



GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ



Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı

Tam Metin ve Bildiri Özetleri

24-26 Kasım 2021

www.gaziturkdunyasi.gazi.edu.tr





**T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI
YURTDIŞI TÜRKLER VE AKRABA TOPLULUKLAR BAŞKANLIĞI**

**ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI
EĞİTİM BİLİMLERİ KONGRESİ BİLDİRİ KİTABI**

Editör

Prof. Dr. Yücel Gelişli

Yayına Hazırlayanlar

Arş. Gör. Aysun ÖZTÜRK

Arş. Gör. Ülkü ÇOBAN SURAL

Arş. Gör. Hatice Büşra YILMAZ TAM

Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE

Arş. Gör. Büşra GÖRKAŐ KAYABAŐI

E-ISBN: 978-975-17-5132-4

Erişime Açıldığı Tarih: 8 Mart 2022

**© Copyright 2022, YurtdiŐi Türkler ve Akraba Topluluklar
Başkanlığı Yayınları**

Tüm hakları YurtdiŐi Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na aittir. Yayınevinin yazılı izni olmaksızın, kitabın tümünün veya bir kısmının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla basımı, yayımı, çoğaltımı ve dağıtımı yapılamaz.



Mevlana Bulvarı No. 145
P.K. 06520 Balgat / Ankara / TÜRKİYE

+90 312 218 40 00

+90 312 218 40 49

info@ytb.gov.tr

ytb.gov.tr

[f](#) [t](#) [@](#) [v](#) /yurtdisiturkler

TAKDİM

Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinin Kıymetli Katılımcıları,

Temelleri 1926 yılında Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından atılan Gazi Üniversitesi, yılların birikimiyle ve nitelikli akademik kadrosuyla eğitim-öğretim faaliyetlerini, bilimsel ve akademik çalışmalarını ulusal ve uluslararası ölçekteki işbirlikleri ile devam ettirmektedir. Bu kapsamda 24-26 Kasım 2021 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi (GÜTDEK), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde, GUZEM'in katkıları ve Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) destekleri ile yüz yüze ve çevrimiçi olarak gerçekleşmiştir.

Üniversitemiz, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen "Araştırma Üniversitesi" ölçütlerine göre eğitim-öğretim yapan öncü üniversitelerden biridir. Bu bilinçle bilimsel üretime katkı sağlamak, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin bilimsel çalışmalar gerçekleştirme yolundaki bilgi ve deneyimlerini artırmak, nitelikli araştırma ve uygulamaları paylaşmak, yeni düşünce ve çalışmaların ortaya çıkışına katkı sunmak, Kongremizin temel amaçlarını oluşturmuştur.

Eğitim bilimlerinin 38 alt temasından bildirilerin yer aldığı Kongremizde, titiz değerlendirme süreçlerinin sonunda ulusal ve uluslararası katılım sağlanarak 129 bildiri sunumu gerçekleştirilmiştir. Kongremize Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Azerbaycan, Tataristan, Yakutistan, Kuzey Makedonya, Irak, Başkurdistan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti olmak üzere bağımsız ve özerk Türk Cumhuriyetlerinden 66 kişi katılmıştır.

GÜTDEK, Türk Dünyasındaki eğitim bilimcilerin uzmanlık, deneyim ve bilimsel çalışmalarını paylaşmalarını, aralarındaki işbirliğini geliştirmeyi, eğitim bilimlerindeki güncel çalışmalardan haberdar olarak ortak çalışma alanlarının oluşturulmasını amaçlamıştır. Kongre ile Türkiye ve Türk Dünyasındaki güncel eğitim bilimsel konuların akademik düzeyde anlaşılacak, yapılan araştırmaların sunulması ile buradan elde edilecek olan birikimin tüm eğitim paydaşları tarafından kazanılması sağlanmaya çalışılmıştır. Akademisyen, öğretmen ve öğrencileri bir araya getirerek teori ile pratiğin birleşmesine imkân veren bu tür etkinlikler, aynı zamanda Üniversitemizin topluma liderlik eden, milli ve manevi değerlere saygılı araştırmacı ve nitelikli öğrenciler yetiştirme hedefinin gerçekleşmesinde de büyük bir işleve sahiptir. Bu kapsamda siz değerli katılımcılarımız tarafından büyük ilgi gören Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinin ilerleyen yıllarda da periyodik olarak düzenlenmesi planlanmaktadır.

Kongremizin düzenlenmesinde emeği geçen tüm düzenleme ve bilim kurulu üyelerimize ve siz değerli katılımcılarımıza teşekkürlerimi sunarım.

Prof. Dr. Musa YILDIZ
Gazi Üniversitesi Rektörü

Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Onursal
Başkanı

ÖN SÖZ

Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinin Çok Değerli Katılımcıları,

24-26 Kasım 2021 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin katkıları, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) destekleriyle yüz yüze ve çevrim içi olarak düzenlenen kongremize katılımlınızdan ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Kongremiz, ülkemizden ve Türk dünyasında yer alan farklı ülkelerden katılan eğitim bilimcilerin uzmanlık, deneyim ve bilimsel çalışmalarını paylaşmalarını, aralarındaki işbirliğini geliştirmeyi, eğitim bilimlerindeki güncel çalışmalardan haberdar olarak ortak çalışma alanlarının oluşturulmasını amaçlamıştır. Siz değerli katılımcılarımızın katkılarıyla kongremizin amacına ulaşmış olduğuna inanıyoruz.

Hem ülkemizdeki hem de Türk Dünyasındaki araştırmacılardan büyük bir ilgi gören kongremize 159 bildiri özeti gönderilmiş, 146 bildiri hakem değerlendirmesine uygun bulunmuş ve değerlendirme sonucunda düzeltme alan bildiri özetleri de dahil olmak üzere 129 bildiri kabul edilmiştir. Kongremizde yurtiçi katılımcılarımız tarafından 72 bildiri ve Azerbaycan, Başkurdistan, Çuvaşistan, Irak, Kazakistan, Kırgızistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Kuzey Makedonya, Özbekistan, Tataristan ve Yakutistan ülkelerinden katılan katılımcılarımız tarafından 57 bildiri sunulmuştur. Kongremizde 15 yüz yüze, 18 çevrim içi oturum gerçekleştirilmiştir.

Gaspıralı İsmail Bey'in şiar edindiği "Dilde, fikirde, işte birlik" fikrinden yola çıkarak Türk Dünyasında akademik işbirliği ve dayanışmanın sağlanması için attığımız bu adım, aldığımız olumlu sonuçlar ve dönütler neticesinde bizler için mutluluk ve gurur kaynağı olmuştur.

Kongremizin önemli çıktılarından birini oluşturan Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Kitapçığı, 54 tam metin ve 74 özet bildiri içermektedir. Siz değerli katılımcılarımız tarafından kongremizde sunulan bildirilerin literatüre kazandırılmasının önemli olduğunu düşünüyoruz.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Başkanı

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanı Sn. Serkan Kayalar'ın

Açılış Konuşması

Türk Dünyası, tarih boyunca bağımsızlığına düşkün olan ve bu uğurda birçok zorlu yollardan geçen bir millettir. Bu değerli tarihi tecrübeyle mündemiç olarak her asırda, maddi ve manevi eşsiz eserler ortaya konulmuş ve zengin bir medeniyet mirası günümüze kadar ulaşmıştır. Bağımsızlıklarının 30.yılıni kutlayan Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile birlikte bugün Türk Dünyası, kültürel, ekonomik, siyasi ve beşeri kapasite anlamında daha güçlü bir şekilde varlığını devam ettirmektedir. Bununla birlikte, ikili ve bölgesel birçok konuda iş birliği içinde küresel etkinliğini artırmaktadır.

İpek Yolu üzerinde tarih boyunca farklı medeniyetler arasındaki sosyal, kültürel ve iktisadi etkileşime ev sahipliği yapmış olan Orta Asya bugün de önemli bir konumdadır. Zira Asya'nın yeniden yükseldiği ve dünyada dengelerin değişmeye başladığı bir süreçten geçiyoruz. Asya Kalkınma Bankası'nın verilerine göre, kıta dünyanın geri kalanından daha hızlı büyümekte ve 2050 yılında küresel üretimin yarıdan fazlasını karşılaması beklenmektedir. Bu bakımdan, 21. yüzyılın bir 'Asya Yüzyılı' olacağına dair görüşler de her geçen gün daha fazla gündeme gelmektedir.

Ülkemiz, bölgenin bu kapasitesinin farkında olarak tüm kurumları ile ekonomik, diplomatik ve kültürel birçok alanda iş birliğini geliştirmek konusunda büyük bir gayret içerisindeyiz. Ortak dil, tarih, kültür ve gönül bağlarımızın bulunduğu bölge ile ilişkilerimiz ve iş birliklerimiz güvene dayalı karşılıklı fayda temelinde ilerlemektedir. Bu minvalde ülkemizin amacı, bölgenin, bağımsız, ekonomik istikrara sahip, uluslararası toplumla bütünleşmiş ve özgünlüğünü muhafaza ederek varlığını sürdürmesine katkı vermek şeklinde ifade edilebilir.

TİKA'nın hikâyesi de Sovyetler Birliği'nin dağılması sonrasında kurulan Türk Cumhuriyetleri ile 1992 yılında başlamıştır. Bu anlamda ülkemiz TİKA aracılığıyla kardeş ve dost ülkelerin sosyal, iktisadi, idari ve beşeri kalkınmasına destek olmak amacıyla yıllardır proje ve faaliyetler yürütmektedir. İlk ofisini 1993 yılında Kırgızistan'da açarak faaliyetlerine başlayan kurumumuz 1992 yılından bu yana Orta Asya'da 6000'ni üzerinde proje ve faaliyeti hayata geçirmiştir. OECD verilerine göre, 1992-2020 yılları arasında ülkemizin Orta Asya'ya yapmış olduğu resmi kalkınma yardımları da toplamda 4,6 milyar doları geçmiştir. Ülkemizin ilkeli ve aktif dış politikasıyla uyumlu olarak TİKA, bugün 60 ülkede 62 ofisi ile 150'nin üzerinde ülkede yılda 2000'e yakın proje gerçekleştirirken, Türk Dünyası'na yönelik faaliyetlerini de çeşitlendirerek devam ettirmektedir.

İnsanı merkeze alan bir anlayışla TİKA eğitim, sağlık, mesleki eğitim, tarım ve hayvancılık, su ve sanitasyon, kültürel iş birlikleri gibi doğrudan insana dokunan alanlarda projeler üretmektedir. Ortak dil, tarih, kültür ve gönül bağlarımızın bulunduğu Türk Dünyası'nda da bu vizyon ile somut projeler hayata geçirilmektedir. Bu bakımdan, kültürel iş birliği alanında, Türk-İslam âleminin manevi önderlerinden Hoca Ahmet Yesevi ve Türkmenistan'ın Merv şehrinde yer alan Büyük Selçuklu Sultanı Sultan Sancar türbelerinin restorasyonu TİKA tarafından tamamlanmıştır. Moğolistan'da bulunan Orhun Yazıtları ile Bilge Tonyukuk Anıtları'nın koruma altına alınması gibi önemli çalışmalara imza atılmıştır. Sağlık alanında ise Kırgızistan'da 72 yataklı Bişkek-Türk Dostluk Hastanesi'nin inşası ve

donanımı TİKA tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim alanında okulların inşası, tadilatı, yükseköğretim kurumlarımız ile uzun erimli iş birlikleri geliştirmeye devam edilmektedir.

“İnsanı yaşat ki devlet yaşasın” düsturuyla beşeri kapasitelerin geliştirilmesine öncelik veren TİKA bugüne kadar, birçok alanda 25 binin üzerinde Orta Asya’dan gelen uzmanlara yönelik eğitim ve tecrübe paylaşım programları hayata geçirmiştir. Kalkınmanın ekonomik boyutuna da önem veren kurumumuz tarım, hayvancılık, ormancılık ve endüstriyel alanlarda istihdamı destekleyici projelere ağırlık vermektedir. Bu anlamda, Karabağlı muhacirlere yönelik olarak Azerbaycan’da yıllık ortalama 20 ton üretim kapasitesine sahip bal üretim ve paketleme tesisi kurulmuştur.

Bugün Türk Cumhuriyetleri önemli bir refah ve kalkınma seviyesine ulaşmıştır. Kişi başı milli geliri, temel altyapıları, ekonomik rekabet kapasiteleri düşünüldüğünde çok hızlı ilerlemeler kaydedilmektedir. Öyle ki Kazakistan ve Azerbaycan gibi kardeş ülkeler, kalkınma tecrübelerini dost ülkelere aktarmak amacıyla kendi uluslararası işbirliği ajanslarını kurmuştur. TİKA olarak bu kurumlar ile de üçüncü ülkelere yönelik iş birlikleri gerçekleştirmekteyiz. Ayrıca, çok taraflı iş birliklerini geliştirmek amacıyla Türk Keneşi, TÜRKSOY, TÜRKPA gibi birçok kuruluşun faaliyetlerine TİKA olarak katkı vermeye devam ediyoruz.

"Dilde, işte, fikirde birlik" anlayışından yola çıkarak 30 yılı geride bırakmış olan kurumumuz Türk Dünyası’nın geleceğine inanmaktadır. Bu bakımdan, Sayın Cumhurbaşkanımızın güçlü liderliğinde TİKA, hikâyesinin başladığı Orta Asya’da projelerini çeşitlendirerek çalışmaya devam edecektir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanı Sn. Abdullah Eren'in

Açılış Konuşması

Sayın Rektörüm, (Prof. Dr. Musa Yıldız)
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Mahmut Selvi,
Kongrenin organize edilmesi için emek harcayan Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Prof. Dr. Yücel Gelişli,
Kıymetli akademisyenler ve
Değerli katılımcılar,
Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Sözlerime başlamadan önce 24 Kasım Öğretmenler Günü vesilesiyle siz kıymetli Türk Dünyası akademisyenleri ile hemhal olmaktan dolayı ayrıca mutlu olduğumu belirtmek istiyorum ve genç nesillere doğru yolu gösteren çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

YTB olarak tarihimizin ve kültürümüzün ortak unsurlarını gün yüzüne çıkartmaya çalışıyoruz. Geçmiş ve gelecek arasında sağlıklı bağlar kurulmasını temin edecek bir zemin oluşturma çabası içerisindeyiz.

Bu doğrultuda, Başkanlığımız kurulduğu günden bu yana Türk Dünyasına yönelik faaliyetler yürütmekte. Kurumumuzca soydaşlarımızın yararlanması için başta ana dili ve kültürün muhafazası, çift dilli eğitim, mesleki eğitimler ve ihtisas programları, diasporalar arası işbirliği ile akademik ve kültürel çalışmalar alanlarında çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmiş olup halihazırda da çok sayıda çalışma devam etmekte.

YTB olarak tüm Türk Dünyasına yönelik 150'yi aşkın proje ve faaliyeti hayata geçirdik.

Başkanlığımızca 2011-2020 yılları arasında Orta Doğu'dan Kırım'a ve Gagauz Türklerinden Dağıstan'a, Taşkent'ten Nursultan'a uzanan soydaş topluluklarımıza yönelik yalnızca eğitim alanında toplam 79 proje gerçekleştirdik. Başkanlığımızca; eğitim gereçleri/ materyal destekleri, eğitim ve kurs desteği, eğiticilerin eğitimi programları ve müfredat geliştirme destekleri soydaşlarımıza ulaştırıldı. Destek sağlanan Türkçe kurslarına 2020 yılında toplam 1.131 kişi katıldı ve 27.000 Türkçe ders kitabı ve diğer yardımcı kaynak Türk Dünyasındaki soydaşlarımızın kullanımına sunuldu.

Bu süreçte binlerce soydaşımıza ulaşmanın verdiği kıvancı sizinle paylaşmaktan mutluluk duyuyorum. İnşallah önümüzdeki dönemde de geçmişten aldığımız tecrübe ve birikimle daha fazla kişiye ulaşacak ve Türk Dünyasına yönelik amaca matuf bu faaliyetlerimizi artırmaya var gücümüzle devam edeceğiz.

Tabii, bizim bu yaptığımız çalışmaların en önemlilerinden birisi de Türkiye Bursları Programı. Bu program ile tüm dünyadan olduğu gibi Türk Dünyasından öğrencilerimize de ülkemizin en prestijli üniversitelerinde eğitim alma imkanı sağlanmakta.

Türkiye Bursları Programı kapsamında Türk Dünyasının ihtiyaç duyduğu insan kaynağının yetiştirilmesi için 20.000'e yakın burs sağladık. Halihazırda Türk Dünyasından eğitimine devam eden 2000'e yakın öğrencimiz var.

Sizlerin de mensubu olduğunuz ülke ve üniversitelerden gelen gençler, Gazi Üniversitemizin de dahil olduğu ülkemiz üniversitelerinde eğitimlerine devam etmekte.

Değerli katılımcılar,

Bu sene bağımsızlıklarının 30. Yılı'nı tatbik etmenin mutluluğu içerisinde olduğumuz Türk Cumhuriyetleri ile halihazırda umut verici ilişkilerimiz geçtiğimiz günlerde

Cumhurbaşkanlığımız Sn. Recep Tayyip Erdoğan'ın ev sahipliğinde düzenlenen Türk Devletleri Teşkilatı 8. Devlet Başkanları Zirvesi ile taçlandı. Zirvede imzalanan Türk Dünyası 2040 Vizyon Belgesi ile de Başkanlığımıza eğitim ve kültür alanında önemli bir misyon yüklendi.

Bu anlamda, Başkanlığımız görev alanına giren; Türkistan, Balkanlar, Orta Doğu ve özel olarak soydaşlarımızın yoğun yaşadığı coğrafyalarda; eğitim ve kültür alanlarında daha güçlü bir motivasyonla hareket edeceğiz.

Öte yandan hem Cumhurbaşkanlığımız hem de UNESCO vefatının 700. Yılı olması nedeniyle 2021 yılını Yunus Emre'ye adadı. Anadolu'nun gönül sultanı olan Yunus Emre, bildiğiniz gibi Türkçemizin de mimarıdır. O, Türkistan'da Ahmet Yesevi ve dervişlerinin hikmetleriyle başlayan çığırını Anadolu'da daha da geliştirmiştir. Biz de "İlim ilim bilmektir, ilim kendini bilmektir. Sen kendini bilmezsen ya nice okumaktır." dizelerinden hareket ederek köklerimizden aldığımız güçle ilim alanında istikamet bulacak, bununla beraber mana dünyasını da dolduracağız.

Bu cihetle sözlerime son vermeden önce Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı olarak katkı sağladığımız "Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi"ne ev sahipliği yaptığı için Gazi Üniversitesine teşekkür ediyor;

Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Irak, Yakutistan, Tataristan, Başkurdistan ve Özbekistan ve ülkemizin çeşitli üniversitelerinden Ankara'ya gelen siz değerli akademisyenlerimizin sunacağı bildirilerin Türk Dünyası için hayırlara vesile olmasını diliyorum.

Bilgilerini arz ederim.

KURULLAR

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi Rektörü

KONGRE BAŞKANI

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Şaban ÇETİN - Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetimi
Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK - Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetimi
Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ - GUZEM Yönetimi
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK - GUZEM Yönetimi
Prof. Dr. Mahmut SELVİ - Gazi Eğitim Fakültesi Yönetimi
Prof. Dr. Yasin ÜNSAL - Gazi Eğitim Fakültesi Yönetimi
Doç. Dr. Serkan KOŞAR - Gazi Eğitim Fakültesi Yönetimi
Prof. Dr. Mehmet TAŐPINAR - Gazi Eğitim Fakültesi
Dr. Mevlüt UYSAL - GUZEM
Dr. Mustafa TANRIVERDİ - GUZEM
Öğr. Gör. Gizem YILDIZ - GUZEM
Dr. Ahmet ÇELİK - GUZEM
Arş. Gör. Ülkü ÇOBAN SURAL - Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Arş. Gör. Aysun ÖZTÜRK - Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Arş. Gör. Büşra GÖRKAŐ KAYABAŐI, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Arş. Gör. Hatice Büşra YILMAZ TAM, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ceylan KONUK, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sekreteri (Vekil)

PANELİSTLER

Panel Başkanı: Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi, Ankara
Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu, Gazi Üniversitesi, Ankara
Prof. Dr. Mehmet TaŐpinar, Gazi Üniversitesi, Ankara
Dr. Könül ABASLI, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü, Eğitimde Stratejik Araştırmalar Şube Müdürü ve Hazar Üniversitesi Beşeri, Eğitim ve Sosyal Bilimler Fakültesi Öğretim Görevlisi, Azerbaycan
Dr. Ali Özgün Öztürk, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Ankara

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan KAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV, Manas University
Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Atilla PULUR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Barış KARAELEMA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Enver SARI, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Enver TUFAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Feride BACANLI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Figen EREŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Güler EKMEKÇİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Güray KIRPIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Cyprus International University
Prof. Dr. Hasan COŞKUN, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Latif AYDOS, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nilüfer KAHRAMAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nurmagambetova Botagoz AMANGELDİNOVNA, Pavlodar Pedagogical
University
Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahat YETİM KARACA, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL, Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet KARABAĞ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sinan OLKUN, Final International University
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman RİSBAYEV, Academy of Education of Kyrgyzstan
Prof. Dr. Şeref TAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife IŞIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tayip DUMAN, Yozgat Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Abai Kazakh National Pedagogical
University
Prof. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel DEDE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. A. Selcen BİNGÖL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Alimbekova Anar AYMOLDANOVNA, Abai Kazakh National Pedagogical
University
Doç. Anarbek IBRAYEV, Manas University
Doç. Dr. Askar İMANBAYEV, Issyk-Kul State University
Doç. Dr. Asker TURHANBAEV, Abai Kazakh National Pedagogical University
Doç. Dr. Ayhan URAL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Aylin SEYMEN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Azamat AKAN, University of Central Asia
Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Dilorom HAMROEVA, Academy of Sciences of Uzbekistan
Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University
Doç. Dr. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kakajan JANIBEKOV, The Turkmenistan Academy of Sciences
Doç. Dr. Kyakbaeva Ulbosyn KOZYBAEVNA, Abai Kazakh National Pedagogical University
Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Melike ÖZER KESKİN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Milyanuşa GAINANOVA, Tatarstan Academy of Sciences
Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇAYDERE, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Osman ÇİMEN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar BULUT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Süyünbek MURZAHMETOV, Manas University
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Türker KURT, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Uygur KANLI, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zekiye Müge TAVİL, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Turalbaeva Almash TURGANBAEVNA, Abai Kazakh National Pedagogical University

*Bilim kurulu üyeleri alfabetik olarak sıralanmıştır.

İÇİNDEKİLER

TAKDİM	i
ÖN SÖZ	ii
Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanı Sn. Serkan Kayalar’ın Açılış Konuşması..	iii
Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanı Sn. Abdullah Eren’in Açılış Konuşması..	v
KURULLAR	i
İÇİNDEKİLER	v
BÖLÜM 1	xiii
TAM METİNLER	xiii
Sirto ve Longaların Flüt Eğitiminde Kullanılabilirliği.....	1
Japon Masalları Bağlamında Değerler Eğitimi*	18
Entelektüel Oyunların Bilişim Öğretimine Entegrasyonu	34
Uzaktan Eğitim Tarihi Üzerine Tespitler: İlkçağlardan Günümüze	40
8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik İspat Yazma ve Gerekçeleştirme Becerilerinin İncelenmesi.....	54
Göçmen Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitim Sistemine Dahil Edilmesi	65
Kırgız Ailelerinde Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi.....	73
Kamu Kurumlarında Çalışan Bireylerin Duygusal Tacize (Mobbing) Yönelik Algılarının İncelenmesi.....	85
Türkiye’de ve Dünya’da Akademik Özgürlüğün Gelişimi	97
Kalite Güvencesini Etkileyen Faktörler: Paydaş Memnuniyeti ve Eğitimin Demokratikleşmesi.....	112
10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının 5. Ünitesinin (Dünya Gücü Osmanlı) Görsel-Metin İlişkisi Bakımından Değerlendirilmesi	116

Türk Lehçelerinin Yabancı Dil Olarak Eğitiminde Okuma Becerisinin Geliştirmenin İlkeleri	133
Kırgızistan-Türkiye "Manas" Üniversitesi'nde Veterinerlik Uzmanlıkları için Tıbbi Fizik Dersini Verme Tecrübesi	140
Japon Öğreticilerin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Japon Harflerinin Sesletimi	145
Mutluluk Düzeyi ile Merhamet Duygusu İlişkisi.....	165
Sınıf Öğretmenlerin Telafi Kapsamında Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi	178
Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	184
Arabuluculuk Türleri ve Uygulama Alanları	192
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları.....	206
Bir Üniversite Anaokulunun Çevresel Sürdürülebilirlik Kapsamında İncelenmesi	214
Osmanlı Devleti'nde Kız Öğretmen Okullarının, Kızlara Yönelik Eğitim Görüşlerinin ve Bu Okullarda Verilen Tarih Derslerinin Durumu Hakkında Bir Değerlendirme.....	225
Bilsem Öğrencilerinin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Matematik Dersine İlişkin Görüşleri	238
Bilsem Öğrencilerinin Pandemi Dönemindeki Eğitim Süreçlerine İlişkin Görüşleri	246
Geleneksel Kırgız Eğitiminde Ekolojik Eğitim	258
Cengiz Aytmatov'un Eserlerinde, Türkistan'da Sovyetleştirmeye Yönelik Eğitim Politikalarına Karşı Kadın Karakterler.....	265
Geleceğin Öğretmeninin Mesleki Faaliyetlerinin Bir Sonucu Olarak Kendi Kendini Organize Etme.....	274
Yenilikçi Eğitim Ortamında Öğretmenlerin Mesleki Başarılarını Geliştirmek	280
İlkokul Öğrencilerinde Yazılı Konuşma Eksikliklerinin Önlenmesi ve Giderilmesi	291
Pandemi Zamanında Öğrencilerin Fizik Laboratuvar Çalışmalarında Sanal Programların Rolü	296
Bireyin Kendi Kendine Eğitim Organizasyonunun Temeli Olarak Uzaktan Eğitim	305
Kazak Aydınlarının Mirasında Meslek Seçimine İlişkin Görüşlerinin Uygulanabilirliği .	317

Modern Teknolojiler Kullanılarak Eğitimde Dijital Yetkinliğin Oluşturulması.....	326
İnternet İletişiminin Çocuk Yetiştirmeye Etkisi.....	331
Azerbaycan`daki İlk Müslüman Kız Mektebi`nin Kadın Eğitiminde Rolü	337
Azerbaycan'da Pedagojik Araştırmanın Ana Yönleri	344
Üniversitenin Eğitim Alanında Tatar Dilinin Rolü (Nazhıb Zhıganov Sonrası Adı Kazan Devlet Konservatuvarı Örneğinde)	355
Genç Sporcuların Sürekli Eğitim Sisteminde Eğitilmesinin Teorik ve Metodolojik Temelleri "Okul-Spor-Üniversite"	360
Çocuk Edebiyatının Okutulmasında Hicvin Rolü.....	366
Geleceğin Öğretmenlerinin Polikültürel Eğitimi Bağlamında Oyun Kültürü.....	374
Üniversite Öğrencileri E-Öğrenmeye Hazır mı? Hazar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine bir Araştırma	380
Öğrencilerin Öğretmenlere Yönelik Tutumları ve Akademik Özgüvenlerine Etkisi	392
Edebiyat Eğitimi Sürecinde İşitme Engelli Çocuklarda Konuşma Geliştirme Teknolojisi	398
Eğitim, Araştırma ve Ekonominin Birleşimi: Profesyoneller için Yeni Gereksinimler	403
Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi, Türk Dili Bölümü Eğitim Programı ve Ders Müfredatı Hakkında	410
Ortaokul ve Liselerinde Türk Devletlerinin Edebiyatlarının Eğitimi	420
Anadilde Eğitimin Pedagojik Özü.....	429
Kişinin Değer Yönelimi: Öz ve İçerik	438
Öğrencilerin Ulusal Öz Farkındalığını Geliştirmenin Bir Aracı Olarak Etnopedagojik Bilginin Yorumlanması	446
Öğretmen Meslek Statüsüne Sinerjik Yaklaşım.....	453
Kırgızistan'da Bir Bilim Dalı ve Ders Olarak Pedagojik Psikoloji Alanı	462
Türklerin Genel Pedagojik Değerlerinin Restore Edilmesi İhtiyacı Üzerinde Düşünceler	476
Türkiye Türkçesindeki Anlamdaş Gramer Terimlerinin Diğer Türkçelerde Öğretimi Sorunları	484
Gönüllü Faaliyetin Dünya Tarihi Oluşumu ve Kazakistan'da Gönüllülük	490

Okul Öncesi Öğretmeninin BİT'e Karşı Tutumu	497
BÖLÜM 2	506
BİLDİRİ ÖZETLERİ.....	506
Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanata Dair Bilgilerinin Geliştirilmesi.....	507
Görme Engelli Öğrencilerin Sanat Eserlerine Dair Algılarının Geliştirilmesi	509
Türkiye'de Braille Konulu Tezlerin Betimsel Analizi.....	511
İnsani Değerler ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu: İlköğretim ve Lise Matematik Öğretmen Adaylarının Görüşleri.....	513
Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programında Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi	515
Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumları.....	517
Argümantasyon ve Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Fen Bilimlerine Yönelik Tutumuna, Üst Bilişsel Becerilerine Ve Mantıksal Düşünme Yeteneklerine Olan Etkisinin İncelenmesi.....	519
Baltacıoğlu'nun Resim Öğretimi İle İlgili Görüşlerinin Günümüz Resim Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	521
48-72 Aylık Çocukların Baba Katılımına İlişkin Algılarının İncelenmesi	523
Cumhuriyetten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman İmajı	525
Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile Türkiye Bursları Kapsamında Lisansüstü Burs Alan Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitimi Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri.....	527
Türkiye'deki Erasmus Programı Konulu Tezlerin İncelenmesi.....	529
Farklı Problem Türlerinin Öğrencilerin Problem Çözmelerine Yansımaları.....	531
Yaratıcı Yazmayla İlişkili Hazırlanan Doktora Tezlerinin Betimsel İçerik Analizi.....	533
Resmi Ortaokullardaki Öğretmenlerin Yöneticilerine Duyduğu Güven ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	535
Cezayir Örneğinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanımı	537

Örgütsel Dedikodu Kavramına Yönelik Sistematik Bir Derleme	539
Düşük Sosyoekonomik Çevrede Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Eğitimi ve Katılımı Çalışmaları	541
Covid-19 Sürecinde 8. Sınıf Öğrencilerinin “Bakteri” ve “Virüs” Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının ve Görsel İmajlarının İncelenmesi	543
Sosyobilimsel Konulara Oyunlaştırma Unsurları Eklenmesi: 7. Sınıf Fen Bilimleri Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Konusu Örneği.....	545
Hipotez Kurma Becerileri ile Hipotetik Düşünme Eğilimi, Üst Bilişsel Farkındalık ve Sözel Yetenek Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	547
Eğitim Örgütlerinde İklim: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	549
Akranları Tarafından Reddedilen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Kabulünde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Kullanılması	551
Meslek Liselerinde Verimliliği Artırmaya Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi	553
Türk Hayvan Tasvirlerinin Mitolojik Öğretileri Üzerine.....	555
Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Pandemi Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....	557
Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi	559
Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme Çevresi Oluşturma Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi.....	561
Ortaokul Öğrencilerinin "Ev Ödevi" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi	563
Özel Eğitimde Geçiş Değerlendirmesi	565
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Mutluluğunun Bir Yordayıcısı Olarak Kendini Toparlama Gücü	567
Öğretmenler İçin Türkçeye Uyarlanmış Okul Katılımcısı Güçlendirme Ölçeğinin PLS-SEM Yaklaşımı ile Geçerlik ve Güvenirliği	569
Türkiye’de Okul Öncesinde Aile Katılımı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi....	571
İngilizce Okutmanlarının Üniversitelerdeki Kültür Öğretimi ve Kültür Öğretimi Aktiviteleri Konusundaki Görüşleri	573

Cizvit Misyonerliği ve Eğitim.....	575
Yansıma Kavramına İlişkin GeoGebra Kaynaklar Web Platformundaki Dinamik Materyallerin İncelenmesi.....	577
Mektupla Öğretim Üzerine Bir İnceleme.....	579
Türkçülük Fikir Akımının Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarına Etkisi (1923-1938).....	581
Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği.....	583
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Doğrusal Düşünme Becerileri Kapsamında Ürettikleri Matematiksel Fikirlerin İncelenmesi: Tasarım Tabanlı Çalışma.....	585
İnternet Videolarının Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi: Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Paydaşların Görüşleri.....	587
Beşe Beş Dayanırlılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması.....	589
Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmen Gözünden Sosyal Duygusal Beceriler.....	591
Covid 19 Salgının Türkiye Okul Öncesi Eğitimine Etkisi: TRT EBA Anaokulu Fen ve Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi.....	593
Pandemi Süreci Fen Bilimleri Eğitiminde Çevrimiçi-Ağ Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminde Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bir Sistemik Derleme Çalışması.....	595
Türkiye'de Biyomatematik Araştırmaları ve Biyomatematik Eğitimi.....	597
Ortaöğretim Öğrencilerinin Algoritmik Düşünme Araçlarından Akış Şemalarıyla Problem Çözme Aşamalarına Yönelik Algıları.....	599
Uzaktan Eğitimle 1. Sınıf Başlayan Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri.....	601
Türkiye'de Türk Dünyası Sahasında Dil ve Edebiyat Eğitimi Üzerine Yapılan Tezler	603
TIMSS 2019 Sekizinci Sınıf Matematiğe Yönelik Güven Anketinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi.....	605
Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Araçları ve Akış Deneyimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	607

Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Tümevarımsal Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi.....	609
Lise Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA Kullanımları ve Kimya Dersi Başarılarının İncelenmesi	611
Kalıtımın Genel İlkelerini Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliği: Üstün Yetenekli Öğrencilerle Bir Durum Çalışması.....	613
Bazı Sendikaların Politika Belgelerinin İncelenmesi.....	615
Üniversite Öğrencilerinin Çevre Etiği Yaklaşımlarındaki Değişimin İncelenmesi	617
Türkiye ve Kazakistan'daki Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	619
Geleneksel Kırgız Kültüründe Sağlıklı Çocukların Değeri.....	621
Kırgız Halkı Pedagojisinin Temel Kavramları.....	623
Eğitim Tarihinde Cedit Hareketinin Yeri	627
Eğitim Sisteminde Halk Edebiyatı Öğretiminin Sorunları.....	629
Modern Çok Kültürlü Eğitim Alanında Geleceğin Öğretmeninin Kişiliğinin Profesyonel ve Değer Potansiyelinin Geliştirilmesi	630
Ergenlik Çağı Çocuklarda Özgüven Duygusunun Gelişmesinde Sosyal Çevrenin Etkisi. 633	
Okul Öncesi Çocukların Milli Terbiyelerinde ve Eğitimlerinde Folklorün Önemi	635
Kırgızistan'daki Okullarda Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini STEM Eğitiminde Kullanmaları	637
Kuzey Makedonyada Türkçe Eğitimi ve Öğretimin Tarihsel Bağlamda Değerlendirilmesi ``Yeni Reformların Gelişiminde Türkçe Eğitimin Gölgede Kalması``	639
Kazak Halkının Ahlakı ve Ahlaki Gelenekleri	640
Üniversitenin Genç Bilim Adamlarının Bilimsel ve Yenilikçi Faaliyetlerinin Aktivasyon Faktörü Olarak Öz-Örgütlenme	642
Öğrencilerin Ulusal Öz Farkındalığını Geliştirmenin Bir Aracı Olarak Etnopedagojik Bilginin Yorumlanması	646
Mustafa ÇOKAY ve Türkistan'daki Etno-Siyasi Süreçler	650
Kazakistan Eğitim Yönetimi Sistemindeki Güncel Uygulamalar.....	652

Çağdaş Başkurt Edebiyatı: Şiir	653
Klasik Edebiyatı Öğretme Sorunları (Emirî şiiri örneği)	664
6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Sistemler Ünitesinde Kavram Karikatürleri Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.....	665

BÖLÜM 1

TAM METİNLER

Sirto ve Longaların Flüt Eğitiminde Kullanılabilirliği

Utility of Sirto and Longa Forms in Flute Education

Buğse Acar¹Mehmet Akpınar²

Bildiri Kodu: 95201

Öz

Bu araştırmanın en temel amacı; Geleneksel Türk Müziği beste formlarından olan Sirto ve Longaların, Batı müziği üflemeli çalgılarından olan flüt ile icra edilebilmesini sağlamak, flüt eğitimi alan öğrencilerin kendine has kültürlerinden eserler seslendirip repertuarlarına ekleyebilmelerine yardımcı olmak ve böylece flüt eğitimine küçükte olsa bir katkıda bulunabilmektir. Araştırma amacı ve yöntemi bakımından tarama modelini esas alan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Nihavend, Sultan-i Yegah ve Kürdili Hicazkar makamlarından oluşan iki Longa ve iki Sirto olmak üzere toplam dört eser oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan eserler ilgili kaynakların kapsamlı bir biçimde taranması sonucunda elde edilmiş ve bu eserler üzerinde flüt eğitiminde kullanılan temel tekniklerden: dil-artikülasyon (tek dil, legato, staccato, portato, çift dil, üç dil), süsleme (trill, çarpma) teknikleri ve bazı hız ve nüans gibi icra dinamikleri açısından çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca eserlerde yer alan bazı komalı sesler hem flütün teknik yapısı ile ilgili olarak, hem de çalma kolaylığı oluşturulup, ajelite geliştirilebilmesi açısından tampere olarak düşünülmüş ve Sirto ve Longalar flüt için uyarlanmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak Sirto ve Longaların flüt ile yapısı ve ezgisel özellikleri bozulmadan icra edilebileceği ve flüt icrasında ajelitenin geliştirilmesine olumlu katkıları olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; flüt eğitiminin hem daha etkili, dinamik ve verimli olabilmesi, hem de flüt eğitiminde çalgı hakimiyeti oluşturmak ve ajelite geliştirmek amacıyla Sirto ve Longalara daha fazla yer verilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sirto, Longa, Flüt, Eğitim.

Abstract

The main purpose of this research is to ensure that Sirto and Longas, which are Traditional Turkish Music composition forms, can be performed with the flute, one of the wind instruments of Western music, to help flute students sing from their unique cultures and add them to their repertoire, thus making a small contribution to flute education. It is a descriptive study based on the survey model in terms of research purpose and method. The sample of the research consists of four works in total, two Longa and two Sirto composed of Nihavend, Sultan-i Yegah and Kürdili Hicazkar makams. The works used in the study were obtained as a result of a comprehensive search of the relevant, sources and among the basic techniques used in flute education: articulation, ornament techniques and some studies have been carried out in terms of performance dynamics such as speed and nuance. In addition, some of the coma sounds in the works were thought of as tampere both in terms of the technical structure of the flute and in terms of creating ease of playing and improving agelite, and Sirto and Longas were adapted for the flute. Based on the findings of the research, it was concluded that Sirto and Longas can be performed with the flute without spoiling its structure and melodic features, and it can contribute positively to the development of agelite in flute performance. In line

¹ Buğse Acar, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, bugseacarr19@gmail.com

² Doç. Dr. Mehmet Akpınar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, makpınar@gazi.edu.tr

with these results; it was suggested to include Sirto and Longas more in order to make flute education more effective, dynamic and productive, and to create instrument dominance and improve agility in flute education.

Keywords: *Sirto, Longa, Flute, Education.*

Giriş

Bu bölümde problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar gibi kavramlara yer verilerek açıklamalarda bulunulmuştur.

Problem Durumu

Ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda çeşitli tarz ve ekollerde flüt eğitimi verilmektedir. Ancak Türk Müziği kaynaklı etüt, eser, metot, albüm vb eğitim materyallerinin eksikliğinden olmalı ki flüt eğitiminin içeriği çoğunlukla batı müziği kaynaklı bir eğitim süreciyle gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle oldukça zengin bir yapıda ve kendi has kültürümüzün bir parçası olan Türk Müziği eserlerinin flüt eğitimi için uyarlanması ve düzenlenmesi, hem flüt eğitimi daha zevkli, verimli ve sağlıklı hale getirecek, hem de Türk Müziği ezgilerinin akademik ve evrensel boyutlara taşınabilmesi açısından önemli olabilecektir. Ayrıca flüt öğrencilerinin gelecek yıllardaki mesleki yaşantıları göz önünde bulundurulduğunda, Türk Müziğinin makam, usul, form gibi özelliklerini tanıyıp, repertuarlarında yer alan bu eserleri seslendirebilmeleri onlarda ayrı bir özgüven oluşturabilecektir.

Bu görüşler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Flüt eğitiminde Sirto ve Longaların kullanılabilirliği nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

- 1-Araştırmada kullanılan Sirto ve Longaların müzikal özellikleri nelerdir?
- 2- Sirto ve Longalar Flüt ile icra edilirken karşılaşılan zorluklar nelerdir?
- 3-Sirto ve Longalar Flüt ile icra edilirken kullanılan temel flüt çalma ve süsleme teknikleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın en temel amacı; Geleneksel Türk Müziği beste formlarından olan Sirto ve Longaların, Batı müziği üflemeli çalgılarından olan flüt ile icra edilebilmesini sağlamak, flüt eğitimi alan öğrencilerin kendine has kültürlerinden eserler seslendirip repertuarlarına ekleyebilmelerine yardımcı olmak ve böylece flüt eğitimine küçükte olsa bir katkıda bulunabilmektir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; Flüt eğitiminde Sirto ve Longalara da yer verilmesiyle, flüt eğitiminin daha etkili ve daha verimli olabilmesi ve böylece Sirto ve Longaların yerel boyutlardan akademik boyutlara çekilebilmesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca, Sirto ve Longalardan oluşan bir flüt repertuarına sahip olunabilmesi ve bundan sonra yapılacak olan benzeri çalışmalara ve araştırmacılara yol gösterebilmesi açısından da önemli sayılmaktadır.

Varsayımlar

- Araştırmada;
- 1-Belirlenen yöntemin araştırmanın konusuna ve amacına uygun olduğu,
 - 2-Araştırma örnekleminin evreni temsil eder nitelikte olduğu,

3-Kullanılan eserlerin flüt eğitimine ve flüt çalma tekniklerinin uygulanmasına imkan sağlayacak nitelikte olduğu,

4-Belirlenen veri toplama araçlarının araştırma için geçerli, güvenilir ve amaca yönelik olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Kürdili Hicazkar Longa (Kemani Sebu), Nihavend Longa (Kevser Hanım), Nihavend Sirto (Hasan Özçivi) ve Sultan-i Yegah Sirto (Göksel Baktagir) olmak üzere toplam dört eser ve kullanılan flüt çalma ve süsleme teknikleri ile sınırlandırılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Eğitim

Eğitim, kişinin davranışlarında kendi deneyimleri sonucu bilerek ve isteyerek yenileşme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1984, s. 12). Yine eğitim, kişinin hayatındaki yeteneğini, tutumlarını, pozitif değerlerdeki diğer davranışlarını olumlulaştırdığı süreçlerin tamamıdır (Tezcan, 1997, s. 3).

Bireyin duyuşal, zihinsel ve psikomotor becerilerinin geliştirilebilmesi açısından hiç şüphesiz ki eğitim oldukça önemli bir işleve sahiptir. Ayrıca; yine bireyin maddi-manevi, kültürel ve toplumsal açıdan statü ve rollerini arttırmak için de etkili ve kaliteli bir eğitim süreci önemli görülmektedir.

“Eğitim, bireyin tüm niteliklerini geliştirerek, onun üretim süreci içinde daha verimli ve üretken olmasını olanaklı kılarken, yaşamı ve içinde bulunduğu süreci sorgulayan, bilgi, beceri, etik, sanat, kültür vb. alanlarda yetkinleşmesini, bireyselleşerek toplumsallaşmasını da sağlayan, insanın insan olmasına yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlanabilir” (Eroğlu, 1998, s. 47).

Müzik Eğitimi

Eğitim, kendi içerisinde sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri ve güzel sanatlar eğitimi gibi birçok dala ayrılmaktadır. Güzel sanatlar eğitimi içerisinde yer alan müzik eğitimi, insan yaşamında oldukça önemli pek çok işleve sahiptir. Kişilerin, iç dünyalarına zenginlik ve güzellik katan, birbirleri ile olan etkileşim ve iletişimlerine katkıda bulunup sosyalleşmelerini sağlayan bir yöntem ve eğitim alanıdır. Ayrıca, bireylerin müziğe olan ilgi, istek, arzu ve kabiliyetlerini belirli bir düzeye taşımaya yardımcı olan geniş bir sanat ve bilim dalıdır. Eğitim ve ekonomik boyutu ile de büyük bir sektör halindedir.

Müzik eğitimi; müzik sanatının, eğitimle birleşmesi sonucunda bireylerin hedefleri doğrultusunda kendi yaşantılarından edinebildiği becerilerle, programlı, sistematik kurallar dahilinde teorik, uygulamalı bir şekilde bilinçli, amaçlı ve istendik yönde belirli müziksel davranışlar kazanma sürecidir (Uçan, 1994, s. 25).

Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, ise “çalgi öğretimi yoluyla bireyler ve onların oluşturdukları toplulukların, devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değışiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma sürecidir” (Uçan’dan aktaran Demirbatır, 1998, s. 6) biçiminde açıklanabilir.

Çalgı eğitimindeki amaç eğitimin verildiği kurum veya kuruluşa göre (genel, özengen veya mesleki) değışiklik gösterebilir. Ancak eğitim seviyesi her ne olursa olsun, istenilen biçimde bir çalma becerisi geliştirip, iyi seviyede bir çalgı icra edebilmek, enstrüman eğitiminin en temel amacı

olmalıdır. Bu amaca ulaşmak için ise, süreç içerisinde büyük sabır, ilgi, istek, özen vb. duygular ile hareket edilmeli, düzenli ve sistemli çalışmalar yapılmalıdır.

Çalgı çalma, insanın bir müzik aletini kullanması yoluyla müzikle insanı birleştiren ve tanıştıran, insanın kendisiyle özdeşleşip bütünleşmesine yol açan, duygularını ifade edebilme fırsatı sunan, sosyal olmaya yönlendiren, çalgı eğitiminin ve müzik eğitiminin özellikle de müzik sanatının önemli bir uğraş yoludur (Uslu'dan aktaran Seyhan, 2019, s. 14).

Flüt

Üflemeli bir enstrüman olan flüt tarihte ilk keşfedilen çalgılardan birisidir. Sariboğa'ya göre:

“İnsanlar içi boş kemiklere, boynuzlara, ağaç parçalarına, bambuya ya da deniz hayvanı kabuğuna üfleyerek sesler çıkartmayı keşfetmiş, böylece bunlar üflemeli çalgıların ilk örneklerini oluşturmuştur. İlkçağ insanı belki de kırk bir kemiğe, hayvan boynuzlarına, bambuya tesadüfen üfleyerek sesler çıkartmış ya da doğada duyduğu sesleri hem korunma içgüdüsüyle, hem de merak duygusuyla taklit etmeye çalışmış, daha sonra da iletişim aracı olarak kullanılması flüt benzeri çalgıların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Tek veya iki notalı deliklerden oluşan düdük benzeri çalgıların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Tek veya iki notalı deliklerden oluşan düdük benzeri bu ilkel çalgılar flütün atası sayılabilir” (Sariboğa'dan aktaran Bilici, 2014, s. 19).



Şekil 1. İlk Flüt Örnekleri. “İlk Flüt”, 2017, <http://arkeofili.com/wp-content/uploads/2017/01/flutes.jpg> sayfasından erişilmiştir.

Orkestra ve bandolarda tahta üflemeliler grubunda yer alan flüt aynı zaman da solo bir çalgıdır. Kendine özgü tatlı, uçarı, sevecen, nahif bir ses rengi olan flüt dinleyicilerinin dikkatini oldukça çekmektedir (Say, 2002, s. 202). Günümüzdeki yapısal halini alana kadar birçok değişim gösteren flüt, flüt eğitimini de hareketlendirip çeşitli teknik ve yöntemler ile icra edilmeye devam etmektedir.



Şekil 2. Modern Flüt. “Flüt”, <https://media.mydukkkan.com/image/32935/Muramatsu.MuramatsuGXIIIIRBE32935.jpg> sayfasından erişilmiştir.

Ülkemizde ilk flüt 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nın kapatılmasıyla gündeme gelen Nizam-ı Cedit ordusunun bando takımlarında yer almaya başlamıştır. Müzika-i Hümayun'un başkanı olan flütçü Donizetti ve flütçü Ahmet Necip Paşa ile ilk dersler 1831 yılında verilmeye başlanmıştır. Günümüzde ise Konservatuarlar, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Liseleri tarafından flüt eğitimi verilmektedir (Üstün'den aktaran Bilici, 2020, s. 17).

Flüt Eğitimi

Flüt eğitimi, öğretmen ve öğrenci arasında birebir gerçekleşen, planlı programlı devam ettirilen eğitim sürecidir. Öğrenci bu süreç içerisinde, flüt hakkında teknik bilgi ve beceriler kazanmaktadır (Atak Yayla, 2000, s. 10).

"Flüt eğitiminde ele alınacak olan ilk konular flütü çalma pozisyonunda doğru duruş ve tutuş, diyafram nefesini doğru ve istenilen nitelikte kullanma ve buna bağlı olarak güçlü bir ton elde edilmesidir. Bunu takip eden süreçte etüt ve eserlerin seslendirme tekniklerine dikkat ederek çalınması, süslemelerin yapılarına uygun olarak çalınması, etüt ve eserlerdeki gürlük değişikliklerini doğru olarak seslendirilmesi, bütün oktavlarda temiz ve kaliteli bir ton elde edilmesi ve çaldığı etüt ve hız basamaklarına uygun olarak çalınması hedeflenen temel davranışlardır" (Atak Yayla, 2000, s. 11).

Hedeflenen öncelikli davranışların kazanılmasının ardından üzerinde durulması gereken temel kavramlardan biri de artikülasyondur. Non legato (tek dil), legato, staccato, portato, çift dil, üç dil gibi tekniklerin flütle anlatımını sağlamaktadır (Öner, 2011, s. 94).

Ülkemizde verilen müzik eğitiminin önemli bir boyutunu çalgı eğitimi oluşturmaktadır. Flüt eğitimi ise çalgı eğitimi içerisinde önemli bir işleve sahiptir. Ancak flüt eğitimi süreci, Türk müziği kaynaklı eğitim materyallerinin eksikliğinden olmalı ki çoğunlukla batı müziği kaynaklı olarak sürdürülmektedir. Oysa Geleneksel Türk Müziği ekseninde bestelenen, düzenlenen ya da uyarlanan çeşitli eserlere flüt öğretim sürecinde yer verilmesi, hem flüt eğitimi daha sağlıklı ve nitelikli bir yapıya kavuşturabilecek, hem de flüt öğrencilerine ve eğitimcilerine repertuar oluşturma açısından büyük fayda sağlayabilecektir.

"Geleneksel müziklerimiz özgün ve zengin yapısıyla kültürümüzün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Geleneksel sanat müziğimizin, müzik öğretim programlarında yer alması, doğru yöntem ve planlama ile mümkün olabilir" (Gedikli, 1999, s. 97).

"Müzik eğitiminin her kademesinde kullanılabilir olan geleneksel müziklerimiz, köklü ve zengin kültürümüzün özelliklerini taşımaktadır. Geleneksel müziklerimizin müzik eğitiminde uygun şekilde kullanılması, Anadolu'nun her köşesinde müzik eğitimi almakta olan öğrencileri; bu eğitim sürecine güdülemek, onların sahip oldukları müzikal yetenekleri daha etkili şekilde açığa çıkarmak, müziği daha iyi ve etkili anlamalarını sağlayarak, çağdaş müzik eğitimine yönelik bir altyapı hazırlanmasına olanak sağlayacaktır" (Öner, 2011, s. 34).

Sirto ve Longalar

Geleneksel Türk Müziği saz eseri beste formları grubunda yer alan Sirto ve Longalar, genellikle nim sofyan ve sofyan usullerinde bestelenirler ve hareketli bir yapıya sahiptirler.

Sirto

Sirto, Yunancadaki "sirtaki" sözcüğünden gelmektedir. Yunan kökenli, kadın ve erkeklerin bir arada oynaması ile ortaya çıktığı savunulan çalgısal bir oyun türüdür. 19. yüzyıldan itibaren Türk Müziğinde oyun havası olarak kabul edilmekle birlikte raks unsuru olarak icra edilmemektedir. Coşkulu, hareketli oyun havası niteliğinde saz eserleridir. Nim sofyan/sofyan gibi küçük usullerde bestelenirler. Bazen üç bazen dört haneli olmaktadır. İlk hane teslim olarak da kabul edilmektedir. Eser bazen üst üste iki kere çalınır. Bazen ara taksim ile iki kere çalınmaktadır (Özalp, 2000, s. 132).

Longa

Longa, Latince “lingua” sözcüğünden gelmektedir. Türk Musikisi’ne Romen Müziğinden girdiği bilinmektedir. Sirtolar gibi oyun havaları grubunda yer almaktadır. Oldukça hareketli, kıvrak havaları vardır. Türk Musikimize farklı kaynaklardan dahil olmuş olsa da oynak ve kıvrak yapısı ile saz eseri olarak şekillenmiş, biçim ve üslup kazanmıştır. Genellikle 2/4’lük Nim Sofyan usulü ile bestelenen Longalar Sirtolar gibi çalınır. Teslimleri ile birlikte dört bazen beş hanelidirler, bazı Longalar teslimsiz de olabilir (Özalp, 2000, s. 132).

Flüt Eğitiminde Dil (Artikülasyon) ve Süsleme Teknikleri

“Trevor Wye’e göre, Artikülasyon flütün dilidir. Artikülasyon çalışmaları ise iyi bir flüt çalmak için hayati önem taşımaktadır” (Wye’den aktaran Öner, 2011, s. 95).

Tek Dil- Bağımsız (Non Legato) Çalma Tekniği

Tek Dil çalma tekniği en yaygın kullanılan tekniktir. Tek dil çalma tekniğinde üst damak ve üst orta iki dişin birleşimine dil getirilerek “tu-ti-tü” gibi hecelerle oluşturulur. Bu teknikte dil atik, hızlı ve çevik olmalıdır. Tek dil tekniği “detache tekniği” olarak bilinmektedir. Detache notalara dil vurarak ayrı ayrı çalmak anlamına gelir (Seyhan, 2019, s. 34).



Şekil 3. Sultani Yegah Sirtoları’ndan Tek Dil Örneği.

Bağlı (Legato) Çalma Tekniği

Legato bağlı çalmak anlamına gelir. Notalar birbirine bağ işaretleri ile bağlanarak gösterilir. Legato çalarken sadece bağ işaretlerinin başında nefes alınır, bağ işaretinin bitimine kadar nefes alıp vermeden devam edilir (Seyhan, 2019, s. 35).



Şekil 4. Kürdili Hicazkar Longa’ndan Legato Örneği.

Kesik (Staccato) Çalma Tekniği

Notaların tane tane, tek tek belirgin bir biçimde çalınmasıdır. Bu teknikte dil kısa, sert ve tok vuruşlar yapmalıdır. Notaların üstüne veya altına koyulan noktalarla ifade edilir. Staccato tekniği, sağlam diyafram nefesi gerektirir (Seyhan, 2019 s. 35).



Şekil 5. Nihavend Longa’ndan Staccato Örneği

Çift Dil Çalma Tekniği

Çift dil tekniği eserlerin hızlı pasajlarında tek dil çalma tekniğinin yeterli olamaması nedeniyle tercih edilmektedir. Çift dil tekniği üzerinde derinlemesine çalışılması gereken ileri bir

tekniktir. Dil vuruşları, tu-ku, dü-gü gibi heceler ile çalıştırılır. Çift dil tekniğinde başarılı olmak isteniyorsa dil ve parmak senkronizasyonuna çok dikkat edilmelidir. Ayrıca pasajın zorluğuna göre çift dil tekniği yavaştan hızlıya doğru ilerletilip pekiştirilmelidir (Üstün, 2010, s. 32-33).



Şekil 6. Nihavend Sirto'dan Çift Dil Örneği.

Üç Dil Çalma Tekniği

Üç dil tekniği, üçlü ritim gruplarını kolay çalmak için kullanılan bir dil tekniğidir. Dil vuruşları, tu-ku-tu, tü-kü-tü, dü-gü-dü gibi heceler ile çalıştırılır. Dil, ağız içinde itme, çekme, itme şeklinde hareket ettirilir. Vurgulamalar, heceler arasında tonlama farklılığı ya da kopukluk olmamalıdır. Çift dil tekniğinde olduğu gibi bu teknikte de tempo yavaşlatılıp sonrasında hızlandırılarak başarı sağlanabilmektedir (Üstün, 2010, s. 33).



Şekil 7. Sultani Yegah Sirto'dan Üç Dil Örneği.

Portato Çalma Tekniği

Portato, notanın bağ içinde dil vuruşlarıyla belirginleştirilerek çalınmasıdır. Noktalı notaların üzerine koyulan bağ işareti ile ifade edilir. "Legato'ya benzer dil vuruşudur. O sebeple neredeyse bağlanmış gibi artiküle edilir" (Tatu'dan aktaran Üstün, 2010, s. 30).



Şekil 8. Nihavend Longa'dan Portato Örneği.

Trill

Trill, titreme-titreşme anlamına gelmektedir. Tam ve yarım ses aralığında iki bitişik notanın devamlı tekrarlanmasıdır. Trill asıl notanın üzerine *tr* işareti ile gösterilir.

"Üzerinde "tr" işaretiyle gösterilmiş notalarda, ton içerisinde kendisinden sonra gelen notayla birlikte çalınarak trill yapılır. Trill yaparken parmaklar çok hızlı hareket ettiği için iki nota arasındaki geçişler aksayabilir. Bunu engellemek için yapılacak çalışmalardan biri, iki notayı önce sekizlik, sonra on altılık, on altılık üçleme ve otuz ikilik gruplar olarak çalışarak trill temposuna getirmektir" (Oray'dan aktaran Üstün, 2010, s. 35).

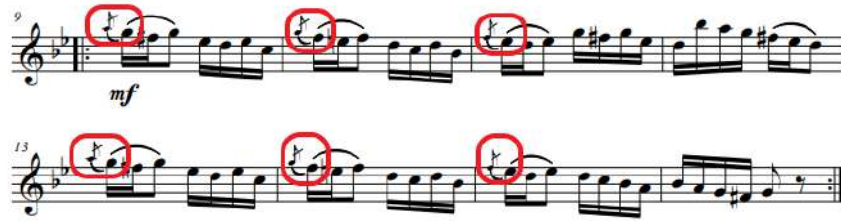


Şekil 9. Sultani Yegah Sirto'dan Trill Örneği.

Çarpma

"Randel'a (1999) göre, küçük nota karakterleri ile belirtilen, bitişik yazıldığı notanın süresinden alıp ölçü içinde bağımsız süresi olmayan süsleme notalarıdır. Trill'de olduğu gibi parmak

hareketlerinin, üfleme pozisyonunun ve zamanlamanın birlikte hareketi ve doğru şekilde icra edilmesi gereken bir tekniktir” (Randel’den aktaran Öner, 2011, s. 155).



Şekil 10. Nihavend Sirto’ dan Çarpma Örneği.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma amacı ve yöntemi bakımından tarama modeli ile gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Karasar’a (2018, s. 109) göre “Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir”. Bu çalışmada; konunun kapsamı ile ilgili literatür taraması ön görülmüş ve flüt eğitimi, flüt çalma teknikleri ile ilgili bilgiler çeşitli metod, bildiri, makale, kitap, tez ve internet gibi kaynaklardan derinlemesine araştırılmıştır. Ayrıca Geleneksel Türk Müziği’nin yapısı ve özellikleri de araştırmaya konu olup birlikte değerlendirilmiş ve flüt ile seslendirmeye yönelik olarak belirlenen eserler flüt eğitimine uygunluğu açısından hem teknik hem de müziksel boyutta incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan Geleneksel Türk Müziği formlarından; Sirto ve Longaların incelenmesinde ise nitel araştırma modellerinden içerik analiz modeli kullanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan’a (2001, s. 22) göre “İçerik analizi sözel, yazılı, tüm materyallerin içerdiği anlamı, anlam ya da dil bilgisi yönünden nesnel ve sistemli bir biçimde gruplandırma, sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır.”

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini; Geleneksel Türk Müziği beste formlarından olan Sirto ve Longalar; örneklemini ise Nihavend, Sultani Yegah, ve Kürdili Hicazkar makamlarından oluşan ve flüt eğitimi için uygun olduğu düşünülen iki Longa ve iki Sirto olmak üzere toplam dört eser oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kaynak tarama yöntemi kullanılmış ve konu ile ilgili veriler, lisansüstü tezler, makaleler, bildireler, kitaplar, yabancı ve Türk flüt metotları, internet siteleri, nota arşivleri ve TRT repertuarı incelenerek elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan eserlerin öncelikle Geleneksel Türk Müziği çalgıları ile icrasına bakılmış ve makamsal ve müzikal analizleri yapılmıştır. Bu eserler içerisinden flüt eğitimine ve flüt tekniklerine uygun olduğu düşünülen Sirto ve Longalar örnek olarak belirlenmiş ve bu eserlerdeki icraya yönelik teknik ve müzikal boyuttaki zorluklar tespit edilerek çözümüne yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, komalı sesler çalma kolaylığı oluşturup istenilen biçimde ajelite geliştirilebilmesi açısından tampere olarak düşünülmüştür. Örnek olarak seçilen bu Sirto ve Longaların

seslendirilmesinde; dil (artikülasyon), ajelite ve süsleme gibi bazı çalma teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca hız ve nüans dinamikleri ile ilgili de gerekli çalışmalar yapılarak Sirto ve Longalar flüt için uyarlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler ile ilgili elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Sirto ve Longaların Müzikal Özellikleri ile ilgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo 1. Sirto ve Longaların Seyir Özelliklerine İlişkin Bulgular

Eserin Adı	Seyir Özelliği
Kürdili Hicazkar Longa	Çıkıcı-İnici Seyir
Nihavend Longa	Çıkıcı-İnici Seyir
Nihavend Sirto	Çıkıcı-İnici Seyir
Sultan-i Yegah Sirto	İnici Seyir

Tablo 1’de de görüldüğü gibi Kürdili Hicazkar Longa, Nihavend Longa ve Nihavend Sirto çıkıcı ve inici bir seyir izlerken, Sultan-i Yegah Sirto inici bir seyir özelliği taşımaktadır.

Tablo 2. Sirto ve Longaların Usullerine İlişkin Bulgular

Eserin Adı	Usul
Kürdili Hicazkar Longa	4/4
Nihavend Longa	2/4
Nihavend Sirto	2/4
Sultan-i Yegah Sirto	4/4

Tablo 2’de de görüldüğü üzere Nihavend Longa ve Nihavend Sirto nim sofyan (2/4), Kürdili Hicazkar Longa ve Sultan-i Yegah Sirto ise sofyan (4/4) usulde bir ritmik yapıya sahiptir.

Tablo 3. Sirto ve Longaların Başlangıç-Bitiş ve Yeden Seslerine İlişkin Bulgular

Eserin Adı	Başlangıç Sesi	Yeden	Bitiş Sesi
Kürdili Hicazkar Longa	Si	Fa	Sol
Nihavend Longa	Sol	Fa Diyez	Sol
Nihavend Sirto	Sol	Fa Diyez	Sol
Sultan-i Yegah Sirto	Fa	Do Diyez	Re

Tablo 3’de Sirto ve Longaların başlangıç, yeden ve bitiş sesleri yer almaktadır. Görüldüğü üzere Sultan-i Yegah ve Kürdili Hicazkar Longa makamın üçüncü perdesi ile başlayıp durak perdesi ile bitiş sergilerken, Nihavend Longa ve Nihavend Sirto ise makamın durak perdesi ile başlayıp yine durak perdesi ile bitiş özelliği göstermektedir. Ayrıca, Nihavend Sirto, Nihavend Longa ve Sultan-i Yegah Sirto da yeden sesler durak perdesinin yarım ses altındaki perde olurken, Kürdili Hicazkar Longa da ise durak perdesinin bir tam ses altındaki perdedir.

Sirto ve Longalar Flüt ile İcra Edilirken Karşılaşılan Zorluklar ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Komalı Seslerin İcrasından Kaynaklanan Zorluklara İlişkin Bulgular

Batı müziği ses sistemi bir oktavın 12 eşit sese bölünmesinden oluşan tampere bir ses sistemine sahiptir. Geleneksel Türk Müziği ses sistemi ise bir oktav içinde 24 eşit olmayan sesi barındırmaktadır. Başka bir deyişle, Batı müziğinde bir tam ses iki eşit sese ayrılırken, Türk müziğinde ise bir tam ses dokuz ayrı sese bölünebilmektedir ve bu seslerin her birine koma denilmektedir. Türk müziği çalgılarının çoğunda bu özel sisteme uygun perde yapısı bulunurken Batı Müziği çalgısı olan flüt de ise perdeler tampere sisteme uygun olarak dizayn edilmiştir. Bu nedenle komalı seslerin çalınabilmesi açısından çok uygun olmamaktadır ve bu seslerin icrasında bazı zorluklar ile karşılaşılabilir. Eserler incelendiğinde flüt çalgısında perdesi olmayan Si koma bembölü, Re bakiye bembölü, Mi koma bembölü, La koma bembölü ve Si bakiye bembölü gibi seslere rastlanılmıştır.



Şekil 11. Kürdili Hicazkar Longa'dan Bir Bölüm.



Şekil 12. Kürdili Hicazkar Longa'dan Bir Bölüm.



Şekil 13. Sultan-i Yegah Sirto'dan Bir Bölüm.

Sirto ve Longalar Flüt ile İcra Edilirken Kullanılan Temel Flüt Çalma ve Süsleme Teknikleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, Nihavend, Sultani Yegah ve Kürdili Hicazkar makamlarından oluşan iki Longa ve iki Sirto olmak üzere toplam dört eser yer almaktadır. Bu eserlerin icrasına yönelik çalışmalarda, dil (artikülasyon) süsleme ve ajelite gibi bazı evrensel flüt çalma teknikleri kullanılmış ve aynı zamanda hız ve gürlük ile ilgili diğer icra dinamiklerine de yer verilerek Sirto ve Longaların geleneksel icra biçimine uygun bir üslupta seslendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Nihavend Sirto

Allegro

Hasan ÖZÇİVI

The musical score for "Nihavend Sirto" is written in a single melodic line on a treble clef staff. The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 2/4. The piece is marked "Allegro". The score consists of eight staves of music, with measure numbers 5, 9, 13, 17, 21, 25, and 29 indicated at the beginning of their respective staves. The dynamics range from piano (*p*) to mezzo-forte (*mf*) and forte (*f*). The music features a variety of articulations, including slurs, accents, and staccato markings. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

Şekil 14. Nihavend Sirto.

Nihavend Sirto adlı bu eserin seslendirilmesinde, artikülasyon tekniklerinden; staccato, legato ve çift dil teknikleri, süsleme tekniklerinden ise çarpma tekniği kullanılmıştır. Ayrıca piano, mezzo forte, forte, crescendo ve decrescendo gibi bazı nüans dinamikleri kullanılarak eserin daha etkili ve canlı bir yapıda seslendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Nihavend Longa

Allegro KEYSER HANIM

mf

6

11

17

Fine

24

29

35

The image displays a musical score for 'Nihavend Longa' by Keyser Hanım. The score is written in a single melodic line on a treble clef staff, set in a key signature of one flat (B-flat) and a 2/4 time signature. The tempo is marked 'Allegro' and the dynamic is 'mf'. The piece consists of 35 measures, divided into seven systems of five measures each. The first system starts with a treble clef and a key signature of one flat. The second system begins at measure 6. The third system starts at measure 11 and includes a repeat sign. The fourth system begins at measure 17 and ends with the word 'Fine'. The fifth system starts at measure 24 and includes a repeat sign. The sixth system begins at measure 29 and includes a repeat sign. The seventh system starts at measure 35 and ends with a repeat sign. The score uses various articulations, including slurs, accents, and staccato markings, to create a lively and expressive performance.

Şekil 15. Nihavend Longa.

Nihavend Longa adlı bu eserin seslendirilmesinde; legato, staccato ve portato gibi bazı artikülasyon teknikleri kullanılarak eserin daha etkili ve canlı bir yapıda seslendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Sultani Yegah Sirto

Moderato ($\frac{1}{4}$ = c. 108)

Göksel BAKTAGİR

5

9

13

17

21

25

29

mf

p *f* *p* *f* *p* *f*

Trill

2 Sultani Yegah Sirto

The image shows a musical score for 'Sultani Yegah Sirto'. It consists of five staves of music. The first staff starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 2/4 time signature. The music begins with a trill on a G4 note, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter rest. The second staff continues with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4), followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The third staff features a triplet of eighth notes (G4, A4, B4), followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fourth staff has a triplet of eighth notes (G4, A4, B4), followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The fifth staff concludes with a triplet of eighth notes (G4, A4, B4), followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. Dynamics include piano (p) and forte (f) markings. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Şekil 16. Sultani Yegah Sirto.

Sultani Yegah Sirto adlı bu eserin seslendirilmesinde artikülasyon tekniklerinden; tek dil (non-legato), legato ve üç dil teknikleri, süsleme tekniklerinden ise trill tekniği kullanılmıştır. Ayrıca piano, mezzo forte, forte, crescendo ve decrescendo gibi nüans dinamikleri kullanılarak eserin daha etkili ve akıcı bir yapıda seslendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Kürdili Hicazkar Longa

Allegro Kemani SEBUH

mf

5

9

13

17

22

25

28

Şekil 17. Kürdili Hicazkar Longa.

Kürdili Hicazkar Longa adlı bu eserde yer alan bazı komalı sesler çalma kolaylığı oluşturmak ve ajelite geliştirmek amacıyla tampere olarak düşünülmüştür. Ayrıca eserin seslendirilmesinde; staccato, tek dil (non-legato), çift dil ve üç dil gibi bazı artikülasyon teknikleri ile crescendo ve decrescendo gibi bazı nüans dinamikleri kullanılarak eserin daha etkili, daha canlı ve daha akıcı bir yapıda seslendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın bulgular ve yorumlarına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Geleneksel Türk Müziği beste formlarından olan Sirto ve Longalar, flüt ile yapısı ve ezgisel özellikleri bozulmadan icra edilebilir.
2. Sirto ve Longalar, flüt eğitiminde yer alan tek dil (non- legato), legato, staccato, portato, çift dil, üç dil gibi bazı artikülasyon tekniklerinin uygulanmasına imkan verecek ezgisel özelliklere sahiptir.
3. Sirto ve Longalar flüt eğitiminde yer alan trill ve çarpma gibi süsleme tekniklerinin kullanılmasına imkan verecek ezgisel yapıdadır.
4. Sirto ve Longalar hareketli bir ritmik yapıya sahip olduklarından flüt icrasında ajelitenin geliştirmesine olumlu yönde katkı sağlayabilecektir.
5. Sirto ve Longalardan oluşan makamsal bir repertuara sahip olmak hem öğrencilerde özgüven oluşturabilecek, hem de flüt eğitimin daha etkili ve daha verimli olmasını sağlayabilecektir.

Öneriler

1. Flüt eğitiminde çalgı hakimiyeti ve ajelite geliştirmek amacıyla Sirto ve Longa gibi hareketli yapıya sahip beste formlarına daha fazla yer verilebilir.
2. Flüt eğitiminin yanı sıra diğer batı müziği üflemeli çalgılarının eğitiminde de Sirto ve Longalardan yararlanılabilir.
3. Sirto ve longalar piyano eşliği yazılıp düzenlenerek akademik boyutlara çekilebilir.
4. Dinleti ve konser gibi çeşitli etkinliklerde flüt için uyarlanmış veya düzenlenmiş Sirto ve Longalara yer verilebilir.
5. Sirto ve Longalar birden fazla çalgı grupları için düzenlenerek seslendirilebilir.
6. Sirto ve Longaların makamsal ve ritmik yapılarından kaynaklanan zorlukların giderilmesine yönelik, dizi, alıştırma ve etütler yazılabilir.
7. Flüt eğitiminde yer alan dil - artikülasyon ve süsleme tekniklerinin öğretilmesinde, Türk halk müziği ezgilerinden de yararlanılabilir.

Kaynakça

- Akbulut-Bilici, B. (2014). *Bireysel çalgı flüt dersi alan öğrencilerin akciğer kapasiteleri ile flüt çalma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut-Bilici, B. (2020). *Flüt eğitiminde aşamalı kas gevşeme egzersizlerinin öğrencilerin sınav kaygıları ve performans başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atak-Yayla, A. (2000). *Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı flüt eğitiminde öğrencilerin psiko-motor alan hedef ve davranışlara ulaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirbatır, R. E. (1998). *Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde viyolonsel eğitimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, E. (1998). *XXI. Yüzyılda öğretmen*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı.

- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Gedikli, N. (1999). *Bilimselliğin merceğinde geleneksel musiklerimiz ve sorunları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Öner, A. (2011). *Geleneksel Türk müziği öğelerinin flüt eğitiminde kullanılmasına yönelik bir model önerisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özalp, M. N. (2000). *Türk musikisi tarihi. (c.1-2)*. İstanbul: Milli Eğitim
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Seyhan, Z. (2019). *Özengen müzik eğitiminde flüt eğitimcilerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tavşancıl, E. & Aslan, A.E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ferhat.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Önder.
- Üstün, E. (2010). *Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında uygulanmakta olan bireysel çalgı flüt eğitiminde karşılaşılan teknik problemlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Japon Masalları Bağlamında Değerler Eğitimi*

Japanese Fairy Tales in terms of Values Education

Peren Ercan¹, Remzi Yavaş Kıncal²

Bildiri Kodu: 95219

Öz

İnsanın içinde yer aldığı toplumsal yaşam, kültürel değerlerin oluşmasına yol açmaktadır. Yaşanılan topluma dayalı bir şekilde oluşturulan değerler, yaşamın temel ölçütleri olarak ön plana çıkmaktadır. Değerler, önceki dönemlerde yalnızca yerel düzeyde kabul görürken, toplumsal değişim süreciyle birlikte ulusal ve küresel boyuta da taşınmıştır. Değerlerin sonraki nesillere aktarılması ve bireylerin olumlu değerleri benimseyip geliştirerek potansiyellerini ortaya çıkarmalarını sağlamak değerler eğitimi olarak ifade edilmektedir. Değerler eğitiminin sonucunda birey yerel anlamda yaşadığı toplumu, evrensel anlamdaysa yaşadığı dönemi yansıtmaktadır. Yeni nesillere değerler eğitiminin verilmesinde farklı aktörler bulunmaktadır. Masalların değer aktarma amacı güden unsurlardan biri olduğu bilinmektedir. Masallar, önceki nesillerin deneyimlerini bizlere aktararak kültürel farkındalık oluşturup bulunduğumuz toplumun geçmişini daha iyi öğrenmemizi sağlar. Benzer kültürel ortamlarda yaşayan toplumlar, belirli ortak değerleri paylaşmaktadır. Uzak Doğu masallarında benzer değerlerin tespit edilmesi bu duruma örnek gösterilebilir. Bu bağlamda, araştırmada Japon masalları değerler eğitimi açısından incelenmektedir. Masallar işlevsel insan değerleri modeli çerçevesinde betimsel içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz edilen on beş masalda en sık görülen değerler olarak dindarlık ve duygu ön plana çıkmaktadır. Zevk ve sağlık en az görülen değerlerken istikrar ve cinsellik değerleri yer almamaktadır. Verilerin, Japon masallarına farklı pencereden bakılmasına ve bu alanda Türkiye’de yeni çalışmaların geliştirilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Japon masalları, Değerler eğitimi, Masal, Değerler.

Abstract

The social life leads us to create cultural values. Values, based on the society, are center of life. Previously, values were accepted in local level. However, by the effect of social changes they are accepted worldwide. Values education is defined as transferring values to new generations and making people to discover their potential with positive values. As a result of values education, people reflect the society in local aspect and the period in universal aspect. There are different actors in transferring values. Fairy tales create cultural awareness and make us learn the past of our society by transferring their experiences. People who live in mutual cultural areas share similar values. Mutual values in some Far East fairy tales could be an example for this. So, Japanese fairy tales are analysed in terms of values education. Tales were examined within the functional theory of human values with the descriptive content analysis method. Religiosity and emotion are the most common values in 15 tales. While pleasure and health are the least common values, stability and sexuality aren't found in

¹ Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen SDK-2021-3608 nolu proje (Proje No: 3714) kapsamında desteklenmiştir.

Peren Ercan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, p.ercan@hotmail.com

² Remzi Yavaş Kıncal, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, rkinca@comu.edu.tr

these tales. Discussing Japanese fairy tales in different perspectives and contributing the new researches in this field are the aim of this paper.

Keywords: *Japanese fairy tales, Values education, Fairy tales, Values.*

Giriş

İnsanın bir toplum içinde yaşaması beraberinde değerlerin oluşmasını ve değerlerin insan yaşamını yönlendirmesi sürecini de ortaya çıkarmaktadır. Önceleri sadece yerel düzeyde ortaya çıkan değerler, toplumların büyümelerine paralel olarak, ulusal ya da kültürel boyutuyla da ön plana çıkmaya başlamaktadır. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş süreciyle gündeme gelmeye başlayan evrensel değerler konusu, bilgi toplumuyla birlikte daha yaygın bir şekilde kendini göstermektedir. Ancak, özellikle son dönemlerde, bazı boyutlarıyla ulusal değerlerin daha fazla ön plana çıkmaya başladığı da dikkat çekmektedir.

Teorik Çerçeve

Değerler eğitimi genel olarak, bireyin karakterini gerek milli gerekse evrensel açıdan şekillendirmek amacıyla bireye kazandırılan hayata bakış açıları şeklinde ifade edilebilir. Yaşamın içinde bulunan değerlerin günlük aktivitelerle harmanlanarak verilmesinin karakter eğitimi açısından da daha verimli olacağı düşünülmektedir (Komalasari ve Saripudin, 2018). Değerler eğitimi yoluyla insan, kendisine has etkinlikleri amacına uygun şekillerde gerçekleştirebilecek duruma gelir (Dilmaç ve Ulusoy, 2016). İnsanın sağlıklı bir yaşam sürerken kendinden beklenen işleri gerçekleştirebilmesi için bedenini geliştirmenin yanı sıra aklını güçlendirmeli ve kendisini olumlu değerlerle donatması gerekmektedir (Meydan, 2014).

Bu açıdan bakıldığında masalların, okul dışında bir günlük hayat aktivitesi olarak değerler eğitimi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Masallar, atalarımızın yaşadıkları hadiseleri bize deneyim niteliğinde aktararak kültürel açıdan farkındalığımızı arttırır ve geçmişini tanıyıp bilen kuşaklar yetişmesine önayak olurlar (Karagöz, 2017). Her kültürün ve ülkenin kendine has geçmişi ve değer yargılarının bulunduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu değer yargılarının masallara da önemli ölçüde yansıdığı düşünülebilir.

Dünyada farklı coğrafyalara ait masallar üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar masalların anlamsal veya dilbilimsel olarak incelenmesinden, değerler açısından çözümlenmesine kadar farklılık göstermektedir. Örnek olarak Avrupa masallarındaki normatif unsurlar üzerine yapılan bir araştırmada Avrupa masallarının genel olarak fantastik unsurlarla gerçekliğin birleşmesinden oluştuğu ortaya konulmaktadır. Avrupa masallarında yargılamalar, cezalar, yaptırımlar önem taşımaktadır, zira bunlar insan hayatının bir parçasını oluştururlar (Mazzoleni, 2018). Buna bağlı olarak Avrupa masallarının gerçek hayattan tam anlamıyla kopuk olmadığı görülebilir. Masallar her ne kadar fantastik olarak tabir ettiğimiz unsurlar taşıyor olsa bile hayattan tam anlamıyla soyutlanmış değildir.

Danimarka masallarının taşıdığı değerler ve eğitsel unsurlar açısından yapılan bir araştırmada masallar Danimarka kültüründe bulunan insancılık, eşitlikçilik ve “dışarıda kaybet, içeride kazan” unsurları açısından incelenmiştir. Bir noktaya kadar Danimarka masallarında bu değerleri görmek mümkün olsa da sosyal eşitlik, ekonomik aktivite ve kadının statüsü açısından uyumsuzlukların mevcut olduğu görülmektedir (Virtue ve Vogler, 2008). Masalların değer aktarımı gibi önemli bir görevi olsa da onları dönemlerinden ve coğrafyalarından bağımsız değerlendirmenin, yanlış yargılama gibi sorunlara yol açacağı düşünülebilir. Dolayısıyla masallarda günümüz penceresinden baktığımızda “olumlu” olarak gördüğümüz unsurların tersiyle karşılaşmak mümkündür.

Rusya'nın, geniş bir coğrafyaya yayılan kültürüyle masallar üzerinden daha farklı bir değer aktarımı yolu izlediği görülmektedir. Bu doğrultuda kullandığı temalara bakıldığında gerçekçi bir

yöntem izlediği anlaşılmaktadır. Rus masallarının üzerine yapılan bir araştırmada Rus masallarında dini, alegorik ve hicivsel unsurların bulunduğu hikâyelerin olduğu da belirtilmektedir. Ayrıca Rus masallarında günlük yaşamdan kesitler, köylü hayatı ve genel olarak alt sınıfın şikâyetleri gerçekçi bir tarzda ifade edilmektedir. Bu masallar daha çok alt ve üst sınıf arasındaki ayrıma odaklanmaktadır. Bazı masallarda ruhan sınıfının ikiyüzlülüğü, rüşvetçiliği ve ahlak yoksunluğuna dikkat çekilmektedir (Moniz, 2016). Rus masalları da masalların gerçek hayattan tam anlamıyla kopuk olmadığından örneklerinden biri olarak gösterilebilir. Dönemine göre farklı unsurlar içeren masallar, ülkesine göre de çeşitli olabilir. Bu çeşitlilik, farklı kültürlerle ait masalların farklı “meseleler” anlatma amacının da bir göstergesidir.

Kendine has geniş bir kültürü olan Afrika masalları da evrensel değerleri taşımakla birlikte, değer aktarımını özgün bir yol üzerinden gerçekleştirmektedir. Afrika masallarının rolü üzerine yapılan bir çalışmada örnek olarak Kenya masallarının genel anlamda sahte arkadaşlık, şiddet, kandırmaca gibi konuları işlediği vurgulanmaktadır. Bu masallarda düzenbazlık, kaçış, kandırma, anlaşma yapma gibi unsurlar da bulunmaktadır (Mota, 2009). Afrika masallarındaki özgün değer aktarımı yolu da masalların coğrafyaya ve kültüre göre farklılık içerdiğinin göstergelerinden biridir.

Amerika kıtasında yüzyıllar önce anlatılan masallarda Avrupa’ya nazaran daha farklı unsurların söz konusu olduğuna dikkat çekilmektedir. Temel amacın yine değer aktarımı gibi unsurlar olmasına karşın, Amerika kıtasında doğanın kutsallığının önemli ölçüde vurgulandığı görülmektedir. Grimm Masalları’yla Kuzey Amerika yerlileri masalları arasında karşılaştırma yapılan bir çalışmada, iki kültürün masallarının da benzer didaktik unsurlar taşıdığı belirtilmektedir. Kuzey Amerika yerlileri günlük hayatta hayvanlarla büyük ölçüde etkileşim içinde oldukları için, hayvanların onlar tarafından yaratıcı ya da halklarından bir parça olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Avrupa halkları masallara “fantastik” olarak bakarken, Kuzey Amerika yerlileri için “kutsal” ve “gerçek” kavramları iç içedir (Reiss, 1996). Doğayla iç içe yaşam tarzını sürdüren kültürlerde doğa üstü olarak ifade edilen unsurların gerçekten ayrıştırılmadığı görülmektedir. Onlar için hayvanların konuşması, perilerin onlara yardım etmesi veya ejderhaların ortaya çıkması gibi durumlar son derece gerçek olabilir. Bu durumun da masalları, buna benzer kültürlerde daha önemli bir noktaya taşıdığı düşünülebilir.

Afrika’dan Amerika’ya milyonlarca insan taşınırken insanlar beraberinde sözlü edebiyatlarını da götürmüş ve masallar üzerinden değer aktarımına devam etmişlerdir. Fakat Karayipler’de yaşamını sürdürmekte olan Afrika’dan gelen toplulukların masalları, Afrika’dakilerin birebir kopyası konumunda değildir. Süreç içinde Karayipler’de kendi değerleri çerçevesinde yeni masallar doğmuş ve şekillenmiştir. Bununla birlikte Karayip masallarında hâlâ Afrika masallarından unsurlar görmek mümkündür. Örnek olarak Afrika masallarında sıkça görülen “düzenbaz” rolünde karakterlerle Karayip masallarında da karşılaşılabilir (Seck, 2018). Masallar, kültürün doğrudan bir parçası olduğundan farklı bir coğrafyaya göç durumunda yeni bir şekil kazansalar dahi eski hallerinden unsurlar taşımaya devam ettikleri görülmektedir. Bu özellikleriyle masallar, sözlü anlatım geleneğinin güçlü bir ürünüdür. Belli bir birikim sonucunda oluşmuşlar ve ait oldukları kültüre sıkı sıkıya bağlanmışlardır.

Güneydoğu Asya da masallar ve diğer anlatılar açısından zengin bir coğrafyadır. Yapılan bir araştırmada Endonezya ve Japon masalları karşılaştırılmaktadır. Bu araştırmada Endonezya edebiyatında hayvan masalları, hayatlarında zevki de üzüntüyü de tatmış olan sıradan insanların olduğu masallar ve absürt mizah içeren komik masallar bulunmaktadır. Karşılaştırmada ortaya konan ilginç bir farklılık Japon masallarında “kurnaz” karakterler turna veya tilkiyken, Endonezya masallarında bu rolü geyiklerin üstlenmekte olmasıdır. Çalışmada incelenen iki masal örneğinde de din, sosyal örgütlenme, teknoloji ve bilgi aktarımıyla yaşam ve geçimle ilgili unsurların işlendiği görülmektedir (Wardarita ve Negoro, 2017). İncelenen kültür değiştiğinde, o kültüre ait insanların belirli bir kavramı farklı bir varlığa atfedebildiği görülmektedir. Japon ve Endonezya masalları örneğinde olduğu gibi kurnazlık, farklı hayvanlara yakıştırılmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla masalları oluşturan birikim, ait olduğu kültürden büyük ölçüde

beslenmektedir. Bahsedilen kavram iki farklı kültürde aynı olsa da bunu aktarma yolu konusunda başka tercihlerde bulunulabilir.

Başka bir Asya ülkesi olan Bhutan büyük ölçüde Hindistan ve Çin'den etkilenmiştir. Japonya'nın da kültür aktarımı açısından Çin'den etkilendiği düşünüldüğünde, bu bölgedeki masalların çözümlenme çalışmalarının önemli olduğu görülebilir. Bhutan masallarının değer aktarımındaki önemi üzerine yapılan bir araştırma, Bhutan masallarının değer aktarımı açısından önemli olduğunu göstermektedir. Bhutan masalları, sosyal ilişkiler açısından önemli ve toplumun gerekli gördüğü değerler taşıyan olayları ve etkinlikleri de içermektedir. Ayrıca günlük hayattan unsurlar taşıyarak hayatın gerçekliğini de ifade etmektedir. Bhutan masalları eski topluluklar, sosyal hiyerarşi, örgütlenmeler ve onların nasıl işlediğini de göstermektedir. Bu masalarda kötü krallar, kraliçeler, prensler, prensesler, bakanlar, budist rahipler, zengin insanlar ön plana çıkmaktadır. Bu karakterler, hayvanlar ve ruhların dünyasında da olmak üzere çeşitli sosyal, politik ve ekonomik yarışlar içine girmektedir (Penjore, 2005). Kültür, komşu kültürlerden etkilendiğinde bu etkileşimi masalarda da görmek mümkündür. Masalların her kültürde, yalnızca balkabağından arabasına binip baloya yetişmeye çalışan bir kızın endişesini anlatmadığı görülebilir. Doğa üstü unsurların yanında gerçek hayattan bir parça olarak siyasi çekişmeler de anlatılabilmektedir.

Asya kıtasının önde gelen bölgelerinden biri olan Kore Yarımadası'nın da hem dini hem kültürel açıdan yakındaki büyük ülkelerden etkilendiği görülmektedir. Bu sebeple, değer aktarımında Budizm ve Konfüçyüsçülük gibi öğretilerden etkilendiği düşünülebilir. Korece ve İngilizce konuşabilen anaokulu öğrencileri üzerinde Kore masallarının kültürel değerleri üzerinde yapılan bir araştırmada Kore masallarının bazı unsurları da belirtilmiştir. Bu araştırmaya göre Kore masallarında Konfüçyüs değerleri, anne babaya saygı, dürüstlük, iyi işler yapmanın önemi, ahlaklı olmanın ödülü ve günahın cezalandırılması motifleri bulunmaktadır. Bu değerler, Korelileri inanç ve davranış bakımından birlik içinde tutmaktadır (Kim, Song, Lee ve Bach, 2018).

Doğu Asya'da geniş bir kitleye yayılmış olan Konfüçyüsçülük, Budizm ve Taoizm'in Vietnam masallarıyla olan etkileşimi, masalarda çeşitli değerlerin oluşmasını sağlamıştır. Bu araştırmaya göre Budizm masalarda etkileşim açısından daha ayrılmış dururken, Taoizm ve Konfüçyüsçülük'ün etkileşimi göze çarpmaktadır. Üç din arasında masalarda en baskın olan özelliğin Konfüçyüsçülük olduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak Vietnam masallarını derleyenlerin çoğunlukla Konfüçyüsçü bilginler olması ve Konfüçyüsçülük'ün Budist keşişlerin desteği olmadan yayılmaya devam edebilecek bir güce sahip olması gösterilmektedir (Vuong vd., 2018).

Asya kıtasında yaşayan toplulukların masallarında da ortak değerlere ulaşmak mümkündür. Tayland, Myanmar, Endonezya, Çin, Kore ve Japon masallarının incelendiği bir araştırmada seçilen tüm masalarda minnet, iyi karma, doğaüstü inançlar, kutsal ruh, erkek baskınlığı, vicdan, kadınlarla çocukların rolü unsurları ön plana çıkmaktadır (Suwanpratest, 2016). Uzak Doğu ülkelerindeki masalların özellikle Budizm, Konfüçyüsçülük ve Taoizm'in etkisiyle birbirlerinden büyük ölçüde etkilendiği görülebilir. Taoizmin felsefelerinden biri olarak "gidilen yolun" önemini düşündüğümüzde bu kültürlere ait masalarda da varış noktası kadar kahramanın gittiği yolun da önemsendiğini görebiliriz. Dolayısıyla masaldaki karakterler aktarılmak istenen değerleri yalnızca hikayenin sonunda değil, gelişim aşamasında da alabilmektedir.

Japon Masalları

Japonya efsaneler ve masallar açısından farklı zenginliklere sahip olan bir ülke olarak dikkat çekmektedir. Japonya'nın Japoncadaki kelime anlamıyla "güneşin kökleri" demektir. Birçok adadan oluşan Japonya'da dağlara kutsallık atfedilmekte ve onlardan saygıyla bahsedilmektedir. Japonya depremlerin de sıklıkla yaşandığı bir ülkedir. Güneşin köklerinden geldiklerine inanan Japonlar, güneş tanrıçalarına Amaterasu demektir (Güvenç, 2002). Japonya'nın coğrafi özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda karakteristik ve kendine has bir anlayışa sahip bir ülke olduğu görülmektedir.

Son dönemde konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalarda Japonlar açısından masalların günümüzdeki önemi ele alınmaktadır (Shitara, 2013). Japonya'ya ilişkin araştırmalar ülkemizde de çeşitli açılardan yürütülmektedir. rnek olarak Dr. Okan Haluk Akbay'ın Kültür Bağlamında Japon Masalları isimli eserinde çeşitli Japon masalları çözümlenmiştir (Akbay, 2015). Bu alışmada Akbay, Japon masallarındaki olumlu ve olumsuz durumlarla davranışları tespit etmiş ve bu davranışları masallardaki olayları göstererek örneklemiştir.

Japon masalları genel olarak değerlendirildiğinde, insanın yaratılıştan gelen iyiliği, hataya düşebildiği, çalışkanlığı, cesareti, zor durumlara karşı kullandığı zekâsı, şefkati, minnettarlığı ve saygısı gibi konuların işlendiği görülmektedir (Wadhams, 2019).

Japoncada "masal" kelimesinin karşılığı olarak 昔話 (mukashibanashi) sözcüğü kullanılmaktadır. İki kelimenin birleşiminden oluşan bu sözcük tek tek ele alındığında 昔 (mukashi) sözcüğü "eski / eskiden", 話 (hanashi) szcğyse (konuşulan, anlatı / konuşmak) anlamlarına gelmektedir (İki sözcük bir araya geldiğinde ses olayı gerçekleştiğinden "hanashi" sözcüğü, "masal" kelimesinde "banashi" olarak telaffuz edilmektedir).

Japon masallarında yer alan değerlerin, Japonya'nın coğrafi yapısının etkisiyle de şekillendiği görülmektedir. Japonya'nın tsunami ve tayfun gibi doğal afetlerin sıklıkla görüldüğü bir ada ülkesi olması, Japonların olaylara daha "kaderci" yaklaşmaları gerekliliğini doğurmuştur. Kk ve dağlık bir alanda yaşayan yoğun nüfusun uyum içinde hayatlarını sürdürebilmeleri amacıyla hisleri saklama eylemini ortaya çıkarmıştır (Taguchi, 2019). Ayrıca Japon masallarında kış ve gece motifleri de sıklıkla kullanılmaktadır. Masallar birbirine karşıt unsurlar barındırmayı sever. Taoizm açısından düşünüldüğünde Japon masallarındaki "gece" kavramı gündüzün bir karşıtı şeklinde ölüm ve yaşam, karanlık ve ışık, yin ve yang arasındaki ilişkiyle verilmektedir. Dolayısıyla gündüz ve gece, diğer kavramlar gibi birbirine bağlıdır ve hem doğal hem de doğa üstüdür (Petkova, 2016).

Masalların Değer ve Karakter Eğitimine Etkisi

Masallar, eğitim açısından değerlendirildiğinde genel olarak kültürleri birbirinden ayıran ve bilgiyi, edebi anlayışı, sosyal ve kültürel mirası yeni nesillere aktaran bir unsur olarak ele alınmaktadır (Bruijn, 2019). Masalların çocukları eğlendirmek veya geceleri rahatça uyumasını sağlamak dışında başka etkileri ve amaçları olduğu da görülmektedir. Bu amaçlardan biri de çeşitli değerleri dinleyen kişilere aktarmaktır. Anlatı metinleri öğretiminin önemli bir parçası değer aktarımıdır. Bu metinlerin öğretiminin öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunarak onların güçlü ve iyi karakterli bireyler olarak yetişmelerini sağladıkları belirtilmektedir (Sofa, 2020). Batı medeniyetinin etkisiyle Konfcyşlk'ten beslenen tüm Kore kültürünün ve değerlerinin yok olmaya başladığına düşünen bilim insanları da eğitimde masalların kullanılmasını önermiş ve bu alanda çalışmalar yürütmüşlerdir. Bu yöntemle yeni neslin, atalarının sahip olduğu bilgelik, değer ve hayırseverlik gibi unsurları kazanacağı düşünülmektedir (Lee, 2011).

Çocukların çeşitli hikâyeler dinleme konusundaki açlığının kaynağında dünyanın güzelliklerini görme, her şeyin merkezine inme, kişiselleşme ve evrenle etkileşime geçme gibi amaçlar yatmaktadır (Thorne-Thomsen, 1903). İnsanların en temel duyguları olarak düşünülebilecek hüzün ve mutluluk da masallarda görülmektedir. Çocuklar bu duyguları hızlı bir şekilde benimseyebilmektedir. Özellikle mutluluğun, masallarda sıklıkla vurgulanmasının sebebinin de bununla ilgili olduğu ifade edilebilir (Cengiz ve Duran, 2017). Vurgulanan bu değerin çocukların hayata bakış açısını etkilediği de düşünülmektedir.

Değer aktarımı amacıyla kullanılacak masalların, çocukların yaşlarına uygun mesajlar taşımasının önemi de vurgulanmaktadır. Bu noktada önemli bir husus da eğitmcilerin, moral gelişim aşamalarını iyi bilmeleri gerekliliğidir. Masallarda değerler açısından ikilem taşıyan mesajların ortaya konması ve çatışmanın sonucunda verilmek istenen doğru mesajın aktarılması önem taşımaktadır (Akbaba, 2001). Ayrıca dil becerileriyle birlikte masal okuma alışkanlığına sahip çocukların değer

yargılarını daha kuvvetli bir şekilde ifade edebildikleri ve ahlaki sorunları daha rahat çözebildikleri vurgulanmaktadır (Johansson ve Hannula, 2014). Kurgu içeren metinlerin ahlak eğitiminde güçlü bir şekilde kullanılabilirdiği ve bu tür metinlerin çocukların kişisel gelişimiyle birlikte yetişkinlerle olan ilişkilerini de etkilediği belirtilmektedir (Gooderham, 1997).

Ahlaki mesaj verme ve bir değer kazandırma amacı güden masal gibi kurgu metinler, genelde karışık dinamiklerden arındırılmış durumdadır. Çocukluğun sadece biyolojik bir süreç değil, aynı zamanda sosyal bir süreç olduğu düşünüldüğünde masalların da onlara rehberlik etme işlevi olduğu görülmektedir (Lewin, 2020).

Belirli bir kültüre ait masallar farklı kültürler tarafından kendi değer sistemlerine göre yorumlanabilmektedir. Örnek olarak bir Amerikan stüdyosu olan Walt Disney, Avrupa masallarını almış ve kendi ideolojisiyle bakış açısını katarak izleyiciye sunmuştur. Disney'in bu sunum şeklinin, söz konusu masallarda bulunan anlamın ve değer sisteminin kaybolmasına sebep olduğu da belirtilmektedir (Mollet, 2013).

Bazı masalların asıl halleriyle birlikte parodi versiyonlarının da okutulduğu bir çalışmaya beş yaşındaki yirmi Koreli çocuk katılmıştır. Kül Kedisi, Pamuk Prenses ve Hansel ve Gratel gibi masalların asıl versiyonlarını bilen çocuklara bu eserlerin parodi versiyonları da okunmuştur. Çocuklara masalların parodi versiyonlarının okutulmasının sebebiyse onlara eleştirel bir bakış açısı katmaktır. Çıkan sonuçlara göre çocukların hikâyeleri farklı bakış açılarından algılayabildiği, basmakalıp bilgilerle mücadele edebildiği ve sosyal ideolojilerle normlara karşı çıkabildikleri görülmüştür (Weea, Kimb ve Lee, 2019).

Masallardaki kurgunun ilerleme şekliyle çocukların günlük olayları anlatma tarzının uyushuğunu görmek mümkündür. Bir çocuğa günün nasıl geçtiği sorulduğunda formal bir gerekçelendirmeden uzak, sürprizlerle dolu ve farklı cevaplar alınabilir. Çocuklar için sebep öncelikli değildir. Masalların akışı da bu şekildedir. Masallarda bir olay olur, ardından diğeri gerçekleşir, onun ardından başka bir olayla karşılaşırız (Spitz, 2016). Ayrıca masalların çocuklara uygun olmasının başka bir sebebi olarak, masallarda gerçekleşen olaylara hızlı tepkiler verilmesi olduğu da düşünülebilir. Masallarda iyiyle kötü yan yanadır. Bununla birlikte ödülle ceza ve düşüncelerle seslerin de yan yana olduğu görülmektedir (Virtue ve Vogler, 2009).

İnsanlar çevresindekilere yaşadıklarını veya düşündüklerini anlatarak kendilerini gerçekleştirmeyi veya çeşitli sorulara cevap bulmayı da amaçlamaktadır. İnsanın kendisine "Ben kimim?", "Nereden geliyorum?", "Benim için kabul edilebilir davranış kalıpları nelerdir?" gibi sorular sorar. Bu soruları soran insan, yine kendisinin anlattıklarından ortaya çıkan hikâyelerle cevap bulur ve bu cevapları diğeriyle paylaşır (Evans, 2010). Masalların da insanların soru sorma ve anlatma ihtiyacından doğduğu düşünülebilir. Masallara bakıldığında bu ihtiyaçtan doğan "anlatma ihtiyacı" açıkça görülebilir.

Masalların değer aktarımı görevi üstlenmesiyle birlikte aslında çoğunun çıkış noktalarının çok daha farklı olabildiği görülmektedir. Masallar uzun zamandır insanların bir eğlence ve değer aktarma aracı olarak kullanılmaktadır. Fakat masalların orijinal versiyonlarının aslında çocuklar için yazılmadığı, bu sebeple bazılarının çocuklar için uygun unsurlar barındırmayabileceği de belirtilmektedir (Ruirui, 2014).

Amaç ve Önem

Bu araştırma kapsamında seçilen Japon masalları değerler eğitimi açısından incelenmekte ve sonuçlar sunulmaktadır. Masallar, içlerinde çeşitli değerler ve mesajlar saklayan anlatı türleridir. Onların farklı açılardan çözümlenmesi kültürlerin temelini oluşturan unsurları anlama yolunda bizlere ışık tutmaktadır. Araştırmanın, masalların verdiği mesajlarla dünyanın çeşitli kültürlerinde yetişen çocukların nasıl hem kendilerine has hem de evrensel değerlere sahip olduğunu görmek boyutuyla da katkısının olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Japon masallarının "değerler eğitimi" açısından ele alınması konusundaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan

düşünüldüğünde Japon masalları üzerinden değerler çözümlemesine dair bir çalışma yürütmenin, evrensel değerleri daha iyi idrak edebilmemiz açısından da önemli olduğu ifade edilebilir.

Yapılan bir çalışmada farklı kültürden insanlara Japon masallarının okutulup ne anladıklarının sorulduğu bir çalışmada, masalların genel yapısının anlaşıldığı fakat her masaldaki detayların farklı algılandığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Sawai, 2013). Dolayısıyla her masalın hem evrensel hem de belirli bir kültüre özgü olduğu söylenebilir. Onları farklı kültürde yetişmiş bir birey okuduğunda da masalın amaçlarından biri olan “değer ve öğreti aktarımı” gerçekleşecek, okuyana katkı sağlamış olacaktır. Bu durum da çalışmanın amaçlarından biri olan Japon masallarındaki değerlerin, evrensel olarak kabul ettiğimiz değerlerle hangi ölçüde örtüştüğünü görmemiz konusunda yardımcı olabilecektir.

Yöntem

Bu çalışmada seçilen Japon masalları değerler eğitimi açısından çözümlenmekte ve metinlerde bulunan değerler sunulmaktadır. Metinlerdeki değerlerin tespiti için araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem, önceden teması ve genel çerçevesi belirlenmiş bir ölçüte göre, yine belirlenen yöntemde toplanmış verilerin çözümlenmesini kapsar (Aydın, 2018). Bu yöntemde veriler nitel olarak incelenir ve aralarındaki ilişkilerin tespit edilmesi adına sıklıklar, yüzdeler, ortalamalar veya diğer istatistiksel çözümler ortaya konulur (Nassaji, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri, Valdiney V. Gouveia'nın işlevsel insan değerleri modeline göre analiz edilmektedir. Bu değerler modeli geliştirilirken daha sade, teori odaklı ve önceki değer modelleriyle bütünleşik değerler ortaya koyma düşüncesinden yola çıkılmıştır. Modeldeki değerler şu şekildedir (Gouveia, Milfont ve Guerra, 2013):

Tablo 1. Davranış Rehberi Olarak Değerler

		Davranış rehberi olarak değerler (hedefler çemberi)		
		Kişisel hedefler	Merkezi hedefler	Sosyal hedefler
İhtiyaç ifadesi olarak değerler (ihtiyaç seviyeleri)	<i>Gelişen İhtiyaçlar</i> (fırsat kaynağı olarak yaşam)	Heyecan Değerleri Duygu Zevk Cinsellik	Kişisel Ötesi Değerler Güzellik Bilgi Olgunluk	Etkileşimli Değerler Duygulanım Aidiyet Destek
	<i>Hayatta Kalma İhtiyaçları</i> (tehdit kaynağı olarak yaşam)	Mevki Değerleri Güç İtibar Başarı	Varoluş Değerleri Sağlık İstikrar Hayatta kalma	Normatif Değerler İtaat Dindarlık Gelenek

Kapsam ve Sınırlılık

Araştırmada Japon halkbilimci Yanagita Kunio tarafından 1938'de derlenmiş “Nihon no Mukashibanashi” (日本の昔話 - Japonya'nın Masalları) isimli masal derlemesi kapsamında yer alan masallar incelenmiştir. Derlemede Japonya'nın çeşitli bölgelerinden çeşitli kısa masallar yer almaktadır.

Yanagita Kunio, Japon halkbiliminin kurucusu olarak görülmektedir. Masal derlemeleri ve bunların açıklamalarını içeren kitapları otuz bir cildi bulmaktadır ve hakkında yapılan çalışmalar giderek artmaktadır (Takayanagi, 1974). Hayatını Japon masallarını derlemeye adanmış olan yazarın Japonya'nın Tono bölgesindeki hikâyelerin derlemesi olan Tōno Monogatari, meşhur Japon masalı Momotarō'nun çözümlemesini yaptığı Momotarō no Tanjō ve Japonya genelinden derlediği masalları

incelediği Nihon Mukashibanashi Meii gibi eserleri bulunmaktadır. Avrupa'dan ancak bir asır sonra başlayabilmiş olan Japon masal çalışmalarının yaklaşık yarısının kendisi tarafından başlatıldığı belirtilmektedir (Masami, 1997). Ayrıca Yanagita Kunio'nun çalışmaları, Japonya'nın 19. yüzyılda Batı'nın baskısına karşı büyük değişiklikler geçirdiği bir dönemde kültürel bir hareket başlatması ve ulusal bir kimlik oluşturmaya açısından da önemli görülmektedir (Makino, 2004).

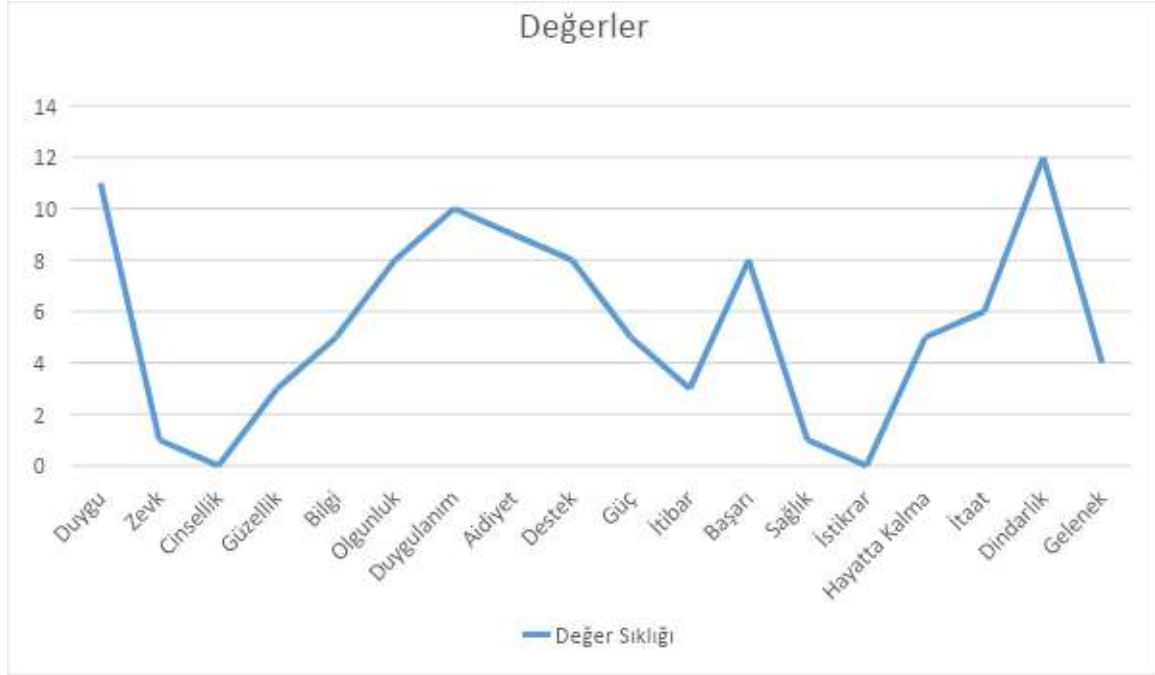
Japonya, milli dinleri olarak ifade edilebilecek Şintoizm ve Çin'den alınan Budizm'in bir arada yaşadığı bir ülkedir. Japonya'da bu iki dinin uyum içinde yaşadığı bir dini yapı görülmekte, dini işleri yerine getirirken veya dini bayramları kutlarken bunların kökeni üzerinde durulmamaktadır (Şenavcu, 2016). Bu açıdan düşünüldüğünde, Şintoizm ve Budizm etkisinin birbirine olumsuz bir etkide bulunmaksızın, ahenk içinde Japon masallarına da yansıdığı görülmektedir. Söz konusu uyumun masallardaki etkisinin değerler eğitimi açısından incelenmesi amacıyla yüz sekiz masalın bulunduğu derlemede adında herhangi bir dini motif bulunan masallar incelenmektedir. Bu masalların listesi şu şekildedir (Kunio, 1941):

1. Semi to Daishi Sama (蟬と大師様) Ağustosböceği ve Efendi Daishi
2. Yama no kami no utsubo (山の神の鞆) Dağ Tanrısının Sadağı
3. Hanatare Kozō Sama (はなたれ小僧様) Sümüklü Genç Keşiş
4. Matsuko no Ise-mairi (松子の伊勢参り) Matsuko'nun Ise Haccı
5. Ryūgū no kan (竜宮の鐘) Ejder Sarayının Çanı
6. Oni to Shinriki-bō (鬼と神カ坊) Şeytan ve Shinriki-bō
7. Niwaka nyūdō (俄か入道) Aniden Keşiş Olmak
8. Kozō to kitsune (小僧と狐) Genç Keşiş ve Tilki
9. Yamabushi no tanuki taiji (山伏の狸退治) Keşiş, Tanukiye Karşı
10. Mekura no mizu no kami (盲の水の神) Kör Su Tanrısı
11. Kasa Jizō (笠地藏) Şapkalı Jizō
12. Dango Jōdo (団子浄土) Dango Cenneti
13. Suzume no miya (雀の宮) Serçe Tapınağı
14. Kurodai Dai Myōjin (黒鯛大明神) Büyük Tanrı Kara Mercan Balığı
15. Niō to Gaō (仁王とが王) Niō ve Gaō

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, masallar incelenerek tespit edilen değerler grafik ve masallardan alıntılarla birlikte sunulmuştur. Masallardaki cümleler incelenmiş, içerikte bulunan değerler tespit edilmiştir.

Şekil 1, toplam on beş Japon masalında işlevsel insan değerleri modelindeki hangi değerlerin ne sıklıkla karşımıza çıktığını göstermektedir. Masallardaki değerlerin tespit çalışması için masallardaki cümleler, kelimeler ve yaşanan olaylar incelenmiştir. Çalışma dâhilindeki masallara genel olarak bakıldığında en sık karşımıza çıkan değerlerin dindarlık (12), duygu (11) ve duygulanım (10) olduğu görülmekte, bu değerleri de aidiyet (9), olgunluk, destek ve başarı (8) değerleri takip etmektedir. Ayrıca itaat (6), hayatta kalma (5), bilgi (5), güç (5), gelenek (4) değerleriyle de orta sıklıkta karşılaşıldığı görülmektedir. En az görülen değerler itibar (3), güzellik (3), zevk (1), sağlık (1) olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak masallarda hiç görülmeyen iki değer bulunmaktadır. Bunlar cinsellik ve istikrar değerleridir.



Şekil 1. İşlevsel İnsan Değerleri Modeline Göre Japon Masallarında Değerlerin Görülme Sıklığı

Değerler, masallar özelinde incelendiğinde duygu değerinin Ağustosböceği ve Efendi Daishi, Dağ Tanrısının Sadağı, Sümüklü Genç Keşiş, Matsuko'nun Ise Hacı, Ejder Sarayının Çanı, Aniden Keşiş Olmak, Keşiş, Tanukiye Karşı, Kör Su Tanrısı, Dango Cenneti, Serçe Tapınağı ve Büyük Tanrı Kara Mercan Balığı masallarında tespit edildiği görülmektedir.

Duygu değerinin tespit edildiği masallardan birine örnek olarak şu alıntı verilebilir. "Hancı, ikisinin seyahatleri için yeterli paraları kalmadığından endişelendiklerini fark etti ve onlar için üzüldü. Ardından onlara ziyaretleri için gerekli parayı verdi ve 'Seneye köyünüzden hacca gelen grupla parayı gönderebilirsiniz.' dedi." (Matsuko'nun Ise Hacı) Matsuko'nun Ise Hacı masalında olduğu gibi karakterlerin hissettikleri kimi zaman anlatıcı tarafından açıkça belirtilmektedir.

Zevk değerinin yalnızca Şeytan ve Shinriki-bō masalında karşımıza çıktığı görülmektedir. Söz konusu masalda bulunan zevk değerini taşıyan bölüme örnek olarak şu satırlar verilebilir:

"Her gün Chichibu dağlarından bir iblis ziyarete gelir, bolca şarap ve yemek talep eder, o kadar saçma isteklerde bulunurdu ki rahip sıkıntıya düşerdi." (Şeytan ve Shinriki-bō)

İki masalda da görüldüğü üzere zevk değeri daha çok Japon mitolojisinde bulunan iblislerle ilişkilendirilmiştir. İnsanlara musallat olan, onları yiyen veya onlardan türlü isteklerde bulunan iblisler Japon masallarında sıklıkla görülmektedir.

Güzellik değeri yalnızca üç masalda bulunmaktadır. Bu masallar Ağustosböceği ve Efendi Daishi, Kör Su Tanrısı ve Matsuko'nun Ise Hacı masallarıdır.

"Köylüye Daishi'yi oldukça kirli görüldüğü için duygusuzca reddedip geri gönderdi." (Ağustosböceği ve Efendi Daishi)

"Bir gün yolda, çocukların beyaz bir yılan balığını öldürmek üzere olduğunu gördü ve balığı kurtardı. Yamura'dan Yasuke hikayesi misali güzeller güzeli bir kız geldi ve onun gelini oldu." (Kör Su Tanrısı)

"Uzun zaman önce Kuzey Akita'daki Tokko köyünden olduklarını söyleyen genç bir adam ve genç bir kadın, Büyük Ise Tapınağı'na hac ziyareti için gelmişti. Kızın adı Matsuko'ydu ve bir köy hizmetçisi için hiç beklenmedik derecede zarif ve güzeldi." (Matsuko'nun Ise Hacı)

Bilgi değerinin Japon masallarında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bilgi, Şeytan ve Shinriki-bō, Genç Keşiş ve Tilki, Keşiş, Tanukiye Karşı ve Serçe Tapınağı masallarında tespit edilmektedir. Bu değer görüldüğü masalarda genelde ana karakter, düşman olarak gördüğü varlığı alt etmek için planlar yapmakta ve bu amaç doğrultusunda bilgilerini kullanmaktadır. Benzer şekilde, Tanrı'dan bilgi ya da işaret aldığını düşünerek zor durumdan kurtulan karakterler de mevcuttur.

"... 'Bohçadaki pirinç topuna machin denen tanuki zehri koymuştum. Bohçayı bilerek eve bıraktım.' diye açıkladı rahip kahkahayla." (Keşiş, Tanukiye Karşı)

Keşiş, Tanukiye Karşı masasında olduğu gibi bilgisine güvenilen bir şahıstan, onları tehlikeden kurtarması için yardım istenmektedir. Bilgi ve nüfuz sahibi olan kişi, yaptığı planla halkı zor durumdan kurtarır.

Olgunluk, Japon masallarında sıklıkla görülen değerlerden biridir. Dağ Tanrısının Sadağı, Matsuko'nun Ise Hacı, Ejder Sarayının Çanı, Aniden Keşiş Olmak, Şapkaklı Jizō, Dango Cenneti, Büyük Tanrı Kara Mercan Balığı ve Niō ve Gaō masallarında olgunluk değeri tespit edilmektedir.

"Yolculuğa, yaptığım tapınak için asacak bir çanım olmadığı için çıktım. Malzeme almak amacıyla Izumo'ya gidiyordum. Bundan başka arzum yoktur." (Ejder Sarayının Çanı)

Ejder Sarayının Çanı masasında olayların çözüldüğü nokta, olgunluk değerinin iyi örneklerinden biri olarak görülebilir. Masalda Ejder Kral, ülkesine musallat olan büyük bir yılanı yenmesi için bir samuraydan yardım ister. Yılanı alt eden samuray, Ejder Kralı'nın ondan istediği her şeyi dileyebileceğini söylemesine rağmen samurayın alıntıda belirtilen isteği dışında bir arzusu yoktur.

Duyguları açığa çıkarmak ve onu yansıtmak olarak tanımlanan duygulanım değerinin görüldüğü Japon masaları Ağustosböceği ve Efendi Daishi, Dağ Tanrısının Sadağı, Sümüklü Genç Keşiş, Matsuko'nun Ise Hacı, Ejder Sarayının Çanı, Aniden Keşiş Olmak, Keşiş, Tanukiye Karşı, Kör Su Tanrısı, Dango Cenneti ve Serçe Tapınağı olarak tespit edilmiştir. Örnek olarak kendisine istediği her şeyi verebilen bir çocuğa sahip olan adamın anlatıldığı Sümüklü Genç Keşiş masasında adam, her şeyi elde ettikten sonra çocuğa artık ihtiyacı kalmadığını belirtmektedir. Çocuk, adama verdiği her şeyi bir bir geri aldıktan sonra, adam pişman olur ve çocuğu aramaya çıkar, fakat bulamaz.

"O esnada ev, dükkan ve içindeki her şey birer birer yok olmaya başladı, ta ki geriye kalan tek şey adamın yıkık dökük evi olana kadar. Yaşlı adam telaşlanıp dışarı fırladı, Sümüklü Genç Keşiş'i geri getirmek istedi, fakat onu hiçbir yerde bulamadı." (Sümüklü Genç Keşiş)

Aidiyet değeri, Japon masallarında sıklıkla görülen değerlerden biri olarak tespit edilmektedir. Sümüklü Genç Keşiş, Matsuko'nun Ise Hacı, Ejder Sarayının Çanı, Şeytan ve Shinriki-bō, Genç Keşiş ve Tilki, Kör Su Tanrısı, Şapkaklı Jizō, Dango Cenneti ve Niō ve Gaō masaları bu değeri içermektedir. Bu masalarda aidiyet duygusunun karşılığı genellikle ailesine, çocuğuna, tapınağına veya rahibe karşı hissedilen bağlılık olarak görülmektedir.

"Uzun zaman önce bir dağ tapınağında Zuiten adında bir mürit yaşardı. Keşiş, tapınağı Zuiten'e emanet edip gittiğinde tapınağın girişine bir tilki gelir ve 'Zuiten, Zuiten!' diye bağırırdı." (Genç Keşiş ve Tilki)

Genç Keşiş ve Tilki masasında bir tapınağına musallat olan tilki karakteri karşımıza çıkmaktadır. Rahibin, öğrencisine emanet ettiği tapınak bir tehlike altındadır. Rahibin öğrencisi, tilkiden kurtulmanın yollarını aramaya başlar.

Destek değeri de Japon masallarında sıklıkla karşımıza çıkan değerlerden biridir. Destek değerinin yer aldığı masallar Sümüklü Genç Keşiş, Matsuko'nun Ise Hacı, Ejder Sarayının Çanı, Şeytan ve Shinriki-bō, Keşiş, Tanukiye Karşı, Kör Su Tanrısı, Şapkaklı Jizō, Dango Cenneti'dir.

Destek değerinin bulunduğu masalarda karakterlerin birilerinden yardım istediği veya istemese bile kutsal bir güç tarafından kendilerine yardım edildiği görülmektedir. Bu yardım kimi

zaman yapılan iyiliğin karşılığı olmakla birlikte yerel halkın, saygı duyulan bir kişiden talep ettiği destek şeklinde de karşımıza çıkabilmektedir.

Güç değeri Japon masallarında çeşitli karakterler üzerinden verilmektedir. Bu değer bulduğu masallar Sümüklü Genç Keşiş, Ejder Sarayının Çanı, Şeytan ve Shinriki-bō, Kör Su Tanrısı, Niō ve Gaō şeklindedir.

“Ziyafet için Nio, dango yapılmasını buyurdu. Karısı bir demir çubuğu parçalara ayırdı ve üzerine fasulye koyup çayla birlikte sundu. Amacı, Gao Efendi’yi sınamaktı. Gao, iştahla hepsini yedi ve minnetini sundu. Nio, bundan böyle kardeş olacaklarını ve Kannon Efendi’nin kapısını birlikte koruyacaklarını söyledi.” (Niō ve Gaō)

Niō ve Gaō masalında da olduğu gibi gücün kötülüklerden kurtulma veya kendini kanıtlama amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca güç değerinin genelde destek değeriyle birlikte görülmesi de dikkat çekici bir unsur olarak düşünülebilir.

İtibar, çalışma kapsamında incelenen Japon masallarından Sümüklü Genç Keşiş, Ejder Sarayının Çanı ve Kör Su Tanrısı masallarında görülmüştür. Bu masallarda genelde karakterlerin, itibarlarını kurtarmak veya korumak amacıyla mücadele ettiği görülmektedir.

Başarı değeri de Japon masallarında sıklıkla görülen değerlerden biridir. Bu değer tespit edildiği masallar Ejder Sarayının Çanı, Şeytan ve Shinriki-bō, Genç Keşiş ve Tilki, Keşiş, Tanukiye Karşı, Şapkalı Jizō, Dango Cenneti, Serçe Tapınağı, Niō ve Gaō’dur.

“Uzaklarda, yanında başka kocaman açık ağzına kilitledi. Tam önünde durarak ıslıklı oku boğazına kadar soktu. Hayrete düşen yılan kaçmaya çalıştı fakat Awazu no Kuwanja yılanın gövdesine bir ok fırlattı. Ejder Kral’dan halka kadar herkes çok sevindi. Çabaları için Awazu no Kuwanja’ya nasıl bir mükafat verebileceklerini sordular.” (Ejder Sarayının Çanı)

Başarı, masallarda önemli bir yer teşkil etmektedir. Kötülüklerden kurtulmak, kurnazlıkla düşmanı alt etmek veya güç ya da para elde etme amacıyla çıkılan yolda karakterler bir sonuca ulaşmakta ve başarı elde etmektedirler.

Sağlık değeri, çalışmada incelenen Japon masallarında yalnızca Serçe Tapınağı’nda tespit edilmiştir. Masalda yanlışlıkla iğne yutan bir adamın yatağa düştüğü ve günlerce mide ağrısı çektiğinden bahsedilmektedir. Sonunda adam, Tanrı’dan geldiğine inandığı bir yöntemle iğneyi midesinden çıkarmayı başarır.

Beş kez karşılaşılan hayatta kalma değeri Ağustosböceği ve Efendi Daishi, Dağ Tanrısının Sadağı, Sümüklü Genç Keşiş, Kör Su Tanrısı, Dango Cenneti masallarında gözlemlenmektedir.

“Hepsi adamı aramaya koyuldu. Yaşlı adamı Jizo’nun başından tutup indirdiler. Bırakın altın almayı, adam canını zor kurtardı. Bu yüzden, başkalarını taklit etmenin her zaman iyi bir şey olmadığını söylerler.” (Dango Cenneti).

Karakterlerin hayatta kalmak uğruna yaptıkları ya da başlarını derde soktuktan sonra hayatta kalma uğruna sahip oldukları şeyleri bırakıp kaçmaları Japon masallarında görülmektedir.

İtaat değerinin tespit edildiği Japon masalları Ağustosböceği ve Efendi Daishi, Dağ Tanrısının Sadağı, Aniden Keşiş Olmak, Kör Su Tanrısı, Dango Cenneti, Niō ve Gaō’dur. Bu masallarda genellikle karakterin, kendisinden daha güçlü olduğunu düşündüğü birine veya tanrılara itaatiyle karşılaşmaktadır.

Dindarlık, Japon masallarında en sık görülen değer olarak tespit edilmektedir. Bu masallar Ağustosböceği ve Efendi Daishi, Dağ Tanrısının Sadağı, Sümüklü Genç Keşiş, Matsuko’nun Ise Hacı, Ejder Sarayının Çanı, Şeytan ve Shinriki-bō, Aniden Keşiş Olmak, Genç Keşiş ve Tilki, Keşiş, Tanukiye Karşı, Dango Cenneti, Serçe Tapınağı, Büyük Tanrı Kara Mercan Balığı’dır.

“Çok pırasa yedikten sonra iğne sahiden de çıktı ve adam iyileşti. Adam, memnuniyetini göstermek için Serçe Tapınağı adını verdiği bir tapınak inşa etti.” (Serçe Tapınağı).

Serçe Tapınağı masalında görüldüğü üzere karakterlerin, dertlerini çözdükten sonra bir tapınak inşa etmeleri veya sorunlarını çözmeleri için tanrılara dua etmeleri de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada incelenen Japon masallarında gelenek değerinin tespit edildiği masallar Ağustosböceği ve Efendi Daishi, Dağ Tanrısının Sadağı, Matsuko'nun Ise Haccı ve Dango Cenneti'dir.

“Bahar geldiğinde Ekinoks Haftası için dango yapırlarken bir tanesi yere düştü ve yuvarlanıp gitti.” (Dango Cenneti).

Gelenek değeri dindarlıkla birlikte yer almanın yanında bağımsız olarak karşımıza çıktığı masalların olduğunu söylemek de mümkündür. Dindarlığın aksine gelenek değerinin tespit edildiği bölümlerde doğrudan bir tanrıya yakarış veya tapınak ziyareti gibi unsurlar yerine festivale hazırlık, bazı nesnelere saygı gösterme gibi durumlarla da karşılaşmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Yanagita Kunio'nun ünlü masal derlemesi Nihon no Mukashibanashi (Japon Masalları) eserinde yer alan ve araştırma kapsamına giren on beş masal incelenmiştir. Adında dini unsur geçmesi ölçütüyle seçilen masalarda dindarlık, olgunluk, aidiyet, destek ve başarı değerleri sıklıkla görülmektedir. Kurgu açısından düşünüldüğünde de bazı değerlerin birbirleriyle bağlantısı görülebilir. Ayrıca bazı değerler, bir diğerinin sonucu olarak da karşımıza çıkmaktadır. İncelenen Japon masaları sıklıkla dindarlık değerini içeren masalarda da olduğu üzere Tanrı'ya yakarış, ona herhangi bir şey sunma veya nüfuz sahibi birine verilen desteğin ardından gelen başarıyı da içermektedir. Dolayısıyla karakterlerin genelde bir amaç uğruna verdiği mücadeleler sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Masalarda bir amaç vardır ve çoğu zaman ana karakter amacına ulaşır. Genellikle masalların bu noktada sona erdiği görülse de ana karakterin amacına ulaştıktan sonra da devam eden masallar bulunmaktadır. Bu tür masalarda, ana karakterin kazandığı başarıyı kendisi de elde etmek uğruna yola çıkan karakterler görülmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer husus da cinsellik ve istikrar değerlerinin tespit edilememiş olmasıdır. Masallar olayların çabucak geliştiği, kimi zaman neden sonuç ilişkisi olmadan veya karakter gelişiminin detaylı bir şekilde verilmediği kurgulardır. Ana karakter ya bir yolculuğa çıkar ya zor duruma düşer ya da hayatında nadiren yaşadığı veya hiç yaşamadığı bir durumla karşı karşıya kalır. İstikrar değerinin tespit edilememesinin nedeninin de bu durumla alakalı olduğu düşünülebilir.

Araştırmada incelenen Japon masallarında güzellik algısı, evlilik, çocuk sahibi olma gibi durumlarla karşılaşmış olmasına rağmen bu durumlar doğrudan cinsellik üzerinden verilmemiştir. Söz konusu durumlar evli olduğu kişiyle huzurlu bir hayat yaşama, çocuğunu besleyip büyütme gibi durumlarla aktarılmaktadır. Dolayısıyla cinsellik bir amaç olarak da işlenmemiştir. Bazı Endonezya masallarının feminist çerçeveden incelendiği bir araştırmada kadınların kötü durumları engellemek için lanetleme ve aile ilişkilerinin kötüye kullanımının önüne geçebilmek gibi ayrıcalıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadınlar çocuk doğurup büyüten ve hanenin gücünü korumasını sağlayan varlıklar olarak görülmektedir (Nurhayati, 2019). Masalın sonunda kahramanın evlenme ve “sonsuz dek mutlu yaşama” durumunun İngiliz masallarında sıklıkla karşılaşıldığı belirtilmektedir (Mkhitarian ve Madatyan, 2021). Farklı kültürlerde evlenme ve kadına bakış açısı ele alındığında Japon masallarının bazılarında ayrıştığı görülmektedir.

Japon masallarında cesaret ve zekanın pratik kullanımı sıklıkla görüldüğü belirtilmektedir (Huthwaite, 1978). Bu araştırma kapsamında değerlendirilen masalarda özellikle bilgi, olgunluk ve başarı değerlerinin tespit edildiği masalların önemli bir kısmında cesaret ve zeka unsurlarının da yer aldığı görülmektedir. Myanmar, Kore, Brunei, Hint ve Filipin masallarının incelendiği bir araştırmada

seçilen masallar bilgelik kavramı üzerinden kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler ödül / ceza, kısıtlama / şiddet ve düzenbazlık / zafer bölümlerinden oluşmaktadır. Söz konusu masallardaki kategorilerde bilgelik ve zeka kullanımının sonucunda ulaşılan noktalar vurgulanmaktadır (Lwin, 2019). Japon masallarına bakıldığında bilgelikle birçok durumun çözüme kavuştuğu görülmektedir. Dolayısıyla Japon masallarının bilgelik değeri açısından diğer bazı Asya masallarıyla uyduğu söylenebilir.

Japon masalları yasak olan şeylerden uzak durulması gerektiği ve bunlara yönelen kişinin bedelini ödeyeceğini de anlatmaktadır. Bununla birlikte özverili olmanın önemi de vurgulanmaktadır (Ando, 2009). Bu araştırmada ele alınan masalarda bedel ödeme, yasaklardan uzak durma ve özverili olma gibi durumlar daha çok olgunluk, dindarlık ve itaat gibi değerler üzerinden anlatılmıştır. Dolayısıyla Japon masallarının genel özellikleriyle uyumaktadır. İki Endonezya masalının ele alındığı bir araştırmada masallar “yasak ilişki” üzerinden incelenmiştir. Yasak ilişki masalarda krallığın savaşa sürüklenmesine kadar ciddi sonuçlar doğurmaktadır (Luci, Sayuti ve Madya, 2020). Ayrıca bazı Eskimo masallarında yasak olan bir şey yapıldığında veya hayvanlar herhangi bir sebepten gücendiğinde yiyecek kıtlığı meydana geldiği de belirtilmektedir (Colby, 1973). Japon masalları bu açıdan farklı kültürlerin masallarıyla karşılaştırıldığında genel olarak yasak çiğnendiğinde karakterlerin veya halkın bedel ödediği görülmektedir.

Japoncada “oni” olarak geçen ve “şeytan” olarak ifade edebileceğimiz varlıklar masalarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu varlıkların görüldüğü masalarda cesaret ve kıvrak zekanın ön planda olmasının yanı sıra umut, özgüven, güç yetersizliği, kader, pes etme ve zayıflık gibi unsurlar da işlenmektedir (Hayashi, 2011). Kunio’nun masallarında bu unsurlar daha çok güç, başarı, bilgi ve hayatta kalma değerleri üzerinden anlatılmaktadır. Şeytanlarla karşılaşan insanlar başta korkar, hayatta kalmaya çalışır ve ardından sahip olduğu bilgileri kullanarak zekasıyla onları alt eder. Polinezya masallarında hayvanların genelde iyi huylu olduğu belirtilmektedir. Saldırgan olanların şiddeti sıklıkla mizahi açıdan verilmektedir. Ayrıca yaratıklar insanla doğanın yakınlığını vurgulamaktadır (Lenci, 1994). Bhutan masallarında karşımıza çıkan şeytanların genelde savaşçı alt edilmesi gereken varlıklar olarak görüldüğü anlaşılmaktadır ve bu şeytanlar korkunç görünüme sahiptir (Sharma, 2007). Yaratıklar üzerinden bakıldığında Japon masalları ve Bhutan masallarının bu tür varlıklara karşı benzer bakış açısına sahip olduğu görülmektedir.

ABD’de Japon masalları üzerinde yapılan bir çalışmada Japon masallarında ana karakter olarak genellikle yaşlı bir çift, yalnızca yaşlı bir adam veya çocuğun karşımıza çıktığı belirtilmektedir. Japonlar, yaşlı karakterler üzerinden dünyanın geçiciliğini vurgulamaktadır. Ayrıca Japon masalları, güzel bir evlilikle biten mutlu sonlar içermez (Cooper, 2013). Kunio’nun derlemesinden bu araştırma kapsamında ele alınan masalarda yaşlı karakterler sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Yaşlı karakterler üzerinden geleceğe bağlılık, dindarlık ve bilginin kullanımı da işlenmektedir. Endonezya masallarında karakterlerin tek yönlü olarak tanıtıldığı belirtilmektedir. Karakterler ya iyi ya da kötüdür. Genelde masalın sonunda da aynı şekilde kalırlar. Karakterler arasında devler, üvey anne, kıskanç kız kardeşler veya metres görmek mümkündür. En küçük kız kardeş ya da en küçük prenses her zaman güzel ve nazik, ana karakter olan genç her daim şanslıdır (Masykuroh, 2016). Kuzey Sudan masallarının ana karakterlerinin genelde kadın olduğu belirtilmektedir. Bu kadın karakter çok güzel, bilge ve sadıktır. Ayrıca çoğu zaman yakışıklı prensle evlenir (El-Nour, 2011). Farklı kültürlerin masallarındaki karakterler üzerine yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda masalların ana veya diğer karakterlerinin kültürden kültüre farklılık gösterebildiği görülmektedir.

Genel anlamda incelendiğinde Japon masallarının da diğer kültürlerde bulunan masalarda olduğu gibi değer aktarımı amacı güttüğü görülmektedir. Tanrılardan yardım isteme, bir iyilikle karşılaştığında hayır amaçlı tapınak inşa etme, iyilik yaptığında karşılığını ilahi veya insani yollarla alma gibi unsurların da birçok değer aktarılma amacını taşıdığı düşünülebilir.

Japon masallarında bulunan değerlerin tespiti ve bunların değerler eğitimi açısından incelenmesi araştırmaların geliştirilmesi açısından bazı öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

- Çeşitli kaynaklardaki Japon masalları incelenebilir ve aynı masalların farklı derlemelerde bulunan farklı versiyonlarının başka değerler içerip içermediği araştırılabilir,
- Japon masallarında tespit edilen değerler farklı kültürlerden birine ait masallarda bulunan değerlerle karşılaştırılabilir. Bu çerçevede değerlerin evrenselliği kapsamında yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir,
- Masallarda yerel unsurlar sıklıkla görülüyor olsa da, verilmek istenen değerler genel anlamda farklı kültürlerde de rahatlıkla anlaşılabilir olduğundan, farklı kültürlerden yararlanılarak çocukların kültürel gelişimine katkı sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2001). Farklı öğretim kademelerinde okutulan masalların Kohlberg'in moral gelişim evreleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 41-44.
- Akbay, O. H. (2015). *Kültür bağlamında Japon masalları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Ando, N. (2009). 昔話から見た日本的自我のとらえ方. *Uekusa Gakuen University - Bulletin of Education and Health Sciences*(1), 77-86.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2).
- Bruijn, A. D. (2019). From representation to participation: rethinking the intercultural educational approach to folktales. *Children's Literature in Education*, 50, 315-332.
- Cengiz, Ş. & Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 205-233.
- Colby, B. (1973). A partial grammar of eskimo folktales. *American Anthropologist*, 75(3), 645-662.
- Cooper, J. (2013). *The roles of women, animals, and nature in traditional japanese and western folk tales carry over into modern japanese and western culture* (Undergraduate Honors Thesis). East Tennessee State University - Digital Commons.
- Dilmaç, B. & Ulusoy, K. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- El-Nour, E. A. (2011). Not just a pretty face: women as storytellers and subject in the folktales of Northern Sudan. *Tydskrif vir Letterkunde*, 48(2), 171-185.
- Evans, S. (2010). The impact of cultural folklore on national values: a preliminary study with a focus on bhutan. *Storytelling Self Society an Interdisciplinary Journal of Storytelling Studies*, 6(1), 8-18.
- Gooderham, D. W. (1997). What rough beast. . .? narrative relationships and moral education. *Journal of Moral Education*, 26(1), 59-72.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L. & Guerra, V. M. (2013). Functional theory of human values: testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 41-47.
- Güvenç, B. (2002). *Japon kültürü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hayashi, S. (2011). 象徴としての“鬼”と“トッケビ”. *関西国際大学研究紀要*(2011), 25-35.
- Huthwaite, M. F. (1978). Japanese values: a thematic analysis of contemporary children's literature. *Japanese Journal of Religious Studies*, 59-74.
- Johansson, J. & Hannula, M. S. (2014). How do finnish children express care and justice in comic strips and written narratives? *Journal of Moral Education*, 43(4), 516-531.
- Karagöz, B. (2017). Naki Tezel'in Türk masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3(5), 534-556.

- Kim, S. J., Song, A., Lee, G.L. & Bach, A. (2018). Using animated folktales to teach cultural values: a case study with Korean-American bilingual kindergartners. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-15.
- Komalasari, K. & Saripudin, D. (2018). The influence of living values education-based civic education textbook on student's character formation. *International Journal of Instruction*, 11(1), 395-410.
- Kunio, Y. (1941). 日本の昔話 (nihon no mukashibanashi). 三国書房 (Mikuni Shobō).
- Lee, G. L. (2011). Best practices of teaching traditional beliefs using Korean folk literature. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 417-421.
- Lenci, S. T. (1994). *Polynesian folk tales of supernatural creatures and animal kupua*. Center for Pacific Island Studies.
- Lewin, D. (2020). Between horror and boredom: fairy tales and moral education. *Ethics and Education*, 15(2), 213-231.
- Luci, K. D., Sayuti, S. A. & Madya, S. (2020). Taboo and its violations: the dynamics of intercultural relations of ma'anyan dayak society in two folktales. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 261-274.
- Lwin, S. M. (2019). More than "good guys vs. bad guys": wisdom from folktales as oral literary texts. *Proceedings of the 28th International Conference on Literature: "Literature as a Source of Wisdom" içinde* (s. 1-8). Banda Aceh: Universitas Syiah Kuala.
- Makino, Y. (2004). Lafcadio hearn and yanagita kunio - who initiated folklore studies in Japan? *International Symposium: Lafcadio Hearn in International Perspectives içinde* (s. 133-145). Tokyo.
- Masami, I. (1997). 柳田国男の昔話テキスト. *日本口承文芸学会*(20), 115-126.
- Masykuroh, Q. (2016). Old body in new clothes: Indonesian folktales in children's books. *The 3rd University Research Colloquium içinde* (s. 130-136). Yogyakarta.
- Mazzoleni, E. (2018). Normative images in European folktale, 309-316.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Mkhitarian, Y. & Madatyan, L. (2021). A comparative study of space and time transference of main characters in British and Armenian fairy tales. *3rd International Academic Conference on Research in Social Sciences içinde* (s. 117-136). Berlin: ACRSS.
- Mollet, T. (2013). "With a smile and a song ...": walt disney and the birth of the American fairy tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
- Moniz, A. (2016). The voice of a culture: folktales in Russia. *University of Hawai'i at Hilo - Hohonu*, 14, 47-54.
- Mota, M. T. (2009). *The role of folktales in building personality: the case of the lunda-cokwe people of angole* (Yüksek Lisans Tezi). University of South Africa.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2), 129-132.
- Nurhayati, S. (2019). Indonesian folktales: feminism and the query of femaleness. *Leksika*, 13(1), 12-17.
- Penjore, D. (2005). Folktales and education: the role of bhutanese folktales in value transmission. *Journal of Bhutan Studies*, 258-277.
- Petkova, G. (2016). Night, reality and dreams in Japanese fairy tales. *Filologiyata: Klasicheska i Nova*, 1-10.

