

# **BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ**

**Cilt:1/ Sayı:2**

**Kasım 2023**

**ISSN: 2980-2652**

**(Cognitive Development Journal)**

**(Volume: 1/ Issue: 2 -November 2023 )**



## BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ

Cilt:1 / Sayı: 2 - Kasım 2023

ISSN: 2980-2652

Bilişsel Gelişim Dergisi, ulusal hakemli bir dergidir. Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; toplumsalegitim.com adresinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

Cognitive Development Journal

Volume:1 / Issue: 2 - November 2023

ISSN: 2980-2652

Cognitive Development Journal is an national refereed journal. It will be published twice a year, in June and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at toplumsalegitim.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Gökçe Aydın

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Ali Geven

Dergi İletişim:

[bilisselgelisimdergisi@gmail.com](mailto:bilisselgelisimdergisi@gmail.com)

Editör:

Dr. Cebrail Karadaş

# Bilişsel Gelişim Dergisi

Bilim ve Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Hamdi Öney, İnönü Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa Müjdecı, Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Hacı Ömer Budak, Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Erdal Açıkse, Munzur Üniversitesi  
Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Doç. Dr. Servet Atık/İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi  
Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Doç. Dr. Özlem Ulukalın, Artvin Çoruh Üniversitesi  
Doç. Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Doç. Dr. Sibel Oğuz-Haçat, Kastamonu Üniversitesi  
Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya, Erciyes Üniversitesi  
Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Yasin Demir/ Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekeriya Çam/ Muş Alpaslan Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap/ Batman Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ceylan Artvin Çoruh Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Gökay Keldal/ İnönü Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Metin Kırbaç/ İnönü Üniversitesi  
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Pamuk/ Konya  
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Koşan/ Muş Alpaslan Üniversitesi  
Dr. Murat Canpolat/ İnönü Üniversitesi  
Dr. Onur Balı/ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Dr. Ökkeş Nariç, Namık Kemal Üniversitesi

Cilt:1/ Sayı:2' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:1/ Issue:2 belongs to their authors.

OKUR YORUMLARI / LETTRES

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi dergi editörlerine gönderiniz:

[bilisselgelisimdergisi@gmail.com](mailto:bilisselgelisimdergisi@gmail.com)

Bilişsel Gelişim Dergisi Cilt:1/ Sayı:2 (Kasım)

**Bilişsel Gelişim Dergisi**

## İçindekiler

Yasin ZAŞİN Lut DURAK Aydın EMRE Ahmet Giray YILDIRIM  
Tarihi Mekanlarda Ders İşlemenin Öğretimde Etkililiği Konusunda Öğretmen Görüşleri  
(s. 1- 20)

Yasin KORKMAZ Sezai DEMİR Kezban GAZİOĞULLARI Mehmet Emin YEŞİLKAYA  
Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilikleri (s. 21-39)

Barış KÜÇÜKBOĞA Erkan GÜLER Şemsetdin ULUSOY Asef KULPU  
Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri (s. 40-58)

Tuğba GÜRSAL Aziz NACAR Orhan UZUNKAYA Tanju NACAR  
Eğitimde Dış Mekan Oyunlarının Kullanılması (s. 59-75)

Sıdıka KÖK Ümit KÖK Kumral ÜNSEVER YAPRAK Hakan KÖK  
Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliği (s. 76-93)

Hayri SUN İshak ALTUNDAŞ Turgay ÇINAR Zeynel DEMİR  
Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Düşünce, Tutum ve Endişeleri (s. 94-108)

Filiz ÖZER Abdullah ÖZER  
Öğretmenlerin Beyin Göçüne İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (s. 109-121)

Aytekin YILDIRIM Yusuf SAĞCI  
Anadolu'nun Şehirleşme Sürecinde Tasavvufî Yapılanmaların Rolü (s. 122-130)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (s. 131- 133)

## Tarihi Mekanlarda Ders İşlemenin Öğretimde Etkililiği Konusunda Öğretmen Görüşleri

Yasin ZAŞIN<sup>1</sup>

Lut DURAK<sup>2</sup>

Aydın EMRE<sup>3</sup>

Ahmet Giray YILDIRIM<sup>4</sup>

### Özet

Öğretmenlerin derslerin işlenmesinde tarihi mekanların kullanılması ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Malatya ilinde görev yapmakta olan 454 öğretmen katılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak Çıkar (2016) tarafından geliştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tarihi mekanlarda işlenen dersler için çoğunlukla olumlu görüşlerinin olduğu görülürken, tarihi mekanlarda ders işlerken dersle ilgili bilgileri daha kolay anlatabilmekte, öğrencilerin derse odaklanması ve öğrencilerin geri bildirim alınarak değerlendirilmesi daha kolay olduğu, öğretmenlere göre tarihi mekanlarda ders işlerken müfredatta belirtilen kazanımların uygulanmasında zorluklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarihi Mekan, Dış Mekan, Öğretmen

<sup>1</sup> Fevzi Çakmak İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, yzasin@yandex.com.

<sup>2</sup> 23 Nisan Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, lutdurak@gmail.com.

<sup>3</sup> Orduzu Elmasuyu İlkokulu, Battalgazi/Malatya, aydinemre44@hotmail.com.

<sup>4</sup> Orduzu Elmasuyu İlkokulu, Battalgazi/Malatya, ahmetgry44@hotmail.com.

## Teacher Opinions on the Effectiveness of Teaching Lessons in Historical Places in Teaching

### Abstract

Quantitative research method was used in the study, which aimed to determine the opinions of teachers about the use of historical places in teaching lessons. 454 teachers working in Malatya province participated in the research. The scale developed by Çok (2016) was used as the data collection tool used in the research. SPSS program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was seen that teachers had mostly positive opinions about the lessons taught in historical places, while teaching lessons in historical places, they could explain the information about the lesson more easily, it was easier for students to focus on the lesson and it was easier for students to be evaluated by receiving feedback, and according to teachers, there were difficulties in implementing the achievements specified in the curriculum while teaching lessons in historical places. The conclusion has been reached

**Keywords:** Historic Place, Outdoor, Teacher

### Giriş

Eğitim, insanın doğumundan başlayıp ölümüne kadar süren bir kavramdır. Aile, okul, kültür, toplum ve çevre düzeylerini kapsayan yaşamımız boyunca eğitim bireye eşlik etmektedir. Eğitim, bireylere toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazandırmayı amaçlamakta ve kişisel ve toplumsal gelişimin temel görevini üstlenmektedir (Özkan, 2011). Eğitim, yaşamın her aşamasında formal ve informal etkili yapılara sahip olup, insanların sosyal statülerini, inançlarını ve yaşam tarzlarını da etkili bir şekilde belirleyebilmektedir (Kıroğlu, 2009).

İnsanlık tarihi boyunca eğitimin en önemli amaçlarından biri nitelikli insan yetiştirmektir. Zaman içinde yaşanan hızlı değişimler eğitim sistemini de etkilemiş ve günümüz çağdaş toplumunda yetkin bir insan olabilmek için bilgiyi anlamak ve ezberlemek yeterli olmamaktadır. Günümüz çağdaş eğitim sistemi; araştırabilen, eleştirel düşünebilen, toplumsal konulara duyarlı, problem çözme becerisine sahip, toplumsal ve siyasal olaylarda özgür karar verebilen bireyler yetiştirmeyi beklemektedir (Atalay, 2014).

Bu nedenle eğitimde yeni yaklaşımlara bakıldığında aktif öğrenme yöntemleri öne çıkmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin aktif olarak katıldığı ve karşılaştıkları bilgileri zihinlerinde yapılandırdıkları öğrenme süreçlerini içermektedir. Çünkü aktif öğrenme yöntemi

öğrenciyi pasif alıcı konumundan kurtararak öğrenme sürecinde aktif hale gelmesini sağlamaktadır. Ancak bu sadece öğrenme sürecindeki bireyleri öğrenme süreci boyunca düşünmeye, yorum yapmaya ve karar vermeye yönelik zihinsel becerileri kullanmaya teşvik ederek başılamamaktadır. Öğretmenler bu süreçte öğrencilere rehberlik eden, öğrenmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştıran konumdadırlar (Türkben, 2015).

Bu bağlamda XXI. yüzyılda eğitim. Hedeflere uygun bireyler yetiştirmek için geleneksel öğretim yöntemleri ve tuğla ve harç okul/sınıf ortamlarıyla sınırlı kalmamak gerekmektedir. Bu konuda Türkiye’de 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek öğrenci merkezli, çevreyle etkileşimli, çok boyutlu bir eğitim sistemi kurulmuştur (Çiftçi vd., 2021). Bu ilkeler, öğrencileri programın merkezinde tutarak öğrenmeyi daha sürdürülebilir hale getirmeyi ve üst düzey becerileri geliştirmeyi amaçlayan Sosyal Bilgiler müfredatına da dahil edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine daha aktif katıldıkları ve öğretim etkinliklerinin merkezinde yer aldıkları okul dışı öğrenme ortamları önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen, öğrenciyi okul/sınıf ortamının dışına çıkaran etkinlikler; öğrenciye bilgiyi yapılandırarak sonuç çıkarma, uygulama, deneyimleme, araştırma ve inceleme yoluyla öğrenme olanağı sağlamaktadır (Torun, 2021). Okul dışı öğrenmede özellikle Sosyal Bilgiler, Tarih Coğrafya gibi derslerin anlatılması daha etkin bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu ders içeriklerinde geçmiş olayların öğrencilere aktarılması amaçlanıyor olmasından dolayı ders işleme mekanı olarak tarihi mekanların kullanılmasının birçok avantajı olabilecektir. Bu çalışmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya gibi derslerin işlenmesinde tarihi mekanların kullanılması ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Okul Dışı Öğrenme**

Günümüzde öne çıkan öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, öğrencinin öğrenmesini kalıcılaştırmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler sadece okul ortamında değil, okul dışındaki farklı ortamlarda da öğrenebilmektedirler. Bu bağlamda okul dışı öğrenme kavramının daha iyi anlaşılması ve aktarılabilmesi için öncelikle okul kavramının açıklanması gerekmektedir (Kubat, 2018). Okul, iç ve dış maddi koşulları yeterli, alanına hakim, nitelikli öğretmenlerin bulunduğu, toplumla iletişim halinde ve toplumla barışık, sosyal ve kültürel çevrenin tüm olanaklarından toplumla işbirliği yaparak yararlanan bir kurumdur. Okul, eğitim-öğretim faaliyetlerini yalnızca bina/sınıf ortamında değil, çevrenin birçok farklı yerinde yürüten bir kurumdur. Bu bağlamda okul dışı öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır (Aydoğdu vd., 2023).



Sariođlan ve Küçüközer'e (2017) göre okul dışı öğrenme, okul dışında yürütölen eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım müfredata büyük katkı sağlamakta ve tıpkı sınıftaki dersler gibi planlı ve programlı olması açısından tamamlayıcı bir rol oynamaktadır. Okul dışı eğitim kavramını, ders amaçlarını öğrencilere aktarmak için öğretmenler tarafından seçilen en etkili öğretim yöntem veya stratejileridir (Payne, 1985). Okul dışı öğrenme, okul bahçesinden başlayarak hayvanat bahçesi, çevredeki endüstriyel tesisler, deniz veya göl kenarı ve ormanlar gibi yerleri içeren geniş bir öğrenme alanıdır. Ders içeriği bu öğrenme yöntemiyle zenginleştirilebilmekte, öğrenme deneyim yoluyla kalıcı hale gelmektedir (Ford, 1986).

Tarihsel gelişimine bakıldığında, dünyadaki modern okul dışı eğitimin geçmişinin XIX. yüzyıla kadar uzandığı görölmektedir. XX. yüzyılın sonu ile XXI. yüzyılın başından beri sistemleştirilmiş gibi görünmektedir (Aydemir, 2021). XIX. yüzyılda İngiliz eğitimci Herbert Spencer, eğitimde çocukların kişisel gelişiminin önemini vurgulamıştır. Ayrıca Spencer, çocuğun yaşadığı çevreyi, doğayı ve toplumu anlaması ve eğitim ortamının bu konulara göre düzenlenmesi gerektiğine inanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin eğitimin merkezi olması ve tüm etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre düzenlenmesi ön plana çıkmaktadır (Binbaşoğlu, 2000).

Okul dışı öğrenmeye ilişkin ilk araştırmalar XIX. yüzyıla kadar uzanmaktadır. 1990'lı yılların sonunda resmîyet kazandığı ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Broadoaks okullarında uygulanmaya başlandığı düşünölmektedir. Okulun kurucuları, müfredatta doğanın kendisini bir laboratuvar olarak kullanmaya başlama fikrini ortaya atmışlardır. 1912 yılında Kaliforniya Planına bu fikir eklendi ve ilk kez okul dışı eğitim müfredata dahil edilmiştir (Yazıcı ve Çobanoğlu, 2017).

Öte yandan, 1896'dan 1926'ya kadar Güney Londra, İngiltere'deki bir kız okulunda öğretmenlik yapan bir doktora öğrencisi. Lilian Clarke, okul bahçelerinin okul dışı öğrenme ortamları olarak kullanımı ve tasarımında yenilikçi öğretim faaliyetleri yoluyla okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Rickinson vd., 2004).

XX. yüzyılın ikinci yarısında, başta liseler olmak üzere birçok okul, ders dışı etkinlikleri müfredata dahil etmeye başladı ve yine bu dönemde okullarda öğrenci etkinlikleri için "ders dışı etkinlikler" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Gholson, 1985). İkinci Dünya Savaşı sonrasında Alman eğitimci Kurt Mathias Robert Martin Hahn (1886-1974) okul dışı eğitim kavramını ortaya atmış, daha sonraki dönemde ise okul dışı eğitime dış eğitim adı verilmiştir. İngiltere'de gelişme devam etmektedir (Okur Berberoğlu & Uygun, 2013).

XX. yüzyılın ikinci yarısında yöneticiler, öğretmenler ve veliler öğrencileri okul dışındaki öğrenme ortamlarında düzenlenen etkinliklere katılmaya teşvik etmeye devam etmiş ve okullar öğrencilere bu alanda daha fazla fırsat sunmaya başlamıştır. Ayrıca okul dışındaki etkinliklerin çeşitliliği de artmış ve okullar her öğrencinin ilgisini çekecek farklı etkinliklere yer vermeye başlamıştır (Şehli-Kızıllan, 2022). Ivan Ilyich 1973 yılında "*Okulsuz Toplum*" adlı kitabında geleneksel okul anlayışının çağa uyum sağlamakta yeterli olmadığını öne sürmüştü ve okul dışı eğitim faaliyetlerine ağırlık vermiştir (Gündüz, 2006, s. 236).

Türkler arasında okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı Orta Asya'ya kadar uzanmaktadır. Uygur Devleti kurulmadan önce Türkler göçebe bir yaşam sürüyorlardı ve bu yaşam tarzları kalıcı okul kurumlarının oluşmasına engel olmuştur. Türkler özellikle askeri becerilerde, atları evcilleştirmede ve savaşta kullanmada ve avlanmada başarılı olmuşlar ve yaşadıkları coğrafi şartlara göre hareket etmek ve doğada yaşamak için okul dışındaki eğitim ortamlarından da yararlanmışlardır (Metin-Göksu, 2020). Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte ilk olarak okul kavramı ortaya çıkmış, medrese adı verilen örgün ve planlı bir eğitim kurumudur. Orta Asya Türk kültürünün aksine bu kurumların faaliyetleri Cumhuriyete kadar devam etmiştir (Candan, 2013).

Selçuklu döneminde kurulan Ahi Teşkilatı, kendine has geleneğini yıllar içinde sürdürmüştü; usta-çırak ilişkisi, iş başında eğitim ve okul dışı eğitim gibi özellikleriyle bu dönemde okul dışı eğitimin özelliklerini bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulan Muhendishane-i Berr-i Hümayun kursunda ders, okul dışına da uygun bir şekilde, sınıf dışında önce teorik, daha sonra pratik uygulamalı olarak işlenmiştir (Akyüz, 2013).

XX. yüzyılın başlarında Batı tarzı eğitim uygulanmaya başlanmıştır. 1913 yılında yayınlanan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı" tarih öğretim planında öğretmenlerin, öğrencileri eski tarihi gezmeye götürmeleri zorunlu kılınmıştır (Safran, 1999). Ayrıca 1913 yılından itibaren okul dışı eğitim kavramı Osmanlı Devleti'nin eğitim planlarına da dahil edilmeye başlanmıştır (Okur-Berberoğlu & Uygun, 2013, s. 36).

İkinci Meşrutiyet döneminden bu yana kırsal okullarda öğretmen yetiştirme fikri üzerinde durulmuştur. Yıllarca süren çalışmaların ardından 1926 yılında "Köy Muallim Mektebi Talimatnamesi" yayımlanmış ve köy öğretmen okulları kurulmuştur. Bu okullarda sabahları teorik dersler verilirken, öğleden sonraları ise ders dışı faaliyetler olarak tanımlanabilecek tarımsal faaliyetler ve doğa inceleme gezileri yapılmıştır (Erkek, 2009). 1929 yılında

yayımlanan İlkokul Nizamnamesinde ders dışı faaliyetlere de yer verilmiştir. Bu yönetmelikte öğrencilerin okulda aldıkları derslerin yanı sıra ilgi ve yeteneklerine uygun bazı etkinliklere de katılmaları zorunlu tutulmakta olup buna "eğitsel kol etkinlikleri" adı verilmiştir (Binbaşıoğlu, 2000). Ayrıca hem 1936'da kurulan Köy Öğretmen Okulları'nın hem de 1940'ta kurulan Köy Enstitüleri'nin okul dışı öğrenme ortamları kapsamında değerlendirilebilecek çeşitli uygulamalar geliştirdiği görülmektedir (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013).

20. yüzyılın ikinci yarısında toplanan Milli Eğitim Şuralarında okul dışı öğrenmenin önemine değinilmiş ve okul dışı öğrenmenin müfredata dahil edilmesi vurgulanmıştır. 8. Milli Eğitim Şurasının 38. maddesinde "...mümkün olan her yerde sanayiyle işbirliği yapmak" öngörülmüştür. Okul dışı ortamın öğrenme aracı olarak kullanılabilmesi vurgulanmıştır. Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, eğitimin sadece okullarda değil her yerde verilebileceğini vurgulayarak Türk milli eğitiminin temel ilkelerini belirledi ve ilk kez ders dışı faaliyetlere de açıkça yer verilmiştir. Toplantıda haftada üç saat ders dışı etkinlik tahsis edilmesi önerildi ve ders dışı etkinlikler yürüten öğretmenlere ödeme yapılmasına karar verilmiştir. Ders dışı etkinliklere ilişkin en kapsamlı çalışma, 1983 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan "İlkokul, Ortaokul, Lise ve Denk Okullarda Eğitim Araştırmaları Yönetmeliği"nde yer almaktadır. Yönetmelik, okullarda gerçekleştirilebilecek okul dışı öğrenme faaliyetlerini detaylandırıyor ve okulların bu faaliyetleri yürütmesini zorunlu kılınmıştır (Köse, 2003).

2004 yılından bu yana yapılandırmacı öğrenme yöntemine göre yazılan derslerde okul dışı öğrenme ölçütleri benimsenmeye başlanmıştır. Daha önce sadece eğitim-öğretim yılı sonlarında veya önceki derslerin belirli gün ve haftalarında gerçekleştirilen okul gezileri, 2004 yılından bu yana planlı, etkili ve amaçlı bir şekilde düzenlenmiştir (Karadağ vd., 2008).

### **Tarihi Mekân**

Tarihi mekânlar, geçmişte insanların bıraktığı ve kullandığı tarihi yapı ve eserlerin yanı sıra tarihi olayların gerçekleştiği mekanlardan oluşmaktadır (Üztemur vd., 2018). Dolayısıyla tarih açısından zengin bir yer; cami, medrese, türbe, çeşme ve ev gibi eksiksiz tarihi özelliklere sahip yapıların oluşturduğu bir külliye olabileceği gibi, bir ülkenin geleceğini belirleyen olayların veya savaşların yaşandığı yer de olabilmektedir. Tarihin gerçekleştiği yer veya kişinin yaşadığı yerdir (Ata, 2002). Tarihi mekan, gerçek insanların hayatlarının ve olaylarının canlandırıldığı, öğrencilerle tarih arasında bağlantılar oluşturan bir tiyatro sahnesi olarak tanımlanmaktadır (Yeşilbursa, 2008).

## Tarihi Mekânların Eğitimdeki Önemi

Geleneksel eğitim sisteminin modern eğitim sistemine dönüşmesiyle birlikte eğitim ve öğretimde köklü değişiklikler yaşanmıştır. Gezi gözlemi ve deneyimsel öğrenmeye dayalı öğrenci merkezli çevre çalışmaları, tarihi yerlerden yararlanmanın yolları ve yararları günümüzde oldukça önemli hale gelmiştir (Kaya, 2008). Okul dışında eğitimi desteklemek amacıyla tarihi yapıların, antik kentlerin, müzelerin ve diğer eğitim araçlarının kullanıldığı öğretime okul dışı tarih öğretimi denmektedir. Öğrencileri tarihi çevreye ve kaynak kişiler tarafından sağlanan ilk elden yazılı olmayan kanıtlara maruz bırakmak, okul dışında tarih eğitimini gerektirmektedir (Öner, 2015).

Safran ve Ata'ya (2006) göre öğrencilerin; gözlem, değerlendirme, sınıflandırma, dinleme, sorgulama ve iletişim gibi becerilerinin geliştirilmesinde tarihi mekan ziyaretleri büyük önem taşımaktadır. Okul dışında tarih öğretmek, tarihi çevreyi kullanarak öğretmeyi içermektedir. Tarihi çevre, geçmişin bizi çevreleyen tüm unsurlarıdır. Müzelerde sergilenen tarihi yapılar ve taşınabilir eserler tarihi çevreyi tamamlamaktadır. Geçmişten günümüze değişen insanoğlunun değişen ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirdiği araç ve gereçler, binalar ve yollar da tarihi çevrenin unsurlarıdır.

Öğretmenlerin tarih öğretirken karşılaştığı en büyük zorluk, uzun zaman önce öğrencilerinin gözleri önünde olup bitenleri hayata geçirmektir. Tarihi eserler, antikalar ve eserler, öğrencilerin binlerce yıl önce yaşananları hayata geçirmesi ve hayal güçlerini büyük ölçüde geliştirmesi için en önemli araçtır (Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı [TCKB], 1935).

Öğretmenlerin ders anlatırken tarihi ilgi çekici yerlerden faydalanması ve bu yerlere geziler düzenlemesi oldukça faydalı bir etkinliktir. Bunun sonucunda öğrenciler tarihi ve tarihte meydana gelen olay ve gerçekleri daha iyi anlamakta, geçmişini daha iyi hayal edebilmektedirler. Bir insan ülkesini sevmek için ne kadar çok neden bulursa, ona olan bağlılığı o kadar derin ve oradaki geçmiş nesillerle bağlantısı o kadar güçlü olmaktadır. Doğup büyüyen ülkeye duyulan sevgi, vatan sevgisinin en güçlü temelidir (Üztemur, 2018). Öğrencilere vatan ve millet sevgisini aşılacak için tarihi mekanlar kullanılmaktadır. Vatani seven, vatani seven, vatana ve millete hizmet eden insanların; tarihi mekanları gezmek, vatana ve millete tereddütsüz, tereddütsüz hizmet edecek insan yetiştirmede büyük önem taşımaktadır. Geçmişin gerçek kalıntıları olan tarihi yerler, geçmişle duygusal bir bağ kurmakta, merakımızı ve heyecanımızı

uyandırır, ruhumuza kapı açar, bizi keşfetmeye sevk etmekte, tarihteki olay ve kişileri anlamayı sağlamaktadır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009).

Tarihi mekanların öğretilmesi öğrencilerin geçmişle gelecek arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Bu etkinlik sayesinde öğrenciler geçmişte yaşamış insanların tercihlerinin çevredeki tarihi mimariye etkisini keşfederek, bu tercihin gelecek için önemini dikkate almayı öğrenir, kendi toplumları ve toplumları hakkında aldıkları kararları anlamaktadırlar. Çevre çalışmaları olarak da bilinen bu yaklaşım, tarih disiplini ile çevre arasındaki ilişkinin bütünleşik olarak incelenmesine katkı sağlamaktadır (Dinç ve Üztemur, 2017). Özellikle Sosyal Bilgiler müfredatına bakıldığında da benzer fikirlerle karşılaşmaktadır. Bu derste öğrenciler farklı dönem ve yerlere ait tarihsel kanıtları sorgular, insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit eder, değişim ve sürekliliği algılamaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Öğretmenlerin artık derslerini dört duvar arasında öğretme kalıbının dışına çıkması gerekmektedir. Bu kalıpları kıran öğretim kaynakları olarak tarihi yerler çok önemli bir yere sahiptir. Tarihi yerler, öğrencilerin orada yaşayan insanlara ve orada yaşanan olaylara karşı merakını ve ilgisini artırmaktadır. Antik kalıntılardan, evler, türbeler, önemli tarihi şahsiyetlerin türbeleri, oteller, hamamlar, kervansaraylar, külliyeler, medreseler, milli parklar, savaş alanları, sokaklar, fabrikalar, tarihi köyler, çiftlikler, konaklar, yalılar, antik kalıntılar, her şey tarihsel kabul edilmektedir. Bir ülkeyi veya toplumu özel kıldıkları için onları ziyaret eden veya onlarla çalışan herkese geçmişin gerçeklerini gösteren bilgi ve deneyim kazanma fırsatı sunulmaktadır (Yeşilbursa, 2006).

Mezarlıklar da tarihi ilgi kapsamında önemli yerlerdir. Mezarlıkları arşiv, mezar taşlarını da belge olarak düşünmek zor olabilir ama mezar taşlarının üzerindeki yazılar başka yerde bulunamayacak bilgiler sağlayabilmektedir. Bir mezar taşının üzerindeki yazı yalnızca adı ve doğum tarihini göstermekle kalmaz, aynı zamanda yazıt, sembolik oymalar ve mezar taşının boyutu ve türü de bilgilendirici olabilmektedir. Öğrencilerin kendi çevrelerinde, tarihi şahsiyetleri veya eserleri ziyaret ederek gerçekleştirdiği öğretim şekline çevre çalışmaları denir (Uluçay, 1958).

Dersle ilgili bir konuda öğrencilere eski çağlardaki durumu anlatırken öğretmen öncelikle kendi şehrinin anıt ve eserlerine bakmalı, orada konuyla ilgili eser yoksa fotoğraflara bakabilmelidir. Diğer şehirlerden resimler, anıtlar ve projeler kat planı veya maketi kullanılmalıdır. Kaleler, duvarlar, çukurlar, gemiler, heykeller, tapınaklar, yazılar, kitabeler,

paralar, madalyalar, bağış belgeleri, minyatür tablolar, eski gelenekler, eski inançlar, eski kıyafetler, eski savaşlar, eski zevkler, kısacası eski hayatım sayfalarca metinden daha canlı ve canlı bir kitapta yazılmıştır (TCKB, 1935).

Tarih öğretiminde anlam oluşturmanın seyahat ve gözlem yoluyla öğrenme yoluyla genişlemesi, tarihi yerler ve müzelerdeki amaçlı öğretim deneyimlerinde kendini göstermektedir. Günümüzde tarih derslerinin öğretilmesi için yakındaki müzelerden (meydanların, binaların veya tarihi değeri olan nesnelere sergilendiği) yararlanmanın önemi açıktır. Tarihi çevre eğitimi sayesinde bireyler, yaşadıkları şehrin tarihi ve kültürel değerini bilinçli olarak görebilirler. Tarihi çevre bir “değer” olarak tanıtılmakta ve insanların yaşamları üzerindeki sosyal, ekonomik ve kültürel etkileri eğitim yoluyla öğretilmektedir (Meydan ve Akkuş, 2014).

Tarihi yerlerin öğretimini kolaylaştırmak amacıyla; çevrenin incelenmesi ve doğal, sosyal, ekonomik ve kültürel olayların öğretim konusu olarak kullanılması, çocuklarımızın çevrelerini anlamalarını sağlar; buldukları çevrenin sorun ve fırsatlarından haberdar olmalarını sağlar ve onlara yardımcı olmaktadır (Çalık, 1964). Konuyla ilgili sosyal bilgiler derslerinde; Sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler katılımın, kişisel ve toplumsal sorunlara kendi özgün bakış açılarını getirmenin önemine inanıldığı belirtilmektedir (MEB, 2005).

Tarihi yerler orada yaşayan ve çalışan insanlarla bağlantı kurulması sağlanmaktadır. Burada yer alan birincil ve ikincil kaynaklar aracılığıyla gözlem yapma, harita kullanma, görsel kanıtları değerlendirme, önyargıları değerlendirme, analiz etme, karşılaştırma ve zıtlıkları tespit etme, problem çözme gibi beceriler kazanmaktadır. Çevre tarihini anlamak için çevredeki tarihi olayların dramatize edilmesi gerekir (Uluçay, 1958).

Tarihi anıtlar ve kültürel kalıntılar tarihin en canlı belgeleridir. Öğrenciler tarihi yakından görüp öğrendiklerinde anlaşılması kolaylaşmaktadır. Tarihsel olaylar öğrenciler için sadece bir kelime yığını değil, yaşayan konular haline gelmektedir (TCKB, 1935). Derslerde kavramların öğrenciler için daha somut ve anlamlı hale getirilmesi için tarihsel kanıtlardan yararlanılmalıdır. Bu derste öğrencilerin tarihi çevreyle daha fazla tanışmasını, değişim ve sürekliliği daha iyi anlamasını istiyorsak tarihi mekanlardan faydalanılması gerekmektedir. Bu noktada derslerde; insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımak, farklı dönem ve mekanlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak değişim ve sürekliliği algılamak mümkün olabilmektedir (MEB, 2005).

Bir öğrenci bir camiyi inceliyorsa, onun kitabelerini, minaresini, kubbe ve süslemelerini, mihrap ve minberini incelemek önem kazanmaktadır. Elbette camileri, yapıldıkları dönemin, onu yapanların ve mimarların sosyal, tarihi ve ekonomik bağlamı içinde değerlendirmek gerekmektedir. Saha gezileri öğrencilerin tarihsel terminoloji geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler yazılı ve kayıt dışı kaynakları karşılaştıracak ve görsel kanıtları değerlendirmeyi öğreneceklerdir. Öğrenci geçmişteki insanların günlük yaşamları hakkında bilgi sahibi olacak, değişim ve süreklilikleri kendi yaşam koşullarıyla karşılaştırarak algılayacaktır. Okul dışında tarih öğretimi tarihi çevreye yönelik empatiyi güçlendirmektedir (Ata, 2002).

Belgeler ve tarihi mekanlar; tarihi öğrencilerin hayatına taşıyarak, tarihi figürlere tarih kitaplarının sayfalarının ötesinde insani bir boyut kazandırarak, geçmişi öğrencilerin gerçek yaşam deneyimleriyle bütünleştirerek tarihe kişisel bir dokunuş katmaktadır. Öğrencilere normalde ziyaret edemeyecekleri yerleri karşılayabilecekleri bir fiyata ziyaret etme olanağı sunulmaktadır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009).

Türkiye'deki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin siyasi tarihi anlamakta zorlandıklarını ancak öğrencilerin sosyo-kültürel ve yerel tarihi daha iyi anladıklarını belirtmektedirler. Türk tarihi, somut tarihi yapılar, mekanlar ve nesnel aracılığıyla daha erişilebilir ve ilgi çekici hale getirilebilmektedir. Bu sayede öğrenciler tarihi mirasımızı daha iyi anlayabilmektedirler (Kotluk ve Kocakaya, 2019).

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Tarihi mekanlarda ders işlemenin öğretimde etkililiği konusunda öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel yöntemlerde araştırmacının nesnel ve kendi değerlerinden bağımsız olarak gerçeği ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu nedenle nicel yöntemler kullanan araştırmacılar, araştırmayı yürütmek için genellikle standart ölçüm araçlarını kullanarak kendilerini araştırmadan soyutlamaktadırlar (Borg ve Gall, 1989).

### ***Örnekleme***

Araştırmaya Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya öğretmenleri katılmışlardır. Bu öğretmenler arasından 454'ü araştırmanın

evrenini oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	213	46,92
	Erkek	241	53,08
Görev yapılan kademe	Ortaokul	226	49,78
	Lise	228	50,22
Mesleki kıdem	10 yıl ve daha az	191	42,07
	11-20 yıl	163	35,90
	21 yıl ve daha fazla	100	22,03
Toplam		454	100,00

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %53,08'i erkektir. %50,22'i lisede görev yapan öğretmenlerden %35,9'unun mesleki kıdemi 11-20 yıl arasındadır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak Çıkar (2016) tarafından geliştirilmiş ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin orijinalinde Sosyal Bilgiler eğitiminde Tarihi ve Sanatsal mekan kullanımı ile ilgili 29 madde bulunmaktadır ve bu mekanların Sosyal Bilgiler eğitiminde kullanılmasına yönelik öğretmen, öğrenci ve ders ile ilgili öğretmen görüşlerini almaya yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırmada eğitimde tarihi ve sanatsal mekanların kullanımında öğretmenler ile ilgili olan ile ilgili ölçeğin öğretmenler ile ilgili olan 10 maddesi alınmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,657 olarak belirlenirken bizim çalışmamızda 0,649 olarak bulunmuştur.

### *Verilerin Analizi*

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Analizler öncesinde araştırma verilerinin normallik durumu test edilmiş, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılım durumunu göstermek ve öğretmenlerin tarihi mekanlarda eğitim ile ilgili görüşlerini içeren madde dağılımının belirlenmesinde yüzde ve frekans analizi yapılmış, p=0,05 düzeyinde değişkenler arasında anlamlılık durumunu tespit etmek amacıyla t Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

## **Bulgular**

Araştırmada öğretmenlerin tarihi mekanların eğitimde kullanılmasına ilişkin görüşleri



alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı ve demografik özelliklerine göre bu görüşlerin anlamlılık durumları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2. Tarihi Mekanlarda Ders İşlemeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Tarihi mekanla ilgili bilgiyi daha kolay anlatmaktayım.	f	38	46	96	131	143
	%	8,37	10,13	21,15	28,85	31,50
Tarihi mekanlarda öğrencinin derse odaklanması sağlayabilirim	f	43	57	81	171	102
	%	9,47	12,56	17,84	37,67	22,47
Tarihi mekanlarda öğrenilenlerin değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır	f	29	33	94	186	112
	%	6,39	7,27	20,70	40,97	24,67
Tarihi mekanlarda ilgili müfredatta belirlenen ders kazanımlarını uygulamakta zorlanıyorum	f	96	149	85	76	48
	%	21,15	32,82	18,72	16,74	10,57
Tarihi mekanlarda ilgili zaman yeterli değildir	f	19	35	94	140	166
	%	4,19	7,71	20,70	30,84	36,56
Tarihi mekanlarda ilgili öğrenilenler yeterli değildir	f	39	58	88	171	98
	%	8,59	12,78	19,38	37,67	21,59
Tarihi mekanlarda derslere adaptasyonu sağlamak konusunda sorunlar yaşanmaktadır	f	21	40	103	143	147
	%	4,63	8,81	22,69	31,50	32,38
Tarihi mekanlarda geri bildirim almam daha kolay oluyor	f	71	89	104	144	46
	%	15,64	19,60	22,91	31,72	10,13
Tarihi mekanlara dayalı dersler zaman kaybı olmaktadır	f	289	120	23	17	5
	%	63,66	26,43	5,07	3,74	1,10
Tarihi mekanlarda öğrenim sıklıkla yapılmalıdır	f	12	29	46	177	190
	%	2,64	6,39	10,13	38,99	41,85

Tablo 2’de yar alan ifadelerin dağılımına bakıldığında öğretmenler tarihi mekanlarda ders işlerken dersle ilgili bilgileri daha kolay anlatabilmekte, öğrencilerin derse odaklanması ve öğrencilerin geri bildirim alınarak değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır. Buna karşılık öğretmenlere göre tarihi mekanlarda ders işlerken müfredatta belirtilen kazanımların uygulanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin tarihi mekanlarda ders işlenmesine olumlu baktıkları görülürken, öğretmenler bu tür ders işlemenin zaman kaybı olmadığını ve daha sık yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Tarihi Mekanlarda Ders İşlemeye Yönelik Görüşlerinin Analizi

		f	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Tarihi mekanla ilgili bilgiyi daha kolay anlatmaktayım.	Kadın	213	4,181	1,222	0,562	0,005
	Erkek	241	3,892	2,100		
Tarihi mekanlarda öğrencinin derse odaklanması sağlayabilirim	Kadın	213	3,744	1,989	1,426	0,058
	Erkek	241	3,952	1,457		
Tarihi mekanlarda öğrenilenlerin değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır	Kadın	213	4,010	2,211	1,632	0,041
	Erkek	241	3,790	1,488		
Tarihi mekanlarda ilgili müfredatta belirlenen ders kazanımlarımı uygulamakta zorlanıyorum	Kadın	213	3,253	1,782	1,526	0,060
	Erkek	241	3,887	1,642		
Tarihi mekanlarda ilgili zaman yeterli değildir	Kadın	213	3,426	1,472	1,742	0,040
	Erkek	241	3,744	1,469		
Tarihi mekanlarda ilgili öğrenilenler yeterli değildir	Kadın	213	4,114	1,693	1,632	0,110
	Erkek	241	3,951	1,426		
Tarihi mekanlarda derslere adaptasyonu sağlamak konusunda sorunlar yaşanmaktadır	Kadın	213	3,440	2,252	1,269	0,023
	Erkek	241	3,452	2,140		
Tarihi mekanlarda geri bildirim almam daha kolay oluyor	Kadın	213	4,001	2,961	1,465	0,066
	Erkek	241	3,899	2,842		
Tarihi mekanlara dayalı dersler zaman kaybı olmaktadır	Kadın	213	3,420	1,788	1,743	0,071
	Erkek	241	3,411	1,826		
Tarihi mekanlarda öğrenim sıklıkla yapılmalıdır	Kadın	213	3,519	1,954	1,490	0,051
	Erkek	241	3,536	1,846		

Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile tarihi mekanlarda bilginin daha kolay aktarılması, öğrenilenlerin değerlendirilmesinin daha kolay değerlendirilmesi, bu tür dersler için zamanın yeterli olmaması, derslere adaptasyonun zor olması ifadeleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ).

Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Tarihi Mekanlarda Ders İşlemeye Yönelik Görüşlerinin Analizi

		f	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Tarihi mekanla ilgili bilgiyi daha kolay anlatmaktayım.	Ortaokul	226	3,241	1,965	0,543	0,057
	Lise	228	3,336	1,855		
Tarihi mekanlarda öğrencinin derse odaklanması sağlayabilirim	Ortaokul	226	3,845	1,743	0,965	0,076
	Lise	228	3,751	1,625		
Tarihi mekanlarda öğrenilenlerin değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır	Ortaokul	226	3,444	1,422	1,112	0,002
	Lise	228	3,516	1,841		
Tarihi mekanlarda ilgili müfredatta belirlenen ders kazanımlarımı uygulamakta zorlanıyorum	Ortaokul	226	3,649	1,796	1,639	0,011
	Lise	228	3,721	1,452		
Tarihi mekanlarda ilgili zaman yeterli değildir	Ortaokul	226	3,525	1,496	0,866	0,078
	Lise	228	3,620	1,463		
Tarihi mekanlarda ilgili öğrenilenler yeterli	Ortaokul	226	3,422	2,001	2,104	0,080

değildir	Lise	228	3,236	1,996		
Tarihi mekanlarda derslere adaptasyonu sağlamak konusunda sorunlar yaşanmaktadır	Ortaokul	226	3,499	2,031	1,761	0,059
	Lise	228	3,621	1,799		
Tarihi mekanlarda geri bildirim almam daha kolay oluyor	Ortaokul	226	3,452	1,893	1,826	0,051
	Lise	228	3,480	1,754		
Tarihi mekanlara dayalı dersler zaman kaybı olmaktadır	Ortaokul	226	3,525	1,469	1,990	0,083
	Lise	228	3,520	1,399		
Tarihi mekanlarda öğrenim sıklıkla yapılmalıdır	Ortaokul	226	3,411	1,676	1,752	0,115
	Lise	228	3,419	1,751		

Tabloya göre öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile tarihi mekanlarda işlenen derslerde öğrenilenlerin değerlendirilmesinin daha kolay olması arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmakta ( $p < 0,05$ ) diğer ifadelerde bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tarihi Mekanlarda Ders İşlemeye Yönelik Görüşlerinin Analizi

		f	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Tarihi mekanla ilgili bilgiyi daha kolay anlatmaktayım.	10 yıl ve daha az	191	3,421	1,962	1,422	0,063
	11-20 yıl	163	3,482	1,742		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,520	1,693		
Tarihi mekanlarda öğrencinin derse odaklanması sağlayabilirim	10 yıl ve daha az	191	3,269	2,120	2,213	0,081
	11-20 yıl	163	3,277	2,013		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,301	2,044		
Tarihi mekanlarda öğrenilenlerin değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır	10 yıl ve daha az	191	3,400	1,466	1,898	0,000
	11-20 yıl	163	3,519	1,483		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,453	1,529		
Tarihi mekanlarda ilgili müfredatta belirlenen ders kazanımlarını uygulamakta zorlanıyorum	10 yıl ve daha az	191	3,625	1,633	1,754	0,059
	11-20 yıl	163	3,589	1,701		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,521	1,726		
Tarihi mekanlarda ilgili zaman yeterli değildir	10 yıl ve daha az	191	3,720	2,220	0,999	0,066
	11-20 yıl	163	3,688	2,019		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,643	2,143		
Tarihi mekanlarda ilgili öğrenilenler yeterli değildir	10 yıl ve daha az	191	3,826	1,784	1,423	0,063
	11-20 yıl	163	3,752	1,963		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,740	1,534		
Tarihi mekanlarda derslere adaptasyonu sağlamak konusunda	10 yıl ve daha az	191	3,655	1,564	1,637	0,072
	11-20 yıl	163	3,589	1,438		

sorunlar yaşanmaktadır	21 yıl ve daha fazla	100	3,546	1,476		
Tarihi mekanlarda geri bildirim almam daha kolay oluyor	10 yıl ve daha az	191	3,523	1,634	0,983	0,077
	11-20 yıl	163	3,549	1,639		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,573	1,799		
Tarihi mekanlara dayalı dersler zaman kaybı olmaktadır	10 yıl ve daha az	191	3,269	1,466	1,830	0,051
	11-20 yıl	163	3,342	1,743		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,123	1,984		
Tarihi mekanlarda öğrenim sıklıkla yapılmalıdır	10 yıl ve daha az	191	3,617	1,462	1,744	0,040
	11-20 yıl	163	3,686	1,664		
	21 yıl ve daha fazla	100	3,621	1,649		

Tabloya göre öğretmenlerin kıdemleri ile tarihi mekanlarda işlenen derslerde öğrenilenlerin değerlendirilmesinin daha kolay olması ve tarihi mekanlarda öğretimin sıklıkla yapılması görüşü arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmakta ( $p<0,05$ ) diğer ifadelerde bulunmamaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler tarihi mekanlarda ders işlerken dersle ilgili bilgileri daha kolay anlatabilmekte, öğrencilerin derse odaklanması ve öğrencilerin geri bildirim alınarak değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır. Buna karşılık öğretmenlere göre tarihi mekanlarda ders işlerken müfredatta belirtilen kazanımların uygulanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin tarihi mekanlarda ders işlenmesine olumlu baktıkları görülürken, öğretmenler bu tür ders işlemenin zaman kaybı olmadığını ve daha sık yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çıkar (2016) yaptığı araştırmada tarihi mekanlarda dersle ilgili bilgileri daha kolay anlatabilmekte, öğrencilerin derse odaklanması ve öğrencilerin geri bildirim alınarak değerlendirilmesi daha kolay olduğunu belirlemiştir. Karbeyaz ve Kurt (2020) yaptıkları çalışmada Hayat Bilgisi dersinin okul dışı öğrenme ortamında işlenmesi öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını belirlemişlerdir. Tarihi mekanlarda işlenen derslerde öğrenciler yaparak yaşayarak ve anlatılanları görerek öğrendikleri için anlatılmak istenen konular öğrencilere daha kolay aktarılmakta ve öğrenilenler kalıcı olmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile tarihi mekanlarda bilginin daha kolay aktarılması, öğrenilenlerin değerlendirilmesinin daha kolay değerlendirilmesi, bu tür dersler için zamanın yeterli olmaması, derslere adaptasyonun zor olması ifadeleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ile tarihi

mekanlarda işlenen derslerde öğrenilenlerin değerlendirilmesinin daha kolay olması arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmakta diğer ifadelerde bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri ile tarihi mekanlarda işlenen derslerde öğrenilenlerin değerlendirilmesinin daha kolay olması ve tarihi mekanlarda öğretimin sıklıkla yapılması görüşü arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmakta diğer ifadelerde bulunmamaktadır. Çıkar (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile tarihi mekanların Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunmadığını, buna karşılık kıdem değişkeni ile öğrencinin odaklanması, öğrenilenlerin değerlendirilmesinin kolay olması, bu tür dersler için ayrılan zamanın yetersizliği ifadeleri arasında anlamlılık bulunduğunu belirlemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin tarihi mekanlarda işlenen dersler için çoğunlukla olumlu görüşlerinin olduğu görülürken, tarihi mekanlarda ders işlerken dersle ilgili bilgileri daha kolay anlatabilmekte, öğrencilerin derse odaklanması ve öğrencilerin geri bildirim alınarak değerlendirilmesi daha kolay olduğu, öğretmenlere göre tarihi mekanlarda ders işlerken müfredatta belirtilen kazanımların uygulanmasında zorluklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tarihi mekanlarda işlenen derslerin öğrencilere katkı düzeyinin artırılması için özellikle okul yönetimi tarafından bu tür derslerin organizasyonunun daha dikkatli yapılması ve bazı derslerin birleştirilmesi gibi ders süresini arttırıcı tedbirlerin alınması yararlı olabilecektir.

### Kaynakça

Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. 25. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin “müze eğitime” ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydemir, a. (2021). Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ve öğretim ortamı olarak adalet saraylarının kullanımına yönelik öğretmen adayları görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 665-681.

- Aydoğdu, A. S. E., Aydoğdu, M. Z., ve Aktaş, V. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 60-78.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Borg, W.R. & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction* (5th ed.). Longman Group: London
- Candan, B. (2013). Türk kültüründe kütüphaneler ve eğitim hayatımıza etkileri: Cumhuriyet öncesi dönem. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 105-124.
- Çalık, N. (1964). Çevreye göre müfredat geliştirme ve turistik Bayburt ünitesi. *İlköğretim Dergisi*, 30(526), 6-7.
- Çalışkan, E., Önal, N., & Yazıcı, K. (2016). Öğretim etkinliklerinde sanal müzelerin kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarını ne düşünüyor? *Turkish Studies*, 11(3), 689-706.
- Çıkar, F. (2016). *Sosyal Bilgiler dersinde tarihi ve sanatsal mekân kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dinç, E., ve Üztemur, S. (2017). Türkiye’de sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde müzeler ve tarihi mekânlardan yararlanmaya yönelik araştırmaların içerik analizi. *Milli Eğitim*, 46(214), 61-84.
- Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet döneminde Türk eğitim sistemindeki gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Digest, Las Cruces, NM. Retrieved.
- Gholson, R. E. (1985). Student achievement and cocurricular activity participation. *National Association of Secondary School Principals*, 69(483), 17-20.
- Gökkaya, A. K., ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Gündüz, M. (2006). Okulsuz eğitim uygulamasına ilişkin yeni yaklaşımlar: Tutoring örneğinin eleştirisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (172), 232-239.

- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., ve Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402.
- Karbeyaz, A., ve Kurt, M. (2020). Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 79-93.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması (Gaziantep ili örneği)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kıroğlu, K. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. K. Kıroğlu., & C. Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 304-334.
- Köse, E. (2003). *İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Metin-Göksu, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 1-16.
- Meydan, A., ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (29), 402-427.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. (Taslak Basım). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Okur Berberoğlu, E., ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.

- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘okul dışı tarih öğretimi’ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Payne, M. R. (1985). *Using the outdoors to teach science: a resource guide for elementary and middle school teachers*. Educational Resources Information Center, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, New Mexico State University.
- Rickinson, M. Dillon, J., Teamey, K. Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). “A review of research on Outdoor learning.” <https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/a-review-of-research-on-outdoor-learning>
- Safran, M. (1999). Osmanlı tarih öğretimi ve Osmanlı imajı. *Türk Yurdu Dergisi*, 148-149.
- Safran, M., ve Ata, B. (2006). *Okul dışı tarih öğretimi, Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sarıoğlan, A. B., ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Şehli-Kızılhan, H. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Torun, Ü. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmeye yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916.
- Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı. (1935). *Antikitelev ve Tarihi eserlerden derslerde nasıl istifade edileceği hakkında andıç*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Uluçay, Ç. (1958). *Çevre incelemeleri tarih öğretimi*. İstanbul: Öğretmenler Derneği Yayınları



- Üztemur, S., Dinç, E., ve Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 294-324.
- Yazıcı, T., ve Çobanoğlu, E. O. (2017). Türkiye’de sınıf dışı eğitim ve tarihsel kökenleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 385-401.
- YEŞİLBURSA, C. C. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (23), 209-222.
- Yeşilbursa, C.C. (2006). *Sosyal Bilgiler dersinde tarihi yerleri kullanarak tarih konularının öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilikleri

Yasin KORKMAZ<sup>1</sup>  
Sezai DEMİR<sup>2</sup>  
Kezban GAZİOĞULLARI<sup>3</sup>  
Mehmet Emin YEŞİLKAYA<sup>4</sup>

### Özet

Okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 320 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde istatistiksel veri analiz programı olan SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda ayrıca kadın öğretmenlerin okul müdürünün inovasyon algı düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüşken, okul müdürünün inovasyon yeterlilik algısında kıdem ve branş değişkeninin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Okul Müdürü, İnovasyon

## Innovation Competencies of School Principals

### Abstract

A screening model was used in this research, which was conducted to determine the innovation competencies of school principals. 320 teachers working in schools in Malatya

<sup>1</sup> Şehit Miraç Gürhan Ortaokulu, Battalgazi/Malatya, zevalihayal@gmail.com.

<sup>2</sup> Dr. Saadettin Hacı Evliyagil Anadolu Lisesi, Battalgazi/Malatya, sezaidemir44@hotmail.com.

<sup>3</sup> Şehit Erdal Alpkılıç İlkokulu, Battalgazi/Malatya, yrgnckzbn@gmail.com.

<sup>4</sup> Hacı Hüseyin Kölük Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Battalgazi/Malatya, eminyesilkaya023@gmail.com.

participated in the research. "Secondary School Administrators' Innovation Competencies Scale" was used as a data collection tool in the research. SPSS program, a statistical data analysis program, was used to analyze the research data. As a result of the research, it was seen that the innovation competence levels of school principals were high. As a result of the research, it was also seen that female teachers' level of innovation perception of the school principal was higher than other teachers, and it was concluded that the seniority and branch variables were also effective in the innovation competence perception of the school principal.

**Keywords:** Education, School Principal, Innovation

## Giriş

XXI. yüzyılda eğitim alanında yaşanan öğrenme reformu hareketi, eğitim örgütlerinin toplumsal değişim için daha fazla sorumluluk almasını, eğitim hizmetlerini desteklemesini ve dünya ekonomik düzeninin sürdürülmesi için gerekli katkıları yapmasını gerektirmektedir. Ülkeler eğitim sistemlerinde gerçek anlamda değişim isterken, bu isteğin ancak doğru yeniliklerle karşılanabilecektir (Uçak ve Erdem, 2020). Bu amaçla eğitim sistemine büyük önem verilmekte ve yenilikçi eğitim sistemlerine kaynak ayırmaktadır. Her eğitim sürecinin sonucu bir üretim ya da gelişme sürecidir. Öğrencilerin eğitim programının amaç ve hedefleriyle tutarlı özellikler, nitelikler ve beceriler kazanmaları beklenmektedir (Keleşoğlu ve Kalaycı, 2017).

Bilim ve teknoloji hızla gelişip toplum üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına rağmen eğitim sisteminin yenilikçiliğini dikkate almazsak hayattan kopup gösteriş yapma durumuna düşeriz. Bu durum eğitim sisteminde yenilikçi uygulamaları gerekli hale getirmiştir. Ulusal inovasyon sisteminin önemli dayanaklarından biri olan Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında inovasyon kültürü oluşturmak amacıyla; teknoloji ve tasarım derslerinin yanı sıra yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerine de temel beceriler olarak yer vermiştir (Özmuşul, 2012).

Müfredat Yeniliği; önceden çözüme kavuşturulmamış sorunları çözme ya da karşılanmamış olan çözümlere yanıt vermek için farklı yeni fikirlerin geliştirilip uygulanmasıyla veya mevcut ürün veya hizmet süreçlerinde yeni Bu yöntemleri uygulamaya başlamakla inovasyonun sağlanabileceğini belirtmektedir (MEB, 2009). Türkiye'de 2004 yılından bu yana eğitim alanında, özellikle eğitim projelerinin oluşturulmasında yenilikçi uygulamalara imza atıldığı görülmektedir. Eğitimde inovasyonun amacı eğitimin kalitesini arttırmaktır. Bu sebeple yaşanan gelişim ve değişimlerin eğitime olan katkılarını görme ve

hedef odaklı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Teknoloji geliştikçe ihtiyaçlar da değişmektedir. Ancak eğitimde yenilik çabaları genellikle hizmet yeniliği biçimini almaktadır (Taş, 2017). Eğitimde ortaya konmuş hedeflere ulaşma konusunda önemli bir kavram olan inovasyonun etkin bir şekilde eğitim örgütüne yansıtılabilmesi okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile sağlanabilecektir. Bu çalışmada okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinde etkili olabilecek faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yönetim Kavramı**

Farklı bilim dallarının farklı yönetim tanımları vardır. İktisatçılara göre siyaset bilimciler toprağın üretim fonksiyonlarından biri olduğuna inanırlar; sosyal bilimciler yönetimin bir otorite sistemi olduğunu belirtmişlerdir. Davranış bilimcileri yönetimin bir saygı ve sınıf sistemi olduğunu; kararlar klasik yönetime dayalı olarak yapılan ve uygulamaya konulan; paranın, makinelerin, yöntemlerin, insanların, araç ve gereçlerin koordinasyonudur. Yönetim; bir grup insan içerisinde iş birliği ve eşgüdümü oluşturacak onların belirlenen hedefler doğrultusunda iş yapmalarını sağlamaktır (Yenisu vd., 2019).

Yönetim birçok insanın birlikte ve uyumlu bir biçimde iş faaliyetlerini yürütmelerini sağlamaktadır. Bu şekilde belirlenen hedeflere başarıyla ulaşılmaktadır. Yönetim, en geniş anlamıyla insan gücünün, bir organizasyona hayat verme ve organizasyon yapısının işler hale getirilmesi sürecidir. Yönetim, kuruluşun önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşmak için kuruluş içindeki fiziksel kaynakları ve insan kaynaklarını yönlendirmekte, kullanmakta ve kontrol etmektedir. Bu nedenle hedeflerinize ulaşmanız için gereken araçları sağlamaktadır (Bayrak, 2019).

Katz, etkili yönetimin üç beceriye dayandığını öne sürüyor: Bunlar teknik, insani ve kavramsal beceriler olmaktadır. Teknik beceriler bütçe planlamayı, kaynakların verimli kullanımını, bilgisayar kullanımını ve kalite ve risk yönetimini içerir. Kavramsal beceriler planlama, problem çözmeyi içerir ve karar verme, politik bilgi ve araştırma sürecidir (Ormancı, 2005).

### **İnovasyon Kavramı**

İnovasyonun bireylerin hayatını kolaylaştıracak, örgütlere ekonomik fayda sağlayarak, toplum refah düzeyini yükseltmede etkili olacak bütün yeni, önemli ve ekonomik açıdan avantajlı süreç ve sonuç olduğu söylenebilir (Üstünel vd., 2017). İnovasyon olgusu hem kuruluşlar hem de ülkeler bakımından önemlidir. Bir ülkedeki refahın ve istihdamın artması, inovasyon yapabilme ve süreçlere uyum sağlama yeteneği ile doğrudan ilişkilidir.

Organizasyonlar zamanla hızla büyüyüp değiştikçe inovasyon, organizasyonel refahın ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesinde de önemli bir faktördür (Yılmaz ve İncekaş, 2018).

İnovasyon, organizasyonel faaliyetleri gözden geçirme, pazar fırsatlarını takip etme, sürekli güncelleme ve inovasyonu organizasyon geneline getirme fırsatı sağlamaktadır. İnovasyon, kuruluşların kendi durumlarını anlamaları, fırsatları yakalamaları ve sürdürülebilir kalkınmayı sürdürmeleri için önemli bir kavramdır (Akyürek, 2020).

XXI. yüzyılda eğitimsel öğrenme reformu, eğitim hizmetlerinin desteklenmesini gerektirmektedir. Bunun nedeni; eğitim örgütlerinin değişim açısından daha fazla sorumlu davranması ve dünya ekonomik düzeninin sürdürülebilirliğine katkı sağlamasıdır. Eğitim örgütlerinde çağdaş yenilik ve değişimleri ancak uygun yenilikçi yeteneklere sahip yöneticiler karşılayabilmektedir (Çiftçi vd., 2021).

### **İnovasyonun Önemi ve Özellikleri**

Bir yeniliğin ortaya çıkmasına ve önemini ortaya çıkarmasına neden olan nedenler örgüt içi olabileceği gibi örgüt dışı olabilir. İçsel iş nedenleri ise zengin ürün yelpazesine sahip olma ve kurumun karını artırma isteği olarak belirtilebilir. Ticari olmayan nedenler ise piyasa yapısı ve sosyal nedenlerdir (Çetin ve Gedik, 2017).

Sosyal nedenler; müşteri beklentilerindeki değişiklikleri takip ederek müşteri memnuniyetini optimum seviyelerde tutmak, örgütlerin sosyal sorumluluklarının bilincinde olduğunu kamuoyuna göstererek örgütün olumlu görünmesini sağlamak gibi kurumsal inovasyona yön veren dış faktörlerdir (Sevinç, 2021). Örgütler hedef beklentilerini karşılamaya ve rakiplerine göre mevcut konumlarını korumaya çalışırlar. Ancak bir firma mevcut çabaların dışındaki fırsatları görüp değerlendirdiğinde, yaratıcı ve yenilikçi çabalar çerçevesinde faaliyetlerini sürdürdüğünde inovasyon yapısına sahip olabilmektedir. Bu yenilikçi yapı, firmalara rekabet güçlerini artırma konusunda önemli faydalar sağlamaktadır (Keskin, 2018).

Örgütlerin hayatta kalması ve gelişmesi yaratıcılığa ve sürdürülebilir rekabet gücüne bağlıdır. İnovasyon, ekonomik büyümede, kurumsal performansın iyileştirilmesinde ve sürdürülmesinde, endüstriyel rekabetin ve ürün kalitesinin artması konusunda önemlidir (Yorgancılar, 2011). İnovasyon olgusu bir ülkedeki refahın ve istihdamın artması, inovasyon yapabilme ve süreçlerini adapte edebilme yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Bilgin ve Aydın, 2020).

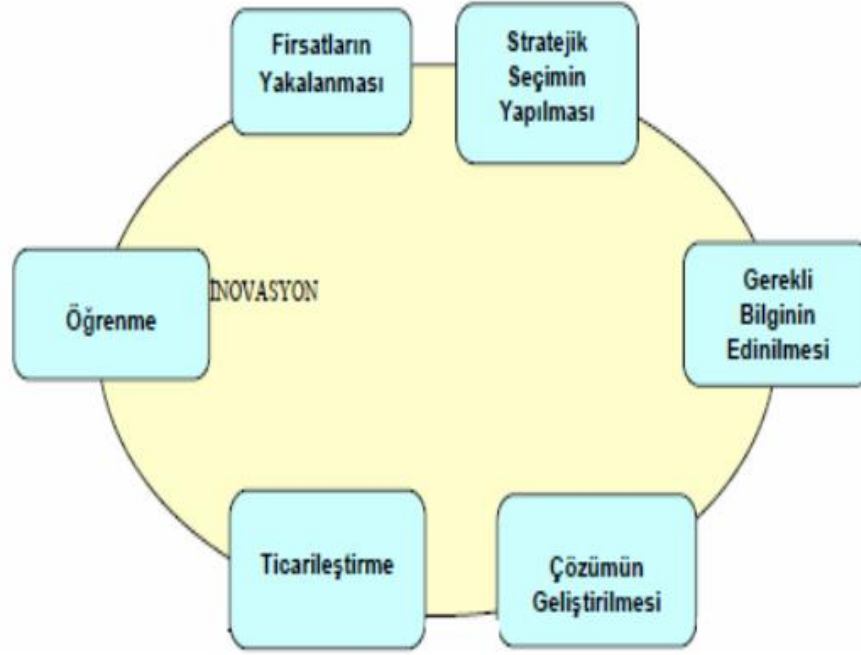
İnovasyon, örgütlerin gelişmesi ve a rekabet avantajı sağlanabilmesi için en belirleyici faktörlerden biridir. Şirketler rekabet etkinliğini ve verimliliğini artırarak pazar rekabet gücünü artırır (İleri ve Horasan, 2010). İnovasyon aynı zamanda büyük organizasyonlar için atalet ve durgunluk dönemlerinin üstesinden gelmenin etkili bir yolu olarak da görülmektedir. Geçmişteki başarı, organizasyon içinde bir büyüklük ve güç sendromu yaratır. Dikkatle oluşturulmuş prosedürler kapsamında, yönetim yalnızca mesleki görevlerini yerine getirir ve minimum düzeyde risk üstlenmektedir (Özdemir ve Sönmez, 2018).

Birçok büyük organizasyondaki yöneticiler planlamacı, organizatör, kontrolör ve kural takipçisi olarak görev yapar. Bu durum yeniliğe açık olmayan ve olumsuz sonuçlar doğuran bir sistem yaratmaktadır (Solmaztürk, 2017). Dolayısıyla inovasyon, organizasyonel faaliyetleri gözden geçirme, pazar fırsatlarını takip etme, sürekli güncelleme ve inovasyonu organizasyon geneline taşıma fırsatı sağlar. İnovasyon, kuruluşların kendi durumlarını anlamaları, fırsatları yakalamaları ve sürdürülebilir kalkınmayı sürdürmeleri için önemli bir kavramdır (Kılıç, 2013).

### **İnovasyon Süreci**

Bu süreç; teknoloji fikrinden işe dönüşmesini sağlayan organize faaliyetler sistemidir. Sürecin sonunda ticari başarı veya başarısızlık yaşanmasına sebep olabilmektedir. İnovasyon süreci; buluş, geliştirme, mühendislik veya performans optimizasyonu, pazar geliştirme, satış ve kullanıcı benimseme aşamalarını kapsar. İnovasyon sürecinin çıktılarının kullanıcılar tarafından benimsenmesi önemlidir (Bayrakçı ve Eraslan, 2014). İnovasyon, bir örgütün kurumsal stratejisinin en önemli bileşenidir ve sürekli uygulanmasıdır. Elçi'nin (2006) ortaya koyduğu inovasyon süreci Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1'de görüldüğü gibi inovasyon, fırsatları yakalama, stratejik seçimler yapma, gerekli bilgiyi edinme, çözüm geliştirme, ticarileştirme ve öğrenme gibi aşamalardan oluşan bir döngüdür (Elçi, 2006: 152).



Şekil 1. İnovasyon Döngüsü (Elçi, 2006)

İnovasyon çalışmasının yani sürecin en önemli aşamalarından biri, inovasyon ihtiyacının ortaya çıktığı veya bir fırsatın yakalandığı zamandır. Bu süreçte gereksinim duyulması bir tür talep olmaktadır. Bu talep, bir şirket çalışanlarının yenilikçi fikirlerinden, müşterilerin değişen ihtiyaçlarından, rakiplerin çalışmalarından, yeni geliştirilen teknolojilerden veya tedarikçilerden kaynaklanabilir. Bazen bir kişi veya kuruluşun yerel veya küresel pazarlarda yaptığı Ar-Ge çalışmaları veya yeni düzenleme, yasa veya standartlara uyma zorunluluğu sonucunda yenilik ihtiyacı/fırsatı oluşabilmektedir (Denli, 2022).

Bir fırsatı yakaladığınızda, onu en önemli stratejiyi göz önünde bulundurarak seçilmektedir. Ayrıca çalışanların yenilikçi fikirleri ortaya çıkarmak ve toplamak için düşünceleri, fikirleri ve önerilerini belirgin bir biçimde ortaya koymaları önemli olmaktadır. Bu nedenle özellikle bu aşamada kurum içinde bilgi akışının önündeki tüm engellerin kaldırılması ve organizasyon yapısının tüm bunlara uygun hale getirilmesi için çaba gösterilmelidir (Kılıç, 2018).

İnovasyon için gerekli bilgi ve bilgi kaynaklarını bir araya getirerek teorik yenilikçi fikir veya planları gerçekçi ürün veya süreçlere dönüştürün. İş analizinden geçtikten sonra yenilikçi fikirler mühendislik birimine girecek ve fiziksel ürünlere dönüştürülecek. Bu aşamadan önce soyut olan fikirler bu aşamada somutlaşır. Bu aşamaya aynı zamanda pazar testi aşaması da denir. Bu aşamada yeni ürün küçük partiler halinde üretilecek ve ticarileştirilmeden önce test

edilmek üzere piyasaya sunulacaktır (Gürkan, 2012). Bu aşama öncesinde tüm aşamalarda yaşanan başarı ve başarısızlıkları değerlendirin ve süreç hakkında gerekli bilgileri edinin. Daha sonra pazar testini başarıyla geçen yeni ürünler nihayet seri üretilerek pazara sunulmuştur. Bu aşamada firmaların kendi üretim tesislerini kurmaları ya da çok sayıda yenilikçi ürün için anlaşmalar yapmaları gerekmektedir (Karakuş, 2014).

### **İnovasyon Yönetimi**

Yenilik yönetimi, kuruluşlara yeniliklerin getirilmesini içerir ve bu nedenle örgütsel değişimin belirli bir biçimini temsil eder (Birkinshaw vd, 2008). Van de Ven ve Johnson'a (2006) göre yenilik yönetimi, bir kuruluştaki yönetim faaliyetlerinin biçiminde, niteliğinde veya durumundaki yenilikler, geçmiş uygulamalardan farklılıklar ve bu farklılıkların kuruluşu yayılması olarak tanımlanmaktadır.

Birkinshaw, Hamel ve Mol'un (2008) belirttiği gibi literatürde yenilik yönetimine ilişkin dört temel bakış açısı bulunmaktadır. Bu perspektifler, yeni yönetim fikirleri ve uygulamalarının şekillendiği sosyo-ekonomik koşullara odaklanan kurumsal bir perspektifi; yönetim fikirlerinin kullanıcıları ve sağlayıcıları arasındaki dinamik etkileşimlere odaklanan bir perspektifi; kuruluşların yönetim fikirlerine ne şekilde tepki oluşturduğuna odaklanan bir kültürel perspektifi içermektedir. Yeni yönetim uygulamalarının tanıtılması ve yeniliği yöneten ve yeniliği teşvik eden bireylerin organizasyonel etkililiği nasıl geliştirebileceğine odaklanan rasyonel bir bakış açısı. Yönetim yeniliklerinin endüstriler veya ülkeler arasında daha sonra yayılmasına ilişkin araştırmalar da vardır (Birkinshaw vd., 2008).

Hamel (2006) ise yenilik yönetimini geleneksel yönetim ilkeleri, süreçleri ve uygulamalarından önemli bir sapma olarak temsil etmektedir. Sonucun, kendiliğinden yenilenme gücüne sahip, değişimin dirençle karşılaşmadığı, doğal bir süreç olduğu, yeniliğin her faaliyette ortaya çıktığı, çalışanların her zaman yaratıcılığa bağlı olduğu, Elinden gelenin en iyisini yaptığı bir organizasyon olacağına inanmaktadır.

İnovasyon yönetimi, üç koşuldan bir veya daha fazlası karşılandığında kalıcı avantajlar sağlayabilir: birincisi, inovasyon uzun vadeli ortodoks yönetim anlayışına meydan okuyan yeni yönetim ilkelerine dayanmaktadır; ikincisi, inovasyon sistemiktir ve bir dizi süreç ve yöntemi içerir; üçüncüsü, inovasyon yenilik, zaman içinde hızlı bir şekilde art arda meydana gelen buluşlarla birleştirilir (Hamel, 2006). Yöneticilerin çalışanları çoğunlukla ebeveynlerinin çocuklarıdır; müdürler ise öğrencilerdir; Hamel (2006), gardiyanların mahkumlarla aynı şekilde davrandıklarını, sürekli dış kontrol mekanizmalarını kullandıklarını ve bu nedenle kurum



çalışanları arasında iç kontrol becerilerinin gelişmesini engellediğine inanmaktadır ve Bu yönetim altında bir organizasyonda inovasyonun gelişemeyeceğine inanmaktadır.

Aksine, çalışanların düşünce ve fikirlerini ne kadar aşırı olursa olsun paylaşmakta özgür olduğu ve yeni fikirlerin üst yönetim tarafından tüm stratejiler, yönler ve uygulamalarla ilgili olarak engellenmediği veya sansürlenmediği tam bir fikir demokrasisidir. Politikalar dahili olarak tartışılır. Organizasyon açık, çok partili ve katılımcıdır. Yalnızca etkili organizasyonlar inovasyondan bahsedebilir (Birkinshaw vd., 2008).

Hamel (2006), organizasyonlar düşünüldüğünde bu ortamın umutsuz derecede romantik görüldüğünü, ancak böyle bir ideolojinin tam olarak internette var olan şey olduğunu bulmuştur. İnovasyon ile ilgili literatüre bakıldığında yenilikçi tutumların geliştirilmesi yoluyla yeni fikirlerin hayata geçirilmesi sürecini ve bunların sonuçlarını ifade ettiği görülmektedir. İnovasyon, yönetilmesi gereken sistematik çalışmanın süreci ve sonucu olarak değerlendirilmektedir (Elçi, 2007).

Bu bağlamda etkili yeniliğin bir organizasyon içerisinde kendiliğinden ortaya çıkmadığı, dikkatle planlanmış ve takip edilen bir dizi yönetim süreci olduğu söylenebilir. Drucker (2002), en başarılı yeniliklerin, dehanın ürünü olmaktan ziyade, yenilik fırsatlarına yönelik bilinçli ve önceden tasarlanmış araştırmaların sonucu olduğuna inanmaktadır. Drucker (2002) inovasyonun bir organizasyonun en temel iki fonksiyonundan biri olduğunu belirtmiştir. İnovasyonun da diğer disiplinler gibi öğrenmeyi, gelişmeyi ve uygulamayı gerektirdiğine inanmaktadır.

Elbette diğer tüm yönetim süreçleri gibi bu da yöneticinin sorumluluğundadır. Yöneticiler, yaratıcılığı ve deneysel çalışma tarzlarını destekleyen, başarısızlığı fırsat olarak gören bir organizasyon kültürüne liderlik etmelidir. Bülbül (2012) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında inovasyon yönetimi başlığı altında inovasyon yönetimini incelemiştir. Uluslararası literatürde inovasyon yönetiminin boyutları söz konusu olduğunda neredeyse tüm yaklaşımlarda görüş birliği vardır; önemli İnovasyon yönetiminin, organizasyonun tüm boyutlarını, tüm yönlerini ve tüm çalışanları kapsayan, yakın izleme ve geri bildirim tabi, devam eden bir süreç olduğunu vurgulanmaktadır. İnovasyon yönetimi başarısını etkileyen faktörler. Bir organizasyon içerisinde gerçekleştirilen inovasyon faaliyetlerinin doğruluğunu etkileyen birçok faktörün olduğu söylenebilir. Bu faktörlerin organizasyonel süreçlere dahil edilmesi, organizasyona daha yenilikçi bir karakter kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda inovasyon yönetiminin etkinliğini de arttırmaktadır (Erbaşlar, 2019).

Yenilik yönetiminin ilkeleri, yenilik faaliyetlerinin etkin yönetiminin özünü yakalamak için geliştirilmiştir. Yenilik yönetimi sistemlerini anlamaya giriş olarak veya bir kuruluşun yenilik yönetimi yeteneklerini değerlendirmek için bir araç olarak kullanılabilirler (ISO, 2020). Bu ilkeler aşağıda açıklanmıştır.

*a. Değerin gerçekleştirilmesi.* Değer, yeni ya da değişmiş çözümlerin uygulamaya konması, benimsenerek finansal veya finansal olmayan paydaşlar üzerindeki etkisi yoluyla elde edilir.

*b. Geleceğe odaklı liderler.* Belirli stratejiler ile hareket eden her seviyedeki liderler, ilham verici vizyonlar ve hedefler yaratarak ve sürekli olarak insanları bunlara ulaşmaya teşvik ederek statükoya meydan okumaktadır.

*c. Stratejik yön.* Yenilikçilik ile ilgili çalışmaları yönü, gerekli personel ve diğer kaynaklarla desteklenen tutarlı ve paylaşılan hedeflerle ve aalakalı hırs düzeylerine dayanmaktadır.

*d. Kültür.* Değişime açıklığı, risk almayı ve işbirliğini destekleyen ortak değerler, inançlar ve davranışlar, yaratıcılığın ve etkili uygulamanın bir arada var olmasını sağlamaktadır.

*e. İçgörülerden yararlanmak.* Sistemik olarak anlayışlı bilgi oluşturmak ve hem belirtilen hem de belirtilmeyen ihtiyaçları ortaya çıkarmak için kapsamlı iç ve dış kaynaklar kullanılmaktadır.

*f. Belirsizliği yönetmek.* Fırsat portföylerindeki sistemik deneylerden ve yinelenen süreçlerden öğrenerek belirsizliği ve riski değerlendirin, ortadan kaldırarak yönetilmektedir.

*g. Uyarlanabilirlik.* İnovasyon yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak için yapıları, süreçleri, yetenekleri ve değer gerçekleştirme modellerini hızla ayarlayarak organizasyonel ortamdaki değişikliklere yanıt verilmektedir.

*h. Sistem yaklaşımı.* İnovasyon yönetimi, birbiri ile alakalı ve etkileşimli unsurlara ve sistemik düzenli performans değerlendirmesi ve iyileştirmeye sahip bir sistem yaklaşımına dayanmaktadır.

ISO'nun yenilik yönetiminde başarıyı etkileyen faktörlere ilişkin belirlediği ilkeler literatürle tutarlıdır. Başarılı inovasyon, bireysel beceri ve yeteneklere değer veren, farklılıklara saygı duyan, iş birliği ve takım çalışmasını destekleyen, açık iletişim kanallarına sahip, inovasyon sürecini başarıyla takip eden bir organizasyon kültürünün öncülüğünde bir yönetim yaklaşımıyla yönetilebilir. Ayrıca inovasyon yönetiminde güçlü liderlik ve etkili iletişim

becerileri de önemlidir ve en teknik inovasyonlar bile iyi ilişki ve iletişim becerilerine sahip güçlü liderler gerektirir. İnovasyon için anahtar kelimenin değişim olduğunu vurguladı ve en önemli sorunun değişimi yönetmek olduğuna dikkat çekti. Değişim yönetiminin ana unsurları insanlar (çalışanlar), organizasyonel süreçler ve teknolojidir (Elçi, 2007).

İnovasyon yönetiminde liderlerin en büyük görevi, inovasyonun bir organizasyon kültürü olarak benimsenmesini sağlamaktır: Bu organizasyon kültürünün bileşenleri; farklı düşünme, risk alma, yaratıcılık, sorgulama, başarısızlıklardan ders alma, kapsamlı iletişim, etkili takım çalışması, öğrenen, insan odaklı bir organizasyondur (Hamel, 2006).

### **İnovasyon ve Okul Yönetimi**

Okul yöneticileri kulun amaç ve politikalarına ulaşmayı amaçlamaktadır. Ayrıca yönetim okulun geleceğini planlar ve belirlenen amaç ve politikalara ulaşmaya yönelik çalışmaktadır. Okulun amaç ve politikalarına ulaşmak için mevcut malzeme ve insan kaynaklarını organize eder ve yönlendirmektedir (Tofur ve Yıldırım, 2021).

Okul yönetimi, eğitim ve öğretim hizmetleri, öğrenciye yönelik kişiselleştirilmiş hizmetler ve destek hizmetleri gibi hizmetlerden oluşur ve okul müdürü başta olmak üzere okul yönetimi ekibi tarafından uygulanır. Okul yönetimi, milli eğitime ilişkin mevzuat hükümleri, planlar ve üst düzey yönetim emirleri çerçevesinde okulla ilgili tüm işleri yürütmeye, organize etmeye ve denetlemeye yetkili olup, okulun yönetimi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur (Yakut, 2006).

