

mjer

Published by Educational Research Association

Mediterranean Journal of Educational Research

ISSN: 1309 - 0682



mjer.penpublishing.net

 **PENACADEMIC**
PUBLISHING



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 11 Issue 22, 2017

mjer.penpublishing.net

Owner

Educational Research Association

Indexing/Abstracting

ULAKBİM national index.

Publisher

Pen Academic Publishing

www.penpublishing.net | info@penpublishing.net

Editor

Prof. Dr. Salih Zeki Genç
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Managing Editor

Prof. Dr. Mustafa Yunus Eryaman
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Büyüamin Bacak <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i>
Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i>	Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i>	Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i>
Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i>
Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i>	Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i>
Rauf Yıldız <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i>
Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i>	Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i>
Sara Salloum <i>Long Island University, USA</i>	Catherine D Hunter <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i>	Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i>
Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i>
Mehmet Acikalin <i>Istanbul University, Turkey</i>	Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i>
Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i>	Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Caglar Yildiz <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i>
Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i>	Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i>
Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Salim Razi <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Pauline Sameshima <i>Washington State University</i>	Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i>	Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i>
Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fatih Kana <i>Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	John L. Pecore <i>University of West Florida</i>
Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i>	

Asistant Editor

Ulaş Yabanova
Dumlupınar University, Turkey

Table of Contents

Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Türkçe İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği <i>Hikmet Dursun & Ahmet Akkaya</i>	1
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarıyla “Yardımseverlik Değeri” Kazanmaları Hakkındaki Görüşleri <i>Cihan Kara, Ahmet Altıntaş & İbrahim Ferat Kaya</i>	23
Developing Online Teaching Competencies of Educators in Turkey <i>Serkan İzmirli & Ömer Kırmacı</i>	38
Küreselleşen Dünyada Eğitimin Uluslararasılaştırılması İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi <i>Ozan Ceylan, Cihat Yağlı, Ahmet Onur Çobanoğlu & Salih Zeki Genç</i>	53
Etkinlik Temelli Bir Hizmetiçi Eğitim Uygulaması: GEMS Yaklaşımına Dayalı Öğretim Tasarımı Becerilerinin Geliştirilmesi <i>Ahmet Tekbıyık, Ayşegül Şeyihoğlu & Kader Birinci Konur</i>	67
Akademisyenlerin Algıladıkları Yıldırma (Mobbing) Davranışları İle Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki <i>Meliha Ece Elkıran & Adil Çoruk</i>	86
Paydaşların Gözünden Mülteci Ve Sığınmacılarda Eğitim: Eskişehir Örneği <i>Filiz Göktuna Yaylacı, Harun Serpil & Ali Faruk Yaylacı</i>	101

Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Türkçe İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği*

Hikmet DURSUN** Ahmet AKKAYA***

Öz: Suriye’de 2011 yılının mart ayında başlayan kargaşadan ötürü milyonlarca insan evlerini terk etmiştir. Bu kargaşa ortamında yaklaşık üç milyon Suriyeli Türkiye’ye sığınmıştır. Bu araştırma; Şanlıurfa’da yaşayan geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemine göre düzenlenen bu çalışmanın katılımcılarını Şanlıurfa’da yaşayan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 36 Suriyeli sığınmacı oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiş ve bu araştırma sonucunda sığınmacıların Türkçe öğrenme dil ihtiyaçlarının eğitim, ekonomi ve sosyal olmak üzere üç alt boyuttan olduğu tespit edilmiştir: Suriyelilerin en çok ihtiyaç duyduğu dil becerisinin ise “konuşma” olduğu tespit edilmiştir. Sığınmacıların sözel iletişim becerilerine önem verdiği görülmüştür. Sığınmacıların Türkiye’de bulunma sürelerinin uzamasıyla orantılı olarak sığınmacıların sosyal ihtiyaçlarında artış gözlenmiş, eğitim durumunun artışına bağlı olarak ekonomik ihtiyaçlarda artış olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada Suriyelilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak istedikleri ve bu isteğin Türkçe öğrenme açısından geçici koruma altındaki Suriyeliler için önemli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil ihtiyaçları, Suriyeliler, Yabancılar Türkçe Öğretimi.

Determination Of Turkish Language Needs Of The Syrians Under Temporary Protection: Example Of Şanlıurfa

Abstract: In March 2011 in Syria, millions of people left their homes because of the turmoil of the civil war. In this chaotic situation, about three million Syrians took refuge in Turkey. This research was carried out to determine the language needs of the Syrians under temporary protection in Şanlıurfa. For this purpose, the participant group of this research, selected according to qualitative research methodology, comprises 36 Syrian refugees living in Şanlıurfa. The data were analyzed by content analysis and it was determined that asylum seekers’ “educational, economic and social needs” formed the basis for the three sub-dimensions of Turkish learning language needs. It was revealed that asylum seekers attach great importance to improving their verbal communication skills. Also, the social needs of the asylum seekers were found to increase in proportion to their extension of stay in Turkey, and the level of their economic needs paralleled their level of education. In addition, it was determined that the Syrians want to be citizens of the Republic of Turkey, which turned out to be a key factor in their interest in learning Turkish.

Keywords: Language needs, Syrians, Teaching Turkish As Foreign Language.

GİRİŞ

Dil, kişinin fiziksel yeterlik bakımından doğuştan getirdiği, çevresel faktörlerle gelişen, eğitimle derinleşen, kişinin hislerini ve düşüncelerini anlatmasına bunun yanında uyarıların anlaşılmasına yardımcı olan bir iletişim aracıdır. İnsanın sosyalleşmesi, hayatta başarılı olması açısından dilin önemi büyüktür. Dil, bireye bir topluma ait olma hissi ve kendini ifade edebilme becerisi kazandırır. Psikolojik olarak da dil yeterliliği öz güveni beraberinde getirir. Kişinin diğer bilim dallarındaki

* Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD’de 1. yazarın, 2. yazar danışmanlığında yürüttüğü “Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği” isimli tezden üretilmiştir.

** Milli Eğitim Bakanlığı

*** İrtibat Yazarı, Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, ahmet23akkaya@gmail.com

başarısı da bir anlamda dile dayanır. Çünkü dil anlama ve anlatma becerilerini içinde barındırır. Çok okuyan ve çok dinleyen insanların anlatma becerileri gibi düşünme becerileri de daha güçlü olacaktır. Bu bağlamda sosyal bir varlık olan insan için dil, hayati bir önem taşımaktadır (Mete ve Ayrancı, 2016: 4960). İnsanoğlu dili, ihtiyaçları için kullanır. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde ihtiyaçlar önemlidir. İhtiyaçlara göre, kazanımların, programın, materyalin belirlenmesi gerekir. Bu amaçla da ihtiyaç analizlerinin yapılması, yabancı dil öğretiminde önemlidir. İhtiyaç analizi terim olarak, belirli bir grubun ihtiyaçlarını karşılayacak bir müfredatın geliştirilmesi için yürütülen bilgi toplama faaliyetlerine denir. İhtiyaçların belirlenmesi; eğitim programlarının, materyallerin, eğitim etkinliklerinin ve gelişim stratejilerinin geliştirilmesini sağlar (Iwai, 1999: 6). Dil ihtiyaçları; yabancı dil öğreniminde öğrenenin bu alanda sahip olduğu beceriler ile öğrenim sonunda başarmayı beklediği hedefler arasındaki boşluk olarak tanımlanabilir (Richards, 2001: 36). Dil ihtiyaçları; bireylerin dilin hangi becerilerine ihtiyaç duyduğunun, ne amaçla, nerede ve ne zaman dili kullanma ihtiyacı hissettiğinin tespitidir. Bununla birlikte dil ihtiyaç analizi Dudley-Evans ve St. John'a (1998: 122) göre, dil öğretimine özgü olmamasına rağmen özel amaçlı dil eğitiminin köşe taşı olarak görülür. Bu durum ise çok amaçlı dil ortamları oluşturur. Bu nedenle dil öğrenme ortamlarında, eğitimin amacına ulaşması bakımından öğrenenlerin ihtiyacının sürecin başında belirlenmesi önem taşımaktadır. İhtiyaç saptamada üç unsurun ihtiyacından söz edilebilir:

1. Bireyin,
2. Toplumun,
3. Konu alanının ihtiyaçları (Durukan ve Maden, 2013: 515).

Mülteciler, göçmenler, yabancı bir dilde eğitim alan uluslararası öğrenciler için geliştirilmiş yabancı dil öğrenimi önemlidir. Hedef dilde kullanılan öğretim yöntem ve materyallerinin dil öğrenecek grupların özel olarak ihtiyaçlarına göre hazırlanmaması durumunda dil öğrenimi gerçekleşmeyecek ya da en azından yeterli olmayacaktır (Long, 2005: 1). Bu nedenle dil ihtiyaç analizi özellikle mülteciler, göçmenler ya da sığınmacılar için önemlidir.

İhtiyaç analizi sayesinde öğrenenlerin dil ihtiyaçları belirlenir, aynı zamanda dil öğreticilerine de öğrenenlerin dil becerileri hakkında bilgi verir. Bu konuda Gözüyeşil (2014: 4183) ihtiyaç analizi sayesinde öğretmenlerin, öğrencilerin isteklerinden haberdar olmasını sağlayabileceği gibi aynı zamanda öğrencilerin de dil becerilerine ne derece hakîm olduklarının farkına varmalarını sağlayacağını ifade etmiştir.

Dil öğrenme, ihtiyaca göre değişmekte ve şekillenmektedir. Grosjean'ın (1982: 3) Almanya'da yaşayan Türk ve Portekizli çalışan erkeklerin Almancayı işleri dolayısıyla öğrenmesine karşın eşlerinin nadiren Almancayı öğrendiğini belirtmesi bu duruma örnektir. Göç ya da savaş psikolojisi altında dil öğrenen ya da dil öğrenmeye ihtiyaç duyan Suriyelilerin durumu, Almanya ya da diğer ülkelerdeki göç hareketliliğinden farklıdır. Çünkü savaştan sonra Türkiye'ye yerleşen sığınmacılar burada her yönüyle yeni bir yaşam kurmaktadır. İstedikleri biçimde hayat sürebilmeleri için Türkçe öğrenmeleri önemlidir. Van Avermaet ve Gysen'a (2008) göre, insanların yeni bir dil öğrenmelerinin altında; düzgün bir iş bulma olasılığının artması, bunun sonunda ise işyerinde daha verimli çalışma isteği yatmaktadır. Bununla birlikte komşularını daha yakından tanıma amacı, bazı kitapları ya da dergileri okuma isteği de dil öğrenme ihtiyaçlarıdır. Bu durum Suriyeli sığınmacılar için de geçerlidir.

Sığınmacılar için yapılacak dil ihtiyaç çalışmaları sürekli olarak tekrarlanmalıdır. Çünkü Read (2008: 181), göçmen ve mültecilerin eğitimlerinin çoğunu göç ettikleri ülkede alsalar bile dil, eğitim ve kültür açısından tam olarak uyum sağlamada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle sığınmacıların ya da mültecilerin eğitimlerini devam ettirebilmeleri için dil ihtiyaçlarının belirlenerek onlara destek verilmesi önemlidir.

Türkiye'nin içinde bulunduğu konum itibarıyla Türkçenin yabancılara öğretilmesi ihtiyacı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bugün bu ihtiyaç gerek Türkiye'de bulunan yabancılar için gerekse Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha da belirginleşmiştir (Göçer ve Moğul, 2011: 808). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenime olan ilgi ve ihtiyaçtaki artış, beraberinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarını zorunlu kılmaktadır (Durukan ve Maden, 2013: 511). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler odaklı yeterli nitelikte ihtiyaç analizlerinin yapılmadığı görülmektedir (Durmuş, 2013: 263-264).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için,

Dil öğrenen Suriyeli sığınmacıların özellikleri nelerdir?

Suriyeli sığınmacıların Türkçe öğrenme ihtiyaçları nelerdir?

Türkçenin Suriyeli sığınmacıların hayatlarına katkısı nedir?

Suriyeli sığınmacıların en çok ihtiyaç duyduğu dil becerisi nedir? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş, veriler nitel veri toplama teknikleri kullanarak toplanmış ve nitel analiz yapılarak çözümlenmiştir.

Nitel araştırma "Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Veri Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, verilerin toplanması amacıyla Türkçe hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçe öğrenen sığınmacılara uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formların hazırlanış sürecinde 10 Suriyeli sığınmacıya pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamada elde edilen veriler, alanyazın taraması ve uzman görüşlerinden yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Oluşturulmuş olan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm sığınmacıların kişisel bilgilerinin bulunduğu 10 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise açık uçlu sorulardan oluşan 4 sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış bu görüşme formu, Türkçe eğitiminde iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin sonunda eksiklikler giderilerek çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Çalışmaya katılan sığınmacılar gönüllülük ilkesine uygun olarak katılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarma amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu amaçlar doğrultusunda elde edilen veriler incelenmiştir. İncelenen verilerden belli tema ve kavramlarla sınıflandırılmıştır. Bu tema ve kavramlardan elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bununla birlikte araştırma verileri, sığınmacı ifadelerinden doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek sunulmuştur. Raporlaştırmada doğrudan alıntılar yapılırken her bir sığınmacıya bir kod ad verilmiş (S1: Sığınmacı 1 gibi), böylelikle katılımcılar gizli tutulmuştur. Analiz süreci sonunda iki uzmandan kodlar ile sığınmacı ifadelerini ayrı ayrı incelemeleri istenmiştir. İki uzmanın görüş birliğinde olduğu görülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu Şanlıurfa şehir merkezinde yaşayan ve SİBA Eğitim Danışmanlık Palden Akademi'deki Türkçe kursuna giden 36 Suriyeli sığınmacı oluşturmaktadır. Bu katılımcı grubunun seçiminde araştırmanın hızlı, pratik ve ekonomik bir şekilde ilerleyebilmesi için kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 141). Katılımcı bilgileri ayrıntılı olarak bulgular ve yorum başlığında verilecektir.

BULGULAR VE YORUM

Bu başlıkta, Suriyeli sığınmacıların genelde dil, özelde ise Türkçe ihtiyaçları hakkındaki görüşleri incelenmiş ve örneklerle açıklanmıştır.

Dil Öğrenen Suriyeli Sığınmacıların Özellikleri

Bu araştırmaya katılan sığınmacıların cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, yabancı dil, Türkçe kur düzeyleriyle ilgili dağılımı şöyledir:

Tablo 1.

Sığınmacıların Özelliklerine Göre Frekans Dağılımları ve Yüzdeleri

Kodlar	Kategori	(f)	%
Cinsiyet	Erkek	20	55
	Kadın	16	45
Yaş	18-23	31	86
	23-29	3	8
	30-35	2	6
Medeni Durum	Evli	2	6
	Bekâr	34	94
Eğitim Düzeyi	Lise	18	50
	Üniversite	18	50
Yabancı Dil	İngilizce	31	100
Türkçe Kur Düzeyi	C1	36	100
Toplam		36	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya 36 Suriyeli sığınmacının katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sığınmacıların 20'si erkek, 16'sı kadındır. Kadın ve erkek sayılarının eşit olmasa da birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Sığınmacıların yaş aralıkları incelendiğinde 31 sığınmacının 18-23, 3 sığınmacının 23-29, 2 sığınmacının ise 30-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Sığınmacıların yarısı (18 kişi) lise, diğer yarısı (18 kişi) ise üniversite düzeyinde eğitime sahiptir. Lise ve lisans düzeyinde eğitime sahip sığınmacı sayılarının birbirlerine eşit olduğu görülmektedir. İlköğretim ve lisansüstü eğitime sahip sığınmacıların bulunmamasından ötürü bu eğitim kademeleri tabloya eklenmemiştir. Sığınmacıların 2'si evli, 34'ü ise bekârdır. Sığınmacıların 31'nin İngilizce bildiği görülmüştür. Katılımcıların tamamı C1 düzeyinde Türkçe bilmektedirler. Araştırmaya katılan Suriyeli sığınmacıların Türkiye'de bulunma süreleriyle ilgili dağılımı ise şöyledir:

Tablo 2.*Sığınmacıların Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Süre	(f)	%
0-6 ay	1	2,7
7-12 ay	3	8,3
1-2 yıl	15	41,6
3-4 yıl	17	47,4
Toplam	36	100

Tablo 2 incelendiğinde, sığınmacılardan 1’nin 0-6 ay, 3’ünün 7-12 ay, 15’inin 1-2 yıl, 17’sinin ise 3-4 yıllık bir zamandır Türkiye’de bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan Suriyeli sığınmacıların Türkçe öğrenme sürelerine göre dağılımı ise şöyledir:

Tablo 3.*Sığınmacıların Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Süre	(f)	%
0-6 ay	9	25
7-12 ay	17	47,4
1-2 yıl	6	16,6
3-4 yıl	4	11
Toplam	36	100

Tablo 3 incelendiğinde, sığınmacıların 9’u 0-6 ay arası kısa sayılabilecek bir süredir, 17’si 7-12 ay arası orta düzey bir süredir, 6’sı 1-2 yıl ve 4’ü 3-4 yıllık uzun sayılabilecek bir süredir Türkçe öğrenmektedir. Araştırmaya katılan Suriyeli sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma isteklerinin dağılımı ise şöyledir:

Tablo 4.*Sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlığı İsteme Durumlarına Göre Frekans ve yüzde Dağılımları*

Süre	(f)	%
İstiyorum	34	94,4
İstemiyorum	2	5,6
Toplam	36	100

Tablo 4 incelendiğinde, sığınmacıların tamamına yakınının (34 sığınmacı) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak istediği görülmektedir. Sadece 2 sığınmacı, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak istememektedir. Buna göre vatandaşlık isteyen sığınmacılar için Türkçe hayati öneme sahiptir. Sığınmacıların dil ihtiyaçları, Türkiye’deki yaşam beklentileriyle benzerlik gösterecektir.

Suriyeli Sığınmacıların Türkçe Öğrenme İhtiyaçlarının Nedenleri

Dil öğrenme ihtiyaçları bireyden bireye ya da durumdan duruma göre farklılık göstermektedir. Bu araştırmaya göre, sığınmacıların Türkçe öğrenmesini sağlayan ihtiyaçlar; eğitim ihtiyacı, ekonomik ihtiyaçlar, sosyal ihtiyaçlar ve diğer ihtiyaçlar olarak belirlenmiştir. Sığınmacıları Türkçe öğrenmeye yönlendiren ihtiyaçlar şöyledir:

Tablo 5.*Sığınmacıları Türkçe Öğrenmeye Yönlendiren İhtiyaçlar*

Kodlar	(f)	%
Eğitim İhtiyacı	33	91,6
Ekonomik İhtiyaç	19	52,7
Sosyal İhtiyaç	20	55,5
Diğer İhtiyaçlar	5	13,9

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Bu araştırmaya katılan sığınmacıların eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de bulunma süreleriyle ilgili dağılım şöyledir:

Tablo 6.

Sığınmacıların Eğitim İhtiyaçıyla ilgili cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de bulunma süreleriyle ilgili dağılım.

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	18	54,5
	Kadın	15	46,5
Eğitim Durumu	Lise	17	51,5
	Üniversite	16	48,5
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	1	3
	7-12 ay	3	9
	1-2 yıl	14	42,5
	3-4 yıl	15	45,5

Sığınmacıları Türkçe öğrenmeye yönlendiren öncelikli ihtiyaçlardan ilki eğitim ihtiyaçlarıdır. Katılımcıların % 91,6’sı eğitim ihtiyaçlarını Türkçe öğrenme nedeni olarak ifade etmiştir. Eğitim ihtiyaçları, Türkçe öğrenmenin nedeni olarak görenlerin % 45,5’ini kadınlar, % 55,5’ini ise erkekler oluşturmaktadır. Eğitim ihtiyaçları Türkçe öğrenmelerinin ilk nedeni olarak gören sığınmacıların % 51,5’i lise, % 48,5 ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Katılımcıların % 3’ü 0-6 ay, % 9’u 7-12 ay, % 42,5’i 1-2 yıl, % 4 5,5’i ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. Sığınmacıların eğitim ihtiyaçlarının nedenleri ise şöyledir:

Tablo 7.

Eğitim İhtiyaçının Nedenleri

Kodlar	(f)
Lisans Eğitimi	33

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan Suriyeli sığınmacıların tamamının eğitim ihtiyacı olarak lisans eğitimi ihtiyacını ifade ettikleri görülmektedir. Lise mezunu olan ya da lisans eğitimi yarım kalan sığınmacılar, Türkçe öğrenimini eğitimleri için bir koşul olarak görmektedir. Türkçe öğrenimi sayesinde lisans eğitimi almayı, farklı bir alanda lisans eğitimi almayı ya da ülkelerinde yarım kalan lisans eğitimlerini tamamlamayı hedeflemektedirler. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Üniversiteye girmek için Türkçe öğreniyorum. Tıp fakültesinde okumak istiyorum ve çok iyi bir doktor olmam için Türkçe öğrenmem lazım.” (S8).

“Türkiye’de üniversiteyi tamamlamak için Türkçe öğreniyorum.” (S11).

“Diş hekimi olmak istiyorum. Şimdi üniversite hazırlık sınıfındayım. Üniversite eğitimimi tamamlamak için Türkçe öğreniyorum.” (S18).

Bu araştırmaya katılan sığınmacıların ekonomik ihtiyaçlarla ilgili cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de bulunma süreleriyle ilgili dağılım şöyledir:

Tablo 8.

Ekonomik İhtiyaç Nedenlerinin Cinsiyet, eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	10	53
	Kadın	9	47
Eğitim durumu	Lise	8	52
	Üniversite	11	48
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	1	5,2
	7-12 ay	1	5,2
	1-2 yıl	7	37
	3-4 yıl	10	56,6

Sığınmacıları Türkçe öğrenmeye yönlendiren diğer bir öncelikli ihtiyaç, ekonomik ihtiyaçlardır. Katılımcıların % 52,7’si ekonomik ihtiyaçları, Türkçe öğrenme nedeni olarak ifade etmiştir. Ekonomik ihtiyaçları Türkçe öğrenme nedeni olarak görenlerin % 47’sini kadınlar, % 53’ünü ise erkekler oluşturmaktadır. Ekonomik ihtiyaçları Türkçe öğrenmelerinin ilk nedeni olarak gören sığınmacıların % 52’si lise, % 48’i ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Katılımcıların % 3’ü 0-6 ay, % 9’u 7-12 ay, % 42,5’i 1-2 yıl, % 45,5’i ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. Sığınmacıların ekonomik ihtiyaçlarının nedenleri ise şöyledir:

Tablo 9.

Ekonomik İhtiyaç Nedenleri

Kodlar	(f)
Alışveriş	13
İş	9

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 9 incelendiğinde, sığınmacıları ekonomik açıdan Türkçe öğrenmeye yönlendiren ilk nedenin alışveriş (f=13) olduğu görülmektedir. S23 ve S26 kodlu sığınmacıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

S23 kodlu sığınmacı: “Alışveriş yaparken Türkçe konuşmak zorunda kalıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade ederek alışveriş sırasında Türkçe konuşmanın bir zorunluluk olduğunu belirtmiş ve onun Türkçe öğrenmesinin gerekçelerinden biri olduğunu ifade etmiştir.

İş hayatı sığınmacıları Türkçe öğrenmeye yönlendiren (f=9) ikinci ekonomik neden olarak ortaya çıkmıştır. S11 kodlu sığınmacı: “Bir alışveriş merkezinde çalışıyorum, bu yüzden Türkçe öğrenmeye ihtiyacım var.” şeklinde görüşlerini ifade ederken Türkçenin iş için gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

S24 kodlu sığınmacı daha kolay iş bulabilmesi için Türkçenin bir ön şart olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “İnsanları anlayıp daha kolay iş bulabilmek için ve alışveriş yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.”

S35 ise “Para kazanmak için Türkçe öğreniyorum” biçiminde kendini ifade ederek Türkçe öğrenmenin para kazanabilmesini sağlayacağını ifade etmiştir.

Bu araştırmaya katılan sığınmacıların sosyal ihtiyaçlarla ilgili cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de bulunma süreleriyle ilgili dağılım şöyledir:

Tablo 10.*Sosyal İhtiyaç Nedenlerinin Cinsiyet, eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.*

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	12	60
	Kadın	8	40
Eğitim Durumu	Lise	7	35
	Üniversite	13	65
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay		
	7-12 ay	1	25
	1-2 yıl	7	35
	3-4 yıl	12	40

Sığınmacıları Türkçe öğrenmeye yönlendiren diğer bir öncelikli ihtiyaç da sosyal ihtiyaçlardır. Katılımcıların % 55,5'i sosyal ihtiyaçları, Türkçe öğrenme nedeni açıklamıştır. Sosyal ihtiyaçları Türkçe öğrenme nedeni olarak görenlerin % 40'ını kadınlar, % 60'ını ise erkekler oluşturmaktadır. Bu veriler, erkeklerin kadınlara oranla Türkçeye sosyal alanda daha fazla ihtiyaç duyduğunu ortaya çıkarmıştır. Sosyal ihtiyaçları Türkçe öğrenmelerinin ilk nedeni olarak gören sığınmacıların % 35'i lise, % 65'i ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Lisans düzeyinde eğitime sahip sığınmacıların sosyal alanda Türkçeye ihtiyaçlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların % 25'i 7-12 ay, % 35'i 1-2 yıl, % 40'ı ise 3-4 yıldır Türkiye'de bulunmaktadır. Sığınmacıların Türkiye'deki yaşam süreleri arttıkça sosyal alanda Türkçeye daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Sığınmacıların sosyal ihtiyaçlarının nedenleri ise şöyledir:

Tablo 11.*Sosyal İhtiyaç Nedenleri*

Kodlar	(f)
İletişim	11
Türkiye’de Yaşam	8
Arkadaş Edinme	5

***Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.*

Tablo 11 incelendiğinde, sığınmacıların iletişim kurma, Türkiye’de yaşam ve arkadaş edinme ihtiyaçlarından dolayı Türkçe öğrendikleri belirlenmiştir. Sığınmacıları sosyal alanda Türkçe öğrenmeye yönlendiren ilk neden olarak *iletişim* (f:11) görülmektedir. S6 kodlu sığınmacı, Türk insanıyla etkili bir iletişim kurabilmenin, kendi işlerini tek başına halledebilmesinin gereği olarak Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyduğunu belirtip düşünceleri şu şekilde dile getirmiştir: *“Türk insanlarla daha iyi anlaşabilmek, onlarla sohbet edebilmek için Türkçe öğreniyorum. Bütün işlerimi kendi başıma halledebileceğim.”*

Sığınmacıların Türkçe öğrenmeye yönlendiren ikinci sosyal ağırlıklı neden ise Türkiye’de yaşam (f=8)’dir. Sığınmacılar için Türkçe, Türklerle birlikte yaşamının bir gereğidir.

S3 kodlu sığınmacı Türklerle beraber yaşamının gereği olarak Türkçe öğrendiğini şöyle ifade etmiştir: *“İnsanlarla birlikte yaşayabilmek ve anlaşabilmek için Türkçe öğreniyorum.”*

S28: *“Yeni insanlarla tanışmak ve konuşmak için, hayatımın daha kolay ve rahat olması için Türkçe öğreniyorum.”* diyerek Türkiye’deki yaşamının rahat ve kolay olabilmesi için Türkçe öğrenmeye başladığını belirtmiştir.

Sığınmacıları Türkçe öğrenmeye yönlendiren diğer bir sosyal ihtiyaç ise *arkadaş edinmek* (f=5)’tir. Bu konuda S26 ve S29 kodlu sığınmacıların görüşleri şöyledir:

S26: “Yeni insanlarla tanışabilmek için Türkçe öğreniyorum” şeklinde görüşlerini ifade ederek Türkçe öğrenmenin arkadaş edinebilmesini sağlayacağına inandığını belirtirken S29: “Kadınlarla tanışabilmek için” biçiminde düşüncelerini dile getirerek sadece kadınlarla arkadaş edinebilmesi için gereklilik olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmaya katılan sığınmacıların diğer ihtiyaçlarla ilgili cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de bulunma süreleriyle ilgili dağılım şöyledir:

Tablo 12.

Diğer İhtiyaç Nedenlerinin Cinsiyet, eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	2	40
	Kadın	3	60
Eğitim Durumu	Lise	2	40
	Üniversite	3	60
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	1	20
	7-12 ay	-	-
	1-2 yıl	1	20
	3-4 yıl	3	60

Sığınmacıların Türkçe öğrenme nedenlerinin bazıları da diğer ihtiyaçlar sınıfında değerlendirilebilir. Sığınmacılar kitap yazmak, dil öğrenmek gibi nedenlerden dolayı Türkçe öğrenmektedirler. Sığınmacıların diğer ihtiyaçlarının nedenleri ise şöyledir:

Tablo 13.

Diğer İhtiyaç Nedenleri

Kodlar	(f)
Dil öğrenmek	3
Kitap Yazmak	2

**Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

“Yeni bir dil öğrenmek.” (S20)

“Kitap yazmak için.” (S18).

Türkçe Öğrenmenin Sığınmacıların Hayatlarına Katkısı

Yabancıların Türkiye’de Türkçe konuşmasının birçok katkısı vardır. Bu araştırmaya katılan sığınmacılar ise Türkçe öğrenmenin hayatlarına eğitim, ekonomik, sosyal ve diğer açılardan katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Tablo 14.

Türkçe Öğrenmenin Sığınmacıların Hayatlarına Katkısı

Kodlar	(f)	%
Eğitim Katkısı	25	69,4
Ekonomik Katkı	16	44,4
Sosyal Katkı	25	69,4
Diğer Katkı	2	5,5

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Bu araştırmaya katılan Sığınmacıların, Türkçe öğrendikten sonra Türkçeden bekledikleri katkının cinsiyet, eğitim durumu ve sığınmacıların Türkiye’de bulunma sürelerine göre dağılımı şöyledir:

Tablo 15.*Eğitim Katkısının Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.*

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	66	66
	Kadın	44	44
Eğitim Durumu	Lise	13	52
	Üniversite	12	48
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	1	4
	7-12 ay	3	12
	1-2 yıl	40	40
	3-4 yıl	44	44

Bu araştırmaya katılan sığınmacılar, Türkçe öğrenmenin hayatlarına eğitim, ekonomik, sosyal ve diğer katkılarda bulunacağını belirtmiştir. Sığınmacıların % 69'u Türkçe öğrenmenin hayatlarına eğitim açısından katkı sağlayacağını düşünmektedir. Türkçe öğrenmenin hayatlarına eğitim açısından katkı sağlayacağını düşünenlerin % 44'ünü kadınlar, % 66'sını ise erkekler oluşturmaktadır. Erkek sığınmacılar kadın sığınmacılara göre Türkçe öğrenmenin eğitimlerine daha fazla katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Türkçe öğrenmenin hayatlarına eğitim açısından katkı sağlayacağını düşünen sığınmacıların % 52'si lise, % 48'i ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Lise mezunu olan sığınmacılar lisans eğitimi almayı hedeflemektedir. Lisans eğitimi yarım kalmış sığınmacılar ise aldıkları eğitimi Türkiye’de tamamlamayı hedeflemektedirler. Sığınmacıların % 4'ü 0-6 ay, % 12'si 7-12 ay, % 40'ı 1-2 yıl, % 44'ü ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır.

Tablo 16.*Eğitim Katkısı Beklentileri*

Kodlar	(f)
Üniversite	25
Daha İyi Eğitim	16
Başkalarına Türkçe Öğretmek	2

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo 16’ya göre; sığınmacılar Türkçe öğrenmenin eğitim açısından üniversite eğitimi (f=25) almalarına veya yarım kalan eğitimlerini tamamlamalarına katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Sığınmacıların bu konuda örnek ifadeleri şöyledir:

S1, “Üniversiteye girmem için bana yardım edecek.” şeklinde görüşünü paylaşarak Türkçe öğrenmenin üniversiteye giriş için bir ön şart olduğunu belirtmiştir. S9 ise “Üniversiteye devam etmemi sağlayacak.” diyerek Türkçe öğreniminin yarım kalan eğitimini tamamlayabilmesini sağlayacağını dile getirmiştir. Bununla birlikte, sığınmacıların Türkçe öğrendikten sonra, aldıkları eğitimin kalitesini arttıracığına inandıklarını ifade etmiştir. Bu düşünceye S17, “Üniversitede hocalarımı daha iyi anlamamı sağlayacak.”, S26 ise “Türkçe öğrendikten sonra okulda daha iyi çalışabileceğim.” ifadeleri örnek olarak gösterilebilir. S30 kodlu sığınmacının “Çocuklarıma Türkçe öğretebileceğim.” ifadesi kendisinin Türkçe öğrenmesinin çocuklarına da Türkçe öğreteceği anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Bu örnek, sığınmacıların kendilerinin Türkçe öğrenmelerinin başkalarının da eğitimine katkı sağlayacağını açıklamaktadır. Sığınmacıların eğitim katkısı beklentileriyle ilgili sığınmacıların bazılarının örnek ifadeleri ise şöyledir:

“Eğitimimi daha rahat tamamlayabilirim.” (S6).

“Üniversitede daha rahat olacağım.” (S15).

“Üniversitede hocalarımı daha iyi anlamamı sağlayacak.” (S17).

Tablo 17.*Ekonomik Katkının Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.*

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	8	50
	Kadın	8	50
Eğitim Durumu	Lise	7	43,75
	Üniversite	9	56,25
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	1	6,25
	7-12 ay	1	6,25
	1-2 yıl	6	37,5
	3-4 yıl	8	50

Bu araştırmaya katılan sığınmacıların % 44,4’ü Türkçe öğrenmenin hayatlarına ekonomik açıdan kolaylaştıracağını düşünmektedir. Türkçe öğrenmenin hayatlarına ekonomik açıdan katkı sağlayacağını düşünenlerin % 50’si kadın, % 50’si ise erkektir. Türkçe öğrenmenin hayatlarına ekonomik açıdan katkı sağlayacağını düşünen sığınmacıların % 43,75’i lise, % 56,25’i ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Sığınmacıların % 6,25’i 0-6 ay, % 6,25’i 7-12 ay, %37,5’i 1-2 yıl, % 50’si ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır.

Tablo 18.*Ekonomik Katkı Beklentileri*

Kodlar	(f)
İş	14
Alışveriş	3

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Tablo 18’e göre, sığınmacılar Türkçe öğrenmenin ekonomik açıdan hayatlarına İş (f=14) konusunda ve alışveriş (f=3)yapmalarında katkı sağlayacağına inanmaktadırlar.

İş kodunda sığınmacılar, Türkçe öğrenmenin iş bulmalarını kolaylaştıracağına inandıklarını belirtip, işlerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Okula bittikten sonra iş bulacağım ve işimde bana yardım edecek.” (S8).

“Çalışmam konusunda bana destek olacak, daha kolay para kazanabileceğim.” (S9).

“Üniversite bittikten sonra ofis açacağım. İş için Türkçe çok önemli.” (S23).

Tablo 17’nin gösterdiği sonuca göre, üç sığınmacı Türkçe öğrenmenin alışveriş yapmalarını kolaylaştıracağına inanmaktadırlar. Bununla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Kolayca iş bulabileceğim ve alışveriş yapabileceğim.” (S17).

“Alışveriş daha kolay olacak.” (S31).

Tablo 19.*Sosyal Katkının Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.*

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	15	60
	Kadın	10	40
Eğitim Durumu	Lise	40	40
	Üniversite	60	60
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	1	4
	7-12 ay	1	4
	1-2 yıl	12	48
	3-4 yıl	11	44

Bu araştırmaya katılan sığınmacıların % 69,4’ü Türkçe öğrenmenin hayatlarına sosyal açıdan katkı sağlayacağını düşünmektedir. Türkçe öğrenmenin hayatlarına sosyal açıdan katkı sağlayacağını düşünenlerin % 40’ını kadınlar, % 60’ını ise erkekler oluşturmaktadır. Türkçe öğrenmenin hayatlarına sosyal açıdan katkı sağlayacağını düşünen sığınmacıların % 40’ı lise, % 60’ı ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Sığınmacıların % 4’ü 0-6 ay, % 4’ü 7-12 ay, % 48’i 1-2 yıl, % 44’ü ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır.

Tablo 20.*Sosyal Katkı Beklentileri*

Kodlar	f
İletişim	10
Yeni İnsanlara Tanışmak	8
Daha İyi Bir Yaşam	4
Sosyal Medya	4

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Tablo 20’ye göre, sığınmacılar Türkçe öğrenmenin sosyal hayatlarına yapacağı katkı olarak iletişim, arkadaş edinmek, sosyal medya, daha iyi bir yaşam kodları belirlenmiştir.

Sığınmacılar Türkçe öğrenmenin iletişim (f=10) becerilerini arttıracığına inanmaktadırlar. S4 kodlu sığınmacı, “İnsanlara daha rahat bir şekilde konuşup, onlara karşı daha rahat olacağım. Daha kolay bir şekilde yeni insanlarla tanışacağım.” şeklinde görüşlerini dile getirerek sosyal ne gibi katkılar beklediğini ifade etmiştir.

S31 kodlu sığınmacı ise arkadaşlarıyla iletişiminin gelişeceğini şu şekilde ifade etmiştir: “Arkadaşlarımı daha kolay anlayabileceğim.”

Sığınmacılar Türkçe öğrenmenin arkadaş edinmelerine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bununla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Türk insanlarla tanışacağım.” (S1).

“Yeni arkadaşlarla tanışmamı sağlayacak ve her yerde daha rahat Türkçe konuşabileceğim.”. (S11).

Tablo 20’ye göre, sığınmacılar Türkçe öğrenmenin onlara daha iyi bir yaşam sunacağına inanmaktadırlar. Bununla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Türkçe öğrenirsem daha rahat yaşayabilirim hem de toplumda daha etkili olabilirim.” (S10)

“Hayatım çok güzel olacak, her yere gidebilirim ve artık bir sorunla karşılaşmam.” (S24)

Teknolojinin gelişimiyle beraber, insan hayatının bir parçası haline gelen sosyal medya sığınmacılar için bir dil ihtiyacı olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal medya araçlarını, sosyal hayatlarının bir parçası olarak gören sığınmacılar Türkçe öğrenmenin sosyal medya araçlarını kullanmalarına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Kısa mesaj atmamı, Facebook’u kullanmamı kolaylaştıracak, beni dilde güçlendirecek.” (S12).

“Türkiye’de internet çok iyi Facebook’u çok kullanıyoruz. Orada işime yarayacak.” (S16).

Sığınmacıların, Türkçe öğrenmenin sağlayacağı sosyal katkılar konusundaki görüşlerine dair çeşitli örnekler ise şöyledir:

“Türklerle görüşmemi kolaylaştıracak.” (S9).

“Türklerle daha rahat konuşacağım.” (S13).

“Türkiye’de yaşamım daha iyi olacak.” (S15).

“Millet ile daha sosyal olabilirim.” (S17).

Tablo 21.

Diğer Katkıların Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	2	100
	Kadın	-	-
Eğitim Durumu	Lise	1	50
	Üniversite	1	50
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	-	-
	7-12 ay	-	-
	1-2 yıl	1	50
	3-4 yıl	1	50

Tablo 21 incelendiğinde, sadece erkek katılımcıların Türkçe öğrenmenin hayatlarının diğer alanlarına katkı yapacağını düşündükleri görülmektedir. Türkçe öğrenmenin hayatlarına sosyal açıdan katkı sağlayacağını düşünen sığınmacıların % 50’si lise, % 50’si ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Sığınmacıların %50’si 1-2 yıl, % 50’si ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır.

Tablo 22.

Diğer Katkı Beklentileri

Kodlar	(f)
Evlilik	1
Film İzlemek	1

S17 kodlu sığınmacı, “Evlenssem eşimle daha kolay bir şekilde konuşurum.” şeklinde kendini ifade ederek bir Türk ile evlenmesi durumunda Türkçe öğrenmenin katkı sağlayacağını düşünmüştür. S28 ise “Filmleri daha iyi anlayabileceğim.” diyerek Türkçe öğrenmenin film izleyebilmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Suriyeli Sığınmacıların En Çok İhtiyaç Duydukları Dil Becerileri

Dil becerileri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Suriyelilerin en çok ihtiyaç duydukları becerilerin dağılımı şöyledir:

Tablo 23.*Türkçe Öğrenmede En Çok İhtiyaç Duyulan Dil Becerileri*

Kodlar	(f)	%
Konuşma	26	72,2
Dinleme	13	36
Okuma	13	36
Yazma	11	30,5

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Bu araştırmaya göre, sığınmacıların en çok ihtiyaç duydukları konuşma becerisinin cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye'de yaşam sürelerine göre frekans ve yüzde dağılımı şöyledir:

Tablo 24.*Konuşma Becerisi İhtiyacının Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye'de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.*

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	15	57,7
	Kadın	11	42,3
Eğitim Durumu	Lise	12	46
	Üniversite	14	54
Türkiye'de Bulunma Süreleri	0-6 ay	1	3,8
	7-12 ay	2	7,7
	1-2 yıl	11	42,3
	3-4 yıl	12	46,2

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Tablo 23'e göre, sığınmacıların % 72,2'si en çok ihtiyaç duydukları dil becerisinin konuşma becerisi olduğunu ifade etmiştir. Tablo 24'e göre, konuşma becerisine ihtiyaç duyanların % 42,3'ünü kadınlar, % 57,7'sini ise erkekler oluşturmaktadır. Konuşma becerisine ihtiyaç duyacağını düşünen sığınmacıların % 46'sı lise, % 54'ü ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Eğitim düzeylerine bakıldığında konuşma becerisinde ciddi bir farklılık görülmemektedir. Sığınmacıların % 3,8'i 0-6 ay, % 7,7'si 7-12 ay, % 43,3'ü 1-2 yıl, % 46,2'si ise 3-4 yıldır Türkiye'de bulunmaktadır. Bu verilere göre, Türkiye'de kalma süresi arttıkça konuşma becerisine verilen önem de artmaktadır. Konuşma becerisinin ihtiyaç olma nedenleri şöyledir:

Tablo 25.*Konuşma Becerisinin İhtiyaç Olma Nedenleri*

Kodlar	(f)	%
İletişim	12	46
Okul	6	23
Hata Yapma Korkusu	5	19,2
Yeni İnsanlarla Tanışmak	4	15,4
Alışveriş	3	11,5
Ulaşım	2	7,7
Önemli	1	3,8

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Konuşma becerisi sığınmacılar (f=26) tarafından en çok ihtiyaç duyulan dil becerisidir. Sığınmacılar, iletişimde bulunma, okul gitme, hata yapma korkusu, yeni insanlarla tanışma, alışveriş, ulaşım ve Türkçe konuşmayı önemli görme nedenlerinden dolayı konuşma becerisini en önemli dil becerisi olarak görmektedir.

İletişim, sığınmacıların konuşma becerisini ihtiyaç olarak belirtme gerekçelerinin başında gelmektedir. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Konuşma ihtiyacım var çünkü üniversitede Türk insanlarla konuşacağım ve anlaşabilmemiz için konuşabilmemiz lazım.” (S1)

“İşte insanlarla konuşabilmek için çünkü eğer düzgün konuşamazsam insanlarla iletişime geçemem.” (S16)

Konuşma becerisinin sığınmacılar tarafından ihtiyaç duyulmasının bir diğer gerekçesi ise sığınmacıların eğitim için konuşma becerisini ihtiyaç olarak görmeleridir. Bu konuda S6 kodlu sığınmacının “Konuşma benim için en önemli ihtiyaç. İnsanlarla daha iyi anlaşabilirim, üniversiteye girdiğim zaman öğretmenlerle konuşabilir, Türk arkadaşlarla sohbet edebilirim, üniversitede yüksek puanlar kazanabilirim.” ifadesi bu duruma örnektir. S12 kodlu sığınmacı ise diğer becerilerinin yanında eğitim için konuşma becerisine ihtiyaç duyduğunu belirtmiş ve düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “Konuşma, okuma ve yazma becerilerine ihtiyacım var, çünkü üniversiteye gideceğim.”

Sığınmacıların konuşurken hata yapma korkusu içine olması, yeni insanlarla tanışma isteği, alışveriş, ulaşım ve Türkçe konuşmayı önemli görmeye ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Konuşma çünkü bazen yanlış konuşmaktan korkuyorum.” (S14)

“Türkiyelilerle hiç konuşamıyorum, konuşmaktan çok utanıyorum.”(S18)

“En çok ihtiyaç duyduğum beceriler konuşma ve okuma. İnsanlar konuşmak ve sohbet etmek istediğim için konuşmak önemli.”(S2).

Bu araştırmaya göre, sığınmacıların en çok ihtiyaç duydukları ikinci beceri olan dinleme/izlemenin cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de yaşam sürelerine göre frekans ve yüzde dağılımı şöyledir:

Tablo 26.

Dinleme Becerisi İhtiyacının Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	10	77
	Kadın	3	23
Eğitim Durumu	Lise	6	46
	Üniversite	7	54
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	-	-
	7-12 ay	1	7,7
	1-2 yıl	4	30,7
	3-4 yıl	8	61,6

Tablo 23’e göre, sığınmacıların % 36’sı en çok ihtiyaç duydukları dil becerisinin dinleme becerisi olduğunu ifade etmiştir. Tablo 26’ya göre, dinleme becerisine ihtiyaç duyanların % 23’ünü kadınlar, % 77’sini ise erkekler oluşturmaktadır. Erkeklerin dinleme becerisine kadınlara göre daha çok ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Dinleme becerisine ihtiyaç duyduğunu belirten sığınmacıların % 46’sı lise, % 54’ü ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Bu sonuç lisans eğitimi alan sığınmacıların dinleme becerisine biraz daha fazla ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Sığınmacıların % 7,7’si 7-12 ay, % 30,7’si 1-2 yıl, % 61,6’sı ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. Bu veriler, sığınmacıların Türkiye’de yaşam sürelerinin artmasıyla dinleme becerisine verdikleri önemin arttığını göstermektedir. Dinleme/izleme becerisinin ihtiyaç olma nedenleri şöyledir:

Tablo 27.*Dinleme Becerisinin İhtiyaç Olma Nedenleri*

Kodlar	(f)	%
İletişim	4	30,7
Eğitim	3	23
Önemli Olması	2	15,3
Türkiye'de Yaşam	1	7,7

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Dinleme becerisini öncelikli ihtiyaç olarak belirten katılımcılar; iletişimde bulunma, okula gitme ya da eğitim alma, Türkçe dinlemenin ya da anlamanın önemli olması ve Türkiye’de yaşam gibi nedenlerle dinleme becerisinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Bazı kelimeler birbirlerine benziyorlar ve yanlış anlıyorum. O yüzden iletişim için dinleme.” (S28)

“En iyi şekilde Türkçe öğrenmek istiyorum bu yüzden dinleme ve konuşma.” (S4)

Bu araştırmaya katılanlara göre, sığınmacıların dinleme becerisinin tercih etmelerinin diğer bir nedeni olarak da okulu ya da eğitimi ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Konuşma çünkü ben bütün gün Türk insanlarla konuşmalıyım ve aynı okulda olduğumuz için Türkçeyi konuşmak zorunda kalıyorum. Konuşmak için dinleme de önemli.” (S10).

Sığınmacılar dil öğrenimini Türkiye’de yaşam için çok önemli bir gereklilik olarak görmekte ve dinleme becerisini de bu gereklilik içine almaktadır. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Türkiye’de Türkçe yoksa yaşamak çok zor olabilir.” (S33).

Aşağıda dinleme becerisi konusunda diğer sığınmacıların görüşlerinden örnekler verilmiştir:

“Dinleme ve konuşma çünkü bir dil için bunlar önemli.” (S13).

“Film dizi izlemek için.” (S24).

“Dinleme çünkü yeni bir dil öğreniyorum.” (S35).

Eğitim öğretim hayatında sistemli bir şekilde öğrenilen ve sığınmacıların üçüncü öncelikli dil becerisi olan okuma becerisinin cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de yaşam sürelerine göre frekans ve yüzde dağılımı şöyledir:

Tablo 28.*Okuma Becerisi İhtiyacının Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.*

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	10	77
	Kadın	3	23
Eğitim Durumu	Lise	6	46
	Üniversite	7	54
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	-	-
	7-12 ay	-	-
	1-2 yıl	8	61,5
	3-4 yıl	5	38,5

Tablo 23’e göre; sığınmacıların % 36’sı en çok ihtiyaç duydukları dil becerisinin okuma becerisi olduğunu düşünmektedir. Okuma becerisine ihtiyaç duyanların % 23’ünü kadınlar, % 77’sini ise erkekler oluşturmaktadır. Bu durum okuma becerisinin erkekler tarafından daha öncelikli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Okuma becerisine ihtiyaç duyduğunu belirten sığınmacıların % 46’sı lise, % 54’ü ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Sığınmacıların % 61,5’i 1-2 yıl, % 38’i ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır. Okuma becerisine ihtiyaç duyan sığınmacıların Türkiye’de bulunma sürelerinden çıkan sonuca göre, sığınmacıların Türkiye’de bulundukları ilk aylarda okuma becerisini öncelikli bir ihtiyaç olarak görmedikleri, zamanla bu ihtiyacın öneminin arttığı ortaya çıkmaktadır. Okuma becerisinin ihtiyaç olma nedenleri şöyledir:

Tablo 29.*Okuma Becerisinin İhtiyaç Olma Nedenleri*

Kodlar	(f)	%
Eğitim	6	46,1
Kitap Okumak	4	30,7
İş	1	7,7
Yeni bir Kültür	1	7,7

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Tablo 29’a göre; okuma becerisinin öncelikli ihtiyaç olarak görülmesinin en önemli nedeni olarak (f=6) eğitim gelmektedir. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Üniversitede bana okuma yazma gerekir.” (S9)

“Konuşma, okuma ve yazma becerilerine ihtiyacım var, çünkü üniversiteye gideceğim.” (S12)

Okuma becerisi hakkında bazı sığınmacıların görüşleri ise şöyledir:

“En çok ihtiyaç duyduğum beceriler konuşma ve okuma. Türkçe romanları okumak istiyorum hem de bu sayede daha fazla kelime öğreniyorum.” (S2).