- Reiss, N. S. (1996). *A cross-cultural analysis of the animal suitor motif in the Grimms' fairy tales and in the north American Indian folktales*. (Yüksek Lisans Tezi). McGill University Department of Gennan Studies.
- Ruirui, Z. (2014). The value and heritage of folktales in early childhood education: based on a case study in Zhejiang province. *Frontiers of Education in China*, 9(1), 147-149.
- Sawai, M. (2013). *Perception of Japanese folktales by readers from different cultural backgrounds*. (Master's Thesis). University of Toledo.
- Seck, F. (2018). Crossing the atlantic: bouqui and malice, a caribbean counterpoetics. *Journal of Haitian Studies*, 24(1), 76-100.
- Sharma, C. S. (2007). Bhutanese folktales: common man's media with missions for society. *Journal of Bhutan Studies*, 83-112.
- Shitara, K. (2013). 昔話の現代的価値. *日本語日本文学論叢*, 91-104.
- Sofa, E. M. (2020). Moral values in Western and Indonesian stories: a research on the stories for the ninth grade of junior high school. *Journal of English Education and Teaching*, 4(3), 449-465.
- Spitz, E. H. (2016). Revisiting fairy tales. *Contemporary Psychoanalysis*, 52(3), 478-488.
- Suwanpratest, O. (2016). An analysis of the prominent cultural values of Asian people through similar folktales. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(11), 836-839.
- Şenavcu, H. İ. (2016). Japon dini bayramlarının genel özellikleri ve sosyal hayattaki yeri. *Mîzânü'l-Hak İslami İlimler Dergisi*(2), 41-56.
- Taguchi, A. (2019). 昔話にみる日本の心情. *VERITAS」学生論文*(26).
- Takayanagi, S. (1974). Yanagita kunio. *Monumenta Nipponica*, 29(3), 329-335.
- Thorne-Thomsen, G. (1903). The educational value of fairy-stories and myths. *The University of Chicago Press Journals*, 3(4), 161-167.
- Virtue, D. C. & Vogler, K. E. (2008). The pedagogical value of folk literature as a cultural resource for social studies instruction: an analysis of folktales from Denmark. *Journal of Social Studies Research*, 32(1), 28-39.
- Virtue, D. C. & Vogler, K. E. (2009). Pairing folktales with textbooks and nonfiction in teaching about culture. *Social Studies and the Young Learner*, 21(3), 21-24.
- Vuong, Q.H., Bui, Q.K., La, V.P., Vuong, T.T., Nguyen, V.H. T., Ho, M.T., . . . & Ho, M.T. (2018). Cultural additivity: behavioural insights from the interaction of confucianism, buddhism and taoism in folktales. *Palgrave Communications*, 4(1), 1-16.
- Wadhams, E. (2019). *The essentials of mukashibanashi: a study of motifs & morals in Japanese folktales*. (Undergraduate Honors Thesis). The Florida State University College of Arts & Sciences.
- Wardarita, R. & Negoro, G. P. (2017). A comparative study: the folktale of jaka tarub (Indonesia) and tanabata (Japan). *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 1-6.
- Weea, S. J., Kimb, K. J. & Lee, Y. (2019). 'Cinderella did not speak up': critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1874-1888

Integration of Intellectual Games to the Teaching of Informatics

Entelektüel Oyunların Bilişim Öğretimine Entegrasyonu

Bahar İsmayılova¹

Bildiri Kodu: 95225

Abstract

In digital age, there is a great need for enterprising people who are able to think creatively, feel the problems and make the right decisions in a timely manner. This requires raising the intellectual level of people and students. The use of interactive, integrative crossword puzzles developed using various levels, educational computer games, special programs have an effective influence on ensuring independent, operative activity of students in the classroom, extracurricular hours, increasing cognitive activity, intelligence, and consequently improving the quality of education. Such an organization of teaching also allows to use the addiction of children and youth to computer games for educational purposes, which is one of the urgent problems of modern times. In international practice, educational computer games and intellectual games are used in the spheres of education, health, etc. The study emphasizes that the development and solution of regular crossword puzzles, especially in an entertaining way, has an exceptional role for self-assertion, self-assessment and self-improvement in the understanding and memorization of theoretical materials and terms. Existing practices and various literatures on the integration of educational computer games, crossword puzzles into the educational environment were analyzed, research was conducted on their use in the teaching process and extracurricular activities, problems were analyzed, and tasks related to their solution were identified. Pedagogical-psychological aspects of teaching computer science through intellectual games were analyzed, technology of using intellectual games in class and extracurricular activities, criteria for improving the quality of teaching computer science were developed, pedagogical-psychological experiment was conducted and results were analyzed.

Keywords: Educational intellectual games, Computer games, Crossword, Integration.

Öz

Dijital çağda yaratıcı düşünebilen, sorunları hisseden ve zamanında doğru kararlar verebilen girişimci insanlara büyük ihtiyaç var. Bu, insanların ve öğrencilerin entelektüel seviyelerinin yükseltilmesini gerektirir. Çeşitli seviyeler kullanılarak geliştirilen etkileşimli, bütünleştirici bulmacaların, eğitici bilgisayar oyunlarının, özel programların kullanılması, öğrencilerin sınıfta, ders dışı saatlerde bağımsız, operatif aktivitelerini sağlamada, bilişsel aktiviteyi, zekayı arttırmada ve dolayısıyla eğitim kalitesini iyileştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Böyle bir öğretim organizasyonu, modern zamanların acil sorunlarından biri olan çocukların ve gençlerin bilgisayar oyunlarına olan bağımlılığının eğitim amaçlı kullanılmasına da izin verir. Uluslararası uygulamada, eğitim, sağlık vb. alanlarda eğitici bilgisayar oyunları ve entelektüel oyunlar kullanılmaktadır. Çalışma, düzenli bulmacaların geliştirilmesi ve özellikle eğlenceli bir şekilde çözülmesinin, kendini ifade etmede, teorik materyalleri ve terimleri anlama ve ezberlemede istisnai bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Eğitsel bilgisayar oyunlarının, bulmacaların eğitim ortamına entegrasyonu ile ilgili mevcut uygulamalar ve çeşitli literatürler incelenmiş, öğretim sürecinde ve ders dışı etkinliklerde kullanımları hakkında

¹ Bahar İsmayılova, Institute of Information Technology of ANAS, Training-Innovation Centre, bahar_ismayilova@yahoo.com

araştırmalar yapılmış, sorunlar analiz edilmiş ve çözümine yönelik görevler belirlenmiştir. Entelektüel oyunlar yoluyla bilgisayar bilimi öğretiminin pedagojik-psikolojik yönleri analiz edildi, entelektüel oyunların sınıfta ve ders dışı etkinliklerde kullanım teknolojisi, bilgisayar bilimi öğretiminin kalitesini artırmaya yönelik kriterler geliştirildi, pedagojik-psikolojik deney yapıldı ve sonuçlar analiz edildi.

Anahtar Sözcükler: Eğitsel zeka oyunları, Bilgisayar oyunları, Bulmaca, Entegrasyon.

Introduction

According to the international definition of UNESCO, education is such a process and result of improving a person's skills and behavior, in which he achieves mental maturity and personal development (Education and Human development, UNDP). Mental judgment methods such as analysis, synthesis, systematization, etc. are used during the teaching of Informatics. It develops students' algorithmic thinking and raises their intellectual level (Institute of Education of the Republic of Azerbaijan).

The development intensity of IQ coefficient in different fields of competencies (knowledge, skills, habits and values) of each person varies by age.

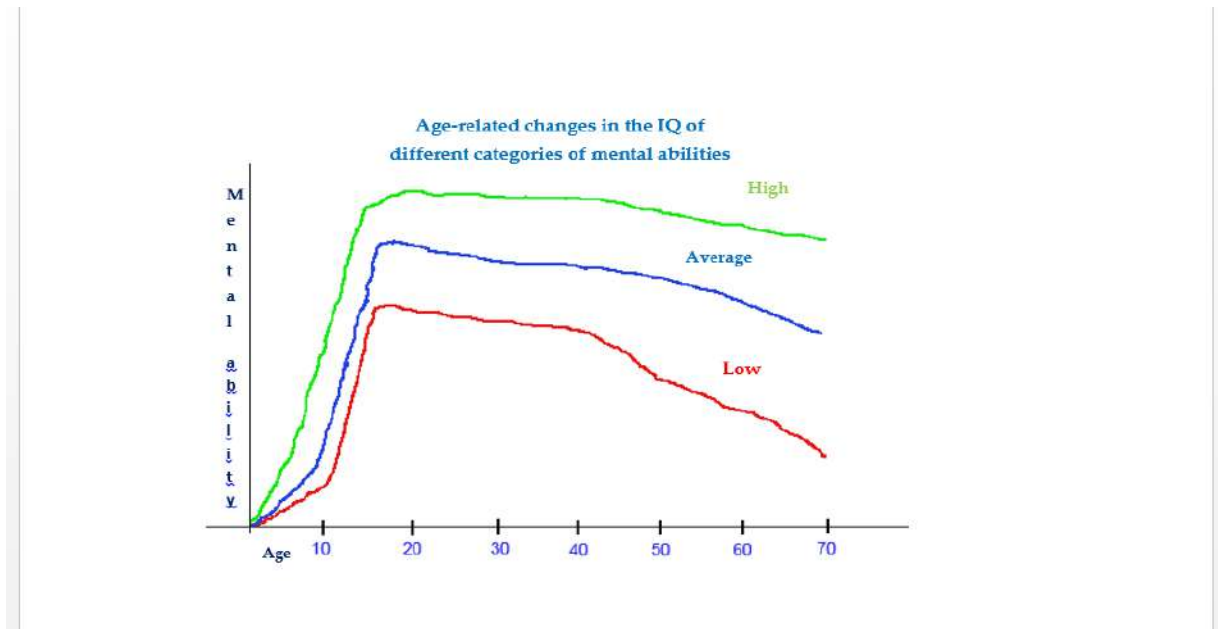


Figure 1. Age-Related Changes in the IQ of Different Groups

As can be seen from Figure 1, the growth of abilities between the ages of 3-15 is almost linear, growing faster. It reaches its peak at about 15 years old. Therefore, in order to achieve a high level of IQ of students, to act systematically, purposefully starting from preschool age, take advantages of intellectual games through these years, colorful, multi-faceted classes give effective results. Improving the intellectuality of students is one of the factors that increase the percentage of mastery and perceiving of the material related to all subjects and leads to an increase in the quality of education. Therefore, improving the quality of teaching Informatics in developed countries is always in the spotlight (Ahmadov, Ismayilova and Humbataliyev, 2020).

Related Works

Deep mastery of computer technologies, high level of ICT skills is a requirement of modern times. Hence, it is necessary to improve the teaching of Informatics in secondary schools, to develop new methods and to increase students' interest in the subject by using various intellectual games

depending on their age (Ismailova, 2018). Inadequate use or underutilization of educational games can be considered as one of the reasons for the decline in the quality of education. Therefore, the systematic use of educational-oriented intellectual games which performs various functions, a type of crossword puzzle, along with other modern pedagogical methods and tools in the teaching process can lead to an increase in the quality of teaching each subject. It is no coincidence that the first concepts about the didactic potential of game technologies in the educational process were developed by well-known educators Y. A. Kamensky, K. D. Ushinsky, A. S. Makarenko, D. B. Elkonin and others noted: "Play is a smart, purposeful activity that follows the rules of behavior. Without games, the mental and spiritual development of children is impossible" (Ushinsky, 1950). "Intellectual play is as important as air and food because it effects the formation of many skills", "Every game is a school of life, a method of self-education for a child" (Shatsky, 1980), Game - helps to create typical situations for professions and find practical solutions" (Ozhegov and Shvedova, 1999) and so on. Games have great opportunities for individualization of training. Especially crossword puzzle solving and preparation is accessible to every learner. Just a pen and a sheet of paper are enough for a student to develop independently.

Games are classified according to various characteristics (Elkonin, 1978; Shmakov, 1994). According to C. A. Shmakov, games have functions such as self-realization, self-assessment, self-improvement, therapeutic, correction, socialization etc. (Shmakov, 1994; Types of games). Due to the time constraints in the classroom, engaging of pupils and students in self-assessment and self-improvement with great interest and fun in the extracurricular activities give effective results.

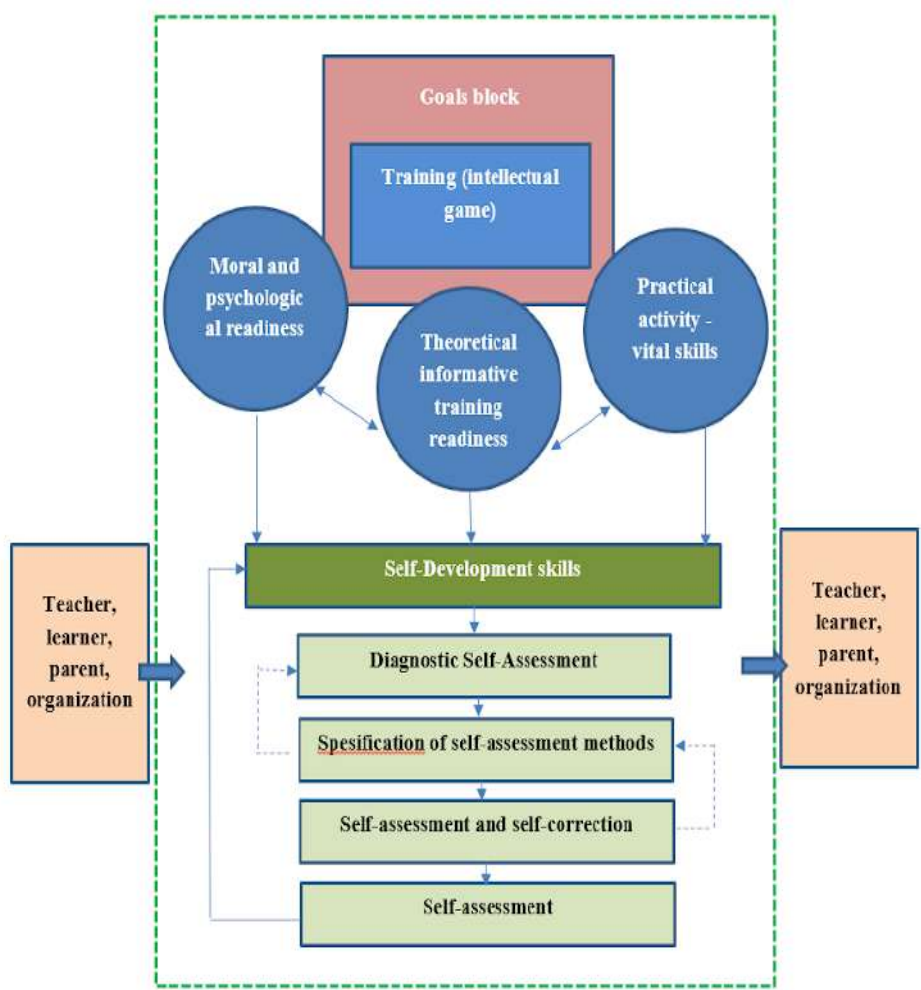
As can be seen from the model, during the lesson and extracurricular activities, learners can increase their intellectual level by developing themselves in a funny way on a regular basis.

Intellectual Games to the Teaching of Informatics

Since 2014, we have been using crossword puzzles, role-playing games, business games, etc., which are types of intellectual games, in the schools where we have been conducting pedagogical experiments in the Zagatala branch of UNEC. This has a significant impact on increase in quality indicators of education.

The following Figure 2. describes the first survey of teachers and the answers we received regarding the difficulties encountered in the process of teaching Informatics in the schools where we conducted the experiment.

We held seminars and discussions with teachers and parents about these difficulties, their causes and their solutions, clarified the works are going to be done and prepared an action plan. At the end, one of the results we all agreed on was that solving and preparing a crossword puzzle is an ideal



Model 1. Intellectual development model of students
 When do you face difficulties in teaching Informatics?

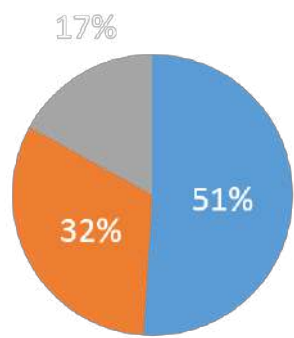


Figure 2. Survey results

tool for about individualizing learning, student self-esteem, self-improvement and so on. In mastering the topics of each subject, first of all, it is important to understand the concepts related to that subject, to acquire practical skills related to these terms, to memorize them over and over again. In the implementation of these activities, the importance of crossword puzzle solving and preparation cannot be replaced by anything! The student, who tries to compose a crossword puzzle, reads the topic, prepares factual, comparative, generalizing, evaluative questions according to the content, seeks and finds the answers to these questions and as a result understands and learns the content

(Classifications of intellectual games). It is important to solve or prepare crossword puzzles when teaching programming languages especially Python, C ++ and so on. The program will not work if the student who wrote the program made a small mistake in the writing of operators, keywords. Therefore, students prefer to prepare more crossword puzzles in this area and solve the crossword puzzle over and over again until they learn the exact spelling. In every lesson, it is impossible to see and reinforce the gaps and weaknesses in the “knowledge chain” of each learner. But everyone involved in crossword puzzle solving and development has the opportunity for self-assessment, self-correction and self-improvement.

Extracurricular and after-school “school” – is “creative world”. Our pupils, students do research after school, saving their presentations, videos about martyrs, national heroes, bulletins, crossword puzzles, both in polygraphic form and on disk, enter the database of electronic resources in the computer room and use them in class, extracurricular activities. Such activities also serve to educate students in the spirit of national patriotism (Akhmedov and Ismayilova, 2019). Periodically, in-class, intra-school, inter-school, offline, online competitions on solving and preparing crossword puzzles are held, they improve their skills in various courses, clubs, engage in business activities (Business games in education, 2017; Ismayilova, 2020).

Brochures with crossword puzzles created by our pupils and students have already been developed and used. At the end of each school year, the student and his teacher who prepare the most perfect crossword puzzle are awarded and the brochure and CD are presented. There are students who love to prepare crossword puzzles and some students like to solve them and they buy ready-made crossword pamphlets with copyright and sell them to students at symbolic prices.

Recently, IT specialists deal with students who have a great desire programming and to develop simple games in various courses operating in the region, in the study group in schools where we have been experimenting, in the “Small Academy” established at the Zagatala branch of UNEC. Our pupils, students are very interested in many topics, especially artificial intelligence and robotics. Members of the group “Innovative Teachers and Learners” conduct community-based artificial intelligence, integrative classes on teaching programming, online trainings. Courses on programming, artificial intelligence and robotics are held in our region. For more than ten years, our pupils and students have been participating in national and international competitions and are among the winners. Last academic year, 3 pupils of our region were the winner of the IV Robot Olympiad in the country. The first place winner received a ticket to the “Great Robot” Olympiad to be held in Canada in November.

Conclusion

Addiction of children and young people to computer games has been one of the current problems for many years. In different countries, educational computer games are used in education, health, trade, military spheres etc., “Serious games” are used in research, business games, production games, corporate games in economics (marketing and communication) and even intellectual games are used in advertising. International conferences and world championships will be held in this direction), for example, ECGBL 2022. The rapid development of IT creates new opportunities for its use for educational purposes. The use of educational-oriented intellectual games, different levels of integrative, interactive crossword puzzles covering topics, units of teaching in the teaching of all subjects is of special interest in solving many problems and can create circumstances for the development of a new approach to IT in the younger generation.

References

Ahmadov, H., Ismayilova, B. & Humbataliyev, R. (2020). The role of modern educational theories and computer technology in the development of intelligence, *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(09) (in Azerbaijani)

- Akhmedov, G. G. & Ismayilova, B. I. (2019). The role of intellectual games that influence the development of human capital in the learning process, *Municipal Education: Innovation and Experiment*, 5, 43-49, Retrieved from <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41456204> (in Russian)
- Business games in education. (2017). Solution of some problems with integration of business games in education. Scientific News of Azerbaijan State University of Economics. No 1, 237 p. -251 (in Azerbaijani)
- Classifications of intellectual games. Retrieved from <http://modpk7.narod.ru/index/0-7> (in Russian)
- Education and Human development (UNDP). Retrieved from www.undp.org/content/dam/azerbaijan/docs/publications/sustainabledevelopment/HDtextbook/5.pdf (in Azerbaijani)
- Elkonin, D. B. (1978). *Psychology of the game*. Moscow: Lan. (in Russian)
- Institute of Education of the Republic of Azerbaijan. Curriculum on informatics for secondary schools of the Republic of Azerbaijan (grades 1-11th). Retrieved from <http://www.informatik.az/rasmi/Informatika-kurikulum-1-11.pdf> (in Azerbaijani)
- Ismailova, B. (2018). The use of non-standard methods of teaching school children in the informatics lesson. *Journal Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*(1), 76-83 (in Russian)
- Ismayilova, B. I. (2020). Experience in conducting extracurricular activities in Azerbaijani schools and in the near and far abroad research result. *Pedagogic and Psychology of Education*, 6(3), 41-56, Retrieved from http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/40356/1/Ismayilova_Opit_Provedenia.pdf (in Russian)
- Ozhegov, S. I. & Shvedova, N. Y. (1999). *Explanatory dictionary of the Russian language*, (4th ed). Moscow. (in Russian)
- Shatsky, S. T. (1980). *Selected pedagogical essays in 2 volumes*. Moscow: Pedagogy. (in Russian)
- Shmakov, S. A. (1994). Students' games - a cultural phenomenon, M.: New school.
- Types of games. Types of games and their classification in pedagogy, Retrieved from <https://ped-kopilka.ru/pedagogika/vidy-igr-i-ih-klasifikacija-v-pedagogike.html> (in Russian)
- Ushinsky, K. D. (1950). *Collected works, Vol.8*. Moscow: Lan. (in Russian)

Uzaktan Eğitim Tarihi Üzerine Tespitler: İlkçağlardan Günümüze

Determinations on the History of Distance Education: From the Antiquity to the Present

Güray Kırpık¹, Hasret Güreş²

Bildiri Kodu: 95228

Öz

Tarih boyunca, içinde bulunulan çağın olanakları doğrultusunda çeşitli araçlar kullanılarak uzaktan eğitimin gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Uzaktan eğitime başvurulmasının sebepleri, karşılaşılan durumun şartlarına bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, günümüzde yaşanan Covid-19 pandemisi sebebi ile dünya genelinde eğitimin sürekliliği genel ağ üzerinden uzaktan eğitim süreçleri izlenerek sağlanmaktadır. Tarihte uzaktan eğitimin gerçekleştirilme sebepleri ve bu eğitimlerin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili çeşitli örnekler mevcuttur. Bu çalışmada tarih sürecinde uzaktan eğitim kavramının tanımında ve gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarında görülen gelişim ve değişim süreçleri üzerine yapılan tespitlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilkçağlardan günümüze kadar geçen süreçte uzaktan eğitimin nasıl tanımlandığı ve uzaktan eğitim uygulamalarının nasıl gerçekleştirildiği, çalışma kapsamında ulaşılan belgeler üzerinden incelenmiştir. Dolayısıyla çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada uzaktan eğitime dair elde edilen bilgiler, belgeye dayalı kanıtları ile birlikte bulgular kısmında yer almaktadır. Ek olarak tarihin hemen her çağında uzaktan haberleşmenin zorunlu bir ihtiyaç olmasının yanında uzaktan eğitim çalışmalarının bu haberleşmenin bir parçası olarak hayat boyu gerçekleştirildiğine dair bazı önemli belgelere bulgular kısmında yer verilmiştir. Konuyla ilgili mantıksal çıkarımlarda bulunulmasına temel oluşturan bilgi ve belgeler de kanıtlarıyla birlikte bu çalışma içinde yer almaktadır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar ve önerilere ilgili bölümlerde yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Eğitim tarihi, İlkçağlar, Hayat boyu öğrenme.

Abstract

It is possible to say that throughout the history distance education has been carried out by using various tools within the possibilities of its occurrence. The reasons of the distance education is various and it depends on the requirements of current situation that lived itself. For example, today, due to the current Covid-19 pandemic, the continuity of education is ensured throughout the world by monitoring the distance education processes via internet. There are various examples of the reasons for the realization of distance education in history and how these educations were carried out. In this study, it is aimed to reveal the development and changing processes, seen in the definition of the concept of distance education and the distance education practices carried out in the historical process. For this purpose, how the distance education is defined within the process from the antiquity to the present and how the distance education practices carried out that examined through the documents obtained within the framework of this research. Document analysis method is used in this study. The information obtained in the study about the distance education is included in the Findings section with the document-based evidence. In addition to the fact that distance communication is a

¹ Prof. Dr. Güray Kırpık, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, guray@gazi.edu.tr

² Arş. Gör. Hasret Güreş, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, hasret.gures@balikesir.edu.tr

necessity in almost every age of history, some important documents showing that distance education studies are carried out throughout life as a part of this communication are also included in the Findings section. The information and documents that formed the basis for making inferences on the subject included in this study together with their evidence. The findings obtained from the analysis of the data, the results reached, and the suggestions given in its sections.

Keywords: *Distance education, History of education, Antiquity, Lifelong learning.*

Giriş

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlara dayalı olarak çalışmada, veri tabanları olarak arşiv kaynakları ve tarih belgeleri ile çeşitli ana kaynaklardan yapılan sondaj çalışmalarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Dolayısıyla teorik bir kuramsal çalışma ile elde edilen bilgiler ve belgelere dayalı olarak “Uzaktan Eğitim Tarihi” konusunda temellendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda bir tarih ve dönem aralığına bağlı kalınmaksızın başlıkta yer alan *ilkçağlardan günümüze* ifadesi ile genel bir kuramsal çalışma yapıldığı vurgulanmıştır. Çalışmada elde edilen belgelerin farklı arşivlerde ve farklı dillerde olanlarından uzaktan eğitim kapsamına alınabilecek nitelikte olanlarına tematik anlamda yer verilmeye çalışılmıştır.

Çalışma konusu ele alınırken kavramsal tanımlardan başlayarak ilgili bulgulara dair kronolojik ve tasnifli sistematik ele alış biçimi uygulanmış, sonuç ve öneri niteliğindeki tespitlere yer verilmiştir.

Kavramsal Tanımlar

Araştırmada *eğitim, uzaktan eğitim, uzaklık ve mektup* kavramlarının tanımına dair yaklaşımlar değerlendirilmiş ve bu kavramlara yüklenen güncel anlamlara, yeni düşünsel anlamlar önerme olarak geliştirilmiştir.

Eğitim

Türk Dil Kurumu (2017) eğitimi, “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlanmaktadır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1942, s. 2), “Eğitim içtimai bir olgudur, objektif bir varlıktır, mekan ve zamanda meydana çıkması için insanların savunmasına muhtaç değildir.” şeklinde bir eğitim tanımlaması yapmaktadır.

Eğitimin çevresel sınırı nedir? Eğitimde “okul”, “sokak” ve “aile” daima sınırsız bir çevredir. Hayat boyu öğrenme (lifelong learning) ve uzaktan eğitim (distance education) arasındaki bağ daima göreceli ve değişken olmuştur.

Uzaktan Eğitim

Türk Dil Kurumu’na (2017) göre uzaktan eğitim, “Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” dir.

Uzaklık

Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük’te (2017) uzaklık kelimesi için yapılan iki farklı tanımlama aşağıda verilmektedir.

1. (isim): Uzak olma durumu, ıraklık:

“Duvarın yüzünde birbirine otuz arşın kadar uzaklıkta sınıksız kapalı iki büyük kapı vardı.”
Hüseyin Rahmi Gürpınar

2. (isim, matematik): İki nokta arasındaki uzay ölçümü, mesafe.

Mektup

“Bir şey haber vermek, sormak, istemek veya duyguları bildirmek için birine çoğunlukla posta yoluyla gönderilen, zarfa konulmuş yazılı kâğıt, nâme.” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2017).

“Mektubunda diyorsun ki gel gayri / Sütler kaymak tutar tutmaz ordayım.” Bekir Sıtkı Erdoğan

İlkçağlardan İtibaren Dünyadaki “Uzaktan Eğitim” Tanımına Dair Empatik Bir Yaklaşım

Bir öğretmen ile öğrenci arasındaki uzaktan bilgi alışverişi formal eğitimin bir parçasıdır. Buna göre araç ne olursa olsun, uzaklık nasıl olursa olsun iki kişinin birbirinden farklı yerlerde veya birbirlerini yüz yüze göremedikleri ortamlardaki “eğitim” ve “öğretim”sel bilgi alışverişlerine “uzaktan eğitim” denilmektedir. Bilhassa toplumsal ve eğitimsel özellik taşıyan haberleşmeler ise eğitimin tabii bir parçası kabul edilebilmektedir.

Günümüz Dünyasındaki “Uzaktan Eğitim” Tanımı

Günümüzdeki uzaktan eğitim genel bir ifadeyle, birbirlerinden farklı uzaklıkta ve farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrencilerin, birbirleriyle sesli, görüntülü ya da hem görüntülü hem sesli olarak eğitim-öğretim amacıyla etkili iletişim kurabilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Uzaktan Eğitim Araçları

a) Mektup/Yazı/Kitabet Teşkilatı (Divanu’r-Resâil)

Mektup ya da yazının öğretim amacı çok yönlü işlevsellikle ilgilidir. Bunlardan en önemlisi şüphesiz ki eğitim ve bilgi aktarımıdır. Tarih “yazı” ile başlar. Yazı bir öğrenme ve eğitim aracıdır. Bütün öğretmenler ve yazı öğretenler uzaktan haberleşme amacıyla bunu öğretmişlerdir. Geçmişten veya “gözle görülemeyen bir uzaklıktan” gelen her şey mektupla veya yazıyla öğretilir. Sonuçta tarihin her döneminde (ilkçağlardan günümüze) mektup veya üzerine yazı yazılmış nesnelere, şöyle ya da böyle, maksatlı veya maksatsız, istedik veya istenmedik bir amaçla bilgi ve eğitim formasyonu içerisinde örgün veya yaygın biçimlerde kullanılmıştır.



Şekil 1. 14. Yüzyıl, Latince “Saygıdeğer Efendim,” İfadesi Yazılı Bir Mektup Girişi Levha Gotik Üslup.

14. L. 9024	
Öy. 1) Ur-sag-ub ₃ ^u -ra u ₃ -na-a-du ₁	Ay. 5) Ur-“Ba-ba ₆ -ra” ha-uru ₂ -ru
Öy. 3) 12+3 (gan ₂) iku ni ₃ -gal-la a-ša ₁ dam-gar ₃ -bi ₂	Ay. 7) lu ₂ -kur ₂ -re [n]a-an-uru ₁ -ru [] la ₂ -še ₃ [†]
1-2) Ur-sagub'a söyle : 4-3) «damgar» (=tüccar) tarlasındaki mevcut 15 iku'luk" toprağı 5-6) Ur-Baba'ya sürdürsün (ekip biçtirsın) 7-8) Yabancıya sürdürmesin.....	

Şekil 2. Yazının Başlangıcı ve İlk Mektuplar; Sümer Mektupları (Yıldız, 1999).

b) İlm u Haber

Osmanlı Devleti'nde genel olarak bürokrasideki bütün yazışma ve kayıtlarda görülen, bilgi ve haber içerdiği gibi ilgili tarafları doğrudan bir konuda malumat vererek bilgilendirme, sorumluluk verme ve alma gibi ifadelerin bulunduğu resmî belgelerdir. Bu belgeler adından da anlaşılacağı üzere geçici birer malumat olduğu gibi yenileriyle de değiştirilen süreli bilgilendirme formlarıdır. Bu anlamda toplumun ve devletin bütün şahıslarının kendi hayatlarında bir şekilde "ilm u haber" adı verilen bilgilendirme belgelerinin muhatabı olduğu görülmektedir.

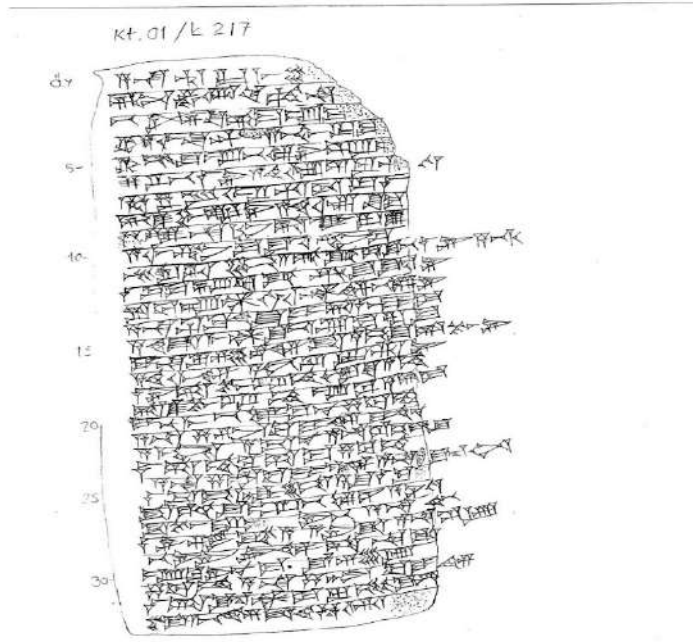
Bu, devletin bir sistem dahilinde işleyişinde görülen bir usul olmakla birlikte toplum-devlet organizasyonunu talim ve tezkire ile bir ortak hukuk etrafında birleştirdiğinden eğitimsel değer taşıyan belgeler olup, doğrudan doğruya yaygın eğitimin bir parçası ve diğer taraftan uzaktan, toplumsal bir eğitimsel bilgilendirme ve haber anlamı taşımaktadır (Kütükoğlu, 2000). Burada Baltacıoğlu'nun dediği eğitim anlamı tam olarak karşılık bulmaktadır. Buna göre; "Eğitimin içtimai kurumlara bağlı oluşunun bir sonucu da eğitim idealinin zamanla değişmesidir... Her cemiyette eğitim, içtimai hayata alışmamış acemi fertlerin içtimai fertler tarafından bu hayata alıştırılmasıdır." (Baltacıoğlu, 1942, s. 20).

c) Haber/Takrir/İstinsah/Tarih Düşürme Kaydı Gibi Belgeler

Bir önemli bilginin kendi çağında ve sonrasında yok olmamak üzere kaydının düşülmesi ve çeşitli yerlere çoğaltılarak gönderilmesi suretiyle meydana gelen muasır çağından sonra gelen nesillere bilgi verme, aktarma ve bu anlamda uzaktan kayıt bırakma şeklinde verilen ve yüz yüze olmayan bilgilendirme ve haber verme şeklidir. Bu tarz, mektuba benzemekle birlikte mektuptan ayrılan ve anlamı önemli ölçüde çağ ötesini de kapsayan bir niyet taşımaktadır. Bu anlamda Ülken'in (1992, s. 16). ifadesiyle "Türk düşünürleri, münevverleri, muallimleri fildişi kulelerine çekilmemişlerdir. Ellerindeki bütün imkânları kullanarak eğitimin yayıldığı yerlere kadar yeni bilgileri, fikirleri tanıtmaya ve öncülük etmeye çalışmışlardır."

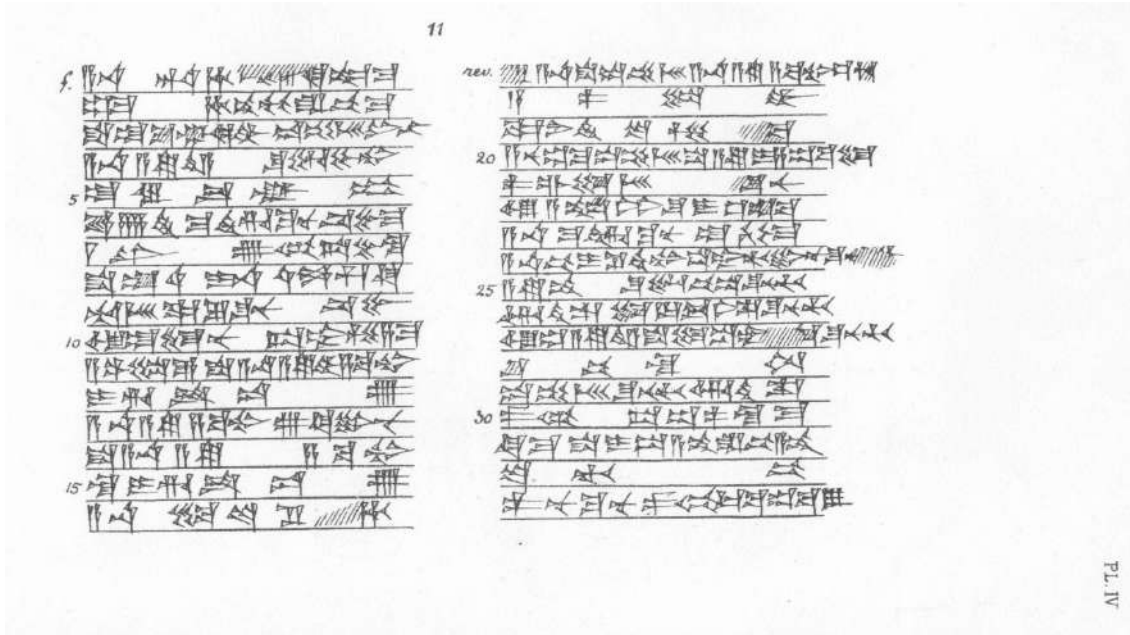
d) En Eski Yazılı Metinlerden Günümüze Devam Eden Geçmiş Öğretimi ya da Mekan ve Zaman Ötesi Eğitim Öğretim Araçları: Yazılı Not, Kanun, Ferman, Tüzük, Kayıtlar vb.

Kültepe tablet metinlerinde bir kez geçmiş olan (Kt n/k 32) nolu tablet Harsamna kralı Hurmeli'ye Asur'daki elçilerden gönderilmiş tarihi içerikli bir mektuptur (bkz. Şekil 3). Binlerce Kültepe tableti arasından tarihi içeriği bakımından Anum-Hirbi mektubundan sonra gelecek nitelikte bir belgedir. Bu tabletteki bilgilerle Kültepe tabletlerinin yalnızca Eski Anadolu tarihiyle ilgili bilgiler içermediği Doğu Akdeniz ve Irak'a kadar olan toprakların eski çağlardaki tarihi hakkında da önemli içeriğe sahip olduğu öğrenilmektedir. Böylece Asur arşiv kaynaklarının ve Akadların arşivlerinin günümüze gelen nüshaları bizlere mekan ve zaman ötesi öğrenme süreçlerinin tanımlamalarını gözden geçirmek gerekliliğini hatırlatmaktadır (Albayrak, 2021).



Şekil 3. Kt n/k 32 Nolu Tablet.

Eski Babil kralı Hammurabi'nin vekili Şamaş-Hazir'e, devletin tarlalarının işlenmesiyle ilgili yazdığı mektuplar mevcuttur (Albayrak, 2021).

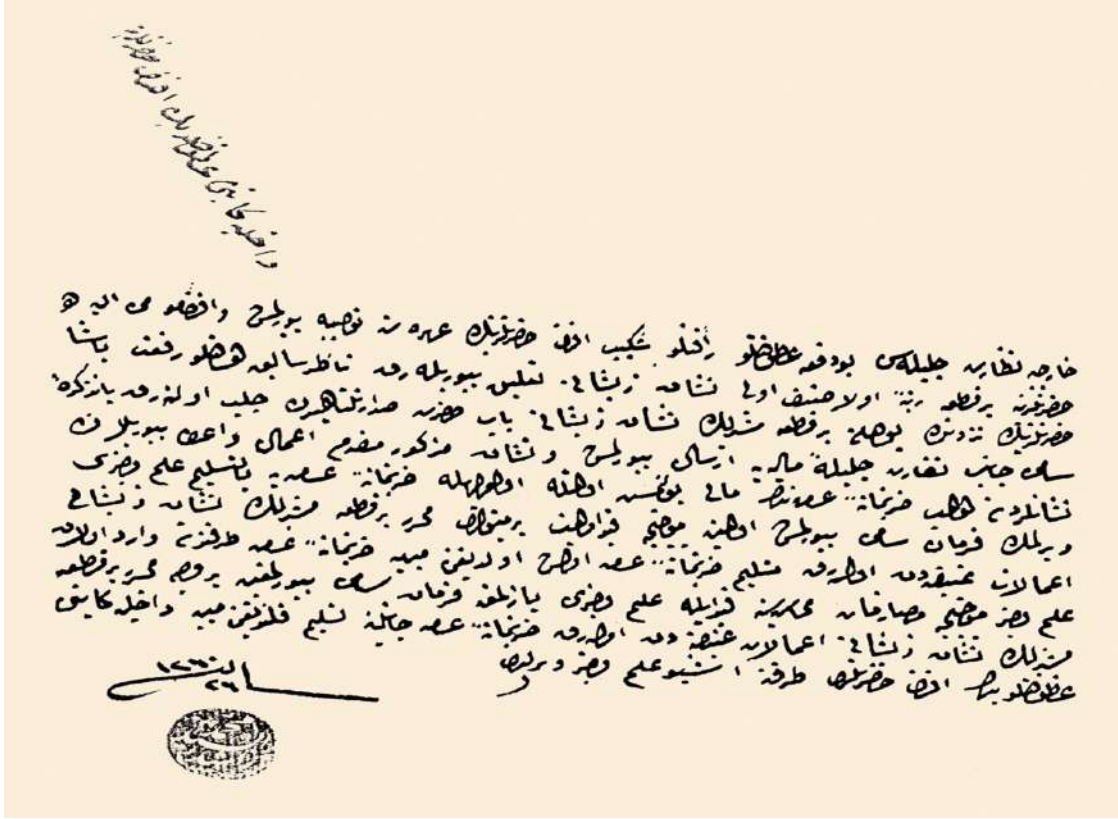


Şekil 4. Eski Babil Kralı Hammurabi'nin Vekili Şamaş-Hazir'e, Devletin Tarlalarının İşlenmesiyle İlgili Yazdığı Mektuplar (Albayrak, 2021).

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Araç Gereçlere Dair Kronolojik Tespitler

- Mektupla (Letter) öğretim
- Takrir/Raporlandırma ile öğretim
- İlm u Haber ve Bilgi notu ile öğretim

- Telgraf/Telefon/Radyo ve TV
- Telekonferans
- YAYKUR
- Açıköğretim
- EBA ve Genel Ağ Erişimleri
- Metaverse ve Ötesi (Postmodern Dönem)



Şekil 5. Osmanlı Döneminde 1260 (1844/45) Hicri Tarihli Bir İlm u Haber Örneği.

Modernleşme Çağında Dünyada Uzaktan Eğitim Kronolojisi

- 1728- İlk uzaktan eğitim çalışması Boston Gazetesi'nde «Stenographi Dersleri» ile başlamıştır.
- 1833- İsveç Üniversitesi'nde hanımlara «Mektupla Kompozisyon Dersleri» verilmiştir.
- 1892- Chicago Üniversitesi'nde ilk «Mektupla Eğitim» bölümü açılmıştır.
- 1898- İsveç'te uzaktan eğitimde dünyanın önde gelen kurumlarından olan «Hermands» kurulmuştur. Bu kurumda dil eğitimi yapılıyordu.
- 1906- Yazışmalı İlköğretim ABD'de başladı.
- 1910- ABD'de ilk eğitim ile ilgili radyo istasyonu Profesörler tarafından kurulmuştur.
- 1920- ABD'de 176 tane eğitim amaçlı radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1923- ABD'de Mektupla Lise Eğitimi başlamıştır.
- 1932-1937- ABD'de eğitim televizyonu yayınları IOWA Üniversitesi'nde başlamıştır.
- 1939- Fransa'da savaş yıllarında uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitimi sağlanmıştır.
- 1960- İngiltere'de «British Open University» açılmıştır (Moore ve Kearsley, 2005).



Şekil 6. İsaac Pitman'ın Stenografi Uzaktan Eğitim Dersleri İlanı.

Modernleşme Çağında Türkiye Cumhuriyeti'nde Uzaktan Eğitim Kronolojisi

1927- Dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati Bey tarafından uzaktan eğitim konusunun tartışılması, konunun tartışılması,

1956- Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde uzaktan eğitimin başlaması,

1961- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde «Mektupla Öğretim Merkezi» kurulması,

1966- Mektupla Öğretim Merkezi'nin genel müdürlük olması,

1975- YAYKUR eğitimleri ile uzaktan eğitim çalışmalarının geliştirilmesi,

1978- Açık üniversite kurulmasına karar verilmesi,

1981- Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin açılması,

1981- Anadolu Üniversitesi'nin TRT işbirliği ile okul televizyonu kullanılarak eğitim vermeye başlanması,

1992- Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Açıköğretim Lisesi'nin açılması,

1998- ODTÜ'de Genel Ağ üzerinden IDEA Paketi uygulamasının başlatılması,

2012- MEB-EBA Sistemi ve Fatih Projesi'nin uygulamaya açılması.

İlkçağlar ve Ortaçağlarda Avrupa'da ve Asya'da Mektupla Eğitim

- Eğitim ve öğretim maksadı ile yazılan mektuplar,
- Resmi yazışmalar ve bildirgeler,
- Rapor ve haberler, duyurular,
- Geleceğe bilgi bırakma amaçlı kayıtlar.



Şekil 7. 1234 Tarihli IX. Papa Gregory'ye Ait Bir Bulla (mektup).

İlkçağlar ve Ortaçağlarda Avrupa'da ve Asya'da Mektupla Eğitim

Mektup Koleksiyonları

a) İslam Tarihinde Mektup Koleksiyonları Geleneği ve Nâmeler

İslam Peygamberi (s.a.v.)'nin Mektupları:

Hz. Muhammed (s.a.v.),

- Dihyetû'l-Kelbî'yi, Roma İmparatoru Heraklius'a
- Amr b. Ümeyye ed-Damrî'yi, Habeş Necâşîsi Ashame'ye
- Abdullah b. Huzafe'yi, İran Kistrâsı Ebrevîz b. Hürmüz'e
- Hatîb b. Ebî Beltea'yı Mısır Azizi Mukavkîs'a
- Salit b. Amr'ı Yemame Valisi Hevze b. Ali'ye
- Suca b. Vehb'i Gassân Meliki Münzir b. Haris b. Ebî Şemir'e

mektup ile elçi olarak göndermiştir. Bu mektupların içeriklerinde bilgi verme, öğretme ve diplomatik misyon iç içedir.

Mekke, Medine, Yemen, Yemame, Himyeri, Gassani, Umman, Bahreyn, Filistin yöneticilerine, Gayrimüslimlerin liderlerine ve dini temsilcilerine, Arap aşiret liderlerine yazdığı onlarca mektuplar tarihsel, hukuksal ve sosyal bakımlardan olduğu kadar talim ve terbiye düsturlarıyla da doludur (Er, 2017).

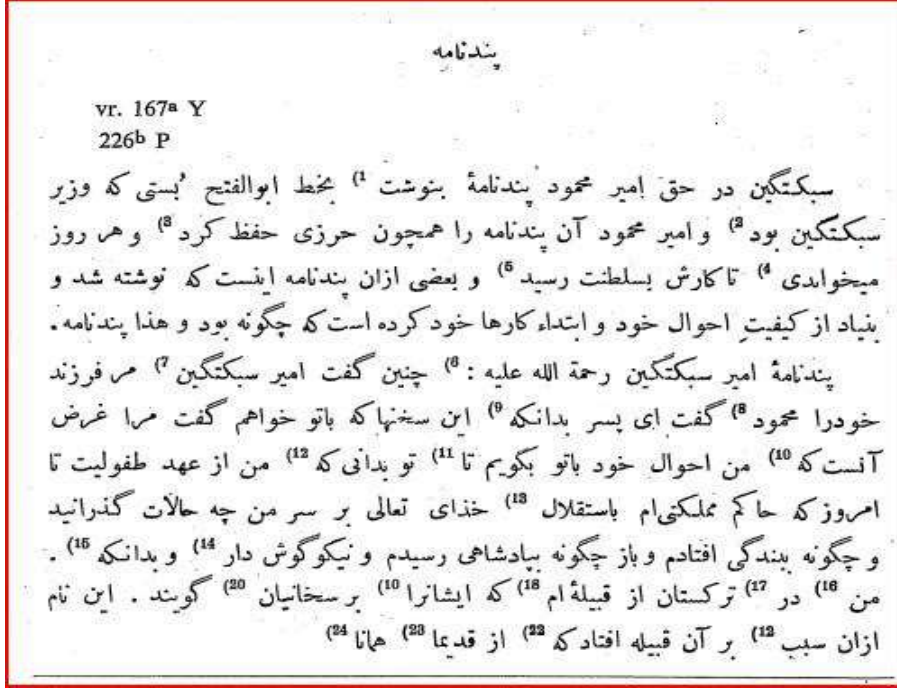
Hülefa-yı Raşidîn Mektupları:

- Hz. Ebubekir (r.a.)'in mektupları ve emirnameleri, emrindeki kumandan ve valilerin mektupları vs. (Halit b. Velid'e mektup, Halit b. Velid (r.a.)'den gelen mektup vd.)

- Hz. Ömer (r.a.)'in mektupları, fermanları, yayımladığı emirname ve tavsiyeler ve kendisine gelen mektuplar (İran Kırsası Yazdücerd'e mektup, Kudüs Patriği'nden gelen mektup, Amr b. el-Âs'a mektup ve gelen mektuplar vs.)
- Hz. Osman (r.a.)'ın mektupları, emirnameleri ve kendisine gelen mektuplar (Hz. Muaviye'ye mektup ve gelen mektuplar vs.)
- Hz. Ali (r.a.)'nin mektupları, emirname ve tavsiyeleri (Hz. Ali'nin Mısır Valisi Malik b. Eşter'e mektubu vs.)

İslam ve Türk Tarihinden Mektuplar:

- Ebu Hanife (r.a.)'nin mektupları (Risaletü Ebi Hanife, el-Vasiyye)
- Harun er-Reşid'in mektuplaşmaları (İmparator Nikiphoros ile, Şarlman ile...)
- İmam Şafii (r.a.)'nin mektuplaşmaları
- Birûnî ve İbni Sina'nın Matematik, Coğrafya ve Astrofizik ile ilgili öğretim içerikli bilimsel yazışmaları (Mektuplaşmaları)
- Hazar Kağanı Yusuf'un Endülüs'e Mektubu
- Gazzalî'nin Mektupları (Nizamiye Medreseleri, Reisü'l-Müderrisin, Bağdat 1091-1095)
- Ebu İshak Şirazi'nin Mektupları
- Sultan Alp Arslan'ın Mektupları (Halife, Devlet Adamları ve Bizans İmparatoru ile)
- Nizamülmülk'ün Nasihatnamesi (Siyasetnamesi) ve Mektupları
- Sebüktekin'in Gazneli Mahmud'a Mektubu
- Ahmet es-Serhendî (İmam Rabbani)'nin Mektupları (Hocası Baki Billah'a 26 mektubu, öğrencileri ve soru soranlar ve genel ilgili muhataplarla mektuplaşmalar) (Algar, 2000, 2004).
- Sultan Alaattin Keykubat'ın Mektupları
- Beyhakî ve Cüveynî'nin ilmi konulardaki mektuplaşması



Şekil 8. Gazneli Sebüktekin'in Oğlu Şehzade Mahmud'a Pendname Tarzındaki Mektubu.

İslam ve Türk Tarihinden Mektuplar (Osmanlı Dönemi):

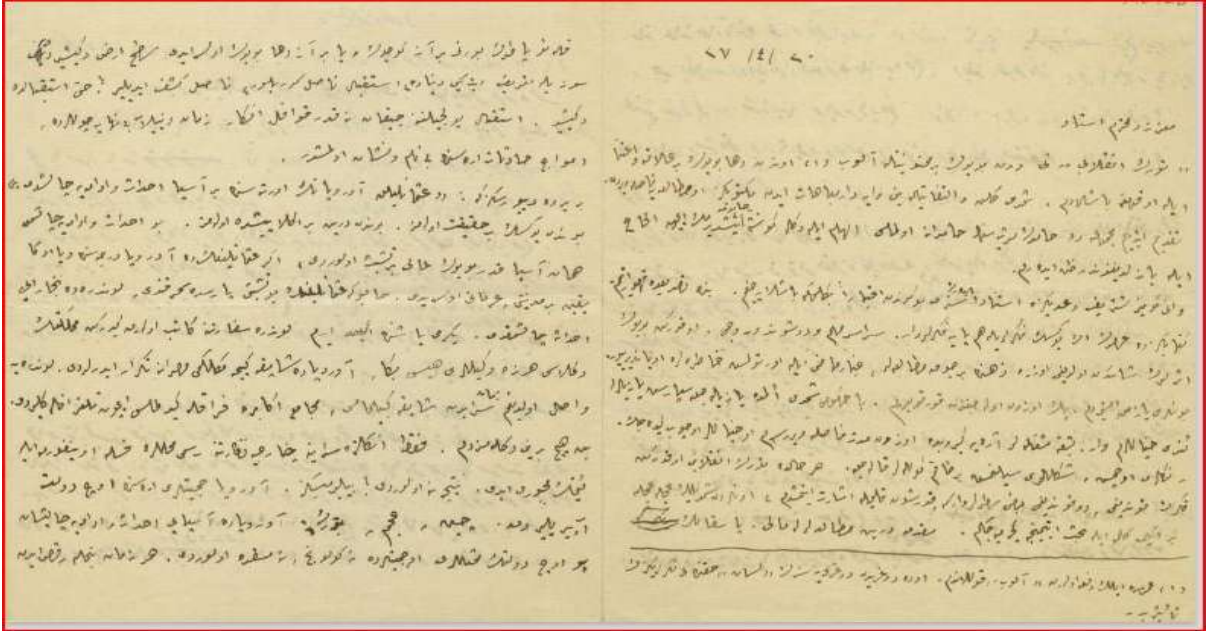
- Mektup Koleksiyonları ve Arşivleri-Mecmuatü's-Şuara, Mecmuatü's-Selatin
- Padişah Mektupları-Nâme-i Humayun, Kanunnameler, Kanuni'nin Fransa ve Macar Krallarına Mektupları vd. (Başbakanlık Osmanlı Arşivi [BOA], 2013; Ertuğ, 2019)
- Şehzade Mektupları-Nameler (Uçtum, 1980)
- Müderrislerin Mektupları-Mecmuat (Hacı Bayram-ı Veli'nin İki Mektubu, Ebussuud Efendi, Mehmet Birgivi Efendi vd.) (Dağlar, 2013)
- Valide Sultan ve Saray Hatunlarından Mektuplar (Uçtum, 1980)
- 1828-1928 Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyete Süreli Yayınlar ve Yaygın Eğitim Öğretim Özellikleri (Duman, 2000).

İslam ve Türk Tarihinden Mektuplar (Osmanlı ve Türkiye 1828-1928):

- Sofyalı Bali Efendi'nin Kanuni, Çivizade (Kazasker) ve Talebesi Şah Çelebi'ye mektupları (Gündüz, 2010; Özcan, 1998, 1999; Şahin, 2018)
- Osmanlı-Safevi Münasebetlerine Dair Mektuplar ve Diğer Mektuplaşmalar (Aydoğmuşoğlu, 2017; Özcan, 2005)
- Şair Mektupları: Münşeati's-Selatin (Feridun Bey, 1274; Şahin, 2020)
- Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Mektuplaşmaları (Atatürk, 1927; Turan, 2016)
- Süreli Yayınlar: Gazeteler, Dergiler ve Diğer Süreli Yayınlar-Örnek: Fethi Okyar Bey'in Minber Gazetesi (Duman, 2000; Kutay, 1980; Turan, 2016)
- Birinci Dünya Savaşı ve İstiklal Harbi Yıllarında Mektup ve Telgraflar
 - a) Çanakkale ve Diğer Cephe Mektupları
 - b) İstiklal Harbi ve Cephe Mektupları

c) Enver Paşa'nın Mektupları

d) Kazım Karabekir'in Mektupları



Şekil 9. Sami Paşazade ile Celal Nuri'nin Mektuplaşmalarından Bir Kare.

b) Batı Tarihinde Mektup Koleksiyonları Geleneği ve Bullalar

- Pagan Roma'da Mektup (Leach, 2017; Morello ve Morrison, 2007). Örn. *Papa X. Leo'nun Mektubu*
- Kilise tarihinde Mektup (Hu, 2013).
- Haçlıların mektupları (1097-1291) (Barber ve Bate, 2010; Krey, 1921; Munro, 1896; Smith, 2019).
- Papaların Mektupları (Boyle, 1972; Kirsch, 1911; Martyn, 2013; Strack, 2016).
- İmparatorlar ve Kralların Mektupları: Şarlman'ın Mektupları; I. Aleksius Komnenus'un Mektupları; Manuel Paleologos'un Mektupları vd. (Andriopoulou, 2010; Cheyney, 1922; George ve Dennis, 1977; Joranson, 1950).



Şekil 10. Papa X. Leo'nun Bir Bullası (mektup).

Öneriler ve Sonuç

Çalışmada elde edilen bulguların oldukça geniş kapsamlı olması ve bilhassa gelecekte uzaktan eğitimin daha yaygın hale gelmesi gerçekliği dikkate alınarak öneriler ve sonuç kısmı uzaktan eğitim gereksinimleri, etkileri, handikapları ve gelecek projeksiyonu ışığında maddeleştirilerek sunulmuştur.

- Teknik ve tasarımsal unsurların altyapı ile bütünleşmiş şekilde hazır olması gerekir.
- Teknik ve eğitimsel içeriklerin son derece tasarımsal ve bilimsel unsurlarla donatılması bakımından hem uzman eğitici hem de teknisyen ekibe ihtiyaç olacaktır.
- Kuruluş safhasından itibaren gerek donanım gerekse sorunların çözümü açısından yüksek bir başlangıç maliyeti gerekmektedir.
- Uzaktan eğitimde iletişimin kısıtlı olması en büyük handikaplardan biridir. Bununla birlikte mevcut öğrenci sayısı az olan sınıflarda bu sorun en aza indirilebilmektedir.
- Eğitmenin ve eğitimi alan tarafın teknik bilgi bakımından yeterli oryantasyona sahip bireylerden oluşması gerekir.
- Genel ağ hizmetlerinin yeterli verilememesi, kesintiler ve teknik aksaklıklar çok yönlü olarak eğitimi alan öğrenciler tarafında da gerçekleşebildiğinden, sorun yaşanma olasılıkları çoğalmaktadır. Bu teknik sorunların baştan en aza indirilmesi için gerekli teknik tedbirlerin alınması yönünde bilgilendirmelerin bilhassa yapılması gerekir.
- Uzakları yakın etme fırsatı ve olanakları
- Küresel çapta yapılabirliği ve hayat boyu öğrenme kuramına uyumu
- İşbaşında öğrenmeye uyarlanabilmesi
- Eğitimde fırsat eşitliğini artırması
- Öğretim programlarında esneklik ve planlama kolaylığının artması
- İnovatif gelecek projeksiyonuna daha uygun bir ortam ve teknik bilgi birikimi gerektirmesi
- Zorunlu yeniliği teşvik edici yönü
- İş kaybının önüne geçilmesi ve eğitim öğretim ile iş hayatının örtüşebilmesi
- Okul ve eğitim ekonomisinde ve işgücünde tasarruf oluşturması
- Derse katılım ve arşiv izleme fırsatları sunması ve devamlılığı artırma imkanı sunması
- Araştırma tekniklerinin daha hızlı tekniklere doğru evrilmesi ve bilgi paylaşımının ve aktarımının hızlanması
- Öğretim araç ve gereçlerinin daha hızlı şekilde paylaşılıp, ulaştırılabilmesi
- Türkiye'de her düzeydeki eğitim kadrolarının yetersizliği uzaktan eğitim ile giderilebilecek bir fırsat sunmaktadır.
- Kırsalda eğitimin uzaktan olmasına dair sınırlılıklar görülmekle birlikte yerinden eğitim fırsatı sunduğundan istek-tercih bağlamında eğitimi dengeli şekilde kırsala sunabilmektedir.
- Uzaktan eğitim bir hayat boyu öğrenmedir.
- Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden daha ergonomik bir tasarımla sunulabilmektedir.

- Uygulamalı bilimler ve pratik imkanlar bakımından handikapları bulunmaktadır. Bununla birlikte laboratuvar gibi çok özel ortamlar gerektiren uygulamalar dışında bazı uygulamaların uzaktan eğitimle yapılabilmesi yolları düşünülebilir.

Sonuç olarak uzaktan eğitimin anlamının geçmişten günümüze değiştiği ve bugünkü anlamın geçmişe aynıyla götürülmesinin ana kronik hata olduğu görülmüş, tarihteki uzaktan eğitim tanımlamalarının her dönemin kendi şartları dikkate alınarak yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim tarihi konusu incelendiğinde konunun geçmişte ilkçağlara kadar giden yaygın ve maksatlı örneklerinin olabileceği sonucuna ulaşılmış ve buna dair örnekler bu çalışma kapsamında yer verilmiştir. Görülmektedir ki daha birçok yeni çalışma ile konu gün yüzüne çıkarılmayı beklemektedir.

Kaynaklar

- Albayrak, İ. (2021). *Açık Ders Notları*. Ankara Üniversitesi: <https://acikders.ankara.edu.tr/course/view.php?id=6531> sayfasından erişilmiştir.
- Algar, H. (2000). *Rabbani*. TDV İslam Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/imam-i-rabbani> sayfasından erişilmiştir.
- Algar, H. (2004). *Mektûbât*. TDV İslam Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/mektubat> sayfasından erişilmiştir.
- Andriopoulou, S. (2010). *Diplomatic communication between Byzantium and the West under the late Palaiologoi (1354-1453)*. Birmingham.
- Atatürk. (1927). *Nutuk*. C. I-II-III. Ankara.
- Aydoğmuşoğlu, C. (2017). Safevî Çağına ait üç Türkçe mektup ve değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(2), 411-420.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1942). *İçtimaî mektep*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Maarif Matbaası.
- Barber, M. & Bate, K. (2010). *Letters from the east: crusaders, pilgrims and settlers in the 12th–13th centuries*. Routledge.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi. (2013). *Kırım Hanlarına Name-i Humayun (2 Numaralı Name Defteri)*. Ankara.
- Boyle, L. E. (1972). *A survey of the Vatican archives and of its medieval holdings*. Pontifical Institute of Medieval Studies.
- Cheyney, E. P. (1922). *Reading from the original sources: intended to illustrate a short history of England*. Harvard University.
- Dağlar, A. (2013). Türkçe mektupları ışığında Ebussuüd Efendi'nin beşeri münasebetleri. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, 41(41).
- Duman, H. (2000). *Osmanlı-Türk Süreli Yayınları ve Gazeteleri 1828-1928*. Ankara.
- Er, İ. H. (2017). *Hız Muhammed (s.a.v.)'in mektupları*. Ankara: PTT.
- Ertuğ, Z. (2019). *Name-i Hümayun*. TDV İslam Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/name-i-humayun> sayfasından erişilmiştir.
- Feridun Bey. (1274). *Mecmua-yi münşeat*. İstanbul.
- George, T. & Dennis, S. I. (1977). *The letter of Manuel paleologus*. Washington: Dumbarton Oaks.
- Gündüz, T. (2010). Sofyalı Bâlî Efendi'nin Safevîlere dair Rüstem Paşa'ya gönderdiği mektup. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*(56).

- Hu, W. (2013). Study of Pauline Epistles in the New Testament using machine learning. *Sociology Mind*, 3(2), 193-203.
- Joranson, E. (1950). The problem of the spurious letter of Emperor Alexius to the court of Flanders. *The American Historical Review*, 55(4), 811-832.
- Kirsch, J. P. (1911). "Papal Regesta." *The Catholic Encyclopedia*. Vol. 12. New York: Robert Appleton Company.
- Krey, A. C. (1921). *The first crusade: the accounts of eyewitnesses and participants*. Princeton.
- Kutay, C. (1980). *Üç devirde bir adam: Ali Fethi Okyar'ın hayat ve hatıraları 1880-1943*. İstanbul: Tercüman Yayınları.
- Kütükoğlu, M. (2000). *İlmühaber*. TDV İslam Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/ilmuhaber> sayfasından erişilmiştir.
- Leach, E. W. (2017). *Roman literary letters*. Oxford: Oxford University Press.
- Martyn, J. R. C. (2013). *Letters of Pope Gregory: A study of an unknown tenth century manuscript bound in tenbury and found in Melbourne containing all or part of forty letters sent by Pope Gregory the Great*. Melbourne: Macmillan Art.
- Moore, M. G. & Kearsley, I. G. (2005). *Distance education: A systems view of online learning* (3. b.). New York: Wadsworth Publishing.
- Morello, R. & Morrison, A. D. (Ed.). (2007). *Ancient letters: Classical and late antique epistolography*. Oxford: Oxford University Press.
- Munro, D. C. (1896). Letters of the crusaders. *Translations and Reprints from the Original Sources of European History*, 1(4), Philadelphia.
- Özcan, T. (1998). Para vakıflarıyla ilgili önemli bir belge. *İLAM Araştırma Dergisi*, 3(2), 107-112.
- Özcan, T. (1999). Sofyalı Bâlî Efendi'nin para vakıflarıyla ilgili mektupları. *İslâm Araştırmaları Dergisi*, 3, 125-155.
- Özcan, T. (2005). *Molla Arap*. TDV İslâm Ansiklopedisi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/molla-arap> sayfasından erişilmiştir.
- Smith, T. W. (2019). *The first crusade letters and medieval monastic scribal cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strack, G. (2016). Pope Urban ii and Jerusalem: a re-examination of his letters on the First Crusade. *The Journal of Religious History, Literature and Culture*, 2, 51-70.
- Şahin, O. (2018). Sofyalı Bâlî'nin dört şeyhe dair istihbarî bir mektubu. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi*, 4(8), 37-64.
- Şahin, O. & Büküm, M. (2020). Mülhidlikle suçlanan bir şairin Şeyhülislam Çivizade'ye nefsin mertebelerine dair bir mektubu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 541-564.
- Turan, Ş. (2016). *Atatürk'ün düşünce yapısını etkileyen olaylar, düşünürler, kitaplar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Güncel Türkçe Sözlük*.
- Uçtum, N. R. (1980). *Hürrem ve Mihrümah Sultanların Polonya Kralı Zigismund'a yazdıkları mektuplar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülken, H. Z. (1992). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.
- Yıldız, F. (2011). Sümerce yazılı kısa iş mektupları. *Anadolu Araştırmaları*, 15, 257-267

8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik İspat Yazma ve Gerekçeleştirme Becerilerinin İncelenmesi

Examination of 8th Grade Students' Geometric Proof Writing and Justification Skills

Kudret Hatip¹, Handan Demircioğlu²

Bildiri Kodu: 95232

Öz

Bu çalışmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat yazma ve gerekçeleştirme becerilerinin incelenmesidir. Çalışma Sivas ilinde bir devlet okulunun 18 8. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme göre seçilmiştir. Veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde verilerin toplanacağı gün kendi okullarındaki yüz yüze öğretim sürecine katılan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama aracı ise Geometri İspat yazma ve gerekçeleştirme testidir. Test 5, 6 ve 7. sınıf müfredatı göz önüne alınarak yapılmıştır. Bunun sebebi ise 8. sınıf öğrencilerinin 5, 6 ve 7. sınıf müfredatına hâkim olmaları düşünülmektedir. Ayrıca 8. sınıf geometri konularının 2. dönem yer alması ve konuların daha anlatılmadığından dolayıdır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmanın yapısına uygun olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilere uygulanan ispat yazma testine uygun değerlendirme yapabilecek ispat ve gerekçeleştirme cevaplarına uygun verileri Demircioğlu ve Hatip tarafından öğrencilerin her bir soru için verdikleri cevaplara göre kodlar oluşturularak toplanmıştır. Çalışma sonucunda 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat yazma ve gerekçeleştirme becerilerinin olumlu anlamda gelişmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İspat, Geometrik ispat, Gerekçeleştirme.

Abstract

The aim of this study is to examine the ability of 8th grade students to write geometric proofs and justification. The study was carried out with 18 8th grade students of a public school in Sivas. Participants were selected according to an easily accessible sample. The data were collected from the students who participated in the face-to-face teaching process in their schools and volunteered to participate in the study on the day of data collection in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data collection tool is the Geometry Proof writing and justification test. The test was conducted considering the 5th, 6th and 7th grade curriculum. The reason for this is that 8th grade students are thought to have command of the 5th, 6th and 7th grade curriculum. It is also because the 8th grade geometry subjects are included in the 2nd semester and the subjects have not been explained yet. Qualitative research approach was adopted in the study. A special case study suitable for the structure of the study was used. In the study, the data suitable for the proof and justification answers that can make an assessment in accordance with the proof writing test applied to the students were collected by Demircioğlu and Hatip by creating codes according to the answers given by the students for each question. As a result of the study, it was revealed that the 8th grade students' geometric proof writing and justification skills did not develop positively.

¹ Yüksek lisans öğrencisi, Kudret Hatip, Cumhuriyet Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, hatipkudret@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Handan Demircioğlu, Cumhuriyet Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, handandemircioglu@gmail.com

Keywords: Proof, Geometric proof, Justification.

Giriş

İspat farklı alanlarda farklı anlamlar taşımış olsa da matematikte özel bir ifade olarak düşünülebilir (Pedemate, 2007). Çünkü matematik, günlük pratik etkinliklerden daha karmaşık uygulamalara ve matematiksel araştırmanın sınırlarına kadar çeşitli bağlamı kapsayan çeşitli ve karmaşık bir etkinliktir. En yüksek matematiksel araştırma düzeyinde, yeni teoremlerin keşfi ve ispatı matematiksel uygulamanın zirvesi olarak düşünülebilir (Hanna, 2012). Literatüre bakıldığında pek çok ispat tanımı ile karşılaşmaktadır. Yıldırım (2014) ispatı bir yargı sav ya da doğruluğunu yeterli kanıt göstererek kabul ettirme çabası olarak tanımlamıştır. Berggren (1990) ise matematiksel ifadelerin ve formüllerin veya teoremlerin gerekçelerinin görülmesini sağlayarak matematiksel kavramların anlamlandırılması olarak tanımlamaktadır.

Matematik Öğretiminde İspatın Rolü

Matematik eğitiminde ispatın her biri oldukça önemli çok sayıda işlevinden bahsetmek mümkündür. İspatın en temel rolünün bir iddianın doğruluğunun ortaya çıkarılmasıdır. Öğrenciler ispat kavramını genellikle bu boyutuyla anlamakta ve tecrübe etmektedirler. Ayrıca, okul matematiği kapsamında ispat sürecinde kullanılan mantıktan çok yapılan işlemlerin ve kanıt yöntemleriyle alakalı rutinlerin dikkatlere sunulduğu da bir gerçektir. Bu tür durumların öğrencilerin ispata ilişkin bilgi ve düşüncelerinin rutinlere kısıtlanmasına sebebiyet verdiği belirtilmektedir. Birçok öğrenci için ispatlar, öğretmenler tarafından önerilen metot ve prosedürlerin takibiyle yürütülen, rutin uygulamalar içeren, oldukça anlamsız alıştırmalar olmanın ötesinde bir mana içermemektedir (Bayazıt, 2017). Matematik eğitimcilerine göre ispatın asıl faydası bir iddianın neden ve niçin doğru olduğu hususunun aydınlatılmasındaki rolüyle alakalıdır. Öğrencilerdeki düşünce gelişimini destekleyen de ispatın bu özelliğidir. Bu nedenle eğitimciler ispatları niteliklerine göre iki temel kategoride değerlendirmektedirler. Birincisi, çok fazla sorgulamaya yer vermeden bir iddianın doğruluğunu yüzeysel olarak gösteren ispatlardır; ikincisi ise o iddianın doğruluğunu neden ve niçin sorularına yanıt teşkil edecek şekilde bütün derinliğiyle ortaya koyan açıklayıcı ispatlardır (Bayazıt, 2017). İspatın, yeni bilgilerin keşif edilmesine de imkân tanıma işlevi de vardır. Bakıldığında bu sadece matematikçilerin yaptığı bir şey değildir; okul matematiğinde de birçok bilgi öğrenciler tarafından ispatlanarak keşfedilebilir.

Gerekçeleştirme Becerisi

Alanyazında gerekçeleştirmenin tanımı için farklı görüşler öne çıkmaktadır. Öğrencilerin gerekçeleştirme becerileri geliştirilmediği sürece matematik, öğrenciler için sadece belirli kurallar ve ne olduklarını düşünmeden, onları izlemekle gerçekleştirilen hesaplamalar ve çizimler topluluğu olarak kalır (Ross, 1998). Gardner (1993) sebepler ve gerekçelerin matematiği bir arada tutan her bir tuğlayı birbirine sımsıkı tutmasını sağlayan harç olduğuna inanarak, okuldaki matematiğin içeriğinde esas bileşen olarak gerekçeleştirme becerisinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. NCTM (1989) ise "Matematik gerekçeler bütünüdür" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca NCTM Standartlarında gerekçeleştirme ve ispat ile ilgili olarak belirlenen amaçlar ve bu amaçlara ulaşmak için yapılması gereken çalışmaları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Gerekçeleştirme ve ispatın matematiğin temel yönlerinden biri olduğunun farkına varır: Bu amaca göre daha önceki deneyimlerinden faydalanarak, çocuklara iddialarının her zaman sebepleri olduğunu anlamalarına yardım etmek önemlidir. Bu nedenle "Niçin doğru olduğunu düşünüyorsun?" veya "Cevabın farklı olduğunu düşünen var mı?" gibi sorular ifadelerin kanıtlarla desteklenmesi veya reddedilmesi gerektiğini görmelerini sağlar.

- Matematiksel tahminleri yapmak ve soruşturmak: Tüm sınıf düzeyindeki öğrenciler, tahminler ortaya koyabilir, onları geliştirebilir ve tahminleri somut materyalleri, hesap makinesini ve diğer araçları, ilerleyen sınıflarda matematiksel sunumları ve sembolleri kullanarak test edebilirler.
- Matematiksel tartışmaları ve ispatları geliştirmek ve değerlendirmek: Çocukların düşüncelerini sunmaya teşvik edildiği ve herkesin gerekçelerini sunmaları için zengin ortamlar sağlar.

Nitekim MEB (2018) tarafından belirlenen özel amaçlar arasında gerekçelendirme ile ilgili bu maddeler yer almaktadır:

- Problem çözme sürecinde kendi fikir ve akıl yürütmelerini kolaylıkla ifade edebilecek, sınıf ortamında arkadaşlarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksikleri ya da boşlukları görebilecektir.
- Matematiksel düşüncelerini mantık çerçevesinde ifade edebilmek için matematiksel dili doğru kullanabilecektir.
- Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ve nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbiri ile olan ilişkileri anlamlandırabilecektir.
- Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek ve kendi öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetebilecektir.

Bu maddelerde belirtilen gelişimler, öğrencilerin gerekçelendirme becerilerindeki gelişimlere bağlıdır (MEB, 2018).

Geometri öğretimi kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler arasında akıl yürütme ve gerekçelendirme yapabilmeleri yer almaktadır (MEB, 2018; NCTM, 1989). Birçok araştırma öğrencilerin matematikte kural ve işlemleri yapmada zorlanmadığı fakat yaptıkları işlemlerin ve matematiksel fikirlerin altında yatan anlamları bilmediklerini göstermiştir (Hadas, Hershkovitz ve Schwarz, 2000; Toluk Uçar, 2011). Genellikle öğrenciler problemlerde rutin işlemleri yapmada geometrik düşünmeyi gerektiren durumlara oranla daha az zorlanmaktadır (Kinach, 2002; Yeşildere ve Türnüklü, 2007). Benzer şekilde öğrencilerin çözümlerini ve düşünme şekillerini açıklamada da zorlandıkları birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Karakoca, 2011). Gerekçelendirme konusunun alanyazındaki yeri incelendiğinde farklı açılardan da ele alındığı görülmektedir (Ball, Charalambous ve Hill, 2011; Cai, 2003; Chick, 2003; Hanna, 2000a, 2000b; Levenson, Tirosh ve Tsamir, 2006; Raman, 2002; Toluk Uçar, 2011; Yeşildere ve Türnüklü, 2007). Ancak ortak görüş gerekçelendirmenin matematiğin doğası gereği her öğrenme alanında yer aldığı yönündedir.

Yapılan çalışmalar göz önüne alınarak bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat yazma ve gerekçelendirme becerileri üçgenin iç açıları bağlamında incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma; bir olguyu, olayı katılımcıların kendi bakış açılarıyla yorumlaması ve araştırmacının da yorumlardan olgu ya da olayı anlamlandırmaya çalışmasıdır. Temel nitel araştırmada araştırmacı üzerinde fikir sahibi olmak istediği fenomenin katılımcılar tarafından nasıl yorumlandığıyla, bunu kendi dünyalarıyla nasıl ilişkilendirdikleriyle ve deneyimleriyle hangi anlamları oluşturduklarıyla ilgilenirler. Temel nitel araştırmada veriler; görüşme, gözlem ya da doküman analizi, anket yoluyla toplanır. Araştırmacı teorik çerçeve kapsamında soracağı sorulara, gözlemleyeceği duruma veya ilişkili bulunduğu dokümanlara karar verir. Temel nitel araştırmada veri analizi veriyi diğer verilerden ayırt ederek, tekrarlayan verileri kendi aralarında uygun kategorilere ayırarak yapılır. Bulgular kısmından ulaşılan

verilerden temalar oluşturulur ve son aşamada araştırmacı katılımcının yorumlarını anlamlandırmaya çalışır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Sivas merkezde bulunan bir ortaokulda 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde 8. sınıfta öğrenimlerine devam eden, verilerin toplanacağı gün yüz yüze öğretim sürecine katılan ve gönüllü olan 18 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan her bir öğrenci Ö1, Ö2,... Ö18 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

8. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat yazma ve gerekçelendirme becerilerini incelemek amacı ile öğrencilere bir üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamının 180 derece olduğunu gösteriniz ve arkadaşlarınızı inandırmak için yaptığınız adımları nedenleriyle açıklayınız sorusu yöneltilmiştir. Sorunun ilk kısmında ispat yapmaları beklenirken ikinci kısmında gerekçelerini yazmaları beklenmektedir.

Üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamı 5. sınıfta "M.5.2.2.4. Üçgen ve dörtgenlerin iç açılarının ölçüleri toplamını belirler ve verilmeyen açıyı bulur. İç açılarının ölçüleri toplamı bulunurken kağıt katlama veya uygun modellerle yapılacak etkinliklere yer verilir." kazanımı ile verilmektedir. Dolayısı ile 8. sınıf öğrencilerinin bu soru ilgili bilgi ve becerilere sahip olduğu kabul edilmiştir.

Bu soru yöneltilirken öğrencilere bir görsel ile birlikte verilmemiştir. Ayrıca ABC bir üçgen olmak üzere $s(A) + s(B) + s(C) = 180^\circ$ olduğunu gösteriniz şeklinde matematiksel dil ile ifade edilmemiştir. Bunun nedeni öğrencilerin bir üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamını bulurken ispatta hangi adımları, hangi gerekçelerini sunmasının yanında çizdikleri görseller ve kullandıkları matematiksel dilde incelenmek istenmiştir.

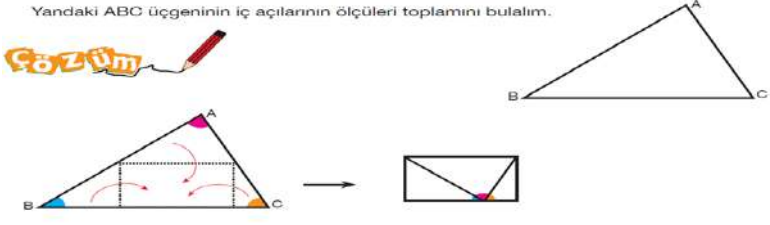

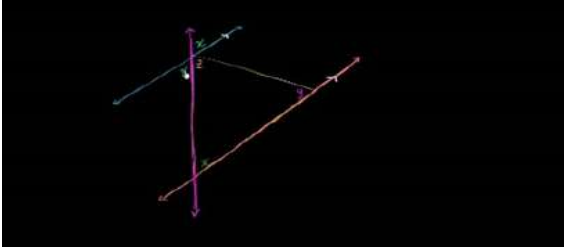
Verilerin Toplanması

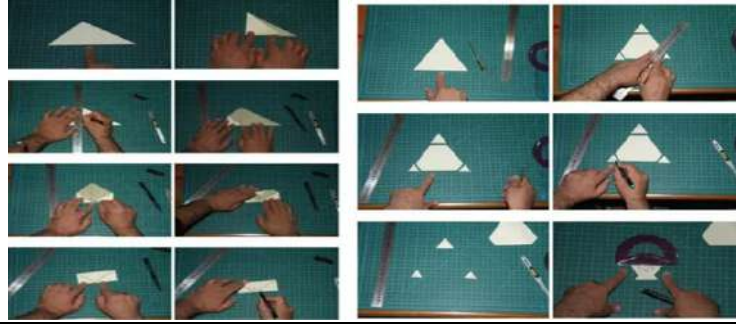
Veriler 7 Şubat 2021 Pazar günü Sivas merkezde bulunan bir ortaokulun 8. sınıfında yüz yüze gerçekleştirilen yetiştirme kursundaki matematik dersine katılan öğrencilerden, matematik öğretmenleri aracılığı ile toplanmıştır. Matematik öğretmenleri sorunun yer aldığı veri toplama aracını dağıttıktan sonra öğrencilere cevaplarını mümkün olduğunca ayrıntılı yazmalarını istemiştir. Öğrencilerin soruyu cevaplamaları için süre kısıtlaması yapılmamıştır. Yaklaşık 10 dk içerisinde cevaplandırmışlardır.

Veri Analizi

Verilerin analizi yapılırken ilk önce üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamının farklı ispatları araştırılmıştır. Bunun için ders kitapları, yardımcı kaynaklar veya internet gibi diğer kaynaklar incelenmiştir. Bu doğrultuda üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamının farklı ispatlarının yer aldığı bir tablo (Tablo 1) oluşturulmuştur.

Tablo 1. Üçgenin İç Açıları Toplamı İspat Örnekleri

Alındığı Yer	İspat	Kaynak
Ders Kitabı	<p>Yandaki ABC üçgeninin iç açılarının ölçüleri toplamını bulalım.</p> <p>Çözüm</p>  <p>ABC üçgeninin köşelerini [BC] üzerinde bir noktada kesicecek şekilde yukardaki gibi katladığımızda bir doğru açı oluştuğunu görürüz. Doğru açının ölçüsü 180° olduğundan ABC üçgeninin iç açılarının ölçüleri toplamı da 180° dir.</p> <p>Uygulama Basamakları</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kareli kâğıdınıza bir ABC üçgeni çiziniz. • Kareli kâğıdınıza ölçüsü 180° olan bir FED açısı çiziniz.  <ul style="list-style-type: none"> • Üçgenin köşelerindeki açıları, şekilde gösterilen kesikli çizgiler gibi çizgiler çiziniz. Bu kesikli çizgiler boyunca üçgeni makasla kesiniz (Makası dikkatli kullanınız). • Kestiğiniz açıları, köşeleri FED açısının E noktası ile çakıştırarak doğrunun üst kısmına yan yana gelecek biçimde yerleştiriniz. • Yan yana gelen üç açının oluşturduğu açının ölçüsü ile FED açısının ölçüsünü karşılaştırınız. • Kareli kâğıdınıza farklı iki üçgen daha çizerek etkinliği tekrarlayınız. • Bir üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamı hakkındaki düşüncenizi açıklayınız. 	<p>Yazarlar Hayriye Cırtıcı İlker Gönen Dilara Araç Murat Özarlan Neşe Pekcan Meltem Şahin</p> <p>Devlet Kitapları (2.b.) 2021</p> <p>Yazarlar Mehmet Ali Erenkuş Didem Eren Savaşkan</p> <p>Koza Yayınları 2019</p>
İnternet Sayfası		<p>Eba</p> <p>Matematikdelisi.Com</p>



Matematiksel.Org

Bu tablo sayesinde öğrencilerin karşılaşmış olabilecekleri ispatlar ve gerekçelendirmeleri değerlendirilmiştir.

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilen cevaplar benzerliklerine göre gruplandırılmış ispat ve gerekçelendirmelere göre tablolar oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Elde edilen bulgular çevrim içi bir platformda matematik eğitimcisi üç uzmana sunulmuştur.

Bulgular

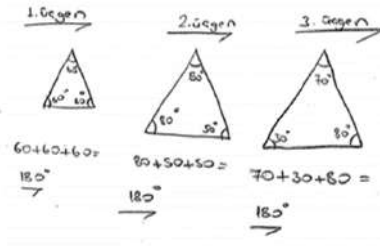
Üçgenin iç açılarının ölçülerinin toplamına yönelik yöneltilen sorudan elde edilen bulgular Tablo 2' de özetlenmiştir.

Tablo 2. İç Açıların Ölçüleri Toplamından Elde Edilen Bulgular

Kategori	Kod	f
Boş		1
Üçgen	Farklı büyüklükteki üç üçgenin iç açıları ölçüleri toplamı	9
	İki farklı üçgenin iç açıları ölçüleri toplamı	1
	Bir üçgenin iç açıları ölçüleri toplamı	2
	Eşkenar üçgenin iç açıları ölçüleri toplamı	5
Dörtgen (Karenin, dikdörtgen)- üçgen	Karenin, dikdörtgenin iç açılarının ölçüsünün yarısı üçgenin iç açıları ölçüsü toplamıdır.	8

Tablo 2'den görüldüğü üzere çalışmaya katılan 18 öğrenciden bir öğrenci yanıt vermezken dokuz öğrenci göz önüne aldıkları üçgenlerden yola çıkarak herhangi bir üçgenin iç açıları ölçüleri toplamını ifade etmişlerdir. Sekiz öğrenci ise dörtgenin iki üçgene ayrılmasından yola çıkarak üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamını açıklamışlardır. Aldıkları üçgenlerden yola çıkarak üçgenin iç açıları ölçüleri toplamını ifade eden dokuz öğrencinin cevabı incelendiğinde bir öğrencinin farklı büyüklükteki ve farklı iç açıları ölçüleri olan üç farklı üçgen olarak açıklamaya çalıştığı görülmüştür. Bu öğrencinin cevabı ve gerekçesi Şekil 1'de verilmiştir.

İspat: Üç farklı üçgen kullanılan bir deney yaparız.
bu üç üçgende farklı büyüklükteyiz.



Nedenleriniz (Gerekçeniz): Üçgenin büyüklüğü ve açları değişse de iç açıları değişmemiş, her zaman 180° çıkmıştır.
bu bize bütün üçgenlerin iç açıları toplamının 180° olduğunu gösterir.

a)

b)

Şekil 1. Üç Farklı Büyüklükteki Üçgen İçin Cevap Veren Öğrencinin Cevabı ve Gerekçesi

Şekil 1'den görüldüğü gibi bu öğrenci hem büyüklükleri (alan olarak) birbirinden farklı hem de iç açıları ölçüleri farklı olan üç tane üçgen olarak bir üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamının 180 derece olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Bu öğrencinin verdiği gerekçe incelendiğinde (Şekil 1b) üçgenin büyüklüğü ve iç açıları farklı olsa da toplamının aynı kaldığını yani iç açılarının ölçülerinin toplamının aynı kalmasını gerekçe gösterdiği görülmektedir. Hem büyüklükleri farklı olan hem de farklı iç açıları ölçüleri olan (açılarına göre kendi değer vererek aldığı özel üçgenlerden yola çıkarak) üçgenin açılarının 180 derece olduğu genellemesine ulaştığı söylenebilir.

Tablo 2'den görüldüğü gibi 1 öğrenci iki farklı üçgen olarak açıklamaya çalışmıştır. Bu öğrencinin cevabı ve gerekçesi Şekil 2'de verilmiştir.



Nedenleriniz (Gerekçeniz):

Üçgenin açları birbirine eşit oluyorsa diğer tüm kenarları birbirine eşittir.

a)

b)

Şekil 2. İki Farklı Üçgenin İç Açıları Ölçüleri Toplamı

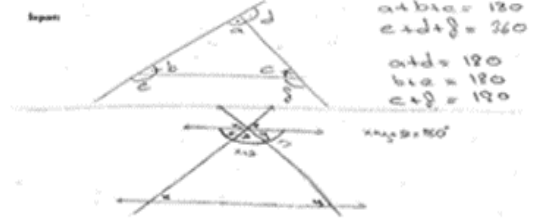
Şekil 2a'den görüldüğü gibi bu öğrenci iki farklı üçgen almıştır. Aldığı özel üçgenler incelendiğinde bunların eşkenar ve ikizkenar üçgen olduğu görülmektedir. Ayrıca verdiği cevap incelendiğinde diğer öğrenciden farklı olarak büyüklükleri aynı üçgen aldığı görülmektedir. Açıklama olarak da özdeş ama birisi eşkenar diğeri ikizkenar üçgen özellikle aldığı görülmektedir. Öğrencinin özdeş olması kavramından büyüklüklerinin aynı olması olarak algıladığı söylenebilir. Ayrıca öğrenci yaptığı açıklama da yapmış olmasına rağmen tam anlamadığını, farklı değer verse 180 derece olmayabileceğini yazdığı da görülmektedir. Şekil 2b incelendiğinde gerekçesi olmadığını ve

matematik kuralı olarak yazdığı görülmektedir. Bu öğrencinin ispatından ve sunduğu gerekçesinden de tam olarak nasıl yapılması gerektiğini bilmediği söylenebilir.

Bir öğrenci ise Şekil 3a'dan görüldüğü gibi bir üçgen çizmiştir, iç açılarını, dış açılarını ve toplamalarını yazmıştır. Daha sonraki aşamada tabana paralel bir doğru çizerek açılarını paralel çizdiği doğru üzerine taşımıştır.

Nedenleriniz (Gerekçeniz):

Üçgenin açılarını birbirine eşit olduğunu söyleyebilirim çünkü üçgenin açılarını birbirine eşitlerim.



a)

b)

Şekil 3. Tabana Paralel Doğru Çizerek İspatlamaya Çalışan Öğrencinin Cevabı ve Gerekçesi

Şekil 3a'dan görüldüğü gibi bu öğrenci en son aşamada neden 180 derece olduğunu gösterememiştir. Şekil 3b incelendiğinde gerekçe olarak açılarının ve dolayısıyla da kenarlarının eşitliğinden bahsettiği görülmektedir.

1 öğrenci ise herhangi bir üçgen için açıklama yapmıştır. Bu öğrencinin cevabı ve gerekçesi Şekil 4'de verilmiştir.

Nedenleriniz (Gerekçeniz):

Üçgenin iç açıları dar açılardır. Ve 90°'den küçüktür.

90°'den büyük değerleri verince 180° olur.

Üçgenin benzeri malakistim
matematikle
konusuyum.

a)

b)

Şekil 4. Bir Üçgenin İç Açılarının Dar Açılı Olması

Şekil 4a'dan görüldüğü gibi bu öğrenci bir üçgenin iç açısının dar açı olacağını ve 90 derece den küçük olacağını bundan dolayı da 180 derece olabileceğini ifade etmiştir. Oysa Şekil 4b'de gerekçe olarak yazdığına bakıldığında dar açı olmasını gerekçe gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2'den görüldüğü gibi beş öğrenci eşkenar üçgenin iç açıları ölçüleri toplamından bahsettiği görülmektedir. Bu öğrencilerden birisinin yanıtı Şekil 5'te verilmiştir.

İspat:



Nedenlerini (Gerekçeleri):

Üçgenin iç açılarının toplamı 180'dir bir iç açı her biri 60'dir.

a)

b)

Şekil 5. Eşkenar Üçgenin İç Açıları Ölçüleri Toplamını Açıklayan Bir Öğrencinin Cevabı ve Gerekçesi

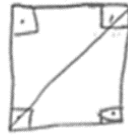
Verilen cevaplar incelendiğinde bu 5 öğrencinin de prototip olarak Şekil 5a'daki gibi aynı şekli çizdikleri görülmektedir. Gerekçe olarak ise bir öğrenci boş bırakırken diğerleri üç tane 60'ın toplamının 180 olması şeklinde açıkladıkları görülmektedir.

8 öğrenci ise köşegen yardımı ile kareden iki üçgen elde edileceğini karenin her açısının ölçüsü 90 derece olması nedeni ile de iç açılarının ölçüleri toplamının 360 derece olacağı bu nedenle de üçgenin iç açılarının ölçüleri toplamının yarısı yani 180 derece olması gerektiğini ifade etmiştir.

İspat:



$$\angle = 90^\circ$$
$$\angle \cdot 4 = 360^\circ$$



$$= 180$$

Nedenlerini (Gerekçeleri):

Karenin iç açıları toplamı 360'dir. Çizilen karenin bir açısı 90'dir. Eğer köşeyi tamam ortadan çizersen bir şekilde kesersek elimizde $45^\circ, 45^\circ, 90^\circ$ açıları olur. Bunun toplamında 180 eder.

a)

b)

Şekil 6. Karenin İç Açıları Ölçüleri Toplamının Yarısıdır

Şekil 5b'den görüldüğü gibi bu öğrenciler gerekçe olarak karenin iki üçgen oluşmasını bu nedenle de karenin iç açıları ölçüsünün yarısı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Özetlemek gerekirse çalışmaya katılan 18 öğrenciden yalnızca bir tanesi kısmen doğru ispatlamaya çalışmıştır. 1 öğrenci cevap vermezken, 8 öğrenci ise özel örnekler alarak kuralı doğrulamaya çalışmışlardır. 8 öğrenci ise karenin iç açıları ölçüleri toplamından yararlanarak ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin geometrik ispat yazma ve gerekçelendirme becerileri üçgenin iç açıları ölçüleri toplamı bağlamında incelenmiştir. Bunun için öğrencilerden üçgenlerin iç açıları toplamının 180 derece olduğunu ispat etmeleri ve gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Bu soruya bir öğrenci cevap vermezken 17 öğrenci cevap vermiştir. Cevap veren öğrencilerden dokuzu göz önüne aldıkları üçgenlerden yola çıkarak herhangi bir üçgenin iç açıları ölçüleri toplamını ispat ederken sekizi ise dörtgenin iki üçgene ayrılmasından yola çıkarak üçgenin iç açıları ölçüleri toplamını açıklamışlardır.

Öğrencilerin göz önüne aldıkları fiziksel büyüklükleri farklı üçgenlerden yola çıkarak ispat yapmalarının nedeni Ubuz'un (1999) ifade ettiği gibi Van Hiele teorisinin geometriksel düşünme seviyelerinden birincisi olan görselliktir. Öğrencilerin geometriksel kavramları onların fiziksel görünümlerine göre algılamakta dolayısıyla ispatlarını ve gerekçelendirmelerini de bunlara dayandırdıkları söylenebilir. Diğer taraftan elde edilen bulgular Şimşek, Şimşek ve Dündar (2013) 12. sınıf öğrencilerin geometrik ispat yapma yeterliklerinin beklenenden az olduğu ve yazdıklarının doğruluğundan emin olmaktan ve açıklama yapmaktan ziyade yazdıklarının doğruluğundan endişe duydukları bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Diğer taraftan matematikte özel durumlardan yola çıkarak genelleme yapabilme önemli bir beceridir. Nitekim üçgenin iç açıları ölçüleri toplamı dörtgenin iç açıları ölçüleri toplamı özel durumları herhangi bir çokgenin iç açıları toplamı ile ilgili akıl yürütme sürecinde ve genelleme yapmada önemlidir. Öğrenciler n kenarlı konveks bir çokgenin bir köşesinden çizilen köşegenlerle üçgen oluşturarak çokgenlerin iç açıları ölçüleri toplamı hakkında akıl yürütebilirler. Özkan ve Bal (2018) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlere, $(n-2) \cdot 180$ formülünde bulunan $(n-2)$ 'nin ne anlama geldiği sorulduğunda öğretmenler, öğrencilerin ezber yaptıkları için ne anlama geleceği hakkında fikirlerinin olmayacağını ifade etmişlerdir. Benzer olarak Gökkurt (2018) ifade ettiği gibi çokgenler konusu içinde birçok matematiksel formül, kural ve özellik yer almaktadır. Bunlar genellikle öğrenciler tarafından kavramsal anlamı üzerinde durulmadan doğrudan ezberlenmektedir. Jarrah (2013) ifade ettiği gibi formüllerin mantıksal gerekçeleri basit yöntemlerle öğrencilere öğretilir.

Çalışmada 8. sınıf öğrencilerin geometri dersi konularında öğrendikleri konulara ne kadar hâkim olduğunu ve bir bilginin nerden geldiğini yorumlayabilme yeteneklerine baktık. Öğrencilerin bir ispatı yapma ve gerekçeler yazma becerileri yorumladık. Öğrencilerin cevaplarına baktığımızda çoğunun konuya hâkim olamadıkları ve çoğu geometri konusunun kural olarak verildiği görülmektedir. Bu durum öğrencinin yorum yapmasını ve akıl yürütme becerilerinin düşük olmasına sebep olduğu sonucunu da ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin cevaplarına baktığımızda bazı öğrencilerin sorulara kısmen doğru cevap verdiği görülmüştür. Ama bir öğrenci bütün sorulara cevap vermediği de görülmektedir. Bu da şu sonucu gösteriyor en fazla gördükleri ve karşılaştıkları sorular üzerinde yorum yapmaya çalışırken konular zorlaşıp daha karmaşık ve yorum yapmayı gerektirdiğinde onları yapamadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin ispat ve gerekçelendirme yazma becerileri arasında da bir bağlantı kuramadıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler ispatı yazıp gerekçelendirmeyi yazmamışlardır. Bazıları ise ispatta sadece bir çizim yapıp gerekçelendirme kısmını doldurmuşlardır.

Sonuç olarak baktığımızda geometri öğretiminde genel geçerli bilgilerin kural olarak verildiği nerden geldiği nasıl olduğu gibi sebeplerin üzerinde durulmadığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneri ileri sürülebilir: Araştırmada öğrencilerin ispat yazma ve gerekçelendirme becerilerinin tam anlamıyla gelişmediği sonucuna varılmıştır. Başka araştırmalarda bunun neden kaynaklandığına ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Altıparmak, K. & Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya Matematik eğitimi*. (5. b.). Derya Kitapevi.
- Bayazıt, İ. (2017) İspat'ın önemi ve ispat konusundaki öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi, *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 19-40.

- Cırtıcı, H., Gönen, İ., Araç, D., Özarslan, M., Pekcan, N. & Şahin, M. (2021). *Ortaokul ve imam-hatip ortaokul Matematik 5 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dede, Y. & Karakuş, F. (2014). Matematiksel ispat kavramını pedagojik bir bakış: Kuramsal bir çalışma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 47.
- Erenkuş, M. & Şavaşkan, D. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Matematik 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayın.
- Gardner, E. C. (1993). John Locke: Justice and the social compact. *Journal of Law and Religion*, 9(2), 347-371.
- Gökkurt Özdemir, B. (2018) Matematik öğretmenlerinin çokgenler konusundaki matematiksel formüller ve özelliklere ilişkin kavramsal anlamaları. *Çukurova I. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi Tam Metin Bildiri*.
- Hadas, N., Hershkowitz, R. & Schwarz B. B. (2000). The role of contradiction and uncertainty in promoting the need to prove in dynamic geometry environments. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 127-150.
- Jarrah, A. M. (2013). *Investigation of jordanian pre-service teachers' beliefs about learning and teaching of mathematics*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Kansas City.
- Kinach, B. M. (2002). Understanding and learning-to-explain by representing mathematics: epistemological dilemmas facing teacher educators in the secondary mathematics "methods" course. *Journal of Mathematics Teacher Education*.
- MEB. (2018). Sınav sonuçları. www.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulamalar için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- NCTM. (1989). *Principles and standards for school mathematics*. Reston/VA: National council of Teachers of Mathematics.
- Ross, K. (1998). Doing and proving: The place of algorithms and proof in school mathematics. *American Mathematical Monthly*, 3, 252-255.
- Şimşek, E., Şimşek, A. & Dündar, S (2013). Lise 12. sınıf öğrencilerinin geometrik ispat sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*.
- Tolluk Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Türkiye Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 87-102.
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 95 – 104.
- Yeşildere, S. & Türnüklü, E. B. (2007). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 181-213.
- Yıldırım, C. (2014). *Matematiksel düşünme*. (10. b.). İstanbul: Remz

Göçmen Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitim Sistemine Dahil Edilmesi

Inclusion of Immigrant Students in the Education System in Turkey

Melis Budak¹

Bildiri Kodu: 95234

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yaşayan öğrenim çağındaki göçmen çocukların okul sistemine dahil olamamasından dolayı çıkan sorunların ortaya konulmasıdır. Türkiye son yıllarda yaşanan büyük göç dalgaları ile tarihinin en büyük insani krizlerinden birini yaşamaktadır. Göçmen çocuklar bu kriz karşısında en olumsuz etkilenen kesimdir. Eğitimleri aksamakta ve bununla beraber gelecekları tehdit altına girmektedir. 2019 UNICEF Faaliyet Raporuna göre Türkiye’de yaşayan başta Suriyeli olmak üzere yaklaşık 4 milyon mültecinin 1.74 milyonu çocuktur. 2019 itibarıyla okula kayıtlı olan 680 bin çocuğa karşı, yaklaşık 400 bin çocuk okul sistemi dışında kalmıştır. Göç alan diğer ülkelerin durumları incelendiğinde yapılan farklı çalışmalar sayesinde bu öğrencilerin eğitim sistemlerine uyumunun daha sağlıklı bir şekilde sağlandığı görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma ile ilgili makale ve raporlar incelenmiş elde edilen bilgiler sistematik bir biçimde bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgilerin ışığında iyi örnek çalışmaları da incelendiğinde; etkin bir dil eğitimi, danışmanlık ve rehberlik sağlanması ve aile entegrasyonu faaliyetleri en önemli üç faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrenciler, Entegrasyon, Dil eğitimi, Aile eğitimi, Kapsayıcı eğitim.

Abstract

The aim of this study is to reveal the problems that arise due to the inclusion of immigrant children at school age living in Turkey in the school system. Turkey is experiencing one of the biggest humanitarian crises in its history with the great migration waves in recent years. Immigrant children are the most adversely affected segment in the face of this crisis. Their education is disrupted and their future is under threat. According to the 2019 UNICEF Annual Report, 1.74 million of the approximately 4 million refugees living in Turkey, primarily Syrians, are children. As of 2019, nearly 400 thousand children were left out of the school system, compared to 680,000 children enrolled in school. When the situations of other countries receiving immigration are examined, it is seen that the adaptation of these students to the education systems is provided in a healthier way thanks to the different studies. In the research, the document analysis method, one of the qualitative research methods was used. For the research, literature review was made by reaching the sources and data related to the subject. The articles and reports related to the research were examined and the information obtained was tried to be integrated in a systematic way. In the light of the information obtained, when good case studies are examined; effective language training, providing counseling and guidance and family integration activities are the three most important factors.

Keywords: Immigrant students, Integration, Language education, Family education, Inclusive education.

¹ Melis Budak, Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin Bilim ve Sanat Merkezi, melisbudak@hotmail.com

Giriş

Savaş, hastalık, ekonomik buhran, siyasi gerilim, toplum düzeninin bozulması gibi durumlarda, aile ya da toplum olarak, buldukları vatani veya bölgeyi terk ederek yeni bir ülkeye veya bölgeye taşınma durumuna göç denir (Göçmen Büro, 2020). Göç olgusu insanlık tarihinin başladığı dönemden bu yana var olan bir olgudur. Uluslararası göç olgusu her ne kadar insanlık tarihi boyunca karşımıza çıksa da son yıllarda ivme kazanmış ve daha karmaşık hale gelmiştir (Şener, 2003, s. 1). Türkiye de son yıllarda art arda gelen büyük göç dalgalarıyla tarihin en büyük insani krizlerinden birini yaşamaktadır. Suriye’de 2011’den bu yana devam eden savaş ve sonrası oluşan belirsizlikler, Afganistan’daki siyasi istikrarsızlığın sebep olduğu güvenlik problemleri ve genel olarak Ortadoğu coğrafyasında yaşayan halkların sorunları ülkemize kitlesel olarak göçlerin olmasına neden olmuştur. Çocuklar bu kriz karşısında bedeli en ağır ödeyen ve en çok yıpranan kesimdir. Eğitimleri aksar ve geleceklere tehdit altına girmektedir. Bu çocukların eğitimlerini tamamlayıp, yükseköğrenime devam edip ve/veya bir iş sahibi olmaları, topluma faydalı birer birey haline gelmeleri her geçen gün zorlaşmaktadır. Gerek kendi aile ortamları gerekse içinde yaşadıkları topluluklar ve bu topluluklar arasındaki çatışmalar göçmen çocukların duygusal sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Hem maddi hem de manevi açıdan yaşamları bile risk altındadır.

UNICEF'in 2019 yıllık raporunda yer alan bilgilere göre, Türkiye’de yaşayan yaklaşık 4 milyon Suriyeli mültecinin yaklaşık 1,74 milyonu çocuktur. 2019 itibariyle, okula kayıtlı 680.000 çocuğa kıyasla yaklaşık 400 bin çocuk okul sisteminin dışında kalmaktadır (UNICEF, 2019, s. 6). Okullaşma oranlarına bakıldığında; örgün eğitime programlarına kayıtlı öğrenciler arasındaki yoğunluğu ilkokula kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır (341.325). Bu sayı maalesef kademe ilerledikçe düşmektedir. Ortaokulda 224 bin, lisede ise 88 binlere düşmektedir (UNICEF, 2019, s. 27). Ayrıca okul öncesi çağda da istenilen düzeyde okullaşma sayısı yoktur. Bu da bizlere okullaşma ve devam konusunda göçmen öğrencilerin bazı sıkıntılar yaşadığını göstermektedir.

Göçmen çocuklar göç ettikleri toplumun sosyal yapısına ve eğitim sistemine dahil olmada büyük sıkıntılar yaşamakta ve pek çok zorlukla mücadele etmek durumundadır. Suriyeli çocukların eğitim gördüğü devlet okullarına yapılan ziyaretler ve bu çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin okul idarecisi, öğretmen ve Suriyeli velilerle olan mülakatlarda dile getirilen en önemli şey dil ve iletişim sorunudur. Bahsi geçen diğer tüm sorunların merkezinde de bu sorun yatmaktadır (Emin, 2019). Nitekim dil göçmen öğrencilerin eğitime uyum sürecini olumlu veya olumsuz doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Göç alan ülkelerin tecrübelerine bakıldığında kendi dillerini öğretme konusunda yoğun bir çaba içerisinde olduklarını görüyoruz. Dil eğitimi ile beraber aile entegrasyonu da önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocukların eğitime katılımının, okul ve aile arasındaki ilişkinin artmasını sağladığı ve bunun doğal sonucu olarak çocukların eğitime önemli katkılar sunduğu ortaya çıkmıştır (Tay, Özdemir ve Yıldırım, 2013, s. 3). Dünyanın birçok yerinde, eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılar giderek artan bir şekilde okul ve aile ortaklıklarını öğrenci başarısı için önemli olarak kabul etmektedirler (Simon, 2004, s. 185) Ülkemizde yapılan araştırmalarda da öğretmenler Suriyeli velilerin çocuklarının eğitime aktif katılım göstermelerinin öğrencilerine faydalı olduğu konusunda hemfikirdir (Tümkeya ve Çapur, 2020, s. 369) Dolayısıyla, yabancı öğrencilerin velilerinin de okul ve okula uyum sürecine katkı sağlamaları için yapılacak çalışmalar ve aktiviteler önem arz etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, son yıllarda sayıları artarak Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde kendine yer bulmaya çalışan Göçmen öğrencilerin durumuna dikkat çekmek ve farkındalık yaratmaktır. Bu öğrencilerin eğitim hayatlarına kesintisiz devam etmeleri ve aldıkları eğitimden maksimum fayda sağlamalarının yollarını araştırmak da yine diğer amaçlardan biridir. Bu amaçlar doğrultusunda yoğun göç alan diğer ülkelerin durumları incelenmiş bu öğrencilerin eğitim sistemlerine entegrasyonunun farklı çalışmalar sayesinde sağlıklı bir şekilde sağlandığı görülmüştür.

Bu iyi örnek uygulamaları ekseninde Türkiye'deki eğitim çağındaki göçmen öğrencilerin uyum sürecine yönelik birtakım öneriler sunulması hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Küresel bir sorun olan göç kavramı yetişkinlerden çok eğitim çağındaki çocukları etkilemektedir. Yeni bir hayata uyum sağlamanın yanı sıra bu öğrenciler eğitim hayatlarına da kaldıkları yerden devam etmek zorundadırlar. Bu durum hem ev sahibi konumunda olan yerli akranları için hem de kendileri için bir uyum sorunu meydana getirmektedir. Yerli öğrencilerin kendilerinden farklı bir dil konuşan ve farklı bir kültüre ait olan bu bireylerle aynı sınıfta düzgün bir şekilde ders yapıp aynı ortamı paylaşabilmeleri için bazı düzenlemeler gerekmektedir. Okul ortamının bir bütün olarak sağlıklı bir iklime sahip olması açısından göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu önem arz etmektedir ve bu konuda hem yerli hem de yabancı öğrencilerin uyum süreci ve hassasiyetleri dikkate alınmalıdır.

Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Eğitim çağındaki göçmen öğrencilerin Türkiye'deki eğitim sistemine sürekli ve etkin bir şekilde dahil edilmesinin yollarını araştıran bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. 'Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir'(Sak, Sak, Şendil ve Nas, 2021, s. 228). Doküman incelemesinde hedef, doğrudan gözlem veya görüşme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda mevcut yapılan araştırmaların ve bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Araştırma konusuna bağlı olarak konuya kaynak olabilecek belgeler titizlikle araştırılıp, incelenmiş ve ona göre seçilmiştir. Bu doğrultuda yoğun göç alan diğer ülkelerde, göçmen öğrencileri eğitime uyumlu hale getirmek için yapılan çalışmalar ve sonuçları incelenmiş, özet maiyetinde Türkiye için önerilerde bulunulmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla T.C. Anayasası, Mülteci ve Göçmen Kanunları, UNICEF Raporları, Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü İstatistik Raporları, OECD Raporları, tüzük ve yönetmelikler incelenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili basılı kitap ve makaleler incelenip alan yazındaki veriler taranmıştır.

Bulgular

3.1. Türkiye ve Göçmen Öğrenciler

Uluslararası göçmenler ve mültecilerin tarih boyunca Türkiye'ye gelme nedenlerinin oldukça çeşitli olduğu görmekteyiz. Bu nedenler içinde Türkiye'nin kültürel çeşitliliği, sınırında yaşanan çatışmalara duyarız kalamaması ve konumunun Afrika, Asya, Avrupa kıtaları ve Ortadoğu ülkeleri arasında ulaşım güzergâhlarında bulunmasını sayabiliriz. Türkiye hem transit veya hem de hedef ülke olarak görülmektedir.

Çağlar boyunca ve Anadolunun tarihsel süreci içerisinde göç olgusunun bu coğrafya için alışılmış bir durum olduğu gerçektir. Fakat bu son yaşanan durum ve milyonlarca mültecinin kısa bir dönemde Türkiye'yi varış noktası haline getirmeleri ile büyük toplumsal ve ekonomik sorunlar ortaya çıkmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verdiği bilgilere göre; 2021 yılı itibari ile Türkiye'de kısa dönem ikamet izni ile bulunan 1.267.803 yabancından, 159.056 kişi Irak, 117.905 kişi Türkmenistan, 102.843 Suriye, 95.533 kişi ile İran vatandaşları ilk dört sırayı almaktadırlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine baktığımızda ise; 2019 yılı itibari ile ülkemizde eğitim çağında bulunan tüm yabancı

uyruklu öğrenci sayısı 1.234.439'dur. Bu öğrencilerin bulunduğu ilk üç il İstanbul, Ankara ve Bursa'dır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2021).

Bu rakamlara ve istatistiki bilgilere bakıldığında, Türkiye'de yıldan yıla artan ve azımsanmaması gereken bir mülteci sayısı göze çarpmaktadır. Bu şartlar ve koşullar altında da hem toplum hem eğitim alanlarında bir takım düzenlemelerin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Gerekli hizmetlerin sağlanması, toplumun uyum içerisinde yaşamak için hazır hale getirilmesi ve özellikle de zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin hem topluma ve eğitim sistemine dahil edilmesi ile ilgili bir takım ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde araştırmaların ve çalışmaların Türkiye'nin mültecilerin sorununa çözüm sunmak için önem arz etmektedir.

Türkiye göç akınının başladığı 2011 yılında mültecilerin yoğun olarak yaşadığı sınır bölgelerinde GEM olarak bilinen Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuştur. Sayı olarak bu kadar yüksek rakamlarda mülteci beklenmemesi ve bundan dolayı ön hazırlık içerisinde de olunamaması, zamanla mültecilerin kendi ülkelerine geri döneceği varsayımından dolayı bu merkezlerin kurulması bir kriz yönetimi stratejisi olarak başarılıdır. Diğer illerde yaşayan mülteci öğrenciler ise 'geçici sığınmacı' adı altında denkliği uygun görülen okullarda misafir öğrenci olarak eğitim almışlardır. 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye'deki eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin okullara elektronik sistem üzerinden kayıt olmasını sağlayan Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi'ni (YÖBİS) kurmuştur. Bu her ne kadar resmi bir sürecin başlangıcı olarak görülse de yeterince işlevsel bir uygulama olmamıştır. Bu dönemde okullar ve öğretmenler kendi imkanları ve özverili çalışmaları ile mülteci öğrencilere etkin bir eğitim süreci sağlamaya çalışmışlardır. Öğrencilerin her türlü ölçme değerlendirme çalışmalarının olduğu portfolyolar dönem sonlarının Milli Eğitim Müdürlüklerine sisteme işlenmek üzere okul idareleri tarafından teslim edilmiştir. Fakat giderek artan mülteci öğrenci sayıları ile değişen genelge ile birlikte 2016 yılından itibaren GEM'ler kayıt almayı durdurmuş kapatılması ve mültecilerin devlet okullarına geçmeleri sağlanmıştır (Özcan, 2018, s. 25-26).

Okullarda en önemli sorun yabancı öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve iletişim kuramaması olmuştur. Öğrenciler ana dillerinin Türkçe olmamasından dolayı hem öğretmenleri hem akranları hem de idarecileri ile sağlıklı bir şekilde anlaşmamaktadır. Bu da akran zorbalığı, uyum sorunu, dışlanma, okul terki gibi birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretimi çok önemlidir. Dil eğitimi konusunda çeşitli sıkıntıların yaşandığını birçok araştırmacı ifade etmiştir. Yabancı öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve öğrenme isteklerinin olmaması, ayrıca ait oldukları ve yaşadıkları toplum arasındaki sosyoekonomik, kültürel ve psikolojik farklılıklar dil eğitimlerini etkilemektedir. Aynı şekilde Arapça ve Türkçe dillerinin yapısal farklılıkları da bu süreci olumsuz tesir etmektedir. Sayılan dezavantajları yaşayan bu gruba Türkçe öğretimi daha zor ve daha ayrıntılı düşünülmesi gereken bir süreçtir. Bu süreci daha kolay hale getirmek için öncelikle bu öğrenci grubunun ihtiyaçlarını ve isteklerini doğru tespit etmek gerekir. "Bu noktada mültecilere dil öğretimi yapılırken, dilin hangi düzeyde öğretileceği, nelerin öğretileceği, hangi dilsel becerilerin geliştirilmesine ağırlık verileceği gibi konular gündeme gelmektedir. Bu bağlamda Suriyeli göçmenlerin dil ihtiyaçlarının saptanması, onlar için düzenlenecek kursların içeriklerinin belirlenmesi ve ihtiyaca göre eğitim ortamının düzenlenmesi bakımından önem taşımaktadır" (Bölükbaş, 2016, s. 21). Yabancı Öğrencilere Türkçe eğitimi verilirken, öğrencilerin yaşı, düzeyi ve kültürel farklılıklarının göz önünde bulundurulmaması sorunları yaşanmaktadır. Bu programlar hazırlanırken öğrencilerin kitlesel özelliklerinin yanında kişisel özellikleri dikkate alınmalıdır. Ülkede göçmen çocukların eğitimi hakkında yapılan çalışmalar ve izlenecek yol haritası net bir şekilde belirlenmemiştir. Kullanılacak yöntem ve metodlar, kaynak ve materyaller tamamen yönetici ve öğretmenlerin kendi bilgileri, tecrübeleri ve imkanları dahilinde kısıtlı kalmıştır. Mülteci öğrenci ve velilerin Türkçe dil yetersizlikleri, maddi sıkıntıları, toplumsal uyum problemleri gibi sorunlar, öğretmenleri zorlu bir eğitim süreci ile baş başa bırakmıştır.

2016 yılında başlatılan PICTES projesi ile Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı 23 ilde, Türkçe ve Arapça dil eğitimlerinin yanı sıra, telafi ve destekleme eğitimleri, taşıma hizmeti, kırtasiye, ders kitabı ve giyim yardımı, farkındalık faaliyetleri, rehberlik ve danışmanlık faaliyetleri

verilmektedir. Ayrıca, ülke çapında öğretmenlere 'kapsayıcı eğitim' seminerleri verilmiştir. Okullarda 2019 yılı itibariyle uygulanmaya başlayan Türkçe dil yeterlilik sınavlarının zorunlu hale gelmesi ve sınavları geçemeyip belli bir düzeyin altında olan mülteci öğrencilerin 'Uyum Sınıfları'na yönlendirilmesi yapılan çalışmalar arasındadır. Fakat bu proje sadece Suriyeli öğrenciler ile sınırlıdır. Türk Eğitim Sistemi içerisinde kayıtlı bulunan Iraklı, İranlı ve Afgan pek çok sayıda öğrenci bulunmaktadır. Bu projenin olumlu sonuçlarına ve iyi uygulama örneklerine bakılarak diğer göçmen ve mülteci gruplar için de farklı proje veya çalışmalar oluşturulabilir veya bu proje diğer tüm milletleri de kapsayacak şekilde genişletilebilir.

3.2. Dünya'da Göçmen Öğrenciler için Yapılan Çalışmalar

21. yüzyılda Dünya artık her geçen gün daha da küreselleşmektedir. Bunun nedenleri arasında göçlerin artması, iletişim ve ulaşımın kolaylaşmasını sayabiliriz. Küreselleşen dünyada, toplumlar birbirlerine yaklaşmakta, birbirlerini etkilemekte ve zenginleşmektedir. Dünya genelinde yaşanan savaşlar, baskılar ve ekonomik sıkıntılardan dolayı başka ülkelere gidip oraya yerleşen insanlar, yaşamaya başladıkları yeni yerlerde kendi alışkın oldukları düzenin dışında ve farklı kültürel ortamlarda diğer insanlarla bir arada yaşama mücadelesi verirler. Eğitim alanları yani okullar da toplumsal hayatın bir parçası olduğu için bu farklılıklar ile bir arada yaşama durumunda kalan öğrenciler, kendilerinden farklı din, dil ve etnik yapıya sahip bireylerle birlikte eğitim görmektedirler. Bu da çok kültürlü toplumlarda yaşanan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini çok kültürlü eğitim kavramı ile yaptığını göstermektedir. Çok kültürlü eğitimin amacı öğrencilerin dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, ekonomik düzey gibi farklılıklarına bakmaksızın eğitimden eşit derecede yararlanmaları sağlamaktır (Günay ve Aydın, 2015, s. 2).

Çok kültürlülüğe verilebilecek en güzel örneklerden biri Kanada'dır. Kanada, 16. yüzyıldan beri Avrupa ve Amerika'dan göç almaktadır. Göçmen nüfusu ile Kanada toplumu bugünkü şeklini almıştır. Kanada kurulduğu dönemden beri farklı milletlerin yaşadığı bir ülke olduğu için, yasal düzenlemeler de her zaman göçmen odaklı olmuştur. Bu çok kültürlülük kavramı elbette eğitim öğretim faaliyetlerini de etkilemiştir. Kanada, toplum hayatına mülteci ve göçmenleri entegre etmek için ulaşılabilir danışma ve katılım merkezleri oluşturmuştur. Mülteci öğrencilerin de eğitime entegrasyonunda en dikkat çeken unsur kapsayıcı eğitim anlayışıdır. Canada Inclusive Education webistesinde kapsayıcı eğitimin tanımı şu şekilde yapılmıştır; ' tüm öğrencilerin okullarda yaşlarına uygun, düzenli sınıflarda okumaları ve okul hayatının tüm yönlerini öğrenmek, katkıda bulunmak ve katılmak için desteklenmeleridir'. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin birlikte öğrenmeleri ve katılmaları için okulları, sınıfları, programları ve faaliyetleri nasıl geliştirilip tasarladığı ile ilgilidir (Göksoy, 2019, s. 3). Kapsayıcı eğitim, Kanada'da eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm grupları dahil eden ve bütünleştiren bir anlayıştır. Kanada'nın pek çok bölgesinde, öğrencilerin tümü kapsayıcı eğitim sistemi içerisinde. Bu eğitim felsefesinin temelinde değişim ve uygulama olduğunu görmekteyiz. Mülteci öğrencilere yansıyan tarafında da, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tam zamanlı veya yarı zamanlı olmak üzere devlet okullarına yerleştirildikleri ve öğrencilerin eksik görülen alanlardaki becerilerini arttırmak amacıyla ders veya okul dışı çeşitli faaliyetlere yönlendirildikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme engeli veya farklı bir eksikliğin olması akranlarıyla bir arada eğitim almasına engel görülmemektedir. Mülteci olarak ülkeye giriş izni verilen bireylerin zorunlu eğitim çağındaki çocukları her şehirde bulunan göçmen ve mülteci ofislerine yönlendirilip adrese dayalı olarak çeşitli okullara yerleştirilmektedirler. Bu okullarda öncelikli olarak İngilizce veya Fransızca dil yeterlilik seviyeleri belirlenip, gerekirse hızlandırılmış okul dışı dil eğitim kurslarından destek alınarak öğrenciler denklığı verilen sınıflara yerleştirilir. Yani yıl kaybı ve uyum sorunu yaşanmadan öğrencilerin dil yeterlilikleri kazanması sağlanırken akranları içerisinde de sosyal hayata adapte olması desteklenmektedir (Aydın, 2020, s. 11).

İngiltere de yoğun göç alan ve çok kültürlü bir toplum hayatına sahip bir ülkedir. İkinci Dünya Savaşı sonrası sömürgeciliğin sona ermesi ile bağımsızlıklarını kazanan eski İngiliz sömürgelerinden gelip İngiltere'ye yerleşen göçmenler, sömürgecilik sonrası dönemde İngiltere'de kültürel değişimlere neden olmuş ve İngiltere değişimin ve yeni kimliklerin merkezi haline gelmiştir

(Tutaş, 2018, s. 3). İngiltere'nin Ulusal Öğrenci Veritabanına göre 1997-2015 sayılarına bakıldığında 1999 yılından beri okullarda kayıtlı anadili İngilizce olmayan öğrenci sayısı her geçen yıl artmaktadır. İngiltere Hükümeti'nin öğrencilere yönelik stratejisi, 2004 Every Child Matters (Her Çocuk Önemlidir), Children Act (Çocuk Yasası) çerçevesinde belirlenmiştir. İngiltere'ye gelen göçmen öğrenciler için de okullarda karşılanmaları için yetkili kişilere düşen görevler, göçmen öğrencilerin okul ortamına ilk kez geldiklerinde aileleriyle birlikte nasıl karşılanması gerektiği; göçmen çocuğun okula başladıktan sonraki eğitim süreci ve okulların çocukların eğitim süreçlerinde ailelerle birlikte yaptıkları iş birliği ve örnek çalışmalar da yine bu yasalar çerçevesinde belirlenmiştir (Bingöl, 2019, s. 38-44). Buna göre okulda tercümanın bulundurulması, çocuğun okula başlamasında ona yardım sağlayacaktır. Çocukların okula kabullerinde tüm okul personeli için eğitim ve bilgilendirme sağlanmalıdır. Her çocuğun geçmiş eğitim deneyimleri ve gelecekteki ihtiyaçlarını değerlendirmek için görüşme yapılmalıdır. Elde edilen bilgiler doğru bir şekilde kaydedilerek tüm öğretim ve destek personeline iletilmelidir. Öğrencilere; alanın haritası, okulun planı, sınıf öğretmenlerinin adı, yeni gelen öğrencinin ilk haftalarında ona eşlik ederek okula alışmasına yardımcı olabilecek arkadaş hakkında bilgileri içeren karşılama materyali verilmelidir. Yeni gelen çocuklar için İngilizce öğretiminde, EAL öğretmenlerinin veya iki dil bilen sınıf yardımcılarının ek yardım sağlayacağı belirtilmiştir (DfES, 2004).

Diğer iki ülke kadar göç almasa da İsveç de yürüttüğü ılımlı politikalarından dolayı yabancılar için cazip olan bir Avrupa ülkesidir. OECD verilerine göre İsveç'te göçmen nüfusu toplam nüfusun %16'sına yaklaşmıştır (OECD, 2016). İsveç'in uyguladığı çeşitlilik ve çokkültürlülük tabanlı entegrasyon süreci diğer ülkelere göre görece daha az sorunla sonuçlanmıştır (Akarçay, 2019, s. 2). İsveç göçmenlerin tüm okul düzeylerine erişimini garantiye konusunda yetersiz olsa da zorunlu eğitimden sonra göçmen öğrencilerin çiraklık ve yükseköğretime erişimini kolaylaştıran özel önlemler vardır. Okullar ve belediyeler yeni gelenleri bilgilendirmek, yönlendirmek ve ileri düzeyde ikinci bir dil edinmelerini sağlamakla yükümlüdür. İki dil hizmeti sunan okullar devlet tarafından ayrıca mali olarak desteklenmektedir. Okullarda yeni gelenler ile anne ve babalarıyla iletişim kurulması için tercüman kullanma hakkı tanınmaktadır. Ayrıca göçmen öğrencilerin isteğe bağlı olarak özel ihtiyaçlarına yönelik kapsamlı eğitimler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ve toplumsal entegrasyonu için kendilerinde bulunan beceriler birer fırsat olarak değerlendirilir ve bu bağlamda bir tutum sergilenmesi konusunda okullar teşvik edilir. Öğrencilere anadil kursları seçme hakkı tanınmaktadır. İsveç'te Ulusal Eğitim Ajansı ders kitapları ve materyallerini, 'eşit saygı ve hoşgörü' anlayışına uyarlar ve böylece kültürler arası eğitimi gerçeğe dönüştürmeye çalışır (Erat, 2018, s. 9).

Tartışma ve Sonuç

Küresel göç olgusu dünyanın birçok yerinde kalıcı değişikliklere neden olmuştur ve toplumsal hayatı yeniden biçimlendirmektedir. En büyük ve görünen sıkıntı göçmenlerin gittikleri ülkelerin toplumlarına uyum sorunudur. Kısa süre içerisinde büyük sayılarda artan göç hareketleriyle birlikte bu uyum sorunu daha da görünür olmuştur. Göçmenlerin gittiği her ülkede entegrasyon kavramı farklı biçimlerde yorumlanabilmektedir. Her devlet ülkesine gelen göçmenlerin topluma uyum sağlayabilmelerinin yollarını ararken farklı yöntemler kullanabilmektedir. Bu yöntemler çerçevesinde eğitim politikaları üzerinden geliştirilen entegrasyon politikalarını inceleyen bu çalışmada Avrupa ülkelerinin göçmen çocukları eğitim sistemlerine dahil etmesi konu edilmiştir. Kullanılan ve faydalı bulunan metodlar ve yapılan etkin çalışmalar tavsiye niteliğinde özetlenmiştir. Çalışmada incelenen ve yoğun göç alan İngiltere, İsveç ve Kanada gibi ülkelerde göçmen çocukların her şeyden önce farklı düzeylerde eğitim olanaklarına erişmesi kolaydır. Gittikleri okullarda görev yapan öğretmenler çeşitlilik ve çok kültürlülük konularında eğitimler görmekte ve okullar da bu hassas konu gözetilerek eğitim vermektedir. Göçmen öğrenciler hem okulda hem okul dışında dil destekleri alabilmektedir. Ayrıca müfredatlar bu öğrencilerin düzey, ilgi ve ihtiyaçları gözetilerek ve kültürel çeşitliliğe saygı duyacak biçimde düzenlenmiştir. Bu nedenle bu ülkelerin çokkültürlü modele uygun politikalar geliştirdiği söylenebilir. Bu ülkelerde eğitim sivil topluma katılmanın

önemli bir yoludur. Genel olarak değerlendirildiğinde bu devletler; hedeflenen ihtiyaçlar ve kültürlerarası eğitim boyutlarında olumlu bir tablo sergilemektedir (Erat, 2018, s. 13-14).

Öneriler

Göçmen öğrencilerin eğitime dahil edilebilmesi ve eğitim sistemi içerisinde kalabilmeleri için en önemli sorun olarak görülen 'Türkçe dil yeterliliğine' konusu ön plana çıkmalıdır. Mevcut verilen eğitimlerden daha yoğun ve etkin bir dil eğitimi sağlanmalıdır. Bu eğitimi veren öğretmenler daha tecrübeli, nitelikli ve istekli öğretmenlerden seçilmeli ve her konuda desteklenmelidir.

Mülteci veya göçmen nüfusun yoğun olduğu mahallelerde veya ilçe merkezlerinde sadece bu öğrencilerle çalışacak olan 'Mülteci Öğrenci Rehberlik Servisi' kurulmalıdır. Yabancı öğrencilerin okullarda ve okul dışı yaşadığı sıkıntılar daha etkin bir şekilde takip edilmelidir. Ayrıca bu rehberlik servisleri aile-okul iletişimini de sağlamalı aileleri çeşitli aktivitelerle sık sık okula davet etmelidir. Gerektiğinde veli ziyaretleri de yapılabilir. Anne-babalar ve okul adına bu yetkililerin kuracağı sağlıklı iletişim, yabancı öğrencilerin okula devam etmeleri, sistem içinde kalmaları ve okul performanslarına olumlu olarak yansıtacaktır.

Mülteci ve göçmen öğrencilerin aileleri için de yine nüfusun yoğun olduğu mahalle veya ilçelerde danışma merkezi tarzı yerler açılmalıdır. Böylece bu insanlar ihtiyaç duydukları alanlarda rehberlik ve danışma hizmeti alabilecektir. Böylece eğitim çağındaki mülteci çocukların ve ailelerin başvurabileceği bir merkez olacaktır ve bu sayede göçmen öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilme süreci hızlanır ve eğitim çağındaki olup okullaştırılmamış mültecilerin tespiti de kolaylaşacaktır. Bu merkezlerde psikolojik destek birimleri de oluşturulmalı ve toplumsal hayata uyum sağlamakta güçlük yaşayan aile ve öğrenciler için destek sağlanmalıdır.

Kapsayıcı eğitimin farklılıklara saygı duyma anlayışı ile sadece engelli öğrencilere yönelik düşüncesinden sıyrıp, tüm bireyleri içine alacak şekilde bir algı desteklenmelidir. Mülteci öğrencilerin de kapsayıcı eğitimden faydalanması sağlanmalıdır. Toplumdaki tüm bireylerin farklılıklarıyla birlikte yaşaması bilinci okullarımızdan başlayarak oluşturulmalıdır.

Kaynaklar

- Akarçay, P. (2019). İsveç'te göçmen politikaları ve entegrasyon. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 207-222.
- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime uyum sürecinde Türkiye ve Kanada uygulamaları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(II), 1-18.
- Bingöl, H. M. (2019). *İngiltere'de göçmen öğrenciler için geliştirilen eğitim politikalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Journal of International Social Research*, 9(46).
- Canada Inclusive Education. (2021). https://inclusiveeducation.ca/about-2/_sayfasından erişilmiştir.
- Department for Education. (2004). <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education> sayfasından erişilmiştir.
- Emin, M. N. (2019). *Geleceğin inşası: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim*. İstanbul: SETA.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). <https://www.goc.gov.tr/ikamet-izinleri> sayfasından erişilmiştir.
- Göçmen Büro. (2021). *Göç nedir?* <https://gocmenburo.com/goc-nedir/> sayfasından erişilmiştir.
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimi mi? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.

- Günay, R., Aydın, H. & Damgacı, F. K. (2015). Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 291-312.
- OECD. (2016). *Working together: skills and labour market integration of immigrants and their children in Sweden*. Paris: OECD.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
- Şener, B. (2008). Soğuk savaş sonrası dönemde uluslararası göç olgusu ve ulusal güvenlik üzerindeki etkileri üzerine bir değerlendirme. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 6(1), 01-3.
- Tay, B., Özdemir, A. M. & Yıldırım, H. (2013). Ailenin çocuğun eğitimine etkin katılımı: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilim Dergisi*, 5, 76-93.
- Tümkiye, S. & Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin ilkokulda aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368-386.
- Tutaş, N. (2018). Sömürgecilik sonrası Londra'ya göç: Zaide Smith White Teeth ve Hanif Kureishi The Buddha of Suburbia. *Folklor/Edebiyat*, 24(96), 29-36.
- UNICEF. (2019). Türkiye'deki Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu. https://www.unicef.org/turkey/raporlar/sayfasından_erişilmiştir.
- UNICEF. (2019). Türkiye Yıllık Raporu. https://www.unicef.org/turkey/raporlar/sayfasından_erişilmiştir.
- Veysel, E. (2018). Çokkültürlülük ve ayrımcılık arasında: Avrupa ülkelerinin entegrasyon politikalarında eğitim alanı. *Mukaddime*, 9(3), 79-94.

Kırgız Ailelerinde Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi

A Study of Parental Attitudes towards Child-Rearing in Kyrgyz Families

Mehmet Arif Özerbaş¹, Meerim Bolotbegkızı²

Bildiri Kodu: 95240

Öz

Çalışmanın amacı, Kırgız anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını incelemektir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırgızistan'ın Calalabad bölgesinde yaşayan 2-6 yaş arası çocukları olan anne-babalar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Avletim ilçesinde yaşayan ve gönüllü olarak katılmak isteyen 2-6 yaş arası çocukları olan anne-babalar oluşturmuştur. Araştırmanın amacına yönelik verileri elde etmek için "Ebeveyn Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan "Ebeveyn Tutum Ölçeği" araştırmacı tarafından Kırgızcaya uyarlama çalışması yapıldıktan sonra sanal ortamda kolay doldurulabilmesi ve analiz açısından kolaylıklar sağlaması nedeniyle "Google formlar" üzerinden düzenlenerek ölçek formunun linki doğrudan katılımcıların mail adreslerine ve whatsapp gruplarına gönderilmiştir. Ölçek sonuçları öncelikle gözden geçirilerek kontrol edilmiştir. Daha sonra veriler üzerinde gerekli istatistiksel analizler için SPSS 22,0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Ortalama, Standart Sapma, Frekans) yanı sıra, normal dağılım varsayımını kontrol etmek için Kolmogorov-Smirnov sınaması kullanılmıştır. Veriler normal dağılım koşulunu yerine getirdiği için parametrik testler iki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında One Way Anova testi ve aradaki farkın hangisinden kaynaklandığını belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi ($p < .05$) olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda literatür kapsamında tartışma yapılarak öneriler sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre 2-6 yaş arası çocuğu olan Kırgız anne babaların sahip oldukları çocuğun cinsiyetleri ve yaşları değişkenlerine göre çocuklarına karşı tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, anne babaların cinsiyetleri, yaşları, çalışma durumları, çocuk sayıları, eğitim düzeyleri ve ekonomik durumları değişkenlerine göre ise çocuklarına karşı tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Ebeveyn, Demokratik ana-baba tutumu, Otorite ana-baba tutumu, İzin verici ana-baba tutumu.

Abstract

The study aimed to examine the attitudes of Kyrgyz parents towards raising children. A descriptive survey model was used in the research. The research population consisted of parents with children between 2 and 6 years of age living in Jalal-Abad, Kyrgyzstan, and the research period was the 2020-2021 academic year. The survey sample consisted of parents with children between 2 to 6 years of age living in Avletim village and willing to participate voluntarily. "Parental Attitude Scale" was used to obtain data with the purpose of the study. "Parental Attitude Scale", which was used as a

¹ Mehmet Arif Özerbaş, Manas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, marif.ozerbash@manas.edu.kg

² Meerim Bolotbegkızı, Manas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mbolotbekkyzy1@gmail.com

measurement tool in the study, was adapted by the researcher for the Kyrgyz language and a link to the scale form was sent directly to the email and group addresses of the participants on WhatsApp, because it could be easily filled in the virtual environment and provided convenience in terms of analysis. The results of the scale were first analyzed and verified. The data was then analyzed using the SPSS 22.0 package program for the necessary statistical analysis. The distribution of the data revealed a normal result in the Kolmogorov-Smirnov test. The Kolmogorov-Smirnov test to control for the assumption of a normal distribution as well as descriptive statistical methods (mean, standard deviation, frequency) were used to evaluate the study data. As the data met the condition of normal distribution t-test parametric tests were used to compare quantitative continuous data between two independent groups, One Way Anova test was used to compare quantitative continuous data between more than two independent groups, and the Scheff test was used to determine the difference between them. The level of significance was taken as ($p < 0.05$) in all analyses. As a result of the research, discussions were made within the scope of the literature, and suggestions were presented. According to the results of the study, the attitudes of Kyrgyz parents with children aged 2 to 6 years old towards their children did not differ significantly according to the variables of gender and age of their children. It was concluded that parents' attitudes towards their children differ significantly depending on variables such as gender, age, employment status, number of children, level of education, and economic status.

Keywords: *Family, Parent, Democratic parent attitude, Authoritarian parent attitude, Permissive parent attitude.*

Giriş

Topluma sağlıklı, bilinçli, kendi kararlarını alabilen ve problemler karşısında başarılı bir çözüme ulaşan bireyler yetiştirmenin temel başlangıç noktası ailedir. Aile, en küçük toplumsal kurum diye tanımlanır. En küçük toplumsal birim sayılan aile, yetişkinlerin ve çocukların oluşturduğu bir insan kümesi, bir gruptur (Yörükoğlu, 2014, s. 125-127). Sağlam ve güçlü bir toplum ancak güçlü ve düzenli ailelerden oluşur. Aileye sağlam bir düzen vermek aynı zamanda toplumu düzenlemek demektir. Aile, hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok görevi olan, bu görevleri yerine getirebildiği ölçüde varlığını sürdüren ve sürdüreceği olan en küçük toplumsal kurumdur (Polat Uluocak ve Bulut, 2011, s. 10). Aile dinamik bir sistemdir; ailenin her bireyi bir yandan diğer aile bireylerinden etkilenirken bir yandan da onları etkiler. Dolayısıyla herkesin birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği iç içe geçmiş ve bu etkileşimin durmaksızın devam ettiği canlı, hareketli bir yapıdır. İki kişiyken ilişki çok karmaşık değildir. Aileye çocuk katıldığında aile üyeleri arasındaki ilişki karmaşıklaşmaya başlar (Güngörmüş Özkardeş, 2012, s. 15). Aile, çocuk üzerinde doğum öncesi dönemden başlayarak, yaşamı boyunca etkisini sürdüren bir kurumdur. Ailelerin çocukların üzerindeki etkileri son derece önemlidir. Anne-babanın ve ailenin diğer bireylerinin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Bireylerin mutlu aileyi oluşturabilmeleri başarılı anne-baba olmanın kriterlerini bilmeleri ile başlar. Her çocuk ayrı bir dünyadır. Çocuk, özel haller dışında (anne ve veya babanın vefatı, boşanma, çocuk yetiştirme kurumuna verilme, evlatlık verilme gibi) genellikle anne-babası tarafından büyütülür. Çocuk yetiştirmek ise en kutsal, en büyük, en zor ve hayat boyu devam ettirilmesi gereken en önemli sanattır. Anne babalar çocuklarını yetiştirirken çeşitli yöntem ve metotlar kullanmaktadırlar. Bu metotlar çocuğa ve çocuğun o anda sergilediği davranışa göre değişim göstermektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007, s. 107).

Çocuk büyütmenin tek bir doğru yolu yoktur (Arı vd., 1994, s. 23; Gander ve Gardiner, 2010, s. 481; Yörükoğlu, 2014, s. 172). Her ailenin çocuk yetiştirme konusunda farklı tutum ve yaklaşımları vardır. Aynı ailede, bazı anne babaların bilerek ya da bilmeyerek, her çocuğuna karşı tutum ve davranışları farklı olabilmektedir. Anne babaların tutum ve davranışlarındaki bu farklılıklar farklı kişilik özellikleri taşıyan çocukların yetişmesine neden olmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2011, s. 134-135). Anne-babanın çocuğuna gösterdiği tavır ve tutumlar, çocuğuyla kurduğu iletişim şekli ve kurduğu iletişimin kalitesi, çocuğun ailedeki yeri, aile içinde birey olarak kabul görüp görmediği, hem kendi

aralarında hem çocuğuna sevgisini gösterme şekilleri, çocuğa istendik davranışları kazandırmak için kullanılan disiplin yöntemleri vb. çocuğun gelişimi, kişilik yapısının şekillenmesi, akıl ve psikolojik sağlığı üzerinde doğrudan etkilidir. Çocuğun fiziksel ve psikolojik anlamda sağlıklı gelişiminde içinde bulunduğu ailenin psikolojik atmosferi belirleyici rol oynamaktadır (Sümer, Aktürk ve Helvacı, 2010). Bu atmosfer Darling ve Sterling'in (1993) deyimiyle ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki temel değer, tutum ve davranışlarını kapsar.

Kişilerin sahip oldukları kalıplaşmış tutumlar, küçük yaşlardan itibaren, çevreden gelen bir takım kulaktan dolma bilgilerle oluşur. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren ilk model aldığı kişiler ebeveynleridir. Freud kişiliğin 0-6 yaş arasında kazanıldığını belirtmektedir. Bu dönemlerde çocuk daha çok anne-baba ile etkileşim halinde olmaktadır. Onları eksiksiz görür ve davranışlarını örnek alır. Anne-baba-çocuk ilişkisinin temelini anne-babanın sahip olduğu tutumlar belirlemektedir. Bu doğrultuda anne-babanın yanlış tutumlarından dolayı sağlıklı bir ortamda büyüyen bir çocuğun ileride kendi ailesi ile de sağlıklı ilişkiler kurması kaçınılmaz olacaktır. Değişik anne-baba tutumları, çocuğun gelişimi üzerinde farklı şekillerde etki bırakmaktadır. Yavuzer (2014) çocuk yetiştirmede karşılaşılan bir başka ebeveyn tutumunu şu şekilde gruplandırmıştır. Baskıcı-otoriter tutum, destekleyici-yetkili ve güvenilir tutum, gevşek tutum, aşırı korumacı tutum, tutarsız ve kararsız tutum. Ebeveynin çocuklarına karşı olan farklı tutumlar onların davranış şekillerine, psikolojik gelişimlerine etkisi büyüktür. Çocuğun girişken, sosyal, güvensiz, çekingen, özgüvenli, şımarık, aşırı bağımlı, doyumsuz, sorumluluk sahibi, saldırgan, yaratıcı gibi özelliklerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle ailelerin bilinçlenmesi, modern ve pedagojik bilgiler doğrultusunda tavır sergilemeleri son derece önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Kırgız ailelerindeki anne-babaların çocuk yetiştirme tutumlarını belirlemektedir.

Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kırgız anne-babalarının tutumları kendi ve çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Kırgız anne-babalarının tutumları ebeveyn çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Kırgız anne-babalarının tutumlarının çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Kırgız anne-babalarının tutumları ebeveyn yaş durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Kırgız anne-babalarının tutumları eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerin den biri olan, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte olmuş ya da halen olan bir durumu var olan şekliyle tespit etmeyi amaç edinen bir araştırma modelidir ve araştırmanın konusu olan durum kendi koşulları içinde, olan haliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırgızistan'ın Calalabad bölgesinde yaşayan 2-6 yaş arası çocukları olan anne-babalar oluşturmuştur. Örneklemi ise, Avletim ilçesinde

yaşayan ve gönüllü olarak katılmak isteyen 2-6 yaş arası çocukları olan anne-babalar oluşturmuştur. Ebeveynlerin demografik özelliklerine dair bilgiler tablo 1’de yer almıştır.

Tablo 1. Demografik Bilgilere Dair Tanımlayıcı Bulgular

Değişkenler		N	%
Ebeveyn cinsiyeti	Erkek	38	18,5
	Kadın	167	81,5
Ebeveyn yaşı	20-30	76	37,1
	31-40	87	42,4
	41-50	33	16,1
	51-60	9	4,4
Ekonomik durum	Kötü	6	2,9
	Orta	86	42,0
	İyi	103	50,2
	Çok iyi	10	4,9
Eğitim düzeyi	İlk okul	5	2,4
	Orta okul	24	11,7
	Lise	52	25,4
	Mesleki Yüksek okul	43	21,0
	Üniversite	81	39,5
Çocuk sayısı	1	19	9,3
	2	33	16,1
	3	53	25,9
	4	55	26,8
	5 ve üzeri	45	22,0
Çocuğun yaşı	2	38	18,5
	3	33	16,1
	4	35	17,1
	5	43	21,0
	6	56	27,3
Çocuğun cinsiyeti	Erkek	108	52,7
	Kadın	97	47,3
Çalışma durumu	Çalışıyor	156	76,1
	Çalışmıyor	49	23,9
Toplam		205	100,0

Tablo 1’de ölçüğe cevap veren ebeveynlere ait demografik özelliklerin dağılımı görülmektedir. Katılımcıların %18,5’inin (n = 38) baba, %81,5’inin ise (n = 167) anne olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin yaş aralıkları incelendiğinde %37,1’inin (n = 76) 20-30 yaş aralığında, %42,4’ünün (n = 87) 31-40 yaş aralığında, %16,1’inin (n = 33) 41-50 yaş aralığında, %4,4’ünün (n = 9) 51-60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumları incelendiğinde, %39,5’inin ise (n = 81) üniversite mezunu, %21,0’ünün (n = 43) mesleki yüksek okul mezunu, %25,4’ünün (n = 52) lise mezunu, %11,7’sinin (n = 24) ise ortaokul mezunu, %2,4’ünün (n = 5) ilk okul mezunu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin ekonomik durumları incelendiğinde %2,9’unun (n = 6) kötü, %42,0’inin (n = 86) orta, %50,2’sinin (n = 103) iyi, %4,9’unun (n = 10) çok iyi durumuna sahip olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısına bakıldığında %9,3’ünün (n = 19) 1 çocuğa sahip olduğu, %16,1’inin (n = 33) 2 çocuğa sahip olduğu, %25,9’unun (n = 53) 3 çocuğa sahip olduğu, %26,8’inin (n = 55) 4 çocuğa sahip olduğu, %22,0’inin (n = 45) ise 5 ve daha fazla çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetlerine bakıldığında %47,3’ünün (n = 97) kız çocuğa sahip olduğu, %52,7’sinin (n = 108) erkek çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin 2-6 yaş arası çocuklarının yaşlarına bakıldığında %18,5’inin (n = 38) 2 yaş, %16,1’inin (n = 33) 3 yaş, %17,1’inin (n =

35) 4 yaş, %21,0'ının (n = 43) 5 yaş, %27,3'ünün (n = 56) ise 6 yaş olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin çalışma durumuna bakıldığında %76,1'inin (n = 156) çalışıyor, %23,9'unun (n = 49) ise çalışmıyor olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Kırgız ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını belirleyebilmek için Karabulut, (2008) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ölçek sahibinden izin alınarak Kırgızcaya uyarlama çalışması yapılarak kullanılmıştır. Ebeveyn Tutum Ölçeğinin dilsel geçerliğini sağlamak için çeviri tekniği uygulandıktan sonra uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçüt geçerliğini sınamak için ölçeğin tamamı ile her bir alt-faktör arasındaki korelasyon incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin Cronbach Alfa (iç tutarlık) güvenirlik katsayıları, testi yarılama güvenirliliği, madde toplam korelasyonları ve madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Kırgızcaya uyarlama çalışması yapılırken aşağıdaki adımlar gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek sonuçları öncelikle gözden geçirilerek kontrol edilmiştir. Daha sonra veriler üzerinde gerekli istatistiksel analizler için SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi ile verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür. Araştırma verilerini değerlendirirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Ortalama, Standart Sapma, Frekans) yanı sıra, iki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında One Way Anova testi ve aradaki farkın hangisinden kaynaklandığını belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

1. Kırgız Anne-Babalarının Tutumları Kendi ve Çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta mıdır?

Ebeveyn tutumlarının ebeveynlerin ve çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan T testi sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre ETÖ Puanlarının T-Testi Sonuçları

Ebeveyn tutumları	Ebeveyn cinsiyeti	N	X	S	Sd	T	p
Demokratik	Erkek	38	74,89	12,12	203	0,794	0,428
	Kadın	167	76,23	8,65	45,9	0,644	0,523
Otoriter	Erkek	38	27,97	11,74	203	0,807	0,420
	Kadın	167	26,72	26,71	44,69	0,628	0,533
Aşırı koruyucu	Erkek	38	37,60	6,15	203	1,61	0,109
	Kadın	167	39,16	5,18	49,66	1,44	0,154
İzin verici	Erkek	38	25,63	6,65	203	2,67	0,008
	Kadın	167	28,57	5,99	51,55	2,5	0,015
Toplam puan	Erkek	38	166,1	21,41	203	1,49	0,136
	Kadın	167	170,6	15,91	46,7	1,24	0,220

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere, Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarının puanları ve toplam puanlarının ebeveyn cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla yapılan parametrik test olan T-testi sonucunda demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum, otoriter tutum ve toplam puanların ebeveyn cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t = 0,794$; $p > 0,05$; $t = 0,644$; $p > 0,05$), ($t = 1,61$; $p > 0,05$; $t = 1,44$; $p > 0,05$), ($t = 0,807$;

$p > 0.05$; $t = 0,628$; $p > 0.05$), ($t = 1,49$; $p > 0.05$; $t = 1,24$; $p > 0.05$). İzin verici alt ölçeği puanların ebeveyn cinsiyeti değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir ($t = 2,67$; $p < 0.05$; $t = 2,5$; $p < 0.05$). Babalara göre ($X = 25,63$) anneler ($X = 28,57$) yüksek izin verici tutum puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Çocuğun Cinsiyetlerine Göre ETÖ Puanlarının T-Testi Sonuçları

Ebeveyn tutumları	Çocuğun cinsiyeti	N	X	S	Sd	T	p
Demokratik	Erkek	108	76,65	7,817	203	1,083	,280
	Kadın	97	75,23	10,84	172,755	1,065	,288
Otoriter	Erkek	108	25,52	8,072	203	2,521	,012
	Kadın	97	28,53	9,016	193,846	2,506	,013
Aşırı koruyucu	Erkek	108	38,99	4,66	203	,328	,743
	Kadın	97	38,74	6,13	178,355	,324	,747
İzin verici	Erkek	108	27,82	6,58	203	,498	,619
	Kadın	97	28,25	5,80	202,933	,501	,617
Toplam puan	Erkek	108	169,0	16,33	203	,740	,460
	Kadın	97	170,77	17,95	195,042	,737	,462

Tablo 3'e bakıldığında, Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarının puanları ve toplam puanlarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum, izin verici, otoriter tutum ve toplam puanların çocuğun cinsiyetine göre otoriter tutuma sahip aileler hariç ölçeğin diğer bütün boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t = 1,083$; $p > 0.05$; $t = 1,065$; $p > 0.05$), ($t = 0,328$; $p > 0.05$; $t = 0,324$; $p > 0.05$), ($t = -0,498$; $p > 0.05$; $t = -0,501$; $p > 0.05$), ($t = -2,521$; $p > 0.05$; $t = -2,506$; $p > 0.05$), ($t = -0,740$; $p > 0.05$; $t = -0,737$; $p > 0.05$).

2. Kırgız Anne-Babalarının Tutumları Ebeveyn Çalışma Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta mıdır?

Ebeveyn Tutumlarının ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan T testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Durumuna Göre ETÖ Puanlarının T-Testi Sonuçları

Ebeveyn tutumları	Çalışma durumu	N	X	S	Sd	T	P
Demokratik	Çalışıyor	156	76,80	7,25	203	2,263	,025
	Çalışmıyor	49	73,36	13,94	56,3	1,658	,103
Otoriter	Çalışıyor	156	25,89	8,31	203	3,184	,002
	Çalışmıyor	49	30,30	8,90	76,1	3,071	,003
Aşırı koruyucu	Çalışıyor	156	39,10	4,79	203	1,117	,265
	Çalışmıyor	49	38,12	6,98	62,8	,923	,360
İzin verici	Çalışıyor	156	28,13	6,60	203	,432	,666
	Çalışmıyor	49	27,69	4,77	110,7	,510	,611
Toplam puan	Çalışıyor	156	169,94	16,71	203	,163	,870
	Çalışmıyor	49	169,48	18,44	74,4	,155	,877

Tablo 4 incelendiğinde, Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarının puanları ve toplam puanlarının ebeveynlerin çalışma durumuna göre anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılan parametrik test olan T -testi sonucunda demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum, izin verici ve toplam puanların ebeveynlerin çalışma durumuna göre otoriter tutuma sahip aileler hariç ölçeğin diğer bütün boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t = 2,263$; $p > 0.05$; $t = 1,658$; $p > 0.05$), ($t = 1,117$; $p > 0.05$; $t = 0,923$; $p > 0.05$), ($t = 0,432$; $p > 0.05$; $t = 0,510$; $p > 0.05$), ($t = 0,163$; $p > 0.05$; $t = 0,155$; $p > 0.05$). Otoriter Tutum alt ölçeği puanların çalışma durumuna göre ise,

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir ($t = -3,184$; $p < 0,05$; $t = -3,071$; $p < 0,05$)
Bu farkın çalışmayan ebeveynlerin lehine olduğu görülmektedir ($X = 30,30$).

3. Kırgız Anne-Babalarının Tutumlarının Çocuk Sayısına Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta mıdır?

Ebeveyn Tutumlarının çocuk sayısına göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan Anova sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çocuk Sayısına Göre ETÖ Puanlarının ANOVA Sonuçları

	Çocuk Sayısı	N	X	SS	Varyans kayanğı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Demokratik tutum	1	19	79,10	4,87	Gruplar arası	1034,065	4	258,516	3,06	,01	
	2	33	72,54	11,70	Gruplar içi	16896,891	200	84,484			2-1, 2-3, 2-4, 2-5, 3-1, 4-1, 4-3, 5-1, 5-3, 5-4
	3	53	78,13	6,601							
	4	55	76,60	8,68							
	5 ve üzeri	45	73,91	11,42							
	Toplam	205	75,98	9,37	Toplam	17930,956	204				
Aşırı Koruyucu	1	19	38,47	3,20	Gruplar arası	206,704	4	51,676	1,80	,13	
	2	33	36,75	6,45	Gruplar içi	5733,998	200	28,670			
	3	53	39,56	5,11	Toplam	5940,702	204				
	4	55	39,61	5,01							
	5 ve üzeri	45	38,86	5,83							
	Toplam	205	38,87	5,39							
İzin Verici	1	19	29,15	5,62	Gruplar arası	263,594	4	65,899	1,732	,14	
	2	33	26,06	5,79	Gruplar içi	7610,230	200	38,051			
	3	53	29,35	6,11	Toplam	7873,824	204				
	4	55	28,05	6,14							
	5 ve üzeri	45	27,40	6,71							
	Toplam	205	28,02	6,21							
Otoriter	1	19	23,31	7,34	Gruplar arası	688,059	4	172,015	2,364	,054	
	2	33	26,72	8,86	Gruplar içi	14551,45	200	72,757			
	3	53	27,13	7,52	Toplam	15239,5	204				
	4	55	25,83	8,86							
	5 ve üzeri	45	29,80	9,38							
	Toplam	205	26,95	8,6							
Toplam puan	1	19	170,05	14,80	Gruplar arası	2989,57	4	747,39	2,638	,035	1-3, 1-4, 2-1, 2-3, 2-4, 2-5
	2	33	162,09	17,31	Gruplar içi	56668,1	200	283,3			4-3, 5-1, 5-3, 5-4
	3	53	174,18	14,26	Toplam	59657,6	204				
	4	55	170,10	15,7							
	5 ve üzeri	45	169,97	20,8							
	Toplam	205	169,83	17,10							

Tablo 5 incelendiğinde, Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarının puanları ve toplam puanların çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda aşırı koruyucu tutum, izin verici ve otoriter tutum çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($F = 1,802$; $p > 0.05$) ($F = 1,732$; $p > 0.05$) ($F = 2,364$; $p > 0.05$). Ancak demokratik tutum ve toplam puanların alt ölçeği puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir ($F = 3,060$; $p < 0.05$) ($F = 2,638$; $p < 0.05$). Ortaya çıkan farkın ölçekteki demokratik tutum boyutuna göre ailelerdeki çocuk sayısında tek çocuğa sahip ebeveynlere yönelik olduğu görülmektedir.

4. Kırgız Anne-Babalarının Tutumları Ebeveyn Yaş Durumuna Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta mıdır?

Ebeveyn tutumlarının ebeveyn yaş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan Anova sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ebeveyn Yaşına Göre ETÖ Puanlarının Anova Sonuçları

	Ebeveyn Yaşı	N	X	SS	Varyans kayanğı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Demokratik	20-30	76	77,09	9,69	Gruplar arası	368,08	3	122,6	1,40	,243	
	31-40	87	76,20	8,13	Gruplar içi	17562,8	201	87,37			
	41-50	33	73,8	7,07	Toplam	17930,9	204				
	51-65	9	72,33	20,04							
	Toplam	205	75,98	9,37							
Aşırı Koruyucu	20-30	76	38,39	5,64	Gruplar arası	226,08	3	75,360	2,65	,05	
	31-40	87	40,00	3,71	Gruplar içi	5714,6	201	28,431			1-2, 3-1, 3-2, 3-4, 4-1, 4-2
	41-50	33	37,18	6,27	Toplam	5940,70	204				
	51-65	9	38,22	10,4							
	Toplam	205	38,87	5,39							
İzin Verici	20-30	76	27,80	5,83	Gruplar arası	53,513	3	17,8	,458	,712	
	31-40	87	28,17	6,31	Gruplar içi	7820,3	201	38,9			
	41-50	33	28,69	6,51	Toplam	7873,82	204				
	51-65	9	26,11	7,78							
	Toplam	205	28,02	6,21							
Otoriter	20-30	76	25,76	7,40	Gruplar arası	753,8	3	251,28	3,48	,017	
	31-40	87	26,28	8,34	Gruplar içi	14485,6	201	72,06			1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	41-50	33	29,72	10,12	Toplam	15239,51	204				
	51-65	9	33,22	11,73							
	Toplam	205	26,95	8,64							
Toplam puan	20-30	76	169,05	15,85	Gruplar arası	111,49	3	37,16	,125	,945	
	31-40	87	170,66	14,17	Gruplar içi	59546,19	201	296,25			
	41-50	33	169,45	22,81	Toplam	59657,68	204				
	51-65	9	169,88	29,07							
	Toplam	205	169,83	17,10							

Tablo 6 incelendiğinde, Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarının puanları ve toplam puanların ebeveyn yaşına göre Anova testi sonucunda demokratik tutum ve izin verici ebeveyn yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($F = 1,40$; $p > 0.05$) ($F = 2,65$; $p > 0.05$)

(F = 0,458; p >0.05). Ebeveyn tutum boyutlarından otoriter tutumu ve aşırı koruyucu tutum ebeveyn yaşına göre anlamlı farklılık göstermektedir (F = 3,48; p < 0.05). Otoriter tutumun birimler arası farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda en yüksek ortalamanın 51-65 ve üzeri yaş grubuna ait ebeveynlerde (X = 33,22) ait olduğu görülmektedir. 41-50 yaş grubu (X = 29,72), 31-40 yaş grubu (X = 26,28) ve en düşük ortalama ise 20-30 yaş grubu ebeveynlerde (X = 25,76) görülmektedir. Aşırı koruyucu tutumda ise birimler arası farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda en yüksek ortalamanın 31-40 yaş grubu (X = 40,00), 20-30 yaş grubuna ait ebeveynlerde (X = 38,39) ait olduğu, 51-65 ve üzeri yaş grubu (X = 38,22), ve en düşük ortalama ise 41-50 yaş grubu ebeveynlerde (X = 37,18) görülmektedir.

5. Kırgız Anne-Babalarının Tutumları Eğitim Düzeylerine Göre Anlamlı Düzeyde Farklılaşmakta mıdır?

Ebeveyn Tutumlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan Anova sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre ETÖ Puanlarının Anova Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	X	SS	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Demokratik	İlk okul	5	59,40	23,58	Gruplar arası	2383,30	4	595,82	7,66	,000	
	Orta okul	24	79,33	5,50	Gruplar içi	15547,6	200	77,73			1-2, 1-3, 1-4, 1-5
	Lise	52	74,13	11,56	Toplam	17930,9	204				2-4, 3-2, 3-4, 3-5
	Mesleki yük. ok.	43	79,48	6,26							5-2, 5-4
	Üniversite	81	75,34	7,20							
	Toplam	205	75,98	9,37							
Aşırı Koruyucu	İlk okul	5	33,80	11,71	Gruplar arası	420,08	4	105,02	3,80	,005	
	Orta okul	24	40,45	4,46	Gruplar içi	5520,61	200	27,60			1-2, 1-3, 1-4, 1-5
	Lise	52	37,46	6,36	Toplam	5940,70	204				2-4, 3-2, 3-4, 3-5
	Mesleki yük. ok.	43	40,58	3,47							5-2, 5-4
	Üniversite	81	38,71	4,92							
	Toplam	205	38,87	5,39							
İzin Verici	İlk okul	5	27,80	7,56	Gruplar arası	129,31	4	32,33	,835	,504	
	Orta okul	24	28,87	6,52	Gruplar içi	7744,50	200	38,72			
	Lise	52	26,71	6,46	Toplam	7873,82	204				
	Mesleki yük. ok.	43	28,25	6,82							
	Üniversite	81	28,51	5,53							
	Toplam	205	28,02	6,21							
Otoriter	İlk okul	5	34,20	10,91	Gruplar arası	520,98	4	130,24	1,77	,136	
	Orta okul	24	29,00	6,58	Gruplar içi	14718,5	200	73,59			
	Lise	52	27,69	10,004	Toplam	15239,5	204				
	Mesleki yük. ok.	43	25,67	9,91							
	Üniversite	81	26,09	7,07							
	Toplam	205	26,95	8,64							
Toplam Puan	İlk okul	5	155,20	27,55	Gruplar arası	4161,9	4	1040,47	3,75	,006	

Orta okul	24	177,66	14,31	Gruplar içi	55495,7	200	277,47
Lise	52	166,00	17,83	Toplam	59657,6	204	
Mesleki yük. ok.	43	174,00	16,66				
Üniversite	81	168,67	15,76				
Toplam	205	169,83	17,10				

Tablo 7 incelendiğinde, Ebeveyn Tutum Ölçeği alt boyutlarının puanları ve toplam puanların ebeveyn eğitim düzeyi değişkenine göre Anova testi sonucunda otoriter tutumu ve izin verici ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir ($F = 1,77$; $p > 0.05$) ($F = 0,835$; $p > 0.05$). Ebeveyn tutum boyutlarından demokratik tutum ve aşırı koruyucu tutum ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F = 7,66$; $p < 0.05$) ($F = 3,80$;

$p < 0.05$) . Demokratik tutum boyutunda birimler arası farkları bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda en yüksek ortalama mesleki yüksek okul mezunu ebeveynlerde ($X = 79,48$) ait olduğu, orta okul mezunu ($X = 79,33$), üniversite mezunu ($X = 75,34$), lise mezunu ($X = 74,13$) ve en düşük eğitim düzey ortalaması ise ilk okul eğitim düzeyinde ($X = 59,40$) görülmektedir. Aşırı koruyucu tutum boyutunda en yüksek ortalama mesleki yüksek okul mezunu ebeveynlerde ($X = 40,58$) ait olduğu, ilk okul mezunu ($X = 79,33$), orta okul mezunu ($X = 40,45$), üniversite mezunu ($X = 38,71$) ve en düşük eğitim düzey ortalaması ise lise eğitim düzeyinde ($X = 37,46$) görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ebeveyn cinsiyetlerine göre birinci alt amaca dayalı analizlerin sonucunda annelerin izin verici tutumlarının babaların tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun nedeni olarak, babaların annelere göre çocuklarına karşı daha sınırlı ilişki kurmasını, annelerin ise çocuklarına karşı daha duygusal davranarak, onların isteklerini geri çevirmemesi düşünülmektedir. Literatürde araştırma bulgularımıza benzer sonuçları ortaya koyan araştırmalara rastlanılmamıştır. Birinci alt amacın ikinci boyutu olan ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? boyutuna dayalı analizlerin sonucunda kız ve erkek çocuğa sahip ebeveynlerin “Ebeveyn Tutum Ölçeği” demokratik, aşırı koruyucu, izin verici ve otoriter tutum alt boyutları puan ortalamalarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Sonuçta ebeveynlerin sahip oldukları çocukların cinsiyetlerinin, ebeveynlerin tutumlarını etkilemediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde Özdemir (2019) tarafından yapılan çalışmada anne ve babalarının, çocuklarının cinsiyetlerine göre tutumlarında farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bunun sebebi örneklem grubunun geleneksel yaklaşımları benimsemediği çocuk yetiştirme konusunda bilinçli oldukları ve çocuklarını erkek kız diye ayırmadan eşit şekilde yaklaştığı düşünülmektedir. Korbek’in (2019) çalışmasında ebeveynlerin demokratik, aşırı hoşgörülü ve otoriter tutumlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarında cinsiyet ayrımı gözetmeksizin aynı tutum ve yaklaşım gösterdiği ve geleneksel yaklaşım biçimi göstermediği düşünülebilir. Özbatak (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Bartın ilinde okul öncesi eğitim gören 5-6 yaş grubu 155 çocuk ile çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, ebeveyn tutumlarının çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan anne ve babaların çocuklarının cinsiyetinden anlamlı ölçüde etkilenmemesinin sebebi çocuklarına karşı ayırım gözetmeyen bir tutuma sahip olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Arabacı ve Ömeroğlu (2013), 48-72 aylık çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve anne-babanın yaşı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonucu ile elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bulgular ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının çocuğun cinsiyetinden

etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Bunun nedeni olarak; günümüzde insan hakları ile birlikte çocuk hakları konusunun basın ve yayında daha çok yer alması, çocuğun değerinin anlaşılması anne-babaların tutumlarının çocuklarının cinsiyetlerinden etkilenmemesine sebep olabilir.

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları çalışma durumlarına göre ikinci alt amaca dayalı analizlerin sonucunda çalışmayan ebeveynlerin otoriter tutumlarının çalışan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Literatürde araştırma bulgularımıza benzer sonuçları ortaya koyan araştırmalara rastlanılmamıştır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları çocuklarının sayısına göre üçüncü alt amaca dayalı analizlerin sonucunda bir çocuğa sahip olan ebeveynlerin demokratik tutum puanının ortalamaları iki, üç ve üzeri çocuğa sahip ebeveynlerin demokratik tutum düzeylerinden daha yüksektir. Yeliz Özpolat (2020) yaptığı araştırmada 3-6 yaş arası çocuğu olan annelerin çocuklarına karşı olan tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, 1 çocuğu olan ebeveynlerin daha demokratik tutum gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun sebebi ailedeki çocuk sayısı arttıkça ebeveynlerin sorumluluklarının artacağı gibi kendilerine ayırdıkları zamanda da azalma olabileceği düşünülmektedir. Çocuklara karşı sabırlı olma ve toleranslı davranma noktasında genel olarak zorluk yaşanabilmektedir. Ebeveynler çocuk sayısı arttıkça kontrolü daha fazla sağlamaya çalışacakları için demokratik tutum sergilemekten uzaklaşabildikleri düşünülmektedir. Tek çocuğa sahip ebeveynlerin ilgilerinde bölünme olmayacağı ve sürekli kontrol sağlama gereksinimi olmayacağı için çocuklarına karşı daha duyarlı ve demokratik olmaları düşünülmektedir. Yıldızbaş (2019) araştırmasında okul öncesi dönemdeki çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem, 506 çocuk ile 506 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. 4 çocuğa sahip ebeveynlere göre 2 çocuğa sahip ebeveynlerin daha demokratik tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bunun sebebi çocuk sayısı azaldıkça ebeveynlerde karşılıklı iletişim ve etkileşim daha çok olacaktır, çocuklarına yeterli vakit ayırmada zorluk yaşamayacak ve daha olumlu tutumlar gösterebilecektir. Bu sebeple çocuk sayısı azaldıkça demokratik tutumun arttığı düşünülmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ebeveynlerin yaşlarına göre dördüncü alt amaca dayalı analizlerin sonucunda 51-65 ve üstü yaş arasında bulunan ebeveynlerin otoriter tutumlarının 20-30 yaş aralığında bulunan ebeveynlerin otoriter tutumlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum puan ortalamalarına baktığımızda ise 31-40 yaş arasında bulunan ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum düzeyleri 41-50 yaş arasında bulunan ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum düzeylerinden daha yüksektir. Korbek (2019), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocukların annelerinin ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin otoriter tutumlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin yaş aralıklarının tutumları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre beşinci alt amaca dayalı analizlerin sonucunda "Ebeveyn tutumlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir" şeklinde ifade edilmiştir. Mesleki yüksekokul öğrenim düzeyinde olan ebeveynlerin demokratik tutumlarının üniversite, lise, orta ve ilkokul öğrenim düzeyinde olan ebeveynlerin demokratik tutumlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki yüksekokul öğrenim düzeyinde olan ebeveynlerin lise mezunu öğrenim düzeyinde olan ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dursun (2010), ana babaların öğrenim seviyeleri arttıkça aşırı kontrol, katı disiplin davranışlarının ve aile içindeki anlaşmazlığın azaldığını bulmuştur. Satılmış (2010), üniversite mezunu babaları olan çocukların demokratik ana-baba tutum algılarının, ilkokul mezunu babaları olanlardan anlamlı şekilde yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak, ebeveynlerin eğitim durumu yükseldikçe olumlu tutum düzeylerinin de yükseldiği ve bu çalışmalardan elde edilen bazı bulguların araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları ebeveynlerin ekonomik durumlarına göre altıncı alt amaca dayalı analizlerin sonucunda çok iyi ekonomik durumuna ait ebeveynlerin, iyi, orta, kötü ekonomik durumuna ait ebeveynlere göre daha yüksek demokratik tutum sergiledikleri anlaşılmıştır. İyi ekonomik durumdaki ebeveynlerin daha yüksek izin verici tutum puanına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Kötü ekonomik durumdaki ebeveynlerin otoriter tutumlarının çok iyi ekonomik duruma sahip ebeveynlerin otoriter tutumlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın bulgularını destekleyen araştırmalara literatürde çok az rastlanılmıştır. Zeteroğlu (2014) yaptığı çalışmanın sonucunda, sosyoekonomik düzeylere göre demokratik tutum, otoriter tutum ve hoşgörölü anne tutum puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ekonomik düzeyi düşük annelerin daha otoriter tutum sergilediği, ekonomik düzey arttıkça annelerin daha demokratik tutum sergilediği görülmüştür. Bunun sebebi olarak, ekonomik düzey azaldıkça annelerin kendilerini yetersiz görmesi bu sebeple çocuklarına karşı daha sert bir tutum sergilemiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Kaynakça

- Arabaci, N. & Esra, Ö. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 30, 41-53.
- Çağdaş, A. & Şahin, S. Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. (1. b.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demiriz, S. & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gökmen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveyn tutumları ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Güngörmüş, Ö. & O. (2012). *Baba olmak*. (2. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karabulut, D. & Şendil, E. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. (3rd ed.). New York: The Guilford.
- Özdemir, K. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5 yaş çocuklarının davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead: Open University Press.
- Polat, U. G. & Bulut, I. (2011). Aile terapilerinin feminist teori açısından incelenmesi. *Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi*, 7(24), 9-24.
- Yavuzer, H. (2011). *Anne baba tutumları*. (2. b.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yıldızbaş, C. E. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Kamu Kurumlarında Çalışan Bireylerin Duygusal Tacize (Mobbing) Yönelik Algılarının İncelenmesi

Investigation of the Perceptions of Individuals Working in Public Institutions
for Emotional Abuse (Mobbing)

Mehmet Arif Özerbaş¹, Betül Kavut²

Bildiri Kodu: 95241

Öz

Bu çalışmanın amacı, kamu kurumlarında çalışan personellere uygulanan mobbing davranışlarını inceleyerek duygusal tacize yönelik algılarını çeşitli demografik özelliklere göre belirlemektir. Betimsel tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın evreni, 2019 yılında Ankara iline bağlı kamu kurumlarında çalışan 200 kişi üzerinde yürütülmüştür. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini ise, bu evrenden ulaşılabilen ve ölçeği cevaplamayı kabul eden 83'ü kadın, 62'si erkek toplam 145 kişi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, "Duygusal Taciz Ölçeği"nin Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış hali kullanılarak elde edilmiştir. Veriler, SPSS paket programı kullanılarak, betimsel istatistiksel teknikler ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, kamu çalışanlarının duygusal tacize yönelik algılarının, cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Dolayısıyla kamu kurumu çalışanlarının belli bir düzeyde mobbing davranışlarına maruz kaldığı söylenebilir. Kamu kurumlarında çalışan bireylere özlük haklarına yönelik farkındalık oluşturabilecek iş başında eğitimler verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Mobbing, Kamu kurumu, Çalışanlar, Maruz kalma.*

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of emotional harassment according to various demographic characteristics by examining mobbing behaviors of public institutions applied to employees. The universe of this research, which was carried out in the descriptive survey model, was carried out in 200 people working in public institutions of the Ankara Province in 2019. Due to the limitations in terms of time, money and labor, appropriate sampling method was used to select the sample from easily accessible and applicable units. The sample consists of 145 people, 83 of whom are women and 62 of whom are men, who can be reached from this universe and accept to answer the scale. The data of the study were obtained by using the translated and adapted version of the "Emotional Harassment Scale" into Turkish. Data were analyzed with descriptive statistical techniques using SPSS package program. As a result of the analysis, it was found that the perceptions of public employees towards emotional abuse differ significantly in all sub-dimensions of the scale according to gender, education level, age and professional seniority variables. Therefore, it can be said that employees in public institutions are exposed to a certain level of mobbing behavior. It can be suggested that individuals working in public institutions be given on-the-job trainings that can raise awareness of their personal rights.

¹ Mehmet Arif Özerbaş, Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmet.ozerbasm@manas.edu.kg

² Betül Kavut, Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 1950d06003@manas.edu.kg – betulkavut@gmail.com

Keywords: *Mobbing, Public institution, Employees, Exposure.*

Giriş

Mobbing, duygusal bir saldırdır. Bir kişinin, diğere insanları kendi rızaları ile ya da rızaları dışında başka bir kişiye karşı etrafında toplaması ve sürekli kötü niyetli hareketlerde bulunma, ima, alay ve karşısındakinin toplumsal itibarını düşürme gibi yollarla, saldırgan bir ortam yaratarak onu işten çıkmaya zorlamasıdır (Davenport, Scwartz ve Elliott, 2003, s. 15). Sistematik bir şekilde devam eden pasif- agresif bir yapıya sahip olan taciz anlamına gelmektedir. Mobbing'in amacı, kurum veya birim içinde ister yönetici ister çalışma arkadaşları olsun çalışanın performans ve dayanma gücünü düşürerek işten ayrılmasını sağlamaktır. Her kurumda olduğu gibi kamu kurumlarında da mobbing'e rastlanmaktadır. Mobbing, kurumlarda salgın bir hastalık gibidir. Önlem alınmaz ise tüm kuruma yayılması işten bile değildir. Mobbing vakaları, bazı araştırmacılar tarafından iki gruba ayrılmıştır. Birincisi, münakaşalı mobbing'tir. Bu tarz mobbing'in, ilk başlangıçtaki durumu ve tetikleyici mobbing faktörünün sıklıkla iş bağlantılı olduğu düşünülür ve yüksek oranda artan kişiler arası çatışmaların sonucu olarak ortaya çıkan durumları kapsadığı düşünülür. İkincisi, yırtıcı mobbing'tir. Bu tarz mobbing, mobbing mağdurunun mobbing uygulayıcısının olumsuz davranışlarını kışkırtacak bireysel herhangi bir şey yapmadığının sanıldığı durumları kapsar. Bu durumlarda, mobbing mağduru belli bir grubun vekili olarak mobbing'e maruz kalabilir veya mobbing uygulayıcısının güç gösterisinde bulunduğu bir durumda kazayla yer almış olabilir (Özçelik, 2008).

Mobbing sürecinin anlaşılabilmesi için öncelikle işyerinde görülen ve mobbing'e neden olan davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Bu davranışların bazılarının, tamamen negatif olarak görülebilmese rağmen bazıları, sadece normal etkileşim davranışları olarak da ortaya çıkabilir. Bu tip davranışlar, bir kez için hoş görülebilir ya da davranışı yapanın o gün kötü gününde olduğu varsayılarak anlayışla karşılanabilirler. Ancak bu davranışlar, sistematik olarak uzun bir süre içinde tekrarlanırsa anlamları değişir ve kasıtlı tacize dönüşür (Tınaz, 2006, s. 49). Özgüvene doğrudan yapılan pervasızca saldırılar sonucunda kişiler içe dönük olarak hesaplaşmaya başlar ve bu hesaplaşmalar çok derin ve üzücü olabilir. Kişi, "Acaba neden başaramıyorum, karakterim mi bozuk, bilgim ve deneyimim mi yetersiz, hakikaten aptal olabilir miyim?" diye düşünür. Kendine olan güveni sarsıldığında, dikkatini daha çok başarılı olmaya, kendini ispat edebilmek için daha çok çalışmaya verir. Bu davranışı saldırganların ekmeğine yağ sürer. Her işi ona verirler, iş tanımında olmayan işlerle masasını doldururlar, imkânsız sürelerde bitirmesini emredip, yapamadığı zaman haşlarlar, dalga geçerler. Kurban kendi yapması gereken işleri de yetiştiremeyince, bu sefer performans değerlendirmede puanlamaları düşer, bu da özgüvenini iyice yitirmesine neden olan yeni bir kısır döngü doğurur. Örgüt buna göz yumduğu, kimi zaman da kışkırttığı için kurban kendini baskı altında ve çaresiz görür (Kaymaz, 2007, s. 24). Kişinin yaptığı işin sürekli eleştirilmesi, kişiye söz hakkı tanınmaması, yazılı ve sözlü tehditler, çevresindeki insanların kişiye yokmuş gibi davranması, çalışma arkadaşlarının kişinin arkasından asılsız ithamlarda bulunması, kurbanın komik durumlara düşürülmesi, kişinin baskı altına alınmaya çalışılması gibi pek çok davranış mobbing davranışı olarak görülebilmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta bu davranışların sürekli olarak tekrar edilip edilmediğidir. Bu tür davranışlar tek tek ele alındığında tamamen negatif olarak algılanmasına ve bazen de kabul edilemez olarak görülmesine rağmen mobbing olarak tanımlanmamaktadır (Hood, 2004). Bu tarz davranışlar Leymann'ın yaptığı tanımda da olduğu gibi sistematik bir biçimde ve uzun süre tekrarlandığında boyut değiştirmekte ve birer mobbing davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Mobbing sürecinde kurbanı en fazla etkileyen mobbing'in sıklığı, tekrarı ve süresidir. Psikolojik şiddet arttıkça ve süresi uzadıkça, etkisi de artmaktadır (Kocaoğlu, 2007, s. 13).

Mobbing cinsiyet ve hiyerarşi farkı gözetmeksizin tüm kültürlerde ve tüm örgüt yapılarında gerçekleşen bir olgu olduğu için, mobbing'e hedef kurban olma riski herkes için geçerlidir. Mobbing sürecinin mekanizması, farklı işyerlerinde farklı şekilde gelişse de genelde süreç içerisinde çok tipik,

benzer bir yol izlenmektedir (Tınaz, 2006, s. 77). Bir kişi pek çok sebepten dolayı mobbing'e maruz kalabilir. Mobbing mağdurları/kurbanları her statüde olabilir. Mobbing aynı statüdeki çalışan, üst statü veya alt statü tarafından uygulanabilir. Mobbing mağdur / kurbanlarının özellikle temiz kişilikli, çabuk inanan ve etkilenen insanlar olduğu söylenebilir (Akdağ, 2006, s. 585). Mobbing'in en önemli nedeni rekabettir. İletişim ve bilişim teknolojilerinde yaşanan devrim ile gündemimize giren küreselleşme ile dünyanın küçülmesi, yükselen bilgi ekonomisi rekabet koşullarını değiştirdi. Söz konusu değişim ve gelişmeler dünyanın hem organizasyonlar hem de bireyler için eskisine oranla çok daha fazla talepkâr olmasıyla sonuçlandı. Bütün bu oluşumlar sadece organizasyonlar arası rekabetin değil, aynı zamanda bireyler arası rekabetin de dozunu artırdı. Aşırı rekabetçi iş ortamları, hızlı çalışma temposu, artan stres "çalışma" alanlarının adeta bir "mücadele" ortamına dönüşmesine elverişli koşullar yaratıyor. Bu koşullar iş ilişkilerinin ve işyeri davranış biçimlerinin giderek daha yarışmacı, daha saygıdan ve birtakım değerlerden yoksun dinamikler çerçevesinde işlemesi sonucunu getirebiliyor.

Mobbing'in her işyerinde veya kuruluşta ortaya çıkması kaçınılmazdır. Örgüt bu davranışları görmezden geldiği, göz yumduğu hatta kışkırttığı takdirde mağdur, karşısındaki çok sayıda ve güçlü kişiler karşısında kendisini çaresiz görür. Mobbing (psikolojik şiddet)'e neden olan bazı örgütsel nedenler şöyle ifade edilebilir; kötü yönetim, yoğun stresli işyeri, monotonluk, yöneticilerin mobbing varlığına inanmamaları veya inkârı, ahlak dışı uygulamalar ve küçülme, yeniden yapılanma vb. nedenler şeklinde sıralanabilir. İş yerinde manevi taciz; mağdurları, ailelerini, bütün toplumu kademe kademe rahatsız eden bir süreç (Çobanoğlu, 2005, s. 11) olmakla beraber; bu süreçten en fazla zarar görenler mağdur ve çalışılan işyeri olmaktadır (Tınaz, 2006, s. 153). Kasıtlı ve sistematik olarak devam eden mobbing süreci, kişiler üzerinde onarılması zor yaralar açar. Mobbing'in kurban üzerinde yol açtığı zararları sosyal ve ekonomik açıdan incelemek gerekir (Tınaz, 2006, s. 70). Kamu kurumlarında hizmet; sabır, özveri ve fiziksel dayanıklılık gerektiren bir meslektir. Kamu çalışanları, hizmet verdikleri vatandaşlara faydalı olabilmek için kendi sağlıklarına özen göstermelidirler (Alçelik vd., 2005). Kamular de, göz ardı edilmeyecek oranda duygusal taciz olaylarının yaşandığı alan olarak görülmektedir. Kamular, yoğun ve stresli iş ortamlarıdır ve zor çalışma şartları, vardiyalar, olanaksızlıklar, yetersiz ücret, akademik kariyer ve yükselme sırasına yapılan adaletsizlikler gibi sebepler duygusal tacizi tetikleyen etkenlerdir (Davenport vd., 2003). Ayrıca, kamu kurumlarında kadın çalışan sayısı oldukça fazladır. Kamu çalışanlarının iş doyumunu etkileyen çevresel ve örgütsel faktörler vardır. Çevresel ve örgütsel faktörler; iş güvenliği, gelişme ve yükselme olanakları, çalışma ortamı ve koşulları, yönetim biçimi, yönetici ve arkadaşlarla ilişkiler olarak sıralanabilir. Kamu çalışanlarının beklenen koşullarda çalışmaları beraberinde mesleği sevmeye, iş verimliliğinde artış ve yüksek hizmeti getirmektedir. Kamu kurumu çalışanlarının malzeme yetersizliği, eleman yetersizliği, çalışma saatlerinin düzensizliği, iş birliğinin yetersizliği ve sosyal olanakların azlığı gibi yaşadıkları sorunlar nedeniyle hizmet kalitesi düşmekte, iş doyumunu azalmakta ve sonuçta işi bırakma gerçekleşmektedir (Erşan ve Sezgin, 1998). Mobbing'in her tür meslek grubu çalışanları üzerinde olumsuz etkisi vardır. Kamu çalışanlarının mobbing'e maruz kaldıklarındaki olumsuz etkiler şunlardır; Şok, inanmama, suçluluk, depresyon, korku, fiziksel yara, rahatsızlıklar (migren, kusma vb.), yükselen stres seviyesi, benlik saygısında ve mesleki yeterliliğine olan inancında eksilme, kendini suçlu görme, kendini aciz ve sömürülmüş görme, mesleki sorumlulukları için gereken davranışlardan kaçınma ve bakımın kalitesinin düşmesi, cinsel rahatsızlıklar, kişilerarası ilişkilerde bozulma, iş doyumunu yitirme, işe gelmeme, personelin moralinin ve verimliliğinin azalması, verimliliğin düşmesidir (Öztürk vd., 2007). Yukarıdaki araştırma sonuçları ve tartışmalar dikkate alındığında araştırmanın problemi, kamu kurumu çalışanlarının maruz kaldığı mobbing türlerinin ne düzeyde olduğu şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kamu kurumlarında çalışanların maruz kaldığı mobbing türlerini incelemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Kamu kurumlarında çalışan bireylerin çalıştıkları ortamda mobbing'e maruz kalma düzeyleri;

1. Cinsiyet değişkenine göre,
2. Yaş değişkenine göre,
3. Öğretim düzeylerine göre,
4. Meslekteki kıdem düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kamu kurumlarında çalışanların yaşadıkları mobbing türlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada survey (tarama) modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “Geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır”. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2019 yılında Ankara iline bağlı kamu kamularında çalışan 190 kişi oluşturmuştur. Zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem ise, bu evrenden ulaşılabilen ve ölçeği cevaplamayı kabul eden 83’ünün kadın, 62’sinin erkek olduğu toplam 145 kamu kurumu çalışanı bireyden oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında, Ocak (2008) tarafından geliştirilen “Duygusal Taciz Ölçeği” (DTÖ) kullanılmıştır. Duygusal Taciz Ölçeği, Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen, Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçeye çevrilen “Duygusal Taciz Ölçeği”nin Ocak (2008) tarafından uyarlanan versiyonu ile elde edilmiştir. Ocak (2008) tarafından geliştirilen “Duygusal Taciz Ölçeği” için geçerlik güvenilirlik işlemleri yine Ocak (2008) tarafından yapılmıştır. Toplam 39 maddeden oluşan ölçek, altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, kapsadıkları maddeler ve Cronbach’s Alpha (α) Değerleri şu şekilde sıralanmıştır: I. Boyut, Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar, (YK), α değeri 0,911, II. Boyut, Sosyal İlişkileri Engelleleyen Davranışlar (Sİ), α değeri 0,902, III. Boyut, Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar (Kİ), α değeri 0,910, IV. Boyut, Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi (KKG), α değeri 0,991, V. Boyut, Kişinin İletişim Kurmasını Engelleleyen Davranışlar (KİK), α değeri 0,910, VI. Boyut, Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar (KÖY), α değeri 0,815, Duygusal Taciz Ölçeğinin (DTÖ) toplam (Cronbach’s Alpha = 0.87) olarak bulunmuştur. Dolayısıyla yapılan güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacılar tarafından araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında bilgi elde edebilmek için kişisel bilgi formu oluşturularak katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim seviyesi ve kıdem durumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Demografik özellikler ile Duygusal Taciz Ölçeği (DTÖ) arasındaki ilişki aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. DTÖ Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

	N	Min.	Max.	Ort.	Std.Deviation
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	150	1,00	4,38	2,03	,87640
Sosyal İlişkileri Engelleleyen Davranışlar	150	1,00	4,34	1,89	,83818
Kişisel İtibarı Zedeleyen Davranışlar	150	1,00	4,48	1,82	,85911
Kişinin Kendini Göstermesinin Engellemesi	150	1,00	4,32	2,01	,86235
Kişinin İletişim Kurmasını Engelleleyen Davranışlar	150	1,00	4,50	2,02	,98008
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	150	1,00	5,00	1,74	,89355

Tablo 2’de ölçeğin alt boyutlarına verilen cevapların ortalama değerleri verilmiştir. Araştırmada 5’li likert ölçeği kullanılmıştır. 1-5 arasında puanlanan ölçekler şu şekilde yorumlanmaktadır. Bu ölçek 1) Hiçbir Zaman, 2) Çok Seyrek, 3) Zaman Zaman, 4) Sık Sık, 5) Her Zaman şeklinde planlanmaktadır. Bu yorumlama yapılırken ortalama puanlar baz alınmaktadır. Genel ölçek eğiliminin ortalama puanları 1.50-2.50 arasındadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (s), yüzde (%), frekans (f), t testi (T), Tek faktörlü varyans Analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken İkili Gruplarda t Testi, ikiden fazla gruplarda ise Tek Faktörlü ANOVA Testi uygulanmıştır. Tek Faktörlü ANOVA Testi’nde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma testi kullanılarak hangi gruplar arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık düzeyi olarak 0,5 alınmıştır.

Bulgular

Araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgularda; öncelikle çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı verilmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan kamu çalışanlarının demografik özellikleri ile katılımcıların mobbing algularının, yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre analizine ilişkin bulgular olmak üzere beş alt başlık şeklinde sunulmuştur.

1. Araştırmada Kamu Kurumlarında Çalışan Bireylerin Demografik Özellikleri

Tablo 2. Kamu Kurumlarında Çalışan Bireylerin Demografik Özellikleri

Boyutlar	Kategoriler	f	%
Yaş	20-25	21	14,0
	25-31	18	12,6
	32-38	21	14,0
	39-45	61	43,3
	45 ve Üzeri	23	16,0
Cinsiyet	Erkek	62	43,3
	Kadın	83	56,6
Öğrenim Seviyesi	Lise	39	26,6
	Önlisans	48	34,0
	Üniversite	46	32,0
Kıdem	Yüksek Lisans ve Üstü	11	7,3
	1-5 Yıl	21	14,0
	6-10 Yıl	31	21,3
	11-15 Yıl	39	27,3
	16-20 Yıl	42	29,3
	21 Yıl ve Üzeri	11	8,0

Tablo 2’e göre araştırma kapsamına giren kamu çalışanlarının demografik özellikleri incelendiğinde 83’ünün kadın, 62’sinin erkek olduğu görülmüştür. Kamu kurumunda çalışma yılı olarak; %14,0’ının 1-5 yıl arası, %21,3’ünün 6-10 yıl arası, %27,3’ünün 11-15 yıl arası, %29,3’ünün 16-20 yıl arası ve %8,0’ının da 21 yıl ve üzeri deneyiminin olduğu görülmektedir. Kamu kurumlarında çalışan bireylerin öğrenim seviyeleri %26,6’sının lise, %34,0’ının önlisans, %32,0’inin üniversite ve %7,3’ünün ise yüksek lisans ve üstü olarak belirlenmiştir. Kamu kurumlarında çalışan bireylerin %40,6’sı 39 yaş altı grubunda yer alırken %59,4’ünün 40 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmüştür.

2. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 3. Duygusal Taciz Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	(X)	Std.	SerbDer.	t	p
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	Erkek	62	2,1557	,63870	290		-6,816 ,000
	Kadın	83	1,3217	,86164			
Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar	Erkek	62	2,4126	,61784	290		-8,154 ,000
	Kadın	83	1,3415	,83609			
Kişisel İtibarı Zedeleyen Davranışlar	Erkek	62	2,4216	,50493	290		-6,654 ,000
	Kadın	83	1,2880	,92110			
Kişinin Kendini Göstermesinin Engelleme	Erkek	62	1,7759	,60470	290		-7,241 ,000
	Kadın	83	1,5028	,83160			
Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar	Erkek	62	2,5131	,72415	290		-6,517 ,000
	Kadın	83	1,5416	1,02126			
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	Erkek	62	2,5419	,55227	290		-7,901 ,000
	Kadın	83	1.1826	,96815			

Tablo 3 incelendiğinde, kamuda çalışan personelin işyerinde duygusal tacize uğrama algıları cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t = 6.816, p < .01, t = -8.154, p < .01, t = 6.654, p < .01, t = 7.241, p < .01, t = 6.517, p < .01, t = 7.901, p < .01$). Ölçeğin bütün boyutlarında kamu kurumlarında çalışan kadın personellerin erkek personellere göre daha fazla psikolojik tacize maruz kaldıkları görülmektedir.

3. Kamu Kurumlarında Çalışan Bireylerin Yaş Değişkenine Göre Mobbing'e Maruz Kalma Durumları

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Mobbing'e Maruz Kalma Düzeyi İçin ANOVA Sonuçları

	Yaş	N	(X)	Std.S.	Serb. Der.	F	P
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	20-25	21	1,5087	,60218	291	5,041	,000
	25-31	19	1,1879	,75997			
	32-38	21	1,5001	,89146			
	39-45	65	2,7523	,91528			
	45 ve Üzeri	24	2,8905	,84640			
Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar	20-25	21	1,8115	,51999	291	6,221	,001
	25-31	19	1,4122	,64478			
	32-38	21	1,8782	,80136			
	39-45	65	2,7174	,91000			
	45 ve Üzeri	24	1,9050	,8818			
Kişisel İtibarı Zedeleyen Davranışlar	20-25	21	1,7575	,71146	291	3,103	,012
	25-31	19	1,5161	,62142			
	32-38	21	1,7041	,7126			
	39-45	65	2,0122	,90037			
	45 ve Üzeri	24	1,8190	,81911			
Kişinin Kendini Göstermesinin Engelleme	20-25	21	2,0010	,61176	291	2,541	,000
	25-31	19	1,1245	,61500			
	32-38	21	2,0101	,71120			
	39-45	65	2,2001	,91217			

	45 ve Üzeri	24 2,0123 ,81215		
	20-25	21 2,1200 ,90053		
	25-31	19 1,6161 ,71244		
Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar	32-38	21 2,0120 ,91247	291	2,632 ,001
	39-45	65 2,1415 ,91215		
	45 ve Üzeri	24 2,1223 ,96118		
	20-25	21 1,7541 ,91243		
	25-31	19 1,4245 ,60542		
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	32-38	21 1,6452 ,82463	291	6,082 ,000
	39-45	65 2,0101 ,93425		
	45 ve Üzeri	24 1,5421 ,81245		

Tablo 4 incelendiğinde, kamuda çalışan personelin işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının yaş değişkenine göre, ölçeğin bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (F = 5.041; p <.05, F = 6.221, p <.01, F = 3.103, p <.01, F = 2.541, p <.01, F = 2.632, p <.01,

F = 6.082, p <.01). Ölçeğin bütün alt boyutlarında kamuda çalışan personelin gençlerinin (20-35 yaş aralığı), ileri (40 ve üzeri yaş aralığı) yaş grubunda olan personele göre işyerinde daha fazla duygusal tacize uğradıklarını düşündükleri görülmektedir.

4. Kamu Kurumlarında Çalışan Bireylerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Mobbing'e Maruz Kalma Durumları

Tablo 5. Eğitim Değişkenine Göre Mobbing'e Maruz Kalma Düzeyi İçin ANOVA Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	(X)	std	Serb. Der.	F	P
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	Lise	40	1,2500	,21357	291	1,442	,043
	Önlisans	51	1,9832	,87126			
	Üniversite	48	2,2232	,91983			
	Y. Lisans ve Üstü	11	2,2333	,91185			
Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar	Lise	40	1,2125	,31727	291	2,318	,021
	Önlisans	51	1,8271	,82519			
	Üniversite	48	2,1040	,86602			
	Y. Lisans ve Üstü	11	2,0311	,74410			
Kişisel İtibarı Zedeleyen Davranışlar	Lise	40	1,2200	,28246	291	3,216	,026
	Önlisans	51	1,7717	,81013			
	Üniversite	48	2,0469	,84216			
	Y. Lisans ve Üstü	11	2,9600	,75121			
Kişinin Kendini Göstermesinin Engelleme	Lise	40	1,2500	,20312	291	2,917	,125
	Önlisans	51	2,0088	,82415			
	Üniversite	48	2,1400	,82112			
	Y. Lisans ve Üstü	11	2,2411	,75140			
Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar	Lise	40	1,2500	,31211	291	3,211	,051
	Önlisans	51	1,9945	,95310			
	Üniversite	48	2,2280	,92116			
	Y. Lisans ve Üstü	11	2,4067	,94519			
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	Lise	40	1,2500	,51220	291	2,201	,306
	Önlisans	51	1,7310	,82141			
	Üniversite	48	1,8842	,82715			

Tablo 5 incelendiğinde, kamu kurumlarında çalışan personelin mobbing'e ilişkin algıları arasında, eğitim durumu değişkenine göre; Yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlar ($F = 1.442$; $p < .05$), Sosyal ilişkileri engelleyen davranışlar ($F = 2.318$; $p < .05$), ile Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar ($t = 2.561$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre, Lise ve önlisans mezunu kamu personelleri ($X1 = 1.25$, $X2 = 1.98$), üniversite ve lisansüstü mezunu kamu personellerine göre ($X3 = 2.22$, $X4 = 2.23$), işyerinde "Yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlara" daha fazla maruz kalmaktadırlar. Benzer şekilde, "Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar" boyutunda da yine Lise ve önlisans mezunu kamu personelleri ($X1 = 1.21$, $X2 = 1.82$), üniversite ve lisansüstü mezun kamu personellerine göre ($X3 = 2.10$, $X4 = 2.03$) işyerinde daha fazla maruz kalmaktadırlar. Yine ölçekteki bir başka boyut olan "Kişisel İtibarı Zedeleyici Davranışlar" düzeyinde, Lise ve önlisans mezunu kamu personelleri ($X1 = 1.22$, $X2 = 1.77$), üniversite ve lisansüstü mezunu kamu personellerine göre ($X3 = 2.04$, $X4 = 2.96$) işyerinde daha fazla mobbing'e maruz kaldıkları görülmektedir. Ölçeğin diğer boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5. Kamu Kurumlarında Çalışan Bireylerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre Mobbing'e Maruz Kalma Durumları

Tablo 6. Kıdem Değişkenine Göre Mobbing'e Maruz Kalma Düzeyi İçin ANOVA Sonuçları

	Kıdem	N	(X)	Std. S.	Serb. Der	F	P
Yaşam Kalitesini ve Mesleki İtibarı Etkileyen Davranışlar	1-5	21	2,1012	,91812	291	4,118	,002
	6-10	32	2,3418	,96539			
	11-15	41	2,9100	,72314			
	16-20	44	1,6588	,81341			
	21+	12	1,0062	,73162			
Sosyal İlişkileri Engelleyen Davranışlar	1-5	21	2,5521	,95914	291	6,014	,000
	6-10	32	2,0702	,92917			
	11-15	41	1,7190	,71215			
	16-20	44	1,9265	,61731			
	21+	12	1,6350	,56101			
Kişisel İtibarı Zedeleyen Davranışlar	1-5	21	1,4217	,96303	291	6,223	,051
	6-10	32	1,3199	,98816			
	11-15	41	1,4278	,73111			
	16-20	44	1,0061	,67197			
	21+	12	1,4648	,51149			
Kişinin Kendini Göstermesinin Engelleme	1-5	21	2,6424	,85411	291	3,103	0,52
	6-10	32	2,5114	,82398			
	11-15	41	2,7703	,71396			
	16-20	44	2,9790	,83689			
	21+	12	2,0069	,67526			
Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar	1-5	21	2,9927	1,01275	291	2,352	,000
	6-10	32	2,5917	,92428			
	11-15	41	2,5806	,81706			
	16-20	44	1,5288	,91687			
	21+	12	1,1775	,71238			
Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar	1-5	21	2,4914	,91013	291	7,019	,000

6-10	32	1,1000	,81417
11-15	41	1,1868	,81200
16-20	44	1,0449	,61616
21+	12	1,8622	,61312

Tablo 6 incelendiğinde, kamu kurumlarında çalışan personelin işyerinde duygusal tacize uğrama algılarının meslekteki kıdem değişkenine göre “Kişisel İtibarı Zedeleyen Davranışlar ve Kişinin Kendini Göstermesinin Engellemesi” boyutları hariç ölçeğin diğer bütün alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlar (F = 4.118; p <.05), Sosyal ilişkileri engelleyen davranışlar (F = 6.014; p <.05), Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar (F = 2.352; p <.05) ile Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar (F = 7.019; p <.05) boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre, “Yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlar” boyutunda kıdem değişkenine göre (1-5 yıl), (6-10 yıl) ve (11-15 yıl) arası kıdeme sahip olan kamu personeli (X1 = 2.10, X2 = 2.34, X3 = 2.91), (16-20 yıl ve 21 yıl üzeri) arası kıdeme sahip olan kamu personellerine göre (X4 = 1.65, X5 = 1.00), işyerinde “Yaşam kalitesini ve mesleki itibarı etkileyen davranışlara” daha fazla maruz kalmaktadırlar. Benzer şekilde, Sosyal ilişkileri engelleyen davranışlar boyutunda da yine boyutunda kıdem değişkenine göre (1-5 yıl) ve (6-10 yıl) arası kıdeme sahip olan kamu personeli (X1 = 2.55 ve X2 = 2.07), (11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri) arası kıdeme sahip olan kamu personellerine göre (X3 = 1.71, X4 = 1.92 ve X5 = 1.63), işyerinde daha fazla mobbing’e maruz kalmaktadırlar. Yine ölçekteki bir başka boyut olan “Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlar” düzeyinde, kıdem değişkenine göre (1-5 yıl), (6-10 yıl) ve (11-15 yıl) arası kıdeme sahip olan kamu personeli (X1 = 2.99, X2 = 2.59, X3 = 2.58), (16-20 yıl ve 21 yıl üzeri) arası kıdeme sahip olan kamu personellerine göre (X4 = 1.52, X5 = 1.17), işyerinde “Kişinin İletişim Kurmasını Engelleyen Davranışlara” daha fazla maruz kalmaktadırlar. Son olarak ölçeğin “Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlar” boyutunda kıdem değişkenine göre (1-5 yıl) arası kıdeme sahip olan kamu personelleri (X1=2.49), (6-10 yıl), (11-15 yıl), (16-20 yıl ve 21 yıl üzeri) arası kıdeme sahip olan kamu personellerine göre (X2 = 1.10, X3 = 1.18, X4 = 1.04, X5 = 1.86) işyerinde, “Kişinin Özel Hayatına Müdahale Eden Davranışlara” daha fazla mobbing’e maruz kalmış olabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Mobbing aslında öyle bir kavram ki, bazen kişi yaşadığı psikolojik durumun adını bile koyamamaktadır. Aynı durum uygulayan kişi içinde geçerli bir durumdur. İş ortamında kişisel olarak bir alan bulunmaktadır. Bu alan ihlal edildiğinde çalışan bu durumu kendine baskı olarak görmektedir. Bu alanın bilerek veya bilmeyerek ihlal edilmesi mobbing denilen kavramı doğurmaktadır. Kamu çalışma ortamında mobbing ile adlandırılacak onlarca davranış ifade edilebilir. Genel olarak karmaşık çalışma şartlarında daha çok ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla duygusal taciz ölçeği alt boyutlarına yönelik kamu kurumlarında çalışan bireylerin algılarının demografik özelliklere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, kamu kurumlarında çalışan bireylerin, işyerinde duygusal tacize yönelik algısının, öğrenim düzeyi değişkeni hariç diğer bütün (cinsiyet, yaş ve kıdem) değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdikleri görülmüştür. Buna göre, kamu kurumlarında çalışan kadın personellerin, erkek personellere göre işyerlerinde psikolojik tacize maruz kaldıkları belirlenmiştir. Kılıç'ın 2016 yılında, mobbing üzerine yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet ile mobbing ölçeği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında Palaz vd.'nin (2008) araştırmasında, çalışan bireylerin cinsiyete göre; kadınların %58,6 ve erkeklerin de %41,4 oranında psikolojik tacize uğradığı saptanmıştır. Ancak literatürde bulguyu desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin; eğitim çalışanları ve akademisyenlerde erkeklerin, kadınlara göre daha fazla mobbing’e maruz kaldıkları (Hacıcaferoğlu, 2013; Karcıoğlu ve Akbaş, 2010) ve daha fazla stresli oldukları (Özkaya vd., 2008) belirtilmiştir. Yine Akpınar (2015) araştırma görevlileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada cinsiyet faktörünün duygusal taciz boyutunda her iki cinsi de aynı düzeyde etkilediğini saptamıştır. Avrupa Parlamentosu'nun, İşyerinde Tacizin Çözümü adlı, 2001/2339 numaralı raporunda da kadın çalışanların mobbing eylemine erkeklere nazaran daha çok

maruz kaldıkları belirtilmiştir (Ayaz, 2013). Görüldüğü gibi literatürde, işyerinde mobbing'e maruz kalmada cinsiyetin rolüne ilişkin farklı sonuçlar içeren araştırmalar mevcuttur. Çalışanların çalışma koşullarının farklı olması, çalışanların farklı statülerde bulunması araştırmalarda farklı sonuçların çıkmasına sebep olabilmektedir.

Yaş değişkenine göre ise, 20-39 yaş grubunda olan personelin, 40 ve üzeri yaş grubundakilere göre, mesleğe yeni başlamış tecrübesiz/kıdemi az olan (1-15 yıl kıdem) personellerin de kıdemli (16 ve üzeri yıl) tecrübeli olanlara göre, işyerinde daha fazla duygusal tacize maruz kaldıklarını düşünmektedirler. Akpınar (2015) araştırma görevlileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada Yaş değişkenine göre, duygusal taciz ölçeğinde; "Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi", alt boyutuna yönelik katılımcı algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. 31-35 yaş grubunda olan araştırma görevlilerinin, 26-30 yaş grubundakilere göre, daha fazla, "Kişinin Kendini Göstermesinin Engellenmesi" boyutunda duygusal tacize uğradıklarını belirlemiştir. Acar ve Dündar (2008) da araştırmalarında, yaş ile mobbing'e maruz kalma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Tekin'in 2003 yılında yaptığı araştırmasında yaş değişkeni ile mobbing ölçeği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Kamu kurumlarında çalışan personelin öğrenim durumları değişkeni boyutunda ise; lise ve önlisans mezunlarının üniversite ve lisansüstü mezunlarına göre, işyerinde daha fazla duygusal tacize maruz kaldıkları düşünülmektedir. Yavuz'un (2007), sağlık çalışanları üzerinde yürüttüğü araştırmada ise, çalışanların, mobbing (psikolojik şiddet) algılarıyla ilgili tutumlarının eğitim durumlarına göre dikkate değer bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak, Karcıoğlu ve Akbaş'ın (2010), sağlık çalışanları üzerinde yürüttükleri araştırmada, doktora eğitim seviyesine sahip sağlık çalışanlarının yüksek lisans, üniversite, lisans ve lise mezunu sağlık çalışanlarına göre daha fazla psikolojik şiddete maruz kaldıkları bulgusu elde edilmiştir. Her insanın özellikle iş görenin kendinin değerli olduğunu hissetmeye hakkı vardır. Bir sorun karşısında veya bir durum karşısında tepki göstermek çalışanın en doğal hakkıdır. Bu hakkı, şartları daha iyi hale getirmek için aslında çalışanın görevleri arasında olduğunu bilmek her yöneticinin görevleri arasındadır. Aslında bu durumda yapılacak en iyi şey iletişimi daha çok kuvvetlendirmek olacaktır. Kişi neye maruz kaldığını uygulayana daha açık bir şekilde ifade etmelidir. Mobbing'e maruz kalan kişi bu durumu daha çok saklama eğilimine girmektedir. Yukarıdaki tartışmalar ve araştırma sonuçları dikkate alındığında şu öneriler getirilebilir: Kamu personellerine mobbing konusunda farkındalık yaratacak amirlerinin bulunmadığı iş başında eğitimler verilebilir. Ayrıca kamu kurumlarında çalışan bireylerin mobbing'e maruz kalmadan çalışma koşulları, özlük haklarını vb. boyutlarda bilinçlendirilecek etkili psiko-destek sağlayacak birimler oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Acar, A. B. & Dündar, G. (2008). İşyerinde psikolojik yıldırma (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 111-120.
- Akdağ, E. (2006). İllallah dedirten taciz mobbing. *Aksiyon Haftalık Haber Dergisi*, 585.
- Akpınar, E. N. (2015). Üniversitede araştırma görevlilerinin duygusal tacize (mobbing) yönelik algılarının demografik özelliklere göre analizi. *Curr Res Educ*, 1(2), 89 – 100.
- Alçelik, A., Deniz, F., Yeşildal, N., Mayda, A. S. & Şerifi, B. A. (2005). AİBU tıp fakültesi hastanesinde görev yapan hemşirelerin sağlık sorunları ve yaşam alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(2).
- Ayaz, D. Ö. (2013). *Akademik ortamda mobbing: Yakın Doğu Üniversitesi üzerine bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, KKTC.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: yıldırma. *Bilig, Yaz*(42), 111- 126.

- Çobanoğlu, Ş. (2005). *İşyerine duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. İstanbul: Timaş.
- Davenport, N., Scwartz, D. R. & Elliott, G. P. (2003). *Mobbing işyerinde duygusal taciz*. İstanbul: Sistem.
- Dilman, T. (2007). *Özel hastanelerde çalışan hemşirelerin duygusal tacize maruz kalma durumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erşan, S. & Sezgin, A. (1998). Hemşirelerin iş doyumunu düzeyini etkileyen faktörler. *İstanbul Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu Dergisi*, 4(4),71-78.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde çalışan brans öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-127.
- Hood, S. B. (2004). Workplace bullying. *Canadian Business Magazine*.
- Karakaş, A. S. (2011). *Mobbinge maruz kalan hemşirelere verilen atılmalık eğitiminin mobbinge başatmaya etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karcioğlu, F. & Akbaş, S. (2010). İşyerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 139-161.
- Kaymakçı, A. H. (2008). *Çalışma hayatında mobbing (Sakarya imalat sektöründe bir araştırma)*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kaymaz, D. G. (2007). *İşyerinde yıldırma (mobbing) eğilimleri "bir örnek olay"*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kılıç, T., Çiftçi F. & Şener Ş. (2016). Sağlık çalışanlarında mobbing ve ilişkili faktörler. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2(3), 65-72.
- Kocaoğlu, M. (2007). *Mobbing (iş yerinde psikolojik taciz, yıldırma) uygulamaları ve motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin alguları (Edirne ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özcan, M. (2001). Subsidiarite (hizmette yerellik) ilkesi: Avrupa birliğindeki uygulama ve Türkiye'de uygulanabilirliği. *Türkiye'de Kamu Yönetimi Sorunları*, 195-225.
- Özçelik, B. (2007). İş yerinde psikolojik şiddet (mobbing), *TİSK İşveren Dergisi*.
- Özkaya, M. O., Özbilgin, M. & Şengül, C. M. (2008). Türkiye'de farklılıkların yönetimi: Türk ve yabancı ortaklı şirket örnekleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 359-374.
- Öztürk, H., Yılmaz, F. & Hindistan, S. (2007). Hemşireler için mobbing ölçeği ve hemşirelerin yaşadığı mobbing. *Hastane Yönetimi*, 63-69.
- Palaz, S., Özkan, S., Sarı, N., Göze, F., Şahin, N. & Akkurt, Ö. (2008). İş yerinde psikolojik taciz (mobbing) davranışları üzerine bir araştırma; Bandırma örneği. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10(4), 41-58.
- Şengün, A. (2009). *İş yerinde duygusal taciz (mobbing)*. Yüksek Lisans Bitirme Projesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin, H. H. (2013). *Hastanede çalışan hemşirelerin mobbinge maruz kalma durumları ve stres durumlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tınaz, P. (2006). *İş yerinde psikolojik taciz (Mobbing)*. İstanbul: Beta.

Tınaz, P., Gök, S. & Karatuna, I. (2010), Türkiye’de işyerinde psikolojik taciz oranının ve türlerinin belirlenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 9(34), 1-11.

Tutar, H. (2004). *İşyerinde psikolojik şiddet*. İstanbul: Platin.

Yavuz, H. (2007). *Çalışanlarda mobbing (psikolojik şiddet) algısını etkileyen faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Türkiye’de ve Dünya’da Akademik Özgürlüğün Gelişimi

The Development of Academic Freedom in Turkey and the World

Melek Şener Pars¹, Türker Kurt²

Bildiri Kodu: 95244

Öz

Bu çalışmada akademik özgürlük kavramı derinlemesine incelenmiş, tarihsel süreçte Türkiye’de ve Dünya’daki gelişimi ele alınmış, bilimsel ve toplumsal faydaları ön plana çıkarılarak Türkiye’deki yükseköğretim sistemi için önerilerde bulunulmuştur. Akademik özgürlük bilim çevresi içinde öğretim elemanlarının, akademik topluluğun, öğrencilerin herhangi bir baskı altında olmadan akademik çalışmalarını özgürce seçme, uygulama ve yayınlama özgürlüğü olarak tanımlanabilir. Fakat bu durum uzmanlık alanı dışındaki konularda keyfi söylemlerde bulunmak, etik kurallara ve bilim ahlakına uymamak anlamına gelmemektedir. Tarihsel gelişimine bakıldığında, akademik özgürlük 19. yy. Alman yükseköğretim sisteminde Wilhelm Von Humboldt tarafından üniversitelere getirilen araştırma misyonunu içine alan bir kavram olarak önem kazanmıştır. Türkiye’de de dahil Dünya’da yaşanan siyasi ve toplumsal sorunlar akademik özgürlük kavramının gelişiminde ve evrensel bir akademik özgürlük anlayışının olmamasında engeller olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de üniversitelerde akademik özgürlük özerklik kavramının bünyesinde kalmış ve bireysel hak ve özgürlükler bağlamında gelişme gösterememiştir. Bu konuda Dünya’da yayınlanan akademik özgürlük endeksine dayalı raporlar, yapılan araştırmalar incelenerek YÖK tarafından yeni çalışmalar yapılmalı ve yükseköğretimde akademik özgürlük adına yasal dayanaklar oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Akademik özgürlük, Özerklik, Yükseköğretim.

Abstract

In this study, it was taken as a basis for academic education, trained in the field of education, discussed in Turkey and the world, and the system for higher education in Turkey, which can be created and improved. The research is qualitative and a document review has been made and the past, present and future connection of the concept of academic freedom has been discussed. Academic freedom can be defined as the freedom of faculty members, academic community, students to freely choose, implement and publish their academic works without any pressure within the scientific community. However, this does not mean that making arbitrary statements on subjects outside the field of expertise and not complying with ethical rules and scientific ethics. Looking at its historical development, academic freedom began in the 19th century. It has gained importance in the German higher education system as a concept that includes the research mission brought to universities by Wilhelm Von Humboldt. Political and social problems in the world, including Turkey, appear as obstacles in the development of the concept of academic freedom and the lack of a universal understanding of academic freedom. On the way from the present to the future, it is seen that academic freedom is mostly exposed to threats within the framework of economic factors. Academic freedom in universities in Turkey remained within the concept of autonomy and could not develop in the context of individual rights and freedoms. New studies should be carried out by YÖK by examining the reports based on the academic freedom index published in the world on this subject, and legal grounds for academic freedom in higher education should be established.

¹ Melek Şener Pars, MEB, melek.pars@gazi.edu.tr

² Doç. Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, turker@gazi.edu.tr

Keywords: Academic freedom, Autonomy, Higher Education.

Giriş

Toplumların yapıları farklı olsa da ortak ilkelerinden biri de özgürlüktür. Özgürlük kavramının boyutları incelendiğinde düşünceleri özgürce ifade edebilme özgürlüğü toplumlar için her zaman önem taşımıştır. Bu konuda tarihte emsallere bakıldığında düşüncelerini ifade ettikleri için ceza alan birçok insan vardır. Galileo'nun bilimsel bilgisinin kilise tarafından kabul edilmemesi bir nevi ifade özgürlüğünü kullanması sonucu canından olması bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Birçok bilim insanının düşüncelerini ifade ettiği, rejime ters düşecek araştırmalar yaptığı için tasfiye edildiği veya cezalandırıldığı bilinmektedir. Tüm bu durumlar akademik anlamda özgürlüğün var olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda bilim yapılan yerler üniversiteler olduğundan üniversitelerin bünyesi altında akademik özgürlüğün gerekliliği ve sınırlılığı önemli tartışma konusu haline gelmiştir. Akademik özgürlük kavramı üniversiteler ve bireysel özgürlükler bağlamında gündemde olsa da akademik platformlarda yeterince tartışılmamaktadır. Oysa kurumsal olarak üniversite özerkliğinin gölgesinde kalan akademisyenler için akademik özgürlüğün gerekliliği toplumsal fayda açısından önemli bir yere sahiptir (Kükner, 2015). Akademik özgürlüğe dair yaşanan baskı ve olumsuz durumlar akademik özgürlüğün kendisinden çok yaşanan siyasi, politik ve toplumsal sorunların gölgesinde kalmasına neden olmuştur. Bu durum akademik özgürlüğe dair evrensel bir anlayışın oluşmamasına neden olmuştur. Oysa bu kavramın en önemli ögesi olan bilim çevresinin özgürce öğrenme, öğretme ve araştırma yapma özgürlüğü olması akademik özgürlüğün sağlanması adına çok önemlidir. Sadece akademisyenler bağlamında değil öğrencilerin de üniversite içinde baskılara maruz kalmadan eğitim alabilmeleri, araştırma yapabilmeleri, düşünceleri özgürce ifade edebilmeleri önem taşımaktadır. Bu durum akademisyen ve öğrencilerin sınırsız bir akademik özgürlüğe sahip olması anlamına gelmemektedir. Akademik özgürlüğün sınırları tarihsel süreç boyunca sorgulanmış ve tartışılmaya devam etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada akademik özgürlük kavramı derinlemesine ele alınacak olup Türkiye ve Dünya'daki akademik özgürlük gelişimi incelenecektir.

Akademik Özgürlük

Akademik özgürlük kavramının net bir tanımı olmaması, akademik özgürlüğe dair evrensel bir anlayışın olmamasından kaynaklanmaktadır. Bugün tüm Dünya'da bilimselliğin koşulları arasında olmasına rağmen, gerek teorik gerek uygulamada farklılıkların olduğu bir anlayışa sahiptir. En genel ifadeyle, Ortaçağ'dan bu yana profesörlerin kendi uzmanlık alanlarında özgürce öğretim yapmaları ve öğrencilerinde özgürce öğrenim görmeleri olarak tanımlanmaktadır (Altbach, 2001). Yükseköğretim kurumları geliştikçe profesörler dışında akademik dünyaya ait bilim insanlarının, öğretim elemanlarının, akademik topluluğun, öğrencilerin herhangi bir baskı altında olmadan akademik çalışmalarını özgürce seçme, uygulama, yayınlama özgürlüğü olarak tanımlanabilir (UNESCO-IAU, 1998). Bu nedenle ifade özgürlüğü, öğrenme özgürlüğü, öğretme özgürlüğü, araştırma yapma özgürlüğü kavramlarını da içine alan geniş bir ifadedir. Akademik özgürlük çoğu zaman akademik özerklik veya üniversite özerkliği kavramlarıyla karıştırılmaktadır. Akademik özerklik, akademik özgürlüğün sağlanması için resmi bir yapı oluşturan kurumsal bir kavramdır. Kısaca üniversitelerde var olan özerklik sayesinde akademik topluluk özgürce öğretim veya araştırma yapmaktadır. Akademik topluluk kavramı akademik özgürlüğün sadece öğretim elemanlarına ait olmayıp akademik hayatın içinde olan bütün bireylere ait olduğunu göstermektedir. Kısaca akademik özgürlük, üniversite özerkliği sonucu akademik çevrenin herhangi bir tehdit altında olmadan akademik eylemlerini yapabilmesidir (Seggie ve Gökbel, 2014). Aydın'a (2016) göre akademisyenler çalışmalarına politik müdahaleler olmadığında kendilerini özgür hissetmektedirler. İngiltere de 1988'de çıkarılan "Eğitim Reformu Kanunu'nda" şöyle denilmektedir: "Üniversite öğretim üyeleri, işlerini kaybetme tehlikesine maruz kalmaksızın, bilinenleri sorgulamak ve çelişkili görüşlere sahip

olma hakkına sahiptir" (Gürüz, 1995). Görüldüğü üzere farklı tanımlamalar, farklı uygulamalar zaman içinde kavramın gelişim sürecini etkilemiş ve ortak bir fikir birliği olmamasına neden olmaktadır. Altbach'a (2001) göre bu birliğin olması tüm dünya tarafından kabul gören akademik özgürlük anlayışıyla mümkündür. Tierney (1993) bu durumu ifade ederken akademik özgürlük tanımlarının yaşanan olumsuz gelişmelerin sonucuyla ilişkilendirilerek ifade edildiğini belirtiyor. Kısaca tarihsel örnekler verilerek akademik özgürlüğün olmadığına dair fikirler yazıldığını ve bu durumda kavrama ilişkin nesnel bir bakış açısı olmadığı anlamına gelmektedir.

Akademik özgürlük kavramının akademik çevredeki algılanış biçimiyle üniversite dışı kurumlar (mahkemeler, hükümetler) tarafından algılanışının farklı olması nesnel bir tanım zorluğu yaşanmasına neden olmaktadır (Byrne, 1989). Tarihsel süreç içinde akademik özgürlüğe yönelik tehditler bu konuda çalışmalar yapılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle günümüz toplumunda da devam eden bu anlaşmazlık adına akademisyenlerin, bilim adamlarının akademik özgürlüğün ne olduğuna dair alana katkı sağlaması gerekmektedir (Said, 1996). Bu durumu doğru yansıtabilmek için akademik özgürlüğün çevresini ve sorumluluk alanının iyi belirlenmesi önem taşımaktadır (Dworkin, 1996).

Tanımsal olarak bir uzlaşma olmasa dahi akademik özgürlüğün gerekliliği tartışılmazdır. Akademik özgürlüğün olmadığı bir ortamda bilimsellikten uzak, araştırma yapılmayan, bilimsel açıdan gelişmeyen bir toplum oluşacaktır. Gelişmiş demokrasilerde akademik özgürlüğünde geliştiği söylenebilir. Zayıf demokrasilerde akademik dünya tarafından yapılan bazı araştırmalar rejime karşı tehdit olarak algılanırken; gelişmiş demokrasilerde düşünceler özgürce ifade edilir, akademik çalışmalarda baskı unsuru yoktur. Oysa farklı fikirler sunmak, bilimsel araştırmalar yapmak toplumsal gelişimin önünde yaratıcı bir görev sağlayan ve ilerlemenin önünü açan unsurlardır (Summak, 1998). Mutlak doğruyu benimsemek yerine, bilim sonucu sorgulanabilen, eleştirilebilen fikirler üretmek için bunu yapacak olan bilim insanının herhangi bir rejimin baskısı altında olmadan özgürce uygulamalar yapmasıyla gerçekleşmektedir (Dinler, 2013). Akademik özgürlüğü daha iyi anlayabilmek için bu kavramın bileşenlerini iyi bilmek gerekir. Tabii bu bileşenlerin tamamen sağlanması akademik özgürlüğün tam anlamıyla var olacağı anlamına gelmez. Unutulmamalıdır ki akademik özgürlük ifade özgürlüğü, öğrenme özgürlüğü, öğretme özgürlüğü, araştırma yapma özgürlüğü kavramlarını da içine alan bir kavram olması kendisine sınırsız bir özgürlük alanı sağlamamaktadır.

İfade Özgürlüğü

Akademik özgürlük bireysel olarak akademisyenler tarafından kurumsal olarak üniversiteler tarafından ifade özgürlüğünün yansımasıdır (Kükner, 2015). İfade özgürlüğü karşı tarafa zarar vermeyecek şekilde kişinin söylediği sözden ötürü güvende olmasıdır. Akademik özgürlük ifade özgürlüğüne göre daha kısıtlayıcıdır. Akademisyenlerin yayınları, ifadeleri diğer öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmekte ve derece, kadro gibi konularına ait faktörler bundan etkilenmektedir (Post, 2012). Akademisyenlik görevi dışında bir kişi düşüncelerini rahatlıkla ifade ederken akademisyen bunu yaparken bilimsellikten yararlanmalıdır (Downs, 2009). Kısaca akademik özgürlük akademisyenlerin mutlak olarak ifade özgürlüğüne sahip olması demek yerine onların mutlak araştırma, tartışma, öğretme, mesleğine ait olan özgürlüğü anlamına gelmektedir. Bu durumun aksine akademik özgürlüğe gerek olmayıp sadece ifade özgürlüğünün yeterli olduğunu düşünen araştırmacılar da bulunmaktadır. Bu anlayışa göre ifade özgürlüğü karşılıkta zarar vermeden eylemde bulunmak ise o halde üniversite içinde veya dışında da zarar vermeden bilim yapılabilir düşüncesi hakimdir (Post, 2012). Çeşitli üniversiteler zarar yaşanmaması adına bazı konularda konuşma özgürlüğüne müdahale edebilmektedir. Örneğin Michigan Üniversitesinde sözsöz veya fiziksel olarak ırk, din, grup, evlilik durumu, cinsel tercihi, yaşı ile ilgili saldırılar yasaklanmış olup yaptırım uygulanmaktadır (Michigan Üniversitesi, 2017). Tabii bu durumda akademisyenler acaba belirli konularda konuşsam suç olur mu endişesi yaşamaları onlar açısından kısıtlayıcı durum

oluşturmaktadır. Konuşma özgürlüğüne yönelik sınırlandırmalar üniversitelerin özgürlük algılarını da etkilemektedir. Genel olarak üniversitelerde konuşmalara müdahale şu durumlarda gerçekleşmektedir (Sunstein, 1996).

- Ders dışındaki konularda tartışmaların ders esnasında yapılması
- Zararlı söylemlerde bulunan öğrencilerin notların düşük olması
- Kalite üzerinden akademik değerlendirme yapılması

Müdahale durumları incelendiğinde akademik özgürlük ve ifade özgürlüğün kesiştiği ve ayrıştığı noktalar olduğu görülmektedir. Her iki durumda da ifade özgürlüğün korunması yükseköğretim kurumlarının gelişimi için önemlidir. Akademisyenlerin kendi alanlarında herhangi bir baskıya maruz kalmadan fikrini beyan edebilmesi özgürlüğün sağlanması adına önem taşımaktadır. Eğer uzmanlık alanı dışında bir konu hakkında görüş bildirilecekse bunu mesleği ile ilişkilendirmemesi gerekmektedir (Norris, 2010).

Araştırmada Özgürlük

Bilim özgür bir ortamda üretilmesi gerçeğine dayanarak akademik çevre içinde gerek öğretim üyeleri gerek öğrenciler bilimsel araştırma yaparken özgür olmaları gerekmektedir (Âdem, 2008). Bu bağlamda akademik özgürlük araştırma özgürlüğü ile ilişkili bir kavramdır. Araştırma özgürlüğü, akademisyenlerin araştırma konusunun seçilmesi, sürdürülmesi ve paylaşılmasına kadar geçen süre zarfında özgür olmaları anlamına gelmektedir. Tüm bu süreçte herhangi bir baskı altında olmadan araştırma etiğine uyararak ve titizlik ilkelerine bağlı kalarak araştırmalarını yürütmektedirler (UNESCO, 1997).

Türkiye’de sakıncalı görülen konular hakkında araştırma yapan veya bu konularda araştırma yapan öğrencilerinin çalışmalarını değerlendiren akademisyenlerin 80’li ve 90’lı yıllarda üniversitelerden tasfiye edildiği, haklarında soruşturma açıldığı bilinmektedir (Kentel, 2013). 2000’li yıllara bakıldığında özellikle doktora öğrencilerine araştıracakları konularda sorun yaşamamaları adına yönlendirme yapıldığı söylenebilir. Bu noktada Türkiye açısından çelişkili bir durum söz konusudur. Kamu üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin görev tanımlamalarında aynı zamanda devlet memuru olduklarından yayın yaparken veya fikir beyan ederken seçtikleri konu hakkında titiz davranmaktadırlar (Dinler, 2013).

Öğretme – Öğrenme Özgürlüğü

Öğretme özgürlüğüne yönelik kısıtlamalar genelde içerik temelli olup ders kitaplarının, ders içeriklerinin, panel, konferansların kaldırılması şeklinde uygulanmaktadır. 2012 yılında Akdeniz Üniversitesi Hukuk Fakültesinde bir öğretim üyesinin eşcinsellikle ilgili sormuş olduğu soru yüzünden hakkında soruşturma açılması öğretim özgürlüğünün kısıtlanmasına örnek olarak gösterilebilir (Çınar, 2012). Bununla birlikte akademisyenler genelde ders esnasında sadece teorik bilgiyi sunmakta, politik konulardan ve öğrencileri rahatsız edecek konulardan uzak durmaktadır (Dinler, 2013). Akademik alanda farklı fikirlerin desteklenmesi adına demokratik ortamlar oluşturulması akademisyenlerin bu konuda eleştirel düşüncüyü desteklemesini gerektirmektedir. Bilimin özgür bir ortamda gelişebilmesi adına fikirler konusunda ayrımcılık yapılmamalı ve öğrencilere savunduğu düşüncüyü deliller ışığında ortaya koyması desteklenmelidir. Öğrenme özgürlüğünün kısıtlanması Türkiye’de 15 yıl öncesine kadar ciddi sorunlar doğurmuştur. Özellikle 28 Şubat sonrası başörtüsü yasağı, katsayıların kaldırılması ve lisansüstü eğitimi için yurtdışına gönderilen öğrencilerin geri çağrılmaları öğrenim özgürlüğünü kısıtlayan örneklerdendir (Özoğlu, 2011). Değirmencioğlu’na (2013) göre günümüzde öğrenme özgürlüğüne dair bazı üniversitelerde kısıtlamalar lisansüstü öğrenci alımlarına müdahale şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel Süreç İçerisinde Akademik Özgürlük

Akademik özgürlük kavramı anlamsal içerik olarak Sokrates dönemine uzanan bir sürece sahiptir. Stewart'a (2005) göre bu kavram öğretimdeki özgürlük anlamıyla Sokrates döneminden öncelere dayanmaktadır. Genel olarak Sokrates'in düşüncelerini ifade etmesi sonucu hapse atılması akabinde öldürülmesi bu anlamda yaşanan önemli bir gelişmedir. Eğitim adına yaşanan baskıcı tutumlar insanlık tarihi kadar eski olduğundan, akademik özgürlük kavramının uygulamadaki ilk örnekleri Ortaçağa dayanmaktadır. Ortaçağ kiliseleri mutlak doğrunun öğrencilere o dönemin Avrupa üniversiteleri tarafından aktarılması anlayışı içinde olmuşlardır. Bu anlamda kilise üniversitedeki öğretim, öğrenim ve araştırma yapılacak konular ile ilgili alanlarda rehberlik görevi üstlenmiştir. Bununla birlikte önemli isimlerin kilise baskısı altında kalmamak için dönemin burjuva sınıfı olarak adlandırılan güçlü ve zengin insanların korumaları altına girdikleri bilinmektedir. 1314 yılında John of Jandun'un Marsilius of Padua'nın koruması altında Aristo'nun eserlerini ve Aristo mantığına dayalı birçok eseri korkmadan yazması, Roma kilisesine karşı gelenlerin başında olması o dönemde otorite altında yaşayan özgür bir kişi olarak anımsanmasını sağlamıştır. Kısaca bu dönem kilise, kral ile üniversite çatışması ile geçmiştir. Din ve felsefe gibi alanlar dışında serbestliğin olduğu söylenebilse de bu döneme ait akademik özgürlüğün olup olmadığı konusunda net bir fikir üretmek kolay değildir (Hofstadter ve Metzger, 1957).

Akademik özgürlüğün günümüzdeki formuna ulaşmasında Humboldt'un etkisi büyüktür. 19. yy. Alman yükseköğretim sisteminde Wilhelm Von Humboldt tarafından Berlin Üniversitesi'nde üniversiteler anlamında reform yapılmış ve üniversitelere araştırma yapma misyonu eklenmiştir. Bunun dışında akademik özgürlüğün modern tanımı öğretme özgürlüğü (Lehrfreiheit) ve öğrenme özgürlüğü (Lernfreiheit) olmak üzere iki önemli bileşenden oluşmuştur. Öğrenme özgürlüğü ile öğrenci istediği dersi seçmesi olarak tanımlanırken; öğretme özgürlüğü ise günümüzdeki akademik özgürlük anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Bu ilkeler ışığında uzman akademisyenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Liszka, 2008). Tüm bileşenler ilişkilendirilerek Alman üniversitelerinde araştırma misyonunu içine alan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönemde üniversitelerde profesörlere sadece sınıf ve laboratuvar ortamında mutlak özgürlük tanınmış olması onların siyasi, politik alanlarda arka planda kalmasına neden olmuştur (Altbach, 2001). Almanya'nın yükseköğretimdeki bu başarısı Amerika'daki çalışmaları da etkilemiş özellikle Avrupa üniversitelerinden mezun olup Amerika'ya yerleşenlerin sayısı arttıkça üniversiteler bu durumdan olumlu etkilenmiştir (Poch, 1993). Amerika'da bu konuda yapılan ilk çalışma 1915 yılında Amerikan Üniversite Profesörleri Birliği (AAUP) tarafından John Dewey başkanlığında yayınlanan Akademik Özgürlük İlkeleri ve Daimi Kadro Bildirgesi'dir. AAUP yapısı incelendiği ihlalleri yakından inceleyen ve bu ihlallere yönelik geribildirim sunan etkili bir kurumdur. Bir üniversite üyesi kendisine ihlal yapıldığında bu durumu bu kuruma bildirmekte kuruma ait asistanlar derinlemesine inceleme yapmakta ve Academe dergisinde durum yayınlanmaktaydı. Bu sebeple hiçbir üniversite bu dergide olumsuz bir yayına maruz kalmamak, imajı zedelenmemesi adına akademik özgürlüğe yönelik ihlalleri yapmamaya özen gösteriyordu (Olswang ve Lee, 1984). Kısaca AAUP akademik özgürlük konusunda bilim çevresini güven altına alan önemli bir kurumdur. Yayınlanan bildirmede üç temel prensip üzerine vurgu yapılmaktadır. Bunlar aşağıda belirtilmektedir (AAUP, 1915):

1. Üniversiteler araştırma özgürlüğü vardır. Bu özgürlük sadece sınıf ve laboratuvar değil her alanda olmalıdır.
2. Üniversitelerin öğretim özgürlüğü vardır.
3. Üniversite içinde ve dışında ifade özgürlüğü vardır.

Prensipler incelendiğinde öğrenim özgürlüğüne vurgu yapılmaması Almanya üniversite sisteminden farklılaşan durumunu ortaya koymaktadır. Tarihsel olarak düşünüldüğünde akademik özgürlüğe dair yayınlanan ilk bildiri olması o dönemde referans olarak kabul görmesine neden olmuştur. AAUP tarafına yapılan eleştiriler incelendiğinde genel olarak ilkelerinin o döneme ait olduğunu fakat üniversite sistemleri değişime uğradıkça istenilen başarının yakalanamadığını

belirtmektedir (Rabban, 1988). Daha sonra 1940 Beyannamesi ile daha genişletilmiş bir forma dönüşerek Dünyada da önem kazanmıştır (Seggie ve Gökbel, 2014).

Akademik özgürlük kavramının gelişiminde çok büyük bir paya sahip olan Latin Amerika'nın bu konuda önemli katkıları olmuştur. 1918 yılında Latin Amerika'da yapılan üniversite reformu ile "akademik özerklik" kavramı literatüre girmiştir. Bu anlamda akademik özgürlük alanında yapılan önemli bir gelişmedir. Bu kavramın ortaya çıkmasında politikanın üniversite üzerindeki baskısını azaltmak ve akabinde bilimsel çalışmaların özgürce yapılabilmesi talebi önem taşımaktadır. Kısaca akademik özgürlük için koşul olarak görülen özerklik ile üniversite hocaları hangi görüşte olursa olsun onları politik baskılardan uzak tutmak hedeflenmiştir (Altbach, 2001). Tabi ki süreç içinde yaşanan siyasi gelişmeler sonucu bu durum pek mümkün olmamıştır. İkinci Dünya savaşı sonrası birçok Amerikalı akademisyenin suçlanması; öğretim üyelerine antikomünist harekete destek vermeleri için baskı yapılması; akademik çevrenin komünist olan ve olmayan olmak üzere iki ayrı liste halinde sunulması gibi olumsuz durumlar akademik özgürlüğün gelişmesini sekteye uğratmıştır (De George, 1997; Schrecker, 1986). Kısaca Ortaçağ'da kilise tarafından baskılanan 19. yüzyılda gelişim sağlayan akabinde savaşlar ve siyasi olaylar sonucu baskı altına alınan akademik özgürlük kavramı çatışmalar sonucunda başa sarmak durumunda kalmıştır. Fakat bu olumsuz durum kavramının gelişip daha iyi koşullar kazanması gerektiğine dair farkındalığı da artırmıştır. Bu sebeple üniversiteler akademik özgürlüğü *nasıl geliştirebiliriz?* sorusunu daima sormuş ve bu konuda adımlar atmıştır. Bu bağlamda, 1940 yılında AAUP ve Amerikan Kolej ve Üniversiteler Birliği (AACU) tarafından Akademik Özgürlük Prensipleri ve Daimi Kadro Beyannamesi yayınlanmıştır. Günümüzde Dünya'da birçok üniversite bu prensipleri benimsemiştir. Aşağıda beyannameye ilişkin prensipler listelenmiştir (AAUP, 1940):

- Akademik özgürlük araştırma, öğretim ve öğrenim özgürlüğü bileşenlerinden oluşmaktadır. Araştırmalarda serbest olmakla birlikte araştırmanın getirdiği mali boyutu yönetim bilmelidir.
- Üniversite hocaları daimi kadro ile çalışmalıdır.
- Akademik özgürlük sınırları olan bir yapısı vardır. Ders içinde veya dışında öğretim amacı güdülen ders konusu dışında tartışmalardan uzak durulmalıdır. Özellikle dini konular ve işe alım sözleşmesinde belirtilen hassas noktalar akademik özgürlüğün sınırını belirlemektedir.

İfadeler incelendiğinde daha önceki bildiride olmayan öğrenme özgürlüğü kavramı getirilmiş; hocaların ekonomik bağımsızlıklarını garantilemek adına kadro ilkesi getirilmiştir. Son ifadeye bakıldığında sınırsız bir akademik özgürlük olduğu söylenememektedir. Bu bildiride yayınlanan prensipler Amerika'da 200 bilim kuruluşu ve dernek tarafından benimsenmiştir (Schaffer, 2014). Bunun dışında kalan birçok kurum ve dernek kendi akademik özgürlük ilkelerini yayınlayarak onlara bağlı kalmıştır. Örnek olarak, Kuzey Afrika Bilim Akademisi'ne (ASSAF, Academy of Science of South Africa) göre araştırmacılar ve öğretim üyeleri etik olmayan araştırmalar, verileri yanlış sunma gibi durumlar dışında kendi fikirlerini özgürce sunma ve yayınlama serbestliğine sahiptirler (ASSAF, 2008).

Genel olarak Almanya, Amerika ve Latin Amerika bağlamında gelişen akademik özgürlük sürecine dair ilkeler birçok ülke tarafından benimsenmiş ve bu konuda çeşitli bildirimler yayınlanmaya devam etmiştir. Bunlardan biride 1966 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen ve üye ülkeler tarafından onaylanan 1976'da yürürlüğe giren Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesidir. Bu sözleşme bireylerin ifade özgürlüğüne dair önemli maddeler içermektedir. Avrupa Üniversitesi Birliği'nin 1988'de yayınlanan Magna Charta Üniversitesi raporunda akademik özgürlüğün eğitim ve araştırma için ön koşul olduğunu ve üniversiteler tarafından benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir (Karran, 2007).

Akademik özgürlüğe dair birçok makale ve tavsiye bildirisi yayınlanmış bunlardan en önemlileri 1997'de yayınlanan Lima bildirgesi ve UNESCO raporudur. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 40. yıldönümünde Lima'da toplanan Dünya Üniversiteler Servisi (WUS) tarafından Akademik Özgürlük ve Yükseköğretim Kurumlarının Özerkliği başlığıyla 1988 yılında yeni bir rapor yayınlanmıştır. Bu bildirmede akademik çevreye mensup her bir üyenin düşünce, vicdan, din, ifade, toplanma ve örgütlenme özgürlükleri ile bireysel ve seyahat özgürlüğü hakkı vurgulanmıştır (Seggie ve Gökbel, 2014). 1997 yılında UNESCO tarafından Akademik Personelin Statüsü Hakkında Tavsiyeler başlığı ile yayımlanan metinde akademik özgürlük yönetsel özerklik, bilimsel özerklik, bireysel hak ve özgürlükler ile daimi kadroya geçilmesi şeklinde dört ana başlık altında irdelenmiş ve akademik özgürlüğün genişlemesi için bu dört temel maddenin sağlanması tavsiye edilmiştir (UNESCO, 2008).

Genel olarak Avrupa'da 1200'lü yıllardan günümüze uzanan akademik özgürlük süreci incelendiğinde katı yöntemlerin geride kaldığı söylenebilir. Çevrimiçi eğitimin yaygınlaşmasıyla bu konuya ilişkin yapılan eğitimler bütün ülkelerde tartışılmakta, daha iyi olmasına yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Güner, 2017). Günümüzde akademik özgürlüğün eskiye nazaran iyi bir konumda olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu noktada küreselleşmenin etkisi ile uluslararasılaşmanın artması akademik alanda yapılması olası baskıların eğitim platformlarında tartışılması bu konularda eskiye göre olumsuz durumların oluşmasını engellemeye başladığı söylenebilir. Fakat bu durum birçok konuda gelişmeye ihtiyaç duyulduğu sorununu da unutturmaması gerekmektedir.

Türkiye'de Akademik Özgürlüğün Gelişimi

Türkiye'nin tarihsel geçmişine bakıldığında akademik özgürlük konusunda çok sağlıklı bir konumda olduğu söylenemez. Türkiye'deki akademik özgürlük ihlalleri incelendiğinde genel olarak sorunun ahlak ve zihniyete yönelik olduğu görülmektedir (Özipek, 2008). Özellikle olağanüstü dönemlerde yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal çatışmalar özgürlük ihlallerinin artmasında önemli etkenlerdir. Demokrasinin gelişmesiyle birlikte yaşanan önemli sorunların azalması akademik özgürlüğün gelişmesi açısından olumlu etkiler yaratsa da günümüzde Türkiye'de akademik özgürlüğün tamamen güven altında olduğunu söylemek güçtür. Öğretim üyeleri, öğrenciler ve bilim çevresi darbe dönemi hazırlanmış kanuna tabi olup bu maddelerin ışığında bilim üretmeye çalışmaktadırlar. Bu konuda halen yasal düzenlemeler yapılmaması üniversiteleri ve üyelerini müdahalelere karşı baskı altında tutmakta ve akademik özgürlüğe karşı tehdit oluşturmaktadır. Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmalar ve yayınlara bakıldığında konunun yeteri kadar tartışılmadığı sadece üniversite özerkliği bağlamında incelendiği görülmektedir. Bunun sebebi Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından aşırı merkezî yapıya sahip olan üniversitelerde özgürlük kavramının özerklik kavramıyla eşdeğermiş algısının yaygınlaşmasıdır (Seggie ve Gökbel, 2014). Bununla birlikte üniversite özerkliği olmadan akademik özgürlüğün sağlıklı bir şekilde var olması düşünülemez. Bu noktada özerklik kavramı tek başına bir anlam ifade etmez; akademik özgürlük ile birlikte işlevselleşir (UNESCO, 2008).

Türkiye'de tarihsel süreç incelendiğinde 2252 sayılı Kanun ile Darülfünun kapatılarak İstanbul Üniversitesi kurulmasıyla o dönemde Darülfünunda görev yapan 240 öğretim görevlisi içerisinde 150'sinin görevine son verilmiştir. Akabinde çıkarılan 2467 sayılı Kanun'da özerklik ve özgürlük konularına değinilmemiştir (Tunçay, 1984). Tüm bunlara rağmen çağdaşlaşma adına o dönemdeki akademisyenlerin özgürce araştırmalar yaptıkları söylenebilir. Çok partili hayata geçiş ile birlikte akademik özgürlük alanı yürürlüğe giren kanunlar kapsamında daha da daralmıştır. Özellikle 6185 sayılı Kanun ile akademisyenlerin siyasi söylem ve eylemde bulunması meslekten çıkarılma suçuyla eşdeğer görülmüştür. Bu durum sonucunda akademisyenler çalışmalarında bireysel yönlerini ortaya koymaktan çok kuramsal alanlara ağırlık vermişlerdir (Seggie ve Gökbel, 2014).

1960 askeri müdahalesi ile üniversitelerde tasfiyeler gerçekleşmiş ve bu durumdan yükseköğretim çevresi büyük zarar görmüştür. Bununla birlikte 1961 anayasasında üniversitelere bilim ve sanat özgürlüğü getirilerek kanunla da güvence altına alınmıştır (Alkış, 2015). Bu durum da

1971 darbesi ile birlikte daha da şiddetli bir hal alarak üniversite özerkliği azaltılmış ve üniversitelerde denetim görevi gerekliliği adına Yüksek Öğretim Kurulunun kurulma ihtiyacı olduğu belirtilmiştir (ÜK, 1750). 1961 anayasasının 21. maddesinde düzenlenen bilim ve sanat özgürlüğüne ilişkin maddede gerek devlet gerek özel kurumlarda bilim ve sanatı özgürce kullanma ve uygulama hakkı getirilmiştir (md: 21)

1980 darbesi şüphesiz akademik özgürlük konusunda en acı deneyimlerin yaşandığı bir dönemdir. Türkiye’de özellikle bu dönemde gerek üniversite içinden gerek dışından baskıcı yöntemlerin yaşandığı söylenebilir. Bu dönemde birçok üniversitede rektörler ve dekanlar özgürlükleri tehdit eden eylemlerde bulunmuşlardır. Üniversite dışına bakıldığında YÖK’ün baskıcı tutumu ve yaşanan sıkıyönetim süreci sonucu tasfiyeler gerçekleşmiş, soruşturmalar açılmış, öğrencilere kısıtlamalar getirilmiştir (Özipek, 2008). Günümüzde de uygulanmakta olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu akademik özgürlük ile ilgili hüküm içermemekte ve akademik özgürlük anlamında bu durum tartışılan bir konudur. YÖK kurulduğu ve Yükseköğretim Kanunu tasarı halindeyken 1981 yılında Cahit Arf Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde konu ile ilgili etkileyici bir konuşma yapmıştır. Konuşmasında üniversitelerde yapılan eğitim ve öğretimin özgür olması gerektiğinden; yasalar ve kurullarla bu durumun baskılandığından ve eğitimin özgür yapısının kaybolduğundan bahsetmektedir (Arf, 2004). Örnek olarak 1982 anayasası 27. maddesinde bilim ve sanat özgürlüğünün anayasasının ilk üç maddesi kapsamında daralttığı ibaresi eklenmiştir (md: 27). 1961 anayasası 21. madde ile genişletilen bilim ve sanat özgürlüğünün 1982 anayasasının 27. maddesinde sınırlandırıldığı görülmektedir.

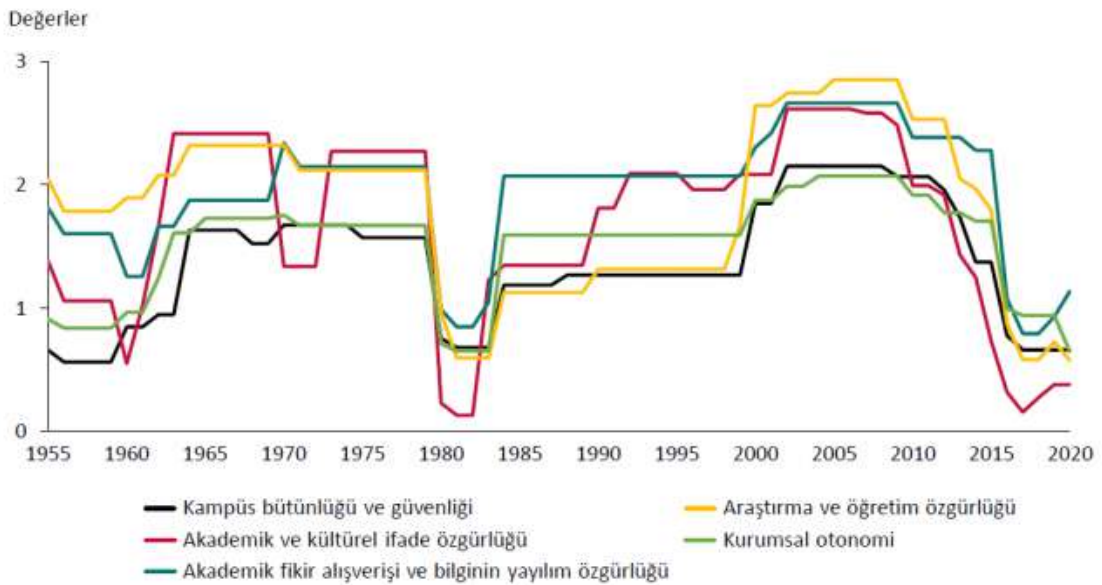
2005 yılında yapılan Uluslararası Yükseköğretim konferansında ele alınan birçok konu dışında üniversite özerkliği ve akademik özgürlük konuları da tartışılmıştır. Bu konferansta Thompson (2005) üniversitelerin varlığını devam ettirmeleri için özerkliğe ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Dünya’da bazı üniversiteler lisans eğitim ağırlıklı bazıları lisansüstü eğitim ağırlıklı öğretim elemanı almaktayken Türkiye’ye bakıldığında bu konuda homojen bir üniversite yapısı olduğu söylenebilmektedir. Tabi bu durumda da üniversitedeki hocaların hem lisans hem lisansüstü eğitime yönelik çalışmaları iş yükleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır.

Genel olarak Türkiye’de yükseköğretim konusunda reform ihtiyacı ve beklentisi vardır. Yeni sistemin çeşitliliğe, bilimsel rekabeti geliştirmesine, kalite güvencesine, kurumsal özerkliğe, hesap verebilirliğe ve küresel eğilimlere kendi tarihsel öz yapısını koruyarak cevap vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda 2547 sayılı kanunun yeni ihtiyaçlara cevap verebilecek ölçüde değiştirilmesi ve yeni bir yükseköğretim yapısının kurulmasının gerekli olduğu söylenebilir (Çetinsaya, 2014). 2011-2014 yılları arası YÖK başkanlığı yapan Çetinsaya tarafından 2013 yılında yayınlanan Akademik Özgürlük Bildirgesi bu alanda atılmış çok önemli bir adımdır. Bildirge dokuz maddeden oluşmakta ve akademik özgürlüğün ne olması gerektiği, kimleri kapsadığına dair net ifadeler kullanılmıştır. Bildirgeye ait maddeler genel içeriği aşağıda incelenmektedir (Çetinsaya, 2013):

1. Üniversiteler baskı ve tehditlerden uzak özgür ortama sahiptirler.
2. Akademik özgürlük araştırma yapma özgürlüğünü içine alan ve bu süreçte kullanılacak her türlü araçlara özgürce sahip olmayı içeren bir süreçtir.
3. Akademisyenler kendi ilgi alanları içinde özgürce araştırma ve öğretim yapabilmelidirler
4. Akademisyenlerin öğretim özgürlüklerinin yanında öğrencilerinde öğrenme özgürlüğü olduğu unutulmamalıdır.
5. Öğrencilerin farklı düşünceleri desteklenmeli ve bu düşünceleri delillere dayandırmaları teşvik edilmelidir.
6. Üniversiteler öğrencilerin özgürleşeceği alanlara ve güvenli ortamlara sahip olmalıdır.
7. Öğrenciler farklı görüşleri sebebiyle ayrımcılığa tabi tutulmamalı ve eleştirel düşünme becerileri desteklenmelidir. Akademisyenler adil olmayan ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kaçınmalıdır.
8. Akademik özgürlük, üniversite bünyesinde olan öğretim elemanı ve öğrenci dışında misafirleri de kapsadığından gelen konuklar ifade özgürlüğüne önem verilmelidir.
9. İfade özgürlüğü sebebiyle her türlü şiddete maruz kalan üniversite mensuplarına akademik özgürlük ihlali yapılmış sayılacaktır. Bu sebeple demokratik ortamlar oluşturulmalı ve ifade özgürlüklerinin açık fikirliliğin gerekliliği olduğu unutulmamalıdır.

Tarihsel süreç incelendiğinde yaşanan her baskıcı tutumun akademik özgürlüğün gelişiminde geriye gidiş sağladığı açıktır. Oysa üniversiteler ancak baskıdan uzak durduğu takdirde özgür bilim inşa edebilirler. Akademik özgürlük akademisyenin sadece bilimsel araştırma yapması için gerekli olmayıp aynı zamanda öğrencilerin eğitilmesi ve topluma katkı sunma amacı da gütmektedir (AACU, 2006). Bu sebeple akademik özgürlüğün temel hak ve özgürlüklerden biri olarak tanımlanmaya ihtiyacı vardır (Barent, 2010).

2021 yılında Küresel Kamu Politikaları Enstitüsü (*Global Public Policy Institute – GPPi*) tarafından *Özgür Üniversiteler: Akademik Özgürlük Endeksini Eyleme Geçirme (Free Universities Putting the Academic Freedom Index Into Action)* başlıklı yayınlanan raporda bu endekse yönelik 0 ile 4 arasında puanlanan beş adet gösterge ülkeler bazında incelenmiştir. Bu beş gösterge araştırma ve öğretim özgürlüğü; akademik fikir alışverişi; kurumsal otonomi; kampüs bütünlüğü ve güvenliği ve akademik ve kültürel ifade özgürlüğü olarak 1945 yılından günümüze uzanan süreçte her dönem analiz edilmiştir. Türkiye’de 1980 yılında tüm göstergelerde düşüş yaşanırken 2010 yılına kadar belirli oranda artış daha sonra 2010 yılından sonra düşüş devam ediyor (Kinzalbach, Salıba, Spannagel ve Quinn, 2021, s. 12). Bu raporda Türkiye’deki akademik özgürlük göstergelerine ait grafik aşağıda sunulmaktadır.



Şekil 1. 1955-2020 Yılları Arasında Türkiye’nin Akademik Özgürlük Gelişiminin Nelirli Göstergelere Bağlı Olarak Değişimi. Kinzelbach, K., Salıba, I., Spannagel, J. & Quinn, R. (2021). *Free Universities Putting the Academic Freedom Index into Action*. Global Public Policy Institute. KinzelbachEtAl_2021_Free_Universities_AFi-2020.pdf (gppi.net) sayfasından erişilmiştir.

Şekil 1’deki grafik incelendiğinde Türkiye’de özellikle siyasi olayların baskın olduğu dönemlerde akademik özgürlüğe ait göstergelerde keskin düşüşler yaşandığı görülmektedir. 2005 yılında yapılan Uluslararası Yükseköğretim konferansında ele alınan konulara ilişkin göstergelere ait yönelimlerin arttığı ifade edilebilir. Bu sebeple akademik özgürlük kavramı her dönemde yaşanan siyasi ve toplumsal gelişmelerin etkisi altında kalmış ve gelişimi yolunda belirli sapmalara uğramıştır. Bu durumda Türkiye’de arzulanan bir akademik özgürlük sistemine ulaşmayı geciktirmektedir.

Akademik özgürlüğe ilişkin yapılan uluslararası çalışmalardan biri olan, Summak (2008) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de akademisyenlerin %10’u akademik özgürlüğün ne anlama geldiğine dair fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda ülkede bilimsel araştırmalar yaparak gelecek nesilleri yetiştiren %10’luk kesimin fikir beyanında bulunamaması dikkate değerdir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde genel olarak yaşanan siyasi gelişmeler ile akademik özgürlüğün gelişimi baskılandığı sonucuna varılmıştır.

Dünya Bankası tarafından yayınlanan Dünya Çapında Üniversiteler Yaratmanın Zorluğu (The Challenge of Establishing World-Class Universities) isimli raporda dünya standartlarında bir üniversite oluşturmanın bazı temel özelliklere sahip olmaktan geçtiğine vurgu yapılmış olup bu özelliklerden biri de akademik özgürlüktür (Salmi, 2009, s. 6)

Dinler "Türkiye'de Akademik Özgürlüğün Sınırları Üzerine Sorular" isimli araştırmasında akademik özgürlüğe neden olan sorunları geçişken durumlar, akademik alana yönelik tehditler ve akademik alana yönelik baskılar olmak üzere üç başlıkta toplamıştır. Geçişken durumlar bir akademisyenin hem memur hem akademisyen olması ve bunun akademik özgürlüğün sınırlarını etkilediğini belirtmektedir. Akademik alana yönelik tehditlere akademisyenin iş güvencesinin olmaması örnek verilebilir. Akademik alana yönelik baskılar ise dışardan gelen baskılar olarak tanımlanabilir (Dinler, 2013). Araştırma sonuçları incelendiğinde Türkiye'de akademik özgürlüğün sınırlarını belirleme de etkenlerden biri akademisyenin ideolojisi ile resmi ideoloji arasındaki uyum dengesidir. Akademisyenin sınıf içinde resmi ideolojiye ters gelecek konuşma yapması kovulmasına neden olabilmektedir. Tarihsel süreç içinde bu duruma ait örnekler mevcuttur. Akademik özgürlüğün gelişmesine engel olan diğer bir etkende toplumun ahlaki sınırlarıdır. Toplumun ahlaki değerlerine ters düşecek bir konuda akademisyenlerin yapacağı araştırmalar veya sunacağı fikirlerin sonucunda toplumun sergileyeceği tavır ve davranışların neler olacağına yönelik tartışmalar sürmektedir (Dinler, 2013).

Balyer (2011) tarafından yapılan "Akademik Özgürlük: Türkiye'deki Akademisyenlerin Algıları" isimli çalışmasında akademisyenlerle görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik özgürlüğün iyi bir tanıma ihtiyacı olduğu, akademisyenlerin güncel durumdan memnun olmadıkları ve yaşanan neoliberal gelişmelerin kavramı geriye taşıdığı bulgularına ulaşılmıştır.

Bozkurt (2012) tarafından hazırlanan "Örgütsel Demokrasiyi Ve Akademik Özgürlüğü Benimseme ve Türkiye'de Uygulanabilir Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri" başlıklı doktora çalışmasında 20 öğretim elemanı ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre akademik özgürlüğün gelişimi için araştırma izinlerinin kolaylıkla sağlanması, idari, mali ve bilimsel anlamda üniversitelere yetki verilmesi, aşırı merkezîyetçi yapının yumuşatılması ve tüm bunlar için yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Güner (2017) "Eğitim Fakülteleri Öğretim Üyelerinin Akademik Özgürlük Algılarının İncelenmesi" isimli doktora tezinde akademisyenler lisansüstü derslerinde lisans derslerine göre daha özgür oldukları, ders işlerken politik konulardan uzak durduklarını, bu konularda araştırma yapmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Bu tarz durumlar da ilerde doçentlik, kadro gibi çekinceler yaşadıklarını; katılım konusunda YÖK kararlarına uyulduğu ve üniversite kararlarında göze batmamak için eleştiride bulunmadıklarını ifade etmişlerdir.

Akademik Özgürlüğe Yönelik Tehditler ve Çözümler

Akademik özgürlük kavramının tarihsel süreç içinde yaşadığı çatışmalar sonucu baskı altına alındığı gibi günümüzde de tehdit altında olduğu durumlar mevcuttur. Afrika'da, İran'da politik ve dini konularda üniversiteler hala baskı altındadır. Çin'de üniversitelerin merkezîyetçi yapısı akademik özgürlüğün gelişimini engellemektedir. Brezilya'da askeri düzen olduğundan akademik özgürlük hassas bir konudur (Bawa, 2009). Bunun dışında Burma'da uzun yıllardır üniversiteler kapalı olmasına rağmen açılan üniversitelerde akademik özgürlük yoktur. Arap ülkelerine bakıldığında rejime karşı yapılan her hareket suçtur ve bu durum üniversiteleri baskılamaktadır. Ortadoğu, Singapur, Etiyopya, Malezya ve bazı Afrika ülkelerinin büyük bölümünde, akademisyenler görüşlerini ifade etme veya hassas konularda araştırma yapma konularında özgür değildirler. Az gelişmiş ülkelerin aksine gelişmiş sanayi toplumlarına bakıldığında akademik özgürlüğün sağlıklı gelişim seyri içinde olduğu söylene de bu ülkelerde de akademinin şirketleşmesi ve finansman

sorunları yaşanmaktadır. Bunun dışında akademik özgürlüğün gelişmesine engel olan bazı profesörlerin geleneksel bakış açısıdır. Profesörlerin sakıncalı olarak gördüğü konularda araştırma yapmaktan kaçınması, oto sansür uygulaması bu durumun örneklerindedir (Altbach, 2001). Genel olarak akademik topluluk sunacağı fikirlerin başkalarını rahatsız edeceğini düşündüğünde sessiz kalmaktadır. Bu durum üniversitelerde ideolojik baskı olduğunu ve akademik özgürlüğe olumsuz olarak yansıdığını göstermektedir (Cole, 2009). Akademik özgürlüğe yönelik alınacak önlemler aşağıda belirtilmektedir (AACU, 2006; Balyer, 2011; Doğramacı, 2007):

- Yükseköğretim kurumlarındaki bürokratik yapı akademik özgürlükten bağımsız işlemelidir.
- Yükseköğretim kurumları politik baskılardan uzak olmalıdır.
- Akademi içinde yükselme ve teşvik sistemleri akademik özgürlük engelleyecek nitelikte olmamalıdır.

Akademisyenlerin özgürce bilim yapabilmeleri için akademik özgürlüklerini garanti altına almaları gerekmektedir. Güven altında hissetmeyen akademisyenlerin bilimsel çalışma yürütmeleri ancak kısıtlanmış bir halde olacaktır (Lynch, 2003). Bu nedenle akademik özgürlüğü korumanın en önemli bu alanda yasaların belirli olmasıdır (Doumani, 2005). Yasal dayanaklar sayesinde akademisyenlerin hakları korunarak, akademik özgürlüğün kapsam alanı açık bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir (Lynch, 2003).

Gelişmiş ülkeler incelendiğinde gerek akademisyenler gerek öğrenciler özgür ortamlarda bilimsel faaliyetleri gerçekleştirirler. Bir ülkenin bilimsel anlamda gelişmişlik düzeyi kendi çıkarlarını göz ardı ederek araştırmacısına bilimsel destek veren bir devlet modeli ile gerçekleşir. Aksi incelendiğinde üniversiteler dış baskılar altında kalarak kendilerine önemli bir statü edinemediği takdirde bu üniversiteler geri kalmış ülkelerde varlığını sürdürmeye çalışmaktadır (Âdem, 2008). Hamilton (2002) tarafından yapılan çalışmada üniversitelerde akademik özgürlüğü geliştirmek ve korumak adına çeşitli uygulamalar yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar aşağıda listelenmiştir:

1. Bütün sürece yönelik gerek tehdit altında olan üniversiteleri gerek disiplin cezası almış akademisyenleri içeren ve onları koruma altına alacak yargısal yapı kurulmalıdır.
2. Üniversite içinde idari kadro tarafından akademik özgürlüğü ihlal eden haksız cezalandırmalara karşı üniversite kurumları korunmalıdır.
3. Güçlü karaktere sahip bireyler için saygın ve bağımsız akademisyenlik cazip hale getirilmelidir.

Bütün bu uygulamalar akademik özgürlüğün yükseköğretim kurumları için sınırsız bir işleve sahip olacağı anlamına gelmemelidir. Kişisel özgürlüklerin kötüye kullanımına karşı akademik özgürlüğün de sınırları olmalıdır. Bu sınırlar akademisyenler eğitim öğretim hizmetini sunarken, araştırmalar yaparken profesyonelce belirtilmiş limitlere bağlı kalmasından geçmektedir (Horn, 1999).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzdeki modern üniversite sisteminin ilk örneği olan Humboldt tarafından kurulan Berlin üniversitesinde kuramsal bir terim olarak ele alınan akademik özgürlük kavramı süreç içerisinde birçok değişimden etkilenerek günümüzdeki yapısına kavuşmuştur. Akademik özgürlük kavramı her ne kadar üniversite içindeki bireyleri ilgilendiren bir konu gibi gözükse de akademisyenlerin özgürce bilim inşa ederek bunu topluma yayması ve toplumsal gelişime etkisi bakımından toplumun tümü için önemli bir kavramdır. Bu sebeple akademik özgürlüğün gerekliliği konusu tüm araştırmacılar tarafından onaylansa da tanımıyla ilgili evrensel bir anlayışın olmadığı ifade edilmektedir. Öncelikle birçok araştırmacının ifade ettiği üzere akademik özgürlüğün açık, anlaşılır bir biçimde belirlenmesi önem taşımaktadır (Seggie ve Gökbel, 2014). Altbach'a (2001) göre

akademik özgürlüğün uluslararası platformlarda gündemin en üstünde olması, herkes tarafın kabul edilecek bir yasaya dayandırılması ve böylece evrensel bir anlayışının olması gerekmektedir.

Akademik özgürlük olmadığına üniversitelerde sadece belirli alanlarda eğitim, öğretim ve araştırma yapılacağından yaratıcılık ve eleştirel bakış açıları gelişmeyecek, toplumsal fayda sağlanamayacak, araştırmacılar güven içinde olmadığından kendilerini özgür hissedecekleri ülkelerde çalışmak isteyecek ve üniversite göçü yaşanacaktır. Kısaca bilimi destekleyen bir ülkede bilimin gelişmesini baskıdan uzak bilim çevresi tarafından gerçekleştirilmelidir.

Dünya’da akademik özgürlüğü baskılayan birçok ülke olsa da genel olarak gelişmiş ülkelerdeki akademik özgürlük kavramının sağlıklı halde olduğu söylenebilir. Türkiye açısından bakıldığında akademik özgürlükte dünya standartlarına ulaşabildiği söylenemez. Genel olarak akademik özgürlük üniversite özerkliğinin bünyesinde kalmış, bireysel hak ve özgürlükler bağlamında gelişmemiştir. Sadece mali ve idari özerklik akademik özgürlüğün gelişmesi için yeterli olmamakla birlikte fikir, vicdan, araştırma özgürlüğü süreçleri açısından da gelişime ihtiyaç duymaktadır. Dünya’da yayınlanan akademik özgürlük endeksine dayalı raporlar, bu konuda yapılan akademik araştırmalar incelenerek YÖK tarafından yeni çalışmalar yapılmalı ve yükseköğretimde akademik özgürlük adına yasal dayanaklar oluşturulmalıdır. Akademik çevre işten atılma, ceza alma gibi baskıcı tutumların etkisinden kurtularak kendilerini güvende hissedecekleri bir üniversite iklimi oluşturulmalıdır (Seggie ve Gökbel, 2014).

Akademik özgürlük öğretim üyelerinin her istediklerini yapabilecekleri anlamına gelmemektedir. Araştırma bulgularını değiştirmeden, bilim ahlakına saygılı, kendi uzmanlık alanında toplumsal fayda sağlama hedefi olan bir yapıda olmalıdır. Aksi halde keyfi yapmış olduğu, yasalara ve değerlerimize aykırı davranışlar özgürlük adı altında işlevsel olmayacak ve bu açıdan öğretim üyeleri hesap verebilir konumda olacaktır. Bu bilinçle kendi alanında herhangi bir baskı altında olmadan araştırma yapan, araştırma sonuçlarını etik kurallara uyarak yayınlayan, ders içeriklerini belirlemede, materyal kullanımında, ölçme ve değerlendirme sisteminde özgürce kararlar alıp uygulayabilen her bir öğretim elemanı akademik anlamda özgür olacağı yasal dayanaklara ihtiyaç duymaktadır. Bunun için öncelikle üniversitelerdeki akademik kadrodan daha fazla otoriteye sahip Yükseköğretim Kurumu tarafından öğretim üyelerine güç ve yetki devrinde bulunması ve yasal olarak akademik özgürlüğün tanımı ve sınırlarının belirlenmesi gerekmektedir (Gedikoğlu, 2013).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de farklı fakültelerde araştırmalar yapılarak karşılaştırmalı analizler yapılabilir. Böylelikle akademik özgürlüğün sınırlandığı alanları daha net bir şekilde ortaya konulabilir. Bunun dışında akademik özgürlük kavramı yükseköğretim öğrencilerinin özgürce öğrenim görmesi ile ilişkili olduğundan üniversitede eğitim alan lisans veya lisansüstü öğrencilerin öğrenme özgürlükleri temelinde akademik özgürlük algıları araştırılabilir.

Kaynaklar

Academy of Science of South Africa [ASSAF]. (2008). *Academic freedom statement from the academy of science of South Africa*. <http://www.scielo.org.za/pdf/sajs/v106n3-4/v106n3-4a18.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Âdem, M. (2008). *Çağdaş üniversite mi medrese mi?* Ankara: Phoenix.

Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1), 205-219.

American Association of University Professors [AAUP]. (1940). *1940 Statement of principles on academic freedom and tenure*. <http://www.aaup.org/file/principles-academic-freedom-tenure.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- American Association of University Professors [AAUP]. (1915). *1915 Declaration of principles on academic freedom and academic tenure*. The AAUP's 1915 Declaration of Principles: Conservative and Radical, Visionary and Myopic | AAUP sayfasından erişilmiştir.
- Arf, C. (2004). Üniversite yasası nedir ve ne olmalıdır? *Eğitim, Bilim ve Toplum*, 2(6), 104-107.
- Association of American Colleges and Universities [AACU]. (2006). *Academic freedom and educational responsibility*. Washington.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 138-148.
- Barent, E. (2010). *Academic freedom and the law, A comparative study*. Oregon: Hart Publishing.
- Bawa, A. C. (2009). Academic freedom and emerging research universities. *Social Research: An International Quarterly*, 76(2), 481-508.
- Bozkurt, S. (2012). *Örgütsel demokrasiyi ve akademik özgürlüğü benimseme ve Türkiye'de uygulanabilir bulma düzeyine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Byrne, J. P. (1989). Academic freedom: A special concern of the first amendment. *The Yale Law Journal*, 99(2), 251-340.
- Cole, J. R. (2009). Defending academic freedom and free inquiry. *Social Research*, 3(76), 811-844.
- Çetinsaya, G. (2013). Akademik özgürlük bildirisi. <https://www.yok.gov.tr/web/guest/ozgurluk> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çınar, M. (2012, Aralık, 26). *Lezbiyen sorusu'nda yeni gelişme*. Hürriyet: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/22235475.asp> sayfasından erişilmiştir.
- De George, R. T. (1997). *Academic freedom and tenure: Ethical issues*. Rowman & Littlefield.
- Değirmencioğlu, S. (2013, Aralık 29). *Üniversiteler hala akademik özgürlüğe muhtaç*. <https://www.evrensel.net/haber/75164/universiteler-hl-akademik-ozgurluge-muhtac> sayfasından erişilmiştir.
- Dinler, V. (2013). Akademik özgürlüğün sınırı üzerine sorular. *Muhafazakâr Düşünce*, 9(35), 239-261.
- Doğramacı, İ. (2007). *Türkiye'de ve Dünyada yükseköğretim yönetimi*. Ankara: Meteksan.
- Doumani, B. (2005). Academic freedom Post-9/11. *ISIM Education*, 1(15), 22-23.
- Downs, D. A. (2009). Academic freedom: What it is, what it isn't, and how to tell the difference. *John William Pope Center for Higher Education Policy* (NJ1). <https://www.jamesgmartin.center/acrobat/AcademicFreedom.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dworkin, R. (1996). A new interpretation of academic freedom. M. Louise, (Ed.), *The future of academic freedom* içinde (s. 163-185). Chicago: University of Chicago Press.
- Hamilton, N. W. (2002). *Academic ethics: Problems and materials on professional conduct and shared governed*. Washington: Praeger.
- Hofstadter, R. & Metzger, W. P. (1957). *The development of academic freedom in the United State*. New York: Columbia University Press.
- Horn, M. (1999). *Akademik freedom in Canada: A history*. Canada: University of Toronto Press.

- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Journal of Higher Education and Science*, 3(3), 179-183.
- Güner, H. (2017). *Eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarının incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürüz, K. (1995). Türkiye’de ve Dünya’da yükseköğretim, bilim ve teknoloji raporu üzerine görüşler, *TÜSİAD Yayınları*, 95, 3-175.
- Karran, T. (2007). Academic freedom in Europe: a preliminary comparative analysis. *Higher Education Policy*, 20, 289–313.
- Kinzelbach, K., Saliba, I., Spannagel, J. & Quinn, R. (2021). Free Universities Putting the Academic Freedom Index into Action. Global Public Policy Institute: KinzelbachEtAl_2021_Free_Universities_AFi-2020.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kentel, F. (2013, Eylül). Akademik özgürlükler: Tecrübe ve dersler II. oturumdaki konuşması, *Akademik özgürlükler çalıştayı*. SETA Vakfı ve Marmara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü.
- Kükner, B. (2015). Bir hak olarak akademik özgürlük. *ViraVerita*, 2, 65-88.
- Liszka, J. (2008). *Academic freedom: A basic guide*. Dean of the college of arts and sciences and professor of philosophy university of Alaska anchorage. <http://www.difficultdialoguesuaa.org/index.php/handbook/content/essay> sayfasından erişilmiştir.
- Lynch, R. G. (2003). Pawns of the state or priests of democracy? Analyzing professors' academic freedom rights within the state's managerial realm. *California Law Review*, 91, 1061-1108.
- Michigan Üniversitesi. (2017). Hate crimes and bias-related incidents. <https://hr.umich.edu/working-u-m/workplace-improvement/campuscommitment/hate-crimes-bias-related-incidents> sayfasından erişilmiştir.
- Norris, K. E. (2010). *Academic freedom and universty autonomy: A comparative analiysis of the Turkish higher education system*. <https://scholarworks.iupui.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Olswang, S. G. & Lee, B. A. (1984). Faculty freedoms and institutional accountability: Interactions and conflicts. *Higher Education Research*, 5, 1-90.
- Özipek, B. B. (2008). Akademik özgürlüğün anlamı ve gerekliliği. *Liberal Düşünce Dergisi*, 24, 185-195.
- Özoğlu, M. (2011). Statükodan değişime: 21. yüzyılın başında Türkiye’de yükseköğretim. B. S. Gür (Ed.), *2000’li yıllar: Türkiye’de eğitim içinde* (s. 125-161). İstanbul: Meydan.
- Poch, R. K. (1993). *Academic freedom in American higher education: Rights, responsibilities, and limitations*. School of Education and Human Development, George Washington University.
- Rabban, D. M. (1988). Does academic freedom limit faculty autonomy? *Texas Law Review*, 66, 1405-1430.
- Said, E. W. (1996). Identity, authority and freedom: The potentate and the traveler. M. Louise (Ed.), *The future of academic freedom içinde* (s. 214-228). Chicago: University of Chicago Press.
- Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. Washington: The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/909281468339904574/pdf/476100PUB0Univ101Official0Use0Only1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schaffer, F. P. (2014). A guide to academic freedom. *Journal of Collective Bargaining in the Academy*(12). <http://thekeep.eiu.edu/jcba/vol0/iss9/12> sayfasından erişilmiştir.
- Schrecker, E. W. (1986). *No ivory tower: Mccarthism and the universities*. New York: Oxford University Press.

- Seggie, F. N. & Gökbel, V. (2014). *Geçmişten günümüze Türkiye’de akademik özgürlük*. Ankara: SETAV.
- Stewart, W. (2005). *The history of academic freedom*. In Partial Fulfillment of the Requirements for EDUC 2112. Oklahoma Panhandle State University, Oklahoma.
- Sunstein, C. R. (1996). Academic freedom and law: Liberalism, speech codes and related problems. M. Louise. (Ed.), *The future of academic freedom* içinde (s. 92-118). Chicago: University of Chicago.
- Summak, S. M. (2008). Academic human rights and freedoms in Turkey. *The Educational Forum*, 1(62), 37-41.
- Thompson, Q. (2005). *Yabancı gözüyle Türk yükseköğretim sisteminin değerlendirilmesi*. Uluslararası Yükseköğretim Konferansı’nda sunulmuş bildiri. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Tierney, W. G. (1993). Academic freedom and the parameters of knowledge. *Harvard Educational Review*, 63(2), 143-161.
- Tunçay, M. (1984). *YÖK. Cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi*. İstanbul: İletişim.
- UNESCO (1997). *Records of the general conference*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO-IAU. (1998). (Ed. J. Thorens). *The feasibility and desirability of an international instrumentation academic freedom and university autonomy analysis*. http://www.unesco.org/iau/tfaf_feasibility.html.1998 sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2008). *1997 Recommendation concerning the status of higher education teaching personnel*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Kalite Güvencesini Etkileyen Faktörler: Paydaş Memnuniyeti ve Eğitim Demokratikleşmesi

Factors Affecting Quality Assurance: Stakeholder Satisfaction and Democratization of Education

Üzeyir Zeynalov¹, Gülnarə Qurbanova²

Bildiri Kodu: 95250

Öz

Makale, yükseköğretim kurumlarında kalite güvence sistemini etkileyen faktörleri tartışmaktadır. Kaliteli eğitimin her yükseköğretim kurumunda düzenlenmesi ve uygulanması, paydaşlarla kurulan ilişkilerin düzeyine bağlıdır. Yükseköğretim kurumları, eğitimi düzenlerken öncelikle tüm paydaşların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Üniversitelerin gelişimi doğrudan uzmanlık eğitiminin kalitesine bağlıdır. Nitel yaklaşımın temeli paydaşların memnuniyetidir. Üniversitelerin öncülüğünde paydaşların ilişkilerinin kurulmasını ve kalite güvencesini etkileyen faktörlerden biri de üniversitedeki eğitimin demokrasi, açıklık ve demokratikleşme düzeyidir. Öğretim kalitesinin sağlanmasında önemli bir rol oynayan bir diğer faktör, öğretmenlerin çalışmalarının izlenmesi ve sonuçlarının objektif bir şekilde değerlendirilmesidir. Eğitim sürecinin kalitesini sağlamanın ana yollarından biri, yönetimin ve yönetim sürecinin merkezileştirilmesi ve paydaşların karar verme sürecine katılımıdır.

Anahtar Kelimeler: Kalite güvencesi, Yüksek öğrenim, Paydaşlar, Yönetim, Kalite.

Abstract

The article discusses the factors affecting the quality assurance system in higher education institutions. The organization and implementation of quality education in each higher education institution depends on the level of relations established with stakeholders. Higher education institutions, while organizing education, should primarily take into consideration interests and needs of all stakeholders. The development of universities directly depends on the quality of specialist training. The basis of the qualitative approach is the satisfaction of stakeholders. One of the factors influencing the establishment of relations and quality assurance of stakeholders with the leadership of universities is the level of democracy, openness and democratization of education at the university. Another factor that plays an important role in ensuring the quality of teaching is the monitoring of teachers' work and an objective assessment of its results. One of the main ways to ensure the quality of the educational process is the centralization of management and its management process, as well as the involvement of stakeholders in the decision-making process.

Keywords: Quality assurance, Higher education, Stakeholders, Management, Quality.

Giriş

Hər bir ali məktəbdə keyfiyyətli tədrisin təşkili və həyata keçirilməsi maraqlı tərəflərlə qurulan əlaqələrin səviyyəsindən asılıdır. Ali məktəblərdə tədrisin təşkili zamanı bütün maraqlı

¹ Üzeyir Zeynalov, Mingeçevir Devlet Universitesi, Eğitim Bölümü, zeynalov-73@mail.ru

² Gülnarə Qurbanova, Mingeçevir Devlet Universitesi, Eğitim Bölümü, mirzoyeva_86@mail.ru

tərəflərin istək və arzularının nəzərə alınması prioritet istiqamət təşkil etməlidir. Tədris prosesinə təsir etmək imkanından asılı olmayaraq bütün maraqlı tərəflərin (istər daxili və xarici, istərsə də əsas və ikinci dərəcəli) ehtiyaclarının öyrənilməsi, monitorinqi, analizi və qiymətləndirilməsi onlarla qarşılıqlı surətdə işləməyi şərtləndirir.

Maraqlı Tərəflər

Ənənəvi biliklərimizdə “maraqlı tərəflər” (stakeholders) termini daha çox iqtisadi bir anlayış kimi işlədilir. “Maraqlı tərəf” anlayışına bir çox yanaşmalar mövcuddur. Bütün verilən təriflərin ümumi ortaqlıq cəhəti ondan ibarətdir ki, “maraqlı tərəf” dedikdə o fərd və ya fərdlər qrupu nəzərdə tutulur ki, onlar konkret şəraitdə prosesin aktiv iştirakçılarıdır və layihənin məqsədlərinə təsir göstərə bilirlər. Məsələn, “maraqlı tərəf-fərd və ya fərdlər qrupudur ki, layihənin məqsədlərinə və reallaşmasına təsir göstərir” (Аллахвердова, 2013) “maraqlı tərəf- müəssisənin nəticələrinin əldə olunmasında və nəticənin bölüşdürülməsində yaxından iştirak edən fərd və ya fərdlər qrupudur” (Бессокирная, 2007) “maraqlı tərəf- fərd, qrup və ya təşkilatdır ki, müəssisədə maraqları və narahatçılıqları var” (Клименд, 2014), “maraqlı tərəf müəssisədə qərarların qəbul edilməsi prosesində birbaşa və dolayısı yolla iştirak edən fərd və ya fərdlər qrupudur” (Клименд, 2014) və s.

Dünya təcrübəsi göstərir ki, ali təhsil müəssisələrinin inkişafı kadr hazırlığının keyfiyyətindən birbaşa asılıdır. Keyfiyyət anlayışının əsasını isə maraqlı tərəflərin məmuniyyəti təşkil edir. Maraqlı tərəflərin məmuniyyəti, müştərilərin məhsulun keyfiyyəti ilə əlaqədar gözləntiləri ilə hazır məhsul arasında ziddiyyət olmadıqda yaranır.

Ali təhsil məktəblərində maraqlı tərəflər əsasən iki yerə ayrılır: daxili və xarici (birbaşa və dolayısı) maraqlı tərəflər. Ali təhsil sistemində maraqlı tərəflər: abituriyentlər, valideynlər, tələbələr, akademik heyət, məzunlar, işəgötürənlər, ictimai təşkilatlar, biznes dairələri, dövlət, ictimaiyyət və s.

Məmnuniyyət Konsepsiyası

Ali təhsil müəssisələrində daxili və xarici maraqlı tərəflərin məmuniyyətinin (və ya narazılıqlarını) öyrənilməsi üzrə müntəzəm olaraq monitorinqin aparılması keyfiyyət təminatı sisteminn qurulmasında mühüm rol oynayır. Bu müxtəlif yollarla reallaşırıla bilər, məsələn tələbə və məzunlar arasında anket sorğularının keçirilməsi, işəgötürənlər tərəfindən qiymətləndirmə və s. Müasir dövrdə maraqlı tərəflərin məmuniyyəti haqqında müxtəlif konsepsiyalar vardır. Bunlar:

- 1) Təsdiqetmə nəzəriyyəsi;
- 2) Ədalətlik nəzəriyyəsi
- 3) Münasibətlər nəzəriyyəsi.

Təsdiqetmə nəzəriyyəsinə görə müştəri məmuniyyəti müştərinin gözləntiləri ilə faktiki yerinə yetirilən xidmət arasındakı prosesdir.

Ədalətlik konsepsiyasına görə müştərinin xərclədiyi vəsait məhsulun yaxud xidmətin dəyərinə uyğundur.

Münasibətlər nəzəriyyəsinə görə insan fəaliyyəti səbəb-nəticə əlaqələrinə əsaslanır. Belə ki, istehlakçının tələbatlarının ödənilməsi ilə müştəri məmuniyyəti arasında münasibətlər düz mütanasibdir.