Okul yönetiminin kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için yönetim ekibinde yer alan kişilerin görev ve sorumluluklarını bilinçli ve etkin bir şekilde yerine getirmeleri gerekmektedir. Okul yöneticisi, okul yönetiminin faaliyetlerini yönlendirir ve onun sorumluluğu, okulun tüm insan ve maddi kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak okulun amaçları doğrultusunda canlılığını sürdürmektir (Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015). Okul yöneticisi, çalışanlar arasında iletişim kuran, çalışanları koordine eden ve sonuçta yapılan tüm işleri değerlendirerek okul organizasyonunu etkin ve başarılı bir düzeye getiren kişidir. Okulun hedeflerine ulaşan, okul yapısını canlı tutan, okul ikliminin iç unsurlarını koruyan liderler okulun yöneticileri olmalıdır (Kul ve Güçlü, 2010).

Okul yöneticileri inovasyon çabalarının başarısının sağlanmasında aktif rol oynamaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin liderlik vasıfları inovasyon açısından önemlidir. Okul yöneticilerinin inovasyon çabalarında başarılı olabilmeleri için iyi bir okulun ve iyi bir öğretimin nelerden oluştuğu konusunda açık ve doğru bir fikre sahip olmaları ve planlanan

değişikliklerin doğasını, etkilerini ve amacını tam olarak anlamaları gerekmektedir. üretme. Aynı zamanda çalışanların değişim sürecine katılımlarını, desteklerini, işbirliklerini ve motivasyonlarını sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak, değişimi benimsemelerini sağlamak gerekmektedir (Bayrakçı ve Araslan, 2014).

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli nicel araştırma yöntemlerindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halihazırda var olan bir durumu tanımlayan ve öğrenmenin oluşmasına ve bireyin istendik davranışı geliştirmesine uygulanan genel bir süreçtir (Karasar, 2011).

### *Örnekleme*

Araştırma 2023 yılında Malatya ilinde yürütülmüştür. Araştırmaya Malatya ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 320 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	171	53,44
	Kadın	149	46,56
Mesleki Kıdem	7 yıldan az	147	45,94
	7-14 yıl	116	36,25
	15 yıl ve üzeri	57	17,81
Branş Gurubu	Sözel	184	57,50
	Sayısal	136	42,50
Toplam		320	100

Tablo da yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %53,44'ünün erkek, %45,94'ünün mesleki kıdemi 7 yıldan az, %57,50'sinin branş gurubu sözeldir.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İnovasyon Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Bayrakçı ve Eraslan (2014) tarafından geliştirilen ölçek 25 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayıları; değişime Duyarlılık 0,86, Okul İçi İletişim 0,79, Okul Dışı İletişim 0,76 Liderlik 0,87 Motivasyon, 0,90 Toplam Ölçek 0,95 şeklindedir. Bizim çalışmamızda ise Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 2'de yer aldığı şekliyle bulunmuştur.

Tablo 2. Cronbach's Alpha Analizi

	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Değişime duyarlılık	7	0,89
Okul içi iletişim	3	0,86
Okul dışı iletişim	3	0,81
Liderlik	6	0,88
Motivasyon	6	0,82
Ölçek Toplamı	25	0,82

Tablo 2’de yer alan verilere bakıldığında ölçek alt boyutları ve ölçek toplamında Cronbach’s Alpha katsayılarının 0,81 ile 0,89 arasında değiştiği görülmektedir. Bu verilere göre güvenilirliğin yüksek olduğu söylenebilir.

### *Verilerin Analizi*

Araştırma verilerinin analizinde istatistiksel veri analiz programı olan SPSS programı kullanılmıştır. Analiz öncesinde normallik incelemesi yapılmış, bu incelemeye göre veri dağılımının normal olduğu görülerek analizler 0,05 anlamlılık düzeyinde parametrik testler ile yapılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri öğretmenlerin görüşleri ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinin düzeyi ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre anlamlılık analizleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilik Düzeyleri

	Ort	Ss.	Düzye
Değişime duyarlılık	3,69	1,76	Yüksek
Okul içi iletişim	3,72	1,49	Yüksek
Okul dışı iletişim	3,61	1,32	Yüksek
Liderlik	3,70	1,88	Yüksek
Motivasyon	3,66	1,36	Yüksek
Ölçek Toplamı	3,68	1,56	Yüksek

Tablo 3’te yer alan verilere göre okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri al boyutlar ve ölçek toplamında 3,61 ile 3,72 arasında değişmektedir. Bu verilere göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilik Algısının Analizi

	f	Ort.	Ss.	t	p
Erkek	171	3,662	1,003	1,696	0,000

Değişime duyarlılık	Kadın	149	3,712	1,421		
Okul içi iletişim	Erkek	171	3,444	0,899	1,426	0,057
	Kadın	149	3,498	0,989		
Okul dışı iletişim	Erkek	171	3,520	1,101	1,942	0,042
	Kadın	149	3,564	1,014		
Liderlik	Erkek	171	3,625	1,216	1,103	0,001
	Kadın	149	3,684	1,149		
Motivasyon	Erkek	171	3,477	0,893	0,999	0,000
	Kadın	149	3,421	1,144		
Ölçek Toplamı	Erkek	171	3,498	1,217	1,001	0,051
	Kadın	149	3,473	0,997		

Tablo 4'te yer alan verilere göre öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik algı düzeylerinde değişime duyarlılık, liderlik ve motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık ( $p<0,05$ ) bulunduğu görülmekte, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 5. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilik Algısının Analizi

		f	Ort.	Ss.	F	p
Değişime duyarlılık	7 yıldan az	147	3,116	0,748	1,330	0,071
	7-14 yıl	116	2,985	1,120		
	15 yıl ve üzeri	57	2,947	0,825		
Okul içi iletişim	7 yıldan az	147	2,887	0,643	1,224	0,120
	7-14 yıl	116	2,911	0,989		
	15 yıl ve üzeri	57	2,914	1,421		
Okul dışı iletişim	7 yıldan az	147	3,110	1,325	1,634	0,000
	7-14 yıl	116	3,201	1,411		
	15 yıl ve üzeri	57	3,209	1,214		
Liderlik	7 yıldan az	147	3,219	1,123	0,983	0,143
	7-14 yıl	116	3,246	1,025		
	15 yıl ve üzeri	57	3,232	1,362		
Motivasyon	7 yıldan az	147	3,421	1,423	0,856	0,023
	7-14 yıl	116	3,458	1,521		
	15 yıl ve üzeri	57	3,491	1,249		
Ölçek Toplamı	7 yıldan az	147	3,274	1,712	1,019	0,049
	7-14 yıl	116	3,332	1,621		
	15 yıl ve üzeri	57	3,378	1,533		

Tablo 5'te yer alan verilere göre öğretmenlerin kıdemleri ile okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik ölçeği alt boyutlarından okul dışı iletişim ve motivasyon alt boyutu arasında anlamlı farklılık ( $p<0,05$ ) bulunduğu görülmekte, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 6. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilik Algısının Analizi

	f	Ort.	Ss.	t	p
--	---	------	-----	---	---

Değişime duyarlılık	Sözel	184	2,827	1,478	2,014	0,024
	Sayısal	136	2,910	1,625		
Okul içi iletişim	Sözel	184	3,122	1,625	2,069	0,000
	Sayısal	136	3,125	1,423		
Okul dışı iletişim	Sözel	184	3,241	1,479	1,759	0,049
	Sayısal	136	3,245	1,625		
Liderlik	Sözel	184	3,001	0,980	1,625	0,023
	Sayısal	136	3,015	0,999		
Motivasyon	Sözel	184	3,045	1,152	2,410	0,071
	Sayısal	136	3,100	1,242		
Ölçek Toplamı	Sözel	184	3,130	1,039	2,149	0,062
	Sayısal	136	3,142	1,122		

Tablo 6’da yer alan verilere göre öğretmenlerin branşları ile okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik ölçeği alt boyutlarından değişime açıklık, okul içi iletişim ve motivasyon alt boyutu arasında anlamlı farklılık ( $p<0,05$ ) bulunduğu görülmekte, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ( $p>0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sisteminde pragmatik değişiklikler meydana geliyor ve bu değişiklikler kalıcı olacak. Bu değişim gerekli ve kaçınılmazdır. Çünkü öğrenci ve öğretmenlerin rolleri değişmiştir ve bu değişim okullarda, okul yönetiminde ve örgütlerde değişiklik ve dönüşümleri gerektirmektedir. Okul yönetiminde kuralların, rollerin, birim ilişkilerinin ve sorumlulukların daha gevşek ve esnek olması gerekir. Okul müdürlerinin eğitim örgütünün amaçlarına için eğitimin tüm paydaşlarını yönlendirmesinde inovasyon yeterlilikleri önemli olmaktadır. ulaşması Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik düzeyleri incelenmiştir.

Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri al boyutlar ve ölçek toplamında 3,61 ile 3,72 arasında değişmektedir. Bu verilere göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinin yüksek düzeydedir. Karaca Akarsu (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Elde edilen verilere göre okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinin bulunduğu ve öğretmenlerde bu algıyı oluşturabildikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik algı düzeylerinde değişime duyarlılık, liderlik ve motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu görülmekte, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Yaman (2018) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul

müdürlerinin inovasyon yeterlik ölçeği alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Eraslan (2014) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterlik ölçeği alt boyutlarından değişime duyarlılık, liderlik ve motivasyon alt boyutu arasında istatistiksel farklılık bulunduğunu, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik algı düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kıdemleri ile okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik ölçeği alt boyutlarından okul dışı iletişim ve motivasyon alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmekte, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Yaman (2018) araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerinde göre okul müdürlerinin inovasyon yeterlik ölçeği alt boyutları ve ölçek toplamı arasında istatistiksel farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin kıdem düzeylerinin yükselmesi ile okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine yönelik algı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Buna göre kıdem düzeyinin artması ile öğretmenlerin okul müdürü ile daha uzun süre çalışma fırsatı buldukları ve bu sebeple okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerine yönelik algı düzeylerinin yükselebildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin branşları ile okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik ölçeği alt boyutlarından değişime açıklık, okul içi iletişim ve motivasyon alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmekte, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır. Eraslan (2014) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin inovasyon yeterlik ölçeği alt boyutlarından okul dışı iletişim alt boyutu arasında istatistiksel farklılık bulunduğunu, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada sayısal branş gurubundaki öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik düzeylerine yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin inovasyon yeterlilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda ayrıca kadın öğretmenlerin okul müdürünün inovasyon algı düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülürken, okul müdürünün inovasyon yeterlilik algısında kıdem ve branş değişkeninin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Okul müdürlerinin inovasyon yeterliliklerinde etkili olan faktörlerin farklı değişkenler ile ilişkilendirilerek yapılacak yeni araştırmalarda incelenmesi bu konuda veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi adına yararlı olabilecektir.

### Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). İnovasyon ve liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 15-24.
- BAYRAK, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 568-576.
- Bayrakçı, M., ve Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 96-135.
- Bilgin, R., ve Aydın, F. (2020). kültürel bağlamda inovasyon ve girişimciliği etkileyen faktörlere ilişkin bir genel değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-30.
- Birkinshaw, J., Hamel, G., ve Mol, M. J. (2008). Management innovation. *Academy of management Review*, 33(4), 825-845.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Çetin, K., ve Gedik, H. (2017). İşletmelerde inovasyona etki eden faktörler: Karaman ili örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 160-172.
- Çiftçi, S., Yayla, A., & Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.
- Denli, B. (2022). Eğitim yönetiminde uygulanan ar-ge modellerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27), 250-263.
- Drucker, P. F. (2002). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 80(8), 95-102
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon, kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Ankara: Nova Basın Yayın Dağıtım.
- Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon: Kalkınmanı ve rekabetin anahtarı*. Ankara: Technopolis

- Eraslan, F. (2014). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erbaşlar, G. (2019). *İnovasyon yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürkan, G. Ç. (2012). *İnovasyon sürecinin fikir geliştirme aşamasında yönlendiren kullanıcıların rolü ve ürün performansına katkısı: bir araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hamel, G. (2006). The why, what, and how of management innovation. *Harvard business review*, 84(2), 1-17.
- ISO 56000. (2020) Innovation management: fundamentals and vocabulary <https://innovationmanagementsystem.com/innovation-managementprinciples>
- İleri, H., ve Horasan, A. (2010). Küresel rekabet ortamında işletmelerin teknoloji ve ar-ge yönetimlerinin rekabete etkileri üzerine araştırma ve örnek bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 13(1-2), 171-190.
- Karakuş, G. (2014). *İşletmelerde ürün ve süreç yeniliğinin örgütsel yaratıcılık bağlamında performansa etkileri ve bir uygulama*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keleşoğlu, S., ve Kalaycı, N. (2017). Dördüncü sanayi devriminin eşiğinde yaratıcılık, inovasyon ve eğitim ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 69-86.
- Keskin, S. (2018). Girişimcilik ve inovasyon arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 186-193.
- Kılıç, F. (2018). *Açık inovasyon kavramı ve etkileri üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kılıç, S. (2013). *İnovasyon anlayışına dayalı ürün geliştirme performansının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009). *Ortaöğretim girişimcilik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Ormancı, A. (2005). *Yönetici hemşirelerin algıladıkları liderlik davranışlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özdemir, L., ve Sönmez, R. V. (2018). Örgütsel kültürün ürün inovasyonu üzerinde etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(21), 14-26.
- Özmuş, M. (2012). Öğretmen eğitiminde yaratıcılık ve inovasyon. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 731-746.
- Said, T. A. Ş. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- Sevinç, Y. S. (2021). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejilerinin ve etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini yordama gücü. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Solmaztürk, A. B. (2017). *Girişimcilik yöneliminin kariyer çapaları üzerindeki etkisinde algılanan örgütsel desteğin rolü*. Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tofur, S., & Yıldırım, R. (2021). Okul Müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci İlçesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987.
- Türkmenoğlu, G., ve Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.
- Uçak, S., ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Üstünel, M., Öncü, M. A., Şentürk, F. K., ve Mesci, M. (2017). Sosyal sorumluluk uygulamalarına yönelik algı ile işletme performansı arasındaki ilişki: düzce ilindeki kobiler üzerine bir araştırma. *Yorum Yönetim Yöntem Uluslararası Yönetim Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 5(2), 1-28.
- Van de Ven, A. H. ve Johnson, P. E. (2006). Knowledge for theory and practice. *Academy of Management Review*, 31, 802-821.

- Yakut, G. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin mevzuattaki görev tanımlarına ilişkin davranışları gösterme düzeyleri (İzmir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaman, M. (2018). *Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Yenisu, E., Şahin, F., ve Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 514-527.
- Yılmaz, Z., ve İncekaş, E. (2018). Türkiye’de inovasyon ve bölgesel kalkınma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 154-169.
- Yorgancılar, F. N. (2011). Sürdürülebilir rekabet anlayışı olarak yenilik yeteneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 379-426.

## Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri

Barış KÜÇÜKBOĞA<sup>1</sup>

Erkan GÜLER<sup>2</sup>

Şemsetdin ULUSOY<sup>3</sup>

Asef KULPU<sup>4</sup>

### Özet

Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin araştırılması amacı ile yapılan bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma Gaziantep ilinde yapılmış, bu ilde bulunan okullarda görev yapmakta olan 280 öğretmen ile anket uygulaması yöntemi ile görüşülmüştür. Araştırmada Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkiye uyarlanan Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri (ROCI II) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda evli olan öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stilini algılama düzeyinin yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşının ilerlemesi ile okul müdürünün çatışma yönetim stiline yükseldiği, ilkokulda görev yapmakta olan ve eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin okul müdürü çatışma yönetim stili algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Okul Müdürü, Yönetim, Çatışma Yönetimi

## Conflict Management Styles of School Principals

### Abstract

Quantitative method was used in this study, which was conducted to investigate the conflict management styles of school principals. The research was conducted in the province

<sup>1</sup> Şehit Servet Tomak Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, BarisKckbga@gmail.com.

<sup>2</sup> Şehit Servet Tomak Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, erkanglr27@gmail.com.

<sup>3</sup> Şehit Servet Tomak Ortaokulu, Şahinbey/Gaziantep, semsettinulusoy@hotmail.com.

<sup>4</sup> Namık Kemal İmam Hatip Ortaokulu, Şehitkamil/Gaziantep, asefkulpu@gmail.com.

of Gaziantep, and 280 teachers working in schools in this province were interviewed using the survey method. Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI II), developed by Rahim (1983) and adapted into Turkish by Gümüşeli (1994), was used in the research. Analysis of the research data was done with the SPSS program. As a result of the research, it was concluded that married teachers have a higher level of perception of the conflict management style of the school principal, that the conflict management style of the school principal increases as the age of teachers increases, and that teachers who work in primary schools and are graduates of the faculty of education have a higher perception of the conflict management style of the school principal than other teachers.

**Keywords:** Teacher, School Principal, Management, Conflict Management

## Giriş

Çatışma, günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan, toplumsal, toplumsal ve örgütsel yaşamın her alanında belli ölçüde kendini gösteren ve sonuçları olan önemli bir gerçekliktir. Çatışma, örgütlerdeki etkileşimlerin doğal bir sonucudur. Zaman içerisinde çatışma artık popüler olmayan bir kavram olmaktan çıkıp, değişim ve gelişmeye yönelik etkileşimlerin bir gereği olarak örgütler için sürdürülebilir bir kavram haline gelmektedir (Yeşil, 2018). Yani bir toplumdaki örgütler veya gruplar ne kadar benzer olursa olsun, o toplumdaki bireylerin kültürleri, değerleri, inançları ve yaklaşımları birbirinden farklı olduğu için çatışma ortaya çıkmaktadır (Özdüvencioğlu ve Çekil, 2010).

Bu nedenle çeşitli etkileşim ve nedenlerden kaynaklanan kaçınılmaz nitelikteki çatışmaların etkisi de aynı derecede önemli olmalıdır. Yaşanan etkileşimin düzeyi çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı etkilerine yol açabilmektedir. Yapıcı çatışmalarda bireyler tartışmada ısrar etme, şakalaşarak iletişim kurma, rahatlama gibi farklı davranışlar sergilerken, yıkıcı çatışmalarda bireyler katı davranışlar sergiler ve amacı sadece karşı tarafı mağlup etmektir (Karloğlu ve Alioğulları, 2012). Bir yandan çatışmanın doğası sürekli değişmektedir ve diğer yandan çatışma doğru yönetilirse örgütün ve bireyin gelişimi açısından iyi olmakla birlikte, kötü yönetilen çatışma aynı zamanda örgüte yıkıcı tehlikeler çatışma kavramını son derece önemli kılmaktadır. Bu nedenle hükümetlerin çatışmaları yıkıcı bir aşamaya ulaşmadan ustalıkla çözmeleri gerekmektedir (Demir, 2017).

Eğitim örgütlerinin resmi ve resmi olmayan iletişim ağları vardır. Bir kuruluşun resmi olmayan bileşeni, bireylerin etkileşimleri ve iletişimlerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda kişisel

etkileşim ve iletişim bağlamında anlaşmazlıklar, anlaşmazlıklar ve ayrılıklar nedeniyle bazı sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu farklılıklar da çatışmayı tanımlamaktadır (Atak, 2005).

Okuldaki çatışmaların çözümlenmesinin okulun etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir. Çatışmayı doğru ve etkili bir şekilde yönetmek, örgütsel hedeflere ulaşmak için yöneticinin en önemli sorumluluklarından biridir. Çatışmanın nedenlerini ve çatışma çözümünü anlamak ve buna göre bir yol haritası belirlemek, yöneticinin konu üzerindeki etkinliğini artırabilmektedir (Batmaz, 2014). Ancak bir örgütte farklı şekillerde ortaya çıkan çatışmaların etkili bir şekilde yönetilebilmesi ve çözümlenebilmesi için, çatışmayı yöneten kişinin bir çatışma yönetimi stiline hakim olması gerekmektedir. Duruma ve konuya göre hangi yöntem ve tarzın kullanılacağını bilmek ve uygulamak beceri işidir. Yöneticilerin örgüt içindeki çatışmaları yönetmesi, hatta çatışmalarda taraf seçmesi ve çatışmaları örgütsel hedeflere göre yönetmesi, örgütü çatışmadan aciz kalmaktan kurtaracak ve örgütün varoluş amacına ulaşacak, organizasyonu işlevsel hale getirecektir (Arslantaş ve Özkan, 2012).

### **Çatışma Kavramı**

Çatışma kavramı insan yaşamının kaçınılmaz bir parçası olup, çatışma anlayışının farklı olması nedeniyle literatürde farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji, antropoloji, sosyoloji ve örgütsel davranışın farklı dalları arasında çatışma kavramının evrensel olarak kabul edilmiş bir tanımı bulunmamaktadır (Koçak ve Aktaş, 2019). Çatışma kavramına ilişkin literatür incelendiğinde çatışmanın farklı yönlerini yansıtan ayrı ayrı tanımlara rastlamak mümkündür. Çatışma iki veya daha fazla kişi veya grup arasında çeşitli nedenlerden dolayı ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlanmaktadır (Stoner, 1978). Thomas (1976) çatışmayı, bir tarafın diğer tarafın kendi çıkarlarına müdahale ettiğine inandığı zaman ortaya çıkan bir süreçtir. Çatışma, bireylerin aralarında uygunsuz ve uyumsuz bir şey olduğuna inandıkları durumlarda ortaya çıkan etkileşimler olarak da ortaya çıkabilmektedir. Bu görüşe göre çatışma, sorunlu bir durumda bir tarafın diğer tarafın isteklerine uymamasından kaynaklanan bir durum olarak yorumlanmaktadır (Folger vd., 2013).

Rahim ve diğerleri (2000) çatışma kavramının bireyler arası etkileşimin olağan bir sonucu olduğuna inanmakta ve çatışmanın insanların hedef, yöntem, inanç ve değerlerinin uyumsuzluğundan kaynaklandığını belirtmektedir. Bu bağlamda bireyin sosyal bir varlık olduğu ve başkalarıyla ilişkiler içinde var olduğu dikkate alındığında çatışmanın yaşamda kaçınılmaz bir unsur olduğu söylenebilir. Farklı araştırmacı ve disiplinlerin yaptığı tanımlara bakıldığında çatışmanın temel unsurlarının uyumsuzluk, anlaşmazlık, fikir ayrılığı, hayal

kırıklığı ve beklenti farklılıkları olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, farklı açılardan tanımlandığında çatışma kavramı karşılıklı olumsuz etkileşimi ve direnci ifade etmektedir (Çağlayan, 2006).

Genel tanım incelendiğinde çatışma, kişisel etkileşimler sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıklar ve anlaşmazlıklar süreci olarak açıklanabilir. Çatışma kavramına örgütsel bağlamda baktığımızda her kurumun farklı fikir ve gereksinimlere sahip kişilerden oluştuğu görülmektedir (Öztaş, 2005). Örgütsel çatışma, etkili yönetilmediği takdirde bireylere ve örgütlere zarar verebilecek, çatışma ve uyumsuzluklar şeklinde ortaya çıkmakta olan dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda birçok farklı inanç, değer, zihniyet ve beklentiye sahip bireylerin oluşturduğu örgütlerde çatışmalar kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle çatışmayı etkili bir biçimde yönetebilmek için bireyin çatışmaya karşı tutumu ve yaklaşımı oldukça önemlidir (Saçkırık, 2019).

### **Çatışma Türleri**

Örgütlerde yaşanan çatışma türleri farklı şekillerde sınıflandırılabilir de beş alt başlıkta toplanabilir.

#### *1. Taraf olma durumuna göre*

Çatışmaya karışan kişi veya grupların sınıflandırıldığı ve beş alt başlık altında inceleneceği çatışma türüdür.

*Bireysel Çatışma:* Bireyin ne yapması gerektiği konusunda belirsizlik yaratan ya da farklı tutum ve davranışlar beklemesine neden olan, dolayısıyla bireyi öfke, kızgınlık, stres gibi olumsuz durumlara sürükleyen bir çatışmadır (Tokat, 1999). Kimlik çatışması olarak da bilinen bu çatışma aynı zamanda bireyin iç dünyasında yaşanan bir tür karmaşadır. Yüksek düzeyde stres ve hassasiyet altındaki bireyler, en ufak anlaşmazlıklara en yüksek düzeyde tepki verebilmektedir. Bu çatışmanın kökeni, öz kimliğin sosyal baskılar, beklentiler ve etkilerle uyumsuzluğundan kaynaklanmaktadır (Sığırı, 2015).

*Kişilerarası çatışma:* Birden daha çok birey arasında farklı sebeplerle görülen çatışma türüdür. Bu tür çatışma organizasyon yapısındaki farklılıklardan, iletişim engellerinden ve kişisel özelliklerden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca çalışma ortamındaki görüş farklılıkları ve güven kaybı, kırgınlık, korku, öfke gibi olumsuz duygular, bireyin kendisinden daha yüksek görev ve pozisyonlar nedeniyle grup içi çatışmalar da bireyler arası çatışmayı tanımlamaktadır.



. Kişilerarası çatışmaların nedenlerinden biri kişisel bilgi ve deneyim, değerler, yaşam kavramları, amaç ve hedeflerdeki farklılıklardır (Tokat, 1999).

*Bireyler ve gruplar arasındaki çatışma:* Bu tür çatışmalar çoğunlukla bireylerin grup kural ve ilkelerine uymaması veya grup baskısı nedeniyle bunu yapması durumunda ortaya çıkar. Grubun izlediği yol, amaç ve hedeflerle çelişen bireyler grupla çatışmaya zorlanır. Bir örgüt içerisinde bağımsız kişi ve grupların yaşadığı çatışmaların yanı sıra, grup içindeki bireylerin ve kendi gruplarının yaşadığı çatışmalar da bu sınıflandırmaya dahildir (İmirlioğlu, 2005).

*Gruplar arası çatışma:* Gruplar arası çatışma ise farklı kültürleri, cinsiyetleri veya fikirleri destekleyen gruplar arasında ortaya çıkar. Bu gruplar farklı anlayışları, bakış açılarını, vizyonları ve misyonları temsil eden bireyleri içerir. Bu çatışmalar birbirine taban tabana zıt olan farklı siyasi ve fanatik gruplar arasında da ortaya çıkabilmektedir. Burada bireyin yerini grubun taşıdığı kimlik almaktadır (Kösehan, 2005).

*Örgütler arası çatışma:* Bir çatışmaya karışan kişi sayısı arttıkça çatışmanın etkisi ve niteliği değişir. Bu durumda örgütü savunan bireyler, örgüt içindeki iklim, dayanışma duygusu, saygı görme hakkı gibi farklı değişkenler de devreye girmektedir. Çeşitli etkileşimleri, ilişkileri ve grupları içeren organizasyonlarda, taraflardan biriyle sorun ortaya çıktığında çatışma sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Proje finansmanının güvence altına alınması ve gelecek stratejik direktiflerin tartışılması bunun örnekleridir (Altan, 2015).

## 2. Çatışmanın Niteliği ile İlgili Gruplandırma

Çatışmalar niteliklerine göre iki başlığa ayrılmaktadır: işlevsel çatışmalar ve işlevsel olmayan çatışmalardır.

*İşlevsel çatışma:* Koçel'in (2015) belirttiği gibi bu tür çatışmalar, örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan, örgütün iç ve dış dinamiklerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesinde uyarıcı etki yapan ve bu sorunların yönetimin dikkatine sunulmasına yardımcı olan çatışmalardır. Çatışma, örgüt içinde değişim ve yeniliği teşvik ederek örgütün çıkar ve hedeflerine ulaşmayı amaçlıyorsa, onun işlevsel özelliklerini ortaya koyar. Burada önemli olanın örgüt üyelerinin ve yöneticilerinin kişisel çıkar çatışmalarından ziyade örgütün çıkarlarına odaklanmaktadır.

*İşlevsel olmayan çatışma:* Bu tür çatışma, bir organizasyonun hedeflerine, başarılarına ve hedeflerine ulaşmasını engelleyen çatışmadır. Bu tür çatışmalar bireylerin örgütsel

dayanışmasını zayıflatabilir, bireysel ve grup etkileşimlerini zayıflatabilir, sorunları ve gerginlikleri artırabilir. Çatışmaların tümünden fayda sağlanmasını beklemek mümkün olmasa da bireylerin çatışmayı etkili ve doğru bir şekilde kullanmaları sonucunda anlaşmazlıkları ve anlaşmazlıkları fırsata çevirmenin ve fayda elde etmenin mümkün olduğu savunulabilir (Özgan, 2006).

### 3. Organizasyon içindeki çatışma alanlarıyla ilgili gruplamalar

Çatışmaya ilişkin bir diğer gruplandırma ise bireyin örgüt içindeki konumuna ve örgütün aşamasına göre üç çatışma türünü içermektedir (Gümüseli, 1994).

*Yatay Çatışma:* Örgütün hiyerarşik düzeninde benzer statüye sahip bireyler veya gruplar arasındaki çatışmayı ifade eder. Belirsiz ortamlarda, benzer konumdaki kişiler arasında sıklıkla yatay çatışmalar ortaya çıkar, yetkiler açıkça tanımlanmaz ve görev tanımları doğru şekilde formüle edilmemektedir. Bu durumda benzer niteliklere sahip bireylerin aynı amaçlar etrafında toplanması, onların ortak özelliklerini öne çıkararak bu tür çatışmaların önüne geçebilmektedir (Sığırı, 2015).

*Dikey Çatışma:* Dikey çatışma, bir organizasyonda farklı seviyelerdeki astlar ve üstler arasındaki çatışmadır. Bu tür çatışmalar örgütlerde sık görülmektedir. Bu, bir astın, üstünün kişisel beklentilerini karşılayamaması veya astın, üst tarafından beklenen davranışı görmemesi durumunda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yöneticilerin yeterli donanım ve beceriye sahip olmaması, astlarıyla çatışma yaşamalarına yol açmaktadır (Türk ve Doğan, 2002).

*Emir Komuta-Kurmay Çatışması:* Bu çatışma türünde yönetici pozisyonundaki kişiler ile alanında uzman kişiler arasında ortaya çıkan bir çatışma olduğunu belirten Gökçe ve Şahin'e (2003) göre bu çatışmanın kaynağı bireylerin üstlendiği yükümlülük ve sorumluluklarda yatmaktadır. Uzmanların rolü sadece kendi alanlarında danışmanlık sağlamak olup, yöneticiler yapılan tüm işlerden sorumludur. Bu çatışmanın sebepleri arasında çalışanların yetki kapsamının yeterince belirlenmemesi ve yöneticilerin uzman tavsiyesi almaya zorlanması yer almaktadır. Yöneticiler kendilerini uzman olarak görürlerse veya anlamadıkları sorunlarla karşılaştıklarında yetki ve sorumluluklarının zedeleneceğine inanırlarsa, onların görüşlerini kabul etmek istemedikleri için uzmanlarla çatışabilirler. Tersine, uzmanlar yetkilerini aşarak ve avantaj elde etmek için fikirlerini yöneticilere empoze etmeye çalışarak çatışma durumlarına girebilirler (Tahtaloğlu, 2011).

### 4. Çatışmaların nasıl ortaya çıktığına göre gruplandırın

Çatışmalar nasıl ortaya çıktıklarına göre dört türe ayrılır.

*Potansiyel Çatışma:* Olası bir çatışmada çatışmayı doğuran koşullar sorunludur. Kaynak kıtlığı, hedef farklılıkları, kontrol çabaları, rol çatışmaları gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir. Bu potansiyel durumlar sizi bekliyor ve doğru koşullar ortaya çıktığında çatışma başlamaktadır. Başka bir deyişle gizli çatışma, bir örgütte meydana gelme potansiyeli olan ve çatışmaya temel oluşturan nedenler bütünüdür (Cengiz, 2018).

*Algılanan Çatışma:* Deneyimlerin ve gerçeklerin, çatışmaya dahil olan kişi veya gruplar tarafından nasıl algılandığıyla ilgili bir çatışma biçimidir. Bu çatışmada örgüt üyeleri çatışmanın kaynağını tam olarak ifade edemeseler bile çatışmanın varlığından haberdar olmaktadır. Her iki taraf da farklılıkların veya uyumsuzlukların farkına vardığında stres yaşamaktadırlar. Böyle bir çatışmanın örneği, yasal gücün kullanılması ve emirler karşısında bireyler tarafından itaatin zorlanmasıdır (Özgan, 2006).

*Hissedilen Çatışma:* Duygu ve algı farklı kavramlardır. Bir örgüt içindeki bireyler fikir ayrılıklarının farkında olabilirler ancak bu onların birbirlerine kızmalarını engelleyebilir ve yalnızca olumsuz duygular geliştirmelerine sebep olabilmektedir. Bu tür bir çatışma, öncelikle çatışmanın altında yatan kaynak dışındaki nedenlerden dolayı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla algılanan çatışma, bireyin çatışma yaklaşımına ilişkin duygularına bir yanıttır (Kılınç, 1985).

*Açık Çatışma:* Açık çatışma, bir bireyin veya grubun diğer tarafın amaçlarını, hedeflerini ve davranışlarını zayıflatacak eylem veya eylemlerde bulunmaya çalışmasıdır. Doğrudan sözlü ve fiziksel şiddet de dahil olmak üzere bu tür durumlar organizasyon kuralları tarafından yasaklanmıştır. Dolayısıyla, örgüt üyeleri birbirlerinin davranışlarını, eylemlerini, amaçlarını ve hedeflerini engellediğinde açık çatışma ortaya çıkmaktadır. Kısaca açık çatışmayı bireyleri çeşitli şekillerde doğrudan tehdit eden bir çatışma olarak düşünmek mümkündür (Kılınç, 1985).

##### 5. Çatışmanın Açık Olup Olmadığına Göre Yapılan Gruplandırma

Açık çatışma bilinçli olarak tasarlanmış, organize edilmiş ve organizasyon yönetiminin bilgisi dahilinde olan bir çatışmadır. Kapalı çatışma açık çatışmadan daha tehlikelidir ve yöneticinin bilgisi dışında meydana gelmektedir. İletişimin, algının ve öngörünün yetersiz olduğu kapalı çatışmalarda üyeler olumsuz durumları yanlış tanımlayabilir ve çatışmanın varlığından habersiz kalabilirler. Gizli çelişkiler olumsuz yönde gelişir ve etkisi büyüktür (Şentürk, 2006).

##### Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın, çatışmaya dahil olan kişi ve kuruluşlar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilir. İki tür çatışma vardır. Bu nedenle çatışma olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu çatışma işlevseldir ve kuruluşun veya bireyin temel hedeflerini destekler veya fayda sağlamaktadır. Öte yandan çatışma, bir kuruluşun veya bireyin amaç veya hedeflere ulaşma performansını veya yeteneğini engelliyorsa, işlevsiz veya olumsuzdur (Yüksel, 2020).

Çatışmanın örgüt üzerindeki etkisi ve hedeflere ulaşılması örgütün kalitesini belirlemektedir. Çatışmanın olumlu etkileri; önemli konuları keşfetmek, yeni fikirler üretmek, gerilimi azaltmak, hedefleri yeniden değerlendirmek ve netleştirmek ve ekip üyelerinin gelecekte işbirliği yapma yeteneğini geliştirmektir. Olumsuz özellikler arasında çatışmanın uzaması ve tırmanması, esnek olmamak, düşmanlık ve sonuçta ekip etkinliğinin azalması yer almaktadır (Balcı, 2010).

İnsanlar çoğu zaman tüm çatışmaların mutlaka kötü olduğunu ve ortadan kaldırılması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak bu düşüncenin aksine, orta düzeyde çatışmanın faydalı olabileceği durumlar da vardır. Örneğin çatışma, örgütsel sorunları çözmek için yeni fikir ve mekanizma arayışına yol açabilmektedir. Çatışma yeniliği ve değişimi teşvik edebilir. Ayrıca çalışanları daha yukarıya ve öteye gitme ihtiyacı hissettiklerinde performans hedeflerine ulaşmak için kendilerini zorlamaya motive edebilmektedir. Öte yandan çatışma bazen bireylerin ve grup üyelerinin kendi kimliklerini geliştirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Aksoy, 2020).

Çatışma, özellikle yeni politikalar geliştirmenin ve uygulamanın kolay olduğu küçük örgütlerde organizasyonel değişimi hızlandırabilmektedir. Çatışma, organizasyondaki politikalarda ve çalışma prosedürlerinde değişiklik yapılmasını gerektirir. Aşırı çatışma durumlarında kuruluşlar, yeni fikirlere sahip yöneticileri getirerek liderliklerini elden geçirebilir. Bir kuruluş içindeki çalışanlar, bölümler ve gruplar birbirine bağımlıdır. Kıt kaynaklara yönelik rekabet, farklı çıkarılardan kaynaklanan önemli bir çatışma kaynağıdır. Çatışma, organizasyonel liderliği, rakip taraflar arasında ekip çalışmasını teşvik etmek amacıyla ortak hedeflere ulaşmak için yeniden düzenlemeye zorlamaktadır. Yani işi ileriye taşımak için herkes aynı yöne gitmektedir (Öcal, 2001).

Öte yandan çatışma, insanların enerjisini performanstan ve hedefe ulaşmaktan uzaklaştırıp onları çatışma çözümüne yönlendirdiğinde bireyler ve kuruluşlar için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Devam eden çatışmalar ruh sağlığına ciddi zararlar verebilir. Çatışmanın stres ve stresin psikofiziksel neticelerinde önemli bir etkisi vardır. Son olarak,

devam eden çatışma aynı zamanda bir grubun sosyal iklimini de etkileyebilir ve grup bütünlüğünü engelleyebilmektedir (Kaba, 2019).

Çatışan tarafların son derece tutarsız olması durumunda çalışanlar arasındaki entegrasyon engellenebilir. Bir çatışmanın tarafları aşırı derecede kendi çıkarlarının peşinden gittiğinde örgütsel hedeflerden ödün verilebilir. Çatışmanın tarafları, örgütün hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmaktan ziyade, hakimiyet mücadelesine yol açacak şekilde gereksiz kavgalara girişebilirler. Taraflar birbirlerinin çabalarını baltalamaya çalıştıklarında hedefler çarpıtılır. Ayrıca çatışma zamanlarında zaman ve kaynaklar israf edilebilir. Çalışanlar hedeflere ulaşmaya odaklanmak yerine çatışma konularına odaklanarak zaman harcamaktadırlar. Çatışan taraflar birbirleriyle kavga ettiğinde iş materyallerinin ve fonlarının kötüye kullanılması yaygındır. Tartışmalar, stres ve duygusal çatışmalar çalışanların üretkenliğini ve sonuçta iş karlılığını azaltabilmektedir. Bunun sonucunda örgütler yüksek ciro kayıplarına maruz kalabilmektedir. Bu nedenle çatışmanın doğasına, yoğunluğuna ve süresine göre iş ortamında uygun şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Adams, 2019).