“Okuma çünkü yeni bir kültür öğreniyorum.” (S35).

Eğitim öğretim hayatında sistemli bir şekilde öğrenilen ve sığınmacıların dördüncü öncelikli dil becerisi olan yazma becerisinin cinsiyet, eğitim durumu ve Türkiye’de yaşam sürelerine göre frekans ve yüzde dağılımı şöyledir:

Tablo 30.*Yazma Becerisi İhtiyacının Cinsiyet, Eğitim Durumu ve Türkiye’de Bulunma Sürelerine Göre Dağılımı.*

Kodlar		(f)	%
Cinsiyet	Erkek	9	82
	Kadın	2	18
Eğitim Durumu	Lise	6	54,5
	Üniversite	5	45,5
Türkiye’de Bulunma Süreleri	0-6 ay	-	-
	7-12 ay	1	9
	1-2 yıl	6	54,5
	3-4 yıl	4	36,5

Tablo 23’e göre, sığınmacıların % 30,5’i en çok ihtiyaç duydukları dil becerisinin yazma becerisi olduğunu belirtmiştir. Tablo 30’a göre, yazma becerisine ihtiyaç duyanların cinsiyetine göre belirgin bir farklılık gözükmemektedir. Yazma becerisine, ihtiyaç duyanların % 18’ini kadınlar, % 82’sini ise erkekler oluşturmaktadır. Yazma becerisine ihtiyaç duyduğunu belirten sığınmacıların % 54,5’i lise, % 45,5’i ise lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Sığınmacıların % 9’u 7-12 ay, % 54,5’i 1-2 yıl, % 36,5’i ise 3-4 yıldır Türkiye’de bulunmaktadır.

Tablo 31.*Yazma Becerisinin İhtiyaç Olma Nedenleri*

Kodlar	(f)	%
Eğitim	7	63,6
İnternet/bilgisayar	3	27,3
Şiir	1	9

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Tablo 31’e göre, sığınmacılar yazma becerisini eğitim için (f=7) ihtiyaç olarak görmektedir. Sığınmacılar için okuma ve yazma becerisi birlikte eğitim için gereklidir. Bu konuda S9 ile S12 kodlu sığınmacıların görüşleri önemlidir.

“Üniversitede bana okuma yazma gerekir.”(S9)

“Konuşma, okuma ve yazma becerilerine ihtiyacım var, çünkü üniversiteye gideceğim.” (S12)

Yazma becerisinin ihtiyaç olarak görülmesinin diğer bir gerekçesi (f=3) internet/bilgisayar kullanımıdır. S30 kodlu sığınmacı, “Yazma lazım internette eşya satıyorum.” şeklinde düşüncelerini dile getirerek yazma becerisine neden internet/bilgisayarda ihtiyacı olduğunu gerekçesini açıklamıştır.

S22 kodlu sığınmacı: “Bilgisayar kullanırken, şiir yazmak için yazma...” biçimde kendini ifade ederek bilgisayar kullanmanın yanında şiir de yazmak için yazma becerisine ihtiyaç duyduğunu dile getirmiştir.

Suriyeli Sığınmacılar Türkçeyi En Çok Kullanıldığı Durumlar

Araştırmaya katılan sığınmacıların Türkçeyi en çok hangi durumlarda kullandıklarının frekans ve yüzde dağılımı şöyledir:

Tablo 32.*Suriyeli Sığınmacılar Türkçeyi En Çok Kullanıldığı Durumların Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Kodlar	(f)	%
Okul	25	69,4
Alışveriş	22	61,1
Sokak	10	27,7
Komşu	9	25
İş	7	19,4
Hastane	4	11,1
Sosyal Hayat	4	11,1
Ulaşım	1	2,7

*Açık uçlu sorular birden fazla görüş bildirebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazla ya da eksiktir.

Tablo 32'ye göre, Türkçenin sığınmacılar tarafından en çok kullanıldığı durumlar okul, alışveriş, sokak, komşu, iş, hastane, sosyal hayat, ulaşım. Sığınmacıların Türkçeyi en çok kullandıkları yer okul (f=25)'dir. Okul birçok sığınmacının aynı zamanda akıllarına gelen ilk yerdir. Sığınmacıların okulu Türkçeyi en çok kullandıkları yer olarak belirtmesi önceki maddelerde görülen eğitim ihtiyaçlarının öneminden kaynaklanmaktadır. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Okulda öğretmenimle Türkçe konuşuyorum, komşumla Türkçe konuşuyorum, alışverişte Türkçe konuşuyorum.” (S)

“En çok okulda çünkü 15 tane Türkçe dersim var.” (S7).

Sığınmacıların Türkçeyi en çok kullandıkları ikinci yer ise alışveriş (f=22)'tir. Ekonomik ihtiyaçlarda ve dil becerilerine ait ihtiyaçlarda da alışveriş sığınmacıların günlük hayatında önemli bir yer tutmakta ve farklı sorularda ihtiyaç olarak tespit edilmiştir. Bu durumla ilgili bazı sığınmacıların görüşleri şöyledir:

“Alışverişte, arkadaşım ile konuşmak ve komşularım ile sohbet ederken kullanıyorum.” (S12).

“Alışverişte, derslerde, kafeteryada, hastanede, otobüslerde, lokantada.” (S23).

Diğer kodlarla ilgili sığınmacıların çeşitli görüşlerine örnekler verilmiştir:

“Okulda, alışveriş yaptığım zaman ve komşularım ile.” (S6).

“Okulda alışverişte her yerde.” (S8).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İnsanoğlu dili, ihtiyaçları için kullanır. Bu araştırmaya göre, sığınmacıların % 94,4'ü Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak istemektedir. Bu bulgu, Suriyeli sığınmacılar için Türkçenin bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Jılta'nın (2016: 75) araştırmasının da bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir. Jılta'ya göre, Suriyeli sığınmacıların yarısından fazlasının (% 55.17) Türkiye'de daha önce bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla herhangi bir nedenle Türkiye'ye gelen bireylerin dil öğrenmeye yönelik ihtiyaç hissettikleri söylenebilir.” Jılta (2016: 75) tarafında yapılan araştırmaya göre, yabancı uyruklu bireylerin sadece Türkiye ziyaretlerinin bile dil ihtiyaçları doğurabileceğini göstermiştir. Sığınmacıların durumunda ise öğrenecekleri dil, yani Türkçe onların hayat boyu kullanacakları dil olacaktır. Bu nedenle, dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve belirlenen ihtiyaçların eğitim-öğretimle karşılanması önemlidir.

Bu araştırmaya katılanların görüşlerine göre;

Eğitim,

Ekonomi,

Sosyal,

Diğer nedenlerden dolayı sığınmacıları Türkçe öğrendikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmaya katılan sığınmacılardan % 91,6'sı eğitim ihtiyaçlarından dolayı Türkçe öğrendiklerini ifade etmiştir. Lise mezunu veya lisans eğitimi yarım kalan sığınmacılar eğitimlerini tamamlamak için Türkçe öğrenmek istemektedir. Üniversiteler Suriyeli sığınmacıları öğrenci olarak kabul edebilmek için hazırlık sınıfları açmakta Türkçe dil yeterlilik belgeleri istemektedirler. Bu nedenle eğitim ihtiyaçları, sığınmacıları Türkçe öğrenmeye yönlendiren öncelikli ihtiyaçlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkçe öğrenmeye neden olan ihtiyaçlardan ekonomik ihtiyaçların ise alışveriş yapma ve iş bulma ihtiyaçlarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Sığınmacıların günlük hayatlarını devam ettirebilmeleri için iş bulmaları ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için alışveriş yapmaları gereklidir. Alışveriş yapabilmeleri için yaşadıkları ülkenin dilini, yani Türkçeyi konuşmaları zorunludur. Aynı zamanda Türkiye'de iş bulabilmeleri, buldukları işlerde iş arkadaşları ve müşterilerle iletişime geçebilmeleri için de Türkçe öğrenmeleri gereklidir. Bu durum, ekonomik nedenlerin altında "iletişim kurma" nedenini de barındırmaktadır. Bu nedenle, ekonomik ve sosyal nedenler iç içe geçmiştir.

Sığınmacıların kendilerini Türkçe öğrenmeye yönlendiren sosyal ihtiyaçlar olarak iletişimin, Türkiye'de yaşamın ve arkadaş edinmenin olduğu görülmüştür. Sığınmacıların insanlarla daha rahat iletişime geçebilme, kendilerini daha rahat ifade edebilme gibi ihtiyaçlarından dolayı, Türkçe öğrenme ihtiyacı oluşmuştur. Bununla birlikte sığınmacılar, iletişimi Türkiye'deki yaşam kalitelerinin artmasının bir önkoşulu olarak görmek ve daha iyi bir yaşam için Türkçe öğrendiklerini ifade etmiştir. Ayrıca her birey gibi sığınmacılar da arkadaş edinmek istemektedirler. Arkadaş edinmek sığınmacıların Türkiye'deki yaşam kalitesini arttıracaktır.

Bu araştırmaya katılanların görüşlerine göre; Türkçe öğrenmenin

Eğitim katkısı,

Ekonomik katkı,

Sosyal katkı,

Diğer katkıları kendilerine sunduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada belirlenen alt boyutlar, Bölükbaş (2016) tarafından yapılan sığınmacıların Türkçe öğrenme nedenlerini belirleyen araştırmasındaki maddelerle benzerlik göstermektedir. Bölükbaş'a (2016) yaptığı araştırmaya göre, sığınmacıların "Türkiye'de üniversite okumak (% 30), Türkiye'de hayatlarını devam ettirebilmek (% 22,23), Türkiye'de iş bulmak (% 20), resmî kurumlarda işlerini daha rahat yapabilmek (% 13,61), iş yerlerinde daha iyi iletişim kurabilmek (% 8,33), Türk arkadaşlarıyla ve komşularıyla iletişim kurabilmek (% 4,73), Türk kültürünü ve tarihini öğrenebilmek (% 1,11)" gibi katkılardan dolayı Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir.

Ayrancı (2016: 23)'ya göre, öğrenci Türkçe dersinde öğrendiklerini yaşamının içinde kullanır. Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar mutlaka öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini temel alan unutmayı önleyici etkinlikler olmalıdır. Ayrancı (2016)'nın ulaştığı bu sonuçla bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Sığınmacıların % 44'ü Türkçe öğrenmenin hayatlarına ekonomik anlamda katkı sağlayacağı görüşündedir. Bu katkıları da iş ve alışveriş olarak belirtmişlerdir. Sığınmacılar Türkçe öğrenerek

daha iyi iş bulacaklarını ve buldukları işlerde daha rahat çalışabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca dil öğrenimi sayesinde daha rahat alışveriş yapabileceklerini belirtmişlerdir. Buna göre, Suriyeli sığınmacıların kendi ekonomik bağımsızlığını kazanmış bireyler olarak yaşayabilmeleri için dil öğrenmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Sığınmacıların % 69,4'ünün Türkçe öğrenmelerinin hayatlarına sosyal açıdan katkı sağlayacağına inandıkları tespit edilmiştir. Bu katkıların iletişim, yeni arkadaşlar edinme, daha iyi bir yaşam ve sosyal medya kullanımı gibi katkılar olduğu görülmüştür.

Bu araştırmaya göre, sığınmacıların en fazla ihtiyaç duydukları dil becerisinin konuşma olduğu; dinleme ve okuma dil becerilerine ise aynı düzeyde ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. En az ihtiyaç duyulan dil becerisinin ise yazma olduğu ortaya çıkmıştır.

Bölükbaş'ın (2016) yaptığı çalışmada sığınmacıların okul, alışveriş, sokak, iş, hastane, sosyal hayat ile ulaşımında Türkçeyi kullandıklarını belirtmesiyle bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, sığınmacıların dil ihtiyaçları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiş; Türkiye'de kaldıkları sürenin artmasına paralel olarak ihtiyaçlarının da arttığı görülmüştür.

Suriyeli sığınmacıların dil ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda sığınmacıların Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma isteğinde oldukları görülmüştür. Bu nedenle sığınmacıların belirlenen dil ihtiyaçları aslında onların Türkiye'deki yaşam ihtiyaçlarını ve beklentilerini göstermektedir.

Bu araştırma, Şanlıurfa'daki sığınmacıların dil ihtiyaçlarını belirlemek açısından önem arz etse de geliştirilecek ölçeklerle Türkiye genelinde sığınmacılara yönelik dil ihtiyaçları belirleme araştırmaları yapılmalıdır. Dil ihtiyaçları belirleme araştırmaları yapıldıktan sonra özel ve resmi kurumlar tarafından verilen Türkçe dil kurslarının yeniden yapılandırılması, kursların farklı ihtiyaç gruplarına (yaş, eğitim, meslek v.b.) yönelik olarak verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, dil ihtiyaçlarının belirlenmesi durumunda, sığınmacılara yönelik olarak verilen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin belirlenen bu ihtiyaçlara göre düzenlenmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ayrancı, B. B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki Yeri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, (4), 15-24.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Journal of International Social Research*, 9(46).
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durukan, E. & Maden, S. (2013). "Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı". Durmuş ve Okur (Ed.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme*. Ankara: Grafiker Yayınları, 511-526.
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3) Summer, 797-810.
- Gözüyeşil, E. (2014). An analysis of engineering students' english language needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4182-4186.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard

University Press.

- Iwai, T., Kondo, K., Lim, D. S., Ray, G., Shimizu, H., & Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis 1998-1999. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW13.pdf>
- Jılta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Mete, F., & Bağcı Ayrancı. B. (2016). Lisans öğrencilerinin dinleme becerisi üzerine görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4959-4972.
- Read, J. (2008). Identifying academic language needs through diagnostic assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 180-190.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Ernst Klett Sprachen. USA: Cambridge University Press.
- Van Avermaet, P., & Gysen, S. (2008). *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis*. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Piet_Migr_NeedsFull_EN.doc
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarıyla “Yardımseverlik Değeri” Kazanmaları Hakkındaki Görüşleri*

Cihan KARA** Ahmet ALTINTAŞ*** İbrahim Ferat KAYA****

Öz: Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları ile “yardımseverlik değeri” kazanmaları hakkındaki görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada 2016-2017 güz dönemi Topluma Hizmet Uygulaması dersinde bir görme engellinin kullandığı sesli versiyonu mevcut olmayan ders kitabını sesli hale getiren 13 Sosyal bilgiler öğretmen adayının yardımseverlik değerine ilişkin görüşlerinde meydana gelen değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmış, çalışma nitel araştırmanın olgu bilim türüne göre desenlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Tipik Durum Örneklemesi kullanılmıştır. Neticede değerlerin duyuşsal alana hitap ederek içselleştirilmesine ve somut uygulamalarla davranış haline getirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamalarının büyük öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sosyal Bilgiler, Topluma Hizmet Uygulamaları, Yardımseverlik değeri.

The Opinions Of Prospective Social Studies Teachers About Their Acquirement Of "Benevolence Value" With Community Service Practices

Abstract: in this study has been tried to determine the opinions of prospective social studies teachers on their acquirements about the benevolence value. In this study it has been tried to determine the changes of the opinions about benevolence value of 13 pre service social studies teachers that They made a soundbook for a blind student who hasn't got a voice version of its. The qualitative research model was used in this study. The study patterned according to phenomenology. The Typical Case Sample, one of the purposeful sampling methods, is used. Finally it has been resulted that the Community Service Practices is very important to internalization and behaviour modification for values.

Key words: Benevolence value, Community Service Practices, Social Studies.

GİRİŞ

İnsanların ve toplumların gelişimlerini üst düzeye çıkarma noktasında tarihin her safhasında eğitim ve eğitim kurumları büyük bir öneme sahip olmuştur. Öyle ki zaman içerisinde en ilkel topluluklar dahi eğitim sayesinde siyasi, sosyal ve ekonomik açıdan çok büyük avantajları çok kısa bir süre zarfında yakalama fırsatı bulmuşlardır (Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012). Ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim kurumları, sağlıklı bir toplumun oluşturulması ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Toplumu oluşturan bu bireylerin yetişmesinde sosyal ve kültürel çevrenin, ailenin, ekonomik koşulların yanında, alınan eğitimin de önemli etkisi bulunmaktadır. Bir toplumun kalkınması veya geri kalması o ülkede uygulanan eğitim sistemi ve eğitim programıyla doğrudan bağlantılıdır. (Demirel, 2015).

*Bu çalışma 4-6 Mayıs 2017 6. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitim Sempozyumunda sözlü bildiri Olarak Sunulmuştur.

** İrtibat Yazarı, Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-Posta: cihankara@artvin.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

**** Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Eğitim genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir. Bu amaçla bireylere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır (Fidan, 2009 s. 1). Bu kazanımlarla süreç içinde istendik davranış değişikliği meydana gelmiş olur.

Eğitim ve öğretim sürecinde amaçların başında bilgi kazandırmak, meslek edindirmek gelmişse de insan davranışlarının, karakterlerinin ve kişiliklerinin oluşturulması için de eğitim ve öğretim etkili bir rol üstlenmiştir. İnsanlar hep bilgili, becerikli, eğitilmiş, kendini yetiştirmiş insanları kabul ederken aynı zamanda bu insanların davranışlarını da kontrol ederek ilişkilere yön vermişlerdir (Ulusoy, Dilmaç, 2012, s. 1). Lakin bu yön verme nasıl olacaktır? İnsan davranışları istendik şekilde nasıl değiştirilecektir? Kazandırılan davranışlar nasıl içselleştirilecektir? Bu sorular eğitimcilerin cevaplarını aradığı temel sorulardır. Eğitim sahasında değerlerin önemi de buradan kaynaklanmaktadır. Çünkü değerler davranışlarımıza rehberlik eden temel ilke ve inançlardır. (Lewis, Mansfield & Baudains, 2008) Değerlerin insan davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahip olarak görülmesi hem birey hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olması, sosyal bilimcilerin değerlere ilgi göstermelerinin nedenleri arasında sayılmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Değerleri incelemek çoğu zaman tutum ve davranışları incelemekten daha işlevseldir. Çünkü tutumlardan yola çıkarak değerlere ulaşmak yerine değerlerden hareket ederek tutumlara ulaşmak daha güvenilir ve daha geçerli bir yol olarak görülmektedir. Bundan dolayı da gözlenebilen ve ölçülebilen değerlerden hareket edildiği zaman tutumlar üzerinde daha rahat konuşulabileceğimizi belirtebiliriz. Bu süreç de insanın tutum ve davranışlarının anlaşılması değerlerin anlaşılmasından geçmektedir (Ulusoy, Dilmaç, 2012, s. 4). Az çok kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitim sahasının davranış değiştirme ve oluşturmaya yönelik olarak değerleri hesaba katmaması büyük eksiklik olacaktır. Çünkü değerlerden yoksun olan eğitim sisteminin görevlerini eksiksiz yerine getirmesi beklenemez. Bu bakımdan davranış değişikliğinde değerlerin önemi göz ardı edilemeyecek kadar büyük olması nedeniyle değerler yukarıda ki soruların cevapları arasındadır.

“Değer” (Wert, Value, Valeur, Kıymet) kavramı felsefe tarihinde öznelci ve nesnelci açılardan farklı şekillerde tanımlanmıştır. Genelde eğitim sahasında değerlerin öznelci grubun içinde yer alan toplum açısından yapılan şu tanımlı kabul görmüştür: Bir sosyal grubun veya toplumun bütününe kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından uygun ve gerekli oldukları kabul edilen, aynı zamanda onların ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan doğru olanı ve olmayanı belirleyen temel standartlardır. (Özlem, 2002) Aynı zamanda değerler bir anlam pusulasıdır. Çünkü değerler, insanın hayata bakış açısını ve amaçlarını belirleyen, aldığı kararları etkileyen, inançlarını yansıtan ve davranış ölçülerini oluşturan bir tercihtir. Değerler tutum ve davranışların olması gereken şekli hakkındaki inançlar bütünüdür (Kızıler, Canikli, 2015, s. 24). Karar verme sürecinin ölçütü ve temel unsurudur. (Aktepe, 2010, s. 73) Üstelik değerler vasıtasıyla yaşama geçen davranışlar Cüceloğlu'nun da vurguladığı gibi göstermelik olmaktan çıkarlar.

İnsan davranışlarını yönlendiren değerler toplumsal baskıya gerek kalmaksızın davranışa dönüştürler. Davranışlar ya zorunlu uyma davranışı, yani dış disiplin yoluyla olur ya da içselleştirilerek kişinin kendine mal ettiği değerler vasıtasıyla olur. Onurlu bir yaşam için insan davranışlarını yönlendiren korku ve disiplin değil, değerler olmalıdır. Korkudan kaynaklanan disiplin, korku kaynağı ortadan kalktığı zaman kaybolur. Değerlerden kaynaklanan iç disiplin ise, değer değişmediği sürece devam eder. (Cüceloğlu, 2016)

Değerlerin eğitim sahasında davranış değiştirmede ve davranışı içselleştirmede bu kadar önemli olmasının normal sonucu olarak değerler eğitiminin nasıl olacağı karşımıza çıkmaktadır. Değerler

ahlâk psikolojisiyle yakından ilişkili olsa da eğitim alanında daha çok gelişim psikolojisi düzeyinde üstelik öğrenme psikolojisiyle olan münasebeti ihmal edilerek ele alınmaya çalışılmıştır. Gerçi insanın sosyal bir varlık olması sadece bir öğrenme olayından da ibaret değildir. Bu öğrenme uzun zaman alan bir gelişme problemidir ki bu yüzden psikolojide ahlâk problemi büyük ölçüde bir gelişme problemidir. Ancak sorun gelişmenin ve olgunlaşmanın bireysel psikolojik düzeyde değerlendirilmesiyle yetinilmesindedir. Değerlerin sosyal-psikolojik niteliği veya bağlamı üzerinde durulmaması gelişmenin bütünselliğinin gözden kaçırıldığını göstermektedir. Hâlbuki ahlâki gelişme zekâ gelişmesinden ve duygusal gelişmeden ayrı düşünülemez. Ahlâki hayatımız hem duygu, hem bilgi, hem de davranış olaylarının bir terkibi halindedir. (Güngör, 1998) Haidt'in vurguladığı gibi ahlâk psikolojisinin temel ilkelerinden birisi: " Önce sezgiler ortaya çıkar stratejik akıl yürütme-muhakeme ondan sonra gelir." Hâlbuki değer öğretiminde yalnızca ahlaki akıl yürütme denemeleri işe koşulmaktadır. Üstelik ahlaki sezgiler ahlaki akıl yürütmeye başlamadan çok önce otomatik olarak ve neredeyse aniden ortaya çıkarlar. Öyle ki bu ilk sezgiler sonraki akıl yürütmelerimizi etkileme eğilimindedir (Haidt, 2012). Geleneksel ahlâki ele alış tarzımız – Kohlberg ve Turiel dahil- tamamen akıl yürütme ve bilginin bilişsel alanı ve yapıları üzerine oturmaktadır. Ahlâk sadece serebral görülmekte ve duygulardan hemen hiç bahsedilmemektedir. Oysaki Sinirbilimci Canan (2017) 'ında vurguladığı gibi beyin duygusal bağlantı kurmadığı ve önem atfetmediği hiçbir şeyi ilanıhaye kaydetmez. Böylece de öğrenme gerçekleşmez.

Eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi, insanların sahip oldukları önemli potansiyellerini kullanamamalarına neden olacaktır. Duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak ve etik değerler vb. öğelerden oluşan duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir boyuttur. (Ulusoy, Dilmaç, 2012, s. 51). Eğitimleri süresince; öğrencilere, sadece bilişsel ve psiko-motor kazanımların edindirildiği bir anlayış, toplumu oluşturan fertlerin, değer, tutum vb. duyuşsal kazanımları elde edememelerine sebep olacaktır. Dolayısıyla, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ortak amaçların belirlenmesi zor, hatta imkânsız hale gelecektir. (Fidan, 2009 s. 3) Değerler düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel boyutu bulunan olgularsa da duyuşsal alan içerisinde yer almaktadırlar (Demircioğlu, Tokdemir, 2008, s. 71) Scheler'e göre insanın ahlâksal ve genelde sosyal yaşamı, ancak onun duygusal yanından hareketle kavranabilir. Yaşamımıza akılcı ilkelerden çok sevgi ve nefret edimleri (aktlar) sayesinde kendilerinin farkında olduğumuz değerler çokluğu yön verir. İnsanda duygunun akıldan önce geldiği göz önüne alındığında da değerler eğitimi öncelikle bireyin duygularına hitap etmelidir. (Kızılar, Canikli, 2015, s. 29) Tabi ki bunlardan kasıt bilişsel alanın önemsiz olduğunu vurgulamak değildir. Fakat duyuşsal alan davranışları okullarda bilişsel ve psiko-motor alandan sonra gelmekte ve geri planda kalmaktadır (Akbaş, 2004). Oysa iyi bir eğitimin sadece bilişsel alana değil duyuşsal boyutu kapsayan tüm insani kapasitesinin kullanılmasını içermesi gerekmektedir. (Maslow, 1996)

Aile, toplum ve okullar, bilişsel ve duyuşsal boyutu kapsayan tüm insani kapasitesini kullanan temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek amacını taşımalıdır. Okulların genel amacı, akademik yönden başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. (Ekşi, 2003, s. 79) Kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemek de aynı amaca yöneliktir (Akbaş, 2004). Okulların değer eğitiminde çocuklar üzerinde önemli rolü olduğu konusunda genel bir kabul vardır.

İlköğretim programlarında yapılan değişikliklerle hızla yok olmaya doğru giden değerlerimizi korumak ve yetişen bir insana hangi davranışların doğru, hangi davranışların yanlış olduğunu öğretmek için doğrudan değerlerimizle ilgili konulara yer verilmiştir. Bu amaçla, okullarda uygulanan

mevcut anaokulu programlarında, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlâk bilgisi, düşünme eğitimi derslerinde değerlerin öğretimi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. (Korkmaz, 2012, s. 2) İlköğretimde öğrencilerin sosyal yaşama hazırlanmasında sosyal bilgiler dersinin önemli bir yeri vardır. Sosyal bilgiler, sosyal bilimler yöntemlerini, içeriğini ve bulgularını basit düzeyde ele almakta; bireylein toplumda yaşayış ve davranışları, temel gereksinimleri ile bunları gidermek için ne yapmaları gerektiği gibi konuları içermektedir (Bulut, Kara, 2015, s. 1622). Sosyal bilgiler değerleri içselleştirerek içinde yaşanılan topluma karşı bireyin sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlayan bir derstir (Topkaya, Çoşkun, 2016, s. 239). Bu bağlamda değer eğitimiyle ilgili sosyal bilgiler dersi ön plana çıkmaktadır ve değerler eğitimi ile ahlâk eğitimi fiilen doldurmaya başlamıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının (SBÖP) da sacayağını bilgi, beceri ve değerler oluşturmaktadır. Lakin bu programda da değer eğitimine değer açıklama, değer analizi ve ahlaki muhakeme olmak üzere bilişsel yönden yaklaşmıştır.

Eğitim alanında değerlerin ve duyuşsal alanın öneminin özellikle vurgulanmasındaki amaç günümüzde insanlar arasındaki ilişkilerin duyuşsal nitelikten, paylaşma ve dayanışmadan uzak adeta saf çıkarıcı bir zeminde basit bir alış verişe indirgenmiş olmasıdır. Değerlerimizden soyutlanmamız adeta bizi boşlukta bırakmış, bundan dolayı anarşi, terör, vurdumduymazlık, aldaticılık ve her türlü sahtekârlık ruhlarımızda yuvalanmış, sokak, ev, toplum ve okul birbirinden farklı hizmet ve yapı durumuna dönüşmüştür. Bugün yetişmekte olan nesiller, neyin doğru, neyin yanlış, neyin güzel, neyin çirkin, neyin iyi veya kötü olduğuna karar vermede güçlük çektiklerini ifade etmektedirler. (Yel ve Aladağ 2009, s.124) Bir toplumda değer yoksunluğu: anomi, ahlâksızlık, köksüzlük, boşluk, umutsuzluk ve inanılacak şeylerin eksikliği gibi değişik biçimlerde ifade edilir. (Ulusoy, Dilmaç, 2012, s. 35) Çoğu ülkedeki aileler ve eğitimciler toplumsal düzen için tehlike oluşturan bu sorunlardan ancak etkili bir değerler eğitimi ile kurtulunacağına inanmaktadır (Tillman, 2000). Değerler hem kişilerin hem de toplumdaki sosyal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır. Kişilerin bireysel olarak olay ve durumlara yönelik yaklaşımlarında, kişiler arası ilişkileri düzenleyip, karar verme, seçme, değerlendirme süreçlerine temel oluştururlar. Bu yönleriyle değerler bireylerin hayatında düzenleyici ve yönlendirici işlevlere sahip güçlü bir olgudur (Demir ve Özdemir, 2013). Değerler bir anlamda toplumu ayakta tutan dinamiklerdir. Değerlerini yitirmeye başlayan bir toplum en güçlü sosyal kontrol aracını da yitirmeye başlamış demektir. Değerler bireylere neyin yasaklandığını, neyin ödüllendirilip neyin cezalandırıldığını belirtirler (Avcı, 2007). Değer eğitiminin eksikliği veya nitelikli aktarılamaması birçok sorunu doğurmuştur. Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yaşanan olumsuz toplumsal olayların, insanların değerleri yeterince kazanamamasından kaynaklandığı söylenebilir. (Deveci, Ay, 2009, s. 168) 21. yüzyılda dünyada yaşanan gelişmeler ve değişimler sonucunda artan sosyal problemler; toplumdaki şiddet olayları, gelir dağılımındaki dengesizlikler, işsizlik, gasp, uyuşturucu kullanımı, tahammülsüzlük, bencillik, sabırsızlık, saygısızlık ve adaletsizlik gibi pek çok olumsuz vakalar gün geçtikçe toplum düzenini tehdit etmektedir. Buna bağlı olarak toplumsal değerlerde bir zayıflama ortaya çıkmaktadır.

Her çağ, kendi değerini üretmekte ve aynı anda bu değerler de o çağa şekil vermektedir. Son yıllarda, bilgi çağında, yeni sayılabilecek bir takım değerler gelişmektedir. Fakat her çağın, her kültürün “iyi” den anladığı şey değişik olsa da “iyi”nin idealitesinde-temelinde (başkalarına faydalı olma vb.) değişiklik olmaz. Toplumsal yaşamın belli bir düzen ve sistem içinde olması, hemen her yerde ve çağda aranan temel insani değerler olarak görülen sevgi, saygı, doğruluk, dürüstlük, adalet, yardımseverlik, sorumluluk, özdenetim, özgüven, sabır, dostluk ve hoşgörü gibi değerler sayesinde mümkündür. Toplumdaki bireyler arasında bağlılığı güçlendiren, eksiklikleri gideren, boşlukları dolduran duygu yardımseverliktir. Türk milleti yardımseverliği ile dünyanın pek çok milletine örnek olmuştur. Olmaya da devam etmektedir. Dünya Tarihi Türklerin yardımseverliğinin eşsiz

örnekleriyle doludur. İslam dinindeki "Halka hizmet hakka hizmettir" şiarı ise bunu perçinlemiştir. Toplum içerisinde yardımseverlik kavramı birçok terimle aynı anlamda veya farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Aslında yardımseverliğin cömertlik, fedakârlık, merhamet, sosyal sorumluluk, gönüllülük, paylaşma ve işbirliği boyutları olduğu gibi empati, iyilikseverlik ve hayırseverlik kavramlarıyla da ilişkili olduğu ifade edilebilir. Yardımseverlik gibi daha pek çok değerın eğitim sistemimiz içerisinde okullarımızda öğretilmesi artık zorunluluk halini almıştır. (Aktepe, 2010, s. 8) SBÖP'de 4. Sınıfın Ekonomi ve Sürdürülebilirlik ve 6. Sınıfın Birey ve Toplum sırayla 4. ve 1. Öğrenme alanlarında yardımseverlik değeri kazanımların arasındadır. 2017 de yenilenen SBÖP'de de 18. değer olarak yardımseverlik değeri yer almaktadır. (MEB, 2017, s. 10)

Değerlerin yeni nesillere hedefler doğrultusunda belirli bir yöntemle öğretilmesi gerekir, bu durum okullara değer eğitimi konusunda önemli bir misyon yükler (Doğan, 2004, s. 100-104). Eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağıın açık ve net olarak belirtilmemiş olması, okulda değer eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmemelidir. (Fidan, 2009 s. 3) Değerler eğitiminin tarihi gözden geçirildiğinde, değerlerin eğitim öğretimin bir parçası olması gerektiğine dair fikir birliği vardır. Ancak neyin nasıl öğretileceğine dair çok daha az ortak bir fikir oluşmuştur. (Aladağ, 2012, s. 125) Çok farklı alanlardan uzmanları da içine alan bu konu bugün çok karmaşık bir tartışma halini almıştır.

Fidan (2009)'ın sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği bölümlerinden öğrencilerin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunluğu, değerlerin içselleştirilmesinde, bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmeye, kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesine, değer öğretiminde değer boyutu olan sinema filmi ve tiyatro seyredilmesine, toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemelerine, örnek olaylar hazırlayarak analiz ettirilmesini gerektiğine yönelik görüşleri savunmaktadırlar. Bu çalışmanın ilginç bir sonucu ise öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarına rağmen değerler ve değerler eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını belirtmeleridir.

Birçok gelişmiş devlet ulusal değerlerini koruma adına, değişik yöntemlerle gençleri ve yetişkin vatandaşları, kendi menfaatleri doğrultusunda bilinçlendirme çabası içindedir. ABD, İngiltere ve bazı gelişmiş Batı ülkelerinde, gençler bu eğitimi dışarıda, gönüllü aktivitelere katılmak suretiyle daha zevkle yapmakta, bu sayede halkla da iç içe olduklarından, vatandaşlar üzerinde de etkili ve olumlu sonuçlar alınmaktadır. (Bakioğlu, 2009, s. 20) ABD'de topluma hizmet uygulamaları bir öğretim metodu olarak kabul görmek suretiyle değerler yaşanarak bir kimlik kişilik boyutu haline gelmektedir (Ulusoy, Dilmaç, 2012, s.63). Ayrıca Wade (2008)' de topluma hizmet uygulamalarının, akademik başarıya etki eden davranışlara, öğrenci motivasyonuna pozitif katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Topluma hizmet uygulamalarının tarihi ABD'de çıkarılan "1990, Ulusal ve Topluma Hizmet Yasası (National and Community Service Act of 1990) dayandırılabilir. Görüldüğü gibi Topluma Hizmet Uygulamasının eğitim sahasında kullanılmasında Türk eğitim sistemi biraz geç kalmış gibi görünmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2005 yılında yayınlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği kapsamında yer alan toplum hizmeti uygulamaları ise bu bakış açısının bir yansıması olarak ele alınabilir. Topluma hizmet uygulamaları İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Kulüpler Yönetmeliği ile ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında; Yüksek Öğretim Kurumu tarafından da 2006-2007 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinin tüm programlarında başlatılmıştır. Bu çabalar kültürümüzde var olan güzel değerlerin yaşatılması ve eğitim öğretim için yepyeni bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca sosyal bilgiler dersindeki değer ve becerilerin kazanılmasının yanında ondan aslında ayrılmayan bilişsel alan öğrenmelerinin kalıcılığı ve etkililiğinin

sağlanmasında da sosyal kulüplerin ve topluma hizmet uygulamalarının yapabileceği katkılar öne çıkmaktadır. Söz konusu bağlamda yapılan bu araştırmada topluma hizmet uygulamaları dersine aktif olarak katılmış öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde yaptıkları yardımseverlik değeriyle doğrudan ilişkili hususi bir çalışmanın yardımseverlik değeri hakkındaki kendi görüşlerine olan etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda değer öğretimine bilişsel yaklaşımın yanında bu tür yaparak yaşayarak uygulama ve gerçek fayda esasına dayalı, duyuşsal alana hitap eden çalışmaların, hem öğretmen hem öğrenci hem de toplumsal düzeylerde değerlerin kalıcılığının ve içselleştirilmesinin sağlanmasında yapabileceği somut katkıların önemi açığa çıkmaktadır. Bu araştırmanın bir hedefi de öğretmen adaylarının sivil topluma ve problem çözmeye yönelik ufuklarının gelişmesine katkıda bulunmak, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırmak ve grup içinde bireylerin etkin olarak çalışmaları (Çoşkun, 2012, s. 6) için doğru örnekler sunmaktır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmış, çalışma nitel araştırmanın olgubilim türüne göre de desenlenmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Nitel model, bir durumu ya da olayı derinlemesine betimlemeye fırsat tanınması, verilerin bütün derinlik ve zenginliği ile değerlendirilmesi, araştırmacıya olay ve olguları yakından izleme imkânı vermesi (Balci, 2006) anlamayı, yorumlamayı esas aldığı için içeriden gözlemi, empati ile görüşmeyi ve yeniden inşa edilen bilginin araştırmacı tarafından yorumla zenginleştirilmesini öngörmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Bal, 2013).

Nitel bir araştırma yaklaşımı olarak olgubilim deseni ise yaşanan deneyimlerin esaslarını ve özünü belirlemeyi amaçlar. Olgubilim desenin asıl amacı eğitim-öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri tanımlayarak anlayabilmek ve öğrenme öğretme sürecini geliştirmektir. (Ersoy, 2016) Bu çalışmada Topluma Hizmet Uygulaması kapsamında Yardımseverlik Değerine odaklı bir öğretmen adayı grubunun yaşadıkları deneyimler tespit edilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. İnsanların olguları nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında neler hissettikleri, nasıl yargıladıklarına odaklandığı için bu desen özellikle tercih edilmiştir. (Patton, 2014) Geleneksel kuramlarda evrensellik önemlidir ve gerçekler durağan olgular olarak görülür. Oysa sosyal olguların tümü için bir evrensellikten söz edilemez; sosyal olgular hiçbir zaman durağan değildir ve zamana göre değişkendir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu meyanda çalışmamızın doğrudan bir genelleme amacı olmadığı da vurgulanmalıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016–2017 Eğitim-Öğretim Yılı Artvin Çoruh Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim gören 4'ü kadın 9'u erkek 13 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. THU dersi belirli kişi sayısı ile sınırlı gruplarla yapılmaktadır. Çalışma grubunun 13 kişi olması yardımseverlik değeri için özel olarak çalışma yapan bu grubun sadece 13 kişiden oluşmasındandır. Zaten nitel araştırma genellemeyi bir amaç olarak görmez. Bir durumun ya da olayın yeterli ölçüde ayrıntılı çalışılması ve önceden keşfedilmiş ilişkilerin sınırlı bir çerçeve içinde anlaşılması önemlidir. (Yıldırım, Şimşek, 2011) Araştırmada çalışma grubuna karar verilirken de amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmaya en uygun grubun seçilmesidir (Şahin, 2014). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden Tipik Durum Örneklemesi kullanılmıştır. Eğer araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından tipik birkaç tanesini saptayarak bunları çalışabilir. Tipik durumu seçmek genellemeye yönelik değildir amaç belirli bir uygulama veya yenilik konusunda

yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir. (Yıldırım, Şimşek, 2011) Bu grup Sosyal Bilgiler Öğretmenliği beşinci yarıyıl Topluma Hizmet dersi kapsamındaki "Karanlıktaki Göz" adı verilen bir çalışmayla Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan Artvin ilinin Ardanuç ilçesinde oturan bir görme engelli öğrenci (S. K.)'nın sesli kaydı mevcut olmayan 13 bölümden oluşan bir ders kitabını sesli okuyarak bilgisayar ortamına aktarmış olan 13 öğrenciden oluşmaktadır. Belirli özelliklere sahip özel durumlar istenildiğinde bu örnekleme türü kullanılmaktadır.(Balci, 2006)

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada görüşme, bireylerin bir konu hakkındaki tutumları, deneyimleri, düşünceleri ve yorumlarını anlamak amacıyla tercih edilmiştir. Görüşme formunda 3 adet soru sorulmuştur. Bunlar:

1. Soru: Yardımseverlik değerinin kazanılmasında Topluma Hizmet Uygulamasının gerekliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?

2.Soru: Topluma hizmet çalışmanız "yardımseverlik" anlayışınızı nasıl etkiledi. Ne gibi değişiklikler oldu ?

3.Soru: Yardımseverlik değerine yönelik olarak yürütülen Topluma Hizmet Uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz?

Görüşme sorularının hazırlanması için ilgili literatür taraması yapılarak soru taslağı hazırlanmış, akabinde soru seçimi yapılmıştır. Geçerliliği sağlamak için 5 uzmanın (3 Sosyal Bilgiler Eğitimsi, 1 Sınıf Öğretmenliği Eğitimsi ve 1 Ölçme Değerlendirme Eğitimsi) görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Çalışmanın genel özünün yansıtılmasında araştırmacılarından birisinin (İ. F. Kaya) bizzat araştırılan uygulama içinde yer alan öğretmen adaylarından olması olgubilim veri analizinde izlenen yansıtıcı tutumu ve inandırıcılığı güçlendirdiği söylenebilir.(Creswell, 2007)

Ayrıca bir yıl önce Topluma Hizmet Uygulaması dersini almış 4 üçüncü sınıf öğrencisine söz konusu sorular yöneltilerek sorular anlaşılabilirlik açısından kontrol edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Dönemi Güz Yarıyılı'nda Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan 13 öğretmen adayına yapılandırılmış görüşme formunun araştırmacı tarafından uygulanması ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analiz, veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar ele alınarak yapılan analiz olduğu için tercih edilmiştir (Ekiz, 2013). Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada, her bir soruya verilen yanıtların ayrı ayrı dökümü yapılmıştır. Birinci soruya verilen cevap sonucunda faydalı olma, empati yapma, duyarlı olma, vefakar olma, sorumluluk, adı altında 5 kategori elde edilmiştir. İkinci soruda faydalı olma, duyarlı olma, empati yapma, farkındalık adı altında 4 kategori elde edilmiştir. Üçüncü soruda faydalı olma, empati yapma, mesleki görev adı altında 3 kategori elde edilmiştir. Aynı kategoriler birleştirilerek toplamda 7 farklı kategori oluşturulmuştur. Bulgular doğrudan alıntı yapılarak yorumlanırken Kadın Öğrenciler (KÖ1, 2...) ve Erkek öğrenciler (EÖ1, 2...) şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarına yöneltilen Topluma Hizmet Uygulaması hakkındaki sorulardan elde edilen verilerin analizi sonuçları üç ayrı tabloda ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 2 öğrencinin cevapları herhangi bir kategoriye alınacak nitelikte olmadığı için değerlendirilmeye alınmamıştır.

Öğretmen adaylarının sorulara verdiği cevaplar doğrudan alıntı yapılarak kategori sırasına göre yorumlanmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi “Yardımseverlik değerinin kazanılmasında Topluma Hizmet Uygulamasının gerekliliği hakkında neler düşünüyorsunuz?” Sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda beş öğrenci (KÖ1, EÖ9, EÖ5, KÖ4, EÖ4) faydalı olma kategorisine; ikişer öğrenci (EÖ1, KÖ2) empati yapma ve (EÖ3, KÖ3) duyarlı olma; birer öğrenci (EÖ2) vefakar olma ve (EÖ6) sorumluluk kategorilerine dahil edilmiştir.

Tablo 1

Yardımseverlik değerinin kazanılmasında Topluma Hizmet Uygulamasının gerekliliği hakkındaki kategoriler

Görüşler	f
Faydalı olma	5
Empati yapma	2
Duyarlı olma	2
Vefakâr olma	1
Sorumluluk	1

KÖ1 “THU insanın yardımseverlik yönünün daha çok artmasına sebep oluyor. Başka insanlara yardımcı olmak çok güzel bir duygu, bunu yaşadım.” şeklindeki görüşüyle Topluma Hizmet Uygulamasının yardımseverlik değerinin artmasına fayda sağladığını belirtmiştir.

EÖ4 “... tabi ki daha öncede yardımseverlik konusunda bir şeyler yapıyorduk ama bu dersle birlikte daha bilinçli hale geldik...” cevabıyla çalışmanın daha önce var olan değer in içselleştirilmesine fayda sağladığını belirtmiştir ve “Bu çalışmayı arkadaşlarla yapmak çok önemli.” diyerek sosyalleşmeye dikkat çekerek ekip ruhuyla birlikte hareket etme duygusunun da bu çalışmayla arttığını belirtmiştir.

EÖ5 “... bu ders öğrencilerin yardımsever ve faydalı birey olmaları üzerinde önemli içsel etkiye sahiptir.” diyerek Topluma Hizmet Uygulamasının değerleri içselleştirmede rolüne dikkat çekmektedir. Aynı öğrenci “ Bu dersin sadece eğitim fakültelerinde değil diğer tüm fakültelerde de olması lazım.” önerisini sunmuştur.

KÖ4 “Engelli insanlara karşı nasıl ve bir tutum sergileyeceğimizi ve onlara karşı nasıl davranacağımızı öğrendik.” ifadesiyle engellilere karşı nasıl davranılması gerektiğini öğrenmiş ve bunu öğrenmenin faydasını belirtmiştir.

EÖ9 “ Bir kişiye yardımseverlik böyle iyi, şöyle iyi şeklindeki söylemler yardımseverliği dilde yüceltmekten başka bir şey değildir. Bu çalışmayla bu değeri yaşayarak öğrenmek hem kalıcılık açısından hem de içselleştirmede çok faydalı. Bu çalışma bana göre bir materyal görevi gördü, yardımseverlik değeri bir kazanımsa THU ile bu kazanımı somut olarak kazandım ve içselleştirdim. En iyi öğrenme zaten yaşayarak öğrenme değil midir.” şeklindeki cevapla Topluma Hizmet Uygulamasının hem değerin kalıcılığına hem de içselleşmesine büyük faydasının olduğunu belirtmiştir.

EÖ1'in "Vicdani bir meseledir. Bizim de başımıza gelebilir. Biz de onların yerinde olabiliriz. Her zaman bir şeylerden yoksun olabileceğimizi düşünüp hareket etmemiz gerekli" şeklindeki ifadeleri ile kendisini çalışmanın öznesi olan görme engelli kişinin yerine koyduğu anlaşılmaktadır.

KÖ2 "Her zaman duyarlı bir insan olduğumu düşünürdüm ancak bu dersle birlikte ne kadar eksiklerimin olduğunu fark ettim. Yardımseverlik kavramı bende değişti ve empatimi arttırdı" diyerek empatiyi arttırdığını düşünüyor ve öz eleştiri yapıyor ve "...bu ders doğrultusunda yardımseverlik, farkındalık değerlerini engelleri aşma doğrultusunda hem birey olarak kendime hem de öğretmen adayı olarak öğrencilerime aktarmam gerek" görüşüyle kazandığı değeri öğrencilerine aktarmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır.

EÖ3 "THU dersinden önce yardımseverliğe karşı duyarlıydım zaten ama bu yararlı çalışmayla duyarlılığım ciddi ölçüde arttı." şeklindeki görüşüyle var olan duyarlılığının arttığını belirtmiş ve "Her bölümde böyle bir dersin olması gerekli." şeklinde de öneri sunmuştur.

KÖ3 "THU topluma karşı ve yardımseverliğe karşı duyarlılığımı arttırdı" diyerek duyarlılığa dikkat çekmiş ve " Bu ders kapsamında bu tür çalışmalarla çevreye katkıda bulunmak ve farkındalık kazandırmak beni mutlu etti." diyerek bu dersin çevreye katkıda bulunduğunu ve farkındalık yarattığını belirtmiştir.

EÖ2 " Bu ders başlı başına topluma karşı yardımseverliği geliştiren ve topluma karşı vefakârlığı artıran bir uygulama olduğunu düşünüyorum." görüşüyle vefakârlığının arttığını ve "...engelli olmasından dolayı toplumdan soyutlanmış insanları bu tür çalışmalarla kolaylıkla topluma kazandırabiliriz." şeklindeki ifadeleriyle de engellilerin aslında topluma kazandırılmasının çok zor olmadığını belirtmiştir.