Tədris müəssisələrində maraqlı tərəflərin determinatları kimi aşağıdakılar göstərilir:

- tədris müəssisəsinin mövcud imici;
- maraqlı tərəflərin gözləntiləri;
- qəbul olunmuş keyfiyyətin birinci və ikinci növləri;

- xidmətin hiss olunan dəyəri (Бессокирная, 2007)

Təhsil təşkilatlarında müştəri məmuniyyətinin ölçülməsi daha çox empirik tədqiqat metodları ilə həyata keçirilir. İstehlakçı sadıqlığı 4 indikator vasitəsilə təyin etmək olar:

1. İstehlakçının (tələbə, dinləyici) yenidən həmin tədris müəssisəsinə müraciət etmək niyyəti;
2. İstehlakçının (tələbə, dinləyici) yenə həmin tədris müəssisəsində başqa bir xidmət üçün müraciət etmək niyyətinin olması;
3. İstehlakçının (tələbə, dinləyici) başqa bir müəssisəyə köçmək niyyətinin olması;
4. Bu təhsil təşkilatını başqa istehlakçılara tövsiyə etməsi.

Maraqlı tərəflərin ali təhsil müəssisəsinin rəhbərliyi ilə münasibətlərinin qurulmasına və keyfiyyətin təmin olunmasına təsir göstərən faktorlardan biri ali təhsil müəssisəsində demokratik, açıq mühitin və təhsilin demokratikləşdirilməsinin hansı səviyyədə olmasıdır.

Təhsilin Demokratikləşməsi

Bütün cəmiyyətlərdə təhsilin demokratikləşdirilməsi problemi ictimaiyyəti və pedaqoji mühiti düşündürmüşdür. Təhsil dövlət sisteminin demokratikləşdirilməsində güclü təsirə malik olduğundan vətəndaşlar bütün dövrlərdə bu prosesdə aktiv iştirak etmişlər. Onlar həmişə sosial tələbat kimi təhsil sisteminin modernləşməsinin və kadr potensialının yaxşılaşdırılması uğurunda mübarizə aparmış, bunların həyata keçirilməsinə çalışmışlar.

Demokratiyanın təhsil sistemində, ümumiyyətlə cəmiyyətdəki rolundan danışdıqda qeyd etmək lazımdır ki, demokratiya azlıqların hüquqlarının müdafiəsini nəzərə almaqla bütün insanların bərabərliyini tanıyan, siyasi qərarların çoxluq tərəfindən qəbul edilməsini nəzərdə tutan özünüidarəetmə sistemidir. Demokratiya qərarların qəbul olunması prosesində vətəndaşların birbaşa imkan yaradır, onun öyrənilməsinə ciddi və məsuliyyətli bir iş kimi baxmağı nəzərdə tutur. Beləliklə, demokratik cəmiyyət siyasi, iqtisadi və sosial dəyişikliklər aparmaqla öz vətəndaşlarının hüquq və azadlıqlarını genişləndirir. Təhsil müəssisələrində demokratik idarəetmənin təmin olunması üçün çoxluq tərəfindən müdafiə edilən rəhbərin qərarları prosesin iştirakçıları tərəfindən qəbul edilməli, cəmiyyətin bütün qanunlarının yerinə yetirilməsi təmin olunmalıdır.

Təhsildə demokratikləşdirmə dedikdə tədris müəssisələrinin idarə edilməsində demokratik münasibətlər mühitinin yaradılmasında marağı olanların – həm dövlət strukturları, həm də ictimaiyyətin (müəllimlər, tələbələr, onların valideynləri və ictimai təşkilatların fəal iştirakını nəzərdə tutur.

Tədris prosesində demokratiya və humanizm şəraitinin yaradılması müəllim-tələbə münasibətlərinin tənzimlənməsini tələb edir. Bildiyimiz kimi, təlim öyrədən və öyrənənlərin daimi əlaqədə olduqları prosesdir. Öyrənən-öyrədən cütünü arasında demokratik prinsiplərə əsaslanan ünsiyyət formalaşmalıdır. Xüsusilə sağlam ünsiyyətin mahiyyət etibarını ilə ictimai tələbat, ictimai zərurət üzündən irəli gələn, onun yalnız fərdlər arasında baş verən sosial proses olduğu elmi cəhətdən aydınlaşdırılmalıdır.

Qarşılıqlı münasibətlər pedaqoji prosesdə çoxcəhətli olub, müəllim-ректор, müəllim-akademik heyət, müəllim-tələbə, müəllim-valideynlər, tələbə-ictimai qurumlar, tələbə-valideyn və s. sahələri əhatə edir. Heç şübhəsiz, tədris prosesinin keyfiyyəti, səmərəliliyi bu münasibətlərin demokratiyanın tələb və prinsiplərinə uyğun qurulmasından asılıdır. Demokratiyanın tələblərinə əsasən tədris subyektdən obyektə yönəlmiş bir istiqamətli proses olmayıb, hər şeydən əvvəl, qarşılıqlı təsir prosesinin, “subyekt-subyekt” münasibətlərinin qanunauyğunluqları ilə idarə edilməlidir.

Tədrisin keyfiyyətinin təminatı sistemində mühüm rol oynayan digər amil müəllim əməyinin monitorinqi və onun nəticələrinin obyektiv qiymətləndirilməsidir. Bu iş öyrənənlərin mənimsədikləri bilik, bacarıq və vərdişlərin səviyyəsi, təhsilin məzmununa verilən tələblərlə müqayisəli araşdırılmalı və müəllimin özünü-təhsil, elmi-tədqiqat işlərinin nəticələrinə uyğun aparılmalıdır. Ali məktəb

sistemində diferensial əmək haqqı sisteminə keçid tədrisin keyfiyyətinin yüksəldilməsində, eləcə də demokratik dəyərlərin möhkəmləndirilməsində mühüm rol oynayır. Professor-müəllim heyətinin bir tədris ilindəki fəaliyyətinin göstəricisi olan reyting cədvəli özündə müəllimin özünütəhsil, elmi-tədqiqat, karyera yönümlü işləri və s. göstəriciləri birləşdirir. Belə bir sistemin tətbiqi eyni zamanda rəqabət mühitinin yaradılmasına təkan verir.

Tədqiqat Metodları

Tədris prosesində keyfiyyətin təmin olunmasının əsas yollarından biri də rəhbərlik və onun idarə edilməsi prosesinin mərkəzləşdirilməsi, qərarların qəbulu prosesinə maraqlı tərəflərin cəlb olunmasıdır. Qərarları qəbul edilməsində səsvermə hüququna malik olan tələbələrə yanaşı, akademik heyət, işəgötürənlər, valideynlər, ictimai təşkilatlar, və digər maraqlı tərəflərin iştirakı təmin olunmalıdır. Eləcə də yaradılan müxtəlif Şuralar (Valideyn-Müəllim Assosiasiyası, İdarəedici Şura, Qəyyumlar Şurası və s.) formal yaradılmamalı, qərarların qəbul edilməsi prosesində aktiv iştirak etməlidir.

Nəticə

- “Maraqlı tərəf” anlayışına müxtəlif yanaşmalardan təhlili onun parametrlərini müəyyənləşdirməyə imkan vermişdir;
- Keyfiyyətin təmin olunmasında maraqlı tərəflərin rolu və yeri müəyyənləşdirilmişdir;
- Tədris müəssisələrində maraqlı tərəflərin determinatları və müştəri məmuniyyətinin ölçülməsi;
- Təhsilin demokratikləşdirilməsi maraqlı tərəflərin keyfiyyət təminatı sisteminin qurulmasında yaxından iştirakını şərtləndirir.

İstifadə Olunan Ədəbiyyat

1. “Azərbaycan Respublikasının ömürboyu təhsil üzrə Milli Kvalifikasiya Çərçivəsi” Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabinetinin Qərarı (18.07.2018, №311) www.e-qanun.az/framework/39622
2. “Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası” 24.10.2013, <https://president.az/articles/9779>
3. Аллахвердова О.В., Карпенко А.Д. Медиация - переговоры с участием посредника. СПб: Изд-во СПб ун-та, 2013. - 214с.
4. Бессокирная, Г.П. Удовлетворенность работой на предприятии и удовлетворенность жизнью / Г.П. Бессокирная, А.Л. Темницкий //www.nir.ru/sj/si/si99-temn.html.
5. Клилэнд, Д. (2014) Управление заинтересованными сторонами в проекте. В кн. «Управление проектами» под ред. Дж. К. Пинто. М.: Питер. - 228с.
6. Корпоративная социальная ответственность. (2011) Новая философия бизнеса: Учебное пособие. - М.: Внешэкономбанк, - 56 с.
7. Оценка уровня удовлетворенности потребителя организации (CSI Customer Satisfaction Index) и индекса потребительской эффективности процессов //www.expert-iso.ru.
8. Оценка удовлетворенности потребителей товаром/услугой // www.comcon-2.kz/research-market.php

10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının 5. Ünitesinin (Dünya Gücü Osmanlı) Görsel-Metin İlişkisi Bakımından Değerlendirilmesi

Evaluation of 5 Units (World Power Ottoman) of History Textbooks of High School 10th Grade in terms of Visual-Text Relationship

Sümeyra Yolartıran¹, Nejla Günay²

Bildiri Kodu: 95252

Öz

Ders kitapları öğrencilere fayda sağlayan ve eğitimin her kademesinde kullanılabilen bir araç olmasının yanı sıra eğitim ve öğretimi teşvik edici bir özelliğe de sahiptir. Ülkemizde ise her yıl bu doğrultuda güncellenen ders kitapları devlet tarafından öğrencilere ücretsiz olarak verilmektedir. Eğitimin her kademesinde kullanılan bu ders kitaplarının program hedeflerine ulaşma da ve kazanımlarda etkililiği ve önemi düşünüldüğünde kitapların içerik analizleri oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada 10. sınıf tarih ders kitaplarının (2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulan) beşinci ünitesinde yer alan görsellerin, metinler ile arasındaki ilişkisinin ne durumda olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma usullerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemine dayalı olarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda, görsellerin genel olarak öğrencilerin sınıf düzeyine uygun ve net olduğu, metin içeriğinin tutarlı ve görsellerle ilişkili olduğu, öğrencilerin öğrenmesine bu hafızasına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak resimler metinde yeterince desteklenmemiş, resimlerde ve metinde fon ve zemin ilişkisine dikkat edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: En uzun yüzyıl, Ders kitapları, Görseller, Metinler.

Abstract

In addition to being a tool that benefits students and can be used at all levels of education, textbooks also have a feature that encourages education and training. In our country, textbooks that are updated every year in this direction are given to students free of charge by the state. Considering the effectiveness and importance of these textbooks, which are used at all levels of education, in reaching the program goals and achievements, the content analysis of the books is very important. Therefore, in this study, the relationship between the visuals and the texts in the fifth unit of the 10th grade history textbooks (taught in the 2019-2020 academic year) was tried to be revealed. In the study, the data obtained using the document analysis method from qualitative research methods were analyzed based on the descriptive analysis method. At the end of the study, it was concluded that the visuals were clear and appropriate for the class level of the students in general, the text content was consistent and related to the visuals, and helped students' learning and memory. Unlike these results, the pictures were not adequately supported in the text, and the relationship between the background and the ground was not paid attention to in the pictures and text.

Keywords: The Longest Century, Textbooks, Visuals, Texts.

Giriş

Düşünen bir varlık olan insan için bilgi, her dönemde önemli olmuştur. “Bilgiyi üreten tek varlık olan insan onu yeniden kullanmak için kaydetmek gereğini de hissetmiştir” (Kaya, 1996, s. 52). Bilginin muhafaza edilip, geleceğe taşınması için de kitaplar ortaya çıkmıştır.

Kitabın eğitim-öğretimde kullanılması da ders kitabı terimini ortaya çıkarmıştır. Öğretim programlarının kazandırılmasını hedeflediği konuları sistematik bir şekilde ele alan ve öğrencileri dersin hedef ve kazanımları doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlayan dokümanlardır (Güneş ve Ünsal, 2002). Ders kitabı, ders kapsamında ilgili konulara ait bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenmesini destekleyici araç olarak öğretim programına uygun biçimde hazırlanmış yazılı bir materyaldir (Şahin, 2004). Belli bir dersin öğretimi için sınıf düzeyine göre yazılan; içeriği öğretim programına göre hazırlanmış ve onaylanmış temel kaynak olarak nitelendirilmektedir (Gülersoy, 2013).

Ders kitapları, eğitim-öğretim sisteminin vazgeçilemez öğelerinden birisidir. Çünkü ders kitabı, “belli sınıf ve dersler için öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkileme niteliğine sahiptir” (Gök, 2003, s. 158). Ders kitabı öğretmen ve öğrenciler için vazgeçilmez bir kaynaktır. Hem öğretmenlere hem öğrencilere rehberlik yapar. Ders kitapları okullarda planlı ve programlı bir biçimde, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde belirleyici, yol gösterici ve tamamlayıcı bir role sahiptir (Demirbaş, 2008; Demirel ve Kıroğlu, 2008). Eğitim-öğretim yaklaşımlarındaki ve müfredattaki değişimlere rağmen ders kitapları dersin organizasyonunda, etkinliklerin belirlenmesinde ve değerlendirmede temel kaynak olarak kullanılmaktadır (Akbaba, 2013).

Derste kolaylık sağlayan ders kitapları devlet tarafından öğrencilere ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Böylece öğrenciler kitabı kolayca temin edebilir, istendiği zaman ders tekrarlarında kullanabilir. MEB’in amaçlarına ve öğretim programında yer alan kazanımlara ulaşmada büyük bir etkililiğe sahip olan ders kitaplarının, kolay ulaşılabilirliği, öğrenciler tarafından yaygın kullanımı, ilgili temalara uygun metinlerden oluşması, öğrenci gelişim seviyesine uygunluğu, görsel açıdan zenginliği ve ölçme değerlendirme bölümleriyle önemini daha da arttırmaktadır (Göçer, 2008). Ders kitabının öğretimdeki yeri ve önemi dikkate alındığında ders kitaplarının sahip olması gereken özelliklere Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde (2012) şu şekilde yer verilmiştir:

Ders kitapları;

- “Anayasa ve kanunlara karşıt konu içermez.
- Bilimsel yönden hata içermez.
- Temel insan hak ve hürriyetlerin, destekler ve ayrımcılığı kabul etmeyen bir yaklaşım ortaya koyar.
- Reklam özelliğinde herhangi bir öge içermez.
- Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeleri destekler nitelikte ve öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak yapılır.”

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde (2012) de yer alan ve ders kitabı hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gerekli olan hususlardan biri olan görsellerin öğrenmeleri desteklemesi ve öğrenci gelişimine uygunluğu ders kitaplarının etkili olmasında bir hayli önemli bir niteliktir. Yazılı bir metinde içeriği desteklemek için kullanılan görsel öğelerin sayısı ve içerikle tutarlı olması önemlidir. İçerikle tutarlı olmayan görsel öğeler, metnin açıklanmasında, somutlaştırılmasında, bilgilerin kalıcı olmasında ve öğrenciyi düşündürmesinde etkili olmaz. Çünkü “Bir ders kitabında konu ile ilgili olmayan görsel bir materyalin konunun öğrenilmesini kolaylaştırması bakımından bir etkisi yoktur” (Yalın, 1996, s. 2). Kitapta yer alan görsel öğelerin metinle ilişkisinin yüksek olması, öğrencinin bilgiye dikkatini toplamasına ve metnin içerdiği bilimsel bağlarını güçlendirmesine ve kavramsal bağlar kurarak somut ve anlaşılır örnekler sunmasına yardımcı olur (İnan-Yıldız ve Baş, 2015; Tepecik ve Kayabekir, 2017).

Ders kitapları öğretim programının amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilere gerekli mesajı veren önemli bir araçtır. Bu nedenle öğrencilere sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde önemli ölçüde katkı sağlayan ders kitaplarının nitelikli olması gerekir. 21. yüzyılda bilim ve teknolojiye gelişmelere rağmen eğitim ortamlarında öğrenciler için temel bilgi kaynağını oluşturan kitapların değerlendirilmesi ve eğitim-öğretim için uygun ders kitabının kullanılması önemli bir husustur (Güneş ve Çelikler, 2010). Öğrencilerin dünü, bugünü ve geleceği arasında ilişki kurmasını sağlamayı ve milli bir bilinç oluşturmayı amaçlayan (Hali, 2014), tarih dersinde kaynak olarak kullanılan tarih

ders kitabının çeşitli özellikler açısından incelenmesi, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak açısından önemlidir (Akman ve Orhan, 2020).

Bu doğrultuda araştırmanın amacı ülkemizde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından okutulan 10. sınıf tarih ders kitaplarının 5. Ünitesini (Dünya Gücü Osmanlı) resim-metin ilişkisi açısından incelemektir.

Bu amaçla Çakmak ve Kaçar (2020) tarafından geliştirilen resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Resim metinde yeterince desteklenmiş midir?
2. Resim metinle uyumlu ve ilişkili midir?
3. Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde midir?
4. Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde midir?
5. Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmekte midir?
6. Resim verilmek istenen amaca uygun mudur?
7. Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiş midir?
8. Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir mi?
9. Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygun mudur?
10. Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) var mıdır?
11. Resim net bir şekilde algılanabilir nitelikte midir?
12. Resim hafızada uzun süreli kalıcı mıdır?
13. Resim metinle çalışmakta midir?
14. Resmin hatırlatıcı bir özelliği var mıdır?
15. Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiş midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından yayınlanan 10. sınıf tarih ders kitaplarının 5. ünitesinin resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın kapsamı doğrultusunda doküman olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından yayınlanan 10. sınıf tarih ders kitapları 5. üniteleri içerisinde yer alan 12 metin ve resim incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Çakmak ve Kaçar (2020) tarafından geliştirilen resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri, izin alınarak kullanılmıştır. Çakmak ve Kaçar (2020) tarafından geliştirilen resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı ile değerlendirilme sürecinde, araştırmacıların geliştirdiği puanlamaya uyularak her madde resim-metin ilişkisi açısından yeterliyse 2 puan, kısmen yeterli ise 1 puan ve yeterli değilse 0 puan almıştır. Bu doğrultuda 12 metin ve resim Çakmak ve Kaçar'ın (2020) resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından doldurularak değerlendirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yönteminden faydalanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminin kullanılmasındaki temel amaç, elde edilen nitel verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması ve okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın veri analizi sürecinde Tarih Ders kitapları içerisinde yer alan toplam 12 resim ve metin Çakmak ve Kaçar (2020) tarafından geliştirilen değerlendirme kriterlerine göre araştırmacı tarafından yorumlanarak, uzman görüşü alınarak analizlerin güvenilir olduğu görülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen 10. sınıf tarih ders kitaplarında yer alan 12 resmin ve metnin resim-metin ilişkisini gösteren bulgulara yer verilmiştir.

10. Sınıf 1 numaralı (Yüksel ve Erol, 2019) Tarih Ders Kitabı 5. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular

“Fetih ve Fatih” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre resim metinle uyumlu ve ilişkili, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde, metinle çelişmemekte ve resimdeki figürler metinle örtüşmektedir. Resimde zemin fon ilişkisine de dikkat edilmiştir. Farklı olarak ise edilen bulgulara göre resim, metinde kısmen desteklenmiştir.

Tablo 1. Fetih ve Fatih Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.		1		1
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	28	1		29

“Fetih ve Fatih” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 1’de verilmiştir.



“Fetih için II: Mehmet’in Yaptığı Hazırlıklar” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bulgulara göre resim, metinde yeterli düzeyde desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkili, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca resim algılanabilir düzeyde ve resimdeki figürler metinle örtüşmektedir. Farklı olarak ise resimde zemin fon ilişkisine dikkat edilmediği ve resmin kısmen hatırlatıcı olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Fetih için II. Mehmet’in Yaptığı Hazırlıklar Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	18	5	0	23

“Fetih için II. Mehmet’in Yaptığı Hazırlıklar” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 2’de verilmiştir.



“Fetih için II: Mehmet’in Yaptığı Hazırlıklar” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Fetih için II. Mehmet’in Yaptığı Hazırlıklar Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.			0	0
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	16	5	0	21

Tablo 3’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre resim metinle uyumlu ve ilişkili, metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeyde, öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur. Farklı olarak ise resim hafızada uzun süreli kısmen kalıcı ve kısmen hatırlatıcı olup, resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurlar yer almakta, net bir şekilde algılanabilir nitelikte değildir.

“Fetih için II. Mehmet’in Yaptığı Hazırlıklar” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 3’de verilmiştir.



“I. Selim Dönemi ve Safavilerle İlişkiler” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. I. Selim Dönemi ve Safevilerle İlişkiler Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.		1		1
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	20	4	0	24

Tablo 4’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre resim metinde yeterince desteklenmiş, metinle uyumlu ve ilişkilidir ve verilmek istenen amaca uygundur. Farklı olarak ise resim ve metinde zemin-fon ilişkisine kısmen dikkat edilmiş, resim kısmen net algılanabilir ve resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) içermektedir.

“I. Selim Dönemi ve Safevilerle İlişkiler” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 4’de verilmiştir.



Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.		1		1
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.		1		1
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir			0	0
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.			0	0
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.			0	0
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.			0	0
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.			0	0
Toplam Puan		12	3	0	15

“1520-1595 Yılları Arasındaki Başlıca Siyasi Gelişmeler” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. 1520-1595 Yılları Arasındaki Başlıca Siyasi Gelişmeler Konusu Resim-Metin İlişkisi

Tablo 5’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resim metinle uyumlu ve ilişkili olup, resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir. Farklı olarak ise resim metinle kısmen desteklenmiş, resim verilmek istenilen amaca kısmen uyumludur. Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmemiş, öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunamayabilir. Resim net bir şekilde algılanabilir nitelikte değildir. Resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurlar yer almakta ve metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgi ise yer almamaktadır.

“1520-1595 Yılları Arasındaki Başlıca Siyasi Gelişmeler” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 5’de verilmiştir.



“Osmanlı Devleti’nin Dış Politikası” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 6’de yer verilmiştir.

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir			0	0
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.			0	0
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		1
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.		1		1
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	18	4	0	22

Tablo 6. Osmanlı Devleti’nin Dış Politikası Konusu Resim-Metin İlişkisi

Tablo 6’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resim metinle uyumlu ve ilişkili olup, resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir. Ayrıca resim verilmek istenen amaca uygundur. Farklı olarak ise, resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kısmen çekebilecek düzeyde, öğrenciler resimden kısmen doğru çıkarımlarda bulunabilir, resim kısmen hafızada kalıcıdır. Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmemiştir ve resim net değildir.

“Osmanlı Devleti’nin Dış Politikası” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 6’de verilmiştir.



“Coğrafi Keşifler’in Etkileri” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Coğrafi Keşifler’in Etkileri Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	28	0	0	28

Tablo 7’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resim metinle uyumlu ve ilişkili olup, resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olup, resim net bir şekilde algılanabilir. Farklı olarak ise, resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) vardır.

“Coğrafi Keşifler’in Etkileri” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 7’de verilmiştir.



10. Sınıf 2 numaralı (Yılmaz ve Ahmet, 2019) Tarih Ders Kitabı 5. Ünite İçerisinde Yer Alan Resim-Metin İlişkisine Yönelik Bulgular

“İstanbul’un Fethi İçin Yapılan Hazırlıklar” alt konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. İstanbul’un Fethi İçin Yapılan Hazırlıklar Alt Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.	2			2
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	30	0	0	30

Tablo 8’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resmin metinde yeterli düzeyde desteklendiğini, metinle uyumlu ve ilişkili olduğunu, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğunu, öğrencileri düşündürmeye sevk ettiğini, figürlerin metinle örtüştüğünü ve öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca resim net bir şekilde algılanabilir nitelikte olup, hafızada uzun sürece kalıcı niteliktedir.

“İstanbul’un Fethi İçin Yapılan Hazırlıklar” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 8’de verilmiştir.



“XVI. Yüzyılda Osmanlı-Hasburg Mücadelesi ve Sonuçları” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 9’de yer verilmiştir.

Tablo 9. XVI. Yüzyılda Osmanlı-Hasburg Mücadelesi ve Sonuçları Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.		1		1
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir	2			2
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.	2			2
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.	2			2
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	26	1	0	27

Tablo 9’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resmin metinde yeterli düzeyde desteklendiğini, metinle uyumlu ve ilişkili olduğunu, öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olduğunu, figürlerin metinle örtüştüğünü ve öğrencilerin sınıf düzeyine uygun olduğunu söylemek mümkündür. Farklı olarak ise, resim öğrencileri kısmen metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir ve resimde şiddet, cinsellik, ayrımcılık gibi olumsuz unsurlar yer almakta ve metinle ilgili herhangi bir açıklayıcı bilgi ise yer almamaktadır.

“XVI. Yüzyılda Osmanlı-Hasburg Mücadelesi ve Sonuçları” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 9’de verilmiştir.



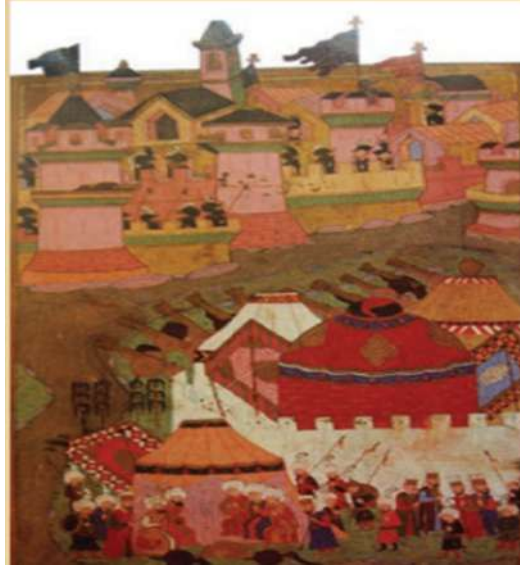
“XVI. Yüzyılda Osmanlı-Hasburg Mücadelesi ve Sonuçları” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 10’de yer verilmiştir.

Tablo 10. XVI. Yüzyılda Osmanlı-Hasburg Mücadelesi ve Sonuçları Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri	Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1 Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2 Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3 Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.	2			2
4 Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5 Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6 Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7 Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8 Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9 Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10 Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11 Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		1
12 Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13 Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14 Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15 Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan	22	3	0	25

Tablo 10’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeyde olup, resim verilmek istenen amaca uygundur. Ayrıca resim metinle çelişmemektedir. Farklı olarak ise, resim ve metinde zemin-fon ilişkisine kısmen dikkat edilmiş, resim kısmen net bir şekilde algılanabilir nitelikte ve öğrenciler resimden kısmen doğru çıkarımlarda bulunabilir.

“XVI. Yüzyılda Osmanlı-Hasburg Mücadelesi ve Sonuçları” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 10’de verilmiştir.



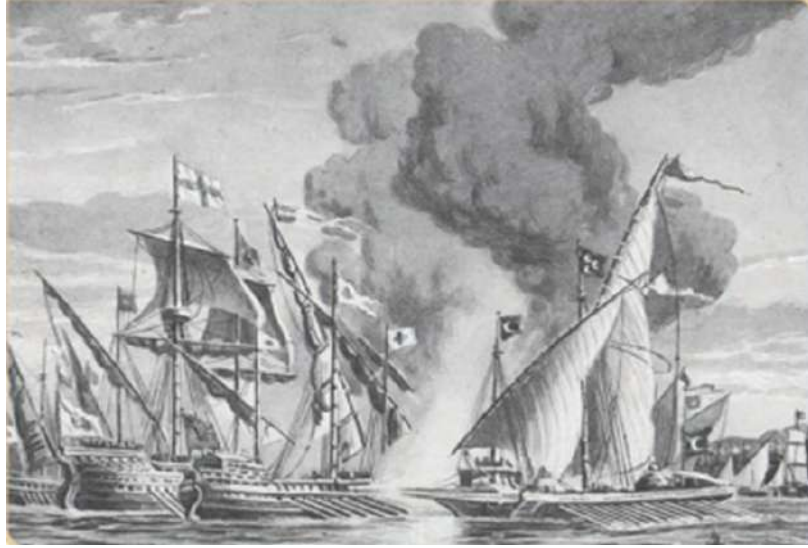
“Osmanlı-Venedik İlişkileri” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Osmanlı-Venedik İlişkileri Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir			0	0
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.			0	0
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.	2			2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan		20	2	0	22

Tablo 11’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resim metinle uyumlu ve ilişkili olup, resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir. Ayrıca resim verilmek istenen amaca uygun ve sınıf düzeyine uygundur. Farklı olarak ise, resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini kısmen çekebilecek düzeyde, öğrenciler resimden kısmen doğru çıkarımlarda bulunabilir ifadelerini söylemek mümkündür. Ayrıca resim net olmamakla birlikte, resimde fon ve zemin ilişkisine dikkat edilmediği ve resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) bulunmaktadır.

“Osmanlı-Venedik İlişkileri” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 11’de verilmiştir.



“Hint Deniz Seferleri (1538-1553)” konusu içerisinde yer alan resim ve metindeki resim-metin ilişkisine ait bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Hint Deniz Seferleri (1538-1553) Konusu Resim-Metin İlişkisi

Değerlendirme Kriterleri		Evet	Kısmen	Hayır	Puan
1	Resim metinde yeterince desteklenmiştir.	2			2
2	Resim metinle uyumlu ve ilişkilidir.	2			2
3	Resim öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekebilecek düzeydedir.		1		1
4	Resim öğrencileri metin üzerinde düşündürmeye sevk edebilecek düzeydedir.	2			2
5	Resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir.	2			2
6	Resim verilmek istenen amaca uygundur.	2			2
7	Resim ve metinde zemin-fon ilişkisine dikkat edilmiştir		1		1
8	Öğrenciler resimden doğru çıkarımlarda bulunabilir.		1		1
9	Resim öğrencilerin sınıf düzeyine uygundur.	2			2
10	Resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yoktur.			0	0
11	Resim net bir şekilde algılanabilir niteliktedir.		1		0
12	Resim hafızada uzun süreli kalıcıdır.		1		2
13	Resim metinle çelişmemektedir.	2			2
14	Resmin hatırlatıcı bir özelliği vardır.	2			2
15	Resimde metinle ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmiştir.	2			2
Toplam Puan		18	5	0	23

Tablo 12’de yer alan resim-metin ilişkisi değerlendirme kriterleri sonucu elde edilen bilgilere göre, resim metinle uyumlu ve ilişkili olup, resimde kullanılan figürler metinle örtüşmektedir. Farklı olarak ise, resimde kısmen fon ve zemin ilişkisine dikkat edilmiş olup, öğrenciler resimden kısmen doğru çıkarımlarda bulunabilir ve resim kısmen nettir. Ayrıca resimde olumsuz bir unsur (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) bulunmaktadır.

“Hint Deniz Seferleri (1538-1553)” konu başlığı altındaki metinde yer alan resim Şekil 12’de verilmiştir.



Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 10. sınıf ders kitaplarında yer alan 5. ünitelerdeki 12 bilgilendirici metin ve resim resim-metin ilişkisi bakımından incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen ünitelerin konuları içerisinde yer alan metin ve resimlerin çoğunun (10) resim-metin ilişkisi açısından yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer konulardaki resim ve metinlerin, resim-metin ilişkisi bakımından kısmen yeterli düzeyde olduklarını söylemek mümkündür. Çalışmanın diğer sonuçlarına bakıldığında resimler çoğunlukla metin içinde destekleniyor ve metinle uyumludur. Metinde kullanılan tüm figürler resimle alakalı, metinle çelişmeyen figürlerdir. Genel olarak öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekebilecek, hafızada kalıcı resimlerdir. Ayrıca sınıf düzeyine uygundur. Ancak çalışmada incelenen resimlerden bazıları (4) net olmamakla beraber, bazılarında (5) zemin-fon ilişkisine kısmen, bazılarında (3) zemin-fon ilişkisine hiç dikkat edilmemiştir. Ek olarak resimlerin çoğunda (9) olumsuz unsurların (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) yer aldığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında çalışma kapsamında incelenen çoğu metin ve resmin genel olarak resim- metin ilişkisi kriterlerine göre yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Fakat resim ve metinlerin değerlendirme kriterleri maddeleri ile tespit edilen bazı hususlarda yeterli olmadığı sonucu da öğretimde en etkili araçlardan birisi olan ders kitapları için olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden:

- 10. sınıf Tarih ders kitaplarındaki resimlerde yer alan olumsuz içeriklere (şiddet, cinsellik, ayrımcılık vb.) dikkat edilmelidir.
- 10. sınıf Tarih ders kitaplarında yer alan metin ve resimlerin zemin-fon ilişkisine dikkat edilmelidir.
- 10. sınıf Tarih ders kitabında yer alan resimlerin daha net bir şekilde algılanabilir olması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akbaba, B. (2013). Lise tarih ders kitaplarını değerlendirme formunun geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 26-41.
- Çakmak, Z. & Kaçar, T. (2020). 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Educational*, 15(3), 1629-1649.
- Demirbaş, M. (2008). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarının belirli değişkenler bakımından incelenmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 53-68.

- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Erol Yüksel, M. A. (2019). *10. Tarih ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gök, F. (2003). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), 8-26.
- Güneş, M. H. & Çelikler, D. (2010). Konu alanı ders kitabı inceleme dersine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 81-90.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- İnan Yıldız, F. & Baş, B. (2015). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 251-268.
- Kaya, İ. (1996). *İlköğretim ders kitaplarında tasarım sorunu: Türkiye ve Almanya'da ilköğretim ders kitapları*. Ankara: Alman Kültür Merkezi, Hacettepe Üniversitesi Ortak Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmi Gazete* (28409, 12 Eylül 2012).
- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 365-375.
- Tepecik, A. & Kayabekir, T. (2017). Resim-metin ilişkisinde yapısal ve bilişsel kavramların tasarım sürecine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 1641-1653.
- Ünsal, Y. & Güneş B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yılmaz, A. (2019). *10. sınıf Tarih ders kitabı*. Ankara: Özgün.
- Yalın, H. İ. (1996). Ders kitapları tasarımı. *Milli Eğitim Dergisi*(132), 61-66.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. b.) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Türk Lehçelerinin Yabancı Dil Olarak Eğitiminde Okuma Becerisinin Geliştirmenin İlkeleri

Principles of Developing Reading Skills in Teaching Turkic Languages as a Foreign Language

Zilola Khudaybergenova¹

Bildiri Kodu: 95260

Öz

Okuma becerisi dil öğretiminin en temel unsurlarından biridir. Okuma, yazılı bir metnin veya sözün duyu organlarıyla algılanması, yorumlanmasına yönelik zihinsel faaliyet olarak bilinir. Türk lehçelerinin eğitiminde ilk aşamada okuma becerisinin oluşturulmasına dikkat edilmesi önem arz etmektedir. Çünkü okuma, okuduğunu algılama, anladığını doğru ifade edebilmesi için öğrenci ilk aşamada okuma becerisini oluşturmak lazım. Zira okumak, kelimenin tam anlamıyla ruhsal beslenmeye doğru ilerlemenin bir yoludur. Öğrenci (okur), metnin "üreticisi" ve "tüketicisi" rolünü üstlenir. Öğrenci, ders kitaplarını, basın yayınlarını, internet yayınlarını okur ve dili öğrenildiği ülkenin yaşamını, kültürünü, tarihini, edebiyatını tanır. Okumak, kişisel gelişimde önemli bir rol oynar. Halkımızın kibar, bilgili ve zeki insanları "eğitilmiş" olarak değerlendirmesi de tesadüf değildir. Bildiride "okuma" teriminin kavramı, okuma öğretiminin temel ilkeleri, öğretim materyali, okuma materyali, metin, ders için metin seçimi veya metin oluşturulması özelliklerinden bahsedilir. Bildiride metinle çalışmanın üç aşaması 1) metin öncesi hazırlık, (2) okuduğunu anlama ve (3) metin sonrası inceleme aşaması da incelenmiştir. Bununla beraber okuma türleri - 1) bilgi edinme amaçlı okuma, 1) pratik bir amaçla okuma, 2) bir eğitim aracı olarak okuma türlerinden bahsedilir.

Anahtar Kelimeler: Türk lehçeleri, Okuma becerisi, Okuma materyali, Metin oluşturmak, Metin seçimi, Ders materyali, Okuma türleri.

Abstract

Reading skill is one of the most basic elements of language teaching. Reading is known as a mental activity for perceiving and interpreting a written text or word with sense organs. It is important to pay attention to the formation of reading skills at the first stage in the education of Turkic Languages. Because in order for the student to be able to read, perceive what he reads, and express what he understands correctly, it is necessary to develop the reading skill at the first stage. Reading is literally a way to move towards spiritual nourishment. The student (reader) takes on the role of "producer" and "consumer" of the text. The student reads textbooks, press publications, internet publications and recognizes the life, culture, history and literature of the country which language is learned. Reading plays an important role in personal development. It is no coincidence that our people consider polite, knowledgeable and intelligent people as "educated". In the paper, the concept of the term "reading", the basic principles of teaching reading, teaching material, reading material, text, selection of text for the lesson or the creation of a text are mentioned. In the paper, three stages of working with the text 1) pre-text preparation, (2) reading comprehension and (3) post-text review were also examined. Types of reading - 1) reading for information purposes, 1) reading for practical purposes, 2) types of reading as an educational tool are studied.

Keywords: Turkic languages, Reading skill, Reading material, Creating text, Course material, Reading types.

¹ Gülnare Qurbanova, Mingeçevir Devlet Üniversitesi, Eğitim Bölümü, mirzoyeva_86@mail.ru

Giriş

Özbekistan'ın dünya topluluğunun önde gelen ülkelerinden biri haline gelmesi, yurtdışında Özbek dilini öğrenmeye olan ilginin artmasına neden oldu. Türk lehçeleri yabancı dil olarak öğretilirken okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin oluşumuna dikkat edilir. Bu noktada elbette öncelikle Özbek dilinin fonetik özelliklerini tanımak ve okumayı öğrenmek gerekiyor. Yabancı (Türk lehçeleri) bir dil öğretme yöntemleri alanında yaygın olan "okuma" teriminin ilk önemli yorumuna dikkat ediniz: Okuma, harf sembolleriyle ifade edilen konuşma bilgilerini algılama ve içeriğini anlama sürecidir (Очерки методики..., 1977, s. 11). Benzer bir tanım yabancı dil öğretiminin psikolojisinde de bulunabilir (Клычникова, 1983, s. 6). Bilgi grafik kodlarla temsil edildiğinde okunabilir. Bu durumda, kod, koşullu olarak tanımlanmış bir sistemdir.

Genel olarak, "okuma" kavramı eğitimciler tarafından daha geniş bir anlamda açıklanmaktadır: "Bir grafik koddaki bilgiyi tamamen farklı bir koda (yani ses koduna) dönüştürme süreci" (Очерки методики..., 1977, s. 10). Bu bilimsel açıklama, hayatta meydana gelen her türlü okumayı (hiyeroglif okuma, piktogram okuma, çizim okuma, ölçüm aletleri okuma (gösteri), formül okuma, not okuma vb.) içerir.

Türk lehçelerini yabancı dil olarak öğrettiğimizde okuma, 1) harfla ifade edilmiş metinde kod alışverişi (harften sese), 2) insan konuşması pratiği ve 3) konuşma sonucunu ulaştırma şeklinde üç yönlü bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Birincisi yazılı metnin algısını, ikincisi metindeki dilsel materyalin algılanmasını ve üçüncüsü onu okuyan kişinin zihinsel durumunun değişmesi (anlayışı) ile ilgili olayları yansıtır.

Metodoloji biliminde "okuma" kavramının analizi, metin üzerinde yapılan çalışmalarda belirleyici bir faktör olarak hizmet eder.

Öğrencilere içerik (metnin ne hakkında olduğu) ve süreç (içinde – sessiz olarak veya sesli olarak okuma) öğretilir.

Okuma, yazılı bir metinden içerik (bilgi) çıkarmayı amaçlayan bir tür konuşma etkinliğidir.

Metindeki bilgilerin özümsemesi iç (sessiz) okuma ile gerçekleştirilir ve bilgilerin başkalarına iletilmesi sesli okuma ile gerçekleştirilir. Sessiz okurken bile iç konuşma oluşur.

Günümüzde okumak tıpkı yemek yemek, uyumak ve çalışmak gibi manevi bir gıda almanın bir aracı haline gelmiştir. Bilimsel, teknik ve diğer bilgiler çoğunlukla okuma yoluyla öğrenilir. Öğrenci, ders kitaplarını, basın yayınlarını, internet yayınlarını okur ve dilin öğrenildiği ülkenin yaşamını, kültürünü, tarihini, edebiyatını tanır. Okumak, kişisel gelişimde önemli bir rol oynar. Halkımızın kibar, bilgili ve zeki insanları "eğitilmiş" olarak değerlendirmesi de tesadüf değildir.

Yabancı bir dilde okuma sorunları dünya metodolojisinde dikkatle incelenmiştir. Mevcut bilimsel düşüncelere dayalı olarak, bu tebliğ okumanın güncel konularını kapsar.

Kısacası okuma becerileri, konuşma biriminin görsel temsilinden, konuşma-eylem sembolizminden ve anlamından oluşan üç boyutlu bir etkinliktir. Üçüne de sahip olmak, okuma becerilerinin gelişimini gösterir. Metnin içeriği okuma becerisi ile anlaşılır. Sonuç olarak, okuma becerileri yabancı dil eğitiminde nihai pratik hedeflerin birincisi olarak belirlenmiştir. Okuma bir etkinlik olarak düşünüldüğünde, onun içeriği bir güdü olarak iletişim kurmak, bir amaç olarak bilgiyi almak, bağlam içinde dilin grafik sistemini bilmek ve bilgi edinme yöntemlerine hakim olmak ve sonuç olarak okunan şeyi anlamaktan ibarettir. Güdü, amaç, koşul ve sonuç dördü okumanın ayrılmaz yönleridir.

Okuma Öğretiminin İlkeleri ve Okuma Materyali

Okumayı öğretirken aşağıdaki ilkelere uyulması önerilir:

1. Okuma öğretimi, konuşma etkinliği türünü öğretmek olarak düşünülmelidir. Bu kurala uyulduğunda, öğrencilere çalışma için doğru yön verilir. Uygulamada gözlemlenen metodolojik

hatalardan biri olan dil materyalinin edinilmesine veya metne yakın konuşmayı tek bir öğrenme görevi haline getirmek yerine, metnin pratik kullanım için materyale dönüştürülmesine öncelik verilmesi önerilir. Öğrencileri bilgi okuma ve alma konusunda eğitmek birinci nihai hedef olarak uygulamaya konmalıdır. Bu, belirli bir sonuca (içerik bilgisi, bilgi edinme) ulaşıldığı varsayılan süreçte sözlü eylemlerin gerçekleştirilmesiyle elde edilir. Metni okumak, manevi zenginleşirmeyi, yeni bilgiler edinmeyi amaçlayan eğitici ve metodik bir faaliyettir.

Öğrenme sürecinde neyin okunduğunu anlamak yönetilebilir bir iştir: okumadan önce bir görev verilmelidir ve okumadan sonra uygun olan metodolojik yöntemlerle test edilebilir. Tam ve net bir anlayış, bu görevin öğrenciler tarafından başarıyla tamamlanması anlamına gelir. Dolayısıyla, bu ilkeye göre, okumanın özü - bilginin öğrenciye iletilmesiyle belirlenir.

2. Okumayı öğretmek bir öğrenme süreci olarak düzenlenecektir. Sadece uygulamalı etkinlikler değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenmeye çalıştığı metin, yeni bilgiler öğrenmesine neden olur. Bilgi almak bilişsel bir faaliyettir. Burada bilme ve konuşma etkinliği arasındaki farka gitmek gerekir. Sözel aktivitenin sonucu bilişe yol açar. Bu nedenle, okuma materyalinin (metin dahil) içeriğine daha fazla dikkat etmek gerekir. İçerik merakı, öğrencilerin öğrenme isteklerini belirleyen ve onları ilgiyle okumaya motive eden bir faktör olarak hizmet eder.

Metnin içeriğinde ve dilinde makul zorlukların varlığı, öğrencinin zihinsel aktivitesini artırır, ciddi bir şekilde düşünmeye başlamasına yol açar. Bu, bu ilkeye göre öğrencilerin yabancı (Türk lehçeleri) bir dilde eğitim gördükleri ve aynı zamanda bilişsel faaliyetlerde buldukları anlamına gelir.

3. Öğrencilere kendi ana dillerinde ve ikinci dillerinde (İngilizce, Almanca v.s.) okuma deneyimine dayalı olarak yabancı (Türk lehçeleri) bir dilde okuma öğretilir. Öncelikle öğrencinin yabancı (Türk lehçeleri) bir dilde eğitim alma tutumu oluşturulur. "Okursam, öğrenirim" sözüne uymak gerekir. Bu birincil koşuldur. Yabancı (Türk lehçeleri) bir dilde harf-ses ilişkilerine hakim olur olmaz, öğrencilere içte, sessiz okumayı teklif etmeye başlamak daha iyidir. Bu ikinci koşuldur.

Kısacası okuma sırasında mümkün olduğunca dil pratiğinin tetiklenmesi gerekmektedir.

Her şeyden önce, iki terim arasında ayırım yapmak gerekir: öğretim materyali ve okuma materyali. Birincisi, birçok kişi tarafından anlaşılan ve eğitim içeriği anlamında kullanılan metodolojik bir terimdir. İçeriği, öğrencinin çalıştığı dil materyalini (kelime bilgisi, dilbilgisi, telaffuz olayları ve bunlara dayalı olarak oluşturulan konuşma ürünü - metin), konuşma konularını ve durumlarını içerir. İkincisi, "okuma materyali" kavramı, metni ve onun bölümlerini, sözcüklerini, sözcük öbeklerini, tümcelerini, paragrafları içerir. Metin, okumanın bir tür konuşma etkinliği olarak materyaldir, ikinci tür birimler ise okuma teknikleri için bir kaynaktır.

Farklı bilim alanları için araştırma konusu olan metin, farklı anlamlar taşımaktadır. "Metin dilbilimi", "metinsel dilbilim", "metin dilbilgisi" gibi karmaşık terimler dilbilimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Dil öğretimi metodolojisinde metin, dilbilimsel araştırmanın nesnesidir. Metni okuma sorunları ele alınmış, ancak bir eğitim dönemi statüsünde bilimsel olarak incelenmemiştir.

Bilimde "metin" tanımına psikolojik ve dilsel olarak iki şekilde yaklaşılır. Her ikisinde de ortak pay, metnin konuşma akışının bir parçası olarak tanınmasıdır.

Genel olarak, farklı tanımlara bakılmaksızın, "metin" dediğimizde, "konuşma ürünü" kavramı hemen hemen tüm bilim adamları tarafından kabul edilmektedir (Moskalskaya, 1981). Eğitim açısından, dilbilimsel tanımı şöyledir: bilgi alışverişi kaynağı olan bir konuşma ürünüdür. Lingvodidaktik metin sözlü (konuşmada) ve yazılı (yazıda) olarak oluşturulur ve bilgi aktarma özelliğine sahiptir (Turaeva, 1986, s. 21). Grafik metin ve sesli metin bilgi için temeldir. Bunu yaparken öğrenci (okur), metnin "üreticisi" ve "tüketicisi" rolünü üstlenir.

Metinden elde edilen bilgiler öğrenci için "bilgi" statüsünde olabileceği gibi, bir bölümü öğrenci faaliyetlerini yönetmeye ve düzenlemeye hizmet edebilir. Sonuç olarak, metin, mecazi

anlamda, öğrenciler için bir "bilgi deposu"dur. Zevk alma normu ise öğrenciye kalmıştır (Kostomarov, 1990, s. 45). Genelde öğrenci üç ana kategoride ("Çevre", "Ülkemiz" ve "Dil Öğrenen Ülke") metinleri okur.

Metin seçimi için metodolojik koşullar geliştirilmiştir. Metnin içeriğine ve dile göre iki gruba ayrılırlar.

Okunacak metnin içeriği için aşağıdaki gereksinimler belirlenmiştir:

1) metnin eğitici bir değeri olmalıdır (yabancı (Türk lehçeleri) bir dilin öğretilmesinin amaçlarından biri eğitimidir, topluma ahlak kurallarını aşılamaı amaçlayan metinler, yani manevi (ahlaki) eğitim verici metinler seçilir);

2) Öğrencinin yaşam bilgisini artırmaya yani dünya görüşünü zenginleştirmeye hizmet eden metinler seçilir. Bu, öğrencinin bilişsel etkinliğini geliştirmedeki önemli koşullardan biridir. Doğru bilgileri yansıtan metinleri okumak, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bilgilendirici bir metin okumak kaçınılmaz olarak herkesin ilgisini çekecektir. İnsan çocuğu öğrenmeye hevesli olduğu için, bilme eğilimi teşvik edilirse bu konuya olan ilgi artacaktır;

3) Okunması önerilen metnin içeriğinin bilimsel nitelikte olması, yani içindeki bilgilerin gerçeği yansıtmaması gerekmektedir. Öğrenciye herhangi bir varsayımsal veriye dayalı metinler öğretilmemiştir;

4) Seçilen metin öğrencinin yaşına uygun olmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, yabancı (Türk lehçeleri) bir dilde konuşma etkinliklerini teşvik etmek için önemli bir önlemdir. Kısacası metnin içeriği öğrencinin ruhsal düzeyine uygun, bilişsel ve duygusal gereksinimleri karşılamalıdır.

Metinlerin en ilgi çekici olanları şunlardır: kurgudan seçilmiş metinler; akranlar, arkadaşlık, aşk hakkında düşünceler uyandıran metinler; içerik olarak çekici metinler (mizah, macera, polisiye, fantezi); tarihi keşifler ve seyahatler hakkında "biliyor muydunuz?" kategori metinleri. Metnin içeriği diğer konuların materyalini doğrudan tekrar ederse, öğrencinin ilgisinin sonduğu pratikte kanıtlanmıştır. Yaşa bakılmaksızın öğretilen metinler de beklendiği kadar ilgi çekici değildir.

Okunacak metinlerin dili için de gereklilikler vardır:

1) Metindeki dil materyali, seçilen öğrenme minimumuna karşılık gelmelidir. Sözlüksel ve dilbilgisel olayların dağılımı dikkate alınır.

2) Metni, öğrencilerin hakim oldukları dil birimlerine göre okumaları önerilir. Metni okumadan önce metindeki teknik ve dilsel zorlukları kaldırmak gerekli bir metodolojik önlemdir.

3) Metin dilinin üslubuna konulan talep onun modern edebi dilin normlarına uyulmalı olmasıdır.

Metinlerin seçimi ve kompozisyonu çok önemli bir metodolojik konudur (Kostomarov, 1990, s. 34). "Metin hazırlamak" teriminin anlamsal kapsamı, çeşitli yorumlara yol açar. İlk olarak, metin yaratma ve metin seçimi arasındaki fark belirlenmelidir. "Seçim", içeriği yazar tarafından şekillendirilen ve öğretmen veya ders kitabı yazarı tarafından okul ortamına uyarlanan metinlerin dil ve hacim açısından seçilmesidir. Bu nedenle, orijinal materyal veya uyarlanmış bir kopyası okuma için sağlanır.

"Oluşturma" terimi, bir öğretmen veya ders kitabı yazarı tarafından sözlü dil materyali ve sözlü konular bağlamında hazırlanan metinleri ifade eder. Bu bağlamda, metodoloji "yapılandırılmış" ve "seçilmiş" metin kavramlarını kullanır. Her iki metin kategorisi de okuma için malzeme görevi görür.

Materyal kelimesinin katılımıyla oluşan "ders materyali", "okuma materyali", "dil materyali" terimleri birbirleriyle cinsiyet-tür ilişkisi, "ağaç-meyve ağacı-elma" oluşturmaktadır. Çalışma materyali, dil materyali içeren okuma materyalini içerir.

Metinle çalışmanın üç aşaması incelenmiş ve pratikte uygulanmıştır: (1) metin öncesi hazırlık, (2) okuduğunu anlama ve (3) metin sonrası inceleme aşaması.

İlk olarak, metin öncesi hazırlık çalışmalarında sözcüksel-dilbilgisel malzeme ve okuma tekniklerine hakim olunur.

İkinci aşama okuduğunu anlamaya odaklanır ve bilgi edinme ve anlama alıştırmalarını içerir.

Metin sonrası aşamada, kelime ve bilgilerine dayalı olarak konuşma, dinlediğini anlama ve yazma becerilerine yönelik alıştırmalar yapılır.

Okuma Türleri Öğretimi

Bilgi edinme amaçlı okuma, 1) pratik bir amaç, 2) bir eğitim aracıdır. Okumak, kelimenin tam anlamıyla ruhsal beslenmeye doğru ilerlemenin bir yoludur. Yabancı (Türk lehçeleri) bir dilde okuma türleri, bu pratik hedefe ulaşmada çok karmaşık ve aynı zamanda önemli metodolojik bir konudur. Öğrenme sürecinde gerçekleştirilen görevlerle ilgili zihinsel işlem kümeleri çeşitlidir ve metodoloji biliminde okuma türleri olarak adlandırılır.

Bilimsel kaynaklarda okuma türlerini belirlemek için çeşitli prosedürler vardır (Akishina, 2005, s. 72):

- 1) bilişin doğasına ve anlama sürecine göre - analitik / sentetik okuma;
- 2) amaca dayalı - tanışma / çalışma / gözlemsel okuma;
- 3) önceden var olan hazırlık süreci ile bağlantılı olarak - hazırlıklı / hazırlıksız okuma;
- 4) dil deneyimi açısından - çevirili veya çevirisiz okuma;
- 5) yardımcı araçlar kullanma ihtiyacı nedeniyle - sözlükle / sözlük desteği olmadan okuma;
- 6) iş yerine bağlı olarak - sınıfta / evde çalışmak;
- 7) işi organize etme şekline göre - yalnız / koro olarak okuma;
- 8) ses katılımı açısından - sesli / sessiz okuma vb.

Tanışma okuması. Bazen "içeriğin yüzeysel anlaşılması amacıyla okuma" olarak anılır. Bu okuma türünde öğrenciden metni tam ve net bir şekilde anlaması beklenmez ancak öğrenci şu ya da bu konuda söylenenlerle ilgilenir, örneğin "yeni-tanıdık", "ilginç-ilginç değil", "anlaşılabilir-anlaşılmayan" gibi sonuçlar ortaya çıkarılır. Bu, okumanın genel içeriğini incelemek için bir "giriş okuması" yapıldığı anlamına gelir. Temel bilgilere net bir şekilde hakim olması ve genel olarak ikincil mesajı bilmesi ve bunun sonucunda metin içeriğinin en az %70'ini işgal etmesi beklenir.

Metinlerin büyük (bir sayfadan az olmaması) ve okunması kolay olması önerilir. Birinci aşamada, sınıfta yapılan okumalar, bir beceri kazanılır kazanılmaz eve verilir ve sınıfta anlama kontrolü yapılır. İncelemede metnin ayrıntılarına dikkat edilirse, başka bir okuma türüne (çalışma okumasına) aktarılır.

Çalışma okuması. Bu okuma türü, üst sınıflarda kullanım için tercih edilir. Öğrenci metnin içeriğindeki tüm detayları öğrenir. Anlayış düzeyi %100'e getirilir. Metin yavaş ve bazı yerler tekrar tekrar okunabilir. Önce sınıfta sonra evde çalışma okuması önerilir.

Anlamayı kontrol etmenin bir yolu çeviri kullanmaktır. Genellikle metnin karmaşık bir kısmı veya tamamı yazılı olarak ana dile çevrilir. Metin boyutu nispeten büyük olmayacaktır. Metinde yer alan bilgiler dikkatlice incelenmiştir. Bu nedenle, bu metni tanışma okuması yöntemiyle okumak, yani genel içeriği anlamak ve ardından dikkatlice sessiz okumak tercih edilir.

Bu nedenle, bir tür çalışmayı tamamlayan öğrencinin tam ve doğru bilgiye sahip olması, öğrendiği içeriğe karşı tutumunu ifade edebilmesi, eleştirel düşünebilmesi, yorumlayabilmesi, bildikleriyle karşılaştırabilmesi gerekir. Ayrıntıları belirlemek için metne bir kez daha bakmak mümkün. Böylece metin üç kez okunmuş gibi görünüyor: tanışma, çalışma ve yeniden araştırma şeklinde, ancak önde gelen görev çalışma okuması türüdür ve diğer iki tür ek öğrenme görevleriyle yüklenir.

Gözlemsel okuma. Metni okumaya başlayan öğrenci, aldığı bilgileri hayatta nasıl kullanacağını düşünmez bile. Ama aynı zamanda içeriği fark ederek "gerekli - gerekli değil", "ilginç - ilginç değil" olarak değerlendiriyor. Gereksiz ve ilginç olmadığından emin olunca okumayı bırakır.

Okuma sürecindeki gözlemler çeşitli biçimler alır: başlıkların ve alt başlıkların gözden geçirilmesinden okunan materyalin hangi alana ait olduğunun belirlenmesine kadar tam ama hızlı bir çalışma yapılır. Bilimsel ve metodolojik verilere göre, böyle eksiksiz bir okuma ile bilgilerin yarısına kadar anlama durumları vardır. Gözden geçirme süresi sayfa başına 1-1.5 dakika olarak ayarlanabilir.

Gözlemsel okumasında dil materyalini okurken öğrenci ona aşına olması gerekir, öğrencinin metinde sadece belirli bir konuyu araması gerekir.

Konuyla ilgili söylenenler şöyle özetlenebilir: Tanışma okumasında hızlı ve yüzeysel bilgi elde edilir, bu okuma türünün şartlı olarak yüzeysel okuma olduğu görüşü vardır; çalışma okumasında derin, ayrıntılı bilgiler toplanır, buna "mütaala" demek daha iyidir; gözlemsel okumada metnin ana fikri incelenir, buna gözlemsel okuma denilebilir.

Eğitimin aşamaları için pratikte kullanılan üç okuma türü aşağıdaki sırayla tavsiye edilir: başlangıç döneminde – tanışma okuması, aynı zamanda bir düzeyde dikkatli okuma; orta aşamada – çalışma okuması ve tanışma okuması; üst sınıflarda, gözlemsel okuma, tanışma okuması ve çalışma okuması.

Sonuç

Eğitim faaliyetlerinin doğru düzenlenmesi Türk lehçelerinin yabancı dil olarak eğitiminin düzenlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Türk lehçeleri yabancı dil olarak öğretilirken okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin oluşumuna dikkat edilir. Bu becerilerin her birinin oluşumu ve gelişimi bir dizi dilsel ve dilsel olmayan faktörlere bağlıdır. Dile getirilmiş olunan faktörlerin okuma becerisinin oluşumu ve gelişimde ayrıca önemi vardır. Dünya dillerinin eğitimi konusunda birçok kaynaklar mevcuttur. Ancak Türk lehçelerinin yabancı dil olarak eğitimi, özellikle okuma becerisinin özellikleri, ilkeleri, okuma materyalinin hazırlanması konuları işlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öncelikle okuma içeriğinin ve anlamının doğru anlaşılması, öğrenciler için metin seçimi ve oluşturulması ilkelerine bağlı kalınması, sınıfta doğru okuma türlerinin seçimi, okuma ve anlama becerilerinin oluşmasında öncü rol oynamaktadır.

Kaynaklar

Акишина, А. А. & Каган, О. Е. (2005). *Учимся учить*. Москва: Наука.

Клычникова, З. И. (1983). *Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке*. Москва: Просвещение.

Костомаров, В. Г. & Митрофанова, О. Д. (1990). *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Наука.

Москальская, О. И. (1981). *Грамматика текста*. Москва: Просвещение.

Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. (1977). Киев: Высшая школа.

Рогова, Г. В. (2000). *Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе*. Москва: Просвещение.

Тураева, З. Я. (1986). *Лингвистика текста*. Москва: Наука.

Щукин, А. Н. (1999). *Интенсивные методы обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение.

**Кыргыз-Түрк «Манас» Университетинде Ветеринария
Адистиктери үчүн Медициналык Физика Курсун Окутуу
Тажрыйбасы Тууралуу**

**Kırgızistan-Türkiye "Manas" Üniversitesi'nde Veterinerlik
Uzmanlıkları için Tıbbi Fizik Dersini Verme Tecrübesi**

Tamara Karaşeva¹

Bildiri Kodu: 95263

Кыскача

Жогорку технологиялар доорунда заманбап медицинаны, анын катарында ветеринарияны акыркы муундагы техникасыз жана технологияларсыз элестетүү эч мүмкүн эмес. Андыктан заманбап дарыгер кесиптик ишмердүүлүгүндө жандуу организмдердин жашоо-тиричилигинин физикалык аспектилери, аларга физикалык факторлордун таасири жана медициналык жана ветеринардык практикада колдонулган техника жана технологиялардын физикалык принциптери тууралуу билимге ээ болуусу зарыл. Кыргыз-Түрк “Манас” университетинин Ветеринария факультетинде Медициналык физика курсу биринчи курстун күзгү семестринде 64 сааттык көлөмдө окутулат. Курс жалпы билим берүү, дүйнө тааным жана кесиптик багыттуулук аркылуу ветеринар адистерди даярдоо маселелерин чечүүгө багытталган. Эгемендүүлүк алгандан кийинки Кыргызстандын билим берүү системасындагы көйгөйлөр бул маселелерди толук чечүүгө мүмкүндүк бербейт. Биринчи кезекте – бул мектеп бүтүрүүчүлөрүнүн табигый илимдер боюнча билим деңгээлинин төмөндүгү. Натыйжада биринчи курска келген студенттердин даярдыгы менен жогорку окуу жайлардын окуу программаларынын арасында ажырым жаралууда. Андан тышкары, биринчи курстун студенттери анатомия жана физиология курстарын толук өздөштүрүп жетише элек болот. Реалдуу абалды эске алуу менен курстун окуу программасын жана мазмунун иштеп чыгуу маселесин чечүү зарыл болду. Окуу программасына ылайык кыргыз тилинде даярдалган окуу куралы сыноодон өткөрүлдү.

***Ачкыч сөздөр:** Ветеринария адистиги, Медициналык физика, Курстун программасы, Курстун мазмуну.*

Öz

Yüksek teknolojiler çağında, veteriner hekimliği de dahil olmak üzere modern tıp en son ekipman ve teknolojiler olmadan hayal edilemez. Buna göre profesyonel faaliyet için modern bir doktor canlı organizmaların hayati aktivitesinin fiziksel yönleri ve dış fiziksel faktörlerin bunlar üzerindeki etkisi ile tıbbi ve veterinerlik uygulamalarında kullanılan teknik ve teknolojilerin çalışmasının fiziksel ilkeleri hakkında bilgi gerektirir. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Veteriner Fakültesi'nde Tıbbi Fizik dersi birinci sınıfın güz döneminde 64 saat olarak verilmektedir. Ders genel eğitim, dünya görüşü ve profesyonel odaklı uzmanların eğitimi gibi önemli görevlerin uygulanmasına odaklanmıştır. Sovyet sonrası Kırgızistan'ın eğitim sisteminde var olan sorunlar belirlenen görevlerin tam olarak çözülmesini mümkün kılmıyor. İlk önce bu okul mezunlarının fizik ve matematik alanındaki düşük bilgi düzeyi ile ilgilidir. Sonuç olarak birinci sınıf öğrencilerinin hazırlık düzeyi ile üniversitelerin eğitim programları arasında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Bu nedenle mevcut

¹ Doç. Dr. Tamara Karaşeva, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Matematik Bölümü, tamara.karasheva@manas.edu.kg

gerçekleri göz önünde bulundurarak ders programı ve ders içeriğini geliştirmek için çalışmalar yapılmıştır. Ders programına uygun olarak Kırgız dilinde hazırlanan ders kitabının denemesi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Veteriner hekimliği, Tıbbi Fizik, Ders programı, Ders içeriği.

Киришүү

Азыркы медицинаны, анын катарында ветеринарияны да диагностикада, терапияда жана хирургияда колдонулган заманбап техникасыз жана технологияларсыз элестетүү эч мүмкүн эмес. Акыркы муундагы техника менен жабдылган клиникалар маалыматтарды иштетүүчү же учууларды башкаруучу борборлор сыяктуу жогорку технологиялуу мекемелерге окшоп баратканы байкалууда. Мындай жагдайда заманбап медициналык адис кесиптик ишмердүүлүгүндө төмөнкү билимдерге муктаж:

- Жандуу системалардын физикалык касиеттери, зат, энергия жана маалымат алмашуу процесстеринин физикалык негиздери;
- Сырткы физикалык факторлордун жандуу системалардын жашоо-тиричилигине таасири;
- Медициналык жана ветеринардык практикада колдонулган техника жана технологиялардын физикалык принциптери.

Кыргыз-Түрк «Манас» университетинин Ветеринария факультетинде Медициналык физика курсу 1-курстун күзгү семестринде 64 сааттык көлөмдө окутулуп, төмөнкү маанилүү маселелерди чечүүгө багытталган:

- Студенттерге жалпы физикалык билим берүү
- Студенттердин табигый-илимий дүйнө таанымын, ошондой эле жандуу материя тууралуу фундаменталдык түшүнүктөрдү калыптандыруу;
- Студенттерге предметтер аралык байланыштын негизинде кесиптик багыттуулуктагы билим берүү;
- Студенттердин жалпы маданий жана кесиптик компетенцияларын калыптандыруу.

Аталган курс ветеринария адистиктери үчүн окутулган биринчи жана акыркы физика курсу болгондуктан, бул маселелердин мааниси дагы да артат.

Кыргызстандын билим берүү системасындагы көйгөйлөр жогоруда коюлган маселелерди толук кандуу чечүүгө жол бербейт. Эгемендүүлүк алгандан кийинки жылдары Кыргызстандын экономикасы, маданияты жана билим берүүсү, жана да бүтүндөй өлкөнүн мамалекеттик башкаруусу чоң сыноого кабылды. Өзгөчө билим берүү системасы глобалдык дүйнөлүк тенденциялар, ошондой эле өлкөнүн ички муктаждыктары менен байланышкан бир катар реформаларды башынан өткөрдү. Тилекке каршы, бул реформалар тууралуу көз карандысыз эксперт А.Мусабаеванын «билим берүү эң көп реформалармаланган жана ар кандай эксперименттерге кабылган тармак» деген пикирине аргасыздан кошулууга туура келет. Анын оюнда реформалардын басымдуу көпчүлүгү имитациялык мүнөзгө ээ болуп, донорлордон каражат алуу максатын көздөшкөн. Натыйжада реформалар билим берүүнүн сапатын жогорулата алган жок. Тескерисинче, жылдан жылга мектеп бүтүрүүчүлөрүнүн билим деңгээли, өзгөчө табигый илимдер боюнча, төмөндөгөнү байкалууда. Анын натыйжасында биринчи курска келген студенттердин даярдыгы жана жогорку окуу жайлардын окуу программаларынын ортосунда ажырым пайда болууда.

Физика илимий-техникалык прогресстин түрткүчү күчү деп эсептелгенине карабастан, өлкөнүн орто жана жогорку билим берүү системаларындагы статусу мурдагыга салыштырмалуу төмөндөп кетти. Анын таасирин 2006- жана 2009-жылдары эларалык PISA

(Program International Student Assessment) тестирлөө жыйынтыктарынан көрө алдык (1). Кыргызстандык өспүрүм окуучулар тестке катышкан өлкөлөрдүн ичинен табигый-илимий билими жана аны практикада колдонуу боюнча эң акыркы орунду ээлешти. Бул тесттердин жыйынтыгы өсүп келе жаткан муундун билим потенциалынын деңгээлинин, келечекте атаандаштыкка туруштук берүү кудуретинин көрсөткүчү катары кароого болот.

Жакында Кыргыз Республикасынын Билим берүү жана илим министрлиги 2024-жылы бул тестке кайрадан катышуу ниетин билдирди. Албетте, бул колдоого алына турган демилге. Бирок даярдыгыбыз кандай? - маселе ошондо. Өзгөчө физиканы окутууда:

- орто мектептерде физика сабагынын сааты 2 саат менен чектелүүсү,
- физикалык билим ашыкча теориялаштырылып, практикалык багыттуулугу көз жаздымда калышы,
- мектептерде лабораториялык жана демонстрациялык жабдыктардын жетишсиздиги,
- аймактарда физик мугалимдердин жетишсиздиги

сыяктуу көйгөйлөрдүн дагы эле чечилбегенин эске алганда, жакшы даярдык менен барарыбыз күмөн туудурат.

Ушул эле себептерден улам жогорку окуу жайларга тапшыруу үчүн математика же физика боюнча предметтик тестке кирүү зарыл болгондо, абитуриенттердин басымдуу бөлүгү математикага артыкчылык беришет. 2019–жылга карата министрликтин берген маалыматтары боюнча тарых сабагынын тестине 22 792 окуучу кирген болсо, физикага 4821 гана адам катышкан. Бул көрсөткүч башка табигый илимдерге караганда да 2-2.5 эсе төмөн.

Буга биздин университеттин Ветеринария факультетине кирген студенттердин акыркы эки жылдагы кирүү экзамендериндеги жыйынтыктары да далил боло алат. Анализ көрсөткөндөй физикандан берилген суроолорго орто эсеп менен 8-10%ы гана туура жооп бере алган. Демек, абитуриенттер талап кылынган баллды башка предметтердин эсебинен алган болот.

Натыйжалар

Андыктан биздин алдыбызда жогоруда аталган жагдайларды эске алып, курстун программасын жана мазмунун иштеп чыгуу маселеси коюлду. «ветеринария» адистиги үчүн Кыргыз Республикасынын кесиптик жогорку билим берүү мамлекеттик билим берүү стандартына (2015) ылайык физиканын мазмуну «жандуу системалардагы физикалык процесстер» деп кыскача берилген (2). Натыйжада, эл аралык тажрыйба да эске алынып, кесиптик багыттуулук принцибинин негизинде биофизиканын элементтерин камтыган “Медициналык физика” курсу иштелип чыкты (3). Программанын негизинде кыргыз тилинен 266 беттен турган окуу куралы даярдалып (4), басылып чыкты. Китеп физиканын ар кандай бөлүмдөрүнөн биологиялык системалардын жашоо-тиричилигине, ошондой эле биологияда, медицинада жана ветеринарияда практикалык мааниге ээ болгон төмөнкү тандалма темалар боюнча 16 лекциялар жыйнагы түрүндө түзүлгөн:

1-лекция. Киришүү

2-лекция. Биоакустика. Угуунун биофизикасы

3-лекция. Гидродинамиканын жана гемодинамиканын негиздери

4-лекция. Биологиялык системалардын термодинамикасы

5-лекция. Биомембрананын биофизикасы

6-лекция. Биопотенциалдар

- 7 – лекция. Жүрөктүн жана мээнин электрдик активдүүлүгү
- 8-лекция. Ткандардын жана органдардын электр өткөрүмдүүлүгү
- 9-лекция. Электромагниттик толкундар
- 10-11-лекция. Фотобиологиялык процесстер. Көрүүнүн биофизикасы
- 12-лекция. Рентген нурлары
- 13-лекция. Радиоактивдүүлүк
- 14-лекция. Лазерлер
- 15 –лекция. Электрондук парамагниттик резонанс. Ядролук магниттик резонанс
- 16 –лекция. Биофизикалык процесстерди моделдөө

Жалпысынан лекциялар төмөнкү түзүмгө ээ:

- Физикалык кубулуштун же процесстин теориялык негиздери;
- Биологиялык процесс менен байланышы же биологиялык таасири;
- Практикалык колдонулушу;
- Медико-биологиялык мазмундагы маселелер.

Мындай түзүмгө ылайык окуу материалы студенттердин физикалык билимин жаңыртуудан жана толуктоодон башталып, андан ары кесиптик багыттуулуктагы билим менен байланыштыруу жана анын практикалык маанисин ачып көрсөтүү менен уланат. Сабактын практикалык бөлүгүндө берилген медико-биологиялык мазмундагы маселелер студенттерге теориялык материалдын прикладдык маанисин ачуу менен бирге, кесиптик багыттагы маалыматтарды (5) берет. Университетте чет элдик студенттер окугандыгы эске алынып, кыргыз, түрк жана орус тилдеринде түзүлгөн физикалык жана медико-биологиялык терминдердин сөздүгү да тиркелген.

Пандемияга байланыштуу онлайн форматында окутуу курстун көрсөтмө материалдарынын үстүндө иштөөгө түрткү берип, лекциялардын презентациялары, видео материалдары толукталды.

Корутунду

Жыйынтыгында, ветеринария адистигине арналган медициналык физика курсун окутуу тажрыйбабыздан төмөнкү корутундуларды чыгара алабыз:

- Студенттердин физика боюнча даярдыгын эске алуу менен курсту окутуунун методикалык түзүүчүсүн дагы да өркүндөтүү керек;
- Окуу куралын колдонуу тажрыйбасынан китепти кайрадан иштеп чыгып, басып чыгаруу жана түрк тилине которуу зарылчылыгы келип чыкты;
- Табигый илимдер факультетине караштуу физикалык окуу лабораториясынын базасында аталган курска байланыштуу жаңы лабораториялык иштерди коюу пландалды.

Адабияттар

Отчет Центра оценки в образовании и методов обучения (ЦОМО)(2011). Учимся для жизни: что знают и умеют учащиеся. PISA 2009. Результаты международного сравнительного исследования функциональной грамотности 15-летних учащихся. http://www.testing.kg/media/uploads/files/PISA/PISA2009_KGZ_Report.pdf

МОиН К. Р. (2015). Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 610001- ветеринария. Бишкек

Karasheva, T. T. (2019, April) The professional orientation of the physics course in the veterinary education, Uluslararası Türk Dünyası Doğa ve Sağlık Bilimleri Kongresi, Osh.

Карашева Т. Т. & Карашев Т. К. (2016). Биофизика. Лекциялар жыйнагы, Бишкек: Махprint

Карашева, Т. Т. (2017, ноябрь) Об использовании межпредметных связей профессиональной направленности на практических занятиях по физике на ветеринарном факультете. Международная научно-практическая конференция “Современные проблемы химии и химической технологии. Актуальные вопросы естествознания и гуманитарных наук”, Ош.

Japon Öğreticilerin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Japon Harflerinin Sesletimi

Pronunciation of Japanese Letters Used by Japanese Teachers in Teaching Turkish

Mehmet Yıldırım¹

Bildiri Kodu: 95264

Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin ana dilleriyle ilgili özellikleri bilmek, öğretim sürecinin daha bilinçli bir şekilde sürdürülmesinde önemli bir etkidir. Türkçe ile birlikte Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda değerlendirilen Japonca, yapı bakımından eklemeli bir dil olmasının yanında söz dizimi bakımından da Türkçe ile benzer özelliklere sahiptir. Bununla birlikte bu iki dil, ses ve harf sistemi başta olmak üzere birçok açıdan farklılaşmaktadır. Araştırmanın amacı, Japonların Türkçe öğretiminde kullandıkları Japon harflerinin sesletimini tespit etmek ve bu harflerin Türkçenin söyleyiş özelliklerine uygun olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada konuya, Japonlara Türkçe öğreten Japon öğretmenler tarafından bakılmış ve elde edilen sonuçların Japonlara Türkçe öğreten Türk öğretmenler açısından da önemli olacağı düşünülmüştür. Doküman incelemesi yöntemi kullanılan bu çalışmada, verilerin elde edilmesinde Japon öğretmenler tarafından hazırlanan Türkçe öğretim kitapları taranmış ve Türkçe seslerin, Japon alfabesindeki sesletimi için verilen Japonca karşılıklar ve örnekler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Japoncada bulunmayan "ı, ö, ü" ünlüleri ile "l" ünsüzünün Japonca ses karşılığının verilmesinde sorun olduğu; Japoncada "n" haricinde bütün ünsüzlerin bir ünlüyle birlikte (ünsüz+ünlü) kullanılmasının Türkçedeki farklı hece türlerini karşılamada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle Türk öğretmenlerin, Japonların telaffuzla ilgili yaşadıkları sorunların Japoncanın yapısından kaynaklandığının bilincinde olmaları, ders içi ve dışında telaffuzla ilgili etkinliklere yer vermeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Japonlara Türkçe öğretimi, Alfabe, Japonca, Hece sesletimi, Konuşma

Abstract

Knowing the features of learners' mother tongue in teaching Turkish as a foreign language is an important factor in continuing the teaching process more consciously. Japanese, which is evaluated in the Altaic branch of the Ural-Altai language family together with Turkish, is an agglutinative language in terms of structure and has similar characteristics with Turkish in terms of syntax. However, these two languages differ in many respects, especially in the sound and letter system. The aim of the research is to determine the pronunciation of the Japanese letters used by the Japanese in teaching Turkish and to determine whether these letters are suitable for the pronunciation characteristics of Turkish. In the research, the subject was examined by Japanese teachers who teach Turkish to Japanese and it was thought that the results obtained would be important for Turkish teachers teaching Turkish to Japanese. In this study, in which the method of document analysis was used, Turkish teaching books prepared by Japanese teachers were scanned in order to obtain the data, and the Japanese equivalents and examples for the pronunciation of Turkish sounds in the Japanese alphabet were examined. As a result of the research, it was found that there is a problem in giving the Japanese sound equivalent of the vowels "ı, ö, ü" and the consonant "l", which are not found in

¹ Öğr. Gör. Dr., Mehmet Yıldırım, Gazi Üniversitesi, TÖMER, mehmetyildirim@gazi.edu.tr

Japanese; It has been determined that the use of all consonants with a vowel (consonant + vowel) in Japanese, except for "n", is insufficient to meet the different syllable types in Turkish. Based on these results, it was suggested that Turkish teachers should be aware of the fact that the problems experienced by Japanese people about pronunciation stem from the structure of Japanese, and that they should include activities related to pronunciation both inside and outside the classroom.

Keywords: *Teaching Turkish to Japanese, Alphabet, Japanese, Syllable pronunciation, Speaking.*

Giriş

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde dil bilgisi kuralları ve kelime bilgisiyle birlikte sesletim, önemli bir unsurdur. Konuşma sırasında dil doğru kullanılıp uygun kelimeler seçilse bile sesler doğru telaffuz edilmediği takdirde sağlıklı bir iletişim kurulması mümkün olmayabilir.

Türkçe Sözlük'te sesletim, telaffuz, söyleniş ve söyleyiş için aynı anlam verilmiş ve "bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005). Her yazı dilinde sesletim için ortak ve kalıplaşmış belli ölçüler vardır. Bu ölçülerin yer aldığı ilkelere "doğru sesletim" (orthophony) adı verilmektedir. Doğru sesletimde, söyletim kurallarıyla birlikte vurgu da yer alır (Karaağaç, 2018, s. 695).

İnsanoğlunun çıkarabileceği sesler sınırlı olduğu için bütün dillerdeki sesleri telaffuz etmesi mümkün değildir. Dünya dillerindeki seslerin büyük bir kısmı ortak olmakla birlikte her dilin kendisine özel çeşitli sesleri de bulunmaktadır. Bir dilde bulunan bazı sesler diğerinde bulunmayabilir, hatta birçok dilde bulunan bazı sesler bir dilde hiç kullanılmayabilir (Ergin, 2007, s. 30). Yabancı dil öğreniminde hedef dildeki ses, ana dilde bulunmadığında buna en yakın ses çıkarılmaya çalışılır. Özellikle temel seviyede daha belirgin olan telaffuz farklılıklarının ilerleyen süreçte giderek azalması beklenir. Bazı seslerde ana dili konuşurlarına benzer bir seviyeye gelinse bile bunun bütün seslerde gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Önemli olan, hedef dildeki sesletime mümkün olduğunca yaklaşabilmektir.

Yabancı dil öğretimi sadece ana dili konuşuru olan öğretmenler tarafından değil, aynı zamanda o dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenmiş öğretmenler tarafından da yapılır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de aynı şekilde hem Türkiye'de hem de dünyanın çeşitli ülkelerinde Türk öğretmenlerle birlikte ana dili Türkçe olmayan öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Bu ülkelerden biri de Japonya'dır. Japonya'da, Japon öğretmenler tarafından çeşitli kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğretilmektedir. Yine Japon öğretmenler tarafından hem derslerde kullanılmak üzere hem de kendi kendine öğrenmeye yönelik çeşitli Türkçe kitapları hazırlanmıştır. Bu kitaplarda Türkçe kelime, ifade ve cümlelerin okunuşları Japon harfleriyle de verilmiştir. Böylece kendi kendine Türkçe öğrenen Japonlara, Türkçe ifadeleri nasıl telaffuz edecekleri gösterilmeye çalışılmıştır. Dünyanın çeşitli dillerinde benzer ve farklı sesler olduğu gibi Japonca ve Türkçe arasında da benzer ve farklı sesler bulunmaktadır. Bu durumda Türkçede olup Japoncada olmayan bazı seslerin karşılıklarının verilmesinde çeşitli zorluklar ve sorunlar olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, Japon öğretmenlerin Türkçe seslerin karşılıkları için kullandıkları Japon harflerinin incelenmesi ve bunların Türkçe sesleri hangi ölçüde yansıttığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Japoncanın Ses ve Yazı Sistemi

Japonca sesler genel olarak "ünlü", "ünsüz+ünlü" ve "özel sesbirim" olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. "Ünsüz+ünlü" grubunda, "yarı ünlü+ünlü" ve "(ünsüz+yarı ünlü)+ünlü" sesler de bulunur. Özel ses birimleri ise "nazal n", "ikiz ünsüz" ve "uzun ünlü"den oluşur (Tekmen ve Takano, 2005, s. 2).

Japoncadaki sesleri göstermek için üç çeşit yazı sistemi kullanılmaktadır. Bunlar hiragana, katakana ve kanjidir. Hiragana genellikle eklerde, katakana ise yabancı kelimelerde kullanılır. Hiragana ve katakana alfabesindeki sesler aynıdır fakat karakterler farklıdır. Kanji ise Çince'den

alınan, kökeni hiyeroglif yazı sistemine dayanan karakterlerdir. Japonca yazı dilinde kanji kullanımı hâkimdir.

Bu araştırmada incelenen kitaplarda, Türkçe seslerin okunuşu “katakana” karakterleriyle gösterildiği için çalışmada sadece katakana alfabesi verilmiştir. Bu alfabe 46 sestten oluşmaktadır. Bu sesler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katakana Alfabeti 1 (カタカナ)

	a	i	u	e	o
	ア a	イ i	ウ u	エ e	オ o
k	カ ka	キ ki	ク ku	ケ ke	コ ko
s	サ sa	シ ši	ス su	セ se	ソ so
t	タ ta	チ çi	ツ tsu	テ te	ト to
n	ナ na	ニ ni	ヌ nu	ネ ne	ノ no
h	ハ ha	ヒ hi	フ fu	ヘ he	ホ ho
m	マ ma	ミ mi	ム mu	メ me	モ mo
y	ヤ ya		ユ yu		ヨ yo
r	ラ ra	リ ri	ル ru	レ re	ロ ro
w	ワ wa				ヲ o
	ン n				

Tablo 1’de görüldüğü gibi 46 sesin beşi “a, i, u, e, o” ünlüleri, biri de “nazan n” sesidir. Diğerleri ise “k, s, t, n, h, m, y, r, w” ünsüzlerinin, ünlülerle bir araya gelerek oluşturdukları hecelerdir. Bazı hecelerde bu sistemin dışına çıktığı görülmektedir. “S” dizgesinde “şi (シ)”, “t” dizgesinde “çi (チ)”, “h” dizgesinde “fu (フ)” sesi yer almaktadır. Türkçedeki “ı, ü, ö” ünlüleri ile “n” dışındaki 21 harf Japoncada tek başına bulunmamakta; bir ünlüyle birlikte sesletilen karakterler yer almaktadır.

Japon alfabesinde “l” sesi yoktur, bu nedenle yabancı kelimelerde “l”nin yerine “r” dizgesindeki sesler kullanılır. Bunun, Japoncadaki “r”nin Türkçedeki gibi değil; “l” ve “r” arası bir ses olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Japoncadaki “u” sesi Türkçedekinden farklıdır. Dudaklar fazla yuvarlaklaşmaz, ağız yapısı “ı” sesine yakındır. Bazen bir sonraki sestten etkilenecek Türkçedeki “ı” sesine yakın bir ses oluşur. Bu durum “u” ile kullanılan diğer karakterlerde de geçerlidir (Tekmen ve Takano, 2015, s. 6).

Tablo 1’deki “k, s, t, h” dizgesinde yer alan karakterlerin üzerine tırnak işaretine benzer bir işaret getirilerek bu sesler “g, z, d, b” dizgesine dönüştürülür. Yine “h” dizgesindeki karakterlerin üzerine küçük bir yuvarlak işareti getirilerek “p” dizgesine dönüştürülür. Bu karakterler ve sesleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katakana Alfabeti 2 (カタカナ)

g	ガ ga	ギ gi	グ gu	ゲ ge	ゴ go
z	ザ za	ジ ci	ズ zu	ゼ ze	ゾ zo
d	ダ da	ヂ ci	ヅ zu	デ de	ド do
b	バ ba	ビ bi	ブ bu	ベ be	ボ bo
p	パ pa	ピ pi	プ pu	ペ pe	ポ po

Tablo 2’de farklı karakterlerle yazılan “ジ”ve “ヂ”, “ci” şeklinde; “ズ” ve “ヅ” “zu” şeklinde telaffuz edilmektedir.

Tablo 1 ve 2’deki bazı karakterler “ya (ヤ)”, “yu (ユ)”, “yo (ヨ)” sesleriyle birlikte kullanılarak Tablo 3’te gösterilen karakter ve sesler oluşturulur.

Tablo 3. Katakana Alfabeti 3 (カタカナ)

	a	u	o
ky	キヤ kya	キユ kyu	キヨ kyo
sh	シヤ şa	シユ şu	シヨ şo

ch	チャ	ça	チュ	çu	チョ	ço
ny	ニヤ	nya	ニュ	nyu	ニョ	nyo
hy	ヒヤ	hya	ヒュ	hyu	ヒョ	hyo
my	ミヤ	mya	ミュ	myu	ミョ	myo
ry	リヤ	rya	リュ	ryu	リョ	ryo
gy	ギヤ	gya	ギュ	gyu	ギョ	gyo
j	ジャ	ca	ジュ	cu	ジョ	co
by	ビヤ	bya	ビュ	byu	ビョ	byo
py	ピヤ	pya	ピュ	pyu	ピョ	pyo

Japon alfabesindeki karakterler, farklı dillerdeki seslerin karşılanması için her zaman yeterli olmamaktadır. Bu durumda, bazı karakterler bir araya getirilerek bu sesler karşılanmaya çalışılmıştır. Yeni karşılaşılan sesler için de bu yöntem uygulanmaktadır. Bunlardan bazıları Tablo 4'te verilmiştir (Banno, Ikeda, Ohno, Shinagawa ve Tokashiki, 2012, s. 30).

Tablo 4. Japoncada Bulunmayan Seslerin Katakana'yla Gösterimi

	a	i	u	e	o	
w		ウィ	wi	ウエ	ウオ	wo
ts	ツア	ツイ	tsi	ツエ	ツオ	tso
t		テイ	ti			
f	ファ	フィ	fyu	フェ	フォ	fo
d		ディ	dyu			
v	ヴァ	ヴィ	vu	ヴェ	ヴォ	vo
sh				シェ	şe	
ch				チェ	çe	
j				ジェ	ce	

Türkçedeki Hece Çeşitleri

Japoncada “bir ünlü sestem oluşan heceler” ile “bir ünsüz ve bir ünlü sestem oluşan heceler” ağırlıktadır. Ayrıca tek başına kullanılan tek ünsüz harf olan “n” sesi “bir ünsüz ve bir ünlü sestem oluşan heceler”in sonuna gelerek “ünsüz+ünlü+ünsüz” şeklinde heceler oluşturabilmektedir.

Türkçede heceler en az bir, en çok dört sestem oluşmaktadır. Bir ve dört sesli heceler birer tip, iki ve üç sesli heceler ise ikişer tip olmak üzere Türkçede toplam altı çeşit hece vardır. Bu heceler şunlardır (Ergin, 2007, s. 104):

1. Bir ünlü harften oluşan heceler (ünlü)
2. Bir ünlü ve bir ünsüz harften oluşan heceler (ünlü+ünsüz)
3. Bir ünsüz ve bir ünlüden oluşan heceler (ünsüz+ünlü)
4. Bir ünsüz, bir ünlü ve bir ünsüzden oluşan heceler (ünsüz+ünlü+ünsüz)
5. Bir ünlü ve iki ünsüzden oluşan heceler (ünlü+ünsüz+ünsüz)
6. Bir ünsüz, bir ünlü ve iki ünsüzden oluşan heceler (ünsüz-ünlü-ünsüz-ünsüz)

Çalışmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, sesletimle ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar daha çok telaffuz öğretimi, telaffuz hataları, telaffuz zorlukları gibi konulara odaklanmaktadır. Ermağan (2021) Türkçe-İngilizce yazılmış ders kitaplarında telaffuz öğretimini araştıran bir çalışma yapmıştır. Ana dili Japonca olanların Türkçe sesletimleriyle ilgili herhangi bir çalışmayla karşılaşmamıştır. Japonlara Türkçe öğretimiyle ilgili karşılaşılan tek çalışma Kuribayashi ve Genç'er'in (2012, s. 305) Japonlara Türkçe dilbilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine

yaptıkları araştırmadır. Bunun için çalışma, alanda ilk olması yönüyle önem taşımaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçların Japonlara Türkçe öğreten Türk öğretmenler açısından da önemli olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Japonların Türkçe öğretiminde kullandıkları Japon harflerinin sesletimini tespit etmek ve bu harflerin Türkçenin söyleyiş özelliklerine uygun olup olmadığını belirlemektir. Çalışmanın problem cümlesi şudur:

“Japonlar, Türkçe sesleri karşılamak için hangi Japon harflerini kullanmaktadırlar?”

Çalışmanın alt problem cümlesi şudur:

“Türkçe seslerin hangileri Japon harfleriyle doğru şekilde karşılanmaktadır?”

“Türkçe seslerin hangileri Japon harfleriyle karşılanamamaktadır?”

Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, verilen toplanması ve analiziyle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Geleneksel olarak tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandıkları bir yöntem olan doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, Japonlara Türkçe öğretmek amacıyla Japon öğretmenler tarafından hazırlanan temel seviyedeki üç farklı kitabın incelenmesiyle elde edilmiştir. Bu kitaplar şunlardır:

1. ニューエクスプレス トルコ語 “Nyuu Ekusupuresu Torukogo (NET)” (Okava, 2012)
2. ゼロから話せるトルコ語 “Zero kara Hanaseru Torukogo (ZHT)” (Noda, 2006)
3. まずはこれだけトルコ語 “Mazu va Koredake Torukogo (MKT)” (Komatsu, 2005)

Kitapların incelenmesi için içerik analizi yapılmıştır. Öncelikle kelimeler ve bunların Japonca karakterlerle yazılışı kitaplarda verildiği gibi listelenmiş. Sonra, Japonca karakterlerle yazılan bu kelimelerin okunuşu araştırmacı tarafından Latin harfleriyle yazılmıştır. Okumada kolaylık olması açısından bazı kelimelerin heceleri kısa çizgi (-) ile ayrılmıştır. Uzun okunan seslerden sonra uzun çizgi (—) işareti kullanılmıştır. Ardından tasnif aşamasına geçilmiştir. Tasnif genel olarak “Türkçede olup Japoncada olmayan sesler” ile “Türkçedeki hece türleri”ne göre yapılmıştır. Tasnif sonucunda veriler, 15 ayrı başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar şunlardır:

1. I Harfli Kelimelerin Sesletimi
2. Ö Harfli Kelimelerin Sesletimi
3. Ü Harfli Kelimelerin Sesletimi
4. Ğ Harfli Kelimelerin Sesletimi
5. “H” Harfinin “Fu” Şeklinde Sesletimi
6. J Harfli Kelimelerin Sesletimi
7. L Harfli Kelimelerin Sesletimi
8. Sesletimi Türkçeye Uygun Olan Kelimeler

9. Ünlü-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi
10. Ünsüz-Ünlü Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi
11. Ünsüz-Ünlü-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi
12. İkiz Ünsüz Şeklinde Sesletilen Kelimeler
13. Ünlü-Ünsüz-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi
14. Ünsüz-Ünlü-Ünsüz-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi
15. Kelimelerin Farklı Sesletimleri

Bulgular

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. I Harfli Kelimelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
ısı	ウス	usu
bıçak	ブチャック	buçakku
buzdolabı	ブズドラブ	buzodorabu
acı	アジュ	acu
açık	アチュック	açukku
aşçıydı	アシュチュイドウ	aşuçuidu
dış	ドウシュ	duşu
sıfır	スフル	sufuru
fırın	フルン	furun
çalgı	チャルグ	çarugu
ağız	アウズ	auzu
hırsız	フルスズ	furusuzu
kısa	クサ	kusa
yakın	ヤクン	yakun
kış	クシュ	kuşu
kırmızı	クルムズ	kurumuzu
çalışıyor	チャルシュヨル	çaruşuyoru
pahalı	パハル	paharu
mı	ム	mu
hanım	ハヌむ	hanumu
aynı	アイヌ	aynu
yapıyor	ヤプヨル	yapuyoru
Topkapı Sarayı	トプカプ サラユ	topukapu sarayu
sarı	サル	saru
karın	カルン	karun
sıra	スラ	sura
Nasılsın?	ナスルスン	nasurusun
çarşı	チャルシュ	çaruşu
yaptı	ヤプトウ	yaputu
batı	バトウ	batu
mayıs	マユス	mayusu

yıl	ユル	yuru
dayı	ダユ	dayu

Tablo 5’te, içinde “ı” sesi olan kelimelerin sesletimine örnekler verilmiştir. Japoncada “ı” sesi olmadığı için bu ses “u (ウ)” ve “u” dizgesinde yer alan “ku (ク), su (ス), nu (ヌ), fu (フ), mu (ム), yu (ユ), ru (ル), gu (グ), zu (ズ), bu (ブ), pu (プ), şu (シュ), çu (チュ), cu (ジュ), du (ドウ), tu (トウ)” karakterleriyle gösterilmiştir. Tablo 5’te görüldüğü gibi “hırsız” kelimesindeki “hı” sesi, Japoncada “hu” hecesi bulunmadığı için “fu (フ)” ile yazılmıştır. Yine Japoncada “l” sesi olmadığı için “pahalı” kelimesindeki “lı” sesi, “ru (ル)” şeklinde yazılmıştır. (Tablo 11’de “l” harfli kelimelerin Japonca sesletimiyle ilgili örnekler ve açıklamalar verilmiştir.)

Tablo 6. Ö Harfli Kelimelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
ödeme	オデメ	Odeme
öğle	オーレ	o-re
öğretmen	オーレトメン	o-retomen
ön	オン	On
çöp	チョプ	Çopu
çöpe	チョペ	Çope
bölüm	ボリュム	bo-ryu-mu
börek	ボレック	borekku
dönmek	ドンメック	donmekku
dönüş	ドニユシュ	do-nyuşu
döviz	デョヴィズ	dyo-vizu
kuaför	クアフョル	ku-a-fyo-ru
şoför	ショフョル	şo-fyo-ru
göl	ギョル	gyo-ru
göz	ギョズ	gyo-zu
kök	キョキユ	kyo-kyu
köprü	キョプリユ	kyo-pu-ryu
köyde	キョイデ	kyo-ide
asansör	アサンスョル	asan-syo-ru
sözlük	スョズリュツキユ	syo-zu-ryuk-kyu
söylemek	ソョイレメツキ	syo-i-re-mekki

Tablo 6’da, içinde “ö” sesi olan Türkçe kelimelerin Japonca karakterlerle yazımına ve bunların sesletimine örnekler verilmiştir. Japoncada “ö” sesi olmadığı için Türkçe kelimelerde yer alan “ö, çö, dö, fö, şö, gö, kö, sö” seslerinin Japonca karakterlerle yazımında sırasıyla “o (オ), ço (チヨ), dyo (デヨ), fyo (フヨ), şo (シヨ), gyo (ギヨ), kyo (キヨ), syo (スヨ)’nun kullanıldığı görülmektedir. “Ödeme”, “öğle”, “öğretmen” ve “ön” örneklerinde olduğu gibi kelime başında bulunan “ö” sesi Japonca “o (オ)” karakteriyle yazılmıştır. Türkçe “dö, fö, gö, kö, sö” sesleri Japonca “o” dizgesinde yer alan “do (ド), fo (フォ), go (ゴ), ko (コ), so (ソ)” karakterleriyle değil, “küçük yo (ヨ)” karakterinin kullanıldığı hecelerle yazılmıştır. Bunun “ö” harfindeki ince sesi verme çabasından kaynaklandığı düşünülebilir. Fakat *Zero kara Hanaseru Torukogo* kitabında “bölüm” ve “börek” kelimelerindeki “bö” sesi ile “dönmek” ve “dönüş” kelimelerindeki “dö” sesi “byo (ビヨ)” ve “dyo (デヨ)” yazımlarındaki gibi “küçük yo (ヨ)” ile değil, “bo (ボ)” ve “do (ド)” karakterleriyle yazılmıştır. Diğer kelimelerde ise böyle bir farklılık görülmemektedir. Yine “sözlük” ve “söylemek” kelimelerinin ilk hecesindeki “sö” sesinin

Japonca karakterlerle yazımında farklılık görülmektedir. “Sözlük” ve “asansör” kelimelerinde “su (ス)” ve “küçük yo (ヨ)” ile “スヨ (syo)” şeklinde yazılırken “söylemek” kelimesi “so (ソ)” ve “küçük yo (ヨ)” ile “ソヨ (syo)” şeklinde yazılmıştır. Fakat sesletimleri aynıdır. *Mazu va Koredake Torukogo* adlı kitapta ise kelime başındaki “ö” sesi “ön” (オエン”Oe-n”) kelimesinde olduğu gibi “オエ” şeklinde yani büyük “O” karakterinin yanına küçük “e” karakteri yazılarak verilmiştir. Böylece “ö” sesindeki incelik verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 7. Ü Harfli Kelimelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
ütü	ウテユ	u-tyu
üç	ウチュ	uçu
ünlü	ウンリュ	un-ryu
bütün	ビュトウン	byu-tun
cüzdan	ジュズダン	cuzudan
çünkü	チュンキュ	çun-kyu
dün	デュン	dyu-n
dükân	デュツキヤン	dyuk-kyan
gül	ギュル	gyu-ru
gündüz	ギュンデュズ	gyun-duzu
bugün	ブギュン	bu-gyun
göğüs	ギョユス	gyo-yusu
teşekkür	テシェキュル	teşekkyuru
sözlük	ソヨズリュツキユ	so-zu-ryuk-kyu
Müslüman	ミュスリュマン	myu-su-ryu-man
mü	ミュ	myu
menü	メニュー	me-nyu
çöpü	チョピユ	ço-pyu
rüzgâr	リュズギヤル	ryu-zu-gya-ru
süt	スユト	syu-to
Türk’ü	テュルキユ	tyu-ru-kyu
yüksek	ユキユセツキ	yu-kyu-sekki
yürümüyor	ユリュミュヨル	yu-ryu-myu-yoru
yüzük	ユズユク	yu-zyu-ku

Tablo 7’de, içinde “ü” sesi olan Türkçe kelimelerin Japonca karakterlerle yazımına ve bunların sesletimine örnekler verilmiştir. Japoncada “ü” sesi olmadığı için Türkçe kelimelerde yer alan “ü, bü, cü, çü, dü, gü, kü, lü, mü, nü, pü, rü, sü, tü, yü, zü” seslerinin Japonca karakterlerle yazımında sırasıyla “u (ウ), byu (ビユ), cu (ジュ), çu (チュ), dyu (デュ), gyu (ギユ), kyu (キユ), ryu (リュ), myu (ミュ), nyu (ニユ), pyu (ピユ), ryu (リュ), syu (スユ), tyu (テユ), yu (ユ), zyu (ズユ)’nun kullanıldığı görülmektedir. Türkçe “ü, cü, çü, yü” heceleri Japonca “u (ウ), cu (ジュ), çu (チュ), yu (ユ)” şeklinde doğrudan “u” sesiyle yazılırken diğerleri “küçük yu (ユ)” karakterinin kullanıldığı hecelere yazılmıştır. Bunun “ü” harfindeki ince sesi verme çabasından kaynaklandığı düşünülebilir. “Bütün” kelimesindeki “tü” sesi ise *Zero kara Hanaseru Torukogo* kitabında “tu (トウ)” sesi ile karşılanmıştır. Japoncada “l” sesi ve bununla oluşturulan heceler bulunmadığı için Türkçedeki “lü” sesi, Japonca “r” dizgesinde yer alan “ryu (リュ)” karakteriyle yazılmıştır. Bu nedenle “sözlük” kelimesindeki “lü” ile “rüzgâr” kelimesindeki “rü” sesleri Japoncada aynı şekilde [ryu (リュ)] telaffuz edilmektedir. “Göğüs” kelimesinde görüldüğü gibi “yumuşak g” ile yazılan “gü” sesinin sesletiminde Japonca “yu (ユ)” karakteri kullanılmıştır. *Mazu va Koredake Torukogo* adlı kitapta ise kelime başındaki “ü” sesi

“üst” (ウユスト “Uyu-suto”) ve “ülke” (ウユルケ “Uyu-ruke) kelimelerinde olduğu gibi “ウユ” şeklinde yani büyük “U” karakterinin yanına küçük “yu” karakteri yazılarak verilmiştir. Böylece “ü” sesindeki incelik verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 8. Ğ Harfli Kelimelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
dağ	ダー	da-
sağ	サー	sa-
sağlık	サールク	sa-ruku
çiğ	チー	çi-
yağmur	ヤームル	ya-muru
buğday	ブーダイ	bu-dai
öğrenci	オーレンジ	o-renci
ağabey	アービ	a-bi
fotoğraf	フオトラーフ	foto-rafu
düğün	デューン	dyu-n
eğlence	エーレンジェ	e-rence
değil	ディーール	di-ru
soğan	ソアン	Soan
ağır	アウル	Auru
geceliği	ゲジェリイ	geceri-i
ağustos	アウトス	ausutosu
doğu	ドウ	Dou
eğer	エイエル	e-ye-ru

Tablo 8’de, içinde “yumuşak g (ğ)” sesi olan Türkçe kelimelerin Japonca karakterlerle yazımına ve bunların sesletimine örnekler verilmiştir. Türkçede “yumuşak g (ğ)” sesinin telaffuz edilmeyip kendisinden önceki ünlü sesin uzatıldığı heceler, Japoncada uzatma işareti olan “ー” ile gösterilmiştir. Türkçede “ğ” sesinin telaffuz edilmeyip doğrudan kendisinden sonraki ünlü harfin telaffuz edildiği kelimelerin Japonca karakterlerle yazımında da “ğ” sesi gösterilmemiştir. Bu özellikleriyle kelime içindeki “yumuşak g (ğ)” sesinin Japonca karakterlerle yazımının ve sesletiminin Türkçe sesletime uygun olduğu görülmektedir. Tablo 8’de görüldüğü gibi “değil” ve “eğer” kelimelerinin Japonca karakterlerle yazımında bu kelimelerin Türkçe konuşma dilindeki “diil” ve “eyer” şekilleri kullanılmıştır.

Tablo 9 “H” Harfinin “Fu” Karakteriyle Yazıldığı Kelime Örnekleri

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
hırsız	フルスズ	furusuzu
Hristiyanlık	フリスティアンルック	fu-ri-su-tian-rukku
hukuk	フクク	fukuku
cumhuriyeti	ジュムフリエティ	cumu-fu-rieti
tezgâh	テズギャフ	tezu-gya-fu
sabah	サバフ	sabafu
kahvaltı	カフヴァルトウ	kafuvarutu
rehber	レフベル	refuberu
anahtar	アナフタル	anafutaru
bahçe	バフチェ	bafuçe
kahve	カフヴェ	kafuve
sehpa	セフパ	sefupa
tahta	タフタ	tahta

Japonca “h” dizgesi “ha (ハ)”, “hi (ヒ)”, “fu (フ)”, “he (ヘ)”, “ho (ホ)” karakterlerinden oluşmaktadır. Bu dizgede görüldüğü üzere “hu” yerine, “fu” sesi bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkçe kelimelerin Japonca karakterlerle yazımında ve telaffuzunda da “fu” sesi kullanılmaktadır. Türkçe “ha, hi, he, ho” sesleri, Japoncada bu sesleri karşılayan karakterlerle yazılabilmekte, “hu” ve “hi” sesleriyle hece sonunda bulunan “h” sesi ise Japoncadaki “fu (フ)” karakteriyle yazılmakta ve sesletilmektedir. Japoncada “ı” sesi olmadığı için Türkçe “hi” sesi, “fu” ile ifade edilmiştir. Bu kullanımlarla ilgili örnekler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 10. J Harfli Kelimelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
Japonya	ジャポニヤ	caponya
bagaj	バガジュ	bagacu
Japon	ジャポン	capon

Japoncada “ジ” karakteri, Latin alfabesiyle “ji” şeklinde yazılmakta fakat Türkçedeki “ci” gibi okunmaktadır. “J” dizgesindeki “ジャ(ja)”, “ジエ(je)”, “ジュ(ju), ジョ(jo) karakterlerinin okunuşu da Türkçe “ca, ce, cu, co” sesleriyle aynıdır. Bu nedenle içerisinde “j” sesi bulunan Türkçe kelimelerin telaffuzu “c” ile yapılmaktadır. İncelenen kitaplarda bu duruma örnek olarak Tablo 10’da verilen üç kelime tespit edilmiştir. “Japonya” ve “Japon” kelimelerinin Anadolu ağızlarında “Caponya” ve “Capon” şeklinde kullanıldığı düşünüldüğünde bunun yanlış bir sesletim olmadığı söylenebilir.

Tablo 11. L Harfli Kelimelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
lazım	リヤーズム	rya—zumu
çocuklar	チョジュクラル	çocukkuraru
aile	アーイレ	a—ire
kalem	カレム	karemu
tuvalet	トゥヴァレット	tuvaretto
kapalı	カパル	kaparu
çalışmak	チャルシユマック	çaruşumakku
limon	リマン	rimon
lira	リラ	rira
Ali	アリ	ari
Çinli	チンリ	çinri
elli	エツリ	erri
lokanta	ロカント	rokanta
pantolon	パントロン	pantoron
havlu	ハヴル	havuru
bulut	ブルットウ	buruttu
lütfen	リュトフェン	ryu-tofen
söylüyor	ソヨイリュヨル	syo-i-ryu-yo-ru
söylüyorsun	ソヨイリュヨルスン	syo-i-ryu-yo-ru-sun
Kartal	カルタル	karutaru
bakkal	バツカル	bakkaru
otel	オテル	oteru
dâhil	ダーヒル	da—hiru
değil	ディール	di—ru
geldin	ゲルディン	gerudin

İstanbul'un	イスタンブルン	isutanburu
bulduk	ブルドゥック	burudukku
dolmuş	ドルムシュ	dorumuşu
Almanca	アルマンジャ	arumanca
elma	エルマ	eruma

Tablo 11’de, içinde “l” sesi olan Türkçe kelimelerin Japonca karakterlerle yazımına ve bunların sesletimine örnekler verilmiştir. Japoncada “l” sesi olmadığı için Türkçe kelimelerdeki “l” ile oluşturulan hecelerin, Japonca “r” dizgesindeki karakterlerle yazıldığı ve sesletildiği görülmektedir. Buna göre Türkçe “la, le, li, lo, lu, lü” seslerinin Japonca karakterlerle yazımında sırasıyla “ra (ラ), re (レ), ru (ル), ri (リ), ro (ロ), ru (ル), ryu (リュ)” sesleri kullanılmaktadır. Türkçe “l” sesi ise Japoncada “l” sesi olmadığı için “u” ile yazılmış ve sesletilmiştir. Bununla ilgili örnek kelimeler Tablo 11’de verilmiştir. Bu durumda Türkçe “lı” ve “lu” seslerinin ikisinin de Japonca karakterlerle yazımı ve sesletimi “ru (ル)” dur. Hece sonlarında yer alan “l” sesi de yine “ル(ru)” ile yazılıp telaffuz edilmektedir. “Lazım” kelimesindeki “la” sesinin ince telaffuz edilmesinden dolayı bu ses, Japonca karakterlerden “ラ (ra)” ile değil, “リヤ (rya)” ile yazılmış, böylece telaffuzdaki incelik verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12. Sesletimi Türkçeye Uygun Olan Kelimeler

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
araba	アラバ	araba
iki	イキ	iki
oda	オダ	oda
banyo	バンヨ	banyo
uzun	ウズン	uzun
roman	ロマン	roman
anne	アンネ	anne
sonra	ソンラ	sonra
Ankara’da	アンカラダ	ankarada
banka	バンカ	banka
vatan	ヴァタン	vatan
hangisi	ハンギスイ	hangisi
sen	セン	sen
ben	ベン	ben
buyurun	ブユルン	buyurun
kimin	キミン	kimin
sabun	サブン	sabun
koyun	コユン	koyun
tren	テイレン	tiren
kutu	クトウ	kutu
tane	ターネ	ta—ne
mide	ミーデ	mi—de
cadde	ジャッデ	cadde
hobi	ホビ	hobi
numara	ヌマラ	numara
şişe	シシエ	şişe
peki	ペキ	peki
ama	アマ	ama

yeni	イエニ	yeni
ve	ヴェ	ve
kişi	キシ	kişi
dede	デデ	dede
baba	ババ	baba
masa	マサ	masa
gemi	ゲミ	gemi
dana	ダナ	dana
kuzu	クズ	kuzu

Tablo 12’de, sesletimi Türkçeye uygun olan kelime örnekleri verilmiştir. Bu kelimelere bakıldığında Japoncanın ses sistemine uygun olarak “bir ünlüden oluşan heceler”, “bir ünsüz ve bir ünlüden oluşan heceler” ve “bir ünsüz, bir ünlü ve n sesinden oluşan heceler”den oluştuğunu görülmektedir. Japoncada, tek ünsüz harf “n” olduğu için “ünsüz+ünlü+ünsüz” şeklinde oluşan ve Türkçeye uygun şekilde telaffuz edilebilen heceler sonundaki ünsüz harf “n”dir. Ayrıca “cadde” kelimesinde, “cad”(ünsüz+ünlü+ünsüz) hecesinin sonundaki “d”ile “de” (ünsüz+ünlü) hecesinin başındaki “d” aynı olduğu için birinci hecedeki ünlüden sonra ikiz ünsüz karakteri (ッ) kullanılarak sonraki ünsüzün ikiz okunması sağlanmıştır. Böylece “cadde” kelimesi Türkçeye uygun şekilde sesletilebilmiştir. Japoncada ikiz ünsüzler bu yöntemle yazıldığı için bunun Türkçe kelimelerin doğru sesletimi için uygun bir yöntem olduğu söylenebilir.

Tablo 13. Ünlü-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
erken	エルケン	eruken
ip	イプ	İpu
ev	エヴ	Evu
Emre	エムレ	emure
İnci	インジ	Inci
onlar	オンラル	onraru
abla	アブラ	abura
eş	エシ	Eşi
akraba	アクラバー	akuraba—
arkadaş	アルカダシュ	arukadaşu
aşçı	アシュチュ	aşuçu
el	エル	Eru
altı	アルトゥ	arutu
az	アズ	Azu

Tablo 13’te Türkçe kelimelerdeki bir ünlü ve bir ünsüz sestemden oluşan heceler Japonca karakterlerle yazımına ve sesletimine örnekler verilmiştir. Japoncada “n” sesiyle oluşturulanların dışında “ünlü+ünsüz” şeklinde heceler bulunmadığı için Türkçe heceler sonundaki ünsüz harfler bir ünlüyle birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçede bir hece olan ses, Japonca karakterlerle yazıldığında iki hece olarak sesletilmektedir. Ünsüz harflerin Japonca karakterlerle yazımında genellikle “u”lu şekilleri kullanılmaktadır. Örneğin Tablo 13’teki “erken” kelimesindeki “er” hecesinin Japonca karakterlerle yazımı “eru (エル)” dur. Fakat “eş” kelimesindeki “ş”nin Japonca karakterlerle yazımında “シユ(şu)” değil, “シ(şi)” kullanılmış, “aşçı” kelimesinde ise “シユ(şu)” kullanılmıştır. Bu farklılaşmanın “eş” hecesindeki “e” sesinin ince, “aş” hecesindeki “a” sesinin kalın olmasından kaynaklandığı söylenebilir. “İnci” ve “onlar” kelimelerindeki “in” ve “on” hecelerinin sonunda “n” sesi bulunduğu için bu heceler Türkçeye uygun şekilde sesletilebilmektedir.

Tablo 14. Ünsüz-Ünlü Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
barış	バルシュ	baruşu
vapur	ヴァプル	vapuru
ayakkabı	アヤッカブ	ayakkabu
Tokat	トカト	tokato
konuşma	コヌシュマ	konuşuma
suça	スチャ	suça
suçu	スチュ	suçu
ete	エテ	ete
eti	エティ	eti
durağı	ドウラウ	durau
mağaza	マアザ	maaza
Yunus	ユヌス	yunusu
caddesi	ジャッデスイ	caddesi
seyahat	セヤハット	seyahatto
bu	ブ	bu
mi	ミ	mi
mu	ム	mu
şu	シュ	şu
kadar	カダル	kadaru
çocuklarımız	チョジュクラルムズ	çocukkurarumuzu
yürüdü	ユリュデユ	yu-ryu-dyu
günü	ギュニユ	gyu-nyu
kötü	キョテユ	kyo-tyu
müze	ミュゼ	myu-ze
büfe	ビュフェ	byu-fe

Tablo 14’te bir ünsüz ve bir ünlü sestem oluşan Türkçe hecelerin Japonca karakterlerle yazımına ve sesletimine örnekler verilmiştir. Japoncada beş ünlü harf ve “n” sesi dışında bütün karakterler bir ünsüz ve bir ünlü sestem oluştuğu için bu şekilde oluşan Türkçe hecelerin birçoğu doğru şekilde sesletilebilmektedir. Hatalı sesletimler, Japoncada bulunmayan “ı, ö, ü” ünlüleriyle “l” ünsüzünün yer aldığı hecelerde görülmektedir.

Tablo 15. Ünsüz-Ünlü-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
taş	タシュ	taşu
var	ヴァル	varu
hasta	ハスタ	hasuta
başka	バシュカ	başuka
metre	メトレ	metore
sebze	セブゼ	sebuze
sergi	セルギ	serugi
servis	セルヴィス	seruvisu
sevgili	セヴギリ	sevugiri
merhaba	メルハバ	meruhaba
adres	アドレス	adoresu
seksen	セキセン	sekisen
güney	ギュネイ	gyu-nei
güzel	ギュゼル	gyu-zeru
üniversite	ウニヴェルスイテ	univerusite
kız	クズ	kuzu

hanım	ハヌム	hanumu
hayır	ハユル	hayuru
sığır	スウル	suuru
biz	ビズ	bizu
siz	スイズ	sizu
bir	ビル	biru
hafif	ハフイフ	hafifu
deniz	デニズ	denizu
yok	ヨク	yoku
hoş	ホシュ	hoşu
boş	ボシュ	boşu
doktoruz	ドクトルズ	dokutoruzu
gazoz	ガゾズ	gazozu
portakal	ポルタカル	porutakaru
buz	ブズ	buzu
suç	スチュ	suçu
gün	ギュン	gyun
yüz	ユズ	yuzu
güz	ギュズ	gyuzu
eylül	エイリュル	ei-ryu-ru
dükkân	デュッキャン	dyuk-kyan
otobüs	オトビュス	oto-byu-su
Türk'üz	テュルキユズ	tyu-ru-kyu-zu
zeytin	ゼイティン	zeitin
garson	ガルソン	garuson
taksiden	タクスイデン	takusiden

Tablo 15'te bir ünsüz, bir ünlü ve bir ünsüz sestem oluşan Türkçe hecelerin Japonca karakterlerle yazımına ve sesletimine örnekler verilmiştir. Japoncada "ünsüz+ünlü+ünsüz" şeklindeki heceler sadece sonda "n" sesinin ve Tablo 16'da gösterilen ikiz ünsüzlerin olduğu durumlarda görülmektedir. Bu nedenle "zeytin", "garson" ve "taksiden" örneklerindeki "tin", "son" ve "den" heceleri Türkçeye uygun şekilde yazılıp sesletilebilmektedir. Ayrıca "zeytin" ve "güney" kelimelerindeki "y", Japonca "イ (i)" karakteriyle yazılmış ve Türkçeye uygun olarak "zey" ve "ney" şeklinde sesletilmiştir. "Ünsüz+ünlü+ünsüz" şeklindeki hecelerin "ünsüz+ünlü" kısmı daha önce Tablo 14'te belirtilen yöntemle, sondaki ünsüz ses ise Tablo 13'te belirtilen yöntemle yani yanına bir ünlü ses getirilerek sesletilmektedir. Dolayısıyla "ünsüz+ünlü+ünsüz" seslerden oluşan bir hece, Japonca karakterlerle yazılıp seslendirildiğinde "ünsüz+ünlü" şeklinde iki tane hece olmaktadır. İkinci hecenin ünlü sesi genellikle "u"dur. Fakat "seksen" kelimesindeki "sek" hecesi, "i" sesi kullanılarak "se-ki" şeklinde sesletilmektedir. Hece sonlarındaki "l" sesleri ise daha önce Tablo 11'de bahsedildiği gibi "ru (ル)" şeklinde sesletilmiştir. Hece başlarındaki yumuşak g (ğ) sesleri ise sesletilmeyip doğrudan ünlü sestem başlanmıştır.

Tablo 16. İkiz Ünsüz Şeklinde Sesletilen Kelimeler

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
dudak	ドウダック	dudakku
ayak	アヤック	ayakku
okumak	オクマック	okumakku
uçak	ウチャック	uçakku

kaşık	カシユック	kaşukku
karanlık	カランルック	karanrukku
balık	バルック	barukku
çocuk	チヨジュック	çocukku
buçuk	ブチュック	buçukku
yapacaksın	ヤバジャックスン	yapacakkusun
kemik	ケミッキ	kemikki
ekmek	エキメッキ	ekimekki
emekli	エメッキリ	emekkiri
piknik	ピキニッキ	pikinikki
büyükelçilik	ビユケルチリッキ	byu-yu-ke-ru-çi-rikki
gömlek	ギョムレッキ	gyo-mu-rekki
gideceksiniz	ギデジェッキスイニズ	gidececki-sinizu
gözlük	ギョズリュッキュ	gyo-zu-ryuk-kyu
evet	エヴェット	evetto
bilet	ビレット	biretto
ücret	ウジュレット	ucuretto
vakit	ヴァキット	vakitto
çorap	チョラップ	çorappu
kitap	キタプ	kitappu
hesap	ヘサップ	hesappu
piliç	ピリッチ	piriççi
havuç	ハヴッチュ	havuççu
giriş	ギリッシ	girişşi
çıkış	チュクツシュ	çu-kuşşu

“Ünsüz+ünlü+ünsüz” şeklinde olup sonu “ç, k, p, t, ş” ile biten hecelerdeki bu sesler, bazen ikiz ünsüz olarak sesletilmektedir. Bunun için kelimenin Japonca karakterlerle yazımında ünlü harften sonra, ünsüzlerin ikiz olarak okunacağını gösteren “ッ (tsu)” karakteri kullanılmaktadır. Tablo 16’da görüldüğü gibi hecelerin sonundaki “ç” ünsüzü, “i”den sonra “-ççi”, “u”dan sonra “-ççu”; “k” ünsüzü, “a, ı, u”dan sonra “-kku”, “i, e”den sonra “-kki”, “ü”den sonra “-kkyu”; “p” sesi, “a”dan sonra “-ppu”; “t” sesi, “e, i”den sonra “-tto”; “ş” sesi, “i”den sonra “-şşi”, “ı”dan sonra “-şşu” şeklinde sesletilmektedir. *Mazu va Koredake Torukogo* kitabında böyle bir sesletim görülmemektedir. Örneğin “kitap”, “キタプ (kitapu)”; “emekli”, “emekiri (エメキリ)”; “uzak”, “uzaku (ウザク)” şeklinde yazılıp sesletilmektedir. *Zero kara Hanaseru Torukogo* kitabında ise hecelerin sonundaki “k” sesleri “-kku” şeklinde “u” sesiyle sesletilmiştir.

Tablo 17. Ünlü-Ünsüz-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
alt	アルト	aruto
üst	ウスト	usuto
altmış	アルトムシュ	arutomuşu

Tablo 17’de görüldüğü gibi “ünlü+ünsüz+ünsüz” şeklindeki hecelerin Japonca karakterlerle yazımı ve sesletiminde ünlü sestten sonraki ünsüzlerin her biri ayrı bir hece oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkçede bir hece olan ses, Japonca karakterlerle ifade edilirken üç heceye çıkmaktadır. Hece sonundaki “t” sesi “to (ト)” şeklinde sesletilmektedir.

Tablo 18. Ünsüz-Ünlü-Ünsüz-Ünsüz Seslerden Oluşan Hecelerin Sesletimi

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
mart	マルト	maruto
park	パルク	paruku
bank	バンク	banku
renk	レンキ	renki
ders	デルス	derusu
turistler	トゥリストレル	turistoreru
kırk	クルク	kuruku
pasaport	バサポルト	pasaporuto
dört	デョルト	dyo-ruto
yoğurt	ヨウルト	youruto
yurt	ユルトウ	yurutu
Türk	テュルク	tyu-ruku

“Ünsüz+ünlü+ünsüz+ünsüz “ seslerden oluşan Türkçe hecelerin Japonca karakterlerle yazımı ve sesletimi için “ünsüz+ünlü” kısımda, daha önce Tablo 14’te belirtilen yöntem uygulanmaktadır. Devamındaki ünsüzlerin her biri “ünsüz+ünlü” şeklinde ayrı bir hece oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkçede bir hece olan ses, Japonca karakterlerle ifade edilirken “ünlü-ünsüz-ünsüz” hecelerde olduğu gibi üç heceye çıkmaktadır. İkinci ünsüz harf “n” olması durumunda ise Japoncada “n” sesi bulunduğu için iki hece olarak sesletilmektedir. Başta yumuşak g (ğ) ünsüzü bulunan hecelerde ise bu ses, sesletilmeden doğrudan ünlü sestten başlanmaktadır.

Tablo 19. Kelimelerin Farklı Sesletimleri

Kelime	Japonca Karakterlerle Yazımı	Sesletimi
şemsiye	シヱヰスイエ	şemusie (NET)
	シヱムスイイエ	şemusiye (ZHT)
değil	ディール	di—ru (NET)
	デイル	deiru (ZHT)
İyi günler.	イー ギュンネル	i— gyun-neru (NET)
	イイ ギュンレル	ii gyunreru (ZHT)
Hoş bulduk.	ホシュ ブルドウツク	hoşu burudukku (NET)
	ホシュ ブルドウク	hoşu buruduku (ZHT)
ağaç	アアチュ	aaçu (NET)
	アーアチ	a—açi (ZHT)
	アアチ	aaçi (MKT)
alışveriş	アルシュヴェリシ	aruşuverişi (NET)
	アルシュヴェリシユ	aruşuverişu (ZHT)
büyük	ビュユッキュ	byu-yuk-kyu (NET)
	ビュユック	byu-yuk-ku (ZHT)
diş	ディシ	dişi (NET)
	ディシユ	dişu (ZHT)
doğu	ドウ	dou (NET)
	ドーウ	do—u (ZHT)
eczane	エジュザーネ	ecuza—ne (NET)
	エジザネ	ecizane (ZHT)
eğer	エイエル	e-ye-ru (NET)
	エーエル	e—eru (ZHT)
erkek	エルケッキ	erukekki (NET)
	エルケック	erukekku (ZHT)
et	エト	eto (NET, MKT)
	エトウ	etu (ZHT)
tatlı	タトル	tatoru (NET)
	タトゥル	taturu (ZHT)
gelecek	ゲレジェッキ	gerecekki (NET)

	ゲレジェック ゲレジェキ	gerecekku (ZHT) gereceki (MKT)
ilaç	イラッチュ イラチ	iraççu (NET) iraçi (ZHT)
kaç	カチュ カチ	kaçu (NET) kaçi (ZHT)
kâğıt	キャウット カヤーウトウ キャウト	kya-utto (NET) kya-utu (ZHT) kyauto (MKT)
kardeş	カルデシ カルデシユ	karudeşi (NET) karudeşu (ZHT)
kulak	クラック クラク	kurakku (NET) kuraku (ZHT)
küçük	キュチュッキュ キュチュック	kyu-çuk-kyu (NET) kyu-çukku (ZHT)
müzik	ミュズイッキ ミュズイク	myuzikki (NET) myuziku (ZHT)
oğul	オウル オール	ouru (NET) o-ru (ZHT)
soğuk	ソウック ソウク	Soukku (NET) souku (ZHT, MKT)
tren	テイレン トゥレン	tiren (NET) turen (ZHT)
yürümek	ユリュメッキ ユルメック	yu-ryu-mekki (NET) yurumekku (ZHT)
yemek	イエメッキ イエメック イエメキ	yemekki (NET) yemekku (ZHT) yemeki (MKT)
çocuk	チョジュック チョチュク	çocukku (NET) çocuku (MKT)
saç	サチュ サチ	saçu (NET) saçi (MKT)
yatak	ヤタック ヤタク	yatakku (NET) yataku (MKT)
İngiltere	インギルテレ インギリテレ	ingirutere (NET) ingiritere (MKT)
öğrenci	オーレンジ オエーレンジ	o-renci (NET) oe-renci (ZHT)
işsiz	イシスイズ イシユスイズ	işisizu (NET) işusizu (ZHT)
üç	ウチュ ウユチ	uçu (NET) uyuçi (MKT)
beş	ベシ ベシユ	beşi (NET) beşu (MKT)
elli	エッリ エルリ	erri (NET) eruri (ZHT)
dört	デュルト ドルトウ	dyo-ruto (NET) dorutu (ZHT)
söylemek	ソヨイレメッキ ソイレメック	syo-i-re-mekki (NET) soiremekku (ZHT)
çiçek	チチェッキ チチェック	çiçekki (NET) çiçekku (ZHT)
yetmiş	イエトミシ イエトミシユ	yetomişi (NET) yetomişu (MKT)
milyon	ミルヨン ミリヨン	miruyon (NET) miriyon (MKT)

Türkçe kelimelerin Japon harfleriyle yazımı ve sesletiminde çoğu zaman birlik sağlansa da bazı kelime ve hecelerın sesletiminde farklılıklar görülebilmektedir. Bu farklılıklar, öğreticilerin sesleri farklı algılamalarından veya en doğru sesletimi vermeye çalışmalarından kaynaklanabilir. Tablo 19'da bu farklılıklara bazı örnekler verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Japonların Türkçe öğretiminde kullandıkları Japon harflerinin incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Japoncada "ı" sesi olmadığı için bu ses "u (ウ)" ve "u" dizgesinde yer alan "ku (ク), su (ス), nu (ヌ), fu (フ), mu (ム), yu (ユ), ru (ル), gu (グ), zu (ズ), bu (ブ), pu (プ), şu (シュ), çu (チュ), cu (ジュ), du (ドウ), tu (トウ)" karakterleriyle gösterilmiştir. Türkçedeki "u" ile Japoncadaki "u"nun sesletimleri aynı değildir. Japoncada "u(ウ)" sesinin telaffuzunda dudaklar fazla yuvarlaklaşmaz, ağız yapısı "ı" sesine yakındır (Tekmen ve Takano, 2015, s. 6). Bu nedenle Japoncada "ı" ve "u" sesleri ayırt edilmez (Umemoto, 2012, s. 28). Dolayısıyla Türkçedeki "ı" sesini Japoncada karşılayabilecek en uygun ses "u (ウ)"dur.

Japoncada "ö" sesi olmadığı için Türkçe kelimelerde yer alan "ö, çö, dö, fö, şö, gö, kö, sö" seslerinin Japonca karakterlerle yazımında sırasıyla "o (オ), ço (チヨ), dyo (テヨ), fyo (フヨ), şo (シヨ), gyo (ギヨ), kyo (キヨ), syo (スヨ)"nın kullanıldığı görülmektedir. Türkçe "dö, fö, gö, kö, sö" seslerindeki "ö"ler, Japoncada "o" ile değil küçük "yo (ヨ)" karakterinin kullanıldığı hecelerle yazılmıştır. Bunun "ö" harfindeki ince sesi verme çabasından kaynaklandığı düşünülebilir. *Mazu va Koredake Torukogo* adlı kitapta ise kelime başındaki "ö" sesi "Oe (オエ)" şeklinde yani büyük "O" karakterinin yanına küçük "e" karakteri yazılarak verilmiştir. Bu şekilde "ö" sesindeki incelik verilmeye çalışılmıştır.

Japoncada "ü" sesi olmadığı için Türkçe kelimelerde yer alan "ü, bü, cü, çü, dü, gü, kü, lü, mü, nü, pü, rü, sü, tü, yü, zü" seslerinin Japonca karakterlerle yazımında sırasıyla "u (ウ), byu (ビュ), cu (ジュ), çu (チュ), dyu (テュ), gyu (ギュ), kyu (キュ), ryu (リュ), myu (ミユ), nyu (ニユ), pyu (ピュ), ryu (リュ), syu (スユ), tyu (テュ), yu (ユ), zyu (ズユ)"nın kullanıldığı görülmektedir. Türkçe "ü, cü, çü, yü" heceleri Japonca "u (ウ), cu (ジュ), çu (チュ), yu (ユ)" şeklinde doğrudan "u" sesiyle yazılırken diğerleri "küçük yu (ユ)" karakterinin kullanıldığı hecelerle yazılmıştır. Bunun "ü" harfindeki ince sesi verme çabasından kaynaklandığı düşünülebilir. *Mazu va Koredake Torukogo* adlı kitapta ise kelime başındaki "ü" sesi "ウユ" şeklinde yani büyük "U" karakterinin yanına küçük "yu" karakteri yazılarak verilmiştir. Böylece "ü" sesindeki incelik verilmeye çalışılmıştır.

Türkçede "yumuşak g (ğ)" sesinin telaffuz edilmeyip kendisinden önceki ünlü sesin uzatıldığı heceler, Japoncada uzatma işareti olan "ー" ile gösterilmiştir. Türkçede "yumuşak g (ğ)" sesinin telaffuz edilmeyip doğrudan kendisinden sonraki ünlü harfin telaffuz edildiği kelimelerin Japonca karakterlerle yazımında da "ğ" sesi gösterilmemiştir. Bu özellikleriyle kelime içindeki "yumuşak g (ğ)" sesinin Japonca karakterlerle yazımının ve sesletiminin Türkçe sesletime uygun olduğu görülmektedir.

Japonca "h" dizgesinde "hu" yerine, "fu" sesi bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkçe kelimelerin Japonca karakterlerle yazımında ve telaffuzunda da "fu" sesi kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçe "hu" ve "hı" sesleriyle hece sonunda bulunan "h" sesi Japoncadaki "fu (フ)" karakteriyle yazılmakta ve sesletilmektedir.

İçerisinde "j" sesi bulunan Türkçe kelimelerin telaffuzu Japoncada "c" ile yapılmaktadır. "Japonya" ve "Japon" kelimelerinin Anadolu ağızlarında "Caponya" ve "Capon" şeklinde kullanıldığı düşünüldüğünde bunun yanlış bir sesletim olmadığı söylenebilir.

Japoncada “l” sesi olmadığı için Türkçe kelimelerdeki “l” ile oluşturulan hecelerin, Japonca “r” dizgesindeki karakterlerle yazıldığı ve sesletildiği görülmektedir. Çünkü “l” ve “r” sesleri Japoncada ayrı ses olarak algılanmaz ve bu seslere yakın ses olarak dil ucuyla ağzın üst kısmını hafifçe vurarak çıkarılan bir ses bulunur (Umamoto, 2012, s. 28). Dolayısıyla “r” dizgesindeki sesler Türkçe “r” ve “l” seslerinin arasında sesletilir (Tekmen ve Takano, 2015, s. 9). Buna göre Türkçe “la, le, li, lo, lu, lü” seslerinin Japonca karakterlerle yazımında sırasıyla “ra (ラ), re (レ), ru (ル), ri (リ), ro (ロ), ru (ル), ryu (リュ)” sesleri kullanılmaktadır. Hece sonlarında yer alan “l” sesi “ル(ru)” ile yazılıp telaffuz edilmektedir.

Japonca karakterlerle yazıldığında Türkçeye uygun olarak sesletilen kelimeler; Japoncanın ses sistemine uygun olarak “bir ünlüden oluşan heceler”, “bir ünsüz ve bir ünlüden oluşan heceler” ve “bir ünsüz, bir ünlü ve n sesinden oluşan heceler”den oluşmaktadır. Japoncada, tek ünsüz harf “n” olduğu için “ünsüz+ünlü+ünsüz” şeklinde oluşan ve Türkçeye uygun şekilde telaffuz edilebilen hecelerin sonundaki ünsüz harf, “n”dir. Japoncada ikiz ünsüzler (ツ) için kullanılan yöntemin de Türkçe kelimelerin doğru sesletimi için uygun olduğu söylenebilir.

Japoncada “n” sesiyle oluşturulanların dışında “ünlü+ünsüz” şeklinde heceler bulunmadığı için Türkçe hecelerin sonundaki ünsüz harfler bir ünlüyle birlikte kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçede bir hece olan ses, Japonca karakterlerle yazıldığında iki hece olarak sesletilmektedir. Ünsüz harflerin Japonca karakterlerle yazımında genellikle “u” lu şekilleri kullanılmaktadır.

Japoncada beş ünlü harf ve “n” sesi dışında bütün karakterler bir ünsüz ve bir ünlü sestem oluşturduğu için “ünsüz+ünlü” şeklindeki Türkçe hecelerin birçoğu doğru şekilde sesletilebilmektedir. Hatalı sesletimler, Japoncada bulunmayan “ı, ö, ü” ünlüleriyle “l” ünsüzünün yer aldığı hecelerde görülmektedir.

Japoncada “ünsüz+ünlü+ünsüz” şeklindeki heceler sadece sonda “n” sesinin ve ikiz ünsüzlerin olduğu durumlarda görülmektedir. Ayrıca Türkçe hecelerin sonundaki “y” ünsüzü “イ(i)” karakteriyle yazıldığı için Türkçeye uygun şekilde sesletilmiştir. “Ünsüz+ünlü+ünsüz” şeklindeki hecelerin “ünsüz+ünlü” kısmı bir karakterle, sondaki ünsüz ses de yanına bir ünlü ses getirilerek sesletilmektedir. Dolayısıyla “ünsüz+ünlü+ünsüz” seslerden oluşan bir hece, Japonca karakterlerle yazılıp seslendirildiğinde “ünsüz+ünlü” şeklinde iki tane hece olmaktadır. İkinci hecenin ünlü sesi genellikle “u”dur. Hece başlarındaki yumuşak g (ğ) sesleri ise sesletilmeyip doğrudan ünlü sestem başlanmıştır.

“Ünsüz+ünlü+ünsüz” şeklinde olup sonu “ç, k, p, t, ş” ile biten hecelerdeki bu sesler, bazen ikiz ünsüz olarak sesletilmektedir. Bunun için kelimenin Japonca karakterlerle yazımında ünlü harften sonra, ünsüzlerin ikiz olarak okunacağını gösteren “ツ(tsu)” karakteri kullanılmaktadır. Hecelerin sonundaki “ç” ünsüzü, “i”den sonra “-ççi”, “u”dan sonra “-ççu”; “k” ünsüzü, “a, ı, u”dan sonra “-kku”, “i, e”den sonra “-kki”, “ü”den sonra “-kkyu”; “p” sesi, “a”dan sonra “-ppu”; “t” sesi, “e, i”den sonra “-tto”; “ş” sesi, “i”den sonra “-şşi”, “ı”dan sonra “-şşu” şeklinde sesletilmektedir. *Mazu va Koredake Torukogo* kitabında böyle bir sesletim görülmemektedir. *Zero kara Hanaseru Torukogo* kitabında ise hecelerin sonundaki “k” sesleri “-kku” şeklinde “u” sesiyle sesletilmiştir.

“Ünlü+ünsüz+ünsüz” şeklindeki hecelerin Japonca karakterlerle yazımı ve sesletiminde ünlü sestem sonraki ünsüzlerin her biri ayrı bir hece oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkçede bir hece olan ses, Japonca karakterlerle ifade edilirken üç heceye çıkmaktadır. Hece sonundaki “t” sesi “to (ト)” şeklinde sesletilmektedir.

“Ünsüz+ünlü+ünsüz+ünsüz” seslerden oluşan Türkçe hecelerin Japonca karakterlerle yazımı ve sesletiminde “ünsüz+ünlü” kısım için bir karakter kullanılmaktadır. Devamındaki ünsüzlerin her biri “ünsüz+ünlü” şeklinde ayrı bir hece oluşturmaktadır. Dolayısıyla Türkçede bir hece olan ses, Japonca karakterlerle ifade edilirken “ünlü-ünsüz-ünsüz” hecelerde olduğu gibi üç heceye çıkmaktadır. İkinci ünsüz harf “n” olması durumunda ise Japoncada “n” sesi bulunduğu için iki hece

olarak sesletilmektedir. Başta yumuşak g (ğ) ünsüzü bulunan hecelerde ise bu ses, sesletilmeden doğrudan ünlü sestem başlanmaktadır.

Türkçe kelimelerin Japon harfleriyle yazımı ve sesletiminde çoğu zaman birlik sağlansa da bazı kelime ve hecelerin sesletiminde farklılıklar görülebilmektedir. Bu farklılıklar, öğreticilerin sesleri farklı algılamalarından veya en doğru sesletimi verme çabalarında kaynaklanabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Türk öğreticilerin, Japonların telaffuzla ilgili yaşadıkları sorunların Japoncanın yapısından kaynaklandığının bilincinde olmaları, ders içi ve dışında telaffuzla ilgili etkinliklere yer vermeleri gerekir.

Japonların, Türkçe öğrenim sürecinin hangi aşamalarında doğru sesletime yaklaştıklarını araştıran bir çalışma yapılabilir.

Japon öğreticilerin, Türkçe kelimelerin sesletimi için kullandıkları Japonca karakterler Uluslararası Fonetik Alfabe'ye (International Phonetic Alphabet-IPA) göre incelenerek iki dilin sesleri karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Banno, E., Ikeda, Y., Ohno, Y., Shinagawa, C. & Tokashiki, K. (2012). *Genki an integrated course in elementary Japanese*. Tokyo: The Japan Times.
- Ergin, M. (2007). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ermağan, E. (2021). Kendi kendine Türkçe öğrenme kitaplarında telaffuz öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö10), 214-237. doi: 10.29000/rumelide.1011393.
- Karaağaç, G. (2018). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Komatsu, H. (2005). *まずはこれだけトルコ語 (Mazu wa koredake Torukogo)*. Tokyo: Kokusaigogakusha.
- Kuribayashi, Y. & Gençer, Z. (2012). Japonlara Türkçe dilbilgisi öğretirken karşılaşılan sorunlar üzerine. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan & Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar içinde* (s. 305-312). Ankara: Pegem Akademi.
- Noda, N. (2006). *ゼロから話せるトルコ語 (Zero kara hanaseru Torukogo)*. Tokyo: Sahshusha.
- Okava, H. (2012). *ニューエクスプレス トルコ語 (Nyuu ekusupuresu Torukogo)*. Tokyo: Hakusuisha.
- Tekmen, A. N. & Takano, A. (2015). *Japonca dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Umemoto, Y. (2012). *Türkçe ve Japoncada söz dizimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Mutluluk Düzeyi ile Merhamet Duygusu İlişkisi

The Relationship Between the Level of Happiness and the Feeling of Compassion

Elif Nur Özcan¹, Yücel Öksüz²

Bildiri Kodu: 95267

Öz

Bu araştırma mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik yapılmış bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 460 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (MAS), Merhamet Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada mutluluk düzeyi ile cinsiyet, yaş, ekonomik durum, ikametgâh yeri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Merhamet duygusunun tüm alt boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Merhametin alt boyutlarından umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yetişkinlerde, yaşlılarda ve çocuklarda bu konu üzerine araştırma yapılması literatüre katkı sağlayacaktır. Mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu ilişkisinin; ebeveyn tutumu, aile türü, anne ve babanın ayrı yaşaması, akademik başarı vb. çeşitli değişkenlerle araştırılması literatüre farklı bir bakış açısı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mutluluk, Merhamet, Duygu.

Abstract

This study intends to scrutinize the relationship between the level of happiness and the feeling of compassion. The sample of the study consists of university students. The correlational survey model was used for this study. This study was carried out with 460 university students. The data were collected from adult participants through Strategies to Increase Happiness Scale (MAS), the Feeling of Compassion Scale and the Personal Information form which was prepared by the researchers. Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman Correlation analysis were utilized in the process of data analysis. At the end of the study, it was found out that a positive correlation exists between the level of happiness and the feeling of compassion. This study also revealed the fact that the level of happiness has in relation with gender, age, financial status, and residence. Furthermore, it was determined that there is a significant relationship between all sub-dimensions of the feeling of compassion and gender. Moreover, it was found out that a significant relationship exists between the sub-dimensions of compassion, indifference, disconnection and disconnection, and age. The studies conducted on this issue with the adults, elderly, and children will contribute to the literature. Searching the relationship between the level of happiness and the feeling of compassion with various variables such as parental attitude, family type, separation of parents, academic success, etc. will present a different perspective to the literature as well.

Keywords: Happiness, Compassion, Emotion.