### **Eğitim Kurumlarında Çatışma**

İnsanlığın en çarpıcı özelliklerinden biri çeşitliliğidir. Farklı düşünce ve varoluş biçimleri, farklı ihtiyaçlar, farklı dünya görüşleri ve ahlaki duruşlar insanlar arasındaki ilişkiyi belirler. Bu anlamda kişilerarası çatışma, okullar da dahil olmak üzere çeşitli sosyal organizasyonlarda var olan, farklı ilgi alanlarını veya konumları içeren kişilerarası ilişkilerin doğasında olan gerilimdir. Okullar farklı dünya görüşlerini, farklı varoluş, düşünme ve yaşama biçimlerini bir araya getiren, toplumsal farklılıkları temsil eden, her gün farklı çatışmaların yaşandığı bir alan haline gelmektedir (Valente vd., 2020).

Okullar, farklı kültürel kökene sahip, farklı duygusal, psikolojik ve biyolojik özelliklere sahip, farklı anlama, kavrama ve algılama yeteneklerine sahip insanların aynı zaman ve mekânı paylaştığı yerlerdir (Türnüklü, 2006). Bu kadar farklı özellikleri olan bireylerin farklı ihtiyaç ve beklentilerini aynı ortamda ve aynı zaman diliminde karşılamak oldukça zordur. Bu nedenle anlaşmazlık ve çatışma sınıf ve okul ortamının kaçınılmaz ve doğal bir parçasıdır. Okul çatışması, okul topluluğu içindeki bireyler veya gruplar fikirler, ilgiler, ilkeler ve değerler konusunda çatıştığında ortaya çıkmaktadır (Bayar, 2015).

Okullardaki çatışmalar nedenlerine ve nedenlerine göre sınıflandırılabilir. Öğretmenler arasındaki çatışmalar çoğunlukla iletişim eksikliği, kişisel çıkarlar, geçmiş çatışmalar, güç sorunları veya siyasi ideolojik farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerle öğrenciler

arasındaki çatışmalar, öğretmenlerin açıklamalarının anlaşılmasından, keyfi not verme ve değerlendirme ölçütlerinin farklılığından, öğretim materyallerinin eksikliğinden, ayrımcılıktan ve öğrenme materyallerine ilgisizlikten kaynaklanmaktadır. Buna karşılık öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasında yanlış anlamalar, tartışmalar, gruplar arası rekabet, ayrımcılık, zorbalık, alan ve varlık kullanımı, flört, cinsel taciz, okul varlıklarının kaybı veya zarar görmesi, çeşitli seçimler, çeşitli seçimler nedeniyle çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Martínez Zampa, 2005).

Göksoy ve Argon (2016) okul çatışmasını, nedenlerini, etkilerini ve çatışmaya verilen tepkileri öğretmen görüşlerinden yola çıkarak belirledikleri çalışmalarında, okul çatışmasının nedenlerini iletişim başarısızlığı, kişisel, politik/ideolojik ve örgütsel nedenler olarak sıraladılar. Bu çalışmada öğretmenler okul çatışmasını ortak nokta bulamama, gerginlik, geçimsizlik, yetersizlik, benzer görüşlü gruplar oluşturma vb. nedenlerden kaynaklanan fikir ayrılıklarından kaynaklanan olumsuz bir durum olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler iletişim ve ideolojik çatışmaların temel olarak iletişim eksikliğinden, kişisel, politik, ideolojik ve örgütsel faktörlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Okul, toplumun sürekli değişimlerini yansıtan bir mikro sistemidir. Okulların en önemli işlevlerinden biri öğrencileri, öğretmenleri ve velileri hızlı değişim ve kişilerarası çatışmalarla dolu bir dünyanın zorluklarını deneyimlemeye ve aşmaya hazırlamak, her bireyin gelişim sürecine katkıda bulunmaktır. Bu süreçte farklı yaşama, düşünme, hissetme ve ilişki biçimleri bir araya gelerek okulları kişilerarası çatışmaların günlük olarak kendini gösterdiği uygun bir yer haline getirmektedir. Bu nedenle çatışma okul yaşamının bir parçasıdır; bu da öğretmenlerin çatışmayla yapıcı bir şekilde başa çıkma becerisine sahip olması gerektiği anlamına gelmektedir (Valente vd., 2020).

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin araştırılması amacı ile yapılan bu çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Pozitivist paradigmanın kural ve sınırlarına dayanan nicel araştırmalarda bu sınırların dışına çıkmak kabul edilememektedir. İstatistiksel yöntemlere dayalı nicel araştırma, büyük grupları ve örnekleri incelemeyi mümkün kılan olasılıklı örnekleme yöntemlerini kullanır. Nicel araştırma, bir araştırma örnekleminde kontrollü ve objektif bilgilerin elde edilmesine değer verir ve elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi gerekliliğine dayanır. Ayrıca istatistiksel veri analizi prosedürleri yardımıyla elde edilen verileri analiz ederek, incelenen konuyu sayısal sonuçlarla tanımlamaya, anlamaya, tahmin etmeye veya kontrol etmeye çalışılmaktadır (Garip, 2023).

### **Örnekleme**

Araştırma Gaziantep ilinde yapılmıştır. Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin belirlememesi amacıyla Gaziantep ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan 280 öğretmen (Tablo 1) ile anket uygulaması yöntemi ile görüşülmüştür.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		f	%
Medeni Durum	Bekar	163	58,21
	Evli	117	41,79
Yaş	25 ve altı	113	40,36
	36-40	95	33,93
	41 ve üzeri	72	25,71
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	157	56,07
	Ortaokul	123	43,93
Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Fakültesi	201	71,79
	Diğer	79	28,21
Toplam		280	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %58,21'i evlidir. %40,36'sı 25 ve altı yaşlarda olan öğretmenlerden %56,07'si ilkokulda görev yaparken, %71,79'u eğitim fakültesinden mezun olmuştur.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri (ROCI II) kullanılmıştır. Bu ölçek, Amerika Birleşik Devletleri'nde Rahim tarafından uzun süreli araştırmalar sonucunda geliştirilmiş ve daha sonra birçok çalışmada kaynak ölçek olarak kullanılmıştır. Eğitim kurumlarında akran çatışmalarında üstlerin yönetim tarzını ölçmek amacıyla bu çalışmada her boyutun içeriği değişmemiş, ancak eğitim bilimleri alanına uygun düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Tümlleştirme alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0,930 olarak bulunurken, Uzlaşma alt boyutunda 0,901, Ödün verme alt boyutunda 0,909, Kaçınma alt boyutunda 0,881, Hükmetme alt boyutunda 0,791, ölçek toplamında ise 0,968 olarak bulunmuştur. Bizim yaptığımız çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı sırasıyla 0,862, 0,841, 0,796, 0,863, 0,839 ve 0,845 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Güvenirlik durumunu belirlemek amacıyla Cronbach alfa analizi yapılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin

ortaya konmasında frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Araştırma verilerinin normallik durumunun tespiti için çarpıklık ve basıklık analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Normallik Analizi

	Ort.	Çarpıklık	Basıklık
Tümleştirme	20,623	-0,625	-0,635
Ödün verme	20,050	-0,420	-0,742
Kaçınma	15,980	-1,100	-0,469
Uzlaşma	18,325	-1,024	-0,724
Hükmetme	14,852	-0,843	-1,210

Normallik analizi sonucunda ölçek alt boyutu çarpıklık değerlerinin -0,420 ile -1,100 arasında, basıklık değerlerinin ise -0,469 ile -1,210 arasında değiştiği belirlenmiştir. George ve Mallery'in (2010) belirttiğine göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması halinde araştırma verilerinin normal dağılımda olduğu kabul edilmektedir. Bu veriden dolayı değişkenler arasındaki anlamlılık analizlerinde 0,05 anlamlılık seviyesinde t Testi ve Anova Testi yapılmıştır.

## Bulgular

Okul müdürlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin bu konudaki görüşleri tespit edilmiş ve bu görüşler öğretmenlerin demografik özelliklerine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Medeni Durum Göre T Testi Sonuçları

		f	Ort	Ss.	t	p
Tümleştirme	Bekar	163	3,124	1,041	1,625	0,000
	Evli	117	3,139	1,455		
Ödün Verme	Bekar	163	3,215	1,361	1,429	0,044
	Evli	117	3,271	1,499		
Kaçınma	Bekar	163	3,149	0,998	1,441	0,059
	Evli	117	3,164	0,841		
Uzlaşma	Bekar	163	3,311	1,631	1,312	0,071
	Evli	117	3,314	1,554		
Hükmetme	Bekar	163	3,246	1,462	1,279	0,001
	Evli	117	3,258	1,528		

Tablo 3'e göre öğretmenlerin medeni durumu ile tümleştirme ve hükmetme alt boyutunda anlamlı farklılık mevcutken ( $p < 0,05$ ), diğer alt boyutlarda anlamlılık mevcut değildir ( $p > 0,05$ ).



Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşına Göre Anova Testi Sonuçları

		f	Ort	Ss.	F	p
Tümleştirme	25 ve altı	113	3,625	1,498	1,770	0,055
	36-40	95	3,629	1,662		
	41 ve üzeri	72	3,712	1,483		
Ödün Verme	25 ve altı	113	3,146	1,421	0,898	0,069
	36-40	95	3,198	1,661		
	41 ve üzeri	72	3,215	1,078		
Kaçınma	25 ve altı	113	3,334	1,460	0,954	0,121
	36-40	95	3,359	1,524		
	41 ve üzeri	72	3,399	1,345		
Uzlaşma	25 ve altı	113	3,471	0,989	1,325	0,060
	36-40	95	3,501	1,160		
	41 ve üzeri	72	3,557	1,043		
Hükmetme	25 ve altı	113	3,224	1,419	1,401	0,083
	36-40	95	3,246	1,398		
	41 ve üzeri	72	3,249	1,429		

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı ile okul müdürünün çatışma stili alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Eğitim Kademesine Göre T Testi Sonuçları

		f	Ort	Ss.	t	p
Tümleştirme	İlkokul	157	3,014	0,784	1,954	0,126
	Ortaokul	123	2,989	0,891		
Ödün Verme	İlkokul	157	3,412	0,743	1,749	0,098
	Ortaokul	123	3,354	0,846		
Kaçınma	İlkokul	157	3,154	0,883	1,864	0,143
	Ortaokul	123	3,110	1,001		
Uzlaşma	İlkokul	157	3,143	1,142	1,776	0,087
	Ortaokul	123	3,124	1,332		
Hükmetme	İlkokul	157	3,652	0,946	1,641	0,049
	Ortaokul	123	3,414	0,899		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile hükmetme alt boyutunda anlamlı farklılık mevcutken ( $p<0,05$ ), diğer alt boyutlarda anlamlılık mevcut değildir ( $p>0,05$ ).

Tablo 6. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre T Testi Sonuçları

		f	Ort	Ss.	t	p
Tümleştirme	Eğitim Fakültesi	201	3,412	1,625	0,890	0,057
	Diğer	79	3,336	1,422		
Ödün Verme	Eğitim Fakültesi	201	3,286	1,630	1,220	0,136
	Diğer	79	3,211	1,541		

Kaçınma	Eğitim Fakültesi	201	3,129	1,598	1,129	0,036
	Diğer	79	3,110	1,478		
Uzlaşma	Eğitim Fakültesi	201	3,267	1,629	1,493	0,073
	Diğer	79	3,240	1,422		
Hükmetme	Eğitim Fakültesi	201	3,346	1,125	1,633	0,041
	Diğer	79	3,320	1,319		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin mezun olduğu bölüm türü ile hükmetme alt boyutunda anlamlı farklılık mevcutken ( $p<0,05$ ), diğer alt boyutlarda anlamlılık mevcut değildir ( $p>0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Diğer kurumlarda olabileceği gibi eğitim kurumlarında da görülebilen çatışmanın değişen doğası, doğru yönetimin örgütsel ve kişisel gelişim açısından sağladığı faydalar ve kötü yönetilen çatışmanın örgütler açısından yıkıcı tehlikeleri, çatışma kavramını son derece önemli kılmaktadır. Bu nedenle hükümetlerin çatışmaları yıkıcı bir aşamaya ulaşmadan ustalıkla çözmeleri gerekiyor. Bu araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri öğretmenleri algılarına göre analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumu ile tümleştirme ve hükmetme alt boyutunda anlamlı farklılık mevcutken, diğer alt boyutlarda anlamlılık mevcut değildir. Otrar ve Övün (2013) yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkeni ile kaçınma ve hükmetme alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada evli öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stili algısının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli öğretmenler aile yönetimi ile birlikte aile üyelerini bir arada tutma becerilerini geliştirebilmekte ve okul müdürünün çatışma yönetim stilini de daha kolay algılayabilmektedirler.

Öğretmenlerin yaşı ile okul müdürünün çatışma stili alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Otrar ve Övün (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşı ile okul müdürünün çatışma yönetim stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin yaşının ilerlemesi ile okul müdürünün çatışma yönetim stili algısının da yükseldiği görülmüştür. Yaşın ilerlemesi ile edinilen tecrübe bu yöndeki algıyı da yükseltebilmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile hükmetme alt boyutunda anlamlı farklılık mevcutken, diğer alt boyutlarda anlamlılık mevcut değildir. Otrar ve Övün (2013) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile okul müdürünün çatışma yönetim

stilleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemişlerdir. Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stili algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler buldukları eğitim kademesine göre okul müdürü ile daha yoğun çalışma yapmaları halinde okul müdürünün çatışma stili algıları yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin mezun olduğu bölüm türü ile hükmetme alt boyutunda anlamlı farklılık mevcutken, diğer alt boyutlarda anlamlılık mevcut değildir. Alkan (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul türü ile okul müdürünün çatışma yönetim stili arasında istatistiksel bir anlamlılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stili algısının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim, okul müdürlerinin çatışma yönetiminde yaşadıkları zorlukları daha yakından bilmelerine ve bu yöndeki algılarının yüksek olmasına sebep olabilmektedir.

Araştırma sonucunda evli olan öğretmenlerin okul müdürünün çatışma yönetim stilini algılama düzeyinin yüksek olduğu, öğretmenlerin yaşının ilerlemesi ile okul müdürünün çatışma yönetim stilinin yükseldiği, ilkokulda görev yapmakta olan ve eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin okul müdürü çatışma yönetim stili algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul içerisinde yaşanabilecek çatışma durumunun okulun amaç ve hedeflerine zarar vermeden yönetilebilmesi için okul müdürlerine çatışma yönetimi ile ilgili bilgilendirici hizmet içi eğitimlerinin sıklaştırılması yararlı olabilecektir.

### **Kaynakça**

- Adams, D. (2019). Positive & Negative Consequences of Conflict in Organizations. Pridobljeno iz: <http://smallbusiness.chron.com/positive-negativeconsequences-conflict-organizations-10254.html>.
- Aksoy, Ş. K. (2020). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde bir analiz. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 89-111.
- Alkan, E. (2022). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile öğretmen performansı ve okul mutluluğu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Altan, Y. (2015). Örgütsel çatışma ve etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 1-7.
- Arslantaş, H. G. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Journal of Aeronautics and Space Technologies*, 2(2), 59-67.
- Balcı, D. (2010). *İnşaat sektörü çalışanlarının çatışma giderim yaklaşımları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Batmaz, H. Ç. (2014). Eğitim kurumlarında yaşanan çatışmaların örnek olaylarla çözümü. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (46), 132-145.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Çağlayan, O. A. (2006). *Örgütsel çatışma yönetimi ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Demir, İ. (2017). Çatışma ve çatışmaya yaklaşım yöntemlerinin teorik çerçevesi. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 5(1), 1-53.
- Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2013). *Çatışma yönetimi*. (Çev. F. Akkoyun). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Gökçe, O., ve Şahin, A. (2003). Yönetimde rol kavramı ve yönetsel roller. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(6), 133-156.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. *Journal of Education and Training studies*, 4(4), 197-205.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İmirlioğlu, İ. (2005). İş yaşamında çatışma. *Verimlilik Dergisi*, (3), 105-124.
- Kaba, İ (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 63-81.
- Karcıoğlu, F., ve Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 215-237.
- Kılınç, T. (1985). Örgütlerde çatışma: maliyeti ve nedenleri. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 14(1), 103-124.
- Koçak, Z. K., ve Aktaş, M. A. (2019). Çatışma ve çatışma yönetimi kavramlarına güncel bir bakış. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 130-137.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Kösehan, A. (2005). Örgütlerde çatışma ve yönetimi, Denizli'de bir örnek. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Martínez Zampa, D. (2005). *Mediación educativa resolucion de conflictos: modelos de implementacion*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Otrar, M., ve Övün, Y. (2013). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi arasındaki ilişki (Gebze ilçesi örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 95-110.
- Öcal, H. (2001). Kaynaklara dayalı rekabet modeli ve stratejik değerler olarak kaynak ve yeteneklerin analizi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3(1), 45-62.
- Özdevecioğlu, M., ve Çelik, C. (2010). Örgüt kültürü tipleri itibariyle bireylerin algıladıkları mağduriyet farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-111.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztaş, U. (2005). *Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet faktörünün etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Rahim, A., Magner, N., & Shapiro, D. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions, precisely? *The International Journal Of Conflict Management*, 11(1), 9-31.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368–376.
- Saçkırık, T. (2019). *Çatışma yönetimi ve bireysel değerler arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sığrı, Ü. (2015). Çatışmalar ve örgütsel çatışma yöntemi. Ü. Sığrı ve S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel Davranış İçinde* (482-519), İstanbul: Beta.
- Stoner, J. (1978). *Management*. New Jersey: Printice-Hall.
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tahtalıoğlu, H. (2011). *Türk kamu yönetiminde yeniden yapılanma çalışmalarını zorlaştıran faktör olarak bürokrasi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. M. D. Dunnette içinde, *Handbook of industrial and organizational psychology* (s. 889–935). Chicago: Rand McNally.
- Tokat, B. (1999). Örgütlerde çatışma ve çatışmanın yöntemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 23-40.
- Türk, M., ve Doğan, S. (2002). Çatışma yönetiminin önemi ve çevik kuvvet personelinin çatışma kaynaklarının teşhisi ve ortadan kaldırılmasına ilişkin Niğde ilinde bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 5(18), 63-86.
- Türnüklü, A. (2006). *Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında sınıf ve okul disiplinine çağdaş bir yaklaşım: onarıcı disiplin okullarda yaşanan kişiler arası çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak yönetmek için çağdaş bir yaklaşım*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Valente, S., Lourenço, A. A., & Németh, Z. (2020). *School conflicts: Causes and management strategies in classroom relationships*. In *Interpersonal Relationships*. IntechOpen.

Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307-323.

Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

## Eğitimde Dış Mekan Oyunlarının Kullanılması

Tuğba GÜRSAL<sup>1</sup>

Aziz NACAR<sup>2</sup>

Orhan UZUNKAYA<sup>3</sup>

Tanju NACAR<sup>4</sup>

### Özet

Eğitimde dış mekan oyunlarının kullanılması ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde bulunan okul öncesi kademesinde görev yapan 210 öğretmendir. Araştırma verileri Özateş (2023) tarafından geliştirilen ve Temel eğitimde dış mekan oyunlarının kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan ölçek ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin eğitimde dış mekan oyunlarının kullanılmasına yönelik tutum düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin ve eğitim düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak dış mekan oyunlarını eğitimde kullanmaya yönelik tutum düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin de öğretmenlerin dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılması ile ilgili tutum düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Oyun, Dış Mekan Oyunları, Öğretmen

<sup>1</sup> Celal Yenitur Ortaokulu, Kuluncak/Malatya, tugbagursal161@gmail.com.

<sup>2</sup> Yeşilyaka Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, a.nacar44@hotmail.com.

<sup>3</sup> Yeşilyaka Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, orhanuzunkaya44@hotmail.com.

<sup>4</sup> Celal Yenitur Ortaokulu, Kuluncak/Malatya, tanjunacar@gmail.com.



## Using Outdoor Games in Education

### Abstract

Survey model was used in this research, which was conducted to determine the opinions of teachers about the use of outdoor games in education. The sample of the research is 210 teachers working at the pre-school level in Malatya. The research data was obtained with the scale developed by Özateş (2023) and created by determining the opinions of teachers regarding the use of outdoor games in basic education. SPSS program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was seen that the attitude level of female teachers towards the use of outdoor games in education was high. It has been determined that as teachers' seniority and education levels increase, their attitude levels towards using outdoor games in education also increase. In addition, it was concluded that the socio-economic environment in which the school is located has an impact on the attitude level of teachers towards the use of outdoor games in education.

**Keywords:** Preschool Education, Game, Outdoor Games, Teacher

### Giriş

Oyunlar çocuklara farklı deneyimler kazandırabilecek bir öğrenme aracıdır. Bu deneyim ve kazanımlarla birçok şeyi oyun yoluyla öğrenir, tekrarlar ve pekiştirirler. Çocuklar da hayatı ve kavramları oyun yoluyla öğrenmektedirler. Oyunda karşılaştıkları zorluklara göre kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Çocuklar ilk yıllarında zihinsel, fiziksel ve sosyal olarak öğrenme gayretindedirler. Doğdukları andan itibaren etraflarındaki her nesneyi keşfetmeye ve merak etmeye isteklidirler. Bu meraklar duyu aracılığıyla etkileşime girer. Çocuklar için oyun keşfetmek, deneyimlemek, yeni bilgiler edinmek ve bunları organize etmek, araştırmak, problem çözmek ve yeni fikirler üretmek anlamına gelmektedir (Özer vd., 2006).

Oyunun kendine has özellikleri vardır. Oyun, kendi bütünlüğü olan ve belirli bir amaca yönelik olmayan bir etkinliktir. Oyun çok çeşitlidir ve her yaşa uygundur. Ayrıca oyuna katılıp katılmamak çocuğun kendi tercihidir. Çocuk bir süre sonra başlayan oyuna katılmak isteyecektir. Çocuklar oynarken mutlu olmalı ve eğlenmelidir (Biter, 2019). Aynı zamanda çocuklar eğlenirken farkında olmadan kendi gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Oyunlar her zaman hayatın taklitleri değildir. Çocuklar oyunda inisiyatif alırlar ve başkaları tarafından yönlendirilemezler. Çocuklar oyun sırasında kendilerini tamamen

deneyimlemektedir (Burgaz-Uskan ve Bozkış, 2019). Oyun en önemli kısmı kahkahalardır. Kahkahaların stres ve gerginliği, kaygı ve öfkeyi azaltabilmektedir. Ayrıca yetişkinler çocuklarla oynarken güldüğünde çocuğun disiplin sorunları çözülmekte, çocuğun stres ve travması ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle çocuklarımızla oynarken gülmek asla vakit kaybı değildir (Solter, 2013).

Çocuklarının genellikle sokaklarda veya açık alanlarda oyun oynamaktadırlar. Ancak modern yapılar ve kentleşmeyle birlikte günümüzün oyun alanları azalmaktadır. Evlerin içindeki parklar ve duvarlarla sınırlıdır. Sokaklar yaşamın önemli bir parçasıdır. Özellikle gencinden yaşlısına herkesin doğal bir yaşama ihtiyacı vardır. Yetişkinler sosyalleşirken çocukların oyun alanı da doğadır. Açık hava oyun alanlarında çocukların ebeveynlerinden uzaklaşıp kendi deneyimlerini yaşamaları aslında daha kolay olmakta, bu da öğrencilerin özgür ve bağımsız olmalarına yardımcı olmaktadır (Taşçı, 2010).

Çocuklar eğitim aldıkları bina ile başarıları arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Ayrıca eğitim binaları ve çevre koşulları da okul öncesi eğitiminde önemli olmaktadır. Ayrıca çevre bilinci ve doğa sevgisi öğrencilere kazandırılması gereken evrensel değerlerdir. Bu tür değerlerle büyüyen çocukların daha bilinçli, çevresine saygı duyarak korumak isteyen insanlar haline geleceklerine inanılmaktadır (Arabacı ve Çıtlak, 2017). Kırmusaoğlu'na (2020) göre bu eğitimler aslında çocukların özgüvenini artmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların eğitimleri hızlanır ve çevre bilincine ve eğitime dikkat etmeleri gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrencilerin eğitimi yapılandırılır, sınıf içinde etkinlikler düzenlenir ve sınıf alanı yoğun olarak tercih edilmektedir.

Okul öncesi eğitime katılan çocuklarla katılmayan çocukların gelişim düzeylerini karşılaştıran çalışmalarda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin gelişiminin daha hızlı olduğu ancak yönlerde herhangi bir farklılık olmadığı ortaya çıktı. İki grup arasındaki motor gelişim. Araştırmacıların sonuçları, okul öncesi hareketinin yeterli zaman ve mekân ayırmadığını ortaya koymaktadır (Erçayır ve Yurdakul, 2023). Sınıfın dışındaki alan, çocukların gerçek bir ortamda öğrenmeyi deneyimledikleri yerdir. Burada doğanın, doğayla birlikte yaşamının, doğada meydana gelebilecek olayları gözlemlemenin, keşfetmenin, incelemenin, görmenin, hissetmenin gibi birçok gelişmeyi desteklediği görülebilir. Ayrıca öğrencilerin daha sağlıklı, daha özgüvenli, daha yüksek öz bakım becerilerine sahip olmalarına, yaratıcılıklarını geliştirmelerine, farklı bakış açılarından düşünmelerine, serbest aktivitelerle enerjilerini ve streslerini atmalarına yardımcı olabilmektedir (Okur-Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Çocuklar, özellikle okul öncesi çocuklar her zaman aktif ve meraklıdır. Sağlıklı gelişim için de buna ihtiyaçları vardır. Açık hava oyun alanı ayrıca doğada atlama, atlama, koşma, yakalama gibi çeşitli geleneksel oyunlarla fiziksel gelişimlerini destekleyerek yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Ayrıca anaokulu açık oyun alanları ve sebze-meyve yetiştirilen alanlara ağaç dikilmesi çocuklara sorumluluk duygusu aşılayabilir. Bunu yetiştirdikleri bitkileri sulayarak ve bakımını yaparak öğrenebilirler (Aksoy, 2011). Bu çalışmada özellikle okul öncesi dönem çocukların eğitiminde etkili olan dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılması ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

### **Oyunun Tanım ve Özellikleri**

Oyun, çocukların hayatlarında yaptıkları doğal bir aktivitedir. Oyun, çocuğun yaşadığı çevreyi nasıl öğrendiğidir. Oyunlar çocukların kendilerini anlamaları, ifade etmeleri, düşünceleri için birer araçtır. Oyunlar, başkaları tarafından öğretilmeyen konuların bireysel deneyimlerle öğrenilebildiği ortamlardır (Kurt ve Özkaya, 2014). Oyun öğrenciler için önemli bir yer tutar ve birçok tanımı vardır. Montaigne oyun “çocuğun en gerçek uğraşı” olarak tanımlamış, Montessori “çocuk işi”, Lazarus ise “hedef belirlemeyen, mutluluk kaynağı olan, kendiliğinden oluşan bir iş” olarak tanımlamıştır. Jean Piaget, çocuğun oyunuyla işi arasında bir süreklilik olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre çocuğun her durumda gönüllü ve mutlu bir şekilde katıldığı, gerçek yaşamın belirli bir amacı olan veya olmayan, kurallı veya kuralsız kısmıdır. Bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin fiziksel, bilişsel temelidir. Aynı zamanda çocuklar için en etkili öğrenme sürecidir (Aral vd., 2001).

Okullarda yapılan etkinliklerin oyun olarak kabul edilebilmesi için bazı özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Bu özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Sevinç, 2004; Yüce-tepe, 2019):

- Oyun, doğası gereği motive edici bir aktivitedir.
- Oyun, çocuğun ne yaptığı, nasıl yaptığı hakkında bilgi sağlarken, çocuğun süreçten ne kazandığı da önemlidir.
- Oyun oldukça esnek, yaratıcı ve dinamik bir ortama sahiptir.
- Oyundaki seçimler ve kararlar çocuğa aittir.
- Sosyal ve kültürel bağlamlarda öğrenmektedir.
- Çocuklar oyuna aktif olarak katılmalıdır.
- Oyunun çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkisi vardır.

- Oyunun oynandığı ortam evrensel olarak kabul edilebilir ve özgür olmalıdır.
- Çocuklar oyun yoluyla taklit eder, hayal eder ve üretmektedirler.
- Çocuklar oyun yoluyla sorunlara farklı çözümler üretebilirler.
- Oyun, becerilerin ve kavramların geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.
- Oyunu oynarken duygular özgürce ifade edilmektedir.
- Çocuklar oyun yoluyla kendi hızlarında ilerler ve öğrenirler. Bu onu motive eder ve bir konuya odaklanmasını sağlamaktadır.

## **Oyun Türleri**

### ***Fiziksel Oyunlar***

Bu oyunlar çocukların fiziksel gelişimlerine dayanmaktadır. Bunlar kaba ve ince motor gelişimini hedefleyen oyunlardır. Bu oyun türleri aynı zamanda açık havada oynanan oyunları da içermektedir. Bebeklik dönemindeki fiziksel oyun, duyu-motor mekanizmaları çalıştırmak için tasarlanmıştır. Zil çalmak, bir şeyleri yakalamak, bir şeyleri fırlatmak gibi oyunlar onların fiziksel gelişimlerine yardımcı olur (Arslan vd., 2021). 2-6 yaş arası çocuklar için fiziksel oyun daha da önem kazanmaktadır. Tekrarlanan oyunlarla yeni beceriler öğrenir ve geliştirirler. Bu oyunlar onların fiziksel gelişimleri için gereklidir. Öte yandan okul çağındaki çocukların oyun oynaması için kurallar vardır ve bunların arasında spor oyunları en önemlileridir (Gündüz vd., 2017). Koşma, kapma, emekleme, atlama, kayma, fırlatma gibi bu oyunlar büyük kasların gelişimini etkilerken, kapma, çizme, yoğurma, ayakkabı bağcığı bağlama, makasla bağcıkları çözme ve kesme gibi fiziksel aktivite içeren oyunlar da büyük kasların gelişimini etkiler. Fiziksel oyunlarda kullanılan malzemeler arasında su tablaları, kum havuzları, yapı taşları, ahşap tahtalar, fırçalar, halatlar, lastikler, tırmanma ekipmanları, bahçe aletleri vb. yer almaktadır (Durualp ve Aral, 2015).

### ***Yapı-İnşa Oyunları***

Çocukların yaratıcılığını geliştirmeye yardımcı olan önemli oyun türlerinden biridir. Burada çocuklar yeni bir şeyler inşa etmeye çalışmaktadırlar. Bu oyunlar grup halinde veya bireysel olarak oynanabilmektedir. Ayrıca ürettikleri gerçek binaları veya hayali yapıları inşa etmek için de yapı malzemelerini kullanırlar. Çocuklar ayrıca yaptıkları malzemeleri sergileyerek özgüvenlerini de geliştirebilirler. Bu tür oyunlarda hem büyük hem de küçük yapı malzemeleri mevcuttur. Büyük ölçekli inşaat oyunlarına genellikle çocukların kendi büyüklükteki bloklardan araba yolu inşa etmesi, çadır kurması veya kartondan ev inşa etmesi

örnek olarak verilebilir. Küçük yapıli oyunlar daha çok mikro yapıli oyun materyallerinin kullanıldığı oyunlardır (Baykoç-Dönmez, 1992). Ayrıca yapı malzemesinin kullanım amacına göre açık malzemeler de yer almaktadır. Bu tür materyaller aynı zamanda farklı olasılıkların sağlanmasına, farklı düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve olası çözümlerin sunulmasına da yardımcı olur. Çocukların yapı taşlarını yapı malzemesi olarak kullanmaları ve bir yerden bir yere taşımaları da çocukların ince ve kaba kaslarının gelişimine yardımcı olur. Bu oyun türünde çocuklar yetişkinlerle veya akranlarıyla konuşur ve iletişim kurabilmektedir. Ayrıca çocukların yeni şeyler inşa ederken beğenilme, takdir edilme, tanınma gibi duygusal gelişimleri de desteklenmektedir. Çocukların özgüveni ve öz kontrolünü artmaktadır (Aksoy, 2015).

### ***Dramatik Oyunlar***

Bu oyunlar çocukların özgür ve rahat bir ortamda çevrelerini keşfettikleri ve taklit ettikleri oyunlardır. Aynı zamanda çocukların kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri oyun türüdür. Bu oyunlar hayal gücünü içerir ve geliştirir (Baykoç Dönmez, 1992). Bu, Piaget'nin "sembolik düşünce dönemi" dediği döneme karşılık gelir. Bu hayali oyunlar aynı zamanda yaratıcılığı da artırabilmektedir (Aksoy, 2015). Çocuklara hayali oyun eğitimi verildiğinde; birçok araştırmaya göre yaratıcılık, dil becerileri, farklı açılardan bakabilme, fedakarlık ve sosyal sorunları çözebilme gibi çeşitli gelişimler göstermektedirler. Çocuklar drama yoluyla oynarlar; yetişkinlerin onların hayatlarını anlamalarına, anlamaya çalışmalarına ve ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Anne, baba, doktor, öğretmen vb. rollerini oynayarak hayal güçlerini zenginleştirir ve gelecekteki rollerini öğrenmeye çalışırlar (Solter, 2013). İnşaat oyunları gibi dramatik oyunlar tek başına ya da grup halinde oynanabilen oyunlardır. Çocuklar grup oyunlarında iletişim becerilerini de geliştirebilirler. Sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeye yardımcı olur. Oyun rollerini tanımlarken aynı zamanda karar verme ve planlama yeteneklerini de geliştirdiler. Çocuk taklidi, rol yapma oyunu, kuklalar, maskeler, kostümler, aile oyunları, animasyonlar vb. oyunların tümü dramatik oyunun örnekleridir (Durualp ve Aral, 2015).

### ***Doğal Materyallerle Oyunlar***

Bu oyunlar doğada bulunan malzemeler kullanılarak oynanır. Çocuklar doğada yaşadıkları dünyayı da keşfederler. Bu nedenle doğadaki her şey öğrenme, keşfetme ve deneyimleme için pek çok fırsat sunmaktadır (Baykoç-Dönmez, 1992). Aksoy (2015), toprak, su, kum, çamur gibi doğal malzemelerin çocukların doğal dünyayı anlayıp keşfetmelerini sağladığına, aynı zamanda çocukların gözlemlene, problem çözme, yeni şeyler yaratma ve

yaratıcı olma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olduğuna inanmaktadır. Doğal malzemeler aynı zamanda fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimini de desteklemektedir.

### ***Kurallı Oyunlar***

Bu oyunlar genellikle rekabet veya rekabet içerir. Bu oyunlar yetişkinlerin çocuklar için hazırladığı oyunlardır. Bu tür oyunlarda çatışma, rekabet ve ritim oyunlarından söz edilebilir. Oyundaki kurallar belirlidir ve kurallar her oyuncu için zorunludur (Aksoy, 2015). Okul öncesi dönem çocukları benmerkezci dönemde oldukları için kurallara uymaları zordur. Ancak ilkokul yıllarına gelindiğinde çocuklar daha çok kurallı oyunlar oynamaya yönelirler ve bu oyunları uygulamaları daha kolay olur. Bu oyunlar aynı zamanda çocuklara işbirliğini, kazanma ve kaybetme seçimlerini de öğretir. Ancak ilkokul üçüncü sınıf öncesi çocukların rekabetçi oyunlar oynamaması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde oyun kazanmak ya da kaybetmek yoktur (Durualp ve Aral, 2015).

### ***Dış oyun alanında Oynanan Oyunlar***

Çocuklar her alanı oyun alanına dönüştürebilirler. Bu onların yaratıcılıklarından kaynaklanmaktadır. Açık hava oyun alanı oyunu bahçe, sokak, orman, park gibi açık alanlarda gerçekleşen oyundur (MEGEP, 2009). Oyunlar çocuğun gelişimine büyük katkı sağlar. Açık hava oyun alanlarında oynanan oyunlar çocuğun gelişimine katkısını daha da artırır. Açık hava oyun alanları çocukların çevreleri hakkında bilgi edinmeleri için doğal öğrenme yolları sağlar. Hayvanları, bitkileri, ağaçları, doğayı ve gökyüzünü tanımalarını kolaylaştırır. Bu bakımdan açık hava oyun alanları çocukların eğlenmesine yardımcı olurken aynı zamanda eğiticiidir (Ulutaş, 2016).

Doğada çocuklar doğal malzemelere kolaylıkla erişebilirler. Çünkü doğada her şey toprak, çamur, yaprak, ağaç, çiçek, dal, taş ve diğer maddeleri içerir. Çocuklar yaratıcılıklarını kullanarak bu materyalleri oyuna dönüştürebilirler (Taştepe vd., 2016). Çocuklar açık hava oyun alanında deneyimleyerek ve keşfederek öğrenirler. Bu da öğrendikleri pek çok kavramın hafızalarında daha kalıcı olmasını sağlar. Ayrıca açık hava oyun alanlarında herhangi bir kısıtlama yoktur. Çocuk her zaman aktif olmuştur. Özgürce araştırır, hareket eder, keşfeder, düşünür, çözümler üretir, deneyimler ve oyun oynarlar. Açık hava oyun alanlarındaki çocuk oyunları aktif ve fiziksel olarak aktif olduğundan çocukların sağlığı ve zihinsel gelişimi açısından da önemlidir (Orhan, 2019). Çocuklar sağlığın yanı sıra akranlarıyla iletişimi geliştirir ve çevrelerinin farkına vararak duygularını daha kolay ifade etmeyi öğrenirler. Su, kum, çamur

gibi doğal malzemeler sayesinde duyuşsal deneyimler kazanıyorlar, aynı zamanda obje toplayarak kendi hobilerini geliştirme fırsatı da bulmaktadırlar (Öncü, 2021).

Çocuklar fırsat buldukça çoğunlukla açık hava oyun alanlarında oynamayı tercih etmektedirler. Açık hava oyun alanları çocukların hayal gücünü geliştirir ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu sayede çocukların bilişsel yeteneklerinin gelişimini de destekleyebilir. Çocukların yaratıcı düşünmelerini desteklerken stresten kurtulmalarına da yardımcı olmaktadır (Ulutaş, 2016).

