studies course, which is one of the most basic courses, have done useful works for science and have gained a reputation for their achievements, are given great importance. (Öztürk, & Otluoğlu, 2003). Considering the benefits it provides to children, biographies have been frequently used for easier and permanent teaching of the Social Studies course. Therefore it is possible to say that it is important for the person whose life story is discussed to be a model for the student, for the behaviors to be desired to be acquired by the student to be permanent in this way and to guide them while making their own life decisions. In the studies of Öztürk and Otluoğlu (2003), the types of biography used as a teaching technique in textbooks and the development of biography in Turkish Literature are explained, and how and in what form biographies will be used in the goals and behaviors to be achieved in the teaching of Social Studies courses determined by the Ministry of National Education are explained in detail.

Use of Materials, Concepts and Literature in Social Studies Teaching

The study on the use of concepts, visual material and literature to increase effectiveness in social studies teaching is given below.

Utilizing Different Materials in Social Studies Teaching

Regarding the methods and tools and equipment used in the teaching of the social studies course, according to the results of the study conducted by Arslan (2000) on 110 teachers, it was seen that teachers used the expression and question-answer method in the teaching of all subjects; in terms of teaching tools and equipment, they used tools that appealed to a single sense organ (eye-pleasing pictures, posters, graphics and blackboards); in some schools, moving and still films were used and television and video were used. In particular, very little use of computers has been considered thought-provoking. The desire of teachers to use the methods they should use was found to be 73.6%. This ratio reveals the contrast between the fact that teachers mostly use the question-answer method while teaching and their willingness to use new methods (Kan, 2003). Teachers' willingness to use new methods and not using them are important in terms of showing that they focus on the methods they are

used to, that the classroom environment or class hours are not suitable for performing them, or that they do not have sufficient knowledge about new methods and techniques. Kirman and Jackson (2000) argue that teaching with an interesting and popular course material can be realized by using postage stamps. They explained that students can access the stamps of different countries on politics, history, geography, international education, culture, technology and peace education from the internet and use them in social studies course (Arslan, H 2000). Yalin (2002) states that these tools can be used in the learning and teaching process to support teaching. The fact that teaching tools and equipment are well designed is a factor that increases learning. It is stated that tools and equipment provide multiple learning environments in teaching; they help students' different learning styles and learning needs; these tools are important to attract students' attention and make it easier to remember; they embody abstract things; they help save time; they provide the opportunity to observe things that are impossible to bring to the classroom safely (for example, movie projectors and videos) and simplify the content and make it easier to understand (Kirman, 2000). The development of different materials and the use of these materials by social studies teachers in the classroom is important in increasing the effectiveness of the course. In addition, necessary studies should be carried out to access information sources on the internet.

Utilization of Concepts in Social Studies Teaching

Howard (1999) and Kirman and Jackson (2000) conducted study on the use of concepts, which is one of the important bases of the new social studies program. In the age when students have the opportunity to access information immediately, "generalization" and "concepts" based on the curriculum should be used rather than knowledge based on memorization. The use of information with symbols makes it more useful. Howard (1999) tells students that important concepts should be shown in figures and graphics according to the appropriateness of the subject; in this way, students can transform abstract-level information into concrete; this method extracts a situation or idea from unnecessary details; and students' skill levels will increase in conceptualizing information that is not known in this way. In short, Howard states that making connections between causes and effects and explaining this with graphics and diagrams will facilitate the understanding of the event or idea (Yalin, 2002). Using concept maps to provide students with complex information in social studies course can help increase the effectiveness of the course.

Use of Literature in Social Studies Teaching

It is possible to say that the use of literature in Social Studies teaching contributes to the development of students' reading, writing and language skills, increase their motivation, and gain positive attitudes and behaviors towards the course. In addition, it has been stated by various researchers that it is effective in mobilizing students' abstract thoughts and in their ability to look at the lessons taught in a historical course both intellectually and critically. In addition, literary products such as epics, legends, fairy tales, folk tales are frequently used in the acquisition of some of our national values such as love of country, respect for the nation, loyalty to the past, and our traditions, which are one of the purposes of the social studies course. In this way, we can say that effective and permanent learning will be realized as a result of increased interest and curiosity in the course that recognizes the student culture and history. It is possible to say that the transfer of culture, which is defined as the transfer of the cultural characteristics of a nation to new generations, takes place as a result of the use of literary works in the Social Studies course (Howard, 1999). Sills-Briegel and Camp (2000) stated in their study that literature is effective in students' understanding and solving these problems while social issues and problems are taught in the Social Studies course. Especially stories and using the storytelling method in the lesson is an effective method. Şimşek (2000) conducted a research on 6th-7th Grades of primary education. The study consists of a total of 120 subjects from two experimental and two control groups of 30 people. Here, a significant difference was found between the experimental and control groups. It was concluded that the knowledge and comprehension levels of the students increased in the experimental group, that is, in the groups where the storytelling method was used, and therefore they were more successful. In addition, it is known that using literary products as a course tool supports multiple perspectives, the ability to use language effectively and beautifully, the development of skills related to time and chronology, embodies abstract subjects and concepts, and

increases interest, attention and motivation for the course (Çençen, 2010; Tekgöz, 2005). The common point of all these studies and the opinions on the subject is to search for the answer to the question of how the teaching of the Social Studies course will be more effective. As a matter of fact, both mental and social development in the student is clearly seen as a result of the findings.

Other Methods and Techniques Used in Social Studies Course

Social Studies course teaching is given to students with many methods and techniques in both primary and secondary schools. While the classroom teacher uses these methods and techniques in primary school, the Social Studies branch teacher gives this course because the subjects are more detailed and richer in terms of content in secondary school and therefore uses various methods and techniques with it. As a result of the findings obtained from the studies, it is seen that the methods and techniques used in Social Studies teaching positively affect student success, learning is easier and permanent, and the achievements turn into behavior.

A few methods and techniques used in the Social Studies course are emphasized below and brief information is given about the effect of these methods and techniques on the success of the students.

Discussion Method

The discussion method can be defined as two or more people presenting their opinions on the given subject and each individual defending their own opinions. For this method, which is used by teachers when necessary in lessons, the subject to be discussed is first determined and then the students who will discuss the subject come together. In this method, students convey their own ideas and thoughts to the other party within the framework of respect, suggestion for the solution of the given problem. The discussion method is an effective technique in which active learning is provided by the students by seeking solutions to a subject, thought or problem given through the teacher during the lesson as much as possible. In this method, the role of the teacher is to ensure that the students do not go beyond the subject and to keep the students within the boundaries of the subject with small interventions and tips. If we list the important features of the method, we can say that the responsibility of the student is to direct him/her to think, to make him/her comprehend the incomprehensible places in different ways, to strengthen the communication between the teacher and the student, and to develop feelings such as respect and equality since he/she is centered on the student. In addition, in this method, it is another remarkable feature of the method that the student is provided with the opportunity to both listen and speak, and to express and comment on their ideas (Demirel, 1999). In this method, which is used by Social Studies teachers in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades of secondary school, since it is student-centered as mentioned above, it can be said that the student gains cooperation and communication skills in which their creative innovative egalitarian aspect develops while defending their own thoughts and ideas.

Question and Answer Method

The question and answer method is an effective method that makes it easier for the student to understand the given subject that develops his/her thinking skill and establishes connections between the subjects that feed the learning process. As in other courses, in this method, which is frequently used by teachers during the course, a strategy is followed that targets all students and allows them to give different answers, not in the classical sense of one-to-one question and answer logic. When students are in an approving and supportive classroom environment, considering the types of questions asked to them during the lesson, the way they are asked, the answers given by the student to these questions and their participation, it can be stated that it is possible for them to feel more respected and more valuable with this method. This student-centered method keeps the student constantly active in the lesson with the questions asked instantly during the lesson, improves the student's ability to comment and allows the student to make some inferences. Thus, the student is expected to develop high-level thinking skills thanks to the method. One of the most important goals in the question and answer technique is to reveal the thought. The questions positively affect students' thinking skills and learning. Thus, it is recommended to use the question-answer technique in lessons to teachers in order

to train creative, analytical and study students. (Morgan, 1991). It is also emphasized that teachers should ask their students to create questions in order to search for cause and effect relationships and reveal alternatives.

Collaborative Teaching Method

Collaborative learning can be defined as a method in which learning occurs when small mixed groups of students come together to achieve a common goal. One of the most important goals of the Social Studies course is that the student who leaves the school can continue his/her life independently and effectively in cooperation with people in the society. With the affective maturity gained by cooperative learning, the individual can establish healthy, social relationships, adapt to his/her environment, exhibit positive attitudes towards people and show strong personal identity, ask for help when he/she needs help, or help someone who needs help. However, thanks to this method, we can say that the student can internalize a democratic life and live a more democratic life as a result of effective work with the group since kindergarten. It is also stated that the students working with the group are successful using much more methods than the students working alone (George 1994). This group work, which includes many methods, increases students' characteristics such as asking questions, taking notes, helping each other, increasing interest in learning, and vitality. It has been determined that the method has a greater effect on success in cases where the student is well motivated by this method (George 1994).

Considering the results of the study conducted by Barth and Demirtaş (1997), in the collaborative learning method, the student is both active in group work and has a team spirit as he works with the group. Since this learning method is based on learning by living, we can say that it is a learning in which permanent learning takes place in all students in the team. The outputs of Lederer's experimental study conducted in 2000 with 128 students who had difficulty in learning the subjects related to the 4th, 5th and 6th Grade Social Studies course were remarkable. Here, children who had difficulty in learning the subjects were divided into teams according to certain criteria, and then a team leader was selected for these teams. Then, the topics distributed by the teacher to these team leaders were shared by the leaders to their own teams, and everyone in the groups was told the tasks to be done by the team leaders. Then, each student in the teams working on the subject shared the subject they learned with their teammates and continued to share what they learned among these other groups. Finally, after sharing the subject between all groups, it was seen that the student both learns and teaches his/her groupmates while explaining the subject. Based on these findings, it is possible to say that the cooperative teaching method can make positive contributions to the Social Studies course teaching.

Multiple Intelligence Method

The theory of multiple intelligence, which suggests that intelligence is not in a standard dimension but operates in different degrees and in different ways in each individual, was first put forward by Gardner in 1983. The most important feature of the method is that it is designed according to the individual characteristics, interests and abilities of the learner, that is, the student. Yılmaz (2002) conducted an experimental study on 16 students attending 4th grades of primary school for the use of multiple intelligence method in Social Studies course. According to the findings of the study, he saw that different types of intelligence were dominant in each student and proved that there was a significant difference. When the study is examined, it is revealed that there is a parallelism between the individual characteristics that distinguish the students from each other and the intelligence group they have. In addition, in the study, it was observed that the degree of dominance of mathematical, linguistic, physical, social, visual and musical intelligence in each student was different and paralleled with the type of intelligence in which the students' degree of understanding and remembering Social Studies course subjects was dominant. Considering the studies on the subject, we can state that teachers' designing activities to support the types of intelligence that students dominate while planning lessons in Social Studies teaching, taking into account individual differences, can contribute positively to the teaching and permanence of the course.

Problem Solving Method

A person faces various problems throughout his/her life from birth to death. And to solve these problems, he looks from different perspectives and tries to find various solutions. When we look at it as a teaching method, problem solving method is used effectively in almost every lesson. The process of coping with a problematic situation is attempted to be understood by the student through the subjects given in the lessons. (Kalaycı, 2001, p.20) The classroom environment is the same as we use problem solving skills in daily life. For example, if the issue of environmental pollution is addressed in the Social Studies course, this is a problem and solutions are sought. Here, we can say that the solutions that the teacher seeks to address the problem include the student in the subjects while looking for these solutions, that they are in interaction together, and that this method can positively contribute to the child's solution to the problems he/she encounters in life. The main purpose of this method is for the student to focus on a problem and look for new ideas for its solution, to use his/her mind at the highest level while looking for these solutions, to be able to reason among the solutions he/she finds, and ultimately to gain practicality while solving all kinds of problems that he/she may encounter in real life in the future. Kan (2003) obtained positive results on the experimental group students of the problem solving method in his study. In other words, according to the findings of this study, it is possible to say that the use of problem solving method in the Social Studies course increases the success of the student in favor, contributes to the production of solutions to personal and social problems and can improve scientific thinking skills.

Purpose and Importance of the Study

The main purpose of the study is to reveal the use of biographies in primary school 5th and 6th grade Social Studies textbooks within the scope of Social Studies Course Teaching.

Since this study will reveal the use of biographies in primary school 5th and secondary school 6th grade Social Studies textbooks, it is considered very important in terms of the development of biographies, which is one of the teaching methods of the Social Studies course. In addition, when we look at the literature studies on this subject, the lack of study and studies on textbooks prepared in line with the Social Studies Curriculum, which was renewed and updated in 2005, increases the importance of this study.

Method

In this section, information about the purpose and importance of the study, the model of the study, the population, the sample and data collection tools, and the analysis of the data will be given.

Research Model

In this study, the document analysis method, which is one of the qualitative study methods, was used. In the document review method, a literature review is made on the subject to be investigated and different written and visual materials such as archive records, books, journals, biographies, diaries, letters, if any, are examined (Balci, 2001). However, while Kıral (2020) considered document analysis as a qualitative data analysis method, O'Leary (2017) focused on document analysis as a data collection technique and also as an indirect data analysis method. In this study, the reason for choosing the document analysis method is its suitability for the purpose of the study as a method and its suitability for examining the textbooks to be evaluated within the scope of written material.

Population and Sample

Since the situation will be determined through document review in the study, no population and sample selection was made. The use of biographies in secondary school 5 and 6 grade Social Studies textbooks was prepared by the Ministry of National Education.

Data Collection Tools

In the study, the books taught in the Social Studies course published by E Kare Yayıncılık in the 5th grade and Anadol Yayıncılık in the 6th grade of the schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2022/2023 academic year were used as a data collection tool.

- MEB. (2018). Primary Education 5 Social Studies Textbook. Ankara: E Kare Eğitim Yayıncılık Matbaacılık.
- MEB. (2019). Primary Education 6 Social Studies textbook. Ankara: Anadol Matbaacılık Yayıncılık

Data Analysis

The data obtained in the study were analyzed by subjecting them to content analysis. Since the contents of the written sources will be analyzed in the study, it was preferred to use content analysis. Therefore, the data obtained on the use of biographies in the Social Studies 5th and 6th grade textbooks, which are the subject of the study, are analyzed within the framework of criteria such as grade level, learning area, unit, subject and person and presented in tables.

Limitations

The study was limited to the 2022/2023 academic year and this academic year with the 5th grade E Kare Publishing and 6th grade Anadol Publishing distributed by the Ministry of National Education and taught in public schools and the Social Studies textbook published by.

Findings

In line with the purposes of the study, the 5th grade textbook of the Social Studies course was examined, and the biographies used in the themes of the textbook were specified in Table 1, respectively, and the following findings were reached by subjecting them to document analysis:

Tablo 1.

Social Studies 5th Grade Textbook Biography Use

Theme	Subject	Person
I have an Idea	Science, Technology and Social Life	İbn-i Sina Aziz Sancar Cahit Arf Isaac Newton Gazi Yaşargil Thomas Edison Louis Pastör Charles Messier Dilhan Eryurt
Our National Values	Power, Management and Society	Hüsni Dağlarca Ahmet Köklügiller Şahinbey

As can be seen in Table 1, the use of biography in the Social Studies course book at the 5th grade level of primary education is presented in detail.

Accordingly, it was determined as 2 themes as 'I Have an Idea and Our National Values' in 5th grade social studies teaching. These learning areas took place in 2 units: "Science, Technology and Social Life" and "Power, Management and Society", respectively. Although the total number of biographies used in the two units was 10, the number of achievements related to these units was determined as 6. When Table 1 is examined, it is seen that biographies of a total of nine people are used, especially in the theme of "Science, Technology and Social Life". This can be interpreted as probably due to the importance of the unit. The most significant finding in the study is that all of the people whose biographies are used in the 5th grade Social Studies textbook are male, while no biography for a female are used. Again, it has been determined that 6 of the 10 biographies used in the book are domestic and 4 are foreign. In addition, it was seen that in the book examined, 5th grade students were explained what biography was and how biographies could be prepared. In addition, it was seen that in the book examined, students were asked to make biographies of people they considered important among the people around them, as homework.

Again, for the purposes of the study, the following findings were obtained as a result of the analysis of the documents by examining the 6th Grade book of the Social Studies Course and indicating the biographies used in the themes of the textbook in Table 2, respectively:

Table 2.

Social Studies 6th Grade Textbook Biography Use

Theme	Subject	Person
Journey to History	Asian Hun State Kutluk State Culture and Civilization in the First Turkish-Islamic States The Great Seljuk State	Mete Han
		Bilge Kağan
		İbni Sina
		Biruni
		Alp Arslan
		Nizamül Mülk
		Mevlana Celaleddini
Technology in Our Lives	Development of Science and Technology in Turkey	Rumi
		Ahi Evran
		Mazhar Osman
		Hulusi Behçet
I Am Producing, Consuming, Conscious	Qualified Manpower	Cahit Arf
		Oktay Sinanoğlu
I Participate in Management	Importance of Democracy	Mehmet Nuri Demirağ
		Ömer Halisdemir

As can be seen in Table 2, the use of biography in the Social Studies textbook at the 6th grade level of primary education is presented in detail.

According to the analysis, biographies were used in a total of 4 themes in 6th grade social studies teaching: 'Journey to History, Technology in Our Lives, I Am Producing, Consuming, Conscious and

'I Participate in Management'. It was observed that the number of biographies used in the four themes was 14 in total. When Table 2 is examined, biographies of 8 people were used in the theme of "Journey to History", 4 people in the theme of "Technology in Our Life", 1 person in the theme of "I am Producing, Consuming, Conscious" and 1 person in the theme of "I Participate in Management". It can be interpreted that the use of few biographies in some learning areas and no biographies in others is probably due to the difference in the importance given to the units. In addition, it is quite remarkable that all of the 14 biographies used in the analyzed book are male and no female biography is preferred. Again, it has been determined as a result of the analysis that all of the biographies used are domestic persons and no foreign person is preferred. In addition, there are biographies in the form of visuals in some texts and listening texts in others. Again, in the book, it was seen that 6th grade students were simply explained what the definition of biography was and how it could be prepared in a way that 6th grade students could understand, and reinforcement studies were carried out with practices such as asking people around them to prepare a biography of what they considered important and making a presentation in front of the classroom.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Although biography is frequently used in the field of education as a literary genre, it is an educational method not only used in the field of literature, but also used in all courses of education and training studies. In this study, the use of biography in primary school 5th and 6th grade Social Studies textbooks within the scope of the Social Studies Course Curriculum was examined.

The study was carried out with the document analysis technique, which is one of the qualitative study methods. The books examined in this study are the textbooks published by Ankara-Anadol Matbaacılık Yayıncılık for 6th grades distributed to public schools by the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year and by Ankara-E Kare Eğitim Yayıncılık Matbaacılık for 5th grades.

When the 5th and 6th grade textbooks examined within the scope of the study are evaluated in general, it is possible to say that the use of biography is intensively included. The biographies used were not distributed equally to the units, and it was determined that some units were used a lot, some were used a little, and some units were not used at all. In general, it was observed that the biographies used in both books were selected from the people the students would take as examples, and they were supported with visual materials to be permanent in the minds of the students. Yiğittir and Öcal (2010) reached a similar conclusion by finding that primary school 6th grade students increased their diligence by taking as an example the exemplars whose biographies were given. If evaluated according to the grades, a total of 10 biographies were used in the 5th grade textbook, but when the number of biographies used according to the themes was compared, it was determined that the least use of biographies was 1 time in the theme of "Power, Management and Society", and the most use of biographies was 5 times in the theme of "Science, Technology and Social Life". In this case, it is possible to say that the use of biography in the 5th grade Social Studies textbook is used more and less than the units given importance. On the other hand, in the 6th grade textbook, 8 biographies were used for the theme of "Journey to History", 4 biographies were used for the theme of "Technology in Our Life", and biographies were used once for the themes of "I Produce, I Consume, I Am Conscious" and "The Importance of Democracy".

To compare the classes in the use of biography, it was seen that there were 14 biographies in the 6th grade textbook and 10 people in the 5th grade textbook, and it was determined that a close number of biographies were used in both books. Again, in both books, it was determined that intensive biography was used in some units and no biography was used in others, and it was seen that there was

no rate in the use of biography in the units. It is the most striking finding of the study that all the biographies used in both books were selected from male and domestic people, whereas no biographies of females and foreigners were preferred. In both books examined, the biography of Turkish scientists who have made significant contributions to science in the past on scientific developments is also included in detail.

Teaching the lessons to the students in a more permanent way with the use of biography, thus providing detailed information about the personalities who have made valuable contributions to the subject in the past. Thus, it is thought that students will achieve the targeted gains by taking valuable people as an example for the society whose biography is used. In a similar study conducted by Er (2010), it was determined that primary school students considered the people they wrote as role models by studying and writing the biographies of people who are exemplary in society and who arouse curiosity with their lives. Regarding the examination of biographies in textbooks, Karabulak and others (2023), as a result of their research on the use of biography in 5th grade Turkish textbooks within the scope of Turkish teaching, revealed in detail the use of biography in the textbooks they examined, and examined the biographies and biographies used in the textbooks. drew attention to the method. In addition, the fact that there is a positive relationship between success and diligence in the opinions of these people about the characteristics reveals the importance of using biographies in textbooks. Another noteworthy issue in the study is the prominence of the authors by briefly emphasizing the lives of the authors of the texts used in the themes during the teaching of the subjects to be given to the students and including the biographies of these authors. It is seen that some of the people whose biographies are used in both books have lived in the past and some are still living people. In addition, as a result of Doğan and Er Tuna's (2023) research on the use of biography in textbooks in secondary school Social Studies teaching, they revealed in detail the use of biography in the 4th, 5th and 6th grade textbooks they examined, and the biographies used in the textbooks and They drew attention to the biography method.

Based on the outputs of the study, the following suggestions were made for a more effective Social Studies teaching on students. In the study, it has been determined that there is a great difference in the use of biographies of males compared to females. In this case, the number of uses of biographies of females and males in textbooks should be as equal as possible.

Again, in both books examined, it was determined that a lot of biographies were used in some units and no biographies were used in some units. Considering the effect of the use of the biographies of the appropriate people in the appropriate units in the textbooks on the positive and permanent learning of the students, especially the biographies of the indigenous people should be sufficiently included in all units covered in the textbooks.

Ministry of National Education should give the necessary importance to courses related to biography during the preparation and planning of in-service training courses. In other textbooks, in accordance with the interests and orientations of the students, studies should be carried out to develop the biographies of the people who live and who will arouse the curiosity of the students. While teaching Social Studies lessons, more than one method and technique can be used together with the biography that will support the biography technique, and suggestions can be made to make more use of the internet and interactive boards in the lessons.

Declaration regarding Contribution Rate

All authors who contributed to this work contributed equally.

Declaration regarding Conflicts

In this work, the authors declare that there is no interest relationship between them.

Ethical Declaration

The authors involved in the writing of this article declare that there is no need for the approval of the ethics committee for the materials and methods they use in their studies.

References

- Akınoğlu, O. ve Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, s. 138-154.
- Arıkan, R. (2004). Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Arslan, H. *İlköğretim İkinci Kademesinde Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Sürecinde Kullanılan Metotlar Üzerine Bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2000.
- Ata, B. (2008). Sosyal bilgilerde Atatürkçülük konularının eğitimi ve öğretmen rolü. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 283- 299). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. ve Arı, E. (2002, Eylül). *İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı kriterlere göre incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunuldu, Ankara.
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde* (s. 161–185). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: indispensable knowledge for evidence based management (2nd Edition) içinde* (s. 179–200). İngiltere: John Wiley & Sons.
- Barth, J. L. Demirtaş A (1997). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Yök/ Dünya
- Counce, S. (2001). Sözlü tarih ve yerel tarihçi, (B.B. Can- A. Yalçınkaya, Çeviren). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. Classroom, 1998. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 33, 91-107,
- Ceylan, B., Alpaslan, A., Taş, Ü., Yılmaz, E., Gözler, C., Sezen, H. C., Genç, M., Alpaslan, B., Şimşek, N., Duran, A. (2023). The evaluation of educational materials according to the opinions of class teachers in the process of distance education. *BSJ Pub Soc Sci*, 6(2): 63-72.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), s. 69-88.
- Er, H. (2005). *Sosyal dersinde biyografi öğretimi: “Atatürk’ün hayatı” metninin analizi ve yeni bir tasarım*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, H. (2009). Sosyal eğitiminde biyografi öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Prof. Dr. Reşat Genç’e Armağan Özel Sayısı), 29 (5), s. 1546-1557.
- Er, H. (2010). *Sosyal eğitimi kapsamında ilköğretim öğrencilerinin “biyografi” kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, R. (2010). *Sosyal öğretiminde biyografi kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gençtürk, M. (2005). *Tarih öğretiminde biyografi kullanımı*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Hiz. Ltd. Şti.

- Howard, J. B. (1999). *Using a social studies theme to conceptualize a problem, The Social Studies*, 90, 171-176, 1999.
- Kabapınar, Y. (2005). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve Sosyal ders kitapları. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Öğretimi* (365-394). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karabulak, H., Alpaslan, A., Alpaslan, B., Şimşek, N., Genç, M., Duran, A., Gözübüyük, E., Meltem, S., Meltem, E. & Erden, E. (2023). Türkçe Öğretiminde 5. Sınıf Ders Kitaplarında Biyografi Kullanımının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi* (USMAD), 3 (1), ss.
- Kavcar, Cahit ve diğerleri; Sosyal Bilgiler Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara 1997
- Kaya, A. (2011). *Biyografik eserlerin tarih öğretimine katkısı ve ikinci meşrutiyet'ten cumhuriyet'e uzanan sürecin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). *SosyalBilgilerde biyografi kullanımı*. İçinde M. Safran (Ed.), Sosyal Eğitimi (s. 414-428). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Biyografinin Kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25) 198-224
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *SosyalBilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kirman, J. M. & Jackson C. (2000). *The Use of Postage Stamps To Teach Social studies Topics, Social Studies*
- Lederer, J. M. (2000). *Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary*
- Levstik, L. (1995). *Narrative constructions: Cultural frames for history*. The Social Studies, 86, pp. 113-116.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxim, G. W. (1999). *Social studies and the elementary school child*. New Jersey: Prentice Hall.
- McGowan, T. ve Guzzetti, B. (1991). Edebiyat temelli Sosyal öğretimi (Çev: Ahmet Doğanay). http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf, adresinden 20 Ocak 2023 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2021). *İlköğretim 5 Sosyal Bilgiler Ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB. (2019). *İlköğretim 6 Sosyal Bilgiler Ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ders Kitapları Dizisi
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yay.
- Otluoğlu, R. (2001). *İlköğretim Okulu 5. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2001.
- Sills-Briegel, T. & Camp, D.(2000). *Using Literature to explore social issues*, Social Studies, 3, 91, 116-120
- Street, C. (2002). *Teaching with the newspaper*, Social Studies, 3, 93, 131-134, 2002.
- Ünalın, Ş. (2001). Sosyal Öğretimi. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, İ. (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002. , 4, 91, 187-191, 2000.