¹ Elif Nur Özcan, Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, nurelif_94@hotmail.com

² Yücel Öksüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, yoksuz@omu.edu.tr

Giriş

Bireyin davranışları farklı şekillerde araştırılabilmektedir. Epistemolojik olarak bakıldığında pozitivizm, modernizm ve postmodernizmin davranışları incelediği görülmektedir. Pozitivizm başka bilim dallarını da etkilemektedir (Ballıkaya, 2015). Pozitivizmin kurucusu olan Auguste Comte'un ünlü yapıtı olan *The Course of Positive Philosophy*'de bilgiye ulaşmak için deney yolunun kullanılması gerektiği, bu sayede görülen olguların başka olguların oluşumuna yol açacağı ifade edilmektedir (Varel, 2017). Bilgiyi elde etme doğa bilimlerini etkilediği kadar sosyal bilimleri de etkilemiştir. Her ne kadar deneysel psikolojinin temellerini Herbart'ın 1825'te kurduğu düşüncesi hakimse de psikolojinin felsefeden ayrı tek bir bilim dalı sayılması 1879'da Wilhelm Wundt'un ilk laboratuvarı oluşturması ile odak noktası olmuştur (Zangwill, 2012). Davranışın meydana gelmesi için görünmesini baz alan bilim, insanları psikolojiye bilinmeyen olguları almayı doğru bulmayıp (Özakpınar, 2000) bireyin basit bir yapıda olmaması ve bilginin değişip gelişmesinde yalnızca deney ve gözlemin yeterli olmayacağı ortaya çıkmıştır. Zihinde eklenince W. Köhler tarafından oluşturulan gestalt psikolojisi gündeme gelmiştir. Gestalt psikolojisini savunan bilim adamları; davranış bilimini açıklarken sadece deney ve gözlemin yeterli olmayacağını, zihin faaliyetlerinin de bu sürece katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. Zihin süreçlerine bakıldığında; şekil ve zemin, algı, tamamlama ilkesi ve devamlılık ilkesi göze çarpmaktadır. Pavlov'un davranışı açıklaması ise daha farklıdır. Pavlov davranışçı yaklaşımı oluşturmuştur (Zangwill, 2012). Davranışçı yaklaşıma göre bir davranışın öğrenilebilmesi için etki ve tepkinin olması gerekir (aktaran Sönmez, 2010). Neden-sonuç ilişkisi psikolojide de yer bulacak ve tedavilerde kullanılacaktır. Pozitif psikoloji, psikolojide yeni bir ekoldür. Pozitif psikolojiye bakıldığında kişinin olumlu deneyimlerinin olması, olumlu yanlarıyla ilgili farkındalığa sahip olması, bu yanlarını daha fazla geliştirmeye çabalaması ve sağlıklı, hoş bir ruh haline sahip olabilmeleri için mutluluk ve öznel iyi oluş seviyelerini yükselttikleri bir ekoldür. Pozitif Psikoloji'nin, diğer yaklaşımlardan ayrıştığı bazı noktalar mevcuttur. Diğer yaklaşımlar; yaşamın olumsuz, baş etmesi zor kısımlarıyla ilgilenirken pozitif psikoloji ise kişilerin olumlu taraflarının desteklenmesini amaçlamakta (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) ve mükemmel yaşamı araştırmaya odaklanmaktadır. Fakat insana yaklaşım olarak mükemmel insanı arama değil; sıradan insanın güçlü yanlarına odaklanmıştır (Göcen, 2013). Bireyin ruhsal gelişimine ve olumlu kısımlarını hedef edinen pozitif psikolojiye olan ilgi artmaktadır (Seligman vd., 2005). Pozitif psikoloji diğer ekollerden farklı olarak yapılandırmacıdır (Sandage ve Hill, 2001). Yeni bir ekol olmasına rağmen değişen ve gelişen bir alandır (Bacon, 2005). Pozitif psikolojinin kavramlarından olan mutluluk konusu eski zamanlardan beri var olan, insanların merak ettiği ve sorguladığı bir kavramdır. Mutluluk kavramı yerine zaman zaman başka terimlerin de kullanıldığı görülmektedir. Bu terimlere bakıldığında öznel iyi olma hali (subjektif esenlik), yaşam memnuniyeti, moral gibi terimlerin mutluluk yerine kullanıldığı görülmektedir. Mutluluk seviyesi ise kişinin hayatının toplam kalitesini ne kadar pozitif algıladığıdır. Mutlulukla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında her alandan kişilerin dikkatini çektiği ve genel olarak çoğu sosyal bilimcinin ilgisini çeken bir kavram olduğu görülmektedir (Bülbul ve Giray, 2011). Elde bulunan iyi oluş hali de kişinin kendi yaşamındaki olumlu duyguların bileşkesidir (Kangal, 2013). Yapılan araştırmalardan böyle kişilerin hayat enerjilerinin daha fazla olduğu, başlıklık sistemlerinin güçlü olduğu, iş hayatlarındaki mesleki verimin yüksek olduğu ve daha uzun süre yaşadıkları tespit edilmiştir (Lyubomirsky vd., 2005). Fromm mutluluğun ve mutsuz olma halinin tüm canlılarda var olduğunu söyler. Mutlulukla birlikte kişide üretim artar, duygu ve düşünceler daha belirginleşir. Freud; sağlıklı ve mutlu bir ruha sahip olmanın bütün içgüdüsel arzuların engele uğramadan gerçekleşeceğini ifade eder (aktaran Kara, 2010). Mutluluk, bireyin tüm yaşamını etkileyen araştırmacıların ilgisini çeken bir kavramdır. Mutlu olan kişilerin mutsuz bireylere göre hayatı algılamaları, incelemede bulunmaları ve karşılaştıkları olaylar karşısında verdikleri tepkilerin farklı olduğu sonucuna erişilmiştir. Evrimsel bakış açısına bakıldığında mutlu olmanın kişiyi motive ettiği ve stresli yaşamla mücadelesinde bireye olumlu katkısının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalara bakıldığında mutluluğun farklı olumlu sonuçları

olduğu ve psikolojik hastalıklara karşı koruduğu bulunmuştur. Örneğin mutluluğun vücudun ve zihnin sağlıklı olması, yaşamdan memnuniyet duyma, kişilerarası ilişkilerde, duygusal ilişkilerde ve çalıştığı işte başarılı olma gibi değişkenlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Özdemir ve Koruklu, 2011). Birey doğduğu günden başlayıp ölümüne kadar hep mutlu olmak ister. Mutlu olmak yaşamın amacıdır. Değişen ve gelişen teknolojinin artması, bilimin günden güne ilerlemesi ile bireylerde mutluluğun artacağı düşünülmektedir. Teknolojinin ilerlemesi bireyde kaygı, stres ve sıkıntı oluşturabilmektedir. Bu durumda bireyin mutlu olma halini etkilemektedir. İnsanı mutluluğa götürecek çeşit çeşit formüller üretilmiş ve bu formüllerin nasıl kullanılacağı, ne yapılırsa mutluluğa giden yolu açacağı ile ilgili kitaplar ve metotlar dünyada ilgi görmüştür. Tüm bu yapılanlara karşın bireylerin mutluluk düzeylerinin ne olması gerektiğine yönelik tartışmalar sürmektedir. Bir mesleği yapmanın bireyi mutlu edip etmeyeceği de araştırmacılar arasında tartışılmaktadır (Vanlıoğlu vd., 2010). Çeşitli araştırmacılar davranışların temelinde mutluluk olduğunu görmüşlerdir (Düzgün, 2016). 1960'lı yıllardan bugüne mutluluk sosyal bilimlerde ampirik olarak çalışılmıştır (Nazlı, 2015). Alan çalışanları mutluluğun sadece bir duygu olmadığı, öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu da belirtmektedirler (Diener ve Seligman, 2004). Ek olarak yapılan çalışmalarda mutluluk kavramının öznel iyi oluşla da birlikte ele alındığı görülmüştür (Hybron, 2000; Ryan ve Deci, 2001). Rask (2002) ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmada; mutluluk kavramının içinde bulunan durum, kişisel amaçlar veya kişisel nitelikler gibi günlük hayattaki zorluklardan etkilendiği, bireysel ve kültürel olguların mutlulukla ilişkisinin bulunduğu ifade edilmiştir. Pozitif psikolojinin bir diğer kavramı merhamettir. Merhamet, insanın yapısı gereği diğerlerinin adına davranışta bulunma arzusu oluşturarak insanı hareket ettiren bir duygudur (Pehlivan ve Güner, 2017). Merhamete baktığımızda şefkat, acıma ve eş duyum olarak da görmekteyiz (Akdeniz ve Deniz, 2016; Hiçdurmaz ve Arı İnci, 2015; Uslu ve Buldukoğlu, 2017). Merhamet kavramını tam olarak anlayabilmek için özüne bakılması gerekmektedir (Gör, 2013). Merhamet kavramı dini kaynaklarda sıkça görülmektedir. Dini olarak merhametin yaratılışla ilişkisi olduğu anlaşılmıştır. Yaratılış ilahidir (Gül, 2019). Merhamet bireyden ve bireyin etrafındakilerden etkilenir (Gül, 2019). Merhametin diğer kavramlarla da bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Örnek verilecek olunursa, acıma kavramı yerine de kullanıldığı görülmektedir. Fakat acıma kavramı bireyi olumsuz yönde etkilerken merhamet kavramının öyle olmadığı olumlu bir yardım etme davranışı olarak ifade edildiği görülmektedir. Merhamet kavramının sempati ve empati ile benzer anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Empatiyle merhametin aynı anlamda kullanıldığı gözlenmiştir. Empati kavramını ortaya koyan Rogers'tır. Rogers'a (1983) göre empati, karşı tarafa ayna tutmaktır. Rogers empatiyi bireyin kendisini diğerinin yerine koyup diğer tarafın gözleriyle etrafa bakınması, karşı tarafta hissedilen duygunun ne olduğunu anlayan bireyin, anladığını düzgün bir şekilde ifade etme sürecidir (aktaran Şakar, 2012). Sempatinin kökenine bakıldığında ise Yunanca'dan "sympatheia"den gelmektedir. Sempatide karşı tarafın üzüntüsüne ortak olmak vardır (Akkaya, 2017). Etrafına merhametli davranışta bulunan kişilerin, sosyal yardıma katıldıklarında, iç görüye sahip olduğu ve bu davranışta bulunma sıklıklarının daha da arttığı saptanmıştır. Sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlardan da olumlu dönütler almasının kişide mental ve fiziksel sağlığa katkı sağladığı görülmüştür. Bireyde mutluluk seviyesinin arttığı ve yalnızlık düzeyinin zamanla azaldığı saptanmıştır (Crocker ve Canevello, 2008). Yapılan çalışmalara bakıldığında bireylerin mutluluklarının, merhamet toplam puanını ve merhametin alt boyutlarını pozitif şekilde arttırdığı tespit edilmiştir (Erdoğan, 2017). Araştırmalardaki veri analizlerine bakıldığında merhametin bireylerde mutluluk düzeyine pozitif katkısı olan bir değişken olacağı düşünülmektedir (Bierhoff, 2005).

Mutluluk

Tolstoy "Mutluluk bir alegori, mutsuzluk ise hikayedir." diye ifade eder. Freud'a mutluluğun tanımı sorulduğunda ise "iş ve aşk" cevap vermiştir. Albert Einstein'in kuryeciye verdiği yanıtta "Başarı peşinde koşmak ve bununla beraber gelen sürekli huzursuzluğa karşın, sakin ve alçak gönüllü bir yaşantı daha fazla mutluluk getirecektir."; öteki reçetede ise "Eğer istek varsa, bir yolu vardır." şeklinde yanıtlamıştır (Ulutaş, 2019).

Mutluluğu Etkileyen Faktörler

Mutlu olma amacı insanlar için oldukça mühim bir meseledir. Bu konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar mevcuttur. Araştırmalar da mutluluk düzeyinin 3 belirgin faktörün etkili olduğu saptanmıştır. Bu 3 ana faktöre bakıldığında birinci grupta yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, ikamet edilen bağlam, ekonomik seviye gibi demografik değişkenler vardır. Yaşam koşulları denilen birinci grubun mutluluk düzeyini %10 etkilediği görülmüştür. İkinci grubun genetik faktörlerden etkilendiği ve kalıtımın mutluluk seviyesini %50 etkilediği saptanmıştır. Son gruba bakıldığında mutluluk düzeyini amaçlı yapılan etkinliklerin %40 etkilediği saptandığı tespit edilmiştir. Amaçlı etkinliklerin ne olduğunu açarsak; sosyal ilişkileri geliştirmek, pozitif düşünmek, canlılara iyi davranışlarda bulunmak, dini inancın şartlarını yerine getirmek diyebiliriz. Amaçlı etkinliklere bakıldığında öğrenilebilir olması ve sonradan da geliştirilebilirdir (Lyubomirsky vd., 2005). Mutluluğu etkileyen faktörlerden cinsiyetin mutluluk için temel bir nokta olmadığı tespit edilmiştir (aktaran Kangal, 2013). Bu görüşü destekleyen çeşitli çalışmaların var olduğu görülmektedir (Diener, 1984; Diener vd., 1999). Mutluluğu etkilediği düşünülen bir diğer faktör yaştır. Yaşla birlikte mutluluk seviyesinin bazı dönemlerde arttığı belli bir yerden sonra sabit kaldığı saptanmıştır. Bazı çalışmalarda yaşın artması ile kişisel mutluluğun daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir (Ryff, 1989). Bazı araştırmalarda göstermektedir ki yaşlı bireylerin genç bireylerden daha mutlu olduğunu söylemektedir. Yaşamlarında daha çok başarının olması, düzenli maaşlarının olması olarak açıklamaktadırlar (aktaran Kangal, 2013). Hümanizmin oluşmasıyla genç bireylerin daha mutlu oldukları araştırmalarda görünürken, ilerleyen zamanlarda yaşlı kişilerin yaşamdan aldığı hazın ve mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Bulut, 2014). Mutluluğu etkileyen faktörlerden birisi de sosyoekonomik düzeydir. Sosyoekonomik düzeyin fazla olmasının bir yere kadar mutluluğu olumlu etkilediği bir yerden sonra etkisinin olmadığı saptanmıştır. "Gelir Mutluluk Paradoksu" veya "Easterlin Paradoksu" olarak adlandırılır (Çirkin ve Göksel, 2016; Easterlin ve Angelescu, 2009). Eğitim ve mutluluk ilişkisine bakıldığında araştırmacılar ortak bir noktada birleşememişlerdir (Cuñado ve Gracia, 2012). Eğitim seviyeleri iyi olan bireylerin beklentileri yüksek olduğundan memnuniyet seviyelerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda mutluluklarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Albert ve Davia, 2005). Yapılan çeşitli araştırmalarda kültür ile mutluluk ilişkisine bakıldığında bireysel kültürlerin toplumsal kültüre göre mutluluk seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Cihangir-Çankaya, 2005; Diener vd., 2003). Mutluluk ile kişilik ilişkisine bakıldığında dışadönük olmanın olumlu duygulanımı; nevrotik kişiliğin ise olumsuz duygulara neden olduğu araştırma sonucunda bulunmuştur (Doğan, 2013). Bir başka araştırmada ise nevrotizmin mutluluk üzerinde oldukça negatif etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Türkdoğan, 2010). İnanç ile mutluluk ilişkisine bakıldığında Kurnaz (2015), genç yetişkinlerde dine yönelme ve mutluluk arasında dine karşı hassasiyet oluşmasının mutluluk düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dinin bireyin yaşamını disipline ettiği ve bireyin iyi insan olma durumunu arttırdığı saptanmıştır. Literatüre bakıldığında evli bireylerin yaşamdan aldıkları doyum ve mutluluk düzeylerinin daha fazla olduğu anlaşılmıştır (Gül, 2017). Mutluluk ile sağlık arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Gül, 2017). Benlik saygısı ve mutluluk arasında Çevik ve Yıldız (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada, ikisi arasında olumlu yönde manidar bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Mutluluk Kuramları

Mutlulukla ilgili çeşitli kuramlar mevcuttur. Uyum düzeyi kuramında bireyin mutluluk seviyeleri ilerideki beklentisinden etkilenir ve buna göre yeniden şekillenebilir (Emmons ve McCullough, 2003). Erek kuramında istekler ve amaçlar birbirini karşılamalıdır (Diener vd., 2002). Etkinlik kuramında ise hedeflere ulaşmak önemli değildir. Hedeflere ulaşırken yapılanlardır (Diener, 1984; Eryılmaz, 2016). Yargı kuramında mutluluğun bireylerin kendi düşüncelerinden etkilendiği ifade edilmektedir (Diener vd., 2002). Aşağıdan yukarıya kuramında bireyin mutlu olmasını güzel anılar biriktirmesi olarak ifade eder (Eryılmaz, 2009). Yukarıdan aşağıya kuramı ise mutlu olmayı kişilikle ve çevreyle ilişkilendirmiştir (Tel, 2011). Sosyal karşılaştırma kuramında birey kendini etrafındaki insanlarla karşılaştırmakta ve buna göre mutluluk düzeyi değişmektedir (Diener vd.,

1999). Sabit nokta kuramına bakıldığında mutluluk düzeyinin belli bir seviyesi olduğu zamanla değişse de genetiğin belirlediği şekilde tekrar o yere geleceği şeklinde açıklanmıştır (Diener, 1984).

Yöntem

Araştırma Modeli

Mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu ilişkisini cinsiyet, yaş, ekonomik durum, ikametgah yeri, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, sınıf düzeyi değişkenleriyle ilişkisine bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Samsun'daki üniversite öğrencileridir. 460 gönüllü üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Örneklem grubundaki üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, ikametgah yeri, ekonomik durum, anne ve babanın eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ile ilgili demografik değişkenlerin oluşturduğu frekans ve yüzde dağılımları tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Demografik Özellikler	Katılımcı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	285	62
	Erkek	175	38
Yaş	17-20	108	23.5
	21-24	267	58
	25-28	68	14.8
	29-32	17	3.7
	Yurt	36	7.8
İkamet Yeri	Aile Yanı	316	68.7
	Arkadaşlarla Evde	59	12.8
	Akrabaların Yanında	3	0.7
	Diğer	46	10
Aile Ekonomik Durumu	Kötü	16	3.5
	Orta	281	61.1
	İyi	155	33.7
	Çok İyi	8	1.7
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-Yazma Bilmiyor	21	4.6
	İlkokul	182	39.6
	Ortaokul	46	10
	Lise	105	22.8
	Üniversite ve Üstü	106	23
	Okuma-Yazma Bilmiyor	3	0.7
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	117	25.4
	Ortaokul	58	12.6
	Lise	125	27.2
	Üniversite ve Üstü	157	34.1
Sınıf Düzeyi	1.	85	18.5
	2.	79	17.2
	3.	105	22.8
	4.	191	41.5

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği, Merhamet Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği

Eryılmaz (2017) tarafından Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (MAS) geliştirilmiştir. Ölçekte 28 madde bulunmaktadır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısının 0.89 olduğu bulunmuştur ve ölçek güvenilirdir.

Merhamet Ölçeği

Merhamet ölçeğini ilk kez ortaya çıkaran Pommier'dir (2011). Türkçeye uyarlamasını Akdeniz ve Deniz (2016) yapmıştır. Ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 24 madde bulunmaktadır. Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur (Akdeniz ve Deniz, 2016).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Araştırmanın amacının ne olduğu, yanıtların gizli kalacağı ve akademiye kullanılmak üzere toplanacağı ifade edilerek; cinsiyet, yaş, ikamet yeri, ailenin ekonomik durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi, sınıf düzeyi bilgilerine ulaşılmak istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak veriler Aralık 2020 ile Nisan 2021 ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanmak için seçilen ölçeklerin sahiplerinden gerekli izinler alınarak çalışmaya başlanmıştır. Araştırmacı tarafından pandemiden dolayı uygulanacak anket Google Forms formatında hazırlanarak gönüllü katılımcılara ulaştırılmıştır. 58 Ankete çeşitli fakültelerde öğrenim gören 460 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ankete cevap verme süresinin 10 dakika olduğu tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Dağılımın normalliğini test etmek için Kolmogorov Smirnov analizi yapılmış ve normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Normallik değeri çıkmadığı için Mann-Whitney U kullanılmaktadır. Üç ve ya daha fazla değişken için Kruskal Wallis yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği ile Merhamet Ölçeği Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Spearman Korelasyon Katsayı Sonuçları

Değişken	N	r	p
MAS Ölçeği	460	.500	0.12
MÖ Ölçeği			

Tablo 2'de iki ölçek arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($r = 0.5$, $p < 0.05$). Mutluluk düzeyi arttıkça merhamet duygusunun da arttığı düşünülmektedir.

Tablo 3. Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği ile Merhamet Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	p
MAS Ölçeği	Kadın	285	241.57	68.847	21783.500	0.003
	Erkek	175	212.48	37.184		
MÖ Sevecenlik Alt Boyutu	Kadın	285	252.68	72.013	18616.500	0.000
	Erkek	175	194.38	34.016		
MÖ Umursamazlık Alt Boyutu	Kadın	285	200.75	57.213	16458.000	0.000
	Erkek	175	278.95	48.816		

MÖ Bilincinde Olma	Kadın	285	247.88	70.645	19000.500	0.000
Alt Boyutu	Erkek	175	202.19	35.383		
MÖ Bağlantısızlık	Kadın	285	209.83	59.801	19062.500	0.000
Alt Boyutu	Erkek	175	265.95	46.541		

*p<0,05

Tablo 3'e bakıldığında iki ölçekte de cinsiyetin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadınların mutluluğu ile erkeklerin mutluluğu arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmektedir ve bu durumun kadınların lehinedir (p = 0,003). Merhamet ölçeğinde de her bir alt boyutun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülür.

Tablo 4. Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği İle Merhamet Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p
MAS Ölçeği	17-20	108	217.14	3	9.059	.010*
	21-24	267	230.34			
	25-28	68	251.64			
	29-32	17	233.24			
MÖ Sevecenlik Alt Boyutu	17-20	108	230.14	3	5.106	.164
	21-24	267	217.34			
	25-28	68	216.64			
	29-32	17	218.24			
MÖ Umursamazlık Alt Boyutu	17-20	108	250.14	3	8.729	.033*
	21-24	267	257.54			
	25-28	68	246.74			
	29-32	17	238.34			
MÖ Bilincinde Olma Alt Boyutu	17-20	108	227.20	3	6.128	.106
	21-24	267	236.34			
	25-28	68	231.74			
	29-32	17	233.24			
MÖ Bağlantısızlık Alt Boyutu	17-20	108	237.14	3	14.032	.003*
	21-24	267	270.34			
	25-28	68	251.64			
	29-32	17	243.24			
MÖ Bilinçli Farkındalık Alt Boyutu	17-20	108	217.14	3	2.821	.420
	21-24	267	230.34			
	25-28	68	251.64			
	29-32	17	233.24			
MÖ İlişki Kesme Alt Boyutu	17-20	108	217.14	3	9.724	.021*
	21-24	267	230.34			
	25-28	68	251.64			
	29-32	17	233.24			

*p<0,05

Tablo 4'e bakıldığında mutluluk ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu saptanmaktadır (p = 0,10; p <.05). Merhamet ölçeğinin alt boyutlarından olan umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesmenin yaş ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmektedir (Sırasıyla p = .033, .003, .021; p <.05).

Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Mann-Whitney U testi yapılarak analiz edilmiş ve aşağıda sonuçlar tabloleştirilmiştir.

Tablo 5. Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği ile Merhamet Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	Sıra top	X ₂	P	Anlamlı fark
MAS Ölçeği	17-20	108	217.14	23.451	9.059	0.10	17-20&25-28
	21-24	267	230.34	61.500			
	25-28	68	251.64	17.111			
	29-32	17	233.24	3.965			
MÖ Umursamazlık Alt Boyutu	17-20	108	250.14	27.015	8.729	.033*	17-20&29-32
	21-24	267	257.54	68.763			
	25-28	68	246.74	16.778			
	29-32	17	238.34	4.051			
MÖ Bağlantısızlık Alt Boyutu	17-20	108	270.14	27.015	14.032	.003	17-20&29-32
	21-24	267	250.34	66.840			
	25-28	68	251.64	17.111			
	29-32	17	233.24	3.965			
MÖ İlişki Kesme Alt Boyutu	17-20	108	217.14	23.451	9.724	.021	17-20&25-28
	21-24	267	230.34	61.439			
	25-28	68	251.64	17.111			
	29-32	17	233.24	3.965			

*p<0,05

Mutluluğun 17-20 ve 25-28 yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Merhamet ölçeğinin üç alt boyutunda yaşlar arasında anlamlı fark olduğu bulgulanmıştır. Sırasıyla Umursamazlık alt boyutunun 17-20 ile 29-32 yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Bağlantısızlık alt boyutunda 17-20 ile 29-32 arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. İlişki kesme alt boyutuna bakıldığında ise 17-20 ile 25-28 yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin Toplam Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Test Sonuçları

	Ekonomik Durum	N	Sıra ort.	Sıra Top.	X ₂	p	Anlamlı Fark
MAS Ölçeği	Kötü	16	295.69	4.73	5.224	.002	Kötü-İyi
	Orta	281	243.36	68.38			
	İyi	155	196.19	30.40			
	Çok İyi	8	223.50	14.3			

*p<0,05

Mutluluk ile ekonomik durum arasında kötü ve iyi grup arasında fark olduğu tespit edilmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci denencesinde mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın birinci denencesi doğrulanmıştır. İlgili alan yazındaki sonuçlara bakıldığında destekleyici araştırmaların var olduğu görülmüştür. Erdoğan (2017), çalışmasında mutlu bireylerin çevresine karşı daha duyarlı ve merhametli davrandığını ifade etmiştir. Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin merhamet puan ortalamaları ile mutluluk puanları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (Kapıcıoğlu, 2019). Yurt dışındaki çalışmalara bakıldığında kişinin kendisini sevdiğinde, etrafındakilere karşı daha sevgi dolu olduğu görülmüştür. Bunun kişilerde merhamete sebep olacağı gözlenmiştir (Neff, 2011; Neff ve Germer, 2012). Ortak sonucun mutlu bireylerin daha çok yardımda bulunacağı ve merhametli olacağı, bu davranışların mutluluk düzeyini yükselttiği saptanmıştır (Otake vd., 2006; Post, 2011).

İkinci denenceye bakıldığında göre mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişki cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Kadınlarda daha fazladır. Merhametin tüm alt boyutlarında

da cinsiyet değişkenine göre anlamlı çıkmıştır. Çalışmanın ikinci denencesi de doğrulanmıştır. Literatüre bakıldığında çalışmayı destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Araştırmayı destekleyen çalışmalardan Gülcan ve Nedim Bal'ın (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada kadınların erkeklerden daha mutlu oldukları saptanmıştır. Reisoğlu (2014) araştırmasında cinsiyetler arasında kadınların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kapıcıoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin merhamet puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı değiştirdiği tespit edilmiştir. Kadınların erkeklerden daha merhametli olduğu görülmüştür. Yurt dışında yapılan araştırmada merhametin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve kadınların daha fazla puan aldıkları belirlenmiştir (Pommier, 2011).

Araştırmanın üçüncü denencesine bakıldığında mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişki yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Araştırmanın sonucunu destekleyen ve farklılık gösteren çalışmalar mevcuttur. Mutluluk düzeyi ile yaş arasında 17-20 ve 25-28 yaş aralığında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde destekleyici çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Eryılmaz ve Ercan (2011), çalışmaların yaşın mutluluk üzerinde etkisi olduğuna ulaşmışlardır. 14-17 yaş arasındaki bireyler ve 26-45 yaş arasındaki bireyler 19-25 yaş arasındaki bireylere göre daha mutlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akın ve Şentürk (2012), bireylerin mutlu olmalarının 18-24 olduğu bulunmuş ve araştırmamızı desteklemiştir. 18-24 yaş aralığının liseden üniversiteye geçiş aşaması olması, bireyin özgürlüğünün bilincine varması ancak 25-30 yaş arasında ise iş bulma, medeni durumun farklılaşması, eğitim, maddiyat ve kişilik özelliklerinden etkilenmesi olarak açıklanmaktadır (Kangal, 2013). Yurt dışındaki araştırmalara bakıldığında araştırma sonucunu destekler nitelikte bulgular mevcuttur. Blanchflower ve Oswald (2007) araştırmasında genç yetişkinlerin orta yetişkinlerden daha mutlu olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür tarandığında merhamet ve yaş ile yapılan araştırmaların olmadığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında merhametin alt boyutlarından üç tanesinin (umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt boyutları) yaşla ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dördüncü denencede ise mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişki ikamet yeri değişkenine göre incelenmiş ve mutluluk düzeyi ile ikamet yeri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aile yanı ve akraba yanı arasında farklılık olduğu saptanmıştır. Pandemi dolayısıyla sevdikleriyle birlikte olmanın onların sağlıklı olduğunu bilmek mutluluk düzeyini olumlu yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Merhametin alt boyutları ile ikamet yeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Beşinci denencede ise mutluluk ile ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu; merhamet ile ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada mutlulukla ekonomik durum arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş ve bu anlamlı farklılığın iyi ve kötü grupları arasında olduğu saptanmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Oxford Mutluluk Ölçeği puanında gelir değişkenine bakıldığında kişilerin aritmetik ortalaması arasında fark anlamlı çıkmıştır ve düşük grupta olduğu saptanmıştır (Erdoğan, 2017).

Araştırmanın sonucuna bakıldığında mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlıdır. Her iki ölçekte de kadınların avantajlı olduğu görülmektedir. Mutluluk düzeyinin 17-20 ve 25-28 yaş gruplarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Merhamet ölçeğinde ise umursamazlık, bağlantısızlık ve ilişki kesme alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişki ikametgâh yeri değişkenine bakıldığında mutluluk düzeyiyle anlamlı bir ilişkisi varken; merhametle anlamlı bir ilişkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Ekonomik durumla ilişkisine bakıldığında mutluluk düzeyinin anlamlı bir ilişkisinin olduğu fakat merhametin alt boyutlarıyla bir ilişkisinin olmadığına ulaşılmıştır. Mutluluk düzeyi ile merhamet duygusu arasındaki ilişki annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, sınıf düzeyi değişkenleriyle anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile sınırlıdır. Başka bölgelerdeki üniversitelerin dahil edilmesi çalışmanın daha kapsamlı olmasını sağlayabilir. İlgili

literatür incelendiğinde merhamet kavramıyla ilgili çalışmaların az olduğu tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili araştırmalar çeşitli değişkenlerle yapılabilir. Merhamet duygusu odaklı eğitimler verilmesi hem bireyde hem de çevresinde farkındalık kazandırabilir. Bu araştırma üniversite öğrencilerini baz almıştır. Yetişkinler, çocuklar, yaşlılarla bu konu üzerinde çalışmalar yapmak literatüre farklı bir bakış açısı kazandıracakı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akdeniz, S. (2014). *Farklı merhamet düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete, stres ve duygusal zekanın incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akdeniz, S. & Deniz, M. E. (2016). Merhamet Ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlilik güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 50-61.
- Akkaya, A. (2017). *Hemşirelerde empati, empati becerileri ve motivasyon ilişkisi*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, H. B. & Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Albert, C. & Davia, M. A. (2005). *Education, wages and job satisfaction*. InEpunet Conference.
- Bacon, F. S. (2005). Positive psychology's two cultures. *Review of General Psy*, 9(2), 181-192.
- Ballıkaya, C. (2015). Pozitivizm. Temel süreç içerisindeki gelişimi ve sosyolojik düşünceye etkileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 87-106.
- Bierhoff, H. W. (2005). *The psychology of compassion and prosocial behaviour compassion*. P. Gilbert (Ed.). London: Routledge.
- Blanchflower, D. G. & Oswald, A. J. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle? *Social Science & Medicine*, 66(8), 1733-1749.
- Bulut, A. & Özgan, H. (2014). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiri, 8-10 Mayıs, Siirt.
- Bülbül, Ş. & Giray, S. (2011). Sosyodemografik özellikler ile mutluluk algısı arasındaki ilişki yapısının analizi. *Ege Akademik Bakış*(11), 113-123.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2008). Bazı insanlar neden daha mutludur? Öznel iyi olma sürecinde psikolojik ihtiyaçların rolü. *Aile ve Toplum*, 10(4), 29-36.
- Crocker, J. & Canevello, A. (2008). Creating and undermining social supportin communal relationships: The role of compassionate and self-imagegoals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(3), 555-575.
- Cuñado, J. & de Gracia, F. P. (2012). Does education affect happiness? Evidence for Spain. *Social Indicators Research*, 108(1), 185-196.
- Çevik, G. B. & Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ve mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 96-107.
- Çirkin, Z. & Göksel, T. (2016). Mutluluk ve gelir. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(2), 375-400. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160182> sayfasından erişilmiştir.
- Dalgacı, B. & Gürses, İ. (2018). Merhametin sağlık hizmetlerindeki yeri ve önemi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 181-204.

- Diener, E. & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 75(3), 542-575.
- Diener, E., Sulh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2003). Personality, culture and subjective well being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1),56-64.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Emmons, R. A. & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377.
- Erdoğan, B. (2017). *Yetişkinlerde mutluluğun merhamet ve saldırganlıkla ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2016). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı: Kuramdan uygulamaya pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Eryılmaz, A. (2017). Yetişkinler için mutluluğu artırma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Mood Disorders*, 7(2), 116-12.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(4), 975-989.
- Eryılmaz, A. & Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*(15), 199-208.
- Goetz, J. L., Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: an evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374. doi:10.1037/a0018807.
- Gül, S. (2017). *Mutluluk ekonomisi ve göç üzerine bir inceleme*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gül, T. (2019). *4-6 Yaş çocuklarda merhamet eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gülcan, A & Nedim Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Hiçdurmaz, D. & Arı İnci, F. (2015). Eşduyum yorgunluğu: Tanımı, nedenleri ve önlenmesi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*. *Current Approaches in Psychiatry*, 7(3), 295-303.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*(44), 215-229.
- Kapıcıoğlu, S. (2019). *Üniversite öğrencilerinde merhametin yordayıcıları olarak mutluluk ve kişilik özellikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kara, M. M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, H. (2011). Hemşirelerin iş tatmin düzeyleri: Sivas ili örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 46-57.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131.
- Nazlı, M. (2015). *Hizmet sektöründe kurumsal yönetimin işte mutluluk üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). Yaşar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Neff, K. & Germer, C. K. (2012). A Pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of healthy attitude toward one self. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Otake, K., Satoshi S., Tanaka-Matsumi, J., Otsui, K. & Fredrickson, B. (2006). Happy people become happier through kindness: A counting kindness intervention. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 361-375.
- Özdemir, Y. & Korkulu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 190-210.
- Pehlivan, T. & Güner, P. (2018). Merhamet yorgunluğu: Bilinenler, bilinmeyenler. *Journal of Nursing Education and Practice*, 9(2), 129-134.
- Pommier, A. E. (2010). *The compassion scale*. (Doctoral dissertation). The University of Texas, USA.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P. & Laippala P. (2002). Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal of Advanced Nursing*, 38(3), 254-263.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü*. (Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology by the American Psychological Association*, 57(6), 1069-1081.
- Sandage, S. J. & Hill, P. C. (2001). The virtues of positive psychology: the rapprochement and challenges of an affirmative postmodern perspective. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(3), 241-260.
- Seligman, M. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sönmez, V. (2010). Auguste Comte (1798-1857). Pozitivizm (Olguculuk). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(3), 161-163.
- Sprecher, S. & Fehr, B. (2005). Compassion a love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651.
- Şakar, M. (2012). *Voleybolcuların empati beceri düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Tel, F. D. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve öz duyarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ulutaş, A. E. (2019). *Serbest zaman ve rekreasyonun mutluluk ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, E. & Buldukoğlu, K. (2017). Psikiyatri hemşireliğinde şefkat yorgunluğu: Sistemik derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(4), 421-430.
- Vanlıoğlu, B., Öntürk, Z. K. & Aslan, F. E. (2010). Mutluluk: Hemşirelik bölümü öğrencilerinin hemşireliği tercih ettikleri için mutluluk/mutsuzluk nedenleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 7(3), 11-16.
- Varel, A. (2017). Pozitivizm ve siyaset: Yöntembilimsel bir eleştiri. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(3), 1-25.

Sınıf Öğretmenlerin Telafi Kapsamında Yaptıkları Çalışmaların İncelenmesi

An Investigation of the Work of the Classroom Teachers in the Scope of Compensation

Ramazan Özkul¹, Dilek Kırnık²

Bildiri Kodu: 95275

Öz

Uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik yetersizlikler, teknolojik okuryazarlık seviyesinin düşük olması, internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar vb. farklı unsurlar öğrencilerin eğitime erişim oranı düşmüştür. Bu durum beraberinde öğrenme kayıplarını getirmiştir. Çevrimiçi süreçte yapılan eğitim uygulamalarında öğrencilerin temel derslerdeki kayıplarını telafi etmek önemli görülmüştür. Okulların açılması ile birlikte öğretmenler telafi eğitime yönelik bir takım çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin telafi eğitim kapsamında yaptıkları çalışmalarını incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre kurgulanmış ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen 34 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu toplanan veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme kayıplarına yönelik Türkçe ve Matematik dersleri odağında çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Matematik dersinde dört işlem ile ilgili problem çözümü ve ölçüler konusunda simülasyon ortamlarının tasarlanması gibi çalışmalar yapılırken Türkçe dersinde ise dikte, drama, okuduğunu anlama ve anlatma çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmenler bu süreçte veli desteği, ödevlendirme ve TRT EBA'nın etkili kullanılması konularında çalışmalar yapılmasını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf öğretmeni, Telafi eğitimi.

Abstract

In the distance education process, socioeconomic inadequacies, low level of technological literacy, problems arising from the internet infrastructure, etc. different factors have decreased the rate of students' access to education. This situation brought with it learning losses. In the educational applications made in the online process, it was considered important to compensate for the losses of the students in the basic courses. With the opening of schools, teachers are working on compensatory education. The aim of this study is to examine the studies of classroom teachers within the scope of compensatory education. The study was designed according to the qualitative research method and the interview technique was used. 34 classroom teachers were determined according to the easily accessible sampling method. The data collected in the structured interview form prepared by the researchers were interpreted by content analysis. As a result of the research, it was seen that studies focused on Turkish and Mathematics lessons for learning losses. In the mathematics lesson, studies such as problem solving related to the four operations and the design of simulation environments on measures are carried out, while in the Turkish lesson, dictation, drama, reading comprehension and explanation activities are carried out. In this process, teachers suggested that studies should be carried out on parent support, homework and effective use of TRT EBA.

¹ Ramazan Özkul, MEB, Matematik Öğretmeni, ramazanozkul4427@gmail.com

² Dilek Kırnık, MEB, Sınıf Öğretmeni, dlkkrnk@gmail.com

Keywords: Primary school, Classroom teacher, Make-up education.

Giriş

Dünyada yayılan salgın sonrasında eğitime ara verilmiş, eğitim kurumlarında tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak kısıtlamaya ara verilmiştir. Ülkeler ulusal düzeydeki eğitim faaliyetlerini iptal etmiş, belirsiz bir tarihe ertelemiş ya da formatını değiştirmiştir (Demirci-Celep, 2020). UNESCO verilerine göre dünya genelinde 192 ülkede eğitim öğretime ara verilmiştir. Eğitim kurumlarının geçici süre ile kapanması sonrasında dünya üzerindeki öğrencilerin %90'ından fazlasını etkilemiştir (Grek ve Landri, 2020; UNESCO, 2020). Eğitim kurumlarının kapatılması sadece eğitim paydaşlarını etkilememiş aynı zamanda geniş kapsamlı ekonomik ve toplumsal sorunları da beraberinde getirmiştir (Setiawan, 2020). Bu sorunlar öğrencilerin eğitimsel gelişimi için evlerini sanal eğitim ortamına çevirmiş, öğretmen ve arkadaşlarıyla online araçlarla sosyal iletişim kurmalarına imkan tanımıştır (Arık, 2020; Reimers ve Schleicher, 2020). Eğitimler bir taraftan EBA TV aracılığıyla verilirken bir tarafta da online platformlarda senkron veya asenkron olarak yürütülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin online sistemi etkin bir şekilde kullanmaları için farklı yönergeler hazırlanmış ve tüm ilgililere ulaştırılmıştır (Basilaia ve Kvavadze, 2020). Öğretmenler arasında da öğretim için hazırlanan farklı içerikteki dökümanlar/materyaller paylaşılmış ve bireysel gelişime yönelik içerikler her eğitimciye sunulmuştur (Çelikdemir, 2020).

Türkiye’de ilk koronavirüs vakası 10 Mart 2020 tarihinde tespit edilmiştir (WHO, 2020). Bu süreçten sonra tüm resmi ve özel eğitim kurumlarında eğitime ara verilmiş, tüm toplu faaliyetler iptal edilmiştir (MEB, 2020). Dünya ülkelerine benzer şekilde öğrencilerin mekansal olarak okullardan uzaklaşmış, yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik yetersizlikler, teknolojik okuryazarlık seviyesinin düşük olması, internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar vb. farklı unsurlar öğrencilerin eğitime erişim oranı düşmüştür. Bu durum beraberinde öğrenme kayıplarını getirmiştir. Çevrimiçi süreçte yapılan eğitim uygulamalarında öğrencilerin temel derslerdeki kayıplarını telafi etmek önemli görülmüştür. Okulların açılması ile birlikte öğretmenler telafi eğitime yönelik bir takım çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin telafi eğitim kapsamında yaptıkları çalışmalarını incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemine göre kurgulanmış ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, belli bir duruma özgü ortam, birey, olay, süreç vb. etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen 34 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

	f	
Cinsiyet	Kadın	19
	Erkek	15
Öğretim Yaptığı Sınıf	1. Sınıf	8
	2.Sınıf	11
	3. Sınıf	6
	4. Sınıf	9
Mesleki Deneyimi	6-10 Yıl	5
	11-15 Yıl	8

16- 20 Yıl	14
21 yıl ve üstü	7

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri yer almaktadır. Bu kapsamda 19 kadın ve 15erkek olmak üzere çalışmaya 34 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 8’i 1. sınıf, 11’i 2. sınıf, 6’sı 3. sınıf ve 9’u 4. sınıfla eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Öğretmenlerin 5’i 6-10 yıllık mesleki deneyime sahipken 8’i 11-15 yıl, 14’ü 16-20 yıl ve 7’si 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak alan taraması yapılmış, örnek sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan taslak form alan uzmanlarına ve dil uzmanlarına gönderilmiştir. Bu kapsamda 3 alan uzmanı ve 1 dil uzmanı formu incelemiştir. Uzmanlar tarafından yapılan tespitler sonrası gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan formda 3 demografik soru (cinsiyet, öğretim yaptığı sınıf, mesleki deneyim), 4 açık uçlu soru olmak üzere toplam 7 soru sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma yapılması için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Araştırma yapılacak temel eğitim kurumlarında öğretmenlere araştırma amacı, önemi, uygulama adımları açıklanmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler en az 20 dakika en fazla 55 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler online sürece aktarılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu toplanan veriler betimsel ve içerik analizi ile yorumlanmıştır. Online ortamda yer alan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafında ayrı ayrı incelenmiştir. Kodlar belirlenmiş ve iki ayrı hazırlanan analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Ortak karar verilen kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Tekrar eden kodlar frekans verilerek açıklanmıştır.

Bulgular

Tablo 2. Yapılan /Yapılması Planlanan Telafi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Planlama yapmadım	5
Planlama aşamasındayım	7
Planladım	22

Tablo 2’de temel eğitim kurumlarında yapılan ya da yapılması planlanan telafi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo verilerine göre 5 sınıf öğretmeni telafi için bir planlama yapmadığını ifade ederken 7’si telafi planlama aşamasında olduğunu ve 22’si sınıfı için bir telafi eğitimi planladığını ifade etmiştir.

Tablo 3. Türkçe Dersine Yönelik Telafi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Dikte çalışmaları	23
Okuma çalışmaları	12

5N1K çalışmaları	11
Hikâye tamamlama	9
Güzel yazı çalışmaları	7
Okuduğunu anlama / anlatma(yansıtma)	5
Drama yapma	4

Tablo 3'te Türkçe dersine yönelik telafi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri Türkçe dersine yönelik sırasıyla; dikte çalışmaları (f = 23), okuma çalışmaları (f = 12), 5N1K çalışmaları (f = 11), hikâye tamamlama (f = 9), güzel yazı çalışmaları (f = 7), okuduğunu anlama / anlatma (yansıtma) (f = 5), drama yapma (f = 4) gibi telafi çalışmaları yapacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle yazma ağırlıklı çalışmalar yapmaları ilkökul düzeyinde yazmaya yönelik öğrenme kaybının yoğunlukta olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Matematik Dersine Yönelik Telafi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Dört işlem gerektiren soru çözümleri	25
Ritmik sayma çalışmaları	18
Kavramlar ve işlem özelliklerini tekrar etme	11
Belli konulara özgü fasikül hazırlama (ölçümler, problemler, kesirler vb.)	10
Canlı dersler (ek ders) yapma	9
Matematik dersine özgü materyaller kullanma	5
Akıllı tahtanın etkin kullanımı	5
Sarmal işlemler arası mantıksal bağ kurma	4
Ders kitabını etkili kullanma	3
Ölçme konusunda (çevre ve alan) benzetim yapma	2

Tablo 4'te Matematik dersine yönelik telafi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri matematik dersine yönelik sırasıyla; dört işlem gerektiren soru çözümleri (f = 25), ritmik sayma çalışmaları (f = 18), kavramlar ve işlem özelliklerini tekrar etme (f = 11), belli konulara özgü fasikül hazırlama (ölçümler, problemler, kesirler vb.) (f = 10), canlı dersler (ek ders) yapma (f = 9), matematik dersine özgü materyaller kullanma (f = 5), akıllı tahtanın etkin kullanımı (f = 5), sarmal işlemler arası mantıksal bağ kurma (f = 4), ders kitabını etkili kullanma (f = 3), ölçme konusunda (çevre ve alan) benzetim yapma (f = 2) gibi farklı çalışmalar yapmaktadırlar.

Tablo 5. Tüm Derslere Yönelik Telafi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	f
Ödevlendirme	19
Serbest etkinlik dersinde takviye çalışmalar yürütme	16
Birebir ilgilenme	15
Tekrar etme	14
İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı)	12
Akran öğrenimini yaygınlaştırma	11
Veli desteği	8
TRT EBA izletme	7
Film/Çizgi film izletme	5

Tablo 5'te tüm derslere yönelik telafi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri branş belirtmeden genel anlamda sırasıyla; ödevlendirme (f = 19), serbest etkinlik dersinde takviye çalışmalar yürütme (f = 16), birebir ilgilenme (f = 15), tekrar etme (f = 14), İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı) (f = 12), akran öğrenimini yaygınlaştırma (f = 11), veli desteği (f = 8), TRT EBA izletme (f = 7) ve film/çizgi film izletme (f = 5) gibi çalışmalar yapmaktadırlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin telafi eğitim kapsamında yaptıkları çalışmaları öğretmen görüşüne göre incelemek amacıyla yapılan araştırmaya 34 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Temel eğitim kurumlarında yapılan ya da yapılması planlanan telafi çalışmalarına ilişkin öğretmenler çoğunlukla sınıfı için bir telafi eğitimi planlamıştır. Yapılan çalışmaların bazılarında (Arı, 2004; Kaffenberger, 2021; Masonbrink ve Hurley, 2020) mevcut öğrenme kayıplarının azaltılmasına yönelik ek eğitimlerin yapılması önerilmiştir.

Sınıf öğretmenleri Türkçe dersine yönelik sırasıyla; dikte çalışmaları, okuma çalışmaları, 5N1K çalışmaları, hikâye tamamlama, güzel yazı çalışmaları, okuduğunu anlama / anlatma (yansıtma), drama yapma gibi telafi çalışmaları planlamışlardır. Elleseff'e (2018) göre okuma etkinliklerinin yapılması, sözlü muhakeme, problem çözme ve kelime becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlar oynanması, hikâye anlatımı gibi çalışmalarla öğrencilerin gelişimi desteklenmelidir. Bu anlamda öğrencilerin dilsel gelişimini sağlamak için okuduğunu anlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri matematik dersine yönelik sırasıyla; dört işlem gerektiren soru çözümleri, ritmik sayma çalışmaları, kavramlar ve işlem özelliklerini tekrar etme, belli konulara özgü fasikül hazırlama (ölçümler, problemler, kesirler vb.), canlı dersler (ek ders) yapma, matematik dersine özgü materyaller kullanma, akıllı tahtanın etkin kullanımı, sarmal işlemler arası mantıksal bağ kurma, ders kitabını etkili kullanma, ölçme konusunda (çevre ve alan) benzetim yapma gibi farklı çalışmalar yapmaktadırlar. Bozkurt (2020) yaptığı araştırmada öğrenme kayıplarını telafi etmek için öğrencilerin ders çalışma süresinin artırılmasının doğru olmadığını vurgulayarak süreç gelişimine yönelik faaliyetlerin planlanmasını ve materyallerin geliştirilmesini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri ders belirtmeden genel anlamda sırasıyla; ödevlendirme, serbest etkinlik dersinde takviye çalışmalar yürütme, birebir ilgilenme, tekrar etme, İYEP (İlkokullarda Yetiştirme Programı), akran öğrenimini yaygınlaştırma, veli desteği, TRT EBA izletme ve film/ çizgi film izletme gibi çalışmalar yapmaktadırlar. Arı'ya (2004) göre tekrarlar, hatırlatma faaliyetleri, mevcut uygulamaların öğrencilerin gelişim durumuna uyarlanması ile programın gerisinde kalan öğrencilerin öğrenme kayıplarının telafi edilebilmesi planlanmalıdır.

Araştırma kapsamında çalışmanın başka eğitim gruplarında yapılması ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 243-258.
- Arık, B. M. (2020). *Türkiye'de koronavirüsün eğitime etkileri – II | uzaktan eğitim nasıl olacak ve bu süreçte neler dikkate alınmalı?* <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-ii-uzaktan-egitim-nasil-olacak-ve-bu-surecte-neler-dikkate-alinmali-sayfasindan-erisilmistir>.
- Basilaia, G. & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) pandemic in georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9.

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Çelikdemir, K. (2020). *COVID-19 salgınında öğrenmenin sürdürülmesi*. (TEDMEM) <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesinote-3280-1> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci Celep, N. (2020). *COVID-19 salgını ve sınavlar*. (TEDMEM). <https://tedmem.org/kategori/covid-19> sayfasından erişilmiştir.
- Elleseff, T. (2018). Tips on reducing 'summer learning loss' in children with language/literacy disorders. *Smart Speech Therapy*, 1-2.
- Grek, S. & Landri, P. (2020). *Open call for papers - Education in Europe and the COVID-19*. https://eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/EERJ/EERJ_edu-pandemic_call_final-1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kaffenberger, M. (2021). Modeling the long-run learning impact of the COVID-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *RISE Insight Series*, 1-12. doi:10.35489/BSG-RISE-RI_2020/017.
- M. Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohsvetitle=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 sayfasından erişilmiştir.
- Masonbrink, A. R. & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3), 1-10. doi: 10.1542/peds.2020-1440.
- MEB. (2020). *Sosyal etkinlik müraacatlarının değerlendirilmesi*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/13133636_Sosyal_Etkinliklerin_Red_YazYsY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Setiawan, A. R. (2020). *Scientific literacy worksheets for distance learning in the topic of coronavirus 2019 (COVID-19)*. doi:10.31004/edukatif.v2i1.xx.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020). *WHO timeline - COVID-19*. <https://www.who.int/news-room/detail> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Üniversite Öğrencilerinin Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship Between University Students Sense of Inadequacy
and Self-Disclosure Skills

Yücel Öksüz¹, Şeymanur Payat²

Bildiri Kodu: 95278

Öz

Adler'e göre insan olmanın gerekliliklerinden olan ve bir kusur olarak görülmeyen yetersizlik duygusu kendimizi geliştirmemizi ve ileriye taşımamızı sağlayan güdüleyici bir güçtür. Bu araştırma önemli iletişim becerilerinden biri olan kendini açma becerisinin yetersizlik duygusuyla ilişkisinin olup olmadığı varsa nelere göre farklılaştığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla 369 üniversite öğrencisine "Kişisel Bilgi Formu", "Yetersizlik Duygusu Ölçeği" ve "Kendini Açma Ölçeği" uygulanmıştır. Yetersizlik Duygusu ve Kendini Açmanın ilişkisi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile ölçülmüştür. Analiz sonucunda aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular sonucunda bu ilişkinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için MANOVA testi yapılmış, MANOVA'nın varsayımları Levene testi ve Kovaryans Matris Eşitliği testi ile sağlanmış ve analiz sonucunda Wilk's Lambda değerlerine göre aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin yetersizlik duyguları ile kendini açma becerileri arasında bir ilişki olduğu fakat bu ilişkinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yetersizlik duygusu, Kendini açma, İletişim.

Abstract

According to Adler, the feeling of inadequacy, which is one of the necessities of being human and which is not seen as a defect, is a motivating force that enables us to improve ourselves and move forward. This research aims to examine whether self-disclosure, which is one of the important communication skills, is related to the feeling of inadequacy and if it differs according to. For this purpose, "Personal Information Form", "Sense of Inadequacy Scale" and "Self-Disclosure Scale" were applied to 369 university students. The relationship between sense of inadequacy and self-disclosure was measured by Pearson Multiplication Correlation. As a result of the analysis, it was concluded that there is a negative meaningful relationship between them. As a result of the findings, MANOVA test was performed to determine whether this relationship shows a significant difference according to gender, class level and income level. As a result, there was no significant difference between them according to Wilk's Lambda values. In the light of this information, it was concluded that there is a relationship between students' feelings of inadequacy and self-disclosure skills, but this relationship does not differ according to gender, grade level and income level.

Keywords: Sense of inadequacy, Self-disclosure, Communication.

¹ Prof. Dr. Yücel Öksüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, yoksuz@omu.edu.tr.

² Şeymanur Payat, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, seymapayat@gmail.com.

Giriş

Geçmiş çağlardan beri sosyal bir canlı olmanın gereği olarak insanoğlu kendinden başka birine duygularını, düşüncelerini aktarma ihtiyacı duymuştur. Başkalarıyla iletişim kurabilmemiz kendimizi hem yalnız hissetmememiz açısından hem de kendimizi en doğru şekilde ifade edebilmemiz açısından hayati önem taşımaktadır. Ancak iletişimin bir beceri olduğu ve olumlu iletişim kadar olumsuz iletişim de olduğu ve her insanın iletişim becerileri konusunda farklı olduğu unutulmamalıdır.

Kendini açma, iletişim becerilerinden bir tanesidir ve bu beceri, sağlıklı ve doyumlu ilişkilerin yolunu açmaktadır. Kendini açmanın, tanıdıklığı, sevgi ve yakınlığı arttırdığı ve bunun da pozitif kişilerarası ilişkileri güçlendirip geliştirdiği görülmüştür (Uygur, 2018).

Uygun düzeyde kendini açma davranışı bireyler arasındaki belirsizliği minimuma indirmede, belirsizliğin az olması da topluma ve çevreye uyma davranışı gösterilmesi açısından önemlidir. Yani kısacası ne kadar kendimizi net ifade edebilirsek toplumla birey arasındaki ilişki o kadar uyumlu olabilmektedir. Bunun yanında, yardım alabilmemiz ve sorunların çözülebilmesi açısından ve ruh sağlığımızı da olumlu etkilemesi açısından da önemlidir. Kendini açmanın düzeyi kadar ne zaman yapıldığı da önemlidir. Zamansız kendini açma davranışı hoş olmayan bazı sonuçlara sebep olabilmektedir.

Kendini açma düzeyinin olması gerekenin çok altında ya da çok üstünde olması uyumsuz davranışları ortaya çıkarmakta ve ilişkileri olumsuz yönde etkilemektedir (Ağlamaz, 2006).

Herkesin bildiği üzere ergenlik dönemi bireylerin sağlıklı ilişki ihtiyacının maksimum seviyede olduğu, kimlik arayışının devam ettiği bir süreçtir. Bu dönemde ergenler kimliklerini oturtma yolunda bir arayış içindedir (Yörükoğlu, 2004).

Ergenlikten sonraki süreç olan genç yetişkinlikte ise eş seçimi vs. gibi konular önem kazandığı için bireysel ilişkilerdeki başarılilik için bireyin duygu ve düşüncelerini diğer bir kişiyle etkili olarak paylaşabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle genç yetişkinlik çağında olan bireylerin kendini açması önemli bir konu haline gelmektedir.

Yetersizlik duygusu Adler'e göre insan olmanın gerekliliklerindedir ve doğduğumuz andan itibaren başlar. Adler yetersizlik duygusunu bir kusur ya da eksiklik olarak tanımlamaz. Bu bizim kendimizi olumlu yönde geliştirip ilerlememizi sağlayan güdüleyici bir güçtür aslında. Bunun yanında güçlükleri aşmamız için bir çaba göstermemiz sürekli bir çaba halinde olmamız manasına da gelebilir. Fakat bu süre uzarsa hayata karşı tutumumuz, bakış açımız bu duygulara göre şekillenir (Bozkurt, 2019).

Aşağılık duygusu yoğun şekilde bireyleri çözümsüzlüğe iterse ya da sürekli liderliği ve egomanyayı talep eden bireyler haline getirirse sağlıklı bir durum olmaktan çıkıp sağlıksız bir hal almaya başlamaktadır (Tansı, 2019).

Bu çerçevede Adler, aşağılık hissi ve kompleksi arasında oluşan karmaşıklığa bir çözüm getirmek için eğer bir çocuk topluma fayda sağlamak için bir kaçış olarak aşağılık duygusunu kullanırsa işte o zaman bu hissin bir kompleks haline geldiğini ifade etmektedir. Bu duygu aşağılık kompleksine dönüştüğünde anormal bir hal alır ve bunu bir hastalık olarak değerlendirmek mümkündür ve patolojik sonuçları olması muhtemeldir (Tansı, 2019).

Üniversite öğrencilerinin kendilerini yetersiz hissetmesi motive edici bir güçtür. Çünkü yetersizlik duygusu kişinin üstünlük çabasına girmesine ve kendini ileri taşımasına sebep olmaktadır. Yetersizlik duygusu normalden sapmak değil yaratıcılığın sembolize edilmesidir. Her bireyde bir miktar bulunmakta ve psikolojik sağlığın işaretlerindedir. Bireylerin yetersizlik duygusu yaşadığını gösterdikleri üstünlük çabasından anlayabiliriz. Üstünlük çabası bireylerin bazı istenmeyen duygularla baş etmesini kolaylaştırmaktadır. Bireylerin yaşamları boyunca içinde oldukları üstünlük çabası yaşam mücadelesinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak bireyler çabaları boşa çıkıp

yetersizlik duygusunun üstesinden gelemediklerinde cesaretleri kırılmaktadır. Bu yönü ile yetersizlik duygusunun bazı zamanlar bireyleri olumsuz duygulara sevk ettiği belirtilmektedir (Aydın, 2017).

Adler'e (2006) göre, yetersizlik duygusu normalden daha uzun sürdüğünde ve yoğunluğu fazla olduğunda ve kişinin kendini çevresindekilerden üstün görmeye güdülediğinden normalden sapmaktadır. Yetersizlik duygusu sosyalleşme ve sosyalleşme alanları ile ilişkilidir. Toplumda bir yer edinmemiş ve toplumsal ilişkiler açısından yoksunluk yaşayan bireyler daima yetersizlik duygusu yaşamaktadır. Bu bir komplekse dönüşüp aşağılık duygusunun bağımsız olduğu anti sosyal bir kendini ispatlama davranışına dönüşmektedir. Örneğin aşağılık kompleksine sahip olan insanların saygınlık uğruna başkaları üzerinde zorba davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Bu çalışmada da son derece soyut bir kavram olan yetersizlik duygusunun, önemli iletişim becerilerimizden biri olan kendini açma becerisi ile bir ilişkisi olup olmadığı, ilişkileri varsa ne yönde bir ilişkileri olduğu ve bu ilişkinin çeşitli değişkenlerden etkilenip etkilenmediği merak edilip incelenmek istenmiştir.

Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi, "Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirtilmiştir. Alt problemleri ise aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterir mi?
3. Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasındaki ilişki ekonomik düzeye göre anlamlı bir fark gösterir mi?
4. Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark gösterir mi?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada üniversitede öğrenim gören öğrencilerin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerilerinin arasındaki ilişkiye yönelik olduğundan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında üniversitede öğrenim gören yansız örnekleme yöntemiyle seçilen 369 adet öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğrencilerin yetersizlik duygusunu ölçmek için Akdoğan ve Ceyhan (2014) tarafından geliştirilen "Yetersizlik Duygusu Ölçeği" ve kendini açma becerisini ölçmek için Öksüz, Mersin ve Türker (2017) tarafından uyarlanan "Kendini Açma Ölçeği", katılımcıların cinsiyet, ekonomik düzey ve sınıf düzeylerini öğrenebilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yetersizlik duygusunu ölçmek için Akdoğan ve Ceyhan (2014) tarafından geliştirilen “Yetersizlik Duygusu Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 20 maddeli ve cesaretin kırılması, kendi değerini yadsıma ve yararsız üstünlük çabası olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan 5’li likert (1 = hiçbir zaman – 5 = her zaman) tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 20-100 arasında değişmektedir ve alınan puanın yüksekliği bireyin yetersizlik duygusunun kuvvetini göstermektedir. YDÖ’den elde edilen puanın yüksekliği, aynı zamanda bireyin psikolojik sorunlara yatkınlığının veya çeşitli düzeylerde yaşadığı psikolojik sorunların bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucu Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, ölçek toplamı ve alt boyutları için ayrı ayrı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için .86, alt boyutları için sırasıyla .80, .71, .73 olarak belirlenmiştir. YDÖ’nün test-tekrar test güvenirliği toplam 46 üniversite öğrencisinden oluşan iki grup öğrenciye ölçeğin bir ay arayla iki defa uygulanmasıyla gerçekleştirilmiş ve iki ölçümden elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ve yüksek düzeyde ($r = .88$; $p < .01$) bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. YDÖ’nün güvenilirliğini ortaya koymak için ayrıca iki yarı güvenirliği analizleri de ölçeğin geliştirildiği örneklem üzerinde ($N = 1016$) yapılmıştır. Analizlerde ölçeği oluşturan toplam 20 maddeden seçkisiz olarak belirlemiş 10’ar maddeden oluşan iki yarısının da Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iki yarımı arasındaki Pearson korelasyon katsayısı .71 ve Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır.

Kendini açma becerisini ölçmek için ise Öksüz, Mersin ve Türker (2017) tarafından uyarlanan “Kendini Açma Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 16 maddeli ve niyet (3), miktar (4), olumluluk (3), dürüstlük (4) ve kontrol (2) gibi 5 alt boyutu olan 7’li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin puanlaması toplam puan yerine alt boyutlar üzerinden değerlendirilerek yapılmaktadır. Alt boyutların puanı, alt boyutlardaki maddelerin puan ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Buna göre alt boyutlardan alınabilecek puan ortalaması 1-7 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyarlaması için çeviri-geri çeviri yöntemi uygulanmıştır. İngilizce formatı iki çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, ikinci dili İngilizce olan beş akademisyenden tekrar İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Yapılan çeviriler araştırmacılar ve çevirmenler tarafından incelenerek, her madde üzerinde anlaşmaya varılmıştır. Bu çalışmada belirlenen KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçları verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %64.45’ini karşılayan ve öz değeri 1’den yüksek olan 5 faktör bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0.53-0.86 arasında değişmektedir. Birinci faktör olan niyet alt boyutu üç (1., 2., 3. madde), ikinci faktör olan miktar alt boyutu dört (4., 5., 6., 7. madde), üçüncü faktör olan olumluluk alt boyutu üç madde (9., 10., 17. madde), dördüncü boyut olan dürüstlük alt boyutu dört (11., 12., 13., 14. madde), beşinci faktör olan kontrol alt boyutu ise iki maddeden (15.,16. madde) oluşmaktadır. KAÖ’nin Cronbach alfa katsayısı 0.70’dir. Alt boyutların Cronbach alfa katsayıları niyet alt boyutu için 0.71, miktar alt boyutu için, 0.74, olumluluk alt boyutu için 0.70, dürüstlük alt boyutu için 0.75 ve kontrol alt boyutu için 0.60 olarak bulunmuştur. Sadece 8. ve 18. maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.30’un altında olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam korelasyonu katsayılarının düşük olması nedeniyle bu iki madde ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlere ait madde-toplam korelasyon katsayısı 0.30’un üzerindedir.

Demografik bilgilere (cinsiyet, ekonomik düzey, sınıf düzeyi) ulaşmak için ise “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin veriler Pearson Momentler Korelasyonu ile incelenmiş ve tablosu sunulmuştur. Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemine ilişkin veriler MANOVA testi ile incelenmiş ve tabloları sunulmuştur. MANOVA testi araştırmalarda birden fazla bağımlı değişkenle bağımsız değişkenlerin çok yönlü ilişkisinin incelendiği bir testtir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara bu testlerle ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde denenceleri test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

- **Denence 1:** “Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.”

Bu denenceye ilişkin olarak üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendini açma becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerisi Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

Değişkenler	N	X	Ss	r	Anlamlılık Düzeyi
Kendini Açma	369	74.08	9.44	-.203	.000
Yetersizlik Duygusu	369	55.65	11.37		

Tablo 1 incelendiğinde kendini açma ile yetersizlik duygusu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .203$, $p < .01$). Bu bulgular araştırmanın 1. denencesini doğrulamaktadır.

- **Denence 2:** “Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasındaki ilişki cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermez.”

Yetersizlik Duygusu ile kendini açma becerileri ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile test edilmiştir. MANOVA testinin varsayımlarının sınanması için Levene testi ve Kovaryans Matrisleri Eşitliği testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda Kendini Açma Becerisi için $F(1,367) = .678$, $p = .411$; Yetersizlik Duygusu için $F(1,367) = .059$, $p = .808$ bulunmuştur. Kovaryans Matrislerinin Eşitliği testi sonucunda Box’s $M = 1.400$, $F(3,8655E5) = .463$, $p = .708$ bulunmuştur. Bu değerler varyans ($p > .05$) ve kovaryans matris eşitliğinin ($p > .05$) sağlandığını göstermektedir. Yani cinsiyet değişkeni için gruplar homojendir ve varsayımlar sağlanmıştır. Temel varsayımlar karşılandığı için cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri incelenmiş ve buna ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerisi Arasındaki İlişkinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	λ	F	p
Yetersizlik Duygusu	Kadın	260	.984	2.933	.54
	Erkek	109			
Kendini Açma Becerisi	Kadın	260			
	Erkek	109			

Tablo 2 incelendiğinde MANOVA testi sonuçları, Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerisi arasındaki ilişkinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur ($\lambda = .984$, $F = 2.933$, $p > .05$). Bu bulgular araştırmanın 2. denencesini doğrulamaktadır.

- **Denence 3:** “Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasındaki ilişki gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermez.”

Yetersizlik Duygusu ile kendini açma becerileri ölçeğinden alınan puanların gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile test edilmiştir. MANOVA testinin varsayımlarının sınanması için Levene testi ve Kovaryans Matrisleri Eşitliği testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda Kendini Açma Becerisi için $F(2,366) = .949$, $p = .388$; Yetersizlik Duygusu için $F(2,366) = .699$, $p = .498$ bulunmuştur. Kovaryans Matrislerinin Eşitliği testi sonucunda Box’s $M = 8.439$, $F(6,269) = 1.367$, $p = .224$ bulunmuştur. Bu değerler varyans ($p > .05$) ve kovaryans matris eşitliğinin ($p > .05$) sağlandığını göstermektedir. Yani gelir düzeyi değişkeni için gruplar homojendir ve varsayımlar sağlanmıştır. Temel varsayımlar karşılandığı için gelir düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri incelenmiş ve buna ilişkin bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerisi Arasındaki İlişkinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler	Gelir Düzeyi	N	λ	F	p
Yetersizlik Duygusu	Düşük	40	.993	.608	.657
	Orta	308			
	Yüksek	21			
Kendini Açma Becerisi	Düşük	40			
	Orta	308			
	Yüksek	21			

Tablo 3 incelendiğinde MANOVA testi sonuçları, Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerisi arasındaki ilişkinin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur ($\lambda = .993$, $F = .608$, $p > .05$). Bu bulgular araştırmanın 3. denencesini doğrulamaktadır.

- **Denence 4:** “Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri arasındaki ilişki sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermez.”

Yetersizlik Duygusu ile kendini açma becerileri ölçeğinden alınan puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği MANOVA ile test edilmiştir. MANOVA testinin varsayımlarının sınanması için Levene testi ve Kovaryans Matrisleri Eşitliği testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda Kendini Açma Becerisi için $F(2,366) = .474$, $p = .623$; Yetersizlik Duygusu için $F(2,366) = 1.054$, $p = .349$ bulunmuştur. Kovaryans Matrislerinin Eşitliği testi sonucunda Box’s $M = 8.932$, $F(6,1890) = 1.477$, $p = .182$ bulunmuştur. Bu değerler varyans ($p > .05$) ve kovaryans matris eşitliğinin ($p > .05$) sağlandığını göstermektedir. Yani sınıf düzeyi değişkeni için gruplar homojendir ve varsayımlar sağlanmıştır. Temel varsayımlar karşılandığı için sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin yetersizlik duyguları ile kendilerini açma becerileri incelenmiş ve buna ilişkin bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerisi Arasındaki İlişkinin Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin MANOVA Sonuçları

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	λ	F	p
Yetersizlik Duygusu	Hazırlık – 1. sınıf	98	.975	2.360	.052
	2. – 3. sınıf	146			
	4. sınıf ve üstü	125			
Kendini Açma Becerisi	Hazırlık – 1. sınıf	98			
	2. – 3. sınıf	146			
	4. sınıf ve üstü	125			

Tablo 4 incelendiğinde MANOVA testi sonuçları, Yetersizlik Duygusu ile Kendini Açma Becerisi arasındaki ilişkinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur ($\lambda = .975$, $F = 2.360$, $p > .05$). Bu bulgular araştırmanın 4.denencesini doğrulamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin yetersizlik duyguları ile kendini açma becerileri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgular yetersizlik duygusu arttıkça kendini açmanın azaldığını göstermektedir. Bu bulgular yetersizlik duygusuna sahip bireylerin ilişkilerinde geri planda durmayı tercih ettiği ve kendilerini yetersiz hissettikçe diğerlerini tehdit olarak algıladıkları için onlarla ilişki kurmaktan mümkün olduğunca kaçındıkları yönündeki teorik açıklamalarla uyumlu görünmektedir (Akdoğan ve Çimşir, 2019). Ancak bu ilişkinin cinsiyete, sınıf düzeyine ya da ekonomik düzeye göre farklılaştığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalara öneri olarak farklı değişkenler ile ölçüm yapılarak neye göre farklılaştığı bulunabilir.

Aynı zamanda kendini açmanın zıddı olan kendini saklama ile yetersizliğin ilişkisinin incelendiği bir çalışmada yetersizlik ile kendini saklamanın pozitif ilişki içinde olması, yetersizlik ile kendini açmanın arasındaki negatif ilişkiyi de destekler niteliktedir (Akdoğan ve Çimşir, 2019).

Yapılan bir başka çalışmada psikolojik doğum sırası, yetersizlik duygusu ve yakın ilişkilerde bağlanma stillerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmiş ve bu çalışmanın sonucunda yetersizlik duygusu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusu bu çalışmadaki cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklemektedir (Ekşi ve Sevim, 2016).

Bir başka çalışmada kişilerin kendilerini açarak iletişim kurmalarının günlük hayatta duydukları sosyal ihtiyaç ve amaçlarını yerine getirmeleri için önemli bir adım olduğu, bireyleri birbirine yaklaştırdığı ve samimi bir ilişki ortaya çıkardığı için daha sağlam sosyal destek kaynaklarının oluşmasını kolaylaştırdığı sonucuna varılmış olup ayrıca kendini açan bireylerin rahatladığı, karşı taraftan yardım alarak stresli durumları daha kolay atlattıkları ve bu durumda yaşam doyumlarının arttığı, bireylerin kendini güvende hissetmesine katkı sağlamakta olduğu ve stresli durumların çözülmesinde karşı taraftan yardım alma olanağı sağlaması sonuçlarına varılmıştır ve bu da kendini açmayla ilgili teorik açıklamalarla örtüşmektedir (Uygur, 2018).

Çalışmalardan bir başkası ise cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin iletişim becerilerinden biri olan kendini açmanın önemli yordayıcıları olmadığı sonucuna varmıştır ve bu sonuçlar bulgularımızı doğrular niteliktedir (Erözkan, 2005).

Atalar ve Dülger'in yaptığı çalışmanın üniversite öğrencilerinin, iletişim ilkeleri ve temel becerilerden kendini ifade etme ve iletişim kurmaya isteklilik puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesi araştırma bulgularını destekler nitelikte olup iletişim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa ulaşmadığı görülmektedir.

Kadalkal ve Alver'in (2017) üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini cinsiyet, sınıf düzeyleri, algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelemesi sonucu çalışmamızla paralel olarak bu değişkenlerle iletişim beceri düzeylerinde olumlu olumsuz herhangi bir etki yaratmadıkları ortaya konulmuştur.

Smith (1938) ırk ve cinsiyete bağlı olarak yetersizlik duygusunun farklılaşıp farklılaşmadığını 280 üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Bu araştırmanın bulguları çalışmamızı destekler nitelikte olup kadın ve erkekler açısından yetersizliğe yol açan faktörlerin farklılaşmadığına ulaşılmıştır.

Araştırmaların bulgularını toparlayacak olursak yetersizlik duygusunun psikolojik belirtilerle ve iletişim becerilerimizle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü yetersizlik duygusu davranışlarımıza yön veren temel ve oldukça soyut duygulardan biridir. Yetersizlik duygusunu normal seviyeden fazla yaşayan ve bu duygu ile baş etmekte zorlanan bireylerin olumsuz sonuçlarla karşılaşma riskleri araştırma bulguları ile ortaya konmuştur. Kısacası yetersizlik duygusunun bireylerin yaşamında psikolojik sağlamlıklarında önemli bir yeri olduğu açıkça görülmektedir. Bilindiği üzere yetersizlik duygusunun bireyler üzerinde güdüleyici bir etkisi vardır ve tüm bireylerde mevcut olan normal bir duygudur.

Araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili alana katkı sağlayacağını düşünülmesinin yanı sıra veri toplama, yöntem ve örneklem açısından sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak örnekleme yalnızca belirli bir sayıdaki öğrenci oluşturmuştur. Bunun dışında uygulama yapılan kişilerin ölçekleri objektif olarak doldurmuş olma ihtimali kısıtlılık olarak belirtilebilir.

Kaynaklar

Adler, A. (2006). *İnsanı tanıma sanatı*. (Çev. K. Şipal). İstanbul: Say Yayınları.

- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımları ile akılcı olmayan inançları ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkiler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, R. M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi ile yakın ilişkilerdeki eğilimleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çimşir, E. & Akdoğan, R. (2019). Yalnızlık ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkide kendini saklamanın aracı rolü. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 111-128.
- Dülger, E. & Atalar, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 98-114.
- Ekşi, H., Sevim, E. & Kurt, B. (2016). Psikolojik doğum sırası ile yetersizlik duygusunun yetişkin bağlanma stillerini yordama düzeyinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 1054-1065.
- Erözkan, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 135-149.
- Kadalkal, A. & Alver, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 1-20.
- Smith, M. E. (1938). A study of the causes of feelings of inferiority. *Journal of Psychology*, 5, 315-332.
- Tansı, A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu, öz-düzenleme ve kararsızlık düzeylerinin erteleme davranışlarını yordayıcılığı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uygur, S. (2018). Yaşam doyumunun yordanmasında kendini açma ve sosyal desteğin rolü. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 16-33.
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Arabuluculuk Türleri ve Uygulama Alanları

Types and Application Areas of Mediation

Toktamış Sarı, Enver Sarı

Bildiri Kodu: 95283

Öz

Arabuluculuk, Anglo-Sakson menşeli bir kurum olan alternatif uyuşmazlık çözüm yollarından biridir. Arabuluculuk aralarında çatışma bulunan tarafların gönüllü olarak çatışmalarını bir kenara bırakıp üçüncü kişilerin yardımına başvurduğu bir kurumdur. Arabuluculuk Dünya genelinde diğer alternatif çözüm yollarına nazaran daha yaygın kullanılan bir alternatif uyuşmazlık çözüm yoludur. Bu çalışmanın temel amacı; Türk Dünyası ülkelerine arabuluculuk faaliyeti hakkında genel bir bilgi verme ve daha detaylı yapılacak olan yeni araştırma ve uygulamalara bir yol haritası oluşturmaktır. Arabulucu temel olarak menfaat çatışmasının tarafı olmayan öncelikle tarafların talebiyle belirlenen, devlet veya manevi otoritelerin kendisine sağladığı yetkiyle tarafların kesilmiş olan iletişimlerine yeniden kurmaya ve sürecin devamında oluşan menfaat çatışmasını karşılıklı kazanım ve fedakârlıklar çerçevesinde sona erdirmeyi amaçlayan kişidir. Geleneksel uyuşmazlık çözüm yöntemleri nazaran alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemleri ve sorunları daha hızlı çözüm ulaştırarak, iş yükünü azaltmada kamu otoritelerine bir çıkış yolu olmuştur. Bu yaygın kullanımın sonucu olarak arabuluculuk birçok farklı alanda kullanılmış ve farklı uygulama alanlarının gereksinimlerine göre de türleşmiştir. Arabuluculuğun akran, topluluk/komşuluk, ticari anlaşmazlık, etnisiteler arası, devletlerarası ve iş yeri arabuluculuğu şeklinde uygulama alanları vardır. Arabuluculuğun türleri ise değerlendirici, kolaylaştırıcı, dönüştürücü, öyküsel, hakemli, çevrimiçi/E-arabuluculuk türleri vardır. Bu çalışmada arabuluculuğun tarihsel süreçte ve modern anlamda ortaya çıkışı, arabulucunun nitelikleri, türleri ve uygulama alanları tanıtılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arabuluculuk, Arabulucu, Alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemleri.

Abstract

Mediation is one of the alternative dispute resolution methods, which is an Anglo-Saxon origin institution. Mediation is an institution in which the parties in conflict voluntarily put their conflicts aside and resort to the help of third parties. Mediation is an alternative dispute resolution method that is more widely used than other alternative resolution methods around the world. The main purpose of this study is to provide general information about the mediation activity to the countries of the Turkic World and to create a roadmap for new research and applications to be made in more detail. The mediator is basically the person who is not a party to the conflict of interest, who is determined by the request of the parties, and aims to re-establish the interrupted communications of the parties with the authority granted to him by the state or moral authorities, and to end the conflict of interest that occurs in the continuation of the process within the framework of mutual gains and sacrifices. Compared to traditional dispute resolution methods, alternative dispute resolution methods have become a way out for public authorities in reducing the workload by providing faster resolution of problems. As a result of this widespread use, mediation has been used in many different fields and has been differentiated according to the needs of different application areas. Mediation has application areas such as peer, community/neighborhood, commercial dispute, inter-ethnic, interstate and workplace mediation. The types of mediation are evaluative, facilitating, transformative, narrative, peer mediation, online/E-mediation types. In this study, the emergence of mediation in the

historical process and in the modern times, the qualities, types and application areas of the mediator are introduced.

Keywords: *Mediation, Mediator, Alternative dispute resolution methods.*

Giriş

Alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemleri, geleneksel uyuşmazlık çözüm yöntemleri dışında kalan her türlü uyuşmazlık çözüm yöntemine verilen isimdir. Geleneksel uyuşmazlık çözüm yöntemlerinde genel olarak bir otorite temsilcisinin, haklıyı veya haksızı, tarafların yardımıyla ya da yardımına ihtiyaç duymaksızın tespit etmesi ve bu tespitine dayanan bir kararı taraflara dayatması durumu vardır. Alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemlerinde ise, her ne kadar devletin tarafları bu yöntemte teşviki söz konusu olsa bile, devlet uyuşmazlık çözüm sürecine katılmaz. Alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemlerinde devletin veya herhangi bir maddi-manevi otoritenin temsili söz konusu değildir. Ancak taraflara uyuşmazlık konusunun çözümünde yardım edecek kişinin tarafsızlığı ve yetkinliğinin tespiti için bir otoriteden yetki alması durumu mevcuttur. Bu sayede haklılık-meşruluk vb. diğer kavramlar tarafların kişisel inanç, vicdan ve çıkarları doğrultusunda yorumlanabilir ve uyuşmazlığın bu doğrultuda çözülmesine olanak sağlanır. Uyuşmazlığın çözümü sonrası süreçte ise bahsi geçen otoriteler, tarafların ve onlara uyuşmazlığı çözmede yardımcı olan kişilerin bulunduğu çözümü tanıyarak hukuki olarak geçerliliklerini korur. Arabuluculuk, Anglo-Sakson menşeli bir kurum olan alternatif uyuşmazlık çözüm yollarından biridir (Tanrıver, 2020, s. 3).

Arabuluculuk

Arabuluculuk aralarında çatışma bulunan tarafların gönüllü olarak çatışmalarını bir kenara bırakıp üçüncü kişilerin yardımına başvurduğu bir kurumdur. Tarihin tüm dönemlerinde ve birçok farklı kültürde ortaya çıkan çatışma çeşitlerinde arabuluculuğun işe yararlığı test edilmiş ve kabul edilmiştir (Moore, 2014, s. 13). Menfaat çatışmaları veya anlaşmazlıklar tüm insan ilişkilerinde kültür ve topluluklarında meydana gelmişlerdir. Yazının bulunmasından bu yana, çocuklar, eşler, komşular, çalışma arkadaşları, ast-üstler, organizasyonlar, gruplar, halklar ve hükümetler, etnik-ırki gruplar ve ulusların kendi arasında olan çatışmaları tarih kayıt altına almıştır. Bu kadar yaygın olarak görülen çatışmaların getirdiği duygusal fiziksel ve diğer maliyetler, insanları bu çatışmaları barışçıl yollarla çözümüme yoluna itmiştir. Çatışmanın yönetiminde ve çözümünde insanlar, efektif ve verimli, ihtiyaçlara cevap veren, ilişkileri daha iyi hale getirmek için ilişkileri kuran veya değiştiren acıyı minimize eden ve gereksiz maddi manevi harcamaları kontrol eden prosedürler geliştirmeye çalışmışlardır (Moore, 2014, s. 20). Bu prosedürlerden en etkililerinden biri de arabuluculuk faaliyetidir. Aralarında menfaat çatışması ve anlaşmazlık olan iki ya da daha fazla grubun bir mentor (arabulucu/rehber) aracılığıyla iletişim kurmaları ve aralarındaki çatışmayı giderme çabalarına arabuluculuk faaliyeti denir. Arabuluculuk faaliyetinin dört ana unsuru; menfaat çatışması, arabulucu, iletişim ve taraflardır.

Menfaat Kavramı ve Menfaat Çatışması

Felsefi açıdan menfaat; çıkar olarak nitelendirilmiş olup, toplumsal yaşamda bütün olup bitenlerin belli çıkarların görünümüleri olduğu ifade edilmiştir. Bu çerçevede, çıkarlar bu anlamda hem bireylerin ve toplumsal sınıfların, hem de tüm toplumun eylemlerinin yönünü belirlemektedir. Bu çıkarlar, pek açık olarak özdeksel ve ekonomik çıkarlardır. Söz konusu ekonomik çıkarlar, her türlü siyasal, hukuksal, etik, dinsel ve estetik çıkarları belirleyecektir (Hançerlioğlu, 1976, s. 255-256).

Menfaat kavramını hukuk açısından ele alırsak karışımıza hak kavramı çıkar. Hak en basit tanımıyla hukuk düzenince korunan menfaatlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere menfaatten bahsedebilmek için öncelikle hukuk düzenince kabul edilmiş bir hakkın varlığı şarttır. Bu haklardan elde edilen her türlü semereler ise menfaat olarak nitelendirilir. Pozitif hukukumuzda kanun hükümleri, ya menfaat çatışmalarının doğumunu önlemekte ya da ilgililere menfaatlerin korunması ile alakalı olarak çeşitli imkânlar tanımaktadır (Bereket, 1996, s. 7). Menfaat çatışması; menfaat sahibi süljelerin menfaat alanlarının kesişimi ile ortaya çıkar. Süljeler umdukları menfaatten tümüyle yoksun kalmış ya da söz konusu menfaatin bir kısmını elde edememiş olabilirler. Bu durumda taraflar

arasında iletişimin varlığı büyük önem taşır. Menfaat yoksunluğu taraflardan birisinin kastı veya ihmali nedeniyle orta çıktıysa çoğu durumda taraflar arasındaki iletişimin varlığından söz edilemez ancak menfaat yoksunluğuna sebep olan taraf davranışları kast veya ihmal seviyesine varmayan derecedeysen taraflar arasındaki iletişimin varlığı kuraldır. Bu durumunu daha iyi kavrayabilmek için kast ve ihmal kavramları bilmek gerekir. Kast, temel anlamıyla harekete ve hareketin sonucuna duyulan istek ve arzudur. İhmal ise etik değerler gereği yapılması gereken bir hareketi yapmayarak, söz konusu hareket ve hareketin sonucunun ortaya çıkmasına engel olmaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere kast bir aktif hareketi gerektirirken ihmal pasif bir hareketi gerektirir.

Arabulucu

Arabulucu temel olarak menfaat çatışmasının tarafı olmayan öncelikle tarafların talebiyle belirlenen, devlet veya manevi otoritelerin kendisine sağladığı yetkiyle tarafların kesilmiş olan iletişimlerine yeniden kurmaya ve sürecin devamında oluşan menfaat çatışmasını karşılıklı kazanım ve fedakârlıklar çerçevesinde sona erdirmeyi amaçlayan kişidir. Arabulucunun bu süreci olumlu bir şekilde sonuçlandırması için taraflar arabulucunun üçüncül konumuna saygı duyması gerekir eğer taraflar söz konusu yetkiyi tanımaz ve arabulucunun konuma saygı duymazlarsa, arabuluculuk faaliyeti daha başlamadan sona erer. Arabulucunun temel gerekliliği olan tarafların arabulucunun konumuna olan saygısı devlet ve diğer manevi otoritelerden kaynaklanır. Arabuluculuk sürecin devamında arabulucunun kişiliğinden kaynaklanan sebeplerle söz konusu saygının yok olmaması için arabulucunun sahip olması gereken bazı meziyetlerden bahsetmek gerekir. Bu doğrultuda başarılı bir arabulucunun sahip olması gereken özellikler şunlardır:

1. İletişimci; zaten konuşan tarafların daha iyi iletişime geçmesini sağlayan veya ilk kez iletişime geçiren.

2. Hakim (The Legitimizer); tarafların ve görüşmeye katılan diğer kişilerin sahip olduğu haklar konusunda onlara yardım eden.

3. Planlayıcı; bir yol haritası çizip bu yol doğrultusunda taraflar arasında yapılan görüşmelere başkanlık eden.

4. Tecrübeli; pazarlık sürecinde acemi, vasıfsız veya hazırlıksız müzakerecilerle deneyimiyle ışık tutan.

5. Yönder (Mentor); Taraflara sürecin gelişimiyle ilgili yardım sunan ve onları dışarıdaki uzmanlar ve kaynaklarla yönlendiren (örneğin avukatlar, teknik uzmanlar, karar vericiler veya takas konusu olabilecek ek mallar) bu sayede oluşturduğu yeni koşul ve şartlara seçenekleri çoğaltan.

6. Emin; Uyuşmazlık halindeki kişilerin bir sorunu çeşitli bakış açılarından incelemelerini sağlayan, temel konuların ve çıkarların tanımlanmasına yardımcı olan ve karşılıklı olarak tatmin edici seçenekler arayan.

7. Realist; Makul ve uygulanabilir bir çözüm oluşturmaya yardımcı olan ve aşırı ve gerçekçi olmayan hedefleri olan tarafları sorgulayıp onları vazgeçiren.

8. Günah Keçisi; tarafların kabul etmeye istekli olduğu ancak mahalle baskısı nedeniyle tarafların kabul edemediği bir kararın, sorumluluğunun bir kısmını üstlenebilen veya suçlamaları üstüne çekebilen.

9. Lider; müzakereleri usule ilişkin (istisna olarak, esas bakımından) önerilerle ilerletmek için inisiyatif alan (Moore, 2014, s. 34).

10. Tarafsız; arabulucular görüşmelerin bir parçası olarak tarafların sorunlarını çözmede ve tarafları antlaşmaya ikna etmede taraf tutmazlar.

İletişim

Arabuluculuk faaliyetinin olmazsa olmazı iletişimdir zira menfaat çatışması çözmek için öncelikle taraflar bir aracıyla bile olsa iletişim kurmalı ardından menfaat alanları ve sorunlar belirlenmelidir. Bu bakımdan iletişimin ne olduğunu anlamak gerekir. İletişim, karşılıklı mesaj alışverişine dayanır. Ancak karşılıklı, iki yönlü iletişim, çözülmesi gereken herhangi bir konu için gerekli bilginin değiş tokuş edilmesiyle dinamik bir süreç haline gelebilir. İletişim karşılıklı

eyleşme yanında aynı zamanda dinamik bir etkileşim sürecidir. Kurulan iletişim, bilgi, düşünce ve duyguların değiş-tokuş edilmesidir. Bu aynı zamanda sistemli hale gelmiş düzenlerdir. İletişim genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Karadoğan Doruk, 2017, s. 7). Bu durumda tarafların sağlıklı bir iletişimin parçası olması için arabulucunun, çatışmanın taraflarından aldığı bilgi, düşünce ve duyguları özümsemeli ve karşı tarafa aktarmalıdır. Çoğu zaman tarafların sorunu kendi başlarına çözüm üretememesinin sebebi olan karşılık empati eksikliği aşmak için tarafların duygularına arabulucu tarafından dikkat edilmeli gerekirse tarafların dile getirmekten kaçındıkları duygularını mahremiyeti ihlal etmeden tarafların hissetmesi sağlanmalıdır. Arabuluculuk faaliyetinin sağlıklı ilerlemesi açısından iletişimin birebir olması kaçınılmazdır. Bu açıdan süreç sırasında mümkün olduğu anda tarafların karşılıklı olarak iletişime geçirilmesi ve arabulucunun bu iletişimin kontrolünü elinde tutarak tarafların uyuşmazlık konusu dışındaki tartışmalardan tarafları uzak tutması gerekir. Bunun için oldukça yalın bir dil kullanılmalı taraflara verilmek istenen iletiyi aldıklarından emin olana kadar söz konusu ileti tekrar edilmelidir. Tekrarın mahiyeti iletişime zarar vermemeli gerekirse kelime tercihleri değiştirilerek daha anlaşılabilir bir dil kullanılmalıdır.

Arabuluculuk Faaliyetinde Taraflar

Arabuluculuk faaliyetinin ana unsuru ve sebebi olan menfaat çatışmasını ortaya çıkaran veya çatışma nedeniyle menfaat alanları ihlal edilen sùjeler arabuluculuğunun taraflarıdır. Bir menfaat çatışmasında en az iki taraf bulunur. Arabuluculukta taraflar; gerçek ve tüzel kişiler, menfaat grupları, inanç grupları, temeli akrabalık ilişkisi olan gruplar olabilir. Arabuluculuk faaliyetinin doğası gereği, taraflar sorunlarını çözebilme yetisinden, en azından arabuluculuk faaliyetine konu olan husus açısından, yoksundurlar. Arabuluculuk faaliyetinin esas amacı taraflara sorun çözebilme yetisinden neden yoksun olduğunu anlamak olmalıdır. Bu açıdan arabulucunun, tarafların sorun çözebilme yetisinin yoksunluk sebeplerini anlamadaki başarısı, faaliyetin başarısını doğrudan etkileyecek olduğu kaçınılmazdır. Taraflar arabuluculuk faaliyetine konu husus bakımından, eksik bilgilendirilmiş olabilirler. Arabuluculuk faaliyeti bu eksik bilgilendirmeyi ortadan kaldırmalıdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus arabulucunun tarafların eksik oldukları bilgiye ulaşma yolunu göstermesidir zira doğrudan bilgiye erişim arabulucunun tarafsızlığını zedeleyebileceği gibi söz konusu bilginin ortaya çıkardığı sonuç aleyhine olan tarafın bilgiyi reddetmesine neden olabilir.

Modern Anlamıyla Arabuluculuğun Ortaya Çıkış Süreci

Arabuluculuğun ortaya çıkışı insanlık tarihi eski olmakla birlikte Antik Yunanda temeli atılan arabuluculuk gerçek manada Justinian Döneminde Roma Hukukuna *internuncius* olarak girmiştir. Avrupa'nın karanlık çağı olan Ortaçağda birçok hukuki kurum gibi arabuluculuk da Avrupa tarafından unutulmuştur. Ancak Avrupa'da unutilan arabuluculuk, Mekke'de Peygamber efendimize nübüvvet nasip olmadan önce yaşanan bir olayla şu şekilde gerçekleşir:

Milâdî 605 yılında Kâbe Kureyşliler tarafından yeniden inşa edilirken Hacerülesved'in yerine konulması hususunda anlaşmazlık çıkmış ve bu yüzden savaşı bile göze alanlar olmuştu. Kureyş ileri gelenlerinden Ebû Ümeyye b. Mugîre'nin, Benî Şeybe kapısından Kâbe'ye ilk girecek kimsenin vereceği karara uyulması yolundaki teklifi benimsendi. Benî Şeybe kapısından Kâbe'ye giren Hz. Muhammed, Hacerülesved'i bir örtü içine koydu, bütün kabile reislerinin iştirakiyle örtüyü kaldırdı ve taşı kendi eliyle yerine yerleştirdi (Fayda, 1996, s. 410).

Bu hadiseyi incelememiz gerekirse; menfaat çatışması olan unsur, Hacerülesved'in kim tarafından yeniden inşa edilen Kâbe'ye yerleştireceği, taraflar Kureyş'in önde gelenleri arabulucu, Muhammed Mustafa (sav) hazretleridir. Peygamber efendimiz taraflarla konuşarak Hacerülesved'i bir örtüye yerleştirmiş ve çözümü de kendisi yaratmıştır. Bu bakımdan aşağıda incelenecek olan değerlendirci arabuluculuk türünde- topluluk kullanım alanında bir arabuluculuk yapmıştır.

Osmanlı uygulamalarında adliye teşkilatı içerisinde arabuluculuk müessesesi diye ifade edebileceğimiz "Muslihûn" var idi. İslah ediciler demek olan muslihun niza mahkemeye intikal etmeden önce araya girerler ve nizayı gönül rıza ile halletmek için nasihat ederler, tarafları anlayışlı,

sabırlı ve fedakâr olmaya çağırırlar, onları uygun bir sonuca ikna etmeye çalışırlardı. Böylece yoğun işleri arasındaki hâkime yardımcı olunarak, daha beride güzellikle halledilebilecek meseleleri çözerlerdi (Çeker, 2017, s. 16).

Arabuluculuk kurumu bu olaydan itibaren uzunca bir süre devletler ya da kabileler arası uyuşmazlıkların çözümünde kullanılmıştır. Bunun bir örneği olarak İspanya ve Portekiz arasındaki kolonyal topraklara ilişkin anlaşmazlığın Katolik Hristiyan iki devlet arasında savaşa sebep olmaması için Papalığın arabulucu olarak devreye girip her iki ülkeyi masaya oturtturarak Tordesillas Antlaşmasını imzalatıp, Yeni Dünya topraklarını bölüştürmesi gösterilebilir (Elik ve Bal, 2014). Yine kendi tarihimizde Osmanlı-Rus savaşları sonucu imzalanan Karlofça antlaşmasında Fransa, Rus Çarlığı ile Osmanlı İmparatorluğu arasında arabuluculuk görevini üstlenmiş ancak sorunu kendi çıkarlarına uygun olarak çözmüştür. Buradan da anlaşılacağı üzere devletlerarası antlaşmalar için kullanılan arabuluculuk bu günkü manasıyla arabuluculuğa karşılık gelmez zira arabuluculuk faaliyetinde arabulucunun adeta bir taraf gibi kendi çıkarlarını gözetmesi kabul edilemez.

Çağdaş manada ise arabuluculuk ilk olarak 19. yüzyılın ikinci yarısında 1913 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde işçi-işveren anlaşmazlıklarının çözümünde kullanılmaya başlanılmıştır. Bu tarihten itibaren arabuluculuk sosyal hayattaki rolünün yanı sıra hukuki bir kurum olarak da sistemleşmiştir. Modern arabuluculuğun Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından 22 Haziran 2012 tarihli resmi gazetede yayınlanan ve 1 Ocak 2013 tarihinde yürürlüğe giren 6325 sayılı Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk kanunuyla Türk hukuk sistemine girmesiyle Türkiye de çağdaş olan ülkelerle birlikte alternatif uyuşmazlık çözüm yollarından biri olan arabuluculuğu etkin bir biçimde kullanmaya başlamıştır.

Arabuluculuğun Uygulama Alanları

Arabuluculuk faaliyeti doğası gereği birçok farklı alanda birçok farklı şekilde kullanılmıştır. Arabuluculuk faaliyetini daha iyi anlamak için sayısız kullanım alanına ve bu alanların gerekliliklerini incelemek yerine ana kullanım alanlarını incelemek arabuluculuk faaliyetini anlamak adına daha faydalı olacaktır.

Akran Arabuluculuğu

Amerika Birleşik Devletleri'nde ve diğer gelişmiş batı ülkelerinde ergin olmayan bireylerin özellikle ergenlik döneminde kişilerin yaşadığı psikolojik sorunların bir dışavurumu olarak ortaya çıkan suça sürüklenen çocukların veya suça sürüklenmek üzere çocukların bu durumu erkenden fark etmek ve tespiti yapılan sorunların çözümü için söz konusu çocukların karşısına bir otorite figürü çıkarmak yerine, onlarla empati yapabilecek ve sorunlu çocukların da empati yapması kolaylaştırmak adına akran arabuluculuğu fikri ortaya çıkmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde akran arabuluculuğu, okullarda suçun azaltılmasına, danışmanın ve yöneticinin zamanından tasarruf edilmesine, öz saygının artmasına, katılımın artmasına ve öğrenciler arasında liderlik ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmasıyla 1991-1999 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda uygulanan akran arabuluculuğu uygulamaları yüzde 40 artmıştır (Gerber ve Terry-Day, 1999).

Türkiye'de okul baskını, rehin alma gibi büyük çaplı şiddet eylemleri yaşanmamaktadır. Ülkemizdeki sorunlar daha çok ufak çaplı şiddet eylemleriyle kalsa da Türkiye'de her yıl 0-18 yaş grubunda 83 bin suça sürüklenen, 76 bin mağdur ve mahkeme karşısına çıkmış 23 bin çocuk kaydı bulunduğu bildirilmektedir. Okul/kariyer ve çocuk ilişkisi çocuk suçluluğunda önemli etmenlerden birisidir. Çocuğu okul ortamında tutmak onu kontrol edebilmenin etkin yoludur (Bülbül ve Doğan, 2016). Buna rağmen okullarda işlenen suçların azaltılması konusunda akran arabuluculuğuna ilişkin çabalar ülkemizde henüz karşılık bulamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2011 yılında ilköğretim okulları için aşamalı devamsızlık yönetimiyle suça sürüklenen çocuklar için risk denetimi sistemi oluşturmuştur. Yayınlanan kılavuzda akran arabuluculuğuna ilişkin bir ifade bulunmamakla birlikte yardımcı öğrenci desteği adı altında akran arabuluculuğuna

benzer bir uygulama tavsiye edilmiştir. Bu uygulama başlığı altında; daha büyük yaşlardan bir çocuğu devamsızlık yapan çocuğa yardımcı olmayı, çocuğun geri kaldığı konuları içeren bir program oluşturmayı ve haftalık olarak programı denetlemeyi içeren bir programdır (MEB, 2011).

Okullarda şiddetin önlenmesi için bir numaralı yol olarak görülen akran arabuluculuğunun ülkemizde pratik uygulaması bulunmamasıyla birlikte gelecekte ortaya çıkabilecek büyük sorunlara karşı erkenden çözüm geliştirmek adına üzerinde çalışması gereken bir alan olduğu aşikârdır.

Topluluk/Komşuluk Arabuluculuğu

Topluluk/Komşuluk Arabuluculuğu, toplumsal çatışmalar için barışçıl çözüm arayışına liderlik eden, çatışmanın tarafı olmayan, bağımsız 3. kişilerin kurumlar ve insanlar arasında karşılıklı değiş-tokuşlarla çatışmanın tarafları arasında ilişki oluşmasını veya çatışmanın çözümünün göstererek toplumsal ilişkilerin oluşturulması, bozulan sosyal ilişkilerin yeniden tesis edilmesi sürecidir. Topluluk arabuluculuğu polisin ve devletin karışmaya gerek görmeyeceği kadar küçük uyuşmazlıkların çözümü için oluşturulmuş tipik arabuluculuk faaliyetinin tüm unsurlarını içeren bir süreçtir. Sanayi devrimi ve ardından gelen hızlı şehirleşme bir anda insanların kişisel alanlarını oldukça daraltmıştır. Kişisel alanların daralmasının sonucu olarak insanlar arasındaki ilişkiler gerginleşmiş ve karşılık hoşgörü ortamı oldukça azalmıştır. ABD’de bu türden sorunların oldukça artmasıyla birlikte 1960-1970’li yıllarda devlet destekli olarak Topluluk Arabuluculuk merkezleri kurulmuş bu sayede üst kat komşusunun gürültü yapması gibi birçok ufak tefek anlaşmazlık savcılık makamı yerine bu tip arabuluculuk merkezlerine yönlendirilerek mahkemelerin iş yükü azaltılmış aynı zamanda insanlar arası ilişkinin yeniden tesis edilmesinin de önü açılmıştır. Ülkemizde uygulaması olmayan topluluk arabuluculuğu modern ülkelerde şehirli insanın günlük hayatta yaşadığı birçok sorunu gönüllü-devlet destekli arabuluculuk merkezleri aracılığıyla hızlıca çözmesine imkân verir. Bu sayede toplumun huzur güven ortamı bozacak küçük çatışmaların çözümü kolaylaşmış böylece bu sorunların kelebek etkisiyle daha da büyümesinin önüne geçilmiştir.

Ticari Uyuşmazlıklarda Arabuluculuk

Ticari uyuşmazlıklarla arabuluculuk kurumu birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de hukuk sistemine girmiş ve kendini kanıtlanmış bir arabuluculuk uygulama alanıdır. Ticari uyuşmazlıklarda arabuluculuk kurumunu anlatmak için öncelikle uyuşmazlığın ortaya çıktığı alan olan ticari hayatı ve ticari işi anlamamız gerekir. Ticari iş, en basit tanımıyla kar sağlama amaçlı sürekli olarak yapılan ve bir ticaret işletmesiyle ilişkilendirilebilen işlerdir. Ancak bazı uyuşmazlıklar az önce belirttiğim tanımın hiçbir özelliğini karşılamasa bile ticari iş olarak kabul edilebilir. Türk Ticaret Kanununun yürürlükteki düzenlemelerine göre söz konusu kanun kapsamında kalan ve kanunun atıf yaptığı diğer tüm işler ticari işlerdir. Dolayısıyla ticari iş kavramı çok geniş olup önemli bir mevzuat bilgisi gerektirmektedir. Ticari hayat ise tacirlerin yani kar sağlama amaçlı sürekli olarak ticari faaliyette bulunan gerçek veya hükmi kişilerin ilişkilerini ve bu ilişkilerin gerekliliklerini anlatır. Bu gerekliliklerden bahsetmek bize ticari arabuluculuğun ortaya çıkışını ve nasıl işlediğini anlatmakta yardımcı olacaktır. Ticari hayatta en önemli olan zamandır. Zamanda sonra ise para ikinci önemli unsur olarak karşımıza çıkar. En büyük ve yaygın ticari araç olan paranın el değiştirmesi sürekli ve süratlidir. Bu durumda olası bir uyuşmazlık sonucu tacirler zaman ve para kaybına uğrayacaktır. Bu durumda kalmak istemeyen taraflar uzun süren ve bürokratik angaryalar taşıyan mahkemeler yerine alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemlerine yönelmişler bu sayede zamandan ve paradan tasarruf etmişlerdir. Bu durumda ticari işlerde arabuluculuk da kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Ticari Uyuşmazlıklarda Arabuluculuğun genel manasıyla arabuluculuk faaliyetinin tüm unsurları dışında yukarıdaki anlatılan gereklilikler ışığında kolay ulaşılabilir, hızlı, ucuz olması gerekir. Yine ticari işlerde arabuluculuk yapanların ticaret mevzuatına ve ticaret hayatının gerekliliklerine hâkim olması diğer arabuluculuk alanlarına nazaran daha büyük ehemmiyet arz etmektedir.

Etnisiteler Arası Arabuluculuk

Dünya tarihi boyunca halklar bir yerden bir yere göç etmişler. Birbirleriyle tanışmış ve kaynaşmışlardır. İslam'ın kutsal kitabı olan Kuran'ı Kerimde de bu husus Hucurat Suresinin 13. Ayetinde şu şekilde buyurulmuştur: *'Ey insanlar! Sizi bir erkekle bir dişiden yarattık. Birbirinizi tanımanız için, sizi milletlere, kabilelere böldük. Şüphesiz Allah katında en şerefliiniz, en takva sahibi olanınızdır.'*

Tarihsel süreçte Fransız Devrimiyle ortaya çıkan Napolyon'la birlikte tüm dünyaya yayılan milliyetçilik akımı ve bu akımla birlikte gelen ulus devletler dünyanın her yerinde yaygınlaşmıştır. Kurulan ulus devletlerden bazıları belli bir etnik kökene bağlı vatandaşlık tanımı yaparlarken geri kalan devletler ırkı ve kökeni ne olursa olsun devletin sınırlarında yaşayan herkesin vatandaş olmasını öngören, eşit vatandaşlık ilkesi doğrultusunda hareket etmişlerdir. Tarihin bize gösterdiği sonuç olarak belli bir etnisiteye bağlı vatandaşlık tanımı yapan devletler uzun ömürlü olamamış ve tarihin tozlu sayfalarına bir daha ortaya çıkmamak üzere gömülmüşlerdir (Çelikçi ve Kakışım, 2013). Bu tarihi sürece rağmen gerek ekonomik gerekse sosyal nedenlerden dolayı bazı etnik gruplar arası anlaşmazlıklar ortaya çıkmıştır. Etnik grup kavramı kendilerini ve ötekileri ortak köken, dil, tarih, kültür gibi etnik niteliklerle tanımlayan gruptur (Çelik, 2013). Kültürler arası farklılaşma sonucu insanlar arası ilişkilerde yaşayış tarzları nedeniyle bazı uyumsuzlukların meydana gelmesi kaçınılmaz bir sonuç olup bazen kişiler arası düzeyde çözümlenebilecek uyumsuzluklar kolektif bir çatışmaya neden olabilir. Bu tip durumlarda Etnisiteler arası arabuluculuk gündeme gelmektedir.

1993 yılında Avustralya'da kabul edilen The Native Title Act (Yerli Mülkiyet Kanunu) göre kurulan ve arabuluculuk dâhil olmak üzere birçok alternatif uyumsuzluk çözüm yolunu barından Ulusal Yerli Mülkiyet Tribünü, Etnisiteler arası arabuluculuk yolunun en güzel örneğidir. Eddie Koiki Moba isimli bir Avusturalya yerlisinin, verdiği hukuk mücadelesi sonucu Avusturalya Yerlilerinin üzerinde yaşadığı toprakların mülkiyet ilişkin sorun ortadan kalkmıştır. Büyük Britanya İmparatorluğunun eski bir parçası olan Avusturalya Devleti söz konusu toprakların mülkiyet rejimini de doğrudan İngiliz Hukukundan almıştır. Tera Nullius yani boş toprak rejimi bilinen bu kolonyal mülkiyet iddiasına göre; vahşi topraklar veya yetersiz olarak kullanılan topraklar üzerinde mülkiyet, oraya yerleşmek için gelen ilk insanlara aittir. Moba ve kabilesini, üzerinde yaşadığı topraklarda sahipsiz bırakılan bu düzenleme karşısında Avusturalya Yüksek Mahkemesi 1992 yılında Mabo lehine bir karar vermiş ve bu doğrultuda Avusturalya Meclisi Yerli Mülkiyet Kanunu çıkararak benzer durumda olan diğer etnisiteler için alternatif çözüm yolları öngören Ulusal Yerli Mülkiyeti Tribünü'nü kurmuştur (Hendlin, 2014). Bu sayede aynı topraklar üzerine hak iddia eden birçok farklı etnisite veya söz konusu topraklarda yerleşimi bulunan yerleşimciler ile yerliler arası mülkiyet çatışması mahkeme süreci yerine arabuluculuk sistemiyle çatışmayı barışçıl yollarla çözümlenmiş ve çözümlenmeye devam etmektedir.

Devletler Arası Arabuluculuk

Arabuluculuk faaliyetinin devletlerarası düzeyde yaygın olarak kullanımı sınır çatışmaları önlemeyi amaçlar olasılıkla ekonomik-sosyal olarak da devletlerarası arabuluculuğun kullanıldığı durumlarda olabilir. Devletlerarası arabuluculukla ilgili ilk büyük gelişme Birinci Dünya Savaşı sonrası galip devletlerin Paris Barış Konferansı aldıkları karar sonucu her bir mağlup ile devlet yapılacak olan barış antlaşmalarına ilk olarak Milletler Cemiyetinin kuruluş ahitnamesinin konulmasını öngörmüşlerdir. Bu minvalde imzalanan ilk antlaşma olan Versay antlaşmasıyla Milletler Cemiyeti kurulmuştur. Osmanlı Devleti'nin de iştirak ettiği Birinci Dünya Savaşı sonunda Osmanlı Devletine dikte edilen ancak ölü doğan Sevr Antlaşmasının göre; Düvel-i müteakide, beynelmilel iştirak-i mesainin inkişafı ve milletlere sulh ve meniyetin temini için harbe tevessül etmemek üzere bazı taahhüdatın kabulü adil ve namus üzerine müesses münasebat-ı beynelmilelin alenen icrası badema hükûmatça bilfiil rehber-i hareket ittihaz olunacak kavaid-i hukuk-ı düvelin tamamıyla meriyeti, akvam-ı müteazzivenin münasebat-ı müteakiblerinde adlin hükümrani ve muahedattan münbeis kâffe-i tahhüdatın harfiyen meriyeti muktazi olduğuna binaen Cemiyet-i Akvamı tesis eden işbu ahitnameyi kabul eylemişlerdir (Erim, 1953, s. 528). Buradan da anlaşılacağı üzere Milletler

Cemiyetinin ana amacı Cemiyet üyesi Devletlerarası iş birliğinin artırmak ve bir uluslararası hukuk inşa ederek savaşların çıkmasını önlemektir. Ancak galip Devletlerin mağlup Devletlere karşı olan tutumu ve Milletler Cemiyetinin etkili mekanizmalarının eksik oluşundan dolayı 1 Eylül 1939'da başlayan İkinci Dünya Savaşı sonucunda Milletler Cemiyeti dağıtılmış yerine Birleşmiş Milletler kurulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin de kurucu üyesi olduğu Birleşmiş Milletler Antlaşmasının birinci maddesinde; Birleşmiş Milletlerin amacı: Uluslararası barışı ve güvenliği korumak ve bu amaçla: barışın uğrayacağı tehditleri önlemek ve bunları boşa çıkarmak, saldırı ya da barışın başka yollarla bozulması eylemlerini bastırmak üzere etkin ortak önlemler almak ve barışın bozulmasına yol açabilecek nitelikteki uluslararası uyuşmazlık veya durumların düzeltilmesini ya da çözümlenmesini barışçı yollarla, adalet ve uluslararası hukuk ilkelerine uygun olarak gerçekleştirmek; olarak belirtilmiştir. Yine birinci maddenin 4. fıkrasında Birleşmiş Milletlerin; bu ereklere ulaşılması yolunda ulusların giriştikleri eylemlerin uyumlaştığı bir odak olmayı amaçladığı yazar. Aynı antlaşmanın madde 33 ve devamı incelendiğinde Birleşmiş Milletlerin barışı ve uluslararası güvenliği korumadan sorumlu organı olan Güvenlik Konseyinin çatışma içinde taraflar üzerindeki yetkinin tipik bir arabuluculuk faaliyetinin üzerinde kaldığı asıl görevinin çatışmayı sona erdirmek olduğunu belirtmek gerekmektedir. Güvenlik Konseyi yine arabuluculuk faaliyetini kendisini gerçekleştirmeyip, arabuluculuk faaliyeti için uygun ortam hazırlamayı sağlamaya çalışır.

Çatışma içindeki devletlere karşılıklı görüşme ve barışı sağlama imkânı sağlanmasıyla Birleşmiş Milletler yerine getirdiği arabuluculuk rolü tarafsızlık ve bağımsızlık konusunda eksik kalmaktadır. Güvenlik Konseyinin yapısı nedeniyle Fransa Amerika Rusya Çin ve İngiliz hegemonyası altında kalan Birleşmiş Milletler bu eksikliğe rağmen, Devletlerarası Arabuluculuğun en büyük temsilcisi olduğu aşikâr bir gerçektir.

İşyeri Sorunlarında Arabuluculuk

Modern manada arabuluculuk faaliyeti ortaya çıkış noktası, işçi ve işveren veya işçi-işçi arası sorunlardır. İşçiler bu sorunlarını çözmek için ilk önce sendikal faaliyetler yürütmüşlerdir. Sendikal faaliyetler işçi sorunlarına çözüm bulmak için uzunca bir süre devam etmiştir. Dünya'da ve Türkiye'de sendikacılık, küreselleşme bilişim ve teknolojik gelişmeler sürecinde yaşanan yeniliklere uyum sağlayamadığı için, çalışma hayatındaki etkinlik alanlarını kaybetmeye başladıkları görülmektedir (Taş, 2012, s. 62). Bu etkinliğin azalmasının bir diğer sebebi de 19. yüzyıl ve 20. yüzyılın ilk yarısında işçilerin yaşadığı kolektif sorunlarını yerini İkinci Dünya Savaşından sonra işçi veya işverenlerin bireysel sorunların almasının da etkisi olduğunu göz önünde tutmak gerekir.

İşçi sendikalarından boşalan etkinlik alanlarını günümüzde arabuluculuk faaliyetinin doldurduğu gözükmektedir. Türkiye'de sendikal faaliyetlerinin Dünya'daki trende uygun olarak azalmasıyla işçilerin ve işverenlerin yaşadığı sorunların çözümü de arabuluculuk olarak ortaya çıkmıştır. Sendikal faaliyet alanının yerini arabuluculuk faaliyetinin almasının temelinde arabuluculuk faaliyetinin özellikleri yatar. Bu özellikler; hızlılık, kolay ulaşılabilirlik, ucuzluk, çözüm sağlamada istikrar olarak sıralanabilir. İşçinin işverenin karşısında olan güçsüz durumu gereği uzun sürecek mahkeme sürecine devam edemeyeceği gerçeği, işçi için arabuluculuk uygulamasını cazip hale getirir. İşverense yıllar sürecek mahkeme süreci yerine kısa yoldan kolay olarak sorunu çözümlene fırsatına hayır demeyecektir. Bu durumda karşılıklı menfaatler gereği işçinin ekonomik durumun devamı için haklarının bir kısmından vazgeçmesi işverenin bunun karşılığı olarak işçiye hakkını hemen teslim etmesiyle ya da işverenin ticari itibarını korumayı ve diğer dava masrafların kaynaklanacak masraflardan kurtulmak için mahkeme süreci yerine kendi haklarından fedakârlık yaparak uyuşmazlığı çözümlenmeyi amaçlayabilir. Ülkemizde de 1/1/2018 tarihinde yürürlüğe giren 7036 sayılı kanun 3. Maddesi işçi veya işveren alacağı ve tazminatı ile işe iade talebiyle açılacak davalarda ilk önce arabulucuya başvurma zorunluluğu getirmiştir.

Arabuluculuğun Türleri

Arabuluculuk faaliyeti tarih boyunca farklı alanlarda kullanılmış ve uyumsuzluğu bitirme konusunda birçok farklı teknik gelişmeye sahne olmuştur. Bu teknik gelişmeler zaman içinde birbirinden ayrılarak farklı arabuluculuğun türleşmesini sağlamıştır. Bir uyumsuzluğun çözümünde hangi arabuluculuk türünün kullanılacağı sorusu yukarıda arabulucunun özelliklerine atfen arabulucunun öncelik alanının içerisinde kalır. Öyle ki arabulucu faaliyeti sırasında daha faydalı olacağını düşündüğü bir diğer arabuluculuk türüne ilişkin teknik detayları kullanılabilmesi gibi tüm arabuluculuk yöntemini de değiştirebilir.

Değerlendirici Arabuluculuk

Değerlendirici arabuluculuk, tarafların karşılıklı olarak menfaat çatışması yaşadıkları noktaları değerlendirmesini yapmaya ve onları çözüme yönlendirmeye odaklanır. Bu türden bir arabuluculukta tarafların rızasına dayalı olarak arabulucu karşılık menfaatlere ilişkin hangi fedakârlıkların yapılması konusunda kendi görüşünü belirtebilir. Arabulucu tarafından yapılan bu görüş bildirme tarafların davalarının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bir değerlendirmeyi ve davanın olası sonucunun bir tahminini içerebilen bir süreç olarak anlaşılır. Değerlendirici arabuluculukta arabulucu, adeta bir hâkim gibi davranarak, uyumsuzluk çözümünde taraflara karşı üçüncül bir otorite olarak karşımıza çıkar. Bu durumun arabulucunun manipüle edilmesi yönüyle istimara açık olması dolayısıyla Alman Arabuluculuk Kanununda yasaklanan değerlendirici arabuluculuk yine de bazı Batılı ülkelerde uygulama alanı bulmaktadır. Bu türden bir arabulucunun manipüle edilmesinin engellenmesi için bazı ek yeteneklere haiz olması gerekebilir. Uyuşmazlığın tarafları, uyumsuzluğun türüne uygun bir çözüm konusunda bir arabulucunun rehberlik etmesini istiyor ve buna ihtiyaç duyuyorsa değerlendirici arabulucu eğitimi ve nesnel bakış açısıyla böyle bir- hukuka, endüstriyel deneyimine veya teknolojiye dayalı olan - rehberlik vermeye yetkili olduğunu düşünmelidir (Fisher, Ury ve Patton, 1991, s. 24). Değerlendirici arabulucu bu yönde bir rehberlik verme konusundaki eksikliğine rağmen bu türden bir arabuluculuk yapmayı kabul ettiğiyse taraflar gerek kendi bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak sürdükleri argümanlarla arabulucuyu manipüle ederek karşı tarafı zarara uğratabilir. Günlük hayatta, iş hayatında ortaya çıkabilecek uyumsuzluklara ilişkin uzman değerlendirici arabulucular yetiştirmek ve bulmak her zaman kolay değildir. Bu sebeple ülkemizde değerlendirici arabuluculuk çok sık rastlanan bir arabuluculuk türü değildir. Bunun yerine ülkemizde taraflar uyumsuzluk konusu için daha önceden kabul ettikleri hakem uygulamasına başvururlar. Hakem heyeti söz konusu uyumsuzluk için değerlendirici arabuluculardan farklı olarak tarafların önceden verilmiş kabullerine dayanarak kesin hüküm verirler.

Türk Arabuluculuk Kanununun, değerlendirici arabuluculuğa bakış açısı son çaredir. Gerçekten de kanunun ifadesiyle 'Tarafların çözüm önerisi üretmediklerinin ortaya çıkması hâlinde arabulucu bir çözüm önerisinde bulunabilir.' Bu açıdan Türk Arabuluculuk sistemi batılı örneklerinden ayrılır zira tarafların karşılıklı rızası yerine çözüm bulunamayacağını arabulucu tarafından anlaşılması durumunda Arabulucunun yapacağı şey dava sonucunu tahminden ziyade basit bir çözüm önerisi getirmekten ibarettir. Bu sayede arabulucunun taraflar karşısına otorite olarak çözüm sunması yerine taraflarla olan ilişkisi aynı düzeyde tutulmak istenmiştir.

Kolaylaştırıcı Arabuluculuk

En yaygın kullanılan arabuluculuk türlerinden biri olan kolaylaştırıcı arabuluculuk esas olarak arabuluculuk denilince akla gelen ilk arabuluculuk türüdür. Bu açıdan geleneksel arabuluculuk da denir. Kolaylaştırıcı arabulucular tipik olarak uyumsuzluğu bir dava gibi değerlendirmez veya tarafları belirli bir çözüme yönlendirmez. Arabulucu, tavsiyelerde bulunmak veya bir karar vermek yerine, çıkar çatışması tarafların birbirlerinin menfaatlerini ve yoksunluklarını daha iyi anlayarak kendilerinin aralarındaki uyumsuzluğu çözmesini sağlar. Bunu yaparken arabulucu uyumsuzluk konusundaki görüşünü taraflardan saklar. Kolaylaştırıcı arabulucu, tarafların sorun çözümünde yetkin olduğunu, tarafların birbirleriyle çalışabileceklerini ve durumlarını arabulucudan ve belki de avukatlarından daha iyi anlayabileceklerini varsayar. Buna göre taraflar, arabulucunun yaratabileceğinden daha iyi çözümler üretebilirler. Bu nedenle, kolaylaştırıcı arabulucu, asıl görevinin,

ne yapacaklarına karar vermelerine yardımcı olmak için taraflar arasındaki iletişimi netleştirmek ve geliştirmek olduğunu varsayar (Fisher vd., 1991, s. 24).

Bu türden faaliyet gösteren bir arabulucu uyuşmazlık konusuna ilişkin yetkin olmasa bile arabuluculuk becerilerine dayanarak tarafların birbirlerine anlamasını sağlayarak sorunu çözebilir. Hatta uyuşmazlık konusunu hakkında uzmanlık düzeyinde bilgi seviyesinde olan bir kolaylaştırıcı arabulucu ister istemez olay hakkında bir değerlendirme yapıp tarafsızlığını kaybedebilir. Bu durumda tarafların arabulucuya olan güveni sarsılabilir. Bu tip durumların önüne geçmek için arabulucu sorun-çözüm denkleminde çıkararak tarafların istek-duygu ve mesajlarına odaklanmalı ve tarafları bir araya getirmelidir. Birbirlerini istek ve arzularına hakim olan tarafların bir araya gelip sorun çözümüne ulaşması durumunda; kolaylaştıran bir arabulucu örneğine varırız.

Dönüştürücü Arabuluculuk

İlk olarak Robert A. Baruch Bush ve Joseph P. Folger, tarafından 1994'te yayınlanan *The Promise of Mediation*'da alternatif bir arabuluculuk sistemi olarak ortaya konulan Dönüştürücü Arabuluculukta çatışmanın çözümü kavramsal olarak daha farklı ele alınmıştır (Bush ve Folger, 2005, s. 1). Dönüştürücü arabuluculukta çatışmanın çözümüne ulaşmak için çatışma konusu yerine taraflara odaklanır. Çözüm olarak öngörülen şey tarafların daha önceki ilişkilerinin devamı sağlamaktır. Sorunun maddi manada çözümünden ziyade çatışmanın taraflarının ilişkilerinin bozulmasını engelleyerek manevi zararı önlemek dönüştürücü arabuluculukta daha önceliklidir. Bu manada dönüştürücü arabuluculuk, yalnızca tarafların arabuluculuktan sonra da devam eden bir ilişkiye sahip olduğu çatışmalarda uygun veya yararlıdır (Bush ve Folger, 2005, s. 218).

Dönüştürücü arabuluculuk iletişimi kolaylaştırır, ancak tarafların anlaşmazlıkları diğer arabuluculuk yöntemlerindeki çözüm anlayışına göre çözülmez. Dönüştürücü arabuluculuk faaliyetinin sonunda bir anlaşmanın olmamasını çözümsüzlük olarak tanımlamak dönüştürücü arabuluculuk faaliyetinin amacını anlamadaki yetersizliğe bir göstergedir. Arabulucunun dönüştürücü arabuluculukta hedefi, tarafların çatışma etkileşiminin olası dönüşümünü desteklemek için, (tarafları) güçlendirmeyi ve (sorunu) kabullenmeyi teşvik etmektir (Bush ve Folger, 2005, s. 217). Dönüştürücü arabuluculuk faaliyeti sonunda tarafların ilişkisinin devamı mümkün olursa, taraflar kendi düşüncelerinin, duygularının üzerine düşünerek sorunu arabuluculuk faaliyetinin sonunda bitirebilecekleri gibi taraflar sorunlarını nihayete erdirmek yerine aralarındaki sorunu kabul ederek bu sorunla beraber yaşamayı öğrenebilirler. Bu durumda bir arabulucu yardımı olmadan zamanın da yardımıyla sorun kendiliğinden sona erer. Dönüştürücü arabuluculukta uygulamada, arabulucu, arabuluculuk faaliyeti (diğer arabuluculuk faaliyetlerine nazaran) boyunca büyük ölçüde etkisiz gibi gözükse de aslında dönüştürücü arabuluculuk sürecinde arabulucu direktifler değildir. Ancak proaktifler. Dönüştürücü arabulucular tarafların birbirleriyle konuşmasıyla ilgili zaman kaygısı duymazlar bundan dolayı bunun gerçekleşmesi için sürece etki etmezler. Taraflar birbirleriyle konuştuğunda ise arabulucu her bir tarafın verdiği reaksiyona göre (sorunu) kabullenmenin ya da (tarafların) güçlendirmenin olup olmadığını takip eder ve tarafların tartıştıkları konuyu özetlemek için uygun ve kullanışlı yollar düşünür (Bush ve Folger, 2005, s. 222-223). Bu sayede arabuluculuk faaliyeti boyunca arabulucu tarafların duygu ve düşünce dünyasını izleyerek onlar için önemli noktaları belirler. Son aşamadaysa arabulucu ortaya çıkarak sorunu taraflara özetler ve yapmaları gereken seçimleri söyler. Arabulucunun önerdiği bu seçimlerin ortaya çıkardığı fırsatları vurgulayarak geçici çözümleri taraflara sunar. Dönüştürücü arabuluculukta taraflara şart olarak tanımlanmış bir ilerleyiş süreci bulunmaz. Çünkü dönüştürücü arabuluculuk faaliyetinde, arabulucu taraflara bir ilerleyiş süreci veya rotası vermez. Taraflar söz konusu ilerleyişi kendi ihtiyaçları doğrultusunda belirlerler. Arabulucu taraflarla süreci planlamayı kabullenme ve güçlendirmeye odaklama konusunda yardım eder (Bush ve Folger, 2005, s. 224). Dönüştürücü arabuluculuk; arabuluculuk faaliyetinin yasal sınırları içinde yapılan bir çeşit terapi (Bush ve Folger, 2005, s. 225). Tarafların faaliyet sırasındaki davranışlarını, duygularını izleyen arabulucu tarafları sorun karşısında güçlendirme ve sorunu kabul etmede bu izlenimlerini kullanarak sorunun asıl kaynağının ne

olduğuna iner. Bundan dolayıdır ki dönüştürücü arabuluculuk asıl olarak ruhsal durumlar ve psikolojik konularda ilerler.

Öyküsel Arabuluculuk

Öyküsel arabuluculuk, bir psikoterapi yönetimi olan öyküsel terapinin tekniklerini kullanan bir arabuluculuk yönetimidir. Öyküsel terapiye göre insanların bir durum karşısında nasıl hissedeceklerini ve nasıl eylemde bulunacaklarını belirleyen şey, o kişinin, o durumu kendi açısından nasıl anlamlandırdığı ve yorumladığına bağlıdır (Çelik, 2017). Öykü metaforu, hayatlarımızı ve ilişkimizi anlamlandırmak için hikâyeleri nasıl kullandığımızı dikkat çeker (Monk ve Winslade, 2000, s. 3). Bu türden bir arabuluculuk faaliyeti sürdüren bir arabulucu, uyuşmazlığın taraflarının uyuşmazlığı anlatış biçimine yoğunlaşır. Taraflarının soruna ilişkin dışavurumlarını öyküsel terapinin terapötik tekniklerini kullanarak değiştirmeye çalışır. Dışavurumları değiştiren arabulucu karşı tarafla sorunun çözümü için yeni bir yol yaratmış olur. Öyküsel terapi psikoterapi alanına getirdiğı yeni açılımlar sayesinde problematik hikayelerinin öznesi haline gelen insanları, probleminden ayırıştırarak yaşamlarının gerçek anlamda öznesi haline gelmeleri sağlamada güçlü adımlar atar (Çelik, 2017). Bu yolda taraflar sorunun bir parçası olmaktan ziyade soruna hakim olurlar. Taraflar artık parçası olmadıkları sorunları bir araya gelerek daha rahat çözerler. Bu türden arabuluculuk faaliyeti yürüten bir arabulucu yukarıda bahsedilen arabulucu özelliklerinin yanı sıra söz konusu terapi yöntemine ilişkin özel bir eğitim görmüş olmalıdır. Bu da bu terapi yönetimi uygulanmasını zorlaştıran bir unsur olarak karşımıza çıkar.

Hakemli Arabuluculuk

Diğer arabuluculuk türlerini herhangi biri gibi başlayan arabuluculuk sürecinin başarısız olduğu anlaşıldığı anda arabulucu bir hakeme dönüşerek uyuşmazlık konusu hakkında nihai bir karar verir (Bush ve Folger, 2005). Hakemli arabuluculukta atanan hakemler uzlaştırmacı olarak rol alırlar. Hakemli arabuluculukta atanan hakemler aynı zamanda konunun uzmanıdırlar. Arabuluculukta uzman desteğinin de alınması açısından hakemli arabuluculuk yapılıdır.

Çevrimiçi Arabuluculuk/E-Arabuluculuk

Günümüzde internettin yaygınlaşmasıyla, çevrimiçi buluşmalara yüz yüze buluşmaların kadar rastlanır olmuştur. Özellikle günümüzde yaşanan COVID-19 pandemisinin Dünya üzerinde etkisiyle birçok eğitim faaliyetleri duraksamış ve ardından çevrimiçi ortamda devam etmiştir. Pandeminin devam eden 1 yıllık sürecinde kamu hizmetleri aksamaması için eğitim faaliyetlilerinin yansırı yargısal faaliyetlerde çevrimiçi ortama taşınmıştır. Batılı ülkelerde hizmet veren birçok çevrimiçi arabuluculuk siteleri mevcuttur. Bu siteler 'www.mediate.com/onlinemediators/index.cfm' internet adresinden bulunabilir. Ülkemizde yaygın olarak kullanılan bir arabuluculuk platformu olmasa da 2017 yılında 'earabulucu.com' adlı batılı örneklerine benzer arabuluculuk platformu oluşturulmuştur. Tam olarak çevrimiçi arabuluculuk sayılmasa da pandeminin etkisi sonucu yüz yüze yapılan arabuluculuk görüşmelerinin yerine bazı arabulucular görüntülü/sesli iletişim imkânı sağlayan platformlar aracıyla arabuluculuk toplantılarını gerçekleştirmektedir.

Arabuluculuğun Faydaları

1. Ucuzluk: Devlet bürokrasisinden uzak daha çok sivil memurlarca (memur statüsünden olmayan ancak yaptıkları işin niteliğı kamu hizmeti olan) yerine getirilen arabuluculuk faaliyeti, diğer alternatif uyuşmazlık çözüm yollarına göre daha ucuzdur. Bu maliyet azlığının sebebi esas olarak dereceli yargılamaya göre kısa sürmesi ve sorun çözümü için harcanan insan gücünün azlığıdır.

2. Gizlilik: Birkaç istisna dışında tüm yargılama süreci kamuoyuna açıktır. Bu durumda tarafların kamuoyundan saklamak istedikleri birtakım bilgiler dava sürecinde kamuoyu tarafından öğrenilebilir. Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Kanununda gizlilik başlığı taşıyan madde 4 ise diğer yargılama yöntemlerine nazaran farklı bir özellik ihtiva eder.

Taraflarca aksi kararlaştırılmadıkça arabulucu, arabuluculuk faaliyeti çerçevesinde kendisine sunulan veya diğer bir şekilde elde ettiği bilgi ve belgeler ile diğer kayıtları gizli tutmakla yükümlüdür. Aksi kararlaştırılmadıkça taraflar ve görüşmelere katılan diğer kişiler de bu konudaki gizliliğe uymak zorundadırlar.

Bu hükümle taraflar ayrı bir gizlilik antlaşmasına ihtiyaç duymadan kanuni güvenceyle arabuluculuk faaliyeti gizliliği sağlanmıştır. Bu gizlilik dolayısıyla arabuluculuk faaliyeti sırasında ortaya çıkan her türlü beyan bir başka mercii önünde tarafların lehine veya aleyhine ileri sürülemez. Bu sayede taraflar, arabuluculuk faaliyetleri esnasında vermiş oldukları beyanlarında daha samimi ve dürüst olabilirler.

3. Taraflarca Çözüm Yaratma İmkânı: Uyuşmazlığın, hakem/hakem heyeti tarafından veya klasik yargılama sürecinde hâkim veya mahkeme heyeti verilecek son kararı belirlemede tarafların bir yetkisi bulunmamaktadır. Taraflar sadece hakem veya hâkim önüne bir takım deliller öne sürmekte ve beyanlarda bulunmaktadır.

4. Hukuk Dünyasında Karşılığı Olma: Arabuluculuk faaliyetinin sonucunda taraflar karşılıklı olarak çözüme rıza göstermişlerse, arabulucu, tarafların rıza gösterdikleri sonuca ilişkin, bir belge oluşturur. Taraflar ve arabulucu tarafından imzalanan bu belge (arabuluculuk faaliyetinin türüne göre değişmekle beraber) resmi kurumlar aracılığıyla takibi yapılabilecek bir hukuki işlem niteliği kazanır. Bu sayede tarafların arabuluculuk faaliyetine karşı duydukları karşılıklı güven duygusu korunur.

5. Dostça Çözüm: Arabuluculuk faaliyeti boyunca tarafların birbiriyle iletişim kurması sağlanır. Mahkeme süreci ve adliye ortamı ise tarafların kurdukları iletişimi zedeler. Taraflar mahkemede karşı tarafı suçlama ve ona zarar verme amacıyla iddialarını öne sürerler. Oysaki tarafların arabuluculuk süreci boyunca karşılıklı empati ve olayın tüm ayrıntılarına hâkim bir şekilde özeleştirici yapmaları, ulaşılabilecek çözümün niteliğini değiştirir. Taraflar şahsi menfaatleri maksimize etmek yerine birbirlerine zarar vermekten kaçınırlar. Bu konu Ahmet Cevdet Paşa'nın yazmış olduğu Mecellede de ifade edilmiş olan bir hukuk kaidesinin bir yansımasıdır. Mecelle Madde 30'a göre, Def'i mefâsid celb-i menafiden evlâdır (Şimsirgil ve Ekinci, 2008, s. 112). Yani zarardan kaçınmak fayda elde etmekten daha önceliklidir.

6. Hızlı Olma: Arabuluculuk faaliyeti benzeri diğer uyuşmazlık çözüm yollarına göre daha hızlıdır ancak diğer uyuşmazlık çözüm yollarında da olduğu gibi çözüme ulaşma hızını asıl olarak belirleyen tarafların istekliliği ve davranışlarıdır. Arabuluculuk faaliyeti olumlu ya da olumsuz olarak sürecin sonlanmasını yani tarafların bir çözüme ulaşması ya da çözüme ulaşamayacaklarını anlaşılması konusunda diğer uyuşmazlık çözüm yöntemlerinden ayrışır. Arabuluculuk faaliyetinin esnek yapısı ve arabulucunun inisiyatif alma imkanı sayesinde ulaşılabilmek istenen sonucuna daha hızlı ve daha verimli bir şekilde ulaşılabilir.

7. Kolay Ulaşılabilirlik: İmparator Augustus'tan bu yana devletlerin ana yapısını belirleyen memurlar ve onların yarattığı bürokrasi devletin asli görevlerinden biri olan adaleti sağlama konusunda, birçok devleti tarih boyunca acziyete düşürmüştür. Yavaş ve sorunlu adalet çeşitli toplumsal sorunların asli kaynağı olmaya günümüzde de devam etmektedir. Mahkemeler günümüzde kırtasiyeciliğin en yoğun olarak yaşandığı ve iş yükünün sistemin sınırlarını zorladığı kurumlardan biridir. Kemal Sunalın başrolünde oynadığı Davacı Filmi bu durumun abartılı da olsa bir örneğidir. Bu halde alternatif uyuşmazlık çözüm yöntemleri bir gerekliliğe cevap olarak ortaya çıkmıştır. Bürokrasi ve kırtasiyecilik insanların uyuşmazlık çözüm mercilerine ulaşmasını zorlaştırırken, Arabuluculuk ve diğer alternatif uyuşmazlık çözüm yolları başvurma bir telefonla veya internet üstünden bile yapılabilir hale gelmiştir. Bu sayede eğitilmiş- eğitimsiz herkes adalet ulaşma konusunda sıkıntı yaşamadan uyuşmazlık konusu sorunlarına çözüm getirebilir hale gelmişlerdir.

Sonuç

Türk Hukukunda arabuluculuk, yukarıda da bahsedilen muslihun uygulamasıyla Osmanlı İmparatorluğu Döneminde başladığı iddia edilebilse de 22 Haziran 2012 tarihli resmi gazetede yayınlanan ve 1 Ocak 2013 tarihinde yürürlüğe giren 6325 sayılı Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Kanunuyla arabuluculuk Türk Hukuk sistemine girmiştir. Bu tarihten itibaren arabuluculuk; bir alternatif uyuşmazlık çözüm yolu olarak hızla gelişmiş ve uygulama alanı bir hayli

artmıştır. İhtiyari arabuluculuk uygulamalarının hem tercih, hem de başarı olarak kendisini en fazla iş uyuşmazlıklarında gösterdiği dikkate alınarak, 2018 yılında ilk etapta iş uyuşmazlıklarında dava şartı arabuluculuk sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Elde edilen başarılı sonuçların ardından ise dava şartı arabuluculuk kapsamı daha da genişletilerek 2019 yılı itibari ile ticari uyuşmazlıklarda da uygulanmaya başlanmıştır. Son olarak 28/07/2020 tarihli ve 31199 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 7251 sayılı "Hukuk Muhakemeleri Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun" ile arabuluculuk müessesesi tüketici uyuşmazlıklarında da dava şartı kapsamına alınmıştır. Diğer hukuki uyuşmazlıklar kapsamında ise Türk Hukukunda, ihtiyari olarak arabuluculuğa başvurabilmekte olup; gelinen noktada uyuşmazlıklarını mahkeme dışı bir yolla, daha hızlı ve barışçıl yollarla çözmek isteyenler dava şartı arabuluculuk kapsamı dışında olan uyuşmazlıklarda da kendiliğinden ihtiyari arabuluculuk yöntemini tercih etmektedir.

Bu derleme araştırması sonucunda demokratik toplum olabilmede önemli bir uygulama olan Arabuluculuk uygulamaları tüm Türk Dünyası ülkelerine önerilmektedir.

Kaynaklar

- Bereket, Z. (1996). *Hukukun genel ilkeleri ve danıştay*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Bush, R. A. & Folger, J. P. (2005). *The promise of mediation the transformative approach to conflict*. San Francisco: Jossey.
- Bülbül, S. & Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59, 31-36.
- Çeker, O. (2017). *Osmanlı Hukuk-ı Aile Kararnamesi*. (Ed. A. Öge). (5. b.) Konya: Mehir Vakfı Yayınları.
- Çelik, H. (2017). Psikoterapide yeni soluk: Öyküsel terapi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 35-37.
- Çelik, H. (2013). Max Weber'de etnisite kavramı. *Sosyoloji Dergisi*, 29, 23-30.
- Çelikçi, A. S. & Kakışım, C. (2013). İtalyan faşizmi ve tarihsel gelişimi. *Anemon, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 83-89.
- Elik, S. & Bal, F. (2014). Çağdaş uluslararası sistemin kaynağı ve ilk dönemi olarak İspanya-Portekiz Atlantik sistemi, 1493-1648. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 88-117.
- Erim, N. (1953). *Devletlerarası hukuku ve siyasi tarih metinleri*. (Cilt 1). Osmanlı İmparatorluğu Antlaşmaları. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Fayda, M. (1996). *Muhammed, Son Peygamber*. TDV İslâm Ansiklopedisi. (Cilt 14). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving*. (2nd ed). New York: Penguin Books.
- Gerber, S. & Terry-Day, B. (1999). Does peer medikalin really work? *Professional School Counseling*, 2(3), 169-171.
- Hançerlioğlu, O. (1976). *Felsefe ansiklopedisi*. (Cilt 1). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hendlin, Y. H. (2014). From terra nullius to terra communis reconsidering wild land in an era of conservation and indigenous rights. *Environmental Philosophy*, 11(2), 141-174.
- Karadoğan Doruk, E. (2017). *İletişim bilimi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *İlköğretim okulları için aşamalı devamsızlık yönetimi (ADEY)*. Ankara: MEB Yayınları.