*Koşmaca oyunları:* Bunlar açık hava oyun alanında çalıştırdıkları ve oynadıkları oyunlardır. Çocuklar koşu oyununda koşar, kovalar, koşarlar. Sürekli hareket halindedir. Saklambaç, mendil, seksek, köşe kapma vb. oyunlar bu oyunlara örnektir (MEGEP, 2009).

*Taklit oyunları:* Bu oyunlar etraflarında gördüklerini taklit ederek yapılır. Bu oyunlar bireysel veya grup halinde oynanabilir. Hayvanların Taklidi, Penguen Yürüyüşü ve Oyun Evi gibi oyunların tümü taklit oyun örnekleridir (MEGEP, 2009).

*Halka oyunları:* Bu oyunlar küçük gruplar halinde, çocukların ayakta veya oturarak oynamasıyla oynanır. Bu oyunlar arabada kullanılabilir. Müzikli veya müziksiz çalınabilir. Yağ satarım bal satarım, Kutu kutu pense bu tür oyunlara örnektir (MEGEP, 2009).

### **Çocuk Gelişimine Oyunun Etkisi**

Öğrenciler meraklıdır ve bu merak onların çabuk öğrenmesini sağlar. Öğrenmenin en hızlı olduğu bu çağda çocuklar, zamanlarının neredeyse tamamını oyun oynayarak geçirirler. Oyun, çocuğun gelişiminin tüm alanlarını aktif olarak destekleyen ve becerilerin kazanılmasında önemli rol oynayan evrensel bir dildir. Çocuklarla ilgilenen yetişkinlerin, çocukların zamanlarını etkili bir şekilde geçirebilmeleri için oyun ortamları oluşturmaları gerekmektedir. Çocuklar oyunlarda eğlenir. Oyunlar çocukların rahatlamasına, sosyal ortamda ailelerinden bağımsız hareket etmeyi öğrenmesine ve özgüvenlerinin artmasına olanak tanır. Oyunlar çocuğun hayal gücünü etkili bir şekilde geliştirebilir ve beklentilerini karşılayabilir. Oyunlar aracılığıyla günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara farklı çözümler bulurken akıl yürütme becerileri geliştirilir. Oyunların çocuklar için rahatlatıcı bir işlevi olduğu gibi, çocuğun kişilik yapısının gelişimini ve çocukla başkalarıyla olan ilişkisini de etkiler. Ayrıca çocuğun bağımsız olarak oyun oynama yeteneği, ebeveynlerin kendilerine zaman ayırmasına yardımcı olmaktadır (Kilimlioğlu, 2018).

Fiziki hareketler ile oynanan oyunlar öğrencinin dolaşım, solunum, bağışıklık ve boşaltım sistemlerinin normal çalışmasını sağlar. Oynarken çocuğun vücudu esneklik kazanırken organlar arasındaki koordinasyonu da sağlar. Çocuklar oyun yoluyla büyük ve küçük kaslarını kontrol edebilir, hareketlerinde çevik olabilirler. Çocuğun çevresini keşfetmesine olanak tanıyan oyun, çocuğun akıl yürütmesine, durumlarda neden-sonuç ilişkileri kurmasına, seçim yapma becerisi geliştirmesine, birebir eşleştirme, sıralama, gruplama gibi bilişsel beceriler kazanmasına olanak tanır. analiz etmek, yeni sentezler oluşturmak, değerlendirmeler yapmak ve sorunları çözmektir (Çakmak ve Elibol, 2015).

Oyun, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir faktördür ve çocukların fikirler, nesnelere ve dil arasında ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Çocuklar oyun yoluyla dili ve düşünmeyi etkili bir şekilde kullanabilirler. Oyun sırasında olayların, kişilerin, nesnelere ve sembollerin görselleştirmeleri oluşturulur. Oyun çocuğun kelime dağarcığını geliştirirken çocuk aynı zamanda uzun, anlaşılması kolay cümleler konuşarak kendini ifade etme becerisini de kazanmaktadır (Tuğrul, 2013).

Sevinç'in (2004) belirttiği gibi ailede birlikte oyun oynayan yetişkinler tarafından sevilir ve saygı duyulursa çocuğunun oyun oynaması daha kolay olacaktır. Çocuklar oyun yoluyla sosyalleşir ve duygularının farkında olmayı öğrenirler. Çocuklar oyunlar aracılığıyla paylaşma, bekleme, kurallara uyma gibi sosyal becerileri kazanırlar. Olumlu ve olumsuz duyguların farkına vararak kendilerinin ve başkalarının duygularını anlamaya çalışır ve bunları sözlü olarak ifade etmeyi öğrenirler. Oyun empati becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Çocuklar etkili bir oyun ortamında arkadaş edinme ve birlikte hareket etme becerisine sahiptir.

### **Okul Öncesi Dönemde Oyun**

Bu dönem, insan yaşamının diğer dönemlerinin temelini oluşturan ve aynı zamanda çocukların gelişim süreçlerinin hızlı yaşandığı zamandır. Bu dönemde kazanılmış olan davranışların bireyin yetişkinlik dönemindeki alışkanlıklarını ve kişiliğini etkilediği görülmektedir. Okul öncesi eğitim çocuğun gelecekteki yaşamını şekillendirir. Çocukların bu dönemi en etkili, verimli ve kaliteli deneyimlerle geçirmeleri son derece önemlidir. Tüm bu deneyim ve fırsatları kapsayan etkinliklerden biri de oyun oynamaktır. Çocuklar bilgilerini oyun yoluyla pekiştirirler, bu da öğrenmenin daha uzun ömürlü olmasını sağlamaktadır (Durualp ve Aral, 2015).

Oyun çocukların problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirerek daha özgür düşüncelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda zihinsel rahatlama yaşarken, oyun



oyunarak hayatı kolaylaştıracak temel yaşam becerilerini de edinmektedir. Çocuğun gelişiminin tüm alanlarını destekleyen en etkili öğrenme ortamı, çocukların aktif olarak oyun oynayarak sosyal ve bilişsel beceriler kazandıkları oyun ortamıdır. Günümüzde okul öncesi çağındaki çocukların olumlu fiziksel ve zihinsel gelişimlerine katkı sağlamada beslenme ve uyku kadar oyunun da önemli olduğu bilinmektedir. Bir diğer çok önemli nokta ise okul öncesi çocukların oyun ihtiyaçlarını en iyi karşılayan yerin okul öncesi eğitim kurumları olduğudur. Çevredeki oyun alanlarının giderek azalması çocukların oyun oynama yeteneğini olumsuz yönde etkilenekte ve çocuklar okul öncesi ortamlarda daha fazla oyun fırsatı bulmaktadır (Çakmak ve Elibol, 2015).

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Eğitimde dış mekan oyunlarının kullanılması ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Nicel bir yöntem olan Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu betimlemek için tasarlanmış bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2000).

### *Örneklem*

Araştırma Malatya'da yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Malatya ilinde bulunan okul öncesi kademesinde görev yapan 210 öğretmendir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

		N	%
Oyunların Öğrenciye Katkısı	Erkek	98	46,67
	Kadın	112	53,33
Mesleki Kıdem Süresi	10 yıl ve daha az	54	25,71
	11-15 yıl	82	39,05
	16 ve daha fazla	74	35,24
Eğitim Düzeyi	Lisans	142	67,62
	Lisansüstü	68	32,38
Görev Yapılan Okulun sosyo-ekonomik Çevresi	Düşük	37	17,62
	Orta	121	57,62
	Yüksek	52	24,76
Toplam		210	100

Tabloya göre araştırmaya kayılan okul öncesi öğretmenlerinden %53,33'ü kadındır. Öğretmenlerden %39,05'inin mesleki kıdem süresi 11-15 yıl, %67,62'sinin eğitim düzeyi lisans, %57,62'sinin görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik çevresi ortadır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Özateş (2023) tarafından geliştirilmiştir. Temel eğitimde dış mekan oyunlarının kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan ölçek 3 alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipindedir. Özateş'in çalışmasında Cronbach Alfa Katsayıları 'oyunların öğrenciye katkısı' alt boyutunda 0,937 ve 'oyun seçiminde dikkat edilen ölçütler' boyutunda 0,917 ve üçüncü boyut 'oyun kullanımında sorun alanları' için 0,922, ölçek toplamında ise 0,868 olarak hesaplanmıştır. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla 0,842, 0,869, 0,873 ve 0,856 olarak hesaplanmıştır.

### *Verilerin Analizi*

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.  $p=0,005$  anlamlılık düzeyinde yapılan analizler öncesinde veri setinin normallik analizi yapılmış, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre anlamlılık analizlerinde t Testi ve Anova Testi uygulanmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde dış mekan oyunlarının kullanımına yönelik görüşleri alınmış, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre analizleri yapılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Eğitimde Dış Mekan Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Analizi

		N	Ort	Ss.	t	p
Oyunların Öğrenciye Katkısı	Erkek	98	3,647	1,425	1,425	0,051
	Kadın	112	3,721	1,364		
Oyun Seçiminde Dikkat Edilen Ölçütler	Erkek	98	3,802	1,632	1,129	0,084
	Kadın	112	3,871	1,100		
Oyun Kullanımında Sorun Alanları	Erkek	98	3,549	0,944	1,264	0,048
	Kadın	112	3,587	0,846		
Toplam	Erkek	98	3,698	0,799	1,107	0,071
	Kadın	112	3,703	1,112		

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin cinsiyeti ile oyun kullanımında sorun alanları alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p<0,05$ ) diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Tablo 3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Eğitimde Dış Mekan Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Analizi

		N	Ort	Ss.	t	p
Oyunların Öğrenciye Katkısı	10 yıl ve daha az	54	3,221	1,924	0,846	0,003
	11-15 yıl	82	3,246	0,882		
	16 ve daha fazla	74	3,501	1,100		
Oyun Seçiminde Dikkat Edilen Ölçütler	10 yıl ve daha	54	3,449	0,855	1,156	0,041
	11-15 yıl	82	3,482	0,726		
	16 ve daha fazla	74	3,493	0,793		
Oyun Kullanımında Sorun Alanları	10 yıl ve daha	54	3,242	1,120	1,147	0,120
	11-15 yıl	82	3,301	1,236		
	16 ve daha fazla	74	3,319	1,140		
Toplam	10 yıl ve daha	54	3,401	1,154	1,091	0,081
	11-15 yıl	82	3,409	1,263		
	16 ve daha fazla	74	3,472	1,485		

Tablo 3'e göre öğretmenlerin kıdemleri ile oyunların öğrenciye katkısı ve oyun seçiminde dikkat edilen ölçütler alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p<0,05$ ) diğer alt boyut ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Eğitimde Dış Mekan Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Analizi

		N	Ort	Ss.	t	p
Oyunların Öğrenciye Katkısı	Lisans	142	3,021	0,963	0,910	0,000
	Lisansüstü	68	3,100	0,873		
Oyun Seçiminde Dikkat Edilen Ölçütler	Lisans	142	3,326	1,125	0,944	0,006
	Lisansüstü	68	3,349	0,942		
Oyun Kullanımında Sorun Alanları	Lisans	142	3,401	0,841	1,011	0,079
	Lisansüstü	68	3,419	0,897		
Toplam	Lisans	142	3,493	0,794	0,873	0,043
	Lisansüstü	68	3,499	0,862		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin eğitim durumu ile oyunların öğrenciye katkısı ve oyun seçiminde dikkat edilen ölçütler alt boyutu ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p<0,05$ ) oyun kullanımında sorun alanları alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ).

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Eğitimde Dış Mekan Kullanımına Yönelik Görüşlerinin Analizi

		N	Ort	Ss.	t	p
Oyunların Öğrenciye Katkısı	Düşük	37	3,001	1,433	0,942	0,004

Katkısı	Orta	121	3,210	1,325		
	Yüksek	52	3,279	1,211		
Oyun Seçiminde Dikkat Edilen Ölçütler	Düşük	37	3,412	1,269	1,253	0,093
	Orta	121	3,539	1,369		
	Yüksek	52	3,578	1,346		
Oyun Kullanımında Sorun Alanları	Düşük	37	3,274	1,431	1,129	0,000
	Orta	121	3,388	1,624		
	Yüksek	52	3,421	1,734		
Toplam	Düşük	37	3,336	1,136	0,996	0,057
	Orta	121	3,398	1,459		
	Yüksek	52	3,406	1,527		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu ile oyunların öğrenciye katkısı ve oyu kullanımında sorun alanları alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p < 0,05$ ) oyun seçiminde dikkat edilen ölçütler ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Oyun erken çocukluk döneminin önemli bir parçasıdır. Çocuklar oyunlarla kendilerini ve dünyayı öğrenirler; fiziksel yetenekleri geliştirilirken iletişim, problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi birçok alanda gelişimleri desteklenir. Bu nedenle çocuklara kaliteli bir oyun ortamı ve yeterli zamanın sağlanması önemlidir. Çocuklar her zaman ve her ortamda oyun oynayabilirler ancak tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için zenginleştirilmiş bir ortama ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu çalışmada dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile oyun kullanımında sorun alanları alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Özateş (2023) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyeti ile dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılması alt boyutları ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin eğitimde dış mekan oyunlarının kullanımına yönelik tutum düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinin bir gereği olarak okul öncesi dönemde çocuklar ile oyun oynamaya biraz daha yatkın olabilmekte ve buna bağlı olarak da bu konudaki tutum düzeyleri yüksek olabilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile oyunların öğrenciye katkısı ve oyun seçiminde dikkat edilen ölçütler alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken diğer alt boyut ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Özateş (2023) çalışmasında öğretmenlerin kıdemi ile dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılması alt boyutları ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin kıdemlerinin artmasına bağlı olarak eğitimde dış mekan oyunlarının kullanımına yönelik tutum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Öğretmenler kıdemlerine bağlı olarak edindikleri mesleki tecrübe ile dış mekan oyunlarının eğitime sağlayacağı katkısını yaşamış görmüş olmalarından dolayı bu yöndeki tutum düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile oyunların öğrenciye katkısı ve oyun seçiminde dikkat edilen ölçütler alt boyutu ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunurken oyun kullanımında sorun alanları alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Özateş (2023) çalışmasında öğretmenlerin eğitim düzeyi ile dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılması alt boyutları ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi ile eğitimde dış mekan oyunlarının kullanımına yönelik tutum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Öğretmenler almış oldukları eğitim ile dış mekan oyunlarının eğitime katkısını öğrenebilmekte ve bu –sebeple dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılmasına yönelik görüş bildirebilmektedirler.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu ile oyunların öğrenciye katkısı ve oyu kullanımında sorun alanları alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunurken oyun seçiminde dikkat edilen ölçütler ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmada okulun sosyo-ekonomik çevresinin durumun iyiye gitmesi ile birlikte öğretmenlerin dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılmasına yönelik tutum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumu onların bütün eğitim yaşamına etki edebileceği gibi dış mekan oyunlarından alacakları katkıyı da etkileyebilmektedir. Bu mevcut durum öğretmenlerin dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılmasına yönelik tutumuna yansımaktadır.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin eğitimde dış mekan oyunlarının kullanılmasına yönelik tutum düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemlerinin ve eğitim düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak dış mekan oyunlarını eğitimde kullanmaya yönelik tutum düzeylerinin de yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca okulun bulunduğu

sosyo-ekonomik çevrenin de öğretmenlerin dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılması ile ilgili tutum düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde dış mekan oyunlarının eğitimde kullanılması ile ilgili çalışmaların bulunduğu, bu çalışmaların tamamına yakının nitel yöntem ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Oyunların eğitime katkısının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirilme çalışmalarının yoğunlaştırılması alanda veri çeşitliliğini sağlayabilecektir.

### Kaynakça

- Aksoy, Y. (2011). Çocuk oyun alanları üzerine bir araştırma İstanbul, Isparta, Eskişehir, Erzurum, Kayseri, Ankara, Zonguldak ve Trabzon İlleri Örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 82-106.
- Arabacı, N., ve Çıtlak, Ş., (2017). Okul Öncesi dönemdeki çocukların "oyun" ve "açık alan (bahçe)" etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve örnek bir bahçe düzenleme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(21), 28-43.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul öncesi eğitimde oyun*. İstanbul: YaPa Yayınları.
- Arslan, A., Akoğlan, S., ve Guter, Z. (2021). Okul öncesi dönemde çocuk oyunlarının çocukların motor gelişimlerine etkilerinin incelenmesi. *Modern Leisure Studies*, 3(2), 35-48.
- Baykoç Dönmez, N. (1992). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Biter, M. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunlarla değerler eğitimi: bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Burgaz-USKAN, S. B., ve BOZKUŞ, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-131.
- Çakmak, A. ve Elibol, F. (2015). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Durualp E., ve Aral, N., (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 39, 160-172.
- Erçakır, M. Ç. Ve Yurdakal, İ. H. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokula uyumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Temel Eğitim*, (18), 30-40.

- Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H., ve Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 10. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmusaoğlu, L. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyunlar ile dış mekân oyunları arasındaki tercihleri: öğretmenlerin gözlemlerine yönelik bir alan çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kilimlioğlu, M. Ç. (2018). *5-6 yaş çocuklarının etkileşimli oyunları ile sözel dil başarımları ve sayı hissi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kurt, G. ve Özkaya, T. B. (2014). Çocuk ve Oyun: Çocukların Öğrenmesini Anlama ve Destekleme (ss. 125-152). N. Avcı ve M. Toran (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- MEGEP. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, Oyun Etkinliği- I*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Okur-Berberoglu, E. ve Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Öncü, E. Ç. (2021). Çocukluk döneminde sanat ve yaratıcılık. *İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. İstanbul*.
- Özateş, S. (2023). *Temel eğitimde dış mekan oyunlarının kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özer, A. Gürkan, A. C. Ramazanoğlu, M. O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 54-57.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Solter, J. A. (2013). *Oyun oynama sanatı anne babalar için oyun becerileri*. İstanbul: Doğan Kitap.

- Taşçı, G., B., (2010). *Sokağın günümüz koşullarında çocuk oyun alanı olarak ele alınması ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taştepe, T., ve Merve Başbay, A. (2016). Kent merkezlerindeki ekolojik temelli oyun alanlarının mekansal açıdan incelenmesi: Ankara Antalya örneği. *Journal of Tekirdag Agricultural Faculty*, 13(2), 85-95.
- Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. (ss. 209-230). A. Belgin Aksoy (Ed.). *Okul öncesi eğitimde oyun* İçinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Yüce-tepe, N. F. (2019). Oyunun tanımı ve özellikleri. (ss. 1-15). H. Gülay Ogelman (Ed.). *Erken çocukluk döneminde oyun* İçinde. Ankara: Eğitim Kitap.



## Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Yetkinliği

Sıdıka KÖK<sup>1</sup>

Ümit KÖK<sup>2</sup>

Kumral ÜNSEVER YAPRAK<sup>3</sup>

Hakan KÖK<sup>4</sup>

### Özet

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliği üzerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Osmaniye’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapılmış ve araştırmaya 500 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Web 2.0 Araç Kullanma Becerisi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyinde eğitim düzeyinin, kıdemin, Web 2.0 araçlarını daha yoğun kullanmanın, internet kullanım süresinin etkili olduğu, erkek öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Eğitim, Teknoloji Web 2.0 Araçları

### Teachers' Competence in Using Web 2.0 Tools

#### Abstract

Quantitative research method was used in this study, which was conducted to examine the factors affecting teachers' competence in using Web 2.0 tools. The research was conducted in schools affiliated with the Ministry of National Education in Osmaniye and 500 teachers

<sup>1</sup> Şehit Veli Demiryürek Bilim ve Sanat Merkezi, Osmaniye, nur-321@hotmail.com.

<sup>2</sup> Şehit Onur Deniz Mesleki Eğitim Merkezi, Osmaniye, umitkok321@hotmail.com.

<sup>3</sup> Yağmurlu İlkokulu, Akçadağ/Malatya, kumralunsever@hotmail.com.

<sup>4</sup> Dilek Aydoğan İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, hakankok1978@gmail.com.

participated in the research. Web 2.0 Tool Usage Skill Scale was used as a data collection tool in the study. Analysis of the research data was done with the SPSS program. As a result of the research, it was determined that the teachers' competency level in using Web 2.0 tools was at a medium level. In the study, it was also concluded that teachers' level of education, seniority, more intensive use of Web 2.0 tools, and duration of internet use were effective in teachers' level of use of Web 2.0 tools, and male teachers were more proficient in using Web 2.0 tools.

**Keywords:** Teacher, Education, Technology Web 2.0 Tools

## Giriş

Son yıllarda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi ve gelişmesi nedeniyle bilim ve teknolojinin kullanımı toplumun her kesimine yaygın bir şekilde nüfuz etmiştir. Teknolojinin hızla hayatımıza girmesiyle birlikte günlük yaşamımız da sağlıktan ekonomiye kadar pek çok alanda değişiyor ancak en önemli değişimlerden biri de eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yaşanmaktadır. Teknolojinin hızla ilerlemesi ve hayatımızdaki önemli rolü nedeniyle eğitim alanında kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Mevcut bilgi birikiminin artması ve hepsini öğrenmenin zorlaşması nedeniyle bilgiye ihtiyaç duyulan yerde ve zamanda sahip olmanın önemi artmaktadır (Şenel ve Gençoğlu, 2003).

Günümüz dünyasında teknolojinin etkin kullanımıyla her zaman ve her yerde doğru bilgiye ulaşabilen eğitimli insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşmak için eğitim kurumlarından beklentiler de değişmektedir. Hedefler doğrultusunda ülkemizde ve dünyada ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesindeki hemen hemen tüm dersler bilgisayar teknolojisi kullanılarak öğretilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programları incelendiğinde her öğrenme hedefi (başarı) ile en az bir etkinliğin ilişkilendirildiği ve hemen hemen her etkinlik için teknik destek önerilerinde bulunduğu görülmüştür (MEB, 2018).

Bu nedenle bilgisayar teknolojisinin kullanımının öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasında etkili olan bir unsur olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle bilgi teknolojisinin öğrenme ve öğretme aşamalarına etkin bir biçimde dahil edilebilmesi ve teknoloji kaynaklarının etkin bir şekilde yönetilmesi büyük önem kazanmaktadır. Öğretmenler, eğitim teknolojisi uygulamalarının doğru ve başarılı bir şekilde uygulanmasının temel taşıdır. Bunun için öğretmenlerin teknolojik farkındalığının, yeterliliğinin ve teknolojiye ilgisinin yüksek olması gerekmektedir (Elvan ve Mutlubaş, 2020).

21. yüzyıl becerisi olan kişilerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin bu özellikleri bireylere aktarabilecek yeterliliğe sahip olmalarını beklemekte ve bu konuda öğretmen eğitimi son derece gerekli bir unsur olmaktadır. 21. yüzyıl becerileri bulunmayan, yeniliklere ayak uyduramayan bir öğretmenin kendinden farklı öğrenciler yetiştirebilmesi pek mümkün değildir. Teknolojinin eğitimde etkin bir tarzda tercih edilebilmesi için öğretmenlerin hem teknolojiye yaklaşımlarının bulunmasına hem de teknolojiyi uygulama fırsatlarına sahip olmaları gerekmektedir. Çağa ayak uydurmak ve eğitim ile teknoloji arasındaki uyumun sağlanmasında kilit rol oynayacak öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır (Şahin ve Arslan-Namlı, 2019).

Teknoloji değişip geliştikçe yeni nesillerin öğrenme sürecindeki beklentileri de farklılaşmaktadır. Bu değişim durumunun yanında Web 2.0 araçlarına olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Web 2.0 teknolojisi, içeriği kullananlarca oluşturulan ve kullanıcı merkezli olduğu yeni bir teknolojidir. Web 2.0 araçları, öğrencilerin içerikle aktif olarak ilgilenmesine ve etkileşime girmesine olanak tanımaktadır. Web 2.0, kullananların üst seviyede etkileşim içerisinde olabildiği, kullanıcı yetkilerine dayalı olarak içeriğe etki edebildiği dinamik (değişebilir) yapıda ve kullanıcı odak noktasına alan web sitelerini tanımlayabilmek için kullanılmaktadır (Gündüzalp, 2021).

Çağın gereklerine uygun nitelikli yeteneklerin yetiştirilmesinde eğitim kurumuna ve öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin teknolojiye önem vermesi ve onu eğitim sürecine entegre etmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Vizyonu 2023 belgesinde de vurgulandığı gibi dijital medya ve materyal kullanımının yaygınlaştırılmasını ve teknoloji fırsatlarının daha da geliştirilmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Öğretmenler öğrencilerin davranışlarını yönlendirir ve yönlendirir. Öğretmenlerin teknolojiye ilişkin algıları ve teknoloji kullanımları, öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını etkilemektedir (Metin, 2018). Öğrenci başarısı ve dolayısıyla okulun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda etkili bir faktör olan teknolojinin kullanılması sürekli olarak yaygınlaşmakta ise de öğretmenlerin Web 2.0 teknolojisi kullanım yetkinliği artmaktadır. Bu gereklilik göz önünde bulunarak çalışmada Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **İnternet**

Bugün insanlar interneti zamanımızın en önemli teknoloji gelişimi olarak görülmektedir. Özetle İnternet, farklı işletim sistemleri olan bilgisayarlar arasında paket anahtarları ile veri

aktarımını destekleyen, aralarındaki bağlantılar telekomünikasyon altyapısı tarafından sağlanan, TCP/IP protokol paketi tarafından kontrol edilen küresel bir bilgisayar ağıdır (Yıldırım, 2014). Çalışkan ve Mencik'e (2015) göre internet, kullanıcıların bilgi ve fikirleri kolayca ve hızlı bir şekilde paylaşabilecekleri ve dünya çapındaki insanlarla iletişim kurabilecekleri bir ortam şeklinde tanımlanmaktadır.

### **Web Araçları**

İnternet ve World Wide Web bezer şeyler olmasa da ayrı ayrı düşünülmemelidir. Ortaya çıkışları, gelişmeleri ve yayılmaları birbirini takip ettiğinden birinde ortaya çıkan değişiklik diğerini de etkilemektedir. İnternet, milyonlarca bilgisayarın küresel bir ağ üzerinden birbirlerine bağlandığı ve bir bilgisayarın farklı bir bilgisayarla kolaylıkla iletişim kurabildiği bir sistemdir (Koç, 2017). www, metin, grafik, ses veya video biçimindeki içeriğe İnternet üzerinden erişmenin bir yöntemidir. Web1.0 aynı zamanda birinci nesil ağ olarak da adlandırılmaktadır. Kullanıcılar yalnızca web sayfaları aracılığıyla bilgi okuyabilir ve paylaşabilirler. Web2.0 bir okuma-yazma ağ platformudur. Kullanıcılar birbirleriyle iletişim kurabilir (Larotte, 2021).

### **Web1.0 Teknolojisi**

1993 yılında tarayıcının ortaya çıkışıyla birlikte Web 1.0 teknolojileri toplumun daha çok bilgiye oldukça hızla erişilebilmesini sağlamıştır. Bu teknoloji arama ve keşif amacıyla ve bilgiye erişim amacıyla kullanılmıştır. Web 1.0'da, tüm veri paylaşımı bir ana bilgisayar üzerinden diğer kullanıcılara aktarılıyordu. Web 1.0 teknolojilerinde başlangıçta "Lycos ve WebCrawler" arama motorları tanınırken, daha sonra "Yahoo" arama motoru geniş bir kullanıcıya sahip olmuştur. Sonraları ise bu alanda "Google" tercih edilmektedir. Kurumsal web siteleri, web tabanlı e-posta programları ve kişisel web siteleri de Web 1.0 araçlarıdır ve bu araçların ortak özelliği bilgi vermeleri, içerdikleri bilgilerin araştırılmasına olanak sağlamaları ve kişisel paylaşımlarının kimsenin görmemesini sağlamalarıdır (Kapan ve Üncel, 2020).

### **Web2.0 Teknolojisi**

2000'li yıllarda bilgi sağlamanın ötesine geçerek bilgi paylaşımını ve içerik oluşturmayı destekleyen ortamlar geliştirilmiştir. Web 2.0 kavramı ilk olarak 5-7 Ekim 2004 tarihleri arasında ABD'nin San Francisco kentinde düzenlenen ve Ebay, MSN, Google, Yahoo, Amazon gibi önde gelen internet şirketlerinin katıldığı bir konferansta ortaya çıkmıştır (Altıok vd., 2017). Web 2.0 araçları, Web 1.0'dan farklı olarak herkesin uygulama oluşturmasına ve paylaşmasına olanak sağlayan farklı web siteleri ve uygulamalarını tanımlayabilmek için

kullanılır. Web 2.0'daki birçok uygulama insanlar tarafından oluşturulabilmektedir. Web 2.0 araçlarının ana maksadı, bütün kullananları herhangi bir teknik engelle karşılaşmadan kolayca içerik paylaşabilmesini, sosyal etkileşim ve işbirliği potansiyelinden faydalanabilmesini sağlamaktır. Web 2.0 araçları arasında “Wikiler”, podcast’ler, RSS ve anlık mesajlaşma gibi araçlar bulunmaktadır (Coşan, 2022). Web 2.0 araçlarıyla kullanıcılar blog ve forum sayfaları oluşturabilir; animasyon, video, çizgi film gibi projeler hazırlayıp paylaşabilir, görüntü ve ses kaydedebilir; dosya saklayıp paylaşabilir, sunum, quiz, yarışma hazırlayabilirler (Çelebi ve Satırlı, 2021).

### **Web Tabanlı Öğretim**

İnternet üzerinden yapılan eğitim, öğrencilere www (World Wide Web) aracılığıyla sağlanan her türlü eğitimidir. Bilgiyi bilgisayar ağları aracılığıyla öğrencilere ulaştırır. Web tabanlı eğitim, öğrencilerin zaman ve yer kaygısı olmadan ders alma olanağı sağlamaktadır. Web tabanlı öğrenme ortamları, düz metin ile beraber ses, grafik, video, animasyon, anında geri bildirim sağlayan yapılar gibi birçok teknolojik gelişmeyi içerebilmekte, bağımsız öğrenci öğrenmesine ve öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişime olanak tanımaktadır (Oral ve Kananoğlu, 2012). Çevrimiçi öğretimin ilk kez 1994 yılında İngiltere ve Norveç’te, 1996 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulandığı görülmektedir. Web tabanlı öğrenme, öğrencilerin bir şeyler öğrenmek için web sayfalarını görüntülemesiyle başlamış, daha sonra daha amaca yönelik planlanmış etkinliklerin yer aldığı uygulamaların yer aldığı web sayfalarına da yer vermeye başlamıştır (Karaöz, 2019). Ağ tabanlı talimatlar eşzamanlı ve eşzamansız olarak gerçekleşebilir. Senkron çevrimiçi eğitimde öğrenme, öğrenci ve öğretmenlerin aynı zamanda internete bağlı olmaları ve doğrudan iletişim kurmaları anlamına gelirken, asenkron çevrimiçi eğitimde öğretmen ve öğrencilerin aynı anda sistemde çevrimiçi olmalarına gerek yoktur. Zaman açısından bakıldığında öğrenciler dersle ilgili materyallere her zaman ve her yerden ulaşabilmekte ve iletişim zaman gecikmeli olarak gerçekleşmektedir (Işık vd., 2010).

Ağ destekli öğretim, çevrimiçi ortamın katkısı sağlanarak yüz yüze eğitim sürecinin sınıf ortamında devam ettirilmesidir. Birçok çalışmada internet destekli eğitim ve internet tabanlı öğretim birbirinin yerine kullanılmaktadır. Ancak web tabanlı öğretim yalnızca bir yöntem şeklinde uygulanabildiği gibi diğer web destekli öğretim yöntemlerine destek olarak öğrencinin öğrenmesini desteklemek amacıyla da kullanılabilir (Demir ve Maskan, 2014).

Ağ destekli öğretim, kalıcı ve etkili öğrenmeyi geliştirmek için bilgisayar ağlarıyla birlikte kullanılan bir eğitim yöntemidir. Çevrimiçi öğretim, öğretim içeriğinin tamamının veya

bir kısmının bazı ağ araçları aracılığıyla öğrencilere sunulmasıdır. Ağ, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ders iletişimini sağlamaktadır. Öğretme ortamının aynı veya farklı olmasına bakılmaksızın bireyleri birbirine bağlayan, bilgi ve belgeleri ağ üzerinden aktaran elektronik bir öğrenme ortamıdır (Aslantaş, 2014). Geleneksel öğrenci eğitiminde hibrit bir şekilde uygulama ve yüz yüze eğitim ile birlikte internet destekli ödev ve etkinlikleri de içermektedir. Eğitim ortamlarında çeşitli eğitim uygulamalarına uygun bir uygulamadır. Metin, grafik, resim, video vb. tüm programları bünyesinde barındıran uyumlu bir programdır. Çeşitli interaktif ortamlar sayesinde etkinlikler daha pratik ve eğlenceli hale geliyor, eğitim bir üst seviyeye taşınmaktadır (Avcı ve Güven, 2021).

Ağ destekli eğitim yoluyla eğitim fırsatları sunduğu için her ortamı bir eğitim merkezi haline getirmiştir. İnternet ve bilgisayar teknolojisini kullanan ağ destekli eğitim, son derece yüksek öğretim verimliliğine sahip dersler sunabilmektedir. Tematik sunumlarda internet ve bilgisayar destekli metin, ses, resim, animasyon ve simülasyonlar kullanılabilir. Öğrencilerin bu konuları anlamalarını sağlamak için web destekli eğitim özellikleri kullanılmaktadır. Ağ destekli öğretim, zengin bilgi kaynakları arasında anlamlı bir etkileşimli öğrenme ortamı yaratır ve bilgi alışverişini teşvik etmektedir. Ağ destekli öğretim alanı, değişik öğrenme biçimleri olan öğrencilerin kendilerine uyumlu bir öğretim alanı sağlayabilmektedir (Kuzu ve Balaman, 2014). Ağ destekli eğitim sayesinde öğretmenler konuları aktarabilir ve öğrencilere her zaman ve her yerde rehberlik edebilir. Eğitimci merkezli geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında çevrimiçi eğitim, eğitimciler tarafından yönlendirilir ve öğrenci merkezlidir, bilgi sunar ve öğrencilere bilgi edinme fırsatları sunmaktadır. Ağ destekli öğretimin sahip olması gereken temel özellikler şunlardır (Al ve Madran, 2004):

*a. Kullanıcıları tanımlayın ve yönetin:* Ağ destekli öğretim sistemlerinde kullanıcılar ve katılımcı grupları kullanıcılar tarafından tanımlanmalıdır. Web destekli eğitim sistemleri genel erişime uygun bir yapıya sahip olmalıdır.

*b. Ders içeriğinin hazırlanması:* İnternette hazırlanan ders içeriklerinin sisteme aktarılması mümkün olmalıdır. Web üzerinde hazır şablonlar kullanılabileceği gibi içerik oluşturmaya yönelik yeni programlarda da çalışması gerekmektedir.

*c. Dersleri yönetme:* Öğrencinin dersleri takip etmesi ve hangi dersleri alacağı konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ders devam ve devamın bir web uygulaması üzerinden takip edilmesi gerekmektedir.

*d. Öğrencilere uygun dersler oluşturma:* Ağ destekli öğretimin en önemli faydası öğrenci dostu olmasıdır. Ders programları öğrencinin durumuna göre esnek bir şekilde düzenlenebilir. Bu şekilde birebir takip ve öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemeleri garanti altına alınmaktadır.

*f. Ödev ve Proje Verme:* Ödev ve projeler öğrencilere açıklayıcı bir şekilde anlatılmalı ve hazırlanan ödevler değerlendirilmelidir.

*g. Sınav ve testlerin hazırlanarak uygulanabilmesi:* Öğrencilerin çevrimiçi öğretime ilişkin anlayışları testler ve sınavlar yoluyla belirlenmelidir.

*h. Öğrenci davranışlarının izlenmesi ve kontrol edilmesi:* Sistemin en önemli görevlerinden biri ağ destekli öğretimin ne kadar verimli kullanıldığını anlamaktır. Öğrenci davranışları izlenerek ağ destekli öğretimin etkisi görülebilir. Öğrencilerin derslerde harcadıkları süre ve sistem içindeki davranışları takip edilmelidir.

*ı. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi:* Öğrenme süreci sonunda öğrenci başarısının değerlendirilmesi sadece öğrenci başarısı hakkında değil sistem başarısı hakkında da bilgi sağlayabilir. Ağ destekli öğrenme ortamında multimedya uygulamalarının kullanılmasının en önemli yönlerinden biri de bu eğitim için gerekli olan araçlarının hazır edilmesi ve bu araçların kişisel iletişim düzeyini yükseltecek özelliklerinin belirginleşmesidir (Yekta, 2004).

### **Web Tabanlı Öğrenmenin Olumlu Yönleri**

Web tabanlı öğrenmenin birçok açıdan birçok avantajı vardır (Tüysüz ve Aydın, 2007):

- Zaman ve yer sınırı olmadan öğrenme olanağı sunarak öğrenmenin zaman ve kısıtlarını ortadan kaldırır. Öğrenciler kendi başlarına istedikleri hızda öğrenebilir ve ihtiyaç duyduklarında kullanabilirler.
- Öğrencilere verilecek eğitim, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenebilir.
- Öğrenciler arkadaşlarıyla veya öğretmenleriyle istedikleri zaman iletişim kurabilir.
- İnternet erişimi olan herkese eğitim olanağı sağladığı için eğitim fırsatlarındaki eşitsizlikleri en aza indirir.
- Öğrenme ortamı sesler, grafikler, animasyonlar ve etkileşim sağlayan yapılarla doludur.
- Ders içeriğinin kolayca değiştirilebilmesi bilgilerin güncellenmesini sağlamaktadır.
- Ulaşım, konaklama ve çeşitli referans kitapları gibi eğitim giderlerini ortadan kaldırmaktadır.

- Öğrenciler linkler aracılığıyla doğru ve gerekli kaynaklara hızlı bir şekilde ulaşabilirler.
- Geri bildirim ve öğrenci takibi sağlayabilir.

### **Web Tabanlı Öğrenmenin Olumsuz Yönleri**

Çevrimiçi öğrenmenin olumlu yönleri bulunmasına karşın bir takım olumsuz tarafları da bulunmaktadır (Bilgiç ve Tüzün, 2015):

- Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi, yüz yüze etkileşimin olmaması nedeniyle yetersiz kalabilmektedir.
- Öğrencilerin sosyal etkileşimi üzerinde olumsuz etkisi olabilir.
- Öğretmen ve öğrencilere eğitim ve teknik destek sağlanmasına ihtiyaç vardır.
- Bilgisayar, internet ve diğer altyapı gerektirir.
- Öğretmenlerin ders web sayfalarını hazırlamalarında zaman kaybı yaşanabilmektedir.
- Uygulamalı derslerde kullanımı zor olmaktadır.