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5



Sosyal Bilgiler Eğitiminde Doğal Afetler¹

Nurbanu ŞULEK², Kibar AKTIN³

Öz

Pek çok doğal felaketin yaşandığı ülkemizde doğal afet üzerinde durulması gereken önemli içeriklerin başında gelmektedir. Bu bağlamda çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) ve 4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları içerisindeki doğal afet konularının belirlenmesi ve bu konuların işleniş durumunu afet eğitimi bağlamında incelemesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmanın dokümanları tipik durum örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 6. sınıf düzeyinde afet eğitimi ile ilgili yeterli kazanımlara yer verilmediği belirlenmiştir. Bu çerçevede 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afet türlerine ilişkin içeriğin oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ancak 4 ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında afet türlerine ilişkin yazılı içeriklere, görsel kaynaklara ve kavrama düzeyinde sorulara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu içeriklerin çoğunlukla deprem konusuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Afet eğitimi ile ilgili aktif öğrenme ortamına yönelik etkinliklere yer verilmediği belirlenmiştir. Programda afet eğitimiyle ilgili kazanımların çoğunlukla duyarlılık ve dayanışma değerleriyle; becerilerin ise mekan algısı, çevre okuryazarlığı, gözlem, işbirliği, problem çözme ve girişimcilik becerileriyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Oysaki depremin önlenebilirliğiyle ilgili öğrencilere sorumluluk, bilimsellik ve dürüstlük değerlerinin kazandırılması, kanıt kullanma, konum analizi, karar verme, araştırma, harita ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine de ihtiyaç vardır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ve ders kitaplarının bu bağlamda düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, ders kitabı, doğal afetler.

Natural Disasters In Social Studies Education¹

Abstract

In our country where many natural disasters are experienced, the subject of natural disasters is one of the important issues to be emphasized. It is necessary to transfer the subject to the student in the most accurate and efficient way. In this context, it is aimed to determine the disaster topics in the 2018 Social Studies Curriculum and 4th, 5th, 6th, and 7th grade Social Studies textbooks and to examine the processing of these topics in the context of disaster education. The research is a qualitative study. Document analysis technique was used in the research. The documents of the research were determined by typical case sampling. As a result of the research, it was seen that the Social Studies Curriculum did not include enough gains related to disaster education at the 6th grade level. In line with this result, the content related to the types of disasters in the 6th social studies textbook was insufficient. In general, written contents, visual resources, and concept questions related to disaster types were found more in 4th and 5th grade social studies textbooks. It was determined that these contents were mostly associated with the earthquake subject. It was seen that the question types were focused on comprehension of knowledge. It was determined that applied activities related to disaster education were not included. It was seen that student-centered projects and applied activities were avoided. In the program, the outcomes related to

¹ Bu makale 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Sorumlu yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sinop/Türkiye banusulek@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-2668-9772

³ Doç. Dr, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sinop/Türkiye, kibaraktin@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6238-3500

disaster education were mostly related to sensitivity and solidarity values; such as skills, perception of space, environmental literacy, observation, cooperation, problem-solving, and input. However, regarding the preventability of earthquakes, there is a need to teach students the values of responsibility, scientificness and honesty, and to develop the skills of using evidence, location analysis, decision-making, research, map and legal literacy. It was concluded that the curriculum and textbooks should be organized in this context.

Key: Social Studies, curriculum, textbook, natural disasters.

Makale Geçmişi	Geliş: 08.10.2023	Kabul:29.12.2023	Yayın:31.12.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi/Derleme Makalesi		
Önerilen Atıf	Şulek, N. & Aktın, K. (2023). Sosyal bilgiler eğitiminde doğal afetler. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 5, ss. 68-82		

Giriş

Sosyal bilgiler dersi yaşamla ilişkili, önemli bilgilerin, becerilerin ve değerlerin kazandırıldığı bir vatandaş yetiştirme programıdır. Ülkenin siyasi, sosyal, ekonomik, coğrafi koşulları, dünya dengesi ve 21. yüzyıl ihtiyaçları programın belirleyici unsurlarıdır. Bu çerçevede “sosyal bilgiler yaşadıkları topluma ve çevrelerine uyumlu, hak ve sorumluluklarının bilincinde, kendisinin ve toplum yararını savunan, çevresine duyarlı, dünyadaki gelişmelerden haberdar olan bireyler yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimler olan tarih, antropoloji, coğrafya, sosyoloji, hukuk, siyaset bilimi gibi” disiplinlerden oluşan bir ilk ve ortaokul dersidir (Turan, 2019). Sosyal bilgiler ders içeriklerinde insan hayatıyla doğrudan ilişkilendirebileceğimiz konular yer almaktadır. Bu konulardan biri olan doğal afetler çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır. Yakın tarihli yaşanan Kahramanmaraş merkezli 7.7 ve 7.6'lık iki büyük deprem sonucu 10 kentte en az 45 bini aşan can kaybı ile Türkiye, tarihinin en büyük felaketlerinden birini yaşamıştır (NTV, 2023). Ülkemizde en sık görülen diğer doğal afetlerin; dolu, sel, taşkın, don, orman yangınları, kuraklık, şiddetli yağış, şiddetli rüzgâr, yıldırım, çığ, kar ve fırtına olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2022). Türkiye, bulunduğu konum ve jeolojik olarak genç bir ülke olmasından dolayı başta depremler olmak üzere geçmişten günümüze birçok doğal afetten etkilenmiştir ve etkilenmeye devam etmektedir. Bu afetler ülke genelinde etkili olarak büyük can ve mal kayıplarına yol açmaktadır. 2020 yılı, “Dünyadaki milyonlarca insanı etkileyen, büyük can ve mal kayıplarına yol açan kasırgalar, siklonlar, tayfunlar, fırtınalar, sel felaketleri, orman yangınları ve kuraklık gibi meteorolojik karakterli doğal afetlerin yoğun olarak yaşandığı bir yıl olmuş milyonlarca insan yer değiştirmek zorunda kalmıştır” (Yılmaz, 2022). Bu afetlerin sonucunda can kayıpları dahil gerek maddi gerek ise manevi birçok kayıplar verilmiştir.

Doğal afetler “insanların yaşadığı coğrafi alanlarda meydana gelen, oluşumuna engel olunamayan, başladıktan sonra durdurulamayan, sosyal ve ekonomik yaşamı kısa sürede olumsuz yönde etkileyen, çok sayıda can ve maddi kayıplara yol açan doğa olaylarının neden olduğu yıkımlardır” (Özey, 2006). Yayla (2016) ise “doğal afetleri; sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda olumsuzlukların ortaya çıkması, insanların hayatlarını kaybetmesi ve çevrelerinde meydana gelen maddi zararların oluşmasında doğal unsurların etkili olduğu olaylar olarak ifade etmektedir”. Her iki tanımda da doğal afetin insan kontrolü dışında gerçekleşen, sosyal ve ekonomik açıdan olumsuz sonuçlar doğuran doğa olayı şeklinde tanımlanmaktadır. Doğal afetler çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Afet ve Acil Durum Başkanlığına (AFAD) göre doğal afetler, yavaş ve ani gelişen olmak üzere iki ayrı başlığa ayrılmaktadır. Yavaş gelişen doğal afetler; şiddetli soğuklar, kuraklık, kıtlık vb. durumlardan kaynaklanmakta iken ani gelişen doğal afetler; deprem, sel, su taşkınları, toprak kaymaları, kaya düşmeleri, çığ, fırtınalar, hortumlar, volkanlar ve yangınlar gibi sebeplerle meydana gelmektedir. Şahin ve Sipahioğlu (2003) ise doğal afetleri kaynağına ve oluş hızlarına göre olmak üzere AFAD'dan farklı şekilde sınıflandırmıştır. Şahin ve Sipahioğlu'na göre (2003) doğal afetler, kaynağına göre; yer kökenli, atmosfer kökenli doğal afetler ve biyolojik afetler olacak şekilde sınıflandırmıştır. Yer

kökenli (jeolojik) doğal afetler kaynağını yer yüzeyi ya da yer kabuğundaki faaliyetlerden alır. Deprem, heyelan, kaya düşmesi, volkanik patlama, çamur akıntısı, tsunami gibi doğa kaynaklı olayların yol açtığı afetler, jeolojik afet olarak tanımlanmaktadır (Adayış, 2020). Atmosfer kökenli doğal afetler kaynağını atmosferden alır. Bu afetlerin gerçekleşmesinde; rüzgar, dolu, yağmur, kar, sıcaklık, sis gibi etkenler rol oynamaktadır. Atmosfer kökenli doğal afetlere örnek olarak sel, fırtına, kuraklık, tayfun, çığ, gibi olaylar verilebilir (Doğanay, Alım ve Altaş, 2005). Biyolojik afetler, doğal bir şekilde oluşan salgınlarla, öldürücü mikroorganizmanın kazara ya da kasıtlı şekilde kullanılmasıyla ve böcek istilasıyla oluşan afetlerdir (Tercan, 2020).

Kaynağı ne olursa olsun oluşan afetlerin zararını en aza indirmek gerekli tedbirler almakla mümkündür. Depreme yönelik önlemere bakıldığında özellikle afetlerin oluşum nedenleri üzerine eğildiği ve afetlerin etkisinden korunmak amacıyla çeşitli yasal düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Ancak afet kaynaklı zararları daha aza indirebilmek için başvurulması gereken afet bilinci ve bilgisi alanındaki çalışmaların yeterince önemsenmediği görülmektedir (Cin, 2010). Doğal afetlere yönelik alınabilecek en büyük ve gerekli önlem şüphesiz ki doğal afete yönelik eğitilmiş bireyler yetiştirmektir. Çünkü afet eğitimi, potansiyel yıkımı en aza indirmeye katkıda bulunur. Bu bağlamda, afet bilincinin artırılmasında, okullarda çocuklara verilen eğitimin önemli olduğu görülmektedir. Çünkü çocukların edindikleri bilgileri ailelerinden başlayarak aşamalı bir şekilde toplumun tamamına yaymada önemli bir role üstlendikleri düşünülmektedir (Değirmenci, Kuzey ve Yetişensoy, 2019). Polat'a (2014) göre eğitim yoluyla afetler konusunda örgütsel, planlı ve sistematik çözümler üretmek mümkün olabilmektedir. Bilinçlendirme eğitimleri, bireye hem teorik hem pratik yönde afetin öncesinde, anında ve sonrasında nasıl davranması gerektiği konusunda bilgi kazandıracak yönde olmalıdır. Afet eğitimlerinde eğitimi alan taraf ile eğitimi veren taraf sorumluluklarının bilincinde olmalı ve birbirlerinin beklentilerini karşılamalıdır. Afet eğitiminin amacına ulaşabilmesi herkesin sorumluluğunun farkında olmasıyla sağlanabilir. Afet bilinci bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken duyuşsal kazanımlardan birisidir. Bunun yanında "Japonya'da insanlar afet eğitimiyle ilgili olarak okullar ve devlet kurumları tarafından sağlanan programlara katılmayı bir zorunluluk olarak görme eğilimindeyken, ABD'de birçok aktivitede gönüllüğün esas alındığı görülmektedir" (Tanaka, 2005, Akt. Değirmenci vd., 2019).

Sosyal bilgiler dersi afet eğitimine yönelik içerikler barındıran mihver derslerden biridir. Ülkemizde afet eğitimine yönelik yaklaşımı belirlemede bir kriter olacağı düşünülmektedir. Kaymakçı'ya (2010) göre sosyal bilgiler "dünya üzerinde yaşayan tüm bireylerin ortak sorunları haline gelmiş olan çevre sorunları gibi çözülmesi önem arz eden sorunlara çözüm önerileri sunma gibi anlamlı ve yararlı faaliyetlerin ortaya konmaya çalışıldığı bir derstir". Bu bağlamda afet bilinci kazandırmanın en önemli ve etkili yollardan birisinde de eğitim ve eğitim-öğretimin vazgeçilmez materyallerinden birisi olan sosyal bilgiler ders kitapları olacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitaplarında Türkiye'de ve dünyada sıklıkla görülen afetlere yer verilmiş olduğu, afet türleri içerisinde depreme daha fazla vurgu yapıldığı (Değirmenci vd., 2019), sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında afetler konusuna yeterli düzeyde yer verilmediği ve eksikliklerin olduğu (Karaca, 2022), bu ders kitaplarında doğal afetler konusuna yönelik etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine uygun ve aktif öğrenme ortamına dahil edilebilecek düzeyde olmadığı (Kılıç, 2019), afet konusuna ders kitabında yeterli oranda yer verilmediği (Demirhan, 2021), okullarda doğal afet bilincine yönelik verilen eğitimlerin sadece teoride kaldığı, gerçek yaşam ile bağlantısının kurulmadığı (Zengin, 2021) ortaya konulmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde insanları birçok açıdan etkileyen ve yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği olan doğal afetlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına nasıl yansdığı, afet bilinci ve eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBDÖP) ile birlikte sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl yer edindiğini belirleyen ayrıntılı çalışmaların sınırlı sayıda olduğuna rastlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) ve 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içerisindeki doğal afet konularının belirlenmesi ve bu konuların işleniş durumunu afet eğitimi bağlamında incelemesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri;

- SBDÖP'de (2018) afet eğitimine yönelik içerik, kazanım, beceri ve değerleri nelerdir?

- 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında afet eğitimine yönelik konu, görseller, soru/etkinlikleri nelerdir?

Sosyal bilgiler dersi, disiplinler arası yapısı ile afet eğitimini etkili şekilde aktarabilecek derslerden birisidir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının afetlere karşı farkındalık ve afetlerin potansiyel tehlikelerini en aza indirmeye konusunda afet bilinci aşılama SBDÖP ve sosyal bilgiler ders kitaplarını içerik olarak zenginleştirilmesi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Afet bilinci ve eğitimi açısından sosyal bilgiler ders kitapları ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, çalışmada incelenen konu bağlamında, olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analizi ile veri toplanmasını içermektedir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi bir veri toplama yöntemi olduğu gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın Dokümanları

Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda Yıldırım ve Şimşek (2013), tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olmasının mümkün olmayabileceğini bu nedenle çoğu zaman araştırmacıların eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalıştığını belirtmektedir. Araştırmada Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitaplarının tamamına erişmek daha kapsamlı bir araştırma gerektirmesi nedeniyle ders kitapları içerisinden örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın dokümanları amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme yönteminde “amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında bilgi sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir” (Patton, 1987, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 138). Bu örnekleme yöntemiyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çevrimiçi sosyal eğitim platformunda yer alan özgün olan sosyal bilgiler ders kitapları tercih edilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma dokümanlarını 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından 2018 yılından beri beş öğretim yılı geçerli olan ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulmasına izin verilen aşağıdaki ders kitaplarıdır:

- ✓ Tüysüz, S. (2018). İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı, Tuna Matbaacılık.
- ✓ Şahin, E. (2018). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı. Anadol Yayıncılık
- ✓ Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., Yılmaz, M. (2019). Ortaokul ve imamhatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 sosyal bilgiler ders kitabı. MEB Yayınları
- ✓ Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, H., Kılıç, S. (2018). Ortaokul ve imamhatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı. MEB Yayınları.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri SBDÖP (2018) ve 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kullanılmakta olan 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal Bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir. Araştırmada, toplanan veriler, betimsel analiz tekniğine dayalı olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önce belirlenmiş temalara yada araştırma sorularının boyutlarına göre özenli bir şekilde sunulur. Betimsel analizde verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara sık yer verilir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve neden sonuç ilişkisi içerisinde irdelenerek sonuçlara ulaşılır. Bu tür analizde amaç okuyucuya bulguları özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Afet bilinci ve eğitimine yönelik SBDÖP’de ve 4, 5, 6 ve 7.

sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metinler, görseller ve sorular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çoklu analize üçgenlemesi kullanılarak araştırma verilerinin inandırıcılığı ve geçerliği artırılmıştır. Analizcilerin üçgenlemesi “iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulgularının karşılaştırılmasıdır” (Patton, 2014, s. 560). Bu çalışmada verilerin tutarlılığını sağlamak için iki araştırmacı verileri analiz etmiştir. Döküman incelemesi araştırmalarında araştırmanın güvenilirliği açısından kaynakların özgün olup olmadığının belirlenmesi önemli bir kriterdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın dokümanları orijinal olup Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış EBA çevrimiçi sosyal eğitim platformunda yer alan farklı yazar ve yayınevleri tarafından hazırlanan yeni 4. 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler kitaplarından oluşmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde 4, 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (2018) doğal afet konuları ve bu konuların afet eğitimi bağlamında işleniş durumuna ilişkin bulgulara alt problemler çerçevesinde yer verilmektedir.

Birinci Alt Problem “SBDÖP’de (MEB, 2018) afet eğitimine yönelik içerik, kazanım, beceri ve değerleri nelerdir” Sorusuna İlişkin Bulgular

SBDÖP’nin (2018) özel amaçları arasında afet eğitimi ile ilişkili bulunan ifadeler:

“Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri”

“Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”

“Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (MEB, 2018: 8).

SBDÖP’de afet bilincinin oluşmasına yönelik yukarıdaki içerikler incelendiğinde; öğrencilerin yaşadığı çevreyi tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklaması, mekânı algılama becerilerinin geliştirilmesi, toplumsal sorunlara yönelik çözüm ve görüş belirtmeleri, ülkesini ve dünyaya yönelik konulara duyarlı yaklaşımları bağlamında doğrudan ve dolaylı olarak doğal afet eğitimine katkı sağlayacak özel amaçlar olduğu görülmektedir.

SBDÖP’de doğal afetlere yönelik kazanımlara ilişkin bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programından Doğal Afet Eğitimiyle İlişkili Kazanım, Beceri ve Değerler

Sınıf Düzeyi	4. Sınıf	5. Sınıf	7. Sınıf
Öğrenme Alanı	İnsanlar Yerler ve Çevreler	İnsanlar Yerler ve Çevreler	Küresel Bağlantılar
Kazanım	Doğal afetlere yönelik hazırlıkları yapar.	Yaşadığı çevredeki afetlerin çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	Doğal afetlerin toplum üzerine örneklerle açıklar.
			Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
			Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

					Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.
Değerler	Duyarlılık, dayanışma	Duyarlılık	Duyarlılık	Duyarlılık	Duyarlılık, dayanışma
Beceriler	Mekanı algılama	Mekanı algılama, çevre okuryazarlığı, gözlem	Çevre okuryazarlığı, gözlem	Mekanı algılama, çevre okuryazarlığı, gözlem	Girişimcilik, iş birliği, problem çözme.

Tablo 4.1 incelendiğinde doğal afetlerle ilgili en çok kazanıma 7. sınıfta rastlanmaktadır (n=3). Sırasıyla 5. sınıfta (n=2) ve en az dördüncü sınıfta rastlanırken 6. sınıfta hiçbir kazanıma rastlanmamaktadır. SBDÖP’de yer alan bu kazanımların daha çok duyarlılık ve ikinci sırada dayanışma değerleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Kazanımların beceri olarak; mekanı algılama, çevre okuryazarlığı, gözlem, iş birliği, problem çözme ve girişimcilik becerileriyle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

SBDÖP’de (MEB, 2018) yer alan kazanım, beceri ve değerler ayrıntılı incelendiğinde 4. sınıf düzeyinde “Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar” ilgili kazanımda, yakından uzağa ilkesi benimsenerek öğrencinin öncelikle kendi yaşadığı çevrede hangi doğal afetler ile karşılaşılacağı üzerinde durulması gerektiği belirtilmektedir. Doğal afet öncesi alınması gereken önlemlerden olan deprem çantasına da dikkat çekilmektedir. Programda 5. sınıf düzeyinde doğal afete yönelik iki kazanıma verilmektedir: “Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular” ve “Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar”. Bu kazanımlar “İnsanlar Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ile ilişkilidir. Kazanım, öğrenciyi merkeze alarak doğal afetleri yaşadığı yer ile ilişkilendirip nedenlerini sorgulamasını içermektedir. Programda 7. sınıf düzeyinde “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında doğal afete yönelik “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır” kazanımına rastlanmaktadır. İlgili kazanım, dolaylı yoldan doğal afetler ile ilgili olmakla birlikte; açıklama kısmında geçen “doğal afetler” kavramına konu anlatımında yer verildiğinde doğrudan kazanım olarak kabul edilebilir. “Fikir önerileri geliştirir” ifadesi birlikte ile bu kazanımın doğal afet okuryazarlığını gerçekleştirerek davranış boyutuna katkıda bulunulacağı ileri sürülebilir. 6. sınıf düzeyinde doğal afet eğitimiyle ilişkili bir kazanıma rastlanmamaktadır.

İkinci Alt Problem “4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında afet eğitimine yönelik konu, görseller, soru/etkinlikleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler ders kitaplarında doğal afetler ile ilgili kavramlara yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında “Doğal Afet ” Kavramı Tanımlarına İlişkin Bulgular

Kavramlar	4. Sınıf (n)	5. Sınıf (n)	6. Sınıf (n)	7. Sınıf (n)
Deprem	✓	✓		
Sel		✓		
Heyelan	✓	✓		
Çığ	✓	✓		
Fırtına	✓			
Orman Yangını		✓		
Erozyon		✓		
Tsunami				✓
Toplam	4	6	-	1

Tablo 2 incelendiğinde en fazla doğal afet kavramlarına 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (n=6) rastlanmaktadır. 6. sınıf ders kitaplarında bu kavramlara hiç rastlanmazken 7. sınıfta tsunami bir kavramına yer verilmektedir. 5. sınıf ders kitabından sonra 4. sınıf ders kitabı en fazla doğal afet kavramına yer verilen ders kitabı olduğu görülmektedir. Bu kavramların 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında: deprem, heyelan, çığ, fırtına 5. sınıfta bu kavramlarla birlikte sel, orman yangını ve erozyon kavramlarına (n=6) yer verildiği anlaşılmaktadır. 7. sınıfta tsunami kavramıyla karşılaşılmaktadır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında rastlanan doğal afet türlerine ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Rastlanan Doğal Afet Konularına İlişkin Bulgular

Doğal Afet Türü	Sınıf Düzeyi				Toplam n
	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	
Deprem	✓	✓	✓	✓	4
Sel	✓	✓	✓	✓	4
Heyelan	✓	✓	✓	✓	4
Çığ	✓	✓		✓	3
Fırtına	✓			✓	2
Orman Yangını		✓	✓		2
Erozyon		✓	✓		2
Tsunami				✓	1
Toplam	5	6	5	6	

Tablo 3 incelendiğinde tüm 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ortak doğal afet konusunun “deprem,” “sel”, “heyelan” konuları (n=4) ve ikinci sırada çığ konusu olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yalnızca 7. sınıf sosyal bilgiler kitabında rastlanan tsunami dışında en az rastlanan diğer doğal afet konularının orman yangını ve erozyon olduğu (n=2) anlaşılmaktadır. Diğer doğal afet konularından olan “çığ” konusuna 4, 5 ve 7. sınıf; “fırtına” konusuna 4 ve 7. sınıf; “orman yangını” ve “erozyon” konusuna 5 ve 6. sınıf; “tsunami” konusuna ise 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında rastlanılmaktadır. Tüm ders kitaplarında afet türleri değişiklik göstermesine karşı birbirine yakın oranlarda afet konularına yer verildiği görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında rastlanan doğal afetlere ilişkin görsellerin dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 4’te yer verilmektedir.

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Rastlanan Doğal Afetlere İlişkin Görsellerin Dağılımı

Doğal Afet Türü	Görseller				Toplam n
	4. Sınıf n	5. Sınıf n	6. Sınıf n	7. Sınıf n	
Deprem	11	12	1	2	26
Sel	2	3	0	0	5
Heyelan	2	5	0	0	7
Çığ	1	3	0	0	4
Fırtına	2	0	0	0	2
Orman Yangını	0	2	0	0	2
Erozyon	0	3	0	0	3
Tsunami	0	0	0	2	2
Toplam	18	28	1	4	51

Tablo 4 incelendiğinde, doğal afetlere yönelik en fazla görsel kaynaklara 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (n=28) ve ikinci sırada 4. sınıf ders kitabında (n=18) rastlanmaktadır. En az görsel kaynak 6. sınıf (n=1) ve 7. sınıf ders kitabında (n=4) görülmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında doğal afet türüne göre en fazla depreme yönelik görsellere 5. sınıf (n=12) ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (n=11) rastlanmaktadır. En çarpıcı sonuç ülkemizde çok sık görülen orman yangınına ilişkin görsel kaynaklara yalnızca 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilmiş olması ve bu sayının ülkemizde çok az sayıda rastlanmış olan tsunami (n=2) ile aynı sayıda görsel kaynağı içermesidir. Tüm ders kitaplarında en fazla depreme ilişkin görsel kaynağın (n=26) fazla olması dikkat çekmektedir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında rastlanan doğal afet konularına ilişkin soruların dağılımına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Rastlanan Doğal Afet Konularına İlişkin Soruların Dağılımı

Doğal Afet Türü	Sınıf Düzeyi				Toplam n
	4. Sınıf n	5. Sınıf n	6. Sınıf n	7. Sınıf n	
Deprem	7	2	1	3	13
Sel	3	1	0	0	4
Heyelan	3	1	0	0	4
Çığ	1	1	0	0	2
Fırtına	1	0	0	0	1
Orman Yangını	0	1	0	0	1
Erozyon	0	1	0	0	1
Tsunami	0	0	0	1	1
Toplam	15	7	1	4	27

Tablo 3 incelendiğinde, en fazla doğal afetlere yönelik sorulara 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (n=15), en az soruya 6. sınıf ders kitabında (n=1) rastlanmaktadır. 5. sınıf ders kitabında 7 soru, 7. sınıf ders kitabında 4 soru mevcuttur. Sosyal bilgiler ders kitaplarında doğal afet türleri arasında en fazla depreme yönelik sorulara rastlanmaktadır

4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “Yapınız” bölümünde rastlanan depreme ilişkin görseller ve sorulara Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1

Yapınız Etkinliği



Kaynak: Tüystüz, S. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*, Tuna Matbaacılık.