- Monk, J. & Winslade, G. (2000). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, C. W. (2014). *The mediation process practical strategies for resolving conflict*. (4. Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Şimşirgil, A. & Ekinci, E. B. (2008). *Ahmed Cevdet Paşa ve Mecelle*. İstanbul: Ktb Yayınları.
- Tanrıver, S. (2020). *Hukuk uyumsuzlukları bağlamında arabuluculuk*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Taş, H. Y. (2012). Toplumsal sınıfların değişim sürecinde sendikalar ve sendikaların geleceği. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1), 62-65.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları

Ecocentric, Anthropocentric and Antipathic Attitudes of Preschool Teachers
towards the Environment

Nazmiye Temiz¹, Mustafa Yaşar²

Bildiri Kodu: 95284

Öz

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarını belirlemek ve çevreye yönelik tutumlarının belirli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, Thompson ve Barton (1994) tarafından bireylerin çevreye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla geliştirilen ve daha sonra Erten (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Adana ili Seyhan, Çukurova, Sarıçam ve Yüreğir ilçesinde bağımsız anaokulunda görev yapan 178 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ekosentrik tutum puanları ortalaması 69.48, antroposentrik tutum puan ortalaması 40.84 diğer boyut olan antipatik tutum puan ortalaması 13.79 puan olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik antroposentrik ve antipatik tutum puanları, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel kuruluşa üye olup olmadığına göre anlamlı olarak farklılık göstermemiştir. Ek olarak, öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik antroposentrik ve antipatik tutum puanları, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri ve yetişme yerlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Sonuçlar ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ekosentrik, Antroposentrik, Antipatik tutum, Okul öncesi öğretmeni, Okul öncesi eğitimi.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the ecocentric, anthropocentric, and antipathic attitudes towards the environment of preschool teachers and to examine their attitudes towards the environment in terms of certain variables. A correlational survey method was used in the research. The research data were collected with the Ecocentric and Anthropocentric Attitude Scale developed by Thompson and Barton (1994) to examine individuals' attitudes towards the environment and adapted into Turkish by Erten (2007). 178 pre-school teachers participated in the research that works in independent kindergartens in Seyhan, Çukurova, Sarıçam, and Yüreğir districts in Adana. Descriptive statistics, Mann Whitney U, and Kruskal Wallis Tests were used in the analysis of the data. According to the findings, the average score of the teachers' ecocentric attitude was 69.48, and the mean score of their anthropocentric attitude was 40.84, while the other dimension was antipathetic attitude score of 13.79. Ecocentric, anthropocentric, and antipathetic attitude scores of preschool teachers towards the environment did not differ significantly according to whether the preschool teachers were members of an environmental organization or not. In addition, it was revealed that scores of teachers' ecocentric, anthropocentric, and antipathetic attitudes towards the environment did

¹ Nazmiye Temiz, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, nazmiyememiz@gmail.com

² Mustafa Yaşar, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, mustafayasar@yahoo.com

not differ significantly in accordance with the professional experience of preschool teachers and their place of education. The results were discussed within the framework of relevant research.

Keywords: *Ecocentric, Anthropocentric, Antipathetic attitude, Preschool teachers, Early childhood education.*

Giriş

Tutumlar araştırmacılar tarafından davranışı şekillendiren unsur olarak tanımlanmıştır (Newhouse, 1990). Çevresel tutumlar ise çevreye yönelik değerler ve inançlar olarak tanımlanmıştır (Hines vd., 1986). Çevresel tutumların ekolojik davranışların güçlü bir göstergesi olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, çevresel tutumların ekolojik davranışların güçlü bir göstergesi olduğu belirtilmiştir (Kaiser, Wölfling ve Fuhrer, 1999). Yapılan çalışmalar, çevreye yönelik olan tutumların, bireylerin çevreye karşı dostça davranışlarının yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Boubonari vd., 2013; Esa, 2010; Hsu ve Roth, 1999; Smith vd., 1994).

Çocukluk döneminde gerçekleştirilen doğa temelli olan deneyim ve etkileşimlerin, çocukların çevre dostu eylemler oluşmasında çok önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Chawla, 1999; Palmer vd., 1999; Tanner, 1980). Bu nedenle, çocuklara erken yaşlarda verilecek olan çevre eğitimi, çocukların daha ileriki yaşlarda sergileyeceği çevreye yönelik tutumları olumlu olarak şekillendirir (Wilson, 1996). Erken çocukluk döneminde, çocukların fiziksel ve sosyal dünyasını şekillendirmeleri, öğrenmenin gelişimi ve çocukların içeride ve dışarıda geçirdikleri zaman açısından çocukların yaşadığı çevre büyük önem taşımaktadır (Bodrova ve Deborah, 2007). Günümüzde gerçekleşen ve olumsuz etkileri olan çevresel problemlerin önlenmesi için çevresel sorunların çözülmesine elverişli ve çocukların çevre dostu tutumlar geliştirdiği bir ortamda yaşamaları gereklidir. Çocuklara okul sürecinde kazandırılan çevre eğitiminin kalitesini, öğretmenlerin anlayışları, eğitim felsefeleri, bakış açıları, uygulama içerikleri ve etik değerlerin bütünü ile değerlendirilmektedir (Sandell, Öhman ve Östman, 2005). Öğretmenlerin geliştirdiği bu anlayış ve öğrenme ortamında sunduğu uygulamalar onların sahip olduğu tutumlardan etkilenebilmektedir.

Thompson ve Barton (1994) çevreye yönelik tutumları üç temel kategori altında toplamıştır. Bu kategorilerden ilgi çevrenin öz değerine vurgu yapan ekosentrik tutumdur. Ekosentrik tutuma sahip bireyler doğayı bütüncül olarak ele alır ve canlıların ve doğanın özdeği olduğunu düşünerek saygı duyar. Thompson ve Barton'ın öne sürdüğü ikinci çevresel tutum kategorisi antroposentrik tutumdur. Antroposentrik tutuma sahip bireyler çevreyi kendi yaşamlarının kalitesini arttıran bir etmen olarak görürler ve çevreyi çıkarları için kullanırlar. Öte yandan, çevreye yönelik antipatik tutum gösteren bireysel ise çevreyle alakalı olarak gerçekleştirilen aşırı çalışmalardan ötürü çevresel konuları itici bulma ve aşırı çevreci davranışları gereksiz görme gibi davranışlara sahip olabilirler.

Bu bağlamda, çocuklar için örnek davranışlar sergileyen okul öncesi öğretmenlerinin çevresel tutumları çocuklara örnek teşkil etmektedir. Newhouse (1990) çevresel tutumların, çevreyle ilgili problemlerin çözümü olabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu çevresel tutumların ortaya çıkarılması ve çevre merkezli geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel tutumlarına ilişkin yapılan çalışın oldukça sınırlıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin çevreye ilişkin ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumlarının nasıl olduğu ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi merak konusudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarını belirlemek ve farklı değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik antroposentrik ve antipatik tutumları çevresel kuruluşa üye olup olmadığına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları yetiştirme yerlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Okul Öncesi Öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik antroposentrik, ekosentrik ve antipatik tutumlarını belirlemeyi, çevresel kuruluşa üye olma, yerleşim yeri ve mesleki deneyim süresi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının bilgisi ile veri toplama süreci ve verilerin analizine yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik antroposentrik, ekosentrik ve antipatik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasında bulunan ilişkiler incelenir ve ayrıca mevcut ilişki açıklanır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Adana ilinde görevine devam eden 2.349 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı resmi anaokullarında görev yapan olan 178 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, verilerin toplanması amacıyla demografik bilgilere ulaşılması ve onam alınması için Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için ise Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği kullanılmıştır (Erten, 2007).

Öğretmen Bilgi Formu

Bilgi formunda öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. Bu form, araştırmada incelenecek olan değişkenler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Formda öğretmenler hakkındaki temel bilgilere (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim yılı, çalışılan okul türü) yer verilen toplam 10 madde bulunmaktadır.

Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği

Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği, 1994 yılında Thompson ve Barton tarafından kişilerin çevreye ilişkin tutumlarını incelemek amacıyla geliştirmiştir. Ardından, tutum ölçeği Siegrist (1996) tarafından Almancaya, adapte edilmiştir. 2007 yılında Erten tarafından Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutum Ölçeği adıyla Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ekosentrik tutumları içeren 11 madde, Antroposentrik tutumları içeren 8 ve Antipatik tutumlarını içeren 7 madde bulunmaktadır. 7li Likert tipi ile oluşturulan ölçekte hiç katılmıyorum, katılmıyorum, çok az katılmıyorum, kararsızım, biraz katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum şeklinde 1'den 7'ye kadar puan alınabilmektedir. Erten tarafından uyarlanan ölçekte, ekosentrik tutumların Cronbach α değeri $\alpha = .77$, antroposentrik tutumların Cronbach α değeri $\alpha = .78$ ve çevrenin korunmasına yönelik antipatik tutumların Cronbach α değeri ise $\alpha = .92$ olduğu belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler gerekli izinlerin alınmasıyla 2019-2020 eğitim yılı bahar döneminde Adana ilinde toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmenlere sözlü ve yazılı bilgilendirme yapıp onam alınmıştır. Öğretmen bilgi formunda araştırmanın amacına yer verilerek öğretmenlerin formu gönüllü olarak doldurmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Veriler Statistical Package of Social Sciences (SPSS) programının 24.0 versiyonu kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler öncelikle numaralandırılmış ve 210 kağıt formun içerisinden eksiksiz doldurulan 178 tanesi dijital ortama taşınmıştır. Araştırma sorularına ilişkin analizlerin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadıkları çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş olup verilerin normal dağılım göstermediği için non-parametric testler kullanılmıştır. Öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları çevresel kuruluşa üye olup olmadığına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi kullanılarak belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları yetiştirme yerlerine ve mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H Testi uygulanarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarını belirlemek ve farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının ve öğretmen bilgi formundan elde edilen bulgular araştırma sorularına yönelik alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Ekosentrik, Antroposentrik ve Çevreye Yönelik Antipatik Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin İstatistik Sonuçları

Tutumlar	n	En düşük	En Yüksek	X-	ss
Ekosentrik Tutum (11 madde)	178	47	77	69,48	5,38
Antroposentrik Tutum (8 madde)	178	14	56	40,84	9,06
Antipatik Tutum (7 madde)	178	7	49	13,79	7,70

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ekosentrik tutum puanları ortalaması 69.48, antroposentrik tutum puan ortalaması 40.84, diğer boyut olan antipatik tutum puan ortalaması 13.79 puan olarak bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları Çevresel Kuruluşa Üye Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları çevresel kuruluşa üye olup olmasının anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonucu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları Çevresel Kuruluşa Üye Olup Olmadığına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Çevresel Kuruluş	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Ekosentrik	Var	37	100.49	3718,00	2202,00	,144
	Yok	141	86,62	12213,00	2202,00	,144

Antroposentrik	Var	37	104,01	3848,50	2071,500	,054
	Yok	141	85,69	12082,50	2071,500	,054
Antipatik	Var	37	76,01	2812,50	2109,500	0,69
	Yok	141	93,04	13118,50	2109,500	0,69

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanları, okul öncesi öğretmenlerinin çevresel kuruluşa üye olup olmadığına göre anlamlı olarak farklılık göstermemiştir ($U = 2202$, $p > .05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları Yetiştirme Yerlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları yetiştirme yerlerine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi Sonuçları yapılmıştır. Test sonucu Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları Yetiştirme Yerlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yerleşim Yeri	n	Sıra ortalaması	sd	X2	p
Ekosentrik	Köy	18	91,14	2	,490	,783
	Küçük Şehir	34	83,96	2	,490	,783
	Büyük Şehir	126	90,76	2	,490	,783
Antroposentrik	Köy	18	92,72	2	1,27	,938
	Küçük Şehir	34	90,87	2	1,27	,938
	Büyük Şehir	126	88,67	2	1,27	,938
Antipatik	Köy	18	98,11	2	,664	,717
	Küçük Şehir	34	86,26	2	,664	,717
	Büyük Şehir	126	89,14	2	,664	,717

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanları, okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirme yerlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermemiştir ($p > .05$).

Okul Öncesi Öğretmenlerin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları Yetiştirme Yerlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi Sonuçları yapılmıştır. Test sonucu Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerin Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları Deneyim Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Deneyim	n	Sıra ortalaması	sd	X2	p
Ekosentrik	0-5 yıl	16	77,06	3	4,54	,208
	5-10 yıl	97	84,71	3	4,54	,208
	10-15 yıl	45	97,82	3	4,54	,208
	15 yıl ve daha fazla	20	103,98	3	4,54	,208
Antroposentrik	0-5 yıl	178	86,84	3	1,80	,614
	5-10 yıl	16	87,17	3	1,80	,614
	10-15 yıl	97	89,08	3	1,80	,614
	15 yıl ve daha fazla	45	103,88	3	1,80	,614
Antipatik	0-5 yıl	20	85,28	3	3,21	,360
	5-10 yıl	178	94,59	3	3,21	,360
	10-15 yıl	16	78,68	3	3,21	,360

15 yıl ve daha fazla	97	92,53	3	3,21	,360
----------------------	----	-------	---	------	------

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanları, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı olarak farklılık göstermemiştir ($p > .05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarını belirlenmiş ve çevresel kuruluş, yerleşim yeri ve mesleki deneyim süreleri değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının ekosentrik ve antroposentrik puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çevreye yönelik antipatik tutum puan ortalamalarının ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Ekosentrik tutum gösteren bireylerin çevre dostu davranışlar sergilediği bilinmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin yüksek ekosentrik puan göstermeleri okul tarafından belirlenen çevresel proje ve hizmet içi eğitimlere katılım göstermesinden kaynaklı olabilir. Öğretmen adaylarının tutum puanlarının incelendiği bir çalışmada ekosentrik tutum puanları ile çevre ile ilgili sunum ve etkinliklere katılım durumları arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık saptanmıştır (Bakır, 2017). Bununla birlikte, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %98’i kadın olduğu için ekosentrik puanları yüksek olmuş olabilir. Paralel olarak ilgili araştırmalar, kadın katılımcıların daha yüksek ekosentrik puana sahip olduğunu belirtmiştir (Alpak Tunç, 2015; Karakaya ve Çobanoğlu, 2012; Uitto vd., 2011). Bu kapsamda öğretmenlere çevre yanlısı tutum ve davranışlar geliştirmesi için ekosentrik tutum felsefesine yönelik eğitimler verilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumlarının, çevresel kuruluş üyeliği olup olmamasına ilişkin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Karahan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğrencilerin ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanları ile anne öğrenim düzeyi, aile gelir düzeyi, en uzun süre yaşanan yer ve herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, diğer çalışmalarda antipatik tutum gösteren öğretmenlerin çevreyle alakalı sunum ve etkinliklere katılma durumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Demir ve Yoldaş, 2016; Gürbüz ve Çakmak, 2012; Kurt-Gökçeli, Bilmez ve Tarkoçin, 2015).

Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanlarının öğretmenlerin yetişme yeri ve mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, literatürde bulunan bazı çalışmalar katılımcıların yaşadığı yer, ekosentrik ve antipatik tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Gerçekleştirilen bazı çalışmalar öğretmenlerin yetişme yerleşim yerlere ilişkin anlamlı farklılık göstermiştir. Ancak, bazı çalışmalar ise öğretmenlerin yetişme ve yerleşim yerlerinin ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutum puanlarıyla anlamlı ilişkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır (Demir ve Yoldaş, 2016; Erol, 2005; Karahan, 2012; Özmen vd., 2005). Bu durum aracı değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Gelecek araştırmalarda aracı ve kontrol değişkenler eklenerek bu duruma ilişkin farklı çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, gelecek araştırmalarda örneklem çeşitlendirilmesi yapılarak farklı değişkenler test edilebilir. Veri toplama süreci genişletilerek, odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşme gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak öğretmenlerin çevresel tutum ve davranışlarının incelenebileceği çalışmalar planlanabilir.

Kaynaklar

Alpak-Tunç, G. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

- Bodrova, E. & Deborah J. L. (2007). *Tools of mind: The Vygotskian Approach to early childhood education*. Upper Saddle River: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- Boubonari, T., Markos, A. & Kevrekidis, T. (2013). Greek pre-service teachers' knowledge, attitudes, and environmental behavior toward marine pollution. *The Journal of Environmental Education*, 44(4), 232-251.
- Bakır, S. (2017). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ekosentrik, antroposentrik ve çevreye yönelik antipatik tutumları ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Demir, H. İ. & Yoldaş, C. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Social Sciences Studies*, 4(1), 31-51.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitudes and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19, 39-50.
- Gürbüz, H., Çakmak, M. & Derman, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1), 144-149.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986). Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: a meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8.
- Kaiser, F. G., Wölfling, S. & Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 19(1), 1-19.
- Karahan-Okuroğlu, G. (2012). Hemşirelik eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 3, 27-38
- Kurt-Gökçeli, F., Bilmez, B. & Tarkoçin, S. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 258-270.
- Newhouse, N. (1990). Implications of attitude and behavior research for environmental conservation. *The Journal of Environmental Education*, 22(1), 26-32.
- Palmer, J., Suggate, J., Robottom, I. & Hart, P. (1999). Significant life experiences and formative influences on the development of adults' environmental awareness in the UK, Australia and Canada. *Environmental Education Research*, 5(2), 181-200.
- Sandell, K., J. Öhman & L. Östman. (2005). *Education for sustainable development: Nature, school and democracy*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Smith, S. R. (2009). A critical review of the bioavailability and impacts of heavy metals in municipal solid waste composts compared to sewage sludge. *Environment International*, 35(1), 142-156.
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: A new research area in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Thompson, S. C. G. & Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology*, 14(2), 149-157.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. & Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330-342.

Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., Byman, R. & Meisalo, V. (2011). Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland. *Environmental Education Research*, 17(2), 167-186.

Bir Üniversite Anaokulunun Çevresel Sürdürülebilirlik Kapsamında İncelenmesi

An Investigation of a University Kindergarten in the Scope of Environmental Sustainability

Nazmiye Temiz¹, Mustafa Yaşar²

Bildiri Kodu: 95285

Öz

Bu çalışmanın amacı üniversiteye ait bir kurum anaokulunun çevresel sürdürülebilirliğini yeniden kullanım, kullanımı azaltma ve geri dönüşüm faaliyetleri bakımından incelemektir. Çalışma Adana ilinde bir kurum anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya okul müdürü, bir okul öncesi öğretmeni ve okulun depo görevlisi katılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülen çalışmanın verileri gözlem ve görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerden sonra okul bahçesi, sınıf içi ve okul binası gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda bulgular, kullanımı azaltma faaliyetleri, yeniden kullanım çalışmaları ve geri dönüşüm uygulamaları olarak üç temel kategoride sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, bazı sınıflarda sürdürülebilirlik faaliyetleri gerçekleşmesine rağmen uygulamaların okul geneline yansımadağı ortaya çıkmıştır. Kullanımı azaltma ve yeniden kullanım faaliyetlerinin sınıf bazında girişimlerle ilerlediği kurum düzeyinde ise yeterli eforun sarf edilmediği gözlemlenmiştir. Geri dönüşüm faaliyetlerine yönelik çabanın ise yetersiz olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, okul öncesi kurumunda yaratılan sürdürülebilir kurum inancının, kurum içerisinde gerçekleştirilecek yeni uygulamaların önünde bir direnç oluşturduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Okul öncesi eğitimi, Durum çalışması.

Abstract

The aim of this study is to examine the environmental sustainability of a university kindergarten in terms of reuse, reduction and recycle activities. The study was conducted in a kindergarten in Adana. The school principal, a preschool teacher and warehouse manager of the school participated in the study. This study was conducted as a case study from qualitative research methods. The data of the study were collected through observation and interview. After the interviews, the school garden, classroom and school building were observed. The data were analyzed with descriptive analysis technique. The findings were presented in three basic categories as use reduction activities, reuse studies and recycling practices. According to the findings, even though sustainability practices were taken place in some classes, these practices could not be observed each classroom. It is observed that reduce, reuse and recycle practices were implemented in classroom-based while the same practices could not be observed in the school-wide. Moreover, the effort for practicing recycling activities were unsatisfactory both in the classroom and the school context. As a result, it is concluded that constituted belief of 'sustainable institution' result in a resistance to implementing new activities about environmental sustainability.

Keywords: Sustainability, Preschool education, Case study.

¹ Nazmiye Temiz, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, nazmiyetemiz@gmail.com

² Mustafa Yaşar, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, mustafayasar@yahoo.com

Giriş

Dünya genelinde gerçekleşen hızlı nüfus artışıyla birlikte küresel ısınma, iklim değişikliği, biyo-çeşitlilik kaybı ve çevresel bozulma doğa ve çevreyi olumsuz etkilemiştir. Başlıca uluslararası raporlar, çevresel problemleri; iklim değişikliği, doğal kaynakların tükenmesi, arazi kullanımı yönetimi, ormanların yok edilmesi, çölleşme; atık imhası, su, hava, toprak ve gürültü kirliliği; türlerin toplu tükenmesi, nüfus artışı; yoksulluk ve açlık olarak ele almıştır (UNESCO, 1992). Bu durum çevresel değişiklikleri ve sorunları beraberinde getirmiş ve bununla birlikte çevre eğitimi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Çevre eğitiminin önemini bildirilmesinden itibaren çevresel konular, değerler, tutumlar ve davranışlar, eğitim ile ilişkilendirilmiştir (UNESCO, 1968). Eğitim, uzun yıllardır kültürü şekillendirmek, değiştirmek, kültürel değerleri yeni nesil öğrencilere aktarmak ve sosyal değişimi etkilemek için değerli bir güç olarak kabul edilmiştir (Abraham, 2012; Reunamo, 2007). Çevre Eğitimi ise, insanlığın, kültürün ve biyofiziksel çevrenin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamak ve değerlendirmek için algı, olumlu tutum ve gerekli davranış geliştirme sürecidir (Tilbury, 1995). Günümüz dünyasında çevre eğitimi ve çevre sorunlarını göz önüne aldığımızda, çevre eğitiminin dünyayı ve doğanın kaynaklarını kurtarmak için yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle sürdürülebilir kalkınma kavramı ortaya çıkmıştır. Brundtland Raporunda (1987), sürdürülebilir kalkınma “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme kabiliyetinden ödün vermeden günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma” olarak tanımlanmıştır.

Sürdürülebilir kalkınmanın ve sürdürülebilirlik eğitiminin temel amaçlarından biri de öğrencileri çevreyi ve gelişim sorunlarını kapsayan konulara dâhil etmektir. Ayrıca, “Büyüme Sınırları” (1972) adlı raporda, toplumlara hızlı ekonomik gelişimin dünyayı olumsuz etkileyen sonuçlarından bahsedilmiştir. Dahası, küresel ekonomik gelişim bu hızla devam ederse, yenilenemeyen kaynakların 2072 yılından önce tükenmesini beklenmektedir (Meadows, Meadows, Randers ve Behrens, 1972). Yaşanan bu değişimlerden, tüketilen kaynaklardan en çok etkilenen ve mevcut çevresel sorunları geleceklere miras alacak olanlar, çevrenin bir paydaşı olan çocuklardır. Buna ek olarak, gelecekte çevresel konularda sorumluluk alacak olan çocuklar, süreçteki çevresel eylemlerde önemli bir rol oynayacak, eleştirel, yaratıcı ve sürdürülebilir bir şekilde düşünmek için gerekli becerileri kazanmaya ihtiyaç duyacaklardır (Mackey, 2012).

Çevre konularında iş birliği yapma, yaratıcı düşünme ve çevreyi koruma becerilerinin erken çocukluk eğitimi sürecinde anlaşılabilir ve öğretilebilir olduğu vurgulanmıştır. (Elliott ve Davis, 2009). Bununla birlikte, erken çocukluk eğitimi ortamlarında sürdürülebilirlik kavramını öğrenmeye başlayan çocukların, çevrelerini önemseyen bireyler olarak yetiştiği, çevresel tartışmaların ve eylemlerin bir parçası oldukları belirtilmiştir (Ebrahim, 2011; Mackey, 2012). Ayrıca, UNESCO, 2008 yılında yayınladığı raporda çocukların da yetişkinler gibi sürdürülebilir bir gelecek ve dünya için karar verme sürecine dâhil olabilecekleri bildirilmiştir.

Erken çocukluk eğitimi süresince bu becerileri kazanabilmeleri için çocukların bulunduğu okul ortamında gerçekleşen faaliyetler ve öğretmen uygulamaları kritik önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde sürdürülebilirlik eğitimi sağlamak için sınıf ortamını, yaratıcı problem çözme ve eyleme geçme yaratıcı bir şekilde düşünülmelidir. Buna ek olarak, çocukların somut sürdürülebilirlik konularını tanımlarını teşvik eden öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Davis, 2009; Samuelsson, 2011). Öğretmenler, çocukları yerel veya evrensel olarak karar verebilen ve sosyo-çevresel çatışmaları çözmek için en uygun şekilde davranabilen bireyler olarak eğitmelidir (Moreno-Fernández ve García-Pérez, 2015; Moreno-Fernández, Rodríguez-Marín ve Puig-Gutiérrez, 2015). Ayrıca, Samuelsson'a (2011) göre okul öncesi öğretmenleri, eğitimcileri ve kurum sorumluları okuldaki sürdürülebilirliğin geliştirilmesinden sorumludur. Sürdürülebilir kalkınmanın teşvik edilmesi ve insanların çevre ve kalkınma konularına yönelik kapasitelerinin artırılması için eğitimin kritik önem taşıdığı belirtilmiştir.

(UNESCO, 1992). Ancak, çevresel gereksinimlerini karşılamış ve çevresel projeler yürüten okullardaki sürdürülebilirlik durumlarının ve niteliğinin nasıl olduğu bilinmemektedir. Bu nedenle, temel gereksinimlerini karşılayan, çevresel değerlere önem gösteren okulların çevresel sürdürülebilirlik durumlarının detaylıca incelenmesi önem taşımaktadır. Eğitimde sürdürülebilirliğin üç temel ayağı olan çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirliğin sağlanması için okulların sorumluluk olarak ilerlemesi gereklidir. Öte yandan, okul öncesi eğitim kurumlarının kurumsal sürdürülebilirliğini sağlamak için neler yaptıklarına yönelik bilinenler sınırlıdır. Bu noktada, öğretmenlerin ve kurum sorumlularının okul ve sınıf ortamında çevresel sürdürülebilirlik çerçevesinde uygulamaları merak konusudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı bir kurum anaokulunun sürdürülebilirlik faaliyetleri kapsamında kullanımı azaltmak, yeniden kullanım ve geri dönüşüm uygulamalarını inceleyerek okulun çevresel sürdürülebilirlik durumunu ortaya koymaktır. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Bir okul öncesi kurumu olan anaokulunda kullanımı azaltma açısından ne tür faaliyetler gerçekleştirilmektedir?
2. Bir okul öncesi kurumu olan anaokulunda yeniden kullanım çalışmaları nasıl yapılmaktadır?
3. Bir okul öncesi kurumu olan anaokulunda geri dönüşüm uygulamaları nasıl yürütülmektedir?

Yöntem

Bir okul öncesi kurumunu çevresel sürdürülebilirlik faaliyetlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle kurgulanmıştır. Bu kısımda araştırmanın modeline, katılımcıların özelliklerine, veri toplama yöntemlerine ve verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, okul öncesi kurumunun çevresel sürdürülebilirlik durumunu incelemek, okulun çevresel sürdürülebilirlik uygulamalarını kullanımı azaltmak, yeniden kullanım ve geri dönüşüm faaliyetlerini detaylıca ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, yoğun betimlemeler ve incelemelerle araştırmalara konu olan durumları derinlemesine yorumlamaktadır. (Yin, 2011). Bu çalışmada da sadece görüşler incelenerek değil aynı zamanda sınıfın ve kurumun işleyişi de incelenerek yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın deseni durum çalışması olarak planlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, gerçek hayat bağlamında karmaşık bir konuyla alakalı çok yönlü ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Crowe vd. 2011). Bu çalışmada kurum içi yapılan faaliyetler, sınıf içerisindeki etkinlikler ve kurum içerisinde farklı alanlarda görev yapan kişilerin de düşünceleri incelenerek çok yönlü bir çalışma planlanmıştır. Nitel araştırmalarda iyi bir durum çalışmasının ayırıcı özelliği duruma yönelik derinlemesine bir anlayış, bakış sunmaktır (Creswell, 2013). Bu araştırma yapılan gözlemler ve görüşmelerle bir kurum anaokulunun çevresel sürdürülebilirlik durumuna yönelik bir bakış oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın Adana ili Çukurova ilçesinde olan bir kurum anaokulunda yürütülmüştür. Çalışmanın gerçekleştirileceği okul, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kurum anaokulunun çevresel duyarlılığı olması, okul müdürü ile tanışılıyor olması araştırma izninin alınmasını kolaylaştırmıştır. Anaokulu, bağlı olduğu kurumun bünyesinde 1985 yılında hizmete açılmış olup, 34 yıldır eğitim vermektedir. Zamanla artan öğrenci sayısı ve okulun ihtiyaçları

doğrultusunda ana binaya eklemeler yapılmıştır. Değişen koşullar ile birlikte 2016 yılında teknolojik ve çağdaş yapılandırılmış yeni binasına taşınmıştır. Yapılan yeni okul binasının açık alanı 13440 metrekare olup toplam kapalı alan ise 2261 metrekare alan kaplamaktadır. Okulun idari ve öğrenci girişi birbirinden ayrılmıştır. Okuldaki tüm sınıflar direkt olarak bahçeye açılabilen şekilde olup, her sınıf içerisinde tuvalet ve depo bulunmaktadır. Okul binasının yapımında uzman görüşü alınarak, okul büyük bir alanda kurulmuş olup büyük bir bahçe, birbirinden ayrı iki depo, servis alanı ve otoparka sahiptir. Okul bahçesi çeşitli etkinlik uygulamalarına uygun olarak farklı alanları içerecek şekilde planlanmıştır. Okul bahçesinde bireysel alan, oyun alanları, hareketli alanlar, deneysel alanlar ve ekolojik alanlar bulunmaktadır. Kurum anaokulu şu an 9 sınıf ve 18 öğretmeni ve ile eğitime devam etmektedir. Araştırmada, okul müdürü ve 60-66 yaş grubu okul öncesi öğretmeni ve depo sorumlusu ile görüşmeler yapılmıştır. Okulun idari işlerinin yürütülmesi ve karar alım sürecinden okul müdürü sorumludur. Okul müdürünün 15 yılı aşkın bir tecrübesi bulunmakta olup, daha önce çevresel projeler yürütmüştür. 60-66 yaş grubu okul öncesi öğretmenin 9 yıllık tecrübesi bulunmaktadır. Okulun işleyişinin derinden inceleyebilmek için kurumun malzeme kullanımını, sayımı ve dağılımından sorumlu olan depo görevlisiyle de görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Gözlem, araştırmacının gerçek bir durum hakkında doğal bir şekilde veri topladığı bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2013). Araştırmada, okulun işleyişini sürdürülebilir kalkınma için eğitim kapsamında var olan durumu ortaya çıkarmak amacıyla okulun eğitim akışı içerisinde gözlem gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, gözlem, nitel araştırmada içerik hakkında bilgi edinmeyi ve görüşmede konuşulmak istenmeyen konular hakkında bilgi sağlamaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada okulun mevcut durumu anlaşılması için araştırmacılar çevresel sürdürülebilirlik konusunda bir kontrol listesi oluşturularak gözlem yapıları oluşturulmuştur. Gözlemlerde kurumun enerji kaynakları, alternatif enerji kullanımı, malzeme seçimleri, malzeme türleri, malzeme kullanım sıklığı ve geri dönüşüm kutuları gibi yapılarla kurumun ve sınıfın sürdürülebilir işleyişi incelenmiştir. Yapılan gözlemlerle birlikte veriler, yarı yapılandırılmış olan görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme, katılımcının gözlemlenemeyen duygularını, düşüncelerini, niyetleri ve geçmiş davranışlarına yönelik bakış açısını anlamayı sağlamaktadır (Patton, 2002). Bu amaçla, yapılan görüşmelerle okuldaki işleyiş anlaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme formları okul müdürü, öğretmen ve depo sorumlusu için ayrı hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş, yapılan geribildirimler doğrultusunda görüşme formlarında düzenlemeler yapılmıştır. Sorular öncelikle katılımcıların demografik bilgilerini, okul faaliyetlerini, öğretmenlerin çocuklarla çalışmalarını, ardından çevresel sürdürülebilirlik ile ilgili okul ve sınıf bazlı uygulamaları ve çevresel sürdürülebilirlik ile ilgili genel düşüncelerini içerecek şekilde hazırlanmıştır. Katılımcıların, görüşme sırasında olası tedirginliklerini önlemek amacıyla araştırmacılar, okula görüşme öncesinde gitmiş ve iki hafta boyunca okulda gözlemlerini sürdürerek zaman geçirmiştir. Sonrasında okul müdürü ile birlikte, yapılacak görüşmeler için uygun zaman belirlenmiştir. Üçüncü haftanın sonunda öğretmen ve depo sorumlusu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2018-2019 eğitim yılı Aralık ayında, yaklaşık üç haftalık bir sürede tamamlanmıştır. İlk olarak, eğitim koordinatörleri ve okul yöneticisinden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara sözel ve yazılı olarak araştırmanın amacı ve içeriği dair bilgi verilmiş ve gönüllü katılım sağlanmıştır. Üç hafta boyunca araştırmacılar okulda yapılandırılmış gözlemler gerçekleştirmişlerdir. Gözlem için oluşturulan yapılar çevresel sürdürülebilirlik çerçevesinde okulda var olan faaliyetlere ve kurumun fiziksel seçimleriyle ne durumda olduğunu ortaya çıkarabilecek şekilde oluşturulmuştur. Gözlem yapıları için oluşturulan kontrol listesinde bulunan sınıf ve okul içerisinde kullanılan enerji, bu enerjinin nasıl kullanıldığı, malzeme seçimi ve kullanımı, depodaki materyallerin durumu ve kullanım amaçları, sınıf içerisinde gerçekleşen faaliyetlerde materyal kullanımı, tüketilen su yiyecek

miktarı gözlemlenmiştir. Kontrol listesinde bulunan her madde üç haftalık gözlem süresince öncelikle var/yok olarak incelenmiş ve daha sonra kullanımına yönelik gözlem notları tutulmuştur. Gözlem sürecinin son haftasında okul müdürü, 60-66 ay yaş grubu okul öncesi öğretmeni ve depo sorumlusu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların birbirini etkilememesi için okul müdürü odasında, sınıfta ve bahçede bulunan depoda katılımcılarla ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınacağı belirtilerek veriler katılımcının onayı dâhilinde kaydedilmiştir. Depo sorumlusu görüşmenin ses kaydı olarak saklanmasını istemediği için görüşme yazılı kayıt şeklinde gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü ile çalışma odasında gerçekleştirilen görüşme yaklaşık bir saat sürmüştür. Altı yaş grubu öğretmeni ile bahçede sessiz bir ortamda gerçekleştirilen görüşme yaklaşık 35 dk, okulun depo sorumlusu ile depolar gezilirken gerçekleştirilen görüşme ise 25 dk sürmüştür. Görüşmelerin süresi katılımcıların paylaşımlarına bağlı olarak değişmiştir.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri gözlemler ve görüşmelerle toplandıktan sonra, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Okulun yaptığı çevresel sürdürülebilirlik çalışmalarını ortaya koymak üzere yapılan okul gözlemleri ile okul müdürü, öğretmen ve depo görevlisi ile yapılan görüşmeler ses kaydından yazıya dökülmüş, kodlanmış ve bu kodlardan yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan ilk analizlerde altı kategoriye ulaşılmıştır. Ulaşılan kodlar ve kategoriler araştırmacılar tarafından karşılaştırmış ve güncelleştirilerek üç temel kategoriye ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın amacı bir okul öncesi kurumu olan anaokulunun sürdürülebilirlik faaliyetlerini inceleyerek okulun çevresel sürdürülebilirlik durumunu ortaya koymaktır. Araştırma amacı doğrultusunda okulun çevresel sürdürülebilirlik durumu detaylıca incelenmiş ve üç temel kategoriye sunulmuştur. Bu kategoriler kullanımı azaltılma faaliyetleri ve yeniden kullanım çalışmaları ve geri dönüşüm uygulamalarıdır.

Kullanımı Azaltma Faaliyetleri

Kullanımı azaltma faaliyetlerinde, sınıf içi kullanımını azaltmaya yönelik bazı düzenlemeler uygulanırken, kurum bazında bakıldığında ise kullanımı azaltmaya yönelik çalışmaların olmadığı tespit edilmiştir. Kullanımı azaltma faaliyetlerine ilişkin bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kullanımı Azaltma Faaliyetlerine İlişkin Kategori, Alt Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Kullanımı Azaltma Faaliyetleri	Sınıf içi faaliyetler	Kâğıt tüketiminin azaltılması
		Arkalı önlü kâğıt kullanımı
Kullanımı Azaltma Faaliyetleri	Kurum içi faaliyetler	Yapıştırıcı paylaşımı
		Elektrik kullanımı
Kullanımı Azaltma Faaliyetleri	Kurum içi faaliyetler	Kontrollü tüketim
		Eşit yemek miktarı
Kullanımı Azaltma Faaliyetleri	Kurum içi faaliyetler	Paketli gıdaların atılması
		İçme suyunu plastik şişelerden sağlama
Kullanımı Azaltma Faaliyetleri	Kurum içi faaliyetler	Elektrik ile aydınlanma, ısınma ve muslukları çalıştırma

Tablo 1’de görüldüğü gibi kullanımı azaltma faaliyetleri sınıf içi faaliyetler ve kurum içi faaliyetler olarak iki temel alt kategoriye ayrılmıştır. Sınıf bazında bakıldığında öğretmenlerin ve çocukların etkinlik uygulamalarında kullandıkları malzemeleri ve tüketilen yiyecek içecekleri azaltmak konusunda özenli davrandığı görülmüştür. Sınıf içerisinde etkinlikler için tüketilen kâğıt, bant, yapıştırıcı gibi malzemelerin kullanım oranını düşürerek ve paylaşarak kullanımı azaltmaya çalışıldığı saptanmıştır. Ö: “Özel etkinlikler yapıyoruz. Atık kâğıtlar konusunda özellikle sanat merkezinde kullanılmak üzere günlük belirli bir kâğıt limitimiz var. Aslında çocuklar sınır koymak değil bence bunun ama verilen kâğıdın arkalı önlü kullanılması, parçalara ayrılması biraz daha kullanımı azaltmak adına bu tür şeyler

yapıyoruz” şeklinde ifade ederken Ö: *Her çocuğa üç PRİT düştü mesela, Bir dönem için 17 çocuğa bence çok iyi bir oran.*” ifadeleri ile kullanım oranını örneklendirmiştir. Sınıfta tüketilen yiyecek içecekler için öğretmen tarafından kontrolünün sağlandığı görülmüştür. Gözlem süresince su içmek isteyen öğrencilere öğretmen tarafından suyun bardaklara çocukların içebileceği kadar döküldüğü görülmüştür. Öte yandan, içme suyu için sınıflarda tek kullanımlık plastik bardak bulundurulmaktadır. Yapılan gözlemlerde bir kez su içildikten sonra bu bardakların çocuklar tarafından direkt çöpe atıldığı ve öğretmenin buna yönelik herhangi bir çalışma yapmadığı gözlenmiştir. Ö: *Bardaklarla ilgili bir çalışma yapalım dedik ama sağlık açısından veliler ne der onu tam bilemedim pet bardakların daha az kullanımı hakkında. Çocuklar için kendilerine bardak getirsinler evden istedik ama toplu ortam on yedi çocuk ne kadar dezenfekte edilse de sıkıntı yaratabilir diye düşünüyorum. Ama henüz kafamızda oturtmadık bunu.*” şeklinde ifade etmiştir.

Kurum bazında kullanımı azaltmaya yönelik uygulamalara bakıldığında ihtiyaç olmasına rağmen herhangi bir çalışma yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Okulda tüketilen gıdaların, kurum için alınan malzemelerin ve kullanılan enerjinin ihtiyaç olmadığı halde fazla ve rahat bir şekilde tüketildiği saptanmıştır. Yapılan gözlemlerde kahvaltı yemek ve ara öğünlerde her çocuğa eşit miktarda yemek sunulduğu, çocukların beğenmediği yemeklerin neredeyse tamamını yemediği, paketli gıdaların tadına bakıp çöpe atıldığı ve kalan tabakların yemek artığı olarak ayrıldığı görülmüştür. Çocukların bu konuda farkındalığı olmasına rağmen kurum sorumlularının ve öğretmenlerin bu konuda bir değişiklik gayretinde değildir. Ö: *“Maalesef çok israf ediyoruz. Özellikle 200 kişilik öğrenci kapasitesi bulunan bir okulda keşke elimizden gelse de daha farklı şeyler yapabilirsek. Çocuklarda soruyor mesela yemeklerin nereye gittiğini çünkü çoğu tabağını bitiremiyor ya da bitiren kişi yan taraftaki tabağa bakıp öğretmenim bu yemek ne olacak diyor.”* ifadeleri ile kurum içi kullanımın azaltılmadığını belirtmiştir. Kurumun malzeme kullanımı incelendiğinde ise tüketilen malzemelere dikkat edilmediği aksine tüketimin rahat bir şekilde sağlanması için malzemelerin bol ve biriktirilerek kullanıldığı görülmüştür. Çocuklar ve çalışanlar için alınan tüm malzemelerin üç farklı depoda biriktirildiği görülmüştür. Okulun büyük deposunda okulun en az bir yıl ihtiyacını karşılayabilecek kadar tuvalet kâğıdı, peçete, temizlik malzemeleri bulunmaktadır. Okulda gün içerisinde kullanılan peçete, tuvalet kâğıdı ve sabun gibi malzemelerin kullanımına dikkat edilmemektedir. Okul müdürü ve öğretmenin farkındalıkları olmasına rağmen okulda kullanımı azaltmak için yapılan bir çalışma görülmemiştir. M: *“Her şeyden gerektiği kadar almak belki tüketimin önüne geçen bir tedbir olabilir. şeklinde değerlendirme yaparken Ö: “Resim kâğıdı mesela normalde yüzü istiyorduk, bir top. Bu sefer elli bir top istedik geçen seneden elimizde vardı, fon kartonu hiç istemedik bu sene iki senedir hala stokumuz var o yüzden ben ikinci dönem de istemeyi düşünmüyorum.”* ifadeleri ile stok fazlalığını belirtmiştir. Kurumun ısınma ve aydınlatmayı sağlamak için enerji kaynaklarını tüm gün aktif olarak kullandığı gözlemlenmiştir. Okul gün boyunca güneş alabilen bir konuma sahip olmasına rağmen ısınma, aydınlatma ve muslukların çalışması gibi birçok uygulamada elektrik enerjisi kullanıldığı saptanmıştır. Güneş enerjisi kullanımı için güneş paneli bulunmadığı gözlenmiştir. M: *Güneş enerjisi konusunda bir proje yapmaktayız henüz tamamlanmamış olmakla beraber. Güneş enerjisi sürdürülebilir bir enerji, temiz bir enerji doğa dostu bir enerji ve sınırsız”* ifadelerini kullanırken Ö: *“Güneş enerjisine dair bir şey yok hayır ben bilmiyorum, çalışma olduğunu da düşünmüyorum”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca yapılan gözlemlerde okulun ısınması için tüm gün klimanın çalıştığı ve sınıf içi aydınlatma için pek çok lambanın amaçlı olarak açık bırakıldığı saptanmıştır. Elektrik ile çalışan muslukların herhangi bir durumda su akılabildiği ve bu süreçte suyu kapatmak için herhangi bir çalışma girişimi olmadığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde gün boyunca lavabolardaki lambaların sürekli açık bırakıldığı, elektrik ile çalışan muslukların kendiliğinden aktığı görülmüştür. Ö: *“Lavaboda suyu kullanırken musluklarımız fotoselli. Bu konudan ben çok rahatsızım sınıfça, çünkü mekanik bir problem olduğu zaman su ister istemez akıyor.”* ifadelerini kullanmıştır.

Yeniden Kullanım Çalışmaları

Okulda gerçekleşen yeniden kullanım çalışmalarının daha çok etkinlikler üzerinden ilerlediği görülmüştür. Sınıf içi uygulamalarda etkinlikler için kullanılacak olan malzemeler açısından ve aile katılımı etkinliklerinde yeniden kullanımın değerlendirilirken, çocukların tüketim için kullandığı

malzemelerde ve okul bahçesinin yapısında bu durumun farklı olduğu saptanmıştır. Yeniden Kullanım Çalışmalarına ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yeniden Kullanım Çalışmaları İlişkin Kategori, Alt Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Yeniden Kullanım Çalışmaları	Etkinlik materyallerinin tekrar kullanılması	Materyal sepeti Ağaç dalları
	Aile Katılımı Etkinlikleri	Boş yoğurt kovası Tuvalet kağıdı rulosu Kullanılmayan poşet Dönüştürülebilir oyuncak
	Tek kullanımlık materyaller	Plastik bardak kullanımı Köpük tabaklar Bardak ve tabakları çöpe atma
	Okul Bahçesinin Yapısı	Kauçuk Alan Doğal alan azlığı Ekolojik alan

Tablo 2’de görüldüğü gibi yeniden kullanım çalışmaları etkinlik materyallerinin kullanılması, aile katılımı etkinlikleri, tek kullanımlık materyaller ve okul bahçesinin yapısı olarak dört alt kategoride toplanmıştır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinlik uygulamaları için tek kullanımlık olan kutu ve paketleri etkinliklerin başka bir bölümünde yeniden kullanılmasını teşvik ettiği görülmüştür. Öğretmen sınıf içerisinde bulunan depoda kullanılabilir materyal sepeti oluşturmuştur. Bu sepet içerisinde çocukların getirdiği veya okulda kullanımdan sonra elde edilen tuvalet kâğıdı ruloları, bazı içecek kutuları ve kartonlar bulunmaktadır. Yapılan gözlemlerde, bu kutudaki malzemelerin bazı etkinlikler için materyal olarak kullanıldığı gözlenmiştir. M: *“Kullanılabilir olan malzemeler öğretmenlerle beraber bazen aileler ile beraber onarılarak yeniden kullanıma devam ettiriliyor ve farklı materyalleri bir araya getirerek sınıf içerisinde kullanılacak eğitici oyuncak ve materyale dönüştürüyoruz yine aileler ve öğretmenler iş birliği içerisinde.”* ifadelerini kullanmıştır. Gözlem süresince yapılan bir etkinlikte ise çocukların bahçeden topladığı ağaç dalları standart olmayan ölçme aleti olarak kullanarak daha sonra bu ağaç dallarını bir hikâye kurgusunda materyal olarak dâhil edildiği gözlenmiştir. Ö: *geçen gün bir veli sabah çocuğunu bırakırken bir poşet karton getirdi. Evde boş yoğurt kovası, tuvalet rulosu, kullanmadıkları poşet, boş bir oyuncak kutusu vb. ürünleri toplamışlar getirmişler. Veliler ve çocuklar bu konuda çok duyarlılar biz mesela lavaboda kullandığımız tuvalet kâğıdının rulolarını atmıyorlar bize getiriyorlar biz de onları depoda biriktiriyoruz.”* ifadeleriyle yeniden kullanıma örnek vermiştir.

Öte yandan, sınıfta gün içerisinde en çok plastik bardak ve tabak kullanılmaktadır. Çocuklar her susadıklarında yeni bir plastik bardak kullanarak sorasında çöpe atıp, tekrar su içmek istediklerinde yeni plastik bardak kullanmaktadır. Yapılan gözlemlerde her gün sınıf içerisinde bulunan çöp kutusunda plastik bardak ve tabakların olduğu görülmüştür. Her çocuk için gün içerisinde en az 5-6 plastik bardak kullanılırken, bu bardakların herhangi bir şekilde yeniden kullanıldığı görülmemiştir. DS: *“Depodaki plastik bardak ve tabaklar sınıf içerisindeki yeme-içme faaliyetleri için kullanılıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Plastik köpük tabakların da ara öğünlerde ve aile katılım etkinliklerinde kullanılıp atıldığı görülmüştür. Ö: *“Depodaki tabakları ara öğünlerde veya velilerimiz çocuklar için yiyecek getirdiğinde kullanılıyor. Etkinliklerde kullanmıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Kurumun bahçesi incelendiğinde okul bahçesinin çok küçük bir bölümün doğal yapılardan oluştuğu görülmüştür. Yapılan gözlemlerde çocukların oyun alanının doğal olmayan plastik bir kauçuk yapıyla kaplandığı ve yerde yapay fayans yollar kullanıldığı saptanmıştır. Doğal olmayan bu yapılar hasar gördüğünde belirli bölümler değiştirilerek kullanıma devam edilmektedir. Doğal alanların az olması, yapay alanlarda bulunan kısa süreli kullanım odaklı yapıları ve masrafları artırmıştır. Bu konu hakkında M: *“Şunu söyleyebilirim, ne yazık ki var olan ilk projeye göre hareket edilmemiş. O projede şuan kauçuk alanlarla kaplı olan alanın tamamen olmaması gerekiyor ama proje uygulama safhasında sanırım birazcık*

değişiklikler olmuş biraz da denetimsizlik. Şuan kauçuk alanlarımız çok fazla ama ilk projede öyle değilmiş. Beton olmasa da bizim istemediğimiz yapay bir alan var ne yazık ki." şeklinde değerlendirme yapmıştır.

Geri Dönüşüm Uygulamaları

Okulda geri dönüşüm sürecinin tüm kurumda nasıl yürütüldüğü incelenmiştir. Okul içerisinde bir adet geri dönüşüm kurusu bulunduğu ancak sınıf içerisinde geri dönüşüm kutularının bulunmadığı ve sınıf içerisinde geri dönüşüm uygulamalarının yapılmadığı saptanmıştır. Geri Dönüşüm Uygulamalarına ilişkin bulgular tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Geri Dönüşüm Uygulamaları İlişkin Kategori, Alt Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Geri Dönüşüm Uygulamaları	Geri Dönüşüm Kutusu	Kağıt, plastik bardak ve tabaklar Geri dönüşüm kutusu tasarlama
	Materyalleri Çöpe atma	Plastik Bardak
		Kağıt, köpük tabak
		Pil
Kompost Uygulaması	Gübre üretimi yapılmaması	
Galoş kullanımı	Okul çevresinde, bahçesinde galoşların bulunması	

Tablo 3'de görüldüğü gibi geri dönüşüm sürecine ilişkin geri dönüşüm kutusu, materyalleri çöpe atma, kompost uygulaması ve galoş kullanımı olmak üzere dört alt kategori oluşturulmuştur. Çocuklar tarafından her gün kullanılan materyaller geri dönüşüm uygulamaları düşünülmeden çöpe atılmaktadır. Yapılan gözlemlerde okulun girişinde müdür odasının yanında ise bir adet mavi küçük geri dönüşüm kutusu bulunduğu görülmüştür. Okul yönetimi geri dönüşüm uygulamalarının iyi bir şekilde yapıldığını düşünürken, sınıflarda, koridorlarda ve okul bahçesinde geri dönüşüm kutuları bulunmamaktadır. M: "Geri dönüşüm kutularını görmüşsünüzdür sınıflarda. Çocuklarla özellikle metal zaten kullanılmıyor çoğunlukla kâğıt ve karton bazlı kullanılan malzemeler var. Plastik bardak ve kâğıtları geri dönüşüm torbalarında biriktiriyoruz daha sonrasında firma gelip bunları haftalık olarak topluyor." ifadeleriyle varsayılan geri dönüşüm uygulamalara değinirken Ö: "Geri dönüşüm konusunda eksik olduğumuzu düşünüyorum. Aslında geçen hafta bununla ilgili bir etkinlik yaptık. Hatta çocuklar bir geri dönüşüm kutusu tasarlayalım dediler ama bu hafta planladığımız etkinliklerin arasına sıkıştıramadık. Bu etkinliği de sıkıştırmak değil de bir iki güne yayıp çocuklarla beraber iyi bir pekiştirici olsun diye yapmak istiyoruz. Haftaya büyük ihtimalle tamamlayacağız bunu, onlar da rahatsızlar sınıfta bir geri dönüşüm kutusu olmamasından çünkü geçen sene vardı ayırıyorduk plastik ve kâğıt olarak." ifadeleri ile geri dönüşümün eksikliğini belirtilmiştir. İdari bölümde bulunan tek geri dönüşüm kutusu ise bilinçli bir şekilde kullanılmamaktadır. Geri dönüşüm kutusunun içerisinde kâğıt, plastik ve cam materyallerin karışık bir şekilde bulunmaktadır. Ö: "İdari bölümde ayrılıyor aslında onlar ama bizim tüketimimiz daha fazla olduğu için aslında bize de çok gerekli o kutulardan." ifadelerinde bulunmuştur. Okulda bulunan her sınıf için bilgisayar klima akıllı tahta gibi pil kullanımı gerektiren elektronik aletler bulunmasına rağmen okulda atık pil kutusu bulunmamaktadır. Kullanılan piller de yenisi ile değiştirilip çöpe atılmaktadır. Ayrıca, çocuklar için ara öğünlerde sunulan meyvelerin kabukları çöpe atılmakta olup, çocuklara bu kabukların geri dönüştürülebileceği bilgisi verilmemektedir. Yapılan gözlemlerde ise okul bahçesinde komposto, gübre gibi çalışmalar olmadığı gözlemlenmiştir. M: "Kabukları diğer şeyleri bir arada toparlayıp özellikle altı yaş grubuyla komposto çalışması yaptıklarını biliyorum." ifadelerini kullanırken Ö: Okul bahçesi için gübre hayır, hiç yapmadık." ifadelerini kullanmıştır. Okula gelen misafir ve veliler için girişte plastik galoş uygulaması bulunmaktadır. Ancak yapılan gözlemlerde aşırı galoş tüketiminden dolayı okulun bahçesinde, otoparkında ve dış kapının etrafında yerlere atılmış pek çok galoş olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmanın amacı bir kurum anaokulunun çevresel sürdürülebilirlik faaliyetleri kapsamında kullanımı azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm uygulamalarını inceleyerek okulun çevresel sürdürülebilirlik durumunu ortaya koymaktır. Araştırma anaokulunun sınıf içerisinde ve kurum çerçevesinde izlediği sürdürülebilir kalkınmaya yönelik rol oynayan etmenlerin nasıl uygulandığını anlamaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmenlerin etkinlik plan uygulamaları değil, çocuklarla gün içerisinde birlikte oldukları zamanda çevresel sürdürülebilirlik uygulamaları kapsamında neler yapıldığı ve bu uygulamaların kurumsal olarak nasıl yürütüldüğüne odaklanılmıştır. Bu amaçla okul öncesi eğitim kurumunun çevresel sürdürülebilirliğin incelendiği bu araştırmada tartışma bulgularında ulaşılan üç temel kategori; kullanımı azaltılma faaliyetleri, yeniden kullanım çalışmaları ve geri dönüşüm uygulamalarına göre yapılacaktır.

Kurum içerisinde benimsenen uygulamalar okul öncesi eğitim kurumlarının çevresel sürdürülebilirlik bilinci oluşturmada önem taşımaktadır. Sürdürülebilir kalkınma konusunda bilinç sahibi olan çocuklar yetiştirmek için başta çevresel sürdürülebilirlik hakkında yeterli bilgiye ve uygulamalara sahip olan okul öncesi kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Green (2013) yaptığı çalışmada sürdürülebilirlik hakkında farkındalığı olan öğretmenlerin çevresel sürdürülebilirlik hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik yapılan bir başka araştırmada çocukların sürdürülebilir kalkınmanın üç boyutunun da kapsandığı çalışma sonucunda çocukların kullanımı azaltma, yeniden kullanma, saygı ve geri dönüşüm konularında fikirleri yansıttığı ortaya çıkmıştır (Kahriman-Öztürk, Olgan ve Güler, 2012). Bu noktada, öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin okulun sürdürülebilir kalkınmaya yönelik eğitim anlayışları ve okulda devam eden uygulamalar kritik role sahiptir.

Okulda sınıf içerisinde yapılan kullanım azaltma çalışmaları okulun çevresel sürdürülebilirliğini sağlamak için yeterli değildir. Siraj-Blatchford ve Samuelsson (2015) sürdürülebilir gelişme için eğitimin, nitelikli okul öncesi eğitim için rehber olarak kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Kahriman Öztürk yaptığı bir çalışmada sürdürülebilir kalınma için eğitim kapsamında kullanımı azaltmaya yönelik çocukların bilgi sahibi olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kahriman Öztürk vd., 2012). Okul öncesi eğitim kurumu dört mevsim güneş alan bir yerde olmasına rağmen okulda güneş enerjisi kullanılmadığı, okulun ısınma aydınlanma gibi temel ihtiyaçları tamamen elektrik enerjisiyle karşılandığı görülmektedir. Engdahl (2015) okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptığı bir araştırmada çocukların kendi çevresindeki dünya, çevre sorunları ve sürdürülebilir kavramlara uygun sorumlulukları hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir. Okulun enerji anlamında çevresel sürdürülebilir olabilmesi için okulda kullanılan enerji kaynaklarının etkisinin çocuklara anlatılması büyük önem taşımaktadır.

Okulda yapılan tekrar kullanım çalışmaları okulun çevresel sürdürülebilirliğini sağlamak için yeterli görülmemektedir. Kurum anaokulunda yeniden kullanım öğretmenin sınıf içi etkinliklerine ve aile katılımı etkinliklerine yansımıştır. Yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların yeniden kullanım çalışmalarını anlayabildiği ve destekleyebilecekleri göstermiştir (Grodinzka-Jurczak vd., 2006; Haktanır vd., 2011). Bununla birlikte, eğitim kurumlarındaki tüketim sürecinin, yeme-içme faaliyetlerinin ve malzeme alımının sadece müdür ve öğretmen odaklı ilerlemesi kullanımı azaltma çalışmalarının okul yönetimi tarafından başlatılması gerektiğini göstermektedir. Ancak, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların üretim-tüketim süreçlerinde karar alma alabilmesi, eğitim ortamının ekonomik sürdürülebilirliğe uygun tasarlanması, doğal kaynakların etkili olarak kullanılması ve sürecin etkin yürütülmesine olanak sağladığı belirtilmiştir (Little ve Green, 2009).

Sürdürülebilirliğin bir diğer parçası olan geri dönüşüm uygulamalarına bakıldığında ise sınıflarda ve koridorlarda geri dönüşüm kutuları bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Geri dönüşüm kutularının bulunması ve uygulamalarının gerçekleşmesi çevresel kirliliğin önlenmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Engelman, 2005; Moorman vd., 2007). Okul öncesi eğitim kurumunun geri dönüşüm bilincine sahip olmasına rağmen ve kâğıt, plastik, cam ve metal ayrımı yapılmaması okulun çevresel sürdürülebilirliği için özen göstermediğini yansıtmaktadır. Okul öncesi kurumlarında yapılan çalışmalara göre, geri dönüşüm kutusuna sahip olan okullardaki çocukların geri dönüşümü

ve bu kavramın önemini bildiği belirtilmiştir (Kahriman Öztürk vd., 2012). Ayrıca, okul ortamlarında bulunan geri dönüşüm kutularının ve geri dönüşüm sembollerinin, çocuklar için geri dönüşümü, önemini anlamasında ve geri dönüşüm uygulamaları yapmaları konularında katkısı olduğu belirtilmiştir (Kahriman-Öztürk, 2010). Okulda geri dönüşümün uygulamalarının geçen yıllarda yapılması çocuklarda geri dönüşüm farkındalığı oluşturulmuşken, bu yıl okulda sadece bir geri dönüşüm kutusunun kullanılması çocuklar tarafından çevre bilincinin azalmasına neden olabilir.

Çocukların kullanımı azaltma, yeniden kullanım, geri dönüşüm açısından sürdürülebilir uygulamalara yönelik fikirlerini desteklemek için sürdürülebilirlik ve alt boyutları erken çocukluk eğitimi müfredatına entegre edilebileceği belirtilmiştir (Duncan, 2011). Green (2013), ayrıca eğitim programlarına sürdürülebilir uygulamalar eklemeyen önce öğretmenlerin kavramları ve felsefeyi anlaması sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir kalkınma kapsamında yapılan bir başka çalışmada ise okul öncesi eğitim kurumlarının sadece çevresel olarak değil aynı zamanda ekonomik ve kültürel sürdürülebilirlik açısından da beklenen düzeyde olmadığı vurgulanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmemesi bu durumun okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin de niteliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya çıkarmıştır (King, 2009).

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumunun çevresel sürdürülebilirlik durumu, okul müdürünün varsaydığı mevcut durumdan farklılık göstermektedir. Bu farklılıktan dolayı okul kendini daha iyi bir konumda varsayıp var olan düzen içerisinde eksikleri görmeden ve değişim yapmadan hareket etmektedir. Bu değişimin başlatılmaması başta okul öncesi kurumunu, çocukları ve öğretmenleri için çevresel sürdürülebilirliği devam ettiremeyecekleri bir kurum ortamı oluşturmaktadır. Okulda kullanımı azaltma, yeniden kullanım ve geri dönüşüm faaliyetlerine özen gösterilmemesi, çocukların bu konuda farkındalık oluşturmalarının önüne geçmektedir. Bununla birlikte, okul öncesi kurumunda varsayılan etkinliklerle yaratılan sürdürülebilir kurum inancının, kurum içerisinde gerçekleştirilecek yeni uygulamaların önünde bir direnç oluşturduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda; okul öncesi kurumlarında, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden olan nitelikli eğitim ve sürdürülebilir yaşam ortamlarının oluşması için okulun idare ve öğretmenlerle ortak hareket edip çevresel sürdürülebilirliği sağlamaları önerilmektedir. Buna ek olarak, anaokulunun sınıf ve kurum içi uygulamalarının öğretmenler ve yöneticilerle birlikte açık değerlendirme yaparak mevcut durum ortaya çıkarılabilir. Okulun benimsediği çevre politikasına yönelik olan uygulamaların hesap verilebilirliğine dikkat ederek okul yönetiminin kurumun eğitim koordinatörlerine ve eğitim uzmanına aylık ve dönemlik olarak rapor sunulması ile değerlendirme sağlanabilir. Ayrıca araştırmacılar, okulun tüm paydaşları dâhil edilerek sosyal, çevresel ve ekonomik sürdürülebilirlik boyutlarını da kapsayarak okullardaki sürdürülebilirlik etkinliklerini ve sürdürülebilir kalkınmayı derinlemesine araştırabilirler.

Kaynaklar

- Blowers, A. (1993). Planning for a Sustainable Environment. A Report for a Sustainable Environment.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 100.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. USA. Sage Publishing.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366.
- Heimlich, J. E. (2002). *Environmental education: a resource handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R. & Guler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: how preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7r. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2987-2995.
- Meadows, D., Meadows, D., Randers, J. & Behrens III, W. (1972). *The limits to growth*. New York, NY: Universe Books.
- The National Association of the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tilbury, D. (1995). Environmental Education for Sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2), 195-212. doi:10.1080/135046295001020.
- UNESCO. (1992). *UN Conference on Environment and Development: Agenda 21*. Switzerland: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development*. http://omep.vrserver2.cl/cgi-bin/procesa.pl?plantilla=/archivo.html&bri=omep&tab=a_6&campo=c_file&id=270 sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2011). *Education for sustainable development*. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our common future*.
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü. & Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.

Osmanlı Devleti'nde Kız Öğretmen Okullarının, Kızlara Yönelik Eğitim Görüşlerinin ve Bu Okullarda Verilen Tarih Derslerinin Durumu Hakkında Bir Değerlendirme

An Investigation of Women's Teacher Training College (Dârümuallimât) in terms of Educational Views for Women and History Education for Women in the Ottoman State

Muhammed Erdoğan, Ayşegül Nihan Erol Şahin

Bildiri Kodu: 95286

Öz

Osmanlı Devleti'nde, 3 Kasım 1839 tarihinde ilan edilen Tanzimat Fermanı ile başlayan, Tanzimat döneminde uygulanan eğitim reformları, dönemin önemli problemlerine çözümler ürettiği gibi büyük değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu değişim süreci de birçok soruyu ve bazı sorunları karşımıza çıkarmaktadır. Bu sorulardan en çok göze çarpanları ve günümüz eğitimcilerini de ilgilendirenleri; kadın öğretmen yetiştirme ve istihdam etme, çağdaş standartlara uygun okullar tasarlama, yeni okulların programları ve bu okullarda verilen tarih eğitiminin nasıl olacağı şeklindedir. Buradan yola çıkılarak araştırmada Osmanlı devletinde kadın öğretmen yetiştirme amacıyla, Saffet Paşa ve Kemal Efendi'nin görüşleri çerçevesinde kurulan Kız Öğretmen Okullarında (Darümuallimat) uygulanan tarih eğitimi ve kızlara yönelik eğitim prensipleri incelenmiş, bu okullarda anlatılan tarih derslerinin içeriği ve uygulama yöntemleri araştırılmıştır. Bunlara ek olarak kızların eğitimine yönelik olan Kızlara Mahsus Tarih-i Osmani ders kitabı ve Kızlara Mahsus İlmi Ahlak ders kitabı içerikleri hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma sonunda ulaştığımız bulgulardan yola çıkarak darümuallimatların kadınlara yönelik eğitim konusunda yeterliliği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, Tanzimat Dönemi, Darümuallimat, Kız öğretmen okulları, Tarih eğitimi.

Abstract

In the Ottoman Empire, the educational reforms implemented in the Tanzimat period, which started with the Tanzimat Edict declared on November 3, 1839, brought along great changes as well as providing solutions to the important problems of the period. This process of change also raises many questions and some problems. The most striking of these questions and the ones that concern today's educators; training and employing women teachers, designing schools in accordance with contemporary standards, the programs of new schools and how the history education given in these schools will be. Based on these questions, in this research, the principles of history education and education for girls, applied in the Women's Teacher Training College (Darümuallimat) established within the framework of the views of Saffet Pasha and Kemal Efendi, for the purpose of training women teachers in the Ottoman Empire, were examined. The content and application methods of the history lessons taught in these schools has been researched. In addition to these, evaluations were made about the contents of the "Kızlara Mahsus Tarihi-i Osmani" (Ottoman History for girls) "Kızlara Mahsus İlmi Ahlak ders kitabı" (Ethics and Science for girls). Based on the findings we reached at the end of the research, the adequacy of darümuallimats in education for women was discussed.

Keywords: Ottoman State, The Tanzimat Period, Women's teacher training college (Darülmuallimat), History education.

Giriş

Günümüzde kadınların eğitim hayatına katılımları ve eğitimci olarak iş hayatına atılmaları konusunda, özellikle Cumhuriyet döneminde eğitim alanında ve sosyal alanda yapılan inkılapların kazanımları sayesinde, ciddi ilerlemeler kaydedilmiştir. Cumhuriyet dönemi inkılaplarına bakıldığında ise bu inkılapların ciddi bir bölümünün, XIX. ve XX. Yüzyıl Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi reformları sürecinde tartışıldığı gözlemlenmektedir. Konumuzu kapsayan kadın öğretmenler meselesi yine Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde de tartışılmış olan konulardan bir tanesidir.

3 Kasım 1839 tarihinde Gülhane parkında ilan edilen Tanzimat fermanı ya da bir başka deyişle Gülhane Hatt-ı Hümayun'u, II. Mahmud dönemi ıslahatlarının bir çıktısı niteliğiyle, onun oğlu Sultan Abdülmecid'in döneminde, hariciye Nazırı Mustafa Reşit Paşa'nın kaleminden halka ve devlet ahalisine arz edilmiştir (Akyıldız, 2011, s. 1). Hukuki ve Sosyal alanlarda, Osmanlı toplumuna birçok yenilik ve düzenleme getiren fermanla, ilginç bir şekilde eğitim alanında yapılacak reformlardan bahsedilmemektedir (Hayta ve Ünal, 2014, s. 141). Buna rağmen 1876'ya kadar süren Tanzimat döneminde eğitim öğretimin, çağa uygun şekilde sistemli ve düzenli bir hale getirilmesi ve eğitim sistemini geliştirecek idari kadronun kurulması konusunda ilerleme kaydedilmiştir (Ünal, 2014, s. 183-184).

Eğitim alanındaki gelişmelerin tamamı, Sultan Abdülmecid ve Mustafa Reşit Paşa'nın lider kadrosu yönetiminde yapılmış, gelişigüzel olmayan, üzerinde düşünülmüş ıslahatlardır. Hatta 1845 tarihinde Sultan Abdülmecid ıslahatları düzenleyen Meclis-i Vala-yi Ahkam-ı Adliye'ye yönelik olarak eğitim alanında bir ferman yayınlamıştır (Somel, 2010, s. 60). Sultan Abdülmecid bu fermanında: Askeri ıslahatların devletin ilerlemesi konusunda yetersiz kaldığından bahsetmiş, ıslahatların eğitim alanına yayılması ve cehaletinin ortadan kaldırılması gerekliliklerini ifade etmiştir. Bu isteklerinin yanı sıra, ortaöğretim kurumlarının yaygınlaştırılmasını, yükseköğretim kurumlarının ve meslek okullarının açılmasını, dünyevi ve dini eğitime ayırım göstermeksizin önem gösterilmesini, devletin her tarafında mekteplerin sayısının artırılmasını emretmiştir (Berkes'den aktaran Somel, 2010, s. 60). Sultan Abdülmecid'in emirleri, Tanzimat döneminde şartlara uygun olarak yerine getirilmiş, ek olarak aynı dönemde ilan edilen ıslahat fermanında eğitim ile ilgili yenilikler taahhüt edilmiştir. 1856 tarihli *Islahat Fermanında özel öğretimle ilgili hükümler yanında, "Avrupa'nın eğitim, bilim ve sermayesinden yararlanılacağı" belirtilmiştir* (Akyüz, 2007). Taahhütler, 1856 yılında kurulan Maarif nezareti ve nezaret yöneticiler tarafından ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi aracılığıyla yerine getirilmiş. Payitaht başta olmak üzere taşrada ve devlet genelinde, Mesleki ve teknik okullar, erkek ve kız öğrenciler için rüştiyeler (ortaöğretim kurumları) ve Darülfununlar (üniversite vb. yükseköğretim kurumları) kurulmuş. Bu okullara öğretmen yetiştirmek için erkek ve kız öğretmen okulları (Darülmualliminler ve Darülmuallimatlar) kurulmuştur (Somel, 2010). Okulların tamamında dini hayata yönelik derslerin yanı sıra dünyevi hayata yönelik derslere de önem verilmesi kararlaştırılmış, tarih-coğrafya ve doğa bilimleri derslerinin okutulması kararı alınmıştır (Türk, 2006).

Bu araştırmada, dönemin kız öğretmen okullarının (Darülmuallimatlarında) yapısı, dönemin sorunlarına çözüm üretip üretmediği ve bu okullarda uygulanan tarih eğitiminin durumu üç başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar şunlardır:

- Darülmuallimatlar'ın kuruluşu ve yapısı.
- Darülmuallimat Çerçevesinde kadınlara yönelik eğitim görüşleri
- Darülmuallimatlarda uygulanan tarih eğitimi ve Ali Seydi Bey'in kızlara mahsus Tarih-i Osmani kitabı.

Darülmualimat'ın Kuruluşu ve Yapısı

Osmanlı devletinde Tanzimat dönemine kadar Osmanlı hanedanına ya da hanedana hizmet eden ailelere mensup olmayan kız çocuklarına, Sıbyan mektepleri yani ilkokul seviyesine kadar eğitim verilir (Ünal, 2014). Kadınların eğitimcilik alanındaki yeri yine sıbyan mekteplerinde kurs benzeri okullarda ders vermektir, kurslarda oğlan ve kız çocukları karma şekilde okurlar, başlarında bulunan genellikle ileri yaştaki öğretmenlere ise “hoca hanım” veya “muallime” denirdi (Akyüz, 2004).

Kadınların sadece sıbyan mektebi çevresinde öğrencilik ve öğretmenlik yapabilmeleri, medrese yani ortaöğretim eğitiminden ve doğa bilimleri eğitiminden yoksun kalmasına sebep olmaktaydı, giriş bölümünde bahsettiğimiz gibi Tanzimat dönemi reformlarında, toplumun tamamının cehaletten kurtarılması hedeflenmişti. Toplumun ciddi bir bölümünü oluşturan kadınların, eğitimden ve reformlardan yoksun kalması ise cehaletle mücadele tezine ters düşmekteydi. Eğitim reformuyla birlikte ortaya çıkan yeni problem, dönemin gazetelerinde de konuşulmaya ve tartışılmaya başlandı.

“1850’li yıllardan itibaren, basın ve yayın organlarında ülkenin kalkınması için erkek eğitimi kadar kadın eğitiminin de gerekli olduğu sık sık vurgulanır hale gelmişti” (Öztürk’ten aktaran Şanal, 2011, s. 223). Neyse ki devlet kademesi de bu çelişkiyi fark etti ve 1859 yılında kızlara yönelik eğitim verilmesi amacıyla rüştiyeler açılmasına karar verildi, bu rüştiyelerin sayısı 7 olmakla beraber, ilki 1859 tarihinde “Cevr-i Kalfa İnas” rüştiyesi ismiyle İstanbul’da açıldı (Hayta ve Ünal, 2014, s. 141). İlk kız Rüştiye’sinin açılması tabii ki yeni bir problem doğurdu: Osmanlı devletinde Şeri hukuk kanunları uygulandığı ve karma eğitim yerleşmediği için derslere girebilecek yetkinlikte kadın öğretmen bulunmamaktaydı, bu sebeple ilk kız rüştiyesi öğretmenleri; yaşı ilerlemiş, sözüne güvenilir olduğu iddia edilen dini bütün kişiler arasından seçilmiştir (Şanal, 2011).

İlerleyen yıllarda oluşan yeni probleme çözüm üretebilmek için tartışmalar yaşanmış, akabinde 1869 Maarif-i Umumiye nizamnamesi ile birlikte, kız rüştiyesine kadın öğretmenler yetiştirme amacıyla İstanbul’da Darülmualimat kurulmasına karar verilmiştir (İlikli, 2010). İlgili Nizamnamenin 11 maddesi Darülmualimat ile ilgilidir, nizamnamenin 68. ve 69. Maddesine göre kurulacak okul, Darülmualimat-ı Sıbyan ve Darülmualimat-ı Rüşdi olarak ikiye ayrılmış, Darülmualimat-ı Sıbyan’ın öğretim süresi 2 yıl, Darülmualimat-ı Rüşdi’nin öğretim süresi 3 yıl olmuştur Bu iki sınıf ise kendi içinde Müslüman ve Gayri Müslim sınıflarına bölünmüştür (Cevad, 1920, s. 475).

Nizamnamenin 69. Maddesine göre okutulacak dersler şunlardır: Mebâdî-i Ulûm-i Dîniyye / Kavâid-i Lisân-i Osmânî / Malumat-ı Nafia / Usul-i Talim Risale-i Ahlak / Tarihi Osmani ve Coğrafya / Musiki / Hesap / Defter Tutma / Dikiş ve nakış. Aynı Nizamnamede, Darülmualimat-ı Rüşdi şubesinin programında, Arapça ve Farsça derslerinin, tedbir-i menzil / mebâdî-i ulûm-i riyâziyye ve tabiiyye / Terzilik derslerinin okutulacağı belirtilmiştir (Cevad, 1920, s. 475). Terzilik, dikiş nakış vb. El işi ve hobi derslerine Darülmualimatların rüşdiye bölümlerinde sıkça rastlanmaktadır ancak ders programının genel olarak bilimsel olduğu söylenebilir.

Nizamnamenin yayımlanmasının ardından hazırlıklara başlanmış, 1 Ekim tarihinde Sultanahmet/Yerebatan Semtinde bir konak tutulmuş, konağı temiz tutmak ve güvenliğini sağlamak amacıyla işçilerle anlaşılmış, gerekli evrak işlemleri tamamlanmıştır (Dumanoglu, 2019). Sürecin sonunda, 2 Şubat Çarşamba 1870 tarihinde Takvim-i Vekayi’de Darülmualimatlara öğrenci alımı için sınav yapılacağı ilanı verilmiştir, bu ilana baktığımızda Darülmualimat’a alınacak öğrencilerin yaş sınırının en aşağı 13 en yukarı 35 olarak tespit edildiği gözlemlenmektedir (Takvim-i Vekayi yazar grubu, 1286)

Sürecin sonunda, 1870 tarihinde ilk Darülmualimat için sınavlar yapılmış ve sınavı başarıyla tamamlayan 32 öğrenci, aynı tarihte Darülmualimat-ı Sıbyan ve Darülmualimat-ı Rüşdi bölümlerinde okula başlamıştır (Özkul ve Baysal, 2017). Açılışından kısa bir süre sonra alınan kararla,

Darümuallimat-ı Sıbyan bölümü öğrencilerinden mezun olanların, yeterlilik sınavını kazanmak şartıyla, Darümuallimat-ı Rüştî'ye katılabilecekleri ilan edilmiştir (Taşer, 2010).

Darümuallimatlar ilk kurulduğunda, Rüştîyelerdeki kadın öğretmen bulamama sorunu birebir ortaya çıkmış ve Rüştîyeler ile benzer bir çözüm üretilerek, sözüne güvenilir olduğu iddia edilen hatta mümkünse çirkin olan yaşlı öğretmenler ders vermeye başlamıştır (Aksoy, 2017). Bahsi geçen erkek öğretmenler arasında en tanınan öğretmen Ahmet Mithat Efendidir (Okay, 1989). Aslen bir edebiyatçı olan Ahmet Mithat Efendi, cehalete karşı mücadelenin ilk önce ailede başlayacağını, bu sebeple toplumun ilerlemesi için ailenin yapıtaşlarından biri olan kadınların eğitim hayatına katılması ve cehaletten kurtarılması gerektiğini belirtmiş, bu konuda "Diplomalı kız" adlı bir eser kaleme almıştır (Şimşir, 2019).

Bu eser doğrudan doğruya kadın öğretmen konusunu işlemekte ve Fransa'daki bir muallime adayını konu almaktadır (Mithat, 1890). Darümuallimattaki görevine emekli olduktan sonra başlayan Ahmet Mithat Efendi, uzun yıllar Darülfunûn'da da öğretmenlik yapmıştır (Okay, 1989). Benzer şekilde emekliliğin ardından darümuallimatlarda ya da kız rüştîyelerinde öğretmenlik yapan öğretmenler ve edebiyatçılar bulunmaktadır. Araştırmamızda Darümuallimatların kurucusu olarak ifade edilen Kemal Efendi'nin emeklilik sonrası Darümuallimatlarda öğretmenlik yaptığını, Ali Rıza beyin Darümuallimatlarda ve kız okullarında resim öğretmenliği yaptığını, Ali Seydi beyin yine bazı kız okullarında tarih derslerine girdiğini tespit ettik.

İstanbul Darümuallimat'ı ilk mezunlarını 1873 yılında vermiştir, mezunları okulda öğretmen olarak göreve başlamışlardır zamanla okula, Fatma Zehra Hanım ismindeki bir kadın öğretmen müdür olarak atanmıştır (Öztürk, 1993). Fatma Zehra Hanımın yanı sıra 1880'li yıllarda Ayşe Sıdika Hanım'da okulda öğretmenlik yaptığı gözlemlenebilir.

1880'li yılların sonunda öğretmenlik yapmaya başladığı belirtilen Ayşe Sıdika hanım, sonraki yıllarda okullarda usul-ü tedris adında bir nevi öğretmenlik uygulaması amacıyla açılan, eğitim bilimleri dersleri vermeye başlamıştır, bu dersler pedagoji eğitiminide kapsamaktadır (Dumanoğlu, 2019). Aradan zaman geçtikten sonra, Darümuallimatların sınıf mevcutları artmış, yeni mezunların istihdam edilebilmesi için hem payitahtta hem de Osmanlı topraklarının genelinde yeni Rüştîyeler açılması için planlar yapılmıştır (Özkul ve Baysal, 2017). Taşra bölgelerine de birkaç Darümuallimat açılmıştır (Somel, 2010). Darümuallimatlarda eğitim 1924 yılına kadar eğitim dönemlerine devam etmiş, 1924 yılında ise okul inkılapları kapsamında dönüşüm geçirip kapatılmış, ardından "Kız Muallim Mektebi" adını almıştır (Öztürk, 1993).

Özetle cahilliğe karşı mücadele amacıyla kurulan Rüştîyeler, Darümuallimatların açılmasına yol açmış, Darümuallimatlar ise hem kadın istihdamının önünü açmış hem de devlete bağlı, eğitimli kadınların yetiştirilmesine katkı sağlamıştır. Darümuallimatlar ile kadınların Osmanlı Devleti tarihinde ilk defa memur olabilmeleri hem devlet tarihimiz hem de eğitim tarihimiz açısından oldukça önemli bir gelişmedir.

Darümuallimatlar Çerçevesinde Kadın Eğitimi Görüşleri

Önceki bölümlerde bahsettiğimiz üzere, dönemin basın yayın organlarının, Darümuallimat'ların açılışını ve kadınların eğitim hayatına katılmalarını savunduğunu belirtmiştik. Görüşlerin çoğunluğu, toplumdaki cehaletin yok edilmesinin önce aileden başlanması gerektiği, ailedeki cehaletin yok edilmesinin de kadının eğitim alması ve bilim öğrenmesi ile mümkün olacağı şeklindeydi (Şimşir, 2019). Dönemin Maarif Nazırı (Eğitim bakanı) Saffet Paşa'da bu görüşe destek verip, Darümuallimat'ın açılış sırasında yaptığı konuşmada aynı anahtar kelimeleri kullanmaktaydı. Sultan Abdülmecit devri Maarif nazırı Saffet Paşa'nın yaptığı konuşma, Takvim-i Vekayi gazetesinden yayınlanmıştır (Akyüz, 2006); *"Kadınlar, yaratılışları gereği her türlü saygıya layık oldukları gibi, eğitim öğrenim görmelerine de özen göstermek gerekmektedir. Bir çocuk beşikden okula başlayıncaya kadar yalnızca annesinin eğitiminin altındadır... Annelerin çocuk eğitiminde büyük bir payı olduğu açıktır. Erkeklerin bilgi ve beceri kazanmaları gerekli olduğu gibi, kadınların da çeşitli bilgilerle ve onların zihnetleriyle*

de kendi güzelliklerini süslemeleri gerekir. Önceleri, Müslüman kadınlardan edebiyatın inceliklerini bilen ve şair kadınlar ortaya çıkmıştır; bunların adları edebî eserlerde yazılıdır. Kendileri, zekâları, üstün kavrayışları ve bilgileri ile ünlüdürler... Avrupa'da da birçok şair ve yazar kadınlar yetişmiştir ve onların saygın eserleri halen okunmaktadır. Doğu ülkelerinin erkek ve kadınları, kişisel akıl ve yetenek bakımından her türlü sosyal ve müspet bilimi öğrenmeye ve her çeşit meslek ve sanatı ileri düzeye götürmeye yetkin oldukları halde, şimdiye kadar bu alanlarda geri kalmaları, özellikle kadınların eğitimden hiç nasiplerini alamamaları, yalnızca, öğrenim olanakları yokluğundan kaynaklanmıştır... Kadınların bilim öğrenerek yaratılışlarını süslemelerine hiçbir engel olmadığı gibi 'bilim öğrenmek erkek ve kadın her Müslümana farzdır' hadisi, kadınların da erkekler gibi öğrenim görmelerini gerektirir. İyi bir eğitim görmüş ve dünyanın durumunu tanımış olan kadınların her zaman namus ve saygınlıklarını korumayı kendilerinin en önde gelen görevi bileceklerine şüphe edilemez. Birçok sanat ve bilgi vardır ki bunları yaparak hayatını kazanmaya kadınların örtünmüş olması asla engel değildir. Avrupa'da yüzbinlerce kız ve evli kadın evlerinde çeşitli el işleri yaparak geçimlerini sağladıkları halde, Müslüman kadınların böyle şeyler yapmaması ve bir maddî kazançtan yoksun olmaları üzüntü vericidir... Bundan böyle gerek kız Sibyan, gerek kız Rüşdiye mekteplerine kadın öğretmenler yetiştirmek amacıyla bir Dârülmualimât kurulması gerekli olmuş ve bu husus Maârif-i Umûmiye Nizamnamesinde yer almıştır. Bugüne uğurlu olması dileği ile açılışını yaptığımız bu okuldur... Bu Darülmualimat, Padişahımızın en yüce kuruluşlarından biridir ve kadınların eğitimine sonsuz yararlar sağlayacaktır." Saffet Paşa'nın konuşmasında, eğitim almış batılı kadınları örnek vermesi ve Osmanlı kadının dini vecibesini yerine getirmesinin, öğretmenlik yapmasına engel olmayacağını, geçmişte Müslüman kadınlardan âlimler çıktığını dolayısıyla Muallime mesleğinin İslamiyet'e ters olmadığını açıklamaya çalışmıştır. Din ile ilgili açıklama yapma ihtiyacı hissetmesinin sebebi, geçmişte yeniliklere karşı dini alet ederek direnen belli bir kitlenin tepkilerini bastırma isteği olabilir. Zira dini alet ederek yeniliği reddetme konusunun örnekleri daha önce görülmüştür biz de çalışmamızda Darülmualimatlara verilen benzer tepkileri işleyeceğiz.

Saffet Paşa gibi açılış programına katılan ve Darülmualimat'ın kurucularından olan Kemal Efendi ise okulun açılışına dair demeçlerinde, kadınların eğitim hayatına aktif bir biçimde katılmasının önemini şu cümleleri ifade etmektedir: "Osmanlı Devleti'ni dinç ve sağlam bir halde ayakta tutacak şey umumi terbiyenin düzeyinin artırılmasıdır. Şimdiye kadar açılan resmi okullar erkeklere daha çok hak tanımıştır. Kız ve erkekler bu nimetten eşit şekilde faydalanmalıdır. Kadınların daha iyi bir eğitim alması çocuklarını daha iyi yetiştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu kuralı yaymak için kızların yeni eğitim sistemiyle eğitilmesi gerekir. Kız çocukları olanların durumu bilmeleri ve kızlarını bu okula yollayıp gereken eğitimi yaptırmaları uygun olur" (Güven, 2001).

Saffet Paşa'nın konuşmasından ve Kemal Efendi'nin demeçlerinden de anlayacağımız üzere, devletin kızlara yönelik eğitim politikası; döneme uygun, politikaya katılabilecek ve devlete yön verebilecek bir kadın eliti yetiştirmekten ziyade, çocukların eğitimini düzenleyecek anneler, ahlaklı, ilim sahibi, ev işlerinden ve çocuk yetiştirmekten anlayan kadınlar yetiştirmektir. Dönemin edebiyatçıları ve yazarlarının kızlara yönelik eğitimle ilgili görüşlerine baktığımızda devlet politikasına uygun fikirlere sahip oldukları gözlemlenebilir.

Örneğin, Ahmet Mithat Efendi'nin yazdığı diplomalı kız adlı eserde Julie adında öğretmen adayı bir kız konu alınmakta, Julie'nin babası ve aslen bir demirci olan Julian karakteri ve annesi Polini karakterini yan karakterler olarak ele almaktadır. Julian karakterinin kızını okutma sebebinin iyi bir terbiye alması, oturdukları semtteki diğer kızlardan ayrılmasını istediği, tüm bunlardan öte bir zamanlar elit bir kesimin içinde bulunduğu için kızını da o elit kesime uygun yetiştirme isteği ile okuttuğu anlatılmaktadır. Anne figürü Polini karakterinin ise kızının okumasından ziyade ev işleriyle uğraşmasını ve zengin bir eş bulmasını istemektedir (Mithat, 1890).

1890 senesinde yazılan ve Paris'te geçen hikâye aslında dönemin Osmanlı devletini ve İstanbul'u anlatacak bir biçimde yazılmıştır. Eserde konu alınan ailenin yapısı, baba figürü, anne figürü, okumuş kız portresi, eserde geçen kız öğretmen okulunun yeni açılmış olması, dönemin İstanbul'unu birebir yansıtmaktadır. Ahmet Mithat Efendi'de eserin giriş kısmında söz konusu Paris'in bir İstanbul karikatürü olduğunu şu cümlelerle ifade etmektedir: "Vaka Paris'te geçiyor ama

sanki Paris bize meçhul müdür ki dekayık anlaşılmasın İstanbul'dan daha bile maruf değil midir?" (Mithat, 1890).

Ahmet Mithat Efendinin kurgu dünyasında Julie karakteri, okumayı seven derslerinde başarılı ancak bir nevi babasının zoruyla okumuş ve eğitim sürecinde biçki, dikiş, nakış tarzı ev işleri ile uğraştırılmamış bir karakter olarak yansıtılmaktadır (Mithat, 1890). Karakter okulu derece ile tamamlamış ancak Paris'te kadın öğretmenlere yönelik istihdam sıkıntısı yaşandığı için iş bulamamış ve muallime olamamıştır, Julie'nin babası Julian ise bütün yatırımını kızını okutmaya harcadığı için ekonomik sıkıntılar çekmiştir (Mithat, 1890).

Yazar kurgu dünyada geçen olaylarda sık sık araya girmekte ve bir kızın okuldaki eğitimi sırasında dikiş dikmeyi, bebek bakmayı, bakımlı olmayı öğrenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Salt bir öğretim ile yetiştirilen kız öğrencinin toplum üzerinde bir etkisinin olmayacağı ancak okulda kızlara yönelik el işleri de öğrenirse iyi bir anne olarak hem çocuğunu iyi eğiteceğinden hem de evini iyi idare edebileceğinden bahsetmektedir (Mithat, 1890). Eserin edebi içeriğinden ziyade dikkat edilmesi gereken husus eserin kızların okuması meselesinde tartışılabilir karşıt görüşler içermesidir.

Örneğin: Anne figürü Polini bir kadının ev işleri dışındaki tek işinin zanaat olması gerektiğini söylemekte *"Kızları bu kadar okutmaya ne gerek var?"* Demektedir (Mithat, 1890). Polini karakterinin haricinde zaman zaman araya giren anlatıcıda kız okutmanın Paris elitleri ve zenginleri arasında adeta bir moda dönüşüğünü ifade etmektedir. Zamanla okuyan kızların evlendiklerinde eğitilmiş olduklarını belli etmelerinin ve kocalarını eleştirmelerinin beyler arasında memnuniyetsizlikle karşılandığını şu cümlelerle ifade etmektedir: *"Mutealim, Müntehi Kadınlar, kocalarını olur olmaz şeylerde teşhül ederek kendi tefevvuklarını ispata başladıklarından, bu hal erkek efendilerin azametlerine dokunmaktaydı."* (Mithat, 1890).

Sonuç olarak: Edebi eser şeklinde kurgulanan Diplomalı Kız adlı kitabın dönemin darümuallimatlarını, okulların açılması sonrası ortaya çıkan istihdam sorunlarını ve sosyal sorunları, mezun olan kadın öğretmenlerinin topluma etkilerini ele aldığını bu sebeple Darümuallimatları inceleme konusunda önemli bir örnek olduğunu söyleyebiliriz. Aynı dönemde kadın öğretmenlerin topluma etkilerini yaptıkları yayınlar vasıtası ile görebiliriz. Örnek olarak: 1890'ların sonunda Darümuallimat mezunu ve öğretmeni Ayşe Sıdika Hanım'ın yazdığı, Usûl'ü Talim ve Terbiye isimli eğitim bilimleri kitabı olarak değerlendirilebilecek bir ders kitabı ve Şüküfezar isimli dergi gösterilebilir. Öncelikle Ayşe Sıdika Hanım'ın eserinden bahsetmek daha faydalı olacaktır.

Günümüzde Ümüt Akagündüz tarafından Türkçe'ye çevrilen ve yorumlanan eser, Dönemin Darümualliminlerinde ve Darümuallimatlarında okutulmaktaydı, öğretmenlere pedagoji ve öğretim yöntemleri hakkında bilgiler verdiği için eğitim bilimleri kitabı olduğu söylenebilir, çevirmen Ümüt Akagündüz'de bu görüşe katılmaktadır (Akagündüz, 2021, s. 11). Eser, Kadın ve erkekler üzeri bireyci bir yaklaşımla, faydacı eğitim görüşleri çerçevesinde yazılmıştır.

Eserde özetle: Eğitim, fiziki, ruhi ve ahlaki dönüşümün temeli olarak gösterilmekte, öğretmenin beden sağlığını korumasının zihnini koruması kadar önemli olduğu belirtilmektedir. Öğrenciye klasik ezberleme usulü ile eğitim vermek yerine dışarıda deney ve gözlem yolu ile eğitim vermenin öneminden bahsedilmekte, müze ve ören yerlerini gezdirmenin, öğrenci için çok faydalı olacağı ifade etmektedir (Sıdika, 1897, s. 25-26-27). Ayşe Sıdika Hanımın görüşleri aslında Darümuallimat'ın öğretmen yetiştirme konusundaki başarısını da gösterebilir, zira hanımefendi zamanının ötesinde bir modern eğitim sistemi görüşüne ve yetkinliğine sahiptir. Yetkinliğinin sadece aileden değil, okul etkisiyle de oluştuğu söylenebilir.

Kadınlar tarafından çıkarılan bir diğer eser Şüküfezar isimli kadın dergisidir. 1886 yılında, Şüküfezar isimli bir kadın dergisi yayın hayatına başlamıştır. Derginin yazarlarının bir bölümünün Darümuallimat mezunu öğretmenler oldukları ifade edilmektedir (Yaşar, 2008, s. 69). Şüküfezar dergisinin çıkış noktasının "saçı uzun akı kısa" ifadesine karşı mücadele yürütmek ve kadın haklarını savunmak olduğu söylenebilir. Derginin geneli okunduğunda, kadın haklarını savunma amacı

içerdiği gözlemlenebilir, bu amaca rağmen derginin, Ayşe Sıdika Hanım'ın kitabındakine benzer birey odaklı bir yaklaşım içerdiği söylenebilir. Derginin mukaddimesinden çevirdiğimiz aşağıdaki parça, dergiye yönelik görüşlerimize örnek oluşturabilir (Şûküfezar yazar grubu, 1885). Ayşe Sıdika Hanım kendini şöyle ifade eder; "Biz ki "saçı uzun aklı kısa" diye erkeklerin alaycı sözlerine hedef olmuş bir taifeyiz. Bunun aksini ispat etmeye çalışacağız. Erkekliği kadınlığa, kadınlığı erkekliğe tercih etmeyerek bu gayretli yolda işlerimizi yaparken mümkün olduğu kadar kararında adımlar atacağız .

Dönemin kadın eğitimi görüşlerinde bir başka bakış açısı ise yine kız okullarında derslere giren Ali Rıza Bey'in kaleme aldığı, kız okullarında okutulduğu tespit edilen, Kızlara Mahsus İlmî Ahlak isimli ders kitabında anlatılmaktadır. Kapağı okunduğunda, 4 ciltten oluştuğu sonucuna varılan bu ders kitabının elde edebildiğimiz cildinde, kız öğrencilere nasihat tarzında ahlak dersi verildiği gözlemlenmektedir (Rıza, 1898). Bu ders kitabında kızların okul döneminde arkadaşları ve hocaları ile olan ilişkilerini ahlaki düzeyde tutmaları gerektiği ve okul döneminde annesine yardım etmeyi ihmal etmemeleri, ailenin reisi olan babaya ve anneye karşı son derece saygılı ve hürmetli olunması gerektiği belirtilmiştir. Baba ile ilişkilerine yönelik olarak: Aile reisi olan babanın sözünden çıkmamaları ve baba yaşlandığında aileleri ile ilgilenmeleri gerektiği anlatılmıştır (Rıza, 1898). Kitabın 2. 3. ve 4. ciltlerinde kadının yetişkinlik yıllarına ve evliliğine yönelik tavsiyeler bulunmaktadır. Örneğin: Evliliğin ardından, önce evinin yeni reisinin kocası olduğunu gerektiğini kabullenmeleri, ardından kocasının eve getirdiklerini (ev eşyası, erzak vesaire) hor görmeden kabullenmeleri öğütlenir. Kocasının eve ilişkin kararlarına saygı gösterip itaat eden ve kocasının sözlerini yerli yersiz eleştirmeyen, çocuğunun bakımını ve eğitimi ile ilgilenen ve çocuğunu bir Müslüman olması için yetiştiren bir kadın portresi örnek olarak gösterilmiştir. Son olarak, ders kitabının ilk cildinde sıklıkla kadının yerinin evi olduğu ve evinden gereksiz yere çıkmaması gerektiği tekrar edilmektedir (Rıza, 1898).

Ali Rıza Bey'in ders kitabındaki kadın portresinin, Ahmet Mithat Efendinin diplomalı kız adlı eserinde bahsettiği ve genel olarak söylemlerinde ifade ettiği kadın portresi ile örtüştüğü söylenemez, Ahmet Mithat'ın serine bakıldığında, kadınların sosyal hayata katılmalarından son derece memnun olduğu söylenebilir, Ali Rıza Bey ise öğretmen yetiştirmenin mantığına ters olarak, kadının evden gereksiz yere çıkmamasını savuan bir görüşü ifade etmiştir. Tabi ki Ali Rıza Bey'in kitabı eğitim politikası etkisiyle yazılmış olabilir, yukarıda diplomalı kız adlı eserde "Kadınlar, kocalarını olur olmaz şeylerde teşhil ederek kendi tefevvüklerini ispata başladıklarından, bu hal erkek efendilerin azametlerine dokunmaktaydı." cümlesini görmüştük. Ali Rıza Bey'in eklediği kısım bu konunun toplum içerisinde eleştirilmesi ve maarif nezaretinin kitabın yazım sürecine ekletmesi ile alakalı olabilir.

Görüldüğü üzere devlet adamlarının çoğunluğu kızlara yönelik eğitim yeniliğini kabul ettikleri, düzeltmeler ve görüşler yazma üzerinde çalıştıkları gözlemlenmektedir. Devlet adamlarının aksine yeniliği kabullenmeden ve düzeltmeler üzerinde çalışmadan direkt reddeden görüşlerde mevcuttur. Maalesef bu dönemde de her yeniliğe karşı olduğu gibi dönemin yeniliklerine de karşı olan bir kesim halen bulunmaktaydı, örneğin Ahmet Mithat Efendi'nin hatıralarında, kadınların öğretmen olmasına ilişkin bazı tartışmalar vardı. Bu tartışmalar, Ahmet Mithat'ın oğlunun ağzından şu cümlelerle ifade edilmekteydi:

"Mahallemizde, "Hoca Hanım" adında ihtiyar bir kadıncağız vardı. Ahmet Mithat, kendi yetiştirdiği bu kadının evini özel bir mektep şekline soktu. Bunu yapabilmesi için ona her türlü yardımda bulundu ve bu sayede, babamdan kâfi derecede yararlanamayan çocuklar, muntazaman çalıştırılmak fırsatını buldular. Fakat nedense, bu hizmet çevrede iyi karşılanmadı. Gerçi birçok kibarlar, mevki, nüfuz sahibi kimseler bile, çocuklarını, Hoca Hanımın özel okuluna yolluyorlardı. Hatta bu arada, Şeyhülislam Molla Beyin torunları bile vardı. Amma, yine ham softalar: "Kadınlardan hoca olur mu? Elin namahremini erkek kürsüsüne çıkarmanın âlemi var mı? Din, iman kalmadı mı? İslam'ın tesettür şartları açıkça ayaklar altına mı alınıyor?" kabilinden fesatlıklarla ortalığı birbirine katmaya çabaladılar. Bütün bunlar, babamı yıldırmadı: O, Kur'an'dan ayetler, hadisler getirerek, buna da izin olduğunu ispat etti" (Akyüz, 2004, s. 5)

Kadınların eğitim öğretimden faydalanmasına yönelik olarak, o zaman ki tartışmalar kısaca yukarıdaki örneklerle ifade edilebilir. Darülmuallimat'lar devlet eliyle açılan ve korunan okullar oldukları için tartışmaların büyüdüğüne dair bir delil yoktur.

Bunun sebebi, artık devlet kademesinde yeniliklerin sahiplenilmesi ve yenilik karşıtlarının arkalarında bir askeri güç bulamamasıdır, önceden her yenilikte yeniçeri ocağı öne sürülürken, Sultan II. Mahmud'un yeniçeri ocağını kaldırması, ıslahatları ve yenilikler serbest hale gelmiştir.

Darülmuallimat'a yönelik yapıcı eleştiriler neticesinde ders programı 1900 tarihinde şu şekilde değişmiştir (Akyüz, 2007, s. 249).

Tablo 1. Okutulacak Dersler

Okutulacak Dersler	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
Kur'an-ı Kerim ve Kur'an okuma usulleri	2	1	1
Din dersi	2	2	2
Arapça	2	2	2
Farsça	1	1	1
Kavâid-i Osmaniye ve Müntehabat	1	1	1
Kitabet ve tatbikat	1	1	1
Hüsn-i Hat	2	2	2
Usûl-i Tedris (Usûl-i tâlim ve idare-i mekâîb)	1	1	1
Ahlâk	-	2	2
İlm-i Eşya	2	2	2
Mevâlid ve Ulûm-i Tabiiye	-	1	1
Hıfzıssihha	-	1	1
İdare-i Beytiye	2	2	2
Hesap	1	1	1
Hendese	1	1	1
Resim	2	2	2
Coğrafya	2	1	1
Tarih	1	1	1
Musikî	1	1	1
El hünerleri	4	3	3
Haftalık Toplam Ders saati	26	26	26

Program ile ilgili olarak, öncelikle Usul-ı Tedris dersi göze çarpmaktadır. Dersin, öğretmenlik uygulaması ve pedagoji dersi olduğundan daha önceki başlıklarımızda bahsetmiştik, Ayşe Sıdıka'nın önerileri ile kız öğretmen okulunun programına eklenmişti. Dikkat çeken bir diğer ders el hünerleridir, önceden terzilik, dikiş nakış şeklinde ayrılan ders, şimdi sadece el hünerleri olarak geçmektedir ve ders saatinin diğer derslerin 1.5 ve 2 katı olduğu gözlemlenebilir. Aynı dönemde İstanbul Darülmuallimin ders programı ise Darülmuallimat'a nazaran daha bilimseldir. Örneğin: Coğrafya dersinin iki yılda, 1. sınıfta 2 yıl, 2. sınıfta 3 yıl olmak üzere okutulduğu gözlemlenmiştir. Kuran-ı Kerim dersi ilk yıl 4 ikinci yıl 3 senedir. Arapça, Farsça başta olmak üzere dil derslerine büyük bir önem verildiği gözlemlenmektedir, Darülmuallimatlardaki gibi Usul-u Tedris dersi bulunmaktadır (Akyüz, 2007, s. 248). Sonuç olarak Darülmualliminlerin programları öğretmen yetiştirmeye odaklıyken, muallimatların programları daha çok ev hanımı yetiştirmeye odaklanmıştır. Programı sıkıştıran el hünerleri dersi ve Ali Rıza Bey'in görüşleri bu tespitimizin delili olabilir.

II. Meşrutiyet döneminde, Darülmuallimatlar yatılı hale gelmişler ve eğitim süresi 5 yıla çıkarılmıştır ders programına ise Malumat-ı Medeniyye ve Hukukiye adındaki bir vatandaşlık dersi eklenmiştir, bu derse ek olarak çamaşır yıkama dersinin de eklendiği görülmektedir, el hünerleri dersinin saatlerinde herhangi bir azalma olmamıştır (Şanal, 2011).

Darülmualimatlarda Tarih Eğitimi ve Ali Seydi Bey'in Kızlara Mahsus Tarih-i Osmani Ders Kitabı

Tanzimat dönemi sadece kadın eğitimi açısından değil tarih eğitimi açısından da Osmanlı devletinde bir dönüm noktası olmuştur. Tanzimat dönemine kadar Osmanlı devleti tarihinde sivilere yönelik herhangi bir tarih eğitimine rastlanmazken Tanzimat dönemi itibari ile tarih eğitimi sivil okulların programlarına da girmiştir.

Cehalet ile mücadele kapsamında dünyevi bilgilerin öneminin arttırılmasına müteakip yeni açılan rüştiye okullarına ve derecesine göre yüksekokulların programlarına tarih ve coğrafya dersinin eklenmesi kararı alınmıştır (Türk, 2013). Tarih eğitiminin tanzimat dönemi itibari ile verilmeye başlanmasının, sebebinin cehalet ile mücadelenin yanı sıra, yeni oluşan milliyetçilik akımlarına karşı Osmanlılık akımı ile mücadele etmek ve halka devletin değerini öğretmeye çalışmak olabilir. Bilindiği gibi Tanzimat Fermanının ilanı ile Osmanlı devleti, gayrimüslim ve Müslüman tebaayı olabildiğince eşit bir seviyeye getirmiştir ve ardından bu iki tebaayı Osmanlılık fikri altında birleştirme düşüncesi ortaya çıkmıştır. Tarih dersleri bu görüşün ortaya çıkışının ardından gelmiştir.

Tarih eğitiminin darülmualimatların müfredatlarına girişi ise okulun kuruluşunu takriben olmuştur. 1870'te Darülmualimat-ı Sıbyan şubesinde tarih-i Osmani ve Coğrafya dersi tespit edilmektedir, ders aynı şekilde Darülmualimat-ı Rüşti sınıfında da gözlemlendiğini önceki maddelerde belirtmiştik. Tarih ve Coğrafya derslerinin beraber okutulması bilimsel açıdan yanlış bir yöntem olsa da Darülmualimat'a has bir yöntem olmadığını belirtmek gerekir. Tanzimat döneminde açılan çoğu sivil yüksekokulun programı aynıdır.

II. Abdülhamid döneminde 1878, 1879 ders yılında tarih dersinin, Tarih-i Osmani adı ile Coğrafya'dan ayrıldığı gözlemlenmiş, aynı dönemde Rüştiye şubesindeki tarih derslerine Nakiye Hanım isimli bir öğretim görevlisinin girdiği tespit edilmiştir (Şanal, 2011). Tüm bu dönem boyunca tarih derslerinin her zaman yılda 1 saat işlendiği tespit edilmiştir (Dumanoğlu, 2019). Darülmualimat'ın yatılı hale gelip öğretim süresinin 5 yıla çıkmasının ardından ise ikinci ve üçüncü sınıflarda ikişer saate çıkarıldığı gözlemlenmektedir (Şanal, 2011, s. 223). Dönemin tarih dersi anlatımı genel olarak ders kitabına bağlı bir anlatım tarzıdır, konular öğretmen tarafından tarih kitabından okutulmakta, ardından öğrencilerle soru-cevap yapma şeklinde yürütülmekte, ders sonu öğrenciler çıkarımlarını deftere geçirmekte idi (Türk, 2013). Darülmualimat'da benzer bir tarih eğitimi programı uygulanmıştır, tarih derslerinin ders kitabı odaklı işlendiği tespit edilmiştir (Dumanoğlu, 2019). Elbette bu kadar ders kitabı odaklı bir program söz konusuysa, ders kitaplarının yazım şekillerinden, nasıl ortaya çıktıklarından ve içeriklerinden bahsetmek gerekmektedir. Bu dönemde tarih ders kitapları yapılan yarışmalar ile belirlenmeye çalışılmış ya da önemli Vakanüvislerin ve tarih muallimlerinin yazdıkları kitaplar, tarih kitapları ders kitabı veya ek kaynak olarak kullanılmıştır (Türk, 2013). Ahmet Cevdet Paşa'nın yazdığı tarih-i Cevdet bu tür ders kitaplarına örnek teşkil etmektedir (Özteke, 2006). Benzer şekilde bir Darülmualimin öğretmeni ve tarihçi olan Murat Bey'in kaleme aldığı: Tarih-i Muhtasar isimli eser ders kitabı olarak kullanılmıştır (Taşer, 2010). Dönemin ders kitaplarının içeriği ise XIX. yüzyılın sonuna kadar Osmanlı hanedanını ve Osmanlılık akımını destekleyecek şekilde yazıldığı gözlenebilir. XX. yüzyılın başları ile birlikte Türkçülüğü destekleyecek ve Osmanlı devletinin Türk unsurlarını ortaya çıkarmaya yönelik yazılan destekleyecek ders kitapları kaleme alınmaya başlanmıştır (Dumanoğlu, 2019).

Ders kitaplarının politik etkiler sonucu değişmesi ve belirlenmesi dünya tarihinde sık görülen, Türk eğitim tarihinde de örneklerini gördüğümüz bir meseledir. Devletin politikasını öğrenciye yansıtarak, belirli bir öğrenci profili yetiştirmek istemesi ile alakalıdır. Önceki başlıklarımızda darülmualimat öğrencisi portresi meselesinden bahsetmiş, öğrencilerin ileride öğretmen olarak yetiştirilmesinden ziyade iyi bir anne ve iyi bir ev hanımı olarak yetiştirildiklerini ifade etmiştik.

Tarihçiler tarafından özel olarak derslerde okutulması için yazılan ders kitapları da bulunmaktadır. Ahmet Vefik Paşa'nın Fezleke-i Tarihi Osmani isimli ders kitabı bu konuda önemli bir

örnektir (Özteke, 2006). Bir başka ve konumuzu doğrudan doğruya ilgilendiren örnek ise Ali Seydi Bey'in 1917 tarihinde, kız okullarına özel olarak yazdığı kızlara mahsus tarih-i Osmani isimli ders kitabıdır (Güven ve Akgündüz, 2009). Ali Seydi Bey'in, öğrenciyi hayati meselelerde eğitmeye ve tarih derslerinde faydacılık anlayışına yönelik tarih eğitimi düşüncesine uygun olarak kaleme aldığı ders kitabı, dönemin tarih derslerinde Osmanlı kadınlarının nasıl anlatıldığına dair önemli bilgiler vermektedir.

Ders kitabında kadınlar ile doğrudan ilgili olan bölümlerde oldukça ağır bir cinsiyetçilik ve zaman zaman kadını dolaylı yoldan suçlayıcı tavırlar gözlemlenmektedir. Örneğin: Osmanlı devletinin duraklama dönemi padişahlarından olan III. Murad'ın döneminde saray kadınlarının etkisi sebebiyle Osmanlı'nın gücünü yitirdiğinden bahsetmektedir. *"Artık Osmânlıların ahlâkı bozuluyordu. Ahlâkın bozulması ise helâkımızı hazırlıyordu. Bütün işleri kadınlar görüyordu. Kadınların yaradılışı ve inceliği böyle mühim işlerle uğraşmağa esasen müsâ'id değil iken câhil ve harîs olan o zamânın sarây kadınları işleri büsbütün karıştırdı, berbâd itti"* (Seydi, 1914). Burada bahsedilen saray kadınlarının popüler kültürde de yer edinmiş Hürrem Sultan, Safiye Sultan gibi şahıslar olduğunu anlamak zor değildir, zaten Osmanlı devletinin gerileme dönemine kadınların işe karışmasına bağlamak günümüze yakın kitaplarda dahi gördüğümüz bir mittir. Bu mitin kaynağının muhtemelen IV. Murad'a ve Sultan İbrahim'e sunulan Koçibey Risalesine kadar dayandığını düşünmekteyiz.

İlgili risalede Koçibey, saray kadınlarının fazla harcamalar yapıp, paşalara makamlar vadi ile siyasete karışarak, Osmanlı devletinin gerilemesinde pay sahibi olduğu ifade etmektedir (Koçibey, 1632). Bu ne kadar doğrudur ne derece dedikoduya dayanır bilinmez ancak suçlamaların asıl muhatabının Sultan Murad'ın validesi Kösem Sultan olduğu günümüzde de yaygın olarak bilinmektedir.

Ali Seydi Bey ise bu durumu daha da geriye Yıldırım Bayezid'e kadar taşımıştır. Örneğin: Yıldırım Bayezid'in bir sefer dönüşünde Sırp kralı kızı ile evlenmesi şu şekilde anlatılmaktadır: *"Sultân Bâyezîd askerinin bir kısmı ile Edirne'ye döndü. Öbür askerini Sırbîye'ye gönderdi. Sırb kralı kızını sultana nikâh etti. Her sene bir virgü vermeyi de vaâd eyledi. Muhârebe bu sûretle bitti. Bu Sırb kızı Sultân Bâyezîd'i içkiye alıştırdı. Ahlâkını bozdu. Osmânlı sarâyına işret bu kadın vâsıtasıyla girdi. Fenâ zevcelelerin kocalarına böyle zararları olur"* (Seydi, 1914).

Yıldırım Bayezid döneminin Ankara savaşı ve Osmanlı devletinin fetret devrine girmesi ile kapandığı yaygın bir bilgidir. Bahsedilen eş Despina Olivere Hatun ise Ankara savaşına yakın bir tarihte Bayezid ile evlenmiştir. Ali Seydi Bey, kasıtlı ya da kasıtsız olarak fetret devrini de kadın etkisine bağlamıştır. Elbette gerileme dönemindeki kadının etkisi tartışılır konuşulur. Bizim görüşümüz şu şekildedir: Osmanlı devleti, tahtın babadan oğula geçtiği ve Tanzimat dönemine kadar kadınların devlet memuru ya da tüm devlet dairelerinde geçerli kabul edilen resmi makam sahibi olamadığı. Makama en yakın rütbede, Valide Sultan yahut Padişah eşi olabildiği, son derece ataerkil kodlara dayalı, silahlı gücünde erkeklerde olduğu bir devlettir. Bu derece ataerkil olan devlette zamanın şartları da düşünülduğünde bir kadının padişaha ve hatta padişahın paşalarına, beylerine söz geçirebileceğini düşünmek kulağa biraz tuhaf gelmektedir. Bahsettiğimiz Valide Sultan, Birleşik Krallığın yöneticisi kraliçe ya da daha yakın bir örnekle eski Türk devlerindeki hatun gibi siyasi işlerde resmi imza makamı olmadığından, sadece haremın idaresi ve sarayın düzenlenmesi ile uğraşmaktaydı. Bu sebeple elinde resmi bir silahlı güçte yoktu. Hal böyleyken Ali Seydi Bey'in kitabında ve dönemin diğer Osmanlı tarihi kitaplarında ifade edilen "devlet kadının idaresine geçerse böyle olur" görüşünün bilimsel mantığı anlaşılmamaktadır.

Ali Seydi Beyin kitabında kadınlara yönelik olumlu ifadeler ve tavsiyelerde bolca bulunmaktadır. Bu tavsiyeler genel olarak iyi bir anne olmak, aileyi iyi idare etmek ve Osmanlı devletinin tarihini bilmek ile alakalıdır Ali Seydi Bey, kitabın başlarında tarih öğrenmenin faydalarını kız çocuklarına şu şekilde anlatmaktadır: *"Küçük hanımlar! Bir adam babasını ecdâdını nasıl bilmek öğrenmek ister ise babalarının babasının halinden bahis iden tarihini de öylece bilmeğe, öğrenmeğe borçludur. Tarihini bilmeyen insanda ise milliyet fikri olamaz. Efrâdında milliyet ve vatanperverlik hisleri olmayan"*

milletler mahv olmağa, batmağa mahkûmdur. Bu mutâla'alar yalnız erkekler için değildir. İnsanlığın yarısı demek olan kadınlara da şâmilidir. Çünkü kadınlarda erkekler gibi bir vazife-i vataniye ile mükellefdirler. Ve hatta ben diyebilirim ki erkeklere ilk terbiyeyi viren kadınların vatanperverlik ve milliyetperverlik işlerinde vazîfeleri daha çok ve daha yüksek ve nâzikedir... Bizim târîh-i millîmiz Târîh-i Osmânî'dir. Târîh-i 'Osmânî 'Osmânlıların nereden ve nasıl çıkup, nerelere geldiklerini ne yaptıklarını kimlerle çarpıştıklarını dine, medeniyete, 'ilm ve ma'rifete nasıl hizmet ettiklerini hangi hareketleri doğru ve hangisi eğri ve hatalı olduğunu bildirir. Bunları öğrenen her Osmânlı dostunu, düşmanını, mevki'ini ve ona göre ilerisini öğrenir. Dimek Osmânlı olarak yaşayabilmek için Osmânlı târîhini iyi bilmelidir. İşte bunun içündür ki Târîh-i Osmânî gayet mühimdir. Emînîm ki siz küçük hanımlar bu lüzumlu derse pek ziyâde dikkat ederek Osmânlı kızı olduğunuzu isbât idecek ve ileride Osmânlı evlâdı yetiştireceksiniz" (Seydi, 1914).

Kitabın tasaramı ve öğretim yöntemi ile alakalı olarak şunları söyleyebiliriz: Ali Seydi bey, kaleme aldığı kızlara mahsus Tarih-i Osmani adlı eser, günümüz tarih ders kitaplarına benzer şekilde ünite sonu soru, resim, harita, yorumlama soruları barındırmaktadır. Ders kitabı, kızlara tarih eğitiminin önemini anlatan birkaç söz isimli bölümle başlamaktadır. Ders kitabının genelinde kızların dikkatini çekebilecek şekilde düzenlenen çiçek vb süslemeler var iken hiç kadın figürü ya da fotoğrafı yoktur. Sonuç olarak: Ali Seydi Bey'in kızlara Mahsus Tarih-i Osmani kitabı dönemin kadına bakış açısını birebir yansıtmakta, kadını iyi bir anne ve iyi bir ev hanımı olmaya tarihi bakış açısı ile yönlendirmekte olan genellikle cinsiyetçi kodlar ile yazılmış bir ahlak öğretisi olarak değerlendirilebilir. Bu ders kitabı vasıtası ile kızlara yönelik dikkat çekici yenilikler bulmak zordur ancak milli devlet anlayışı ile ilgili görüşleri ders kitaplarına eklenebilir.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nde kızlara yönelik eğitim, ilk başlarda kadınların iyi bir ev hanımı ve anne olmasına, ailelerini iyi idare etmelerine yönelik olarak başlamıştır. Bu noktada ilk Darülmualimat ders programının, birebir Osmanlı devlet adamlarının, ev hanımı yetiştirme görüşüne uygun olacak şekilde kurgulandığı söylenemez bir nevi yüksek okul tipinde olan Darülmualimatlar ciddi seviyede bilimsel dersler ile donatılmıştır. İlerleyen yıllarda aynı bilimsellik korunamamış, programlar ev işi derslerinin ağırlığı altında ezilmiştir. Programın ve kadınlara yönelik eğitim görüşlerinin değişimi toplumun değişmesi ile eş oranlıdır. Örneğin: Ahmet Mithat diplomalı kız adlı eserinde eğitimli kadınların kocalarının kararlarını eleştirmek suretiyle, eşleri ile tartıştıklarını ifade etmiş, 8 yıl sonra ortaya çıkan İlm-i Ahlak ders kitabında, kadınların eşlerinin kararlarını fazla tartışmalarını genel olarak itaatkâr olmaları öğütlenmiştir. Programların toplumsal tepkiye göre değişmesi döneme bakılarak tutarlı kabul edilebilir ancak aynı görüşün, bilimsel olması gereken: Ali Seydi Bey'in kızlara mahsus tarih-i Osmani ders kitabına, Ali Rıza Bey'in kaleme aldığı kızlara mahus İlm-i ahlak ders kitabına yansıtılması pek tutarlı değildir. Kitaplarda kızlara bilimsel eğitim vermek yerine nasihatler verilmiş ve kitaplar ahlak öğretileri kitapları olarak kullanılmıştır. Kitaplar, kızların dikkatini çekmekten ziyade baskı altına sürükleyebilecek ifadelerle çevrelenmiştir.

Osmanlı halkının cehaletten kurtarılmasına yardımcı olmak için kurulan darülmualimat okulları başlangıçta kızları bilimsel açıdan yetkin ev işlerine ise yatkın öğretmenler olarak eğitime görüşü ile açılmış, zamanla kızları dönemin paşaları ve beylerinin erkek egemen bakış açısına makbul olacak şekilde yetiştirmek olarak değiştirilmiştir. Ali Seydi Bey'in kızlara mahsus tarihi Osmani ders kitabında dönemin anlayışına uygun olacak şekilde yazılmıştır.

Kaynaklar

Akagündüz, Ü. (2021). *Ayşe Sıdıka Hanım - talim ve terbiye dersleri*. İstanbul: Tohum.

Aksoy, Y. (2017). *Osmanlı Devleti'nde kız öğretmen okulları ve kadınların eğitim hayatına katılması*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Akyıldız, A. (2011). Tanzimat. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 40, 1-10. İstanbul: İslam Araştırmaları Merkezi.

- Akyüz, Y. (2004). Osmanlı'da kadın öğretmenli ev sıbyan mektepleri. *Osmanlı Tarihi Araştırma Merkezi*, 15(15).
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *OTAM*, 20(20), 17-58.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Cevad, M. (1920). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Dumanoğlu, S. C. (2019). *Osmanlı Devletinde kız öğretmen okulu Darülmualimat (1870-1924)*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Güven, İ. (2001). Tanzimattan Cumhuriyete kadın eğitimi düşüncesinin gelişimi (Osmanlı düşünürlerinin kadın eğitimine bakışları). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 61-70.
- Güven, İ. & Akgündüz, Ü. (2009). Osmanlı Devleti'nde kadınlara yönelik tarih öğretimi çabaları ve Ali Seydi Bey'in Kızlara Mahsûs Târîh-i Osmânî adlı eseri. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*(26), 141-164.
- Hayta, N., & Ünal, U. (2014). *Osmanlı Devletinde yenileşme hareketleri*. Ankara: Gazi.
- İlikli, Y. (2010). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştirme sorunu*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçibey. (1632). *Koçibey Risalesi*. (Z. Danışman, Düz. & Çev.). M.E.B. Devlet Kitapları.
- Mithat, A. (1890). *Letâif-i Rivayât: Diplomalı kız*. İstanbul: Kırk Anbar.
- Okay, M. O. (1989). Ahmet Mithat Efendi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, 2, 100-103. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Özkul, A. S. & Baysal, H. (2017). Son dönem Osmanlı kadın yükseköğretiminde girişimcilik kodları: Darülmualimat, İnas Darülfununu ve Ticaret Mekteb-i Âlisi. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*(41), 1-20.
- Özteke, F. (2006). *XIX.Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde tarih eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, C. (1993). Darülmualimat. *TDV İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Rıza, A. (1898). *Kızlara Mahsus İlm-i Ahlak*. İstanbul: Dar üt-Tıbaat ül-Amire.
- Sıdika, A. (1897). *Talim ve terbiye derslerinde usul*. (Ü. Akagündüz, Çev.) İstanbul: Alim.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi*. İstanbul: İletişim.
- Şanal, M. (2011). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okullarının kuruluşu okutulan dersler ve kapatılışı (1870-1924). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi*, 221-244.
- Şimşir, A. (2019). *Darülmualimat eğitim programı ve bir Darülmualimat öğretmeni olarak Ahmet Mithat Efendi*. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Takvim-i Vekayi (1286). *Takvim-i Vekayi Gazetesi (Milli Kütüphane Koleksiyonundan)*. Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/67400> sayfasından erişilmiştir.
- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştirme kurumlarında eğitim öğretim yönetimi ve denetimi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türk, İ. C. (2013). *Osmanlı Devleti'nde tarih eğitimi (1839-1922)*. İstanbul: Arı Sanat.

Ünal, U. (2014). III. Selim'den Meşrutiyete Osmanlı eğitimi. G. Kırpık, U. Ünal, H. Işık, B. Demirtaş, A. M. Tokdemi, H. Akyol, & T. S. Birbudak (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 175-190). Ankara: Otorite.

Yaşar, F. T. (2008). Şükûfezar: Kadınlar tarafından kadınlar için ilk süreli yayın. *Dem Dergi*, 69-73.

Bilsem Öğrencilerinin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Matematik Dersine İlişkin Görüşleri

Views of Science and Art Students on Mathematics Lesson in Science and Arts and Formal Education

Yücel Gelişli¹, Melike Çetinkaya²

Bildiri Kodu: 95292

Öz

Bu araştırmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin Bilim ve sanat merkezinde gördükleri matematik dersi ile örgün eğitim kurumlarında gördükleri matematik dersini öğretmenler, konular, sosyal çevre vb. açılardan kıyaslayarak her iki kurumadaki matematik öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışmasıdır. Bu amaçla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Türkiye genelindeki 9 farklı ildeki (Erzurum, Ankara, Diyarbakır, Balıkesir, Kocaeli, Çanakkale, Burdur, Rize, Denizli) 9 Bilim ve Sanat Merkezinden 9-14 yaş aralığındaki 45 gönüllü öğrenciye hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiş, öğrencilerin verdikleri cevaplar nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezinde işlenen matematik konularını daha eğlenceli, farklı ve işe yarar bulduğu bunun yanında okuldaki derslerinin müfredata uygun olduğunu düşündükleri, Bilim ve Sanat Merkezindeki ödevleri daha uygulamalı, araştırma içeren ve eğlenceli buldukları, her iki kurumda da öğretmenlerini sevdikleri ve onları ilgili ve değerli buldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve sanat merkezi, Matematik, Eğitim.

Abstract

The aim of this research is to analyze the mathematics course that the students studying in the Science and Art Center take in the Science and Art Center and the mathematics course they take in formal education institutions, such as teachers, subjects, social environment, etc. The aim of this study is to determine the views on mathematics teaching in both institutions by comparing them from different aspects. For this purpose, a semi-structured interview form prepared with easily accessible sampling method was sent to 45 volunteer students aged 9-14 from 9 Science and Art Centers in 9 different cities across Turkey (Erzurum, Ankara, Diyarbakır, Balıkesir, Kocaeli, Çanakkale, Burdur, Rize, Denizli). The answers given by the students were analyzed by content analysis technique, one of the qualitative research methods. The model of this research is the case study, which is one of the qualitative research approaches. At the end of the research, the students found the mathematics subjects taught in the Science and Art Center more fun, different and useful, besides, they thought that the lessons at the school were in line with the curriculum, they found the homework in the Science and Art Center more applied, research-intensive and entertaining, that they liked their teachers in both institutions and that they were interested and found valuable.

Keywords: Science and art center, Mathematics, Education.

¹ Prof. Dr., Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gelisli@gazi.edu.tr

² Dr., Melike Çetinkaya, MEB Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin Bilsem, melike_0993@hotmail.com

Giriş

Üstün yetenekli bireyler içinde buldukları toplumlar için birer şanstır. İnsanın refah ve güvenliğine büyük ölçüde katkı sunan bütün önemli buluşlar ve yaratılar bir avuç dâhinin eseridir (Yumuş ve Toptaş, 2011). Çin’de Konfüçyus, Atina’da Platon’un “ilahi” olarak tanımladıkları üstün yetenekliler (Mönks, Heller ve Passow, 2002, s. 839), toplumların yer altı zenginlikleri olan değerli madenlerdir, içinde yaşadıkları toplum onları doğru bir şekilde işlerse gelişen dünyanın bir adım önüne geçebilecektir (Sezginsoy, 2007).

Bir toplum nüfusunun ortalama %5’lik bir kısmının zeka geriliği olan ve üstün yeteneği olan bireylerin oluşturduğu bu oranın neredeyse yarısının da üstün zekalı-yetenekli bireylerden oluştuğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Boran ve Aslaner, 2008). Üstün yeteneklere sahip olan ender sayıdaki bu bireylerin, erken teşhis edilmesi, onların nitelikli bir eğitim almaları içinde buldukları toplum için önemlidir (Yumuş ve Toptaş, 2011), çünkü Renzulli’ye göre genellikle üstün yetenekli çocuklar sahip oldukları üstün yetenekten dolayı yaratıcılık kapasitelerini geliştirmek için özel durumlara ihtiyaç duyarlar (Renzulli, 1984), dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin özel bir eğitime ihtiyacı vardır (Malkoç, 2004, s. 169).

Üstün yetenekli öğrencilerin var olan öğretim programı içerisinde ilgi ve yetenek alanlarında desteklenmeleri gerekir (Şenol, 2011), çünkü üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi bir ülkenin geleceği için çok önemlidir (Güneş, 2018). Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, özgün fikirler üretebilen, öğrenmeye ilişkin merakları ile hızlı öğrenebilen, çalışmalarda akranlarından daha üst düzey performans gösterebilen, sürekli sorgulayan, hayal güçleri de oldukça gelişmiş, analiz ve sentez becerileri gelişmiş bireylerdir (Çelik ve Şahin, 2014; Gottfredson, 2004; Samples, 2010; Winebrenner, 2001).

Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumları dışında okul saatleri haricinde eğitim görüp desteklediği devlet kurumlarıdır (Girgin, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı, üstün yetenekli bireyler için okul sonrası programı modeli ile tanınmış olan ilkokul, ortaokul ve lisede örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrencilere Bilsen’lerde eğitsel anlamda katkı sağlamaktadır (Dönmez, 2004). Bilsen’lerde özgün proje, ürün ve üretimlerin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş disiplinler arası eğitim programlarının uygulanması ve eğitim etkinlikleri düzenlenmesi beklenmektedir (MEB, 2016). Örgün eğitim kurumlarında ise öğrenciler normal öğrencilerle tüm öğrenciler için geliştirilmiş matematik programına dahildir. Bu araştırmanın amacı hem Bilim Sanat Merkezine hem de örgün eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin bilsen ve örgün eğitim kurumlarında gördükleri matematik dersini; program, öğretmenler ve dersin işleniş açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirmelerini sağlamak bu konuya dair görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir veya birden fazla durum ile ilgili etken, olay, ortam, program ya da sosyal grupların bütüncül olarak ele alınıp incelendiği bir yöntemdir (McMillian, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve bu yöntem bir konu hakkında toplanan verilerin ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanır (Zainal, 2007). Durum çalışmaları bir durumun oluşmasına sebep olan etmenleri ortaya koymak, bir durumu değerlendirmek ve tanımlamak, bir duruma dair olası açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılabilir (Borg ve Gall, 1996).

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Bilsem Öğrencileri, örneklemini Ankara, Balıkesir, Rize, Erzurum, Diyarbakır, Burdur, Denizli, Çanakkale, Kocaeli’de öğrenim gören 45 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler aynı zamanda 2020-2021 yılında gerçekleştirilen “Etkinlik Treni” adlı e-twinning projesinin katılımcı öğrencileridir. Projeye katılan 110 öğrenciden 45’i araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Bu öğrencilere Proje kapsamındaki öğrenciler arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 9-14 yaş aralığındadır, katılımcı öğrencilerin yaş ortalaması 10’dur. Örneklem grubundaki öğrencilerin öğrenim gördükleri şehirler ve öğrenci frekansları tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Katıldıkları İllere Göre Frekans Dağılımı

Şehir	f
Ankara	10
Rize	7
Kocaeli	6
Diyarbakır	5
Burdur	4
Balıkesir	4
Çanakkale	4
Denizli	4
Erzurum	1

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin Bilsem ve örgün eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 4 araştırma amacına yönelik 4 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularda öğrencilerin bilsem ve örgün eğitim kurumlarındaki matematik dersini ödevler, öğretmenler, eğitim-öğretim süreci fiziksel ortamlar bakımından değerlendirmeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin Bilsem ve örgün eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 4 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu, oluşturulan Google form üzerinden öğrencilere gönderilmiştir. Öğrencilerin bu formu doldurmasıyla analiz edilen veriler elde edilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizi için nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak öğrencilerin görüşleri araştırmacı tarafından 3 kez okunmuş, bu okumaların ardından öğrencilerin görüşleri anlamlı kodlar şeklinde yazılarak incelenmeye başlanmıştır. Tüm görüşlerin kodlara dönüştürülmesinin ardından kodların hangi temaları oluşturacağı kararlaştırılmış ve ortaya konan kodlarla üst başlık temalar belirlenmiştir. Her temanın altına yazılan uygun kodlar araştırmacılar tarafından frekans tablolarına dönüştürülmüş ve verilerden anlamlı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada görüşlerine yer verilen öğrencilerin isimleri de açıkça yazılmamış bulunduğu şehir adı ve aynı şehirdeki arkadaşları ile karşılaştırılarak sıralandığında formu doldurma sırasına göre sıra numarası verilerek kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Matematik Dersine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Matematik dersine ilişkin görüşleri 4 tema altında toplanmıştır:

1-İşlenen Konular

2-Ödevler

3-Dersin İşlenişi

4-Arkadaşlar

Tablo 2. Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Konulara İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Bilsem	f	Örgün Eğitim	f
Farklı	9	Müfredata uygun	9
Eğlenceli	4	Sıradan	4
Güzel	3	Sıkıcı	3
Zor	2	İyi anlıyorum	2
İlgi çekici	2		
Üst düzey	1		
Verimli	1		

Tablo 2'ye göre öğrenciler Bilsem'deki matematik konularını farklı ve eğlenceli bulurken, örgün eğitimdeki konuları müfredata uygun ve sıradan olarak tanımlamıştır. Bu konuda Rize 1 kodlu öğrenci «Bilsem'de daha detaylı, değişik ve eğlenceli konular işliyoruz. Okulda fazla normal konular işliyoruz.» demiş, Erzurum1 kodlu öğrenci «Okulda çok sade ve sıkıcı, Bilsem'de daha ilgi çekici anlatıyorlar bunun için Bilsem'de matematik dersi işlemeyi daha çok seviyorum. Bazı konuları uygulamalı olarak işleyince daha kalıcı oluyor. Bilsem'de daha çok materyal olduğu için bu konuda daha iyi. Bilsem'de dersler daha az kişiyle işlendiği için daha verimli oluyor.» diyerek görüşünü belirtmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Ödevlere İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Bilsem	f	Örgün Eğitim	f
Eğlenceli	9	Faydalı	2
Seviyorum	4	Sıkıcı	2
Uygulamalı	3	Çok	1
Araştırmaya dayalı	2	Kolay	1
Faydalı	2	Kitaptan	1
Çok değil	1	Ciddi	1

Tablo 3'e göre öğrenciler Bilsem'deki ödevleri eğlenceli, seviyorum ve uygulamalı şeklinde tanımlarken, örgün eğitimdeki ödevleri faydalı ve sıkıcı şeklinde tanımlamışlardır.

Bu soruya Ankara 1 kodlu öğrenci «Bilsem'de verilen görev ve ödevler çoğunlukla uygulamaya ve araştırmaya yönelik, okulda ise sadece ders kitabından faydalanabiliyoruz.» derken, Çanakkale 1 kodlu öğrenci «İkisinin de çok güzel olduğunu düşünüyorum, sadece Bilsem ödevleri okuldakinden çok farklı; daha çok uygulama üzerinden.» demiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimde Dersin İşlenişine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Bilsem	f	Örgün Eğitim	f
Eğlenceli	2	Kolay	3
Güzel	2	Güzel	2
Materyal Çok	2	Materyal Yok	1
Etkili Yöntemler	1	Sıkıcı	1
Az Kişi Verimli Ders	1	Anlatım Yöntemi İle	1
Zor	1	Sınav Var	1
İyi	1	Kolay	3

Tablo 4'e göre öğrenciler Bilsem'de dersin işlenişini eğlenceli, güzel ve materyal çok diye açıklarken, örgün eğitimde dersin işlenişini kolay, güzel ve materyal yok şeklinde tanımlamışlardır.

Bu konuda Burdur 1 kodlu öğrenci «İki matematik dersi de güzel ama bilim sanat daha ilgi çekici oluyor bence, çünkü bilim sanat derslerinde ki konular daha dikkat çekici oluyor. Bunun

dışında bilim sanatta ders kitabı olmaması belirli bir şeye bağlı kalmamız da güzel oluyor.» Burdur 3 kodlu öğrenci «Örgün derslerde matematik dersi daha ciddi bir şekilde ilerliyor» demiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Bilem ve Örgün Eğitimdeki Arkadaş İlişkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Bilem	f	Örgün Eğitim	f
Arkadaşlara alışmak zor	1	Arkadaşlara alışmak kolay	1
Arkadaşlarla yarış halindeyiz	1	Arkadaş ortamı daha iyi	1

Tablo 5'e göre öğrenciler Bilem'de arkadaşlığı zor, örgün eğitimde ise daha kolay olarak değerlendirmiştir. Bu tema için Rize 3 kodlu öğrenci «okuldaki arkadaş ortamımı daha çok seviyorum», Ankara1 kodlu öğrenci «Bilem'deki arkadaşlarım ile daha çok kendimi yarış halinde gibi hissediyorum, okuldaki arkadaşlarımla daha iyi anlaşıyoruz belki de onları daha fazla gördüğüm ve daha çok paylaşım yaptığım için olabilir.» diyerek fikir beyan etmiştir.

2. Öğrencilerin Bilem ve Örgün Eğitimdeki Matematik Öğretmenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin bu başlıktaki görüşleri 4 tema altında toplanmıştır.

- 1-öğretmenin öğretim tarzına ilişkin görüşler
- 2--öğretmenin kişisel özelliklerine ilişkin görüşler
- 3-öğretmenin öğrenciyle kurduğu ilişkiye dair görüşler
- 4-öğretmenin eğitim durumuna ilişkin görüşler

Tablo 6. Öğrencilerin Bilem ve Örgün Eğitimdeki Öğretmenlerinin Öğretim Tarzına İlişkin Görüşleri

Bilem	f	Örgün Eğitim	f
İyi-güzel	13	İyi-güzel	9
Eğlenceli	8	Müfredata Uygun	2
Ayrıntılı- Açıklayıcı	3	Sıkıcı	1
Derse Hakim	2	Uzun Uzun	1
Her Soruya Cevap Veren	2	Temel Bilgileri	1
Hızlı Cevap Vererek	1	Soluk	1
Anlamamıza Odaklı	1	Yavaş	1

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin Bilem öğretmenlerinin anlatım tarzını iyi eğlenceli, örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerinin öğretim tarzını iyi ve müfredata uygun şeklinde ifade ettiği görülecektir. Bu temada Çanakkale 4 kodlu öğrenci «Aynı konuyu bilem öğretmeni ilgi çekici ve etkili bir şekilde anlatır ama normal okullardaki öğretmenler bazen sıkıcı ve uzun uzun anlatabiliyorlar.», Kocaeli 3 kodlu öğrenci «Bilem'deki matematik öğretmenleri normal okulda matematik öğretmenlerine göre bizi daha çok onun içine alıp daha çok uygulama gösteriyor.» demiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Bilem ve Örgün Eğitimdeki Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Bilem	f	Örgün Eğitim	f
Esprili	2	İlgili	2
Değerli	2	Değerli	2
Sevecen	1	Eğlenceli	1
Kendini geliştirmiş	1	Ciddi	1
Sosyal ilişkileri iyi	1	Sevecen	1
Kibar	1	Kibar	1

Bilgili	1	Güler yüzlü	1
---------	---	-------------	---

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin Bilsem öğretmenlerini esprili ve değerli, örgün eğitimdeki öğretmenlerini ilgili ve değerli buldukları söylenebilir. Bu konuda Çanakkale 1 kodlu öğrenci «Bence Bilsem öğretmenim biraz daha farklı ve eğlenceli birisi.» Rize 4 kodlu öğrenci «Gerçekten bilsem dersleri çok zevkli geçiyor okuldaki gibi soluk değil zaten öğretmenimiz de çok enerjik çok eğleniyoruz bilsem matematik daha iyi» demiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Öğretmenlerinin Öğrenciyle Kurduğu İlişkiye İlişkin Görüşleri

Bilsem	f	Örgün Eğitim	f
Seviyorum	4	Seviyorum	2
Daha rahat iletişim kuruyorum	2	Güzel davranır	1
Anlayışlı	2	Sosyal ilişkileri iyi	2
Daha iyi yaklaşım	1	İyi davranır	1
Arkadaş gibi	1	Bizi çocuk gibi görüyor	1
Bizle sosyal ilişkisi daha iyi	1	Yavaş	1
Daha çok değer verir	1		

Tablo 8'deki bilgiler ışığında öğrencilerin Bilsem öğretmenlerini sevdiğini ve onlarla rahat iletişim kurduklarını, örgün eğitimdeki öğretmenlerini de sevip öğretmenlerin kendilerine güzel davrandığını düşündükleri söylenebilir. Bu konu hakkında Diyarbakır 1 kodlu öğrenci «İki okulunda öğretmenleri iyi ama bilsem öğretmenlerinin bizimle kurduğu sosyal ilişkileri daha iyi», Rize 3 kodlu öğrenci «İki öğretmenimi de seviyorum ikisi de arkadaş gibi okuldaki öğretmenim anne gibi sevecen anlamamız ve unutmamız için bize hayatımızdan örnekler veriyor bilsem deki öğretmenim dersi sakalarla eğlenceli hale getiriyor.» demiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Arkadaş İlişkilerine İlişkin Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Bilsem	f	Örgün Eğitim	f
Daha bilgili	1	Lisans mezunu	1
Daha eğitilmiş	1	Eğitim durumu iyi	1
Doktora mezunu	1		
Eğitim durumu iyi	1		

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin Bilsem'deki öğretmenlerini daha bilgili bulmakla birlikte örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerini de bilgili buldukları söylenebilir. Bu konuya ilişkin Balıkesir 4 kodlu öğrenci «Bilsem'deki matematik öğretmenim normal okulumdaki öğretmeninden hem eğitim olarak hem yaklaşım olarak çok iyi...» derken, Ankara 10 kodlu öğrenci «Her iki öğretmenim de davranış ve aynı nerdeyse.» demiştir.

3-Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Matematik Müfredatına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Bilsem ve örgün eğitimdeki matematik müfredatına ilişkin görüşleri tek tema altında toplanmıştır.

Tablo 10. Öğrencilerin Bilsem ve Örgün Eğitimdeki Müfredata İlişkin Görüşleri

Bilsem	f	Örgün Eğitim	f
Eğlenceli	19	İşe yarar	7
İşe yarar	15	Kolay	5
Zor	11	Sıkıcı	3
Matematiği kolaylaştıran	5	Eğlenceli değil	2
Değişik	3	Eğlenceli	2
Düşünmeye yönelik	3	Zorlayıcı	1

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin bilsem müfredatını eğlenceli ve işe yarar buldukları bununla beraber örgün eğitim müfredatını da işe yarar ve kolay buldukları belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin Bilsem'de matematik derslerini daha ilginç ve eğlenceli buldukları, Bilsem'deki matematik öğretmenlerini daha eğlenceli buldukları ancak her iki kurumdaki öğretmenlerini de sevdikleri ve değerli buldukları, Bilsem'de verilen ödevlerin daha uygulamalı ve araştırmaya dönük olduğunu düşündükleri, okuldaki eğitim sürecini daha kolay ve işe yarar şekilde tanımlarken Bilsem'deki eğitim sürecini eğlenceli, işe yarar ve zor buldukları, okulda işlenen konuları sıradan ve müfredata uygun bulurken, Bilsem'de işlenen konuları farklı, eğlenceli ve güzel buldukları araştırma sonucunda belirlenmiştir. Bununla beraber Bilsem öğrencilerinin örgün eğitimdeki arkadaş ilişkilerinin daha iyi olduğu da bu araştırmada ele alınan görüşlerden yola çıkılarak söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle, Bilsem öğrencilerinin arkadaş ortamlarının Bilsem'lerde neden normal okullardan farklı olduğu konusu yeni araştırmalara konu olabilir.