EÖ6 "Bu tür uygulamalar ile insanlara toplumun bir parçası olduğu gösterilmiştir." şeklindeki görüşünde topluma hizmet uygulamasının engellilere faydasını belirtmiştir. **EÖ6** " Bireylerin topluma karşı sorumluluk bilincini geliştirir bu yüzden bu tür uygulamalar artırılmalıdır." biçimindeki ifadesi THU'nun bu nitelikleri kazanmada faydalı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi "Topluma hizmet çalışmanız "yardımseverlik" anlayışınızı nasıl etkiledi. Ne gibi değişiklikler oldu?" sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda dört öğrenci (EÖ2, EÖ4, EÖ5, KÖ3) faydalı olma; üçer öğrenci (KÖ1, EÖ3, KÖ4) duyarlı olma ve empati yapma (EÖ1, EÖ6, EÖ9) ve bir öğrencide farkındalık (KÖ2) kategorisine dahil edilmiştir.

Tablo 2

Topluma Hizmet Uygulamasının yardımseverlik anlayışını nasıl etkilediği ve değiştirdiği hakkındaki kategoriler.

Görüşler	f
Faydalı olma	4
Duyarlı olma	3
Empati yapma	3
Farkındalık	1

EÖ2 "Yardımseverliğin sadece maddi bir şey olmadığı kanaatine vardım. Manevi olarak bu uygulama bende daha kalıcı iz bıraktı." şeklindeki görüşüyle THU'nun duyuşsal alana hitap edip yardımseverlik değerini içselleştirerek kalıcı olarak iz bıraktığını belirtmiştir.

EÖ4 "Daha önce de yardımseverlik konusunda bir şeyler yapıyordum fakat tam anlamıyla oturmamıştı, bu çalışmayla bu değeri tam olarak kazandım." şeklindeki görüşüyle THU'nun yardımseverlik değerini tam olarak kazandırdığını belirtmiştir.

EÖ5 "...hepimizin toplum için üzerimize düşeni yapmamız gerektiğini öğrendim" şeklindeki görüşüyle topluma karşı sorumluluğu olduğunun farkına THU'yla vardığını belirtmiştir.

KÖ3 Çevresine duyarlı, engellilere her zaman için yardımcı olduğunu belirtip “...ancak bu ders kapsamında yaptığımız çalışma engellilere karşı ne konuda ve nasıl yardım edebileceğimi ve görme engellilere ne konuda destek olmam gerektiğini öğrendim.” şeklindeki görüşüyle THU’nun katkısını belirtmiştir.

KÖ1 Daha önce de yardımsever biri olduğunu söyleyerek bu derece kapsamlı somut bir çalışmayı ilk defa yaptığını belirtip “ Çalışmamız bana örnek oldu duyarlılığımı arttırdı.” Aynı şekilde **EÖ3**’ün “ ...daha önce de çevreye karşı duyarlıydım ama bu çalışma duyarlılığımı perçinledi” ve **KÖ4**’ ün “...artık daha duyarlı ve bilinçli birey oldum.” şeklindeki görüşleri THU’nun duyarlılıklarını arttırdığını göstermektedir.

EÖ1 “Bu çalışma ile ileride bu duruma ben de düşebilirim anlayışı zihnime kazındı” diyerek THU’nun empati yapma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir.

EÖ6 “...kendimi karşımdakinin yerine koyabilmeye, onun gibi düşünmeye başladım, onun dünyasında yaşadım.” şeklindeki görüşüyle empati becerisinin geliştiğine dikkat çekmiştir ve “...etrafımızda bu durumda olan kişilerin sayısını göz önüne alarak ne kadar bireysel olsak da toplumun bir parçası olduğumuzu gördüm. Ve tüm toplumu bir insana benzetip herkesin bir görevinin olduğunun farkına vardım.” diyerek bu çalışmayla topluma karşı görevlerinin farkına vardığını belirtmiştir.

EÖ9 “Sağlam iki göze sahip olan biri olarak bıkkınlıkla kitap okurdum. Bu çalışmayla ben kitap okumaya zorlanırken görme engellilerin ne şekilde kitap okumaya çalıştıklarını öğrendim, farkına vardım ve kendimi onların yerine koymayı öğrendim.” şeklindeki görüşüyle empati becerisi yanında THU’nun öznel gelişimine de katkıda bulunduğuna dikkat çekmiştir.

KÖ2 Çalışmanın sadece kendisine değil, diğer insanlara da farkındalık kazandırdığını belirterek “Hem engelli birisine yardımcı olduk hem de kendim ve çevremdeki insanlara farkındalık anlamında bir ışık oldum” diyerek çalışmasının sosyal bir farkındalık yarattığını belirtmiştir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi “Yardımseverlik değerine yönelik olarak yürütülen Topluma hizmet uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıları hakkında neler düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplar analizi sonucunda beş öğrenci (EÖ7, KÖ1, EÖ4, EÖ6, KÖ4) faydalı olma, dört öğrenci (KÖ2, EÖ3 EÖ5 EÖ9) empati yapma, iki öğrenci (EÖ4,EÖ2) ise mesleki görev kategorisine dahil edilmiştir.

Tablo 3

Topluma Hizmet Uygulamasının mesleki gelişime katkıları hakkındaki kategoriler

Görüşler	f
Faydalı olma	5
Empati yapma	4
Mesleki görev	2

EÖ7 “Bir nal bir atı bir at bir insanı bir insan bir ülkeyi kurtarır” şeklinde cevabıyla yardımseverlik küçük bir şeymiş gibi görünse de toplum için çok önemli olduğunu, THU’nun önemli bir fayda aracı olduğunu ve öğretmen adaylarının bunu öğrendiğini belirtmiştir.

KÖ1 “...bizler mesleki hayatımız boyunca insanlarla iç içe olacağımızdan ötürü her konuda özellikle de toplumun direği olan yardımseverlik konusunda yol gösterici oldu. Ben de etkili vatandaş yetiştirici olarak yardımseverliği ön planda bulunduracağım.” şeklindeki cevabıyla toplum için önemli yardımseverlik değerinin farkına varmasında faydalı olduğunu ve bu değeri öğrencilerine aktaracağını belirtmiştir.

EÖ4 "Sosyal bilgiler öğretmeni olma yolunda aldığımız dersler ile bu çalışma iyi bir insan ve iyi bir öğretmen olma yolunda çok önemli faydalar sundu bize." Şeklindeki cevabıyla topluma hizmet uygulamasının mesleki gelişim yanında kişisel gelişime de katkısı olduğuna dikkat çekmiştir.

EÖ6 "...bu durumda olan öğrencilerim olabileceğini göz önünde bulundurarak ne yapmamız gerektiğini öğrendik." şeklindeki cevabıyla ileride böyle bir durumla karşılaşacağına ne yapması gerektiğine yönelik faydalı olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde **KÖ4** de "Meslekte karşımıza çıkacak engelli insanlara nasıl davranmam gerektiğini öğrendim. Daha anlayışlı ve mücadeleci oldum." görüşünü belirtmiştir.

KÖ2 Bu çalışmanın kendisine mesleki olarak rol model olduğunu "Bir öğretmen öğrencilerinin ihtiyaçlarını gözlemleyip onlara yardımcı olmalıdır. Bu doğrultuda yardımseverlik değeri kazanan bir öğretmen mesleğini daha iyi yapacaktır. Yardımsever bireyler yetiştirecektir" şeklindeki cevabıyla belirtmiştir. Aynı şekilde **EÖ3'** ün "Bu çalışma öğretmen adaylarına yaptığı etkiyle yardımseverlik değeri kazandırıp öğretmenin meslekte işini daha verimli yapmasını sağlayarak yardımsever nesiller yetiştirecektir. **EÖ5** 'in "...daha sonraki mesleki hayatımızda birer faydalı öğretmen olmamız kadar mesleğimizi en iyi şekilde yürütmemize de katkısı çok önemlidir." **EÖ9**'un "Öncelikle iyi bir değerler donanımına sahip olmayan öğretmen, değerler eğitimi sağlıklı olarak yapamaz. Ben bu çalışmayla yardımseverlik değerinin ne kadar önemli olduğunun farkına vardım ve bu değeri ilerde öğrencilerime mutlaka içselleştirerek öğreteceğim. Bunun benim mesleki olarak boynumun borcu olduğunu anladım." şeklinde ifade edilen görüşler empati yanında bu çalışmanın mesleki bir görev olarak da algılandığının göstergesidir. Zira nihayetinde bu kategorileştirmeler keyfi olmamakla beraber farklı düzlemlerde de değerlendirmelere açık bulunmaktadır.

EÖ4 "Etrafa daha duyarlı ve dikkatli bakmayı empati yapmayı öğrendim" şeklindeki cevabıyla empati becerisini kazandığını belirtmiş ve empatinin yanında çevremize ve engelli insanlara daha çok yardım edeceğine, yardımsever bir öğretmen olma yolunda önemli şeyler kazandığını belirtmiştir.

EÖ2 "Öğretmen adaylarının empati yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar. Öğretmenlere öğrencilerin sorunları olduğuna farkına varır ve çözüm yolu aramaya sevk eder." şeklindeki cevabıyla empati becerisinin yanında öğretmen adaylarına ve öğretmenlere problem çözmede de THU'nun yardımını belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değer kavramı toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından uygun ve gerekli oldukları kabul edilen duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan doğru olanı ve olmayanı belirleyen temel standartlardır. Değerlerin zayıf olduğu toplumlarda bunalımların çıkması kaçınılmazdır. (Deveci, Ay, 2009; Tillman, 2000; Ulusoy, Dilmaç, 2012) Çünkü değerler tutum ve davranışların olması gereken şekli hakkındaki inançlar bütünüdür. Az çok kalıcı izli davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitim sahasının davranış değiştirme ve oluşturmaya yönelik olarak değerleri hesaba katmaması büyük eksiklik olacaktır. Bununla birlikte genel olarak değerler eğitime bilişsel olarak yaklaşılmış ve duyuşsal alan ihmal edilmiştir. Eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi, insanların sahip oldukları önemli potansiyellerini kullanamamalarına neden olacaktır. Duygular, tercihler, sevinçler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak ve etik değerler vb. öğelerden oluşan duyuşsal boyut hem bireysel hem de toplumsal yaşam için vazgeçilmez bir boyuttur (Ulusoy, Dilmaç, 2012, s. 51). Eğitimleri boyunca öğrencilere, sadece bilişsel ve psiko-motor kazanımların edindirildiği bir anlayış, toplumu oluşturan fertlerin, değer, tutum vb. duyuşsal kazanımları elde edememelerine sebep olacaktır. Dolayısıyla, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ortak amaçların belirlenmesi zor, hatta imkânsız hale gelecektir. (Fidan, 200 s.3) Hâlbuki Değerler duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel temelli ama ahlâki olgulardır. (Demircioğlu, Tokdemir, 2008, s. 71)

Değerin kazandırılmasında, içselleştirilmesinde ve davranış haline getirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamasının yeri azımsanamayacak kadar önemlidir. Öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması dersinde farklı toplumsal kesimlere yönelik geliştirdikleri projeler sayesinde iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, sorunlara çözüm üretme duyarlılığı gibi konularda hassasiyet kazandıkları bilinmektedir. Ama Topluma Hizmet Uygulaması dersinin, ülkemizde üniversite düzeyinde bir ders olarak konulması oldukça yeni bir uygulama olmasına karşın, yurt dışında topluma hizmet uygulamaları eğitiminin okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar uygulanmaktadır. Bu araştırmada Topluma Hizmet Uygulaması dersinde yapılan çalışmanın toplumdaki bireyler arasında bağlılığı güçlendirme, eksiklikleri giderme, boşlukları doldurma gibi işlevleri olan yardımseverlik değerinin benimsenmesine etkisi saptanmıştır. Yardımseverlik başta olmak üzere değerlerin duyuşsal alana ağırlık vererek içselleştirilmesinin ve davranış haline getirilmesinin büyük öneme sahip olduğu da ulaşılan ayrı bir sonuçtur. Çalışmaya katılan öğretmen adayları empati, farkındalık, duyarlılık, vefakarlık, sorumluluk gibi bir arada yaşamının temel kaideleri olan ve sosyal bilgiler öğretmenlerinde tam olarak bulunması gereken bir takım beceri, değer ve duyguları bu uygulamayla kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Elma, Kesten, Kıroğlu, Uzun, Dicle ve Palavan (2010)'ın Topluma Hizmet Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının geliştirdikleri projeler sayesinde iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, sorunlara çözüm üretme duyarlılığı gibi konularda Topluma Hizmet Uygulaması dersinin sosyalleşmelerine katkı sağladığı sonucuyla; Çoşkun (2012)'un Topluma Hizmet Uygulaması ile deney grubunun, kontrol grubuna göre değer kazanımlarında olumlu değişiklikler saptadığı tespitiyle bu araştırmanın sonuçları uyum içindedir. Bu çalışmanın ulaştığı sonuçlar aynı şekilde Tuncel, Kop ve Katılmış (2011)'ın Topluma Hizmet Uygulaması deneyimlerinin öğretmen adaylarının üretkenliğine olumlu katkılar sağladığı ve meslek hayatlarında karşılaşacakları sosyal sorunlarının çözümünde önceden pratik yapma imkânı sağladığını içeren sonuçlarıyla; Aydın (2017)'in Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulaması dersine yönelik görüşlerini belirlediği çalışmasındaki toplumsal olaylara karşı duyarlılık ve farkındalık kazandırdığı, işbirliği içinde çalışma yapma becerisi geliştirmelerini sağladığına yönelik çıkarımlarıyla benzer doğrultudadır. Mirzelioğlu, Özcan, Aktaş ve Çoknaz (2011)'ın Topluma Hizmet Uygulaması dersi sürecinde öğretmen adaylarının işbirlikli çalışmayı öğrendiklerini ve durumsal gelişen problemler karşısında çözüm üretme becerilerinin arttığını ifade ettikleri çalışmasıyla; Dinçer, Ergül, Şen ve Çabuk (2011)'un Topluma Hizmet Uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının mesleki yaşama başlamadan önce toplum lideri olma ve sorunlara çözüm arama bağlamında önemli kazanımlar elde ettikleri sonucuyla ve Tahiroğlu'nun (2012) Değerler Eğitiminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Trafik Kurallarına Yönelik Tutumlarına Etkisi adlı çalışmasında yaparak yaşayarak uygulamaya dayalı Trafik Eğitimi Etkinliğinin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına ilişkin tutum puanlarını oldukça yükselttiği ve bulgulara, değer eğitimi yaklaşımlarına uygun olarak geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin trafik kurallarına ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinde yürürlükte olan Trafik Güvenliği Dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklere göre daha etkili olduğuna yönelik sonuçlarıyla bu araştırmada ulaşılan sonuçlar paralellik göstermektedir. Bu bakımdan alan yazında ve bu araştırmanın da dâhil olduğu pek çok araştırmada Topluma Hizmet Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine önemli katkılar sağladığı sabittir. Bu doğrultuda aşağıdaki önerilerin THU ile ilgili tüm eğitimcilerce dikkate alınmasında yarar vardır:

Topluma Hizmet Uygulaması dersi iki kredilik rutin/sıradan bir uygulama dersi olarak görülmemelidir. Öncelikle idareciler ve öğrenciler tarafından ciddiye alınmalıdır.

Topluma Hizmet Uygulaması dersi öncelikle öğretmen kökenli, uygulama tecrübesine sahip öğretim üyelerine verilmelidir.

Ders kapsamında seçilen projelerde öğretmen adaylarının ve öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları işlevsel durumlara, hem öğretmen adayına hem topluma fayda esas alınarak yer verilmelidir.

Ders kapsamında kamu kurum, kuruluşları ve özellikle uygulamaya dönüklük bakımından kamu yararına çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla koordineli çalışılmalıdır.

Topluma Hizmet Uygulaması dersi sadece eğitim fakültelerinde değil eğitim ve öğretimin her basamağında gelişim ve öğrenme psikolojisine dayalı olarak bulunması gerekmektedir. Diğergamlık, Empati, Ulusal ve Evrensel Barış ve Dayanışma kültürünün oluşumu için de büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aktepe, V. (2010). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Yardımseverlik" Değerinin Etkinlik Temelli Öğretimi ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, N. (2007). Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgi Ve Bakışı: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. Değerler Ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, DEM Yayınları, S. 819-851.
- Aydın, Y. (2017). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aykaç, N. (2014). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A. (2009). Öğretmenlerin Demokrasi Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 29, Sayfa: 19-39
- Bal, H. (2013). Nitel Araştırma Yöntemi, Isparta: Fakülte Kitabevi
- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. (6.Baskı). Pegem: Ankara
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. (Geliştirilmiş 13. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Canan, S. (2017). Kimsenin Bilemeyeceği Şeyler. (7. Baskı). İstanbul: Tutikıtap.
- Cüceloğlu, D. (2016). Savaşçı. (48. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Coşkun, Z. S. (2012). Topluma Hizmet Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Değer Kazanımlarına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research desing: Choosing among five approaches. (2nd edition). Thousand Oaks: Sage.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. Değerler eğitimi dergisi, 6(15), 69-88.
- Demirel, Ö. (2015). Öğretme Sanatı: Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Deveci, H., Ay, T. S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 2/6 Winter.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M. Ve Çabuk, B. (2011). Bir Topluma Hizmet Uygulaması Örneği: Haydi Kavram

- Oyuncaklarıyla Oynayalım. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(1), 19-38.
- Doğan, İ. (2004). Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları İnsan Haklarının Kültürel Temelleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları, Değerler Eğitimi Dergisi, (1)1, 79-96.
- Elma, C., Kesten A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A.N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(2), 231-252.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Ankara: Anı.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2(20), 1-18.
- Güngör, E. (1998). Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar, ahlâk psikolojisi, ahlâki değerler ve ahlâki gelişme,(2. Baskı). İstanbul: Ötüken.
- Haidt, J. (2012). The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion. Pantheon Books: New York.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve chwartz değer kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 59-76.
- Kara, C., Topkaya, Y., & Şimşek, U. (2012). Aktif Vatandaşlık Eğitiminin Sosyal Bilgiler Programındaki Yeri. Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken, 4(3).
- Lewis, E., Mansfield, C. & Baudains, C. (2008). Issues in Educational Research, 18(2), 138- 155.
- Kızıler,H, Canikli, İ. (2015). Değerler Eğitimi. Karabük: Deneme.
- Maslow, A.H. (1996). Dinler, Değerler, Doruk Deneyimler. (Çev.). H.K Sönmez. İstanbul: Kuraldışı Yayınevi.
- Meaney, M. H. (1979). A Guide for Implementing Values Education in the Primary Grades. Unpublished Doctor's Thesis, Seattle University. Seattle, Washington.
- MEB, 2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155>, (Erişim tarihi, 15.11.17)
- Mirzelioğlu, D., Özcan, G., Aktaş, I. ve Çoknaz, H. (2011). Üniversite-toplum bütünleşmesi: topluma hizmet uygulamaları dersi: Projeler, kazanımlar ve sorunlar (Bolu örneği). 7. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Kongresi, 25- 27 Mayıs 2011. Van.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çeviri Ed), Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. Abdurrahman Tanrıoğan (Ed.) içinde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (30), 231-248.
- Tahiroğlu, M. (2012). Değerler eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin trafik kurallarına yönelik tutumlarına etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 123-136.
- Tillman, D. (2000). Living Values Activities for Young Adults. Health Communications, Inc.
- Topkaya, Y. Coşkun, K. (2016). Küresel Vatandaşlık Bilinci Üzerinde Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Etki Boyutu, Kilis 7 Aralık Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı 11, s. 238-252.

- Tuncel, G., Kop, Y. ve Katılmış, A. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşleri. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 435-447, 27-29, Antalya.
- Şimşek, U. Küçük, B. Topkaya, Y. (2012). Ideologic Basics of Educational Policies in Republican Period", Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 2809-2823
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2012). Değerler eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Yel, S. ve Aladağ, S.(2009). Sosyal Bilgilerde Değerler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Edt; M. Safran, Ankara: Pegem Akademi.
- Wade, R.C. (2008). Service learning. In L. S. Levstik , C. A. Tyson (Ed.). Handbook of research in social studies education. New York: Routledge.

Developing Online Teaching Competencies of Educators in Turkey

Serkan İZMİRLİ* & Ömer KIRMACI**

Abstract In this study, the training activities in order to teach online teaching competencies to educators at Turkish state universities were investigated. Survey design was used. Both quantitative and qualitative data were collected. Thirty distance education unit administrators or employees from 30 universities participated in the research. According to the results, the training needs of the educators were determined by only 11 universities' distance education units. At 21 universities, the educators stated their training needs without being asked. In a large majority (f=24, 80%) of the universities, the training needs were determined in some way. In addition, almost all (f=27) universities provided training activities related to online teaching competencies. Most of the universities (f=26) provided trainings by their own units. Twenty-one universities preferred face-to-face training. Twelve universities had these trainings obligatory for their educators. Four universities stated that they presented a certificate at the end of the training. Eleven universities presented their trainings via an asynchronous platform. Moreover, 23 universities taught technological subjects in online teaching competency, eight universities taught pedagogical subjects, and only four universities taught both. However, universities need to teach on both subjects. Besides, the theory of andragogy and social, cognitive and teaching presence were not encountered in the contents of the training activities.

Keywords: online teaching competency, online teaching, open and distance education, distance education

Türkiye'deki Eğitimcilerin Çevrimiçi Öğretim Yeterliklerinin Geliştirilmesi

Öz: Bu çalışmada, Türkiye'de devlet üniversitelerinde eğitimcilerle çevrimiçi öğretim yeterlikleri kazandırmak için yapılan eğitim etkinlikleri incelenmiştir. Tarama modeli kullanılan araştırmada nicel ve nitel veri toplanmıştır. Otuz üniversitenin 30 uzaktan eğitim birimi yöneticisi veya çalışanı araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sadece 11 üniversitenin uzaktan eğitim birimi tarafından eğitimcilerin eğitim gereksinimlerinin belirlendiği görülmüştür. Yirmi bir üniversitede ise eğitimciler, kendilerine sorulmadan eğitim gereksinimlerini belirtmişlerdir. Üniversitelerin çoğunda (f=24, %80) eğitim gereksinimleri bir şekilde belirlenmiştir. Ayrıca üniversitelerin neredeyse tamamı (f=27) çevrimiçi öğretim yeterlikleri konusunda eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Üniversitelerin çoğu (f=26) kendi birimleri aracılığıyla eğitim sunmaktadır. Yirmi bir üniversite eğitimleri yüz yüze olarak vermektedir. On iki üniversite, eğitimciler için bu eğitimi zorunlu tutmaktadır. Dört üniversite eğitim sonunda sertifika verdiğini belirtmiştir. On bir üniversite eğitimlerini asenkron platformlardan vermektedir. Bunların yanı sıra 23 üniversite çevrimiçi öğretim yeterliliği ile ilgili teknik konuda, sekiz üniversite pedagojik konuda ve sadece dört üniversite ise her iki konuda eğitim sunmaktadır. Ancak üniversitelerin her iki konuda eğitim vermesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim etkinliklerinin içeriğinde andragoji kuramı ve sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk konularına rastlanmamıştır.

Anahtar kelimeler: çevrimiçi öğretim yeterliği, çevrimiçi öğretim, açık ve uzaktan eğitim, uzaktan eğitim

Introduction

There are various differences between teaching a course from a distance and teaching it face to face. The clearest difference is that the educator cannot know how the student reacts to what s/he has written in an online course and what s/he has said on a live broadcast. Another difference is that distance education is carried out with the help of technology (Moore & Kearsley, 2005). In addition, the educators teaching face-to-face tend to use their learning materials without changing in online environments when they start to teach online (Hogan, McKnight & Legier, 2006; McQuiggan, 2012). Therefore, learning materials which does not contain any interaction and does not prepared for individual learning are used in online learning

*İrtibat Yazarı, Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sizmirlil@gmail.com

**Uzm., Kırklareli Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama & Araştırma Merkezi

environments. These materials will not make an important contribution to learning in online teaching. Hence, the educators who teach online are expected to have different competencies than those necessary to give a traditional course.

Having online teaching competencies is important for an educator. The educators who will teach online need to have technological and pedagogical competencies alongside field knowledge (content) (Darabi, Sikorski & Harvey, 2006; Hogan et al., 2006). First of all, the educator who will provide training online is expected to have technical skills (Moodle, Blackboard and so on) in order to use learning management systems and synchronous virtual classroom systems (Adobe Connect and so on). Furthermore, as Bailey and Card (2009) stated, an educator is required to have pedagogical competencies such as developing his/her relations with students (developing empathy with students and so on), engaging students in the course (trying to get answers when discussing questions by using discussing boards and so on), being punctual (giving homework in time and so on), having strong communication skills (sending informing text messages and so on), and clarifying expectations (preparing a detailed syllabus and so on).

There are some technological and pedagogical problems in open and distance education. The organization of online live broadcast courses are based more on educator-centered education than on student-centered education and educators seem to underutilize additional materials to enrich their courses. Additionally, educators do not usually participate in online discussion forums, and do not respond to e-mails on time (Dinçer & Yeşilpınar-Uyar, 2015). In addition to this, due to the fact that educators cannot estimate the period of the homework or application to be done using online platforms, they give short deadlines to students. These problems may discourage students from participating in online courses or even withdraw completely (Bilgiç & Tüzün, 2015; Dinçer & Yeşilpınar-Uyar, 2015; Gillet-Swan, 2017). There is no compulsory attendance for many courses in online education (Moore & Kearsley, 2005), and therefore keeping the student in the system, engaging with the course and motivating applications are needed. And the one who may do that is the educator who has online teaching competencies.

When the educators learn the process, they begin to provide training more efficiently (Hogan, McKnight & Lagier, 2006). Therefore, it would be useful for the educator to be trained before online teaching to be more productive until he/she gains adequate online teaching competency. Hogan, McKnight and Lagier (2006) stated that before an educator teaches online, he/she needs to undergo in-service training about technological and pedagogical subjects. In this context, university administrators are expected to arrange technological and pedagogical education for educators and support them (Bailey & Card, 2009). Technological and pedagogical training activities for educators teaching online have become increasingly common; therefore, Massive Open Online Course (MOOC) platforms including Coursera and Udemy have courses such as 'Learning to Teach Online' (Coursera, 2017b). Furthermore, in various universities, in-service trainings about online teaching competencies are held. For example, The University of Illinois (2017) has opened an online course entitled "Overview of Online Instruction".

Darabi et al., (2006) indicated that more studies on the content of training on teaching online for educators are needed. Since, like in the world, online distance education has been spreading out in Turkey, the current situation for training activities on online teaching competencies to educators in Turkish state universities is explored.

Purpose

In this study, the training activities in order to teach online teaching competencies to educators at Turkish state universities were investigated. For this purpose, answers to the questions below were sought:

1. How are the training needs related to the online teaching competencies of the educators determined?

2. How are the online teaching competency trainings provided to educators?

This study is expected to contribute to the existing body of literature on online teaching competency. Furthermore, it is expected that the study will create awareness for distance education unit administrators and educators. The research findings are also expected to help distance education units in preparing training activities about online teaching competencies.

Open and Distance Education in Turkey

Many associate, undergraduate, master programs and certificate programs in Turkey are carried out online. The Council of Higher Education (CHE) has prepared a set of “methods and principles on distance education in higher education institutions” (Council of Higher Education [CHE], 2017a) in order to open and carry out distance education programs at the level of associate, undergraduate and master degrees. Furthermore, it is stated in the methods and principles on distance education of the CHE that 30% of the courses in formal programs can be provided via distance education. To provide distance education at Turkish universities, distance education centers or faculties have been established. These units provide learning management system and synchronous virtual class to distance education programs offered by colleges, graduate school etc. In addition, they provide technical support and arrange training activities for academicians who provide online teaching.

Online Teaching Competencies

Competency is the state of being well qualified when executing a mission or task (Spector & de la Teja, 2001). In this context, online teaching competency can be defined as having the necessary knowledge and skills in order to teach via online platforms. Educators having online teaching competencies stated in the literature may increase the quality of online teaching. The online teaching competencies expected from educators are indicated below.

- **Engaging students and encouraging presence:** The most important general features expected by online educators are to evoke their own presence and to prevent the students from feeling unattended and lonely (Boettcher, 2011; Dincer & Yesilpinar – Uyar, 2016). For this reason, besides synchronous courses in the system, the educator has to motivate the students, make announcements, reply to e-mails and do such activities by writing messages on the discussion forums of asynchronous platforms by entering the system daily (Bailey & Card, 2009; Boettcher, 2011). More particularly, meeting the students’ expectations in due course is regarded as important in terms of students’ attendance (Baily & Card, 2009; Darabi et al., 2006; Kuo, Walker, Belland, Schroder & Kuo, 2014; Sumer, 2016).
- **Developing social, teaching and cognitive presence:** The online teacher should desire to develop social presence, teaching presence and cognitive presence (Boettcher, 2011). Various activities should be held in order to encourage active participation for the students. Establishment of online discussion groups, and social networks and prompting teachers to promote teacher-student, student-student and student-resource interaction is therefore necessary (Boettcher, 2011; Darabi et al., 2006; Moore & Kearsley, 2005).
- **Preparing syllabus and related guidelines:** The online educator has to clearly to state his/her expectations from the students in terms of making contact with the students and how long they have to study weekly (Boettcher, 2011; Gulbahar, 2012; Moore & Kearsley, 2005). In this regard, it is necessary that preparing instructions determining the expected behaviors of the students related to the course period (Darabi et al., 2006) and specifying procedures such as scoring, giving feedback, and using communication channels should be determined and discussed with students (Bailey & Card, 2009; Moore & Kearsley, 2005).

- **Investigating the ideal methods to develop effective communication:** In terms of teachers developing intimate relations with the students and providing more effective learning, he/she has to ask himself or herself the question “How can I assist?” (Bailey & Card, 2009). In this respect, it is expected that the teacher investigates an appropriate manner of interaction and then working on it (Darabi et al., 2006), uses mutual empathy towards the limitations that have been experienced (Bailey & Card, 2009) and struggles to overcome these limitations together with the student (Moore & Kearsley, 2005).
- **Having pedagogical competence:** Course contents and materials (course notes and other resources) have to be prepared in detail and in accordance with the principles of e-learning and multimedia design principles (Moore & Kearsley, 2009). The content prepared has to be organized such that the students could easily reach it via their computers (Boettcher, 2011). The materials which compose the course content should be prepared in an integrated manner and ready for the first lesson (Bailey & Card, 2009; Gulbahar, 2012).
- **Having technical competence:** The technological competencies of the online teachers have to be evaluated pursuant to integrating the new technologies to the course and adapting them to new learning environments beyond the present utilization of technology (Bailey & Card, 2009).
- **To be able to observe individual differences:** Online distance education provides an opportunity to consider individual differences and is suitable for student-centered education. Therefore, the online teacher has to use the appropriate communication and interaction channels with the students by using synchronous and asynchronous course tools (Darabi et al., 2006; Moore & Kearsley, 2005). On the other hand, with the appropriate tools, the development of the students should be monitored and the necessary feedback should be provided on time.

Theory of Andragogy

The pedagogical model that focuses on child learning had difficulties in meeting adult learning needs (Knowles, 1980). Therewith, the theory of andragogy about adult learning was put forward by Knowles (1980). The five assumptions of the theory of andragogy for online learning are the following (Blondy, 2007; Knowles, 1980):

- **Adults are self-directed learners:** In the online learning environment, the course educator should express the learning objectives at the beginning of the course and determine the specific learning objectives of the learners. The course educator should determine the learning activities preferences of learners or offer them a number of learning activities so that they can select the appropriate one from among themselves.
- **Adults participate in the learning environment with their experiences:** The online learning environment should include group activities and interactive discussions that encourage learners to share their experiences.
- **Adults enter the learning environment ready to learn:** Online educators should know that learners attend classes for a specific need. Educators help learners to meet their special needs. For example, in a group activity, educator can gather learners who have same expectations.
- **Adults learn to solve their real life problems:** The online educator should give assignments and group projects that enable learners to combine real life situations with the theoretical concepts of the course.
- **Adults become motivated to learn by internal factors:** The online educator should respect the needs of learners. Educator should improve learners' self-esteem by telling them their

contributions to the lesson. When the educator benefitted from experience of one of the learners in the discussion environment, the learner feels appreciated.

Educators teaching online should have knowledge about the theory of andragogy since their students will mostly be adults. Therefore, training activities for educators teaching online should contain the theory of andragogy.

Training Activities for Educators Providing Online Teaching

For a qualified online teaching, the educator should be trained in technological (learning management system, etc.) and pedagogical (instructional principles for online education) dimensions before teaching online (Bailey & Card, 2009; Hogan et al., 2006). The training activities should focus on “planning and communication” in order to develop the interaction, and should prepare the educators for “co-operating” with instructional designers and computer programmers in order to arrange accurate and complete course content (Darabi et al., 2006; Pallof & Pratt, 2009; Ragan & Schroeder, 2013).

Universities organize online training activities or courses for the educators to teach them how to teach online. For instance, The University of Illinois (2017) has opened an online course for their academics, entitled “Overview of Online Instruction” in order to obtain the necessary pedagogical and technical skills to teach online successfully. The University of Wisconsin-Madison (2017) presents an online course named “Professional Certificate in Online Education” targeting to develop the knowledge and skills of the educators who teach online. Besides, in Coursera (2017a), which hosts MOOC, the universities or other educational institutions present courses related to the online teaching. In Coursera, one of the courses related to teaching how to teach online is “Learning to Teach Online” (Coursera, 2017b). “Learning to Teach Online” course aims for the educators to implement or develop online or mixed applications.

Method

Research Design

Since in this research, the current situation of equipping educators with online teaching competencies in distance education units at Turkish universities was described, survey design was used in order to answer the research questions. In the survey research, data is collected from a group of participants to describe some of the characteristics of the population of which the group is a constituent part (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Participants

The participants of this research were 30 distance education unit administrators or employees from 30 Turkish state universities which have distance education units (center or faculty) and taught online courses. One participant from each university participated in the research. The participant selection process was conducted as follows:

- The current information on the numbers, names and web pages of Turkish state universities was accessed from the CHE web site (CHE, 2017b).
- Web pages of Turkish state universities were examined and those who had distance education units (center or faculty) and taught online courses were selected. 82 universities with these characteristics were identified. Therefore, the target population was distance education unit administrators or employees from each of the 82 Turkish state universities.
- The original aim was reaching the entire target population, but only the unit administrators or employees from each of the 30 universities (Appendix 1) volunteered to participate in the research.

Some features of the participants such as university, position, title and distance education experience are given in Table 1.

Table 1.

Features of the participants

University	Position	Title	Distance Experience (Year)	Education
U1	Employee	Specialist	5	
U2	Vice Director	Assoc.Dr.	3	
U3	Director	Assist.Prof.Dr.	3	
U4	Vice Director	Lecturer	5	
U5	Vice Dean	Assoc.Dr.	17	
U6	Director	Assist.Prof.Dr.	1	
U7	Director	Assist.Prof.Dr.	1	
U8	Vice Director	Assist.Prof.Dr.	4	
U9	Vice Director	Specialist	5	
U10	Director	Assist.Prof.Dr.	5	
U11	Vice Director	Assist.Prof.Dr.	6	
U12	Director	Prof.Dr.	6	
U13	Vice Director	Specialist	7	
U14	Vice Director	Lecturer	1	
U15	Vice Director	Lecturer	2	
U16	Vice Director	Assist.Prof.Dr.	2	
U17	Director	Assist.Prof.Dr.	3	
U18	Vice Director	Specialist	9	
U19	Director	Assist.Prof.Dr.	1	
U20	Director	Prof.Dr.	10	
U21	Vice Director	Assoc.Dr.	9	
U22	Director	Assist.Prof.Dr.	4	
U23	Director	Assist.Prof.Dr.	3	
U24	Vice Director	Lecturer	2	
U25	Vice Director	Lecturer	8	
U26	Vice Director	Specialist	7	
U27	Vice Director	Lecturer	2	
U28	Employee	Specialist	4	
U29	Employee	Specialist	3	
U30	Vice Director	Lecturer	10	

As seen in Table 1, most of the participants worked at a Distance Education Center (f=28) and were administrators (f=27). Besides, 16 of them have PhDs and 11 of them have the Assist.Prof.Dr. title. Their distance education experience ranged from one to 17 years. The number of educators teaching online in these universities ranged from 10 to above 500. Universities provide distance online education in programs such as associate (f=12), undergraduate (f=3), undergraduate completion (f=11) and master's (f=15). Turkish Language, Usage of Basic Information Technology, English, Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution named as CHE common compulsory courses in formal education can be taught online. 25 universities provided these courses online. In addition, 14 universities provided various certificate programs.

Data Collection

An online questionnaire was developed to determine the training activities on online teaching competencies for educators by distance education units at Turkish state universities. The questionnaire had open-ended and close-ended questions. After developing the questionnaire, a pilot application was conducted and the questionnaire was finalized. The questionnaire had two parts. The first part included demographics such as university, distance education unit, position in the unit, title, distance education

experience, and the number of educators teaching online at university and distance education programs. The second part had questions to answer the research questions. One such example is: *"What is the content of the course/activity regarding teaching how to teach online to educators?"*

Researchers tried to reach all target participants. Therefore, an online questionnaire link was sent to the e-mail accounts of units, directors, vice directors, deans and vice deans in all the 82 universities. There was very little participation. Two weeks later, a second e-mail was sent. After that, the units were dialed by phone until reaching someone in the unit. After all these attempts, 30 universities answered the questionnaire.

Data Analysis

Both quantitative and qualitative data was collected using a questionnaire. Frequency and percentage were used for the quantitative data analysis. To analyze the qualitative data, the content analysis technique was used (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Two researchers analyzed data independently and reached categories and codes. When they had a disagreement, they discussed and reached a consensus. While reporting, code names were used for the participants. Code names were their university codes which were randomly assigned to every university (U1, U2, U3 and so on).

Findings

Determining Training Needs related to the Online Teaching Competencies of the Educators Teaching Online

The training needs related to the online teaching competencies of the educators teaching online were determined in two ways. In the first method, the training needs of the educators were determined by the distance education units of the universities. In the second method, the educators stated their training needs without being asked.

In the first method, only 11 universities carried out studies on determining needs related to the online teaching competencies of the educators to teach online. Nineteen universities (2/3) did not perform any needs assessment. The universities which determined the needs stated that they determined the educators' needs by means of interview (f=7), observation of their online classes (f=2), survey (f=2), and workshops (f=1). U5 stated that: "We determine the needs by pre-interviewing", and U12 stated their method of determining the needs as "We have determined the expectations and issues associated with the needs analysis via workshops."

In the second method, at 21 universities, the educators to teach online stated their needs related to the online teaching competencies. Besides, in 9 of these universities, the educators did not state any needs. In most of these universities, the educators informed their training needs to the distance education units via some methods. The educators stated their needs via interview (f=8), meeting (f=4) and online forms (f=1). U4 mentioned that the educators stated their training needs as: "Yes, they (educators) have stated (training needs) via interviews and meetings held". On the other hand, some participants (f=10) mentioned that the educators stated their training needs; however, they did not mention the method they conveyed. For instance, U6 affirmed that a training was requested with the explanation "Yes"; however, he did not indicate the method of stating the needs.

In Figure 1, the two methods of determining the training needs are shown together. In a large majority (f=24) of these institutions, it was reported that the training needs were determined in some way. Some units conducted needs analysis only on their own (f=3). Some units conducted their need analysis only according to the demands from the educators (f=13). Some institutions planned (f=8) their training by using both methods (the unit determining + the demand by educators).

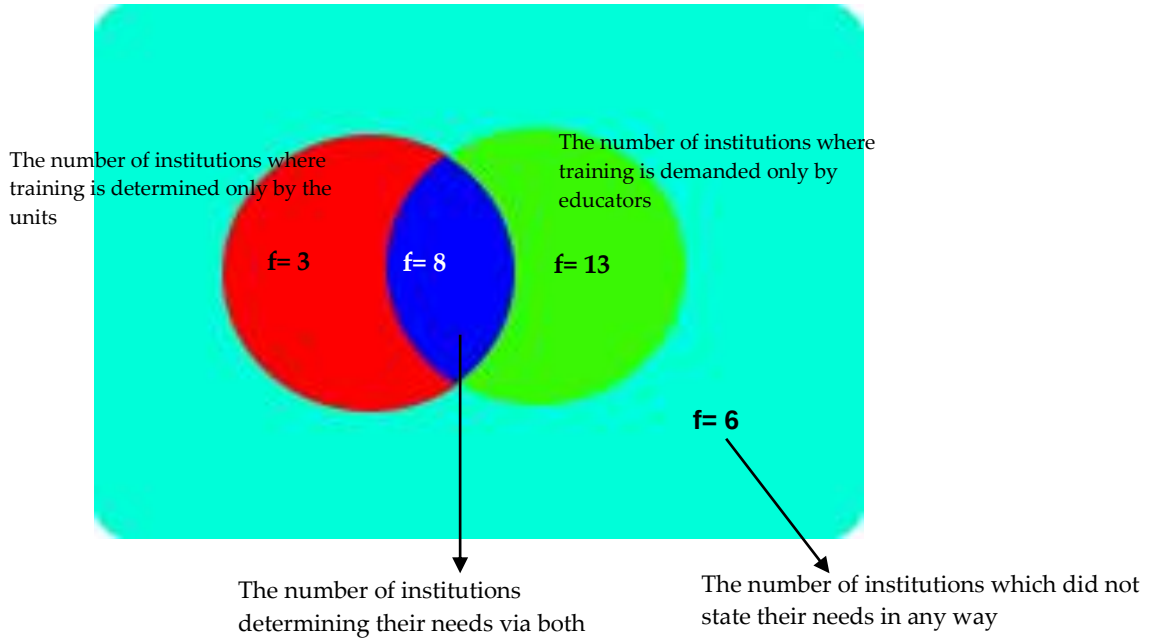


Figure 1. The state of determining the training needs within the online teaching competences

Training Activities provided for the Educators to Equip them with Online Teaching Competencies

It was determined that almost all ($f=27$) universities provided training activities related to online teaching competencies. Only three institutions did not provide training activities. The reasons for the units to provide training activities are indicated in Table 2.

Table 2.

The reason for providing training activities

Theme	Frequency
Lack of technical skills observed	10
Improvement of quality and success in education	6
Gaining online teaching experience	4
Enabling the educator to be more efficient	4
The educator having demands	3
The necessity of having skills different from formal education	1

Note. More than one reason for providing training activities was stated. Some universities did not state any reasons.

As can be seen in Table 2, the participants stated the reasons of training as lack of observed technical skills ($f=10$), improvement of quality and success in education ($f=6$), gaining online teaching experience ($f=4$), enabling the educator to be more efficient ($f=4$), the educator having demands ($f=3$) and the necessity of having skills different from formal education ($f=1$). U9 stated "There are clear deficiencies regarding to the utilization of LMS (learning management system)". He mentioned about the lack of technical skills monitored. As U11 stated, the ultimate aim of education provided was the improvement of success, he also

expressed his opinion as “In order to reach the aimed quality in education...” Some universities stated that they were in need of trainings in order to enable the educators to gain experience. In this respect, U5 stated that “The academicians who are experienced in face to face training have to have distance teaching experience. In this sense, the educators assigned (to online teaching) have to be trained.” U26, one of the three institutions which did not provide training explained the reason as “Institutional problems such as the problem of planning training”. U6 expressed it as “lack of equipment”.

It was stated that the online teaching competency trainings provided by the universities showed differences with respect to some variables. These variables were provider of the training, the type of training provided, the state of participation to the training, the state of providing certificate and the state of providing asynchronous training. Table 3 summarizes the state of these variables of the online teaching competency trainings.

Table 3.

Providing online teaching competency training

Category	Sub-category	Frequency
Provider	Own Unit	26
	Another University	1
Type of training provided	Face to Face	21
	Online	2
	Mixed	4
State of participation	Obligatory	12
	Optional	15
State of providing certificate	Yes	4
	No	23
State of providing asynchronous training (As course package)	Yes	11
	No	16

Note. In some questions, more than one option was selected.

As can be seen in Table 3, most of the universities provided online teaching competency trainings by their own units ($f=26$). One of the participants, U3, stated that another university incorporated all their educators into this certificate program training that they prepared. The vast majority of the units preferred face-to-face training ($f=21$). However, some universities ($f=4$) stated that they provided mixed delivery of instruction (face-to-face and online). While 12 of these universities had these trainings obligatory for their educators, 15 of them provided training optionally. While four of these universities stated that they presented a certificate at the end of the training, 23 of them stated that they did not present certificates. 11 of these universities stated that they presented their trainings via an asynchronous platform, which the educators could access anytime.

The content of online teaching competency trainings was generally technological and pedagogical. The content of the online teaching competency training in universities was indicated in Table 4.

Table 4.*The content of online teaching competency training*

Category	Subtopics	Frequency
Technological	Learning Management System	21
	Virtual Class Systems	11
	Developing Content of Education and Multimedia Activities	8
	Graphic Design	3
Pedagogical	Basis of E-learning	5
	Teaching Methods and Techniques, Interactive Communication	5
	E-Assessment	4
	Instructional Design and E-Course Syllabus	3
	Social Software and Developing Technologies	3
	Quality in e-Learning	1
Other	Copyrights and Ethics in E-Learning Process	3

Note. The titles were defined according to the two categories (technological or pedagogical). Many of the universities trained more than one subtopic.

As can be seen on Table 4, the institutions which carried out training on online teaching competencies provided training on educational contents under technological, pedagogical and other categories. Many of the institutions (f=21) provided training in the utilization of learning management systems under the technological category. 11 institutions were found to train the usage of virtual classroom systems under the technological category. It was found that eight institutions trained technological issues, such as developing materials via specific software (for instance, preparing PowerPoint presentations). On the other hand, in pedagogical category, the basis of e-learning training was taught (f=5). Apart from that, “teaching methods and techniques, and interactive communication” (f=5) and “e-assessment” (f=4) subjects partaking on pedagogical category were trained as well. Furthermore, in other category, there was a training subject named “copyrights and ethics in e-learning process” (f=3).

The number of universities which provided training in the technological, pedagogical, both technological and pedagogical and other categories was indicated on Table 5.

Table 5.

The number of universities which trained in the technological, pedagogical, both technological and pedagogical and other categories

Category	Frequency
Technological	23
Pedagogical	8
Technological and Pedagogical	4
Other	3

As can be seen in Table 5, 23 universities provided training in technological subjects in online teaching competency training, 8 universities provided training in pedagogical subjects and 4 universities provided training in subjects in both categories. Many of the 27 universities ($f=23$) provided training in technological subjects.

Discussion and Conclusion

In this study, the training activities carried out by the distance education units at universities in Turkey in order to teach online teaching competencies to educators who will teach online was examined. First of all, the needs of training containing the online teaching competencies of the educators who will teach online were revealed. According to the research findings, the training needs of the educators were determined by the distance education unit and/or they were specified by the educators.

The planning of education activities for online teaching competency is a process of instructional design. The general process of instructional design comprises the stages of analysis, design, development, implementation and evaluation. The first step of instructional design is analysis (Simsek, 2016). This step can be named as the most important step in defining and planning a healthy teaching process (Loughner & Moller, 1998; March & Lee, 2016; Rhode & Krishnamurthi, 2016). The first step of this research is the analysis of needs. 11 out of 30 universities participated in the research analyzed the training needs. In most universities, the compulsory trainings about online teaching competency caused universities not to perform any training needs analyses. U11, one of the universities which did not analyze the needs and kept training compulsory, expressed the situation as “in the beginning of each term, the trainings mentioned above are being given to all academicians who will teach online even if it is requested or not.” Even if the training is compulsory, in order to upgrade or develop the education content, a need assessment should be carried out. Our findings indicate that the demand for training in 21 universities came from the educators. As a result, in the analysis step, the needs were expressed by educators rather than distance education units. Although the instructors themselves demanded the training needs, it can be said that the training needs should be determined by the institutions. Considering that not all educators demanded training, the training needs of non-demanding educators would be ignored.

Almost all of the universities participated in the research ($f=27$, 80%) trained their educators to increase their online teaching competencies. Most of the universities ($f=26$) provided trainings by their own units. Twelve universities had these trainings obligatory for their educators. Eleven universities presented their trainings via an asynchronous platform. In an online asynchronous environment, the educator can reach learning materials whenever they want.

The trainings were mostly performed face to face ($f=21$). However, educators who are students of online environment gain experience and understand the needs of students in this environment in a better way (Adnan, Kalelioğlu & Gülbahar, 2017; Benson & Ward, 2013; Karaman, Yıldırım, & Gülsoy, 2010). An educator who does not take part in an online course as a student cannot be expected to understand what kind of learning environment the students are exposed to (developing empathy). Hence, it would be useful for the educators who will teach online to take online courses. This is why it is important for educators to learn online teaching in an “online course”.

Most of the universities ($f=23$) in this study did not award a certificate upon completing the online teaching competency training, but 4 institutions awarding certificates (e.g. Gülbahar & Karataş, 2016) stated they used a certification program.