Şekil 1’de yer alan etkinlik incelendiğinde 4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında deprem, fırtına ve doğal afetleri temsil eden birtakım görseller kullanılmıştır. Ardından üç adet açık uçlu sorulmuştur. Sorular içerisinde yakınsan uzağa ilkesi benimsenmiştir. İlk soruda öğrenci tarafından bu görsellerin incelenip hangi doğal afetleri gördüğü sorusuna yanıt vermesi istenmiştir. Sonrasında yaşadığı yer ile bağlantı kurularak, hangileriyle karşılaştığı sorulmuş ve görsellerde yer alan doğal afetler dışında başka afetin yaşanıp yaşanmadığına yanıt verilmesi istenmiştir. 4.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Haber Köşesi Etkinliği’nde “İnsanlar hangi hareketleriyle selin doğal afete dönüşmesine yol açabilir?” sorusuyla öğrencilerin öğrenmiş olduğu bilgilere bağlı olarak doğal afetlerin oluşumunda insanların rolünün neler olabileceğine kavrayıp kavramadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında doğal afetlerle ilişki haber başlıkları ve soruya Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2

Haber Köşesi Etkinliği



Kaynak: Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Anadol Yayıncılık

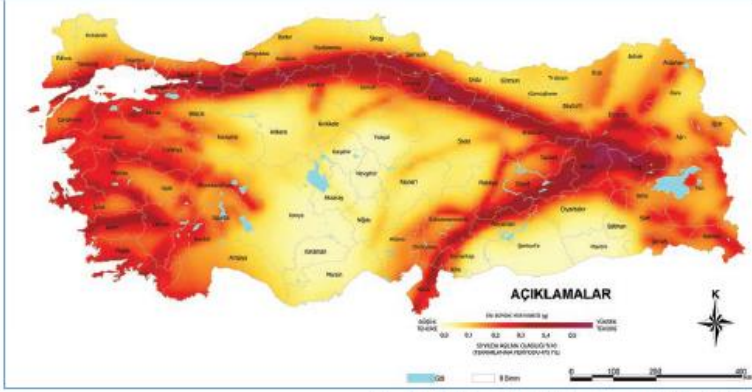
Şekil 2’deki Haber Köşesi Etkinliği incelendiğinde doğal afetlerden orman yangını, deprem, sel, çığ düşmesi, heyelan ve, erozyona yönelik çeşitli haber başlıkları görülmektedir. Bu başlıklarda Türkiye’de meydana gelen doğal afetler ve bu afetlerin sebep olduğu zararlara ilişkin bilgiler aktarıldığı görülmektedir. Haber başlıklarında yer verilen doğal afetlerin meydana gelme sebebinin sorgulanması ve tartışılmasına yönelik bir soru soruya rastlanmaktadır.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında rastlanılan deprem haritası ve buna ilişkin soruya Şekil 3’te yer verilmiştir.

Şekil 3

Harita Etkinliği

Aşağıdaki haritayı inceleyiniz. Deprem riskinin en fazla ve en az olduğu yerler nelerdir? Sizin yaşadığınız yerin risk durumu nedir? Söyleyiniz.



Görsel 3.44 AFAD, 2018 Türkiye Deprem Tehlike Haritası

Kaynak: Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Anadol Yayıncılık

Şekil 3'teki harita etkinliği incelendiğinde, öğrencinin Türkiye Deprem Tehlike Haritası üzerinde deprem riskinin en fazla ve en az olduğu yerleri belirlenmesi ve bu bilgi çerçevesinde yaşadığı yerin deprem riskini hakkında çıkarımda bulunması istenmektedir.

5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında doğal afet eğimine yönelik rastlanan Sıra Sizde etkinliğine Şekil 4'te yer verilmiştir.

Şekil 4

Sıra Sizde Etkinliği



Sıra Sizde Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Yaşadığınız yerde en çok görülen afetler: _____

Nedenleri: _____

Yaşadığınız yerde görülen çevre sorunları: _____

Nedenleri: _____

Kaynak: Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Anadol Yayıncılık

Şekil 4'te yer alan etkinlik incelendiğinde etkinliğin öğrencinin yaşadığı yerde en çok görülen doğal afetler ve çevre sorunları ve bunların nedenlerinin neler olduğunun boş bırakılan yere yazılması istenmiştir.

6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afet eğitime ilişkin rastlanan genel ağ haberi ve soruya Şekil 5'te yer verilmiştir.

Şekil 5

Okuyalım Öğrenelim Etkinliği

Tarihin Büyük İnsani Yardım Kampanyası
Takvimler 23 Ekim 2011'i gösterdiğinde acı haber Van'dan geldi. Önce 7.2 ardından 9 Kasım 2011'de 5.6 ile iki büyük deprem yaşayan Van'ın hemen her yerinden feriyatlar yükselmeye başladı. Yüzlerce ev yıkıldı, on binlerce hasar gördü. 644 vatandaşımız hayatını kaybetti.
Depremi hemen ardından bölgeye ulaşan Türk Kızılayı çadır kentlerde yüz binlerce insana hizmet verdi. Aynı anda ihtiyaç malzemelerinin dağıtımını da Van ve Erciş'te gerçekleştirdi.
Ülke genelinde nım yardımsever vatandaşlarımız birlik ve beraberlik içerisinde yardım kampanyalarını düzenledi. Türkiye'nin dört bir yerinden yapılan yardımlar Van'a ulaştı.
Genel Ağ haberi 24/01/2017 (Düzenlenmiştir)



1.32: Van Depremi Sonrasında Yapılan Yardımlar



Yukarıdaki haber metnine göre yardımlaşma ve dayanışmanın önemi hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Kaynak: Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., Yılmaz, M. (2019). Ortaokul ve imamhatip ortaokulu 6. sosyal bilgiler ders kitabı. MEB Yayınları

Şekil 5'de yer alan "Okuyalım Öğrenelim Etkinliği" içerisinde "Tarihin Büyük İnsani Yardım Kampanyası" başlıklı bir haber metnine yer verildiği anlaşılmaktadır. Metin incelendiğinde Van depreminin detaylarına yer verildiği, bölgeye yapılan insani yardımlardan ve Kızılay'ın deprem bölgesine verdiği hizmetin aktarıldığı görülmektedir. Metin, Kızılay görevlisinin depremzede bir aileye yardım ettiğini kanıtlayan bir fotoğrafa aktarılmıştır. Haber metnine göre öğrenciden yardımlaşma ve dayanışmanın önemini fark etmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afet eğitimine yönelik rastlanan genel ağ haberine ve sorulara Şekil 6'da yer verilmektedir.

Şekil 6

Haber Köşesi Etkinliği

Deprem üssü Düzce'nin eski-yeni yüzü fotoğraf karelerinde
Merkez üssü Kocaeli'nin Gölcük ilçesi olan ve 17 Ağustos 1999'da saat 03.02'de herkesi uykuda yakalayan 7,4 büyüklüğündeki deprem, Kocaeli'nin yanı sıra Sakarya, Yalova, İstanbul ve Düzce'yi etkiledi. Gece 45 saniye süren depremin ardından gün doğumuyla yüzyılın felaketi-nin yıkıcı etkisi ortaya çıktı.
Yaklaşık 3 ay sonra meydana gelen ve merkezi Düzce'nin Kaynaşlı ilçesi olan 12 Kasım 1999'daki deprem sonucu ise yüzlerce kişi hayatını kaybetti. Kentteki 30 bina tamamen yıkılır-ken, yüzlerce bina hasar aldı, göçler sonucu nüfus 168 binden 65 bine düştü. (Genel Ağ Haberi, 2017, para. 1-2)

Depremden kaynaklanan göçlerin önlenmesi için deprem öncesinde alınması gereken tedbirler nelerdir? Yazınız.

Yaşadığınız yer geçmişte doğal nedenlerden kaynaklı göç yaşamış mıdır? Yazınız.

Doğal afetlerden kaynaklanan göçlerden hangisinin ülkemizde yaşanma ihtimali daha azdır? Yazınız.

Kaynak: Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, H., Kılıç, S. (2018). Ortaokul ve imamhatip ortaokulu sosyal bilgiler, 7 ders kitabı. MEB Yayınları

Şekil 6 yer alan haber köşesi etkinliği incelendiğinde metinde, Gölcük depremi ile ilgili içeriğe yer verilmiştir. Metinde, depremin büyüklüğü, merkez üssü ve yıkıcı etkisinin olduğuna değinilmiştir.


İkinci paragrafta ise bu depremden 3 ay sonra meydana gelen Düzce depremine yer verilerek, deprem sonrası göçün gerçekleştiği ve nüfusun düştüğü bilgisi verilmiştir. Ardından üç adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Soruların içeriği; depremden kaynaklı göçlerin engellenmesi için alınması gereken tedbirlere, yaşadığı yerde de bu tarz bir göç yaşanıp yaşanmadığına ve doğal afetlerden dolayı edilen göçlerden hangisinin Türkiye’de yaşanma ihtimali daha azdır şeklindedir.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında depreme yönelik “Japonya aldığı önlemler sayesinde deprem kaynaklı can kayıplarını azaltmıştır. Deprem sık yaşandığı diğer ülkelerde de can kayıplarının azalması için ne gibi önlemler alınabilir?” şeklinde açık uçlu bir soru karşımıza çıkmaktadır. Sorunun içeriğinde, Japonya’daki depremlere değinilmiş ve burada alınan önlemler sayesinde can kaybının azaltıldığına değinilmiştir. Ardından, depremin sık yaşandığı yerlerde can kayıplarının azaltılması için nasıl önlemler alınabileceği sorusu yöneltilerek açıklanması istenmiştir.

Şekil 7

Birlikte Yapıyoruz Etkinliği

Aşağıda ülkelerin günümüzde yaşadığı sorunlar ile ilgili görseller verilmiştir. Bu sorunların çözüme yönelik önerilerinizi aşağıdaki ilgili alanlara yazınız.

Günümüz Dünya Sorunları	Çözüm Önerileri
	<p>Küresel iklim değişikimi: İnsanların tüketim alışkanlıklarının değişmesi, halkın bilinçlenmesi, fosil yakıt kullanımının azaltılması önerilebilir.</p> <p>Tsunami:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Kaynak: Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, H., Kılıç, S. (2018). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu sosyal bilgiler, 7 ders kitabı*. MEB Yayınları

Şekil 7’de yer alan “Birlikte Yapıyoruz Etkinliği” incelendiğinde içerikte günümüz dünya sorunları görsellerine yer verilmiş ve bunlara çözüm önerileri sunulması istenmiştir. Küresel iklim değişikliğine çözüm önerileri örnek olarak yazılmıştır. Tsunamiye de öğrenciden benzer şekilde çözüm önerisi sunması beklenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 4, 5, 6 ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları içerisindeki doğal afet konuları belirlemek ve bu konuların işleniş durumunu afet eğitimi bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders kitapları ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda doğal afet konuları ve eğitimine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

SBDÖP’nin özel amaçları arasında afet bilincinin oluşmasına yönelik öğrencilerin yaşadığı çevreyi tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklaması, ülkesini ve dünyaya yönelik konulara ve toplumsal sorunlara duyarlı yaklaşım sergilemeleri ve bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmelerine doğrudan ve dolaylı katkı sağlayacak ifadelerle rastlanmıştır. Bu doğrultuda her sınıf düzeyinde doğal afetlere ilişkin birer kazanıma yer verildiği görülmüştür. Bu kazanımlarda 4. sınıf düzeyinde öğrencilerin yaşadığı çevrede karşılaşılabileceği doğal afetleri bilmesi, doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapması, deprem çantasının hazırlanması, 5. sınıf düzeyinde yaşadığı çevredeki doğal

afetlerin nedenlerini sorgulaması, toplum hayatı üzerine etkisini örnekleyebilmesi ve 7. sınıfta doğal afetleri de içeren küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirmesi, dolaylı olarak örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarının sorgulanması ve kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verilmesi istenmiştir. Programda sarmal bir yapıda öğrencinin yakın çevresinden başlayarak yerel, bölgesel ve küresel düzeyde afet eğitimine yönelik farkındalıklarını artıracak içerik düzenleme yaklaşımıyla kazanımlara yer verildiği görülmüştür. Çalışmada SBDÖP’de 7. sınıfta afet eğitimi ve bilincine yönelik en fazla kazanıma rastlanırken 6. sınıfta herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Bu sayı son yıllarda ülkemizde ve dünyada artan doğal afetler ve önlenebileceği halde önlenemeyen yıkımlar, kayıplar ve çözümsüzmüş gibi sergilenen tutumlar afet bilincinin kazandırılmasında öğretim programında ilişkili kazanımların daha çok olması gerektirdiğini düşündürmektedir. Çalışma sonuçlarıyla uyumlu şekilde Başibüyük ve Pala (2023) SBDÖP’de afet eğitimi konusunda afet bilinci ve süreci yönelik içeriklerin yer aldığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda çalışmalarında afet eğitimiyle ilgili en fazla kazanıma 7. sınıfta rastlandığını, en az kazanıma ise 6. sınıfta yer verildiğini tespit etmişlerdir.

Afet bilincinin kazandırılmasında bireylerin sahip olduğu değer ve beceriler önemlidir. Bu bağlamda SBDÖP’de afet eğitimiyle ilişkili kazanımların daha çok duyarlılık, dayanışma değerleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Başibüyük ve Pala (2023) SBDÖP’de afet bilgisi ve afet süreci temalarına yönelik yardımlaşma ve dayanışma değerlerine yer verildiğini bildirmişlerdir. Program kazanımları incelendiğinde beceri olarak ise mekanı algılama, çevre okuryazarlığı, gözlem, iş birliği, problem çözme ve girişimcilik becerileriyle ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Deprem önlenilebilirliğiyle ilgili öğrencilere sorumluluk, bilimsellik ve dürüstlük değerlerinin kazandırılması, kanıt kullanma, konum analizi, karar verme, araştırma, harita ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin de geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında deprem, sel, heyelan, çığ, fırtına, orman yangını, erozyon ve tsunami gibi 8 çeşit doğal afet konularına yer verilmiştir. Tüm sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ortak doğal afet konusunun deprem, sel ve heyelan ve ikinci sırada çığ olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yalnızca 7. Sınıf sosyal bilgiler kitabında rastlanan tsunami dışında en az rastlanan diğer doğal afet konularının orman yangını ve erozyon olduğu tespit edilmiştir. Değirmenci ve diğerleri (2019) yaptıkları benzer çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında genellikle ülkemizde ve dünyada sıklıkla görülen afet türlerine yer verildiğini, bu afet türleri içerisinde depreme daha fazla vurgu yapıldığı belirlemişlerdir. Ders kitaplarında rastlanan bu durum Yavaş (2001) ve Ergünay’ın (2007) çalışmalarında ifade ettiği gibi Türkiye’nin bir deprem bölgesi kuşağında bulunması ve yaşanan depremlerin yıkıcı ve ölümcül sonuçlarını bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi’ne (AFAD, 2022) göre dünya genelinde 31 çeşit doğal afet görülürken bunların 28’inin meteorolojik afetler olduğu görülmektedir. Bu doğal afetlerin türleri ve bu türlerin önem sıraları ülkeden ülkeye de farklılaşmaktadır. Akdeniz Bölgesinde örneğin “doğal afet olarak kuraklık, seller, orman yangınları, heyelan, dolu, fırtınaları, çığlar ve donlar” görülmektedir. Ülkemizde ise “en sık görülen meteorolojik karakterli doğal afetler; dolu, sel, taşkın, don, orman yangınları, kuraklık, şiddetli yağış, şiddetli rüzgâr, yıldırım, çığ, kar ve fırtınalardır”. Sosyal bilgiler ders kitaplarının bu afet çeşitlerini de kapsaması afet eğitimi daha somut hale getirecektir. Afet konularının yalnızca Türkiye’de görülenlerle sınırlı tutulması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. En fazla can kaybına neden olan doğal afetin başta tsunami olmak üzere, deprem, fırtına, sıcak hava dalgası ve kuraklık olduğu görülmektedir. 2020 yılına gelindiğinde ise “dünyadaki milyonlarca insanı etkileyen, büyük can ve mal kayıplarına yol açan kasırgalar, siklonlar, tayfunlar, fırtınalar, sel felaketleri, orman yangınları ve kuraklık gibi meteorolojik karakterli doğal afetlerin yoğun olarak yaşandığı” görülmektedir (AFAD, 2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ülkemizde rastlanmasa da dünyada görülen diğer afet türlerine de yer verilebilir.

Sosyal bilgiler eğitiminde kavram öğretimi oldukça önemlidir. Çünkü kavramlar “konu, olgu ve olayların hem öznesi hem nesnesidir. Birbirinden farklı ve çoğu zaman iç içe geçmiş bu kavramlar öğrencilere kazandırılmak istenilen her türlü bilgi, beceri ve değerlerin aktarımına temel oluşturmaktadır” (Sever, 2021). Bu kapsamda sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde 4 ve 5. sınıf

düzeylerinde doğal afet kavramlarına genel olarak yer verildiği ancak 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler kitaplarında yeni ele alınan bir doğal afet türü olmadığı sürece alt sınıf düzeylerinde yer verilen kavram tanımlarına yer verilmediği görülmüştür.

Ders kitaplarında görsel kaynaklar ve sorular incelendiğinde doğal afetlerle ilişkili sorularda en fazla depreme ilişkin görsel kaynaklara ve sorularla karşılaşmıştır. İkinci sırayı büyük bir farkla sel ve heyelana ilişkin görseller ve sorular takip etmiştir. Afet eğitime yönelik sorular analiz edildiğinde soruların afet türlerini görsel olarak tanıma, yaşadığı çevrede karşılaştığı doğal afet türünü bilme, doğal afetin oluşumundaki insan faktörünü ve coğrafya faktörünü anlama, nedenlerini sorgulama, deprem haritası okuma becerisini geliştirme, bu kapsamda bölgesi ile ilgili risk analizi yaptırma, doğal afetlerden depremin oluşturduğu can ve mal kayıplarını fark etme, afetzedelerle yardımlaşma ve bunun için işbirliği ve dayanışma içerisinde olma, deprem kaynaklı göçü fark ettirme, depremin sık yaşandığı yerlerde can kayıplarının azaltılması alınacak önlemleri belirleme ve deprem öncesinde alınması gereken tedbirleri kavratmaya yönelik içerikler taşıdığı görülmüştür. Soruların genel olarak bilginin pekiştirilmesine yönelik olduğu, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koşacağı, yaparak yaşayarak öğreneceği aktif öğretim yöntem ve tekniklerin yer almadığı saptanmıştır. Değirmenci ve diğerleri (2019) yaptıkları benzer çalışmada incelenen ders kitaplarında afet eğitime yönelik aktif uygulamaların oldukça sınırlı kaldığını bildirmişlerdir. Gerek Kadioğlu (2005) gerek Peek (2008) afet eğitiminde ezberden çok beceriye yönelik uygulamalı çalışmaların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler ders kitaplarında sorular, görsel kaynaklara ve afet türlerine ilişkin içeriğe en az 6. sınıf ders kitabında rastlanmıştır. Afet eğitimi ve bilincine yönelik görsel kaynaklara ve sorulara en çok 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kitaplarında, ikinci sırada dördüncü sınıf ders kitabında rastlanmıştır. Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda benzer bir sonucun yansımaları olarak Solmaz ve Kaymak (2012) doğal afet eğitimi ve bilincine yönelik 6. sınıf öğrencilerinin yeteri kadar bilgi düzeyine sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

- SBDÖP’de afet eğitimi ve bilincine yönelik kazanım sayısı artırılabilir ya da çok sayıda kazanım afet bilinci ve eğitimiyle ilişkilendirilmelidir. Programın uygulama esaslarına buna yönelik içerikler eklenebilir.
- SBDÖP’de ve sosyal bilgiler ders kitaplarında özellikle afet bilinci ve eğitime yönelik 6. sınıf düzeyinde kazanımlar ve ders kitabına içerikler eklenmelidir. Tüm sosyal bilgiler ders kitabına deprem başta olmak üzere doğal afetlerin önlenebilirliğiyle ilgili öğrencilere sorumluluk, bilimsellik ve dürüstlük değerlerinin kazandırılması, kanıt kullanma, konum analizi, karar verme, araştırma, harita ve hukuk okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik soru ve etkinliklere ders kitaplarında yer verilmelidir. SBDÖP’de doğal afet bilinci ve eğitime yönelik ilgili kazanımlarda bu beceri ve değerlerle de ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik açıklamalar eklenmelidir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında ülkemizde görülen dolu, sel, taşkın, don, orman yangınları, kuraklık, şiddetli yağış, şiddetli rüzgâr, yıldırım, çığ, kar ve fırtına gibi doğal afetlere ilişkin görsel kaynaklara, içerik ve sorulara daha sık yer verilmelidir.
- Sosyal bilgiler ders kitaplarında; öğrencilerin doğal afetlerin oluşturduğu zararı en aza indirecek üst düzey düşünme becerilerini ve çeşitli değerlerini işe koşacağı etkinlik temelli ödevler, proje vb. içerikteki aktif öğrenme ortamı oluşturacak çalışmalara yer verilmelidir.

Kaynakça

- Adayış, İ. (2020). Doğal afet eğitimi kapsamında arama kurtarma faaliyetlerine sosyolojik bir bakış: Van ili örneği [*Yayınlanmamış yükek lisans tezi*]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- AFAD (2022). *Doğal afetler*. 02.10.2023 tarihinde <https://www.afad.gov.tr/afadem/dogal-afetler> erişilmiştir.
- Başibüyük, A. ve Pala, Ş. M. (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programları kazanımlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 185-194.

- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmenleri adaylarının doğal afetler ile ilgili yanlışları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81
- Değirmenci, Y. Kuzey, M. ve Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *e-Kafkas eğitim araştırmaları dergisi*, 6(2), 33-46.
- Demirhan, N. (2021). Sosyal bilgiler dersinde afet eğitimi ve yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Elazığ Fırat Üniversitesi.
- Doğanay, S. Alım, M. ve Altaş, T. (2006). Atmosfer kökenli doğal afetlere bir örnek: 10 Ağustos 2005 Erzurum seli. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 11(16), 305-322.
- Ergünay, O. (2007). *Türkiye'nin afet profili*. TMMOB Afet Sempozyumu Bildirileri Kitabı. 5-7 Aralık 2007, Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara.
- Kadioğlu, M. (23-25 Mart 2005). Afete hazırlık ve afet bilinci eğitiminde verilen mesajların standardizasyonu. Deprem Sempozyumu (Tam metin), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Karaca, Ö. F. (2022). Afet konularının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Aksaray Üniversitesi.
- Kaymakçı, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapıları kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi], Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, B. C. (2019). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Balıkesir Balıkesir Üniversitesi.
- NTV (2023) Kahramanmaraş merkezli depremlerde can kaybı 45 bini aştı. 5.10.2023 tarihinde https://www.ntv.com.tr/galeri/turkiye/kahramanmaraş-merkezli-depremlerde-can-kaybi-43-bini-asti,wUVDL2h06kGMjzbk_ysi3Q/gd-U9rKx70yfEbKI1Jcxfg. erişilmiştir.
- Özey, R. (2006). *Afetler coğrafyası*. Aktif Yayınevi.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M & Demir, S. B. (Çev. Edt.). Pegem Akademi.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience an introduction. *Children, Youth and Environments*, 18(1), 1-29.
- Polat, T. (2014). Erzincan yavuz selim mahallesinde ikamet eden ulaşılabilen 18 yaş ve üstü bireylerin temel afet bilinci bilgi düzeylerinin saptanması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Gazi Üniversitesi
- Solmaz, F. ve Kaymak, F. (2012). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sel kavramıyla ilgili kavram yanlışları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(2), 137-147.
- Şahin, P. ve Sipahioğlu, Ö. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilimler Öğretim Programının Disiplinlerarası Yapısının İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190
- Tercan, B. (2020). Biyolojik afetler ve COVID-19. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 41-50.
- Yayla, U. (2016). Deprem bilgi düzeyi ve depreme hazırlıklı olma durumu: Erzincan ili. *Gümüşhane Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerle gündem 21 çalışmaları kapsamında İzmir'de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 118-138.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi
- Yılmaz, S. (2022). 2020'de Türkiye ve Dünyada en sık görülen doğal afetler.03.10.2023 tarihinde <https://tatd.org.tr/afet/afet-yazi-dizisi/2020de-turkiye-ve-dunyada-en-sik-gorulen-dogal-afetler> adresinden erişilmiştir.
- Zengin, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afetlere yönelik görüşlerinin incelenmesi: Amasya Üniversitesi örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Amasya Üniversitesi.

İncelenen Ders Kitapları

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, H., Kılıç, S. (2018). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu sosyal bilgiler 7 ders kitabı*. MEB Yayınları
- Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı*. Anadol Yayıncılık
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. MEB Yayınları
- Tüysüz, S. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*, Tuna Matbaacılık.