Bilsem öğrencilerinin diğer derslerde de normal okullarla Bilsem'lere yönelik farklı görüşlere sahip olup olmadıkları araştırılabilir.

Kaynaklar

- Boran, A. İ. & Aslaner, R. (2008). Bilim ve sanat merkezlerinde matematik öğretiminde probleme dayalı öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 15-32.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1985). *Educational research: An introduction*. (5. b.). New York: Longman
- Çelik-Şahin, Ç. & Şahin, Ç. Ç. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Hayef Journal of Education*, 11(1), 101-117.
- Dönmez, N. (2004). Bilim sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E. & Şirin M. R. (Ed.). *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı* içinde (s. 69-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Girgin, D. & Şahin, Ç. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Bilim ve Sanat Merkezi'ne yönelik analogileri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 935-960.
- Gottfredson, L. S. (2004). Realities in desegregating gifted education. *In the Eyes of the Beholder: Critical Issues for Diversity in Gifted Education*, 139-155.
- Güneş, A. (2018). Türkiye'de Bilim Sanat Merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Malkoç, T. (2004). Üstün yetenekli çocuklar ve müzik eğitimi. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Mcmillian, J. H. (2000). *Educational research: fundemantals for the consumer*. (3. b.). New York: Longman
- Mönks, F. J., Heller, K. A., Passow, H. A. (2002). The study of giftedness: reflections on where we are and where we are going. (Ed. Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F.) *International handbook of giftedness and talent* içinde (2. b., s. 839-865) Elsevier Science Ltd.
- Renzulli, J. S. (April, 1984). *The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, New Orleans, LA.
- Samples, S. L. (2010). *A case study of minority and low-ses gifted students' perceptions of the effects of a gifted resource specialist*. Kansas: School of Education and the Graduate Faculty, University of Kansas.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Winebrenner, S. (2001). *Teaching gifted kids in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yumuş, A. & Toptaş, V. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinin amacına uygun işleyişinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 80-88.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 1-6.

Bilsem Öğrencilerinin Pandemi Dönemindeki Eğitim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Views of Science and Art Students on Educational Processes During the Pandemic Period

Melike Çetinkaya¹, Ebru Çiğdem Akalın Kaya², Nuh Turan³

Bildiri Kodu: 95294

Öz

Bu araştırmanın amacı bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin, pandemi döneminde okulların kapalı olduğu süreçte (2020-2021 eğitim öğretim yılı) uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirilen ve okulların açılmasıyla (2021-2022 eğitim öğretim yılı) yüz yüze eğitim şeklinde gerçekleştirilen eğitim öğretim süreçlerine dair görüşlerini belirlemektir. Araştırmada Bilsem'e kayıtlı ve devam eden üstün yetenekli öğrenci görüşlerine göre örgün eğitimdeki özel okulların, devlet okullarının ve bilim ve sanat merkezlerinin pandemi süreci koşullarında eğitim öğretimde ne gibi faaliyetler yürüttükleri ortaya konulmuş olacaktır. Bu amaçla kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla Ankara Altındağ Bilim ve Sanat Merkezinden seçilen, araştırmaya gönüllü 73 öğrenciye hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular verilmiş ve bu konuya dair öğrencilerin görüşleri toplanmıştır. Örneklem grubu seçilirken, özel okula giden, devlet okuluna giden ve bilim ve sanat merkezine düzenli olarak devam eden öğrencilerin araştırmada yer almasına özen gösterilmiştir. Araştırmada yer alan öğrenciler ilköğretim ve lise öğrencileridir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem özel okul hem de devlet okuluna giden öğrencilerin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri, özel okul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde okullarının kullandığı sistemi yeterli buldukları ancak süreçte yoğunluktan zorlandıkları, devlet okulu öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde bazı sistemsel sorunlar yaşadıkları, her iki kurumda da öğrencilerin uzaktan eğitimde arkadaşlarıyla sosyalleşmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve sanat merkezi, Pandemi, Eğitim.

Abstract

The purpose of this research is to determine the views of science and art center students on the education and training processes carried out as distance education during the pandemic period (2020-2021 academic year) and face-to-face education with the opening of schools (2021-2022 academic year). In the research, it will be revealed what kind of activities the private schools, public schools and science and art centers in formal education carry out in education under the conditions of the pandemic process, according to the opinions of gifted students registered and continuing in Bilsem. For this purpose, questions in the semi-structured interview form were given to 73 volunteer students selected from Ankara Altındağ Science and Art Center through easily accessible sampling, and the opinions of the students on this subject were collected. While choosing the sample group, care was taken to include students who go to private school, go to public school and regularly attend the science and art center. The students in the study are primary and high school students. Content

¹ Dr. Melike Çetinkaya, MEB Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin Bilsem, melike_0993@hotmail.com

² Ebru Çiğdem Akalın Kaya, MEB Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin Bilsem, cigdem_ebru@yahoo.com

³ Nuh Turan, MEB Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin Bilsem, nuh52@hotmail.com

analysis technique was used in the analysis of the data. As a result of the research, students who go to both private and public schools prefer face-to-face education instead of distance education, private school students find the system used by their schools in the distance education process to be sufficient, but they have difficulties in the process, public school students have some systemic problems in the distance education process, and both institutions have It has been determined that students have problems in socializing with their friends in distance education.

Keywords: Science and art center, Pandemic, Education.

Giriş

Aralık 2019'da Wuhan'da patlak veren Covid-19, kısa sürede tüm dünyaya yayıldı ve hayatın olağan akışını değiştirdi (Zhao, 2020). İnsandan insana hızla bulaştığı kanıtlanmış olan Covid-19'un toplumların geniş kesimlerine yayılan ölümcül etkilerinin olması, tüm dünyada insan temasının azaltılmasına yönelik tedbirlerin düzenlenmesi sonucunu doğurmuştur (OECD, 2020). En başta gelen önlemlerden biri olarak kalabalık sınıflarda eğitim gören öğrenciler arasındaki temasın azaltılması ve yüz yüze eğitim yerine çevrimiçi eğitime geçilmesi zorunlu hale gelmiştir (Gupta ve Goplani, 2020). Bu sürecin başında bazı ülkeler okulları hemen kapatmayı tercih ederken, bazıları yüz yüze eğitime devam etmekte ısrar etmiş; ancak virüsün yayılması çoğu ülkeyi okulları kapatıp yeniden uzaktan eğitime devam etmeye zorlamıştır (Özer, 2020; Reimers, 2020).

Türkiye'de ise 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görülmesinin ardından yüz yüze eğitim geçici olarak askıya alınmış, ilk olarak 3 hafta şeklinde açıklansa da 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonuna kadar uzaktan eğitime geçilmiştir (Çetinkaya, 2020). Ardından sürecin kısmen kontrol altına alınması ve aşılama'nın belli bir orana ulaşmasıyla bakanlık 2020-2021 eğitim öğretim yılını yüz yüze eğitimle devam ettirme kararı almış ve bu kararını uygulamıştır. Bu araştırmanın amacı bu süreçte bilim sanat merkezine ve örgün eğitim kurumlarına devam eden bilsem öğrencilerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim süreçlerine dair görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir konu hakkında toplanan verilerin ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanır (Zainal, 2007). Durum çalışması bir veya birden fazla durum ile ilgili etken, olay, ortam, program ya da sosyal grupların bütüncül olarak ele alınıp incelendiği bir yöntemdir (McMillian, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve bu yöntem bir durumun oluşmasına sebep olan etmenleri ortaya koymak, bir durumu değerlendirmek ve tanımlamak, bir duruma dair olası açıklamalar geliştirmek amacıyla yapılabilir (Borg ve Gall, 1996).

Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Ankara Altındağ Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencileri, örneklemini Ankara Altındağ Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören araştırmaya gönüllü 73 ortaokul-lise öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 14'ü (8 erkek, 6 kız) özel okula giderken, 59'u (33 erkek, 26 kız) devlet okulunda öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin Bilsem ve örgün eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 4 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorularda pandemi döneminde okullar uzaktan eğitim yaparken ve yüz yüze eğitime geçildiğinde Bilsem'de ve örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine dair görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitimi ve yüz yüze eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin Bilsem ve örgün eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 4 açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formunun öğrenciler tarafından kendi el yazılarıyla doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu formu doldurmasıyla analiz edilecek olan veriler elde edilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizi için nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla ilk olarak öğrencilerin görüşleri araştırmacı tarafından 2 kez okunmuş, bu okumaların ardından öğrencilerin görüşleri anlamlı kodlar şeklinde yazılarak incelenmeye başlanmıştır. Tüm görüşlerin kodlara dönüştürülmesinin ardından kodların hangi temaları oluşturacağı kararlaştırılmış ve ortaya konan kodlarla bu kodlara üst başlık olan temalar belirlenmiştir. Her temanın altına yazılan uygun kodlar araştırmacılar tarafından frekans tablolarına dönüştürülmüş ve verilerden anlamlı sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada görüşlerine yer verilen öğrencilerin isimleri de açıkça yazılmamış öğrenci eğer özel okula gidiyorsa adı Ö1, Ö2 şeklinde yapılan sıralamaya göre kodlanmış, öğrenci eğer devlet okuluna gidiyorsa adı D1, D2 şeklinde doldurdukları kağıtlara araştırmacılar tarafından verilen sıra numarası ile kodlanmıştır. Araştırmada görüş farklılıkları olabileceği hesaba katılarak özel okula giden öğrencilerle devlet okuluna giden öğrencilerin görüşleri ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Özel Okula Giden Öğrencilerin Kurumlarındaki Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri

Özel okula giden öğrencilerin kurumlarındaki uzaktan eğitime dair görüşleri incelendiğinde görüşlerin 4 tema altında toplandığı görülmüştür.

- 1- Sistem
- 2- Hissettikleri
- 3- Eğitim Öğretim Süreci
- 4- Kullanılan Uygulamalar

Tablo 1. Özel Okul Öğrencilerinin Özel Okulun Uzaktan Eğitimde Kullandığı Sisteme Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Online sistem iyiydi	7
Yüz yüzenin yerini tutmaz	3
İyi bir şey değil	1
Standardı yüksekti	1
Zoom atıyor	1
İnternet problemi yaşadım	1
Bazen öğretmenler derse giremedi	1
Online sistem iyiydi	7

Tablo 1'e göre özel okul öğrencileri okullarındaki uzaktan eğitim sisteminin iyi olduğunu ancak yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını ifade etmiştir.

Tablo 2. Özel Okul Öğrencilerinin Okuldaki Uzaktan Eğitime Dair Hissettikleri

Görüşler	Frekans
----------	---------

Dersi anladım	4
Elektronik cihazlara bağımlı arttı	3
Ekrana bakmak enerjimi tüketti	2
Dikkatim dağılıyordu	1
Hiçbir şey öğrenemedim	1
Yoğunluk kötü etkiledi	1
Her şey okuldakinden zordu	1

Tablo 2'ye göre uzaktan eğitimde öğrenciler derisi anlamış ancak elektronik cihazlara bağlarının arttığını ifade etmiştir.

Tablo 3. Özel Okul Öğrencilerinin Okulun Uzaktan Eğitim Öğretim Sürecine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Verimli geçti	4
Verimli değildi	3
Eğlenceliydi	2
Asla yüz yüze benzemiyor	1
Çok sınav yaptılar	1
Beden-görsel daha zor oldu	1
İlk dersler verimsizdi	1

Tablo 3'e göre özel okul öğrencileri uzaktan eğitimi verimli bulmuştur.

Tablo 4. Özel Okul Öğrencilerinin Okulun Uzaktan Eğitimde Kullandığı Uygulamalara Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Teams iyiydi	3
Zoom kullandık	1
Ödevleri uygulanamaya yüklediler	1

Tablo 4'e göre özel okul öğrencileri kurumlarında kullanılan uygulamaları iyi bulmuştur.

2. Özel Okula Giden Öğrencilerin Bilsem'deki Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri

Özel okula giden öğrencilerin Bilsem'deki uzaktan eğitime dair görüşleri incelendiğinde 3 tema altında görüşlerin toplandığı görülmüştür.

1- Sistem

2- Hissettikleri

3- Eğitim Öğretim Süreci

Tablo 5. Özel Okul Öğrencilerinin Bilsem'in Uzaktan Eğitimde Kullandığı Sisteme Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
İyi değildi	1
Zoom kullandık	1
Ödevleri tek yerde göremedik	1
Zoom bazen attı	1
Bazen derse giremedim	1
Her derse girebildik	1
Karışıklık oluyordu	1

Tablo 5'e göre özel okul öğrencileri Bilsem'deki uzaktan eğitimi iyi bulmamıştır.

Tablo 6. Özel Okul Öğrencilerinin Bilsem'deki Uzaktan Eğitimde Hissettiklerine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Sıkıntılı hissettim	2

Ödevleri eksiksiz yaptım	1
Bazen eksik kaldım	1
Hiçbir şey öğrenemedim	1
Yüz yüze kadar iyi değildi	1
Konuları anlayabildim	1
Başarıyı gösteremedim	1

Tablo 6'ya göre özel okul öğrencileri Bilem'de uzaktan eğitimde kendilerini sıkıntılı hissetmişlerdir.

Tablo 7. Özel Okul Öğrencilerinin Bilem'deki Uzaktan Eğitimde Eğitim Öğretim Sürecine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Uygulama-deney yapmadık	5
Uygulamalı dersler verimli geçmedi	4
Çok iyiydi	4
Verimliydi	4
Dersler eğlenceliydi	2
Güzel şeyler yaptık	2
Akşam yoruyordu	1

Tablo 7'ye göre özel okul öğrencileri Bilem'deki uzaktan eğitim sürecinde de uygulama ve deney yapamadıklarını derslerin verimli geçmediğini ifade etmişlerdir.

3. Özel Okula Giden Öğrencilerin Kurumlarındaki Yüz Yüze Eğitime Dair Görüşleri

Özel okula giden öğrencilerin pandemi sürecinde kurumlarındaki yüz yüze eğitime dair görüşleri incelendiğinde 3 tema altında görüşlerin toplandığı görülmüştür.

- 1- Sosyalleşme
- 2- Eğitim öğretim süreci
- 3- Hissettikleri

Tablo 8. Özel Okul Öğrencilerinin Kurumlarındaki Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Sosyalleşmeye Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Arkadaşlık ilişkileri daha iyi	3
Maske mesafe kurallarına uyuluyor	2
Dışarı çıkmak rahatlatıcı	2
Bozulan arkadaşlık ilişkileri düzeldi	2
Teneffüsler çok iyi	2
Korona olmaktan korkuyorum	1
Sınıf kapanır korkum var	1

Tablo 8'e göre özel okul öğrencileri yüz yüze eğitimde okullarında arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu maske mesafe kurallarına uyulduğunu ifade etmiştir.

Tablo 9. Özel Okul Öğrencilerinin Kurumlarındaki Yüz Yüze Eğitim Sürecine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Çok daha güzel	8
Verimli	4
Eğlenceli	1
Beden-bilişim-görsel dersleri daha etkili	1
Hiç sıkıntı yok	1
İnternet sıkıntısı yok	1

Tablo 9 incelendiğinde özel okul öğrencilerinin kurumlarındaki yüz yüze eğitim sürecini uzaktan eğitimden daha güzel ve verimli buldukları söylenebilir.

Tablo 10. Özel Okul Öğrencilerinin Kurumlarındaki Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Hissettiklerine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Daha iyi anladım	3
Memnunum	3
Sorumluluk duygum gelişti	1
Teknoloji bağımlılığım azaldı	1
Sınav haftası olduğunda yoruluyorum	1
Maske takmak rahatsız edici	1

Tablo 10'daki verilere göre özel okul öğrencileri yüz yüze eğitim sürecinden daha memnundur ve konuları daha iyi anladıklarını belirtmiştir.

4. Özel Okula Giden Öğrencilerin Bilssem'deki Yüz Yüze Eğitime Dair Görüşleri

Özel okula giden öğrencilerin Bilssem'deki yüz yüze eğitime dair görüşleri incelendiğinde 4 tema altında görüşlerin toplandığı görülmüştür.

- 1- Sosyalleşme
- 2- Eğitim Öğretim Süreci
- 3- Fiziksel Ortam
- 4- Hissettikleri

Tablo 11. Özel Okul Öğrencilerinin Bilssem'deki Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Sosyalleşmeye Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Teneffüsler kısa	3
Dedikodu yapıyoruz	1
Evde insan yüzü göremiyorduk	1

Tablo 11'e göre öğrenciler Bilssem'de teneffüslerin kısa olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 12. Özel Okul Öğrencilerinin Bilssem'deki Yüz Yüze Eğitim Sürecine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Daha iyi	10
Verimli	4
Daha az ders alıyorum	1
Hatırlıyorum	1
Öğretmen güzel anlatıyor	1
Derste konuşuluyor	1

Tablo 12'deki verilere göre öğrenciler yüz yüze eğitimde okullarındaki eğitimi daha verimli ve iyi bulmuştur.

Tablo 13. Özel Okul Öğrencilerinin Bilssem'deki Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Hissettiklerine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Eğlenceli	2
Hatırlıyorum	1

Uyum sağlayamıyorum	1
Memnunum	1
Deney yapmak eğlenceli	1
Hoşuma gidiyor	1

Tablo 13'e göre öğrenciler okulda daha eğlenceli ve bilgileri daha kalıcı olarak nitelemişlerdir.

Tablo 14. Özel Okul Öğrencilerinin Bilsen'deki Yüz Yüze Eğitim Sürecindeki Fiziksel Ortama Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Sınıf kalabalık	5
Uygulamalı dersler yapıyor	2
Ayakta kalınıyor	1

Tablo 14'e göre okullarında yüz yüze eğitim sırasında sınıfların kalabalık olduğunu ifade etmiştir.

5. Devlet Okuluna Giden Öğrencilerin Kurumlarındaki Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri

Devlet okuluna giden öğrencilerin örgün eğitimdeki uzaktan eğitime dair görüşleri incelendiğinde 4 tema altında görüşlerin toplandığı görülmüştür. Bunlar;

- 1- Teknoloji
- 2- Öğretmen
- 3- Eğitim Öğretim Süreci
- 4- Zorluklar

Tablo 15. Devlet Okulu Öğrencilerinin Kurumlarındaki Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknolojiye Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
İnternet Kesintisi oldu	13
Zoom kullanamadık	4
Ses ve görüntü geç geldi	2
Diğer evlerden ses geldi	2
Mikrofon sorunu yaşadık	2
Zoom dersten atıyordu	2

Öğrenciler Tablo 15'e göre uzaktan eğitimde internet kesintisi olduğunu, Zoom kullanamadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 16. Devlet Okulu Öğrencilerinin Kurumlarındaki Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmene Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
İlgiliydi	7
Zoom kullanmakta zorlandı	4
Eba kullanmakta zorlandı	2
Teknoloji kullanımında zorlandı	1
Dersi başlatmadı	1

Tablo 16'ya bakıldığında öğrencilerin süreçte öğretmenlerinin ilgili olduğunu ancak Zoom kullanmakta zorlandığını düşündükleri görülecektir.

Tablo 17. Devlet Okulu Öğrencilerinin Kurumlarındaki Uzaktan Eğitim Sürecine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Güzel geçti	16
Verimsiz geçti	16
Kötüydü	15
Dersi anlamak zordu	13
Verimli geçti	5
Sıkıcı	5

Tablo 17’de verilen öğrenci görüşlerine göre devlet okulunda uzaktan eğitim güzel ancak verimsiz geçmiştir.

Tablo 18. Devlet Okulu Öğrencilerinin Kurumlarındaki Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Zorluklara Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Sağlık problemi yaşadım (PC karşısında oturmaktan sırtım, belim, boynum ağrıdı)	12
Arkadaşlarım ile takılamadım	5
Notlarım düştü	4
Erken uyandım	2
Beden dersi yapamadık	2
Bazıları dersi sabote ettiler	1

Tablo 18’e göre devlet okuluna giden öğrenciler süreçte sağlık problem ve sosyalleşememe gibi zorluklar yaşamışlar.

6. Devlet Okuluna Giden Öğrencilerin Bilsen’deki Uzaktan Eğitime Dair Görüşleri

Devlet okuluna giden öğrencilerin Bilsen’deki uzaktan eğitime dair görüşleri incelendiğinde 4 tema altında görüşlerin toplandığı görülmüştür.

1. Avantajlar
2. Öğretmen
3. Eğitim Öğretim
4. Zorluklar

Tablo 19. Devlet Okulu Öğrencilerinin Bilsen’deki Uzaktan Eğitimin Avantajlarına Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Konuları pekiştirdim	3
Evde deney yaptım	1
Teknolojiye alıştık	1
Evimiz uzak online avantajlı	1

Devlet okulundaki öğrenciler Tablo 19’a göre konuları pekiştirdiklerini ifade etmişler.

Tablo 20. Devlet Okulu Öğrencilerinin Bilsen’de Uzaktan Eğitim Sürecindeki Öğretmenlere Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Çok çabaladı	8
İyiydi	5
Materyal kullandı	2

Tablo 20’ye göre öğrenciler Bilsen’deki öğretmenlerin çok çaba sarf ettiğini düşünmektedir.

Tablo 21. Devlet Okulu Öğrencilerinin Bilsen’deki Uzaktan Eğitim Sürecine Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Güzel geçti	21
Eğlenceli	19
Dersler yetersiz	10
Yüz yüze göre kötü	8
Sıkıcıydı	7
Kötü	7

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin Bilssem derslerinin güzel ve eğlenceli geçtiği görüşünde olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Devlet Okulu Öğrencilerinin Bilssem'deki Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Zorluklara Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Arkadaşlarım ile görüşemedim	5
Evde deney yapamadık	4
Evde uygulama yapamadık	3
Örgün eğitim ile Bilssem dersleri çakıştı	2
Bilgisayara çok baktık	2
Evde sıkılıyorum	2

Tablo 22 incelendiğinde Devlet okulundaki öğrencilerin Bilssem'deki eğitim sürecinde arkadaşları ile görüşemediği ve evde deney yapamadığı gibi durumları aktardığı görülecektir.

7 - Devlet Okuluna Giden Öğrencilerin Kurumlarındaki Yüz Yüze Eğitime Dair Görüşleri

Devlet okuluna giden öğrencilerin örgün eğitimdeki yüz yüze eğitime dair görüşleri incelendiğinde 3 tema altında görüşlerin toplandığı görülmüştür.

- 1- Sosyallik
- 2- Fiziksel şartlar
- 3- Eğitim Öğretim Süreci

Tablo 23. Devlet Okulu Öğrencilerinin Kurumlarındaki Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Sosyal İlişkilere Dair Görüşleri

Görüşler	rekans
Arkadaşlarımı görüyorum	8
Sosyalleşme açısından iyi oldu	7
Mutluyum	5
Başlarda alışmak zor oldu	4
Oyun oynayabiliyorum	3
Maskeden birbirimizi anlamıyoruz	3

Tablo 23'e göre öğrenciler yüz yüze eğitimde arkadaşlarını gördüklerini ve sosyalleşme açısından iyi olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 24. Devlet Okulu Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Kurumlarındaki Fiziksel Şartlara Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Maske can sıkıcı	13
Tedbirler yetersiz	5
Sosyal mesafeye uyulmuyor	2
Maske mesafe ve hijyene dikkat ediliyor	1
Sınav çok kalabalık	1
Yük taşıyoruz	1

Tablo 24'e göre öğrenciler maskeyi can sıkıcı ve devlet okullarındaki tedbirleri de yetersiz bulmaktadır.

Tablo 25. Devlet Okulu Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Kurumlarındaki Eğitim Öğretime Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Çok daha güzel	8
Verimli	4
Eğlenceli	1
Beden-bilişim-görsel dersleri daha etkili	1
Hiç sıkıntı yok	1
İnternet sıkıntısı yok	1

Tablo 25'e göre öğrenciler devlet okulundaki yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime göre daha güzel ve verimli bulmaktadır.

8. - Devlet Okuluna Giden Öğrencilerin Bilesem'deki Yüz Yüze Eğitime Dair Görüşleri

Devlet okuluna giden öğrencilerin Bilesem'deki yüz yüze eğitime dair görüşleri incelendiğinde 4 tema altında görüşlerin toplandığı görülmüştür.

- 1- Sosyalleşme
- 2- Öğretmen
- 3- Eğitim öğretim süreci
- 4- Fiziksel şartlar

Tablo 26. Devlet Okulu Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Bilesem'deki Sosyal İlişkilere Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Arkadaşlarım ile yüz yüze konuşuyorum	4
Sevindim	4
Arkadaş ve öğretmenlerimi özledim	2
Bilesem'i özledim	2
Okulda konuşamadığım konuları burada konuşmak iyi geliyor	1

Tablo 26'ya göre devlet okulundaki yüz yüze eğitim sürecinde sevinmiştir ve bu süreçte arkadaşlarıyla yüz yüze görüşebildiğini belirtmiştir.

Tablo 27. Devlet Okulu Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Bilesem'deki Öğretmenlere Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Eğlenceli ve güzel anlatıyor	5
İlgili	1
Yeni öğretmen gelmeli	1
Hiçbir şeye zorlamıyorlar	1

Tablo 27'ye göre devlet okuluna giden öğrenciler yüz yüze eğitimde Bilesem'deki öğretmenlerinin dersleri eğlenceli ve güzel anlattığını düşünmektedir.

Tablo 28. Devlet Okulu Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Bilesem'deki Eğitim Öğretime Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
İyi Güzel	32

Dersler eğlenceli	15
Verimli	12
Yüz yüze daha iyi	7
Uygulama yapmak güzel	6
Kötü	2

Tablo 28 incelendiğinde devlet okuluna giden öğrenciler Bilssem'deki yüz yüze eğitimi iyi, güzel ve eğlenceli bulmaktadır.

Tablo 29. Devlet Okulu Öğrencilerinin Yüz Yüze Eğitim Sürecinde Bilssem'deki Fiziksel Şartlara Dair Görüşleri

Görüşler	Frekans
Maskeden bunalıyorum	5
Okula gelmek yorucu	5
Kurallara uyuluyor	4
Sınıf mevcudu az	3
Sınıf kalabalık	2
Gözümüz yorulmuyor	1

Tablo 29 incelendiğinde öğrenciler Bilssem'de yüz yüze eğitimde maskeden bunalmaktadır ve okula gelmeyi yorucu bulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda:

- Özel okula giden öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde okullarının kullandığı uzaktan eğitim sistemini iyi buldukları, ancak devlet okulu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ve sisteme dair sıkıntılar yaşadıklarını ifade ettikleri söylenebilir.
- Öğrencilerin hem özel okulda hem bilssem de hem de devlet okulunda çalışan öğretmenlerini uzaktan eğitimde ilgili ve gayretli buldukları ancak devlet okulundaki öğretmenlerin teknoloji kullanmada zorluk çektiğini ifade ettikleri söylenebilir.
- Devlet okuluna giden öğrencilerin Bilssem'lerle ilgili özel okul öğrencilerinden daha olumlu görüşler ortaya koyduğu söylenebilir.
- Hem devlet okuluna giden hem de özel okula giden öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime her koşulda tercih ettiği söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle daha geniş öğrenci gruplarında ve daha farklı yaş ve eğitim düzeylerinde uzaktan eğitime dair yeni araştırmaların yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Borg, W. R. & Gall, M. D. (1985). *Educational research: an introduction*. (5. b.). New York: Longman.
- Çetinkaya, M. (2020). Distance education in Turkey during the pandemic. *Research Highlights in Education and Science*, 2020, 85.
- Gupta, A. & Goplani, M. (2020). Impact of Covid-19 on educational institutions in India. *UGC Care Journal*, 661-671. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32141.36321>
- McMillian, J. H. (2000). *Educational research: fundamentals for the consumer*. (3. b.). New York: Longman
- OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD Publishing.

- Özer, M. (2020). Türkiye'de COVID-19 salgını zamanında Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikası eylemleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- Reimers, F. M. (2020). *What the Covid-19 Pandemic will change in education depends on the thoughtfulness of education responses today*. Worlds of Education. https://www.worldsofeducation.org/en/woe_homepage/woe_detail/16727/%E2%80%9Cwhat-the-covid19-pandemic-will-change-in-education-depends-on-the-thoughtfulness-of-education-responses-today%E2%80%9D-by-fernando-mreimers_sayfasından_erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 1-6.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. doi:10.1007/s11125-020-09477-y.

Geleneksel Kırgız Eğitiminde Ekolojik Eğitim

Ecological Education in Traditional Kyrgyz Education

Çınara Tabaldiyeva, Altınay Kutubayeva

Bildiri Kodu: 95299

Öz

Makalede tarihi etnografik ve folklorik eserlere dayanarak Kırgız halkının ekolojik terbiye hakkındaki bilgece düşünceleri ve tecrübeleri analiz edilmiştir. Kırgızların göçebe yaşam koşulları doğaya bağlı olarak hayat geçirmelerini sağlayan ve hayat biçimi onların doğaya hükmetlerine imkân sağlamamıştır. Tüm bunlar, düzenli bir sosyal-pedagojik, ekolojik eğitimin, kuralların, ahlaki şartların yerine getirilmesine, şekillenmesine ve gelişmesine imkan sağlamıştır. Kırgızların halk eğitiminde ekolojik eğitim ve terbiyenin amacını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür; genç neslin doğanın güzelliği, kutsallığı ve insan hayatının doğaya bağımlı olduğu şeklindeki inançlarını kuvvetlendirmek, tabiatın estetik ve etik olarak çok değerli olduğunu algılamayı öğretmek; hayvanları, bitkileri korumak ve onlara iyi davranmayla ilgili halkın sosyal ve etik taleplerini, geleneklerini muhafaza etmeyi ahlaki, psikolojik ve pratik yönden hazırlamak. O düşünceler ve tecrübeler Kırgız halkının unutulmuş veya unutulmaya yüz tutmuş destan, mit, efsane, atasözler, bulmaca, tekerleme gibi folklor miraslarında gelecek kuşaklara ders olacak seviyedeki duygusal ve sanatsal güç ile ortaya konulmuştur. Eserlerin içeriğinde yer alan ahlaki ekolojik problemler ve etnopedagojik enerji insanların ruhi dünyasını tabiata zarar vermeden, canlılara karşı iyi niyetli ve ihtiyatlı davranmaları yönünde iyi niyet ve ögütleri ihtiva eder.

Anahtar kelimeler: Halk geleneksel terbiye kültürü, Folklor mirasları, Ekolojik terbiye.

Abstract

The article analyses discipline of ecological training and experiences of Kyrgyz people based on ethnographic and folkloric studies. Kyrgyz nomadic styles of life and living conditions depending on nature did not allow them to control the nature. Such styles of life lead to shaping and developing of regular pedagogical, ecological education, codes of conduct and moral fulfillment of conditions. In Kyrgyz traditional education, the purpose of ecological upbringing can be identified as follows; to strengthen the faith of young generation about beauty and sanctity of nature, dependency of human life on nature; to teach them accepting the nature as aesthetic and ethical value; to prepare them psychologically and morally how to care animals and plants, and preserve social and ethical traditions. All these teachings passed from one generation to another through Kyrgyz epics, myths, legends, proverbs, puzzles and rhymes in an emotional artistic form. The manners of ecological and ethnopedagogic energy in the context of the above mentioned works are still effective in teaching people about how to care nature. Together with these considerations, meanings of moral and ecological concepts such as 'forbidding', 'pityness', 'threat', and 'warning' are also reflected.

Keywords: Folk traditional training culture, Folklore heritage, Ecological training.

Giriş

Geleneksel Kırgız halk edebiyatında çocukların ekoloji konusunda eğitimi ile ilgili düşünceler ve tecrübeler çoktur. Bu tecrübeler çevre güzelliği, hayvan ve bitki dünyası ve doğa olaylarına ilişkin geleneksel ilişkiler hakkında bilgileri ve örf-adetleri kapsar.

Kırgız halkının ekolojik kültür seviyesinin yüksekliği, hayvanlara ve doğa olaylarına karşı olan insancıl davranışı diğer milletlerin araştırmacılarının da dikkatini çekmiştir.

Kırgızların geleneksel ekolojik kültürü, insan ve dünya arasındaki sıkı ilişki ile ilgili bakış açısı hakkında Kazak bilim adamı Ç. Valihanov şöyle yazmaktadır: “Geniş bir tarlada ağaç demeye bin şahit gereken tek bir ağaç, insanların tapınacağı, yolcuların sığınacağı ve altında geceleyeceği kutsal nesne ve yer olarak kullanılır. Böyle bir ağacın yanından, insanlar dilek bezi bağlayarak geçer. Yıldızları insanların canı olarak kabul ederler. Yıldızın kayıp yok olduğunu görünce *yıldızın parlıyor* derler. Gece yurdun (çadırın) kapısından giren babanın *bugün iki kişi ölecek, çünkü iki yıldız kaydı ve kayboldu* dediğini çok duyarsınız. Günah olacak diye kuşu avlamazlar, baykuşu, ağaçkakanı, ala kargayı ve guguk kuşunu öldürmezler” (Valihanov, 1958).

XI-XII. asırda yaşamış olan ve adı bilinmeyen Pers yazarı, Kırgızların ekolojik kültürü hakkında “onlar güneşe ve yıldızlara taparlar, iyi niyetli insanlardır” diye yazmıştır (Valihanov, 1984).

Konu ile ilgili olarak XIX. asrın ikinci yarısında Pamir Kırgızları hakkında D. A. İvanov’un (Ceenbay Mukanbaev, 1982) hatıralarında alınan aşağıdaki cümleler ilginçtir. “Balık avlayacak aletlerimiz bile yoktu. Buna rağmen balık avlamakta başarılı olduk. *Koyun balık, süt balık, kara balık* ve *loon* denilen balıklar vardı. İğne gibi telleri eğerek olta yapmıştık. Bununla balıkları tutuyorduk. Yanımızdaki Rus-Kazaklar küçük file gibi çit yapıp, elleriyle ya da gömlekleriyle devamlı olarak yirmişer otuzar balık tutmaya başladılar”. D. A. İvanov’un bu hikâyesi şüphesiz gerçektir. Pamir Kırgızları bugüne kadar balığı suyun sahibi diye kutsal olarak kabul etmişlerdir ve bundan dolayı sadece balık avını değil, balık avlayan insanları da hiç hoş karşılamıyorlardı (Mukanbaev, 1982).

Tabii ki, Kırgız halkının canlı tabiata olan insancıl davranışının oluşmasına çeşitli faktörler neden olmuştur. Konuyu derinlemesine anlayabilmek için ilk önce tabiat ile sıkı ilişki kurmasına neden olan Kırgız halkının yüzyıllar boyunca süregelen göçebelik hayatı unutulmamalıdır. Demek ki insan hayatı ile tabiat hayatının sıkı ilişkileri, yerleşik halklara nazaran göçebe halkların sosyal ve kültürel tecrübelerinden açıkça belli olduğu bilimsel olarak tespit edilmiştir.

Ekoloji, Tabiat Sevgisi, Bunun Halk Kültürü Açısından Önemi

Bilim adamları V. V. Radlov, S. M. Abramzon, A. Altımişbaev, T. Biyalieva, K. İbrahimov, A. Baybosunovlar v.b. göçebe Kırgız halkının yaşam koşullarının iyi bir seviyede olmasının doğa olayları ile ilişkili olduğu konusunda aynı görüşü paylaşmışlardır. Yaşadığı yeri uygun, hayat şartı iyi olursa, iyi bir hayat geçirip hayvanlarını çoğaltırdı; kötü olursa, başka yer aramaya veya zor şartlarda yaşamaya mecbur kalırlardı. Bundan dolayı yılın hangi mevsimi olursa olsun göç ederek hayatlarını sürdürürlerdi. Onların yaşadığı yurdun (çadırın) yapısı, şekli, işlevi, süslemesi v.b. çevredeki canlı ve cansız tabiat ile bağlantılıydı. Dolayısıyla araştırmacı K. İbrayimov’un belirttiği gibi: “Onlar hem kışın, hem baharda, hem gündüz, hem geceleyin tabiatın varlığını canıyla hisseden, ömrünü geçirdiği evreni kendi evi olarak kabul etmişlerdir” (İbrayimov, 1991, s. 96).

Bu durum Kırgızların dünyaya bakış açısında insanı tabiatın bir parçası olarak kabul etmesine, her zaman tabiatın gizemli olaylarına, çevredeki canlı ve cansız tabiata insancıl ilişki kurmasına bağlıdır. Tabiata zarar vermenin insanlara kötülük getireceği şeklinde inanç taşımışlardır. Bu bakış açısı ve hayat biçimi onların tabiata hükümetlerine imkân sağlamamıştır.

Tüm Türk-Moğol halklarında olduğu gibi Kırgız halkında da *Gök Tanrı* kelimesi ilk önce “*gök (sema)*” anlamını taşıyarak daha sonra *Allah* anlamında da kullanılmaya başlamıştır (Baybosunov, 1990, s. 87). Zor durumlarda Kırgızlar gökyüzüne *Tanrı, yardımcı ol! Tanrı, hayır ver!* diyerek dua etmişlerdir. Yağmur için dua ve memnuniyetlerini ifade etmek için *Tanrı yardımcı olsun, duaların kabul olsun!* diye yalvarmışlardır. *Etrafı kuşatan Gök, sert olan toprağı lanetlesin!* denildiğinde kutsal bir yemin ifade edilerek, *Tanrı lanetlesin!* anlamında kullanılmıştır.

Kırgız Halk Eğitiminde Ekolojik Öğretinin Dayandığı Temeller

Tüm bunlar, düzenli bir sosyal pedagojik, ekolojik eğitimin, kuralların, ahlaki taleplerin yerine getirilmesine, şekillenmesine ve gelişmesine imkan sağlamıştır. Bu bağlamda Kırgızların halk pedagojisinde ekolojik eğitimi ve terbiye amacını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- Genç neslin tabiatın güzelliği, kutsallığı, insan hayatının tabiata bağımlı olduğu şeklindeki inançlarını kuvvetlendirmek, tabiatın estetik ve etik olarak çok değerli olduğunu algılamayı öğretmek;
- Hayvanları, bitkileri korumak, onlara iyi davranmayla ilgili halkın sosyal ve etik taleplerini, geleneklerini muhafaza etmeğe ahlaki, psikolojik ve pratik yönden hazırlamak.

Halkın ekolojik eğitim kültürünü araştırmada en önemli kaynaklar folklor ve mitolojidir. Gerçekten de insanda tabiata zarar verici egoizmi yok etmek, toplum ile tabiat arasındaki ilişkileri uyumlaştırma mitolojinin en önemli amacı olmuştur.

Esasında halkın etik ve estetik hafızasında muhafaza edilerek günümüze kadar gelen mitoloji miraslarında insan ile tabiat ilişkisi ile ilgili çok zor meseleler şiddetli ve etkili şekilde korunmuştur. Asırlar boyu devam edegelen, hayatın zor şartlarında ortaya çıkan bazı ahlaki talepler veya kurallar insan hayatının önemli bir temeli, anlamlı bir özet olarak mitlerde verilmiştir. Bu hususta dikkatli davranmamanın ve zarar vermenin nasıl felaketlere neden olacağı da hatırlatılmıştır. Buna bağlı olarak Cengiz Aytmatov: *“Kendisini korumaya, çevrenin zenginliği ile güzelliğini korumaya çaba harcayarak, bu sonsuz problem hakkında baş ağrıtırıp düşünüyormuş! Problemin ne kadar önemli olduğunu bundan bilin, eskiden insanlar bunu dram ve trajedi şeklinde ifade ederek, bunların aracılığı ile kendi vicdanını, tabiata olan davranışını ayrıca cezalandırmayı uygun görmüşlerdir”* demiştir (Aytmatov, 1978, s. 196).

Kültürel Yaşam – İnanç ve Edebi Ürünlerde Ekoloji Öğreti

Diyelim ki avcılık yapan önceki insanların rızık bereketi de acımasız düşmanı da hayvanlar olmuştur. Yaşamak için mücadele eden günlük savaşta hayvan insana karşılık vermiş, çoğu zaman ıssız tarlada avsız bırakıp gitmiştir. Böyle bir durum insan hayatının hayvanlara bağlı olduğunu anlamaya neden olmuş, onun şuurunda olarak çeşitli kavramları yaratmıştır.

Eskiden halk arasında avcının şanslı olup olmaması hayvan koruyucusuna bağlı olduğuna dair inançlar vardı. Kırgızlar da önceden dağ keçisi, teke, yaban koyunu, karacayı genel olarak *geyik* ve *kayıp* diye adlandırmışlardır. Onların koruyucusu *“Kayberen”*e (Geviş getiren hayvanların koruyucusu) tapınmışlardır. Etnograf T. Bayaliev: *“Halkın dediğine göre binden fazla geyik avlamak yasaktır. Avlanan bin birinci geyiğin tehlikeli olacağını, onu avlamadan veya vurmadan önce geyik kişiye bir uyarı vermiş. Eğer avcı uyarıyı önemsemezse, başına bir bela gelecektir, örneğin kör olacaktır. Sonucunda o acımasız bir ölümle karşılaşacaktır. Bazen oğlunu geyik sanarak vurarak öldürecek”* diye yazar (Bayaliev, 1972, s. 98). Oğlunu karaca yavrusu sanarak öldürmesi, onu tanımadığından veya kaza ile değildir. Bu geviş getiren hayvanların koruyucusunun bedduasından dolayı olduğu *“Karagul Botom”* trajedisinde açıkça ortaya konulur:

*“Eçkisin attım egizden (Keçinin vurdum ikizini),
Serkesin attım segizden (Keçinin küçüğünden sekizini vurdum),
Colukkanın cön atpay (Her karşılaştığımda boşa sallamadan),
Conun bastım semizden (Onların vurdum semizini),
Bukanın başın burguzbay (Boğanın başını sert tuttum),
Cuuşagan cerden turguzbay (Durduğu yerde bırakmadan),
Bugusun koyboy köp attım (Çok maral vurdum bırakmaksızın),
Bulçun etten moyundan (Onun boyun etine),
Buzup tiysin dep attım (Attım nişan alarak),
Kayberenge kargışıp (Kayberenin lanetine uğrayarak),
Kastarım tiyip ne attım (Zarar verip ne attım?)
Kargışı kata bolboston (Kabul oldu beddua),
Karaldım, calgız seni attım (Yavrucuğum, yalnız seni vurdum).”*

Karaca ve geyik cinsini acımadan yok etmesinden dolayı *Ak Kayıp’*ın lanetlediği yaşlı adamın suçunu kızı aşağıdaki şekilde anlatır:

*“Adırdı, adırdı day basıp bugu attın (Tepe tepe dolaşarak geyik vurdun),
Adırdan aşkan bugundu (Tepeden uzaklaşan maralı),
An teskey ıldıy kulattın (Atarak yere düşürdün),
Ak Kayıpka asılıp (Kayberenle uğraşarak),*

Ardagım atıp sulattın (Kıymetlimi attın, düşürdün),
Kagılayın bir boorum (Kurban olayım, kardeşim),
Menin karuumdan sındı onğ kolum (Sağ kolum kırıldı),
Karuumdan kolum sındırgan (Kolumdan beni ayıran),
Kaygıluu kak baş onğbogun (Yaşlı adam kahrolsun),
Karaguldu somdodunğ (Karagulu Öldürdün)”

Buna benzer etnoekolojik etik bakış açılarını görkemli bir şekilde yansıtan efsanelerin birisi "Kococaş" destanıdır.

Bu efsanede Kococaş avcı dağ tepelerindeki geyikleri acımadan vurup, bununla da yetinmeyip Sur keçiye zarar vermesi ile ilgili olumsuz davranışı beyan edilir. Sur keçi bu gibi insanların olumsuz davranışlarına ve tabiata zarar vermelerine karşı çıkmıştır. O tabiatı korumanın, temiz saklamanın kutsal bir sembolü olarak betimlenir. Sur keçi *benim vardı senden arzum, ağlatma benim gibi anneyi* diye insanlığı insafa, tabiata iyi davranmaya çağırarak, genel olarak tabiat adına konuşur. Kococaş onun dediğine kulak asmadan Kayberen cinsini yok edecek olunca onu kurnazlık ile büyük dağın tepesinde bırakan Sur keçi:

Karapayım emesmin (Sıradan birisi değilim),
Kayberenmin anıkmın (Kayberenim, doğrudur),
Aytkanım ukpay cürçü elen (Dediğimi duymadın),
Emi mergen kandaysın? (Şimdi avcı nasılsın?),
Saga men eneligim taanıtım (Sana anneliği bildirdim)

diyerek intikamını alır (Kococaş, halk edebiyatı, s. 82).

Demek ki ata-babalarımız yaptıkları suçları ve yanlışlıkları aracılığı ile yeni kuşaklara ekolojik bir ders anlatmışlardır. Destandaki daha da önemli bir durum, insanların ekolojik görüş açısının evrimini yansıtan fikirdir, yani Kococaş'ın oğlu Moldocaş babasının yaptıklarından ders alır. Sur Keçinin kızı Aşayran ile evlenip, insanlık ile tabiatın organik bir şekilde bütünleşerek yaşaması objektif bir gerçeklik haline gelir. Gerçekten de halk, gençlerine tabiattaki tüm canlıların koruyucuları olan kutsal varlıkların bulunduğunu öğretmişlerdir.

Bu iki eserin ana fikirlerinin profesyonel yazarların efsane, uzun öykü ve romanlarında kullanılması boşuna değildir. Cengiz Aytmatov'un *Elveda Gülsarı* ve *Kıyamet* adlı eserlerinde bu eski efsanelerin özet motifleri güncellenerek, günümüz insanı ile toplumun, insanlık ile tabiat arasındaki değişken denge durumunu tam ve etkili bir şekilde yansıtan araçlar kullanılmıştır. Bunun yanı sıra yazarlardan Mar Bayciyev'in "Ak Kaplan Soyu" adlı uzun öyküsü (burada da "Kococaş" destanı ile "Karagul Botom" ağıtı, Eldeva Gülsarı gibi, sentez edilmiş ve ekolojik sorun ön plana çıkarılmıştır), Kubatbek Cusubaliev'in "Kococaş Avcı" efsanesi v.b. edebi eserler, filmler de bugünkü Kırgızların sanat bilincinde yer almıştır.

Eski inanca göre canlıların hepsinin koruyucu "piri" vardır. Dolayısıyla onlara insancıl davranma zorunluluğu görüşünü ispatlamak için uğraşmışlardır. Mesela, kuşların piri (koruyucusu) Buudayık, koyununki Çolpon Ata, ineğinki Zengi Baba, atınki Kambar Ata, deveninki Oysul Ata, keçininki Şıypan Ata, geyiğinki Kayberen v.b. Genç nesillerin bilincine boyların ortaya çıkması ile ilgili totemlik efsaneler ve gelenek-görenekler aracılığı ile ekolojik terbiye iyi işlenmiştir. Kırgızların eskiden deveyi totem kabul ederek, ona saygı gösterdiklerine dair halkımızın bazı eski gelenek ve görenekleri ile kavramları bugüne kadar gelmiştir. Örneğin, Kırgız boylarının arasında deve adını taşıyan kabileler vardır. Mesela "Adigine" boyunda "Ak Bura" ve "Kutçu" ve "Kıpçak" boylarındaki "Ak Boto" bunlara örnektir.

Eski Kırgızlar devenin insanoğluna iyilik getiren bir hayvan olduğuna inanırlardı. Bundan dolayı halkın kutsal türbe saydıkları yerlerin, dağların, kaynakların koruyucusu "Ak Taylak" (beyaz deve) olduğuna inanarak ona taparlardı. Özellikle bu türbelere tapınmak için gelen ve çocuk sahibi olmayan kadınlar gece boyunca uyumadan Ak Taylak'ın sesini duymak ümidiyle beklerlerdi. Çünkü eskiden halk arasında beyaz devenin çocuk getireceğine dair inançlar vardır. Sonradan oğlu olursa, onun şerefine adını "Taylak" koyarlardı.

Bu inanışlar eski insanların bilincindeki kavramların biyoantropomorfluk türevidir. Çünkü dünyanın birçok halklarının mitlerinde insan ile tabiat arasında kuvvetli bağlar vardır. Etnogenetik ve etnokültürel yönden, önceleri çoğu Sibiryalı halkları bazı hayvanları, özellikle beyaz kuğu ve ayıyı insan olduklarını kabul ederek onlara iyi davranmışlardır. Tuvalılar guguk kuşu ile turnayı insana benzeterek öldürmemişlerdir. Onlara göre, turnanın birisini öldürürsen, ikincisi 3 yıldan yedi yıla kadar durmadan ağlayıp eşini aramış. Bunlara zarar veren insanın da hiçbir zaman onmayacağına inanmışlardır.

Benzer şekilde Kırgızlar da devenin önce insan olduğuna, fakat sonradan hayvana dönüştüğüne inanmışlardır. Bundan dolayı dişi deve doğurduğu zaman üç gün ikramda bulunurlardı. Çocuklu kadın gibi dişi devenin başına eşarp bağlardı. Dişi devenin çocuğu ölürse, ona acıyarak bu da bizim gibi acı çekerek ağlıyor diye düşünürlerdi.

Manas Destanında Ekolojik Öğreti

Er Töştük Hikayesi

Kırgız efsanelerinde ahlaki ekolojik eğitim ile ilgili fikirler çok çeşitlidir. Yukarıda bahsettiğimiz gibi bazıları tabiatı koruma ile ilgili etkili dersler verirken, bazıları tabiattaki hayvanlar ile arkadaş olmaya, onları düşünmeye çağırır. Bu gibi eserlere halk terbiyesinde geniş olarak kullanılan “Er Töştük” destanı iyi bir örnektir. Burada başkahraman Töştük’ün hayvanlara karşı davranışı çocukların düşüncesini etkileyecek şekilde anlatılmıştır:

Barıp Töştük karasa (Töştük gidip bakarsa),
Al colborstun butuna (Beyaz kaplanın ayağına),
Çönğör kirip ketiptir (Diken batmıştır),
Cortup cürüp aş tappay (Geze geze yemeksiz),
Arık bolup ketiptir (Zayıflamış),
Çönğördü suurup aldı emi (Dikeni oradan çıkardı),
İring menen kan ketti (İrin ile kan aktı),
Al caraluu colborstun (O yaralı kaplanın),
Oorugan ceri basıldı (Ağrısı dindi),
Umaçtay közü açıldı (Gözü hemen açıldı),
Öpönğdögön al ayu (O zıplayan ayı),
Orgo tüşkön kezi eken (Kuyuya düşmüş),
Oşol tüşkön çunkuru (Düştüğü o kuyunun),
Astı balçık, beti tegiz (Altı çamur, üstü düz)
Çıgamın dep beçara (Çıkmak için zavallı),
Tırmağınan ayrılıp (Tırnağını koparmış),
Ança Töştük barbasa (Yanına Töştük gitmezse),
Kıyamatin kıstoosun (Kıyamet eziyet ve acısını),
Tartıp kalgan kezi eken (Çekiyormuş zavallı),
Ordo kalgan ayunu (Kuyuya düşen ayıyı),
Ordon suurup alganı (Çıkarmış yerinden),
Örgüp tüşüp bölünöt (Yavaşça ayrılıyor),
Uyugu menen kumurska (Karınca yığını),
Örtkô ketken körünöt (Yangına gitmiş galiba),
Küygön örttü öçürüp (Yanmış ateşi söndürerek),
Erdikti epsiz saldı emi (Kahramanlık yaptı),
Kumurskanı al örttön (Karıncayı o yangından),
Aman alıp kaldı emi (Sağ salim kurtardı). (Er Töştük, Halk Edebiyatı, s. 288)

Bu siir dizelerinde insan ile hayvanların arasındaki ilişkinin sıkı bir şekilde birbirine bağlı olduğu, hayvanlara iyilik yapmanın her zaman insancılığın ileri bir sınırı olduğunu gösterir. Tabiata ve hayvanlara iyi davrananlar mutlaka bunun karşılığını alırlar. İnsanoğlu da tabiatın şefkatini alır, hatta vahşi hayvandan bile iyilik gelir düşüncesi destanın ana fikridir. Büyük Karakuş dostunun yardımıyla Töştük yer üstüne sağlam çıkar.

Acidaardın kolunan (Ejderhanın elinden),
Baldarım alıp bergensin, dosum (Yavrularımı kurtarmıştın, dostum),
Aytkanına sır kılam, dosum (Söylediklerini sır gibi saklarım, dostum),
Abıdan sanaan tındıram, dosum (Merakını gideririm, dostum),

Kapandın baarın keçirem, dosum (Sıkıntının hepsini gideririm, dostum),
Kaalagan cerge cetkirem, dosum (İstedığın yere götürüm, dostum) (Er Töştük, Halk Edebiyatı, 1996, s. 296).

Böylelikle Kırgız efsanelerinde tüm hayvanlar insan gibi aslında tabiatın yavrusudur. Halk onların birbirleriyle sıkı ilişki içinde olduğu düşünülmektedir. Halkın tecrübesinden ortaya çıkan bu kavramlar günümüz eğitiminde de önemlidir. Çocukların tabiata özenli bir şekilde davranmalarını geliştirmede "Asan Kaygının Söyledikleri" adlı efsane yaygın olarak kullanılır.

Asan Kaygı'nın halk arasında yaygın olarak söylene gelen bilgece düşüncelerinde, insanların tabiata zarar vermeden, canlılara karşı iyi niyetli ve ihtiyatlı davranmaları, dünyada korkuların yok olup huzurlu yaşama uyum sağlanması yönünde iyi niyet ve öğütleri ihtiva eder. Ona göre, canlıları sevmek, onları zarardan ve kazadan korumak insanlığın ve insan olmanın gereğidir. O, insanları olabildiğince tüm canlılara ve bitkilere iyi davranmaya yönlendirmiştir. İnsanoğlu hayvanlardan, onlara iyi davranması ile ayırt edilir. "Her türlü iyilik-insanın önemli özelliğidir, kötülük akılsızların yapacağı iştir", diye belirtmiştir. "Zararsız yılanı kötülük yapmanın gereği yok", veya "ısırmayan yılan öldürülmesin", "küçük canlılar da kendi yaşamını devam ettirsin" şeklindeki hikmetli sözleri buna delildir. Elbette ki halk arasında yılan tehlikeli bir varlık olarak kabul edilir. Asan Kaygı yılanın faydalı ve zararlı yönlerini bilmesine rağmen onun eli, ayağı olmadığına acır, üzüdür:

Basıp çurkap ketüügö (Yürüyerek koşmaya)
Boorunda butu cok (Ayakları olmayan)
Yılan baykuş kantti eken? (Zavallı yılan ne yaptı?) (Sulaymanov, 193).

Kış mevsimi bütün hayvanlar için zor bir mevsimdir. Bu mevsimde hayvanların zorlanacağını hissederek üzüdür:

Tarazasın kötörüp (Terazisini taşıyarak)
Tarbandagan cer tumşuk (Hantal hareket ederek)
Taşbaka baykuş kantti eken? (Zavallı kaplumbağa ne yaptı?)
Booru cerge cabışkan, (Bağrı yere yapışık)
Basa albağan balçaktap (Ağır ağır yürüyen)
Baka baykuş kantti eken? (Zavallı kurbağa ne yaptı?)
Kirer eşigi cok, (Girecek kapısı yok)
Korgolor teşigi cok (Saklanacak deliği yok)
Konğuz baykuş kantti eken?(Zavallı böcek ne yaptı?)
Kurt-kumurska üyü cok (Karıncaların evi yok)
Kuurap barı ölgön çıgar, (Hepsi yok olmuştur)
Ölbösö da baykuştar (Ölmezse de zavallılar)
Körgülüktü körgön çıgar (Sıkıntılar çekmiştir),

diyerek üzüdür (Sunduy, 19).

İnsanlara, hayvanların da sıkıntıları olduğunu unutmamalarını, onlara şefkatli davranmak gerektiğini, elden geldiğince yardım etmek lüzumunu söyler. Elbette hayvanların kış mevsimini inlerinde geçireceğini Asan Kaygı biliyordu. Buna rağmen o insanların insancıl duygularını uyandırmaya çalışmıştır. Gerçekten de insanoğlunun bilinçli olarak mı yoksa bilmezlikten mi doğanın dengesini bozduğunu, sonuçta kendilerinin de zarar göreceğini asırlardır biriken hayat tecrübeleriyle tespit etmişlerdir. Asan Kaygı çevrede zararlı hayvan ve bitkilerin olmadığına inanmıştır. Onlar birbiriyle sıkı ilişkide olup, tabiatın uyumluluğunu muhafaza ederler.

Kırgızlar asırlar önce insanların tabiata yaptıkları zararlardan dolayı günümüzdeki ekolojik problemlerin ortaya çıkacağını, bu nedenle gelecek kuşaklarını tabiatı korumaya, canlılara zarar vermemeye yıllar boyu edinilen hayat tecrübeleriyle öğretmeye çalışmışlardır.

Sonuç

Kırgız halk eğitiminin çeşitli kaynaklarını araştırma, halkın ekolojik eğitimi ile ilgili dünyaya bakış, etik ve estetik düşüncelerini, yaşamda uygulanan prensiplerini tespit etmeyi sağladı. Sözlü ve yazılı ekoloji eğitimi sayesinde memleket sevgisi ("doğduğu yer", "vatan"); hayvanlara, bitkilere, doğanın cansız objelerine de merhametli olmak ("doğduğu yerin toprağı altın", Asan Kaygının

nasihatları, "Manas destanındaki doğa ile insanın kökdeş olduğuna dair felsefi-sanatsal düşünce; doğaya karşı sorumlu olmak, doğa kaynaklarını korumak ve çoğaltmak ("İkiz ağaç görsen kesme", "bitkiye hor bakarsak kötü olur", her türlü tabu sınırlamaları); ekmeği kutsal gıda olarak saymak, çiftçilik mesleğine değer vermek ("Op Mayda" şiiri, "Ekin ekenin sözü"); emeği ve doğayı koruma faaliyetlerini ahlaki kriter olarak saymak ("Emek sabit, rızık değişkendir", "Er emeğini yer yemez") ve bunun gibi başka değerleri Kırgız halkına doğrudan değer aktarımı sağladı.

Bu düşünceler çoğunlukla ekolojik eğitimin özetini ve esasını oluşturur. Bunları uygun usulde okullarda kullanmak ve ailede çocuklara ekolojik eğitim vermede verimli bir şekilde bunlardan yararlanmak mümkündür. Özellikle, halk edebiyatındaki kahramanların etkinliğinin, yeterliliğinin ve tabiata yakınlığının çocukları eğitme faaliyetini daha da verimli ve etkili yapacağı şüphesizdir.

Kaynaklar

Aytmatov, Ç. T. (1978). *V soavtorstve s zemleyu i vodoyu*: Oçerki, statyi, besedi, intervyyu- Frunze: Kırgızstan.

Bayaliev, T. (1972). *Doislamskiye verovanya i ih perejitki u kirgizov*. - Frunze: İlim.

Baybosunov, A. A. (1990). *Donauçniye predstavleniya kirgizov o prirode*. – Frunze: Mektep.

Er Töştük. (1972). « *El adabiyatı* » cilt 2. - B: Şam, 1996. Frunze: İlim.

İbrayimov K. (1991). *Morfologiyalık arhayika cana azırkı adabiyattığı adam, tabiyat konsepsiyası*. - Frunze: İlim.

Kococaş. (1992). « *El adabiyatı* » cilt 1. - B: Şam, 1996. Sulaymanov, B. *Kırgız baldar adabiyatının tarihi*: Okuu kuralı.

Mukambaev, C. (1982). *El içi - önör kençi: (Pamir meni ensetet)*. Oçerkter, ilimiy populyarduu publisistikalar. – Kırgızistan. Frunze.

Sunduy. G. D. (1993). *Progressivniye ideyi i opit narodnoy pedagogiki v npravstvennom vospitanii mladşih*: Avtoreferat. ...kand. ped. nauk: 13.00.01.-Moskova.

Valihanov, Ç. Ç. (1958). *Kazahi i Kirgizi: Seçme Eserleri*, Alma-Ata, Kazakistan.

Valihanov, Ç. Ç. (1984). *Tengri (602)*: cilt 5. - Alma-Ata.

Cengiz Aytmatov'un Eserlerinde, Türkistan'da Sovyetleştirmeye Yönelik Eğitim Politikalarına Karşı Kadın Karakterler

Female Characters in Chingiz Aitmatov's Works Against the Educational
Policies of Sovietization in Turkestan

Selen Yakar¹

Bildiri Kodu: 95309

Öz

Tarihî romanlar ve hikâyeler, tarihî gerçeklere dayandıkları için tarih bilimi ile organik bir bağa sahiptirler. Tarihî roman ve hikâye yazarları, insanoğlunun duygularını yansıtarak tarihçilerin yazımından farklı bir bütün ortaya koyarlar. Türk Dünyası'nın yetiştirdiği en önemli edebiyatçılardan biri olan Cengiz Aytmatov; federal bir cumhuriyet olan SSCB'nin şekli eşitlikle birlikte siyasi, iktisadi, kültürel ve toplumsal yaşam üzerindeki sıkı kontrol mekanizmasını bizzat yaşamış ve II. Dünya Savaşı'nın cemiyet üzerindeki yıkıcı etkilerini görmüştür. Sovyet Türkistanı'nda kültürel hayat, komünist partinin hizmetine alınarak belli kalıplarla sınırlandırılmıştır. Eğitimde sanayinin pratik ihtiyaçları öne çıkarılarak teknik ve mesleki okullara dönük bir politika benimsenmiştir. Tek tip bir eğitim sistemi ve ders programına dayanan okullarda siyasi-ideolojik eğitim önemli yer tutmuştur. Cengiz Aytmatov'un eserlerinden, Sovyet hükümetinin sömürgeleştirdiği Türk cemiyetinin yaklaşık elli yıllık devrini takip etmek mümkündür. Bu sebeple bu çalışmada Cengiz Aytmatov'un eserlerinde aile yapısı ve kadın karakterlerin tarihsel gerçeklikleri Sovyet rejiminin eğitim, kültür ve ekonomi politikaları çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışma betimsel olup tarama deseninde yapılmıştır ve verilere doküman analizi yoluyla ulaşılmıştır. Çalışmadaki veriler Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi, Toprak Ana, Elveda Gülsarı, Dişi Kurdun Rüyalari ve Gün Olur Asra Bedel adlı eserlerinden elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, Aytmatov'un eserlerinde Türk aile yapısını ve bozkır hayatını; SSCB rejiminin Türk cemiyetinin sosyal, kültürel, ekonomik hayatlarına etkilerini gerçeğe en yakın şekilde kaleme aldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cengiz Aytmatov, Aile, Kadın, Tarihî roman ve hikâye.

Abstract

Historical novels and stories have an organic connection with the science of history because they are based on historical facts. Historical novel and story writers reflect the feelings of human beings and present a whole different from the writing of historians. Chingiz Aitmatov, one of the most important writers of the Turkish World; personally experienced the strict control mechanism of the USSR, which is a federal republic, on political, economic, cultural and social life together with formal equality. He saw the devastating effects of World War II on society. Cultural life in Soviet Turkestan was limited to certain patterns by being taken into the service of the communist party. By emphasizing the practical needs of the industry in education, a policy towards technical and vocational schools has been adopted. Political-ideological education had an important place in schools based on a uniform education system and curriculum. From the works of Chingiz Aitmatov, it is possible to follow the fifty-year period of the Turkish society colonized by the Soviet government. For this reason, in this study, the family structure and the historical realities of female characters in the works of Chingiz Aitmatov are discussed within the framework of the Soviet regime's education, culture and economic

¹ Arş. Gör., Selen Yakar, Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, selenyakar@gazi.edu.tr

policies. The study is descriptive and conducted in a survey design and the data were obtained through document analysis. The data in the study were obtained from Chingiz Aitmatov's works named Beyaz Gemi, Toprak Ana, Elveda Gülsarı, Dişi Kurdun Rüyaları and Gün Olur Asra Bedel. As a result of the analysis of the data, Turkish family structure and steppe life in Aytmatov's works; It has been determined that the USSR regime wrote down the effects on the social, cultural and economic life of the Turkish society in the closest way to the truth.

Keywords: Chingiz Aitmatov, education, family, female

Giriş: Sovyetler Birliğinin Eğitim Politikaları Hakkında

Tarihî roman ve hikâyeler tarihî gerçekler üzerinde kurgulanıp tarihî gerçeklerden güç aldıkları için tarih bilimi ile aralarında güçlü bir bağ ve yoğun bir ilişki vardır. Yazarlar; insanlığın hırs, öfke, tutku, kırgınlık ve kıskançlık gibi duygularına eserlerinde fazlaca yer verdikleri için bilim insanlarından farklı bir yazım ortaya koyarlar. Roman türünün temel unsurları olan kişi, mekân ve zaman unsurlarının biri, birkaçı veya tamamı kurgu olabileceği gibi tarihî gerçeklere de dayanabilir. Böylelikle tarihî romanlar, tarihin farklı dönemlerindeki kişileri ve olayları konu edinebilir. Buradan anlaşılabilir ki tarihî romanlar –diğer roman türlerinde olduğu gibi- kurguya ve edebî anlatıma sahip olmakla birlikte aynı zamanda tarihî bilgi ve gerçeklik de içerir.

Ülkelerin yalnızca eğitim sistemine bakılarak o ülkenin sosyal yaşantısını, ekonomik gelişimini, tarihî ve kültürel özelliklerini tespit etmek mümkündür. Sovyet rejiminin, *Sovyetleştirme* ve *Ruslaştırma* sürecinde en önemli mücadele sahası eğitim olmuştur. Devlet tarafından sindirilmiş, devlete bağımlı hale getirilmiş yeni bir Sovyet insanı oluşturmayı amaçlayan bu süreçte halklara, ancak sosyalist nitelik taşımak şartıyla millî kültürlerini koruma ve yaşama imkânı tanınmıştır. 1917 Ekim İhtilali ile birlikte millî kimlik, Sovyet kültürü üzerine inşa edilmiştir ve millî kültür aşağı konumda tutulmuştur. Eğitim sisteminde *merkeziyetçilik* esas alınarak cemiyeti bağdaşık hale getirmek amaçlanmıştır ve zorunlu eğitim ekseninde bir yol izlenmiştir.

Edebî eserler, yazarlarının duygu ve düşüncelerinden meydana gelmiş olmakla birlikte yazarın mensubu olduğu cemiyetin sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik hayatlarından izler taşır. Türk Dünyası'nın yetiştirdiği en önemli edebiyatçılardan biri olan Cengiz Aytmatov, federal bir cumhuriyet olan SSCB'nin şekli eşitlikle birlikte siyasî, iktisadî, kültürel ve toplumsal yaşam üzerindeki sıkı denetimini bizzat yaşamış ve II. Dünya Savaşı'nın cemiyet üzerindeki yıkıcı etkilerini görmüştür. Dolayısıyla onun eserlerinde Sovyet rejiminin Türk Cumhuriyetleri üzerindeki politikalarının elli yıllık seyrini takip etmek mümkündür.

Cengiz Aytmatov eserlerinde, aile içerisinde erkek karakterlere hem iyi hem de kötü özellikler yüklemekle beraber kadın karakterleri genellikle annelik özellikleri üzerinden tanımlamış ve bu şekilde onları idealize etmiştir. Bu yönüyle Aytmatov'un eserlerindeki kadın/anne ve erkek/baba karakterler, ailenin Türk kültüründeki yerine dair sosyolojik bakış açısı oluşturmaya imkân vermektedir.

A. Cengiz Aytmatov'un Eserlerinde Sovyet Rejiminin Eğitim Politikalarının İzleri

Lenin tarafından yönetilen Bolşevik-Komünist Partinin 1917 yılında başta Moskova olmak üzere belli şehirlerde idareyi ele geçirmesi üzerine Rusya'nın her tarafında Sovyetler sistemine dayanan bir rejim kurulmaya başlanmıştır. Sovyet hükümeti 15 Kasım 1917 tarihinde yayınladığı beyannamede Rusya'da yaşayan milletlerin, kendi geleceklerini tayin etme konusunda hür olabileceklerini ifade etmiştir (Kurat, 2011, s. 330). Çarlık Rusyası'nın çözüm getiremediği milletler sorununu tek seferde çözmüş gibi görünen Sovyet Rusya'nın bu savının güvenilir olmadığı zaman içinde anlaşılmıştır.

Sovyet hükümeti, Türkistan'ı boyunduruğu altına aldıktan sonra eğitim meselesi üzerine yoğunlaşmıştır. Türkistan yerli halkının Ruslaştırılmasının yolunun eğitimden geçtiğine inandığı için *Russkaya Tuzemnaya Şkola (Rus Yerli Okulu)* adı verilen okullarda Rus dilini ve kültürünü yerleştirmeyi

amaçlamıştır, bazı mektep ile medreseleri bu amaç doğrultusunda düzenlemiştir (Köseoğlu, 2020, s. 37). Sovyet hükümetinin bu okulları, görünüş itibariyle yerli halkın millî niteliklerine uygun olsa da manevi açıdan çok başka amaçlara hizmet etmiştir.

A.1. Beyaz Gemi

Sovyet rejiminin, Ruslaştırarak tek tip insan yetiştirme amacına hizmet eden bu okulların başarılı ürünü olarak, Cengiz Aytmatov'un *Beyaz Gemi* romanında Orozkul ve Kazak asker karakterlerini görmekteyiz. Bu romanın ana karakteri dedesi Mümin tarafından yetiştirilen, yedi yaşında ve yetim bir çocuktur. Mümin dedenin torununa anlattığı "*Boynuzlu Maral Ana Efsanesi*", soyları bu maraldan türediği kutsal kabul edilen maral ve ailesi hakkındadır. Bu maralın kutsallığına rağmen çocuğun eniştesi olan Orozkul tarafından gerçek hayatta öldürülmesi, Orozkul'un Sovyet eğitim sistemi tarafından asimile edildiğinin bir kanıtıdır. Orozkul'un, maralın boynuzlarını ve kafasını öfkeyle ve inatla koparmaya çalışmasında Sovyet rejiminin hırsını görmek mümkündür.

Romanda Orozkul'a yüklenen bir diğer nitelik ise oldukça kötü bir eş olmasıdır. Çocukları olmadığı için sürekli eşine şiddet uygulayan ve sarhoş gezen bir karakter olan Orozkul; aynı zamanda Sovyet rejimine hayrandır, ana dili Kırgızca'yı cahil kimselerin kullandığı kaba bir dil olarak değerlendirmektedir ve kendi çocuklarının sadece Rusça okuyup yazmasını hayal etmektedir. Orozkul'un çocukları olsaydı bu hayalinin gerçekleşmesi zor olmazdı, çünkü Sovyet Rusya'da 1930'lu yılların sonunda bütün okullarda Rusça öğretimi zorunlu tutulmuştur. Rus olmayan halkların Rusça öğrenmesini kolaylaştırmak için Latin Alfabesinden Kiril Alfabesine geçiş yapılmıştır ve böylelikle bir anlamda kültürel birikim kaybedilmiştir. Yerel dillerin gelişmesi kesintiye uğramıştır ve kültürel süreç olumsuz etkilenmiştir. Rusça bilmek, devlet içerisinde mevkii sahibi olabilmenin ön şartı haline getirilmiştir (Köseoğlu, 2020, s. 8). Nitekim Orozkul'un çocukları için kurduğu bir diğer hayal ise Sovyet hükümetinin resmî çalışanı olmalarıdır.

Kazak asker ise çocuğun sohbet esnasında tanıştığı bir karakterdir. Askere "*Sana yedi göbek geçmişini, atalarının adlarını öğretmediler mi?*" (Aytmatov, 2021, s. 108) diye soran çocuk askerin verdiği "*Hayır. Ne işime yarayacak onların adlarını bilmek? Bilmiyorum ve bunun da bana bir zararı olmuyor.*" (Aytmatov, 2021, s. 108) cevabı karşısında oldukça şaşırmıştır çünkü onun Mümin dedesinden öğrendiğine göre "*(...) Eğer insanlar atalarının adlarını bilmezlerse bozulur, kötü olurlarmış.*" (Aytmatov, 2021, s. 108). Sovyet rejiminin asimile ettiği asker de çocuğun bu düşüncesini gülünç bulmuştur: "*Dedenin anlattıklarına kulak asma sen. Biz şimdi komünizm yolunda yürüyoruz, uzaya gidiyoruz, deden de kalkmış sana neler öğretiyor!*" (Aytmatov, 2021, s. 108).

Aytmatov eserlerinde; Sovyet rejiminin Orozkul ve Kazak asker gibi tamamen Ruslaşmış, rejime karşı gelmeyen tek tip insan yetiştirme amacı için önemli olan ve SSCB içerisinde yaşayan tüm halklar ile beraber özellikle Rus olmayanları maddi ve manevi olarak sömüren bir sistem olan kolhoz sistemini de eleştirmiştir. Stalin'in 1928 yılında Yeni Ekonomi Politikası'ndan vazgeçmesiyle tarımda özel mülkiyet kaldırılmış, kamu mülkiyetine geçilmiştir. Bütün köylüler kolhoz denilen büyük kolektif çiftliklerde toplanmıştır. Dolayısıyla kolhoz sistemi, Sovyet Rusya'nın ekonomi politikasını kendi doktrinine göre ve komünizme hizmet edecek şekilde düzenlemesinin bir sonucudur. Yazar, *Toprak Ana* ve *Elveda Gülsarı* romanlarında halkın kolhoz sistemine geçilmesiyle birlikte ağır bedeller ödediğini işlemiştir.

A.2. Toprak Ana

Cengiz Aytmatov, *Toprak Ana* romanında II. Dünya Savaşı sırasında erkekleri askere alınan bozkırın ortasındaki bir Kırgız köyünde geride kalan ailelerin çektiği sıkıntıları anlatmıştır. Romanın ana karakteri, savaşta eşini ve üç çocuğunu kaybeden kahraman bir anne olan Tolgonay'dır. Eser ismini, Tolgonay'ın zor zamanlarda dişi turnağı ile işlediği toprak ile dertleşmesini ve insanın toprakla kurduğu ilişkiyi konu edinmesinden almıştır.

Tolgonay, henüz küçük bir çocukken toprakla tanışır. Kendisi gibi toprak işçisi olan Suvankul'a âşık olur ve evlenirler. Tarlalarda çalışarak geçimlerini sağlarlar. Tolgonay ve Suvankul'un

Kasım, Maysalbek ve Caynak adında üç oğulları olur. Aradan yıllar geçer, çocuklar büyür. Kasım, babasının izinden giderek traktör sürücüsü olur. Maysalbek, öğretmen olmak için köy okulunu bitirince kente gider ve en küçükleri Caynak da Gençlik Kolu başkanı olur. Bir süre sonra Kasım evlenir ve eve Aliman adında bir gelin gelir. Tolgonay, Aliman'ı kızı gibi sever ve benimser.

Bir gün tarlaya gelen bir Rus askerinden savaş çıktığı haberini alırlar. Köydeki erkekler birer birer askere çağrılır. Önce Kasım, ardından Maysalbek askere çağrılır. Savaş tüm hızıyla devam ederken, cephedeki erkek yetersizliğinden Suvankul da askere çağrılır. Yaşı küçük olan Caynak ise annesini üzmemek için bir gün eğitime gideceğini söyleyerek aslında cepheye gider.

Karl Marx'ın doktrinini Rusya'ya uygulamaya çalışan Ekim İhtilalinin lideri Lenin, *milletsiz* sosyal yapıya bir anda geçilemeyeceğine inandığı için başlangıçta Rus olmayan halkların millî hassasiyetlerinin desteklenip zamanla uygulanacak olan sosyal ve kültürel politikalarla milliyetçilik olgusunun ortadan kaldırılmasını düşünmüştür (Köseoğlu, 2020, s. 3). Bu çerçevede Sovyet rejiminin, Türkistan halkına millî kimliklerini ve kültürlerini unutturarak Rus kimliğini ve kültürünü benimsetmeye yönelik eğitim vermesinin bir göstergesi olarak bu romanda, cepheye giden Türk gençlerinin "*Katyuşa*" adında bir Rus şarkısını söyledikleri yer almıştır.

Sovyet hükümetinin; kendi çıkarları için genç, yaşlı ayırt etmeksizin Türkistan halkını feda etmekten çekinmemesinin bir eleştirisi olarak savaşa katılan söz konusu karakterlerin tamamı ölmüştür. Bununla beraber kolhoz sisteminin ağır kuralları sebebiyle köydeki kadınlar; erkeklerin hepsi Sovyet hükümeti için can verse bile kolhoz için çalışmaya devam etmişlerdir, yoksulluk ve kıtlık ile mücadele ederken bile buğdaylarını kolhoza vermek zorunda bırakılmışlardır.

Eşi ve çocuklarının ölmesinden sonra bütün dünyası başına yıkılan Tolgonay, Türk kadınının mücadeleciliğini temsil etmesi bakımından vatani için kendini koyuvermez, daima güçlü ve çalışkan durur. Köy halkına ekip başı olmaya devam eder, kıtlığın yaşandığı zor ve acımasız günlerde bile köyün her hanesini hesaba katarak süreci yönetir. Bu süreçte Tolgonay'ın davranışları, Türk kadınının bütün olumsuz şartlara rağmen ayakta kalabilme becerisini ve içinde bencillik, çıkarıcılık barındırmayan fedakârlığını gözler önüne sermektedir. Tolgonay yaşadığı bu durumu Toprak Ana'ya şöyle anlatmıştır: "*Kendi felaketimi, kendi acılarımı halkın acılarıyla bir tutup acıyı, açlığı, dondurucu soğukları paylaşıyordum köydeşlerimle. Ben bunun için dayanabildim, bunun için ayakta kalabildim. Başkaları için de dayanmam gerekiyordu. Öyle olmasa çoktan eriyip gider, çiğnenip gider, toza toprağa karışmış olurum.*" (Aytmatov, 2020, s. 63).

Romanda ailenin ve sevginin değerini bilen bir karakter olarak karşımıza çıkan Tolgonay; kendisi gibi dul kalan gelini Aliman ile acısını dindirmeye çalışır, onu kızı gibi sahiplenir. Hatta Aliman'ın acısını kendi acısının önüne koyar çünkü kendisi çok sevdiği eşi ile uzun yıllar geçirebilmişken gelini bu şansa sahip olamamıştır. Sonbahar aylarında sürü otlatmaya gelen bir çobanın, Aliman'ı hamile bırakıp sonra sırta kadem basması üzerine Tolgonay, ilerleyen yaşına rağmen gelinine kol kanat germeye devam eder. Çocuğun doğumu sırasında Aliman'ın ölmesi üzerine Tolgonay, çocuğu kendi öz torunu gibi sahiplenir ve büyütür.

Tolgonay; Suvankul ile evlenmesiyle başlayıp Aliman'ın ölümüne kadar yıllar boyunca eş, evlat acısını yaşamış; bir savaş ve kıtlık görmüş; köydeşlerinin evlerinin dağılmasına şahit olmuştur. Bunlara rağmen daima vicdanının sesini dinleyerek, sorumluluklarını bir kere bile aksatmayarak olağanüstü bir irade ortaya koymuştur.

A.3. Elveda Gülsarı

Aytmatov'un Sovyet rejiminin ve kolhoz sisteminin devamlılığı uğruna feda edilen yaşamları işlediği bir diğer romanı *Elveda Gülsarı* olmuştur. Toprak Ana romanından farklı olarak rejimin baskılarını ve unutulmaya yüz tutmuş insanî değerleri okuyucuya çarpıcı biçimde yansıttığı romanın ana karakterleri Tanabay ve onun atı olan Gülsarı'dır. Roman Gülsarı'nın koşulduğu at arabasının tekerleğinin dönmesiyle başlar, tekerleğin dönüş hızının azalarak durmasıyla sona erer. Romanda tekerleğin dönüşü Gülsarı'nın yaşamını sürdürmesini temsil eder.

Sovyet rejimine bağı olan Tanabay, canını dişine takarak çalıştığı halde partideki görevinden kovulsa bile Sovyet ideolojisinin gönüllü uygulayıcısı olmaya devam etmiştir ve bu uğurda ağabeyi Kulubay'ı bir "kulak" olarak ihbar edip Sibirya'ya sürdürmüştür. Stalin'in 1929 yılında kolektifleştirme uygulamasıyla Lenin'in toprakları devletleştirme girişimini tamamlayıp, köylülerin tarlalarına ve ürünlerine el koyarken asıl hedef kolektifleşmeye karşı olan toprak sahibini ifade eden "kulak"lar olmuştur. Bu süreçte on binlerce kulağın öldürüldüğü bilinen bir gerçek olduğu için Tanabay'ın ağabeyi için Sibirya'ya sürülmek yine de hafif bir cezadır. Kolhoz düzeninin çıkarıcı anlayışına uygun olarak Tanabay, her şeyi kolhozun iyiliği için yaptığını inanmıştır. Tanabay, ağabeyini feda etmesinden umduğu neticeyi alamamıştır çünkü söz konusu olan sistem, kendi çıkarları için insanların bütün değer yargılarını göz ardı etmesine sebep olan ve ardından yine kendi çıkarları için bu insanları cezalandıran bir düzene sahiptir. Aytmatov, kolhoz sisteminin kendi çıkarlarını her şeyin üstünde tutmasını ve insanların da bu çıkarları korumak uğruna birbirlerini ve hatta en yakınlarını bile feda etmekten çekinmemesini bu şekilde eleştirmiştir.

Romanda erkekler ile kadınların işbirliği yaparak çalıştığı bir cemiyet vardır. Tanabay'ın eşi Çaydar başta olmak üzere tüm kadınların çalıştığı ve erkeklere yardım ettiği göze çarpmaktadır. Bu durum romanda "Resmen zamanla yarışır gibi nefes almadan çalışıyorlardı." (Aytmatov, 2012, s. 150) şeklinde ifade edilmiştir.

Tanabay; eğitim görmemiş, aklına ilk geleni söyleyen, kiminle nasıl konuşulması gerektiğini bilmeyen ve başkalarının aklıyla hareket eden bir karakterdir. Sevgili atı Gülsarı için defalarca ağlayan, özünde merhametli bir insan olan Tanabay; iyi bir eş değildir. Evli olduğu halde başka bir kadınla yasak aşk yaşar. Köy denetim kuruluna seçildiği sıralar sık sık köye gidip gelmesi gerekmiştir ve bu durumdan çok memnundur çünkü sevdiği kadın Byubyuşan köyde yaşamaktadır. Eşi Çaydar, Tanabay'ın Byubyuşan'ın evinden apar topar çıkmak ve kendi evine gelmek zorunda kaldığı bir gün onu şu sözleriyle uyarmıştır: "Giyinmeye de mi vakit bulamadın? Talihin yokmuş! Çizmenle pantolonunun ayağında olmasına şükür. Hiç utanmıyor musun? Artık genç de değilsin. Çocuklar boyuna yetişti! Sen ise..." (Aytmatov, 2012, s. 76) Mevcut durumun farkında olan Çaydar, eşine konuya ilişkin sorumluluklarını hatırlatarak son kararı ona bırakır. Tanabay ise zaten başkalarının sözüyle hareket etmeye meyilli bir karakter olduğu için bu defa karısının sözünü dinler.

Sadakatsizliğin ortadan kalkmasıyla beraber ilişkileri normalleşmeye başlar. Çalıştıkları bir sırada Çaydar, üstüne düşen kiriş ile yaralanınca tek kaygısı kendisine bir şey olursa ailesiyle kimin ilgileneceği olmuştur. Yazarın diğer eserlerinde olduğu gibi bu eserinde de anne karakteri; her zaman kendinden önce ailesini düşünen, oldukça fedakâr bir role sahiptir. Bununla birlikte Tanabay da eşine karşı sevgi dolu bir tutum takınır. Nitekim Çaydar yaralandığında ona "Benim tek endişelendiğim sensin karıcığım. Neyse ki sana bir şey olmadı." (Aytmatov, 2012, s. 169) diyerek sevgisini dile getirdiği görülür.

Çaydar, her şeye rağmen ailesine bağı bir kadın olmuştur. İyi bir eş ve anne, fedakâr bir çalışan ve Tanabay'ın işlerini düzenleyen bir karakterdir. Aynı zamanda güç koşullar karşısında eşine göre daha sakin kalabilmeyi başarır. Nitekim yer yer onun, Tanabay'ı sakinleştirmeye çalıştığı görülür.

Sovyet Türkistanı'nda yerel dillerde eğitim ve kültür faaliyetlerinin desteklenmesiyle Rus olmayan milletlerin Sovyet hükümeti tarafına çekilerek görünüş olarak millî ancak içerik olarak proleter bir kültürün oluşturulması hedeflenmiştir. Bu *Sovyetleştirme*, romanda Sovyet ideolojisi aşılınmış, tek tip Sovyet insanlarından kurgulanmış bir toplum ile karşımıza çıkmaktadır. Bu toplumu; Tanabay'ın kendi oğlunu kilisede ilahi okuyan Hıristiyan çocuklara benzetmesinde, arkadaşı Çora ile anılarını düşünürken onun sosyalizmin bir şarkısını sevdiğini söylemesinde görmek mümkündür.

A.4. Dişi Kurdun Rüyaları

Yazarın, Sovyet rejimi uğruna harcanan hayatları kaleme aldığı bir diğer romanı ise *Dişi Kurdun Rüyaları*'dır. Romanın birinci bölümünde Issık Göl çevresinde yaşayan Akbar ve Taşçaynar

isimli iki kurdun hayatları anlatılmıştır. Akbar dişi kurttur ve kılavuzluk etme, emir verme, avı başlatma görevi ona verilmiştir. Eşi olan Taşçaynar ise güvenliği sağlayan; gücünü, kuvvetini Akbar'a adayan; yorulmadan, yüksünmeden onun isteklerini yerine getiren; sadakatli bir kurt olarak işlenmiştir. Çift arasında işbölümü, saygı ve sevgi hâkimdir.

Romanın üçüncü bölümünde Bazarbay Noygutov adlı sarhoş bir çobanın maceraları anlatılmıştır. Bazarbay; evliliğinde mutsuz olan, eşinden nefret eden ve eşine hakaretler eden bir karakterdir. Bazarbay, bir jeolog ekibine Acı-Taş bölgesine gitmeleri için kılavuzluk ettiği sırada dağda bir inde Akbar'ın dört yavrusunu bulur ve bunları yüklü bir fiyatla satmak umuduyla heybesine koyar. Akbar ve Taşçaynar yuvalarına geldiklerinde yavrularını bulamadıkları için Bazarbay'ın izini takip ederler. Bazarbay ise o gün kendi evine gitmek yerine Boston Urkunçiev'in evine gider. Akbar ve Taşçaynar onun evden ayrılışını fark etmez ve yavrularının orada olduğunu düşünerek bir süre beklerler, ulurlar. Boston'un eşi Gülümhan ise kurtların varlığından ve ulumasından tedirgin olur ve oğulları Kence için endişelenir.

Gülümhan, güzel bir kadındır ve büyük bir sevgi ve saygıyla kocasına bağlıdır. Boston ile birlikte mutlu bir aileye sahip olabilmek için her türlü fedakârlığı yapar. Romanda ön plana çıkan düşünce, annelik içgüdüsünün her canlıda aynı olduğu gerçeğidir. Dişi kurt Akbar kendi yavruları için endişelenirken Gülümhan da kendi oğlu Kence için aynı duyguyu taşımaktadır.

Dram üzerine kurulu olan romanda birçok ölüm yer almıştır. Boston'un ilk eşi Arzıgül ile Gülümhan'ın ilk eşi Ernazar ölmüştür. İlk eşlerinin ölümünden sonra bir araya gelen bu çift, eski eşlerini daima hatırlamakla beraber nispeten mutlu bir aile kurmayı başarmışlardır. Boston, hayatı boyunca devlet ve kolhozun çıkarlarına uygun olarak yaşamasına rağmen bir gün bir toplantıda çobanların hayvan otlattığı arazilerde kendilerini bağımsız hissettikleri takdirde buraları daha iyi koruyacaklarını söylemesi üzerine "jurnalci" olarak suçlanır. Burada yazar esas olarak kolhoz düzeninin gerekirse insanları feda etmekten çekinmediğini eleştirmekle birlikte her hak ve kararın Sovyet rejimine ait ve sorgulanamaz olmasını da eleştirmektedir.

Romanın devamında Boston, Bazarbay'dan yavrukurtları alıp yuvalarına bırakmak istemesine rağmen bunu başaramaz. Bazarbay, Boston'a ağır sözler söyleyerek yavruları vermez. Aile bütünlüğüne verilen önemi temsil etmesi bakımından romanda, Akbar ve Taşçaynar yavrularını kaybetmenin verdiği acıyla ehil hayvanlara ve insanlara saldırırlar. Akbar'ın bu süreçte yaşadıkları romanda şöyle anlatılmıştır: "Boston; dişi kurdun o tarifsiz, çok büyük acısını, bu acının derecesini anlayamazdı. Kurt bunu anlatacak kelimelerden, konuşmadan yoksundu ama bu duygudan yoksun değildi. Bu acıyı bütün varlığıyla hissediyor ve bundan kurtulamıyordu. Her çareye başvurmuştu bu üzüntüsünü unutmak için." (Aymatov, 2003, s. 362-363) Akbar, bütün ümitlerini kaybettiğinde kurtların kraliçesi Börü Ana'ya yalvarır. Burada yardım istenilen kurdun da anne olması dikkat çekicidir.

Boston, onları öldürmekten başka çaresinin kalmadığını düşünür. Önce Taşçaynar'ı pusuya düşürüp öldürür. Akbar, oğlu Kence'yi dişlerinin arasında kaçırınca o da kurdun ardından ateş eder. Bu ateş sonunda Akbar'la beraber oğlu Kence'yi de yanlışlıkla öldürür. Çılgına dönen Boston, bu olanların sorumlusu olarak gördüğü Bazarbay'ı da öldürüp gölde intihar eder. Taşçaynar'ın, romana ismini veren dişi kurt Akbar'ın ve yavrularının romanın sonunda Sovyet insanı tarafından öldürülmesi ve yaşadıkları Issık Göl ve Aldaş Gölü çevresinin tahrip edilmesi rejim karşısında Türk kültürünün korunamadığını göstermektedir.

A.5. Gün Olur Asra Bedel

Yazar, dişi kurt Akbar'ın temsil ettiği geleneğin ve anne motifinin yok olması durumunda Türk ailesinin ve geleneklerinin başına geleceği felaketleri *Gün Olur Asra Bedel* romanında işlemiştir. Aytmatov, literatüre "mankurt" kavramını kazandırdığı bu romanında bir köy halkı üzerinden ülkesi sömürgeleştirilmiş bir cemiyeti kaleme almıştır. Bu cemiyetin sömürgeci güçlerin uyguladıkları asimilasyon politikaları sonucu ne kadar büyük trajediler yaşadığını anlatmıştır. Yazar burada dolaylı

olarak Sovyet rejiminin eğitim, kültür ve sosyal politikalarını eleştirmiştir, ana karakter Yedigey aracılığıyla Sovyet rejiminin acımasız hırsını okuyucuya farklı ve çarpıcı bir şekilde göstermiştir.

Olaylar Kırgızistan'ın uçsuz bucaksız Sarı-Özek bozkırında geçmektedir. Roman, Yedigey'in II. Dünya Savaşı'ndan beri arkadaşı ve en yakın dostu olan Kazangap'ın ölümü ile başlar ve romanın tamamında anlatılan bir gün olduğu için ölümünün ertesi günü Kazangap'ın defnedilmesiyle sona erer.

Sovyet rejiminde dinsizlik bir devlet politikası olarak benimsenmiştir ve ibadethanelerin birçoğu yıkılmıştır veya farklı amaçlara hizmet etmek üzere varlıklarını sürdürmüşlerdir. Türkistan'daki camiler, medreseler, geleneksel eğitim veren okullar kapatılmış; dinî bayramlar yasaklanmıştır. Türkistan'da gelişmeyi destekleyen Türk aydınlarına karşı olarak yeniliğe kapalı olan din adamları sınıfı desteklenmiştir (Köseoğlu, 2020, s. 7). Sovyet okullarında dinsizliğe yönelik verilen eğitimin cemiyet üzerinde başarılı olup yaygınlaşması romanda, Kazangap'ın ölümüyle Yedigey'in zaman içinde yok oluşu ve unutulmuş dinî değerleri hatırlaması şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Yedigey, dostu Kazangap'ın vasiyeti üzerine onu Sarı-Özek bozkırına otuz kilometre uzaklıkta bulunan Naymanlar'ın ata mezarlığı Ana-Beyit mezarlığına gömmek ister. Kazangap'ın Sovyet okullarında okumuş, "yeni Sovyet insanı" oluşturmak amacıyla yürütülen dil ve eğitim politikalarının başarılı bir ürünü olan oğlu Sabitcan hem babasının ölümüne hem de o ölüm etrafında gelişen merasimlere karşı küçümseyici ve alaycı tavır takınır. Sabitcan'ın bu tavrı romanda şöyle ifade edilmiştir: "Zavallı Kazangap, biricik oğlu iyi okusun, şehirlerde oturup iyi bir hayat yaşasın diye elinde avucunda ne varsa harcamıştı. Sonuç ne oldu? Birçok şey öğrenmişti ama yine de beş para etmezdi, hiçbir işe yaramazdı." (Aymatov, 2018, s. 178). Sabitcan'ın tavrını anlatan bir diğer durum ise babasının sağ olduğu zamanlardan aktarılmıştır. Sabitcan, kolektifleştirme devrinde Doğu Türkistan'a kaçan Kazak ve Kırgız Türklerine Çinlilerin hayatı zehir etmesini, güç şartlar altında bırakmasını gülerik anlatmıştır. Bunları dinleyen babası oğluna çok kızmıştır.

Sovyet rejiminin; Kırgızistan halkının dinî ve millî değerlerini baskı altına almak ve yok etmek için geliştirdiği politikaları, Yedigey'i bir tercihle karşı karşıya bırakır. Yedigey, Kazangap'ın ölümü dolayısıyla düzenleyeceği merasimler sayesinde dinî ve millî değerleri genç nesillere göstermek isterken, aynı zamanda Kazangap'ı kültürel anlamda oldukça önemli olan Ana-Beyit mezarlığına defnederek bu mezarlık etrafında oluşmuş, *mankurtlaştırılan* insanların hikâyeleri dolayısıyla kendi öz benliğini unutkanın ortaya çıkardığı kimliksizleşme ve yabancılaşmanın doğurduğu trajik durumları anlatan Nayman Ana efsanesini canlı tutmak istemektedir.

Yazar, Yedigey dolayısıyla bir varoluş mücadelesini anlatırken, bu mücadele süresince efsanelerin, yerel kültürün, dinî ritüellerin ve bütün bunların coğrafya ile olan münasebetlerinin ne kadar hayatî bir rol oynadığını resmetmeye çalışır. Sabitcan'ın hikâyesi vasıtasıyla da Sovyet rejiminin kendi ideolojisi doğrultusunda bu insanları eğitim aracılığıyla bir çeşit modern mankurlara dönüştürdüğünü okura gösterir.

Yedigey, eşi Ukubala'ya karşı daima minnet duyan bir karakterdir. Eşi de ona saygıyla bağlı olan bir annedir. Yedigey askere giderken henüz altı aylık olan oğulları kızamığa yakalanmış ve şiddetli ateşe dayanamayarak on bir aylıkken ölür. Ukubala, çocuğun ölümünde yalnız kendisini suçlu bulur. Sevmeye fırsat bulamadığı ilk çocuğunun ölümü Yedigey'i çok üzer. Yedigey'in acısı romanda şöyle anlatılmıştır: "Yitirdiği yavrusunun daha ağzında tek diş yokken güven dolu güller saçan güllüklüleri gözlerinin önünden gitmiyor, onu yitirmenin acısıyla yüreği paramparça oluyordu." (Aymatov, 2018, s. 75).

Kazangap ve eşi Bike de romanda iyi insanlar ve mutlu bir çift olarak yer alır. Kazangap'ın cepheye gideceği zaman Bike oldukça üzülür ve ağlar. Kucağında yeni doğan kızı Ayzade ile eşini uğurlar. Kazangap, iki sağmal devesinden birini dostu Yedigey'e vermeden önce eşi Bike'ye danışır ve Yedigey'le konuşurken "Karımla ikimiz aramızda konuşup karar verdik." (Aymatov, 2018, s. 94).

diyerek söze başlar. Kazangap'ın ailesini ilgilendiren bir karar alırken eşine danışması ona duyduğu saygıyı ve güveni göstermesi bakımından önemlidir.

1951 yılının sonunda Boranlı'ya yeni bir aile gelir: Abutalip Kuttubayev, Zarife ve oğulları Daul ile Ernek. Romanda "aile reisi" olarak tanıtılan Abutalip'dir. Abutalip ve Zarife çifti birbirini severler ve mutlu bir evliliğe sahiptirler. Ağırbaşlı, kültürlü insanlardır ve herkes gibi onlar da karı-koca çalışır, kan ter içinde kalarak her işi yaparlar. Yedigey ve Kazangap çok geçmeden bu aileyle yakın ilişkiler kurarlar.

Zarife; çalışkan ve yetenekli bir anaokulu öğretmenidir, kısa bir süre sonra burada başöğretmen olur. Ailesinin karşı çıkmasına rağmen, ağabeyinin kendisine "Sen bir erkekle değil, felâketin ta kendisiyle evleniyorsun." (Aymatov, 2018, s. 135) demesine rağmen Abutalip ile evlenmiştir. Boranlı'da geçirdikleri zor zamanlarda bazen dayanamamasına rağmen, öyle bir yere gittikleri için kendini suçlayan eşinin hiçbir suçu olmadığını düşünür. Kendi dertlerini bir kenara bırakarak çocuklarının yaz aylarını Ala-Tav yaylasında geçirmesini ister. Yazarın diğer romanlarında olduğu gibi bu romanında da anne karakteri; fedakâr, mücadeleci ve ailesine bağlıdır. Eşinin ölümünden sonra yıkılan Zarife, yalnızca çocukları için hayatta kalmaya devam eder.

Sonuç

Tarih boyunca görülen Rus emperyalizminin en etkili yöntemlerinden biri olarak "Ruslaştırma", Sovyet Rusya'nın Türkistan'ı boyunduruğu altında almasından hemen sonra insanları rejime sıkı sıkıya bağımlı olarak yaşar hale getirmeyi ifade eden "Sovyetleştirme" olarak gündeme gelmiştir. Rus olmayan halklara karşı uygulanan bu yöntem ekonomi, dil ve eğitim politikalarını yeniden düzenlemeyi gerektirmiştir.

Sovyet döneminde her millet sistemli bir şekilde toprağa bağlı hale getirilmiştir ve etnik kimlik toprak üzerinden tanımlanmak istenmiştir. Bu çerçevede her birey belli bir kolhoza bağlı iken bireyin kimliği de o kolhoz ile özdeş görülmüştür. Kimliklerin etnikleştirilmesi süreci ile belli bir toprağa veya bölgeye bağımlılık süreci eş zamanlı icra edilmiştir.

Sovyet dil politikası, millî dil düşüncesini reddederek her milletin Rusça okuyup yazmasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe konuşan halklar arasındaki dil farklılıklarını artırmak istemiştir. Sovyet dil politikasının Türkistan'da görülen en net uygulaması ilkokullarda Rusçanın zorunlu tutulması olmuştur. Bu çerçevede Kiril alfabesinin kullanımına geçiş yapılmış ve yeni alfabe aracılığıyla lehçeler arasındaki küçük farklılıklar büyütülerek ayrıştırma gerçekleştirilmiştir.

Türkistan'da Kiril alfabesinin kullanılması, *Sovyetleştirme* programının okullarda uygulanmasını kolaylaştırmak için gerekiyordu. Sovyet Rusya'nın tek tip Sovyet insanı oluşturma yolunda en fazla önem verdiği saha olan eğitimde *merkeziyetçilik* esas alınarak, hükümetin eğitim politikalarının bir noktada birleştirilmesi amaçlanmıştır. Sovyet hükümeti toplumun bağdaşık hale gelebilmesi için her yerde zorunlu eğitim ekseninde politikalar geliştirmiş ve Türkistan halkına kendi okullarını açmaları için izin vermemiştir. Dilin Ruslaştırılması, Rus kültürünün yaygınlaşp yerleştirilmesi için var olan mektep ve medreselerde de düzenlemeler yapmıştır.

Sovyet hükümetinin kendi çıkarlarına hizmet eden bütün bu politikalarını uyguladığı ve sömürgeleştirdiği Türkistan coğrafyasında yaşayan Cengiz Aytmatov, eserlerinde bu politikaların sonucunda aile yapısındaki bozulmaları ve kültürel değerlerin unutulmasını okuyucularına etkili bir biçimde aktarmıştır. Rejime ve sisteme karşı eleştiri içeren her eserinde yazar, geleneksel Türk aile yapısının değişip dönüşmesi durumunda cemiyet hayatında meydana gelen veya gelecek olan bozulmaları ve çözümleri ifade etmiştir. Bu çerçevede kadın karakterleri annelik özelliği üzerinden idealize ederken, ailelerin anneler tarafından korunduğuna işaret etmiştir.

Yazar eserlerinde; Sovyet rejiminin boyunduruğu altına aldığı topraklarda yaşayan insanlara sosyalist düşüncüyü ve komünizmi benimsetmek için yürüttüğü politikaları eleştirmiştir. Aytmatov'a göre; Türkistan halkının eğitimine, aile yapısına ve inancına müdahale eden rejim, halka kimliksizliği

ve dinsizliği zorla kabul ettirmeye çalışmıştır. Sovyet rejiminin amacı, aile kültüründen ve din değerlerinden yoksun tek tip Sovyet insanından oluşan bağdaşık bir cemiyet oluşturmaktan ibarettir ve bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar eğitimin her kademesinde, millî temelleri bulunmayan eğitim politikaları icat edip uygulamaya koymuştur.

Kaynaklar

Aytmatov, C. (2003). *Dişi kurdun rüyaları*. Ankara: Elips.

Aytmatov, C. (2012). *Elveda Gülsarı*. Ankara: Elips.

Aytmatov, C. (2018). *Gün olur asra bedel*. İstanbul: Ötüken.

Aytmatov, C. (2020). *Toprak ana*. İstanbul: Ötüken.

Aytmatov, C. (2021). *Beyaz gemi*. İstanbul: Ötüken.

Köseoğlu, T. (2020). *Sovyetler'in Türkistan'ı dönüştürme politikasına muhalefet: Yaş Türkistan dergisi (1929-1939)*. Ankara: TTK.

Kurat, A. N. (2011). *XVIII. yüzyıl sonundan Kurtuluş Savaşı'na kadar Türk-Rus ilişkileri*. Ankara: TTK.

Geleceğin Öğretmeninin Mesleki Faaliyetlerinin Bir Sonucu Olarak Kendi Kendini Organize Etme

Self-Organization as the Result of Professional Activity of the Future Teacher

Roza Abdrakhmanova¹

Bildiri Kodu: 95311

Öz

Çalışmanın amacı bilimsel ve pedagojik literatürün analizine dayanarak gelecekteki bir öğretmenin kendi kendini organize etme meselesini ele almak, özünü tanımlamak ve "kendi kendini organize etme" kavramının içeriğini açıklığa kavuşturmadır. Araştırma yöntemleri temel kavramların analizi, felsefi, pedagojik, psikolojik özel literatürün incelenmesine dayanan bilimsel verileri tasnif etmektir. Çalışmanın ana sonuçları; öğrencinin kişilik gelişimi sorunu – pedagojik teori ve eğitim pratiğinin zor ve temel sorunlarından biridir. Bir eğitim kurumunda öğretimdeki başarı, öğrencinin kişiliğinin gelişimi, kendi kendini organize etme kültürüne olan yeteneği ile doğrudan ilişkilendirilir. Öz-örgütlenme, genel anlamda, hareketin kendisini, yapının kendisini, doğal, yapay sistemlerin ve süreçlerin kendi kaderini tayin etmeyi ima eder. Bu, sistemin yapıcı ilişkilerini veya gruplarındaki bireysel unsurları değiştirmek için içsel olarak yönetilen bir eğilimdir ve bunun sonucunda unsurlar niteliksel değişikliklere uğrar. Bilimsel ve pedagojik literatürde, öz-örgütlenme, öğrenme faaliyetlerinin çeşitli yönlerinde ele alınmaktadır: şekillendirme becerileri öğrenme faaliyetleri, organizasyon, bağımsız çalışma öğrencilerin, oluşumu ve iyileştirme kendi kendine eğitim faaliyetleri, kendini geliştirme, kendini gerçekleştirme bireysel faaliyetleri. Psikolojik ve pedagojik literatürün analizi, «öz-örgütlenme» kavramının özünü tanımlarken, araştırmacıların dört yaklaşımı göz önünde bulundukları sonucunu çıkarmayı mümkün kılmaktadır: kişisel, etkinlik, integral (kişisel- etkinlik) ve teknik. Bireyin kendi kendini organize etme sisteminin özellikleri, zihinsel gelişiminin genel entelektüel, iradeli, duygusal ve ahlaki seviyesine bağlıdır. Makale, gelecekteki öğretmenin kendi kendini organize etme sürecini ayrıntılı olarak inceliyor, özel öneriler geliştiriyor.

Anahtar Kelimeler: Gelecekteki öğretmen, Öz-örgütlenme, Kişilik.

Abstract

Purpose of the research is to consider the problem of self-organization of a future teacher based on the analysis of scientific and pedagogical literature, to identify the essence and clarify the content of the concept of "self-organization". Research methods are analysis of key concepts based on special philosophical, pedagogical and psychological literature and synthesis of scientific data. Main results of the research are one of the difficult and main problems of pedagogical theory and practice of education is the problem of student's personality development. The success of learning in educational institution is directly combined with the development of student's personality, his/her ability to culture of self-organization. Self-organization, in a general sense, implies self-motion, self-structuring,

¹ Roza Abdrakhmanova, Profesör Abai Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, abdraxmanova50@mail.ru

self-determination of natural, artificial systems and processes. It is an internal controllable tendency to change the constructive relations of a system or individual elements in their groups, where by the elements qualitative changes. In scientific and pedagogical literature, self-organization is considered in different aspects of learning activities: formation of learning activity skills, organization of students' independent work, formation and improvement of self-educational activity, self-education, self-realization of personality in activity. The analysis of psychological and pedagogical literature allows us to conclude that in defining the essence of the concept of 'self-organization' researcher consider four approaches: personal, activity-based, integral (personal-activity-based) and technical. The characteristic of a personality's self-organization system depend on the overall intellectual, volitional, emotional, moral level of mental development. The article examines in detail the process of self-organization of a future teacher and develop specific recommendations.

Keywords: *Future teacher, Self-organization, Personality.*

Кіріспе

XX ғасыр ғылымдағы алға басумен сипатталады, алайда ол тек теориялық білімдердің өсуімен ғана емес, оны технологиялық қолданудың шекарасын кеңейтеді. Бұл екі басымдылықтың бірлескен әрекетте болуы заманауи ғылыми-техникалық төңкерістің негізінде қаланып, өндірістің күшті өрлеуіне ықпал етіп, ғылымның тұжырымдамалық құрылымында сапалы өзгерістерге әкелді.

Бұл өзгерістер, біріншіден, қоғам мен табиғаттың құбылыстарын тұтастық, жүйелілік амалдар негізінде зерттеуге; екіншіден, бөлек нысандар мен жүйелердің дамуын зерттеуден аймақтық және жаһандық жүйелерің эволюциясын ашуға; үшіншіден, ғылыми танымның жаңа кезеңінің сипатына эволюцияның ішкі механизмдерін зерттеу жатады. Осы саладағы ең ірі жетістіктің бірі болып кооперативтік үрдістер және бейорганикалық табиғат жүйесінің өзін-өзі ұйымдастыруы болып табылады.

Зерттеу әдістері

Философиялық, педагогикалық, психологиялық арнайы әдебиеттерді зерттеу негізінде кілт ұғымды талдау, ғылыми деректерді жинақтау.

Зерттеудің негізгі нәтижелері

Соңғы онжылдықта педагогика және психология салаларында да білім және білім беру жүйелері теориясын зерттеуде өзін-өзі ұйымдастыру мәселесі ғалымдардың назарында. Осы бағыттағы зерттеулер жүргізген: Козлова О., Пугачева Е., Ямбург Е. және т.б. Бұл ғалымдардың зерттеулерінде білім берудегі өзін-өзі ұйымдастыру үрдістеріне қосылу тұлғаға әлеуметтің өзгермелі жағдайында өмір сүруге қабілетті және әлемді тұтастай, ашық, көпқырлы ретінде қабылдайтын мүмкіндіктер береді.

Біз ең алдымен, зерттеудің кілт сөзі «өзін-өзі ұйымдастыру» ұғымының ғалымдардың еңбектеріндегі контент-талдауын қарастыруды жөн көрдік (кесте -1).

**Кесте 1. Ғалымдардың Еңбектеріндегі «Өзін-Өзі Ұйымдастыру» Ұғымының Контент-Талдауы
(1967-2016 Жж.)**

№	Авторы	Анықтамасы	Әдебиеттер
1	Закиров Г.С.	Өзін-өзі ұйымдастыру – өмірлік стереотиптердің өзгеру үрдісі, билігіндегі бар қорды ұйымдастыру қабілеті.	"Самообразование учащихся". Казань 1967, 59 стр.
2	Ожегов С.И. Шведов Н.Ю.	Ұйымдасқан – жоспарлы, дұрыс тізілген тізбекпен ерекшеленетін, тәртіпті, жоспарлы әрі нақты әрекет жасаушы.	Толковый словарь Ожегова. М.1995 Электронный ресурс.
3	Карпенко Л.А. Петровский А.В. Ярошевский М.Г.	Өзін-өзі ұйымдастыру – ес, ерік, зияткерлік механизмдері негізінде табиғи, психикалық, тұлғалық қасиеттер, сапалар, жай-күйінің интегралды реттеуші қабілеті, жүріс-тұрыс уәжедемесінде көрініс табатын және бірыңғайланған мінез-құлық пен іс-әрекетте жүзеге асады.	Психологический словарь. – М.: Политиздат, 1995. – 468 с. – С.107
4	Энциклопедиялық сөздік	Өзін – өзі ұйымдастыру саналатын ерік және ақыл-ой ерекшеліктерінде, мінез-құлық мотивінде іске асырылатын табиғи және әлеуметтік меңгерілген қасиеттердің жиынтығы, іс-әрекет және мінез-құлықтың реттілігімен жүзеге асады.	"Қазақстан" ұлттық энциклопедиясы, 1997 ж.10 том.
5	Кузнецов А.	Өзін – өзі ұйымдастыру - сырттың әсерінсіз, ішкі себептермен негізделген қандай да болса элементтердің реттелуі.	Педагогический словарь. - 1-е изд-е: СПб.: Норинт С., 1998. – 424 с. – С.318
6	Коджаспиров а Г.М. Коджаспиров А.Ю.	Өзін – өзі ұйымдастыру – өзін ұйымдастыру дағдысымен байланысты тұлғаның қабілеті мен іс-әрекеті, ол белсенділік, мақсатқа бағытталушылық, мотивті негіздеу, іс-әрекетті жоспарлау, шешімді қабылдаудағы шапшаңдық пен оған жауапкершілік, өз іс-әрекет нәтижесін сыни тұрғыда бағалау және борыштылық сезімде көрініс табады.	Педагогический словарь. Для студентов высших и средних педагогических заведений. – М: Издательский центр «Академия», 2001.-176 с. – С.101
7	Рапацевич Е.С.	Өзін-өзі ұйымдастыру – өзін ұйымдастыру дағдысымен байланысты тұлғаның іс-әрекеті мен қабілеті, ол мақсаттылықта, белсенділікте, уәждеме негіздемесінде, өз іс-әрекетін жоспарлауда, уәжедеменің өздігінде өзіндік іс-әрекетті жоспарлауда, шешім қабылдау жылдамдығы мен оған жауапкершілікте, өз іс-әрекет нәтижесін сыни бағалауда, борыш сезімінде көрініс табады.	Педагогика "Большая современная энциклопедия" Рапацевич Е.С. Минск, 2005, Б.512
8	Жарықбаев Қ., Сангилбаев О.	Ұйымдастырушылық қабілет - қандай да істі ұйымдастыруға бағытталған қабілет. Ұйымдастырушылық іс-әрекеттерді басқару мен ұйымдастыру саласындағы орналастыруды, қорларды жұмылдыруды, ортамен байланысты, тәлімгер мен оқушылардың өзара әрекеттестігін қамтамасыз ететін шығармашылық қабілет.	"Жантану атауларының түсіндірме сөздігі". "Сөздік-Словарь" 2006, 220 бет
9	Семенов В.А. Колесников В.Н.	Өзін-өзі ұйымдастыру – ашық жүйеде орын алатын кенеттен реттелген, пайда болған уақыттық, кеңістік, қызметтік құрылымдар үрдісі.	"Политический анализ и прогнозирование". Учебное пособие. Издательство "Питер" 2014, 75 стр.
10	Әлқожаева Н.С.	Өзін-өзі ұйымдастыру - адамның белгілі мақсатқа бағытталған өзіндік сапасын жетілдіру арқылы әрекетінің жеке-даралық қызметін ұйымдастыру жүйесі.	"Педагогика". Оқу құралы. Алматы "Қазақ университеті" 2015, 183 бет
11	Пейсахов Н.М.	Өзін-өзі ұйымдастыру – құрамды саналы реттеуші ретінде жүйе элементтерін тауып сол жағдайға мүмкін келетін ең дұрыс ретте сапқа түзу.	Ишков А.Д. Уровни самоорганизации профессиональной

Өзін-өзі ұйымдастыру ұғымына қатысты ғалымдардың ойы әр түрлі екенін жоғарыдағы контент-талдау көрсетті (сурет- 1).

Зерттеуші Акбашев Т. [1] анықтағандай: «әркімнің өзін-өзі ұйымдастыруы- бұл тәуелсіздік, бостандық пен дербестіктің тетігі». Бұрынғы ғасырларда мұндай қажеттілікке мұқтаждық жоқ еді. Жер бетінде бұған экономикалық немесе саяси алғышарттар болмады. XX ғасырдың соңында әрбір адамның өзін-өзі ұйымдастыру негізінде өмір сүру экономикалық және экологиялық қажеттілік болды. ӨЗІН-ӨЗІ (оқыту, тәрбиелеу, анықтау) идеясы-өмірдің бір нұсқасы, оның өзін-өзі ұйымдастыруы.

В. Н. Донцов өзін-өзі ұйымдастыруды ұйымдастырушылық іс-әрекеттің типіне жатқызып, өзіне бағытталған және өзімен оңаша жүзеге асатын, -деп анықтайды [2].

Көптеген авторлар (Е. В. Марусова, О. Н. Первушина, А. П. Ситников, Л. М. Хаславская) студенттің өзін-өзі ұйымдастыруы деп оның оқу іс-әрекетінің даралық стилін өз бетімен анықтау қабілетін қарастырады.

С. С. Амирова өзін-өзі ұйымдастыруды адамның зияткерлік, эмоциялық және моральдық қасиеттерді іс-әрекетте жетілдіру мақсатында өзімен саналы жұмыс жасау, ол қоғамдық тұлғалық маңызды міндеттерді шешуге және дамытуға бағытталған,-деп қарастырады [3].

Н. К. Тутышкин [4] адамның өзін-өзі ұйымдастыруы деп ақыл-ой еңбегін ұйымдастыру саласында оның жылдам, ретімен және шығармашылықпен өскелең ұрпақтың тәжірибесін меңгеруін түсінеді.

В. В. Давыдов өзін-өзі ұйымдастыруды оқу іс-әрекетінің түрі деп анықтап, оның құрылымында өзін-өзі бақылау (жобалау) және өзін-өзі бағалауды жатқызады [5].

Сонымен бірге студенттің өзін-өзі ұйымдастырудың элементтерін біз төменгі суретте көрсеттік (сурет -1).



Сурет 1. Өзін-Өзі Ұйымдастырудың Элементтері

Бүгінгі таңдағы ЖОО немесе колледж түлегі гностикалық, жобалаушылық, ұйымдастырушылық, ғылыми-зерттеушілік, құрылымдық біліктерді меңгеруі тиіс (Климов Е., Кузьмина Н.).

Ғалым Заенитдинова Н. А. [6] *өзін-өзі ұйымдастыруға дайындықты*- тұлғаның интегралды сапасы, ол өзін-өзі ұйымдастыру мен басқарудағы саналы тиянақты іс-әрекетте шешім қабылдау, қабілеттер, қажеттіліктерде көрініс табады-деп тұжырым жасайды.

Өзін-өзі ұйымдастыруға дайындық тұлғаның бостандыққа, ашықтыққа, тұтастай әлем және қоршаған адамдармен кіріктіруде, есеюде,өзінің ішкі әлеуетінің көрінуінде, даму мен мәнді ізденуде табиғи ұмтылысында қалыптасады.

Сонымен, біздің ойымызша, **өзін-өзі ұйымдастыру** –бұл тұлғаның табиғи сапасы, ол тұлғаның еркіндікке, ашықтыққа, интеграцияға, есеюге, дамуға, өмір мәнін іздеуге, өмір іс-әрекеті үрдісінде өзінің ішкі әлеуетінің ашылуында көрінетін ұмтылысы.

Студенттердің өзін-өзі ұйымдастыруға дайындығы –ол өзін ұйымдастыруға және басқаруға бағытталған тұлғаның саналы реттелген іс-әрекет үрдісі, тұлғаның танымдық белсенділігінде көрініс табатын; іс-әрекеттің кез-келген түріне шығармашылық қатынаста; өзіне, өз іс-әрекетіне жауапкершілікте, рефлексияда; тұлғаның өзін-өзі жетілдіруге және дамытуға ұмтылыста; тұлғаның ӨЗІН-ӨЗІ (дамыту, білім беру, тәрбиелеу, басқару, тану) бағдары.

Студенттердің өзін-өзі ұйымдастыру дайындығын қалыптастыруды жүзеге асыру барысындағы келесідей әдістемелік жұмыстар қамтылды:

-диагностикалық кезең, студенттер өзін-өзі бағалау мен өз өмірлік құндылықтарын бағалайды

-ақпараттық-аналитикалық кезең, белгілі ақпарат іздеумен байланысты, келесідей жүйеде «Мен- маман»- «Мен Менің өткенім, бүгінім және болашағым» өз-өзін талдауды көздейді.

-өзін-өзі анықтау және түзету кезеңі, құндылықтарды таңдауға және сол құндылықтарға байланысты өзін-өзі ұйымдастыруы.

Төменде кестеде біз студенттердің өзін-өзі ұйымдастыру дайындығын қалыптастыруға бағытталған рефлексиялық тапсырмалар кешенін құрастырып ұсынамыз (кесте-1).

Кесте 2. Студенттердің Өзін-Өзі Ұйымдастыру Дайындығын Қалыптастыруға Бағытталған Рефлексиялық Тапсырмалар Кешені

№	Пәндік тапсырмалар	Конструктивті тапсырмалар	Тұлғалық тапсырмалар
1	Жоспардың қандай түрлерін білесіз және оларды мақсаты бойынша салыстырыңыз	Өзіңіз үшін студенттің шамамен апталық жоспарын құрастырыңыз	Өзін-өзі ұйымдастыру мсаласы бойынша біліміңізді жетілдіру мақсатында әдебиеттер тізімін құрастырыңыз
2	Адам өмірінің нақты маңызды салаларын салыстырып, ерекшелігін көрсетіңіз	Өзін-өзі ұйымдастыруға байланысты терминологиялық сөздік құрастырып, әрбір ұғымның мәнін ашыңыз	5 жылдан кейінгі өзіңіздің мінсіз бейнеңізді көрсетіңіз. Оған жету үшін не істеуіңіз керек ойлыныңыз
3	Екі жылдық жоспар	Оқу семинарына студенттің	Сіздің уақытыңызды

	жоспарлаудың қай түріне жататынын көрсетіңіз	тиімді ұйымдасу алгоритмін ұсыныңыз	ұйымдастыруға бағытталған қандай әрекеттер барын анықтаңыз
4	Өзіңізді және уақытыңызды ұйымдастыруда техникалық және психологиялық қателіктер қалай ажыратылады түсіндіріңіз	Тест сынақ нәтижесі бойынша өз-өзіңді ұйымдастыруда мықты және әлсіз тұстарыңды анықтаңыз	Жеке жұмыс кеңістігін ұйымдастырудың іс-әрекеттер алгоритмін ұсыныңыз
5	Студентке өзін-өзі ұйымдастыруға кедергі болатын ішкі факторларға сипаттама беріңіз	Өз кемшіліктеріңді түзету жұмыстарының жолдарын анықтаңыз	Талдау негізінде өз өміріңіздің құндылық ретіндегі басымдықтарын жазыңыз. Әр қайсысында қандай мақсаттарға қол жеткізгіңіз келеді?

Қорытынды

Сонымен, студенттің өзін-өзі ұйымдастыру феноменін көптеген зерттеушілер студенттің жеке басы ретінде өзін-өзі ұйымдастырудың негізі білім мен өнімділік сипаттамалары ғана емес, сонымен қатар ерікті және бағалаушы екенін атап өтті. Өзін-өзі ұйымдастыру сапасының қалыптасуындағы маңызды өзгерістер кіші және жасөспірім жасында, яғни іс-әрекеттік өзін-өзі реттеу және жеке тұлғаның өзін-өзі реттеу жағдайы гүлденген кезде, тұлға тек өз еңбегінің нәтижесіне ғана емес, сонымен қатар өз ұстанымдарына да қызығушылық танытып, басқа адамдармен қарым-қатынасқа түсуге мүмкіндігі бар кезде байқалады.

Педагогика және психологияда «студенттің өзін-өзі ұйымдастыруы» жайлы түсінік бар. Студенттің жеке өзін-өзі ұйымдастыруы оқу іс-әрекетінде мақсаттардың реттелген жиынтығын, өзін-өзі бақылау және психикалық жай-күйді өздігінен реттеуді, өзін-өзі талдау және өзін-өзі бағалау қабілетін қамтиды, негізінен, өз бетімен және мақсатты түрде қалыптасып, университетте оқу үдерісінде дамиды.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

- Акбашев Т. Ф. «Педагогика жизни». - Ростов-на-Дону, 1993. - 67 с.
- В. Н. Донцов Психология становления личности профессионала: Учебное пособие / М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. — 240 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
- Амирова, С. С., Масолов, В. М., Сечина, Г. П., Сухорукова, Н. И. Самоорганизация личности в процессе обучения. //Педагогика. - 1993. - № 5. - С. 49-52.
- Н. К. Тутьшкин Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебное пособие — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. — 600 с. — (Серия «Библиотека психолога»).
- В. В. Давыдов Самоорганизация личности в процессе обучения.// Педагогика. -1993.-№5. -С.49-52.
- Заенитдинова Н. А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе. дисс.к.п.н., Москва, 2000. С.92-96.

Yenilikçi Eğitim Ortamında Öğretmenlerin Mesleki Başarılarını Geliştirmek

Development of Teachers' Professional Success in Innovative Educational Environment

Absatova Marfuga¹, Belbeuova Anar²

Bildiri Kodu: 95312

Öz

Bu çalışmanın amacı yenilikçi eğitim ortamında öğretmenlerin mesleki başarılarını geliştirmek amacıyla teorik olarak deneyimlerini saptamak, eksikliklerin giderilmesi için öneriler sunarak neticelerini belirlemektir. Özel felsefi, pedagojik, psikolojik literatürün incelenmesine dayanan temel kavramların analizi, Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın analitik materyallerinin ve devlet belgelerinin analizi, bir deneyi belirten, bilimsel verilerin tasnifi yapılmıştır. Cumhurbaşkanı Kassym-Jomart Tokayev Kazakistan halkına "Halkın birliği ve sistemsel reformlar ülkenin refahı için sağlam bir temeldir" (9 Ocak 2021) hitabında; eğitim sisteminin enerjik ve nitelikli uzmanlara ihtiyacı var. Genel olarak ülkenin eğitim ve bilimi acil bir görevle karşı karşıyadır. Bu sadece alaka düzeyi değil, aynı zamanda, her zaman bir adım önde olma ve yenilikler sunma fırsatıdır." diye belirli görevler tanımlamıştı. Her şeyden önce modern toplumun temel eğitim ve temel pratik eğitimi, yüksek ahlaki ilkelere bağlılık ile sosyal olarak aktif bir profesyonele olan ihtiyacından kaynaklanmıştır. Bilimsel literatürün analizi; modern filozofların, psikologların ve öğretmenlerin, pedagojik sürecinin iyileştirilmesi eğitimdeki gelişmenin, öğretmenin mesleki başarısı ile yakından ilişkili olduğunu gösteriyor. Mesleki başarı, bir öğretmenin kendini gerçekleştirme ve yaratıcılığının gelişimi için gerçek bir ön koşuldur. Çalışma, Almatı'daki 22 ortaokulda öğretmenlerin mesleki başarısını geliştirmenin gerçek durumunu ve yollarını incelemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi eğitim, Ortaöğretim, Öğretmenlerin mesleki başarıları.

Abstract

The aim of the research is to theoretically substantiate the problem of the development of teachers' professional success in the conditions of innovative educational environment, to determine the results of the ascertaining experiment, and to suggest ways. Analysis of key concepts based on the study of special philosophical, pedagogical, psychological literature, analysis of analytical materials and government documents of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, the ascertaining experiment, the accumulation of scientific data. The message of the President Kasym-Zhomart Tokaev to the people Kazakhstan "The unity of the people and system reforms – a strong basis of prosperity of the country" (9.01.2021): "Material support measures should be supplemented with an educational project Digital Teacher. Ultimately, Kazakh education and science are faced with

¹ Absatova Marfuga, Profesör Abai Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, absatovamar@mail.ru

² Belbeuova Anar, Okul müdürü-gymnasium №22, school-gimnaziya22@mail.ru

a large-scale, urgent task - not just to keep up with new trends, but to be one step ahead, to generate trends." - defined specific tasks. This is due, above all, to the fact that today's society needs a socially active professional who has fundamental knowledge, has formed the basic practical training, and adheres to high moral principles. An analysis of the scientific literature shows that modern philosophers, psychologists and educators closely link increasing the effectiveness of the teaching process and the development of education with the professional success of the teacher. Professional success is a real prerequisite for self-realization and the development of a teacher's creative abilities. The study examines the specific conditions and ways of developing the professional success of teachers at school-gymnasium №22 in Almaty.

Keywords: *Innovative education, Secondary education, Professional achievements of teachers.*

Кіріспе

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев «Халық бірлігі және жүйелі реформалар– ел өркендеуінің берік негізі» атты Қазақстан халқына Жолдауында (9.01.2021ж.): «Материалдық қолдау көрсету шараларын «Цифрлы ұстаз» білім беру жобасымен толықтырған жөн. Білім беру жүйесіне жігерлі әрі білікті мамандар қажет. Жалпы, еліміздің білім беру және ғылым саласының алдында кезек күттірмес ауқымды міндет тұр. Бұл – уақыт талабына сай болумен қатар, әрқашан бір адым алда жүріп, тың жаңалықтар ұсына білу» -деп білім саласы қызметкерлері, соның ішінде мұғалімдердің алдына нақты міндеттер айқындады [1].

Сонымен қатар, Қазақстан республикасының "Педагог" кәсіби стандарты 2017 жылғы: "педагогикалық мамандықтың құндылықтары нақтылады: білім алушының тұлғасын, оның құқықтары мен бостандықтарын құрметтеу; икемділік, бейімделу, эмпатияға қабілеттілік; өздігінен оқу, аналитикалық және сыни ойлау дағдылары; ынтымақтастық дағдылары, қақтығыстарды шешу дағдылары [2].

2019 жылғы қабылданған Қазақстан Республикасының "Педагог мәртебесі туралы" Заңының 15 бабында: Педагогтың міндеттеріне: Педагог өзінің кәсіби шеберлігін, зерттеу, зияткерлік және шығармашылық деңгейін үздіксіз жетілдіруге міндетті-деп атап көрсеткен [3].

Жоғарыда аталған міндеттерді шешу педагогтан кәсібилікті, шығармашылықты, ізденісті, педагогикалық үрдісті жүзеге асыруда сапалы білім беруді, кәсіби табысқа ұмтылысты талап етеді.

Зерттеу әдістері

Философиялық, педагогикалық, психологиялық арнайы әдебиеттерді зерттеу негізінде кілт ұғымдарды талдау, Қазақстан республикасының Білім және ғылым министрлігінің аналитикалық материалдары мен мемлекеттік құжаттарын талдау, анықтаушы эксперимент, ғылыми деректерді жинақтау.

Зерттеудің негізгі нәтижелері

Әдебиеттер талдауы көрсеткендей, әлемнің көптеген елдерінде (АҚШ, Жапония, Германия) кәсіби табыстылық адамның маңызды әлеуметтік-мәдени көзқарастарының бірі- кез-келген маманның қызметін бағалау критерийі, жеке тұлғаның өзін-өзі тануының әмбебап социопсихологиялық мотиві (Р. Берне, К. Левин, А. Маслоу, Д. Рейнор, Х. Хекхаузен).

Біздің мемлекетіміз бен қоғам біртіндеп адам қызметінің барлық түрлерінде кәсіби табыстылық құндылығын түсіне бастады.

Бұл, ең алдымен, қазіргі қоғамға іргелі білімі, жан-жақты практикалық дайындығы, жоғары адамгершілік принциптері бар әлеуметтік белсенді мамандар қажет бола бастағанына байланысты.

Білім беруді дамыту, бүкіл педагогикалық процестің тиімділігін арттыру көптеген заманауи философтар, психологтар мен мұғалімнің кәсіби табыстылығымен байланысты.

Кәсіби табыстылық мұғалімнің өзін-өзі жүзеге асыруы мен шығармашылық қабілеттерін дамыту үшін нақты алғышарттар жасайды.

Бұл мұғалімнің жеке басына тұтастай әсер етеді, өзін және оның қызметінің маңыздылығын түсінуге көмектеседі, сонымен қатар интегративті әлеуметтік-мәдени, зияткерлік, адамгершілік қасиеттердің қалыптасуын ынталандырады, олардың даму дәрежесі адам-адам жүйесінде жұмыс істейтін барлық мамандардың кәсіби мәдениетіне енеді (В. И. Бакштановский, И. А. Жданов, И. А. Зимняя, И. Ф. Исаев, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, В. А. Сластенин).

Педагогикалық-психологиялық әдебиеттерді теориялық талдау нәтижесі «табыс» ұғымының үш мазмұндық анықтамасын құрылымдауға мүмкіндік береді:

-табыс - қуанышты сезіну, тұлғалық қалыптасу, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі жетілдіру;

-табыс - тұлғаның нәтижені жоғары әлеуметтік бағалауында айқындалады, жағымды әсерлену күйін туғызады;

-табыс - белгілі күшейтуді талап ететін іс-әрекеттің мақсатты бағытталған нәтижелерін сипаттайды.

Әдебиеттер талдауы, қазіргі заманғы мұғалімнің кәсіби табыстылығын педагогикалық еңбектің нәтижелігіне құндылық негізінде талпыныс тудыратын, педагогикалық іс-әрекеттегі тұлғалық жетістіктермен өмір сүруін сипаттайтын субъектілі-тұлғалық жағдайы деп, тұлғалық табыстылықты өзіне деген жағымды қатынасты қалыптастырған, өзін-өзі өзгерте алатын, оған қуана алатын табысты тұлғаның күйі деп тұжырымдауға мүмкіндік береді.

Л. З. Жемухова өз зерттеуінде «Кәсіби табыстылық-мұғалімнің жаңа әлеуметтік өзгеретін жағдайларда педагогикалық қызметте жетістікке жетуін қамтамасыз ететін және оның жеке, кәсіби қасиеттерінің даму динамикасын, сондай-ақ оның педагогикалық қызмет нәтижелеріне мотивациялық-құндылық және эмоционалды-бағалау қатынасын көрсететін субъективті-жеке жағдайы. Мұғалімнің кәсіби табыстылығының маңызды сипаттамасы категориялық, функционалды, құрылымдық-мазмұндық, типологиялық аспектілерді қамтиды және мотивациялық-құндылық, зияткерлік-танымдық, эмоционалды-ерік және тиімді-практикалық компоненттердің өзара байланысына негізделген»-деп түйіндеген [4].

Н. Л. Киселева: мұғалімнің кәсіби табыстылығы -бұл кәсіби іс-әрекет тарихының контекстінде жеке жетістіктердің өмір сүруімен сипатталатын және педагогикалық жетістік пен шеберлікке деген құндылық негізінде пайда болатын кәсіпқойдың субъективті-жеке жағдайы. Табыстылық жеке тұлғаның сапалық сипаттамасы ретінде мұғалімнің кәсіби субмәдениетке кіретін маңызды әлеуметтік және жеке құндылықтардың бірі ретінде табысқа жету, кәсіби табысты тану туралы құндылық идеясы болған кезде қалыптасады-деп анықтайды [5].

Іс-әрекетте табысқа жетуге бағытталған мұғалімдер жеке тұлғаның азаматтық және кәсіби бағыттылығымен ерекшеленеді; өзін-өзі тану қабілеті; педагогикалық құбылыстарға ғылыми көзқарасты жүзеге асыра білу, тұтас педагогикалық процестің моделін құру және оны нақты жағдайларға бейімдеу, өз тәжірибесін талдау.

Осыған байланысты мұғалімнің кәсіби табысы объективті әлеуметтік қажеттілік ретінде ғана емес, сонымен қатар кәсіби субмәдениеттің сипаттамасын алатын мұғалімнің субъективті қажеттілігі ретінде де әрекет етеді.

Теориялық тұрғыда мұғалімнің кәсіби табыстылығына кірісетін көрсеткіштері анықтап алып, келесі кезекте тәжірибелік зерттеу жүргізуді жөн көрдік.

Зерттеуімізге сәйкес анықтаушы кезеңде Алматы қаласы №22 мектеп гимназия мұғалімдеріне 3 әдістеме ұсындық:



Сурет 1. Мектеп Мұғалімдерінің Кәсіби Табыстылығының Деңгейін Анықтауға Арналған Әдістемелер

Педагогтарға google.forms цифрлық ресурста сауалнама әзірленіп ұсынылды. Мектеп – орыс тілді, сол себепті сауалнама орыс тілінде жасалды.

3. Анкета для выявления способности педагогов к развитию.

Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста, около каждого номера балл:

Выберите ваше методическое объединение

- Кафедра учителей казахского языка и литературы
- Кафедра учителей общественно - гуманитарных дисциплин
- МО учителей естественно-математических дисциплин
- МО учителей начальных классов

Сурет 2. Google.forms Цифрлық Ресурсындағы Мұғалімдерге Сауалнама

Сауалнамаға жауап беру барысында мектептегі 6 пән бірлестігі бойынша бөліп жауап қабылдауды ұйымдастырдық. Төменде мысал ертіңде қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерінің кафедрасының көрсеткіші ұсынылған.

Раздел 2 из 7

Кафедра учителей казахского языка и литературы

Отвечая на вопросы анкеты, поставьте, пожалуйста, около каждого номера балл:

Ф.И.О. *

Краткий ответ

1. Я стремлюсь изучить себя. *

5 – если данное утверждение полностью соответствует вашему мнению;

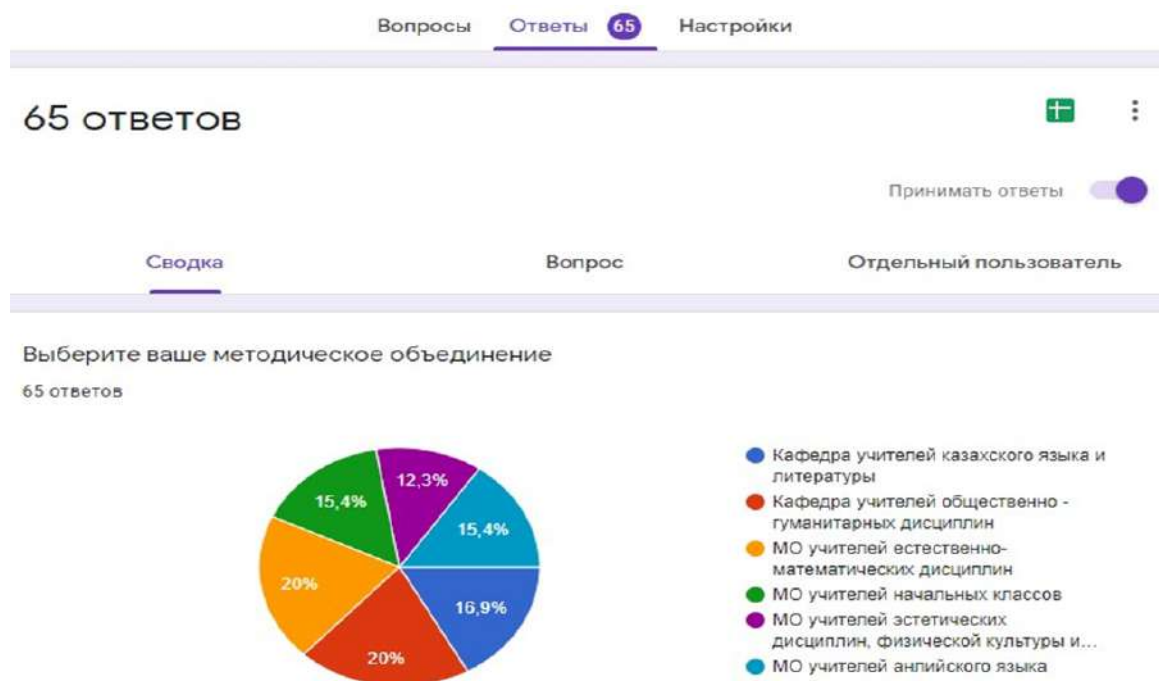
4 – скорее соответствует, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее не соответствует;

Сурет 3. Қазақ Тілі Мен Әдебиеті Мұғалімдері Кафедрасының Мысалы

Сонымен қатар google.forms цифрлық ресурсында сауалнама нәтижелерін тез әрі оңай анықталды. Төменгі суретте нәтиже көрсеткіштерінің скрин көшірмелерін ұсынамыз.



Сурет 4. Мектептің Пән Бірлестіктері Бойынша Көрсеткіштер

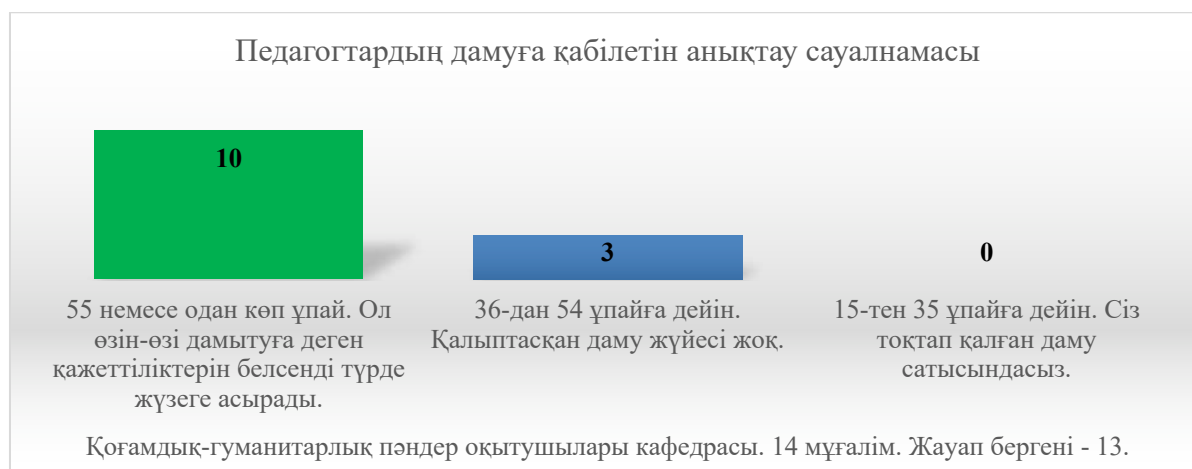
Келесі кезекте «Педагогтардың дамуға қабілетін анықтау» сауалнамасының нәтижесін суреттерде ұсынамыз.

Әдістеме нәтижесінде барлық пән бірлестіктерінің қатысу пайызын көруге болады, сурет-5.



Сурет 5. «Педагогтардың Дамуға Қабілетін Анықтау» Сауалнамасының Нәтижесі

Төменде «Педагогтардың дамуға қабілетін анықтау» сауалнамасының «Қоғамдық-гуманитарлық пәндер» көрсеткіштерін сурет -6, «Жаратылыстану-математикалық пән» сурет-7, «Эстетикалық пәндер, дене шынықтыру және НВПТ» мұғалімдерінің көрсеткіші сурет-8, Қазақ тілі пәні мен әдебиеті мұғалімдерінің көрсеткіштері сурет-9, сурет-10 «Ағылшын тілі пәні» мұғалімдерінің нәтижесі, сурет- 11де Бастауыш сынып мұғалімдерінің жауаптары көруге болады.



Сурет 6. «Қоғамдық-Гуманитарлық Пәндер» Бірлестігінің Көрсеткіштері

Педагогтардың дамуға қабілетін анықтау сауалнамасы



55 немесе одан көп ұпай. Ол өзін-өзі дамытуға деген қажеттіліктерін белсенді түрде жүзеге асырады.