### **Web Tabanlı Öğretimde Öğretmenin Rolü**

Çevrimiçi öğretimde öğretmenlerin rolleri; teknik beceriler, kolaylaştırma becerileri ve yönetim becerileri olmak üzere üç ana başlığa ayrılır: Teknik beceri olarak ifade edilenler, öğretmenler tarafından ders araçlarını kullanabilme becerisidir. Özellikle e-posta ve forumlar buna örnek olarak verilebilir. Kolaylaştırma becerileri, öğrencinin öğrenmesini geliştirmek için kullanılan becerilerdir. Bunlardan bazıları öğrencilerin öğrenme aşamalarına etkin bir şekilde dahil edilmesi, soru sormalarını, dinlemelerini, yönetmelerini, sosyalleşmelerini, öğrenci motivasyonunu artırmalarını, çevrimiçi ekipler oluşturmalarını ve tartışmalar düzenlemelerini sağlamak olarak sıralanabilir. Yönetim becerileri, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için yapılan düzenlemelerdir ve dört ana başlığı içerir: Bunlar zaman yönetimi, hazırlık kılavuzları, öğrenme aşamalarını planlama, öğrenmeyi öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre gözlemeleme, organize etme ve düzenlemedir (Teralı, 2012).

### **Web Tabanlı Öğretimde Öğrencinin Rolü**

Birincisi, çevrimiçi eğitimin oluşturduğu öğrenme ortamına öğrencilerin katılımı sağlandığından öğrencilerin bu konunun farkında olmaları ve özerk öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir (Oral ve Kenanoğlu, 2012). Öğrencilerin amaç ve hedefleri, öğrenme araçlarına erişim, teknoloji bilgisi ve kullanımı, öğrenme tercihleri, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmedeki başarısını etkili bir şekilde artırabilmektedir (Kalelioğlu vd., 2016).



## Yenilikçilik ve Eğitim

Eğitim, yeniliğe katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesini sağlarken aynı zamanda bu bireylerin ürettiği yenilikçi fikirlerden de etkilenmesi söz konusu olabilmektedir. Bu yönüyle bakıldığında eğitim ve inovasyon sürekli etkileşim halindedir. Eğitim yeniliği doğurur, yenilik ise eğitimi geliştirir. Eğitim, yenilik için zaruri olan bilgi ve becerileri sağlarken, diğer taraftan inovasyon, eğitimsel değişiklikleri teşvik ederek modern öğretim yöntem ve materyallerinin geliştirilmesini teşvik etmektedir (Hesapçıoğlu, 2009). Önemli olan yenilikçi fikirlerin toplumda yerleştiğinde bilim ve teknolojideki değişimlere kolaylıkla uyum sağlayabilmesidir. Toplumun sürdürülebilir gelişimi, yenilikçi fikirleri benimseyen ve onlara uyum sağlayanlar tarafından kolaylıkla sağlanabilir. Eğitim toplumsal değişim ve gelişmelerden etkilenen açık bir sistem olarak ifade edilmektedir. Bu etkiden dolayı toplumsal ve bireysel gereksinimleri karşılayabilecek şekilde kendini yenilemekte ve geliştirmektedir (Şahin, 2012).

## Yenilikçi Öğretmen Özellikleri

Eğitimde yeni uygulamaların başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin bu yeniliklere yönelik tutumlarına bağlıdır. Eğitim ve öğretimin kalitesi, öğretmenlerin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin çağın gereklerine göre kendilerini geliştirebilmeleri ve teknolojik yenilikleri öğrenme ortamlarına uyarlayabilmeleri için yeni anlayışlara sahip yenilikçi öğretmenler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Yenilikçi öğretmen özellikleri ölçeğinin geliştirilmesi sırasında yenilikçi öğretmen özelliklerinin 4 boyuttan oluştuğunu görülmektedir (Shanz, 2005).

*Yeniliklere Açık:* Yenilikçi öğretmenler güncel bilgileri ve yeni öğretim yöntemlerini merak eder ve bu konuda araştırmalar yaparlar. Değişen eğitim ortamlarına ve ihtiyaçlarına hızla uyum sağlama becerisi vardır. Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini denemekten çekinmemektedir (Kopcasaraç ve Karataş, 2018).

*Bilişim Teknolojilerine Açık:* Yenilikçi öğretmenler teknolojiye ilgi duyar ve yeni teknolojilerin gelişimini takip ederler. Bilgi teknolojileri bilgisine ve bunları kullanma becerisine sahiptir. Aynı zamanda akıllı tahta üzerinde bulunan dijital araçları da bu teknolojileri derslerine entegre ederek etkili bir şekilde kullanabilirler. Öğretmenler öğrencilerin dijital yeteneklerini ve kendi becerilerini geliştirmelerine rehberlik eder. Öğrencilerin dijital araçları kullanarak içerik üretme ve programlama gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Elvan ve Mutlubaş, 2020).

*Öğrenmeye Açık:* Yenilikçi öğretmenler, sürekli değişen eğitim dünyasına uyum sağlamak için yeni bilgi ve uygulamalara olan meraklarıyla kendilerini geliştirmeye ve öğrenme

arzusunu benimseyerek öğrenme sürecini zenginleştirmeye çalışırlar (Kopcasaraç ve Karataş, 2018).

*Gelişim ve İş Birliğine Açık:* Yenilikçi öğretmenler sürekli kendilerini geliştirir ve yeni öğretim yöntem, öğretim yöntem ve tekniklerini takip ederler. İşbirliği yapmaktan hoşlandığı için öğretmenlerden, öğrencilerden ve velilerden aldığı geri bildirimlerle kendini geliştirmektedir. Yenilikçi bir ortam yaratmak için meslektaşlarımızla birlikte çalışma isteğinde olmaktadır (Kopcasaraç ve Karataş, 2018).

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliği üzerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, olguları ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür. Avantajı objektif olmasıdır. Bu yöntemlerin uygulanmasında belgeler bir araştırmacı ekibi tarafından incelenebilmektedir (Akman, 2014).

### *Örnekleme*

Araştırma Osmaniye’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yapılmış ve araştırmaya 500 öğretmen katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	311	62,20
	Kadın	189	37,80
Görev Yapılan Kademe	Ortaokul	219	43,80
Eğitim Durumu	Lise	281	56,20
	Lisans	284	56,80
	Yüksek Lisans	156	31,20
Kıdem	Doktora	60	12,00
	8 yıl ve daha az	192	38,40
	8-14 yıl	163	32,60
Branş Gurubu	15 yıl ve daha fazla	145	29,00
	Sözel	271	54,20
	Sayısal	229	45,80
Günlük İnternet Kullanma Süresi	2 saatten az	209	41,80
	2-3 saat	174	34,80
	4 saatten fazla	117	23,40
İnternet Kullanma Aracı	Telefon	365	73,00
	Tablet	22	4,40

Bilgisayar	113	22,60
Toplam	500	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %62,2'si erkektir, %56,2'si lisede görev yapmakta olan öğretmenlerden %38,40'ının kıdemi 8 yıl ve daha azdır. %54,20'si sözel branş gurubunda olan öğretmenlerden %41,8'i günlük 2 saatten az internet kullanmaktadır. Öğretmenlerin %73'ü interneti telefon üzerinden kullanmaktadırlar.

### *Veri Toplama Aracı*

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanımı yetkinlik düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen "Web 2.0 Araç Kullanma Becerisi Ölçeği"nin tamamının elde ettiği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (.98), ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bizim çalışmamızda Cronbach Alfa katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert tipinde tasarlanmıştır. Tüm geçerlik ve güvenilirlik işlemleri, ölçeğin 39 maddelik tek boyutlu yapısıyla öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma becerilerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilir durumdadır (Çelik, 2021).

### *Verilerin Analizi*

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerinin normal dağılımı göstermesi sebebiyle değişkenler arasındaki anlamlılık analizinde 0,05 düzeyinde T Testi ve Anova Testi kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanımı yetkinlik düzeyini ölçmek amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım durumları ile ilgili görüşleri alınmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyi

	Ort	Ss.	Düzye
Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyi	2,62	1,426	Orta Düzey

Tabloda yer alan verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ortalaması 2,62'dir be bu sonuca göre öğretmenler orta düzeyde Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliğine sahiptirler.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	Ss.	t	p
Erkek	311	2,910	0,980	1,096	0,001
Kadın	189	2,711	1,120		

Tablo 3'e göre öğretmenlerin cinsiyeti ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 4. Görev Yapılan Kademeye Göre Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	Ss.	t	p
Ortaokul	219	2,413	1,421	0,961	0,000
Lise	281	2,495	1,653		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 5. Eğitim Durumuna Göre Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	Ss.	t	p
Lisans	284	2,163	0,692	1,631	0,034
Yüksek Lisans	156	2,241	0,846		
Doktora	60	2,288	0,941		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin eğitim durumu ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 6. Kıdeme Göre Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	Ss.	t	p
8 yıl ve daha az	192	2,421	1,243	0,936	0,022
8-14 yıl	163	2,365	1,521		
15 yıl ve daha fazla	145	2,211	1,632		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin kıdemi ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 7. Branş Gurubuna Göre Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	Ss.	t	p
Sözel	271	2,486	0,864	1,623	0,049
Sayısal	229	2,509	0,999		

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin branş gurubu ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 8. Günlük İnternet Kullanma Süresine Göre Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	Ss.	t	p
2 saatten az	209	2,169	1,469	1,714	0,003
2-3 saat	174	2,224	1,441		
4 saatten fazla	117	2,291	1,330		

Tablo 8'e göre öğretmenlerin günlük internet kullanım süresi ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $p < 0,05$ ).

Tablo 9. İnterneti Kullandı Araca Göre Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Yetkinlik Düzeyinin Analizi

	N	Ort.	Ss.	t	p
Telefon	365	2,620	0,982	0,412	0,000
Tablet	22	2,649	1,143		
Bilgisayar	113	2,724	1,017		

Tablo 9'a göre öğretmenlerin interneti kullandıkları araç ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur ( $p < 0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmen ve öğrenciler bu sürecin kahramanlarıdır. Çünkü teknoloji sınıfa öğretmenler aracılığıyla getiriliyor, taşınan teknoloji ise öğrenciler tarafından kullanılıyor. Öğretmenler, öğrencilere çeşitli öğrenme ortamları sağlamak için teknolojiyi kullanabilirler. Yapılan araştırmalara bakıldığında teknolojik etkinliklerle dolu bir öğrenme ortamının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, öğrenci motivasyonunu ve derse olan ilgisini arttırdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojiyi sınıfa entegre edebilmeleri öğrenci başarısının, motivasyonunun ve ilgisinin artması açısından önemlidir. Nitekim teknolojinin, teknolojiye uyum ve teknoloji kullanımı da dahil olmak üzere öğretmen adaylarının eğitim sürecine etkisi kaçınılmaz olacaktır. Araştırmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyi ve bu düzeyi etkileyen faktörler incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik ortalaması 2,62'dir ve bu sonuca göre öğretmenler orta düzeyde Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliğine sahiptirler. Geçim ve İmer-Çetin (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyinin ortalamasının altında olduğunu belirlemişlerdir. Eyüp (2021) de benzer şekilde araştırmada öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyinin ortalamasının altında olduğunu tespit etmiştir. Betdoğan (2023) ise öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Teknolojinin günlük yaşamın her alanına girmesi öğretmenlerin de teknoloji kullanım düzeyini yükseltebilmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. İmer-Çetin (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemişlerdir. Eyüp (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Beydoğan (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada erkek öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Erkeklerin teknoloji kullanımına ve teknolojik gelişmelere daha olumlu tutum içerisinde olmaları onların Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerine de yansıtılmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Araştırmada lise öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Web 2.0 araçları eğitim kademelerinde farklılıklar gösterebilirken, lise seviyesinde Web 2.0 araçlarının kullanımı daha yoğun olabilmektedir. Web 2.0 araçlarının kullanım sıklığına bağlı olarak öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri de yükseltilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Eyüp (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Beydoğan (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim durumu ile Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumunun yükselmesi ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin yükseldiği görülmektedir. Öğretmenler eğitim almalarına bağlı olarak Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımını öğrenirken diğer taraftan da Web 2.0 araçlarının eğitim için gerekliliğini düşünebilmekte ve buna bağlı olarak da Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri yükseltilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemi ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Eyüp (2021) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kıdemi ile Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Beydoğan (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kıdemi ile Web 2.0 araçlarını kullanım düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kıdeminin yükselmesi ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyinin düştüğü görülmüştür. Kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin teknolojik araç ve gereçlerden uzak olarak yetişmiş olmalarından kaynaklı olarak Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyi düşük olabilmektedir.

Öğretmenlerin branş gurubu ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Araştırmada branşı sayısal grupta olan öğretmenlerin branşı sözel grupta olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sayısal derslerde Web 2.0 araçlarının kullanımı daha yoğun olabilmektedir. Bu yoğunluğa bağlı olarak öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyi yükseltilmektedir.

Öğretmenlerin günlük internet kullanım süresi ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Araştırmada günlük internet kullanım süresinin yükselmesi ile birlikte öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Günlük internet kullanım düzeyinin yükselmesi ile birlikte teknolojik gelişmelere olan bilgi düzeyi artan öğretmenlerin bu bilgileri ile Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik bilgi düzeyleri de yükseltilmekte ve bu da öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerine olumlu yansıtılmaktadır.

Öğretmenlerin interneti kullandıkları araç ile Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık mevcuttur. Araştırmada interneti bilgisayar üzerinden kullanan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilgisayar ile Web 2.0 araçlarının kullanımının daha kolay olması öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerini de yükseltebilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinlik düzeyinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanma düzeyinde eğitim düzeyinin, kıdemin, Web 2.0 araçlarını daha yoğun kullanmanın, internet kullanım süresinin etkili olduğu, erkek öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teknoloji hızla gelişen bir alandır. Bu sebeple Web araçlarında yapılan yenilikler ve eğitimde kullanılacak yeni araçlar hızlı bir şekilde hayatımıza girmektedir. Öğretmenlerin eğitimde kullanılacak teknolojik yeniliklere hakim olabilmeleri için hizmet içi eğitimlerin sıklaştırılması yararlı olabilecektir.

### Kaynakça

- Akman, G. N. (2014). *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Çay Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi Programı, Afyonkarahisar.
- Al, U., ve Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Altıok, S., Yükseltürk, E., ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Aslantaş, T. (2014). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama. Gazi Üniversitesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü, Endüstri Mühendisliği ABD, Ankara*, 11, 1-12.
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 345-367.
- Beydoğan, S. İ. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik özelliklerine göre yenilikçi öğretmen özellikleri ve web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Bilgiç, H. G., ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Coşkun, F. (2022). Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri. *Alanyazın*, 3(1), 31-38.
- Çalışkan, M., ve Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: sosyal medya. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 254-277.
- Çelebi, C. ve Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilköğretim seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110.
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımını yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 449-478.
- Çoşan, B. (2022). Web 1.0'dan web 3.0'a mahremiyetin dönüşümü ve dezavantajlı gruplar açısından muhtemel sonuçları. *Çalışma ve Toplum*, 5(75), 2639-2662.
- Demir, C., ve Maskan, A. K. (2014). Web destekli öğrenme halkası yaklaşımı uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 136-150.
- Elvan, D., ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323.
- Geçim, B., & İmar-Çetin, N. (2023). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 97-122.
- Gündüzalp, C. (2021). Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin öğrencilerin üst bilişsel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1158-1177.
- Hesapçıoğlu, M. (2013). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10(12), 361-368.



- Kalelioğlu, F., Atan, A. ve Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında eğitmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 555-568.
- Kapan, K., ve Üncel, R. (2020). Gelişen web teknolojilerinin (web 1.0-web 2.0-web 3.0) Türkiye turizmüne etkisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 276-289.
- Karagöz, N. (2019). *Web tabanlı uygulamalarla yabancılara Türkçe sözcük öğretimi*. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kocasaraç, H., ve Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57.
- Koç, H. İ. (2017). *Sosyal medya ve narsisizm kültürü*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kuzu, Ö. G. S., ve Balaman, Ö. G. F. (2014). Moodle kullanılarak gerçekleştirilen web destekli eğitim hakkındaki öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 234-242.
- Larotte, M. (2021). WEB 1.0, 2.0, 3.0 ve 4.0'ın Tarihi, (Çev. Yılmaz, Ö), *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 344-350.
- MEB. (2018). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programı. Ankara-2018. [Http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Programlar.aspx](http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Programlar.aspx)
- Oral, B. ve Kenanoğlu, R. (2012). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58-67.
- Shantz, D. (2005). Öğretmen Eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı?. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 38(2), 187-195.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Şahin, M. C., ve Aslan-Namlı, N. (2019). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şenel, A., ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.

- Teralı, M. (2012). *İlköğretimde web destekli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin İngilizce dersine ve web destekli öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa
- Tüysüz, C., ve Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 73-84.
- Yıldırım, A. (2014). İnternetin görünen yüzü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 51-59.

## Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Düşünce, Tutum ve Endişeleri

Hayri SUN<sup>1</sup>  
İshak ALTUNDAŞ<sup>2</sup>  
Turgay ÇINAR<sup>3</sup>  
Zeynel DEMİR<sup>4</sup>

### Özet

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin düşünce, tutum ve endişelerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Diyarbakır ilinde bulunan okullarda çalışan 290 öğretmenin görüşlerinin alınması ile yürütülen bu çalışma 2023 yılında yapılmıştır. Araştırma verileri anket uygulaması ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişe düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinde yaş, eğitim durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma ve kaynaştırma eğitimi alma değişkenlerinin etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Gereksinimli Öğrenci, Kaynaştırma Eğitimi, Öğretmen

## Teachers' Thoughts, Attitudes and Concerns About Inclusive Education

### Abstract

Quantitative research method was used in this research, which was conducted to examine the factors affecting teachers' thoughts, attitudes and concerns regarding inclusive education.

<sup>1</sup> Bulutçeker İmam Hatip Ortaokulu, Çınar/Diyarbakır, hayri\_sun21@hotmail.com.

<sup>2</sup> Beneklitaş İlkokulu, Çınar/Diyarbakır, ishakaltundas21@gmail.com.

<sup>3</sup> Oğlaklı Köyü Mezrik Mezrası İlkokulu, Bağlar/Diyarbakır, turgay4042@gmail.com.

<sup>4</sup> Ayveri Kurik İlkokulu, Çınar/Diyarbakır, zeynel4213@gmail.com.

This study, which was conducted by taking the opinions of 290 teachers working in schools in Diyarbakır, was conducted in 2023. Research data was obtained through survey application. SPSS program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was determined that female teachers' thoughts, attitudes and anxiety levels towards inclusive education were higher than male teachers. In the study, it was concluded that the variables of age, educational status, being an inclusive student in the class and receiving inclusive education had an impact on teachers' thoughts, attitudes and concerns towards inclusive education.

**Keywords:** Student with Special Needs, Inclusive Education, Teacher

## Giriş

Sınıf ortamındaki bireyler; hepsi farklı fiziksel, duygusal ve bilişsel özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar nedeniyle eğitim uygulamaları da farklılık gösterebilmektedir. Okulların sunduğu genel eğitim ve genel eğitim veren programlar, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmakta, gelişimsel anormallikleri olan bireyler için özel eğitim gerektirmektedir. Kaynaştırma eğitimi özel eğitim uygulamalarının en önemlilerinden biridir (Radmard, 2021). Kaynaştırma eğitimi kapsayıcı bir yapıya sahiptir. Kaynaştırma eğitimi ile bütün öğrenciler aynı ortam ve koşulda eğitim almakta birbirlerinin farklılıklarını göz önüne almamayı, birlikte olmayı öğrenebilmektedirler. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimi bulunan çocuk bir yandan kendisini iyi hissederek akranları ile birlikte eğitim alabilecek, diğer yandan da akran eğitimi modeline uygun olarak öğrenimi daha etkin olabilecektir.

Kaynaştırmanın tarihine baktığımızda, farklı ülkelerdeki farklı uygulamalarla geliştiğini, çeşitli düzenlemelerle birçok ülke tarafından kabul edildiğini ve benimsendiğini görebiliriz. Sınırlı bir uygulamayla başlayan bu uygulama, zamanla kendine has ilke ve kuralları olan bir kalıp haline gelmiştir. Günümüzde özel ihtiyaçları olan çoğu insan, normal gelişim gösteren akranlarının yanı sıra en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim görmektedir. İnsanın ailesi ve akranlarıyla en fazla vakit geçirebildiği, eğitim ihtiyaçlarının en iyi karşılandığı ortam en az kısıtlayıcı ortamdır. En az kısıtlayıcı ortam kapsayıcı eğitimin önemli bir bileşenidir. Kapsayıcı eğitim sürecinde eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar öğretmenlerden, velilerden, okul yöneticilerinden veya destek personelinden kaynaklanabileceği gibi eğitim programlarının ve teknolojilerin etkin uygulanamamasından, donanım yetersizliğinden veya eğitim ortamının yetersiz olmasından da kaynaklanabilmektedir (Yazıcıoğlu, 2018).

Kaynaştırma eğitiminin başarısından sorumlu pek çok faktör vardır ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu da bunlardan biridir. Kaynaştırma öğrencisi kabul etmeyen, bireysel farklılıklara saygı göstermeyen, kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz tutum sergileyen bir öğretmen kaynaştırma eğitiminin başarısının önünde bir engeldir. Kaynaştırma eğitiminin başarısı öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki tutumlarıyla yakından ilişkili olup, öğretmenlerin başarısı, meslek algıları ve mesleğe yönelik tutumları da kaynaştırma eğitiminin başarısını etkileyecektir. Eğitimin önde gelen unsuru olan öğretmenlerin, işlerinde kendilerini yeterli hissetmeleri ve meslekleri ile ilgili pozitif yönlü tutum sergilemeleri, başarıları için çok önemlidir (Can ve Kara, 2017). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe de kaynaştırma öğrencilerinin ve dolayısıyla eğitimin başarısını etkileyebilecektir. Bu araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Kaynaştırma Eğitimi**

Bu tür eğitim özel gereksinimi bulunan öğrencilerin eğitim gereksinimleri, ilgilendikleri ve yeteneklerinin bulunduğu konulara uygun bir eğitim türünden yararlanmalarını, onları yüksek öğrenime ve meslek yaşamına hazırlamayı ve toplum içinde yaşamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kapsayıcı eğitime işaret eden hedeflerde, özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal uyumu ve sosyal gelişimi vurgulanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin destekleyici eğitim hizmetlerinden faydalanmaları koşuluyla akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmeleridir (Rasmussen ve Yıkılmış, 2020). Akranları ile aynı ortamda eğitim almaları bu öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerini engellenmiş olmaktadır. Özel eğitim gereksinimi bulunan çocukların akranları ile birlikte eğitim alıyor olmaları onların akran eğitiminden de yararlanmasını sağlayabilmektedir.

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin mevcut koşulları akran gruplarıyla paylaşarak öğrenme sürecine dahil edilmesini ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim olarak adlandırılan bu tür eğitim ile bütün öğrenciler aynı sınıfta aynı konuları öğrenmekte, aynı koşullarda eğitim imkanından yararlanmış olmaktadır. Özel eğitim kurslarında yarı zamanlı olacak şekilde her tür ve seviyedeki diğer bireylerle etkileşime girmelerini sağlayan destekleyici eğitim hizmetleri sunarak eğitimini ifade eder ve hedeflerine ulaşmaktır. En yüksek düzeyde eğitim hedefleri. Kaynaştırmanın amacı, özel gereksinimi bulunan öğrencilerin toplumda kendilerine bir yer bularak eğitim süreci sonrasındaki yaşamlarında sosyal yaşama katılmalarını sağlamaktır (Aker, 2014). Buradaki amaç eğitim dönemi sonrasında özek

gereksinimi bulunan çocukların ileriki yaşlarında sosyal yaşamda kendilerine bir görev verilmesi halinde bu görevi başarı ile yürütebilmeleridir.

Kapsayıcı eğitimin özü, engellilik türü ve derecesi dikkate alınarak özel ihtiyaçları olan bireylerin eğitimsel ve sosyal entegrasyonudur. Ancak entegrasyon ve entegrasyon denilen şey, engelli ya da zor bir öğrenciyi normalleştirmek değil, ilgi ve yetenekleri aracılığıyla potansiyelini geliştirmek, böylece nispi olarak iyi bir yaşam seviyesine ulaşmaları, kendi gereksinimlerinin kendisinin karşılayabilecekleri bir hale gelebilmesidir. Kapsayıcı eğitim yalnızca özel ihtiyaçları olan öğrencilere değil, aynı zamanda tipik olarak gelişmekte olan öğrencilere, ebeveynlere ve öğretmenlere de yararlı olmaktadır. Kaynaştırma eğitim, özel gereksinimi bulunan öğrencilere, sosyal başarının yanında normal gelişim gösteren öğrencileri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenme olanağı sağladığı gibi, tipik gelişme göstermekte olan öğrencilerin kişisel farklılıkları benimsemelerine, arkadaşlarına ve özel eğitim gereksinimi olan diğer bireylere karşı pozitif yönlü tutum içerisinde olmalarını sağlayabilmektedir (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018).

Aynı zamanda ebeveynlerin kendi çocukları ve diğer çocukları ile uyumlu, kabul edici ve işbirlikçi ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olur; bu durum öğretmenlere sabır, hoşgörü ve kişisel farklılıkların düşünülmemesi gibi değerler konusunda bilgi ve deneyim kazandırdığı için faydalıdır. Ayrıca, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında kazanılan beceri ve deneyimlerle öğretmenler, tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dayalı daha etkili bir eğitim sunabilir, öğrenci başarısına ve mesleki gelişime yol açabilmektedir (Can ve Kara, 2017).

Literatürde kapsayıcı eğitim denildiğinde “en az kısıtlayıcı ortam” terimiyle karşılaşılmaktadır. Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını en iyi karşılayan bir ortama ve özel eğitim gerektirmeyen akranlarıyla birlikte yerleştirilmesi olarak ifade edilen kaynaştırma eğitiminin temelini bu terim oluşturmaktadır (Karakış, 2023).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda kaynaştırma eğitimi kavramının sıklıkla kaynaştırma, kaynaştırma eğitimi gibi kavramlarla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Kaynaştırma kavramı sadece özel gereksinimi bulunan öğrencileri değil, diğer dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm öğrencileri dikkate alan bir felsefe olarak açıklanabilir. Kaynaştırma eğitimi ise özel eğitim ile genel eğitimin ortak yönetimi yoluyla tüm öğrencilere etkili eğitim sağlar. Bu kavramlar, kaynaştırma veya kaynaştırma uygulamalarında sadece özel ihtiyaçları olan öğrencilerin okullarda barındırılmasının gerekmediğini, aynı zamanda okulların da özel ihtiyaçları olan

öğrencileri barındırması gerektiğini belirten kaynaştırma eğitiminden farklılık göstermektedir (Amaç, 2021).

### **Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları**

Kapsayıcı eğitimin maksadı, özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencileri ve akranlarını birbirinden ayırmadan desteklemek ve eğitim olanaklarından yararlanmalarını sağlamaktır. Özel gereksinimli bireylerin başarısızlık ve işe yaramazlık duygularından kurtulmalarını ve uygun eğitim verildiği takdirde başarılı olabileceklerine dair kendilerine inanmalarını sağlayacak destekleyici eğitimler sağlanmalıdır.

Kapsayıcı eğitimin temel hedefleri şunlardır (Ünal, 2010):

1. Branş okulları ve özel sınıfların getirdiği etiketleri ortadan kaldırmak;
2. Engelli çocukların sosyal statüsünün iyileştirilmesi;
3. Öğrenciye uygun bir öğrenme ortamı yaratmak;
4. Daha fazla çocuğun eğitim almasını sağlamaktır.

Kaynaştırmanın amaçlarını genel olarak özetlemek gerekirse; akranlarından ayrılmadan sosyal gelişimlerini desteklemek, iletişim becerilerini geliştirmek ve sosyal hayatın her alanında akranlarıyla aynı ortamda öğrenmelerini en uygun düzeyde sürdürmelerini sağlamaktır. daha yüksek hıza ulaşma, okul kültürüne uyum sağlama becerilerini geliştirme, kendi yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlama, kişiselleştirilmiş eğitim uygulamaları gerçekleştirme ve bireysel farklılıklara saygı göstermedir (Kabasakal vd., 2008).

Başarılı ve etkili uygulama, temel ilkelerin varlığı, benimsenmesi ve uygulanmasıyla başarılır. Kaynaştırma eğitimine ilişkin ilkeler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) yer almaktadır. Buna göre; aynı eğitim ortamında eğitim almak, ihtiyaca göre uygulanabilir eğitim belirlemek, kaynaştırma eğitiminin olabildiğince erken başlaması, bireysel farklılıklara dayalı, gönüllülük, sabır, sevgi ve saygı gerektiren, doğal olana teslim olmak şeklinde açıklanmaktadır. Bireylerin toplumun bir parçası olmalarını sağlayan çevre. Ayrıca saha çalışmasında belirlenen ilkelerin ortak paydaları şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitimin tüm paydaşlarının katılımı sağlanabilmelidir.
- Katılım algıları değişmeli ve öğrenciler oldukları gibi kabul edilmelidir.

- Toplantılar düzenli olarak yapılmalıdır. Oturum, engellilik türleri ve müdahale yöntemleri hakkında bilgilendirici araştırmaları içermelidir.
- Aileler, öğretmenler, okul yönetimi ve varsa özel eğitim kurumlarının ilgili personeli arasında koordinasyon sağlanmalıdır.
- Gereken çaba paylaşılmalıdır. Bu süreç ancak ilgili tüm taraflar arasında uyum olması durumunda başarılı olacaktır.
- Her insanın farklı özellikler sergileyebileceği unutulmamalıdır.
- Herkesin bir arada vakit geçirebileceği alanlar yaratılmalıdır.
- Tipik gelişim gösteren bireyler, akranları arasındaki farklılıklar konusunda bilgilendirilmelidir.
- Gerekğinde destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.

### **Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Yeterliliği**

Öğretmenler, eğitim sisteminin genel hedeflerinin yanı sıra okulun türüne, düzeyine ve sunulan içeriğe bağlı olarak ulaşılması beklenen spesifik hedeflere de ulaşacak temel aktörlerdir. Geleneksel yöntemde öğretmen öğretim aşamalarında merkezde yer bulurken, modern yöntemde öğretmen artık öğretim sürecinin merkezinde yer almamakta, öğrenme aşamalarına öğrencilere rehberlik etme rolünü üstlenmektedir. Ancak okulların uygulama alanına baktığımızda öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde öğrenciler yer alırken, bu süreci aktif olarak şekillendiren ve yürüten de öğretmenlerin kendisidir (Özpolat, 2013).

Modern öğrenci merkezli eğitim sistemi, öğretmenlerin öğretim aşamalarında yönlendirme gibi bir rol oynamasını gerektirmekte ve öğretimin gerekliliği belirginleşmektedir. Öğretmenliğin önemi, eğitim sistemine katkısı, mesleki yeterlilikler ve mesleki yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik az sayıda araştırma bulunmamaktadır. "Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarından Beklentiler ve Eğitim Fakültelerinin Sunduğu İçerikler" başlıklı çalışmada öğretmenlik mesleğinin öneminden bahsedilmiş; kullanılan öğretim programlarının içeriği ve hedefleri ne kadar iyi planlanırsa planlansın etkililiğinin önemli olduğu belirtilmiştir. sonuçta öğretmenin yeteneğine ve performansına bağlıdır. Öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimi bulunan çocuklara en az genel eğitimde olduğu kadar özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında da önemli olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Çünkü özel eğitim öğrencilerinden beklenen yeterliklere ulaşma süreci, mevcut öğretmenlerin yeteneklerinin ötesinde yeterlilik, özveri ve yaratıcılık gerektirmektedir. Bu yeterliliklerin kazanılması ve öğretmenlerin giderek



daha fazla çeşitlilik gösteren öğrenci popülasyonu ile çalışırken ne yapmaları gerektiği ve bunlara nasıl ulaşılacağı, eğitim sistemleri ve ülkeler için önemli araştırma konularıdır (Kayabaşı, 2012).

Özel eğitim öğrencilerinin eğitiminde karşılaşılan temel sorunun öğrencilerin mevcut yeteneklerinin belirlenmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin öğretmenleri için, öğrencilerin mevcut performansını belirlemek, yeterlilik seviyelerini belirlemek ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek şu anda zor olup, ek yetenek ve çaba gerektirir. Öğretmenler, özel eğitim gereksinimi bulunan çocukların eğitim alabilmelerinde etkin rolü mevcuttur. Bu düşünceye dayanarak; kaynaştırma uygulamasının başarısının öğretmenlerin kendi yeteneklerine ilişkin algılarıyla ilişkili olduğu söylenebilir (Öztürk ve Akdal, 2022). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili algılarının yükselmesi ile sınıf içerisinde bulunan kaynaştırma öğrencisinin eğitiminde daha etkin bir rolünün bulunmasını sağlayabilecek ve kaynaştırma öğrencisi akranları ile beraber aynı koşullarda eğitim alabilecektir.

Kaynaştırma uygulamalarının ve özel eğitim hizmetlerinin genel olarak eğitim sistemiyle özel eğitim gereksinimi bulunan öğrenciler için beklenen sonuçlara ve faydalara yol açması açısından öğretmenlerin konuya ilişkin yeterlikleri önemli olmakla birlikte, literatürdeki araştırmalar öğretmen yeterliklerinin istenilen seviyeye ulaşmadığını göstermektedir. Bu durum sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri olan öğretmenlerin yeterli özel eğitim ve kaynaştırma bilgi ve becerilerine sahip olmadıklarını göstermektedir (Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). Öğretmenlerin bu yönde bir bilgi seviyesinin olması onların kaynaştırma öğrencileri ile ilgilenirken ne şekilde bir davranış ortaya koymalarını gerektiği konusunda bilgi sahibi olmalarını da sağlayacaktır.

Öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerin başında iletişim becerisinin geldiği söylenebilir. Aslında bu anlamda öğrenci ve ailelerle etkileşim mesleki bir gerekliliktir ve öğretmenliğin vazgeçilmez yeteneklerinden biridir. Kaynaştırma eğitimi gören ve özel eğitim gereksinimi bulunan çocuklar için ailelerin, çocukları ile ilgili her durumda öğretmenle iletişime geçebileceklerini bilmek, ailelerin endişelerini ortadan kaldıran bir faktördür. Bu bağlamda öğretmenlerin ailelerle iletişime açık olması, gerekli konularda aileleri bilgilendirmesi, ailelere temel danışmanlık hizmeti vermeye istekli olması, danışmanlık hizmeti verebilmek için gerekli bilgi ve iletişim becerisine ve organizasyon becerilerine sahip olması gerekmektedir (Taşkaya, 2012).

Öğretmen yeterliliklerini araştıran araştırmalar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle alakalı bilgi seviyelerinin yüksek seviyede olması gerekli olmaktadır. Özel eğitim gereksinimi bulunan bireyler açısından kapsayıcı eğitimden beklenen faydalar, bunun bir yansıması olarak eğitim sisteminin çıktısı da kaynaştırma uygulamasının bazı önkoşullarına bağlıdır. Başka gereklilikler olsa da konu bütünlüğü çerçevesinde 'öğretmen' bakış açısıyla değerlendirme yapılacaktır. Öğretmenlerin öncelikle görev yaptıkları okulların toplulaştırma sürecinde olduğunu veya birleşme sürecinde olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Bayar, 2015).

Öğretmenler bireysel farklılıkları olan öğrencileri de kapsayıcı olmalı ve farklılıklardan kaynaklanan öğrenme ve gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya istekli olmalıdır. Ayrıca özel eğitim gereksinimi bulunan çocukların aileleri ve öğrencinin gelişimini destekleyebilecek diğer kişi ve kuruluşlarla birlikte çalışmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sergilediği bu tutum ve davranışlar, öğretmenlerin kaynaştırma eğitim uygulamalarından beklenen sonuçlara ulaşım ulaşımadıklarının oldukça önemli yetenek göstergeleridir (Turgut vd., 2016).

Kaynaştırma eğitimine ve uygulamaya başlamadan önce öğretmenlere konuyla ilgili temel kavram ve bilgilerin verilmesi, konuya yönelik olumlu tutum gösterilmesini ve ortak dil kullanılmasını kolaylaştırır. Ayrıca bu farkındalık çalışmasının öğretmenlerin kapsayıcı eğitimden yararlanacak öğrencileri kabul etmelerini sağlayacağına inanıyor. Düzenli okul temelli toplantılar ve küçük çalışma grubu etkinlikleri, öğretmenlere deneyimlerini paylaşma ve diğer öğretmenlerin kapsayıcı uygulama sürecine aktif olarak katıldığını görme fırsatları da sağlayabilir. Öğretmenler böyle bir süreçte olduklarında kendilerini yalnız ve çaresiz hissetmek yerine, gerektiğinde bir danışmandan veya özel eğitim öğretmeninden destek alacaklarına dair mesleki rahatlama ve güven kazanırlar (Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015).

Öğretmenlere kaynaştırma uygulamasının gerektirdiği yeterliliklerin kazandırılması ve öğretmenler arasındaki bilgi paylaşım ağının genişletilmesi amacıyla konferans, çalışma grubu gibi etkinliklerin yanı sıra öğretmenlere engellilik türleri ve dereceleri, engellilik durumları hakkında bilgiler verilebilir. Eğitim materyallerinin hazırlanması ve geliştirilmesine ilişkin yöntem ve teknikler ile bu materyallerin değerli olduğunun ve ihtiyaç duyulmasını sağlayabileceğinin anlatılması önemlidir (Teke ve Sözbilir, 2021).

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmenlerin düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe durumunda etkili olan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma

yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, geçmişte ya da mevcut zamanda var olan bir durumu tanımlayan, öğrenmenin oluşmasına ve bireyin istendik davranışı geliştirmesine uygulanan genel bir süreci ifade etmektedir (Karasar, 2011).