Use of Social Media for Productive Skills in English as a Foreign Language (EFL)¹

Mehmet BİRĞÜN², Yusuf POLAT³

Abstract

Productive skills, speaking and writing, are crucial yet quite difficult skills to master in language learning. For this reason, various methods and techniques are incorporated to enhance speaking and writing skills. This research investigates high school students' perceptions about the use of social media (YouTube and Blogger) for enhancing productive skills in English as a Foreign Language (EFL) learning during the hybrid education process at the time of Covid-19 pandemic. Students were given a choice between traditional workbook tasks and creating blog posts on Blogger or videos on YouTube throughout a semester. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. In this context, convenience sampling, one of the purposive sampling types, was adopted to form the study group, and the study group consisted of 32 participants studying in a private high school during Covid-19 pandemic. Before the implementation began, students were trained on preparing digital content on YouTube and Blogger. Afterwards, students prepared their own digital content throughout the semester. At the end of the implementation, the data were collected via a questionnaire on Google Forms. Descriptive analysis method was used to analyze the qualitative data. The study examines and uncovers a generally positive reception towards the use of Youtube and Blogger for enhancing productive skills in language education. However, variations in responses highlight the need for a nuanced understanding of its effectiveness. This research contributes to discussions on modernizing language education by revealing both the potential benefits and pitfalls of utilizing social media platforms for language skill development.

Keywords: Writing, speaking, productive skills, English as a Foreign Language, EFL, homework, social media.

Yabancı Dil Olarak İngilizce'de Üretken Beceriler için Sosyal Medya Kullanımı¹

Özet

Üretken beceriler olan konuşma ve yazma, dil öğreniminde çok önemli ancak ustalaşması oldukça zor becerilerdir. Bu nedenle, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu araştırma, lise öğrencilerinin Covid-19 pandemisi döneminde hibrit eğitim sürecinde Yabancı Dil olarak İngilizce (EFL) öğreniminde üretken becerileri geliştirmek için sosyal medya (YouTube ve Blogger) kullanımına ilişkin algılarını araştırmaktadır. Öğrencilere bir dönem boyunca geleneksel çalışma kitabı ödevleri ile Blogger'da blog gönderileri veya YouTube'da videolar oluşturma arasında seçim yapma şansı verilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem türlerinden biri olan uygun örneklem yöntemi benimsenmiş ve çalışma grubu pandemi döneminde özel bir lisede öğrenim gören 32 katılımcıdan oluşmuştur. Uygulama başlamadan önce öğrencilere YouTube ve Blogger üzerinden dijital içerik hazırlama eğitimi verilmiştir. Sonrasında öğrenciler dönem boyunca kendi dijital içeriklerini hazırlamışlardır. Uygulamanın sonunda veriler Google Formlar üzerinden bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Verileri analiz etmek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, dil eğitiminde üretken becerileri geliştirmek için Youtube ve Blogger kullanımına

¹ This study was presented as a conference proceeding at the 14th International Congress On New Trends In Education, 2023.

² Dr., Kütahya Health Sciences University, Kütahya/Türkiye, mehmet.birgun@ksbu.edu.tr / emiprofessionaldevelopment@gmail.com ORCID: 0000-0001-6487-3554

³ Dr., Ministry of National Education, Gaziantep / Türkiye, yusufpolat58@gmail.com, ORCID: 0000-0002- 1927-1965

yönelik genel olarak olumlu bir yaklaşımın olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, yanıtlardaki farklılıklar, etkinliğinin incelikli bir şekilde anlaşılması ihtiyacını vurgulamaktadır. Bu araştırma, dil becerilerinin geliştirilmesi için sosyal medya platformlarından yararlanmanın potansiyel faydalarını ve tuzaklarını ortaya koyarak dil eğitiminin modernleştirilmesi tartışmalarına katkıda bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Konuşma, Üretken Beceriler, Yabancı Dil Olarak İngilizce, EFL, Ödev

Article History Received: 23.10.2023 Accepted:29.12.2023 Published:31.12.2023

Article Type Research article

Recommended Citation: Birgün, M. & Polat, Y. (2023). Use of social media for productive skills in english as a foreign language (EFL) *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (ULMAD)*, 5, pp.83-92.

Introduction

Language education has come a long way since the adoption of technology in traditional language classrooms. To meet the needs of learners, educators have made use of numerous technological tools and practices to facilitate language learning. One such tool is the social media and it addresses the unique characteristics of today's students, known as “digital natives” (Prensky, 2001), since these students have been raised in a digital world. They are quite different from the generations preceding them in a range of ways (Seemiller & Grace, 2017), and the way they learn is one of them. Homework, on the other hand, is found to be closely associated with students' achievement and learning in language education (Amiryousefi, 2016; Chang et al., 2014). Furthermore, studies have revealed that there is a relationship between grade level and the effectiveness of homework (Paudel, 2012; Wallinger, 2000). Therefore, the use of social media has been increasingly recognized as a valuable homework tool for enhancing productive skills in English as a Foreign Language (EFL) learning. Research has shown that social media platforms can be effectively utilized to improve writing skills among primary students (Nee et al., 2019; Yunus et al., 2019).

The COVID-19 pandemic has highlighted the significance of fostering media literacy skills in the EFL virtual classroom, where social media has enabled successful cross-cultural communication among students (Bilotserkovets et al., 2021). Furthermore, the literature review has indicated that social media can have a positive impact on language learning, including improving motivation and academic writing (Akpan, 2021). Additionally, the use of social media has been found to enhance communication skills among EFL learners (Mitu, 2020; Sun et al., 2017). The effectiveness of using social media as a learning tool has been explored in various contexts, such as in the EFL setting, where it has been found to facilitate discussion groups and support language learning activities (Li,2017, Özhan, 2022). Additionally, the implementation of social media in the classroom, particularly through microblogging platforms, has shown possibilities and challenges for language learning, indicating its potential for enhancing language skills (Le Baron Earle, 2013). Overall, the literature supports the use of social media for productive skills in EFL, highlighting its potential to enhance writing, communication, and language learning in both traditional and digital learning environments. However, it is essential to consider the challenges and cultural aspects associated with the use of social media for language learning, emphasizing the need for further research and exploration of best practices in integrating social media into EFL pedagogy.

In the field of EFL education, mastering speaking and writing skills poses a challenge. As educators, it is of great importance to search for innovative approaches to homework that will enable students to practice these vital skills. One of the promising ways to achieve this goal could be the use of social media platforms. Given that today's learners are already familiar with such platforms, it may yield significant results for the field of EFL. The main purpose of this study is to investigate high school students' perceptions of the integration of social media, especially YouTube and Blogger, into their English learning experience as part of their homework assignments. Therefore, the research questions of the study are as follow:

What are the benefits of blogger and youtube assignments as part of students' homework?

What are the reason for choosing blogger and youtube assignments as part of students' homework?

What are the difficulties while doing blogger and youtube assignments as part of students' homework?

What are the future blogger and youtube assignments topics for students as part of t students' homework?

Method

This study uses a qualitative case study research design to explore high school students' perceptions of using YouTube and Blogger for EFL assignments during the hybrid education model in the context of the COVID-19 pandemic.

The Participants

The sampling method chosen for this research is convenience sampling, one of the types of purposive sampling. The idea behind purposive sampling is to focus on people with certain characteristics that can better assist relevant research (Etikan et al., 2016). The participants selected for the research are 9th grade Science and Technology high school students enrolled in EFL courses. The participant group of this study consists of 32 students in total.

Data Collection and Analysis

As for the procedure, for one semester, students engaged in a homework structure that allowed them to choose between traditional workbook assignments and productive tasks on YouTube and Blogger. These productive assignments were given consecutively each week as an alternative to traditional workbook assignments. To ensure a structured approach and encourage students for the productive assignments, the researcher provided students with pre-determined samples and structures related to specific topics for each YouTube and Blogger assignment. The students shared their digital assignments with the rest of their classmates during the online lessons, and they were encouraged to comment on their classmates' content. When the lessons were face-to-face, the digital assignments shared with the researchers were shared with the rest of the class via Whatsapp groups of the classes in order to enable them with a natural interaction similar to that of the online lessons.

The primary data collection method utilized in this study is qualitative, and data is gathered through the administration of a structured questionnaire delivered via Google Forms. The questionnaire used in this study was developed by the researchers and is tailored to the objectives of the research. It incorporates a combination of questionnaire questions to gauge students' perceptions quantitatively and open-ended questions that allow participants to provide detailed qualitative insights. While preparing the form, the opinions of experts in English language teaching were consulted, and then the form was given its final form.

Descriptive analysis method was used to analyze the raw data obtained in the research. Descriptive analysis is used to process data that do not require in-depth analysis (Yıldırım & Şimşek, 2008). With descriptive analysis, the findings introducing the individuals interviewed are evaluated, the data are tried to be defined through content analysis, the data that are found to be similar and related to each other are interpreted by bringing them together within the framework of certain concepts and themes (Karataş,2015)

Credibility of the Research Study

In order to increase the quality of the study, each stage of the research was explained in detail and detailed descriptions were made. The method, participants, data collection tool and the reasons why data analysis was preferred were explained. During the data collection process, long-term interaction was provided with the students. Expert opinion was consulted in the preparation of data collection tool. The data were analyzed separately by the researchers and then they came together and worked

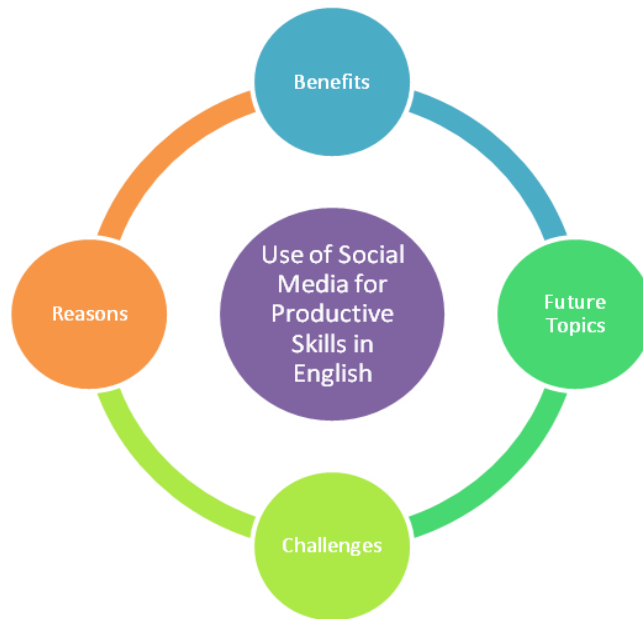
together until a consensus was reached. At every stage of the study, the necessary sensitivity was tried to be shown to be consistent.

Findings

The research findings were evaluated in the context of students' views on the productive language skills of youtube and blogger applications. The findings of the study are presented as themes, categories and sub-categories. Within the scope of the research, four themes reflecting the sub-problems were obtained. These are presented in Figure 1. Detailed findings, direct quotations and observation findings related to the themes are divided into subheadings.

Figure 1

Themes on the Use of Social Media for Productive Skills in English



As seen in Figure 1, four themes were obtained from the student forms. These themes are “benefits, challenges, reasons and future topics. Each theme is discussed in detail below.

What are the benefits of blogger and youtube assignments as part of students' homework?

The findings obtained from the participants' explanations regarding blogger and YouTube applications are presented in Table 1 as categories and subcategories.

Table 1

Students' opinions on the benefits of youtube and blogger

Sub-category	Codes
Benefits	Vocabulary building
	Development of speech

	Establishing new sentences
	Socializing with friends
	Facilitating vocabulary memorization
	Development of writing
	Love for language learning
	Language practice
	Interaction in English
	Peripheral learning

As seen in Table 1, the participants' opinions on the benefits of blogger and YouTube applications, became evident under the sub-categories of "vocabulary building, development of speech, socializing with friends, facilitating vocabulary memorization, development of writing, love for language learning, language practice, interaction in English, peripheral learning". It is seen that youtube and blogger applications are beneficial and it can be stated that these practices motivate students. Some participants' opinions on this subject are given below:

“I think blogger homework is more fun and more effective.”

“While doing this assignment, I learn both by writing and by reading what I write. For this reason, I think this assignment is very important for my English development.”

“I prefer blog assignments because I think that most of the phrases I use in the blog will help me in spoken language in daily life.”

“Writing paragraphs in English with YouTube and blogger applications made me have more fun.”

Almost all participants stated that these youtube and blogger applications were useful. While these practices motivated students in one context, they also contributed to the development of their autonomy skills in language learning.

What are the reason for choosing blogger and youtube assignments as part of students' homework?

Findings obtained from the participants' explanations regarding blogger and YouTube applications are presented in subcategories in Table 2 under the reasons category.

Table 2

Students' opinions on the reasons for choosing youtube and blogger as part of their assignments

Sub-category	Codes
Reasons	Fun and fruitful
	Like taking videos
	Time availability for taking videos
	Interesting topics
	Contributive
	Peripheral learning

As seen in Table 2, the reasons for choosing youtube and blogger more than other types of assignments were determined. Since youtube and blogger are "fun and fruitful, contributive along with providing interesting topics, peripheral learning, interaction with friends" for students , it was found that youtube and blogger were seen as positive for students. It was determined that youtube and blogger applications were seen positively in terms of positively affecting attention and motivation, developing students' sense of responsibility, making the daily routine more regular, and increasing the time to study. The views of some participants on this issue are given below.

"I prefer "Youtube" and "Blogger" assignments as they are more fun and teach the language in a more endearing way."

"Well, it depends on the topic of the youtube assignment, but youtube is fun."

"I liked speaking English on camera."

"While doing youtube homework, both my speech improves and I enjoy doing something."

What are the challenges while doing blogger and youtube assignments as part of students' homework?

The findings obtained from the participants' explanations about the challenging aspects of youtube and blogger applications are presented in Table 3 as categories and subcategories.

Table 3

The challenges of "Youtube" and "Blogger"

Sub-category	Codes
Challenges	Editing youtube videos
	Getting started
	Ordinary topics
	Finding related and appropriate pictures and photos
	Shyness while making sharing
	Grammar knowledge
	Time consuming
	Conveying meaning
	Pronunciation difficulties
	Content writing
	Being before the camera
	Low internet connection

As can be seen in Table 3, the findings obtained regarding the difficult aspects of youtube and blogger are grouped under the category of difficulties. Codes like " editing youtube videos, getting started, ordinary topics, finding relevant and appropriate pictures and photos, shyness while making sharing, low level of grammatical knowledge, time consuming, conveying meaning, pronunciation

difficulties, writing content, being before the camera, low internet connection" had a negative impact on students. The views of some participants on this issue are given below.

"The hardest thing is to start doing it, and once you start, it continues."

"I had a little difficulty in finding suitable pictures."

"Sharing it with everyone makes you a little uneasy, wondering if there is a mistake I made."

"Youtube assignments take a very long time in terms of shooting time, background, etc."

"Sometimes there is a word and it is very difficult to find it in the dictionary. Besides, it is very difficult to put words together and pronounce them."

"It is difficult for me not to find the exact English equivalent of some words in Turkish."

What are the future blogger and youtube assignments topics for students as part of students' homework?

The findings regarding the topics that the participants prefer to do in the future regarding youtube and blogger are presented as categories and subcategories in Table 4.

Table 4

The future topics in "Youtube" and "Blogger" assignments

Sub-category	Codes
Future Topics	Up-to-date topics
	Technology
	Hobbies, Sports, Environment
	Favorite job/countries
	Didactic topics
	Entertainment
	Cuisine
	Action scenes
	Book films
	Daily life
	Film/series criticism
	Vlogs

As seen in Table 4, the topics preferred by students regarding youtube and blogger homework are "Up to-date topics, technology, hobbies- sports, environment, favorite job/countries, didactic topics, entertainment, cuisine, action scenes, book films, daily life; film/series reviews, vlogs. Below are quotes that may serve as examples of the participants' views.

"It could be about our hobbies, our favorite sport or our room."

“There may be the strangest, happiest and most ashamed moments we have experienced, and their blogs or videos may be nice.”

“There may be videos about ourselves, that is, there should be topics that we can easily talk about with someone in daily life.”

“It could be a movie/series review. We can make suggestions on random topics. On some topics (for example, the activities we like to do in our free time, etc.), we can talk about our 5 favorite things.”

To summarize, when blogger homework was assigned as an alternative to traditional workbook homework, 81% of students ($n=26$) stated they preferred blogger. As a reason for this, a big majority of them (%69) stated it was more fun while some of them said they believed it was more beneficial. When youtube homework was assigned as an alternative to traditional workbook homework, around half of the students ($n=15$) said they preferred youtube. As a reason for choosing youtube homework, a big majority of them (%73, $n=11$) said it was more fun while some of them stated they believed it was more beneficial. Some of the students who said they did not choose youtube stated that it was too demanding (41%, $n=7$). When the students were asked whether or not they believe youtube and blogger assignments have contributed to their English learning process, almost all of them said they did (94%, $n=30$). As a reason for this, they said it helped them with vocabulary learning, sentence formation and their writing and speaking skills.

When asked whether or not they would want to continue getting similar assignments in the following semester, 75% of them said they would. As a reason for this, as before, being fun and beneficial were the most widely mentioned themes. Similarly, a further question asked whether they would want to get similar assignments throughout all of their high school English lessons, around the same number of students (69%) said they would. Students were also asked how often they voluntarily commented on their classmates' posts when shared with them in online lessons or through whatsapp groups during the time of the face-to-face lessons, only 16% stated they never did while 25% said they did it rarely, 31% sometimes, 22% usually and 6% always. As a reason for not commenting at all or doing it rarely, the most widely mentioned themes were that they were either clueless about what to write in their comments, or they did not simply feel like it. A noteworthy finding is that some of the students who commented on their classmates' posts said they did it due to their personal relationships with the person who posted the content.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Based on the findings, the use of social media, particularly platforms like YouTube and Blogger, has a significant impact on language learning for students. The positive impact of social media on language learning, as evidenced by our findings, aligns with previous research indicating that digital platforms provide an interactive and engaging environment for language acquisition (Zainal & Rahmat, 2020; Ahmad et al., 2022). The benefits observed in our study, such as vocabulary building, speech development, and social interaction, mirror the findings of Nasution, (2022) and Ahmad et al., (2022) who reported significant improvements in language proficiency through online collaborative activities. Students find these platforms fun, fruitful, and interesting, and they appreciate the availability of time for creating and sharing videos, as well as the opportunity to interact with friends. The identified reasons for choosing youtube and blogger for language learning, such as the fun and fruitful nature of the content, resonate with motivational theories proposed by Dörnyei (1998). However, challenges such as video editing, finding appropriate content, shyness, and time consumption are also associated with using social media for language learning and (Nasution, 2022; Ahmad et al., 2022). Future topics for assignments on these platforms include technology, hobbies, sports, and entertainment, indicating the diverse and engaging nature of content available for language learning.

Research has shown that social media has both positive and negative impacts on students' learning processes, and a balanced approach is recommended for its use in education (Abbas et al., 2019). The use of social media for language learning has been found to improve students' motivation, confidence, and attitude, leading to outstanding improvements in their language learning capabilities (Zainal & Rahmat, 2020). Additionally, students tend to use social media for enhancing and reinforcing their communication skills, writing, and learning new phrases and structures (Ahmad et al., 2022). The positive impact of social media on language learners is also reflected in their perception of it as a precious and powerful tool for learning the English language (Mubarak, 2016).

The most important conclusion of the present study is that almost all of the high school students believe that youtube and blogger assignments contribute to their EFL learning process. Similarly, Haque and Al Salem (2019) report that use of social media for EFL learning has positive effect on students' attitudes towards and understanding of English. Furthermore, quite a few students report that using youtube and blogger as part of their EFL homework positively affect their speaking and writing skills. Namaziandost and Nasri (2019) find a similar result and state that social media has a significant impact on students' speaking skill. Most studies regarding the use of social media for EFL learning focus on tertiary level students, and therefore further research is required for a better understanding of the role of social media use in EFL learning at K-12 schools. In conclusion, the use of social media, particularly platforms like youtube and blogger, has a significant impact on language learning for students. While it offers numerous benefits such as vocabulary building and social interaction, it also presents challenges such as video editing and time consumption. However, the overall positive impact on students' motivation, confidence, and language learning capabilities makes social media a valuable tool for language learning.

This study is significant in the sense that it offers valuable insight into the ongoing discourse on language education and the modernization of teaching methodologies. By exploring the potential benefits and pitfalls of integrating social media into language skill development, this research contributes to a broader discussion about exploitation of the digital environment to meet the evolving needs of students nowadays. Furthermore, while the use of social media as part of online education is a more widely studied method in education, its use in face-to-face education as complementary to regular schoolwork is relatively less investigated. Therefore, more attention could be paid to target this research gap. Further studies could focus on the effect of use of social media assignments on various constructs commonly studied in EFL research such as motivation, attitude and academic achievement in order to get a more definitive understanding of the issue.

Limitations: The current study relies on the self-reported data of students about their opinions of the use of social media in EFL learning.

References

- Abbas, J., Aman, J., Nurunnabi, M., & Bano, S. (2019). The impact of social media on learning behavior for sustainable education: Evidence of students from selected universities in Pakistan. *Sustainability*, *11*(6), 1683. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11061683>
- Ahmad, A., Kumar, G., Ranjan, R., & Philominraj, A. (2022). On the role of social media in spanish language learning in indian context. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, *17*(22), 100-115. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i22.31381>
- Akpan, S. (2021). *The impact of social media on motivation towards learning English as a global language*. Unpublished doctoral dissertation, Rangsit University, Thailand.
- Amiryousefi, M. (2016). Homework: Voices from EFL Teachers and Learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *4*(2), 35-54.
- Bilotserkovets, M., Fomenko, T., Gubina, O., Klochkova, T., Lytvynko, O., Boichenko, M., ... & Lazareva, O. (2021). Fostering media literacy skills in the efl virtual classroom: a case study in the covid-19 lockdown period. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, *20*(2), 251-269. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.2.14>

- Chang, C. B., Wall, D., Tare, M., Golonka, E., & Vatz, K. (2014). Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1049-1065. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0036497>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics, 5*(1), 1-4. DOI: [10.11648/j.ajtas.20160501.11](https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11)
- Haq, S. F., & Al Salem, N. M. (2019). Social media in EFL context: attitudes of Saudi learners. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(5), 1029-1040. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1005.16>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1*(1), 62-80.
- Le Baron-Earle, F., (2013). *Social media and language learning: Enhancing intercultural communicative competence*. Unpublished doctoral dissertation. University of Limerick. Castletroy, Ireland.
- Li, V. (2017). Social media in English language teaching and learning. *International Journal of Learning and Teaching, 3*(2), 148-153.
- Mitu, R. K. (2020). Using social media to promote EFL learners' speaking skill: Perceptions from both teachers and learners. *International Journal of Advanced Research in Education and Society, 2*(1), 74-84.
- Mubarak, A. A. A. (2016). Learning English as a second language through social media: Saudi Arabian tertiary context. *International Journal of Linguistics, 8*(6), 112-127. DOI: <https://doi.org/10.5296/ijl.v8i6.10449>
- Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). The impact of social media on EFL learners' speaking skill: a survey study involving EFL teachers and students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 6*(3), 199-215.
- Nasution, A. K. P. (2022). Social Media Used In Language Learning: Benefits And Challenges. *Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching (JLLLT), 1*(2), 59-68. DOI: <https://doi.org/10.37249/jllt.v1i2.396>
- Nee, C. C., Yunus, M. M., & Suliman, A. (2019). ICT: An Effective Platform to Promote Writing Skills among Chinese Primary School Pupils. *Arab World English Journal, 10*(4), 223-237. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.17>
- Özhan, S. (2022). *Learners' perceptions toward using social media and technological applications in EFL learning in Turkey*. Unpublished doctoral dissertation, Karabük, Türkiye..
- Paudel, J. (2012). Dealing with homework in English language teaching: A case of Dadeldhura district. *Journal of NELTA, 17*(1-2), 50-60.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon, 9*(5), 1-6.
- Seemiller, C., & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and engaging the next generation of students. *About Campus, 22*(3), 21-26. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Sun, Z., Lin, C. H., You, J., Shen, H. J., Qi, S., & Luo, L. (2017). Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking. *Computer assisted language learning, 30*(3-4), 304-324. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1308384>
- Wallinger, L. M. (2000). The role of homework in foreign language learning. *Foreign Language Annals, 33*(5), 483-496. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01993.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yunus, M. M., Zakaria, S., & Suliman, A. (2019). The Potential Use of Social Media on Malaysian Primary Students to Improve Writing. *International Journal of Education and Practice, 7*(4), 450-458. DOI: [10.18488/journal.61.2019.74.450.458](https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.74.450.458)
- Zainal, Z. and Rahmat, N. (2020). Social media and its influence on vocabulary and language learning: a case study. *European Journal of Education Studies, 7*(11), 1-18.. DOI: <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i11.3331>



Uluslararası Sosyal Bilimlerde
Mükemmellik Arayışı Dergisi
(USMAD)

Aralık 2023, Sayı 5

International Journal of the
Pursuit of Excellence in Social
Sciences (IJPESS)

December 2023, Issue 5

ISSN: 2979 - 9155



Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri: Bir Karma Yöntem Araştırması¹

Burcu Kâan Ulutaş², Bertan Akyol³

Öz

Araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemektir. Karma yöntem kullanılarak tasarlanan araştırma hem nicel hem de nitel yöntemleri içermektedir. Nicel araştırma tarama yöntemi ile yürütülmüş, veriler çevrimiçi ve yüzyüze toplanmıştır. Nicel boyut, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde görev yapan 1880 öğretim elemanını kapsamaktadır. İstatistiksel analiz için 300 öğretim elemanının verileri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu, Ege Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinde görev yapan 10 öğretim elemanını içeren olgubilim deseni kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkeni hayat boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir farklılık oluştururken, diğer demografik değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulgularında 10 tema belirlenmiştir: Hayat Boyu Öğrenme Kavramı, Hayat Boyu Öğrenici, Kendini Yenileme ve Geliştirme, Gelişimi Aktif Tutma, Hayat Tarzı Olarak Öğrenme, Yeni Öğrenmelere İlgili ve Merak, Öğretim Elemanlığında Merak, Yükseköğretimin Katkısı, Üniversitenin Yapması Gerekenler ve Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenler. Nicel ve nitel veriler birleştirilerek elde edilen bu sonuçlar, kadın öğretim elemanlarının sosyal sorumluluklarını azaltmak adına ev işleri, çocuk gelişimi gibi konularda kendilerini geliştirebilecekleri eğitimlere ve paylaşımlara olan ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. Bu noktada, üniversite yönetimlerinin öğretim elemanlarının içsel motivasyonunu besleyen ortamlar oluşturmaya odaklanması önerilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme eğilimleri, hayat boyu öğrenme, karma yöntem araştırması, öğretim elemanı, yükseköğretim.