Twenty-three universities taught technological subjects in online teaching competency, 8 universities trained pedagogical subjects and 4 universities trained both. In many of the universities, technological subjects such as learning management systems and virtual classroom systems were trained. The statement of ten universities about the deficiency of technological skills observed in the needs analysis can be shown as a reason of training technological subjects more. Darabi et al. (2006) and Hogan et al. (2006) indicated

that the educators teaching online need to have both technological and pedagogical competencies. Therefore, universities need to train on both subjects (March & Lee, 2016). Moreover, Bailey and Card (2009) pointed out that university administrators should arrange not only technological training but also pedagogical training. Furthermore, educators will have difficulty in integrating pedagogical applications when new technological tools are introduced. Therefore, the content of in-service training activities needs to be reviewed and upgraded, as well. However, it was found that only 2 out of 27 training institutions evaluated and upgraded their training programs.

Even if the educators have sufficient technological knowledge and skills for online teaching, they may lack pedagogical knowledge and skills. It is known that educators who are not experts in the education field do not take professional teaching courses named as “pedagogical formation”. Therefore, educators who do not work in the education field do not have the professional knowledge and skills to adapt to online environments. Bawane and Spector (2009) assert that the key role of online educators is pedagogical. Within this context, the trainings of online educators should focus primarily on pedagogical knowledge.

When the courses’/educational activities’ contents aiming at providing online teaching competencies in the distance education units were examined in detail, it was seen that a great majority of these courses/activities did not completely include the online teaching competencies. These courses/activities did not include community of inquiry and the theory of andragogy. Having content such as community of inquiry including social, cognitive and teaching presence (Garrison, Anderson & Archer, 2000) will increase the level of quality. Moreover, Boettcher (2011) indicated that the online educator should aim to develop social, cognitive and teaching presence. Besides, the theory of andragogy (Knowles, 1980) was not encountered in the contents of the training activities. All training programs must be based on the relevant theory like andragogy (Meyer, 2013). As online learners are usually adults, it is useful to consider the theory of andragogy that focuses on adult learning.

Further research can be designed to reveal the training activities on teaching how to teach online in other countries. Interviews can be held in order to gather more in-depth data. Considering the results of this research, the higher education institutions as the leading practitioners of the open and distance education were aware of the importance of the educators’ online teaching competencies, however, the trainings provided were generally put a heavy emphasis on using technology. However, the content of such trainings has to cover both technological and pedagogical dimensions. Based on the results of this research, workshops can be organized to discuss and decide all aspects of training activities organized by distance education units to increase their educators’ online teaching competencies.

References

- Adnan, M., Kalelioglu, F., & Gulbahar, Y. (2017). Assessment of a multinational online faculty development program on online teaching: Reflections of candidate e-tutors. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 22-38.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education*, 12(3), 152-155.
- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Benson, S. N. K., & Ward, C. L. (2013). Teaching with technology: Using TPACK to understand teaching expertise in online higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 48(2), 153-172.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3).

- Blondy, L. C. (2007). Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 116-130.
- Boettcher, J. V. (2011). Ten best practices for teaching online: Quick guide for new online faculty. Retrieved from <http://www.designingforlearning.info/services/writing/ecoach/tenbest.html> on 7 April 2017.
- Council of Higher Education. (2017a). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/17374/Uzaktan_ogretime_%C4%B0liskin_Usul_ve_Esaslar_19.06.2014+_GK_15.04.2015_YK_%28Maliye_+Goruslu%29.pdf/5b6dae07-ff5c-4c40-8cf3-3fc7e62cac7f on 1 May 2017.
- Council of Higher Education. (2017b). Üniversitelerimiz. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/> on 05 May 2017.
- Coursera (2017a). How it works. Retrieved from <https://about.coursera.org/> on 3 March 2017.
- Coursera (2017b). Courses. Retrieved from <https://www.coursera.org/learn/teach-online> on 8 May 2017.
- Darabi, A. A., Sikorski, E. G., & Harvey, R. B. (2006). Validated competencies for distance teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122.
- Dinçer, S., & Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). E-Öğrenme sistemlerinin kullanımı sürecinde karşılaşılan sınıf yönetimi ile ilişkili sorunlar ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 453-470.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30.
- Gülbahar, Y. (2012). *e-Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülbahar, Y., & Karataş, E. (2016). Uzaktan öğretimi uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenmek: "e-eğitmen sertifika programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4).
- Hogan, R. L., McKnight, M. A., & Legier, J. T. (2006). Moving from traditional to online instruction: Considerations for improving trainer and instructor performance. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 2(2), 34-38.
- Karaman, S., Yildirim, S., & Gulsoy, T. (2010). Patterns of Instructors' Perceptions in Transition Process to E-Instructor. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2010--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1863-1868). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: The Adult Education Company.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Belland, B. R., Schroder, K. E., & Kuo, Y. T. (2014). A case study of integrating Interwise: Interaction, internet self-efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1).
- Loughner, P., & Moller, L. (1998). The use of task analysis procedures by instructional designers. *Performance Improvement Quarterly*, 11(3), 79-101.
- March, L., & Lee, J. (2016, March). Teaching teachers to teach online: How to implement an evidence-based approach to training faculty. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 714-720). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- McQuiggan, C. A. (2012). Teaching with New Eyes: Transformative Faculty Professional Development for Online Teaching, *Adult Education Research Conference*. <http://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/32>
- Meyer, K. A. (2013). An analysis of the research on faculty development for online teaching and identification of new directions. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 17(4), 1-20.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd edition). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2011). *The excellent online instructor: Strategies for professional development*. John Wiley & Sons.
- Ragan, L. C., & Schroeder, R. (2013). Supporting faculty success in online learning. In *Leading the e-learning transformation of higher education: Meeting the challenges of technology and distance education* (p. 108). Stylus Publishing, LLC.
- Rhode, J., & Krishnamurthi, M. (2016). Preparing faculty to teach online: Recommendations for developing self-paced training. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(5), 376-382.
- Spector, M. J., & de la Teja, I. (2001). Competencies for online teaching. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Services No. ED456841).
- Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 9(27).
- Şimşek, A. (2016). *Öğretim tasarımı ve modelleri*. Öğretim teknolojilerinin temelleri (2. Baskı) ss. 105-121, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- University of Illionis. (2017). Overview of online instruction. Retrieved from <http://www.ion.uillinois.edu/courses/catalog/C-CourseDetail.asp?course=1> on 5 May 2017.
- Wisconsin-Madison Üniversitesi. (2014). Professional certificate in online education. Retrieved from <https://continuingstudies.wisc.edu/distance-education/pcoe.html> on 10 May 2017.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Appendix 1

Universities Participated in the Research

1. Abant İzzet Baysal University
2. Adıyaman University
3. Akdeniz University
4. Anadolu University
5. Ankara University
6. Atatürk University
7. Bartın University
8. Bingöl University
9. Bülent Ecevit University
10. Cumhuriyet University
11. Çanakkale Onsekiz Mart University
12. Dicle University
13. Erciyes University

14. Eskişehir Osmangazi University
15. Fırat University
16. Gazi University
17. Gaziosmanpaşa University
18. Karadeniz Teknik University
19. Kırklareli University
20. Mersin University
21. Muğla Sıtkı Koçman University
22. Mustafa Kemal University
23. Namık Kemal University
24. Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
25. Recep Tayyip Erdoğan University
26. Sakarya University
27. Selçuk University
28. Süleyman Demirel University
29. Trakya University
30. Yıldız Teknik University

Küreselleşen Dünyada Eğitimin Uluslararasılaştırılması İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi *

Ozan CEYLAN** Cihat YAĞLI*** Ahmet Onur ÇOBANOĞLU**** Salih Zeki GENÇ*****

Abstract: Thanks to the developing technology, the boundaries of our world, which started to become a small village, became narrower in time. We are in an era which technology, economy, politics and science are not only limited to the borders of the country, but affect the whole world. Especially intercultural interaction has reached the top. Now we are not only citizens of the country we live in, but also citizens of the world. In these days, as almost everything is internationalized, education has taken its share from this situation as well. The educational policies and programs of the countries are also prepared or at least they will have to be prepared in this way.

The aim of this research is to examine whether teachers have an idea about the internationalization of education in the globalizing world.

This research is a descriptive research. Çanakkale province is the study universe of the study. The sample is composed of public schools (primary schools and secondary schools) in Çanakkale. This research is limited to teachers working in public schools in Çanakkale. The interview form is used to collect data in the study. The validity and reliability of the interview form has been examined by experts in the field and then applied.

Keywords: Globalization, internationalization of education.

Öz: Gelişen teknoloji sayesinde küçük bir köy halini almaya başlayan dünyamızın sınırları zamanla daha da dar hale gelmiştir. Teknolojinin, ülkeler arası siyaset, ekonomi ve bilimin sadece ülke sınırları ile kalmayıp tüm dünyayı etkilediği bir çağdayız. Özellikle kültürler arası etkileşim had safhaya ulaşmıştır. Artık sadece yaşadığımız ülkenin vatandaşı değil, aynı zamanda bir dünya vatandaşı olmamız söz konusudur. Neredeyse her şeyin uluslararasılaştığı günümüzde eğitim de bu durumdan payına düşeni almıştır. Ülkelerin eğitim politikaları ve programları da bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, küreselleşen dünyada eğitimin uluslararasılaştırılmasında öğretmenlerin fikir sahibi olup olmadıklarını incelemektir.

Yapılan çalışma ışığında uluslararasılaşma konusunun, öğretmenlerimizin tereddüt yaşadığı bir konu olduğu görülmüştür. Ayrıca konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmalarla görüşme formlarına verilen cevaplar karşılaştırıldığı zaman, öğretmenlerin eğitimin uluslararasılaştırılması hakkındaki görüşleri ile literatürdeki tanımlar arasında bazı farklılıklar görülmüştür. Elde edilen sonuçlardan bir diğeri de uluslararasılaşmanın uygulanabilirliğinin ilk ve orta öğretim kademelerinde yükseköğretim kademesine göre daha zor olduğudur.

Anahtar kelimeler: Küreselleşme, eğitimin uluslararasılaştırılması.

SUMMARY

Introduction

The definition of internationalization has been a debate over a period of more than 20 years. So, internationalization is not a new term. This term has been used for centuries in political science and governmental relations. However, the population in the educational area has been rising since the early 1980s. In the 1990s, the focus was on separating the use of the concept of international education, comparative education, global education and multicultural education. Today, in the first decade of the

*28.10.2017 tarihinde 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

**İrtibat Yazarı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, E-Posta: ozanceylan@hotmail.com

*** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,

**** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,

*****Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

21st century, a number of related terms emerged, such as transnational education, borderless education, and cross-border education.

Given the reasons for cross-border education and the changes that are taking place in providers, it is important to reconsider the identification question and ensure that the meaning reflects current changes and challenges. It is clear that internationalization should be understood at the institutional level as well as at the national and sector level.

From this point of view, internationalization is referred to as an international cooperation for the benefit of all, and the evaluation of international qualifications or qualifications in education. (Özerdem, F., Demirkıran, S. 2011).

According to Knight (2008), an important author of the literature, "internationalization of education on a national, sectoral and institutional basis; is the process of integrating the purpose, function and service of an educational institution with an international, intercultural or global dimension from institutional and national level".

Purpose

The research is aimed at determining teachers' views on internationalization of education in the globalizing world.

In response to this objective, the following questions have been sought:

1. Is there a relationship between culture and education?
2. What are your thoughts about globalization?
3. Is there a link between technology and globalization?
4. Does technological developments affect the preservation of self-culture existence?
5. Do you help your students to get to know different cultures?
6. Do you want the national values or the international values to be preliminary while preparing the curricula?
7. What do you think about internationalization of education?
8. Does internationalization of education increase quality in education?
9. Does internationalization of education contribute to the development of the country?
10. Do you believe that international norms applied in economics and politics are applicable in education?

Method

In this study, case studies were used from qualitative research approaches. Qualitative research which is carried out data collection tools such as observation, interviews and document analysis are used, is a process to reveal perceptions and events in a natural and realistic way. (Yildirim and Simsek, 2016), A case study is a research method that is used when a current phenomenon is not evident by the exact lines of the boundary between the phenomenon and the environment in which it is working, and where there is more than one evidence or data source (Simsek, Yıldırım, 2016). In this study, a semi-structured interview technique, which is a qualitative data collection technique, was used.

Participants

The study group was selected for purposeful sampling and the sample was used to "maximize diversity" to increase the representation power of the sample and it was also benefited from "easily accessible case sample" to give speed and practicality to the study (Yıldırım and Şimşek, 2016). The research was conducted in 2017-2018 academic year with the participation of 20 teachers, 10 female and 10 male from four primary and secondary schools in the province and districts of Çanakkale .

Data Analysis

The data were analyzed using descriptive analysis. Descriptive analysis is a qualitative data analysis type including summarizing and interpreting data according to predetermined themes obtained by various data collection techniques. The main objective in descriptive analysis is to present summarized and interpreted data to the reader (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this context, summarized and interpreted views of teachers about internationalization of education are presented in this study.

Findings

The findings of the research were interpreted by making direct quotes from semi-structured interviews.

Teachers' answers to the question; *"Is there a relationship between culture and education?"* are grouped into one as;

- *"There is a strong link between culture and education. Individuals act together with their common values while creating society. We can not think of the need for education separately from the culture of society. For this reason, the link between education and culture can not be denied."*

Teachers' answers to the question; *"What are your thoughts about globalization?"* are grouped into three as;

- Globalization is the inevitable reality of the age of technology we are in.
- Globalization means everything and everyone is the same.
- Every society must protect its own characteristics against globalization.

Teachers' answers to the question; *"Is there a link between technology and globalization?"* are grouped into three as;

- Thanks to technology, there is no border.
- Interaction between transport and communication technologies and cultures.
- Consensus of common ideas and perceptions

Teachers' answers to the question; *"Does technological developments affect the preservation of self-culture existence?"* are grouped into one as;

- Participants all think that technological developments will affect the preservation of self-culture. However, this effect is thought to be adversely affected by almost all participants.

Teachers' answers to the question; *"Do you help your students to get to know different cultures?"* are grouped into one as;

- All of the participants indicate that they help them to get to know different cultures.

Teachers' answers to the question; *"Do you want the national values or the international values to be preliminary while preparing the curricula?"* are grouped into one as;

- All participants think that a curriculum including international values should be prepared, giving priority to national values.

Teachers' answers to the question; *"What do you think about internationalization of education?"* are grouped into three as;

- Education is the integration from the national level to the international level.
- It is a combination of cultural values, educational tools and technologies.
- Education is to be shaped according to international norms.

Teachers' answers to the question; *"Does internationalization of education increase quality in education?"* are grouped into one as;

- Participants are generally positive about this question and they think that internationalization will increase quality in education.

Teachers' answers to the question; *"Does internationalization of education contribute to the development of the country?"* are grouped into three as;

- It has a positive effect on the development of the country.
- Brain migration will reverse.
- National values will be negatively affected.

Teachers' answers to the question; *"Do you believe that international norms applied in economics and politics are applicable in education?"* are grouped into five as;

- It is difficult to apply in basic education and high school level.
- Social differences make the situation difficult.
- There are problems due to differences in terms and level.
- Fear of assimilation.
- Implementation is a must.

Discussion and Conclusion

As a result, the issue of internationalization in the interviews held with our teachers in this research is confronted as a concept containing hesitations.

While our teachers believe that the link between culture and education is straightforward and they think international communication is extremely important, there is some hesitation in the program dimension of internationalization.

Another consequence of the answers provided is that the applicability of internationalization in primary and secondary levels may cause some difficulties , where internationalization may be feasible at the high education level.

Another result is that there is no exact match between the literature reviews and the answers received from our teachers. It is thought that the reason for this is that internationalization is a new concept in our country.

GİRİŞ

Uluslararasılaşmanın tanımı 20 yılı aşkın bir süredir tartışma konusu olmuştur. Uluslararasılaşma yeni bir terim değildir. Bu terim siyaset biliminde ve hükümet ilişkilerinde yüzyıllardır kullanılmaktaydı. Ancak eğitim sektöründeki popülaritesi 1980'li yılların başından beri yükselmektedir. 1990'lı yıllarda, uluslararası eğitim kavramını kullanma tartışması, karşılaştırmalı

eğitim, küresel eğitim ve çok kültürlü eğitimden ayrı tutulmaya odaklandı. Bugün, 21. yüzyılın ilk on yılında, ulusötesi eğitim, sınırları olmayan eğitim, sınır ötesi eğitim gibi bir dizi ilgili terim ortaya çıkmıştır.

“Sınırları olmayan eğitim” kavramı 2000 yılında Avustralya ve Birleşik Krallık raporlarında ortaya çıkmıştır. Temel olarak bu terim, geleneksel olarak yükseköğretime özgü kavramsal, disiplinli ve coğrafi sınırların bulanıklaştırılmasına atıfta bulunmaktadır. Eski dönem, sınırların kaybolduğunu kabul etmekle birlikte, ikinci dönem aslında varlığını vurgulamaktadır. Sınırları olmayan eğitim kavramını sınır ötesi eğitim ile birlikte sıralamak ilginçtir. Her iki yaklaşım günümüz gerçeğini yansıtır. Ülkeler arası mesafelerde ve e-öğrenme eğitiminde benzeri görülmemiş bir büyüme yaşanan bu dönemde, coğrafi sınırların buna etkisinin çok az olduğu görülmektedir. Ancak, özellikle kalite güvencesi, finansman ve akreditasyon ile bağlantılı olarak sorumluluklar düzenlenirken sınırlara bağlı olmanın önemi artmaktadır.

Sınır ötesi eğitimin gerekçeleri ve sağlayıcılarda meydana gelen değişiklikler göz önüne alındığında, tanımlama sorusunun tekrar ele alınması ve anlamın mevcut değişiklikleri ve zorlukları yansıtmaması önemlidir. Uluslararasılaşmanın ulusal ve sektör düzeyinde olduğu kadar kurumsal düzeyde de anlaşılması gerektiği gayet açıktır.

Buradan yola çıkarak uluslararasılaşma, herkesin yararına olacak bir uluslararası işbirliği ve uluslararası niteliği ya da eğitimde kaliteyi değerlendirebilme olarak anılmaktadır (Özdemir, F., Demirkıran, S. 2011).

Paige ve Mestenhauser (1999) eğitimde uluslararasılaşmayı “...bütünleyici, kültürlerarası, disiplinlerarası, kıyaslamalı, bilgi teknolojisi transferi, içeriksel ve bilgi inşasının küresel boyutlarını içeren karmaşık, çok boyutlu bir öğrenme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Literatürün önemli yazarlarından olan Knight’a (2008) göre “Ulusal, sektörel ve kurumsal temelde eğitimin uluslararasılaşması; bir eğitim kurumunun amaç, işlev ve sunduğu hizmetin, kurumsal ve ulusal düzeyden uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyutla entegrasyonunun gerçekleştiği süreçtir”.

Küreselleşme ve uluslararasılaşma birbiriyle ilişkilidir ancak aynı şey değildir. Küreselleşme, 21. yüzyılın gerçekliğinin bir parçası olan ekonomik ve akademik eğilimlerin bağlamıdır. Uluslararasılaşma, akademik sistemler ve kurumlar tarafından üstlenilen politikaları ve uygulamaları içerir. Uluslararasılaşmanın motivasyonları arasında ticari avantaj, bilgi ve dil edinimi, müfredatın uluslararası içerikle zenginleştirilmesi gibi birçok öge bulunmaktadır.

Eğitimin uluslararasılaşması ile küreselleşme arasındaki dinamik ilişki önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Küreselleşme, bir ülkenin bireysel geçmişi, gelenekleri, kültürü ve öncelikleri nedeniyle her ülkeyi farklı bir şekilde etkiler. Küreselleşme çok yönlü bir fenomen ve eğitim üzerinde çok sayıda etkiye sahip önemli bir çevre faktörü olarak konumlandırılmıştır.

Küreselleşme açıkça yeni fırsatlar, zorluklar ve riskler sunar. Bununla birlikte, tartışmanın eğitimin küreselleşmesi üzerine odaklanmadığına dikkat etmek önemlidir. Bunun yerine, küreselleşme, uluslararasılaşmayı etkileyen bir süreç olarak sunulmaktadır. Kısacası uluslararasılaşma, eğitim dünyasını değiştirmekte ve küreselleşme de uluslararasılaşma dünyasını değiştirmektedir. Nitekim, son on yılda eğitimin uluslararasılaşmasına odaklanmak ve eğitimin küreselleşmesi teriminden kaçınmak için önemli çaba gösterilmiştir. Bu iki terim arasındaki ilişkinin tanınması konusunda birtakım başarılar sağlanmıştır, yine de bu iki kavram eşanlamlı olarak görülmemekte ve birbirlerinin yerine kullanılmamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Artan sınırlar arası öğrenci akışı ve eğitim programlarına *eğitimin uluslararasılaştırılması* denmiştir. Uluslararasılaştırılma, öğrencilerin başka ülkelere gitmesiyle veya e-öğrenme aracılığıyla

eğitilmesiyle hız kazanmıştır. Ülkelerin yurt dışındaki eğitim kurumlarına kayıt yaptıran öğrencilerinin sayısı hızla artmaktadır. Aynı zamanda yurt içinde okumak isteyen öğrenciler için de hizmet götüren uluslararası eğitim kurumlarının sayısı da artmaktadır. Eğitim hizmetlerinin uluslararasılaşması ve ticareti, başta üniversite eğitimi olmak üzere önemli ölçüde artmaktadır.

Eğitimin uluslararasılaşması, ticaret dengesine yansıyan etkilerinin yanında başka pek çok ekonomik etkisi bulunmaktadır. Eğitimin uluslararasılaşması küçük ya da az gelişmiş eğitim sistemlerine, eğitim hizmetlerinin maliyet verimliliğini düzenleme olanağı sunmaktadır. Yani, yurt dışında eğitim fırsatları ulusal sisteme göre daha az maliyeti olabilmekte ve ülkeler kısıtlı imkânları ile ölçek ekonomisine ulaşabilecekleri eğitim alanlarına yatırım yapabilmektedir.

Eğitimin uluslararasılaşması kavramı ülkemizde yeni tanınmaktadır. Bu çalışmada eğitimin uluslararasılaşması ile ilgili ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın eğitimin uluslararasılaşması konusunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, öğretmenlerin küreselleşen dünyada eğitimin uluslararasılaştırılması hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kültür ve eğitim arasında bir ilişki var mıdır? Neden?
2. Küreselleşme hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Teknoloji ile küreselleşme arasında bir bağlantı var mıdır? Neden?
4. Teknolojik gelişmeler öz kültür varlığının korunmasını etkiler mi? Neden?
5. Öğrencilerinize farklı kültürleri tanıması konusunda yardımcı oluyor musunuz?
6. Öğretim programları hazırlanırken ulusal değerlerin mi yoksa uluslararası değerlerin mi ön planda olmasını istersiniz? Neden?
7. Eğitimin uluslararasılaştırılması sizce ne demektir?
8. Eğitimin uluslararasılaştırılması eğitimde kaliteyi artırır mı? Neden?
9. Eğitimin uluslararasılaştırılması ülkenin gelişmesine katkı sağlar mı? Neden?
10. Bir eğitimci olarak ekonomi ve siyasette uygulanan uluslararası normların eğitimde uygulanabilir olduğuna inanıyor musunuz? Neden?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desenidir. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş olup örneklemin temsil gücünü arttırabilmek amacıyla “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmış ve bununla beraber araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” de yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içinde Çanakkale’nin il merkezinde ve ilçelerinde toplam 4 ilkokul ve ortaokulda, 10’u kadın, 10’u erkek olmak üzere 20 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgilere Tablo 1’de yer verilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubu

Cinsiyet	Katılımcı sayısı
Erkek	10
Kadın	10
Toplam	20

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılanmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinde veri toplama aracı olarak kullanılan “görüşmeler”, Karasar (2016) tarafından uygulanan kuralların katılığına göre yapılanmış (formel), yarı yapılanmış (yarı formel) ve yapılanmamış (informal, serbest) olmak üzere üç biçimde ifade edilmektedir. Yapılanmış görüşmeler, ne tür soruların ne şekilde sorulup hangi verilerin toplanacağını önceden en ayrıntılı bir biçimde planlandığı ve aynen uygulanmaya çalışıldığı bir tekniktir; görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü en düşük düzeydedir.

Yapılanmamış görüşme, görüşmeciye büyük hareket serbestisi veren, esnek, kişisel görüşlerin ve yargıların kökenlerine inmeyi kolaylaştıran bir tekniktir. Sorulacak sorular, önceden ana çizgilerle hazırlanmış olsa da görüşmedeki gelişmelere göre, yeni ve farklı sorular sorulabilir. Görüşmeler çoğu kez bu iki uç arasındaki ortamda yapılır ki bunlara da yarı yapılanmış görüşme denir.

Bu araştırmada, önceden belirlenmiş açık uçlu soruların sorulduğu ve bu soruların cevaplanması için belirli sınırların çizildiği, yanıtlayıcının soruları daha serbestçe yanıtladığı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 20- 35 dakika arası sürmüş ve görüşme formlarıyla kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada verilerin analiz edilmesi betimsel analiz kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin eğitimin uluslararasılaştırılması hakkındaki görüşleri özetlenerek ve yorumlanarak sunulmuştur.

Araştırmada katılımcıların adları gizlenmiş ve araştırmada kod isimler (K1, K2, K3 vb.) kullanılmıştır. İki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak yürütülen analizlerin sonucunda ulaşılan cevaplar araştırma soruları bağlamında sunulmuştur. Araştırmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sunulmuştur.

Kültür ve Eğitim Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Kültür ve eğitim arasında bir ilişki var mıdır? Neden? ”

Katılımcıların tamamı kültür ve eğitim arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların “kültür ve eğitim arasındaki ilişki” ye yönelik görüşlerinin bu iki kavramın karşılıklı etkileşim içinde bulunduğu noktasında yoğunlaştığını söylemek mümkündür.

Konuyla ilgili K4 kodlu katılımcının ifadesine aşağıda yer verilmektedir.

K4: “Kültür ve eğitim arasında güçlü bir bağ vardır. Bireyler toplumu oluştururken ortak değerleriyle birlikte hareket eder. Eğitim ihtiyacını da toplumun kültüründen ayrı düşünemeyiz. Bu nedenle eğitim ve kültür arasındaki bağ yadsınamaz. ”

Küreselleşme Hakkındaki Görüşler

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Küreselleşme hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? ”

Katılımcıların küreselleşme ile ilgili görüşleri gruplandırılarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Küreselleşme Hakkındaki Görüşler

Küreselleşme içinde bulunduğumuz teknoloji çağının kaçınılmaz gerçeğidir.

Küreselleşme herkesin, her şeyin aynışmasıdır.

Her toplum küreselleşmeye karşı kendi özelliklerini korumalıdır.

Aşağıda, küreselleşmenin içinde bulunduğumuz teknoloji çağının kaçınılmaz gerçeği olduğunu düşünen K19 ve K17 isimli katılımcıların düşüncelerine yer verilmektedir.

K17 isimli katılımcı; “ İçinde bulunduğumuz çağda (İletişimin hızından dolayı) küreselleşmenin olmaması mümkün değildir. Bize has kültür öğelerinin muhafaza edilerek fikirlerin, dünya görüşlerinin, kültürün alış-veriş olağan kabul edilmelidir.”

K19 isimli katılımcı; “Günümüzde küreselleşme kaçınılmaz bir olgudur. Yaşamın her alanında ister istemez küreselleşme yer alır. Bana göre gereklidir de. Bunun yanında değerlerin kaybolması konusunda önemli bir sebeptir.

Aşağıda, küreselleşme herkesin, her şeyin aynışmasıdır görüşüne sahip olan K6 ve K12 isimli katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

K12 isimli katılımcı: “Ürünlerin, fikirlerin, kültürlerin ve dünya görüşlerinin alış-verişinden doğan uluslararası bütünleşme sürecidir.”

K6 isimli katılımcı: “Küreselleşme dünyadaki ürünlerin, fikirlerin, kültürlerin ve dünya görüşlerinin alış-verişinden doğan toplulaşma ve ya bütünleşme sürecidir. Olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Olumlu yönü ağır basar.”

Aşağıda, her toplum küreselleşmeye karşı kendi özelliklerini korumalıdır görüşüne sahip K5 ve K16 isimli katılımcıların görüşlerine yer verilmektedir.

K5 isimli katılımcı: “Güçlü bir ekonomi, sağlam bir kültür ve eğitim küreselleşmeden korkmamalıdır. Böyle güçlü bir yapı her zaman küreselleşmede yerini alır. Kendini kabul ettirir.”

K16 isimli katılımcı: “ Küreselleşme bütünleşme demektir. Sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik alanlarda ortak bir değere sahip olmaktır. Evrensel değerler yaratmak da denebilir. Fakat toplumların küreselleşmek adına evrensel değerleri baz alıp kendi öz kültürlerine sırt çevirmelerine karşıyım. Çünkü her millet kendi kültürüyle var olur. Evrensel değerler ile milli değerler bir bütün halinde muhafaza edilmelidir.

Teknolojinin küreselleşme ile bağı hakkındaki görüşler

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Teknoloji ile küreselleşme arasında bir bağ var mıdır?

Tablo 3

Küreselleşme ve Teknoloji Hakkındaki Görüşler

Teknoloji ile sınırların ortadan kalkması.

Ulaşım ve iletişim teknolojileri ile kültürler arası etkileşim.

Ortak fikir ve algı birlikteliği.

Aşağıda, teknoloji ile sınırların ortadan kalktığını düşünen K18 ve K13 isimli katılımcıların düşüncelerine yer verilmektedir.

K18 isimli katılımcı: “Dünya çapında yaygınlaşmadan bahsediyorsak bunun teknolojiden ayrı düşünülmemesi gerekir.”

K13 isimli katılımcı: “Hızla gelişen teknoloji ile dünyadaki bilgi aktarımı, ulaşım, haberleşme ve pek çok şey hızla yayılma fırsatı buldu. Bu da küreselleşmeyi arttırdı.”

Aşağıda, ulaşım ve iletişim teknolojileri ile kültürler arası etkileşimin arttığını düşünen K9 isimli katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

K9 isimli katılımcı: “Ulaşım araçlarının gelişmesi ile insanlar daha hızlı ve konforlu seyahat edebilmektedir. Böylelikle farklı kültürleri tanıma imkanı daha fazla sahip olmaktadır. Ayrıca iletişim araçlarının gelişmesi de seyahat etmeden farklı kültürleri tanıma ve böylece uluslararası bütünleşme sağlamaktadır. İnternet sayesinde tüm dünya kültürlerini tanıyabilme şansına sahip olmaktadır.”

Aşağıda ortak fikir ve algı birlikteliği düşüncesine sahip K16 isimli katılımcının düşüncesine yer verilmektedir.

K16 isimli katılımcı: “Günümüz teknolojisi artık mesafeleri ortadan kaldırmıştır. Dil, din, ırk farkı gözetmeksizin artık herkes birbirine sesini kolayca duyurabilmekte ve fikirlerini birbiri ile paylaşabilmektedir. Bu durum da aynı ya da farklı fikirdeki pek çok insanın bir araya gelmesini toplu bir fikir birliğinde bulunmalarını kolaylaştıracığından teknoloji küreselleşmeyi hızlandırmıştır diyebiliriz.”

Teknolojik gelişmelerin öz kültüre etkisine dair bulgular

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Teknolojik gelişmeler öz kültür varlığının korunmasına etki eder mi? Neden?

Katılımcıların tamamı teknolojik gelişmeler öz kültür varlığının korunmasına etki edeceğini düşünmektedir. Fakat bu etkinin katılımcıların neredeyse tamamı tarafından olumsuz bir etki olacağı düşünülmektedir. Katılımcılar arasında kültürel yozlaşmanın meydana geleceği endişesi hakimdir. Ayrıca katılımcılar tarafından bu konuda bilinç düzeyinin düşük oluşu dikkat çeken neden olarak sıkça değinilmiştir.

Konuyla ilgili K16 ve K20 isimli katılımcıların ifadesine aşağıda yer verilmektedir.

K16 isimli katılımcı: “ Teknolojik gelişmeler doğru ve öz kültür varlığını koruma amaçlı kullanılırsa olumlu etkisi vardır. Ancak hızla gelişen teknolojik gelişmeler bilinçsizce tüketildiği için daha çok öz kültüre olumsuz etkisi vardır.”

K20 isimli katılımcı: “ Olumlu ya da olumsuz yanları olabilir. Teknoloji sayesinde kültür aktarımı olmakta ve kültürlenme sonucunda toplumlar kendi kültürlerinden uzaklaşmakta ve başkalaşmaya başlamaktadır. Olumlu yanları ise teknolojinin hızla gelişmesi ile veri ve bilgilerin hızlı iletimi kültürlerin gelişmesine olumlu katkı yapmaktadır.

Öğrencilere farklı kültürlerin tanıtılmasına dair bulgular

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Öğrencilerinize farklı kültürleri tanıtması konusunda yardımcı oluyor musunuz? ”

Katılımcıların tamamı öğrencilerine farklı kültürleri tanıttıklarını belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük bir çoğunluğu da farklı kültürleri tanıtırken kendi kültürümüzün üstünde daha fazla durmamız gerektiğini belirtmiştir.

Konuyla ilgili K1 ve K8 isimli katılımcıların ifadesine aşağıda yer verilmektedir.

K1 isimli katılımcı: “Öğrencilere farklı kültürler elbette ki tanıtılmalı, gösterilmeli hatta yaşayarak öğretilmeli. Ama en önemlisi kendi kültürümüzün daha iyi olduğu vurgusu yapılmalı ve kültürümüzün nesillere aktarılması sağlanmalı.”

K8 isimli katılımcı: “ Evet oluyorum. Farklı kültürlerdeki, renklerdeki insanları da görmeleri ve bilmeleri gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretim programları hazırlanırken ulusal değerlerin mi yoksa uluslararası değerlerin mi ön planda olması gerektiğine dair görüşler

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Öğretim programları hazırlanırken ulusal değerlerin mi yoksa uluslararası değerlerin mi ön planda olmasını istersiniz? Neden?”

Katılımcıların tamamı önceliği ulusal değerlere vermek kaydıyla uluslararası değerleri de içeren bir öğretim programı hazırlanması gerektiğini, artık bunun çağımızın bir gereği olduğunu düşünmektedir.

Konuyla ilgili K3, K7 ve K11 isimli katılımcıların ifadesine aşağıda yer verilmektedir.

K3 isimli katılımcı: “Ulusal değerler öncelikli sırada olmak koşuluyla uluslararası değerler de yer almalıdır. Her ikisi de iç içe olmalı. Çünkü çağla birlikte artık buna ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Birey kendi değerleri ve ulusal değerlerle bütünleşmelidir. Kendi kültürüne ve değerlerine sahip çıkan, aynı zamanda uluslararası değerlere entegre bir nesil aynı toplumun fertleri olarak yetiştirilmelidir.”

K11 isimli katılımcı: “Ulusal değerler toplumun ihtiyaçlarını belirleyebilir, öncelik mutlaka bu olmalıdır.”

K7 isimli katılımcı: “Öğretim programında ulusal değerlere ağırlık verilmesiyle birlikte farklı kültürlerden de örnekler olmasını isterim. Çünkü kendi içinde gelişme değildir. Dünyayı takip şarttır.”

Eğitimin uluslararasılaştırılması hakkındaki görüşler

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Eğitimin uluslararasılaştırılması sizce ne demektir?”

Katılımcıların eğitimin uluslararasılaştırılması ile ilgili görüşleri gruplandırılarak Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4

Eğitimin Uluslararasılaştırılması ile İlgili Görüşleri

Eğitimin ulusal düzeyden uluslararası düzeye entegrasyonudur.
Kültürel değerlerin, eğitim araç ve teknolojilerinin birleşmesidir.
Eğitimin uluslararası normlara göre şekillenmesidir.

Aşağıda eğitimin ulusal düzeyden uluslararası düzeye entegrasyonu hakkında K12 isimli katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

K12 isimli katılımcı: "Eğitimin ulusal düzeyden uluslararası, kültürler arası boyutla entegrasyonudur. Eğitimde uluslararasılaşmanın sağlanması için ülkeler ve kurumlar arasında birtakım anlaşmalar yapılır. Kültürler arası ilişkiler kurulur. "

Aşağıda kültürel değerlerin, eğitim araç ve teknolojilerinin birleşmesi hakkında K17 isimli katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

K8 isimli katılımcı: "Kültürel değerlerin, eğitim araçlarının, konuların birleştirilmesidir. Dünya da aynı gelişmelerin takibidir."

Aşağıda eğitimin uluslararası normlara göre şekillenmesi hakkında K8 isimli katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

K7 isimli katılımcı: "Eğitim ihtiyacının karşılanması gerekliliğinin farklı ülkelerde, farklı dillerde yaygınlaştırılmasıdır. Bütün uluslararası normlara göre eğitimin şekillenmesidir bence."

Eğitimin uluslararasılaşmasının eğitimdeki kaliteye etkisi hakkındaki görüşler

Araştırmancının bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Eğitimin uluslararasılaşması eğitimde kaliteyi artırır mı? Neden?

Bu soruya öğretmenlerimiz genel itibarıyla olumlu yaklaşmışlar ve uluslararasılaşmanın eğitimde kaliteyi arttıracığını düşünmektedirler. Öğretmenlerimiz uluslararasılaşmanın gelişmişliğe olumlu etkide bulunacağını düşünüyorlar.

Konuyla ilgili K19 ve K12 isimli katılımcıların ifadesine aşağıda yer verilmektedir.

K19 isimli katılımcı: "Eğitimin uluslararasılaşması eğitim kalitesini artırır. Çünkü farklı kültür deneyimleri sunması, sürecin daha iyi olması ve değerlendirmelerin daha hatasız olması için bu gereklidir. Küreselleşen dünyada öğrencileri, nesilleri dünya koşullarına göre yetiştirmek gerekir."

K12 isimli katılımcı: " Eğitim kalitesi yükselir çünkü; uluslararası standarda göre hareket edileceği için basit eğitim yerini standardı yüksek eğitim kalitesine bırakır."

Eğitimin uluslararasılaşmasının ülke gelişimine etkisi hakkındaki görüşler

Araştırmancının bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

Eğitimin uluslararasılaşması ülkenin gelişmesine katkı sağlar mı? Neden?

Tablo 5**Ülkenin Gelişimi Hakkındaki Görüşler**

Ülkenin gelişimine olumlu etki yapar.
Beyin göçü terse dönecektir.
Ulusal değerler olumsuz etkilenecektir.

Aşağıda uluslararasılaşmanın ülkenin gelişimine olumlu etkisi hakkında K9 isimli katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

K9 isimli katılımcı: *“Evet sağlar. Çünkü dünyanın büyük bir köy olduğu varsayımından yola çıkacak olursak eğitimde dünyada neler olduğunu takip etmemiz, ülkenin de bir dünya ülkesi olmasını sağlayacaktır.”*

Aşağıda uluslararasılaşma ile beyin göçünün ters etkilenmesi hakkında K15 isimli katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

K15 isimli katılımcı: *“Evet sağlar. Kaliteli ve bilgili bireyler yetişir, beyin göçünü tersine çevirebiliriz. Dünyadaki imkanların bir çoğu ülkenizdeki bireylere sağlanmış olur. Bu imkanlar sayesinde bireyler ülkenin gelişimine katkı sağlayabilir.”*

Aşağıda uluslararasılaşma ile ulusal değerlerin olumsuz etkileneceği hakkında K5 isimli katılımcının görüşüne yer verilmektedir.

K5 isimli katılımcı: *Sağlanmış gibi görünür, ama yok olma tehlikesi ile her zaman karşı karşıyayız.”*

Uluslararası normların eğitimde uygulanabilirliğine dair görüşler:

Araştırmanın bu boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir:

“Bir eğitimci olarak ekonomi ve siyasette uygulanan uluslararası normların eğitimde uygulanabilir olduğuna inanıyor musunuz? Neden?”

Tablo 6**Uluslararası Normların Eğitimde Uygulanabilirliği**

İlk, orta ve lisede uygulanması zordur.
Toplumsal farklılıklar durumu zorlaştırmaktadır.
Şartlar ve seviye farkının yaratacağı sıkıntılar var.
Asimilasyon korkusu.
Uygulanmasının bir zorunluluk olduğu.

Aşağıda uluslararası normların eğitimde uygulanmasının zorunluluk olduğunu ifade eden K20 isimli katılımcının görüşlerine yer verilmektedir.

K20 isimli katılımcı: *“ İnaniyorum. Dışa ya da yeniliklere kapalı toplumların yaşantı ve ekonomik düzeyleri göz önüne alındığında uluslararası düzeyde ortak kabul edilen kanun, eğitim, hak ve özgürlükler kapsamında yeni eğitim-öğretim yöntemlerinin uygulanması toplumun ileri gitmesini sağlayacaktır.”*

Aşağıda uluslararası normların eğitimde uygulanmasının ilk, orta ve lise seviyesinde zor olduğunu ifade eden K6 isimli katılımcının görüşlerine yer verilmektedir.

K6 isimli katılımcı: *“ Eğitimde uygulanabilir olduğuna inanmıyorum. Uluslararası normlar siyasi ve ekonomik düzeyde belki uygulanabilir fakat eğitim çok farklı bir mecra. Bazı seviyelerde uygulanabilir ama ilk, orta ve lise düzeyinde zor.”*

Aşağıda uluslararası normların eğitimde uygulanmasının öğrencilerdeki seviye farkından dolayı sıkıntılı olabileceğini ifade eden K10 isimli katılımcının görüşlerine yer verilmektedir.

K10 isimli katılımcı: *“Hayır çünkü; her çocuğun aldığı eğitim eşit değil. Şartlar ve seviye farkı etkindir.”*

Aşağıda uluslararası normların eğitimde uygulanmasının toplumsal farklılıkların durumu zorlaştıracaklarını ifade eden K9 isimli katılımcının görüşlerine yer verilmektedir.

K9 isimli katılımcı: “Öğretim yöntem ve tekniklerinin kişiden kişiye aynı etkiyi yaratmadığını düşünenecek olursak uluslararası normların da tüm dünya ülkelerinde aynı etkiyi yaratacağını düşünmek hata olur kanaatindeyim. Ancak uluslararası normları kullanarak ulusal eğitime uygun olacak şekilde değiştirmeli, geliştirmeliyiz. Her ulusun aynı coğrafyada, aynı dini inanç ve toplumsal yargılar ile yaşamadığını düşünürsek, uluslararası eğitim normlarının tüm dünya genelinde aynı olması gerektiğini düşünmek hata olur.”

Aşağıda uluslararası normların eğitimde uygulanmasının asimilasyon problemine neden olabileceğini ifade eden K17 isimli katılımcının görüşlerine yer verilmektedir.

K17 isimli katılımcı: “Ekonomisi güçlü toplumların diğer toplumların kültürünü yok etmesi söz konusu olabilir. Teknolojiyi takip ederken kendi öz kültürümüze bağlı kalmayı, gelenek, görenek, örf ve adetlerimizi yaşatmayı ihmal etmemeliyiz. Aksi halde millet olma bilincini kaybederiz. Ana dille eğitimin önemini unutmamalı, Türkçenin asimilasyonuna izin vermemeliyiz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak yapılan bu araştırmada öğretmenlerimiz ile gerçekleştirilen görüşmeler ışığında uluslararasılaşma konusu, içerisinde tereddütler barındıran bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerimiz kültür ve eğitim arasında doğrudan bir bağlantı olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerimiz uluslararası iletişimin son derece önemli olduğunu düşünürken uluslararasılaşmanın program boyutunda bazı tereddütler yaşamaktadırlar.

Özellikle gelişen teknolojinin ve iletişim, ulaşım yollarının gelişmesi hem eğitimsel hem de sosyal değişimi hızlandırdığı gerçeği öğretmenler tarafından hemfikir olunmuş bir mevzu olduğu verilen cevaplardan çıkarılmakta ve oluşturulacak programların bu minvalde düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerimizin ulusal değerlerin muhafazası konusunda da net bir tavra sahip oldukları görülmüştür.

Verilen cevaplardan ortaya çıkan diğer bir sonuç da uluslararasılaşmanın yükseköğretim kademesinde uygulanabilirliğinin mümkün olabileceği, ilk ve ortaöğretim kademelerinde uluslararasılaşmanın uygulanabilirliğinin sıkıntılar yaratabileceğidir.

Literatürdeki tanımlar ile öğretmen görüşleri arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Örneğin Paige ve Mestenhauser (1999) eğitimde uluslararasılaşmayı “...bütünleyici, kültürlerarası, disiplinlerarası, kıyaslamalı, bilgi teknolojisi transferi, içeriksel ve bilgi inşasının küresel boyutlarını içeren karmaşık, çok boyutlu bir öğrenme süreci” olarak, Knight (2008) ise “Ulusal, sektörel ve kurumsal temelde eğitimin uluslararasılaşması; bir eğitim kurumunun amaç, işlev ve sunduğu hizmetin, kurumsal ve ulusal düzeyden uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyutla entegrasyonunun gerçekleştiği süreçtir” şeklinde tanımlamaktadır. Öğretmenlerimizin eğitimde uluslararasılaşma konusunda ne düşündüklerini grupladığımızda ise eğitimin ulusal düzeyden uluslararası düzeye entegrasyonu, kültürel değerlerin, eğitim araç ve teknolojilerinin birleşmesi ve eğitimin uluslararası normlara göre şekillenmesi şeklinde görüşler elde edilmiştir. Uluslararasılaşmanın ülkemizde yeni bir kavram olmasının buna yol açtığı düşünülmektedir

Öneriler

Elde edilen sonuçlar ışığında eğitimin uluslararasılaşması kaçınılmaz bir gerçek olduğu fakat araştırmaya katılan öğretmenlerimizin konu hakkında net bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Dolayısıyla eğitimin uluslararasılaşması hali hazırda yükseköğretimde uygulanırken bu konu hakkında yapılan araştırma ve değerlendirmelerin temel eğitimde çalışan eğitimciler ile paylaşılarak bu bilgi eksikliğinin giderilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmamızda temel eğitimde çalışan 20 öğretmen gibi kısıtlı bir örneklem ile çalışılmış olmasından dolayı kısıtlı bir veriye ulaşılmıştır. Daha kapsamlı ve geniş örnekleme sahip araştırmalar ile daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda yapılacak bu çalışmaların eğitimin uluslararasılaşması konusundaki literatürü daha da zenginleştireceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Demirkıran, S., Özerdem, F. (2011). Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Anlayışları, "Uluslararası Yüksek Öğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar" Kongresi, İstanbul.
- Erdem, A.R. (2002), *Küreselleşme: Türk Yükseköğretimine Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kınıklı Kampüsü 2002, Denizli.
- Işık, M. (2014). *Uluslararasılaşma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Nobel
- Kireççi, M., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E. vd. (2016). Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması: bir endeks oluşturma çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 1- 28.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Netherlands: Sense Publishers.
- Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. *International higher education*, (33).
- Paige, R.M., Mestenhauser, J.A. (1999). Internationalizing educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 500-517.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin

Etkinlik Temelli Bir Hizmetiçi Eğitim Uygulaması: GEMS Yaklaşımına Dayalı Öğretim Tasarımı Becerilerinin Geliştirilmesi *

Ahmet TEKBIYIK** Ayşegül ŞEYİHOĞLU*** Kader BİRİNCİ KONUR****

Öz: Bu çalışmada etkinlik temelli bir hizmetiçi eğitim (HİE) uygulamasının, sınıf öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin GEMS yaklaşımına dayalı öğrenme ortamı tasarlayabilme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışmada GEMS yaklaşımının uygulandığı öğretim süreçlerinde, öğretmenlerin öğrenci rolüyle yer alarak, bu yaklaşım hakkında aktif deneyimler yaşamaları için uygun öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Çalışma, Rize ili genelindeki devlet okullarında görev yapan 24 sınıf öğretmeni ve 24 fen bilimleri öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve her iki gruba aynı etkinlik modülleri uygulanmıştır. Çalışmada veriler etkinlik dönemi sırasında ve sonrasında toplanmıştır. Çalışma kapsamında 5 günlük uygulama döneminin ilk 4 günü süresince gruplarda paralel oturumlar gerçekleştirilmiştir. Son etkinlik gününde ise katılımcıların gruplar halinde çalışarak kendi GEMS modüllerini geliştirmeleri beklenmiştir. Veri toplama aracı olarak katılımcı günceleri, GEMS Öğretmen Görüşleri Ölçeği, GEMS Etkinlik Tasarım Formu kullanılmıştır. Fen bilimleri öğretmenlerinin, GEMS yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde geliştireceğine yönelik inançlarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Tasarlanan etkinlikler disiplinler arası olarak nitelikli ve nicelik açısından zengin ve sosyal becerilere hitap eder düzeyde bulunmuştur. Araştırma sonucunda etkinlik temelli hizmetiçi eğitimde katılımcıların eğitimlere dair olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan GEMS tabanlı öğretim ortamının HİE'lerde kullanılmasının katılımcı öğretmenlerin gereksinimlerine cevap verdiği düşünülebilir.