### **Örnekleme**

Diyarbakır ilinde bulunan okullarda görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 290 öğretmenin görüşlerinin alınması ile yürütülen bu çalışma 2023 yılında yapılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyodemografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	161	55,52
	Kadın	129	44,47
Yaş	25 ve altı	83	28,62
	26-35	112	38,62
	36 ve üstü	95	32,76
Eğitim Durumu	Lisans	158	54,48
	Yüksek Lisans	121	41,72
	Doktora	11	3,79
Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunma	Evet	101	34,83
	Hayır	189	65,17
Kaynaştırma Eğitimi Alma	Evet	226	77,93
	Hayır	64	22,07
Toplam		290	100

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre araştırmaya 290 öğretmen katılmıştır. 290 öğretmenden %55,52’si erkektir. %38,62’si 26-35 yaşları arasında olan öğretmenlerden %54,48’i lisans mezunudur. Öğretmenlerden %65,17’sinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır ve %77,93’ü kaynaştırma eğitimi almıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın veri toplama aracı Loreman, Earle, Sharma ve Forlin’in (2007) tarafından geliştirilen “Sentiments, Attitudes, and Concerns About Inclusive Education (SACIE)” ölçeğinin Cansız M. ve Cansız N. (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek; 4’lü likert tipindedir ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutların güvenilirlik katsayıları sırası ile: 0,89, 0,93 ve 0,91 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,87, 0,89 ve 0,90 olarak bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. 0,05 anlamlılık düzeyinde yapılan analizler öncesinde araştırma verilerinin normallik dağılımı incelenmiş, araştırma

verilerinin normal dağılımlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırma verilerinin analizinde T Testi ve Anova Testi uygulanmıştır.

### Bulgular

Araştırmada kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeylerinde etkili olan faktörler incelenmiş, elde edilen veriler öğretmenlerin sosyodemografik özellikleri ile ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yapılan T Testi Sonuçları

		N	Ort	Ss.	t	p
Düşünce	Erkek	161	3,121	1,633	1,110	0,000
	Kadın	129	3,145	1,425		
Tutum	Erkek	161	3,637	1,325	1,069	0,053
	Kadın	129	3,648	1,243		
Endişe	Erkek	161	3,346	1,342	1,224	0,044
	Kadın	129	3,392	1,497		

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin cinsiyeti ile kaynaştırma eğitime yönelik düşünceleri ve yaşadıkları endişe durumu arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p < 0,05$ ), tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur ( $p > 0,05$ ).

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşına Göre Yapılan Anova Testi Sonuçları

		N	Ort	Ss.	F	p
Düşünce	25 ve altı	83	3,021	1,333	1,995	0,093
	26-35	112	3,276	1,426		
	36 ve üstü	95	3,260	1,524		
Tutum	25 ve altı	83	3,642	1,497	1,534	0,040
	26-35	112	3,707	1,863		
	36 ve üstü	95	3,680	1,473		
Endişe	25 ve altı	83	3,396	1,622	1,490	0,000
	26-35	112	3,458	1,411		
	36 ve üstü	95	3,420	1,336		

Tablo 3'e göre öğretmenlerin yaşı ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve yaşadıkları endişe durumu arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p < 0,05$ ), düşünceleri arasında anlamlı farklılık yoktur ( $p > 0,05$ ).

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Yapılan Anova Testi Sonuçları

		N	Ort	Ss.	F	p
Düşünce	Lisans	158	3,622	1,625	1,375	0,051
	Yüksek Lisans	121	3,671	1,219		
	Doktora	11	3,695	1,450		

Tutum	Lisans	158	3,423	0,999	1,426	0,000
	Yüksek Lisans	121	3,461	0,893		
	Doktora	11	3,482	1,001		
Endişe	Lisans	158	3,356	1,266	1,552	0,022
	Yüksek Lisans	121	3,372	1,429		
	Doktora	11	3,389	1,325		

Tablo 4'e göre öğretmenlerin eğitim durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yaşadıkları endişe durumu arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p < 0,05$ ), düşünceleri arasında anlamlı farklılık yoktur ( $p > 0,05$ ).

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıfında Kaynaştırma öğrencisi Olma Durumuna Göre Yapılan T Testi Sonuçları

		N	Ort	Ss.	t	p
Düşünce	Evet	101	3,334	1,741	2,116	0,076
	Hayır	189	3,298	1,624		
Tutum	Evet	101	3,415	1,489	1,942	0,000
	Hayır	189	3,400	1,834		
Endişe	Evet	101	3,620	1,492	2,006	0,001
	Hayır	189	3,549	1,744		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ve yaşadıkları endişe durumu arasında anlamlı farklılık bulunurken ( $p < 0,05$ ), düşünceleri arasında anlamlı farklılık yoktur ( $p > 0,05$ ).

Tablo 6. Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Alma Durumuna Göre Yapılan T Testi Sonuçları

		N	Ort	Ss.	t	p
Düşünce	Evet	226	3,496	1,444	1,629	0,007
	Hayır	64	3,331	1,625		
Tutum	Evet	226	3,488	1,423	1,423	0,040
	Hayır	64	3,420	1,366		
Endişe	Evet	226	3,320	1,487	1,552	0,049
	Hayır	64	3,304	1,624		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin eğitim durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kaynaştırma eğitimi; engelli öğrencilerin normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim görmesi, ailelerinin görüşlerinin dinlenmesi, böylece engellilik derecesine göre ihtiyaçlarının okul veya sınıfta karşılanması, çocukların normal okullarla bütünleşmesi ve uyumunun

sağlanması anlamına gelmektedir. Akranların oluşturduğu eğitim sınıflarında farklılıklar vardır. En az kısıtlayıcı ortam ilkesi doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilere tam zamanlı veya yarı zamanlı genel eğitim sınıflarında eğitim verilmekte, özel eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerle birlikte öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği destek hizmetleri verilmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri ve yaşadıkları endişe düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunurken, tutumları arasında anlamlı farklılık yoktur. Demir ve Açar (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri arasında anlamlı farklılık bulunduğunu tespit etmişleridir. Araştırmada kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe durumunun daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler kişisel özelliklerinden dolayı karşılaştıkları konulara daha kapsayıcı bir şekilde yaklaşıyor olmalarından dolayı kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyleri yüksek olabilmektedir.

Öğretmenlerin yaşı ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve endişeleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, düşünceleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Yanardağ ve arkadaşları (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaşı ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada yaş aralığı 26-35 arasında olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşı genç olan öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında olmalarından dolayı kaynaştırma eğitiminin önem ve yararını tam olarak göremeyebilirlerken, öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi ile yaşadıkları yorgunluk ve tükenmişlik ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyleri olumsuz yönde etkilenebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve endişeleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, düşünceleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesi ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Öğretmenler aldıkları eğitim ile kaynaştırma eğitiminin önem ve yararı hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmekte ve bu sebeple de kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyleri yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ve endişeleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, düşünceleri arasında anlamlı

farklılık yoktur. Demir ve Açar (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmişleridir. Araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisine eğitim vermesi ile öğrenciye sağladığı yararı görmesi onun kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyine olumlu bir şekilde yansıyabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Demir ve Açar (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma durumu ile kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmişleridir. Araştırmada kaynaştırma eğitimi alan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma eğitimi almış olan öğretmenler aldıkları eğitimin etkisiyle kaynaştırma eğitiminin önem ve yararlarını daha etkili bir şekilde öğrenmekte ve bu da öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyine olumlu bir şekilde yansıyabilmektedir.

Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyinde yaş, eğitim durumu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olma ve kaynaştırma eğitimi alma değişkenlerinin etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi alınan eğitimler ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yönelik düşünceleri, tutumları ve yaşadıkları endişe düzeyleri yükselebilmektedir. Düşünce ve tutumun yükselmesi alınan eğitimle sağlanırken, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik endişeleri de yine öğretmenlere verilecek eğitim ile giderilebilecektir.

### **Kaynakça**

- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.

- Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 71-85.
- Can, E. Kara, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Cansız, N. ve Cansız, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşünce, tutum ve endişe ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 271-280.
- Demir, M. K., ve Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 749-770.
- Duran-Düşürür, A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).
- Karakış, H. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilik düzeyleri ile bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Küçük-Doğaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2), 460-473.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(1), 150-159.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2018). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27.
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484.



- Radmard, S. (2021). Sınıf yönetimi olgusu üzerine yapılmış ulusal çalışmaların betimsel içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 214-244.
- Rasmussen, M. U., ve Yıkmış, A. (2020). Özel gereksinimli çocukların mesleki eğitim ve istihdamına yönelik annelerin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 324-345.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Teke, D., ve Sözbilir, M. (2021). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirme. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(1), 55-68.
- Turgut, Ü. Salar, R., Aksakallı, A., ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yanardağ, R., Konal, İ., ve Baş, Ç. (2023). Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(1), 42-51.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92-110.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.

## Öğretmenlerin Beyin Göçüne İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Filiz ÖZER<sup>1</sup>

Abdullah ÖZER<sup>2</sup>

### Özet

Öğretmenlerin beyin göçüne ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Malatya ilinde bulunan okullarda yürütülmüş ve araştırmaya Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 125 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öncü ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen “Beyin Göçüne Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmış elde edilen verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutum düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem değişkenlerinin beyin göçüne yönelik tutum üzerinde etkisinin bulunduğu, erkek ve bekar öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, eğitim düzeyi ve kıdem süresinin yükselmesi ile beyin göçüne yönelik tutum düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Göç, Beyin Göçü

## Examining Teachers' Attitudes Towards Brain Drain

### Abstract

In this study, which was conducted to examine teachers' attitudes towards brain drain, a screening model was used. The research was conducted in schools in Malatya province and 125 teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education participated in

<sup>1</sup> Yağmurlu İlkokulu, Akçadağ/Malatya, filizakcanozer@gmail.com.

<sup>2</sup> Suluköy Kahramanlar İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, oncukoy323@gmail.com.

the research. The "Attitude Scale Towards Brain Drain" developed by Öncü et al. (2018) was used as a data collection tool in the research, and the analysis of the data obtained was made with the SPSS program. As a result of the research, it was determined that teachers' attitude levels towards brain drain were low. The study also concluded that gender, marital status, educational status and seniority variables have an impact on the attitude towards brain drain, that male and single teachers' attitude levels towards brain drain are higher than female teachers, and that the level of attitude towards brain drain decreases with the increase in education level and seniority. has been reached

**Keywords:** Teacher, Migration, Brain Drain

## Giriş

Beyin göçü, eğitilmiş veya profesyonel kişilerin daha ekonomik kazanmak veya daha konforlu yaşam koşullarına sahip ülkelerde yaşamak için kendi ülkelerinden ayrılmaları olarak tanımlanmaktadır. Yüksek öğrenim görmüş veya mesleki bir alanda ilerlemiş, yaratma ve araştırma yeteneğine sahip nitelikli kişiler (artı kişiler), diğer bir deyişle, eğitime yatırım yapmış ancak yeterli eğitim almasına rağmen fırsat ve ilgi alanı bulamayan profesyonellerdir. , hâlâ kendi ülkelerindeki veya ikamet ettikleri ülkedeki ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerdeki insanlardan daha fazla istihdam fırsatına sahip olmayı ummaktadırlar. Beyin göçünün, insanların çalışmak veya yerleşmek amacıyla daha gelişmiş ülkelere göç etmesi olarak tanımlanmaktadır (İlhan, 2020). Bu şekildeki bir göç hareketinin sebebi ekonomik olabileceği gibi sosyal sebeplerle de beyin göçü gerçekleşebilirken, beyin göçünün tek bir sebebe bağlı olabilmesinin yanında birkaç sebebin bir araya gelerek beyin göçü hareketinin gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür.

Son yıllarda artan beyin göçü oranının ülkemizin kalkınmasının önündeki engellerden biri olduğu ve bu konunun dikkatle incelenmesi gerektiği görülmektedir. Beyin göçü, yeteneğin bir ülkeden diğerine aktarılmasını veya göçünü ifade eder. Bu soru önemlidir çünkü beyin göçünün hem kaynak hem de hedef ülkeler üzerinde önemli bir etkisi olabilir. Beyin göçü kaynak ülkeyi olumsuz etkileyecektir çünkü beyin kendi ülkesinden ayrılır ve kaynak ülkede beyin göçü yaşanmaktadır. Bu durum, kaynak ülkelerde vasıflı işgücü kaybına ve işgücü piyasasında eksikliklere yol açabileceği gibi, kaynak ülkelerin ekonomik büyüme potansiyelini de sınırlayabilir ve teknolojik gelişmeyi olumsuz etkileyebilir (Özdemir ve İlhan, 2021). Beyin göçü konusu önemlidir çünkü bir ülkede yetenekli insanların yer değiştirmesi, kaynak ve hedef

ülkelerde önemli olarak görülebilecek etkiler oluşturabilmektedir. Bu nedenle, ülkelerin beyin göçüyle ilgili politikaları dikkatle düşünmesi ve stratejiler geliştirmesi önemlidir. Geliştirilecek stratejiler için veri oluşması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bütün meslek guruplarının beyin göçüne yönelik düşünce ve tutumlarının belirlenmesi yararlı olabilecektir. Bu çalışmada öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Beyin Göçü**

Beyin göçü, eğitilmiş ve donanımlı işgücünün fakir ülkelere zengin ülkelere akışı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim becerileri insan sermayesine yapılan bir yatırımı temsil eder ve işçi sınıfının yoksul ve daha kalabalık olduğu ülkelerde genellikle daha ucuzdur; çünkü bu becerilerin sağlanması emek yoğun bir faaliyet olma eğilimindedir. Eğitim becerisine sahip yüksek vasıflı insanlar, beşeri sermayenin daha yüksek olduğu yerlere göç etme eğiliminde olmaktadır. Bu tür bir göç hareketi genellikle yasal ve kurumsal faktörler tarafından teşvik edilmektedir; çoğu ülke düşük eğitim seviyesine sahip bireyler yerine yüksek vasıflı, eğitilmiş bireylerden oluşan göçmenleri kabul etmektedir (Eser ve Gökmen, 2009). Vasıflı bireyler ayrıldıkları ülkenin beşeri sermaye gücünün zayıflamasına sebep olurlarken, göç etmiş oldukları ülkelerin beşeri sermaye gücünü yükseltmekte, o ülkenin olduğundan daha iyi bir konuma gelmesini sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı gelişmiş ülkeler kendilerini cazip göstererek ülkelere doğru bir beyin göçünün yaşanmasını amaçlamakta ve bunda da çoğunlukla başarılı olmaktadır.

Beyin göçü, bilgi transferi yapmanın kritik alanlarından biri olarak tanımlamak yaygın olarak kullanılan, İngiliz kökenli bir ifadedir. Yetenekli profesyonellerin başka yerlerde daha umut verici fırsatlar aramak için kendi ülkelerini terk etmeleri anlamına gelmektedir (Yılmaz, 2019).

Hem zengin hem de fakir ülkelerin aynı/benzer işgücüne ihtiyaç duyması durumunda zengin ülkelerin de daha fazla ödeyebileceğini eklemektedir. Teknolojik ve ekonomik gerileme nedeniyle çalışma olanaklarının az olduğu veya bulunmadığı yoksul ülkelerde de bu durum yaşanmaktadır. Aile/tanıdıklar aracılığıyla iyi pozisyonların doldurulması, siyasi bağlantılar ve yolsuzluk, beyin göçüne neden olan faktörler arasında gösterilmektedir. Beyin göçü, daha zengin ülkeler aynı sorundan muzdaripken, bu ülkelerin meritokrasi (yetenek, kişisel güç ve liyakate dayalı) temelinde desteklenme eğiliminde oldukları açıklanarak tanımlanmaktadır. Bütün bu tanımlar beyin göçünün farklı yönlerini, nedenlerini ve olası etkilerini ortaya koymaktadır. (Demiral vd., 2015).

Beyin göçü gerçekleştiren kişiler arasında üst düzey profesyoneller, bilim insanları ve uzmanlar bulunmaktadır. Ancak bu grupta sadece bilim insanları ve teknik alanlarda eğitim almış kişiler yer almamaktadır. Hangi meslek grubuna ait olursa olsun, ister edebiyat, sanat, tıp, hukuk, üniversite okumuş, hatta kendi kendini yetiştirmiş olsun, tüm üniversite mezunları sosyal ve kurumsal basamakları tırmanmış, liderlik ve yöneticilik pozisyonlarına ulaşmışlardır (Babataş, 2007).

Bu pozisyonlarda görev yapmakta olan bireyler ülkelerin gelişmişlik düzeyleri açısından önemli unsur olarak görülmektedir. Yetenekli insanlar kendi ülkelerinde istedikleri fırsatları alamamakta veya kendi ülkelerinin toplumunda yer alamamaktadırlar. Yerleştikleri ülkeye yaptıkları katkılar ülkenin kalkınmasına ve ülkenin gerilemesine yol açmaktadır (Tanrısevdi vd., 2019).

### **Beyin Göçünün Nedenleri**

Yüksek vasıflı kişilerin göçü, gelişmekte olan ülkelere birçok açıdan zararlıdır. Aslında bu durum gelişmekte olan ülkelerde yeteneğe yapılan yatırımın etkisizliğini de ortaya koymaktadır. Beyin göçünün temel nedenlerinden biri öğrencilerin yurtdışında eğitim görüp ülkelerine dönmemeleridir. Ev sahibi ülke, öğrenimlerini ve stajlarını başarıyla tamamlayan öğrencilere ülkede kalmalarına olanak tanıyan cazip fırsatlar sunmaktadır (Özdemir ve İlhan, 2021). Öğrencilerin derslerini başarıyla tamamlamaları durumunda öğrencilik statüleri değişebilir ve daimi ikamet hakkına sahip olabilirler. Siyasi istikrarsızlık da beyin göçünün nedenlerinden biridir. İnsanlar kariyer planları yaparken kendi ülkelerinde kendilerini güvende hissetmedikleri için göçü düşünebilmektedirler (Turan, 2021).

### ***Cazibe Kutupları Yaklaşımı***

Oğuzkan'a (1971) göre çekim kutbu teorisi en basit haliyle yerleşim yerlerimizde köyden kente nüfus göçüne örnek olarak kullanılabilir. sosyal yaşamın gelişimi. Dünya geneline bakıldığında Kuzey Amerika ve bazı Avrupa ülkeleri nitelikli nüfustan göçmen kabul etmektedir. Bilimsel olarak kendini geliştirmek, sosyal ve ekonomik refah içinde yaşamak isteyen bireyler bu ülkelere göç etme eğiliminde olmaktadır.

### ***Merkez-Çevre Ülkeler Yaklaşımı***

Durmaz (2018), merkez-çevre ülke yaklaşımına göre endüstriyel, bilimsel, teknolojik ve ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerin çekirdek ülke olarak kabul edildiğini ileri sürmüştür. Merkezi ülkelere olan talep beyin göçüne neden olmaktadır.

### ***Arz-Talep Yaklaşımı***

Gelişmiş ülkelere göç, gelişmekte olan ülkelerin ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve birikimli bireylerin başka bir ülkeye giderek o ülkenin gelişmişlik seviyesinde etkili olmaktadır. Bu sebeple bazı sosyal bilimciler bu konu ile yakından ilgilenerek bu durumun gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişmekte olan ülkeler üzerindeki hakimiyetinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Aerodinamik, sibernetik, astrofizik gibi gelişmekte olan ülkelerde henüz ihtiyaç duyulmayan alanlarda eğitim verilmesi bu alanlarda gelişmiş ülkelere göçü gerektirmektedir (Kurtuluş, 1999). Sağırılı (2006), gelişmiş ülkelerde yüksek nitelikli personel talebinin arttığını ancak eğitim sisteminin bu talebi karşılayabilecek mezunlar yetiştirmede yeterli olmadığına inanmaktadır. Gelişmiş ülkeler bu açığı yabancı ülkelere bedava beyin ithal ederek doldurmaktadır.

### ***İtici -Çekici Güçler Yaklaşımı***

Beyin göçünün temel nedenleri itici faktörler ve çekici faktörlerdir. Durmaz'ın (2018) belirttiği gibi itici faktörler ve çekici faktörler aynı anlama gelmektedir. Tek fark, bu faktörlerin alıcı ülkede mevcutken, gönderen ülkede olmaması veya eksik olmasıdır. Bu faktörlere baktığımızda akla ilk gelenler ekonomik nedenler, bilimsel araştırmalara verilen önem ve destek, sosyal devlet ilkeleri, ülkenin refah ve huzurudur. Kurtuluş'a (1999) göre ülkeler, gelişmekte olan ülkelerde üniversite tanıtım, dil kursları gibi fuarlar düzenleyerek nitelikli personeli ülkelerine çekmek için rekabet etmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki sosyal ve politik sorunlar, eğitilmiş insan kaynaklarının kendilerinin ve ailelerinin geleceklerini geliştirmek için göçünü etkileyebilmektedir.

### ***Uluslararası Bağımlılık Yaklaşımı***

Sağırılı (2006), kapitalist sistemin hakim olduğu gelişmiş ülkelerin, diğer ülkelere nitelikli işgücü ve kaynak transfer ettiğini, dünyanın bu düzende devam edebilmesi için beyin göçünün devam etmesi gerektiğine dikkat çekti. Bu düşünce tarzına göre beyin göçü normaldir çünkü ekonomik açıdan zayıf ülkeler, ekonomik açıdan güçlü ülkelerin çıkarlarına bağımlıdır. Asıl mesele, bir ülkenin nitelikli personeli başarılı bir şekilde işe alıp alamayacağıdır. Yetiştirilen yeteneklerin sayısı istihdam fırsatlarıyla asimetric değilse beyin göçü kaçınılmaz olarak ortaya çıkacaktır. Erkal'ın (1980) belirttiği gibi yurt dışında öğrenim görmek beyin göçünün nedenlerinden biri olarak sıralanabilir. Çünkü yaşadığı ülkede eğitimini tamamlayan bir kişi, o ülkenin kültürünü, özellikle de dilini iyi tanıdığı için orada kalmayı tercih edebilir. Bir ülkenin eğitilmiş insan gücü ile ihtiyaç duyulan insan gücü arasındaki fark, yani arz ve talep

arasındaki orantısızlık, yabancı dilde eğitim verilmesi, "tatbikat" ve "tavsiye" yoluyla gelişmiş ülkelere çekim gösterilmesi beyin göçüne neden olabilmektedir.

### **Beyin Göçünün Sonuçları**

Bilgi tabanı, üretim fonksiyonunda temel faktör olup, insan sermayesini ve mesleki nitelikleri ekonomik kalkınmanın anahtarı haline getirmektedir. Ancak, yetenek eğitimi ve öğretiminin uzun süreci önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Uzun eğitim döngüsü ve yüksek eğitim maliyetleri, genel olarak gelişmiş ülkelerde mesleki ve teknik yetenek sıkıntısına yol açmış, ancak aynı zamanda çok sayıda nitelikli işsiz ortaya çıkmasına da neden olmuş, bu da az gelişmiş ülke ekonomilerinin kaldıramayacağı bir işgücü fazlası ile sonuçlanmaktadır. Bu olaydan sonra beyin göçü yaşayan ülkelerin belirli ekonomik ve bilimsel etkilerini olumlu veya olumsuz olarak ortaya çıkarmak mümkün olmasa da araştırmalar beyin göçünün genellikle beyin göçünü alan ülkelere fayda sağladığını göstermektedir. Çünkü öncelikle nitelikli işçi göçmenini kabul eden ülkeler, ihtiyaç duydukları yetişmiş işgücünü herhangi bir eğitim maliyeti ödemedi almış olmaktadır (Kahya, 2022).

Beyin göçünün ekonomik kalkınma üzerindeki etkisini ortaya koyan ilk çalışmalar, artan küresel refah ile küçük bir ilişki bulurken, daha sonraki çalışmalar beyin göçü yaşayan ülkelerin, daha yavaş ulusal ekonomik kalkınma ve neoklasik ekonomik kalkınma modeliyle olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Beyin göçünün yoksulluğu ve eşitsizliği artırdığı kanıtlanmıştır. Son ekonomik araştırmalarda yeni veya içsel büyüme teorileri, yüksek vasıflı çıkışların ekonomik büyüme oranlarını düşürdüğünü ileri sürmektedir. Aslında son yıllarda yapılan araştırmalar, insan sermayesindeki artışların toplumun büyümesi ve üretkenliği üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir (Arslan, 2016). Yapılan çalışmalardan da görüldüğü gibi beyin göçü ekonomi ile ilgili bir konu olurken, aynı zamanda sosyolojik de bir boyutu bulunan ve her meslek gurubunu ilgilendiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Yöntem**

#### ***Araştırmanın Modeli***

Öğretmenlerin beyin göçüne ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Metin, 2014).

### Örneklem

Araştırma Malatya ilinde bulunan okullarda yürütülmüş ve araştırmaya Milli eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 125 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	103	45,78
	Erkek	122	54,22
Medeni Durum	Evli	98	43,56
	Bekar	127	54,44
Eğitim Durumu	Lisans	116	51,56
	Yüksek Lisans	83	36,89
	Doktora	26	11,56
Meslekte Geçen Süre	10 yıl ve daha az	82	36,44
	11-20 yıl	74	32,89
	21 yıl ve daha fazla	69	30,67
Toplam		125	100

Tablo 1'e göre araştırmaya 125 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan 125 öğretmenden %54,22'si erkekken, %54,44'ü evlidir. Öğretmenlerin %51,56'sı lisans mezunuyken, %36,44'ünün meslekte geçen süresi 10 yıl ve daha azdır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öncü ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen "Beyin Göçüne Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu, çekici ve itici faktörler olmak üzere iki bileşenli bir yapıdadır. 16 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0.91 ve alt bileşenlerinin 0.88 ve 0.86 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda belirlenen Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla 0,88, 0,86 ve 0,83 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik analizi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Normallik Analizi

Ölçek Bileşenleri	N	Çarpıklık	Basıklık
Çekici Faktörler	225	-0,125	-0,639
İtici Faktörler	225	-0,941	-1,124
Ölçek Toplamı	225	-0,873	-1,009

Tablo 2'ye göre ölçek bileşenleri ve ölçek toplamında çarpıklık değerleri -0,941 ile -0,125 arasında, basıklık değerleri ise -1,124 ile -0,639 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması araştırma veri setinin normal dağılım gösterdiğini ifade



etmektedir (Leech vd., 2005). Buna göre araştırma verilerinin analizi 0,05 anlamlılık düzeyinde T Testi ve Anova testi ile gerçekleştirilmiştir.

### Bulgular

Araştırmada beyin göçü ile ilgili öğretmenlerin tutumları analiz edilmek istenmiştir. Bu amaçla araştırmadan elde edilen verilerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu hesaplanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Beyin Göçüne Yönelik Tutum Ortalamaları

Ölçek Alt Boyutları	Min-Max	Ort
Çekici Faktörler	12,00-60,00	22,12
İtici Faktörler	4,00-20,00	7,23
Beyin Göçüne Yönelik Tutum	16,00-80,00	31,05

Tablo 4’te yer alan bilgilere göre beyin göçüne yönelik tutum seviyesini etkilemekte olan çekici faktörlerden alınabilecek puan minimum 12, maksimum 60; itici faktörlerden alınabilecek puan minimum 4, maksimum 20, ölçek toplamından minimum 16, maksimum 80 puan şeklindedir. Araştırmaya katılan Öğretmenlerin çekici faktörlere yönelik ortalaması 22,12, itici faktörlere yönelik ortalaması 7,23 olurken öğretmenlerin beyin göçüne yönelik genel ortalaması ise 31,05 olmuştur. Puanın artması göç etme eğiliminin arttığını göstermektedir (Öncü vd., 2018). Bu açıdan bakılarak araştırmaya katılan öğretmenlerin göç etmeye yönelik tutumlarının ve beyin göçü tutumlarının ortalamasının altında olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Beyin Göçüne İlişkin Tutum Analizi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Çekici Faktörler	Kadın	103	2,985	1,224	0,964	0,059
	Erkek	122	3,122	1,469		
İtici Faktörler	Kadın	103	3,268	1,326	1,435	0,041
	Erkek	122	3,241	1,164		
Beyin Göçüne Yönelik Tutum	Kadın	103	3,140	1,521	1,627	0,051
	Erkek	122	3,156	1,325		

Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyeti ile beyin göçü bileşenlerinden itici faktörler arasında  $p < 0,05$  seviyesinde anlamlı ilişki bulunurken, çekici faktörler ve ölçek toplam puanı arasında  $p < 0,05$  seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Beyin Göçüne İlişkin Tutum Analizi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Çekici Faktörler	Evli	98	3,420	0,983	1,636	0,073
	Bekar	127	3,598	1,123		

İtici Faktörler	Evli	98	3,326	0,762	1,492	0,064
	Bekar	127	3,216	0,899		
Beyin Göçüne Yönelik Tutum	Evli	98	3,370	1,131	1,741	0,069
	Bekar	127	3,394	1,293		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin medeni durumu ile beyin göçüne yönelik tutum ölçeği bileşenleri ve ölçek toplam puanı arasında  $p<0,05$  seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Beyin Göçüne İlişkin Tutum Analizi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p
Çekici Faktörler	Lisans	116	3,249	1,416	0,987	0,006
	Yüksek Lisans	83	3,210	1,635		
	Doktora	26	3,128	1,477		
İtici Faktörler	Lisans	116	3,422	1,364	1,238	0,090
	Yüksek Lisans	83	3,398	1,433		
	Doktora	26	3,341	1,521		
Beyin Göçüne Yönelik Tutum	Lisans	116	3,342	1,642	1,155	0,052
	Yüksek Lisans	83	3,317	1,443		
	Doktora	26	3,294	1,742		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin eğitim düzeyi ile beyin göçü çekici faktörler arasında  $p<0,05$  seviyesinde anlamlı ilişki bulunurken, itici faktörler ve ölçek toplam puanı arasında  $p<0,05$  seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Beyin Göçüne İlişkin Tutum Analizi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p
Çekici Faktörler	10 yıl ve daha az	82	3,427	1,663	2,664	0,071
	11-20 yıl	74	3,399	1,498		
	21 yıl ve daha fazla	69	3,341	1,473		
İtici Faktörler	10 yıl ve daha az	82	3,249	1,625	1,941	0,063
	11-20 yıl	74	3,210	1,722		
	21 yıl ve daha fazla	69	3,206	1,643		
Beyin Göçüne Yönelik Tutum	10 yıl ve daha az	82	3,333	1,554	1,664	0,069
	11-20 yıl	74	3,312	1,334		
	21 yıl ve daha fazla	69	3,294	1,467		

Tablo 8'e göre öğretmenlerin kıdemi ile beyin göçüne yönelik tutum ölçeği bileşenleri ve ölçek toplam puanı arasında  $p<0,05$  seviyesinde anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Göçün her türü, hem göç alan hem de gönderen ülkelerdeki tüm sosyal yapıları etkileyen kolektif bir eylemdir. Bu toplumsal yapılar içerisinde dil, din, gelenek ve göreneklerden oluşan kültürel kavramlar ortaya çıkmıştır. Göç akışları birçok toplumun etnik ve kültürel çeşitliliğine

katkıda bulunduğu ekonomik, demografik ve sosyal dinamikleri etkileyerek ülkelerin kültürel dokusunun şekillenmesine yardımcı olmaktadır. Beyin göçü ise daha farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmakta, bir nevi sosyal sermayenin gitmesi anlamına gelmekteyken, beyin göçü veren ülkelerin uzun dönemde önemli kayıplarının gerçekleşmesine sebep olmaktadır. Son yıllarda toplumun hemen her kesiminde beyin göçü kavramı dillendirilmekte, fırsat oluşması halinde başka bir ülkeye gidilebileceği vurgulanmaktadır. Mevcut bu durum ülkelerin beyin göçü konusunda politikalar geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutumlarında etkili olan faktörler araştırılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutum düzeylerinin ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Kaçmaz (2022) yaptığı araştırmada Tıp Fakültesi öğrencilerinin beyin göçüne yönelik tutum düzeyinin ortalamanın üzerinde olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin bir eğitim süreci sonucunda elde etmiş oldukları öğretmenlik mesleği onların beyin göçünü düşünmelerine, farklı bir anlatımla öğretmenlerde beyin göçü düşüncesinin oluşmasına engel olabilecek niteliktedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile beyin göçü bileşenlerinden itici faktörler arasında anlamlı ilişki bulunurken, çekici faktörler ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Arıkan (2023) araştırmasında öğretmen adaylarının cinsiyeti ile beyin göçüne yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Kaçmaz (2022) araştırmasında öğrencilerin cinsiyeti ile beyin göçüne yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada erkek öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenler kadınlara göre daha bağımsız yaşayabilmelerinin etkisi ile beyin göçüne yönelik tutum düzeyleri yükselebilecektir.

Öğretmenlerin medeni durumu ile beyin göçüne yönelik tutum ölçeği bileşenleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kaçar (2016) yaptığı araştırmada medeni durum değişkeninin beyin göçü üzerinde etkili olduğunu evli bireylerin göç etme eğilimlerinin daha az olduğunu belirlemiştir. Araştırmada bekar öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutumlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Evli öğretmenler kurmuş oldukları aile düzenini muhafaza etme düşüncesi ile beyin göçüne yönelik tutum düzeyleri düşük olabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile beyin göçü çekici faktörler arasında anlamlı ilişki bulunurken, itici faktörler ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kaçar (2016) yaptığı çalışmada eğitim durumu değişkeninin beyin göçü üzerinde etkili olduğunu eğitim seviyesi yüksek bireylerin göç etme eğilimlerinin daha az olduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak beyin göçüne yönelik tutum düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Alınan eğitim öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerinin yükselmesine sebep olurken aynı zamanda onların bu bilgi seviyesi ile ülkede kalma isteğini arttırıcı yönde etki gösterebilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemi ile beyin göçüne yönelik tutum ölçeği bileşenleri ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kaçar (2016) yaptığı çalışmada iş deneyiminin beyin göçü üzerinde etkili olduğunu iş deneyimi yüksek bireylerin göç etme eğilimlerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin kıdem yılının artmasının beyin göçüne yönelik tutum düzeyini düşürdüğü görülmüştür. Öğretmenler kıdemlerinin artması ile edinmiş oldukları tecrübe ile ülke içerisinde daha verimli, etkin ve mutlu yaşayabilecekleri düşüncesi ile beyin göçüne yönelik tutum düzeyleri düşük olabilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutum düzeylerinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem değişkenlerinin beyin göçüne yönelik tutum üzerinde etkisinin bulunduğu, erkek ve bekar öğretmenlerin beyin göçüne yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, eğitim düzeyi ve kıdem süresinin yükselmesi ile beyin göçüne yönelik tutum düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Beyin göçüne yönelik politikaların sağlıklı bir şekilde oluşturulması, her meslek gurubunda bulunan bireyler için beyin göçü tutumun tespit edilmesi yararlı olabilecektir.

Beyin göçüne yönelik tutum düzeyinde birçok faktörün etkisi bulunabilirken, yaşanan teknolojik ve sosyal değişim beyin göçü ile ilgili tutuma etkili bir şekilde yansıtılabilmektedir. Bu açıdan bakılarak beyin göçüne yönelik tutumun sıklıkla araştırılması, bu araştırmaların farklı meslek guruplarında gerçekleştirilmesi bu alanda veri çeşitliliğinin sağlanması açısından yararlı olabilecektir.

**Kaynakça**

- Arıkan, N. (2023). *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti ile beyin göçü tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Arslan, N. (2016). *Beyin göçü ve kalkınma: Türkiye'nin kalkınmasında Türk bilim diaspora ağlarının rolü*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babataş, G. (2007). Beyin göçü ve Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısının beyin göçüne etkisi. *Öneri*, 7(28), 263-266.
- Demiral, M., Bal, H., ve Algan, N. (2015). Gelişmekte olan ülkeler küresel sermayeyi çekme konusunda niçin başarısız olmaktadır? Balkan ülkeleri için lucas paradoksunun yeniden incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 13-30.
- Durmaz, A. (2018). *Beşeri sermaye kaynağı olarak diaspora*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Erkal, M. (1980). *Beyin göçü*. Sosyoloji Konferansları, 0(18):73-80. İstanbul.
- Eser, K, ve Gökmen, Ç. (2009). Beşeri sermayenin ekonomik gelişme üzerindeki etkileri: Dünya deneyimi ve Türkiye üzerine gözlemler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2), 41-56.
- İlhan, A. (2020). Öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin göçü bağlamında değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaçar, G. (2016). *Türkiye'de beyin göçü ve tersine beyin göçü olgularının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaçmaz, E. (2022). *Tıp fakültesi öğrencilerinin beyin göçüne yönelik tutumları ve ilişkili faktörler*. Tıpta Uzmanlık Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi, Samsun.
- Kurtuluş, B. (1999). *Amerika Birleşik Devletleri'ne Türk beyin göçü*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. 2. Baskı. Taylor & Francis
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Oğuzkan, T. (1971). *Yurt dışında çalışan doktoralı Türkler: Türkiye'den başka ülkelere yüksek seviyede eleman göçü üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Anlara..
- Öncü, E., Selvi, H., Vayisoğlu, S. K., ve Ceyhan, H.(2018). Hemşirelik öğrencilerinde Beyin Göçüne Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Cukurova Medical Journal*. 43(1), 207-215.
- Özdemir, A., ve İlhan, A. (2021). Beyin göçü: öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebepler bağlamında nitel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1159-1186.
- Sağırılı, M. (2006). Eğitim ve insan kaynağı yönünden Türk beyin göçü: geri dönen Türk akademisyenler üzerine alan araştırması. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tanrısevdi, F., Durdu, İ., ve Tanrısevdi, A. (2019). Beyin göçü mü? beyin gücü mü?. *Journal of Travel and Tourism Research*, (14), 133-158.
- Turan, F. D. (2021). Hemşirelik dördüncü sınıf öğrencilerinin beyin göçüne yönelik tutumlarının yordayıcısı olarak kariyer karar verme ve kariyer karar verme yetkinlikleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 828-841.
- Yılmaz, E. (2019). Uluslararası beyin göçü hareketleri bağlamında Türkiye'deki beyin göçünün durumu. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 220-232.

## Anadolu'nun Şehirleşme Sürecinde Tasavvufî Yapılanmaların Rolü

Aytekin YILDIRIM<sup>1</sup>

Yusuf SAĞCI<sup>2</sup>

### Öz

Şehirler, toplumsal, kültürel, fiziksel, ekonomik ve dini faktörlerin etkisiyle şekillenir ve sonraki nesillere rehberlik eden mekânsal yapılar olarak ortaya çıkarlar. Bu mekânsal yapılar maddi ve manevi birçok unsurun etkisi ile şekillenerek kendisinden sonraki devletlere yol haritası olmuştur.