Lifelong Learning Tendencies of Lecturers: A Mixed Method Research¹

Abstract

The aim of the research is to determine the lifelong learning tendencies of lecturers working in higher education institutions. The research, designed using mixed methods, includes both quantitative and qualitative methods. The quantitative research was conducted using the survey method, and data was collected online and face to face. The quantitative dimension covers 1880 lecturers working at a state university in the Aegean Region in the 2022-2023 academic year. Data from 300 lecturers were used for statistical analysis. The qualitative dimension of the research was carried out by using semi-structured interview forms and data collection using a phenomenological design involving 10 lecturers working at a state university in the Aegean Region. The findings show that lecturers have a high level of lifelong learning tendencies. While the gender variable creates a significant difference in lifelong learning tendencies, no statistically significant difference was found in other demographic variables. 10 themes were identified in the qualitative findings of the research: Lifelong Learning Concept, Lifelong Learner, Self-Renewal and Development, Keeping Development Active, Learning as a Lifestyle, Interest and Curiosity in New Learning, Curiosity in Teaching Staff, Contribution of Higher

¹ Doç. Dr. Bertan AKYOL danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² B. KÂAN ULUTAŞ, Aydın/Türkiye, bburcukaan@gmail.com, ORCID: 0009-0009-3328-9705

³ Doç. Dr. B. AKYOL, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, bertan.akyol@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1513-1885

Education, What the University Should Do and What Faculty Staff Should Do. Requirements. These results, obtained by combining quantitative and qualitative data, emphasize the need for training and sharing of female lecturers to improve themselves on issues such as housework and child development to reduce their social responsibilities. At this point, it is recommended that university administrations focus on creating environments that foster the intrinsic motivation of lecturers.

Anahtar Kelimeler: Higher education, lecturers, lifelong learning tendencies, lifelong learning.

Makale Geçmişi	Geliş: 12.12.2023	Kabul:29.12.2023	Yayın:31.12.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atf	Kaan Ulutaş, B. & Akyol, B. (2023). Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 5, ss. 93-121.		

Giriş

Günümüz hızla gelişen dünyası, bireylerin bilgi ve becerilerini sürekli güncellemelerini gerektirir. Bu ihtiyaca yanıt olarak, hayat boyu öğrenme kavramı eğitim sistemimizde önemli bir yer tutar. Hayat boyu öğrenme, sadece eğitim kurumlarında değil, bireyin günlük yaşamında da devam eden bir süreçtir (Duman, 2006). İnsanlar, aileden, çevreden, okuldan ve toplumdan sürekli olarak öğrenirler. Bu süreç, ülkenin gelişimi ve istihdam açısından hayati bir öneme sahiptir. Özellikle öğretim elemanları, bu süreçte rehberlik eden önemli figürlerdir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının kendi hayat boyu öğrenme eğilimlerini geliştirmeleri ve sürdürmeleri büyük önem taşır. Hayat boyu öğrenme (HBÖ), öğretim elemanları için sadece mesleki gelişim açısından değil, aynı zamanda öğrencilere örnek olma ve ilham verme açısından da kritik bir rol oynar. Öğretim elemanları, sürekli olarak yeni bilgiler ve beceriler edinerek öğrencilere kaliteli bir eğitim deneyimi sunabilirler. Ayrıca, hayat boyu öğrenme eğilimine sahip olan öğretim elemanları, değişen öğrenci profillerine ve öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlayarak, öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilir ve onların daha derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanıyabilirler.

Çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerin de hayatları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri her şey eğitimle ilgilidir denilebilir. Çünkü insanların ihtiyaç duyabilecekleri şeyleri karşılamak için gerekli bütün bilgi, beceri ve tutumların eğitimle kazanıldığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu ifade üzerine, insanların en başta eğitime öncelik vermesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Kurt, 2014). Bireylerin kültürel, ekonomik, toplumsal, bilişsel alanda her türlü gelişime ayak uydurabilmesi için her zaman yeni bilgiyle becerilere sahip olunması ve bunları uygun bir şekilde kullanabilmesi hayat boyu öğrenme aracılığı ile gerçekleştirilebilir (Carr ve diğerleri, 2018; Erten ve Kuzu, 2016; Polat ve Odabaş, 2008).

Bireyler her konuda kendini geliştirebilir konumda olmalıdır. Tarih içerisinde geleneksel öğrenmeyle birlikte bireylerin zekâ düzeylerine ve yeterliliklerine göre gruplandırılmasıyla okullar oluşturulmuştur. O zamanlarda eğitim sistemi, endüstriyel toplumun özelliklerine uygun şekilde öğrenciler üzerinde bir model olarak uygulanmıştır. Bu modele bakıldığında sınırlı ve standartlaştırılmış öğrenme uygulandığı görülmektedir. Bütün bunlar tıpkı bir fabrika gibi işlemektedir. Ancak günümüzde eğitimde bahsedilen bu “endüstri modeline” yer yoktur. İçinde bulunan çağda insanların birden fazla mesleği, becerisi ve farklı farklı işleri vardır. Bu nedenle insanların tüm yaşamı boyunca tekrar tekrar öğrenmesi gerekmektedir. Bilgi sürekli değişebilen, gelişebilen bir kavramdır (Scales, 2015). Önemli olan, öğrenmeyi öğrenmektir. Formal olmayan öğrenme, hayatımızın her aşamasında mevcuttur. İş hayatında, gelişen ve değişen her faaliyetle başa çıkabilmek için bireylerin istekli ve değişime açık olmaları gereklidir. Öğrenmeye başlarken pozitif bir bakış açısını benimsemek, olumlu sonuçlar elde etmeye odaklanmak insanları olumlu yönde etkiler. Yetişkinlerin, çocuklar gibi öğrenmeye ve ustalaşmaya karşı sürekli bir isteği olmalıdır. Sürekli ve hızlı öğrenme, günümüzde başarının temelini oluşturur. Etkin bir öğrenci olabilmek için istek, öz farkındalık, merak ve etkiye açıklık önemlidir (Andersen, 2021).

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olması, öğretim sürecinin temel bir unsurudur. Bu becerilere sahip olan öğretmenler, öğrencilerine model olabilir ve onları hayat boyu öğrenmeye teşvik edebilir. Eğitim fakültesi öğretim elemanları, bu becerilere sahip olmalı ve öğretmen adaylarına bu becerileri kazandırmalıdır. Bu sayede, gelecekteki öğretmenler hayat boyu öğrenme tutumunu benimseyebilir ve öğrencilerine de aynı tutumu aşılayabilir. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarının değiştirilmesi önemlidir. Bu tutumlar yerine olumlu bir yaklaşım benimsemeleri ve kendilerini sürekli olarak geliştirmeye istekli olmaları gerekmektedir. Bu noktada, hayat boyu öğrenme yeterliklerinin belirlenmesi ve eksikliklerin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması önemlidir. Bunun için öğretim elemanlarının kendi hayat boyu öğrenme yeterliklerini fark etmeleri ve geliştirmeye yönelik adımlar atmaları gerekmektedir (Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken, 2014). Toplumla yön verecek liderler olarak düşündüğümüzde öğretmenlerin, hayat boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları son derece önemlidir. Öğretmenler her zaman meslekleri gereği kendilerini geliştirmek, yenilemek ve güncel tutmak zorundadır. Sonuçta hayat boyu öğrenme, yapılan birçok tanıma göre de bireyin sürekli öğrenme eğiliminde bulunmasıdır (Yılmaz, 2016).

Hayat boyu öğrenme, toplumun değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretim elemanlarına hayat boyu öğrenme yeterliklerini kazandırmak ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenleri yetiştirmek büyük önem taşımaktadır (Harwood, 2007). Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme kavramını benimsemeleri ve bu becerileri eğitim süreçlerinde uygulamaları, toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmeleri ve bu doğrultuda öğretmen yetiştirmeleri için önemlidir.

Türkiye’de cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte çeşitli alanlarda köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişimlerin önemli bir kısmı eğitim alanında da olmuştur. Halkın okuryazarlık oranının yükselmesi adına 1928 yılında yeni Türk Alfabesi resmi olarak kabul edilmiştir ve yaş sınırı olmadan herkesin eğitim alabileceği Millet Mektepleri açılmıştır. Bunun dışında çeşitli sosyal alanlarda da eğitim alınabilecek Halk Evleri planlanmış ve kırsal bölgelerde yaşayanlar adına da gezici köy kursları açılarak çeşitli eğitim olanakları sunulmuştur (Kilis, 2020; Duman, 2006). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu çok zor ve sancılı bir süreçle olmuştur. Birçok gencini savaşta kaybeden, okuma yazma nüfusu çok az olan, şehirlerden çok köylerin yerleşim yeri olduğu, yokluk çeken bir ülkenin Atatürk ve Türk milletinin azim ve çabalarıyla büyük bir gelişme kaydettiği tüm dünya tarafından bilinmektedir. Bu süreçte eğitim, sanayi, tarım gibi birçok alanda kısa süre içerisinde önemli adımlar atılmıştır. Atılan bu adımlar hayat boyu öğrenmenin vücut bulmuş halidir. Genç yaşlı demeden okuma yazma öğrenen, birçok iş kolunda çağdaş gelişim kaydeden bir ülke haline gelinmiştir (Baykurt, 2018). Ülkenin bu hızlı gelişim çabası Türk milletine bu eğitim fırsatlarını sunarak halkının hayat boyu öğrenici olması adına destek verildiğini göstermiştir.

17 Nisan 1940 tarihinde Türkiye’nin eğitim alanında aydınlanmasını sağlayacak Köy Enstitüleri açılmıştır. Kendi okulunu kendi yapan, çift süren, elektrik tesisatı döşeyen, açık havada resim dersi yapan, kayak kayan, tiyatro gösterileri sergileyen, keman çalan, zurna çalan, kitap okumayı değerli kılan öğrenciler, iş içinde iş için eğitim anlayışı ile uygulamalı eğitimi, bir başka ifadeyle eğitimin hayatın kendisi olduğunu tüm dünyaya göstermiştir. John Dewey’in hayalini gerçekleştiren bu okulların aynı zamanda dünyada duyulmuş bir eğitim-öğretim uygulaması olmasıyla, Türkiye’de hayat boyu öğrenme kavramının uygulamalara dayandığını söylemek yanlış olmayacaktır (Güçlü, 2020; Tonguç, 1970). Hayat boyu öğrenme, önceki zamanlarda insanların daha planlı ve alt yapı bir şekilde devam ettirdikleri bir süreç olarak ifade edilmekteydi. Ancak bunu bilinçli ve planlı yapmasa da bireyler her zaman bu kavramla iç içe yaşamışlardır. Dünyada hayat boyu öğrenme kavramı, ilk olarak 1929 yılında Basil Yeaxlee’nin, eğitimin aslında hayat boyu devam eden bir süreç olduğundan bahsettiği konuşmasında ortaya atılmıştır (Budak, 2009; Smith, 2001). Fakat tanım olarak ifade edilse de resmi olarak literatürde önemli bir yer alamamıştır. Toplumun sanayileşmesiyle yetişkinler adına eğitim ihtiyacının doğmaya başlaması ve İngiltere’nin yetişkinler eğitimi adına raporun yayınlanması ile evrensel anlamda hayat boyu öğrenme kavramı anlam kazanmaya başlamıştır (Keskinkılıç Kara, 2020)

Bu araştırma, genellikle öğrenci ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme üzerine yapılan çalışmalarda öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerine nadir rastlanması göz önüne

alınarak gerçekleştirilmiştir. Gelişen dünyada bireylerin sürekli öğrenme ve gelişime açık olmaları önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek, bu felsefeyi kendi yaşamlarında benimsemelerini ve öğrencilere etkili bir şekilde aktarmalarını sağlamak amacıyla önemli bir adımdır. Bu araştırma, bilgi toplumu ve küreselleşme bağlamında nitelikli bireylerin yetişmesine katkı sağlamayı hedefler. Öğretim elemanlarının bilinç düzeylerini ve hayat boyu öğrenme kavramlarını araştırmak hem eğitim yönetimi hem de hayat boyu öğrenme literatürüne katkı sunmakla kalmayıp, gelecek araştırmalar için temel oluşturacak bir kaynak niteliğindedir. Bu çalışma, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerine dair kapsamlı bir anlayış sunmayı hedeflerken, aynı zamanda öğrencilere, öğretmenlere ve geleceğin akademisyenlerine de rehberlik etme potansiyeline sahiptir.

Hayat boyu öğrenme süreci bireyin yaşamında belli bir anda değil tüm yaşantısı boyunca sürekli devam edecek bir hayat biçimidir. Özellikle de bireyin çocukluktan yetişkinliğe adım atacağı üniversite zamanlarında öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme bilincinde olması, bu sürecin önemini vurgulaması ya da bireylerin öğrenmeyi, gerekli beceri ve yeterliklere sahip olması gerektiği bilincini kazandırması çok önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenmeye ilişkin eğilimlerini ve görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda belirlenen amacı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşleri belirlemektir. Araştırmanın amacı dahilinde, aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kapsamında genel ve alt boyutlarda ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kapsamında demografik özellikleri olan;
 - Cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu, çalışma alanı, unvan, kıdem, yöneticilik deneyimi, hayat boyu öğrenme eğitimine katılım durumu ve katılmak istenilen hayat boyu öğrenme eğitimine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi modeli, evren örneklem, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile analizi ve geçerlik-güvenirlilik başlıklarına yer verilmiştir. Araştırmanın yöntemi detaylarıyla açıklanmıştır. Nicel ve nitel yöntem uygulamaları sırayla sunulmaktadır.

Araştırmanın modeli

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yapılmıştır. Karma araştırmaya göre, dünya üzerindeki gerçekleri hem bireysel hem insanlar arası ilişkiler temelli objektif araştırmaya odaklanmak önemli bir husustur (Johnson ve Christensen, 2014). Karma yöntem; araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) ile araştırma bulgularının toplandığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2019).

Bu araştırmada kullanılan karma yöntem tasarımı sıralı açıklayıcı modeldir. Bu modele göre baskın olarak ifade edilen nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplama sürecine geçilmiştir. Çalışmanın nicel kısmında tarama yöntemi yaşanmakta olaylara ve olgulara müdahale etmeden olduğu gibi betimlenmesine esas almaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu süreç yüz yüze veri toplama süreci şeklindedir. Veriler toplandıktan sonra SPSS programı ile analiz edilmiş ve bulgular tablolara aktarılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim, olayların, olguların kişiler tarafından nasıl algılandığını, betimlendiğini metodolojik bir şekilde ortaya koymaktadır (Patton, 2018). Araştırmada bir diğer veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşme

formlarıyla nitel olarak gerçekleştirilmiştir. İlgili bulgular tablolar ve katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilerek raporlaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmında çalışma evrenini; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesindeki bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 1880 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma evrenindeki tüm öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmış, dağıtılan 1880 ölçek formlarına dönen ve içindeki aşırı, aykırı olarak değerlendirilen geçersiz ölçek formları çıkartılarak evrendeki 300 öğretim elemanının verileri istatistikî analiz değeri olarak kayıtlara geçmiştir. Çalışmanın örnekleme için örneklem türlerinden basit seçkisiz örnekleme tercih edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasının kontrolü için örneklem hesaplama programından yararlanılmıştır. Araştırmanın 1880 katılımcıdan oluşan hedef evreni $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde en az 320 katılımcının temsil edebileceği ilgili formülle hesaplanmıştır (Sample Size, 2023). Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özelliklerine ilişkin sayısal değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklerine İlişkin Sayısal Değerler

Demografik Değişken	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	164	54,7
	Erkek	136	45,3
	Toplam	300	100
Yaş	20-29	17	5,7
	30-39	104	34,7
	40-49	113	37,7
	50-59	53	17,7
	60 ve üzeri	13	4,3
	Toplam	300	100
	Medeni Durum	Bekar	73
Evli		227	75,7
Toplam		300	100
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	56	19
	Doktora	238	81
	Toplam	294	100
Çalışma Alanı	Fen Bilimleri	53	17,7
	Sosyal ve Beşerî Bilimleri	79	26,3
	Eğitim Bilimleri	61	20,3
	Sağlık Bilimleri	77	25,7
	Güzel Sanatlar	17	5,7
	Spor Bilimleri	13	4,3
	Toplam	300	100
Unvan	Arş. Gör.	48	16
	Öğr. Gör.	64	21,3
	Dr. Öğr. Üyesi	85	28,3
	Doç. Dr.	49	16,3
	Prof. Dr.	54	18
	Toplam	300	100
Kıdem	0-5	47	15,7

	6-10	54	18
	11-15	61	20,3
	16-20	43	14,3
	21-25	43	14,3
	26 ve üzeri	52	17,3
	Toplam	300	100
Yöneticilik Deneyimi	Evet	135	45
	Hayır	165	55
	Toplam	300	100
Hayat Boyu Öğrenme Eğitimine Katılım Durumu	Evet	93	31
	Hayır	207	69
	Toplam	300	100
Katılmak İstenen Hayat Boyu Öğrenme Eğitimi	Mesleki Gelişim	42	14
	Kişisel Gelişim	114	38
	Yok	144	48
	Toplam	300	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 54,7'si kadın (n=164), % 45,3'ü erkek (n=136) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında %5,7'sinin 20-29 (n=17), %34,7'sinin 30-39 (n=104), %37,7'sinin 40-49 (n=113), %17,7'sinin 50-59 (n=53), %4,3'ünün de 60 yaş ve üzeri (n=13) aralığında olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların medeni durumuna bakıldığında %24,3'ünün bekâr (n=73), %75,7'sinin ise evli (n=227) olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu değişkeninde lisan mezunu olan altı öğretim elemanı veri analizinden çıkarılmıştır. 294 katılımcının %19 yüksek lisans (n=56), %81 doktora (n=238) mezunudur. Öğretim elemanlarının çalışma alanlarına göre %17,7'si fen bilimleri (53), %26,3'ü sosyal ve beşeri bilimleri (n=79), %20,3'ü eğitim bilimleri (n=61), %25,7'si sağlık bilimleri (n=77), %5,7'si güzel sanatlar (n=17), %4,3'ü spor bilimlerinde (n=13) görev aldığı görülmektedir. Unvan değişkeninde ise %16'sını Arş. Gör. (n=48), %21,3'ünü Öğr. Gör. (n=64), %28,3'ünü Dr. Öğr. Üyesi (n=85), %16,3'ünü Doç. Dr. (n=49), %18'ini Prof. Dr. (n=54) şeklinde bir dağılım görülmektedir. Kıdem değişkenine göre %15,7'sini 0-5 (n=47), %18'ini 6-10 (n=54), %20,3'ünü 11-15 (n=61), %14,3'ünü 16-20 (n=43), %14,3'ünü 21-25 (n=43), %17,3'ünü 26 ve üzeri (n=52) ayrılmaktadır. Katılımcıların yöneticilik yapanların oranı %45 (n=135) iken, yöneticilik yapmayanlar ise %55 (n=165) olarak bulunmuştur. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğitimlerine katılım durumlarına baktığımızda daha önce %31'inin bu eğitimlere katıldığı (n=93), %69'unun ise (n=207) bu eğitimlere katılmadığı görülmektedir. Katılmak istenilen hayat boyu öğrenme eğitiminde katılımcıların %14'ünün mesleki gelişim (n=42) eğitimlerine katılmakta istekli olduğu, %38'inin kişisel gelişim (n=114) eğitimlerine katılmak istediği, %48'inin ise herhangi bir eğitime katılmak istemediği (n=144) rastlanmaktadır.

Çalışmanın nitel bölümünün çalışma grubunu Ege Bölgesinde bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 10 öğretim elemanı oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturabilmek için amaç, genelleme yapabilmek çeşitlilik artırmak adına değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu doğrultuda problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Baltacı, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada gönüllük esasına dayanarak nicel boyutta belirtilen çalışma alanlarında farklı cinsiyet ve unvanlarda yer alan 10 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Öğretim Elemanları ÖE1, ÖE2, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Unvan	Çalışma Alanı
ÖE ₁	Erkek	Öğretim Görevlisi	Sosyal Bilimler
ÖE ₂	Kadın	Araştırma Görevlisi	Sağlık Bilimleri
ÖE ₃	Kadın	Dr. Öğretim Üyesi	Spor Bilimleri
ÖE ₄	Erkek	Araştırma Görevlisi	Sağlık Bilimleri
ÖE ₅	Kadın	Prof. Dr.	Fen Bilimleri
ÖE ₆	Kadın	Öğretim Görevlisi	Sosyal Bilimler
ÖE ₇	Erkek	Dr. Öğretim Üyesi	Eğitim Bilimleri
ÖE ₈	Kadın	Doçent Dr.	Güzel Sanatlar
ÖE ₉	Erkek	Doçent Dr.	Eğitim Bilimleri
ÖE ₁₀	Erkek	Prof. Dr.	Fen Bilimleri

Tablo 2’de araştırmanın nitel boyutuyla ilgili katılımcılara ait bilgiler verilmiştir. 10 öğretim elemanından beşi kadın, beşi erkek olarak belirlenmiştir. Beş farklı unvandan cinsiyetlere göre farklı katılımcılar alınmıştır. Ayrıca çalışma alanlarından da cinsiyet ve unvana göre katılımcılar seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle yürütülmüş olan bu çalışmada nitel ve nicel verileri toplamak için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için toplanmış olan veriler, demografik bilgi formu ve öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerine yönelik Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri” ölçeği olarak iki kısımdan oluşmuştur. İlgili ölçek motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. 27 maddeden oluşan bu ölçek “çok uyuyor, kısmen uyuyor, çok az uyuyor, çok az uymuyor, kısmen uymuyor, hiç uymuyor” şeklinde 6’lı likert tipindedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin geçerliği için kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş ve kolerasyon katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda KMO değeri 0,95 bulunmuştur. Güvenirlik için yapılan çalışmalarda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.91 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ilk 12 maddesi olumlu diğer 15 maddesi olumsuz ifadeler içermektedir. Olumsuz ifadeli maddeler ters kodlanmıştır (Diker Coşkun, 2009).

Çalışmada nitel veri toplama kısmında uygulanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu dokuz temel soru ve soruların altlarında 12 alt soru ve iki sonda sorudan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken ölçekte yer alan alt boyutlardan da yararlanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların belirlenmesinde ilgili literatür taraması yapılmış ve alan uzmanı olan üç kişi ile görüşülüp uzman görüşleri doğrultusunda soruların son hali oluşturulmuştur. İki öğretim elemanı ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamalar ortalama 30 dakika sürmüştür. Ön uygulamalarda sorulacak olan sorularda düzeltmeler yapılmıştır. Örnek sorular şu şekildedir: Hayat boyu öğrenme kavramı size neyi ifade etmektedir? Kendinizi bir hayat boyu öğrenici olarak görüyor musunuz? Yanıt evet ise: Bunu nasıl yapmaktasınız, mesleğinize olan katkıları nelerdir? Sonda soru ise şu şekildedir: Kendi hayatınızdan örneklerle açıklayabilir misiniz?

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın nicel boyutunda veri analizi için SPSS 26 programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri frekans analizi yapılarak yüzdeleri alınmıştır. Toplanan verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları betimsel istatistik ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın nitel bölümünde toplanılan veriler, 2022-2023 eğitim öğretim bahar döneminde toplanmıştır. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” 16 Ocak- 01 Mart 2023 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçeğin hazırlık aşaması “Surveey” internet uygulamasından sağlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra Yükseköğretim Kurumu’nun (YÖK) web sayfasından ve üniversitenin kendi web sayfalarında yayımlanan öğretim

elemanlarının e-posta adreslerine ulaşılmış, toplam 1880 öğretim elemanına ölçek soruları gönderilmiştir. İlk süreçte gelen dönütler yeterli olmadığı için hatırlatma e-postaları gönderilmiştir. Sonrasında çıktı alınan ölçek sorularıyla üniversite binalarında bulunan tüm öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Fakat süreçte tüm ülkede üniversitelerin belli bir süreye kadar online olması sebebiyle az kişiye ulaşılmıştır. Ulaşılmayan öğretim elemanı kalmaması adına çok kez üniversite binaları gezilip ölçekler toplanmaya çalışılmıştır. Surveey'den ve gezilerek toplanan ölçeklerin sonuçları SPSS 26 programına aktarılmıştır. İlk hali ile 321 olan veri setinde ölçeklerde eksiği görülen dokuz katılımcının verisi analizlerden çıkarılmıştır. İkinci olarak verilerin Z puanlarına bakılmıştır. Burada da -3 ve +3 arasında olmayan 12 veri analize alınmamıştır. Sonuç olarak 300 veri ile analizler yürütülmüştür. Veri setinin parametrik olup olmadığını belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılım testleri için çarpıklık-basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilks sonuçları histogram ve plot eğrileri değerlendirmeye alınmıştır. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilks testleri özellikle sosyal bilimlerde örneklem sayısı ile fazla duyarlı sonuçlar verebildiği için yanıltıcı olabilmektedir (Kalaycı, 2010). Çarpıklık ve basıklık kat sayısı sifıra yakınlığı ile normallik konusunda anlamlı bulgular vermektedir. Bu değerlerin sırasıyla kendi standart hatalarına bölünmesi ile çıkan sonucun -1,96 ile +1,96 arasında olması normal dağılımı göstermektedir (Can, 2017; Mayers, 2013). Veri seti için ayrıca bakılan histogram ve plot eğrileri de normal dağılımlı bir görüntüyü kanıtlamıştır. Dolayısıyla bağımsız değişkenlere göre bakılan anlamlı farklılıklar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) parametrik testleri ile bakılmıştır. Analizlerde kullanılan t-testi iki grup arasındaki, ANOVA ise üç ve daha üstü gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için kullanılan analiz yöntemleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bakılan bu analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca demografik özelliklerle ilişkili frekans analizleri ve tanımlayıcı analizler de kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları için 6'lı likert aralıkları şu şekilde alınmıştır; 1,00-1,83 Hiç Uymuyor, 1,84- 2,67 Kısmen Uymuyor, 2,68-3,50 Çok Az Uymuyor, 3,51-4,33 Çok Az Uyuyor, 4,34-5,17 Kısmen Uyuyor, 5,18-6,00 Çok Uyuyor (Kaplanoglu, 2014).