Anahtar Sözcükler: GEMS (Fen ve Matematikte Büyük Buluşlar), Hizmet içi Eğitim, Fen Bilimleri Öğretmenleri, Sınıf Öğretmenleri

Abstract: The study aims to investigate effects of an activity-based in-service training program on development of teachers' GEMS approach-based teaching design skills. In the study, appropriate learning environments were set up to ensure teachers' involvement in the GEMS approach-based teaching processes by playing the role of a student and their active experiences in this approach. The study was conducted with 24 primary teachers and 24 science teachers working in public schools in Rize province of Turkey. The same activity modules were applied to both groups. The data were collected during and after the activity period. Within the scope of the study, parallel sessions were held in groups during the first 4 days of the 5-day implementation period. Participant diaries, The Teacher Opinions Scale, and GEMS Activity Design Form were used as data collecting tools. On the last day of the activity program, the participants were asked to work in groups to develop their own GEMS modules. The research results showed that science teachers' had higher beliefs compared to primary teachers with respect to the GEMS approach's capacity to foster students' interest and attitudes towards the course. The activities designed were found to be of interdisciplinary quality, to be rich in quantity, and to address social skills. The participants had positive views on the trainers at the end of the activity-based in-service training. Thus, it seems that the use of a GEMS-based learning setting in in-service training programs satisfied the needs of the participant teachers.

Key Words: GEMS (Great Exploration in Math and Science), in-service training, science teachers, primary teachers.

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan hizmet içi eğitimler, personelin hizmete başladığı tarihten emekli oluncaya kadar bilgi, beceri, algı ve tutumunu geliştirmek, mesleğe ve yeni gelişmelere uyum sağlamaları için gerçekleştirilen planlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmıştır (MEB, 1994). Bu eğitimlerin günümüzdeki bir amacı da modern eğitim ve öğretim ortamlarının tasarımına katkıda

*Bu çalışma 11-14 Eylül 2014 tarihlerinde düzenlenen 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

**Bu çalışma TÜBİTAK tarafından 213B740 proje numarasıyla desteklenmiştir.

***İrtibat Yazarı, Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan University, Fen Bilgisi Eğitimi, E-Posta: atekbiyik@gmail.com

**** Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi

**** Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi

bulunmaktadır. Çünkü geleneksel öğretim uygulamalarının bireylere günümüzde ihtiyaç duyulan becerileri karşılamadaki sınırlılıkları, eğitimcileri alternatif arayışlara yönlendirmiştir. Bu doğrultuda ortaya konulan yenilikçi öğretim yaklaşımlarıyla bilginin mümkün olduğunca somutlaştırılarak, öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı, bilimsel ve sosyal becerilerinin geliştirildiği, öğrenilen bilgilerin günlük yaşama uygulandığı etkileşimli uygulamalarla, öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilerek, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. GEMS (Great Exploration in Math and Science- Matematik ve Fende Büyük Buluşlar) yaklaşımı, bu tür özellikleri taşıyan çağdaş öğrenme programlarından biri olarak görülmektedir. California Üniversitesine bağlı Lawrence Hall isimli fen eğitimi merkezi tarafından geliştirilen, GEMS yaklaşımı, okul öncesi dönemden liseye kadar uzanan geniş bir program sunmaktadır. Bu çalışmada amaçlar doğrultusunda paralellik arz eden hizmet içi eğitimlerle etkinlik tabanlı GEMS yaklaşımına dayalı öğrenme ve öğretme süreçleri birleştirilmeye çalışılarak öğretim tasarım becerilerine etkisi araştırılmıştır.

GEMS programının amacı, bağımsız öğrenen ve eleştirel düşünebilen bireyler yaratmak, çocukların, fen ve matematikteki temel kavramları anlamalarını sağlamak, temel fen ve matematik becerilerinin önemini göstermek, fen ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye katkıda bulunmaktır. Bununla birlikte GEMS yaklaşımının hedefleri şu şekilde sıralanabilir (Barber & Bergman, 1988; akt. Çam, 2013). GEMS, eğlenceli ve etkili fen ve matematik etkinliklerini sınıf ortamına taşıyan nitelikli ve esnek bir programdır. GEMS yaklaşımının temelinde “Çocuklar en iyi yaparak öğrenir” düşüncesi yer almaktadır. Çocukların sürece aktif katılımı, bilimsel kavramları kazanmalarının yanı sıra yaratıcılığı da teşvik etmektedir (Barber vd. 1999). Kolay elde edilebilir ve ucuz materyallerden faydalanan GEMS aktiviteleri, öğretmenin özel bir fen ve matematik alt yapısına sahip olmadan da başarılı aktiviteler gerçekleştirmesini sağlayan paket öğretim uygulamaları sunmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenmeye yaptığı vurgu, kitaplar yerine doğrudan deneyime bağlı öğrenmeye verdiği önem ve farklı öğretim yöntemlerinden faydalanması gibi sebepler, fen eğitiminde zayıf kalmış, bu alanda dünya literatüründe kendine yer bulamamış toplumlar için GEMS’i en doğru ve en uygun yaklaşımlardan biri haline getirmektedir (Barber, vd., 1997; akt. Tekbiyık, 2015).

GEMS aktiviteleri öğrenciyi sadece doğru cevaba odaklanan, negatif rekabete yönelik davranışlara sevk eden bir yaklaşım yerine, birlikte çalışarak keşfetmeye, problemleri ve onlar için gizemli gelen olayları çözmeye yönlendiren bir ortam sunmaktadır. Çünkü GEMS etkinliklerinde sıklıkla kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme, kültürel ya da gelişimsel farklılık ve çeşitliliği ortaya koyabilecek, bu farklılığı fırsata çevirebilecek en etkili stratejilerden biridir (Barber vd., 1997). GEMS aktivitelerinin bir diğer belirgin özelliği ise “Rehberli Keşif” yaklaşımını fen eğitimine yansıtmasıdır. Rehberli keşif yaklaşımı etkili öğrenme için bireylerin aktif katılımını vurgular. Bu noktadaki amaç bilim insanlarının tam olarak ne yaptığını, bir diğer deyişle, bilimsel süreç becerilerini öğrencilere doğrudan yaşayarak hissettirmektir. Buna ek olarak GEMS aktiviteleri, matematik ve fen için temel oluşturan kavramları, günlük yaşantılarında ihtiyaç duyacakları sorgulama ve araştırma becerisini öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir (Barber vd., 1998).

GEMS aktivitelerinin bir eylemle başladığı görülmektedir. Kavramlara yönelik tartışmalar öğrencilerin konuya ilgi duymaları sağlanana kadar ve konuyla ilgili sorularını oluşturuncaya kadar sürdürülür. Buradaki amaç öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, eleştirel düşünceyi başlatmak, kazandırılması hedeflenen düşünce ve kavramların anlaşılması için ilk adımı atmaktır. GEMS programı, çocukların yakın çevrelerinde yer alan ve ilgilerini çeken, doğrudan gözlem yapabilecekleri konulardan oluşur. Bu konuları oluşturan kavramlar, çocukların merak duygularını harekete geçirilerek tartışılır. Sırasıyla etkinlik yaparak, sonrasında bu etkinlikte geçen kavramlara yönelik açıklamaların tartışılması olarak ifade edilen bu yöntemde amaç, çocuğun, konunun özünü oluşturan kavramları anlaması için gereken deneyimi kazanarak, eleştirel düşünmesini sağlamaktır. Çocukların eleştirel düşünme becerisini kazanmaları için üst düzey düşünmeyi gerektiren sorular kullanılır. Çocukları düşünmeye yönlendirecek ve onların dersteki öğrenmeleri ile sınıf dışındaki deneyimleri arasında ilişki kurmalarını sağlayacak sorular akıl yürütmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla, tek bir

doğru cevabı olmayan, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden sorular, öğretim faaliyetlerinin her aşamasında sorulabilmektedir. GEMS yaklaşımında sorular kadar cevaplarda önemlidir. Çünkü cevaplar öğrencinin sunulanı nasıl algılayıp yorumladığına, hangi öğrencilerin güçlük çektiğine ulaşmada en iyi araçtır. Bu süreçte öğretmenin görevi, öğrencinin araştırmayı öğrenmesi, sonuç çıkarması ve yeni öğrenmeleri yapılandırması için rehberlik etmektir (Barber vd., 1998).

GEMS etkinlikleri tematik olarak yapılandırılmaktadır. Belirlenen tema kavram etrafında oluşturulan etkinlikler, sadece fen veya matematik ile sınırlandırılmamakta, diğer disiplinleri de kapsayabilecek disiplinlerarası bir yaklaşımla sunulmaktadır. Programın değerlendirme aşamasında ise, hem çocukların süreç boyunca ortaya çıkardıkları ürünler, hem de elde ettikleri bilimsel süreç becerileri değerlendirilmektedir (Barber vd., 1997; Barber vd., 1998; Barrett vd., 1999).

GEMS yaklaşımı, diğer disiplinleri de mümkün olduğunca göz önüne alarak, fen ve matematiğin bütünleştirilmesini sağlamaya çalışan disiplinlerarası bir öğretim tasarımı sunmaktadır (Czerniak, Weber, Sandmann & Ahern, 1999; Hurley, 2001). Disiplinlerarası öğretimde, seçilen konunun anlamlı bir bütün olarak öğrenilmesinin yanı sıra, öğrencilere aynı konunun farklı disiplinler açısından incelenmesi imkânı da verilmektedir (Yalçın & Yıldırım, 1998). Disiplinlerarası öğretimin çoğunlukla öğrenmede kolaylık sağladığı, bununla birlikte gerçek yaşamla ilişkilendirme, dikkat çekme, konuyu somut hale getirme, konunun pekiştirilmesini sağlama, kalıcılığı sağlama ve başarıyı arttırma gibi yararları olduğu da belirtilmiştir (Karakuş, Türkkan & Karakuş, 2017). Disiplinlerarası öğretim süreci, belirli bir kavram, problem ya da konu ve bu kavrama ilişkin bilgi ve beceriler göz önüne alınarak bütünleştirilmektedir (Aydın & Balım, 2005; Yıldırım, 1996). Bu açıdan değerlendirildiğinde GEMS yaklaşımının disiplinlerarası öngördüğü özellikleri taşıdığı görülmektedir.

Türkiye’de 2017 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (MEB, 2017) öğrenciyi temel alan öğrenme ortamları (problem, proje, argümantasyon, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) oluşturularak derslerin yürütülmesi öngörülmüştür. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme sürecine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatların öğrencilere sunulması beklenmektedir. Öğretim programının bu beklentilerini GEMS etkinliklerinin büyük ölçüde karşıladığı görülmektedir. Özellikle programın vurguladığı yaşam becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme...) GEMS etkinliklerinin odağında yer almaktadır. Yaşadığı çevreyi keşfetmeye yönelik motivasyona sahip olan, bilimsel yöntemlerle düşünen bireyler yetiştirme konusundaki hedefleri ve kazandırılmaya çalışılan beceriler, Fen Bilimleri Dersi öğretim programında olduğu gibi GEMS’in doğasında da yer almaktadır.

Ülkemizde GEMS yaklaşımının etkililiğinin incelendiği sınırlı sayıdaki çalışmaların son yıllarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki Sarıtaş (2010) tarafından bir okul öncesi özel eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Filler, Ağaçevler ve Yumurtalar isimli GEMS modülleri MEB müfredatına uyarlanarak 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda etkinliklerin çocuklarda pek çok becerinin yanı sıra altı yaş çocuklarının kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Sağlam (2012), çalışmada bir özel okulda uygulanmakta olan araştırmada GEMS programının etkililiği öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin gelişimlerine GEMS programının önemli katkılar sağladığı ve öğretmen ve veli görüşlerinin bunu desteklediği ortaya konulmuştur. Bir başka çalışmada Yalçın ve Tekbıyık (2013) GEMS tabanlı etkinliklerle desteklenmiş, proje yaklaşımının okul öncesi dönemde öğrencilerin kavramsal gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Bir devlet okulunda gerçekleştirilen çalışmada Deniz kavramı, odak kavram olarak seçilmiş ve etkinlikler bu kavram etrafında şekillendirilmiştir. Sarıtaş’ın (2010) aksine bu çalışmada hazır bir GEMS modülü kullanılmamış, tüm etkinlikler araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kavramsal gelişimleri mülakat ve çizim yöntemiyle irdelenmiştir. Sonuç olarak,

çalışmada deniz, deniz canlıları, deniz taşıtları, yüzme-batma kavramlarına yönelik gelişimler gözlenmiştir. Benzer şekilde Çelik ve Tekbiyık (2016), geliştirdikleri yerkabuğu temalı etkinliklerin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi incelemişlerdir. Kırsal bir okulda yürütülen çalışmada, öğrencilerin bulundukları çevre, etkinlikler için doğal bir laboratuvar olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin çıkarım yapma, değişkenleri belirleme, gözlem, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerinde ve içeriğe yönelik kavramsal yapılarında gelişim olduğu gözlenmiştir. Söz konusu deneysel çalışmaların yanı sıra Çam (2013) çalışmasında, GEMS yaklaşımının kuramsal çerçevesini, özelliklerini, uygulanış biçimini ve ülkemiz müfredatlarına uygunluğunu tartışmıştır. Çalışmanın sonunda “sorgulama, işbirliği yapma ve hayatı anlamlandırma” niteliklerini öğrencilere kazandırmayı temel alan GEMS programının okullarda kullanımının yaygınlaştırılması tavsiye edilmiş, uygulayıcılara bir GEMS programı modeli tasarımları ya da Lawrance Hall of Science merkezi tarafından hazırlanmış olan GEMS modüllerinin mevcut programa entegrasyonun gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Genel olarak literatüre bakıldığında GEMS etkinlikleri ile ilişkili çalışmaların genel bilgilendirme (Çam, 2013; Tekbiyık, 2015), farklı Fen ve Matematik konularında etkinlik geliştirme ve etkinliklerin etkililiklerini test etme (Bevis, Granger, Saka, & Southerland, 2009; Çelik, 2015; Çelik & Tekbiyık, 2016; Olsen & Slater, 2009; Pompea & Gek, 2002; Sağlam, 2012; Yalçın & Tekbiyık, 2013;), geliştirilmiş GEMS etkinliklerini farklı öğretim seviyelerinde uygulama (Sarıtaş, 2010; Yalçın & Tekbiyık, 2013), Sosyal Bilgiler dersine uyarlama (Kartal, 2017), Coğrafya dersine uyarlama (Şeyihoğlu, 2016; Şeyihoğlu, 2017) ve GEMS etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarından görüş alma (Ceylan, Tüysüz & Tatar, 2016) ve öğretmen adaylarına yönelik GEMS programını uygulama (Ceylan, 2016) şeklinde olduğu görülmektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda GEMS yaklaşımının birkaç özel eğitim kurumu tarafından (özellikle okul öncesi düzeyinde) kullanıldığı belirtilse de bu kurumların da çoğunlukla birkaç hazır öğretmen kılavuzuyla sınırlı uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu çalışma, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere, GEMS yaklaşımına dayalı öğretim tasarımı becerileri kazandırmaya yönelik bir hizmetiçi Eğitim programını kapsamaktadır. Bu kapsamda GEMS yaklaşımının uygulandığı bir öğretim süreçlerinde, öğretmenlerin öğrenci rolüyle yer alarak, bu yaklaşım hakkında aktif deneyimler yaşamaları bu sayede GEMS yaklaşımını temel felsefesini ve uygulama aşamalarını bizzat yaşayarak kavramaları öngörülmüştür.

Hizmetiçi eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan tüm öğretmenlerin verimliliklerini artırmak amacıyla düzenlenen kurs ve seminerler ve benzeri çalışmalardır (MEB EARGED, 2006). Bu eğitim faaliyeti ile ilgili literatür incelendiğinde; planlanmasından, işlevi ve yürütülmesine kadar çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Çalışmaların bir kısmı yürütülen HİE faaliyetlerinin ihtiyaç ve beklentileri karşıladığı yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır (Alan, 2003; Aydınalp, 2008; Boydak-Özan & Dikici, 2001; Doğan, 2009; Yağız, 2011; Babacan & Özey, 2017). Ancak bu sonuçların yanında; HİE faaliyetlerinin yürütülmesinde aksaklıklar yaşandığını, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını ortaya koyan çok sayıda araştırma da bulunmaktadır (Ataklı, 1987; Ayvaci, Bakırcı & Yıldız, 2014; Demirtaş, 2008; Selimoğlu & Yılmaz, 2010). Ülkemizdeki çalışmalara ilişkin sonuçlar bu şekilde çeşitlilik ve çalışma grubuna göre değişkenlik gösterirken, başka ülkelerdeki durumu anlamak adına karşılaştırılmalı çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalarda, uygulanan hizmetiçi eğitimin etkililiğinin incelenmesinde nicel yaklaşıma dayalı verilerle öğretmen görüşlerinin ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında ve değerlendirilmesinde, öğrencilere yönelik yansımaların neler olduğunun göz önüne alınmadığı anlaşılmaktadır (Günel & Tanrıverdi, 2014). Öğretmenlerin mesleki gereksinimleri ve alandaki yenilikler göz önüne alınarak hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005; Jeanpierre, Oberhauser & Freeman, 2005; Van Driel, Beijjaard & Verloop, 2001'den akt. Günel & Tanrıverdi, 2014). Bununla birlikte, öğretmenlerin okullarındaki sınıf içi

faaliyetlere uygun içerikli hizmet içi eğitim programları hazırlanması ve uygulamalı şekilde sürdürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ayvaci, Bakırcı & Yıldız, 2014). Bu bağlamda, öğretmenlerin aktif katılımıyla yürütülecek çalıştayların düzenlenmesi önerilmektedir (Bümen, 2005). Bu çalışmayla, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına benzer örnekleri deneyimlemeleri ve bu sayede öğretim tasarımı becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın HİE faaliyetlerinin oluşturulmasında, ihtiyaca cevap verebilecek etkin bir model ortaya konulması öngörülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada etkinlik temelli bir hizmetiçi eğitim (HİE) uygulamasının, sınıf öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin GEMS yaklaşımına dayalı öğrenme ortamı tasarlayabilme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin HİE sonrasında GEMS yaklaşımı hakkındaki görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin HİE sonrasında GEMS yaklaşımı hakkındaki görüşleri branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Etkinlik temelli HİE uygulamasının, öğretmenlerin GEMS yaklaşımına dayalı öğrenme ortamı tasarlayabilme becerilerine etkisi nasıldır?
4. Öğretmenlerin etkinlik temelli bir HİE uygulaması hakkındaki görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmada GEMS yaklaşımının uygulandığı öğretim süreçlerinde, öğretmenlerin öğrenci rolüyle yer alarak, bu yaklaşım hakkında aktif deneyimler yaşamaları için uygun öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Bu süreçte öğretmenlerin GEMS yaklaşımının temel felsefesini ve uygulama aşamalarını yaşayarak farkına varmaları öngörülmüştür. Çalışmada, sınıf öğretmenleri (SÖ) ve Fen Bilimleri öğretmenleri (FÖ) olmak üzere iki ayrı uygulama grubu oluşturulmuş ve her iki gruba aynı etkinlik modülleri uygulanmıştır. Uygulamalar hakkında ayrıntılı bilgi “Etkinlik Dönemi” başlığı altında sunulmuştur. Uygulama öncesinde yapılan informal görüşmelerde katılımcı öğretmenlerin hiçbirinin GEMS yaklaşımı hakkında ön bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada herhangi bir ön test uygulaması yapılmamıştır. Çalışmada veriler etkinlik dönemi sırasında ve sonrasında toplanmıştır.

Örnekleme

Çalışma, Rize ili genelindeki devlet okullarında görev yapan 24 sınıf öğretmeni (SÖ Grubu) ve 24 fen bilimleri öğretmenin (FÖ-Grubu) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler grup çalışması şeklinde yürütülmüştür. Gruplar 4'er katılımcıdan oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çalışmaya gönüllü katılımı esas alınmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin etkinlik hakkında ayrıntılı bilgi alabilecekleri ve online başvuru yapabilecekleri bir web sayfası hazırlanmıştır. Etkinlik afişleri tüm okullara ulaştırılarak duyuru yapılmış ve gönüllü öğretmenlerin başvuru yapabilmesi sağlanmıştır. Etkinliğe, Sınıf Öğretmenliği branşında 33, Fen Bilimleri Öğretmenliği branşında 24 geçerli başvuru yapılmıştır. Fen Bilimleri Öğretmenliği branşındaki katılımcı kontenjanına 24 kişi başvurduğu için tüm başvurular kabul edilmiştir. Sınıf Öğretmenliği branşında ise katılımcıların seçiminde köy okullarında görev yapanlara öncelik verilmiştir. Merkez okullarında görev yapanlar arasında ise öğretmenlik deneyimi daha az olandan başlanılarak sıralama yapılmış ve buna göre 24 öğretmenden oluşan SÖ grubu oluşturulmuştur. Seçim sonrasında her iki grubun da cinsiyet dağılımının dengeli olduğu görülmüştür. Tüm katılımcıların daha önce bu tür bir etkinlikte yer almadıkları tespit edilmiştir.

Verilerin Toplama Araçları

Katılımcı Günceleri: Çalışmada, katılımcı öğretmenlerin GEMS yaklaşımı ve etkinlik temelli HİE uygulamaları hakkındaki görüşlerini nitel olarak ortaya koymak, her bir etkinlik gününün katılımcılar tarafından nasıl algılandığını ve etkinliklere yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla katılımcı

güncelerinden yararlanılmıştır. Bu amaçla katılımcılara günce defteri dağıtılarak her bir etkinlik günü sonunda etkinlikler hakkındaki düşünceleri yazmaları istenmiştir. Güncelerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Analiz için NVivo 10 paket programından yararlanılmıştır. NVivo programı, sadece verileri analiz eden değil aynı zamanda verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkan veren bir programdır (Cassell vd., 2005). Analizde iki araştırmacı bir araya gelerek ortak görüşler belirlenmiş ve kodlama yapılmıştır. Bu kodlardan yola çıkılarak verileri genel düzeyde temsil edebilecek temalar oluşturulmuştur. Böylece NVivo yardımıyla “ağaç nodlar” oluşturulmuştur (Bazeley & Jackson 2013).

GEMS Öğretmen Görüşleri Ölçeği: Öğretmenlerin GEMS uygulamaları hakkındaki görüşlerini nicel olarak ortaya koymak amacıyla Sağlam (2012) tarafından hazırlanan Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nden yararlanılmıştır. 23 maddeden oluşan anket 6’lı likert derecelemeye sahiptir. Sağlam (2012) anketin, Akademik başarı, Ders çalışma davranışları, Derse yönelik ilgi ve tutumlar ve Sınıf içi davranışlar olmak üzere 4 boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Tablo 1’de GEMS Öğretmen Görüşleri Anketi’nin Alt boyutlarının özellikleri Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sunulmuştur.

Tablo 1

GEMS Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nin alt boyutlarının özellikleri

Alt boyut	Madde sayısı	Örnek madde	α
Akademik başarı	7	GEMS etkinlikleri, öğrencilerin ders başarısını artırabilir	0.85
Ders çalışma davranışları	3	GEMS etkinlikleri, öğrencilerin ders çalışma verimliliklerini artırabilir	0.61
Derse yönelik ilgi ve tutumlar	6	GEMS etkinlikleri, öğrencilerin derste eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır	0.72
Sınıf içi davranışlar	7	GEMS etkinlikleri, öğrencilerin bireysel sorumluluk alma davranışlarını geliştirebilir	0.89

GEMS Etkinlik Tasarım Formu: Öğretmenlerin, GEMS tabanlı öğretimin özelliklerinin farkına varmaları ve uygun etkinlik tasarımı yapabilme becerisi kazanmalarında, uygulamaların etkisini ortaya koymak amacıyla, etkinlik döneminin sonunda katılımcılardan seçecekleri bir tema etrafında GEMS tabanlı öğretim tasarımı yapmaları istenmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından yapılandırılan GEMS Etkinlik Tasarım Formu oluşturulmuştur. Gruplardan tasarımlarını formda belirtilen özelliklere göre gerçekleştirmeleri istenmiştir. Formda ilk bölümde etkinliğin planlanmasına ilişkin maddelerin doldurulması, ikinci kısımda ise tasarlanan etkinliğin içeriğine yönelik ayrıntılı bilgiler sunulması istenmektedir.

Geliştirilen modüller içerik analiziyle çözümlenmiştir. Tasarımların analizinde ana tema belirlenmiş ve bu temalara uygun kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcılardan oluşturdukları tasarımları yaşam becerileri ve bilimsel süreç becerileri kullanma bakımından kodlamaları istenmiştir. Araştırmacıların kodlamalarıyla, katılımcıların kendi kodlamaları karşılaştırılarak, tasarımları oluştururken kullandıkları beceriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Etkinlik Dönemi

Çalışma kapsamında 5 günlük uygulama döneminin ilk 4 günü süresince gruplarda paralel oturumlar gerçekleştirilmiştir. Her gruba bir günü kapsayan ve bir tema çerçevesinde 3-8 ardışık etkinlikten oluşan 5 modül uygulanmıştır. Bu modüllerin 2’si doğrudan GEMS (Barber vd., 1998; Barber vd., 1997), programında geliştirilmiş üniteler iken 3’ü GEMS yaklaşımının doğasına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. 5. etkinlik gününde ise katılımcıların gruplar halinde çalışarak kendi GEMS modüllerini geliştirmeleri beklenmiştir. Öğretmenlerin kendi modüllerini geliştirmeleri GEMS yaklaşımının sürdürülebilir olması açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlere uygulanacak etkinliklerin uygunluğu ve yürütülmesinde karşılaşılabilecek muhtemel sorunların

giderilmesi için etkinlik döneminden iki hafta önce Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 3. sınıfta öğrenim gören 8 öğretmen adayıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonrasında katılımcılar tarafından anlaşılmayan ve aksayan bazı etkinliklerde düzenleme yapılmıştır.

Çalışmada katılımcılara uygulanan modüller farklı sınıf düzeylerine hitap etmektedir. Her bir modül bir çekirdek kavram içermekte ve etkinlikler bu çekirdek kavram etrafında şekillenmektedir. Etkinlikler grup çalışmalarıyla yürütülmüş ve her bir etkinlikte öğrenci merkezli çeşitli yöntem/teknikler kullanılmıştır. Bu yöntem/tekniklerden bazıları; işbirlikli öğrenme, argümantasyon, probleme dayalı öğrenme, bilimsel sorgulama, açık uçlu deney, matematiksel modelleme ve disiplinlerarası öğrenmedir. Etkinliklerde yöntem/teknikler bakımından çeşitlilik bulunması hem GEMS yaklaşımının esnek yapısına uygunluk sağlamakta hem de katılımcı öğretmenlere bu yöntem/teknikler hakkında uygulama becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada öğretmenlere uygulanan modüller ve kapsamı Ek-1’de sunulmuştur.

BULGULAR

Öğretmenlerin GEMS Yaklaşımı Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin GEMS uygulamaları hakkındaki görüşlerini nicel olarak ortaya koymak amacıyla GEMS Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nden yararlanılmıştır. Dört alt bölümden oluşan ölçeğin, bu bölümlere ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

GEMS Öğretmen Görüş Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	S	Min.	Maks.
Akademik başarı	48	5.56	0.41	4.71	6.00
Ders çalışma davranışları	48	5.06	0.67	4.00	6.00
Derse yönelik ilgi ve tutumlar	48	5.53	0.48	4.33	6.00
Sınıf içi davranışlar	48	5.34	0.64	3.71	6.00

Katılımcıların ölçeğe verdikleri cevaplar incelendiğinde, ölçeğin Akademik başarı, Ders Çalışma davranışları, Derse yönelik ilgi ve tutum oluşturma ve Sınıf içi davranışlar olmak üzere tüm alt boyutlarında 5’in üzerinde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu uygulamaların, katılımcılarda GEMS yaklaşımının öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olacağına yönelik inançlarını geliştirdiğini göstermektedir.

Katılımcıların GEMS yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tüm alt boyutlar için Mann Withney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların GEMS yaklaşımına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre karşılaştırılması (n=59)

Değişken	Sınıf Öğretmeni (n=28)		Fen Bilimleri Öğretmeni (n=20)		U	Z	p
	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı			
Akademik başarı	22.45	628.50	27.38	547.50	222.50	-1.23	.220
Ders çalışma davranışları	24.55	687.50	24.43	488.50	278.50	-0.03	.975
Derse yönelik ilgi ve tutumlar	20.32	569.00	30.35	607.00	163.00	-2.52	.012
Sınıf içi davranışlar	22.73	636.50	26.98	539.50	230.50	-1.05	.292

Tablo 2’deki sonuçlara göre, *Akademik başarı*, *Ders çalışma davranışları* ve *Sınıf içi davranışlar* alt boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. *Derse yönelik*

ilgi ve tutumlarda ise Fen Bilimleri öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($U=163$; $p<0.05$). Sıra ortalamaları incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin sıra ortalamaları 30.35 iken, Sınıf öğretmenlerinin sıra ortalaması 20.32 olarak belirlenmiştir. Buna göre Fen bilimleri öğretmenlerinin, GEMS yaklaşımın öğrencilerin derse yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde geliştireceğine yönelik inançlarının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin GEMS Tabanlı Etkinlik Tasarımı Yapabilme Becerisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, GEMS tabanlı öğretimin özelliklerinin farkına varmaları ve uygun etkinlik tasarımı yapabilme becerisi kazanmalarında uygulamaların etkisini ortaya koymak amacıyla, katılımcılardan seçecekleri bir tema etrafında GEMS tabanlı öğretim tasarımı yapmaları istenilmiştir. Geliştirilen etkinlikler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Tasarımların analizinde ana tema belirlenmiş ve bu temalara uygun kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcılardan oluşturdukları tasarımları yaşam berileri ve bilimsel süreç becerileri kullanma bakımından kodlamaları istenmiştir. Araştırmacıların kodlamalarıyla, katılımcıların kendi kodlamaları karşılaştırılarak, tasarımları oluştururken kullandıkları becerilerdeki farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin GEMS tasarımlarının içerik analizi

Temalar	Kodlar		Öğretmenlerin Oluşturdukları GEMS Etkinlik Tasarımları							
	Modül numarası		1	2	3	4	5	6	7	8
Yaratıcılık	Branş		FÖ	FÖ	SÖ	SÖ	FÖ	SÖ	SÖ	FÖ
	Özgünlük			*	*		*			*
	Akıcılık		*	*	*	*	*			*
	Esneklik			*	*	*	*	*		*
Beceri kullanımı	Zenginleştirme(Açıklama-Ayrıntılama)		*	*	*	*	*			*
	Bilimsel süreç	Gözlem	*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√
		Sınıflama	*	*√		*√	*√	√	√	*√
		Karşılaştırma		*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√
		Değişkenleri belirleme		√	*√	*√	*√	*	√	*
		Hipotez oluşturma		*√	*√	*	*√	*	*	*√
		Model oluşturma		*√		√	*√		√	*
		Deney yapma		*√	*√		*√		*√	*√
		Veri kaydetme		*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√
		Veri yorumlama	*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√
		Sonuç çıkarma	*	*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√
	Yaşam	Sorgulama	*√	*√	*√	*√	*√	*√	*√	*
		Analitik düşünme		*√	*	*√	*√	*√		*√
		Problem çözme		*√	*√	*√	*√	√	√	*√
		Karar verme	*√	*√	*√	*√	*√	*√	√	*
		Eleştirel düşünme	*	*√	*	√	*√	*√		√
		Yaratıcı düşünme	*√	*√	*√	*√	*√	√		√
Etkileşim	Disiplinler arası	Mevcut	*	*	*	*	*	*		*
		Nitelik (İlişkinin detaylandırılması)	*	*	*	*	*			*
		Nicelik (ilişkilendirilen disiplin sayısı 2 den fazla olmalı)	*	*		*	*	*		
	Sosyal (Grup çalışmasına yer verme)		*	*	*		*	*	*	*
Kaynak kullanımı	Süre				*		*	*	*	
	Materyal	Ulaşılabilirlik	*	*	*	*	*	*	*	*
		Maliyet	*	*	*	*	*	*	*	*
		İhtiyaç belirleme	*	*	*	*	*	*	*	*

Etkinlik Temelli Bir Hizmetiçi Eğitim Uygulaması: GEMS Yaklaşımına Dayalı
Öğretim Tasarımı Becerilerinin Geliştirilmesi

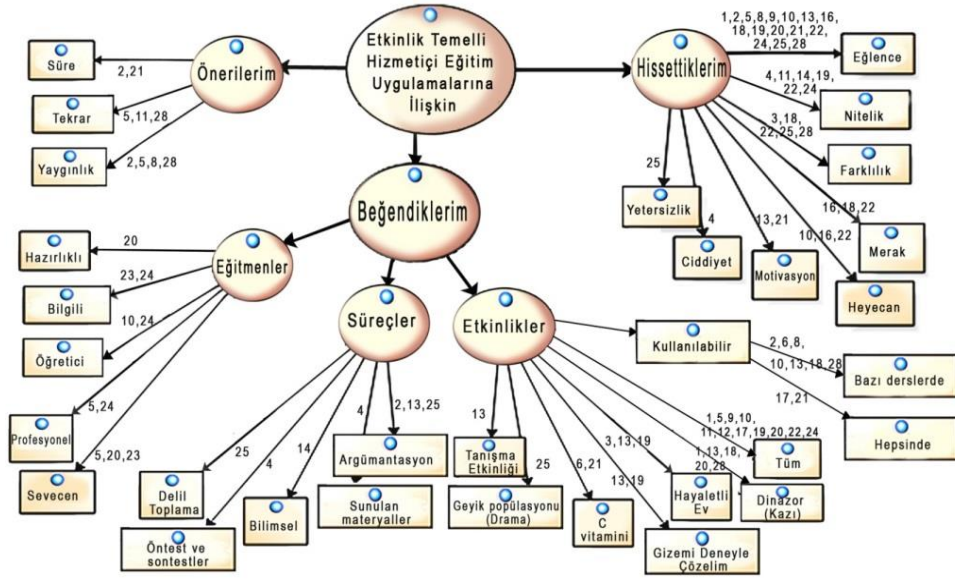
İçerik	Amaç Belirleme		*		*			*		*
	Etkinlik Tasarımı	Öğrenci merkezlilik	*	*	*	*	*		*	*
		Etkinlik Sayısı (2’den fazla)	*	*	*	*	*			
		Öğrenci Seviyesine Uygunluk	*		*	*	*	*		*
		Bütünlük		*	*	*	*	*		*
	Kavram Geliştirme Potansiyeli		*	*			*	*		*
*:Araştırmacılara ait kodlama, √:Öğretmenlere ait kodlama FÖ: Fen Bilimleri Öğretmenleri SÖ: Sınıf Öğretmenleri										

Tablo 3 incelendiğinde, tasarımların, yaratıcılık teması altında yer alan özgünlük, akıcılık ve zenginleştirme özelliklerine büyük ölçüde sahip olduğu görülmektedir. Beceri kullanımı temasında ise hem yaşam hem de bilimsel süreç becerilerine tasarımlarda yoğun olarak yer verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin belirttiği becerilerle araştırmacıların kodladığı becerilerin birbiriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin tasarımlardaki beceri kullanımlarının bilinçli olduğunu ortaya koymaktadır. Etkileşim teması altında kodlanan disiplinlerarası ilişkilendirmelerin tasarımların tamamında sağlandığı görülmektedir. Ayrıca bu tema altında ilişkilendirmelerin hem nitelik hem de nicelik bakımından zengin olduğu da ortaya konulmuştur. GEMS yaklaşımında öğrencilerin grup çalışmalarıyla, sosyal etkileşim içinde olmalarının desteklenmesi öngörülmektedir. Etkileşim teması altında bir grup dışında tüm grupların etkinlik tasarımında grup çalışmalarına yer verdiği ortaya konulmuştur. GEMS etkinliklerinin materyal desteğiyle yürütüldüğü bilinmektedir. Öğretmenlerin GEMS tasarımlarında etkinliklerde ihtiyaç duyulacak materyallere ulaşılabilirlik, maliyet ve ihtiyaç belirleme kodlarıyla inceleme yapılmıştır. Bu bakımdan tüm tasarımlarda bu özelliklerin dikkate alındığı belirlenmiştir. Tasarımların incelendiği son tema içerik temasıdır. İçerik açısından amaç belirleme, etkinlik tasarımı ve kavram geliştirme potansiyeli kodları belirlenmiştir. Buna göre tasarımların yarısında etkinliğe ilişkin genel amaçların belirlendiği görülmektedir. Etkinlik tasarımında ise grupların çoğunluğunun öğrenci merkezliliğe, ardışık etkinliklerin sayısının 2'den fazla olmasına, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmasına, etkinliklerin tematik bütünlüğünün korunmasına yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu tema altında kullanılan etkinliklerin kavram geliştirme potansiyelinin ise sekiz tasarımın beşinde kodlandığı ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Döneminde Yazdıkları Güncelerden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin etkinlik temelli hizmetiçi eğitim hakkındaki görüşlerine ilişkin, her etkinlik gününün akşamında yazdıkları güncelerin içerik analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Analizde kod ve temaların anlaşılabilirliğini arttırmak için örnek öğretmen ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca bütün tema ve kodlar N Vivo 10 programı ile modellenerek görselleştirilmiştir. Bu süreçte Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamaları, Kazandırdığı Mesleki Beceriler ve Kazandırdığı Kişisel Beceriler olarak tanımlanan üç alan belirlenmiştir. Bu alanlara ilişkin kodlamaların yansıtıldığı 3 ayrı model oluşturulmuştur. Ayrıca örnek öğretmen ifadelerine de yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin uygulamaya yönelik hisleri, beğendikleri ve önerilerini yansıtan bulgular aşağıda gösterilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlerin Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri

Öğretmenler, Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının frekansına göre kendilerinde; eğlence ($f=16$), kalite, farklılık, merak, heyecan, motivasyon, ciddiyet ve yetersizlik duygularını harekete geçirdiği düşüncesindedir. Bu tema ile ilgili düşünceler öğretmenler tarafından şu şekilde dile getirilmiştir;

K16: "Sürecin, böylesine merak uyandıran, eğlenceli olması, yorumlarla ilerlemesi, yeni şeyler öğretmesi harika. Okulumda uygulayacağım."

K22: "Sabah ki ön yargılarım tamamen değişti. Yarınki çalışmaları heyecanla bekliyorum."

K25: "Argümantasyon temelli öğrenme ile, var olan bilgilerimin aslında yetersiz olduğunu fark ettim. Bu etkinlikteki paylaşımlarımla birçok bilgi edindiğimi düşünüyorum."

Şekil 2'ye göre katılımcı öğretmenlerin ($f=9$) önemli bir kısmı Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarında öğrendikleri etkinlikleri, meslek yaşantılarında uygulanabilir olarak tanımlamaktadır. Ancak katılımcılardan bir kısmı ($f=7$) her derse uyarlanamayacağı; Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi disiplinlerarası yaklaşıma uygun derslerde kullanılabileceği görüşündedir. Bütün derslere uyarlanabileceği görüşünde olanların sayısı daha azdır ($f=2$).

K21: "Sosyal derslerinde savaş nedenlerinden hangisinin daha etkili olabileceği ve sonuçları, nüfus artışının nedenleri, fen derslerinde çevre kirliliği, canlı türleri, erozyon, toprak ve benzeri konularda kullanılabilir."

Öğretmenlerden eğitim uygulamaları boyunca en beğendikleri etkinlikleri sıralamaları istendiğinde şu kodları oluşturacak cevaplar vermişlerdir: Öncelikle katılımcıların önemli bir kısmı ($f=11$) tüm etkinlikleri beğenmiş, ayırım yapmamıştır. Daha sonraki sıralamada dinazor etkinliğinde yapılan kazı çalışması, hayaletli ev, gizemi deneyle çözelim, C vitamini modülü, drama yönteminin kullanıldığı geyik popülasyonu etkinliği ve tanışma etkinliği gelmektedir.

K17: "Gri Alan haritası ile ilgili tüm etkinlikleri beğendim."

K22: "Yarınki çalışmaları heyecanla bekliyorum."

K28: "Dinozor etkinliklerini öğrencilerime yaptırmak isterim. Çünkü çocukların çok sevdiği ve ilgi duyduğu bir konu. Biz bile çok eğlendik. Eminim onlarda çok eğlenir."

Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarında süreç olarak; argümantasyon, materyal sunumları, bilimsel süreçler, öntest ve sontest uygulamaları ve delil toplama en beğeni toplayan süreçleri oluşturmaktadır.

K14: "Veri elde etme, her verinin çürütülse dahi daha doğruya ulaşmada bir basamak olarak kullanılabileceğinin önemini kavrayarak etkinlikler gerçekleştirdik."

K4: "Ne kadar ciddi bir çalışma olacağı sunulan açılış konuşmasından ve materyallerden belli oldu. Ön testlerin uygulanması da hazırlık açısından verimli oldu."

Katılımcılar hizmetiçi eğitimin öğretmenlerine dair olumlu görüşler ifade ettikleri için bu konu ile ilgili de bir tema oluşturulmuştur. Temanın kodları şu şekildedir: öğretmenler sevecen, profesyonel, öğretici, bilgili ve hazırlıklı bulunmuşlardır. Tema ile ilgili ifadelere şu örnekler verilebilir:

K5: "Eğitmenlerimizin bilgilerini aktarma şekilleri çok güzeldi."

K23: "Güzel bir eğitim aldığımız bu eğitimde hocalarımız güler yüzlü ve alanlarında bilgiliydiler."

K20: "...son derece hazırlıklıydılar."

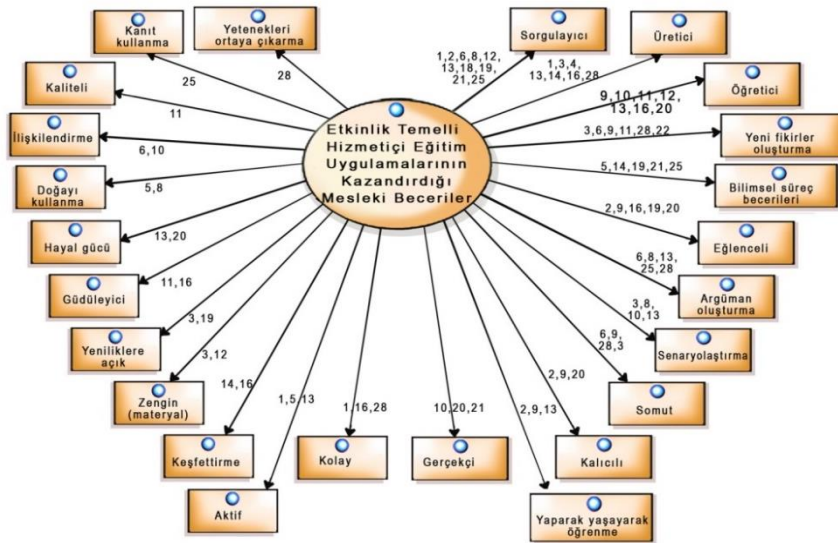
Katılımcı öğretmenlerin uygulamanın daha başarılı olabilmesi için bazı önerileri bulunmaktadır. Bu temayı oluşturan kodlar şu şekildedir: Bu tip hizmetiçi eğitim uygulamaları yaygınlaştırılmalı, tekrarı olmalı ve süresi uzatılmalıdır. İlgili ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir.

K28: "Dilerim buna benzer hizmet içi uygulamalarla eğitim almayan kalmaz."

K11: "Tekrar farklı etkinliklerde çalışmayı çok isterim."

K21: "Eğitim bitiyor diye üzülmem ne kadar eğlenceli bir hafta geçirdiğimi gösteriyor."

Öğretmenlerin Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarından edindikleri mesleki becerilere ilişkin görüşleri modellenerek Şekil 2’te sunulmuştur.



Şekil 2. Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Öğretmenlere Kazandırdığı Mesleki Beceriler

Şekil 3'te sunulan Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının katılımcıların mesleki gelişimlerine etkisini yansıtan kodlar frekansına göre şöyle sıralanabilir: Sorgulayıcı, üretici, öğretici, yeni fikirler oluşturma, bilimsel süreç becerilerini geliştiren, eğlenceli, argüman oluşturabilme, senaryolaştırabilme, somutlaştıran, kalıcı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ön plana alan, gerçekçi, kolaylaştıran, keşfettirici, materyal açısından zengin, yeniliklere açık, güdüleyici, hayal gücünü çalıştıran, doğayı kullanabilen, ilişkilendirmeler kurabilen, kaliteli ve aktifleştirici, kanıt kullanabilen, yetenekleri ortaya çıkartabilen. Kodlarda belirtilen hususlarda öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlandığı ifade edilebilir.

K12: "Çevre Dedektifleri Etkinliğinde "Gri Alan" haritasındaki örnek olaydan faydalanarak harita, gerekçeler, veriler, farklı düşünme alanları kullanarak çevre kirliliğine neden etmenleri ya da suçluyu bulmaya çalıştık. Buda farklı düşünmeye yönlendiren çalışmalardan birisi oldu."

K14: "Veri elde etme, her verinin çürütülse dahi daha doğruya ulaşmada bir basamak olarak kullanılabileceğinin önemini kavrayarak etkinlikler gerçekleştirdik."

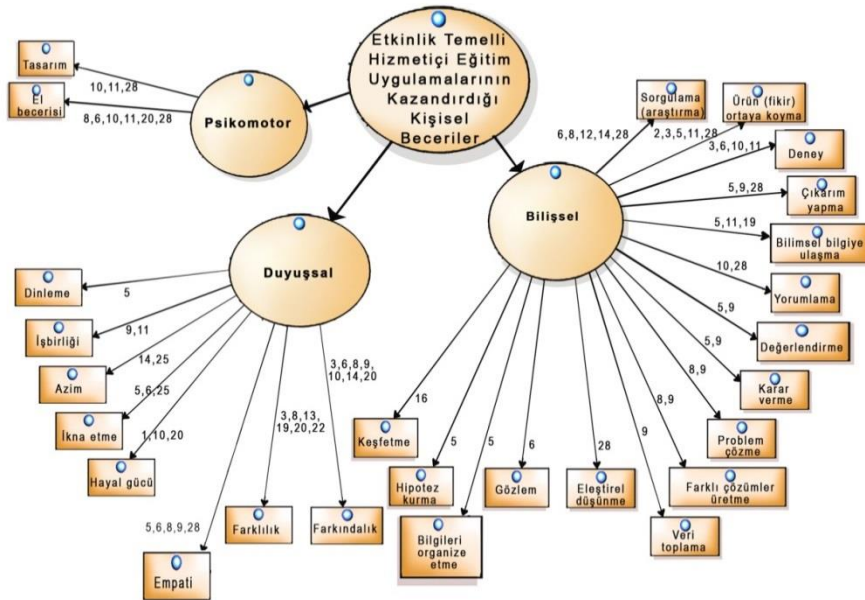
K9: "Bu etkinlikleri biz yaparken bu kadar çok eğlendiğimize göre, öğrencilerimizin de bu tip etkinlikleri daha çok isteyeceklerini anladım."

K8: "Argümantasyona dayalı etkinlikler olabilecek tüm olasılıkları düşünmeye yöneltti."

K6: "Dersler arasında nasıl bir ilişki kurabileceğimi anladım."

K25: "Bir bilginin ortaya atılmasının yeterli olmadığını, veri, iddia, gerekçe, alternatif görüşlerinde önemli ve destekleyici olduğunu öğrendim."

Öğretmenlerin Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarından edindikleri kişisel becerilere ilişkin görüşleri modellenerek Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Öğretmenlere Kazandırdığı Kişisel Beceriler

Şekil 3'te görüldüğü gibi Etkinlik Temelli Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Öğretmenlere Kazandırdığı Kişisel Beceriler konusunda oluşturulan kodlar; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler olarak ayrılmıştır.

Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim süresince geliştirdiklerini düşündükleri bilişsel beceriler frekansına göre şu kodlardan oluşmaktadır: Sorgulama, Ürün ortaya koyma, Deney, Çıkarım yapma, Bilimsel bilgiye ulaşma, Yorumlama, Değerlendirme, Karar verme, Problem çözme, Farklı çözümler üretme, Veri toplama, Eleştirel düşünme, Gözlem, Bilgileri organize etme, Hipotez kurma, Keşfetme. Duyuşsal beceriler şu kodlardan oluşmaktadır: Farkındalık, Farklılık, Empati, Hayal gücü, İkna etme, Azim, İşbirliği, Dinleme. Benzer şekilde psikomotor beceriler ise şu kodlardan oluşmaktadır: El becerisi, Tasarım.

Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimle alakalı öğretmen ifadeleri örnekleri şu şekildedir:

K5 *“Bilim insanları veri toplamak için birden fazla yöntem kullanır. Hipotezleri olur ve bu hipotezler bazen doğru olmayabilir. Çoğu zaman derslerde bizim de bu vurguları yapmamız gerektiğini düşünüyorum.”*

K8 *“Her zaman sadece bir doğru olamayacağını öğrendim. Bir olayın farklı sebepleri veya farklı sonuçları olabiliyor. Bu sebeple çok boyutlu düşünmenin ve öğrencilerimi böyle düşünmeye yönlendirmenin gerekli olduğunu fark ettim.”*

K28 *“Dinozor çizebildiğimi fark ettim.”*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada problem durumu olarak etkinlik temelli bir hizmetiçi eğitim (HİE) uygulamasının, sınıf öğretmenlerinin ve fen bilimleri öğretmenlerinin GEMS yaklaşımına dayalı öğrenme ortamı tasarlayabilme becerilerine etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, farklı açılardan bu sürecin GEMS yaklaşımına dayalı öğrenme ortamı tasarlayabilme becerilerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin etkinlik temelli hizmetiçi eğitime ilişkin olumlu yönde inanç geliştirmesi bu sonuca götüren en önemli faktörlerden birisidir. Alt problemler açısından incelendiğinde ilk alt problem olan Öğretmenlerin HİE sonrasında GEMS yaklaşımı hakkındaki görüşlerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenler akademik başarının artırılması, ders çalışma davranışlarının geliştirilmesi, derse yönelik ilgi ve tutumun olumlu etkilenmesi ve sınıf içi davranışların uyumlu hale getirilmesinde GEMS yaklaşımına dayalı hizmet içi eğitimde öğrendiklerinin etkisi olacağını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde, (Aslantaş & Karabiber, 2011; Yarımcı, 2011) öğrencilerin farklı zekâ ve becerilerinin çalışmasında, çok yönlü eğitim ortamlarının oluşmasında etkili olan disiplinlerarası öğretimin, derse yönelik öğrenci tutumları üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğu dikkati çekmektedir. Bu konuda ki düşüncelerin önemli bir kısmında fen bilimleri öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ortak düşüncelerde olduğu da görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin derse yönelik ilgi ve tutumunun gelişmesinde sınıf öğretmenlerine göre daha etkili olarak değerlendirmeleri olmuştur. Literatürde öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir (Aydınalp, 2008; Doğan, 2009; Karasolak, Tanrıseven & Yavuz Konokman, 2013). Bu durum, uygulanan modüllerin, içerik olarak fen bilimleri öğretmenlerine daha yakın gelmesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin geliştirdikleri GEMS tasarımları araştırmacılara ve öğretmenlerin öz değerlendirmelerine göre yaratıcılık ve beceri kullanımı açısından, sadece araştırmacılara göre ise etkileşim, kaynak kullanımı ve etkinlik tasarımı açısından başarılı bulunmuştur. Yaratıcılık açısından genel olarak özgün, akıcı, esnek ve zenginleştirilmiş etkinlikler üretebilmişlerdir. Geliştirilen etkinlikler beceri kullanımı açısından; bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinde gözlem, sınıflama, karşılaştırma, değişkenleri belirleme, hipotez ve model oluşturma, deney yapma veri kaydetme, veri yorumlama ve sonuç çıkarma becerilerini kullanabilmişlerdir. Bartholomew, Osborne & Ratcliffe (2004'den akt: Doğan vd., 2011), öğretmenlerin öğretim programlarında hedeflenen bilim eğitimini verebilmeleri için gerekli olan bilgi donanımına, üniversite eğitiminden başlayarak sahip olması gerektiğini ve önemli eksikliklerinin giderilmesinde hizmetiçi eğitim programlarının önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Yaşam becerileri açısından sorgulama, analitik düşünme, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerileri kullanılmıştır. Hizmetiçi eğitimlerin öğretmende ve dolaylı yoldan öğretim ortamlarında verimliliği arttırması beklenmektedir. Hâlbuki literatürde hizmetiçi eğitimlerin amaçları ile içeriğinin tutarlı olmamasına, içeriğin öğrenenlerin düzeyine uygun olmamasına sıkça rastlanılmaktadır (Şahin, 1994'den akt: MEB EARGED, 2006). Dünya perspektifinden bakıldığında ülkelerin çoğu hizmetiçi eğitimlerde ihtiyaç analizi çalışması sonucunda bireysel gereksinime dayalı yönlendirme yapmaktadır. HİE'ler ve mesleki gelişimler değerlendirilmekte ve akredite edilmektedir (Parmaksız & Kısakürek, 2013).

Etkileşim açısından geliştirilen etkinlikler disiplinlerarası olarak nitelikli ve nicelik açısından zengin ve sosyal becerilere hitap eder düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler etkinlik süresince kullanmayı düşündükleri kaynakları süre, ulaşılabilirlik, maliyet ve ihtiyaçlara yönelik planlayabilmişlerdir. Amaç belirlemede, etkinlik tasarlamada ve kavram geliştirmede etkili bir süreç yaşamışlardır. Etkinlikleri tasarlarken öğrenci merkezli, etkinlik bakımından zengin, seviyeye uygun ve bütünlük içinde etkinlik geliştirebilmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin araştırma sürecinde aldıkları etkinlik temmeli eğitimle ilişkili olduğu düşünülebilir. Halbuki literatürde eğitim görevlilerinin konuyla ilgili olarak yeterince uygulama yaptırmamaları hizmetiçi eğitimlerin önemli bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2002, s. 164'den akt: MEB EARGED, 2006). Personelin eğitim ihtiyacını yerinde ve zamanında giderebilmek için kurs ve seminerlerin yanı sıra yeni yöntem ve tekniklerle hizmetiçi eğitim uygulamalarına başlanmalıdır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan öğretmenlerin etkinlik temelli bir HİE uygulaması hakkındaki görüşlerine ilişkin sonuçlar genellikle olumludur. Hâlbuki Öğretmenler, meslek yaşamları boyunca hizmetiçi eğitim yoluyla öğrenmeyi sürdürmenin bir zorunluluk olduğu görüşüne yöneticilerden daha az katılmaktadır. Çünkü bu eğitimlerin kendi ihtiyaçlarına cevap vermediğini düşünmektedir (MEB EARGED, 2006). Oysa araştırmada katılımcı öğretmenler, etkinlik temelli hizmetiçi eğitim uygulamalarının kendilerinde; eğlence kalite, farklılık, merak, heyecan, motivasyon, ciddiyet ve yetersizlik duygularını harekete geçirdiği düşüncesindedir. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı etkinlik temelli hizmetiçi eğitim uygulamalarında öğrendikleri etkinlikleri, meslek yaşantılarında uygulanabilir olarak tanımlamaktadır. Öğrenmenin psikolojik ortamı, katılımcıların korku ve çekingenlik hissetmedikleri, kabul edildiklerini, desteklendiklerini ve saygı duyulduğunu hissettirecek bir ortam olmalıdır (Knowles, 1996'den akt: MEB EARGED, 2006). Katılımcıların önemli bir kısmı tüm etkinlikleri beğenmiş, ayırım yapmamıştır. Daha sonraki sıralamada "Dinozor Etkinliği"nde yapılan kazı çalışması, "Hayaletli Ev", "Gizemi Deneyle Çözelim", "C Vitamini Modülü", drama yönteminin kullanıldığı "Geyik Popülasyonu Etkinliği" ve "Tanışma Etkinliği" gelmektedir.

Araştırma sonucunda etkinlik temelli hizmetiçi eğitimde katılımcıların eğitmenlere dair olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Eğitmenler; sevecen, profesyonel, öğretici, bilgili ve hazırlıklı bulunmuşlardır. Bu durumun, eğitimin memnun edici sonuçlara ulaşmasında etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü hizmet içi eğitimlerin genel olarak başarı ölçütleri içinde değerlendirilebilen bu parametre ile ilgili literatür incelendiğinde bir kısım çalışmalarda katılımcıların, hizmetiçi eğitimi yürüten öğretim görevlileri ile olumlu düşüncelere sahip olmadıkları görülebilmektedir. Eleştiriler genellikle alanlarında yeterince uzman olmadıkları, yetişkin eğitimine uygun davranmadıkları, bu görevlilerin seçiminde sorun olduğu yönündedir. Bir eğitim programın niteliğini o programın uygulayıcılarının büyük ölçüde etkilemektedir (Özyürek, 1981, s.112). Bu nedenle, hizmet içi eğitim konusundaki hoşnutsuzlukların büyük bir kısmının bu programlarda görev alan uygulayıcıların yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. (Taymaz, 1998, s. 37'den akt: MEB EARGED, 2006). Ayrıca katılımcı öğretmenlerin uygulamanın daha başarılı olabilmesi için bazı önerileri bulunmaktadır. Öneriler bu tip uygulamalı hizmetiçi eğitimlerin yaygınlaştırılmalı, tekrarlanması ve süresinin uzatılması yönündedir. Hizmet içi eğitim kurslarının her manada ihtiyacı karşılayacak düzeyde olması gerekmektedir. Bu bağlamda katılımcıların önerileri beklentilerini yansıtmakta olup

oldukça önemlidir. Aksi halde ihtiyacı karşılamayan bir HİE kursu zaman ve emek kaybına neden olacaktır (Boydak-Özan ve Dikici, 2001).

Araştırma sonuçlarına göre, etkinlik temelli hizmetiçi eğitim uygulamalarının katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve kişisel becerilere etkisi oldukça önemli ve zenginleştirici yöndedir. Süreç, öğretmenlere göre; sorgulayıcı, üretici, öğretici, yeni fikirler oluşturma, bilimsel süreç becerilerini geliştiren, eğlenceli, argüman oluşturabilme, senaryolaştırabilme, somutlaştıran, kalıcı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ön plana alan, gerçekçi, kolaylaştıran, keşfettirici, materyal açısından zengin, yeniliklere açık, güdüleyici, hayal gücünü çalıştıran, doğayı kullanabilen, ilişkilendirmeler kurabilen, kaliteli ve aktifleştirici, kanıt kullanabilen, yetenekleri ortaya çıkartabilen nitelikte bulunmuştur. Bu sonuç oldukça önemli ve memnun edicidir. MEB (2006)'ın araştırmalarına göre, hizmet içi eğitim programlarının mesleki yaşama etkisi orta düzeydedir. Bu konuda bakanlık yöneticileri ve öğretmenler paralel düşüncelere sahip görünmektedir. HİE programları geliştirilirken öğretmen eğitimi ve bu eğitimin düzenlenmesine ilişkin köklü tercihler genel anlamda program geliştirme süreci kapsamındadır. Esasen eğitim programı ve bunu uygulayacak olanlar arasında uyum sağlanması (Landsheere, 1992:350'den akt; Budak ve Demirel, 2003) ve sonuçların uygulayıcıların birçok alanda gelişmesine katkı sağladığı yönünde olması beklenmektedir. Etkinlik temelli hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğretmenlere kazandırdığı kişisel beceriler; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler olarak ayrılmıştır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim süresince geliştirdiklerini düşündükleri bilişsel beceriler; sorgulama, ürün ortaya koyma, deney, çıkarım yapma, bilimsel bilgiye ulaşma, yorumlama, değerlendirme, karar verme, problem çözme, farklı çözümler üretme, veri toplama, eleştirel düşünme, gözlem, bilgileri organize etme, hipotez kurma, keşfetme. Duyuşsal beceriler ise: farkındalık, farklılık, empati, hayal gücü, ikna etme, azim, işbirliği, dinleme. Benzer şekilde psikomotor beceriler: el becerisi, tasarım şeklindedir. Halbuki mesleki ve kişisel becerilerin gelişmesi amacı ile çıkılan yolda; sorun temelli değil, konu temelli olarak geliştirilen HİE programlarının, katılanların gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığı tartışmalıdır (MEB EARGED, 2006). Araştırmanın sonuçları bu doğrultuda genel olarak incelendiğinde, uygulama ve etkinlik temelli hizmet içi eğitimlerin katılımcı öğretmenler tarafından beğenildiği, bu gibi ortamlarda öğretmenlerin kendilerini birçok anlamda geliştirdikleri, öğrencilerini de geliştirmek için çok çeşitli bilgi, beceri ve donanımı kazandıkları söylenebilir. Bu sonuçtan GEMS tabanlı öğretim ortamının HİE'lerde kullanılmasının katılımcı öğretmenlerin gereksinimlerine cevap verdiği düşünülebilir. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Hizmet içi eğitimlerinin planlanma aşamasında çağın, öğrencinin ve öğretmenin gereksinimlere yönelik konuların seçilmesine dikkat edilmelidir. Bu konuların eğitim süreçlerinin de bütünsel, uygulama ağırlıklı ve üretime yönelik olarak dizayn edilmesi önerilebilir.
- Konu merkezli içerikten ziyade sorun merkezli ve uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda GEMS tabanlı vb. öğretim uygulamalarının HİE'ler vasıtası ile yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Konusunda uzman kişilerin yetişkin eğitiminde daha etkin olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple hizmetiçi eğitimlerin ihtiyaç analizi ve ihtiyaçlarının giderilmesinde bilimsel araştırma süreçlerinden ve bilim insanlarından faydalanılmalıdır. Hizmetiçi eğitimlerinde alanında uzman ve yeterli kişilerin eğitim vermesi gerekmektedir. Bu açıdan üniversite MEB işbirliğinin artırılması önerilmektedir.
- Hizmet içi eğitim gruplarında ortak lisanı oluşturup kullanabilmek adına branş çeşitliliğinin azaltılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımının özendirilmesi, katılım engellerinin tespiti ve giderilmesi yönünde çaba içinde olmak gerekmektedir.

- Hizmetiçi eğitimlerde nicelik kadar niteliğe de dikkat etmek, çeşitlilik ve niteliğin artırılması adına MEB dışından kurum ve kuruluşların da eğitimlere dahil edilerek yelpazenin genişletilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Alan, B. (2003). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin Anadolu Üniversitesindeki bir hizmet içi eğitim kursuna yönelik algılamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslantaş, S., & Karabiber, B. (2011). The story of water. 33rd InSEA World Congress Budapest, Hungary, June 24th -June 30th.
- Ataklı, A. (1987). İlkokullardaki hizmetiçi eğitim seminerlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, G., & Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellenirilmiş disiplinlerarası uygulama: Enerji konularının öğretimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(2), 145-166.
- Aydınlı, B. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim hakkındaki görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 357-383.
- Babacan, Ş., & Özey, R. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programındaki öğrenme alanlarına göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları. Marmara Coğrafya Dergisi, 36, 1-15.
- Barber, J., Bergman, L., Hosoume, K., Sneider, C.I., Stage, E. & Willard, C. (1998). Great explorations in math and science: GEMS teacher's handbook. California University.
- Barber, J., Goodman, J., Gould, A., Hosoume, K., Sneider, C. Tucker, L. & Willard, C. . California Univ. B. E. (1997). The GEMS Kit Builder's Handbook.
- Barrett, K., Blinderman, E., Boffen, B., Echols, J., House, P. A., Hosoume, K., & Kopp J. California Univ., B. e. (1999). Science and Math Explorations for Young Children: A GEMS/PEACHES Handbook for Early Childhood Educators, Childcare Providers and Parents.
- Bazeley, P. & Jackson, K. (Eds.). (2013). Qualitative data analysis with NVivo. Sage Publications Limited.
- Bevis, T.H., Granger, E.M., Saka, Y., & Southerland, S.A. (2009). Comparing the efficacy of reform-based and traditional/verification curricula to support student learning about space science. J. Barnes, D. A. Smith, M. G. Gibbs, ve J. G. Manning (Ed.), The Annual Meeting Of The National Association For Research In Science Teaching içinde (s.1-18). California: Science Education and Outreach: Forging a Path to the Future.
- Boydak-Özan, M., & Dikici, A. (2001). Hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 225-240.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33, 62-81.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. Sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. Ege Eğitim Dergisi, 6(2), 21-57.
- Cassell, C., Buehring, A., Symon, G., Johnson, P. & Bishop, V. (2005). Qualitative management research: A thematic analysis of interviews with stakeholders in the field. ESRC Benchmarking Good Practice In Qualitative Management Research. Mark, D. M. & Egenhofer, M. J.
- Ceylan, E. (2016). GEMS programının fen bilgisi öğretmen adaylarının "Dünya, ay ve yıldızlar" konularındaki başarılarına, öz yeterliliklerine, tutumlarına ve bilimsel muhakemelerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Ceylan, E., Tüysüz, C. & Tatar, E. (2016). Fen bilimleri eğitiminde GEMS etkinlikleri kullanılmasına yönelik

- öğretmen adaylarının görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 169-177.
- Czerniak, C. M., Weber, W.B., Sandmann, A., & Ahern, J. (1999). A literature review of science and mathematics integration. *School Science and Mathematics*, 99(8), 421-430.
- Çam, Ş.S. (2013). GEMS programı matematik ve fende büyük buluşlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 148-154.
- Çelik, M. (2015). Kayaçlar konusunda GEMS yaklaşımına dayalı etkinliklerle öğrenme ortamı tasarlanması. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çelik, M., & Tekbıyık, A. (2016). The influence of activities based on GEMS with the theme of earth crust on the fourth grade students' conceptual understanding and scientific process skills. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 303.
- Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., & Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 14-25.
- Demirtaş, Z.T. (2008). İlköğretim okulları öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ile kurum içi iletişim algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, N., Çakıroğlu, J. Çavuş, S., Bilican, K., & Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: hizmetiçi eğitim programının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 127-139.
- Doğan, O. (2009). Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Günel, M. & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Hurley, M.M. (2001). Reviewing integrated science and mathematics: The search for evidence and definitions from new perspectives. *School Science and Mathematics*, 101(5), 259-268.
- Karakuş, M., Türkkkan, B.T., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinlerarası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2).
- Karasolak, K, Tanrıseven, I, & Yavuz Konokman G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kartal, A. (2017). Gems tabanlı etkinliklerin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde etkililiği, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, Samsun.
- Köseoğlu, F. & Tümay, H. (2013). Bilim eğitiminde yapılandırmacı paradigma teoriden öğretim uygulamalarına. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB EARGED, (2006). Millî eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Kaynak Kitaplar Dizisi.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013a). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri (3-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013b). Ortaokul 5-8. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). Ortaokul 5-8. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, Resmi Gazete. 24.10.1994/2419.
- National Research Council. (NRC). (1996). National Science Education Standards. Washington, DC: National

- Academy Press.
- Olsen, J. K. & Slater, F.T. (2009). Impact of modifying activity-based instructional materials for special needs students in middle school astronomy. *The Astronomy Education Review*, 2(7), 40-56.
- Parmaksız, R.Ş. & Kısakürek, M.A. (2013). Türkiye ve bazı AB ülkelerinde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarının temel öğeler ve kalite kontrolü/güvencesi açısından karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 112-129.
- Pompea, S.M., & Gek T.K. (2002). Optics in the great exploration in math and science (GEMS) program: A summary of effective pedagogical approaches, VII International Conference on Education and Training in Optics and Photonics, Proceedings of SPIE, 4588, 103-109.
- Sağlam, K. (2012). Fen ve matematikte büyük buluşlar programı (GEMS: Great Explorations in Math and Science)'nın etkililiğinin incelenmesi: Bir özel okul örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Santaş, R. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış GEMS fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selimoğlu, E. & Yılmaz, H. B. (2010). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 6(1), 63-75.
- Şeyihoğlu, A. (2016). Coğrafya öğretimine disiplinlerarası perspektiften bir öneri: GEMS. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Şeyihoğlu, A. (2017). GEMS'in Coğrafya öğretimine yansımaları. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST), 18-21 Mayıs, Aydın.
- Tekbıyık, A. (2014). Science teachers' expectatitons from parents: To what degree do parents think they satisfy such expectations? *The New Educational Review*, 37, 202-214.
- Tekbıyık, A. (2015). GEMS tabanlı etkinliklerle öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme öğretme yaklaşımları III içinde* (s. 177-205). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yağız, L. (2011). Hizmetiçi eğitim uygulamalarının öğrenen okula etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçın, F. & Tekbıyık, A. (2013). GEMS tabanlı etkinliklerle desteklenen proje yaklaşımının okul öncesi eğitimde kavramsal gelişime etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 2375-2399.
- Yalçın, P. ve Yıldırım, H. (1998). Disiplinlerarası öğretim üzerine bir uygulama. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146-150.
- Yarımca, Ö. (2011). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 3-7.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

Ek 1. Etkinlik Döneminde Uygulanan Modüller

Modülün Adı	Etkinlik Sayısı	Hedef Kitle	Modülün Kapsamı
Yerinde duramayan gazlar	4	4-8. Sınıf	Çekirdek kavram olarak “gazlar” konusu seçilmiştir. Sıcaklık, genleşme, gaz basıncı gibi kavramların yer aldığı modül senaryolaştırılmış bir problem etrafında, günlük yaşam örnekleriyle oluşturulmuştur. Konular argümantasyon odaklı yürütülmektedir.
Çevre Dedektifleri	8	5-8. Sınıf	Çekirdek kavram olarak “çevre kirliliği” seçilmiştir. Modül bir senaryo üzerine inşa edilmiştir: Gri Bölge olarak adlandırılan hayali bir kasabada uzun süredir derelerde balık ölümleri yaşanmaktadır. Katılımcılardan beklenen ise bir dizi araştırma ve inceleme yaparak bunun nedenini ortaya koymalarıdır.
Dinozorların Dünyası	4	3-6. Sınıf	Katılımcıların dinozorlar ve nesillerinin tükenmesinde rol oynayan faktörler konusunda bilgi sahibi olmaları ve bu süreçte elde edilen verileri yorumlama becerisi kazanmaları amacı ile hazırlanan etkinlikte dinozorların nesillerinin tükenmesinde rol oynayan faktörlerin tespit edilmesi ve dinozorların yaşam döngüsü tanınması planlanmaktadır.
Fen ve Matematik El Ele	4		Katılımcılar disiplinlerarası öğrenmenin çeşitli uygulamalarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Etkinliklerde bilimsel bilgilerin matematiksel olarak modellenmesi ya da matematiksel modellemelere bilimsel konulardan örnekler oluşturulması öngörülmüştür.
C vitamini	4	4-8. Sınıf	Çekirdek kavram olarak C vitamini seçilmiştir. C vitaminin insan sağlığı üzerindeki önemi, besinlerdeki C vitaminin özelliklerinin araştırılması ve elde edilen bilgilerin gerçek yaşamda uygulanması bu modülün ana unsurlarını oluşturmaktadır.

Akademisyenlerin Algıladıkları Yıldırma (Mobbing) Davranışları İle Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki*

Meliha Ece ELKIRAN** Adil ÇORUK***

Öz: Bu araştırmayla, akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ve yöneticilerin liderlik davranışlarının çeşitli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde ele alınan bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki, akademisyenlerin yıldırma davranışları algılarını ölçmek için Cayvarlı (2013) tarafından kullanılan ve 51 sorudan oluşan yıldırma davranışları ölçeği, ikincisi ise, yöneticilerin liderlik davranışları algılarını ölçmek için Küçük (2008) tarafından yol amaç kuramı yazınından hareketle oluşturulan 17 soruluk liderlik davranışları ölçeğidir. Araştırmadaki verilerin istatistiksel analizinde IBM SPSS 20 versiyonu kullanılmıştır. Grupların karşılaştırmasında bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2015-2016 yıllarında ARBİS veri tabanına kayıtlı olan akademisyenlerden ölçme araçlarına yanıt veren 1350 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada akademisyenlerin yıldırma davranışları algısı düşük düzeyde çıkmıştır. Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin verdikleri yanıtlarda ise orta düzeyde liderlik davranışlarını algıladıkları sonucu çıkmıştır. Araştırmanın neticesinde akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ile yöneticilerin liderlik davranışları arasında zayıf düzeyde negatif anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Liderlik, liderlik davranışları, yıldırma, yıldırma davranışları, akademisyen.

The relation between the perception of academics on mobbing behaviors and the leadership behaviors of administrators

Abstract: The aim of the research is to investigate the relation between the perception of academics on mobbing behaviors and the leadership behaviors of administrators, Research also aimed to determine whether there is a difference according to various variables of mobbing behavior and leadership behaviors of administrators perceived by academics. In this descriptive study, two different measurement tools were used as data collection tools. The first of these includes 51 questions and called as 'mobbing behaviors scale' that used by Cayvarlı (2013) in order to measure the perceptions of mobbing behaviors of academics,. The second scale is 'the leadership behaviors scale' consisting of 17 questions derived from the Path and Goal Theory literature review by Küçük (2008), in order to measure the perception of leadership behaviors of administrators. For statistical data analysis in the research IBM SPSS 20 version was used. Independent groups t-test and one-way ANOVA were used to compare the groups. The sample of the study consists of 1350 academics who participated in the survey among the ones registered in ARBIS (Researcher Information System) database in 2015-2016. The perception of mobbing behaviors by the academics measured as low in the research. In the responses of academics to leadership behaviors, it is measured that the perception of leadership behaviors by the academics are moderate. As a result of the research, there was a weak negative correlation between the mobbing behaviors perceived by the academicians and the leadership behaviors of the administrators.

Key words: Leadership, leadership behaviors, mobbing, mobbing behaviors, academician

GİRİŞ

Bireyin yaşamında iş hayatının önemli bir yeri vardır. İnsanlar günlerinin büyük bir bölümünü işyerlerinde geçirmektedirler. İş ortamında bireyin kendini iyi ve mutlu hissetmesi iş verimi ve performansı açısından önemlidir. İşgörenin çalışma ortamındaki iş arkadaşları ve yöneticileri ile sağladığı olumlu ilişki ve etkileşim örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli rol oynamaktadır.

*Bu çalışma, Meliha Ece ELKIRAN'ın Yrd. Doç. Dr. Adil ÇORUK danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Milli Eğitim Bakanlığı

***İrtibat Yazarı, Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-Posta: adilcoruk@hotmail.com

Yönetim ve çalışma psikolojisi alanında çalışmalar yapan araştırmacılar, işyerinden kaynaklanan psikolojik sorunların, çalışma ortamından uzaklaşmaya neden olduğunu tespit etmişlerdir. İş yerinde yaşanan olumsuz davranışlara maruz kalan kişi kendini baskı altında, izole edilmiş ve aşağılanmış hissederek kendini sorgulamaya başlar.

Günümüzde örgütlerde sıkça karşılaşmaya başlanan yıldırma kavramı, aslında daha önce de var olan ama anlamlandırılıp tanımlanamayan bir olgudur. Yıldırma, eşit düzeyde çalışanlar arasında, yöneticilerin çalışanlara ya da çalışanların yöneticilere sistematik biçimde uyguladıkları her türlü kötü muamele, şiddet, tehdit, aşağılama gibi anlamlara gelmektedir. Yıldırma kavramı örgütün işleyişini etkilediği gibi çalışanları ve işin verimini de düşüren bir süreçtir (Einarsen, 2005; Cengiz, 2010).

İş yerinde yaşanan yıldırma olaylarının çalışan ve örgüt üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğu ve eğitim sektöründe bu tarz sıkıntıların daha yoğun yaşandığı görülmektedir. Bu sorunun nedenleri üzerinde yapılmış olan çalışmalarda çalışma koşullarının yetersizliği ve liderlik davranışlarının yetersizliğinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Bir eğitim örgütü olan üniversiteler de yıldırma sorunlarının yoğun olarak yaşandığı yapılardır. Üniversitelerde yıldırma davranışlarına maruz kalan akademisyenler yaşadıkları çaresizlik duygusu ve bunalım sonucu bulundukları örgütün amaçlarını gerçekleştirmekten uzaklaşmakta ve kendilerine olan güvenleri azalmaktadır. Üniversitelerde, yıldırma davranışlarının tanımlanması hem çalışanlar hem de yöneticiler açısından önemlidir. Bu çalışma, akademisyenlerin yaşadıkları olumsuz davranışları fark etmelerini sağlayarak, yıldırma mağduru olup olmadıklarını anlamalarını ve çözüm arayışına geçmeleri ile ilgili bir farkındalık kazanmaları açısından önemlidir. Üniversite yöneticilerinde, liderlik tutum ve davranışlarıyla örgüt içinde yaşanan ilişkilere ne derecede etkiye bulunduklarını fark etmeleri açısından önem taşımaktadır.

Alan yazına bakıldığında yıldırma davranışları ile ilişkili olarak farklı liderlik tipleri karşılaştırılmıştır. Fakat bu çalışmada ele alınan yol-amaç kuramına ait liderlik davranış tipleri ve yıldırma davranışlarının ilişkisi ile ilgili yapılmış olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları (mobbing) ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişki söz konusu eksikliği gidermek maksadıyla ele alınmıştır. Akademik boyutta yaşanan yıldırma davranışları algılarının Türkiye genelinde ne durumda olduğunu ve akademisyenlerin yöneticilerinin hangi tip liderlik davranışlarını sergilediği ile ilgili sonuçlar ortaya konmuştur. Ayrıca, akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ve yöneticilerin liderlik davranışlarının cinsiyet, yaş, medeni durum ve akademik unvan değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Liderlik Davranışları

Liderlik insanların bir arada yaşamaya başlamasıyla ortaya çıkan bir olgudur. İnsan, sosyal bir varlıktır ve kişisel ihtiyaçları gidermek için grup içerisinde yer alma durumu, onların yönetilme gerekliliğini de beraberinde getirir. Grup oluşturmadan, insanların tek başlarına yaşayarak ihtiyaçlarını bireysel olarak karşılaması mümkün değildir. Lider kavramının toplum içindeki yeri ve rolü büyüktür. Toplum farklı gruplardan oluşan insanlardan oluşur ve her grupta öne çıkan, kişileri temsil eden bir lider bulunur (Eren, 2001; Karkın, 2004; Demir ve Çavuş, 2009).

Lider, çevresine yararı dokunan, bulunduğu kurumda fark yaratan, çevresindekileri aklı, bilgisi, kararları ve uygulamalarıyla doğru çizgide yönetebilen kişidir. Lider, sahip olduğu gücü elde etmek istediği amaçlara ulaşmak için etkili kullanabilen ve aldığı kararlarda zor olsa da arkasında durabilen kişidir. Liderler toplumun her tabakasında görülebilir. Onları lider yapan, başkalarının hareketlerini kendi istedikleri hedefe yönlendirebilmeleridir (Kılıç, 2006). Liderlik, bireylerle birlikte hedeflere ulaşmak, onların aracılığıyla da amaçlara ulaşmaktır (Genç, 2007).

Liderlik sürecini anlayabilmek ve hangi koşullarda hangi tip liderlere gereksinim olduğunu belirlemek amacıyla çeşitli teori ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Ortaya konulan liderlik teorilerinden hiçbiri net olarak liderlik konusuna açıklık getirememiştir. Ancak bu çalışmada liderin özellikleri, davranışları ve işin özellikleri ile duruma göre değişen ihtiyaçları belirleyebilen liderlerin başarılı olduğunu savunan durumsallık teorilerinden yol-amaç kuramındaki liderlik davranışları ele alınmıştır. Bu kuram liderin görev ve ilişki davranışlarını özümseyerek lider etkililiğini açıklamaya çalışır. Liderin izleyicilerini etkileme yöntemi, belirledikleri amaçları algılama şekli ve bu amaçlara ulaşmak için hangi yolları tercih ettiği üzerinde durur (Çelik, 2012; Eren, 2001).

Yıldırma (Mobbing) Davranışı

Türkçe karşılık olarak “çete, toplanmak, hücum etmek, vb.” tanımlarını içeren “Mob” kelimesi, kanun dışı şiddet davranışları uygulayan düzensiz kalabalık anlamına gelmektedir (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003). Leymann 1980’lerde, yıldırma davranışlarının işyerlerinde yaşandığını fark etmiş ve bu kavramı açıklamada “mobbing (yıldırma)” kavramını kullanmayı tercih etmiştir (Leymann, 1996). Mobbing terimini yetişkin davranışları için kullanan Leymann (1996), bu terimi daha çok işyerinde çalışanların birilerini izole ederek rahatsız, huzursuz ve taciz etmeleri, kötü muamelede bulunmaları, durumları için kullanmıştır. İşyerinde herkesin mutlaka bir defa karşılaşabileceği bu davranışların yıldırma sayılabilmesi için belirli bir süreyi ve sıklığı taşıyor olması gerekir. Leymann bu davranışların, haftada en az bir defa ve en az altı aydan beri uygulanıyor olması gerektiğini belirtmiştir (Tınaz, 2006).

Örgüt içerisinde yaşanan yıldırma davranışları, üstlerin astlarına uyguladığı, astların üstlerine uyguladığı ya da çalışma arkadaşlarının aynı statüde bulundukları arkadaşlarına sistemli ve belirli sıklıkla uyguladıkları olumsuz davranışlarla mağdura karşı cephe oluşturulmasıdır (Davenport vd., 2003).

İşyerinde yaşanan yıldırma davranışlarının nedenleri üzerine yapılan araştırmaların yetersiz olması, yıldırmayla mücadele konusunda yetersiz kalınmasına neden olmaktadır. Yapılan araştırmalarda yıldırmanın pek çok nedenden kaynaklanabileceği ortaya çıkmıştır (Zapf 1999’ dan akt. Yıldırım, 2010). Yıldırma davranışlarının nedenleri konusunda farklı araştırmacılar farklı görüşler belirtmişlerdir.

Yıldırma çeşitli evrelerle gelişen bir süreçtir, zaman içinde rahatsız etme oranı artarak acıtan davranışlara dönüşebilir. Kendini belli etmeden başlar ama öyle hızlı ilerler ki geri dönülmez noktalara erişir (Davenport vd., 2003). Yıldırma davranışları yaşanan bir kurumda hem mağdur hem çevresi hem de işyeri büyük zararlar görebilir. Yıldırma davranışlarının etkileri mağdur üzerinde yavaş yavaş oluşan birikimle zararlara yol açar. Mağdurun kaybı sadece sosyal açıdan değil ekonomik açıdan da gerçekleşir (Tınaz, 2006).

Mağdurun yaşadığı aşağılanma ve dışlanma mağdurda bir süre sonunda özsaygı ve özgüven eksikliğine neden olur. Kişi sorunlu bir insan haline gelir. Birey yetersizlik hissine kapılır ve sadece verilen görevi yerine getiren, iş yapma isteğini kaybetmiş ve bulunduğu konuma layık olmayan mağdurlar ortaya çıkar. Bireyde içsel çöküş başlar ve birey tam bir kurbanı dönüşebilir (Çabuk, 2010). Psikolojisi bozulan kişi yaşantısının her alanında sıkıntılar yaşamaya başlar. Aile içi huzursuzluktan arkadaş ilişkilerine kadar her anlamda mağdur sorunlu bir insan haline gelir. Yıldırma mağdurları bu süreçte doğru yönlendirilmedikleri takdirde sonuçları intihar ya da cinayete kadar gidebilir (Gün, 2016).

Sonuç olarak kurumda yıldırma davranışları oluşmadan hem bireysel hem örgütsel tedbirler alınabilir. Yıldırma davranışları yaşanan bir kurumda gerekli tedbirler yöneticiler tarafından önceden alınmaz ve durum fark edildiğinde görmezden gelinirse, bu süreçten hem kurum, hem de çalışanlar olumsuz yönde etkilenebilir. Bu durumda yöneticiler konuyla ilgili bilgilendirme ve rehberlik yapılması konusuna önem vermelidir. Yönetici böyle durumlarda etkisiz ve sessiz kaldığında, yani

doğru bir liderlik davranışı sergileyemediğinde, çalışanın kuruma karşı duyduğu güven ve bağlılık duygusu azalabilir. Bu nedenle, akademisyenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma durumlarının yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisini araştırma yoluna gidilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ile yöneticilerin liderlik davranışları arasında var olan durumu betimleyici olduğundan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1998).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015–2016 yılında Türkiye sınırları içerisinde bulunan üniversitelerde farklı fakülte ve kademelerde görev yapan akademisyenler oluşturmaktadır. Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin iletişim bilgileri (e-posta adresleri) ARBİS veri tabanından elde edilmiş ve akademisyenlerin e-posta adreslerine ilgili link ve araştırmaya katılmalarını rica eden bir açıklama metni gönderilmiştir. Web sitesi üzerinde ve ilgili mailde gerekli yönlendirme, bilgi ve uyarılar yapılarak katılımcıların en az hata ile ölçme aracını doldurmaları sağlanmıştır. Ölçme aracı, ARBİS veri tabanına kayıtlı olan akademisyenlerden 44.532 mail adresine e-posta olarak gönderilmiştir. Gönderilen maillerden ölçme araçlarının uygun olarak cevaplandığı toplam geri dönüş sayısı 1350'dir. Çalışmada seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada bağımsız değişkenler olarak, sonuçları etkileyeceği düşünülen cinsiyet, yaş, medeni durum ve akademik unvan değişkenleri incelenmiştir.

Tablo 1

Örneklemin demografik özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	774	57.3
	Kadın	576	42.7
Yaş	21-25	5	0.4
	26-30	90	6.7
	31-35	225	16.7
	36-40	277	20.5
	41-45	252	18.7
	46-50	228	16.9
	51-55	147	10.9
	56-60	75	5.6
	61 ve üstü	51	3.8
Medeni Durum	Evli	1041	77.1
	Bekâr	229	17.0
	Boşanmış	80	5.9
Akademik Unvan	Prof. Dr.	341	25.3
	Doç. Dr.	313	23.2
	Yrd. Doç. Dr.	349	25.9
	Öğr. Gör. Dr.	37	2.7
	Öğr. Gör.	55	4.1
	Arş. Gör. Dr.	71	5.3
	Arş. Gör.	130	9.6
	Okt.Dr.	5	0.4
	Okt.	7	0.5
	Uzm.Dr.	26	1.9
	Uzm.	5	0.4
	Diğer	11	0.8

Veri Toplama Araçları

Türkiye’de görev yapan akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bu çalışmada akademisyenlerin yıldırma davranışları algılarını ölçmek için Cayvarlı (2013) tarafından kullanılan “İşyerinde Psikolojik Yıldırma Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Ölçek altı alt boyuta sahiptir ve 51 maddeden oluşmaktadır. İkinci ölçme aracı olarak da Küçük’ün (2008) tez çalışmasında yöneticilerin “liderlik davranışları” hakkındaki görüşlerini değerlendirmek için oluşturduğu ölçeğe yer verilmiştir. Bu ölçekte de dört alt boyut ve 17 madde yer almaktadır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemeleri SPSS paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlemesinde akademisyenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği “bağımsız gruplar için t testi” ile araştırılmıştır. Akademisyenlerin görüşlerinin yaş, medeni durum ve unvan değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile araştırılmıştır. Gruplararası farkın olduğu durumda, farklılığın hangi gruptan kaynaklı olduğunu bulmak için post-hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri ile yöneticilerin liderlik davranışları arasında ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon analizi ile araştırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak ulaşılan bulgular akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına yönelik bulgular ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik bulgular olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır.

Yıldırma Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşleri bağımsız değişkenler cinsiyet, yaş, medeni durum ve akademik unvan açısından incelenmiştir.

Tablo 2

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s.s.	sd	t	p
Kendini gösterme ve iletişim oluşumuna saldırılar	Erkek	774	2.31	.96	1348	1.25	0.83
	Kadın	576	2.24	.97			
Sosyal ilişkilere saldırılar	Erkek	774	2.30	.97	1348	1.29	0.87
	Kadın	576	2.24	.97			
İtibara saldırılar	Erkek	774	1.87	.77	1348	1.82	0.27
	Kadın	576	1.80	.73			
Yaşam kalitesine ve mesleki duruma saldırılar	Erkek	774	2.02	.94	1348	1.72	0.47
	Kadın	576	1.94	.90			
Toplam etki	Erkek	774	2.43	1.10	1348	0.47	0.83
	Kadın	576	2.40	1.10			
Genel toplam	Erkek	774	2.09	.81	1348	1.35	0.18
	Kadın	576	2.03	.79			

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucuna göre hem genel toplamda hem de alt boyutlarda erkek akademisyenlerin görüşlerinin

ortalamalarının kadın akademisyenlerin görüşlerine göre yüksek çıkmasına rağmen anlamlı fark çıkmamıştır [$t_{(1348)} = 1.35$; $p > .05$].

Tablo 3

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından dağılımı

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Kendini gösterme iletişim oluşumuna saldırıları	Gruplar Arası	41.39	8	5.17	5.72	0.00	6-2
	Gruplar İçi	1214.06	1341	.91			8-2
	Toplam	1255.45	1349				9-2
							9-3
Sosyal ilişkilere saldırıları	Gruplar Arası	30.41	8	3.80	4.10	0.00	9-4
	Gruplar İçi	1244.15	1341	.93			9-5
	Toplam	1274.57	1349				9-6
							9-7
İtibara saldırıları	Gruplar Arası	17.48	8	2.19	3.94	0.00	9-2
	Gruplar İçi	744.64	1341	.56			9-3
	Toplam	762.12	1349				9-4
							9-5
Yaşam kalitesine ve mesleki duruma saldırıları	Gruplar Arası	39.84	8	4.98	6.05	0.00	9-6
	Gruplar İçi	1104.25	1341	.82			8-2
	Toplam	1144.10	1349				9-2
							8-3
Toplam etki	Gruplar Arası	77.58	8	9.70	8.40	0.00	9-3
	Gruplar İçi	1548.42	1341	1.15			8-4
	Toplam	1626.01	1349				9-2
							9-3
Genel toplam	Gruplar Arası	30.71	8	3.84	6.15	0.00	9-4
	Gruplar İçi	836.46	1341	.62			2-9
	Toplam	867.18	1349				3-8
							3-9

$p < .05$. (1):21-25, (2): 26-30, (3): 31-35, (4): 36-40, (5): 41-45, (6): 46-50, (7): 51-55, (8): 56-60, (9): 61 yaş ve üzeri.

Akademik personelin algıladıkları yıldırma davranışlarını gerçekleştirmelerine yönelik genel görüşleri değerlendirildiğinde yaş değişkeni açısından anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$F_{(8-1341)} = 6.15$; $p < .05$]. Özellikle 26-30 yaş arası ($\bar{x} = 2,22$) ile 31-35 yaş ($\bar{x} = 2,20$) aralığında bulunan akademisyenler, yıldırma 61 ve üzeri yaş aralığındaki ($\bar{x} = 1,49$) akademisyenlere göre daha fazla maruz kalmaktadır. Diğer yaş aralıklarında da yine görüşler arasında anlamlı farklılıklar olduğu

görülmektedir. Yaş aralığının artmasıyla yıldırma davranışı algısının azaldığı söylenebilir. Aynı durumun alt boyutlar için de geçerli olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından dağılımı

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Kendini gösterme ve iletişim oluşumuna saldırılar	Gruplar Arası	31.88	2	15.94	17.55	0.00	1-2
	Gruplar İçi	1223.56	1347	.91			1-3
	Toplam	1255.45	1349				
Sosyal ilişkilere saldırılar	Gruplar Arası	5.58	2	2.79	2.96	0.05	1-2
	Gruplar İçi	1268.99	1347	.94			1-3
	Toplam	1274.57	1349				
İtibara saldırılar	Gruplar Arası	15.25	2	7.63	13.75	0.00	1-2
	Gruplar İçi	746.87	1347	.55			1-3
	Toplam	762.12	1349				
Yaşam kalitesine ve mesleki duruma saldırılar	Gruplar Arası	20.70	2	10.35	12.41	0.00	1-2
	Gruplar İçi	1123.40	1347	.83			
	Toplam	1144.10	1349				
Toplam etki	Gruplar Arası	28.73	2	14.37	12.12	0.00	1-2
	Gruplar İçi	1597.27	1347	1.19			
	Toplam	1626.01	1349				
Genel toplam	Gruplar Arası	18.36	2	9.18	14.56	0.00	1-2
	Gruplar İçi	848.82	1347	.63			1-3
	Toplam	867.18	1349				

p<.05. (1): evli, (2):bekar, (3): boşanmış

Akademik personelin algıladıkları yıldırma davranışları medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde bekâr ve boşanmış olan akademisyenlerin görüşleri ile evli akademisyenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür [$F_{(2-1347)} = 14.56$; $p<.05$]. Medeni durum değişkenine göre alt boyutlarda da bekâr olan akademisyenlerin evli olan akademisyenlere göre daha fazla yıldırma maruz kaldıkları görülmektedir. Yine boşanmış olan akademisyenler ile evli olan akademisyenlerin görüşleri arasında da bazı boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin akademik unvan açısından dağılımı

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Kendini gösterme ve iletişim oluşumuna saldırılar	Gruplar Arası	68.49	11	6.23	7.02	0.00	1-2
							1-5
							1-8
							1-9
	Gruplar İçi	1186.95	1338	.89			1-12
							2-12
Toplam							3-8
							3-9
	Toplam	1255.45	1349				3-12

Sosyal ilişkiler saldırıları	Gruplar Arası	29.44	11	2.67			
	Gruplar İçi	1245.13	1338	.93	2.88	0.00	1-2 1-8
	Toplam	1274.57	1349				
İtibara saldırıları	Gruplar Arası	25.44	11	2.31			1-5 1-8
	Gruplar İçi	736.68	1338	.55	4.20	0.00	1-9 1-12
	Toplam	762.12	1349				3-12 4-12
Yaşam kalitesine ve mesleki duruma saldırıları	Gruplar Arası	65.33	11	5.94			1-2 1-3 1-5
	Gruplar İçi	1078.76	1338	.81	7.37	0.00	1-8 1-9 1-12
	Toplam	1144.10	1349				2-8 3-8
Toplam etki	Gruplar Arası	111.63	11	10.14			1-2 1-3 1-5 1-8 1-9
	Gruplar İçi	1514.38	1338	1.13	8.97	0.00	1-12 2-8 2-9
	Toplam	1626.01	1349				3-8 3-9
Genel toplam	Gruplar Arası	46.65	11	4.24			1-2 1-5 1-8 1-9
	Gruplar İçi	820.52	1338	.61	6.91	0.00	1-12 2-12 3-8
	Toplam	867.18	1349				3-9 3-12

$p < .05$. (1): Prof. Dr., (2): Doç. Dr., (3): Yrd. Doç. Dr., (4): Öğr. Gör. Dr., (5): Öğr. Gör., (6): Okt. Dr., (7): Okt., (8): Arş. Gör. Dr., (9): Arş. Gör., (10): Uzm. Dr., (11): Uzm., (12): Diğer.

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları akademik unvan değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre alt boyutların genel toplamında Prof. Dr., Doç. Dr., Yrd. Doç. Dr., Öğr. Gör. Dr., Öğr. Gör., Okt. Dr., Okt., Arş. Gör. Dr., Arş. Gör., Uzm. Dr., Uzm. ünvanındaki akademisyenlerin katılmıyorum düzeyinde, Diğer (Çevirici ve Eğitim-Öğretim Planlamacısı) akademisyenlerin ise orta düzeyde yıldırma davranışına maruz kaldığı ortaya çıkmıştır. Alt boyutların genel toplamında diğer (çevirici ve eğitim - öğretim planlamacısı) akademisyenler ($\bar{x}=2.90$) dışında kalan; Prof. Dr. ($\bar{x}=1.84$), Doç. Dr. ($\bar{x}=1.88$), Yrd. Doç. Dr. ($\bar{x}=2.03$), Öğr. Gör. Dr. ($\bar{x}=2.06$), Öğr. Gör. ($\bar{x}=2.28$), Okt. Dr. ($\bar{x}=2.08$), Okt. ($\bar{x}=1.82$), Arş. Gör. Dr. ($\bar{x}=2.43$), Arş. Gör. ($\bar{x}=2.31$), Uzm. Dr. ($\bar{x}=2.20$), Uzm. ($\bar{x}=2.04$) akademisyenlere göre orta düzeyde yıldırma davranışına maruz kaldığı görülmektedir. Prof. Dr., Doç. Dr. ve Okt. kadrosunda olan akademisyenlerin yıldırma davranışını en az hissettiği ortaya çıkmıştır.

Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta akademisyenlerin algıladıkları liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri bağımsız değişkenler cinsiyet, yaş, medeni durum, akademik unvan açısından incelenmiştir.

Tablo 6

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	n		s.s.	sd	t	p
Başarı Yönelimli Liderlik	Erkek	774	2.88	1.12	1348	-1.04	0.89
	Kadın	576	2.94	1.12			
Destekleyici Liderlik	Erkek	774	2.93	1.10	1348	-0.86	0.42
	Kadın	576	2.99	1.09			
Emredici Liderlik	Erkek	774	3.46	0.81	1348	-0.54	0.02
	Kadın	576	3.48	0.75			
Katılımcı Liderlik	Erkek	774	2.91	1.16	1348	-1.44	0.03
	Kadın	576	3.01	1.11			
Genel toplam	Erkek	774	3.04	.92	1348	1.15	0.25
	Kadın	576	3.09	.90			

$p < 0.05$

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olmadığı görülmüştür [$t_{(1348)} = 1.15$; $p > .05$]. Alt boyutlar açısından incelendiğinde başarı yönelimli liderlik ve destekleyici liderlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, emredici liderlik ve katılımcı liderlik alt boyutlarında ise kadın akademisyenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Kadın akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından dağılımı

Boyutlar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farklılık Kaynağı
Başarı Yönelimli Liderlik	Gruplar Arası	37.55	8	4.69	3.80	0.00
	Gruplar İçi	1657.75	1341	1.24		
	Toplam	1695.31	1349			
Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	37.59	8	4.70	3.96	0.00
	Gruplar İçi	1589.70	1341	1.19		
	Toplam	1627.29	1349			
Emredici Liderlik	Gruplar Arası	10.47	8	1.31	2.16	0.03
	Gruplar İçi	815.12	1341	.61		
	Toplam	825.60	1349			
Katılımcı Liderlik	Gruplar Arası	43.38	8	5.42	4.24	0.00
	Gruplar İçi	1716.79	1341	1.28		
	Toplam	1760.18	1349			
Genel toplam	Gruplar Arası	27.13	8	3.39	4.12	0.00
	Gruplar İçi	1102.84	1341	.822		
	Toplam	1129.97	1349			

$p < .05$. (1): 21-25, (2): 26-30, (3): 31-35, (4): 36-40, (5): 41-45, (6): 46-50, (7): 51-55, (8): 56-60, (9): 61 ve üstü.