Şehirleşme ve sosyolojik açıdan dünyada son şeklini alan bölgelerden biri Anadolu'dur. 1071 Malazgirt Savaşı'nın ardından Türklerin Anadolu'da gerçekleştirdiği fetihler ve bu fetihlerin sonucunda gerçekleşen Türkmen göçleri, bu bölgenin sosyolojik yapısını büyük ölçüde değiştirmiştir. Bu değişim siyasi ve askerî yönüyle dünyevi karaktere sahipken diğer taraftan bu toprakların Türkleşmesi, İslamlaşması, imar ve iskâna açılmasında dinî-tasavvufî zümrelerin oynadıkları roller itibariyle dinî karaktere sahiptir.

Fethedilen Anadolu topraklarında kalıcı hâkimiyet kurmak isteyen devlet adamları bu toprakları imara ve iskâna açarak sosyal, kültürel, ekonomik faaliyetlerin yürütülmesinde dinî-tasavvufî zümreleri aktif olarak görevlendirmişlerdir. Bu zümreler gönüllü olarak bir taraftan Anadolu'da mevcut yerleşim yerlerini Türk-İslam anlayışına göre imar ve iskân sahası olarak yeniden şekillendirirken bir taraftan da yeni yerleşim yerlerini imar ve iskâna açmışlardır.

Dinî-tasavvufî zümre içerisinde abdal, âhi, derviş, baba vb. isimler ile anılan tasavvuf erbabı kişilerin buldukları bölgelere yaptıkları tekke, türbe, zaviye gibi yapılanmalar Anadolu'daki Türk şehirciliğinin temeli kabul edilmektedir. Anadolu'da ilk yerleşim yerleri bu zümreye ait tasavvufî yapılanmalar etrafında kurulmuş ve bu yerleşim yerleri Türkmen göçleriyle zamanla büyüyerek mahallelerin, köylerin, beldelerin ve şehirlerin oluşmasına katkı sağlamıştır.

Anadolu'da fetihler sonucu dönüştürülen veya yeni kurulan yerleşkelerin merkezine İslam medeniyetini temsilen mescit ve camiler konumlandırılmıştır. Anadolu'da yerleşim yerlerinde gerçekleştirilen imar ve iskân faaliyetlerine bakıldığında, yerleşim yerlerinin mescit, cami gibi İslami fonksiyonlara sahip kurumları merkeze alarak ve bunların çevresinde diğer yapılanmalar oluşturarak Türk modeli şehircilik anlayışı ortaya çıktığı görülür.

<sup>1</sup> Şehit Ahmet Eyce Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sivas, aytekinyildirim5844@gmail.com

<sup>2</sup> Ahmet Ayık Spor Lisesi, Sivas, yusufsagci@gmail.com

**Anahtar kelimeler:** İmar, iskân, tekke, zaviye, cami, mescit

## The Role of Sufi Organizations in the Urbanization Process of Anatolia

### Abstract

Cities are shaped by various social, cultural, physical, economic, and religious factors which create spatial structures that guide future generations. These structures have been influenced by both material and immaterial elements and have become a blueprint for succeeding states.

Anatolia is a region where urbanization and sociology have reached a definitive form. After the Battle of Malazgirt in 1071, the Turks' Anatolian conquests and resulting Turkmen migrations significantly altered the sociological structure of the region. This change held both worldly and religious characteristics, with political and military factors on one hand and the roles of religious and Sufi groups in Turkification, Islamization, reconstruction, and settlement of these lands on the other.

The statesmen seeking permanent sovereignty over conquered Anatolian lands initiated reconstruction and settlement efforts by actively assigning religious-sufistic orders to carry out social, cultural and economic activities. These groups voluntarily reshaped existing settlements in accordance with Turkish-Islamic ideology and established new settlements for reconstruction and settlement purposes.

Structures including lodges, tombs, and zawayahs constructed by Sufis such as abdal, âhi, dervish, baba, etc. in their respective regions are recognized as fundamental components of Turkish urbanism in Anatolia. The initial settlements in Anatolia formed around the Sufi structures, with their growth over time due to Turkmen migrations. These settlements greatly contributed to the formation of neighborhoods, villages, towns, and cities.

Mosques and masjids, which symbolize Islamic culture, were located at the heart of the settlements in Anatolia that underwent transformation or were newly founded because of the conquests. When examining the zoning and settlement efforts in Anatolian colonies, it becomes apparent that the Turkish approach to urbanism developed by prioritizing institutions with Islamic purposes, including masjids and mosques, and constructing additional structures in proximity.

**Keywords:** Reconstruction, settlement, tekke, zawiya, mosque, masjid

### Giriş

Anadolu, 1071 Malazgirt Savaşı'ndan sonra Türklerin fethi ile birlikte hızlı bir Türkleşme süreci tanıklık etti. Türkler geldikleri bu coğrafyada kendilerinden önce kurulmuş pek çok kentle karşılaşmıştır. Bunun yanı sıra bazı bölgelerde ilk defa yeni yerleşmeler kurdular. Türkler bu şehirlerde tasavvufî zümre aracılığı ile Orta Asya'dan beri sahip oldukları geleneksel şehir kültürlerini Anadolu'daki yerli geleneklerle bir arada uygulamışlardır (Kesik, 2021).



Anadolu'da Türklere ait ilk yerleşim yerleri, tasavvuf erbabı kişiler tarafından kurulan tekke, türbe, zaviye gibi dinî fonksiyonlara sahip yapılar etrafında şekillendi. Bu yerleşim yerleri zaman içinde büyüyerek köylerin, mahallelerin ve sonunda şehirlerin temellerini atmalarına öncülük etti (Barkan, 1938). Bu yapıların inşasında gönüllü olarak katkıda bulunan abdallar, âhiler, dervişler, babalar ve benzeri dinî-tasavvufi zümreler, Anadolu'da, emniyetli bölgeler oluşturarak fetih, imar ve iskân faaliyetlerini yönlendirdiler ve adeta bir rehber görevi üstlenerek Türkmen göçlerine öncülük ettiler. Bu öncü kuvvet tarafından Anadolu'da kurulan dinî ve sosyal tesisler cazibe merkezleri haline gelmiş, kuruldukları bölgelerin şenlenmesini sağlamış; bu bölgelerde yaşayan halkın, tüccar ve yolcuların can ve mal güvenliğini sağlayarak onların her türlü ihtiyaçlarını gidermişlerdir. Bu tesisler zamanla yanına kurulan cami, mektep, dükkân, han, hamam ve eğitim kurumları gibi diğer yapılarla birlikte külliye şeklini alarak kuruldukları ıssız yerleri iskâna açık hale getirmiş; buldukları yerleri köy, kasaba veya kaza hüviyetine dönüştürerek bölgenin şehirleşmesine katkı sağlamıştır.

Anadolu'nun şehirleşmesinde diğer bir dinî, fiziki unsur olarak bilinen cami, sadece bir ibadet mekânı olarak düşünülmemiş; han, hamam, çeşme, çarşı, medrese, tekke, zaviye gibi unsurları da içine alan çok fonksiyonlu kentsel ağırlıklı bir yapı olarak planlanmıştır.

Bu çalışma, Anadolu'nun şehirleşme sürecinde dinî fonksiyonların etkisini incelemekte olup, dinî-tasavvufi zümrelerin ve bu yapıların Anadolu'nun kültürel ve fiziksel dönüşümündeki rolünü aydınlatmayı amaçlamaktadır.

### **Anadolu'nun Şehirleşmesinde Etkili Olan İslami Fonksiyonlar**

Anadolu'da 1071 Malazgirt Savaşı'ndan sonra Türkler tarafından yapılan fetih hareketleri ve bunun sonucunda gerçekleşen Türkmen göçleriyle, burada kalıcı hâkimiyeti sağlamak için birtakım tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler kapsamında dinî-tasavvufi zümre olarak kabul edilen abdallar, âhiler, dervişler, şeyhler, babalar gibi isimler ile anılan tarikat ehli kişiler Anadolu'da imar ve iskân faaliyetlerinin yürütülmesinde manevi bir rol üstlenmişlerdir. Bu dinî-tasavvufi gruplar, Anadolu'da kurdukları tekke, zaviye, türbe gibi dini fonksiyona sahip yapılar aracılığıyla Anadolu'da ilk yerleşim yerlerinin oluşmasına öncülük etmişlerdir. Bu yerleşim yerleri, insanlar için güvenli bölgeler oluşturmuş ve aynı zamanda cazibe merkezleri haline gelmiştir. Türk göçleri sonucunda bu yapıların çevresinde yeni yerleşim yerleri kurulmuş, bu yerleşim yerleri zaman içinde köylerin, mahallelerin ve sonunda şehirlerin temellerini atmıştır.

Anadolu'nun fethinden sonra gerçekleştirilen imar ve iskân faaliyetleri, şehirlerin fiziksel yapılarını şekillendiren diğer önemli bir İslami fonksiyon olan mescit ve camileri öne çıkarmıştır. Mahalleler, köyler ve şehirlerin mescit ve cami gibi kurumları merkeze almış, bu yapıların etrafında şekillenmiş ve bu sayede Türk şehirciliğinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

### **Dinî-Tasavvufi Yapılanmalarının Şehirleşmeye Etkileri**

Anadolu'nun şehirleşmesinde dinî fonksiyona sahip olan dinî-tasavvufi yapılanmalar manevi bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Türk-İslam anlayışında, dinî bir ülküye dayanıp destek bulan bu yapılanmalar, Anadolu'daki fetih hareketlerini sağlam bir dünyevi imar ve iskân anlayışıyla desteklemişlerdir. Bu yapılanmaların yürütülmesinde dervişler, şeyhler, abdallar veya âhiler gibi tarikat ehli kişiler gönüllü olarak yer almışlardır. Bu çalışmalar, fethedilen Anadolu topraklarında kalıcı bir hâkimiyet sağlanmasında kritik bir rol oynamıştır.

Tarikat ehli olarak bilinen bu öncü gruplar, Anadolu'da buldukları bölgelere tekke, türbe, zaviye ve derbent gibi dinî yapılar kurmuşlardır. Bu yapılar, maharetleri sayesinde tarım, ticaret, hayvancılık, bağcılık, bahçecilik, değirmencilik gibi çeşitli işlerle uğraşarak bölgelerini cazibe merkezlerine dönüştürmüşlerdir. Bu cazibe merkezleri, göçebe Türkmenler için güvenli bölgeler ve çekici yerler olmuştur. Bu nedenle, imar ve iskân faaliyetlerinde öncelikli tercih noktaları haline gelmişlerdir.

### **Anadolu'nun Şehirleşmesinde Dinî-Tasavvufi Yapılanmalar**

Anadolu'nun şehirleşme sürecinde, dinî-tasavvufi zümrelere ait tarikat yapılanmaları, farklı isimlerle anılsalar da aynı amaçları paylaşarak Anadolu'nun imar ve iskânına önemli etkilerde bulunmuşlardır. Bu süreçte, özellikle Yesevîler, Abdallar ve Âhiler gibi tarikatlara mensup olanlar, Anadolu'nun Türkleşmesi, İslamlaşması ve şehirleşmesine büyük katkılar sağlamışlardır. Bu yapılanmalar, yaptıkları çalışmalarla kendilerinden sonra gelen göçebe Türkmenlere rehberlik etmiş ve aydınlatmışlardır. Bu öncü ve gönüllü faaliyetler, Anadolu coğrafyasının vatan toprağı haline gelmesine ve burada kalıcı bir hâkimiyet kurulmasına önemli katkılar sağlamıştır.

#### ***Yesevîler***

Anadolu'nun fethi, Türkleşmesi ve İslamlaşması sürecinde Hoca Ahmet Yesevî geleneğine bağlı göçebe Türkmenler önemli görevler üstlenmişlerdir. Bektaşî, Babaî, Haydarî vb. isimleri ile anılan bu zümreler kurucuları aracılığı ile Ahmet Yesevî'ye bağlı olarak faaliyetlerini yürütmüşlerdir. Bu yapılanmalar Anadolu'ya geldikten sonra bir kısmı gazilerle birlikte fütihat yaparken, bir kısmı civarda bulunan köylere, boş ve تنها yerlere yerleşerek müritleriyle birlikte ziraat ve hayvancılıkla meşgul olmuş, boş topraklar üzerinde kurdukları zaviye ve tekkeler ile büyük kültür, imar ve din merkezleri inşa etmişlerdir (Barkan, 1938).

Yesevîlerin etkisi, Anadolu'nun tarihini ve kültürünü derinlemesine etkilemiş ve bu tarikatın öğretileri, Anadolu'nun kimliğinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Dolayısıyla, Yesevîlerin manevi liderlikleri ve öğretileri, Anadolu'nun şehirleşme sürecinde ve kültürel gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.

#### ***Abdallar***

Anadolu'da derviş ismi ile anılan, bazı kaynaklarda "Horasan Erenleri" adıyla bilinen bu zümrenin, bilhassa XIV. asırda Anadolu'da önemli bir kuvvete sahip olduğu bilinmektedir. Abdallar, fetih edilen bölgelerde yeni yerleşim yerleri kurarak Anadolu'nun Türkleşmesine ve İslamlaşmasına katkıda bulunmuşlardır. Bu bölgelerde güvenli bölgeler oluşturarak Türkmenlerin yerleşik hayata geçmesine öncülük etmişlerdir. Bu dervişler "ölmüş toprakları diriltmek" ve "boş arazileri şenlendirmek" amacıyla Anadolu'nun farklı coğrafyalarına yayılmışlardır. Bu bölgelerde tekke ve zaviyeler dışında değirmenler, köprüler gibi altyapı projeleri ve imar faaliyetleri gerçekleştirerek, tarım ve ticaretin gelişmesine katkı sağlamışlardır (Barkan, 1938).

Sonuç olarak, Abdallar, Anadolu'nun şehirleşme sürecine hem fiziksel hem de sosyal olarak büyük katkılarda bulunmuş bir tarikat geleneğini temsil ederler. İnşa ettikleri yapılar, yaptıkları altyapı çalışmaları ve yerleşik hayata geçişi teşvik etmeleri, Anadolu'nun tarihini ve kültürel gelişimini derinlemesine etkileyen önemli unsurlardan biridir.

### *Âhiler*

Âhi Evran tarafından Hacı Bektaş-ı Veli'nin tavsiyeleri ile Anadolu'da kurulmuş tarikat yapılanmasıdır. Bu yapılanma insanların sanat, ticaret, ekonomi gibi çeşitli meslek dallarında uzmanlaşmasını sağlayan, onları hem ekonomik hem de ahlaki yönden yetiştiren örgütlenmedir. Âhiler, çalışma yaşamını "iyi insan" temeli üzerine oturarak dürüstlük, doğruluk, kardeşlik gibi ahlaki değerleri vurgulamışlardır. Âhiler Anadolu'nun her tarafına yayılarak bu coğrafyanın Türkleşmesini, İslamlaşmasını, göçebe Türklerin yerleşik hayata geçmesini sağlamışlardır. Çok yönlü bakıldığında Âhilerin Anadolu Selçuklu ve Osmanlı döneminde sadece şehirlerde değil köyleri de içine alacak şekilde sosyal, askerî ve iktisadi bakımdan teşkilatlandığı görülmektedir (Barkan, 1938).

Sonuç olarak, Âhiler, Anadolu'nun şehirleşme sürecine sosyal, ekonomik ve kültürel olarak katkıda bulunan bir tarikat geleneğini temsil ederler. Toplumsal dayanışma, meslek uzmanlaşması ve ekonomik kalkınma gibi prensipleri benimseyerek, Anadolu'nun şehirleşmesine olumlu etkilerde bulunmuşlardır.

### **Dinî-Tasavvufi Yapılanmaların Şehirleşmeye Katkıları: Tesislerin Rolü**

Anadolu'nun Türkleşmesi, İslamlaşması ve burada kalıcı hâkimiyet kurulması sürecinde dinî-tasavvufi zümre olarak bilinen abdal, âhi, derviş, baba gibi tasavvuf erbabı kişiler, etkin görevler üstlenmişlerdir. Bu yapılanmalar buldukları bölgelerde zaman içerisinde oluşacak yerleşim merkezlerinin çekirdeğini teşkil eden tekke, zaviye, türbe gibi adlarla anılan dinî ve sosyal yapılar kurmuşlardır. Bu yapılar, güvenli bölgeler olarak kabul edilmiş ve cazibe merkezleri haline gelmiştir. Dolayısıyla, göçebe Türkmenler için yerleşik hayatı tercih etmeleri için öncelikli noktalar olmuşlardır.

Tarikat ehli bu kimseler Anadolu'da fethedilen bölgelere yerleşerek keşif gücü niteliğinde Anadolu'ya gelen diğer göçebe Türkmenlere rehberlik etmiş ve yol göstermişlerdir. Bu dinî-tasavvufi yapıların Anadolu'da oluşturdukları güvenli bölgeler ve cazibe merkezleri diğer İslam unsurlarının bu bölgelere gelmelerine ve yerleşmelerine zemin hazırlamıştır. Bu zümrenin bir kısmı fetihlerde yer almış, gazilerle birlikte memleket açmış ve fütuhat yapmışken, diğerleri boş ve tenha bölgelerde müritleriyle birlikte tarım ve hayvancılık yaparak yeni yerleşim yerlerini kurmuşlardır. Bu çabalar sonucunda boş topraklar üzerinde kurulan tekke, zaviye, türbe, derbent gibi kurumların çevresinde zamanla büyük kültürel, imar ve dinî merkezler oluşmuş, bu merkezlerin etrafında yeni yerleşim yerleri gelişerek Türk şehirciliğinin gelişimine önemli katkılarda bulunmuştur (Barkan, 1938).

### *Tekkeler*

Tarikat ehli insanların barındıkları, ibadetlerini gerçekleştirdikleri, dini eğitim aldıkları ve manevi rehberlik aldıkları dergâh tarzı yapılanmalardır. Tekkelerin mimari yapısı tarikatın özelliğine göre şekillenmekte olup sadece bir mekândan ibaret tekkelerin yanı sıra, daha geniş alana yayılmış ve içerisinde birçok yapıyı bulduran külliye tarzı tekkeler de bulunmaktadır. Tekkeler, zaman içinde etrafında han, hamam, cami gibi yapıları da barındıran daha büyük yerleşim yerleri haline geldi. Tekkelerin etrafında gelişen bu yerleşimler, Anadolu'da şehirleşmenin artmasına katkıda bulundu.

Tekkeler genellikle tarikatın kurucuları olan şeyhlerin veya dervişlerin isteği üzerine inşa edildi. Bu da Anadolu'nun farklı bölgelerinde farklı tarikatlara ait çok sayıda tekkenin oluşmasına yol açtı. Ayrıca inşa edilen tekkelerde dinî eğitimin yanı sıra ziraat, güvenlik ve ticaret gibi konularda da faaliyet yürütülmüştür. Çok amaçlı kurulan bu yapılanmalar Anadolu ve Balkanlar'da Erenköy, Veliköy, Tekkeköy, Dedeköy, Tekkekızıllar, Tekkeyenicesi, Tekkekaya gibi köy isimlerinde yer almalarından dolayı buraların dervişler tarafından kurulduğuna işaret etmektedir. Tasavvuf erbabı şeyh ya da dervişler fethedilen yerlerde inşa edip kurdukları tekkelerle sadece buldukları bölgedeki toprakları değil aynı zamanda burada bulunan insanların gönüllerini de fethetmişlerdir (Kara, 1999). Sonuç olarak, Anadolu'daki tekkeler, dinî eğitimin yanı sıra ekonomik ve toplumsal etkilere de sahip önemli merkezlerdir. Bu tesisler, Anadolu'nun şehirleşmesine katkıda bulunarak hem dinî hem de sosyal olarak önemli bir rol oynadılar.

### ***Zaviyeler***

Zaviyeler, günümüzde açık ev olarak tanımlanabilecek yerlerdi ve genellikle han veya kervansarayların olmadığı bölgelerde yer alırlardı. Bu mekanlar, yolcu ve tüccarların dinlenmeleri, barınmaları ve ihtiyaçlarını karşılamaları için kurulmuş hayır müesseseleriydi. Yani hem dinî hem de sosyal birer merkez olarak işlev görürlerdi (Faroqhi, 1994).

Zaviyelerin yönetimi derviş veya şeyh adı ile anılan dinî motifli yöneticilere ait olup bu yapıların güvenliği yine dervişler veya diğer ismiyle şeyh tarafından sağlanmaktaydı. Bu barınaklarda kalan misafirlerin ihtiyaçlarını gidermek için bu yapıların çevresine han, hamam, cami gibi yapılanmalar imar edilmiş, böylece zaviyelerin bulunduğu bölgeler büyüyerek yeni yerleşim yerlerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır. (Öztuna,1952). Sonuç olarak, zaviyeler, Anadolu'nun şehirleşme sürecine dinlenme ve barınma imkanı sunarak, güvenliği sağlayarak ve yeni yerleşim yerlerinin oluşmasına katkıda bulunarak önemli bir rol oynadılar. Hem dinî hem de toplumsal olarak Anadolu'nun tarihinde etkili birer unsurdular

### ***Derbentler***

Derbentler, bugünkü anlamda küçük kaleleri ifade ederlerdi. Bu yapılar, yolların kavşak noktalarında ve merkezi konumda inşa edilirdi. Yolculuk yapanlar için emniyet sağlama görevi görürlerdi. Aynı zamanda derbentler, dinî ve tasavvufî zümrelerin, özellikle abdal, âhi, derviş, baba gibi tasavvuf erbabının uğrak noktaları haline gelirdi (Orhunlu, 1984).

Yol emniyetinin dışında derbentler ikinci mühim rol olarak çevresine kurulan köy, kasaba, belde vb. yerleşkelerle ıssız yerleri şenlendirmiş, buldukları bölgeleri iskâna açmıştır. Bu maksatla tasavvuf ehli bazı kimselerin bu türden yerlerde buldukları, imar ve iskân faaliyetleri ile uğraştıkları bilinmektedir (Faroqhi,1994). Sonuç olarak, derbentler, Anadolu'da güzergahların kavşak noktalarında yer alarak yolculuk yapanlara emniyet sağlarken, aynı zamanda çevresine yerleşim yerleri kurulmasına ve bu bölgelerin şenlenmesine katkı sağladı. Bu da Anadolu'nun şehirleşme sürecine önemli bir etken olarak görülmüştür.

### **Mescit ve Camilerin Şehirleşmeye Etkileri**

İslam medeniyetinde ilk müessese, ilk kurum mescit yani camidir. Bu müessese için İslam dininde, ibadet yerini adlandırmak amacıyla önce mescit kavramı kullanılmış, daha sonra ise “bir yere toplayıcı, bir araya getirici” anlamına gelen cami ismi verilmiştir (Yazıcı,2019).

Türk-İslam devletleri döneminde Anadolu'ya yeni kurulan veya fetihlerle ele geçirilen şehirlerde öncelikle bu şehirlere yeni isimler verilirdi. Sonrasında ise bu şehirlerin merkezinde yer alan, genellikle gayrimüslimlerin ibadet ettiği en büyük ibadet merkezi camilere dönüştürülürdü veya şehir merkezine bir cami inşa edilerek yeni bir başlangıç gerçekleştirilirdi (Ökdem, 2019). Bu dönüşüm, şehirlerin İslam kültürüne uyum sağlamasına ve yerleşik hayata geçişin simgesi haline gelmesine katkı sağladı.

İslam medeniyetinde cami sadece ibadet için kullanılan bir mekân olarak düşünülmezdi. Aynı zamanda han, hamam, çeşme, çarşı gibi unsurları içeren kentsel ağırlıklı bir yapı olarak tasarlanırdı. Bu planlama gereği olarak Türk-İslam devletlerinde sosyal, iktisadi ve dinî hayatı kucaklayan bir yapıyı ortaya çıkarırken, şehirlerin sosyal ve kültürel merkezlerini de şekillendirirdi. Anadolu'nun fethinden sonra gerçekleşen Türkmen göçleri ve imar faaliyetleri, mescitler ve camileri merkeze alarak Türk şehircilik modelini oluşturdu. Bu modelde mescitler ve camiler, şehirlerin ve yerleşim yerlerinin çekirdeklerini oluşturdu ve Anadolu'nun şehirleşme sürecine önemli bir rehberlik ve öncülük etti.

Sonuç olarak, mescitler ve camiler sadece ibadet yerleri olarak değil, aynı zamanda şehirlerin merkezini oluşturan ve kentsel hayatı şekillendiren önemli yapılar olarak Anadolu'nun şehirleşmesine katkı sağlamışlardır. Bu tesisler, İslam'ın yayılması ve Türk kültürünün yerleşik hayata geçişi sürecinde belirleyici bir rol oynamıştır.

### ***Mescitler***

İslam'ın ilk dönemlerinden itibaren mescitler, Müslümanların toplandığı ve ibadet ettiği mekânlar olarak hizmet verdi. Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed (s.a.v)'in döneminde Medine'de inşa edilen Mescit-i Nebevi bu tür yapıların ilki olarak kabul edilir. İslam medeniyetindeki şehirleşme modeli, bu mescidin etrafında şekillenmeye başladı. Mescitler, genellikle şehir merkezinden uzakta bulunan mahallelerin merkezine yerleştirilirdi. Bu mahalleler, farklı milletlerden ve sosyal kesimlerden insanların yaşadığı, şehrin minyatürü niteliğinde olan yerleşim bölgeleriydi. Mescitler, bu mahallelerin merkezinde bulunarak toplumun manevi ihtiyaçlarını karşılamak ve ibadet için bir araya gelmelerini sağlamak amacıyla kullanılırdı.

Malazgirt Savaşı'ndan sonra Anadolu'ya yapılan Türk göçleri sonucunda şehirlerin nüfusunun artmasına bağlı olarak her millettten ve sosyal kesimden insanların yaşadığı şehrin minyatürü tarzında ve birbirinin devamı niteliğinde mahalleler oluşmuştur. Bu mahallelerde imar ve iskân faaliyetlerinde mescitler merkeze alındığından, bu merkez etrafında yapılan evler ile mahalleler şekillenmeye, büyümeye ve bunların sayısının artması ile şehirler oluşmaya başlamıştır. Sonuç olarak, mescitler İslam medeniyetinde şehirleşmenin önemli bir unsuru olarak görülür. Özellikle Türk-İslam medeniyetinde mescitler, şehirlerin mahallelerinin merkezine yerleştirilerek şehirleşme sürecinin şekillenmesine katkı sağlamıştır.

### ***Camiler***

Camiler, İslam medeniyetinde mescitlere göre daha büyük ve kapsamlı yapılar olarak kabul edilirler. Türk-İslam devletleri döneminde, özellikle Anadolu'da, camiler şehirlerin merkezinde dinî, sosyal ve iktisadi fonksiyonları olan önemli yapılar olarak inşa edilirdi. Bu camiler, şehircilik ve sosyal hayatın merkezi haline geldi. Şehrin mihenk taşı olarak kabul edilen "Cami-i Kebir" veya diğer adıyla "ulu camiler," şehirlerin kimliğini oluşturmada büyük bir etkiye sahip maddi unsur olarak Anadolu şehirlerin kimliğinin oluşmasında etkili olmuştur.

Anadolu'da şehrin merkezinde bulunan ve birbirinden farklı fonksiyonları icra eden camiler fiziki mekân olarak sosyal, iktisadi ve dini hayatın içinde yer alarak imar ve iskân alanında cami merkezli bir şehirleşme modelini ortaya çıkarmıştır. Bu şehircilik modelinde cami şehrin merkezine alınarak diğer unsurlardan eğitim merkezleri medreseler, dinî hayatın parçası hâline gelen tekke ve zaviyeler, ticari hayatın merkezi konumunda bulunan çarşı, pazar ve bedestenler caminin çevresine yapılmıştır. İnsanların mahrem hayatını yaşadıkları mahalle tarzı yerleşim yerleri ise bu yerleşkelerin dışında ve bunların etrafında şekillenmiştir (Yılmaz, 2019). Sonuç olarak, camiler İslam medeniyeti içerisinde şehirleşmenin ve sosyal hayatın merkezinde yer alan önemli yapılanmalardır. Özellikle Anadolu'da cami merkezli bir şehirleşme modeli oluşmuş ve bu model, şehirlerin kimliğinin oluşmasına katkı sağlamıştır.

### Sonuç

Bu çalışma, Anadolu'nun tarihsel şehirleşme sürecinde dinî-tasavvufi zümrelerin rolünü inceledi ve bu grupların şehirleşmeye ortaya koymayı amaçladı. Araştırma, abdallar, âhiler, dervişler ve babalar gibi tasavvuf erbabının dinî ve manevi unsurların yanı sıra fiziki yapılar inşa ederek şehirleşmeye etki ettiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Anadolu'nun Türkleşmesi, İslamlaşması ve şehirleşmesi süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Anadolu'ya yapılan Türkmen göçleri, bu bölgelerin şehirleşmesine katkı sağlayan dinî ve sosyal tesislerin kurulmasına yol açmıştır. Tasavvuf ehli kimseler tarafından inşa edilen bu tesisler, bölgede yaşayan halkın, tüccarların ve yolcuların can ve mal güvenliğini sağlamış, temel ihtiyaçlarını karşılamış ve böylece ıssız bölgeleri iskâna açık hale getirmiştir. Ayrıca, bu tesisler zaman içinde cami, mektep, dükkân, han, hamam ve eğitim kurumları gibi diğer yapılarla birlikte külliyeler oluşturmuş ve bu külliyeler etrafında yeni yerleşim yerlerinin kurulmasına öncülük etmiştir. Bu süreç, Anadolu'nun Türkleşmesi, İslamlaşması ve şehirleşmesinin temel taşlarından biri olmuştur (Sağlam, 2013).

Anadolu'nun şehirleşmesinde maddi unsur olarak kabul edilen cami ve mescitlerin İslam dünyasında ve onun bir parçası olan Türk İslam devletlerinde, dinî vasfının yanında başka işlevselliklerinin de olduğu aşikardır. İslam medeniyetinde cami sadece bir ibadet mekânı olarak görülmemiş, aynı zamanda han, hamam, çeşme, çarşı gibi unsurları da içeren kentsel bir yapı olarak planlanmıştır.

Şehirleşme bağlamında, Türk-İslam devletlerinin şehir planlaması, genellikle merkezi bir konumda bulunan ve "cami-i kebir" olarak adlandırılan ulu caminin etrafında şekillenmiştir. Sosyal ve ekonomik yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biri olan pazar yerleri, caminin yakınında kurulmuş ve insanların temel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için düşünülen ticaret merkezleri de caminin yanına inşa edilmiştir. Ayrıca, hanlar, hamamlar, kütüphaneler, türbeler ve zaviyeler gibi külliye'nin diğer unsurları da genellikle caminin çevresinde konumlandırılmıştır. Cami, bu mekânsal düzenlemelerle sosyal yaşamın merkezine alınmış ve bu, Anadolu'nun imar, iskân ve şehirleşme alanında cami odaklı bir şehirleşme modelinin gelişimine yol açmıştır. Bu model, hem İslam dünyasında hem de Anadolu'da şehirlerin organik ve işlevsel bir şekilde büyümesine katkıda bulunmuş, şehirlerin kimliğini şekillendirmiş ve sosyal, ekonomik ve kültürel hayatın merkezi olarak camiye benimsemiştir. Bu nedenle, Türk-İslam devletlerinin şehirleşme modelleri incelendiğinde, caminin bu sürecin temel taşı olduğu açıkça görülmektedir.

Sonuç olarak, dinî-tasavvufî zümrelerin kurduğu tesisler, Anadolu'nun şehirleşme sürecine önemli katkılarda bulunmuş ve bu sürecin anahtar oyuncularından biri olmuştur. Bu çalışma, bu önemli tarihsel sürecin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

### Kaynakça

- Akdağ, M. (1994). *Türklerin içtimai ve iktisadi tarihi*. İstanbul.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). *Karama yöntem araştırmalarına genel bir bakış*. Ankara.
- Barkan, Ö. L. (1938). Kolonizatör Türk dervişleri ve zaviyeler. *Vakıflar Dergisi*, Ankara.
- Faroqhi, S. (1994). *Osmanlı kent ve kentliler*. İstanbul.
- Halacoğlu, Y. (1995). *Osmanlılarda devlet teşkilatı ve sosyal yapı*. Ankara.
- Kara, M. (1999). *Din, hayat, sanat açısından tekkeler ve zaviyeler*. İstanbul.
- Kesik, M. (2021). *Selçuklu müesseseleri ve medeniyeti*, İstanbul.
- Köse, O. (2019). *Osmanlı kültüründe şehir ve cami*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Orhunlu, C. (1984). *Osmanlı Devleti'nde şehircilik ve ulaşım*. İzmir.
- Ökdem, S. (2019). *İslam medeniyet tasavvurunda şehir: Medine, cami ve hayat* (1. baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Öztuna, Y. (1952). *Bellekten*, Ankara: T.T.K. Yayınevi.
- Sağlam, S. (2013). *Türkiye seyahatnamelerine dair*. *Türk Yurdu Dergisi*, 24-31.
- Talbot, M. (2021). *Tarih araştırmasına başlamak*. Editör. A. Şimşek *Tarih için Metodoloji*, 5. Baskı (279-281), Ankara.
- Yazıcı, N. (2019). *Bir eğitim-öğretim kurumu olarak cami: Cami ve hayat* (1. baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yılmaz, K. (2019). *Hayatın merkezinde fonksiyonel cami: Cami ve hayat* (1. baskı). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

## YAYIN ETİĞİ

Bilişsel Gelişim Dergisi, etik yayıncılık hususunda en yüksek standartlara bağlı kalmayı ilke edinmiştir. Bu kapsamda; Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkeleri benimsenmiştir. Dergiye gönderilen makaleler daha önce yayımlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecine tabi tutulmamış olmalıdır. Bilişsel Gelişim Dergisi'ne gönderilen her bir makale en az bir editör ve iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilecektir. Değerlendirme sırasında rastlanılan intihal, duplikasyon, sahte yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, eser dilimleme, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi etik dışı durumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, kabul edilen etik standartlarına uygun olmayan makalelerin değerlendirme süreci sona erdirilir. Yayından sonra tespit edilen olası etik ihlallerine sahip makaleler yayından kaldırılır. Makalelerin etik kurallara uygun yazılması yazarların sorumluluğundadır. Bilişsel Gelişim Dergisi'nin benimsediği uluslararası araştırma etiği ilkeleri şunlardır;

\*Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.

\*Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.

\*Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcılarının özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.

\*Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.

\*Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.

\*Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.

\*Deneysel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.

\*Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluşta gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.

\*İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdan etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

## PUBLICATION ETHICS

Cognitive Development Journal is committed to adhering to the highest standards in ethical publishing. In this context; Ethical publishing principles published by the Committee on



Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) and World Association of Medical Editors (WAME) have been adopted. Articles submitted to the journal should not have been published before and have not been evaluated in another journal. Each article sent to Cognitive Development Journal will be double-blinded by at least one editor and two referees. Plagiarism, duplication, fraudulent authorship, research / data fabrication, work slicing, copyright infringement and concealment of conflict of interest encountered during evaluation are considered unethical situations. In this context, the evaluation process of articles that do not comply with the accepted ethical standards is terminated. Articles with possible ethical violations detected after publication are removed from the publication. It is the authors' responsibility to write the articles in accordance with ethical rules. The international research ethics principles adopted by Cognitive Development Journal are as follows;

\*The principles of integrity, quality and transparency should be ensured in the design of the research, the review of the design and the conduct of the research.

\*Research team and participants, purpose of the research, methods and possible uses envisaged; They should be fully informed about the requirements and, if any, risks of participation in the research.

\*Confidentiality of information provided by research participants and confidentiality of respondents should be ensured. Research should be designed to preserve the autonomy and dignity of the participants.

\*Research participants should participate in the research voluntarily and should not be under any coercion.

\*Participants should be avoided from harm. The research should be planned in a way that does not put the participants at risk.

\*Be clear about research independence; If there is a conflict of interest, it should be indicated.

\*In experimental studies, written informed consent of the participants who decide to participate in the research should be obtained. The legal guardian's approval must be obtained for children and those under guardianship or those with confirmed mental illness.

\*If the study will be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization that the study will be carried out.

\*In studies with a human element, it should be stated in the "method" section that "informed consent" was obtained from the participants and the ethics committee approval was obtained from the institution where the study was conducted.

## YAZIM KURALLARI

- 1- Yazarların, Bilişsel Gelişim Dergisi Yönetim Kurulu'nun belirlediği yazım kurallarına uyması zorunludur. Eserlerin imla ve noktalama yönünden kontrolü yazarın sorumluluğundadır.
- 2- Makaleler yayınlanmadan önce ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen makalelerin intihal kontrolü yapılır. Editör Kurulu, İntihal raporu doğrultusunda makaleyi hakemlere gönderir.
- 3- Hakemlerden gelen rapor doğrultusunda Editör Kurulu tarafından makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına karar verilir. Editör Kurulu Hakem raporlarından bağımsız olarak makaleyi yayınlamama hakkını saklı tutar.
- 4-Hakemlerin düzeltme isterlerse makale yazara geri gönderilir. Vaktinde geri dönmeyen makalelerin süreci sonlandırılır.
- 5- Editör Kurulunda kabul edilen çerçeve dahilinde düzeltmesi yapılmış olan makaleler Yönetim Kurulu'na sevk edilir.
- 6- Yönetim Kurulu tarafından onaylanan makaleler yayınlanmak üzere sıraya alınır.
- 7- Yazar, Bilişsel Gelişim Dergisi Editör Kurulunun tebliğ ettiği hususları zamanında yerine getirmelidir. Aksi takdirde makalenin işlem süreci durdurulur ve makale için tahakkuk eden harcamalar (dizgi, mizampaj vb.) yazardan tahsil edilir.
- 8- Yayın Dili: Derginin yazım dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce, Almanca, Arapça ve Farsça yazılar da kabul edilebilir. Dergimize gönderilecek çalışmalar için şu kurallar esastır;

\*Ana Başlık Boyutu 14 pt, ortalanmış, kalın

\*Kağıt Boyutu A4

\*Ana Metin Üst Kenar Boşluk 2,5 cm

\*Alt Kenar Boşluk 2,5 cm

\*Sol Kenar Boşluk 2,5 cm

\*Sağ Kenar Boşluk 2,5 cm

\*İlk satır girinti 0 cm

\*Yazı Tipi Times New Roman Yazı

\*Tipi Stili Normal Normal

\*Metin Boyutu 12 pt

\*Aralıklar

\*Sol: 0 cm

\*Sağ: 0 cm

\*Önce: 0 nk

\*Sonra: 10 nk

\*Satır Aralığı 1,15

\*Alıntı Metni Boyutu 10 pt

\*Özet Yazı Tipi Times New Roman

\*Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yaslı, Kalın

BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ Cilt:1 / Sayı:2- Kasım 2023 ISSN: 2980-2652



Cognitive Development Journal Volume: 1 / Issue: 2 -November 2023 ISSN: 2980-2652