Araştırmanın nitel bölümünde toplanılan veriler, 2022-2023 eğitim öğretim bahar döneminde toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları 01 Nisan 2023 tarihinde uygulanmaya başlanmış ve görüşmelerde doyuma ulaşıncaya sonlandırılmıştır. Görüşülen öğretim elemanlarıyla kendilerini rahat hissedebilecekleri mekanlarda sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmış ve sonrasında yazıya dökülmüştür. Her görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Nitelde elde edilen verilerin analizi, içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizi, sırasıyla; toplanan verilerin önce kavramsallaştırılıp kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri analizini kolaylaştırmak açısından oluşturulan kodlarla tablo oluşturulmuştur. Kodlamalardan yola çıkarak, her bir temaya ilişkin bulgular yazılmıştır. Katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda oluşturulan tema, kategori, kod ve şekiller için MAXQDA ve MindMeister programları kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada elde edilen verilerin nicel ve nitel boyutta geçerlik ve güvenilirliklerine detaylı olarak yer vermeye çalışılmıştır. Çalışmanın nicel yöntem ve nitel yöntem her zaman aynı geçerlik ve güvenilirlikte olmayacağından farklı şekilde ifade edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutu için aynı örneklem üzerinde geçerlik ve güvenilirlik hesapları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (α) 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına baktığımızda motivasyon 0,87 sebat 0,84 öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk 0,75 ve merak yoksunluğu alt boyutu 0,83 olarak bulunmuştur. Bu bilgilere göre yapılmış olan Cronbach Alpha testi sonuçlarına göre ($\alpha=0,92$) ölçeğin öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini ölçmek için oldukça güvenilir olduğu görülmektedir (Özdamar, 1999).

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, çeşitleme, araştırmacı önyargılarının açıklanması, üye kontrolü, zengin ve yoğun betimleme, uzman görüşü; güvenilirliğin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliği araştırmacının kendi konumunu açık

bir şekilde belirlemesi, katılımcıların özelliklerinin açıklanması stratejileri kullanılır (Creswell, 2021: 252-257; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmanın nitel bölümüne ait geçerlik ve güvenilirlik inandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kapsamında ele alınmıştır. Araştırma için her biri ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

İnandırıcılık. Veri toplama esnasında katılımcıların bulunduğu ortamda onlarla zaman geçirilmiş ve onların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların istedikleri yerlerde ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamış ve rahat bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Çalışmadaki yöntem, katılımcılar, veri toplama aracı ve veri çözümlemesinin neden tercih edildiği açıklanmıştır. Katılımcılardan bulguların ve yorumların inandırıcılığına ilişkin teyit alınmıştır. Bulgular kısmında araştırmacının ifadelerini içeren örnekler sunularak inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır.

Aktarılabirlik. Aktarılabirlik için araştırma konusu araştırmacılar tarafından iyi bir şekilde analiz edilmiştir. Konuya dahil ulusal ve uluslararası literatür taranmış gerekli incelenmeler yapılmıştır. Araştırmanın her aşamasında danışman öğretim üyesinden görüşler alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi araştırmaya uygun bir şekilde belirlenmiş geçerlik ve güvenilirlik için dikkatli olunmuştur. Katılımcılar maksimum çeşitlilikle belirlenmiş ve farklı alan, unvan, cinsiyet, kıdem ve yaşa göre belirlenmiştir. Görüşmeler sonucunda bulgular tema, kategori ve kodlar ile aktarılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın niteliğini arttırmak için katılımcı grubu oluşturulması, veri toplama aracı, soruların uygulanması, ilgili kayıtların tartışılması gibi araştırmanın aşamaları detaylı bir şekilde sunulmuş ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır.

Teyit edilebilirlik. Teyit edilebilirlik için araştırmanın her aşaması detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Tema, kategori ve kodları oluştururken üç uzmandan görüş alınmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasından veri analiz süreçlerine kadar birçok aşamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilip yorumlandıktan sonra bir araya getirilmiştir. Çalışmanın her aşamasında objektif ve tutarlı olunması için gerekli hassasiyet gösterilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada katılımcılara süreç karşılıklı görüşmelerle ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmaların başlangıcında araştırmacı ile ilgili özelliklerin etki edebileceği muhtemel önyargılar ifade edilmelidir. Bu doğrultuda araştırmacının konuyla ilgili bir eğilimi, deneyimi, önyargısı varsa açıklanmalıdır (Creswell, 2021). Araştırmacılarından biri eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını yapmış bir sınıf öğretmenidir. Diğer araştırmacı ise alanda birçok araştırma yapmış, tez yönetmiş bir akademisyendir.

Etik Konular

Araştırmalarda canlılarla özellikle insanlarla çalışmalar yaparken evrensel olarak kabul görmüş gizlilik, onay, zarar vermeme, yalıtımama, aldatmama ve özel hayata saygı duyma ayrıca alınan verilere sadık kalma gibi etik hususlara kalma dikkat edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çerçevede ilgili çalışmada katılımcılara detaylı açıklamalar yapılmış, katılımı da gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma için etik kurulu raporu alınmıştır. Katılımcılara onam formu imzalatılmış, görüşmeler katılımcıların izniyle ses kaydına alınmıştır. Katılımcıların isimleri, çalıştıkları bölümler gizli tutulmuş ve her biri için kod adları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak kullanılan “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” ile elde edilen veriler ve nitel araştırma boyutunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, araştırmanın yöntem bölümünde yer alan tekniklerle çözümlenerek elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri genel ve alt boyutlarda ne düzeydedir?” sorusuna yönelik yapılan tanımlayıcı analizlerin sonuçları hayat boyu öğrenme eğilimleri kavramı ve alt boyutlarına ilişkin temel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Temel İstatistikler

Kavram ve Boyutları	n	Min.	Maks.	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Hayat boyu öğrenme eğilimleri	300	3,44	6,00	5,21	0,55	-0,88	0,61
Motivasyon	300	2,67	6,00	5,47	0,54	-1,41	2,57
Sebat	300	3,33	6,00	5,47	0,64	-0,70	-0,07
Öğrenmeyi düzenleme	300	2,50	6,00	5,22	0,77	-1,12	0,82
Merak	300	2,33	6,00	5,05	0,74	-0,88	0,46

*1,00-1,83 Hiç Uymuyor; 1,84- 2,67 Kısmen Uymuyor; 2,68-3,50 Çok Az Uymuyor; 3,51-4,33 Çok Az Uyuyor; 4,34-5,17 Kısmen Uyuyor; 5,18-6,00 Çok Uyuyor.

Tablo 3’teki değerlere bakıldığında öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=5,21$, Ss= 0,55). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında; Motivasyon ($\bar{x}=5,47$, Ss= 0,54), Sebat ($\bar{x}=5,47$, Ss= 0,64), Öğrenmeyi düzenleme ($\bar{x}=5,22$, Ss= 0,77) ve Merak ($\bar{x}=5,05$, Ss= 0,74) sonuçlarının da ölçeğin geneline yakın değerlerde yüksek çıktığı ifade edilebilir. En yüksek boyutlar motivasyon ve sebat olarak bulunmuştur. Hayat boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutlarının minimum değerleri değişiklik gösterirken maksimum değerleri aynı ve en yüksek (6,00) değer olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri demografik özellikleri olan; cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu, çalışma alanı, unvan, kıdem, yöneticilik deneyimi, hayat boyu öğrenme eğitimine katılım durumu ve katılmak istenilen hayat boyu öğrenme eğitimine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular sırasıyla sunulmaktadır. Araştırmanın demografik değişkenlerinden olan cinsiyete göre hayat boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutlarının farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretim Elemanlarının Cinsiyetleriyle İlişkili t-testi Bulguları

Kavram ve Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	164	5,33	0,49	298	4,08	0,001*
	Erkek	136	5,07	0,58			
Motivasyon	Kadın	164	5,57	0,47	254,27	3,22	0,001*
	Erkek	136	5,36	0,60			
Sebat	Kadın	164	5,32	0,58	298	3,80	0,001*
	Erkek	136	5,04	0,68			
Öğrenmeyi düzenleme	Kadın	164	5,34	0,75	298	2,85	0,005*
	Erkek	136	5,08	0,78			
Merak	Kadın	164	5,18	0,70	298	3,20	0,002*
	Erkek	136	4,90	0,77			

* $p < 0,05$

Tablo 4'te öğretim elemanlarının cinsiyetleriyle hayat boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkları tespit etmek amacı ile yapılan t-testi bulgularına göre cinsiyetin Hayat boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [$t_{(298)}=4,08$, $p<0,05$]. İlgili sonuçlara bakıldığında kadınların ($\bar{x}=5,33$) erkeklere ($\bar{x}=5,07$) göre hayat boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde çıktığı tespit edilmiştir. Kavramın alt boyutlarına bakıldığında benzer farklılıkların olduğu bulunmuştur. Cinsiyetin, Motivasyon [$t_{(298)}=3,29$, $p<0,05$], Sebat [$t_{(298)}=3,80$, $p<0,05$], Öğrenmeyi düzenleme [$t_{(298)}=2,85$, $p<0,05$], Merak [$t_{(298)}=3,20$, $p<0,05$] alt boyutlarında da anlamlı bir fark oluşturduğu ifade edilebilir. Hayat boyu öğrenme eğiliminin tüm alt boyutlarında da kadınların erkeklere göre daha yüksek bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının yaşlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5

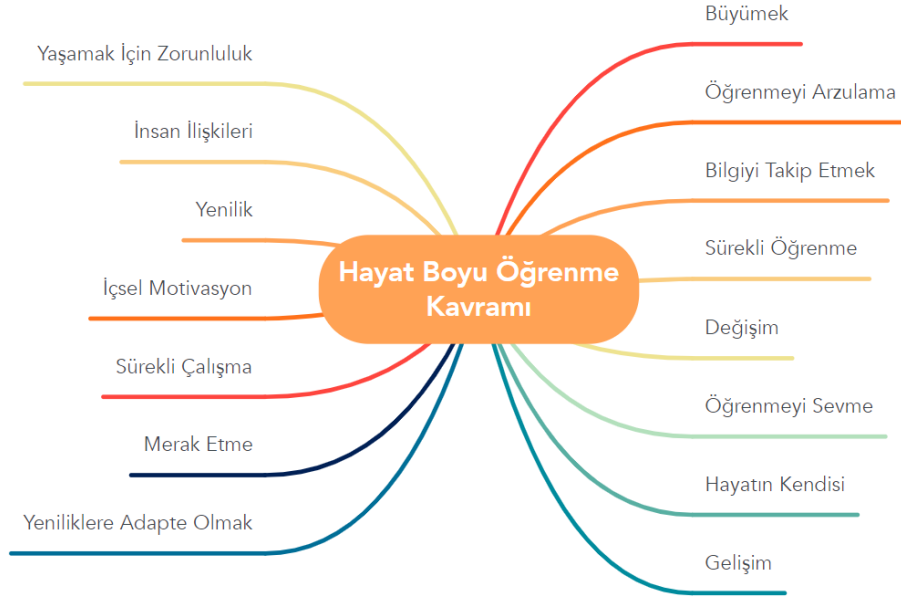
Öğretim Elemanlarının Yaşları ile İlişkili ANOVA Bulguları

Kavram Boyutları	ve	Yaş	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Hayat boyu öğrenme eğilimi		20-29	17	5,17	0,51	4	0,98	0,41	-
		30-39	104	5,29	0,48	295			
		40-49	113	5,20	0,60				
		50-59	53	5,11	0,57				
		60 ve üzeri	13	5,21	0,54				
Motivasyon		20-29	17	5,56	0,47	4	0,75	0,55	-
		30-39	104	5,53	0,49	295			
		40-49	113	5,42	0,56				
		50-59	53	5,43	0,61				
		60 ve üzeri	13	5,48	0,60				
Sebat		20-29	17	5,29	0,62	4	0,64	0,63	-
		30-39	104	5,25	0,60	295			
		40-49	113	5,17	0,66				
		50-59	53	5,09	0,64				
		60 ve üzeri	13	5,19	0,80				
Öğrenmeyi düzenleme		20-29	17	5,14	0,71	4	1,76	0,13	-
		30-39	104	5,34	0,67	295			
		40-49	113	5,24	0,82				
		50-59	53	5,00	0,89				
		60 ve üzeri	13	5,15	0,61				
Merak		20-29	17	4,86	0,76	4	0,61	0,65	-
		30-39	104	5,12	0,67	295			
		40-49	113	5,05	0,78				
		50-59	53	4,98	0,80				
		60 ve üzeri	13	5,09	0,73				

Tablo 5'te yaş değişkeninin öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları üzerindeki anlamlı farklılığa bakılmıştır. Hayat boyu öğrenme eğilimi ortalamalarına bakıldığında yaşları 30-39 ($\bar{x}=5,29$) olan öğretim elemanlarının en yüksek, yaşları 50-59 ($\bar{x}=5,11$) olan öğretim elemanlarının ortalamaları da en düşük çıkmıştır. Bir başka dikkat çeken fark ise Merak alt boyutundadır. Yaşları 20-29 ($\bar{x}=4,86$) ve 50-59 ($\bar{x}=4,98$) olan öğretim elemanlarına göre yaşları 30-39 ($\bar{x}=5,12$) olanların daha yüksek ortalamada olduğu görülmektedir. Ancak bulgulara göre yaş

Şekil 2

Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenme Kavramına Yönelik Görüşleri



Şekil 2’de öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme kavramına yönelik görüşleri resmedilmektedir. Alınan görüşler doğrultusunda öğretim elemanları hayat boyu öğrenme kavramını; yaşamak için zorunluluk, öğrenmeyi arzulama, büyüme, bilgiyi takip etmek, sürekli öğrenme, değişim, insan ilişkileri, içsel motivasyon, sürekli çalışma, öğrenmeyi sevme, merak etme, hayatın kendisi, gelişim, yenilik ve yeniliklere adapte olmak şeklinde tanımlamışlardır. İlgili görüşlere örnekler aşağıda verilmektedir.

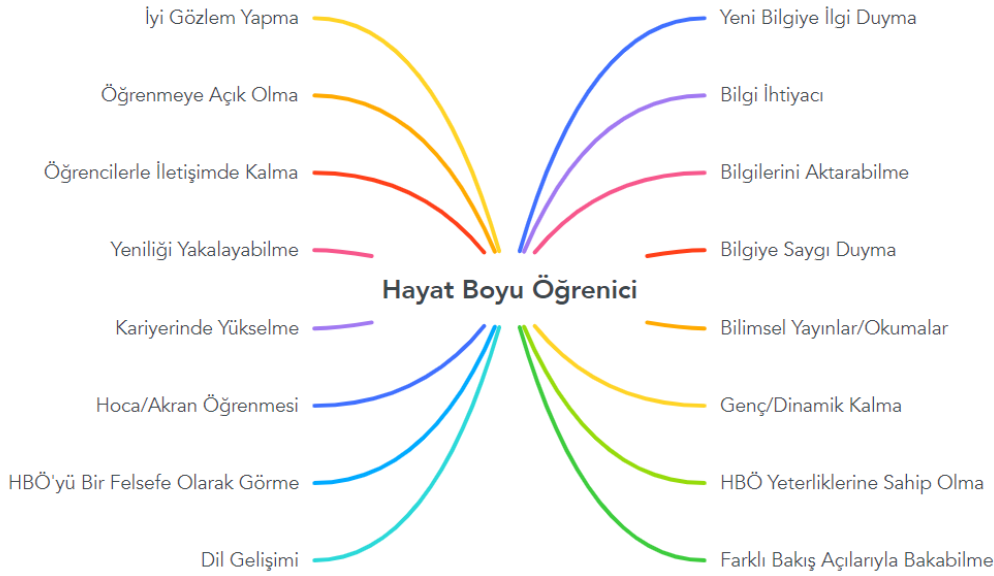
“... Hayat boyu öğrenme kavramı normal mesleğimizin dışında ilgimizi çeken, merak eden ve bazen de öğrenmemiz gereken yani mesleğimizin dışında da hayatımızı sürdürebilmek hatta daha nitelikli sürdürebilmek için bazı şeyleri öğrenmek zorunda kalıyoruz. Bu öğrenme sevdasının, sevgisinin bitmemesi ve tutkuyla devam etmesi anlamına geliyor. Örneğin şu an da bilişimle ilgili alanlara çok fazla merakım olmasa da ben öğrenmek zorunda kalıyorum. Çünkü hayat artık oradan devam ediyor. ...” **ÖE₈**

“Hayat boyu öğrenme kavramı, bireyin öncelikle sürekli olarak bir değişimin, yeniliğin, gelişimin peşinde koşmayı ifade ediyor. Bunu yapması için tabii ki bireyin kendini yenileyebilmesi için de yeni bilgi öğrenmesi gerekiyor. ...” **ÖE₅**

Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenci olma ile ilgili görüşleri. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenci olmaya ilişkin görüşlerini almak için “Kendinizi bir Hayat Boyu Öğrenci olarak görüyor musunuz?” sorusundan alınan dönütler doğrultusunda Şekil 3 düzenlenmiştir.

Şekil 3

Öğretim Elemanlarının Hayat Boyu Öğrenici Olma ile İlgili Görüşleri



Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenici kavramına ilişkin görüşleri Şekil 3'te aktarılmaktadır. Öğretim elemanları hayat boyu öğrenicisini; iyi gözlem yapan, yeni bilgiye ilgi duyan, öğrenmeye açık, bilgi ihtiyacı duyan, öğrencilerle iletişimde kalan, bilgilerini aktarabilen, yeniliği yakalayan, bilgiye saygı duyan, kariyerinde yükselen, bilimsel yayınları okuyan, hoca ve akran öğrenicisi olan, genç ve dinamik kalabilen, HBÖ'yi bir felsefe olarak gören ve yeterliklerine sahip olan, dil gelişimine önem veren, farklı bakış açılarıyla bakabilen biri olarak görmektedirler. İlgili kodlara ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmektedir.

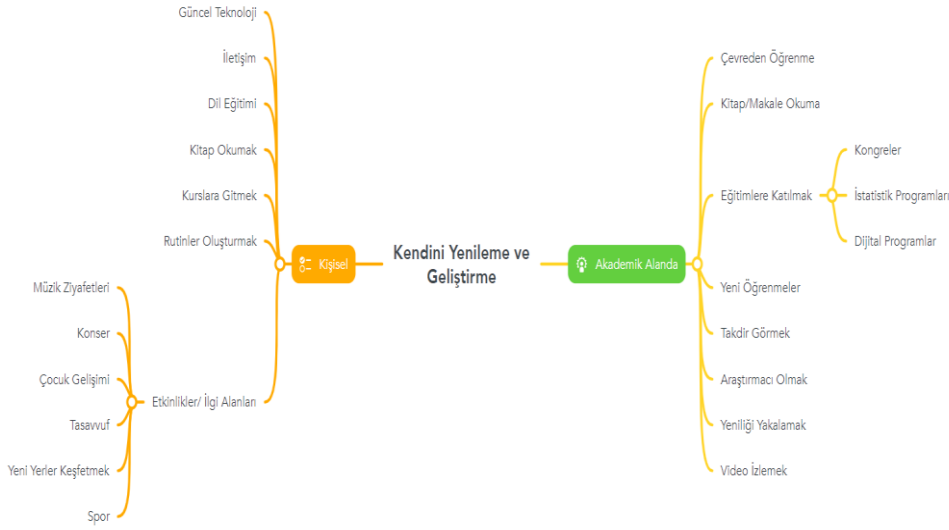
"Kendimi ders çalışmadığım, bir şey öğrenmek için çabalamadığım bir zaman olduğunu hatırlamıyorum. En basitinden dil öğrenmeyi çok seviyorum ki bu meslek yaşantıma da katkı sağlıyor. Ya da sosyal hayatta öğrendiğimiz, duyduğumuz bir şeyi meslek hayatında kullanabilmek benim çok hoşuma gidiyor." ÖE₂

"Çok yeni kavramlar var ve bizim bu kavramları süzebilmemiz için sürekli öğrenmeye devam etmemiz gerekiyor. Öte yandan benim öğrenmeye şu açıdan da devam etmem gerekiyor. Yenilikleri yakalamam gerekiyor çünkü yeni nesil teknolojiye doğuyor ama biz ister istemez daha geride kalıyoruz. ... ÖE₇

Öğretim elemanlarının kendini yenileme ve geliştirme ile ilgili görüşleri. Öğretim elemanlarının kendini yenileme ve geliştirme kavramına ilişkin görüşlerini almak için sorulan "Kendinizi geliştirmek ve yenilemek için çaba içine girer misiniz? Bu çaba akademik alanda mı kişisel yaşantıda mı olur? Bu çabalar nelerdir" sorularına alınan cevaplar Şekil 4'te aktarılmıştır.

Şekil 4

Öğretim Elemanlarının Kendini Yenileme ve Geliştirme ile İlgili Görüşleri



Şekil 4’te öğretim elemanlarının kendini yenileme ve geliştirme ile ilgili görüşleri verilmeye çalışılmıştır. Buna göre sorulan sorular doğrultusunda ilgili kavrama ait kişisel ve akademik olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Kişisel kategori kodları ise güncel teknoloji, iletişim, dil eğitimi, kitap okumak, kurslara gitmek, rutinler oluşturmak ve etkinlikler yapmaktır. Etkinlik olarak müzik, çocuk gelişimi, tasavvuf, yeni yerler keşfetmek ve spor belirtilmiştir. Akademik kategori kodları ise; çevreden öğrenme, kitap-makale okuma, eğitime katılma, yeni öğrenmeler, takdir görmek, araştırmacı olmak, yeniliği yakalamak ve video izlemek şeklindedir. Bu görüşlere örnekler ise şu şekildedir:

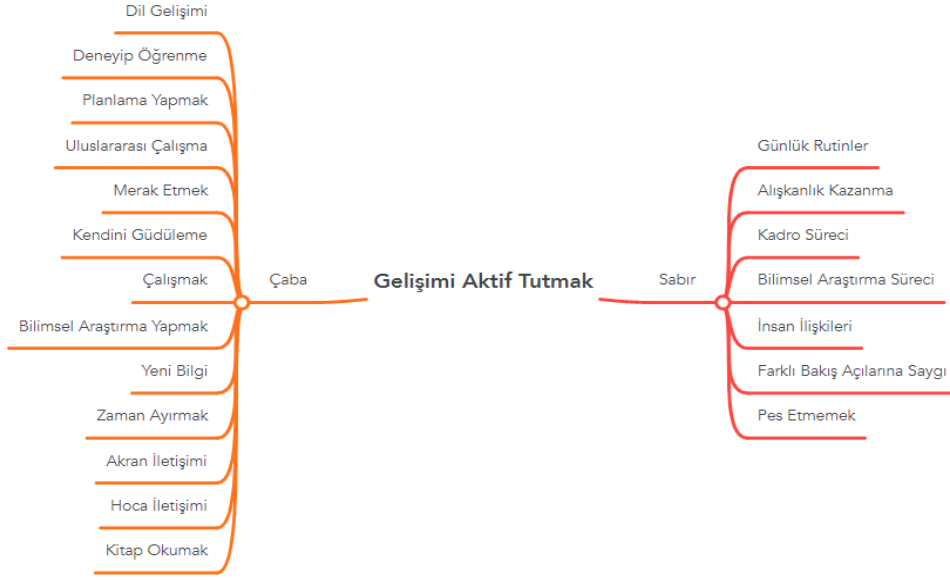
“... Hala çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum, muhakkak bir eksikim vardır diyorum hep. Bu da beni hep bir hayat boyu öğrenci yapıyor. Bu yüzden de daha çok çaba içine giriyorum. Dil, ihtiyacım olacak bazı dijital programlar, istatistik. Kişisel alanda kendime yatırım yapıyorum. Kurslara gidiyorum, eğitimler alıyorum, hem sağlık açısından fiziksel olarak iyi olmaya hem de ruhen iyi olmaya çalışırım.” **ÖE₃**

“... Mecburen akademik alanda yapıyoruz. Zaten ciddi bir ders yükü var. Dolayısı ile akademik alanda geliştirmek için çaba sarf etmek için çalışıyoruz. Mevcut şartlar içinde sadece bahsettiğim gibi makaleleri okumam dışında bu konu ile ilgili hangi uzmanlar varsa onlarla iletişime geçip ya da onların kaynaklarına bakıp kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz...” **ÖE₉**

Öğretim elemanlarının gelişimi aktif tutma ile ilgili görüşleri. Öğretim elemanlarının gelişimi aktif tutma ile ilgili görüşlerini almak için sorulan “Kişisel ve mesleki gelişiminizi sürekli aktif tutmak için çaba ve sabır gösterir misiniz? Bunu nasıl yaparsınız?” sorularına alınan cevaplar neticesinde oluşturulan tema, kategori ve kodlar Şekil 5’te gösterilmektedir.

Şekil 5

Öğretim Elemanlarının Gelişimi Aktif Tutma ile İlgili Görüşleri



Şekil 5’te öğretim elemanlarının gelişimi aktif tutma teması ile ilgili görsel yer almaktadır. Temanın çaba ve sabır olmak üzere iki ayrı kategorisi belirlenmiştir. Çaba kategorisinde, deneyip öğrenme, dil gelişimi, planlama yapmak, uluslararası çalışma merak etme, kendini güdüleme, çalışmak, bilimsel araştırma yapmak, yeni bilgi, zaman ayırmak, hoca-akran iletişimi ve kitap okumak ifade edilirken, sabır kategorisinde pes etmemek, günlük rutinler, alışkanlık kazanma, kadro alma süreci, bilimsel araştırma süreci, insan ilişkileri ve farklı bakış açılarına saygı kodları yer almaktadır. İlgili ifadelerle ait örnek görüşler aşağıda aktarılmaktadır.