Akademik personelin algıladıkları yöneticilerin liderlik davranışları yaş değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F_{(8-1341)} = 4.12$; $p < .05$]. Elde edilen bulgular sonucunda yaş değişkenine göre akademisyenlerin, yöneticilerin liderlik davranışları ile ilgili algılarında alt boyutlarda da anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Emredici liderlik boyutu dışında diğer boyutlarda anlamlı farklılıkların daha çok 61 ve üstü yaşlardaki akademisyenler ile diğer yaş aralığındaki akademisyenler arasında olduğu, emredici liderlik boyutunda ise 46-50 yaş aralığında olanlar ile 26-30, 36-40 ve 41-45 yaş aralığında olan akademisyenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Genel olarak 36-40, 41-45, 46-50 yaş aralığındaki akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarını daha düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. 21-25 ve 61 ve üzeri yaş aralığında bulunan akademisyenler ise liderlik davranışlarını daha olumlu algılamışlardır.

Tablo 8

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından dağılımı

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Başarı Yönelimli Liderlik	Gruplar Arası	3.98	2	1.99	1.59	0.21
	Gruplar İçi	1691.32	1347	1.25		
	Toplam	1695.31	1349			
Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	2.66	2	1.33	1.11	0.33
	Gruplar İçi	1624.63	1347	.21		
	Toplam	1627.29	1349			
Emredici Liderlik	Gruplar Arası	1.22	2	.61	1.00	0.37
	Gruplar İçi	824.37	1347	.61		
	Toplam	825.60	1349			
Katılımcı Liderlik	Gruplar Arası	.50	2	.25	0.19	0.83
	Gruplar İçi	1759.68	1347	1.31		
	Toplam	1760.18	1349			
Genel toplam	Gruplar Arası	1.77	2	.89	1.06	0.35
	Gruplar İçi	1128.20	1347	.84		
	Toplam	1129.97	1349			

Akademik personelin algıladıkları yöneticilerin liderlik davranışları medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde genel toplamda anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(2-1347)} = 1.06$; $p > .05$]. Alt boyutlar açısından incelendiğinde de anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Medeni durumun liderlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturacak bir değişken olmadığı görülmüştür.

Tablo 9

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkeni açısından dağılımı

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Başarı Yönelimli Liderlik	Gruplar Arası	22.90	11	2.08	1.67	0.08
	Gruplar İçi	1672.40	1338	1.25		
	Toplam	1695.31	1349			
Destekleyici Liderlik	Gruplar Arası	23.59	11	2.15	1.79	0.05
	Gruplar İçi	1603.70	1338	1.20		
	Toplam	1627.29	1349			
Emredici Liderlik	Gruplar Arası	9.79	11	.89	1.46	0.14
	Gruplar İçi	815.81	1338	.61		
	Toplam	825.60	1349			

	Toplam	825.60	1349			
Katılımcı Liderlik	Gruplar Arası	23.76	11	2.16		
	Gruplar İçi	1736.41	1338	1.30	1.67	0.08
	Toplam	1760.18	1349	2.08		
Genel toplam	Gruplar Arası	15.89	11	1.45		
	Gruplar İçi	1114.08	1338	.83	1.74	0.06
	Toplam	1129.97	1349			

Akademik personelin algıladıkları yöneticilerin liderlik davranışları akademik unvan değişkeni açısından ele alındığında genel toplamda anlamlı bir fark oluşturmamıştır [$F_{(11-1338)} = 1.74$; $p > .05$]. Alt boyutlar açısından bakıldığında da yine akademisyenlerin görüşlerinin akademik unvan açısından anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10.

Yıldırma davranışları ile yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin akademisyenlerin görüşleri

		Yıldırma Davranışları	Liderlik Davranışları
Yıldırma davranışları	PearsonCorrelation	1	-.602
	Sig. (2-tailed)		.00
	N	1350	1350
Liderlik davranışları	PearsonCorrelation	-.602	1
	Sig. (2-tailed)	.00	
	N	1350	1350

$p < .01$

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışları ve yöneticilerin liderlik davranışları arasında zayıf düzeyde negatif anlamlı bir ilişki ($r = 0.36$ ve $p < .01$) bulunmuştur. Yani yıldırma davranışları arttıkça yöneticilerin liderlik davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda araştırmanın örneklemini oluşturan 1350 akademisyenin yıldırma davranışları ve liderlik davranışları ölçeklerine verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında, yıldırma davranışlarıyla liderlik davranışları arasında zayıf düzeyde negatif anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buradan, yöneticilerin liderlik davranışlarının azaldıkça akademisyenlerin yıldırma davranışı algılarının arttığı, yöneticilerin liderlik davranışının arttıkça yıldırma davranışlarının azaldığı sonucuna varılabilir. Daşcı ve Cemaloğlu'nun (2015) çalışmasında da işlemci liderlik ve dönüşümcü liderlik tarzları arttıkça öğretmenlerin yıldırma davranışlarının azaldığı sonucu çıkmıştır. Cemaloğlu'nun (2007) araştırmasında da, okul yöneticisinin, idealleştirilmiş etki (davranış) liderlik davranışlarını sergileme düzeyi arttıkça, öğretmenlerin yıldırma davranışları algılarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde, kadın ve erkek akademisyenlerin yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Erkek akademisyenlerin ortalamalarının kadınlara oranla yüksek olmasına karşın aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ertürk (2000), Aktop (2006), Orhan (2009) ve Altınkurt (2012) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen bulgularda da cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark çıkmamakla birlikte, erkek akademisyenlerin ortalaması kadın akademisyenlerinkine oranla yüksek çıkmıştır. Erkek akademisyenlerin yıldırma davranışına kadınlardan daha fazla maruz kalmasının nedeni, yönetici olabilmek için daha fazla mücadele etmesi, erkeklerin daha fazla iş kaldırabileceği düşünülerek iş yüklemesinin fazla olması,

kadınlara anne olmalarından ve hassas yapılarından ötürü daha farklı ve daha az iş yükü verilerek tolerans tanınması olabilir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların aksine yıldırma davranışları üzerine yapılmış olan farklı çalışmalarda (Salin, 2001; WBI Survey, 2007; Çögenli, 2010; Cayvarlı, 2013; Çögenli, Asunakutlu, ve Türegün, 2017) kadın çalışanların erkeklere oranla yıldırma davranışına daha çok maruz kaldığı görülmektedir.

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde tüm alt boyutlarda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Ancak elde edilen ortalamalardan akademisyenlerin yıldırma davranışına düşük düzeyde maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin genel toplamına bakıldığında 26-30, 31-35, 36-40, 41-45 yaş aralığındaki akademisyenler diğer yaş aralığındaki akademisyenlere göre daha yüksek yıldırma maruz kalsa da onların ortalamalarının da düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktop'un (2006) çalışmasında da 36-40 yaş aralığındaki akademisyenlerin yıldırma maruz kaldıkları görülmüştür. Leymann'ın (1996) çalışmasında ise 21-40 yaş aralığındaki bireylerin daha fazla yıldırma davranışına maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dündar ve Acar (2008) ve Çögenli'nin (2010) çalışmalarında da 40 yaş altının daha fazla yıldırma yaşadığı sonucu bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermiştir.

Özellikle 61 ve üzeri yaş grubunun yanıtlarına bakıldığında yıldırmanın yaşanmadığı görülmüştür. Bunun nedeni, yaşça büyük akademisyenler tarafından genç yaştaki akademisyenlerin daha dinamik olduklarını düşünerek kendilerine gereğinden fazla iş yüklenmesinden, ya da genç akademisyenlerin bilimsel alanda kendilerini geliştirmeleri için daha fazla araştırma görevleri verilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Akademisyenlerin kariyer yükselişine geçmek için orta yaş aralığında daha fazla çabaladıkları göz önüne alındığında yıldırma davranışlarını daha fazla algıladıkları düşünülmektedir. 45 yaş üstü akademisyenlerin çalışma alanlarına hâkim olmaları, yasa ve yönetmelikleri daha iyi bilmeleri, hayat tecrübelerinin yüksek olması gibi nedenlerle kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu düşünülebilir yıldırma davranışlarını daha az yaşadıkları söylenebilir.

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda bekâr akademisyenlerin, evli akademisyenlere göre yıldırma maruz kaldıkları görülmüştür. Evli akademisyenlerin işyerinde yaşanan sorunları eşleri ile paylaşarak rahatlamaları, sorunlarını bekâr akademisyenlere göre daha rahat atlatmalarını sağlıyor olabilir. Ayrıca evli akademisyenlerin ev yaşamının ve aile sorumluluklarının bekâr akademisyenlere oranla daha yoğun olabileceği düşünülerek bekâr akademisyenlere daha fazla iş yükü verildiği söylenebilir. Cayvarlı (2013) ve Çögenli'nin (2010) araştırmasında da bekârların evli akademisyenlere göre yıldırma maruz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun aksine Cengiz'in (2010) çalışmasında, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha az yıldırma davranışıyla karşılaştıkları görülmüştür.

Akademisyenlerin algıladıkları yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkeni açısından dağılımı incelenmiştir. Elde edilen bulgularda unvan değişkeni açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Genel toplama bakıldığında akademisyenlerin yıldırma davranışlarına hafif düzeyde maruz kaldıkları görülmüştür. Yıldırma davranışını en fazla diğer (Çevirici ve Eğitim-Öğretim Planlamacı) akademik unvanlarda bulunan akademisyenlerin algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer akademik unvanlardaki akademisyenlerin yıldırma davranışlarını orta düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bu akademisyenler yöneticilerle birlikte çalışırlar. Yönetimdeki kişilerle sürekli ve bir arada çalışmak zorunda olduklarından yıldırma maruz kalıyor olabilirler. Yıldırma davranışını en düşük düzeyde algılayanların ise Profesör ve Okutman unvanlarına sahip akademisyenler olduğu görülmüştür. Profesörlerin akademik olarak varılabilecek en üst seviyede bulunmaları ve statüleri gereği diğer çalışanların onlara daha saygılı davranmaları yıldırma

davranışlarıyla karşılaşma olasılıklarını azaltmakta olduğu söylenebilir. Okutman kadrosundaki akademisyenlerin yıldırma davranışına düşük düzeyde maruz kalması beklenmedik bir sonuçtur. Ancak, Yüksek Öğretim Kanununa göre Okutman kadrosunun görev tanımı servis derslerini vermek olarak belirlendiğinden, özel olarak görevlendirilmedikleri sürece servis dersleri dışında kaygı duyabilecekleri veya yıldırma davranışlarına maruz kalabilecekleri farklı bir sorumlulukları olmaması, okutman kadrosundaki akademisyenlerin yıldırma davranışlarından uzak kalmalarının sebebi olarak görülebilir.

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından dağılımına bakıldığında, anlamlı bir fark çıkmamıştır. Genel toplam olarak değerlendirme yapıldığında cinsiyet değişkenine göre liderlik davranışlarını “kararsızım” düzeyinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Belirgin bir fark olmamakla birlikte kadınların liderlik davranışı algısı erkeklerinkine oranla biraz daha fazla olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuca Yaşar’ın (2015) çalışmasında da ulaşılmıştır.

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından dağılımına bakıldığında liderlik davranışlarının orta düzeyde algılandığı ve alt boyutlardaki değişkenler arasında anlamlı farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşar’ın (2015) çalışmasında ise yaş değişkeninde anlamlı farklılık görülmemiştir. Çalışmadan elde edilen genel ortalama sonuçlarından, “21-25” ve “61 ve üzeri” yaş aralığında bulunan akademisyenlerin liderlik davranışlarını daha yoğun algıladıkları görülürken, en az algılayan “36-40” ve “46-50” yaş aralığındaki gruplar olmuştur. “36-40” ve “46-50” yaş gruplarındaki akademisyenlerin yöneticilik beklentisi içinde olmalarından dolayı liderlik davranışlarını düşük düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Akademisyenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin medeni durum değişkeni açısından dağılımı incelendiğinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Genel toplam ortalamalarına bakıldığında akademisyenlerin orta düzeyde liderlik algıladıkları görülmüştür. Evli akademisyenlerin diğerlerine oranla liderlik davranışlarını biraz daha fazla algıladıkları görülmüştür. Evli akademisyenlerin yöneticilerini olumlu yönde algılama nedeni olarak liderlik tutum ve davranışlarını daha fazla önemsemeleri olabilir.

Akademisyenlerin, yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkeni açısından dağılımına bakıldığında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Genel ortalama toplamına bakıldığında akademisyenler, unvan değişkenine göre liderlik davranışlarını “kararsızım”, diğer bir deyişle orta düzeyde algıladıklarını belirtmişlerdir. Uzman ve okutman kadrolarında yer alan akademisyenlerin verdiği yanıtların ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Okutman ve uzmanlar rektörlük makamına en yakın kadrolardır. İşlerinin sınırları belirli olduğu için bir düzen içinde çalışırlar. Bu nedenle, liderlik davranışlarını diğer (Çevirici ve Eğitim-Öğretim Planlamacı) akademisyenlere göre fazla algılıyor olabilirler. Araştırma Görevlisi Doktor, Uzman Doktor, Öğretim Görevlisi Doktor ve Doçent Doktor kadrolarındaki akademisyenler en az liderlik davranışı algısına sahip akademisyenler olarak dikkat çekmişlerdir. Bu akademisyenler kendi uzmanlık alanlarında belirli düzeyde saygın bir akademik seviyeye ulaşmışlardır. Ancak hak ettikleri bir üst kadroya atanabilme beklentisi içinde olduklarından, yöneticileri tarafından desteklenme ve sahiplenilmeyi daha az hissediyor olabilirler. Bu durumun da onların algılarına etki ettiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin verdikleri yanıtlar sonucunda, algıladıkları emredici liderlik davranışı oranında yıldırma davranışlarıyla karşılaştıkları sonucuna ulaşılabilir. Akademik yöneticilerin tek başına kararlar alarak, talimatlar vererek yönetme isteği akademisyenlerin ve böylelikle kurumun da başarısını aşağıya çekebilir. Sürekli gelişim ve değişim içinde olan eğitim dünyasında üniversiteler, akademisyenler ve yöneticiler de bu değişim ve gelişime ayak uydurmalıdır. Yaşanan değişimleri yöneticiler takip etmeli, yeni liderlik stillerini uygulayarak, alt birimlerinde çalışanlarla ilişkilerini güçlendirerek, akademisyenlerin de kendi aralarında ve öğrencileriyle daha pozitif ilişkiler kurmasını sağlamalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre akademisyenlerin yıldırma davranışlarını düşük düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu arzu edilen bir sonuçtur. Fakat bununla birlikte akademisyenlerin yıldırma davranışlarından ne anladıkları daha ayrıntılı nitel araştırmalar ile ortaya konulabilir. Araştırma sonuçları yöneticilerin liderlik davranışlarını sergileme konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. En belirgin gösterilen liderlik türünün emredici liderlik türü çıkması da bunun göstergelerinden birisidir. Yükseköğretim kurumlarında yönetici atamalarında birtakım kurallar ve liyakat sistemine dayalı yönetici görevlendirmelerine yönelik düzenlemeler getirilebilir. Üniversiteler üzerinde yapılan araştırmalar geliştirilerek yıldırmanın nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri üzerinde detaylı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca yıldırma davranışları başa çıkma yöntemleri ile ilgili hukuki bilgilendirme (kurslar, seminerler) ve psikolojik destek sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktop, N. G. (2006). Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının duygusal tacize ilişkin görüşleri ve deneyimleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Altınkurt Y. K. (2012). Üniversite çalışanlarının psikolojik yıldırma algıları ile denetim odağı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Cayvarlı, P. E. (2013). Akademisyenlerin üniversitelerdeki psikolojik yıldırmaya ilişkin algılarının incelenmesi: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 77-87.
- Cengiz, S. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldırma (mobbing) düzeyine etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çabuk, Ç. (2010). Sıfıra sıfır, elde var mobbing: İş yaşamının çağdaş hastalığında ilk yardım. Ankara: Elma.
- Çelik, V. (2012). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çöğenli, Z. (2010). Üniversitelerde psikolojik şiddet (mobbing) maruziyeti ve akademik personel üzerine bir uygulama (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çöğenli, M. Z., Asunakutlu, T. ve Türegün, Z. N. (2017). Gender and mobbing: The case of Turkey. İşletme Araştırmaları Dergisi, 9 (3), 109-121.
- Daşçı E. ve Cemaloğlu N. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 129-166.
- Davenport, N., Schwartz, R. D. ve Elliott, G. P. (2003). Mobbing işyerinde duygusal taciz. İstanbul: Sistem.
- Demir, Y. ve Çavuş, M. F. (2009). Yıldırmanın kişisel ve örgütsel etkileri üzerine bir araştırma. Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, 2 (1), 13-23.
- Dündar, G., ve Acar, A. B. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırmaya (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. İstanbul University Journal of the School of Business, 37 (2), 111-120.
- Einarsen S. (2005) The nature, causes and consequences of bullying at work: The Norwegian experience. Perspectives Interdisciplinaires Sur le Travail et la Santé (PISTES), 7 (3), 1-14.
- Eren, E. (2001). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta.
- Ertürk, M. (2000). İşletmelerde yönetim ve organizasyon. İstanbul: Beta.

- Genç, N. (2007). Yönetim ve organizasyon. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gün, H. (2010). Çalışma ortamında psikolojik taciz (mobbing/bullying). Ankara: Lazer Yayınları.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karkın, N. (2004). Motivasyon kuramları ışığında kamusal ve özel alanda yöneticilerin liderlik davranışları: Bir literatür analizi denemesi. *Türk İdare Dergisi*, 445, 43-83.
- Kılıç, G. (2006). Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Küçük, M. (2008). Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğitimcilerin performansına etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *The European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Orhan, U. (2009). Akademisyenlere uygulanan psikolojik tacizin (mobbing) etkileri: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 425-441.
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing). İstanbul: Beta.
- WBI Survey (2007). U.S. Workplace bullying survey. Workplace Bullying Institute. Erişim: www.workplacebullying.org adresinden 10 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yaşar, H. (2015). Akademisyenlerin hizmetkâr liderlik algıları (Harran Üniversitesi örneği). *Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 159-170.
- Yıldırım, G. (2010). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri tarafından yıldırma davranışlarına maruz kalma durumları (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing\bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (1) 70-85.

Paydaşların Gözünden Mülteci Ve Sığınmacılarda Eğitim: Eskişehir Örneği

Filiz GÖKTUNA YAYLACI* Harun SERPİL** Ali Faruk YAYLACI***

Öz: Sığınmacı ve mültecilere kaliteli bir eğitim hizmetinin sunulması, yeni gelenler ile ev sahibi toplumun etkileşimi, uyum ve gelecek açısından yaşamsal öneme sahiptir. Bu bağlamda bir durum çalışması olarak bu nitel araştırmanın amacı, Eskişehir örneğinde, mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerinin genel durumunu ortaya koymak ve genel bir değerlendirme yapabilmektir. Yaklaşık 10 bin şartlı mülteci ve 3500 civarında Suriyelinin yaşadığı Eskişehir çalışma alanı olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, eğitim etkinliklerinin paydaşı olan uygulayıcılar, STK temsilcileri ve sığınmacı ailelerden 30 kişi ile görüşülerek toplanmıştır. Görüşmelerde, Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi için nelerin yapıldığı, yapılanların yeterli görülüp görülmediği ile mülteci ve Suriyelilerin eğitimi konusunda başka nelerin yapılabileceği sorularına yanıt aranmıştır. Bulgulara göre, eğitime ulaşım konusunda olumlu gelişmelerin varlığına karşın sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesi, öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterlikleri, eğitim etkinliklerini düzenleyen kurumlar arasındaki eşgüdüm, uygun eğitim programları ve araç-gereçler gibi konularda yetersizlikler söz konusudur. Araştırma sonuçları, eğitim hizmetlerinin sunumunda, hak temelli yaklaşıma ve etkinliklerin planlanması ve uygulanması sürecine sığınmacı ve mültecilerin de katılımının gerekliliğinin altını çizmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sığınmacı, Mülteci, Suriyeli, Eğitim, Türkiye, Eskişehir

Refugee And Asylum-Seeker Education From Stakeholder Perspectives: Eskişehir Case

Abstract: Providing quality education services for the asylum seekers and refugees is crucial for a healthy interaction between the host society and the newcomers and ensuring their harmony. As a case study, this qualitative research aims to reveal the current status of the educational activities involving the refugee/asylum-seeker children in Eskişehir, and to make an overall evaluation. Eskişehir, a city of nearly 10.000 conditional refugees and 3500 Syrians was selected as the site of this study. The research data were collected through semi-structured interviews with a total of 30 participants representing the education stakeholders (practitioners, NGOs, and refugee families). The interviews sought answers to the questions regarding what was being done for the education of the refugees and Syrians in Eskişehir, to what extent the current practices were perceived as sufficient, and what else needed be done for their education. The findings reveal that, while there have been positive developments in the access to education, some shortcomings have been identified in the quality of the educational services, teacher competencies in refugee education, inter-organizational cooperation, and provision of appropriate curriculum and instructional equipment. The results underscore the need for ensuring the participation of the asylum-seekers/refugees in the process of planning and implementing educational activities, and having a rights-based approach in curriculum design.

Keywords: Refugee, Asylum Seekers, Syrians, Education, Turkey, Eskişehir

GİRİŞ

Savaş bölgelerinden kaçış ve daha iyi bir yaşam arayışı gibi nedenlerle insanlar küresel ölçekte hareket halindedir (Bourgonje, 2010). Zorla yerinden edilme söz konusu hareketlilikte giderek daha çok yer tutmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği’nin (United Nations High Commissioner for Refugees, UNHCR) verilerine göre günümüzde yerinden edilmeye ilişkin sayısal veriler şimdiye kadarki en yüksek seviyeye ulaşmış durumdadır. 65,6 milyon insan zorla yerinden edilmiş, zorunlu olarak yerinden olmuştur. Dünyada, dakikada 20 kişi zorunlu olarak yerinden edilmektedir. Dünya genelindeki sığınmacı sayısı 22,5 milyon iken devletsiz insan sayısı ise 10 milyondur. Mültecilerin geldiği ülkelere bakıldığında ilk üç sırada Suriye (5,5 milyon), Afganistan (2,5

*Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

**Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Rektörlük

***İrtibat Yazarı, Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E-Posta: alfay06@yahoo.com

milyon) ve Güney Sudan'ın (1,4 milyon) olduğu görülmektedir. En çok mülteciye ev sahipliği yapan ülkeler sıralamasında ise ilk sırada Türkiye gelmektedir (2,9 m), Türkiye'yi, Pakistan (1,4 m), Lübnan (1,0 m), İran İslam Cumhuriyeti (979,400), Uganda (940,800) ve Etiyopya (791,600) izlemektedir (UNHCR, 2017). Buna göre çatışmaların ve iç savaşların yaşandığı ülkelere göç edenlerin yoğunlukla komşu ülkelere yönelindikleri söylenebilir.

Güncel verilere göre 3.359.915 Suriyeliye ev sahipliği yapan (GİGM, 2017a) Türkiye, Suriye krizinden politik, toplumsal ve ekonomik olarak en çok etkilenen ülke konumundadır (Bircan ve Sunata, 2015). Kitlese Suriyeli göç akınları, Türkiye'de mülteciler ve sığınmacılar açısından yeni ve önemli bir sayfanın açılmasına da yol açmıştır. Buz'un (2008) da vurguladığı üzere göç tarihi, çeşitliliği ve kategorileri açısından zengin bir ülke olan Türkiye tarihsel olarak da köken ülke ve ev sahibi/hedef ülke konumunda olmuştur. Günümüzde sayıları 3 milyonu aşmış olan Suriyeliye ev sahipliği yapmakta olan Türkiye'nin göç alan hedef ülke konumu daha da belirginleşmiştir. Bunun yanı sıra Cenevre Sözleşmesi uyarınca üçüncü bir ülkeye yerleştirilmek üzere Türkiye'de bulunan şartlı mültecilerin⁷ varlığı da dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. Statüleri tartışmalı olsa da sığınmacı ve mültecilerin ev sahibi toplumla etkileşimleri, yaşanan sorunlar ve üretilen çözümler uygulayıcılar ve araştırmacılar için önemli bir ilgi alanı olarak belirginleşmektedir. Şartlı mülteciler, belirlenen uydu kentlerde ağırlandırken Suriyeli nüfusun önemli bir bölümü de kampların dışında çeşitli şehirlerde yoğunlaşmıştır. Uydu kentler, hedef ülke Türkiye'nin görece kalıcı misafirlerini ağırlayan merkezler olarak önem kazanmaktadır.

Türkiye'de Sığınmacılar, Mülteciler ve Eğitim Hizmetleri

Büyük ölçekli kitlese göçler Türkiye'deki kurum ve kuruluşları birtakım sosyal, ekonomik, siyasi ve güvenlik sorunları ile karşı karşıya bırakmıştır (Mert ve Çıplak, 2017). Bu noktada eğitim önemli bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Zorunlu göçlere yol açan çatışmalar, yerinden edilmiş olsun olmasın bütün çocukları etkilerken, genellikle okullar yıkılmakta, öğretmenler ve eğitimci personel çalışamaz hale gelmekte, öğretim araç-gereçlerinde eksiklik ortaya çıkmakta ve güvensiz ortam çocukların okula devamını zorlaştırmaktadır (Ferris ve Winthrop, 2010). Göç süreçleri, çocukların kaliteli eğitime ulaşımının sağlanmasını bütün dünyada eğitim sistemlerinin göz önünde bulundurması gereken önemli bir konu haline getirmiştir (Bourgonje, 2010). Aynı zamanda mülteci ya da sığınmacıların eğitim gereksinimlerinin karşılanması uluslararası hukuk açısından da önemli bir zorunluluk niteliğindedir. Sığınmacıların korunması ve eğitim hakları dünya ülkelerinin hemen hemen dörtte üçünün imzalamış olduğu 1951 Cenevre Sözleşmesi ve 1967 protokolü ile güvence altına alınmıştır (Bourgonje, 2010; Ferris ve Winthrop, 2010).

Eğitim süreçleri sığınmacı ya da mültecilerin ev sahibi ülkedeki yerleri ve gelecekteki yaşamları açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Yeni gelenlerin, ev sahibi toplumdaki konumları genel anlamda oldukça sorunludur. Göçmenler, mülteci ya da sığınmacılar girmiş oldukları yeni toplumda, neredeyse her zaman, Günter Wallraf'a (1986) atıfla söylenecek olursa *en alttakileri* oluşturmaktadır. Modern sınıflı toplum yapısında yukarı doğru dikey toplumsal hareketliliği gerçekleştirmenin en etkili yollarından birisi olan eğitim *en alttan* kurtulabilmenin de en önemli yollarından birisi olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte eğitim, zorunlu göç ve yerinden edilme gibi olağanüstü durumlarda ilk ara verilen etkinlik olmaktadır (Seydi, 2013). Aynı zamanda eğitim hizmetine ulaşamama, dışlanma gibi sorunlar göçmen ve sığınmacıların daimi olarak *en alttakiler* olarak kalmaya zorlamaktadır.

Eğitimin anılan önemine ve yaşanmakta olan ciddi sorunlara karşın sığınmacı, mülteci ve göçmenlerin eğitime ilişkin sorunları gerek uygulayıcılar gerek araştırmacılar açısından hak etmiş

⁷ Şartlı mülteci tanımı Cenevre Sözleşmesi uyarınca üçüncü bir ülkeye yerleştirilmek üzere Türkiye'de bulunanların statüsünü ifade etmektedir. Bu çalışmada da Suriyelilerin yanı sıra bu kapsamdaki şartlı mülteciler konu edilmekle birlikte kimi zaman daha genel ve kapsayıcı bir ifade olarak mülteci kavramı da kullanılmıştır.

olduğu ilgiyi gördüğünü söylemek zordur. Sığınmacı, mülteci ve göç alanyazını incelendiğinde çocuk sığınmacı ve mülteci çalışmalarının çok sınırlı sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Arnot ve Pinson (2007), mültecilere ilişkin araştırmaların artmasına rağmen mülteci çocuklar ve özellikle onların eğitimleri konusundaki çalışmaların azlığının hayret verici olduğunu (aktaran Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016) ifade etmiştir. Benzer şekilde kaliteli eğitim bağlamında politika, okul ve ev/toplum çevresinin önemini gösteren çok sayıda araştırmanın varlığına karşın sığınmacıların deneyimleri de bu kapsamda tam olarak yer alamamıştır (Madziva ve Thondhlana, 2017).

Göçmenler, sığınmacılar ya da mülteciler bağlamında eğitimden söz edildiğinde esasen çocuklara ilişkin bir durum betimlenmektedir. Söz konusu hassas grupların içinde de en zayıf ve yüksek risk altındaki grup çocuklardır. Ancak sığınmacı çocukların önemli bir bölümü burada geçici olarak bulunmanın getirdiği belirsizlik nedeniyle eğitimlerine devam edememektedir (Buz, 2008). Çocuklar, aynı zamanda sayısal olarak da sığınmacıların önemli bir kesimini oluşturmaktadır. Dünya genelindeki 22,5 milyon sığınmacının yarısından fazlası 18 yaşın altındadır. Türkiye’de bulunan Suriyelilerin ise yaklaşık yarısı, kayıtlı mültecilerin de dörtte biri 18 yaşın altındadır (Bourgonje, 2010; GİGM, 2017a; UNHCR, 2017). Bu doğrultuda sığınmacı ya da mülteci çocukların eğitimleri ile ilgili sorunlara ciddiyet ile yaklaşmadığında hem sayısal açıdan hem de dezavantajlı konumları açısından çok önemli bir nüfusun göz ardı edilmiş olacağı açıktır.

Türkiye’nin son yıllarda muhatap olduğu göç hareketleri ve özellikle Suriyelilerin sığınma sürecinin uzaması önceleri çok fazla gündeme gelmeyen sığınmacı/mülteci çocukların eğitimiyle ilgili sorunları daha da görünür hale getirmiştir (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Emin, 2016). Buna rağmen Türkiye’nin resmi olarak da formüle edilmiş kapsamlı bir uyum politikasına ve sığınmacı eğitimine ilişkin bir sisteme sahip olmadığı (İçduygu ve Şimşek, 2016; Beltekin, 2016) yönünde görüşler söz konusudur. Bununla birlikte karşı karşıya kalınan yoğun göç dalgaları dikkate alındığında eğitimi de kapsayan hizmetlerin ulaştırılmasında önemli bir aşama kaydedildiği de söylenebilir. Kalıcı bir politika-uygulama bütünlüğüne henüz ulaşamamış olunmasına karşın eğitim alanında önemli adımlar atılmıştır. İlk dönemlerde, Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik politikalar, Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımına dayalı ve daha çok kısa vadeli olarak gelişmiştir (Emin, 2016). Ancak Seydi’nin (2013) saptadığı üzere 2013 yılı Suriyelilere yönelik politikalar açısından dönüm noktası olmuştur. Türkiye’nin hemen her yerinde yaşamakta olan Suriyeliler giderek daha kalıcı hale gelirken, geliştirilen politika ve uygulamalarda da bu durumun önemli yansımaları ortaya çıkmıştır. 2014 yılında 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu yürürlüğe girmiş, GİGM kurulmuş ve böylece bütüncül ve hak temelli bir yaklaşımla sığınmacıların eğitim hizmetleri yasal bir zemine oturmuştur. Yine Ekim 2014’te Geçici Koruma Yönetmeliği ile Suriyelilerin eğitim, sağlık ve sosyal yardım hizmetlerine erişimini sağlamıştır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016; Emin, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırlamış olduğu 2015-2019 Stratejik Planında ilk defa mültecilerin eğitimlerine yer verilmiştir (Emin, 2016). Anılan Stratejik Planda, sığınmacı, mülteci ya da farklı statülerde Türkiye’de bulunan öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarının sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir (MEB, 2015). Aynı zamanda yasal mevzuata bakıldığında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu’nda mülteci ya da sığınmacıların eğitimleri hak temeline dile getirilmiş ve yasal güvence altına alınmıştır.

29 Mart 2017 itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, yürütülen eğitim hizmetleri kapsamında toplam 459.521 kişiye eğitim verilmiştir. Bunların 166.482’si devlet okullarında, 293.039’u ise Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim almıştır. Türkiye’de, kamp içi 31, kamp dışı 401 olmak üzere 432 geçici eğitim merkezi bulunmaktadır. Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeliler kendi dilinde öğrenim görmektedir. Ayrıca haftalık 15 saat, Türk öğretmenler tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Yoğun Türkçe dersleri Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine dâhil edilmesini ve uyum sürecinin hızlandırılmasını amaçlamaktadır (GİGM, 2017b). Farklı toplumsal ve kültürel nedenleri olmakla birlikte kayıt sürecindeki boşluklar, çelişkili uygulamalar ve mevzuatla ilgili

Suriyeli velilerin yeterince bilgi sahibi olmamaları nedeniyle devlet okullarında sağlanan ücretsiz eğitim olanaklarına rağmen Suriyeliler daha çok GEM'leri tercih etmektedir. Devlet okulları ve GEM'ler biçimindeki ikili yapı kısa vadede eğitime erişim ve okullaşmada olumlu bir ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır ancak uzun vadede eğitimin kalitesi, mültecilere uygunluğu ve toplumsal uyuma etkisi oldukça tartışmalıdır (Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, 2016). Beltekin'in (2016) de vurguladığı üzere eğitimin kalitesinde öğretmen yeterliği, müfredat, fiziki donanım, eğitsel araç-gereçler ve güvenlik gibi etkenler önemlidir. Türkiye'de yaşayan Suriyeliler çeşitli eğitim hizmetlerine ulaşma olanaklarına sahip olmakla birlikte kalabalık sınıflar gibi durumlar nedeniyle ulaşılan eğitim hizmetinin niteliğinde sorunlar olduğu söylenebilir (Alpaydın, 2017). Bu doğrultuda göçmen, sığınmacı ya da mültecilerin eğitim hizmetlerinde eğitim sürecini etkileyen bütün boyutlarda kalitenin sağlanabilmesine yönelik politika ve uygulamaların geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Sığınmacıların eğitimlerinin diğer bir önemli boyutu da yükseköğrenimdir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) koordinesinde, geçici koruma altında bulunan Suriyelilere yönelik 2016 yılında uluslararası kuruluşlarla ortak ve Türkiye kaynaklarından olmak üzere üniversite eğitimi bursu ve Türkçe dil eğitimi destekleri sağlanmıştır. YTB tarafından Türkiye'de geçici koruma altında bulunan Suriyelilerin Yüksek Öğrenime devamlarını sağlamak üzere İleri Düzey Türkçe Eğitimi (TÖMER) projesi yürütülmektedir. 19.12.2016 tarihinde başlatılan proje kapsamında, 2016-2017 dönemi için kamplarda 700 adayın, şehir merkezlerinde 1.390 adayın eğitime alınması planlanmış ve 09.01.2017 tarihi itibarıyla 1.109 kişi kayıtlarını yaparak eğitime başlamıştır (GİGM, 2017b).

Amaç

Suriyelilerin ve diğer mültecilerin giderek daha görünür ve kalıcı olmalarıyla birlikte Türkiye'deki mülteci ve sığınmacıları konu edinen çalışmalar da yoğunluk kazanmıştır. Özellikle zorunlu kitlesel göç sonucunda Türkiye'ye gelen Suriyelilerin acil ve temel gereksinimlerinin karşılanması için çeşitli önlemler alınmaya çalışılmıştır. Genellikle zorunlu kitlesel göç durumunda acil ve temel gereksinimlere verilen önem nedeniyle arka planda kalmış gibi görünse de eğitim gereksinimleri söz konusu göçmen gruplar açısından büyük önem taşımaktadır. Belirsiz bir geleceğe, yabancısı bulundukları bir kültürün içinde hazırlanmak durumunda olan yetişkinler ve özellikle çocuklar için eğitim, güvende hissetmenin, geleceğe hazırlanmanın ve yaşamaya devam etmenin başka bir ifadesi niteliğindedir. Dolayısıyla Suriyelilerin ve diğer mültecilerin eğitim sorunlarının irdelenmesi, çözüm yollarının araştırılması ve yürütülmekte olan eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların bu noktada yaşamsal öneme sahip olduğu söylenebilir. Giderek daha kalıcı hale gelen ve Türkiye toplumunun bir parçası olarak var olmaya devam edecekleri beklenen Suriyelilerin ve şartlı mültecilerin eğitim süreçlerinin de birer parçası haline gelmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada en fazla şartlı mülteciye ev sahipliği yapan uydu kentlerden birisi olan ve aynı zamanda Suriyelilere de ev sahipliği yapan Eskişehir özelinde mülteci ve sığınmacılara yönelik eğitim etkinlikleri üzerinde durulmuştur. Çalışmanın temel amacı uygulayıcıların, STK temsilcilerinin ve sığınmacı ailelerin görüşlerine dayalı olarak Eskişehir'de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerini ortaya koymak ve politika belirleme süreçlerine katkı sağlayabilecek genel bir değerlendirme yapabilmektir. Bu noktadan hareketle çalışmanın alt amaçlarının, Eskişehir'de mülteci ve Suriyeli çocuklarla ilgili olarak eğitim bağlamında neler yapıldığını ortaya koymak, yapılmakta olanların yeterliliğini tartışmak ve neler yapılması gerektiğini belirleyebilmek olduğu söylenebilir.

YÖNTEM

Eskişehir’de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerini ortaya koyma ve bu etkinliklere ilişkin genel bir değerlendirme yapabilme amacı doğrultusunda bu araştırma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Eskişehir, sığınmacılara ilişkin olarak taşınmış olduğu bazı özellikler nedeniyle çalışmaya konu edilmiştir. En fazla şartlı mülteciye ev sahipliği yapan uydu kentlerden birisi olarak Eskişehir’de yaklaşık 10 bin şartlı mülteci ve 3500 civarında Suriyeli bulunmaktadır. Eskişehir’de şartlı mültecilerle ilgilenen kurum olan İKGV 2007’de işlerlik kazanmıştır. Eskişehir’de Göç İdaresi Genel Müdürlüğü İl Birimi 18 Mayıs 2015’te kurulmuştur. Eskişehir Çerkez dernekleri öncülüğünde Suriyeli 7 Çerkez ailenin Eskişehir’deki Çerkez köylerine yerleştirilmesi ile Suriyeliler Eskişehir’e ilk kez 2013’te görülmeye başlanmıştır. Düşük bir seyir izlese de Eskişehir’deki Suriyeli sayısı artış göstermektedir (Göktuna Yaylacı, 2017). GİGM (2017a) verilerine göre Eskişehir’de kayıtlı Suriyeli sayısı 3.532’dir ve bunun il nüfusuna (844.842) oranı % 0,42’dir. Sığınmacılar açısından kendine özgü niteliklere sahip olan Eskişehir örneğinde mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinlikleri ile ilgili toplam 30 kişi ile görüşülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan kişiler şunlardır: 2 STK temsilcisi (Eskişehir İKGV ve Derviş Baba Vakfı), 2 İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticisi, 4 Halk Eğitim Merkezi yöneticisi, 6 okul yöneticisi, 5 öğretmen, 3 İl Mülki İdare temsilcisi, 4 Suriyeli sığınmacı ve 4 şartlı mülteci.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde veriler mülteci ve sığınmacı çocukların eğitim süreci ile ilgili olarak yürütülmekte olan etkinliklerde görev alanlar, yetkililer ve sığınmacı çocukların anne babaları ile görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmelerden ve eğitim merkezi ya da okullarda yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır. Çalışma, Ekim 2016 ile Haziran 2017 tarihleri arasında 9 aylık bir zaman diliminde Eskişehir’de şartlı mülteciler ve Suriyelilerin eğitim süreçleriyle ilgili STK yöneticileri, uygulayıcılar ile mülteci ve Suriyelilerle görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Çalışma araştırmacılar tarafından planlandıktan sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gidilmiş, çalışmanın amaçları ve kapsamı açıklanarak gerekli izinler istenmiştir. Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırmacılara mülteci ve sığınmacı çocukların en yoğun oldukları okulların listesi ile birlikte okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşmelerin yapılabilmesi için gerekli izin belgesi verilmiştir. Aynı zamanda halk eğitim merkezi müdürlükleri ve ilgili STK’lar ile de eş zamanlı olarak iletişime geçilmiş ve görüşmeler planlanmıştır. Görüşmeler üç temel soru etrafında gerçekleştirilmiştir: a) Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi için neler yapılmaktadır? b) Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi ile ilgili yapılanlar yeterli midir? c) Eskişehir’de mülteci ve Suriyelilerin eğitimi ile ilgili neler yapılabilir?

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler, üç yazar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, alt amaçlar doğrultusunda ana temalar belirlenmiştir. Daha sonra söz konusu temalar bütünleştirilerek alan yazındaki farklı yaklaşımlar ve bulgulara dayalı bir biçimde çözümlenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bulgular, Eskişehir’de Suriyeliler ve diğer mültecilerin eğitimleri bağlamında yapılmakta olan etkinliklerin ve uygulamaların neler olduğu, bu etkinlik ve uygulamaların yeterli olup olmadığı ve bu doğrultuda karşılaşılan sorunlar ile eğitim alanında yapılması gerekenlere ilişkin olarak katılımcıların görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılara yer verilerek tartışılmıştır.

Eskişehir’de Mülteci ve Sığınmacıların Eğitimlerine İlişkin Olarak Neler Yapılmaktadır?

Katılımcıların, Eskişehir’de mülteci ve sığınmacıların eğitimlerine ilişkin olarak neler yapıldığına ilişkin yorumlarına bakıldığında yapılanların, çocukların eğitime ulaşmaları, çocuklar için Türkçe okuma yazma kursları, yetişkinler için yapılan eğitsel etkinlikler ile çocukların diğer gereksinimleri için yapılanlar biçiminde sınıflandırılabilirliği görülmüştür. Bir HEM yöneticisinin; *yoğun bir çocuk nüfusu var ve bu çocukların topluma kazandırılması gerekir* biçimindeki ifadesi eğitim etkinliklerinin sadece sığınmacılar açısından değil ev sahibi toplum açısından da yaşamsal öneme sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda öncelikli konu sığınmacı/mülteci çocukların eğitime ulaşmaları olmaktadır. Bircan ve Sunata’nın da (2015) vurguladığı üzere sağlıklı bir politika çerçevesinin eksikliği ve ekonomik yetersizliklerin sonucu olarak sığınmacıların eğitime ulaşımında sorunlar bulunmaktadır. Watkins ve Zyck (2014) Lübnan örneğinde kamu okullarının sığınmacı çocukların eğitim sorunu çözmekte yetersiz kaldığını bulgulamışlardır. Ancak yine de devlet okullarına *bir şekilde* ulaşabiliyor olmak yerinden edilmiş çocukların eğitim gereksinimleri açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de mültecilerin eğitimi erişimleri mültecilerin hukuki statülerine ve okul imkânlarına göre değişebilmektedir. Mülteciler devlet okullarına, belediye, STK ve Suriyeli gönüllülerin açtığı merkezlere gidebilmektedirler. Kampların bünyesinde çeşitli eğitim imkânlarına sahip olmaktadır (Beltekin, 2016). Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden bir yetkili Eskişehir’de sığınmacı ve şartlı mültecilerle ilgili yapılanları eğitime ulaşma bağlamındaki düzenlemeler çerçevesinde durumu şöyle anlatmıştır: *Yabancı öğrencilerle ilgili durum Hayat Boyu Öğrenme Daire Başkanlığı’na geçti. Öğrenciler temel ve ortaöğretime devam ediyorlar. Denklikleri yapılıyor. Beyan ya da belge esasına dayalı olarak. Genellikle belgeli geliyorlar. Denklik komisyonunda 5 farklı dil bilen öğretmenlerimiz var. Belgenin doğruluğuna ya da beyanın doğruluğuna onlar aracılığı ile bakılıyor. Diyelim ki çocuk 7. Sınıf olduğunu iddia ediyor ona o sınıf düzeyinde soru soruluyor ve cevabına göre hareket ediliyor. 2003 doğumlulardan itibaren temel eğitime giriyorlar. Türkçe hazırlık sınıfları yok, öğrenci 7. Sınıf diyelim isterse 6. Sınıftan başlatabiliriz. Göç İdaresi’nden bir yetkili de öğrencilerin hangi sınıflara yerleşeceği il milli eğitim komisyonunda değerlendiriliyor. Ara sınıflardan girebiliyorlar diyerek eğitim hizmetine ulaşımın gerçekleşme biçimini ve kolaylaştırılmasını vurgulamıştır. Bir Halk Eğitim Merkezi yöneticisi ise eğitim hizmetine ulaşım durumunu Türkçe kursları bağlamında dile getirmiştir; *Sütlüce tarafında 50 kişi kurs almak istiyordu. Ancak hiç birinin kimliği yoktu. Kimlik numarası olmadan biz onlara kurs açamıyoruz. Türkmen Derneği temsilcileri geldi. Çok sayıda Türkmen olduğunu ve okuma yazma kursuna ihtiyaçları olduğunu belirttiler. Kimliklerini çıkardık ve hepsini birden kursa aldık.**

Dünya genelinde mültecilerin eğitim hizmetine ulaşma düzeyleri ve alabildikleri eğitimin kalitesi açısından oldukça ciddi sorunlar bulunmaktadır (Dryden-Peterson, 2011). Buna ek olarak Waters ve LeBlanc’ın (2005) da vurguladığı üzere yerinden edilmiş çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için bir ulus devlete mensup olmalarının gerekmesi eğitim hizmetine ulaşmayı zorlaştıran önemli bir engel niteliğindedir. Gerçekte, sığınmacıların eğitimleri bağlamındaki zorlukları esasen küresel çağda ulus devletin devamlılığı ve dayanıklılığı ile yakından ilişkilidir (Karam, Monaghan ve Yoder, 2017). Kimin ve neyin ulusal vatandaşlığın dışında kaldığı ya da dışlandığı (Gerrard, 2017) bu noktada önem kazanmaktadır. Vatandaş olan ve vatandaş olmayan ayırımına dayalı olarak ötekileştirilen sığınmacıların maddi yardımlara ulaşmalarında önemli sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşım ise görece daha olumlu görülmektedir. Eğitim ve sağlık konusunda ulus devlet sınırlarını aşabilen bir ulus-ötesi yaklaşımdan söz edilebilir (Güney ve Konak, 2016). Bu doğrultuda, statüleri ve gelecekleri belirsiz olan mülteci ya da sığınmacıların bulundukları ülkeye/ulus devlete mensubiyetlerinin olmaması nedeniyle eğitim hizmetinden yararlanamamaları sorunu Türkiye örneğinde, geçici statü sağlanarak sığınmacılara kimlik verilmesi yoluyla aşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların da ifade etmiş olduğu gibi Suriyeli ya da mülteci öğrencilerin okullara kabulünde ciddi sorunlar yaşanmamaktadır. Kimlikleri olduğu takdirde eğitim hizmetine erişebilmektedirler. Böylece sığınmacı çocuklar henüz Türkiye’nin vatandaşı olmamış ve

eğitim hizmetine ulaşmak için bir ulus devlete mensup olma koşulunu sağlamamış olsalar da, ülkenin vatandaşlarının devam ettiği okullara gidebilme olanağına kavuşmuş olmaktadır.

Katılımcıların görüşlerine göre, Suriyeli ve şartlı mülteci çocukların eğitim süreçlerinde gerçekleştirilen önemli uygulamalardan birisi de Türkçe okuma-yazma kurslarının açılmış olmasıdır. Bir Halk Eğitim Merkezi yöneticisi söz konusu kursların son dönemlerde artış gösterdiğini vurgulamıştır: *Daha önceleri de yabancı öğrenciler için okuma yazma kursları açılırdı ancak 2016 Mart ayından sonra daha fazla yoğunluk ve hız kazandı.* Halk Eğitim Merkezi'nde görevli bir kurs öğretmeni ise katılımcı mültecilerin eğitimleri ile ilgili olarak neler yapıldığına ilişkin soruyu sadece dil kursu açıldığını vurgulayarak açıklamıştır; *Sadece dil kursu var, ötesine hiç geçemedik. Mesela yetişkinler geliyor öğrenmek istediğini öğrenince işi bitiyor. Örneğin Avukat öğrencim oldu. Türkçesini iyileştirmeye çalıştı sürekli. Çünkü 3-5 kuruş karşılığı tercümanlık yapıyor.* Türkçe kurslarının eğitsel açıdan önemine karşın katılım ve devam konusundaki sorunlar yaşandığı da katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiştir.