“Yani alanımla ilgili sürekli okumalar yapabiliyorum. Araştırmalarımı her yerden yapıyorum mesela arşivlerden. Çalışmayı çok seviyorum yani bazen zaman sıkıntısı yaşıyorum ama gece bile çalışmayı çok seviyorum. Bir şey varsa yapılacak onu çalışmak beni mutlu ediyor. O yüzden sabır da gösterdiğimi düşünüyorum tabii zaman bulabildiğim kadarıyla.” **ÖE₆**

“... Diğer türlü sosyal hayata hayat boyu öğrenmeyi katmak diğer anlamda zor olabiliyor. Bu yüzden geliştirilmiş teknikler var. Mesela zincir kurma, işte her gün yaptığımızı işaretleyerek belli bir tabloda çalışmalarını kendinize göstererek aslında rakip olarak kendinizi görmek. Bu sayede en azından her gün belirlediğim yarısını yaparak bir zincir haline getirerek günlük rutin haline getiriyorum. Yabancı dil ve meslek hayatımdaki gelişimler için bunları yapıyorum.” **ÖE₄**

Öğretim elemanlarının bir hayat tarzı olarak öğrenme ile ilgili görüşleri. Öğretim elemanlarının hayat tarzı olarak öğrenme kavramına ilişkin görüşleri sorulan sorulardan “Öğrenmek sizin için bir hayat tarzı mıdır? Akademik ve kişisel gelişiminiz için öğrenme alışkanlıklarınız nelerdir?” alınan dönütler ışığında Şekil 6 oluşturulmuştur.

Şekil 6

Öğretim Elemanlarının Hayat Tarzı Olarak Öğrenme ile İlgili Görüşleri



Şekil 6'da öğretim elemanlarının hayat tarzı olarak öğrenmeye ilişkin görüşleri resmedilmektedir. İlgili tema, arşivden ve internetten araştırma yapma, öğrencilerden öğrenme, öğrenmenin mutluluğu, öğrenme için çaba, motivasyon, açık fikirli olma, hedefler belirlemek, derse hazırlanmak, akran-hoca iletişimi, öğrenme alışkanlıkları, üniversite ortamında öğrenme, yoğun öğrenme isteği, doyum, kişilik özelliği, ekip çalışması, projeler yapmak ve kendini kabul ettirmek şeklinde ifade edilmektedir. Bu görüşlere örnekler şu şekildedir:

“Özellikle kitap okumayı kendime alışkanlık haline getirmeye başladım bu lisans üstü eğitim sürecinde. Güzel oldu benim için. Dediğim gibi öncesinde biraz kendimize bahaneler uydurup, yani evet ders yükümüz fazla ama insan gerçekten mecbur kalırsa başka yerlerden fedakârlık ederek yani örneğin sosyal medyada geçirdiğin zamanlardan, boş vakitlerinizde yaptığınız hobilerinizden feragat ederek kitap okuyarak kendimize birçok şey katabileceğimizi öğrendim. Bunun dışında meslektaşlarımla da çok fazla iletişim halinde olduğumu söyleyebilirim.” **ÖE₁**

“Tam olarak yaşam tarzım diyebilirim. Ben bütün yayınları takip etmeye çalışırım. Vereceğim dersler adına her zaman hazırlanırım, özetler çıkarırım. Her zaman bildiklerimin üstüne koymak isterim. İlgili alanda kitap okuyarak çalışırım sosyal medyadan tabii ki hepimiz besleniyoruz ama şüpheli yaklaşıyorum onlara bakarım ama bilimsel yayınları okuyarak öğrenmeyi severim. Aynı zamanda projelere, eğitimlere katılarak da öğrenmek benim için bir hayat tarzıdır. Ama zaman geçtikçe insan daha yoğun oluyor ve gideceği eğitimler konusunda daha seçici oluyor. ...” **ÖE₃**

Öğretim elemanlarının yeni öğrenmelere ilgi ve merak ile ilgili görüşleri. Öğretim elemanlarının yeni öğrenmelere ilgi ve merakla ilgili görüşlerini almak için sorulan sorulara verilen yanıtlar çerçevesinde Şekil 7 oluşturulmuştur. Sorulan sorular “Kişisel ve akademik alanda yeni öğrenmelere ilgi ve merak duyar mısınız? Bu merakı giderme çabalarınız nelerdir?” şeklindedir. Bu sorulara alınan cevaplar kodlanıp, temalar oluşturulmuştur.

Şekil 7

Öğretim Elemanlarının Yeni Öğrenmelere İlgi ve Merak ile İlgili Görüşleri



Şekil 7’de Öğretim elemanlarının yeni öğrenmelere ilgi ve merak ile ilgili görüşleri sunulmaktadır. İlgili tema olumlu ve olumsuz durum olmak üzere iki ayrı kategoride şekillenmiştir. Olumlu durumlar; bilimsel çalışma, mutluluk, araştırma yapmak, bilgi açlığını gidermek, kısır döngü, bilemiyorum kaygısı, sürekli okumak, yaş ve öğrenme ilişkisi, sosyal ağlar, çağı yakalamak, teknoloji, dil gelişimi, derslere odaklanmak, bilimsel çalışma, hizmet içi eğitim, akran-hoca iletişimi ve bilimsel araştırmalarken, olumsuz durum zaman sıkışıklığı olarak belirtilmiştir. İlgili söylemlere ilişkin örnekler aşağıda sunulmaktadır.

“Sonsuz ilgi ve merak duyuyorum. Gidermek için de paraya hiç acımam. Kâğıt israfından bile kaçınıyorlar ama eğitim ya da merak içinse benim yapmam gerekiyor. Benim öğrenme merakım hala devam ediyor özellikle de verdiğim dersler üzerine. Ama bizde şöyle bir şey var bölümde az kişi yetecekken çok fazla hoca olması ders sayınızın azalmasına neden oluyor. Bu da sürekli aynı derslere girmeniz demek oluyor çok fazla değiştirilmiyor. Bu da insanı köreltiyor, farklı konuları tekrar etmedikçe kapsamlı bildiğin konuları spesifik şeylerde kalıyorsun...” **ÖE₁₀**

“Evet ilgi ve merak duyuyorum. Yani bazen buna hayat yönlendiriyor, ilgilenmeniz gerekiyor. Günlük hayatta bile mesela çocuğunuz ergenliğe giriyor o yüzden bu konuyu da araştırıyorsunuz. Kimi zaman hayat kimi zaman okuduğum bir kitaptaki dikkatimi çeken bir söz başka bir alana yönlendiriyor seni. Hiçbir şey tesadüf değil bu şifreleri okursak aslında sana sorduğu soruların cevapları geliyor...” **ÖE₅**

Öğretim elemanlarının mesleki merak ile ilgili görüşleri. Öğretim elemanlarının mesleki merak ile ilgili görüşlerini almak için sorulan “Öğretim elemanı olmanızda öğrenme merakınızın etkili olduğunun düşünüyor musunuz?” sorusuna alınan cevaplar doğrultusunda Şekil 8 oluşturulmuştur.

Şekil 8

Öğretim Elemanlarının Öğretim Elemanlığında Merak ile İlgili Görüşleri



Şekil 8’de öğretim elemanlarının merak temasıyla ilgili görüşleri sunulmuştur. İlgili tema araştırmacı olmak, kariyer basamaklarında yükselme isteği, öğrenmek için merak, kendini yenileme/geliştirme isteği, öğrenmeyi sevmek, eğitime katılmak, problem çözmeye istekli olmak ve hayat boyu öğrenen olmak şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu ifadelerden örnekler aktarılmaktadır.

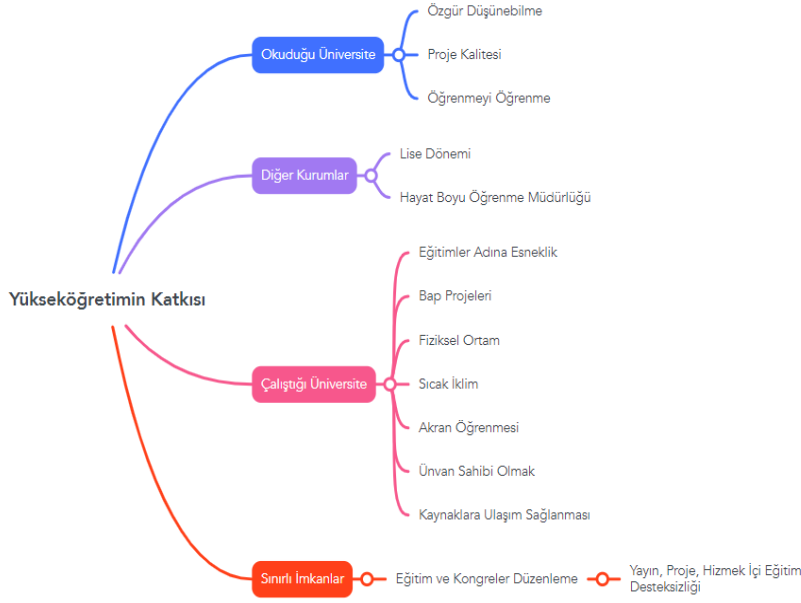
“Elbette etkisi vardır. Merak etmesek öğrenmezdik sonuçta. Bu durumun avantajını şu kısımda görüyorum. Mesela alanımda benden daha kıdemlilerimde bile kitap okumayanlar olabilir, merak etmiyorlar. Ben merak ettiğimi düşünüyorum. Bu merakımın bana daha fazla kitap açtığını daha çok araştırdığımı düşünüyorum. Bir de karşıdaki insan da sizin ne kadar meraklı olduğunuzu görürse daha fazla şey öğretiyor.” ÖE₂

“... Tam anlamıyla hayat boyu öğrenme kavramını ölüme kadar yaşayacağımı düşünüyorum. Yani avantajını düşünürsem insanların doktora dönemi bence akademisyenliğin başladığı nokta tam olarak orası. Daha doğrusu şu an verdiğimiz eğitim aldığımız eğitimden daha nitelikli olduğunu düşünüyorum. Çünkü üniversiteler öğretim elemanlarının iletişimden etkilendiğini düşünüyorum. Kime ne soru sorsam hep bir yardımlaşma var. Herkes alanında uzman ve paylaşımcı. Her zaman yaptığım şeylerde arkadaşlarımın katkıları yadsınamaz. Bu doğrultuda doktora sürecim diyebilirim ama bu öğretim elemanlarının arasındaki bu bağ ve iletişimin de şu an ki sürecimde bana avantaj olduğunu düşünüyorum.” ÖE₈

Öğretim elemanlarının öğrenme eğilimlerine yükseköğretimin katkısı ile ilgili görüşleri. Öğretim elemanlarının öğrenme eğilimlerine yükseköğretimin katkısı ile ilgili görüşlerini almak adına “Hayat boyu öğrenme eğiliminizin gelişmesinde bugüne kadar çalışmış olduğunuz ya da okuduğunuz üniversite/üniversitelerin katkısı oldu mu? Hangi anlamda, ne gibi katkılar?” şeklin sorular sorulara alınan dönütler üzerine Şekil 9 oluşturulmuştur.

Şekil 9

Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimin Katkısı ile İlgili Görüşleri



Şekil 9’da öğretim elemanlarının yükseköğretime katkısı ile ilgili görüşleri yer almaktadır ve bu katkı dört kategoride ele alınmıştır. Bunlar; okuduğu üniversite, çalıştığı üniversite, diğer kurumlar ve sınırlı imkanlar şeklindedir. Okuduğu üniversite kategorisinde özgür düşünebilme, proje kalitesi ve öğrenmeyi öğrenme kodları oluşurken, çalıştığı üniversite kategorisinde eğitimler adına esneklik, BAP Projeleri, fiziksel ortam, sıcak iklim, akran öğrenmesi, unvan sahibi olmak ve kaynaklara ulaşım imkânı olarak gruplanmıştır. Diğer kurumlar kategorisinde lise dönemi ve Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü şeklinde ayrılmışken, sınırlı imkanlarda eğitim ve kongreler düzenleme yayın, proje, hizmet içi eğitim adına eksiklik şeklinde ifade edilmiştir. İlgili ifadelerden örnekler de şu şekildedir:

“Yani kurslar, hizmet içi eğitimler olabilir. Mesela bu pandemi sürecinde üniversitede de bu tarz eğitimler oldu iş sağlığı ve güvenliği gibi yani bunlara katılmak da zamanım el verdiği sürece mutlu ediyor beni yeni bilgiler öğrenmiş olmak. Tabii, belki bütün alanlar için bu böyledir ama tarih bölümü için araştırmamız gerekiyor. Özellikle yüksek lisans, doktora sürecinde çok fazla araştırma yapmak gerekti.” **ÖE₆**

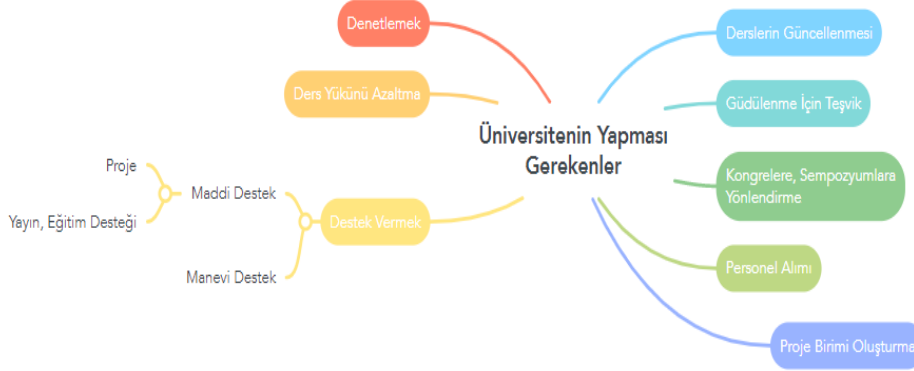
“... Hocaların birbirini ziyaret ettiği sıcak ortamlar güzel ve çalışmaya elverişli. Bizim binamız eski ama ben çok seviyorum farklı bir bağım var herhalde. Var aslında ama daha doğrusu ben çok fazla yararlanmadım. Ama yani genelde ben biraz daha bireysel çalışan bir insanım o anlamda onlardan yararlanmadım. Üniversitenin gelişimiz için bir yardımı var mı tam bilmiyorum. Yılda bir makaleye falan yardım ediyor galiba, duyuyorum arkadaşarımdan ama biz mesela hoca arkadaşarımla öğrenci kongresi düzenledik. Aslında bakarsan çok araştırmadım da üniversitemizin bize desteklerini. Akademik destek almadım çok önceden akademik teşvik aldım bir defa sonra onu da almak çok zorlandı onu da yapamadık.” **ÖE₈**

Öğretim elemanlarının yükseköğretimde hayat boyu öğrenmeye ilişkin önerileri. Öğretim elemanlarına sorulan “Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması için öğretim elemanlarına ve üniversitelere düşen sorumluluklar neler olduğunu düşünüyorsunuz? Neler yapmalılar?” sorularına alınan dönütler üzerine öğretim elemanlarının yükseköğretimde hayat boyu öğrenmeye ilişkin önerileri iki farklı şekilde oluştuğu görülmüştür. Bunlar üniversitenin yapması gerekenler ve öğretim elemanlarının yapması gerekenler şeklindedir.

Katılımcılara göre yükseköğretimde hayat boyu öğrenme eğilimlerini yüksek tutmak için üniversitenin yapması gerekenler Şekil 10’da oluşturulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan kategori, kod, temalar şeklinde sunulmaya çalışılmıştır.

Şekil 10

Öğretim Elemanlarının Üniversitenin Yapması Gerekenler ile İlgili Görüşleri



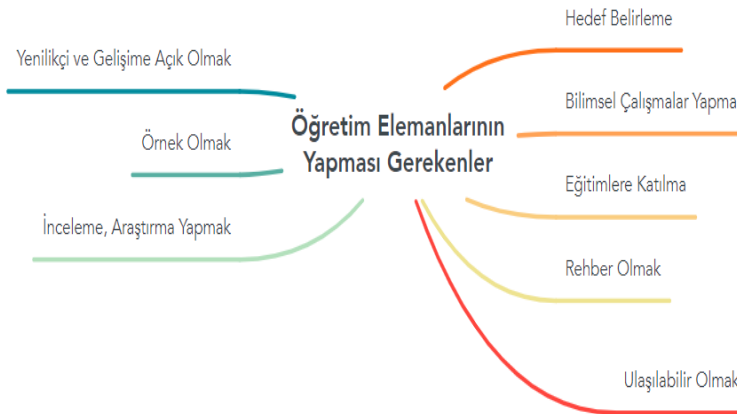
Şekil 10’da öğretim elemanlarının üniversitenin yapması gerekenleri denetlemek, ders yükünü azaltma, derslerin güncellenmesi, güdülenme için teşvik, kongrelere, sempozyumlara yönlendirme, personel alımı, proje birimi oluşturma ve destek vermek şeklinde gruplandırmışlardır. Destek vermek ise maddi destek ve manevi destek olarak kodlanmıştır. Maddi destek ise proje ve yayın, eğitim desteği şeklindedir. Görüşlerle ilgili örnek ifade aşağıda sunulmuştur:

“Bir kere araştırma yapabilmemiz için fırsatlar vermeli. Fırsattan kastım para da olabilir. Bir kongreye gidebilmek yol, kalma bir sürü masraf tabii ki de. Başka ulusal ve uluslararası toplantılara çok yoğun ev sahipliği yapabilmeli. Kongreler düzenlemeli. O zaman kendin öğreniyorsun yoksa aynı şeyleri tekrar edip yerinde kalıyorsun ilerletemiyorsun kendini. Öğrenmede bir aktarma yüzdeliği vardır. Ben öğrendiğimin %50 sini aktarabiliyorum, öğrenciler bu durumda %25 öğrenebiliyor... **ÖE₇**”

Katılımcıların “Öğretim Elemanlarının yükseköğretimde hayat boyu öğrenmeye ilişkin önerileri” başlığına ilişkin sorular doğrultusunda, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerini yüksek tutmak adına öğretim elemanlarının yapması gerekenler de Şekil 11 oluşturularak sunulmuştur.

Şekil 11

Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenlerle İlgili Görüşleri



Şekil 11’de ise öğretim elemanlarının yapması gerekenlerle ilgili görüşler resmedilmiştir. Buna göre öğretim elemanları yenilikçi ve gelişime açık olmalı, örnek olmalı, inceleme ve araştırma yapmalı, hedef belirlemeli, bilimsel çalışmalar yapmalı, eğitimlere katılmalı, rehber olmalı ve ulaşılabilir olmalıdır. İlgili görüşlere şu örnek ifade verilmiştir:

“Öğretim elemanlarının yapması gerekenlere baktığımızda ben kendi açımdan olmak istediğim yer ile kendime bazı amaçlar, hedefler koyuyorum. Hepsi kendi hedeflerini belirlemeliler öncelikle. Buraya ulaşabilmeleri için bunların bir araç olduğunu kendilerine hatırlatabilmeliler. Kendilerini çok daha fazla öğrenici olmasını sağlayarak güncel yayınlar, eğitimlere katılarak ve açık fikirli olarak hayat boyu öğrenme eğilimlerini yüksek tutabilirler.” ÖE₂

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kavramın alt boyutları olan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenleme ve merak sonuçları da benzer bir şekilde yüksek düzeyde çıkmıştır. Benzer sonuçlar Ayçiçek (2016), Diker Coşkun (2009), Erten ve Kuzu (2016), Evin Gencel (2013), Köğçe ve diğerleri (2014), Kavtelek (2014) ve Keskin ve Yazar (2015), Kılıç (2015)'in çalışmalarında da yer almaktadır. Bunun nedeni öğretim elemanlarının toplumun eğitim öğretim liderleri olduğu, öğrenmeyle iç içe oldukları ve bunu profesyonel bir meslek haline getirdikleri için beklendiği bir sonuç olmaktadır.

Demografik özelliklere göre hayat boyu öğrenme eğilimlerine bakılmış ve cinsiyetin anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur. Araştırmayla paralel şekilde olan araştırmalar mevcuttur (Kösterioğlu ve diğerleri, 2016; Yavuz Konokman ve Yanpar 2014; Yelken, Young-Sun ve JuSung 2019). Hayat boyu öğrenme eğilimi ve alt boyutlarında kadınların erkeklere göre daha yüksek bir algıya sahiptir. Alanda yapılan birçok güncel araştırmada cinsiyet anlamlı bir farklılığa sebep olmamaktadır (Gökbulut, 2021; Khan, 2012; Küçüksaygın, 2021; Özçiftçi ve Çakır 2015; Usta, 2021). Ancak hayat boyu öğrenme kavramı ile ilişkili olarak kadın öğretim elemanlarının akademik hayatın dışında sosyal hayatlarında da daha fazla sorumluluk ve yükleri olduğu için ister ev işi, ister mutfak işi ister çocuk gelişimi olsun daha fazla alanda kendilerini geliştirdiği düşünüldüğünde bu bulgu beklenebilecek bir bulgudur. Kadınlar, toplumun genelinde öğrenme ve eğitim konularına daha fazla önem verilen bir rolde olabilirler. Kadınların genellikle öğrenmeye ve kişisel gelişime daha fazla zaman ve çaba ayırma eğilimi vardır. Ayrıca, kadınların eğitimle ilgili daha fazla destek ve teşvik alması da hayat boyu öğrenme eğilimlerini artırabilir. Ayrıca kadınlar, genellikle merak ve öğrenme isteği açısından yüksek motivasyona sahip olabilirler. Kendilerini sürekli geliştirme, yeni beceriler kazanma ve bilgi edinme konusunda motive olabilirler. Bu motivasyon, hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek çıkmasına katkıda bulunabilir. Kadınlar genellikle grup çalışmalarına, tartışmalara ve paylaşıma önem verdikleri söylenebilir. Bu tür öğrenme ortamları, kadınların öğrenme eğilimlerini artırabilir. Jenkins (2004) de kadınların sorumluluklarından dolayı daha fazla iş değiştirme ihtimali gibi sebeplerle değişime ve gelişime ayak uydurmak için daha fazla çaba sarf ettiklerini ifade etmiştir.

Diğer demografik değişkenler olan yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma alanı, unvan, kıdem, yöneticilik deneyimi, bir hayat boyu eğitime katılıp katılmama, katılmak istenilen hayat boyu öğrenme eğitimi öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinde bir anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Benzer bir sonuç Akçay (2021), Akyol ve Tanrısevdi (2018), Ayçiçek (2016) ve Kılıç (2015) tarafından da ifade edilmiştir. Ancak demografik değişkenlerle anlamlı farklılık bulan araştırmalar da bulunmaktadır Evin Gencel (2013), İzci ve Koç (2012), demografik değişkenlerin yanı sıra diğer faktörlerin de hayat boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği düşünülmelidir. Bireylerin motivasyon düzeyi, kişisel ilgi alanları, öğrenme tarzları veya öğrenme ortamları gibi faktörler, demografik farklılıkların etkisini maskeliyor olabilir.

Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimi anlamlı bir farklılık olarak görülmesi de 30-39 yaş aralığında en yüksek algıya sahip olduğu söylenebilir. 30-39 yaş aralığında olan öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğiliminin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olması, bu yaş aralığında bulunan bireylerin genellikle mesleki deneyimlerinin artmış olması, daha olgun ve istekli olmaları gibi faktörlere bağlı olabilir. Benzer bir sonuç Gürkan (2017)'nin çalışmasında da bulunmuştur. İlgili araştırmada 31 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç ilerleyen yaşın kendini geliştirebilme becerilerini ve hayat boyu öğrenme bilincini artırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

Nicel boyutunda elde edilen veriler ile nitel boyutunda elde edilen verilerin birbiri ile tutarlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanları, öğrenmenin sadece bir eğitim süreciyle sınırlı olmadığını, hayatın her alanında sürekli olarak bilgi edinme, gelişme ve değişime açık olma gerekliliğini vurgulamaktadır. Hayat boyu öğrenme eğilimleri araştırmanın nitel bulgularında Hayat Boyu Öğrenme Kavramı, Hayat Boyu Öğrenici, Kendini Yenileme ve Geliştirme, Gelişimi Aktif Tutma, Hayat Tarzı Olarak Öğrenme, Yeni Öğrenmelere İlgi ve Merak, Öğretim Elemanlığında Merak, Yükseköğretimin Katkısı, Üniversitenin Yapması Gerekenler ve Öğretim Elemanlarının Yapması Gerekenler şeklinde farklı temalarla öğretim elemanları tarafından ortaya konmuştur. Hayat boyu öğrenme kavramı öğretim elemanları için kişisel ve profesyonel gelişimin temel bir unsuru olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin geniş bir anlayışa sahip olduklarını ve sürekli olarak öğrenme ve gelişme arayışında olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu bulgular, eğitim kurumlarının ve eğitim politikalarının hayat boyu öğrenme felsefesini desteklemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim elemanları hayat boyu öğrencisini; iyi gözlem yapan, yeni bilgiye ilgi duyan, öğrenmeye açık, bilgi ihtiyacı duyan, öğrencilerle iletişimde kalan, bilgilerini aktarabilen, yeniliği yakalayan, bilgiye saygı duyan, kariyerinde yükselen, bilimsel yayınları okuyan, hoca ve akran öğrencisi olan, genç ve dinamik kalabilen, Hayat boyu öğrenmeyi bir felsefe olarak gören ve yeterliklerine sahip olan, dil gelişimine önem veren, farklı bakış açılarıyla bakabilen biri olarak görmektedirler. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenici olma konusundaki görüşleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Araştırmanın bulgularında da öğretim elemanları, kendilerini hayat boyu öğrenici olarak görmekte ve sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler edinmeye, geliştirmeye ve aktarmaya odaklanmaktadır. Öğretim elemanları, öğrencilerle etkili iletişim kurarak onları desteklemekte, bilimsel yayınları okuyarak güncel gelişmeleri takip etmekte ve farklı bakış açılarına açık olduklarını ifade etmişlerdir. Bu şekilde, kendilerini sürekli olarak yenileyen, gelişen ve öğrenen bir profesyonel kimlikle kariyerlerinde ilerlemekte ve öğretim kalitesini artırmaktadırlar. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğilimleri, eğitim yönetimi alanında bilimsel araştırmaların ve araştırmacıların üzerinde durması gereken önemli bir konudur. Bu eğilimler, öğretim elemanlarının sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini, yeniliklere açık olmalarını ve öğrencilerine daha etkili bir eğitim sunmalarını sağlar. Ayrıca, öğretim elemanlarının kariyerlerinde ilerlemelerine ve akademik başarıya ulaşmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların hayat boyu öğrenme eğilimlerini destekleyici politikalar, programlar ve kaynaklar üzerinde odaklanması önemlidir. Araştırmalar çalışma alışkanlıklarına sahip bilişsel stratejiler kullanan bireylerin daha yüksek bir başarı algısına sahip olduğunu söylemektedir (Harpe ve Radloff, 2000).

Araştırmanın bulgularında kendini yenileme ve geliştirme kavramına ait kişisel ve akademik olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Kişisel kategori kodları ise güncel teknoloji, iletişim, dil eğitimi, kitap okumak, kurslara gitmek, rutinler oluşturmak ve etkinlikler yapmaktır. Etkinlik olarak müzik, çocuk gelişimi, tasavvuf, yeni yerler keşfetmek ve spor belirtilmiştir. Akademik kategori kodları ise; çevreden öğrenme, kitap-makale okuma, eğitimlere katılma, yeni öğrenmeler, takdir görmek, araştırmacı olmak, yeniliği yakalamak ve video izlemek şeklindedir. Öğretim elemanları kendilerini yenileme ve geliştirme konusunda kişisel ve akademik alanlarda çeşitli faaliyetlere yönelmektedirler. Bu faaliyetler hem kişisel ilgi ve yeteneklerin geliştirilmesini hem de akademik beceri ve bilginin artırılmasını amaçlamaktadır. Diker Coşkun (2009)'un araştırmasında benzer ifadeleri öğrencilerle ilgili söylemiştir. Lisans üstü çalışma yapmak isteyen öğrencilerin hayat boyu öğrenme algıları daha yüksektir. Lisans üstü eğitim meslek edinmenin ötesinde özellikle kişisel gelişim amaçlı bir bireysel tercihtir. Kişisel olarak güncel teknolojiye uyum sağlamak, iletişim becerilerini geliştirmek, dil eğitimi almaktan, kitap okumaktan, kurslara katılmaktan, rutinler oluşturup etkinlikler yapmaktan ve çeşitli etkinliklere katılmaktan yararlanmaktadırlar. Akademik olarak ise çevreden öğrenme, kitap-makale okuma, eğitimlere katılma, yeni öğrenmeler yapma, takdir görmek, araştırmacı olmak, yeniliği yakalamak ve video izlemek gibi stratejileri kullanmaktadırlar. Bu yöntemler, öğretim elemanlarının sürekli öğrenmeye ve kendini geliştirmeye olan motivasyonlarını artırarak eğitim kalitesini yükseltebilir ve öğrencilerine daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Öğretim elemanları gelişimi aktif tutma kavramını çaba ve sabır olmak üzere iki ayrı şekilde ifade etmiştir. Çabayı, deneyip öğrenme, dil gelişimi, planlama yapmak, uluslararası çalışma merak etme,

kendini güdüleme, çalışmak, bilimsel araştırma yapmak, yeni bilgi, zaman ayırmak, hoca-akran iletişimi ve kitap okumak şeklinde ifade ederken, sabır ise pes etmemek, günlük rutinler, alışkanlık kazanma, kadro alma süreci, bilimsel araştırma süreci, insan ilişkileri ve farklı bakış açılarına saygı şeklinde ortaya konmuştur. Bu bulgular, öğretim elemanlarının kendilerini sürekli olarak geliştirme konusunda istekli olduklarını ve çaba ve sabır göstermeye hazır olduklarını göstermektedir. Aleksic ve diğerleri (2022) üniversitelerin çağdaş eğitim uygulamaları ile hayat boyu öğrenmede büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Üniversite yönetimleri, bu motivasyonu destekleyici önlemler alarak öğretim elemanlarının gelişimlerini teşvik edebilir. Öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik kaynaklar, eğitim programları, mentorluk destekleri ve fırsatlar sağlanabilir. Böylece öğretim elemanlarının sürekli olarak güncel bilgilerle donanmış, motivasyonu yüksek ve etkin öğretim pratikleriyle öğrencilere rehberlik eden bireyler olmaları desteklenebilir. Öğretim elemanlarının gelişimini aktif tutmak için gösterdikleri çaba ve sabır konusunda alınan görüşler, kişisel ve mesleki gelişim için çeşitli stratejileri içermektedir. Kişisel gelişimde, öğretim elemanları güncel teknoloji kullanımına özen gösterir, iletişim becerilerini geliştirir, dil eğitimine önem verir, kitap okuma, kurslara gitme gibi etkinliklerle kendilerini sürekli olarak geliştirme çabası içerisindeydir. Ayrıca, müzik dinleme, çocuk gelişimi, tasavvuf, yeni yerler keşfetme ve spor gibi etkinliklere katılarak kendilerini zenginleştirmeyi hedeflemektedirler.

Mesleki gelişimde ise öğretim elemanları çevreden öğrenmeye önem vermekte, kitap ve makale okuma alışkanlığı geliştirmekte, eğitimlere katılmakta, yeni öğrenme fırsatları aramakta ve takdir görmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda, araştırmacı kimliklerini korumakta, yenilikleri yakalamak için çaba sarf etmekte ve video izleme gibi yöntemleri kullanarak bilgi birikimini artırmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme eğiliminin yüksek olduğu ve sürekli olarak kendilerini geliştirmek için çaba gösterdikleri sonucuna ulaşılabılır. Benzer bir ifade Znidarsic ve Jereb (2011) tarafından söylenmiştir. Toplumların gelişim düzeyleri hayat boyu öğrenme ve yenilikçiliğe yapılan yatırım arasında pozitif ilişkiler olduğu ifade edilmiştir. Üniversite yönetimleri öğretim elemanlarının gelişimini desteklemek için uygun ortamlar, kaynaklar ve fırsatlar sağlamalıdır. Ayrıca, öğretim elemanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerini teşvik etmek için çeşitli programlar, eğitimler ve destek mekanizmaları oluşturulmalıdır. Bu şekilde, öğretim elemanları daha iyi bir öğrenme deneyimi sunabilir ve kendilerini sürekli olarak yenileyerek öğrencilere örnek olabilirler.

Öğretim elemanlarının hayat tarzı olarak öğrenmeye ilişkin görüşleri arşivden ve internetten araştırma yapma, öğrencilerden öğrenme, öğrenmenin mutluluğu, öğrenme için çaba, motivasyon, açık fikirli olma, hedefler belirlemek, derse hazırlanmak, akran-hoca iletişimi, öğrenme alışkanlıkları, üniversite ortamında öğrenme, yoğun öğrenme isteği, doyum, kişilik özelliği, ekip çalışması, projeler yapmak ve kendini kabul ettirmek şeklinde belirtilmiştir. Sonuç olarak, öğretim elemanları için öğrenme bir hayat tarzıdır ve sürekli olarak gelişmek ve öğrenmek için çaba harcamaktadırlar. Öğrencilerden, akranlardan ve hocalardan öğrenme, motivasyonlarını yüksek tutma, hedef belirleme ve açık fikirli olma gibi alışkanlıklar, öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Matvieieva ve diğerleri (2019) hayat boyu öğrenmenin bilgi, beceri ve alışkanlıkların gelişiminin yanı sıra daha ileri öğrenmeye, sosyalleşmeye ve kişisel gelişime hazır olmalarını sağlayan belirli nitelikleri içeren, bireyin bütünleşmiş bir yeteneği olarak görmektedir. Ayrıca motivasyonun da bu döngüde öneminden bahsedilmektedir. Üniversite ortamı ve kişisel özellikler de öğrenme sürecini etkileyen faktörler arasındadır. Bulgular doğrultusunda, öğretim elemanları öğrenmeyi bir hayat tarzı olarak benimsemekte ve sürekli olarak kendilerini geliştirmek için çaba göstermektedir. Öğrencilerden, akranlardan ve üniversite ortamından öğrenme, çaba sarf etme, açık fikirli olma, hedef belirleme, iletişim kurma ve yeni bilgileri uygulama gibi yöntemleri kullanarak öğrenmelerini aktif tutmaktadır.

Öğretim elemanlarının yeni öğrenmelere ilgi ve merak ile ilgili görüşleri olumlu ve olumsuz durum olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Olumlu durumlar; bilimsel çalışma, mutluluk, araştırma yapmak, bilgi açlığını gidermek, kısır döngü, bilemiyorum kaygısı, sürekli okumak, yaş ve öğrenme ilişkisi, sosyal ağlar, çağı yakalamak, teknoloji, dil gelişimi, derslere odaklanmak, bilimsel çalışma, hizmet içi eğitim, akran-hoca iletişimi ve bilimsel araştırmalarken, olumsuz durum zaman sıkışıklığı olarak belirtilmiştir. Önal (2010)'ın çalışmasında da benzer şekilde güçlenme, aydınlatma, yenilikleri izleme, yaratıcı olma, değişim ve gelişim sürecine aktif olarak katılımın yaşam boyu öğrenmeyle gerçekleşeceği sonucuna varılmıştır. Öğretim elemanlarının yeni öğrenmelere ilgi ve merak duydukları

görülmektedir. Ancak zaman sıkışıklığı ve zorluklar gibi faktörler bazen ilgi ve meraklarını gerçekleştirmelerini engelleyebilmektedir. Benzer bir bulgu Çolakoğlu (2005) tarafından ortaya konmuştur. İlgili araştırmada öğretim elemanlarının çalışma saatlerinin fazlalığı, boş saatlerinin kalmaması, kendilerini geliştirmede zorluklar olarak ifade edilmiştir. Zaman yönetimi becerilerini geliştirmek ve iş yüklerini dengeli bir şekilde planlamak, öğretim elemanlarının ilgi ve merak duydukları konulara daha fazla zaman ayırabilmelerini sağlayabilir. Kılıç (2015) çalışmasında benzer şekilde öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye karşı meraklı ve istekli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının merak konusu ile ilgili görüşleri araştırmacı olmak, kariyer basamaklarında yükselme isteği, öğrenmek için merak, kendini yenileme/geliştirme isteği, öğrenmeyi sevmek, eğitimlere katılmak, problem çözmeye istekli olmak ve hayat boyu öğrenen olmak şeklinde ifade edilmiştir. Lee (2012) yeni öğrenme modelleri, herkes için hayat boyu öğrenmeye yönelik eğilimler ve eğitimin uluslararasılaşmasına yönelik artan ihtiyaçlar keşfedilerek bireylerin gelişime vurgu yapmaktadır.

Öğretim elemanlarının yükseköğretime katkısı ile ilgili görüşleri dört farklı şekilde ifade edilmiştir. Bunlar; okuduğu üniversite, çalıştığı üniversite, diğer kurumlar ve sınırlı imkanlar şeklindedir. Okuduğu üniversite kategorisinde özgür düşünebilme, proje kalitesi ve öğrenmeyi öğrenme dikkat çekmekteyken, çalıştığı üniversite kategorisinde eğitimler adına esneklik, BAP Projeleri, fiziksel ortam, sıcak iklim, akran öğrenmesi, unvan sahibi olmak ve kaynaklara ulaşım imkânı şeklinde gruplanmıştır. Diğer kurumlar kategorisi lise dönemi ve Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü şeklinde ayrılmışken, sınırlı imkânlarda eğitim ve kongreler düzenleme yayın, proje, hizmet içi eğitim desteksizliği şeklinde ifadeler görülmüştür. Selvi (2011)'ye göre de hayat boyu öğrenmede etkili olan eğitim kurumlarının ve özellikle de öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmedeki rolleri ve yeterliklerinin önem kazandığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının öğrenme eğilimlerini yüksek tutabilmek için çalıştıkları kurumların sunduğu imkânlardan ve desteklerden etkilendikleri görülmektedir. Appleby (2001) üniversite eğitiminin hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirdiği olumlu tutum ve istekler oluşturduğu ifade ederek üniversitelerin bununla ilgili programlar hazırlaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, üniversiteler ve diğer kurumlar, öğretim elemanlarının öğrenme merakını ve motivasyonunu desteklemek için esnek eğitim programları, projeler, kaynaklara erişim ve sınırlı imkânları karşılayacak destekleri sunmalıdır. Aspin ve Chapman (2000) herkes için hayat boyu öğrenmeyi gerçekleştirmenin önemine değinmiş ve bunun için pragmatik uygulamalar yapılması gerektiğini savunmuştur. Beytekin ve Ata Çiğdem (2021) hayat boyu öğrenmeyle ilgili yer alan aktörlerde ifade ettiği Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Merkezi ve Taşra Teşkilatı, İlgili Bakanlıklar, Mesleki Yeterlik Kurumu, Türkiye İş Kurumu, Mesleki Kuruluşlar, Avrupa Birliği ve Belediyeler şeklinde ifade ettiği çeşitli kurumları göstermektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere hayat boyu öğrenme eğilimlerini etkileyecek birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır.

Öğretim elemanlarının ifadelerine göre üniversitenin yapması gerekenler, denetlemek, ders yükünü azaltma, derslerin güncellenmesi, güdülenme için teşvik, kongrelere, sempozyumlara yönlendirme, personel alımı, proje birimi oluşturma ve destek vermek şeklinde gruplandırmışlardır. Destek vermek ise maddi destek ve manevi destek olarak kodlanmıştır. Maddi destek ise proje ve yayın, eğitim desteği şeklindedir. Köksal (2002) araştırmasında üniversitelerin kişisel, sosyal, kendini geliştirme ve farklılaştırma etkinliklerinde uygun ortam sağlayamadığını ifade etmiştir. Sonuçlara bakıldığında üniversitelerin bu anlamda eksik olduğu söylenebilir. Üniversitelerin hem birey hem de toplum gelişimi açısından gerekli sorumluluğu alması beklenmesi dikkat çekici bir unsurdur. Jarvis (1999) ise üniversitelerin zorla bilgi kazandıramayacağı, yenilikçi yollarla hayat boyu öğrenmeye destek olması gerektiğini ifade etmiştir. Sarpkaya ve diğerleri (2016) konuyla ilgili öğretim elemanlarıyla ilgili ödüllendirme uygulamalarını önermektedirler. Bu da öğretim elemanları adına üniversitenin ele alması gereken bir diğer husus olarak dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanlarının yapması gerekenlerle ilgili görüşlere bakıldığında öğretim elemanlarının yenilikçi ve gelişime açık olmaları, örnek olmaları, inceleme ve araştırma yapmaları, hedef belirlemeleri, bilimsel çalışmalar yapmaları, eğitimlere katılmaları, rehber olmaları ve ulaşılabilir olmaları gerektiği görülmüştür. Ayçiçek (2016)'de araştırmasında öğretim elemanlarının mesleki

gelişim, kültürel etkileşim, liderlik gibi hayat boyu öğrenme ile ilgili uygulamalara dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar öğretim elemanlarından beklenenleri yansıtmaktadır. Toplumun da öğretim elemanlarının da kendilerini böyle görmeleri yadsınamaz bir gerçektir.

Öneriler

Yöneticilik yaparak tükenmişlik yaşanma olasılığına karşın yöneticilik eğitimleri, yöneticilik stajları gibi uygulamalar sağlanabilir. Öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimler, güncel pedagojik yaklaşımlar, öğretim teknikleri, proje oluşturma ve güncel teknolojik araçlar ile ilgili olabilir. Üniversite yönetimleri öğretim elemanlarının içsel motivasyonunu ve öğrenme sevgisini besleyen ortamların oluşturulmasına odaklanabilir. Öğretim elemanları için sürekli çalışma, bilgi takip etme ve merak etme gibi unsurları teşvik eden bir çalışma ortamının yaratılması bu duruma örnek gösterilebilir. Ayrıca yönetimler öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme kavramını anlamak ve desteklemek için stratejiler geliştirebilir. Öğretim elemanlarının sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini sağlamak için çeşitli eğitim programları oluşturabilir. Bu programlar, yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasını teşvik edebilir ve öğretim elemanlarının farklı alanlarda uzmanlaşmalarını sağlayıp motivasyonlarını da destekleyebilir. Aynı zamanda bilimsel yayınlara erişimlerini zenginleştirecek ortamlar sunulabilir. Daha çok araştırma projeleri destek programları oluşturulabilir. Deneyimli öğretim elemanları ile daha yeni öğretim elemanı olmuş bireyler arasında mentorluk programları oluşturabilir. Bu programlar, bilgi ve deneyim paylaşımını teşvik ederek öğretim elemanlarının birbirlerinden öğrenmelerini sağlayabilir. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme çabalarını teşvik etmek için ödüllendirme ve tanıma programları oluşturabilir. Bu programlar, öğretim elemanlarının başarılarını ve öğrenme çabalarını takdir edip ve motivasyonlarını artırabilir. Dil eğitimi programlarına katılımlar veya yabancı dil becerilerini geliştirmeleri için destek programları sağlanabilir. Öğretim elemanlarının farklı dillerdeki kaynaklara erişimleri artırılabilir ve dil becerileri için eğitim imkanları sunulabilir. Mesleki toplantılar, konferanslar, seminerler ve atölye çalışmaları gibi etkinlikler, çevreden öğrenme fırsatları sağlayabilir. Kariyer ilerlemesi için destekleyici bir ortam sunulabilir ve akademik yükselme fırsatları desteklenebilir. Kadro atamalarında ve yükselmelerde adaletli ve kısa vadeli sonuçlar alınması sağlanabilir. Üniversiteler, öğretim elemanlarının öğrenme faaliyetlerine zaman ayırmalarını teşvik edecek politikalar geliştirmelidir. Bu politikalar, ders yükünün makul düzeyde tutulması, öğretim elemanlarına araştırma ve eğitim faaliyetleri için ayrılan zaman ve maddi kaynaklar sağlanması gibi uygulamaları içerebilir. Öğretim elemanlarına düzenli geri bildirimler sağlayarak gelişmelerini izlemelerine yardımcı olunabilir. Bu geri bildirimler, meslektaşlardan, öğrencilerden ve yöneticilerden alınabilir. İyi yapılandırılmış geri bildirimler, öğretim elemanlarının güçlü yönlerini geliştirmelerine ve zayıf yönlerini düzeltmelerine yardımcı olabilir. Öğretim elemanlarına kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve ilgi alanlarına yönelik çalışmalara odaklanma konusunda özgürlük verilip içsel motivasyonlarını güçlendirmelerine olanak tanınabilir. Öğretim elemanlarıyla yapılan bu çalışmanın benzerleri farklı eğitim kurumlarında farklı çalışanlar ve öğrencilerle de yürütülebilir. Öğretim elemanlarının öğrenme motivasyonlarını araştırmak için derinlemesine mülakatlar yapılabilir. Bu mülakatlar aracılığıyla öğretim elemanlarının öğrenme motivasyonları, öğrenme hedefleri, kendini yönetme stratejileri ve öğrenme beklentileri hakkında derinlemesine bilgi edinilebilir. Uzun zaman aralıklı araştırmalar tasarlayarak, öğretim elemanlarının zaman içindeki hayat boyu öğrenme deneyimleri takip edilebilir. Bu, öğretim elemanlarının öğrenme pratiğindeki değişimleri, öğrenme hedeflerindeki dönüşümleri ve öğrenme stratejilerindeki gelişimi anlamaya yardımcı olabilir. Mevcut eğitim programlarının etkisini değerlendirmek için öğretim elemanlarıyla deneysel veya eylemsel araştırmalar yapılabilir. Öğretim elemanlarının mesleki gelişmelerini desteklemek için mentorluk programları veya koçluk programları gibi yapılar araştırılabilir. Bu programların öğretim elemanlarının öğrenme deneyimlerini nasıl etkilediğini ve öğrenmeye olan katkıları değerlendirilebilir. Farklı disiplinlerdeki veya farklı ülkelerdeki öğretim elemanlarının öğrenme pratiklerini karşılaştırmak için karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme süreçlerindeki engeller ve zorluklar araştırılabilir. Bu, öğretim elemanlarının karşılaştığı engelleri (zaman, kaynak, motivasyon gibi) ve bu engellerin öğrenme süreçlerine olan etkisini anlamaya yönelik bir çalışma olabilir.

Kısıtlılıklar/Sınırlılıklar

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde görev yapan, gönderilen ölçek sorularını cevaplayan 321 ve görüşme yapılmasını kabul eden 10 öğretim elemanı ile sınırlıdır. Araştırmanın nicel veri toplama kısmında öğretim elemanlarının e-posta ile gönderilen ölçek sorularına dönüşünün istenilen sayılarda ve hızda olmadığı söylenebilir. Ayrıca konu ile ilgili yapılmış çalışmanın azlığı da sınırlılık olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte veri toplama esnasında yaşanan sarsıcı deprem felaketi ve sonrasında derslerin online olması da araştırma için verileri toplamakta sınırlılığa yol açmıştır.

Kaynakça

- Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İsmek Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 246-266.
- Akyol, B. & Tanrısevdi, F. (2018). Academicians in Turkey: An evaluation of current status of academic staff in higher education. *Higher Education Studies*, 8(4), 129-138.
- Aleksic, A., Nestic, S., Huber, M., & Ljepava, N. (2022). The assessment of the key competences for lifelong learning-the fuzzy model approach for sustainable education. *Sustainability*, 14(2686), 1-15.
- Andersen, E. (2021). Öğrenmeyi öğrenmek. *Hayat boyu öğrenme*. Ü, Şensoy (Çev. Ed.) içinde (ss. 5-14). Optimist.
- Appleby, D. (2001). The covert curriculum: The lifelong learning skills you can learn in college. *Eye on Psi Chi*, 5(3), 28-31.
- Ayçiçek, B. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Mersin Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baykurt, F. (2018). *Unutulmaz Köy Enstitüleri*. Literatür Yayıncılık.
- Beytekin, O. F. ve Ata Çiğdem, F. (2021). *Eğitim politikası: Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Gece Kitaplığı.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflenmesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Büyüköztür, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Carr, A. Balasubramania, K., Atieno, R. & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education*, 39(1), 69-86.
- Creswell, W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Ed. Sözbilir, M.). Pegem Akademi.
- Creswell, W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve C.B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çolakoğlu, T. (2005). Üniversite öğretim elemanlarının boş zaman alışkanlıklarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 247-258.
- Erten, P. ve Kuzu, İ. Y. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 838-854.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Diker Coşkun, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. Hacettepe Üniversitesi.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Duman, A. (2006). Türkiye’de yaşam boyu öğrenme siyasalarını oluştur(a)mamanın dayanılmaz hafifliği, *1. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar kitabı* (2. Baskı). (Ed: Yıldız, A., Sayılan, F.), içinde (ss.31-44), Pegem A Yayıncılık.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Güçlü, M. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Gürkan, H. (2017). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*] İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Marmara Üniversitesi.

- Harpe, B., & Radloff, A. (2000). Informed teachers and learners: The importance of assessing the characteristics needed for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 169-182.
- Harwood, J. (2007). *Understanding communication and aging: Developing knowledge and awareness*. Sage Publications Ltd.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarvis, P. (1999) Global trends in lifelong learning and the response of the universities, *Comparative Education*, 35(2), 249-257.
- Jenkins, A. (2004). *Women, lifelong learning and employment*. Centre for the Economics of Education London School of Economics and Political Science.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. S.B. Demir (Çev. Ed.). (4.Baskı). Eğiten Kitap.
- Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 131-150.
- Kavtelek, C. (2014). Öğretim üyelerinin internet üzerinden herkese açık kurs yürütme eğilimlerinin incelenmesi [*Yüksek Lisans Tezi*]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Keskin, İ. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler Dergisi*, 12(2), 133-147.
- Keskinkılıç Kara, B. (2020). Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme (2. Baskı). Figen Ereş (Ed.), *Hayat boyu öğrenmenin amacı, kapsamı ve tarihsel gelişimi* içinde (ss. 95-108). Pegem Akademi.
- Khan, T. (2012). A study of burnout among Faculty at Fullerton College [*Phd Thesis*]. Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri [*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kilis, S. (2020). Hayat boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (2. Baskı) içinde (ss. 146-159). Pegem Akademi.
- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi* (3. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Küçüksaygın, F. N. (2021). Araştırma görevlilerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki [*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Köksal, A. (7-8 Kasım 2002). *Yabancı dille öğretim: Türkiye'nin önündeki en büyük engel* [Sözlü bildiri]. Dil Kültür, Çağdaşlaşma Sempozyumu. Ankara, Türkiye.
- Kösterioğlu, İ., Ayra, M. ve Çelen, Ü. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1).
- Köğçe, D., Özpınar, İ., Şahin, S. ve Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2014), 185-213.
- Lee, S. (2012). Paradigm conversion and task of life-long education policy under the economic crisis of the European Union. *J. Korea Contents Assoc.* 12, 518-529.
- Matvieieva, O., Ovcharenko, N., Korchagina, A., Kuznetsova, O., & Grineva, V. (2019). Study of aspects facilitating «lifelong learning» competence development in high school students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(2), 180-197.
- Mayers, A. (2013), *Introduction to statistics and SPSS in Psychology*. Pearson Education Limited.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev.). Pegem Akademi.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (27-30 Mart 2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı* [Sözlü bildiri]. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Antalya, Türkiye.
- Sample Size. (2023). *Sample Size Calculator*. <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html/> Erişim tarihi: 06.04.2023.
- Sarpkaya, R., Yengin Sarpkaya, P., Yılmaz, T. ve Altun, B. (2016). Öğretim elemanlarına yönelik ödüllendirme uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 473-493.
- Scales, P. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim*. K. Ülkü (Çev.). Palme Yayıncılık.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.

- Smith, M. K. (2001). *Lifelong learning, the encyclopaedias of informal education*. <https://infed.org/lifelong-learning/> Erişim tarihi: 05.05.2023.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*. Ant Yayınları.
- Usta, H. (2021). Öğretim elemanlarının mobbing ve örgütsel çatışma algı düzeyleri arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 267-281.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35)*, 253-262.
- Young-Sun, S., & JuSung, J. (2019). The hierarchical effects of individual and organizational variables on elementary school teachers' lifelong learning competence. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12(2)*, 205-212.
- Žnidaršič, J. & Jereb, E. (2011). Innovations and lifelong learning in sustainable organization. *Organizacija, 44(6)*, 185-194.