Mercan Uzun ve Bütün'ün (2016) bulguladığı üzere sığınmacı çocuklar, beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar noktasında önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Bu araştırmanın bulgularına göre bazı eğitimciler çocukların söz konusu gereksinimlerini karşılamak üzere inisiyatif alabilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulun yöneticisi çocukların ekonomik koşullarının yetersizliğine dikkat çekerek Eskişehir'de eğitim süreciyle ilgili olarak yapılanların eğitim dışındaki kıyafet ve gıda maddeleri gibi ihtiyaçları gidermeye dönük çabaları da kapsayacak biçimde genişlediğini ifade etmiştir; *Çocuklar giysi alamıyor, daha doğrusu paralarını giysiye yatırmak istemiyor. Nazımız geçen mağazalardan ücretsiz alıyoruz ya da 8. Sınıftan mezun olan çocuklarımızdan istiyor mülteci ailelere veriyoruz. Öğrencilerimize sahip çıkıyoruz.* Başka bir okul yöneticisi de bu bağlamda yapılanları şöyle ifade etmiştir; *Destek olalım çocuklarımızı soğuktan koruyalım. 248 öğrencinin kıyafetlerini karşıladık. Bunların içinde mülteci aileler de var. Gıda yardımı yapılıyor ikinci proje olarak. 1 aylık 42-43 koli civarında yardım yapılıyor koliler 450-500 lira civarında. Rencide etmeden yapıyoruz tüm bu yardımları.*

Mülteci ve Sığınmacıların Eğitimi İçin Yapılanlar Yeterli midir?

Hetz (2016), Almanya'da mülteci çocuklarla ilgilenmek için tüm okulların gerekli olanaklara sahip olmasına rağmen materyal, tesis ve personel eksiklikleri olduğunu bulgulamıştır. Babaoğlu (2011) ise Almanya'daki Türk ailelerin eğitimsel ayrımcılık, Türkçeyi ve yaşanan ülkenin dilini etkili bir şekilde kullanamama, ailelerin çocuklarının eğitimiyle doğru şekilde ilgilenmemesi gibi eğitim sorunları yaşadıklarını saptamıştır. Benzer bir durum Türkiye'deki sığınmacılar ve mülteciler açısından da geçerlidir. Yapılan araştırmalarda (Emin, 2016; Duruel, 2017; Bourgonje, 2010), eğitime erişim ve katılım sorununun yanı sıra fiziksel altyapı sorunları, müfredat ve öğretim materyallerindeki eksiklikler, çocuk işçiliği, dil ve alfabe farklılıkları, nitelikli insan kaynakları konusunda yaşanan sıkıntılar gibi sorunlar bulgulanmıştır.

Katılımcıların, Eskişehir'de mülteci ve sığınmacıların eğitimleri bağlamında yapılanların yeterli olup olmadığına ilişkin görüşlerine bakıldığında çeşitli sorunlar nedeni ile mülteciler ve Suriyelilerin eğitimi için yapılanların yeterli olamadığı konusunda neredeyse görüş birliği olduğu görülmüştür. Katılımcılara göre en önemli sorunlar dile ilişkin sorunlar ve devamsızlıktır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde yetersizlik alanları ve ilgili sorunların şu başlıklarda toplandığı söylenebilir: Kurumlar arası eşgüdüm sorunları, eğitim etkinliklerinin nitelik olarak mültecilere uygunluğu, dil sorunları, devamsızlık, diğer velilerin mültecilere bakışları, mülteci ailelerin eğitime bakışları, uyum sorunları, öğretmenlerle ilgili sorunlar, eğitsel araç-gereçlere ilişkin yetersizlikleri ve travma yaşamış öğrencilere ilişkin sorunlar. Kimlik numarası taşımayan Suriyeli ya da şartlı mültecilerin okullara kayıt yaptıramaması da dikkat çekilen sorunlardandır. Anaokulu çağında çocuğu olan Iraklı bir kadın katılımcının; *Keşke kimliğimiz olsa da gidebilseler okula. Bütün gün camda oturuyor* biçimindeki ifadesi bu duruma işaret etmektedir. Kendileri ile görüşme yapılan ve Telafer'den gelmiş olan iki aile, okul çağında olan çocuklarını bu nedenle okula gönderemediklerini ifade etmiştir. Söz konusu katılımcılar anaokulu çağındaki çocuklarının, yaşatlarının okula gidişini pencere arkasından izlemek zorunda

kaldığını vurgulayarak kendilerine kimlik verildikten sonra yaklaşık 2 yılın ardından çocuklarının anaokulu sürecine dâhil olabildiğini dile getirmişlerdir. Bu duruma, sığınmacıların statülerine ilişkin farklı uygulamalar yol açmaktadır. Özellikle Irak ya da Suriye’den gelen Türkmenler geçici koruma statüsünde sayılmamaktadır. Bu sığınmacıların birçoğu da BM’ye kayıt yaptırmak istemekte ve bu nedenle *insani ikamet* uygulaması kapsamında Türkiye’de bulunmaktadır. Statü belirsizliğinden ya da farklılığından kaynaklanan kimlik alamama durumu eğitim hizmetlerine ulaşmayı olumsuz etkilemektedir.

Alanyazında, genel olarak göçmen anne-babaların ve çocukların eğitimi gelecekteki yaşamları için oldukça önemli gördüklerine ilişkin bulgular (Dryden-Peterson, 2011) söz konusudur. Buna karşın özellikle şartlı mülteci grupların, ABD ya da Kanada gibi üçüncü bir ülkeye yerleştirilmeyi bekledikleri süreçte Türkiye’de herhangi bir eğitim kurumuna kayıt yaptırmak istemedikleri ve bunun yerine halk eğitimin merkezlerinde açılmış olan İngilizce kurslarına gitmeyi tercih ettikleri bulgulanmıştır. Duruel’in (2017) de belirttiği üzere bu durum ve geçici misafirliğe ilişkin ön kabul, Türkiye’de sığınmacıların eğitimi konusunda sistemli ve kalıcı çözümler üretilememesine de yol açmaktadır. Türkiye’de kaldıkları süre zarfında sığınmacılar gündelik yaşantılarını kolaylaştırabilmek adına Türkçe kurslara gitme eğilimi göstermektedirler. Görüşülen okul yöneticileri ve öğretmenler de sıklıkla bu durumu vurgulamışlardır. Oysa Watkins’in (2013) ifade ettiği üzere eğitim, çocukların yerlerinden edilmelerine bağlı olarak yaşadıkları sorunları aşmalarında onları daha yetenekli hale getirmede önemli bir oynamakta ve böylece okul çocuklara bir normale dönüş anlayışı da sunabilmektedir. Ancak gelecek konusundaki belirsizlikler ve yerleşiklik algısının oluşamamış olması, eğitim sürecinde yaşanan diğer sorunlarla birlikte söz konusu normalleşmeyi de ötelemektedir.

Katılımcılar tarafından ifade edilmiş olan bir diğer sorun ise okul sürecine dâhil olanların akademik olarak başarılı olamayışlarıdır. Bu süreçte ise Türkçe bilmemenin en önemli belirleyicilerden birisi olduğu düşünülmektedir. Kaldı ki ev sahibi toplumun dilini öğrenmek aynı zamanda yeni gelenlerin uyumları açısından da önem taşımaktadır. Birçok çalışma, dil edinimi ile uyum arasında güçlü bir ilişki olduğunu ve ikinci dil öğrenimi ile sosyal içerilme arasında da karşılıklı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Candappa ve Egharevba, 2000; Marriott, 2001; Stanley, 2001; Loewen, 2004). Mercan Uzun ve Bütün’ün (2016) Samsun’daki Suriyeliler örneğinde bulguladıkları üzere çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle sosyalleşememekte ve ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları Türkçe bilmenin aileler açısından da önemsendiğini ancak eğitime ilişkin bakışları da bir ölçüde sınırlandırdığını göstermektedir. Aileler çocuklarının okul başarısını onların Türkçeye hâkim olmaları ile sınırlamakta ve akademik başarı bağlamında diğer boyutları göz ardı etmektedirler. Suriyeli bir katılımcı okuldaki başarıya ilişkin bir soruya; *Maşallah çok güzel konuşuyorlar* yanıtı vererek okul başarısını Türkçe konuşmakla ilişkilendirmiştir. Iraklı bir katılımcı veli ise Türkçe öğrenmenin önemini ev sahibi toplumla bütünleşme açısından değerlendirmiştir; *Okula giderse şey de dil de öğrenir. Abimin kızı bunca var bu kadar Ankara’da oturuyorlar, okula gidiyor onu gören diyor Türk kızı bu aynı Türkmen değil. Iraktan değil yani Türkçe konuşuyor çok güzel konuşuyor.* Bu araştırmadaki katılımcıların görüşlerine göre de Türkmenler bu konuda diğer gruplara göre görece daha avantajlı durumdadır ve eğitim sürecine anaokulundan başlamak üzere dâhil olan öğrenciler dil sorununu daha kolay aşabilmektedir. Türkçe bilmeyen ve ara sınıflara kaydı yapılan öğrenciler ise bu bağlamda en dezavantajlı grubu oluşturmaktadır. Bir ilkokul yöneticisinin şu sözleri süreci özetler niteliktedir: *Suriyeli, Afgan ve Iraklı öğrencilerimiz oldu ilk kez bu yıl geldiler. Afganlı öğrenci yurtdışına kaçmış bıraktı şimdi. Ara sınıf öğrencilerinden akademik başarı beklemek hayal olur. Minimum bir seneye ihtiyaç var kendi sınıfındaki akademik başarıyı yakalayabilmesi için. Çocukların neye hâkim olduklarıyla ilgili bir karne de yok, kaynaştırma öğrencilerinde olduğu gibi. Matematikle ilgili sorun var. Türkçeyi kavriyor ama matematik fena. Ana sınıfında sorun olmaz ama ara sınıf sorunlu. Osman artık mülteci sayılmaz benim için. Acemi birliğinden aldım ben onu, işler istediğim kalıba sokarım ben onu. Ama ara sınıfa gelenler sıkıntılı.*

Suriyeli öğrenciler, kız öğrencilerin evlenmeleri ve çocuk sahibi olmaları; erkek öğrencilerin ise iş bulup çalışmaları gibi nedenlerle eğitim etkinliklerinde devamsızlık yapmaktadırlar (Büyükkiz ve Çangal, 2016). Bu araştırmanın bulguları da devamsızlığın önemine işaret etmektedir. Okul ya da kurslardaki öğrencilerin devamsızlıkları önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bazı mültecilerin her an Türkiye'den ayrılma ve başka bir ülkeye sığınma beklentileri okula devamı olumsuz etkilemektedir. Bu durum eğitim hizmetleri çerçevesinde yapılan etkinliklerin yarım kalmasına yol açmaktadır. Göç İdaresi'nden bir yetkili bu durumu ifade etmiştir; *Eğitim süreci ile ilgili halk eğitim protokolü imzalanıyor Türkçe kursu için ancak çok üstüne gidilemiyor. İlkokula başlamış çocuklar için. Kardeş aile projesi başlatıldı yarım kaldı. Bir halk eğitim merkezi yöneticisi de aynı sorunu dile getirmiştir: Yaz döneminde merkezde kurs açtık ancak katılan olmadı. Mahallelerinde yaşadıkları yere yakın kurslar açıldığında devamsızlık yapmıyor ve kursları iyi takip ediyorlar. Bir okul yöneticisi ise devamsızlık sorununa bir örnek vererek devamsızlık durumunda yaptırım uygulanamadığına dikkat çekmiştir: Örneğin maddi durumu çok iyi bir Suriyeli öğrencim var, yakışıklı da bir çocuk okuldan kaçıp gezmeye gidiyor. Kendi çocuklarımızda uyguladığımız yaptırımları onlara uygulayamıyoruz. Bir başka okul yöneticisi de devamsızlıkların çözümü ile ilgili girişimlerinin başarısız olduğunu belirtmiştir: Normalde listemde 36 öğrenci var ancak bunun 26'sı geliyor yaklaşık 10 tanesi başta geldi şimdi gelmiyor. Evlerine tutanak tutmaya gittiğimizde akrabaları bize onların yurtdışına kaçtıklarını söylüyor. Ve bir şey yapamıyoruz. Mülteci ve sığınmacıların gittikleri bir diğer okulun yönetici yardımcısı da hem dil hem de devamsızlık sorunu ile ilgili olarak düşüncelerini ifade ederken devamsızlığa ilişkin bir yaptırım uygulanamamasını önemli bir sorun olarak dile getirmiştir: Dil problemi var. Önce Türkçe kursu alsın sonra gelsin diyoruz. Iraklılarda sorun yok asıl sorun Suriyelilerde. Bizim okulda Suriyeli yok. Iraklıların çoğu Türkmen olduğu için sorun yok. Sudanlılar çok uyumlu. Devamsızlık yapan var. Yaptırım uygulanamıyor. Bir öğrencimiz hiç gelmiyor. Velilerden ilgi yok çocuklara. Maddi yardım için gelenler var...*

Velilerin öğrencilerin eğitim süreci ile ilgilenmemesi ve okullar ile bu konuda herhangi bir bağlantı kurmamaları ya da kuramamaları da eğitim hizmetleri açısından gözlemlenen ve ifade dilen sorunlar arasındadır. Bir okul yöneticisi katılımcı *Geliyorlar ama sadece ekonomik beklenti için. Üniforma verecek misiniz? Çanta verecek misiniz? Gibi. Maddi beklenti var sadece diyerek söz konusu ilgisizliği ifade ederken bir diğer okul yöneticisi de bu durumu uyum problemi olarak gördüğünü belirtmiştir: Oryantasyon sorunu var. Aileler çocuklarıyla ilgilenmiyorlar. Katılımcılardan, çocuklarının okula gidip gitmediği sorulan Iraklı bir kadın velinin şu sözleri de okullar ile olan sınırlı iletişimi ifade etmektedir: Toplantı olunca gidiyom okula, çağırdıklarında. Öğretmeni Osman'ı alıp götürüyö burdan her gün, mazot hakkı vereyim sana dedim hayır istemem dedi. Servis parası 100 lira olurdu.*

Katılımcıların üzerinde durduğu önemli bir sorun da yürütülen hizmetlere ve etkinliklere ilişkin eşgüdüm sorunudur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Eskişehir İl Müdürlüğü'nden bir yetkili, kurumlar arası eşgüdümsüzlüğü bazı mültecilerin de bu hizmetlerini önemsemediğine değinerek ifade etmiştir: *Kurumlar arası eşgüdüm sorunu var ancak mülteciler de ABD ve Kanada hayali için okula gitmek istemiyor ve devamlılık sağlanamıyor. Bir halk eğitim merkezi yöneticisi de eşgüdüm sorununa deneyimlerinden yola çıkarak değinmiştir: ..Bunun üzerine muhtarlara gittik, bu grupların kanaat önderleriyle bizi tanıştırdılar. Sonra onların mahallerindeki okullarda okuma-yazma kursları açtık. Benim konu hakkında ilk dikkatimi çeken Türkmen Derneği olmuştur mesela. Şimdi göç idaresi de bize okuma yazma kursuna ihtiyacı olan öğrencilerin listesini gönderiyor. Ancak Eskişehir'de bu konularda çalışma yapanlar arasında bir koordinasyon yetersizliği var. Kurumlar arasında ve özellikle okullar ve diğer paydaşlar arasındaki eşgüdüm sorunları sıklıkla yaşanabilmektedir. Hesap verebilirlik önlemleri ve baskılar, okulların mülteci çocuklarına verdiği desteği engellemekte ve diğer kurumlarla olan ortaklıklarını sınırlandırabilmektedir (Cheminais, 2009; Pinson, Arnot ve Candappa, 2010; Block vd., 2014). Aynı zamanda mülteci ya da sığınmacı eğitimi alanında geniş ölçekli bir paydaş çeşitliliğinden de bahsedilebilir. Waters ve LeBlanc'ın (2005) mülteci kampları için ifade ettikleri gibi sığınmacıların eğitimleri açısından potansiyel aktörlerin çokluğu söz konusudur. Benzer bir çeşitlilik sığınan ülkedeki kurumlar açısından da söz konusudur. Mülteci ve sığınmacıların çeşitli gereksinimlerini*

karşılama üzere çalışmalar yürüten çok sayıda kurum bulunmaktadır. Söz konusu çeşitlilik işbirliğini ve güçlü bir eşgüdümü zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda kamu ve özel paydaşların yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliği ve eşgüdüm sorunların aşılması ve eğitim hizmetlerinin başarılı olabilmesi için büyük önem taşımaktadır (Watkins, 2013; Bircan ve Sunata, 2015; Pastoor, 2017; Karam, Monaghan ve Yoder, 2017). Ancak Emin'in (2016) de bulguladığı üzere kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları arasındaki koordinasyon eksikliği ve katı bürokratik kurallar sorunların çözümlerini de geciktirmektedir. Bu araştırmanın katılımcılarından, Göç İdaresinden bir yetkili bu durumu vurgulamıştır: *...Kurumlar arasında ciddi bir koordinasyon sorunu var. Yardımlar da tek elden yapılmalı.*

Yapılan araştırmalar, Suriyeli sığınmacılar açısından olumlu bir iklimin oluşturulmasında en önemli rolün ev sahibi toplum tarafından oynandığına işaret etmektedir (Madziva ve Thondhlana, 2017). Dolayısıyla ev sahibi toplumun sığınmacılara ilişkin düşünceleri ve yaklaşımları uyum ve eğitimin kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Sığınmacı çocukların Türkiye'deki çocuklarla birlikte eğitim görmelerinin olumlu bulunması ve çocukların çokkültürlü bir ortamda eğitim almasının tercih edilir bir durum olmasına ilişkin bazı bulgulara (Güney ve Konak, 2016) karşın bu araştırmanın bulguları, önyargılar, ayrımcılık ve bunlara bağlı olarak yaşanmakta olan dışlanmanın eğitim sürecinde karşılaşılan önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Öyle ki başka bazı araştırmalarda bulgulandığı üzere okullarda farklı biçimlerde yaşanan öğrenci ve öğretmenlerin tavır ve davranışlarından kaynaklanan dışlanma Suriyelilerin okul dışındaki eğitim ortamlarına yönelmesine de yol açabilmektedir (İstanbul Bilgi Üniversitesi, 2015; HRW, 2015). Bu araştırmada okulda yaşanan dışlanma, mülteci aileler tarafından kayda değer biçimde dile getirilmemekle birlikte okul yöneticileri ve öğretmenler ile STK çalışanları tarafından ifade edilmiştir. Bir okul yöneticisi etnik kökene dayalı dışlanmaya dikkat çekerek, ailelerin ve öğretmenlerin, mülteci öğrencileri çeşitli gerekçelerle okulda istemediklerini anlatmıştır: *Mülteci öğrencilerin okullarının ayrı olması gerekiyor. Çocuklarımız artık her şeyi biliyor. Yerli aileler mülteci çocukların olduğu sınıflara çocuklarının gitmelerini istemiyor. Nedeni hastalık bulaşır, pisler diyorlar istemiyorlar. Kendi öğrencilerim geliyor hocam Araplarla savaş mı çıkıyor diyorlar teneffüste. Ben hayatımda kimsenin etnik kökenini sorgulamadım. Yardımcılarımın, öğretmenlerimin nereli olduğunu sormadım bugüne kadar. Ama öğretmen, öğrenci ve ailelerin serzenişlerini dinliyorum her gün. Öğretmen geliyor mülteci çocuklar çiş kokuyor, elleri çok pis. Okul bahçesinde kardeşleri de bütün gün duruyor. Aileler çocuklarıyla ilgilenmiyor kesinlikle.*

Yine mülteci ve sığınmacıların yoğun olduğu başka bir okulun yöneticisi öğrencilere uygulanan ayrımcılığın okulun bulunduğu semt ve ailelerin sosyo-ekonomik durumuna göre değişkenlik gösterdiğini vurgulamıştır: *Burada Urfa göçmeni de çok, onlar da Arap kökenli olduğu ve Arapça bildikleri için Suriyeliler sosyal dışlanmaya maruz kalmadı burada. Urfalı zannedildikleri için sosyal hayata daha rahat karışırlar. Dil olarak da Arapça kökenliler. ...Yalnızca ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarını gönderdikleri okullarda dışlanıyor göçmen çocuklar. Temizlik ya da davranış kaygısıyla bu aileler çocuklarının göçmen çocuklarla aynı sınıfta olmalarını istemiyorlar. Veliler ülke gündeminden etkilenip çocuklara karşı tavırlarını değiştirebiliyorlar olumlu ya da olumsuz yönde. Bir başka okulun yönetici yardımcısı ise gerçekte mülteci öğrencilere kimsenin karşı olmadığını ancak Arap oldukları için ve Türkçe bilmedikleri için sıkıntı yarattıklarını belirtmiştir: *Bu okulda çocuğum mültecilerle aynı sınıfta olmasın diyen yok. Suriyelilerin % 90'ı Arap ve Türkçe bilmiyorlar gerçekten sıkıntılılar bizim okulda olmadıkları için rahatız.**

Halk eğitim merkezinde açılan kurslarda yabancılara Türkçe öğreten aynı zamanda da yabancıların yoğun olduğu bir okulda Türkçe öğretmenliği yapan bir öğretmen ise *durumu iyi olan aileler ve çocukları ayrılıyor, aileler okulda mülteci istemiyor* diyerek dışlanmanın ulaştığı boyutlara dikkat çekmiştir. Bir halk eğitim merkezi yöneticisi ise sığınmacı ya da mültecilere yönelik olumsuz tavrın mültecilerin etnik kökeni ile de ilişkili olduğunu vurgulamıştır: *Ayrıca bu Türkmen aileler çok temiz insanlar. Benzer bir durumu başka bir okul yöneticisi Ezidiler ile ilgili olarak dini inançlar ile ilgili olarak ifade etmiştir: *Araplar, Türkmenler, Ezidiler vardı bir süre çocuklar korkaktı. Oryantasyon tamamlandı**

şuanda. Kültürel yapıları farklı, aileleri gerekli olduğunda biz çağırıyoruz. Örneğin 8-10 yaşlarında bir kız öğrencim vardı çok ağılıyordu annesi 2-3 gün geldi. Yaygın eğitim olduğu için ancak A1-A2 verebiliyoruz. İnanç birliği önemli örneğin Ezidiler dışarda kalıyordu ve yurtdışına gitmeye çalışıyorlardı. Windle'ın (2017) belirttiği üzere, medya ve politik kaygılar mülteciler ya da sığınmacılar ile okullar arasındaki etkileşimi ve eğitime ilişkin süreçleri etkilemektedir. Bu saptamayı doğrulayan bir başka okul yöneticisi ise söz konusu olumsuz tavrın yapılan ekonomik yardımlara da yansıdığını ifade etmiştir: 248 öğrencinin kıyafetlerini karşıladık. Bunların içinde mülteci aileler de var. Ülke gündemi o sıralarda gerginse tüm bu yardımın mültecilere gittiğini düşünüp rahatsız oluyorlar.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer sorun ise eğitim süreçlerinde kullanılan araç-gereçlere ilişkindir. Bir halk eğitim merkezinde kurs öğretmeni olan katılımcı eğitsel materyal yetersizliğine dikkat çekmiştir: *Yeterli değil tabi ama yine de bir parça derslere kazandırıyoruz. Önce çocukların önüne koyulacak adam gibi kaynak lazım. Sözlü örnek var. Her şeyi öğrendiler ama yazamıyorlar.*

Mülteci ve Sığınmacıların Eğitimi İçin Neler Yapılmalıdır?

Mültecilerin ya da sığınmacıların eğitim sorunlarının aşılabilmesi sürecinde okulların sığınmacılara ilişkin kapsamayı gerçekleştirme kabiliyeti, özel gereksinimlerin göz önünde bulundurulabilmesi, özellikle sığınmacıların ilk geliş döneminde psikolojik gereksinimlerinin karşılanabilmesi, öğretmenler için uygun eğitimlerin sağlanması, paydaşların, STK'ların vb. desteğinin alınması ve okul aile etkileşimi büyük önem taşımaktadır (Madziva ve Thondhlana, 2017). Bu araştırmanın bulguları da benzer biçimde kapsamlı girişimlere olan gereksinime işaret etmektedir. Katılımcıların, Eskişehir'deki mülteci ve sığınmacıların eğitim hizmetleri çerçevesinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde etkinliklerin yetersiz görülmesine yol açan sorunları aşmaya dönük farklı öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Katılımcılara göre mülteci ve sığınmacıların eğitimleri için yapılması gerekenler şu başlıklarda ifade edilebilir: Kurumlar arasında eşgüdüm sağlanması, öğretmenlerin niteliklerinin mülteci ve sığınmacılarla çalışmaya uygun hale getirilmesi, Türkçe hazırlık sınıflarında okumadan çocukların ara sınıflara alınmaması, halk eğitim merkezlerinde mültecilerin katılımıyla farklı etkinlikler düzenlenmesi, annelere yönelik eğitimler verilmesi, etkinliklerin planlanması sürecinde mültecilerin de yer alması, fiziki yetersizliklerin ve araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi, öğrenciler için sosyal faaliyetler düzenlenmesi, ev sahibi toplumla uyum için etkinlikler düzenlenmesi.

Türkiye'nin sığınmacılara ev sahipliği konusundaki uzun ve zengin geçmişine rağmen öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterlikleri önemli bir tartışma konusu niteliğindedir (Alpaydın, 2017). Özellikle öğretmenlerin yeterlikleri bu noktada önem taşımaktadır. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin, mültecilerle, sığınmacılarla, travma yaşamış çocuklar ve farklı eğitsel arka planlara, farklı dil ve kültüre sahip çocuklarla çalışma konularında; sığınma ve mültecilik konularındaki bilgilerinin sınırlılıklarına ve bu konularda mesleki eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır (Bourgonje, 2010; Beltekin, 2016; Kovinthan, 2016; Dryden-Peterson, 2015; Ferfolja, 2009; Matthews, 2008; Sidhu ve Taylor, 2009; Pastoor, 2015). Sığınmacı çocuklara kaliteli eğitim hizmetinin sunulabilmesi öğretmenlerin, çokkültürlü ve çokdilli sınıflarda öğretim yapabilme becerilerinin gelişimi ile yakından ilişkilidir (Bourgonje, 2010). Halk eğitim merkezi yöneticisi olan katılımcılardan birisi öğretmenlerin mültecilerle çalışmanın gerektirdiği yeterliklere sahip olmalarının önemini ifade etmiştir; *Diğer önemli bir konu mesela TÖMER sertifikası alan öğretmenlerin sayısının artırılması ve sertifika sahiplerinin kurslara katılımlarının sağlanması ya da sertifika koşulunu kaldırıp Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kurslarda görevlendirilmesinin sağlanması.* Bir okul yöneticisi de öğretmenlerin savaş travması yaşamış çocuklar konusundaki yetersizliğini vurgulamıştır; *Öğretmenler mülteciler konusunda deneyimsiz. Kültürel farkındalık da gerekli. Savaş travması olan çocuğu sıkıştırıyoruz veli de tepki gösteriyor hemen. Öğretmenler de çekiniyor, bir şey öğreteyim mi nereye kadar zorlayabilirim diyerek.*

Sığınmacı çocukların, kendilerine sunulacak hizmetleri hakkında söz sahibi olmaları ve bu hizmetlerin hazırlık süreçlerine de bizzat katılımlarının sağlanması önemli bir gerekliliktir (Bourgonje,

2010). Buna karşın sığınmacıların katılımının göz ardı edilmesini Göç İdaresi'nden bir yetkili; *çok güzel projeler planlanıyor ancak yarım kalıyor ve işlerinde mülteciler bulunmuyor onların sorunları onlarsız tartışılıyor* diyerek ifade etmiş, eğitim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi sürecine mültecilerin katılımının önemine değinmiştir. Halk eğitim merkezi öğretmenlerinden bir katılımcı da sığınmacı ve mültecilerle ilgili olarak yürütülen eğitim etkinliklerine yön vermesi gereken temel anlayışı; *Kültür enjekte etmek yerine paylaşmayı hedeflemeliyiz* diyerek ifade etmiştir. Aynı katılımcı kendi ilgi alanıyla ilgili yapılanların yeterli olmadığı ve yapılması gerekenleri şöyle ifade etmiştir: *Etnik müzik koroları veya etnik yemek şenlikleri gibi aktivitelerle biz de onlardan bir şeyler öğrenebiliriz. Halk eğitim merkezleri bu tür bir kaynaşmanın anahtarıdır. Halk eğitim merkezleri bu bakımdan kritik bir konumdadır. Mesela Suriyelilerle bir koro kurulması onlarla ilgili algıda çok şeyi değiştirecektir. Bunun dışında kültürel kaynaşmayı engelleyen bazı faktörler var mesela Afganlar ve İranlılar kendi aralarında gruplar oluşturuyorlar bu da kaynaşmaya direnç oluşturabiliyor... Yapılabilecekler arasında mesela İran yemekleri haftası gibi bir şey düzenlenebilir. Afganlı marangoz veya Afgan stili dokuma ustası bize öğreticilik yapabilir. Kültürler arasında bu tarz kaynaştırıcı noktalar bulunmalı. Göçmenlerden oluşan bir koro veya Kuran okuma yarışması olabilir, içlerinde hafızlar var mesela. Ayrıca okul öncesi göçmen çocuklar için oyun alanları oluşturup anneleri burada eğitim alırken çocuklara oyun alanlarında etkinlikler yapılabilir. Bu kursiyerlerin entegrasyonu için yasal düzenlemeler lazım. Ayrıca kursiyerleri dil dışında başka kurslara (kuaförlük vs.) sokmak onların uyumu açısından daha yararlı oluyor. Alanyazında da okulların, aileleri ve diğer paydaşları müfredat dışı etkinliklerde bir araya getirmelerinin ve okulların, sığınmacı öğrencilere bilgi, değer ve becerilerini sergileyebilecekleri farklı alanlar yaratmalarının gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (Bourgonje, 2010; Due vd., 2016).*

Halk eğitim merkezinde ve aynı zamanda da bir okulda görevli olan bir öğretmenin yapılması gerekenlere dair önerileri ise şunlardır; *Mekân yer sorunu aşılmalı, fiziki donanım yeterli olmalı, öğrencilerin yaşları birbirlerine yakın olmalı. Materyal desteği sağlanmalı. Sosyal faaliyetlere götürülmeli, çay, kahve, tiyatro, sinema, konsere gidilmeli.*

Başka bir öğretmenin yapılması gerekenlere dair önerileri öğrencilerin desteklenmeleri ve Türkçelerini geliştirmeleri ile ilgilidir; *Dil kursunun yanı sıra çocuklara sosyal aktiviteler yaptırılmalı. Mesela Zeynep İstiklal marşının 10 kıtasını ezberlemiş. Ona bir törende istiklal marşını okutmalyız. Türk çocuklarla kaynaşanlar daha iyi öğreniyorlar Türkçeyi. Evde reklamları izleyin diyorum, şarkı dinleyin diyorum, Türkçe müzik dinleyenlerin Türkçesi daha iyi.*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı Eskişehir'de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerine ilişkin genel bir değerlendirme yapabilmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, söz konusu etkinliklerin paydaşı konumunda olan uygulayıcılar, STK temsilcileri ve sığınmacı ailelerden oluşan 30 kişi ile görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre Eskişehir'de Suriyeli sayısı diğer kentlere göre daha az olduğu için Suriyelilerin eğitimi ile ilgili bir takım projelerde pilot şehirlerin arasına girememektedir. Bunun yanı sıra Suriyelilerin yaklaşık beş katı büyük bir nüfusa sahip şartlı mültecilerin de daha fazla dikkate alınmasının gerekliliği dikkat çekmektedir. Pagan-Rivera'nın (2014) belirttiği üzere göçmen ya da sığınmacı/mülteci çocukların durumlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar açısından okul ve eğitimin önemi alanyazında sürekli vurgulanmaktadır. Eğitim, yerinden edilmiş çocukların ve gençlerin psikososyal iyilikleri açısından büyük öneme sahiptir. Onlara daha iyi bir gelecek yaşam umudu sunar (Ferris ve Winthrop, 2010). Bu nedenle Eskişehir özelinde de yürütülecek eğitim etkinliklerinin sığınmacı çocukların fiziksel, ruhsal vb. durumlarının iyileşmesinde de önemli bir etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir. Ancak yaşanan sorunlar ve eksiklikler eğitim süreçlerinde aksamalara yol açarak bu çocukların *iyileşmesi* sürecini de olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmanın bulguları göstermektedir ki mülteci ve sığınmacılarla ilgili yapılan iyi niyetli çabalar dikkat çekmekte ancak daha sistemli ve sürdürülebilir programların varlığına da gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre katılımcıların genel olarak sığınmacı ve mültecilerin eğitimlerine ilişkin olarak hak temelli bir yaklaşım sergilemediği söylenebilir. Ev sahipliği, misafirlik ve insani yardım gibi anlayışların eğitim hizmetleri bağlamında daha çok söz konusu olduğu görülmektedir. Bir okul yöneticisinin; *bunlar bizim emanetimiz bunlar bize emanet* deyişi bu durumun yansıması niteliğindedir. Block vd. (2014) ve Ferfolja'nın (2009) değindiği üzere mültecilerin potansiyellerini tanımaktan çok *mağdur* olarak gören bir *eksiklik modelinin* bakışları biçimlendirdiği söylenebilir. Ancak hak temelli bir yaklaşıma dayalı olarak mülteci ve göçmenlerin birer özne olduklarını kabullenen ve onları, etkinliklerin planlanması ve uygulanması süreçlerine aktif paydaşlar olarak katabilen bir anlayışa gereksinim vardır. Isik-Ercan ve diğerlerinin (2016), Birmanyalı mülteci ebeveynlerinin eğitim deneyimlerine odaklanan araştırmalarında vurguladıkları üzere aileler kendilerinin eğitsel süreçlere katılımlarının desteklenmesini iyi bir eğitimin hizmeti açısından önemli görmektedirler.

Norveç'te, mülteciler, eğitimciler ve sosyal hizmet uzmanlarının katılımıyla gerçekleştirilen bir araştırmanın bulgularının önerdiği üzere mülteci eğitimi konusunda bütüncül bir yaklaşım geliştirilebilmesi önemli bir gerekliliktir (Pastoor, 2017). Bu çalışmanın bulguları da Türkiye'de mülteci ya da sığınmacıların eğitimleri konusunda oldukça ciddi bir aşama kaydedilmiş olmasına karşın bütüncül bir yaklaşım ihtiyacının sürdüğünü göstermektedir. Bu yaklaşım, uzun vadeli çözümleri, sosyal ekonomik ve politik destekleri kapsamalıdır. Bu doğrultuda daha iyi uyum politikalarına geliştirilebilmelidir (İçduygu ve Şimşek, 2016). Söz konusu bütüncül yaklaşım, toplumsal içerme ekseninde insani kaygılarla okul etiğinin ve değerlerin dönüşümünü gerektirirken etkili bir uygulama için de sığınmacı ve mülteci öğrencilere güçlü ve olumlu bir imaj atfedilmesi ve bunun sürdürülmesi önem kazanmaktadır (Pinson ve Arnot, 2010; Mott, 2000; Reakes ve Powell, 2004; Remsbury, 2003). Göçmenlerin uyumu sadece moral bir zorunluluk değil fakat aynı zamanda ev sahibi topluma yeni kültürler, perspektifler, beceriler ve yetenekli insanlar getiren büyük bir potansiyeldir. Okullar bu bağlamda anahtar kurumlardır (Bourgonje, 2010). Ancak okullarda yaşanan bir takım sorunlar okulların söz konusu anahtar kurum olma rolünü yeterince oynayabilmesini zorlaştırmaktadır. Mendenhall, vd.'nin (2015) de ifade ettikleri üzere mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunan okullar, eğitimci desteği, ilgi ve cesaretlendirme; öğretmenlerin dil desteği; öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımlar; esnek ve duyarlı müfredat yaklaşımları ve değerlendirme stratejileri ile uyum sorunlarının aşılmasında katkı sağlayabilir.

Sığınmacılara yönelik eğitim hizmetlerinin başarılı olabilmesi için öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılayacak biçimde esnek ve uyarlanabilir olmanın yanı sıra uluslararası ve yerel kurumların rollerinin de bütün süreçlerde gözetilmesi gerekir (Buckner, Spencer ve Cha, 2017; Mendenhall, Russell ve Buckner, 2017; Karam, Monaghan ve Yoder, 2017). Çok sayıda tarafın söz konusu olduğu sığınmacı ya da mültecilerin eğitimi alanında bütün paydaşların bütüncül bir politika çerçevesinde işbirliği içinde olmaları zorunluluktur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre mültecilere ve sığınmacılara yönelik olarak yürütülen eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde geniş çaplı bir işbirliği ve eşgüdüm gereksinim vardır.

Bu çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardan birisi okullarda deneyimlenen dışlanmadır. Farklı çalışmalarda da (Bircan ve Sunata, 2015; Matthews, 2008), eğitim alanında ırkçılık ve yabancı düşmanlığı ile mücadele edecek stratejilere gereksinim olduğu üzerinde durulmuştur. Ancak, okulların tek başlarına ırkçı ya da yabancı düşmanlığı niteliğindeki söylemlerin ve aynı zamanda sığınmacıların da ortaya çıkmasına yol açan küresel çatışmaların biçimlendirdiği siyasal koşullarla baş etmesi pek mümkün değildir (Windle, 2017). Bu nedenle başta Suriyeli öğrencilerin olduğu okullar olmak üzere tüm eğitim kurumlarında ve toplumsal farkındalık eğitimleri verilmesi, ön yargı, hoşgörüsüzlük ve çatışmaların önlenmesi için geniş kapsamlı önlemler alınması, Türkiye toplumunun da bu yeni sürece uyum sağlamasında etkili olacaktır (Duruel, 2017). Bu noktada, öğretmenlerin nitelikleri de etkili bir unsur olarak belirginleşmektedir. Araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin mülteci ya da sığınmacılarla çalışma konusundaki yeterliklerinin tartışma konusu olduğunu

göstermiştir. Öğretmenlerin, göç süreçleri, temel göç kavramları, yerinden edilmiş çocukların psikolojik özellikleri ve sığınmacılarla eğitimin kendine özgü boyutları konularında gerekli bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olmaları eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından yaşamsal bir öneme sahiptir.

Araştırmada ulaşılan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda Eskişehir’de özellikle mülteci ve sığınmacı çocuklara yönelik olarak yürütülen eğitim etkinliklerin daha başarılı olabilmesine yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

Mülteci ya da sığınmacılara yönelik eğitim hizmetleri hak temelli bir anlayış ile yapılandırılmalıdır.

Mülteci ve sığınmacılarla çalışanlara ayırım yapılmaksızın konuyla ilgili farkındalık eğitimleri verilmelidir.

Sığınmacıların ve mültecilerin eğitimleri ile ilgili planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine bizzat sığınmacı ve mültecilerin kendilerinin de katılması sağlanmalıdır.

Okullara öğrenci kabulünde Türkçe bilgisine dikkat edilmeli, Türkçe hazırlık sınıfları açılmalıdır.

Sığınmacı ve mülteci aileler, Türkiye’deki eğitim sistemi ve sağlanan eğitim olanakları konusunda bilgilendirilmelidir.

Yerinden edilmiş çocukların eğitimlerinde görev alacak öğretmenlerin göç, sığınma ve iltica süreçleri ve sonuçları hakkında yeterli bilgiye sahip olması sağlanmalıdır.

Çokkültürlü ya da kültürlerarası eğitim anlayışından hareket edilmelidir.

Öğrencilerin okullara ve kurslara devamlarının sağlanması için önlemler alınmalı, eğitsel açıdan da işlevsel yaptırımlar uygulanmalıdır.

Ev sahibi toplumun üyeleri ve anne babalar ile sığınmacı aileler arasındaki etkileşimi olumlu anlamda artıracak etkinlikler düzenlenmelidir.

Eskişehir özelinde mülteci ve sığınmacıların eğitimleri ile ilgili etkinliklerde bulunan bütün tarafların işbirliği düzeylerini ve eşgüdümü artıracak yapısal önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Alpaydın, Y. (2017). An Analysis of Educational Policies for School-aged Syrian Refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- Babaoğlu, E. (2011). The Educational Problems of Turks Living in Europe. *Bilig*, 58, 29-46.
- Beltekin, N. (2016). Turkey’s Progress Toward Meeting Refugee Education Needs The Example of Syrian Refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190.
- Bircan, T. & Sunata, U. (2015). Educational Assessment of Syrian Refugees in Turkey *Migration Letters*, 12(3), 226 – 237.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. & Gibbs, E. (2014). ‘Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students’, in *International Journal of Inclusive Education*. 18(12), 1337-1355.
- Bourgonje, P. (2010). Education for refugee and asylum seeking children in OECD countries: Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom. Brussels: Education International.
- Buckner, E., Spencer, D., & Cha, J. (2017). Between Policy and Practice: The Education of Syrian Refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 30(4), 1-28. doi:10.1093/jrs/fex027
- Buz, S. (2008). Türkiye'deki Sığınmacıların Sosyal Profili. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 1-14.
- Büyükkız, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.

- Candappa, M. & Egharevba, I. (2000). Extraordinary childhoods: the social lives of refugee children, in *Children 5-16 Research Briefing Number 5* ESRC.
- Cheminais, R. (2009). *Effective Multi-Agency Partnerships: Putting Every Child Matters into Practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education. A Global Review*. Geneva: UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14, 1–18.
- Due, C., Riggs, D. W. & Augoustinos, M. (2016). Experiences of school belonging for young children with refugee backgrounds. *Australian Educational & Developmental Psychologist* 33(1), 33-53.
- Duruel, M. (2017). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(5), 1399-1414.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları. *SETA Analiz*, 53.
- Ferfolja, T. (2009). The Refugee Action Support program: Developing understandings of diversity, in *Teaching Education*, 20(4), 395-407.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). Education and Displacement: Assessing Conditions for Refugees and Internally Displaced Persons affected by Conflict. Background paper prepared for *the Education for All Global Monitoring Report 201*, UNESCO
- Gerrard, J. (2017) The refugee crisis, non-citizens, border politics and education, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(6), 880-891
- GİGM (2017a). *Geçici koruma*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim linki: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- GİGM (2017b). *2016 Türkiye Göç Raporu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. Erişim linki: http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yik_goc_raporu_haziran.pdf
- Göktuna-Yaylacı, F. (2017). Eskişehir Yerel Basınında “Mülteciler” ve “Suriyeliler”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40.
- Güney, Ü. & Konak, N. (2016). Bolu’da Suriyeli ve Iraklı Sığınmacılar Vatandaşlık ve Kaynak Dağılımı Temelinde Öteki Algısı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-133.
- Hetz, A. (2016). *A readiness check of German primary schools for handling integration of refugee children*. University of Twente. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erişim linki: http://essay.utwente.nl/70534/1/Hetz_BA_BMS.pdf
- HRW (2015). Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum: Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller, Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. ABD: Human Rights Watch.
- Isık-Ercan, Z., Demir-Dagdas, T., Cakmakci, H., Cava-Tadik, Y. & Intepe-Tingir, S. (2016). Multidisciplinary perspectives towards the education of young low-income immigrant children. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1413-1432.
- İçduygu, A. & Şimşek, D. (2016). Syrian Refugees in Turkey: Towards Integration Policies, *Turkish Policy Quarterly*, 15(3), 59-69.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi (2015). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politika ve Uygulama Önerileri*. <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-EgitimSistemi-Politika-Notu.pdf>
- Karam, F.J., Monaghan, C. & Yoder, P. J. (2017). The students do not know why they are here: education decision-making for Syrian refugees. *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 448-463.
- Kovinthan, T. (2016). Learning and Teaching With Loss: Meeting the Needs of Refugee Children Through

- Narrative Inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(3), 141-155. DOI: 10.1080/15595692.2015.1137282.
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children, in R. Hamilton ve D. Moore (eds.) *Educational Interventions for Refugee Children: Theoretical Perspectives and Implementing Best Practice*. London: Routledge. 35-52.
- Madziva, R. & Thondhlana, J. (2017) Provision of quality education in the context of Syrian refugee children in the UK: opportunities and challenges, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 942-961.
- Marriott, K. (2001). *Living in Limbo: Young Separated Refugees in the West Midlands*. West Midlands: Save the Children.
- Matthews, J. (2008) 'Schooling and settlement: Refugee education in Australia', in *International Studies in Sociology of Education*. 18(1), 31-45.
- MEB (2015). *MEB Stratejik Plan (2015-2019)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim linki: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 92-130.
- Mendenhall, M., Russell, S. G., & Buckner, E. (2017). *Urban Refugee Education: Strengthening Policies and Practices for Access, Quality and Inclusion*. Teachers College-Columbia University. <http://www.tc.columbia.edu/media/centers/refugee-education-research-and-projects/Urban-Refugees-Full-Report.pdf>
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Mert, İ. S., & Çıplak, B. (2017). Suriyeli Ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 68-79.
- Mott, G. (2000). *Refugee and Asylum-Seeker: The Role of LEAs*. Slough: NFER.
- Özer, Y., Komsuoğlu, A., Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 76-110.
- Pagan-Rivera, M.S. (2014). Using integrative short-term treatment in addressing the social-emotional needs of immigrant students: Implications for school social work practice, *School Social Work Journal*, 38 (2), 61-76.
- Pastoor, L. d. W. (2015). 'The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway', in *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
- Pastoor, L. d. W. (2017). Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2). 143-164. DOI: 10.1080/14675986.2017.1295572.
- Pinson, H. & Arnot, M. (2010). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models, in *International Journal of Inclusive Education*, 14(3). 247-267.
- Pinson, H., Arnot, M. & Candappa, M. (2010). *Education, Asylum and the 'Non-Citizen' Child: The Politics of Compassion and Belonging*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Reakes, A. & Powell, R. (2004). *The Education of Asylum-Seekers in Wales: Implications for LEAs and Schools*. Slough: NFER.
- Remsbury, N. (2003). *The Education of Refugee Children: Policy and Practice in the Education of Refugee and Asylum-Seeker Children in England*. London: Pupil Inclusion Unit, National Children's Bureau.

- Seydi, A. R. (2013). Türkiye’de Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları, *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Stanley, K. (2001). *Cold Comfort: Young Separated Refugees in England*. London: Save the Children.
- UNHCR (2017). Figures at a Glance. Erişim linki: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>
- Wallraff, G. (1986). *En Alttakiler*. İstanbul: Milliyet Yayınları
- Waters, T. & LeBlanc, K. (2005). Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State. *Comparative Education Review*, 49(2), 129-147.
- Watkins, K. (2013). *Education without Borders: A report from Lebanon on Syria’s out of school children*. London: A World at School.
- Watkins, K., & Zyck, S.A. (2014). Living on hope, hoping for education: the failed response to the Syrian refugee crisis. Erişim linki: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9169.pdf>
- Windle, J. (2017). The public positioning of refugees in the quasi-education market: linking mediascapes and social geographies of schooling, *International Journal of Inclusive Education*, 21(11), 1128-1141.

Miscellany

Scope of the MJER

Mediterranean Journal of Educational Research (MJER) (ISSN: 1309-0682) is a peer reviewed journal owned by Educational Research Association, Turkey. MJER seeks to publish thoughtful articles that present empirical research, theoretical statements, and philosophical arguments on the issues of educational theory, policy, and practice. The journal publishes articles in Turkish and English. MJER is published four times a year.

Editorial/Review Process

All submissions will be reviewed initially by the editors for appropriateness to MJER. If the editor considers the manuscript to be appropriate, it will then be sent for anonymous review. Final decision will be made by the editors based on the reviewers' recommendations. All process -submission, review, and revision- is carried out by e-Journal Management System. The submissions should be written using MS-WORD or compatible word processors. MJER has a policy of screening for plagiarism.

Manuscript Submission Guidelines

All manuscripts should be prepared in accordance with the form and style as outlined in the American Psychological Association Publication Manual (6th ed.). Manuscripts should be double-spaced, including references, notes, abstracts, quotations, and tables. The title page should be followed by an abstract of 150 to 300 words. If manuscript in Turkish, a broad English summary of 600-1200 words should be included. Broad summary should include to research methodology, participants, findings, and results. Tables and references should follow APA style and be double-spaced. Manuscript must be typed in Times New Roman font size 12-point, with 1" margins all round. Normally, manuscripts should not exceed 30 pages (double-spaced), including tables, figures, and references. Manuscripts should not be simultaneously submitted to another journal, nor should they have been published elsewhere in considerably similar form or with considerably similar content. The full text file must not contain author information.

Author information file should be uploaded separately as "Additional file for editor". This document should include, for each author, name, institutional affiliation, mailing address, telephone number, e-mail address and a brief biographical statement.

Electronic Access to the MJER

All issues of the Mediterranean Journal of Educational Research may be accessed on the World Wide Web at: <http://mjer.penpublishing.net>