2
36-дан 54 ұпайға дейін. Қалыптасқан даму жүйесі жоқ.

0
15-тен 35 ұпайға дейін. Сіз тоқтап қалған даму сатысындасыз.

Жаратылыстану-математикалық пән мұғалімдерінің ӘБ. 10 мұғалім. Жауап бергені - 10.

Сурет 7. Жаратылыстану-Математикалық Пән Бірлестігінің Нәтижесі

Педагогтардың дамуға қабілетін анықтау сауалнамасы



55 немесе одан көп ұпай. Ол өзін-өзі дамытуға деген қажеттіліктерін белсенді түрде жүзеге асырады.

1
36-дан 54 ұпайға дейін. Қалыптасқан даму жүйесі жоқ.

0
15-тен 35 ұпайға дейін. Сіз тоқтап қалған даму сатысындасыз.

Эстетикалық пәндер, дене шынықтыру және НВПТ мұғалімдерінің ӘБ. 13 мұғалім. Жауап бергені - 8.

Сурет 8. Эстетикалық Пәндер, Дене Шынықтыру Және НВПТ Мұғалімдерінің Көрсеткіші

Педагогтардың дамуға қабілетін анықтау сауалнамасы



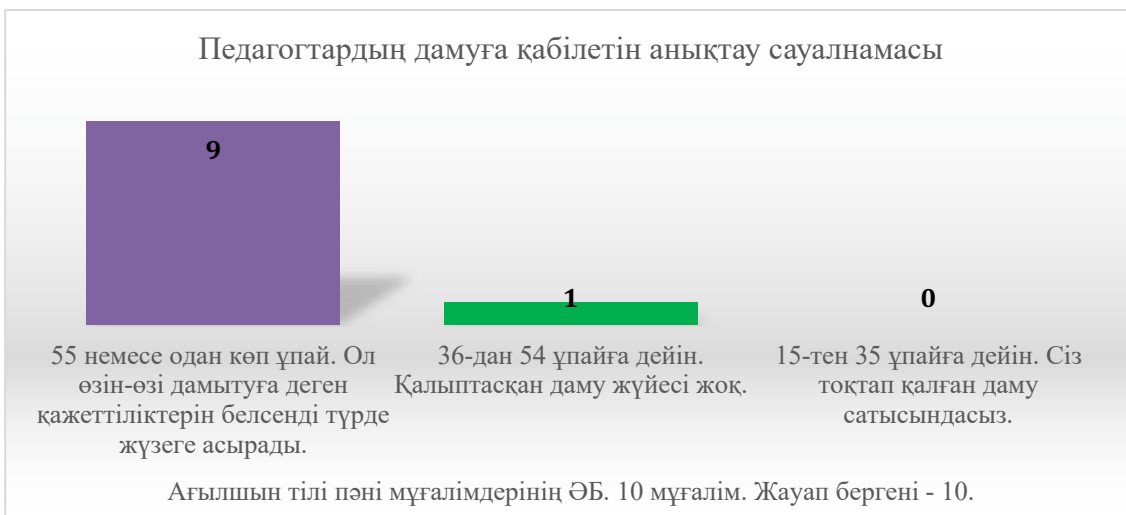
55 немесе одан көп ұпай. Ол өзін-өзі дамытуға деген қажеттіліктерін белсенді түрде жүзеге асырады.

1
36-дан 54 ұпайға дейін. Қалыптасқан даму жүйесі жоқ.

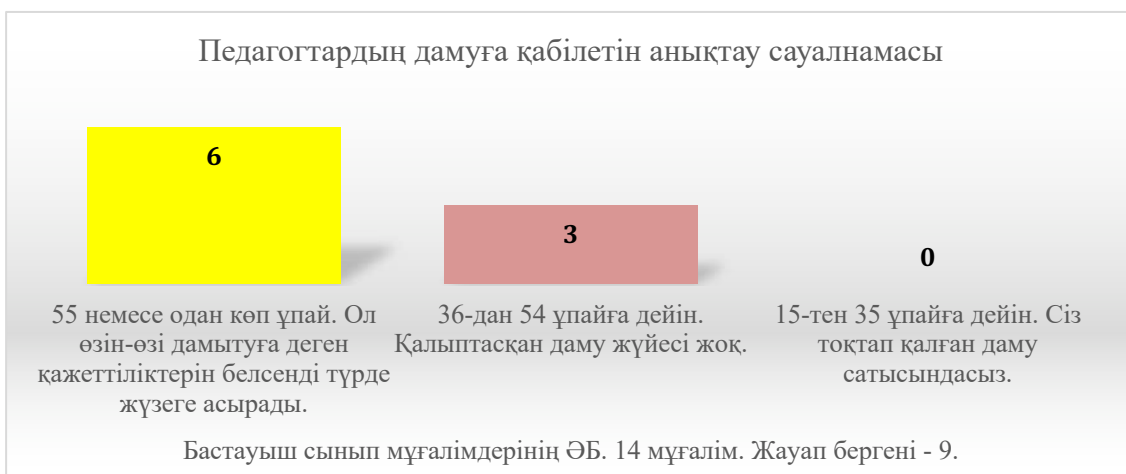
0
15-тен 35 ұпайға дейін. Сіз тоқтап қалған даму сатысындасыз.

Қазақ тілі пәні мен әдебиеті мұғалімдердің ӘБ. 15 мұғалім. Жауап бергені - 11.

Сурет 9. Қазақ Тілі Пәні Мен Әдебиеті Мұғалімдерінің Көрсеткіштері

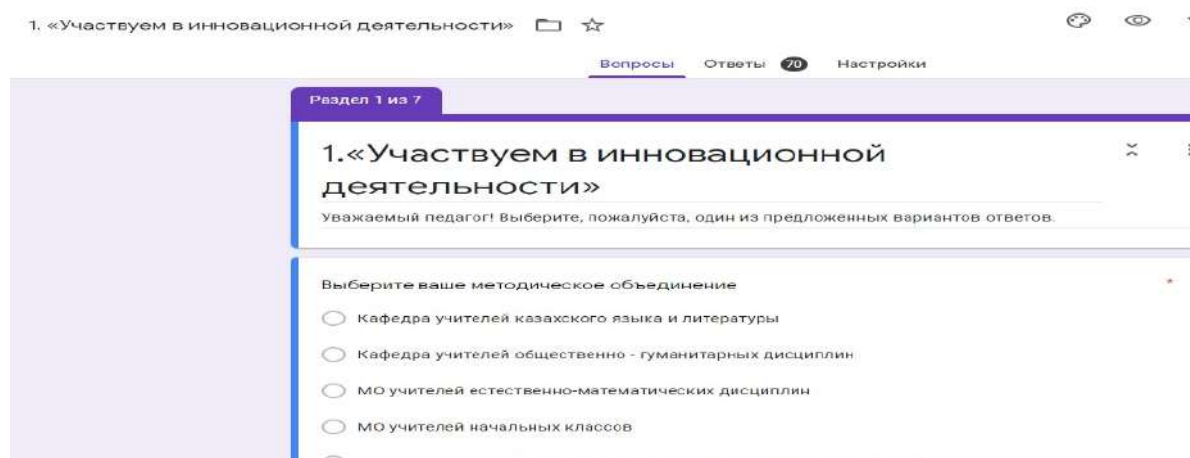


Сурет 10. Ағылшын Тілі Пәні Мұғалімдерінің Нәтижесі



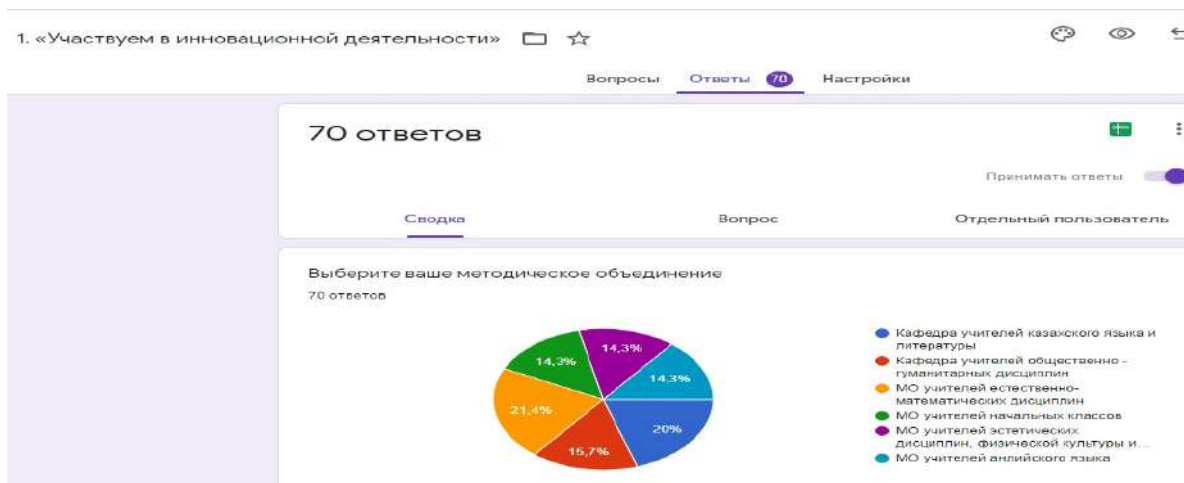
Сурет 11. Бастауыш Сынып Мұғалімдерінің Жауаптары

Келесі «Инновациялық іс-әрекетке қатысамыз» сауалнамасының нәтижелерін төмендегі суретте қарастыруға тырыстық.

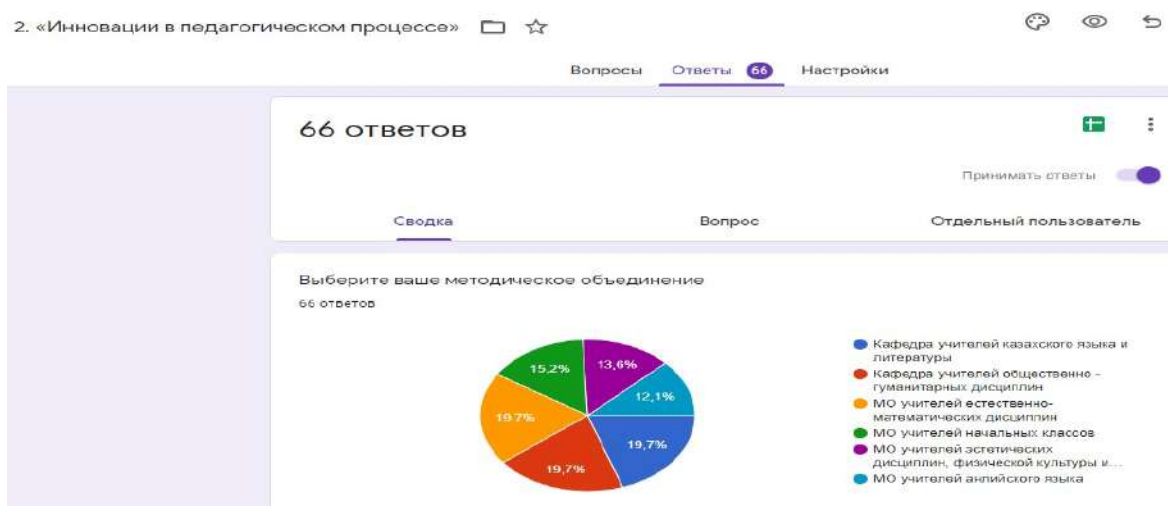


Сурет 12. Google.forms Цифрлық Ресурсындағы «Инновациялық Іс-Әрекетке Қатысамыз» Сауалнамасының Көрінісі

Мектепте барлығы -70 мұғалім бар.Бұл сауалнамаға барлығы толық қатысқан.

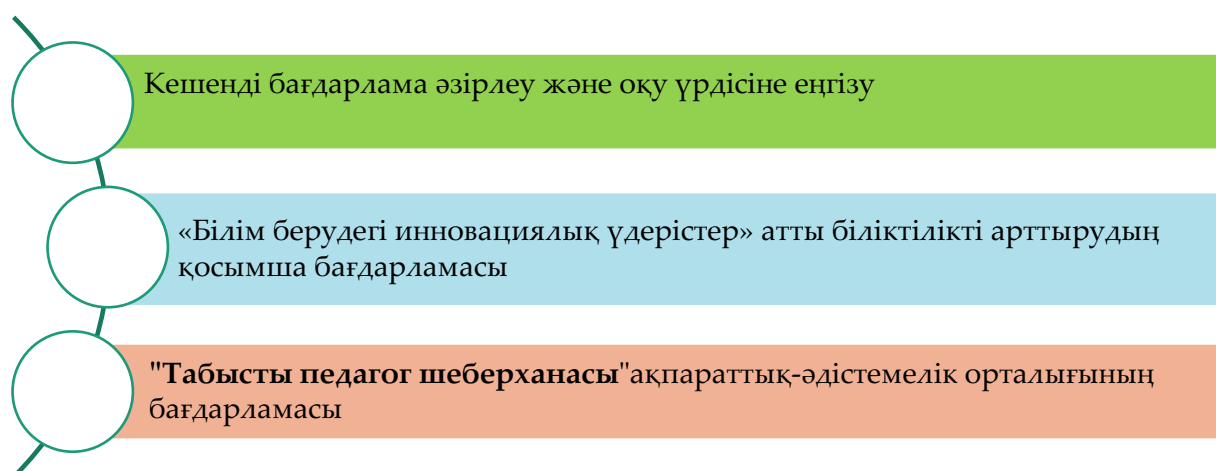


Сурет 13. «Инновациялық Іс-Әрекетке Қатысамыз» Сауалнамасына Қатысқан Барлық 6 Бірлестік Нәтижесі



Сурет 14. «Педагогикалық үрдістегі инновациялар» сауалнамасы.

Өткізілген сауалнама көрсеткіштерін талдау барысында мектеп мұғалімдерімен әдістемелік сүйемелдеу жұмыстары нақтыланып, жүргізілді.



Сурет 15. Әдістемелік Сүйемелдеу Жұмыстары.

Енді осы көрсетілген жұмыстар бойынша біз әзірлеген бағдарламаға нақтырақ тоқталсақ, кесте-1.

Кесте 1. "Табысты Педагог Шеберханасы" Ақпараттық-Әдістемелік Орталығының Бағдарламасы

№	Вебинар тақырыптары
1. Педагогтың кәсіби іс-әрекетіндегі инновациялық әдістер	
1	Қазақстанның білім беру жүйесінің әлеуметтік-экономикалық тұстары
2	Критериалды бағалау жүйесі
3	Case-study –оқытуды ұйымдастырудың белсенді әдісі.
4	Инновациялық әдістер
5	Жобалық оқыту
2. Цифрлық шығармашылыққа арналған заманауи инструменттер.	
6	Цифрлық ресурстар: Canva, Learning apps, Mentimeter, jamboard, wordwall.net, mindmeister.
7	Цифрлық онлайн тақталар: Miro, Padlet, awwapp, whitbord .
8	Жүйелі сабақтарды әзірлеуге арналған цифрлық бағдарламалар (пәндер бойынша): coreapp.ai
9	Оқыту нәтижелерін бағалау инструменттері: Quizizz, Google.Forms, Onlinetestpad.

Көрсетілген бағдарламаға сәйкес біз екі ірі бөлімді қамтуға тырыстық, біріншіден, «Педагогтың кәсіби іс-әрекетіндегі инновациялық әдістер», екіншіден, «Цифрлық шығармашылыққа арналған заманауи инструменттер».

Вебинар барысында біршама топтық және жекелік тапсырмалар ұсынылып, тиімді ынтымақтастыққа негізделген субъект-субъекттік іс-әрекеттер жүзеге асырылды, мұғалімдермен тығыз қарым-қатынаста инновациялық іс-әрекетті игеруге бетбұрыс жасалды деп айта аламыз.

Қорытынды

Сонымен, түйіндей келе, мұғалімнің кәсіби табыстылығы-бұл маманның маңызды құндылық бағдарларының бірі, оны нақты іске асыру жоғары әлеуметтік және жеке маңызды нәтижелерге қол жеткізумен ғана мүмкін болады.

Табысты іс-әрекет жетістікке саналы түрде ұмтылумен қамтамасыз етіледі. Кәсіби табыстылық, жұмыстағы жетістіктер іс-әрекет пен уәждеменің өзара әсер ету жүйесінің оңтайлы жұмыс істеуін ынталандырады, мұғалімнің жеке басының жан-жақты дамуына ықпал етеді.

Мұғалімдер арасында үнемі өзін-өзі жетілдіру және кәсіби табысқа ұмтылу қажеттілігі кәсіби субмәдениетті, мамаңдыққа мотивациялық қатынасты қалыптастыру арқылы дами алады. Ол үшін педагогикалық іс-әрекет олардың санасында әлеуметтік маңыздылыққа, жеке мағынаға ие болуы керек, ал бұл іс-әрекеттегі жетістік маңызды әлеуметтік және жеке құндылыққа айналуы керек. Кәсіби табыстылық- эмоционалды оң көзқарастың жоғары дәрежесі осы қарым-қатынастың объектісін басқалардан ерекшелендіреді және оны мұғалімнің өмірлік қажеттіліктері мен мүдделерінің орталығына орналастырады.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі

Қасым-Жомарт Тоқаев «Халық бірлігі және жүйелі реформалар– ел өркендеуінің берік негізі»
Қазақстан халқына Жолдауында, 9.01.2021ж.

ҚР "Педагог" кәсіби стандарты 2017 жыл

Қазақстан Республикасының "Педагог мәртебесі туралы" Заңы, 2019 жыл

Л. З. Жемухова Формирование профессиональной успешности учителя в системе повышения квалификации. автореферат дисс.к.п.н. Владикавказ 2013-24с.

Н. Л. Киселева Психолого-педагогические условия развития профессиональной успешности учителя. автореферат дисс.к.п.н.М. 2002-25с.

Абсатова М., Айтұарова А., Мұхпулова Р., Губенко А. Білім берудегі инновациялар. Инновации в образовании. Innovations in education». (қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде). Оқу-әдістемелік құрал- Алматы, 2020- 130 б.

İlkokul Öğrencilerinde Yazılı Konuşma Eksikliklerinin Önlenmesi ve Giderilmesi

Prevention and Elimination of Written Speech Deficiencies in Primary School Students

Zukhra Akhmedova¹

Bildiri Kodu: 95313

Öz

İyi gelişmiş, okuryazar bir yazılı konuşma öğrencisi ayrıca daha geniş, daha derin, daha hızlı bir öğrenme konusu edinir, çevremizdeki dünya hakkındaki bilgisini genişletir, bu da öğrencinin zihinsel ve entelektüel gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Tersine, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine hakim olamamaları, onlarda okumaya karşı olumsuz bir tutuma yol açabilir. Bu makale, ilkokul öğrencilerinde yazılı konuşma kusurlarının önlenmesi ve düzeltilmesine yönelik farklılaştırılmış konuşma terapisi çalışmalarının teorik ve metodolojik temelini analiz etmektedir. İlköğretim öğrencilerine yazmaya hazır olma düzeylerinin bir açıklaması, yazılı konuşmadaki eksikliklerin önlenmesi ve düzeltilmesi için farklı bir yaklaşım verilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğrencileri, Önleme, Eleme, Düzeltme, Konuşma terapisi, Yazılı konuşma, Okuryazarlık.

Abstract

A well developed, literate student of written speech also acquires a wider, deeper, faster learning topic, expands his knowledge of the world around us, which has a positive effect on the mental and intellectual development of the student. Conversely, the inability of students with learning disabilities to master their reading skills may lead to a negative attitude towards reading in them. This article analyzes the theoretical and methodological basis of differentiated speech therapy studies for the prevention and correction of written speech defects in primary school students. Elementary school students are given a description of their level of readiness to write, a different approach to preventing and correcting deficiencies in written speech.

Keywords: Primary school students, Prevention, Elimination, Correction, Speech therapy, Written speech, Literacy.

Giriş

Çocuğun konuşmayı sosyal ve biyolojik faktörler temelinde edindiği bilinmektedir. Konuşma bozukluklarına yol açan tam olarak bu faktörlerin bozuklukları veya eksiklikleridir. Bir dereceye kadar konuşma bozukluğu olan bir çocuk, çevresinde olup bitenlere karşı daha az alıcıdır. Düşüncelerin akıcı ifadesi, yazılı konuşmanın bir iletişim aracı olarak kullanılması, artık sadece ana dil sınıflarında değil, aynı zamanda genel ortaokullarda ve özel (düzeltici) okullarda da eğitim sürecinin önemli görevlerinden biridir. Çocuklar tarafından yazım kurallarının başarılı benimsenmesinin önemi çok büyüktür. Büyük dilbilimciler ve eğitimbilimciler, öğrencilerin heceleme okuryazarlığının bugün keskin bir şekilde azaldığına dikkat çekiyor. Hem genel ortaokullardaki hem de özel okullardaki öğrencilerin büyük bir bölümünü yazıdaki kalıcı bozulmalar oluşturmaktadır.

¹ Doç. Dr. Nizami Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Dil Bozukluğu Düzeltme Teknolojisi, aloliz74@mail.ru

Ana dilinin düşük düzeyde öğrenilmesi, çocuğun kişiliğinin duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Farklaştırılmış bir yaklaşıma dayanan özel olarak organize edilmiş düzeltici desteğin olmaması, yazım hataları semptomlarının güçlenmesine ve daha karmaşık bir görünüme yol açar. Ana dili programlarının analizi, özel eğitim süreci ve konuşma engelli çocuklara anadilini öğretme deneyiminin incelenmesi sonucunda, dil öğretimi uygulamasında aşağıdaki dezavantajlar tespit edilmiştir:

- Yapıları ve boyutları dikkate alınmayarak, dil birimlerinin tutarlı bir şekilde değerlendirilmesi;
- Davranışın reproduktif biçimlerini ve türlerini vurgulayan, öğrenciyi pasif bir bilgi, beceri ve yetenek öğrencisinden eğitim sürecinin aktif bir bireyine dönüştürmeye yardımcı etmeyen öğretim yöntemlerinin kullanılması;
- Pratik faaliyetlerden dil (yazım) bilgisi bağlantısının kesilmesi;
- Ezberlenen kuralın kendisi, öğrencilerin sadece %20'sinden daha azı için okuryazarlığın temeli olabilir. Çoğu durumda, bir kural veya muhakeme algoritması mekanik olarak ezberlenir ve bağımsız yazılı çalışma yapılırken kullanılmaz;
- Dil eğitiminin içeriği yeterince iletişimsel değildir;
- Her öğrencinin bireyselliğini (özellikle konuşma yeteneklerini) dikkate alan teknoloji eksikliği.

Bu sorunlar, konuşmasında sorunu olan öğrencilerde anadil öğretiminde kötü sonuçlara yol açmaktadır. Mevcut durumda, dil becerilerinin oluşumu için yeni, daha etkili teknolojilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öncelikle öğrenme sürecinin psikolojik yapısını, dil bilgisinin (becerilerinin) edinilmesi ve uygulanmasının psikolojik mekanizmalarını dikkate almaya, pratikte dil kurallarının güçlendirilmesini ve üretim sürecinde yazılı konuşmanın otomatik kullanımına yardımcı olmalıdır. Günümüzde uluslararası pedagojik uygulamada, öğrencilerin dil eğitimi alanındaki başarılarını değerlendirme kriterleri kullanılmaktadır. Onlar B. Bloom tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Düzey Ölçeği" veya pedagojik hedef sınıflarının taksonomisine dayanırlar. Böyle bir yaklaşım, eğitimin bireyselleşmesini ve farklılaşmasını sağlar [6, 32].

Özel muayeneler ve teşhisler yoluyla belirlenen hedeflere dayalı olarak yazımı düzeltme eğitimine farklı bir yaklaşım, konuşma terapisi çalışmasının kalite kontrolünde nesnellik sağlar. Yanı sıra derslerin organizasyonundaki ihmalin kaldırılmasına izin verir, bireysel düzeltme programının uygulanmasında öğrenci faaliyetlerinin yapısını ve içeriğini belirler.

Yeni teknolojilerin kullanımı, özel eğitim sürecinin maksimum farklılaşmasını sağlamalı ve bireye odaklanmalıdır. Öğrencilerin yazılı konuşmalarının gelişim seviyelerindeki farklılıklar ve materyale hakim olma yetenekleri göz önüne alındığında, farklılaştırılmış yaklaşım ilkesinin uygulanması için yeni yönlerin belirlenmesi ve bilimsel olarak doğrulanması gerekir. Aynı zamanda, P. Ya. Galperin'in kademeli zihinsel davranış oluşumu teorisi, metodolojik olarak en üretken ve belirtilen gereksinimlere daha duyarlıdır. Günümüzde çocuklar yazılı konuşma bozuklukları hakkında bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bununla birlikte, çoğu çalışma, nörolinguistik ve nöropsikoloji (T. Altukhova, T. V. Akhutina, A. N. Kornev, N. I. Tsvetkova), çeşitli fonetik yazma bozuklukları (R. E. Levina, R. I. Lalaeva) açısından yazılı konuşma etkinliğinin yapısal işlemlerine odaklanmaktadır.

Bununla beraber kalıcı ve çeşitli yazım hataları olan öğrencilerde doğrudan konuşma terapisi etkinliğini artırma konuları, özellikle normal konuşma gelişimi, sözlü konuşma, operatif ve işlevsel sorunları olan öğrencilerin aksine eğitim uygulamalarında ihmal edilmiştir [5, 45]. Bu konunun alaka düzeyi, kaliteli eğitim gereksinimleri ile her öğrencinin kişiliğinin gelişimini amaçlayan eğitim sisteminin modernizasyonu arasındaki tutarsızlık ve aynı zamanda çocukları öğretme ve düzeltmeye farklı bir yaklaşım uygulamak için faktörlerin yetersiz gelişimi ile belirlenir.

Okuryazar öğrenci, diğer dersleri daha geniş, daha derin, daha hızlı edinir, çevremizdeki dünya hakkındaki bilgilerini genişletir, bu da öğrencinin zihinsel ve entelektüel gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Tersine, yazımı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine hakim olamamaları, onlarda okumaya karşı olumsuz bir tutuma yol açabilir.

“Dil, iletişim mükemmelliğinin ve bilgisinin bir ölçüsüdür. Dünyada her milletin varlığını gösteren hayat, dil ve edebiyattır” demişti ünlü eğitimci Abdullah Avlani. Özbekistan’da ana dili eğitiminin metodolojinin gelişimine büyük katkı sağlayan M. Askarova, K. Abdullaeva, I. Rasulov, O. Rozikov, K. Kasimova, R. Ikramova, S. Fuzailov, A. Gulamov’un ders kitapları ve bilimsel-metodolojik çalışmaları ortaokullarda ana dili öğretiminin, sözlü ve yazılı konuşmanın gelişimi sorunlarının bilimsel-pratik ve metodolojik temelini oluşturur. Konuşma kusurlarının psikolojik ve pedagojik yönleri R.E. Levina tarafından, psikolojik ve dilsel yönleri V. K. Orfinskaya, E. F. Sobotovich, V. A. Kovshikov tarafından, tıbbi ve pedagojik yönleri S. S. Lyapidevsky, E. M. Mastjukova tarafından incelenmiştir [3, 56].

İlkokul öğrencilerinde yazılı konuşma eksikliklerinin önlenmesi ve düzeltilmesinin amacı aşağıdakileri içerir:

- Bilişsel-pratik işlevlerin oluşumu. Bilişsel işlevlerin düzeltilmesi ve koordinasyonu (görsel gnosis, analiz, optik-uzaysal gnosis ve uygulama, konuşma-görü, konuşma algılaması ve yeniden yapılandırma işlevleri, görsel ve işitsel hafızanın gelişimi).
- Duyusal-algısal düzeyde konuşma algısının gelişimi, işitsel algının gelişimi. Bu çalışma, çocuğun telaffuzunda bozulmalar olduğunda ve ses değişiklikleri olduğunda gerçekleştirilir. Bu gibi durumlarda, konuşma terapisi çalışması öncelikle mevcut konuşmanın algılanmasında duyusal-algısal seviyeyi geliştirmeyi amaçlamalıdır.
- Dil analizi. Gözlemsel deneyin sonuçları dikkate alındığında, bir cümledeki kelimelerin analizi ve sentezi, hecelerin analizi ve sentezi, fonemik analiz ve sentezin oluşturulması gerektiği sonucuna varılabilir. Bu çalışma da kademeli olarak yapılmalıdır.
- Dilbilgisi yapısı bozukluklarının düzeltilmesi. Bu çalışmanın içeriği, konuşma kusurlu öğrencilerin yazılı konuşmalarının dilbilgisel yapısı üzerine yapılan deneysel çalışma sırasında elde edilen verilerle de belirlenir. Kelime değişimi paradigmatik sisteminin gelişimi şunları içerir: kelimenin gramer anlamının belirlenmesi; biçimbirimler aracılığıyla dilbilgisel anlamın oluşumu;
- İşitsel ve kinestetik görüntülerin, kelime formlarının morfolojik yapısının aktivasyonu,
- Kelime dağarcığı geliştirme. Düzeltici konuşma terapisi süreci, öğrencilerin kelime anlamlarını anlama, kelime anlamlarını netleştirme, kelimelerin gerçek ve yan anlamları hakkında fikirler oluşturma, kelimenin sözlük yapısını değiştirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır.
- Yazım kurallarını uygulama sürecinde oluşan psikolojik koşulların entegrasyonu: Yazım algoritmasına dayanarak yapılandırılması gerekir.

Yukarıda sıralanan ve tanımlanan tüm hedefler, her öğrencide kalıcı yazım hatalarının önlenmesi ve düzeltilmesine yönelik çalışma sistemini oluşturur ve tam olarak kapsar. Bununla birlikte, düzeltici konuşma terapisi etkisinin kalitesi, öğrencinin tüm parametrelere hazır olma düzeyine bağlıdır. Düzeltici ve konuşma terapisi programı seçeneklerinin geliştirilmesinde, K. Kasimova’nın ilkokulda ana dili öğretme metodolojisine ve L. N. Efimenkova ve R. I. Lalaeva’nın ilkokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı konuşmalarını düzeltme yöntemlerine dayanmaktadır [2, 76].

Yazım becerilerinde uzmanlaşmaya başlamadan önce, öğrenci bir kelimeyi özgürce analiz etmeyi öğrenmelidir. Her kelimeyi yapısına göre analiz etmeyi öğrenen bir çocuk (morfem analizi) bir sonraki aşamaya geçer, burada her kelimenin nasıl oluştuğuna dair bilgi ve anlayışın oluşur. Öğrenci daha sonra aynı kelimelerin farklı özelliklerini bir kelime türü olarak öğrenir (morfolojik analiz).

Böylece kelime üzerinde çeşitli eylemleri gerçekleştirmek için temel beceri ve yetkinlikleri geliştirir. Sonunda, tüm anlamları ve formları ile kelime ile tanışmaya hazırdır.

Şimdi, aynı zamanda öğrenci yazılı konuşma çalışmasındaki isimlerin hal ekleriyle çekimini öğrenir. Bir sonraki derste, başkalarının anlayabileceği kadar doğru yazmayı öğrenecek ve onun dil kültürü yeni bir seviyeye yükselecek.

Düzeltilme-konuşma terapisinin aşağıdaki aşamalarını gösteriyoruz [4, 90]:

1. Aşama: İmla alıştırmalarını bir öğretmenin yardımıyla yapmak, sergi materyallerinin kullanımı.
2. Aşama: Grafikler, tablolar, semboller kullanarak yazım becerilerini ve yeterliliklerini güçlendirilmesi.
3. Aşama: Öğrencinin yazım problemlerini çözmede yaptığı işi yüksek sesle yorumlanması.
4. Aşama: Edindiği bilgi, beceri ve yetenekleri iç plana aktarılması.

Böylece yazılı ve sözlü konuşmanın düzeltilmesi sürecinde yazım becerisi karmaşık beceri olarak oluşur. Harflerin otomatik yazılması, kelimenin fonetik analizi (hedefe yönelik ses-harf ve ses-hece analizi), sözcüğün biçimbirim içeriğini belirleme, gerekli harfi ayırt etme, o harfe ait yazım kuralını belirleme gibi daha basit becerilere dayanır. Bu nedenle fonetik, dilbilgisi, kelime oluşumu ve imla kavramlarının birbiriyle ilişkili şekilde edinilmesi, morfemlerin imla becerilerinin oluşumu için büyük önem taşımaktadır. Yazım becerilerinin otomasyonu üç yönde gerçekleştirildi: incelenmesi gereken harfi bulma, zihinsel eylemler dizisi (algoritması) programlama ve kontrol oluşturma.

Bu aşamada, öğrenciler belirli bir düzeyde yazım becerisi kazanırlar, yani kelimelerdeki hataları düzeltirler. Bu doğrultuda öğrencinin imla yanlışını bulmayı (analizin tespit aşaması), bu durumda hangi imla kuralının uygulanacağını (analizin seçim aşaması) belirlemesi, imla kuralının kullanılması için yeterli önemli belirtileri belirleyerek, yazı yazmayı öğrenmesi gerekiyordu.

Sonuç

İlkokul öğrencilerinde yazılı konuşma kusurlarının önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik düzeltici ve konuşma terapisi çalışmalarının etkinliğini artırmak için, öğrencilerin yazım kurallarını öğrenmeye hazır olma düzeylerinin kapsamlı teşhisi sonuçlarına dayanma, bireysel çalışmanın mikro hedeflerini doğru tanımlama ve belirleme, bu sürecin ne kadar başarılı geçtiğinin kontrolüne dikkat etmek önemlidir. Düzeltilme ve konuşma terapisi eğitimi sürecinde, öğrencilerin düzeltici konuşma terapisine ve dil öğrenimine olan ilgisini teşvik eden modern multimedya araçlarının mümkün olan en geniş kullanımı gereken etkiyi sağlayacaktır. Özel (düzeltici-pedagojik) koşullar dikkate alınarak, ilkokul öğrencilerinde program seçenekleri temelinde yazılı konuşma kusurlarının önlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik farklılaştırılmış çalışmaların yapılması tavsiye edilir.

Kaynaklar

1. Ayupova, M. (2007). Konuşma terapisi. Özbekistan Ulusal Filozoflar Derneği, 557-558.
1. Volkova, L. S. & Shaxovskaya, S. N. (1998). Konuşma terapisi. - E. Vlados, 76.
2. Efimenkova L. N. (2006). İlkokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı konuşmalarının düzeltilmesi. Konuşma terapisi için bir rehber. - E. Vlados, 56.
3. Konuşma terapisi okuyucusu. (1997). 2 ciltte. Düzenleyen L. S. Volkova & V. I. Seliverstvo. Cilt II. - E. Vlados, 90.
4. Luria, A. R. (2002). Yazma ve konuşma. - M. "Akademi", 45.

5. Kornev, A. N. (2003). Çocuklarda okuma ve yazma bozuklukları. - St. Petersburg. 32.
6. Halperin, P. Ya. (1966). Düşünce psikolojisi ve zihinsel eylemlerin aşamalı oluşumu doktrini // Sovyet psikolojisinde düşünce araştırması. - E. Nauka, 236.

Pandemi Zamanında Öğrencilerin Fizik Laboratuvar Çalışmalarında Sanal Programların Rolü

The Role of Virtual Programs in Performing Laboratory Work in Physics during a Pandemic

Azat Akmatbekova¹, Gulshat Muhametjanova²

Bildiri Kodu: 95317

Öz

Son zamanlarda sanal fizik laboratuvarları, sanal deney, fizikte sanal laboratuvar çalışmaları beden eğitimi alanında gelecek vaat eden, doğal olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin ilgisini çeken bir alandır. Sanal laboratuvarların eğitim uygulamalarına dahil edilmesinin önemi, doğa bilimleri disiplinlerinde, özellikle fizikte sanal laboratuvar çalışmalarının oluşturulması ve kullanılması için mevcut uzaktan eğitim sistemlerinde desteğin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte, bilimsel literatürde, öğrencilerin mesleki becerilerinin gelişiminin oluşumunda sanal fizik programlarının kullanımının etkinliğini doğrulayan yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu makalede, öğrencilerin gerçek laboratuvar çalışmalarını gerçekleştirmek için kendilerini hazırlamalarının kurucu unsurlarından biri olarak sanal laboratuvar çalışmasını fizikte kullanma olanaklarını analiz etmeye çalıştık. Sanal laboratuvar çalışması gerçekleştirmek için bir metodoloji geliştirilir, deneysel eğitimin hazırlanması ve yürütülmesi açıklanır ve nicel ve nitel sonuçlarının bir analizi verilir. Çalışma, fizikte sanal laboratuvar çalışmasının kullanılmasının, öğrencilerin çalışmanın etkinliğini, elde edilen sonuçların hızını ve yüksek doğruluğunu göstermelerine izin verdiğini ve bu da önerilen metodolojinin etkinliğini doğruladığını gösterdi. Böylece öğrenciler, kendilerini eğitim organizasyonundan zaman ve bölgesel uzaklıkla sınırlamadan, kendileri için uygun bir zamanda bağımsız olarak pratik beceri ve yetenekler oluşturabilirler. Sanal laboratuvar çalışmasına dayalı öğrenmenin, temel düşünme kalıplarının etkili tezahürü için koşullar yarattığını, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerinin geliştirilmesine ve etkinleştirilmesine katkıda bulunduğunu ve öğrencilere öğretimin bilişsel sürecini optimize ettiğini belirtmek önemlidir. Buna ek olarak, öğrenciler bağımsız çalışma becerilerini geliştirme fırsatı buldular, fizik çalışmalarına olan ilgiyi artırdılar.

Anahtar kelimeler: Fizik, Bağımsız çalışma, Sanal laboratuvar çalışması, Elektronik ders kitabı, Bilgi teknolojisi.

Abstract

Recently, virtual physics laboratories, virtual experiment, virtual laboratory work in physics are a promising area in physics education, which naturally attracts the attention of students and teachers. The relevance of introducing virtual laboratories into educational practice is due to the lack of support in the existing distance learning systems for the creation and use of virtual laboratory works in the disciplines of the natural sciences, in particular in physics. However, in the scientific literature, there is not enough research that confirms the effectiveness of using virtual physics programs in the formation of the development of professional skills of students. In this article, we tried to analyze the

¹ Azat Akmatbekova, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Matematik Bölümü, azat.akmatbekova@manas.edu.kg

² Gulshat Muhametjanova, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Uygulamalı Matematik ve Enformatik Bölümü, gulshat.muhametjanova@manas.edu.kg

possibilities of using virtual laboratory work in physics, as one of the constituent elements of self-preparation of students to perform real laboratory work. A methodology for performing virtual laboratory work is developed, the preparation and conduct of experimental training is described, and an analysis of its quantitative and qualitative results is given. The study showed that the use of virtual laboratory work in physics allowed students to show the efficiency of work performance, speed and high accuracy of the results obtained, which confirms the effectiveness of the proposed methodology. Thus, students can independently form practical skills at a time convenient for them, without limiting themselves to time and territorial remoteness from the educational organization. It is important to note that learning based on virtual laboratory work creates conditions for the effective manifestation of fundamental patterns of thinking, contributes to the development and activation of students' creative abilities and optimizes the cognitive process of teaching students. In addition, students have the opportunity to develop skills for independent work, increased interest in the study of physics.

Keywords: *Physics, Independent work, Virtual laboratory work, Electronic teaching aid, Technology.*

Giriş

Dördüncü Sanayi Devrimi döneminde bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi, üretim ve hizmetlerin dijitalleştirilmesi, istihdamın niteliklerindeki ve modellerindeki değişiklikler ve eğitimin teknolojik süreçlerindeki değişiklikler nedeniyle eğitim sistemine de zorluklar getirmektedir. Dijital etkinlikler ve ilişkileri devlet-iş-eğitim formatına üçlü biçimde uyarlamak için modern dünyada önemli hale gelmektedir. Eğitim sisteminin kalitesi, modern koşullarda devletin en önemli görevini oynayacaktır (1, s. 64).

Bu nedenle, üniversitelerden önce, hem konu bilgisine hem de ek yetkinliklere sahip bir uzmanın çok yönlü eğitiminin görevi haline gelir. Bunlardan biri, BİT aracılığıyla kendi kendini organize eden ve kendi kendini düzenleyen öğrenme ve etkileşim yeteneğidir. Bit'in hızla gelişmesi sayesinde çeşitli teknolojiler ve araçlar ortaya çıkmış, işlevsellikleri ve öğrenme uygulama alanları hızla genişlemeye başlamış ve bu da dünyanın dört bir yanındaki kullanıcılar arasında veri ve bilgi alışverişini mümkün kılmaktadır. Eğitim sisteminin yeni teknolojilerin tanıtımı ve toplumun bilişselleştirilmesiyle bağlantılı olarak muazzam dönüşümü, uzaktan iletişim ve öğrenmeye yol açmıştır (2, s. 214).

Temel olarak iki temel ilke vardır: ücretsiz erişim, herkesin eğitim alma ve eğitim alma hakkı ve eğitimin uzaktan kumandası, yani bağımsız çalışmaya odaklanarak öğretmenle minimum temas halinde eğitim. İki temel ilkenin yanı sıra birçok ikincil ilke vardır:

- etkileşim ilkesi;
- başlangıç bilgisi ilkesi
- bireyselleşme ilkesi;
- tanımlama ilkesi;
- öğrenme düzenliliği ilkesi.

Eğitim pazarı için tamamen yeni fırsatlar açıldı, öğrenme kavramlarının işlenmesi ve güncellenmiş eğitim stratejilerinin geliştirilmesi için ön koşullar ortaya çıktı: uzaktan iletişim eylemi sırasında bilgi alışverişi; öğrenme, öğrencinin bireysel bilişsel eğilimlerine göre kişiselleştirilmiştir; etkileşim; sanal işbirliği. Şu anda bu durum, yaygın geleneksel eğitim programlarının uzaktan eğitim teknolojilerine göre uygulanabilmesi ve yaygın olarak kullanılmasının ya tüketicilerin meşru bir şartı olarak ya da zamanın kendisinin bir emri olarak sunulabilmesi gerçeğinden kaynaklanmaktadır (10, c. 165). Gelecekteki uzmanların bugünkü eğitim seviyesi, teknik disiplinlerin incelenmesi sürecinde, laboratuvar pratiği yöntemleriyle gerçekleştirilebilecek araştırma becerilerinin geliştirilmesi gerektirmektedir. Modern fizik, toplumun entelektüel seviyesini, evrenin temellerini anlama

derecesini karakterize eden evrensel insan kültürünün bir parçasıdır. Bilim fiziği, insanlığın bilimsel düşüncesinin stilini ve seviyesini belirleyerek, doğa bilimi liderlik rolünü hala korumaktadır (3, c. 87).

Lise fizik dersini öğrenme süreci karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir, bu nedenle laboratuvar çalışması yapmadan hayal etmek çok zordur. Laboratuvar çalışmaları, eğitim materyalini asimile etmenin iyi bir yoludur ve aynı zamanda öğrencilerin teorik ve metodolojik bilgi ve pratik becerilerinin gerçek mesleki faaliyetlere olan yakınlığı açısından entegrasyonunun yanı sıra gelecekteki profesyonellerin iletişimsel yeteneklerinin geliştirildiği çok bilgilendirici ve ilginç bir meslektir. Bu laboratuvar derslerinde öğrencilerin becerileri, deneysel çalışma, öğrenmek, aramak ve zevk için ölçüm cihazları, sonuçlara varmak için alınan deneyimler, veri işlemek için elde edilen sonuçlar tabii ki de teşvik edicidir. Teoride öğrenilen konuları derinden anlamak için verimli bir çalışmadır.

Şu anda dünya çapındaki mevcut durum, COVID-19 pandemisinin, herkesin çevrimiçi platformlarla uzaktan eğitim faaliyetlerini organize etmeye zorlandığı eğitim alanı üzerinde aşırı bir etkisi olmuştur. Uzaktan kumanda (İngilizce'den. distance - mesafe) veya uzak (İngilizce'den. uzak - uzak) eğitim (bundan önce), eğitimcinin ve öğrencilerin bölgesel olarak ayrıldığı durumlarda, eğitim prosedürlerinin tamamının veya çoğunun modern bilgi ve telekomünikasyon teknolojileri kullanılarak gerçekleştirildiği bir eğitim biçimidir. Uzaktan eğitim, bir eğitim biçimi olarak, bağımsız, yeni bir bilgi edinme biçimidir. Yazışma biçiminden önemli ölçüde farklıdır ve eğitim biçimlerinin evriminde mantıksal olarak gelişen bir formdur (4, s. 17).

Son iki, üç yılda, uzaktan öğrenme biçimlerinin geliştirilmesi konusuna odaklanan çok sayıda bilimsel makale ortaya çıkmıştır. Böylece Charles A. Schoneregana, uzaktan öğrenmeyi pedagoji, internet iletişiminin geliştirilmesi, etkileşimli etkileşim ve farklı şehirlerden ve ülkelerden gelen öğrencilere çevrimiçi eğitim sağlayan temel kavramları içeren bir öğrenme biçimi olarak sunar. Alison Littlejohn, uzaktan öğrenmeyi temel ve ek eğitim dosyalarına erişmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir uygulaması olarak görüyor (5, s. 251). Modern uzaktan eğitim, aşağıdaki temel unsurların kullanımına dayanmaktadır: bilgi aktarım ortamları (posta, televizyon, radyo, bilgi iletişim ağları); bilgi alışverişinin teknik ortamına bağlı yöntemler. Uzaktan eğitim için sıkı bir öz disiplin gereklidir ve sonucu doğrudan öğrencinin bağımsızlığına ve bilincine bağlıdır; bilgi kaynaklarına sürekli erişim ihtiyacı. İyi teknolojik donanıma, bilgisayara ve internete erişime ihtiyacınız var. Bu koşullar altında, öğrenmede önemli bir faktör, öğrencilerin bağımsız çalışmalarının yetkin organizasyonudur. Öğrencilerin bu tür çalışmalarını organize etmek için öğretmene ihtiyaç vardır:

- Eğitim sürecine tam metodolojik destek sunmak;
- Eğitim hedefine ulaşmak için gerekli malzemenin hacmini belirleyin;
- Çalışılan disiplindeki bilgi düzeyini kendi kendini kontrol etmek ve test etmek için soruların bir listesini geliştirin. - Eğitim sürecine tam metodolojik destek sunmak;
- Eğitim hedefine ulaşmak için gerekli malzemenin hacmini belirleyin;
- Çalışılan disiplindeki bilgi düzeyini kendi kendini kontrol etmek ve test etmek için soruların bir listesini geliştirin.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin bağımsız çalışmalarını optimize ederek fizik hakkındaki bilgi kalitesini arttırmaktır.

Çalışmanın amacı Yüksek Teknik Eğitim Kurumu'nda fizik öğrenme sürecidir.

Yazarın Çalışmasının Sonuçları

Optimize etmek için kendi kendine çalışan öğrenciler mevcut durumda bizim için son derece yararlı olduğu ortaya çıktı. Kırgız-Türk Manas Üniversitesi, Matematik bölümü «Fizik laboratuvar atölyesi», Genel Fizik olarak bizim tarafımızdan başarıyla yapılmış, 2015 yılından itibaren kullanımda olan e-birebir ilimi yöntem uygulaması mevcuttur. Kullanılan resmi üniversitenin erişim

modu: <http://fizlab.manas.edu.kg/>. (6, s. 63). ERK materyali kesinlikle fizik dersinin amacına ve hedeflerine ulaşmaya odaklanmıştır ve ERK kullanıcısının menüsü sadeliği ve erişilebilirliği ile ayırt edilir. Bu disiplindeki sanal laboratuvar aşağıdaki laboratuvar çalışmalarını kapsamaktadır: devre bölümü için Ohm yasası; tam devre için Ohm yasası; dallanmış devreler için Kirchhoff kuralları; devredeki AC ve DC akımı; transformatörün çalışma prensibi; kapasitörlerin şarj edilmesi ve boşaltılması; yarı iletken diyotlar ve transistörler. Sanal laboratuvar çalışmalarında ERK'lerin uygulanması, öğrencilerin öğrenme zamanlarını rasyonel ve daha verimli bir şekilde kullanmalarını ve bilgi düzeylerini artırmalarını sağlar (7, s. 48). ERK buna karşılık, «tek oyunculu tiyatro» ile öğrenme sürecinin organizasyonunu işbirliği ve üretken öğrenme faaliyetlerine dönüştüren böyle bir öğrenme ortamının oluşturulmasına izin verdi. Bu aşamaların her birinde laboratuvar çalışmalarını daha ayrıntılı olarak düzenlemeye odaklanalım. ERK geliştirilirken aşağıdaki görevler şu şekilde çözülmüştür:

- Kırgız dilinde teorik ERK materyalini görsel, kullanışlı ve erişilebilir bir biçimde, HTML, JAVA SCRIPT, CSS ve FLASH MX gibi teknolojilerle geliştirilen ses ve üstün animasyon kalitesi sağlayan multimedya formatında sunmak;
- İçeriği mevcut olan eğitim süreci için materyaller sağlayın (Şekil 1):
- Haftalık program ve öğrenci ilerleme günlüğü;
- Dersler;
- Etkileşimli modeller, tasarımcılar ve simülatörler;
- Fiziksel deneylerin video kayıtları;
- Bilgiyi kontrol etmek için testler;
- Laboratuvar çalışmaları için tablolar;
- Bağımsız çalışma görevleri;
- dıv formatında edebiyat.yaklaşık 50 e-kitap (Şekil 2):
- Sanal laboratuvar çalışmaları «Multisim».

Teorik materyali incelerken, ERK materyali programa uygun olarak öğrenmenize yardımcı olur ve aşağıdaki özellikler çok yararlıdır: video karelerini görüntüleme, materyali önceden seçme yeteneği, herhangi bir parçaya geçme ve pdf'deki 50 e-kitabın çerçevesine geri dönme imkanı sunan etkileşimli sunum. Elektronik ders kitabı formatını tercih eden öğrenciler için ücretsiz olarak indirebileceğiniz veya çevrimiçi modda kullanabileceğiniz, ücretsiz olarak erişilebilen öğrenciler için tasarlanmıştır (8).

Бөлүм 1.Механика жана термодинамика
1.1. 1-бөлүк.Электр чынжырын чогултууга арналган тажрыйба тактасы.
1.2. 1-бөлүк. Иштин тартиби
1.3. 2-бөлүк.Резистордун каршылыгын түстүү маркерлөө боюнча аныктоо
1.4. 2-бөлүк.Иштин тартиби
1.5. Суроолор
Тест

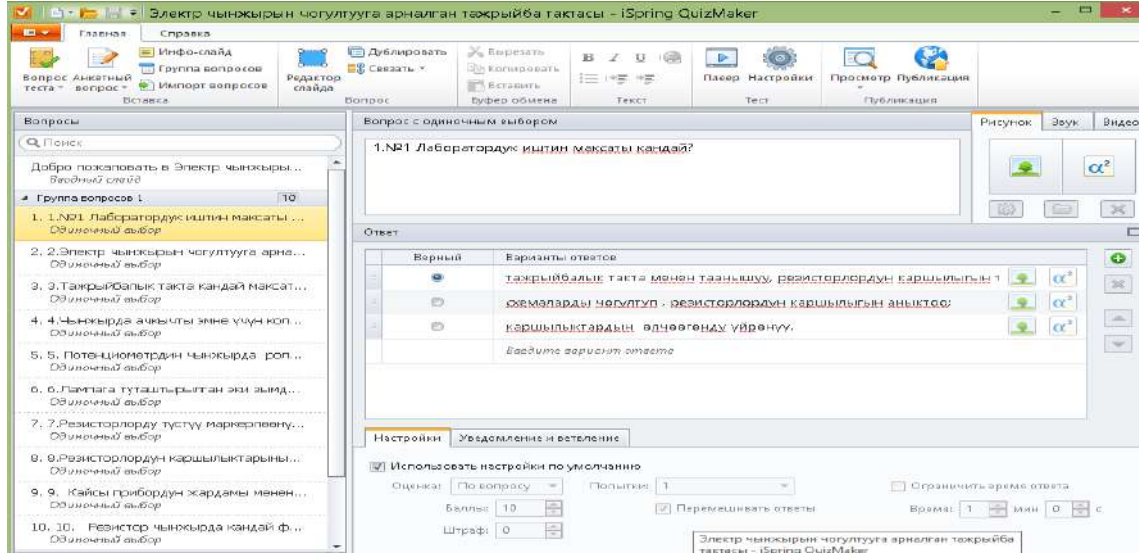
Şekil 1. ERK Yapısı.



Şekil 2. E-kitaplar.

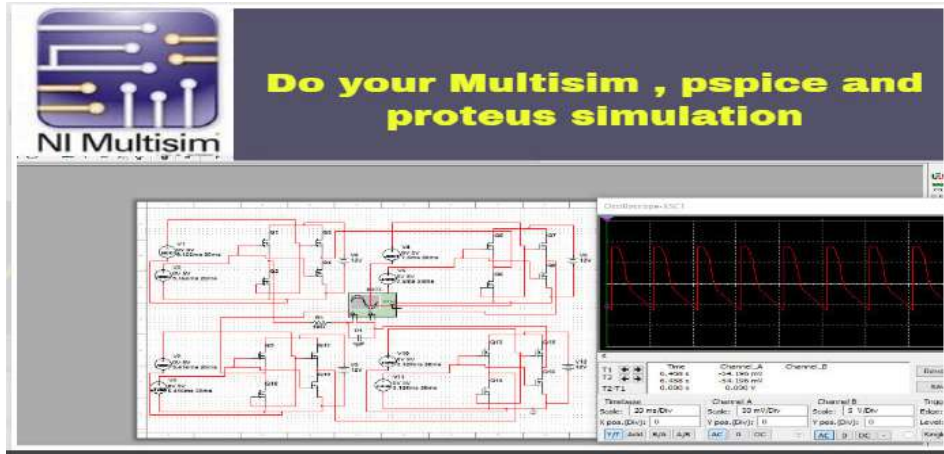
Öğrenilen materyali kendi kendine test ederken: ERK test ödevlerini kullanarak öğrenciler öğrenilen materyali kendi kendine test edebilir, bilgi boşluklarını bağımsız olarak tespit edebilir ve kötü öğrenilen materyali yeniden inceleyebilirler (9, s. 11). Bilginin kontrolü, öğrenmenin temel sorunlarından biridir ve bilgisayar testlerinin kullanımı, çalışılan materyalin asimilasyon seviyesinin kısa sürede nesnel bir resmini elde etmenizi sağlar.

Öğrencileri zamanında düzeltin ve ayarlayın (Şekil 3)



Şekil 3. Laboratuvar Çalışmalarına Kabul için Bir Test.

Laboratuvar çalışmaları sırasında sanal programı «Multisim» olarak tasarladık (Şekil 4). (5) Elektrik, elektronik devrelerin ve dijital cihazların mantıksal modellemesi için enstrümantasyon içeren en basit ve en kolay öğrenilebilen programlardan biri olan. Multisim, cihazların elektronik ve elektrik devrelerinin modellenmesi ve hesaplanması için bir programdır. Geniş bir cihaz seti, giriş etkilerini belirlemenize, farklı miktarlarda ölçüm yapmanıza ve grafikler oluşturmanıza olanak tanır. Tüm cihazlar mümkün olduğunca gerçek olanlara yakın olarak tasvir edilmiştir.



Şekil 4. «Multisim» Program Arayüzü.

Sanal laboratuvar çalışması (VLR), gerçek bir kurulumla doğrudan temas etmeden veya tamamen yokluğunda deneylerin yapılmasına izin veren bir yazılım ve donanım kompleksidir (11, s. 415). Ana fark, VLP'nin bireysel olarak yapılması ve gerçek laboratuvar çalışmalarının 2-3 kişilik gruplar halinde yapılmasıdır. Geleneksel laboratuvar çalışmalarına kıyasla, sanal laboratuvar çalışmalarının birçok avantajı vardır:

- Pahalı ekipman ve tehlikeli radyoaktif maddeler satın almanıza gerek yoktur.
- Laboratuvar koşullarında mevcut olmayan süreçlerin modellenmesi mümkündür.
- Sanal laboratuvar çalışmaları, geleneksel laboratuvar çalışmalarına kıyasla fiziksel süreçlerin daha görsel bir şekilde görselleştirilmesine sahiptir.
- İş yaparken güvenlik, örneğin yüksek voltajlı işin nereye gittiği gibi.
- Bununla birlikte, sanal laboratuvar çalışmalarının da dezavantajları vardır: araştırma nesnesi, cihazlar ve ekipmanlarla doğrudan temas eksikliği.
- Laboratuvar çalışmalarında sanal programların kullanılması çeşitli görevleri çözenize olanak tanır:
- öğrencilere öğrenme sürecinde modern bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini aşlamak;
- Öğrencilerin öğrenilen konulara bilişsel ilgilerini arttırmak.

Öğrencilerin bağımsız çalışmalarının verimliliğini artırın; fizik öğrenirken öğrencilerin problemlerini çözmeye pratik becerileri ve becerileri geliştirin.

Bilgi teknolojilerini kullanarak fizik üzerine laboratuvar çalışması yapma tekniği şunları sağlar:

- Fiziksel süreçleri ve kalıpları daha derin anlayın ve edindiğiniz bilgiyi uygulamaya nasıl uygulayacağınızı öğrenin.
- Öğrenmede kişilik odaklı bir yaklaşım benimseyin.
- Öğrencilerin bilgilerini entegre edin.
- Öğrencileri kişisel bilgisayara hakim olmaya teşvik edin.
- deneyleri aşamalı olarak yürütmek, farklılaştırılmış öğrenme yöntemlerini uygulama fırsatı (12, s. 228).

Böylece, google meet platformunu kullanarak fizik kursunu çevrimiçi olarak okurken lisede sanal bir laboratuvar çalışmasının gerçekleştirilmesi için bir yöntem geliştirdik (tablo 1). Bizim düşüncemize göre, bu teknik öğrencilerin bilişsel aktivitelerinin aktivasyonuna katkıda bulunur, dönem boyunca sistematik ve düzenli çalışmalarını teşvik eder, müfredat ve referans literatürüyle çalışma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunur ve çok önemli olan, bağımsız çalışma becerisini geliştirir. Çalışma sürecini analiz ederek, benzer şekilde organize edilmiş bir fizik laboratuvar çalışmasının, verilen görevleri daha ayrıntılı bir şekilde incelemenize olanak sağladığını söyleyebiliriz, çünkü çalışma süresinde gerçek ekipmanla çalışmaktan çok daha fazla ölçüm yapılabilir.

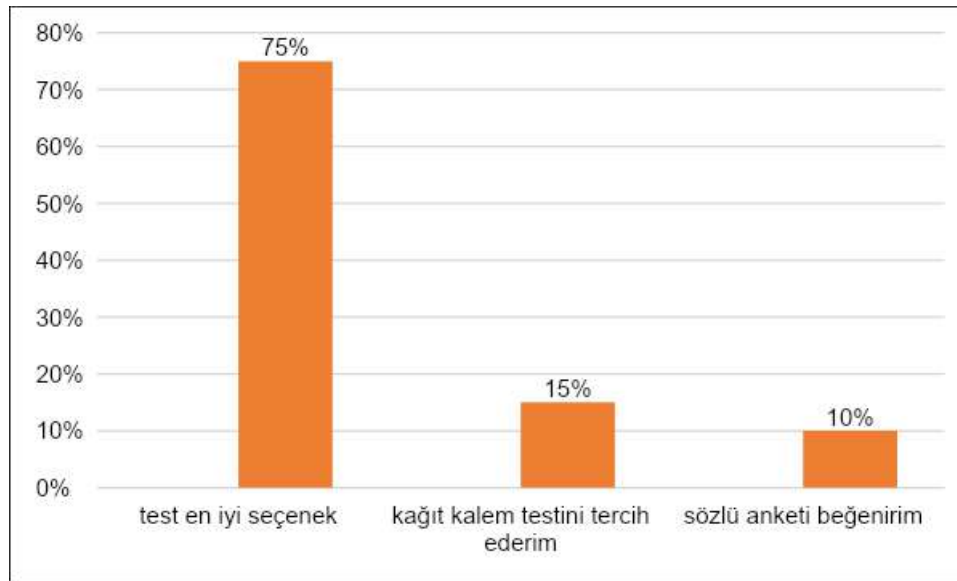
Tablo 1.

Aşama	Laboratuvar dersinin yapısı	Laboratuvar dersinin içeriği	Kısa açıklama	Zaman
I.	İşe hazırlık	Öğrenci çalışma kitabına çalışmanın amacını, kısa bir teoriyi, gerekli ekipmanı ve ölçülen değerleri kaydetmek için gerekli tabloları getirir;	Evde bağımsız olarak hazırlanır	Dersten önce
II.	İşe kabul (65 veya daha fazla puan alan bir öğrencinin işi yapmasına izin verilir)	Testi geçmek (bilgi kontrolü)	Test, google forms'ta derlenmiştir, 35-40 sorudan oluşmaktadır ve 4 olası soruyla birlikte teori ve çalışma prosedürlerini içermektedir. Öğrenciler sınava ayrılan sürede girmelidir. Test sonuçları günlüğe kaydedilir.	30 dakika
III.	Çalışmanın deneysel bölümünü	Ölçüm sonuçlarının hesaplanması ve	Çalışma çevrimiçi modda yürütüldüğünden, her öğrenci şemayı	İşin karmaşıklığına bağlı olarak,

	yapmak	işlenmesi, bağımlılık grafiklerinin çizilmesi, cihaz hatalarının bulunması;	bağımsız olarak toplar, verileri ölçer ve öğretmene denetime gönderir.	genellikle 30-40 dakika tahsis edilir.
IV.	Yazılı rapor	Öğrenciler yapılan çalışmaların sonuçlarına göre performans gösterirler ve sonuçların analizi çok önemlidir;	Rapor aşağıdaki ilkeye göre derlenmiştir: -İsim, öğrenci numarası, fakülte, şube; -tarih çalışma; -işin adı; -işin amacı; -donanım; -kısaca teori; -Sayısal hesaplamalar; -grafik oluşturma; -Analiz ve sonuç. İşin kaydı her öğrenci tarafından ayrı ayrı yapılır. Ve 100 puanlık bir ölçekte derecelendirilmiştir. Görüşme, öğrencinin bağımsız olarak ne kadar başarılı olduğunu kontrol etmek ve işin özünü anlamak için yapılır.	40 dakika
V.	Öğretmenle röportaj yapmak ve laboratuvar çalışmalarını korumak.	İlerleme anketi	Görüşme, öğrencinin işin özünü bağımsız olarak ne kadar gerçekleştirdiğini ve anladığını kontrol etmek için yapılır.	10-15 dakika
VI.	Ödev	Ödev önceden hazırlanmış bir programa göre verilir.		3-5 dakika

Sanal laboratuvar çalışmaları, verimliliği artırmak ve öğrenme sürecini optimize etmek için modern teknolojilerin tüm olanaklarının tam olarak uygulanmasına olanak tanır. Bu nedenle, en mantıklı çözüm, sanal laboratuvar çalışmalarını eğitim sürecine dahil etmek ve bunların avantajlarını ve dezavantajlarını dikkate almaktır.

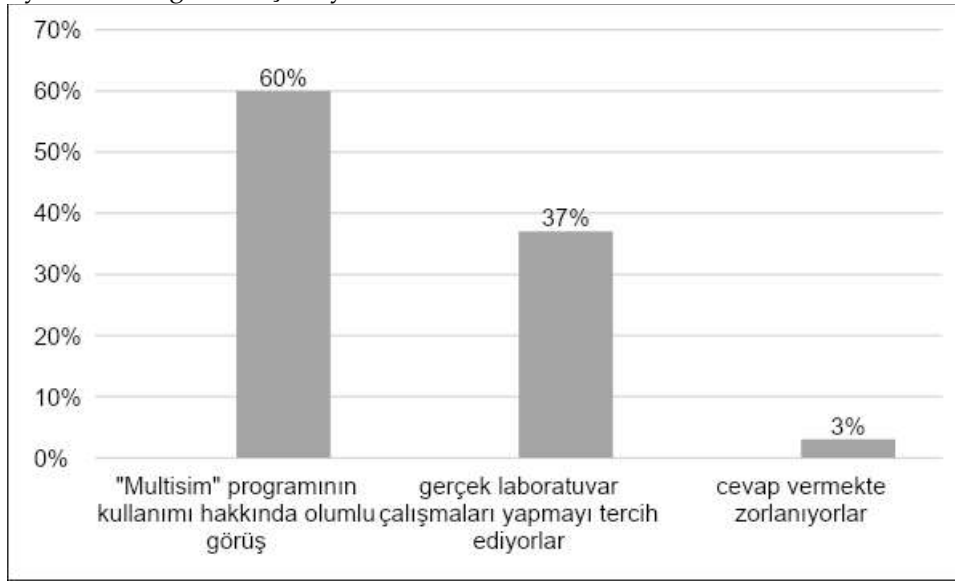
Anketi yaparken (Şekil 5) 180 öğrencinin elektronik bilgi kontrolü (test) sonuçları, öğrencilerin% 65'inin testin en uygun, mobil ve rahat bilgi kontrolü olduğuna inandığını,% 27'sinin ise uçak testini tercih ettiğini ve öğrencilerin% 5'inin sözlü olarak hoşlandığını göstermiştir anket.



Şekil 5. Bilgi Kontrol Testi.

Çalışmanın sonucu olarak (Şekil 6) Öğrencilerin çoğunluğu – katılımcıların %60'ı - sanal laboratuvar çalışmalarında Multisim programını kullanmanın olumlu bir görüşüne sahipti ve

öğrencilerin sadece %37'si gerçek laboratuvar çalışmalarını tercih ettiklerini ve katılımcıların %3'ünün yanıt vermeyi zor bulduğunu düşünüyor.



Şekil 6. Öğrencilerin «Multisim» Programını Kullanma Hakkındaki Görüşleri.

Sonuçlar

Araştırmaya göre, sonuç olarak, sanal laboratuvar uygulamasındaki faydalı unsurları belirtmemiz gerekir: güvenlik kullanımı; çok yönlülük ve esneklik ve kolay uyum için farklı nesnelere; uygulamak için bir deney normal şartlar altında mümkün değildir ya da tabii fazla zaman ve malzeme maliyetleri gerektirir; bir öğrenci için laboratuvar çalışması öğrenimde ilerleme yol açar; bireysel öğrenme ve bağımsızlık başarısı diğer öğrencilere göre daha yüksek olur; grafik yetenekleri, gerçek cihazlarda görüntülenemeyen çok boyutlu süreçleri görmeyi sağlar. Bu nedenle, sanal laboratuvarların kullanımının teorik materyali incelemede ve pekiştirmede etkili olduğu varsayılabilir, çünkü öğrenciyi yüksek sonuçlara teşvik eder, öğrencinin modern bilgisayar teknolojilerini kullanarak teknik görevleri yerine getirme ve yürütme becerilerini şekillendirir.

Kaynaklar

Бровко, Н. А. (2020). «Перспективы национального рынка труда в условиях развития цифровой экономики», <http://journal.vak.kg/wp-content/uploads/2020/10/Brovko-N.-A.-Perspektivy-nacionalnogo-rynka-truda-v-usloviyakh-razvitiya-cifrovoy-yekonomiki-63-70.pdf>.

Аренова Г. У. (2020). «Использование технологии «e-learning» в обучении английскому языку» <http://journal.vak.kg/wp-content/uploads/2020/10/Ilyasova-A.U.-Arenova-G.U.-Nikiforova-M.-S.-210-217.pdf>.

Семенюк, Е. А. (2011). Организация лабораторного практикума при изучении физики в вузе / Е.А. Семенюк.- Текст: непосредственный// Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар.науч.конф. (г. Челябинск, октябрь 2011г.). -Т.2.- Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С.87-89. <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1070/>(дата обращения:11.12.2020).

Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю. & Моисеева, М. В. (2004). Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 416, - стр. 17.

Алексеева, Е. Н. (2015). Развитие дистанционного обучения и проблемы внедрения дистанционных образовательных технологий в высшей школе на современном этапе модернизации российского образования. // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2(65), 251-252. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28886027> (дата обращения 09.12.2020)

Акматабекова, А. Ж. (2017). Роль электронных учебно-методических пособий в процессе организации самостоятельной работы студентов по физике. *Вестник Московского государственного областного университета Серия Педагогика*, 3, 62-68. doi: [10.18384/2310-7219-2017-3-62-68](https://doi.org/10.18384/2310-7219-2017-3-62-68).

Акматабекова, А. Ж. (2017). Внедрение современных электронных средств в практику обучения физике. *Известия Волгоградского Государственного Педагогического Университета*, 7(120), 47-51.

Muhamedjanova, G. & Akmatbekova, A. (2019). The Web-based learning environment in general physics course in a public university in Kyrgyzstan. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(3), em1681 ISSN:1305-8223 (online). <https://doi.org/10.29333/ejmste/100409>.

Акматабекова, А. Ж. (2017). Тестирование как форма организации самостоятельной работы студентов по физике. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета* №4, с. 9-12.

Бобылев, Ю. В., Грибков, А. И. & Романов, Р. В. (2016). О применении виртуального демонстрационного и лабораторного эксперимента по физике в высшей школе // *Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. № 21 (242), выпуск 31, С. 163–167.

Марченко, А. Л. & Освальд, С. В. (2010). Лабораторный практикум по электронике и электротехнике в среде Multisim. *Учебное пособие для вузов.*- М.: ДМК Пресс, с.448

Қашықтықтан оқыту тұлғаның өздігінен білім алуын ұйымдастырудың негізі

Bireyin Kendi Kendine Eğitim Organizasyonunun Temeli Olarak Uzaktan Eğitim

Boranbayeva Aktolkyn Raisbekovna¹

Bildiri Kodu: 95318

Аннотация

Мақалада қашықтықтан оқыту тұлғаның өздігінен білім алуының ең тиімді құралы екендігі, өздігінен ізденіп өмір бойы білім алатын маманның қазіргі таңда заман талабы екендігі, сонымен бірге өздігінен білім алу ұғымына ғалымдардың берген көзқарастыры мен тұжырымдары баяндалған. Тұлғаның өздігінен білім алуға даярлығын үш компонентке бөліп көрсетеді. Өздігінен білім алу мақсатында заманауи құралдар яғни ақпараттық құралдардың маңыздылығы мен мәні, қашықтықтан оқытуда ақпараттық құралдарды қолдана алуы айтылады. Қазіргі таңда қашықтықтан оқыту платформаларының алатын орны, тұлғалар үшін әсері туралы сөз қозғалады. Сонымен қатар, қашықтықтан оқытудың дидактикалық жүйесі, артықшылықтары мен кемшіліктері, қолдануда мүмкін болатын нұсқалары баяндалады. Қашықтықтан оқыту барысында қолданылатын әлеуметтік желілер және оның түрлеріне тоқталамыз. Қашықтықтан оқыту қоғам дамуы мен білім беру саласына тигізген әсері қарастырылады.

Түйін сөздер: Қашықтықтан оқыту, Өздігінен білім алу, Тұлға, Ақпараттық құралдар, Цифрлы технология.

Öz

Makale, bilim adamlarının kendi kendini eğitme kavramına yönelik yaklaşımlarını ve bulgularını, uzaktan öğrenmenin, yaşam boyu bir uzman tarafından talep edilen, bireyi kendi kendine eğitimcinin etkili araç olduğunu ortaya koymaktadır. İstekli bireyin kendilerini eğitmek için üç yöntem vardır. Kendi kendini eğitmek için modern araçlar kullanılır, yani bilgi araçlarının önemi ve uzaktan öğrenmede bilgi araçlarını kullanma becerisi. Bu makalemizde uzaktan eğitim platformlarının rolü, bireyler üzerindeki etkileri hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sisteminin, avantajları ve dezavantajları, olası uygulama seçenekleri de özetlenmiştir. Sosyal medyada ve uzaktan öğrenmede kullanılan türlerine odaklanalım. Uzaktan öğrenmenin toplumun gelişimi ve eğitim alanı üzerindeki etkisi ortaya koyulmuştur.

¹Doç. Dr., Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Okul Öncesi ve Özel Pedagoji Bölümü, Kazakistan, Çimkent, aktolkyn81@mail.ru

Кіріспе

Білім беру саласында цифрлы технологияларды қолдану көптеген мүмкіндіктерге жол ашты. Ақпараттық технологияларды қолдану ғаламтор желісі арқылы тұлғалардың көптеген мемлекеттерде қашықтықтан білім алуына өз септігін тигізді.

Жаңа білім беру парадигмасында шындықты білуге емес, оларды білімнен алуға үлкен мән берілді. Оқытуды ұйымдастыру формалары педагогикалық процестің дидактикалық, тәрбиелік және дамытушы мақсаттарына жетуге ықпал етті. Оқыту қоғамда жоғары мәртебеге ие болды. [1, 27 б.]

«Қазақстан - 2050» стратегиялық бағдарламасында «Бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін біз сауаттылығы жоғары елге айналуымыз керек» [2].

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев 2021 жылғы 1 қыркүйектегі «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» Қазақстан халқына Жолдауындағы «Сапалы білім беру» тармағында отандық ІТ-секторды дамытып, күшейте түсу де маңызды. Елімізге жас, білімді әрі ынталы мамандар керек. [3]

Негізгі бөлім

Білімді дамыту – біздің аса маңызды басымдығымыз. Бұл – уақыт талабына сай болумен қатар, әрқашан бір адым алда жүріп, тың жаңалықтар ұсына білу деген сөз.

Тұлғаның білім алуға деген ұмтылысы көптеген университеттердің болуымен ғана емес, сонымен қатар жоғары деңгейдегі ашық университеттердің ашылуымен де байланысты сипатталады.

Ғалымдар оқыту тұлғаның жеке қызығушылығына сәйкес тиісті іс-әрекетке бағытталуы керек деп санайды. Соның бірі өздігінен білім алу. Бүгінгі таңда өздігінен білім алу түрлі жолмен қалыптасады. Өздігінен білім алу ол - өмір бойы білім алу болып табылады.

Өздігінен білім алу жеке тұлғаның өзі басқаратын мақсатқа бағытталған танымдық іс-әрекеті; ғылымның, техниканың, мәдениеттің, саяси өмірдің және т.б. қандай да бір саласында жүйелі түрде білімге қол жеткізу. Өздігінен білім алудың негізінде материалды өздігінен оқып-үйренумен үйлесімді байланыстағы қызығушылықта жатыр [4].

К. Д. Ушинскийдің пікірінше, білім алудағы өзіндік әрекет - жеке тұлғаның дамуының басты мотивациясы. «Білім алушыға тек білім беріп қана қоймай, оның өз еркімен, мұғалімнің көмегінсіз, жаңа білім алуға құштарлығы мен қабілетін ояту қажет. Кез-келген білім алудың басты мақсаты – жан-жақтан өзіне пайдалы ілімді ала білетін, ойлау күші бар тұлғаның өмір бойы білім алуы болып табылады» деп ашып көрсеткен [5, б.3].

В. А. Сухомлинскийдің пікірінше, «білімге құштар және өз бетінше ізденуге икемі бар мұғалім мектептің мақтанышы бола алады» деп тұжырымдаған [6, б. 25].

Әбу-Насыр әл-Фараби адамның өз бетінше әрекеттенуі мен өзіндік белсенділігінің дамуы үшін өздігінен іздену мен оқу керектігі туралы айтады [7], ал, Ахмет Йгүнеки «Егер адам өздігінен ғылымға бет бұрмаса, оны қанша оқытқанымен, құмға сіңген сумен бірдей» - деген пікір айтады [8].

Ал, қазақ халқының мәдениеті мен аңғартушылық тарихында көрнекті орын алатын Ы.Алтынсарин оқып-үйренушілердің өздігінен білім алуында мұғалімдердің рөлін жоғары бағаласа [9], Ш. Уалиханов, А. Құнанбаев тұлғаның өзіндік психологиялық ерекшеліктерін дамыту сияқты ғылыми мәні бар мәселелерге баса назар аударып, өзіндік сана-сезімді дамытуда жан-жақты білім алуға, ізденуге шақырады [10, 60-79б].

Мустафа Усла өздігінен білім алушының ерекше қабілеттерімен сипатталады. Ең алдымен білім алушы өз ортасын, алға қойған мақсатын, әдіс тәсілдерін анықтап алуы тиіс. Сонан соң өздігінен білім алу жоспары бойынша орындауы керек. Өздігінен білім алу көп еңбектенуді қажет етеді. Өздігінен білім алуға мотивация ең маңызды рөл ойнайды [11].

Гизем Чалаш өз зерттеулерінде өздігінен білім алу өмір бойы алатын кез келген проблеманы шешуде қолданылатын, біршама жетістіктерге ие формамен анықталады. Яғни тұлға басқа бір тұлғаның қатысуынсыз өздігінен оқуы. Тұлға өз білімін уақытын өзі жоспарлауы, қандай салада білім алуы, өзін қалай басқаруы, өзіне өзі баға беруі өздігінен білім алуға жүзеге асады. Сонымен бірге өздігінен білім алудың үш ұстанымын береді.

- білім алуға олардың міндеттері жеңістікке жету;
- білім алушыларды өздігінен білім алуға, ресурстарды еркін түрде қолдана біруге үйрету;
- өзінің алған біліміне сай бейнеңді қалыптастыру.

Білім беру деңгейі тұлға дағдыларындағы өздігінен білім алуға көрінеді. Олар:

- білім алуға деген қажеттілік;
- білім алуға деген нақты қалыптасқан мақсаты;
- оқу материалдарын ажырата білуі;
- даму стратегиясына білімінің сәйкес келуі;
- білім алуға нәтиже көрсеткіштері [12].

Гамза Явуз Конокман және Тутба Янпар Иелкен ақпараттық технологиялар дамыған заманда білім беруде де жаңалықтар енуде, сондықтанда білім беру саласында да өзгерістер болатыны сөзсіз. Заман талабына сай қойылатын талаптар мен қажеттіліктердің да артуы заңды. Білім беру саласы да кәсібилікті, біліктілікті, үздіксіз жетілуді, өздігінен ізденуді қажет етеді. [13].

Демек, тұлғаның өзін-өзі дамытпай, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылмай, адамгершілік-ерік қасиеттерін тәрбиелемей өздігінен білім алуға жоспарлау мүмкін емес.

Тұлғаның өздігінен білім алу іс-әрекеті және өздігінен білім алуға даярлығын қалыптастыру барысында өзіндік сана-сезім құрылымын негізгі үш компонентке бөліп көрседі қажет етеді:

1. *Танымдық компонент* - өзін-өзі тануы, атап айтқанда өзін-өзі тану – өзін-өзі

бақылаудан, өз іс-әрекетін мен оны жүзеге асыру тәсілдері арқылы жүретін күрделі үдеріс және өзіне-өзі талдау жасауы. Танымдық компонент өздігінен білім алатын танымдық іс-әрекет жүйесінде негізгі құраушы болып табылады.

2. *Эмоционалды-құндылық компоненті* - өзіне, өзінің іс-әрекетіне, өзіндік талдау және өзін-өзі бағалау негізінде пайда болатын сапалы нәтижелер. Бұл кезеңде арнайы күш жігер, тұлғаның іс-әрекетін және оқу үдерісін талдау, тәжірибесідегі жетістіктер пен сәтсіздіктерін бағалау және салыстыру болып табылады.
3. *Ерікті-әрекеттік компонент* - өздігінен білім алу әрекетіндегі маңызды компоненттердің бірі. Ерік-жігерді дамыту деңгейі - өздігінен білім алу және өзін-өзі тәрбиелеуді жүзеге асыру үшін қажетті негіз және шарт.

XXI ғасыр - бұл цифрлық технологиялар ғасыры. Еліміздің дамуы мен өсіп өркендеуін, әлемдік нарықтық экономикада өз орнын белгілеп, халқының өмір сүру сапасын жақсарту көрсеткіші, тұлғаның білім деңгейімен, ақпараттық технологияны меңгере алуымен анықталады.

Бүгінде әлемді жайлаған індетке байланысты жоғары оқу орындарының білім беру жүйесінде жаңа міндеттер мен талапқа, ережелерге сай бүтіндей өзгеріске ұшырады. Бұл білім алатын тұлға үшін ақпараттық технологияларды жетік меңгеруге алып келді. Алайда көптеген қиындықтарға тап болды. Атап айтқанда: техникалық құралдардың жетіспеушілігі, бейімделе алмаушылық, білім алушыларға қажетті мәліметтерді толықтай бере алмауы.

Жаңаша көзқараспен қарайтын болсақ, жаһандық әлемде жоғары білім берудегі мақсат – бәсекеге қабілетті, креативті ойлауға дағдыланған, дүниеге көзқарасы қалыптасқан, өмірі мен өз ісінен жауапкершілік танытатын, білік, дағды іскерлік қабілеті бойына дарыта білген, кәсіби жетілген, ізденімпаз, өздігінен білім алуға дағдыланған, құзыретті тұлғаны қалыптастыру.

Демек, жоғары білім беруде өздігінен білім алатын кәсіби даярланған мамандарды қалыптастыруға келесі міндеттер жүктеледі: біріншіден, білім жүйесін заман талабына сай жетілдіру (цифрлы жүйеге көшу (сурет 1),



Сурет 1. Цифрлы Технологиялар Әлемі

компьютер, планшет, телефон және т.б. ақпараттық құралдарымен жабдықталу); екіншіден, үздіксіз өздігінен білім алуға жағдай жасау (барлық кітапхана қорына (отандық

және шетелдік) еркін ену,); үшіншіден, әлемдік деңгейдегі білім кеңістігіне ену (бәсекеге қабілетті өздігінен білім алатын маман даярлау).

Білім беру үдерісін ақпараттандыру қазіргі таңда еліміздің басты бағыттарының бірі болып табылады. Цифрлық технологияларды қолдану білім сапасын жақсартуға, тиімділігін арттыруға, кәсіби маман даярлауда септігі мол.

Білім беру жүйесі көптеген мүмкіндіктерге ие. Жоғары оқу орындарында заманауи білім беру технологиялары енгізіп, озық әдіс-тәсілдерді меңгеруде.

Е. Ы. Бидайбеков өзінің «білімді ақпараттандыру саласында қолданылып жүрген терминдерді жүйелеп, нақтылау керек» атты сұхбатында білімді ақпараттандыру - бұл оқытуды ғана ақпараттандыру емес, білімді ақпараттандыру - бұл оқу қызметін, оқу нәтижелерін бақылау мен өлшеуді, оқудан тыс қызмет пен тәрбиелеу үдерістерін, ғылыми зерттеу қызметін және ғылыми әдістемелік қызметті, сол сияқты ұйымдастыру-басқару қызметін ақпараттандыру деген болатын [14].

Ақпараттандыруда - білім беру жүйесі және онымен байланысты адамзат әрекеттерінің түрлері де бірге қалыптасады, нақтырақ айтқанда ол жаңа ақпараттық технологияның әсерімен маңызды өзгерістерді басынан өткіре отырып оларға ықпал етеді.

Ақпараттандыру дамыған елдердің әлеуметтік-экономикалық прогрестің бастаушы тенденциясы ретінде, адамзаттың барлық іс-әрекеттерінің объективті үдерісі болып табылады, соның ішінде білім жүйесінде де. Ақпараттандыру барысында ақпараттық қоғам қалыптасады.

Ақпараттық қоғамның негізгі талабы – білімгерлерге ақпараттық білім негіздерін беру, логикалық – құрылымдық ойлау қабілеттерін дамыту, ақпараттық технологияны өзіндік даму мен оны іске асыру құралы ретінде пайдалану дағдыларын қалыптастырып, ақпараттық қоғамға бейімдеу.

Ақпараттық-телекоммуникациялық технологияларды қолдану қашықтықтан оқыту технологиясында қолдануға толық мүмкіндік береді.

Қашықтықтан оқыту компьютерлік техника мен телекоммуникациялық желілерді қолдану барысында ұйымдастырылады.

Қашықтықтан оқыту технологиясы негізгі үш топқа бөлінеді:

- аудиокөрнекі құралдар (баспа материалдары, аудиокассеталар, бейне баяндарды, бейне дискілер);
- компьютерлік оқыту құралдары (компьютерлік өзін оқыту бағдарламасы, электрондық оқулықтар, модельдер, интерактивтік бейне бағдарламалар мен мультимедиа);
- телекоммуникациялар жүйесі (телеконференция, электрондық пошта, бейне мәтін, интерактивтік мәліметтер базасының кестесінде жұмыс істеу)

- бұл бейнеконференцияларды, вебинарларды, топтық чаттарды ұйымдастыруға арналған сымсыз байланыс қызметі (Zoom, Coogle Meet, Webex Meet, Microsoft Teams).

Қашықтықтан оқытудың негізгі сипаттамалары: оқу уақыттарын және оқыту орнын таңдауда ыңғайлы болып табылады; оқытуда жоғары үнемділік пен төлем ақысы төмен мүмкіндіктер береді, өте көлемді түрде оқуға қатысты мағлұматтармен қамтиды; білім беретін басқа мүмкіндіктер жоқ аудандарда тұратын азаматтарға жоғары білім алуда көмек береді; оқу үдерісінің өзіндік жеке, тиімді, мәнді де қызықты өтуі мақсатында заманауи күрделі технологияларды қолдану [15]. Қашықтықтан оқыту білім беру саласына едәуір өзгерістер алып келді, оны кесте 1-ден көре аласыздар.

Кесте 1. Қашықтықтан Оқытудың Білім Беру Саласына Әсері

Қашықтықтан оқытудың білім беру саласына әсері	
Қоғамның дамуы	Білім берудегі жүйесіндегі өзгеріс
- қоғамнан ақпараттық қоғамға өтуі;	- білім беру философиясын өзгеруі;
- ақпараттық және коммуникациялық технологияның дамуы;	- білім беру мақсаты;
- әлеуметтік-экономикалық үрдістердің күрделенуі;	- білім беру мазмұны;
- жаһандану, этникааралық интеграция;	- сапалы білім беруге көшу;
	- оқытудың технологиясы мен әдістемесінің өзгеруі;
	- білім беруді басқару жүйесінің өзгеруі.

Сондай-ақ қашықтықтан өзігінен білім алушы тұлғалар үшін арнайы платформалар қарастырылған. Атап айтқанда:

Интуит - Ұлттық Ашық университетінде қашықтықтан тегін оқу - бұл жаңа жұмысқа орналасуға және жоғары лауазымға ие болуға көмектесетін білім алу платформасы.

Универсарииум - университет аралық алаң құру мақсатында мамандандырылған оқытуды қамтамасыз ететін желілік платформа.

ОирепU - Қазақстанның ашық университеті. Білім алушылар үшін арнайы курстар мен вебинарлар, оқулықтар мен жобалар қарастырылған.

BilimLand – электрондық оқытудың әлемдік көшбасшыларының жетістіктеріне негізделген көптілді, әмбебап білім беру платформасы. Мазмұны бойынша ең жаңа, заманауи контенттің ең үлкен топтамасы.

Hexlet – кез келген ұйымға арналған біліктілігін арттыру курстары бойынша онлайн университет платформасы.

EdX - бұл қашықтықтан оқытудың ең күрделі және академиялық платформасы, (Массачусетс технологиялық институты, Гарвард университеті және Беркли университетінің бірлескен жобасы).

Coursera – әлемнің ең танымал жоғары оқу орындары оқытушыларының онлайн курстарының платформасы.

CoursMos – шағын курстар форматында оқытуға арналған бірінші платформа.

SkillShare - оқу мен оқытуға арналған онлайн-платформа.

Қашықтықтан оқыту - бұл педагог пен білім алушының қашықтықтан өзара іс-қимылын білдіретін, оқу процесінің барлық компоненттерін қамтитын және интернет-технологиялар мен интерактивтілікті көздейтін басқа да құралдардың (электрондық пошта, телефон арқылы сөйлесу, интернет желісі құралдарын пайдалана отырып сөйлесу) көмегімен іске асырылатын оқыту нысаны. Қашықтықтан оқыту технологиясын қолдану арқылы оқытуды іске асыру және берілген тапсырмаларды орындауға бақылау жасау Интернет компьютерлік жүйесі арқылы on-line және off-line режимдерінде жүзеге асырылады. Қашықтықтан білім берудің дамуының басым бағыттарының бірі ақпараттық технологиялар идеялары мен алдыңғы қатарлы педагогикалық технологиялардың өзара байланысы болып табылады. Қашықтықтан оқыту режимінде оқу материалдарын жіберуге болады. Бұл жағдайда телекоммуникациялық каналдар арқылы тек қана мәтінді ақпараттарды ғана емес, сонымен қатар бейне материалдарды да жіберуге болады.

Қашықтықтан оқытудың іске асыру үшін белгілі тұрақталған педагогикалық жүйедегі тьюторлар немесе басқа педагог-тәлімгер тарапынан жоғары білікті үйлестіру жұмысын атқару қажет. Сондықтан қашықтықтан оқыту түрлеріне сәйкес мақсаттар, мазмұндар, ұйымдастыру құрылымдары, нысандары және оқыту әдістері, диагностика жүйесі және нәтижелерді бағалау, былайша айтқанда дидактикалық жүйе құрылады.

Дидактикалық жүйе дәстүрлі білім беруден белгілі элементтерден тұрады, сонымен қатар олар онлайн-оқытудан интеграциялық (аралас) моделіне келген элементтердің қосымша тізімімен толықтырылған:

- Дәрістік сабақтар. Материал онлайн курсындағыдай материалдардан тұрады, былайша айтқанда, әрбір білім алушының өзіндік оқуы үшін қолжетімді және оңай қолдануға болады.
- Семинарлық сабақтар. Аралас оқытуда семинарлық сабақтарда курстың ең қызық және маңызды тақырыптары қарастырылады және практикалық дағдылар қалыптастырылады.
- Курстың оқу материалдары (оқулықтар мен әдістемелік құралдар). Бұл материалдар баспа және электронды түрінде беріледі, пәнді жақсы меңгеру үшін электронды материалдар әртүрлі қосымшалармен толықтырылған.

Былайша айтқанда, курстың материалдарын рәсімдеу үшін әртүрлі мультимедиялық қосымшалар қолданылады, және ол курс білім алушылардың қызығушылықтарын тудырады.

- Ойлайн тілдесу. Бұл процестің мүлдем жаңа элементі, ол онлайн-оқытудан интеграциялық (аралас) оқытуға келген. Бұл жерде әртүрлі құралдар бар: чат, форум, e-mail – бұл элементтер білім алушыларға бір-бірімен байланысқа шығуға және бірігіп жұмыс істеуге мүмкіндік береді.
- Жекеленген және топтық онлайн-жобалар. Мұндай жобалар Интернетте жұмыс істеу, әртүрлі көздердің ақпараттарын талдау, сонымен қатар топпен бірігіп жұмыс істеу, жұмысты орындау міндеттерін және жауапкершілігін дұрыс тарату дағдысын қалыптастырады. Осындай тапсырмалардың көмегімен білім алушы өзінің келешек жұмысына қажетті дағдыларды қалыптастыра алады.
- Виртуалды сынып бөлмесі. Бұл инструмент Интернет-коммуникация құралдары арқылы білім алушының оқытушымен тілдесулеріне мүмкіндік тудырады.
- Аудио және видео дәрістер. Интеграциялап (аралас) оқытудың бұл элементтері оқыту процесін оңайлатады және мазмұнды етеді [17].

Қашықтықтан оқытуды қолданудың мүмкін болатын нұсқалары:

- дәстүрлі күндізгі сабақтарды (сабақты) қашықтықтан оқумен ұштастыру (мысалы, консультациялар, білім алушылардың мотивтеріне сәйкес қосымша сабақтар өткізу);

- тұлғаны қадағалайтын (кеңес беретін, көмектесетін) қашықтықтан оқыту курсынан өту үшін әртүрлі оқу орындарынан (қалалардан, өңірлерден, елдерден) білім алушылардың тұрақты тобын (киберкласс) ұйымдастыру;

- оқытушының қолдауынсыз қашықтықтан өзін-өзі тәрбиелеу.

Сонымен қатар, қашықтықтан оқытудың жағымды да, жағымсыз да тұстары бар.

Қашықтықтан оқытудағы кемшіліктері:

күшті мотивация болуы қажет - білім алушы барлық оқу материалын өз бетінше меңгереді. Бұл дамыған ерік - жігерді, жауапкершілікті және өзін-өзі бақылауда ұстағаны жөн. Сырттай бақылаусыз қажетті оқу қарқынын ұстап тұру бәріне бірдей мүмкін емес.

- электрондық оқыту қарым-қатынасты дамыту үшін тиімсіз – электрондық оқыту кезінде білім алушылардың бір-бірімен және оқытушымен жеке қарым-қатынасы өте аз, тіпті мүлдем жоқ. Сондықтан оқытудың бұл түрі қарым-қатынас дағдыларын, сенімділікті, ұжымда жұмыс істеу дағдыларын дамытуға жарамайды.

- практикалық білімнің жетіспеушілігі, яғни практикалық тұрғыда білім алатын мамандықтарға қашықтықтан оқу тиімсіз. Тіпті ең заманауи тренажерларды өзін практикамен алмастыра алмайды.

- пайдаланушыны жеке мәселесі – білім алушының емтиханды немесе сынақтарды адал және өз бетінше тапсырғанын бақылаудың ең тиімсіз әдісі.

Компьютерлік сауаттылықтың жеткіліксіздігі - көптеген елдерде шалғай аудандарда қашықтықтан оқытуға ерекше қажеттіліктердің туындауы.

Қашықтықтан оқытудың артықшылықтары:

- қол жеткізу еркіндігі, ұтқырлық – кез келген қолжетімді құралдарды (гаджеттерді) пайдалана отырып, кез келген жерде және кез келген уақытта оқуға болады. Жұмыспен қамтылған адам негізгі жұмысынан қол үзбей оқи алады.

- оқытуға жұмсалатын шығындарды азайту мүмкіндігі - білім алушы әдістемелік құралға емес, ақпарат тасымалдаушыға жұмсалатын шығындарды көтереді. Оқу орнына баруға материалдық шығындар жоқ. Курстың құны оқуға қарағанда төмен болады, өйткені оқытушының жалақысы, оқу орындарының мазмұны және т. б. ескерілмейді.

- оқытудың икемділігі – материалдарды зерделеудің ұзақтығы мен дәйектілігі білім алушы бүкіл оқу процесін өзінің мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне толық бейімдей отырып, өзі таңдайды.

- уақытпен бірге даму мүмкіндігі - электрондық курстарды пайдаланушылар өздерінің дағдылары мен білімдерін ең жаңа заманауи технологиялар мен стандарттарға сәйкес дамытады. Электрондық курстар сонымен қатар оқу материалдарын уақытылы және жедел жаңартуға мүмкіндік береді.

- оқытудың әлеуетті мүмкіндіктері - оқыту нақты оқу орнында оқыту сапасына тәуелсіз болады. Тұлғалар үшін қашықтықтан оқытуда күндізгі оқу мүмкіндігі қарастырылмаған (мысалы, психофизикалық даму ерекшеліктері бар адамдар) және білім алу қол жетімді.

Білімді бағалау критерийлерін анықтау мүмкіндігі – қашықтықтан оқытуда білім алушының оқу процесінде алған білімі бағаланатын нақты критерийлерді қою мүмкіндігі бар [18].

Қорытынды

Сонымен, қашықтықтан оқыту - адамның білім алуға және ақпарат алуға деген құқықтарын іске асыратын үздіксіз білім беру жүйесі нысандарының бірі ретінде мамандардың негізгі қызметін атқара жүріп білімін, біліктілігін арттыруға мүмкіндік беретін білім алу көзі.

Қорыта келе, қазіргі заманымызда қоғамға өздігінен жұмыс атқаратын, еркін де кең ойланатын, өздігінен алдына мақсат қойып, соған жетуге барынша шығармашылықпен атсалысатын және де өз кәсібінде қолдана алатын нағыз маман тұлғасы бола білу керек. Мұндай тұлғаның дамуына бағытталған білім берудің негізі - тұлғаның өздігінен ізденіп, өзін-өзі тәрбиелеп, өзін жетілдіру үдерісі жатады. Қазіргі кезде білікті де құзыретті тұлғаларға деген сұраныс көп. Білім беру жүйесінің даму деңгейі қоғамдық даму дәрежесінің көрсеткіші.

Пайдаланған Әдебиттер Тізімі

Абдыкаримов Б. А., Абдыров А. М., Баубекова Г. Д. (2003). *Профессиональная педагогика: Учебное пособие*. Типография КазАТУ им. С. Сейфуллина, Астана: 308 стр.

«Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты. (2012). Қазақстан Республикасының Президенті – Елбасы Н. Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауы, Астана: 14 желтоқсан.

Қасым-Жомарт Тоқаев. (2021). Қазақстан халқына Жолдауы, Астана: 1 қыркүйек, <https://kaz.zakon.kz/5081129-asym-zhomart-to-aevty-aza-stan-hal-yna.html>

Боранбаева А. Р., Беркимбаев К. М., Арымбаева К. М. (2016). *Болашақ мұғалімдердің өздігінен білім алуын ұйымдастырудың мазмұндық сипаты. Куләш Құнантайқызы Құнантаеваның 85 жылдығына арналған «Қазақстан Республикасының әлемдік кеңістіктегі білім мен ғылымның даму тарихы және заманауи тенденциялары» атты халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары*, Алматы: 14 қазан.

Ушинский, К. Д. (2000). *История воображения. Собр. соч. [Текст]*/ К. Д. Ушинский. М.: - Т.8. - С.13

Сухомлинский В. А. (1984). *Сто советов учителю* / В. А. Сухомлинский. Рад. шк. Киев, - 254 с.

Әл-Фараби. (2009).-*Таңдамалы трактаттары* /Құраст.: Ә. Нысанбаев, Ғ. Құрманғалиев, Ж. Сандыбаев. Алматы «Арыс» баспасы, 656 бет.

Шамова Т. И. (1982). *Активизация учения школьников*. Педагогика, М.: - 208 стр.

Алтынсарин Ы. (2006). *Қазақ Хрестоматиясы. (Киргизская хрестоматия)*. Алматы: «Білім», 112 бет.

Уәлиханов Ш. (2006). *Алтышаһарға сапар*. Алматы: Атамұра, -304 бет.

Абайдың қара сөздері. Алматы. (1993). - 269 бет.

Ulusoy, M. (2010). *Yaşamboyu eğitim açısından verili eğitim ortamında kendi kendine öğrenme*. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. 25 Ağustos.

Salas, G. (2010). *Öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırlanışlıkları (Anadolu Üniversitesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (2014). (H.U. Journal of Education) Nisan: 29 (2), 267-281

Бидайбеков Е. Ы. (1998). *Развитие методической системы обучения информатике специалистов совмещенных с информатикой профилей в университетах Республики Казахстан: автореф....док.пед. наук:13.00.02*. М.: - 34 с.

К. М. Беркимбаев, Г. П. Мейірбекова. (2017). *«Болашақ жаратылыстану мамандарын цифрлық технологияларды пайдалануға даярлаудың ғылыми-әдістемелік негіздері (химия, биология, экология мамандарының мысалында)*. Монография. Түркістан: Тұран», 285 бет.

ШЖМ үшін ресурстық орталықтарда қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру. (2018). Әдістемелік ұсынымдар. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Астана: 125 бет.

Жайлаубаева А., Сазабаева А. (2021). Әдістемелік ұсыным. Қашықтықтан оқыту технологияларына негізделген білім беру процесі. Алматы. <http://orleu-uko.kz/?p=19198>

Kazak Aydınlarının Mirasında Meslek Seçimine İlişkin Görüşlerinin Uygulanabilirliği

The Continuity of the Opinions of the Kazakse Intellectuals on Choosing Their Heritage Profession

Atemova Kalipa Tursunkızı¹

Bildiri Kodu: 95319

Öz

Ülkemiz, bağımsızlığından bu yana, toplumun gelişme yönüne uygun olarak uzmanların yetiştirilmesi için dünya standartlarını belirlemiştir. Ancak küreselleşme sürecinin ulusal farklılıkların gelişmesini engelleyen bazı yönleri vardır. Bu nedenle, bugün Kazakistan Cumhuriyeti'nin eğitim politikası, küresel bilgi ve teknoloji ustalığı ile birlikte, ulusal mirasımızın modernizasyonu yoluyla değerlerimize hakim olmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, ülkede “Manevi Yenilenme” programı geliştirilmiştir. Ulusal mirasla bağlantılı tüm yenilikçi süreçlerin geliştirilmesi önemlidir. Bu makalede, Kazak aydınlarının milli bir değer olarak ele alabileceğimiz eserlerindeki meslek seçimine ilişkin görüşlerinin önemi ve mevcut uygulanabilirliğinin sunulması amaçlanmaktadır. Çünkü Kazak aydınlarının eğitim fikirlerinin rehberliğinde bugünün ihtiyaçları karşılanmaktadır. Özellikle Jusipbek Aymautov, Mağcan Cumabayev, Ahmet Baytursınov gibi Kazak aydınları uzman eğitiminin ulusal temelini belirlemişlerdir. İlk Kazak bilim adamı Çokan Valihanov'un “Uygarlığa ulaşmak için her şeyden önce bilgi ve özgürlüğe ihtiyacınız var” diyerek, eğitim ve huzurun önemini vurgulamıştır. Bu aydınlarımızın değerli önerilerini iyi analiz etmek ve gelecek nesillerin eğitiminde kullanmak gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmamızda Jusipbek Aymautov'un mesleki gelişimindeki önemli faktörler hakkında görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve günümüzdeki önemi gösterilmiştir. Aymautov'un eserlerinde meslek seçmenin ve çalışmanın faydalarını doğrudan zaman ve insani değerlerle birlikte ele alınmaktadır. Toplumda meydana gelen olayları analiz ederek, insanların mesleğe ilişkin seçim ve eylemlerinin sonuçlarını mesleğe uygun olup olmamasıyla ilişkilendirilmektedir. Toplumdaki en büyük dezavantajlardan biri, kişinin “yerine” hizmet etmemesidir. Böylece, mesleği doğru seçmeden emeğe dahil olan bir kişi, faaliyetlerinin faydalarından daha fazla zarar konusunda uyarıda bulunduğu anlatılmaktadır. Makalede ayrıca, mesleği seçme fikirlerinin karşılıklı sürekliliği ve El-Farabi'nin mirasına kadar uzanan Kazak aydınlarının manevi mirasının oluşumu hakkında da bilgi verilmiştir. Günümüzün ulusal mirastaki mesleğin seçimine ilişkin fikirlerin çeşitliliği, yükseköğrenim kurumlarındaki öğrencileri ve okulun lise öğrencilerini sorgulamanın sonuçları ile kanıtlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Kazak aydınları, Manevi miras, Meslek seçimi, Vizyon, Canlılık.

Abstract

Since its independence, our country has set world standards for the training of specialists in accordance with the development direction of society. However, there are some aspects of the globalization process that hinder the development of national differences. Therefore, the educational policy of the Republic of Kazakhstan today is aimed at mastering our values through the modernization of our national heritage, together with global mastery of knowledge and technology. In

¹ Pedagojik Bilimler Doktoru, L.N. Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi Profesörü

this context, the “Spiritual Renewal” program has been developed in the country. It is important to develop all innovative processes linked to national heritage. In this article, it is aimed to present the importance and current applicability of Kazakh intellectuals' views on the choice of profession in their works, which we can consider as a national value. Because today's needs are met under the guidance of the educational ideas of Kazakh intellectuals. Especially Kazakh intellectuals such as Jusipbek Aymautov, Magcan Cumabayev, Ahmet Baytursinov determined the national basis of specialist education. The first Kazakh scientist, Chokan Valihanov, emphasized the importance of education and peace by saying, "You need knowledge and freedom first of all to reach civilization". It is necessary to analyze the valuable suggestions of these intellectuals well and to use them in the education of future generations. In this context, in our study, the views of Jüsipbek Aymautov on the important factors in his professional development were examined in detail and their importance today was shown. In Aymautov's works, the benefits of choosing a profession and working directly are discussed together with time and human values. By analyzing the events that occur in the society, the results of people's choices and actions regarding their profession are associated with whether they are suitable for the profession or not. One of the biggest disadvantages in society is that it does not serve one's "place". Thus, a person involved in labor without choosing the profession correctly is told to warn of more harm than benefits from his activities. The article also provides information about the mutual continuity of the ideas of choosing a profession and the formation of the spiritual heritage of the Kazakh intellectuals, which dates back to the legacy of Al-Farabi. The diversity of ideas regarding the choice of profession in today's national heritage is evidenced by the results of questioning students in higher education institutions and high school students of the school.

Giriş

Bugün geleceğin uzmanlarına olan talep her geçen gün artıyor. Ne de olsa toplumun gelişimi, küresel kalkınmanın gereklerine uygun olarak ilerlemeyi gerektirir. Ancak küresel kültürü ve talepleri bilmenin yanı sıra milli kimliğimizin niteliklerini geliştirmek de önemlidir. Özellikle geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinde bu talep dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda milli mirasımızdan değerli fikirler faydalı olur. Bunların arasında Kazak aydınlarının miras olarak bırakmış eğitim konusundaki fikirlerini rehberliğe almak günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak gerçeği var. Özellikle, Jüsüpbek Aymautov, Mağcan Cumabayev, Ahmet Baytursinov gibi Kazak aydınları eğitimin ulusal temelini oluşturmuşlar.

Bunlar arasında, Jüsipbek Aymautov'un uzmanın mesleki gelişimindeki önemli faktörler hakkındaki görüşleri bugün hala geçerlidir. O zaman bile şair meslek seçmenin ve o alanda çalışmanın faydalarını doğrudan zaman ve insani değerlerle ilişkilendirir. Şairin bakış açısının günümüz ihtiyaçlarına ve çelişkilerine uygun olması şaşırtıcıdır.

Jüsipbek Aymautov, toplumda meydana gelen olayları analiz ederek, insanların mesleğe ilişkin seçim ve eylemlerinin sonuçlarını mesleğe uygunluklarıyla ilişkilendirir. O sosyal alandaki en büyük eksikliklerden birinin herkesin “kendi yerinde” çalışmaması olduğuna dikkat çekiyor [1]. Böylece doğru mesleği seçmeyenlerin yarardan çok zarar getireceği konusunda uyarıyor. Bu, aşağıdaki satırlarla kanıtlanmıştır: “İnsan doğuştan belli bir sanata, mesleğe, mesleğe esnek olur”. Başka bir deyişle, her insanın bir talebi, eğilimi, yeteneği veya zekâsı vardır. Biri çocuk okutmaya, bir diğeri ayakkabı dikmeye, bir diğeri belediye başkanı olmaya, bir diğeri hayvan beslemeye, bir diğeri askerlik yapmaya uygun olarak doğmuştur. Hayatta hiçbir mesleğe kabiliyetsiz olmak nadirdir. Kim kendi kabiliyetine göre, kendi alanında hizmet ederse, hem kendisine hem de topluma fayda sağlar. "Yerinde" çalışan kişinin işi de verimli ve müreffeh olacaktır. Trajedi, yolunu çabucak bulan birini bulmanın nadir olmasıdır. Çoğu insan hayatı boyunca çeşitli yollara başvurarak kendi yolunu bulamadan dolaşarak zaman geçirir” diyerek bir insanı mesleki yeteneği ile bağlantılı olarak erken yaşta eğitmenin, gelecekteki kariyer yolunu göz önünde bulundurarak eğitim ve istihdam konusunda ona danışmanlık yapmanın önemini vurgular.

Bu özellikle günümüz toplumunda ayrıca karşılaşıyoruz. Özellikle mesleğini seçen öğrenciler, öğrenme sürecinde seçtikleri mesleğe uymadığını veya ilgi ve yeteneklerinin uyuşmadığını fark ederler. Hatta sadece mesleklerinde ustalaşmak için değil, diploma almak için de okuyan öğrencilerle rastlayabiliriz. Bu tür öğrenciler, mesleklerinin ebeveynleri veya arkadaşları tarafından seçildiğini ve tavsiye edildiğini gizlemezler.

Ancak uzmanlık alanına girdikten sonra öğrenmeye ilgi duymak öğretmenin sorumluluğunda olacaktır. Bu bağlamda, Rus bilim insanı V. A. Suhomlinsky oğluna yazmış bir mektupta: "Oğlum çalışma sırasında tüm dersleri sevmeyebilirsin. Ancak yarın çalışma alanında ihtiyaç duyulduğu için eğitileceksin. Dolayısıyla konuları "gerekli ama istemiyorum" şeklinde anlamaya başlarsan, yavaş yavaş "gerekli ve istiyorum" durumuna ulaşabilirsin" diyerek nasihat verdiğini hatırlıyorsak, günümüzde de her öğrencinin seçen mesleğe olan ilgisinin kademeli olarak artmasının, toplumda yararlı bir uzman olmasını sağlayacağı doğrudur [2]. Bu nedenle öğretmen sadece bilgisi ile değil, öğrencilerle olan ilişkisi ve kişiliği ile de dinleyiciler üzerinde olumlu bir etki bırakabilmelidir.

Bu bağlamda, Jüsipbek Aymautov meslek hakkında şunları söylüyor: "İyi bir öğretmen olmak için dikkatli, ısrarcı, cömert, ciddi ve kendine hâkim olmak gerekir. Öğrencilerinin davranışlarını fark etmek ve cevaplarına hazır olmak gerekir" diyerek öğretmenin kişiliğinin manevi ve ahlaki doğası ile bağlantılı olarak temel niteliklerini açıklar. El-Farabi'nin eserinde de benzer yorumlar yapılmıştır. Eserde bilgin, "Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki çok sert veya çok yumuşak olmamalıdır" diye söylemesi öğretmenin, verdiği örnekle öğrencilerini normu aşmayan bir ağırlık örneğini takip etmeleri konusunda uyarılmış. Bu, zamanına layık bir öğretmenin karakterini tasvir etmede fikirlerin sürekliliğine yansıyan Kazak aydınlarının görüşüdür.

Jüsipbek Aymautov, toplumda dikkatsiz, esnek olmayan, bir şeye başlayıp yarım bırakan insanların olduğunu söylüyor. Bu tarz insanların mükemmel olmadıklarını anlatarak, onların sesin kendisi değil, bir yankısı olduğunu vurgular. Onlar her ortama uyum sağlarlar. Kendi sanatı ve vizyonu yoktur. Dış koşulların insan yeteneklerinin, esnekliğinin veya olgunlaşmamışlığının üzerinde etkisi vardır. Bugün bir kişinin iş seçiminde dış çevrenin ağırlığı güçlüdür, diyerek günümüzün gelişme dünyasında gençlerin kendi yeteneklerine göre değil, mesleklerin statü ve gelirine göre seçme eğiliminde oldukları gerçeğinin göstergesi gibidir.

Günümüzde birçok genç insan sadece yetenekleri ve mesleki becerileri nedeniyle değil, aynı zamanda mesleklerinin durumu ve gelecekteki kariyerleri ve hatta gelirleri nedeniyle de seçim yapıyorlar. Bu konuda Jüsipbek Aymautov şöyle demektedir: "Toplumun bir üyesi olarak herkes sosyal hizmette yardım etmekle yükümlüdür. Yardım etmek için bir meslek seçmeli. Bugünkü mahkeme, doktor, öğretmen vb. mesleklerini seçmiş çoğu öğrencinin fikri belediyede, komiserlikte çalışmaktır. Hepsi belediye başkanlığına aday olabilir, ama yetenek sahibi olduğu tartışılabilir.

Jüsipbek Aymautov, psikoloji alanında kendi görüşünü ve izini bırakmış bir bilim adamıdır. "Psikoloji" adlı kitabında, çocukların psikolojik özelliklerinin ve doğal özelliklerinin onların eylemlerinde önemli bir rol oynadığını söylüyor [4]. Bu nedenle gençlerin meslek seçiminde psikolojik özelliklerinin yönlendirilmesi önerilmektedir. Dört tip insan mizacının gençlerin faaliyetlerinin organizasyonunda yararının olmasının açık olduğunu ifade ediyor. Örneğin,

İyimser - hareketli, kararsız, hassas, çabuk kızan, çabuk soğuyan, hafif fikirli, tek taraflı, uzun süre sabırsız olduğu için, bu tür insanlar çok fazla çaba ve sabır gerektiren bir meslekten bıkaçaklardır. Seçtikleri mesleğin geniş bir faaliyet yelpazesini kapsamaları ve ilgi alanlarına uygun olması gerektiği konusunda hemfikirler.

Melankolik - dayanıklı, etkisi uzun süre bastırılmaz. O bir iyimser değildir, yalnızlığı sever, toplum içinde olmak istemez; hayal gücü kuvvetlidir: ama iyimser gibi cesaretsiz ve yeteneksizdir. Melankolikler çok hisseder, çok hayal kurar, az çalışır veya kendilerini ifade edemezler. Duyuları, zekâlarından ve enerjilerinden daha ağır basar. Böyle bir kişinin serbest çalışmayı içeren bir meslek seçmesi genellikle daha iyidir. Sakin bir yerde, sadece kendi çıkarlarıyla ilgilenenlerin olduğu bir

mesleğe sahip olmaları uygundur. Çünkü, onlar topluma fazla katılmıyorlar ve toplum içinde kendilerini rahatsız hissettikleri için genellikle liderliği değil icracı pozisyonunu tercih ederler.

Kolerik - çabuk kızar ve esnektir. Çok enerjik ama öfkeli. Böyle bir mizaca sahip insanlar, organizasyon, koşu ve aktif çalışma ile ilişkili bir meslek seçmenin her zaman daha iyi olur.

Bağlamlı- çok yavaş hareket eden bir kişidir. Böyle bir insanı baştan çıkarmak ve kızdırmak çok zordur. İşe yetersiz kapasiteli. Böyle bir kişi hareket eder ve çalışmaya başlarsa, uzun süre o alanda görev yapacak. Kendini keşfetmekten değil, aynı şekilde çalışmaya devam etmekten doğan bir hizmettir. Böyle bir kimse, yolundan vazgeçemez ve ondan bir çıkış yolu bulup da başka bir yol bulmaya esneksizdir.

Pedagojik faaliyet aynı zamanda yönetim faaliyeti ile de bağlantılıdır. Bunun nedeni, bir öğrenci ekibini yönetme, her biri ile iletişim kurmaya ikna etme, etkinliklerini organize etmelerine yardımcı olma becerisinin birçok nitelik gerektirmesidir. Lider olmak için hangi niteliklere ihtiyacınız var? Hangi niteliği olmayan insan yönetim için uygun değildir? Jüsipbek Aymautov, bir liderin ihtiyaç duyduğu temel niteliklerin: güçlü enerji, bazen en iyi olgun enerji, bağımsız düşünme, bağımsız hareket etme yeteneği, bazen ani olaylardan bir çıkış yolu bulma yeteneği olmasını vurguluyor.

Emir vermek ve başkalarına boyun eğdirmek için gereken daha birçok nitelik vardır. Az ya da çok liderlik ve inisiyatif, yaratıcılık, çalışkanlık, cesaret, risk alma, kısıtlama, sabır olmadan iyi bir lider olamaz. Ancak sabır, özgüven işidir ve hata yapacağından veya üstlerini gücendireceğinden korkan bir lider hayırlı iş yapamaz. Hizmete güven ve kendine güven, başkalarını etkilemenin koşullarından biridir. İnanç ve menfaat bir arada olduğu için, insanın dikkat etmediği bir şeye başkalarını baştan çıkarması mümkün değildir, diye yazmaktadır [5].

Kazak halkının herhangi aydını genç neslinin geleceğine ve eğitimine büyük önem vermiş, yaratıcı mirasında görüş ve önerilerini bırakmıştır. Bunların arasında, Alaş hareketinin üyesi Mağcan Cumabayev'in mirası, manevi ve ahlaki fikirlerle doludur. Kısa hayatında gerçek bir evrensel entelektüeldi. Şiir, hikâye ve makale, ders kitabı ve el kitabı yazarıdır. Bunların arasında, eğitim biliminin teorik yönüne önemli katkılarda bulunan "Pedagoji" adlı eserinin çok önemli olduğunu belirtmek gerekir. Mağcan Cumabayev'in bu kitabın içeriğinde, bir öğretmenin mesleki faaliyetinde bilmesi ve dikkate alması gereken gereklilikleri vurgulamaktadır. Yetiştirmenin ailede başladığını göz önünde bulundurarak ebeveynlere tavsiyelerde bulunuyor. Ancak aile eğitimi geliştirmek için öğretmenin rolü yüksek düzeyde sorumluluk gerektirir, bu nedenle tüm öneriler öğretmenin işi ile ilgili ve öğretmene yöneliktir.

Mağcan Cumabayev "Pedagoji" kitabın öğretmenin sosyal çevredeki durumunu tanımlayarak başlıyor. Çocukların yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolünü överek, "Tüm insanları bir araya getirirsek şerefli yer öğretmene ait olmalıdır" demiştir [6].

Mağcan Cumabayev, bir öğretmenin mesleki faaliyetinde kullanılan ana araç konuşma olduğundan, cümle kurma ve kelime dağarcığının zenginliğine, anlamına ve çekiciliğine özel önem verir. "Sıcak konuşursan yılan yuvadan çıkar" Kazak atasözünü dikkate alarak öğretmen, çocukları memnun etmenin bir yolunu bulmak için sıcak sözler ve kibar kaşlar da kullanır [7]. Şair, kelime hazinesinin zenginliğinin sadece öğretim üyeleri için değil, tüm millet için gerekli bir nitelik olduğunu "Milletin dilinin çöküşünün başlangıcı, milletin çöküşünün başlangıcı" atasözüyle milletvekillerini eğitecek öğretmen cemaatin öncelikle etkili konuşması gerektiğine inanıyor. Sadece oyunu özgürce ve çekici bir şekilde aktarabilen bir kişi, çocuklarla birlikte düşünebilir ve çocukların düşüncelerini geliştirmeye motive edebilir. Dolayısıyla şair açısından bir öğretmenin ilk mesleki niteliği dili zengin ve belagat sahibi olmaktır.

Mağcan Cumabayev'e göre bir öğretmende bulunması gereken bir diğer mesleki nitelik, onun iyi bir karaktere sahip olmasıdır. Bunu şu sözlerinde görebiliriz: "Kazakların kanı bir ve ruhu bir lideri – bu bir öğretmendir. Çocuk öğretmenin cesaretsiz, ilgisiz olduğunu hissediyorsa, onunla

konuşamaz ve ona itaat edemez. Böylece şair, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarının eğitimin anahtarı olduğunu öne sürer.

Mağcan Cumabayev, eğitimcilerin, toplumun gereksinimlerini dikkate alarak, eğitimde sosyal çevrenin etkisini ve ihtiyaçlarını dikkate almayı unutmadıklarını öne sürüyor. Çünkü herkes zamanına layık olmalıdır. Bunu yapmak için öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu toplumun ihtiyaçlarını bilmeleri ve çocuğu sosyal ilişkiler sistemine göre yetiştirmeleri gerekir. Bu konuda şair şöyle demiştir: “Her anne baba çocuğunu kendisi gibi değil, daha güçlü bir şekilde büyütmeli. Çünkü çocuklarının zamanı, ebeveynlerinin zamanından çok daha talepkar olacak” diyor. Aslında her çocuk anne babasından üstün olmalıdır ve ancak o zaman düzgün bir hayat yaşayabilir. Böylece Mağcan Cumabayev, eğitimin amacını geleceğin gereksinimleriyle birleştirmek gayretindedir. Bu bağlamda yazarın halkın zengin eğitim mirasına hâkim olduğu belirgindir.

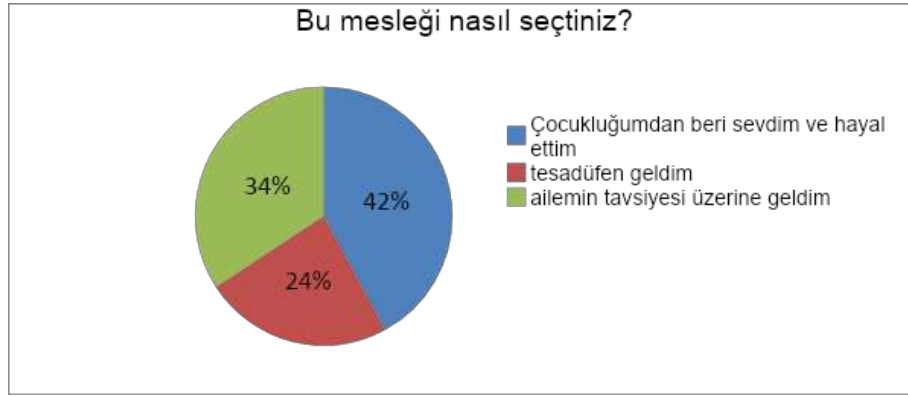
Öğretmenin etkinliğinin temel amacı sadece bilgi edinmek değil, aynı zamanda ahlaki nitelikler oluşturmaktır. Bazı okullardaki en iyi öğrenciler arasında, bazen mezun olduktan sonra toplumda yerlerini bulamayan çocukların olduğu bir sır değil. Mağcan Cumabayev, okulun sadece çocuklar için bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda doğru bir hayata yöneltici bir yer olması gerektiğini anlatır. Bir eğitimci olarak tüm çalışmalarında buna rehberlik eder. İlkokulu tüm eğitimin ilk basamağı olarak görmekte ve daha sonraki aşamalarda edinilen bilgilerin etkililiğinin bu yıllardaki eğitimin organizasyonu ile doğrudan ilgili olduğuna inanmaktadır. Bunun yanı sıra okul ve eğitimin iş ile birleşimini destekleyip, okul eğitiminin hayata yaklaşmanın, koordine etmenin bir yolu olarak değerini vurgulamaktadır.

Rus bilim adamı N. Şurkova, öğretmenlik mesleğini seçenler için görüşünü böyle dile getirmektedir: “Bütün insanlar pedagojik meslek açısından öğretmen olabilecek ve olamayacak olanlara ayrılabilir. İnsanlara karşı şefkatli ve merhametli görülen kişiler öğretmenlik mesleğini seçerlerse, o zaman iyi öğretmenlik yapabilirler, insanlara karşı merhameti olmayanlar da öğretmenlik yapabilirler ama çocuklara insani ahlak duygusu uyandıramazlar” [8]. Bu nedenle, bir pedagojik meslek seçmeden önce, onların mizaçlarını, insani niteliklerini, ilgi alanlarını ve esnekliklerini dikkate almak veya bunları çeşitli yöntemlerle belirlemek, geleceğin profesyonellerini yetiştirme sisteminde daha yüksek bir kaliteye yol açacaktır.

Bugün meslek seçiminde değerli tavsiyeler veren aydınların görüşlerinin uygulanabilirliğini belirlemek için bir meslek seçtik ve şu anda bu alanda eğitim gören öğrencilerden anket alınmıştır. Ankete Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi'nin 150 pedagojik uzmanlık alanı öğrencileri katılmıştır. Aşağıdaki sorular sorularak meslek seçimiyle ilgili görüşleri analiz edilmiştir. Sorular şu şekildedir:

1. Bu mesleği nasıl seçtiniz?
2. Bu mesleği seçmenize ne sebep oldu?
3. Meslek seçiminde kimin tavsiyesi sizin için önemliydi?
4. Mezun olduktan sonra başka bir meslek okumayı düşünüyor musunuz?
5. İnsani nitelikleriniz ve yetenekleriniz mesleğinize uygun mu?
6. Doğanıza en yakın olduğunu düşündüğünüz eylem nedir?
7. Seçtiğiniz meslekte yeteneklerinize ve karakterinize uymayan ne gibi rahatsızlıklar olduğunu düşünüyorsunuz?

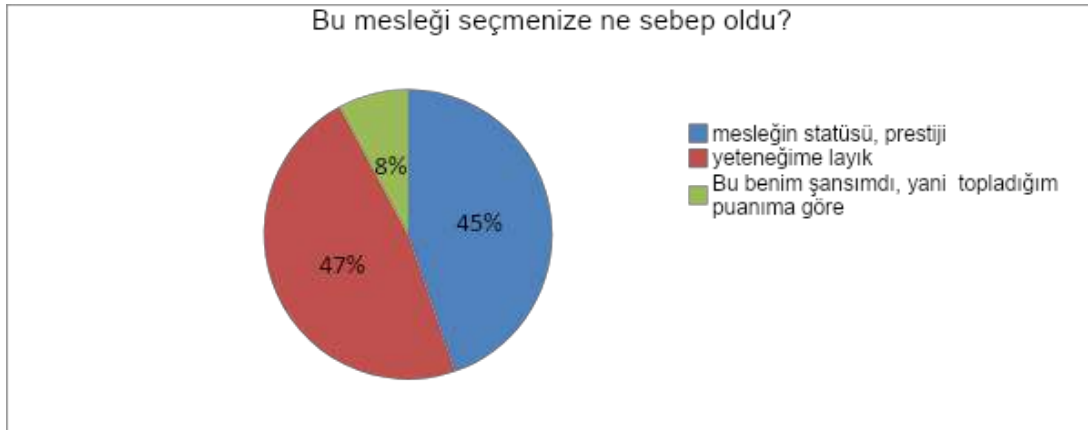
Anketin sonuçları aşağıdaki şemalarda gösterilmiştir:



Şekil 1. “Bu Mesleği Nasıl Seçtiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Ankete katılanların %42’si bu mesleğe kendi istekleriyle, %34’ü meslek seçmede ebeveynlerinin tavsiyelerini dinlediğini ve kabul ettiğini söyledi, %24’ü bu mesleğe tesadüfen geldiklerini gizlemedi.

Öğrencilerin meslek seçiminde nelerle ilgilendiklerini öğrenmek için sorulan soruya öğrencilerin cevapları şu göstergeleri verdi:



Şekil 2. “Bu Mesleği Seçmenize Ne Sebep Oldu?” Sorusuna Verilen Cevaplar

Ankete katılanların %47’si seçilen mesleğin yetenek ve bilgilerine uygun olduğunu söylemiş. Bu mesleği kendisine layık görmüş. Öğrencilerin %45’i ise toplumdaki statülerine, maaşlarına, taleplerine göre meslek seçtiklerini söylemiş. Burada, yeteneklerinin seçilen mesleğe ne ölçüde karşılık geldiğini hesaba katmamışlar.

Bir sonraki soru, meslek seçiminde kimin tavsiyesinin önemli bir rol oynadığını bulmaktı. Burada öğrencilerin çoğunluğunun yetenek ve ilgi alanlarına güvendiğini görebilirsiniz (%40.50). İkinci sırada ebeveynlerini dinleyenler (%36,60). Ebeveynlerin tavsiyelerinin meslek seçiminde önemli olduğunu görebilirsiniz. Üçüncü sırada ise öğrencilerin hayali ve arzusu önemli bir rol oynamıştır (%20.30). Ancak bu, doğru mesleği seçtiği anlamına gelmez. Yetenek ve imkanları yanı sıra ilgi alanları ve hayalleri de kilit rol oynamış. Arkadaşların görüş ve seçimlerinin de talebelerin meslek seçimini etkilediği görülmektedir (%2), en düşük katılımcı sayısı ise psikolog tavsiyesine göre seçenlerdir (%0,70).



Şekil 3. "Meslek Seçiminde Kimin Tavsiyesi Sizin İçin Önemli Oldu?" Sorusuna Verilen Cevaplar

Üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmı, mezun olduktan sonra aynı mesleği ilerletmek yerine başka bir mesleği okumayı istemişler. Göstergeleri aşağıdaki şemada görebilirsiniz:



Şekil 4. "Mezun Olduktan Sonra Başka Bir Meslek Okumayı Düşünüyor Musunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar

Ankete katılan öğrencilerin %64'ü mezun olduktan sonra gelecekte başka bir mesleğe uyum sağlamaları gerektiğini söylemiş. Sadece %18'i bu meslekleri değiştirmeyeceklerini, geliştirmeye devam edeceklerini söylemiş. Geriye kalan %18 ise zamana bırakmış ve cevap vermekte zorlanmış.



Şekil 5. "İnsani Nitelikleriniz ve Yetenekleriniz Mesleğinize Uygun mu?" Sorusuna Verilen Cevaplar

Kişisel nitelikleriniz ve insani nitelikleriniz meslek seçiminizle örtüşüyor mu? %62'si kendilerini layık gördüklerini söyledi. Ancak öğrencilerin %33'ü eğitimleri sırasında mesleki gelişim umutlarını gizlememektedir. %5'i ise mesleğin gelişiminde kişisel bir uyumsuzluk olduğunu ve bunu zamana bırakmış olduklarını söylemiş.



Şekil 6. "Doğanıza En Yakın Eylemin Hangisi Olduğunu Düşünüyorsunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar

"Doğanıza en yakın eylemin hangisi olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar öğrenciler arasında farklı mizaçların olduğunu göstermiştir.



Şekil 7. "Seçtiğiniz Meslekte Sizin Yeteneklerinize ve Karakterinize Uymayan Ne Gibi Rahatsızlıklar Olduğunu Düşünüyorsunuz?" Sorusuna Verilen Cevaplar

"Seçtiğiniz meslekte sizin yeteneklerinize ve karakterinize uymayan ne gibi rahatsızlıklar olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna göre öğrencilerin %26'sı iletişim kurmakta zorlandıklarını, %22'si hareketsiz oturmaktan, belgelerle çalışmaktan ve yazmaktan yorulduğunu, %20'si yeterli beceriye sahip olmadığını, %18'i ise aktif çalışmalar yorucu olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki öğrencilerin ankete verdikleri cevapları özetlersek, Kazak aydınlarının mirasında meslek seçimi ve mesleğe uyum konularının günümüzde de geçerliliğini koruduğunu görebiliriz. Bu nedenle mesleğe giriş için yapılacak seçme sınavları ve sohbetler, meslek seçiminin doğru olup olmadığını belirlemenin koşullarından biri olacaktır. Ayrıca okul öğrencilerinin gelecekteki meslek seçimlerinde Kazak aydınlarının tavsiyelerini dikkate alması, onların gelecekteki meslek seçimlerini doğru yapmalarını sağlayacaktır.

Kaynaklar

1. Aimaurov J. Eserlerin altı ciltte toplanması. / N. Kuantayev tarafından derlenmiştir. –Almatı: “El Shezhire” yayınevi, 2013. T-2. -384 s.
2. Sukhomlinsky V. A. Eserler toplamı. -M.: Pedagoji, 1984. -353 s.
3. El-Farabi. Sosyal etik risaleler. - Almatı: Bilim, 1975. - 305 s.
4. Aimaurov C. Psikoloji. - Almatı, 1995. -235 s.
5. Atemova K. T. C. Aimaurov mirasında bir öğretmen profesyonel kişiliği üzerine görüşler. / Uluslararası bilimsel-pratik konferansın materyalleri "Dünyanın oluşumu ve rekabetçi bir uzmanın ulusal profesyonel imajı". - Türkistan. 2016. 22-23 Nisan. -S.-39-41.
6. Cumabayev M. Pedagoji. - Almatı: Ana - tili, 1992. - 160 s.
7. Kazak atasözleri / Derleyen: J.Malaysayrin. - Almatı, 2004. - 184 s.
8. Şurkova K. D. Öğretmenin konuşması. –M.: ITRK, 2019. -114 s.

Formation of Digital Competency in Education by Using Modern Technologies

Modern Teknolojiler Kullanılarak Eğitimde Dijital Yetkinliğin Oluşturulması

Berkimbayev Kamalbek Meyrbekovich¹

Bildiri Kodu: 95322

Abstract

Nowadays, technology is integral part of education, vast majority of teachers want to use different forms of modern gadgets to make learning more interesting and to increase the result of their work. However, professionalism at the conditions of digital economy requires the high level of digital competency. In this article the digitalization of education, its advantages and disadvantages, effectiveness in teaching, effect of Covid-19 in improvement of digital competency of teachers are written. Advantages and disadvantages of digital education have been clearly written in the article. This work was financially supported by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP09259047). General theoretical research methods were used: study and analysis of theoretical literature data; systemic structural analysis; concretization of the role of approaches to the formation of digital competence of teachers. The analysis of the features of methodological approaches to the formation of digital competence of teachers. This article presents systematic, activity-based, axiological, personality-oriented approaches to the formation of digital competence. By analyzing the relevant literature, the author of the article identified the advantages of the selected approaches in the formation of digital competencies of teachers, their main characteristics. The approaches used as the methodological basis of the research, not only contradict each other, but also complement each other, act as a basis for constructing a concept and a structural-meaningful model of the formation of the teacher's digital competence.

Keywords: *Digitalization, SAMR model, Digital competence of a teacher, System approach, Activity approach, Axiological approach, Personality-oriented approach.*

Öz

Günümüzde teknoloji eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenmeyi daha ilginç hale getirmek ve çalışmalarının sonucunu artırmak için farklı modern araçlar kullanmak istemektedir. Bununla birlikte, dijital ekonomi koşullarında profesyonellik, yüksek düzeyde dijital yetkinlik gerektirir. Bu makalede eğitimin dijitalleşmesi, avantaj ve dezavantajları, öğretimdeki etkinliği, Covid-19'un öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesindeki etkisi yazılmıştır. Makalede dijital eğitimin avantaj ve dezavantajları açıkça yazılmıştır. Bu çalışma Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı Bilim Komitesi tarafından mali olarak desteklenmiştir (Hibe No. AP09259047). Genel teorik araştırma yöntemleri kullanılmıştır: teorik literatür verilerinin incelenmesi ve analizi; sistemik yapısal analiz; öğretmenlerin dijital yeterliliğinin oluşumuna yaklaşımların rolünün somutlaştırılması. Öğretmenlerin dijital yeterliliğinin oluşumuna metodolojik yaklaşımların özelliklerinin analizi. Bu makale, dijital yetkinliğin oluşumuna sistematik, etkinliğe dayalı, aksiyolojik, kişilik odaklı yaklaşımlar sunmaktadır. İlgili literatürü analiz ederek, makalenin

¹ Prof. Dr. Berkimbayev Kamalbek, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Faculty of Engineering, kamalbek.berkimbaev@ayu.edu.kz

yazarı, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin oluşumunda seçilen yaklaşımların avantajlarını, temel özelliklerini belirlemiştir. Bu araştırmanın metodolojik temeli olarak kullanılan yaklaşımlar, yalnızca birbiriyle çelişmekle kalmaz, aynı zamanda birbirini tamamlar, öğretmenin dijital yeterliliğinin oluşumunun bir kavramını ve yapısal olarak anlamlı bir modelini oluşturmak için bir temel görevi görür.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, SAMR modeli, Öğretmenin dijital yeterliliği, Sistem yaklaşımı, Etkinlik yaklaşımı, Aksiyolojik yaklaşım, Kişilik odaklı yaklaşım.

Introduction

The Internet and digitalization, reflecting the nature of the fourth industrial revolution, are not the only revolutionary technologies affecting the mechanisms of economic and social development. Several turning points have taken place in the world since the 18th century: the so-called first industrial revolution gave us the locomotive that led to the mechanization of the world; the second industrial revolution brought electricity, making mass production possible; the third used information technology to automate daily activities and increase the computing power available to humans [1]. The modern development of digital technologies requires professional teachers with a personal and professional approach to global issues of civilization in the context of rapid integration processes at the world level, digital competence for the optimal use of digital technologies in education and upbringing.

The need for professional pedagogical activity in the context of the development of digital technologies is determined by the aspiration of the teacher to the level of “an educated person who is ready to live a full life in society” through continuous professional growth and rapid adaptation of educational methods to change the potential of digital technologies. The well-known quote of Socrates «I know that I know nothing» is also relevant in the context of the development of digital education. People with low qualifications today deny and are critical of the introduction of digital technologies in education [2]. Digital competence look is a modern term describing technology-related skills. In recent years, several conditions used to describe skill and competencies in digital technologies:

- skills in the field of information and communication technologies (ICT);
- technological skills;
- information technology skills;
- 21st-century skills;
- information literacy;
- digital literacy;
- digital skills [3-5].

Through a SAMR model, it is possible to describe how digital technology affects teaching and learning. SAMR: Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition. The model was introduced by Dr. Ruben Puentedura (<http://www.hippasus.com/>).

The model consists of four stages:

- 1) Substitution: Digital technologies replace traditional technologies (for example, typing in Word).
- 2) Augmentation: digital technologies are becoming an optimization tool for solving educational problems (for example, current or diagnostic or final assessment using mobile applications such as Google Forms, Kahoot, Plikers, etc.);
- 3) Modification: significant functional changes in the educational process and the interaction of its participants (for example, the use of mixed learning technologies).

4) Redefinition: setting and solving new pedagogical problems that have not been solved before.

Materials and Method

This study uses a descriptive quantitative survey type design, as this method is able to respond to problems in both descriptive terms and in relation to variables [6]. Likewise, it allows the information collected to be generalized for broader populations [7].

Competence' refers to the mobilization, combination and active management of situated, anchored-to-the-context resources (i.e. knowledge, know-how, values and attitudes) to cope with complex and constantly evolving professional situations [8], which implies the systemic interaction of goals, actors, norms and actions [9].

Results and Discussion

Today, the scientific community conducts a wide range of fundamental research to identify the essence and content of the concepts of "digital competence", "digital pedagogical competence", its components, the formation of digital competencies of teachers.

According to the recommendation of the European Commission [10], competence is defined as a set of knowledge, skills and attitudes, where: — knowledge is a set of facts and numbers, concepts, ideas and theories necessary to understand something; — Skills are defined as the ability to apply knowledge to perform actions and achieve results; — Attitudes describe tendencies, desires, and ways of thinking that determine how to react or respond to an idea, person, or situation.

Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, 4 creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment [11].

In digital competency framework by the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur are given some advantages of digital competence:

- Seizing opportunities for collaboration and even co-creation by taking full advantage of media or digital environments *f*
- Selecting and using appropriate digital collaboration tools based on needs and context *f*
- Developing interpersonal skills in order to interact respectfully and effectively with others, mindful of one's role in a group *f*
- Offering to use one's skills to serve the community *f*
- Using a variety of digital collaboration tools and performing different tasks to make it possible for the members of a group to co-create
- Producing or co-producing a variety of content (digital or otherwise) using digital technologies in the context of educational, professional or everyday activities *f*
- Selecting and using appropriate digital production tools based on one's needs *f*
- Using different media such as text, sound or images to exploit digital data *f*
- Consulting and using content available in one's immediate environment or online to inspire or shape products, while behaving ethically toward other content producers and respecting their legal rights [12].

Unfortunately, disadvantages of digital competence also exist. Its main weakness is that it works well with some learning environments and less well with others. In particular:

- it focuses on immediate employer needs and is less focused on preparing learners with the flexibility needed for a more uncertain future
- it does not suit subject areas where it is difficult to prescribe specific competencies or where new skills and new knowledge need to be rapidly accommodated
- it takes an objectivist approach to learning
- it ignores the importance of social learning
- it will not fit the preferred learning styles of many students [13].

In opinion of Bashkireva need to understand that the COVID-19 pandemic has divided the world into two parts before and after. Before - traditional teaching dominated in education. During the pandemic, the search for access to digital services has intensified. Young people and those who understand that a new time has come - digital, were able to adapt to the new conditions of education and work. Therefore, the question arose about developing a unified concept for understanding digital competencies [2].

Conclusion

In conclusion, the digital transformation of education, the transition to distance learning in the context of a pandemic, impose obligatory requirements on teachers. They are required to be competitive, to be well versed in digital learning technologies, to think creatively, communicatively, and critically. The growing pedagogical potential of digital technologies in education provides students with a wide range of opportunities to provide learning content and feedback. The methodological approaches described above are based on structural and content modeling of the formation of teachers' digital competence.

University libraries also should be transformed to digital life completely. It must not be problem to get access to university library by using modern technologies, E-books must be available in free access in order to give opportunities to students get knowledge in every part of earth.

References

1. Brol'pito, A. (2019). *Cifrovye navyki i kompetenciya, cifrovoe i onlajn obuchenie*. Evropejskij fond obrazovaniya. Turin [in Russian].
2. Bashkireva, T., Bashkireva, A., Morozov, A., Tsvetkov, S. & Popov, A. (2020). Problems of the formation of digital competence in the modern educational space. *Journal of Physics: Conference Series*. doi:10.1088/1742-6596/1691/1/012130 [in English].
3. Adeyemon, E. (2009). Integrating digital literacies into outreach services for underserved youth populations. *Reference Librarian*, 50(1), 85-98 [in English].
4. Krumsvik, R. (2008) Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-90 [in English].
5. Morozov, A. V. & Samborskaya, L. N. (2020). Features of electronic education in the conditions of digitalization. *Education Management: Theory and Practice*, 2(38), 62-8 [in English].
6. Buendía, L., Colás, P. & Hernández-Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (1st Ed.). McGraw-Hill: Madrid, Spain [in Spanish].
7. Hernández-Pina, F. & Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa [Introduction to educational research designs]. In S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* [Essential principles, methods and techniques for educational research] (pp. 109–126). Madrid: Dykinson [in English].
8. Compétenceet navigation professionnelle [Competence and professional navigation] G. Le Boterf Les Éditions d'organisation (2000) [in English].

9. B. A. Nardi (Ed.) (1996). *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. MIT Press [in English].
10. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competencies for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018) the Council of the European Union (OJ C 189, 4.6., 1-13. [in English].
11. Ferrari, A. (2012) *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. European Commission-JRC-IPTS, Luxembourg Publications Office of the European Union.
12. Cadre de référence de la compétence numérique, Avril 2019. Retrieved from gouv.qc.ca
13. The strengths and weaknesses of competency-based learning in a digital age. Retrieved from: <https://www.tonybates.ca/2014/09/15/the-strengths-and-weaknesses-of-competency-based-learning-in-a-digital-age/>

Internet Muloqotining Bola Tarbiyasiga Ta'siri

Internet İletişiminin Çocuk Yetiştirmeye Etkisi

Dilshod Abduvohidovich Rustamov¹

Bildiri Kodu: 95324

Annotatsiya

So'nggi yillarda internet tizimi bilan bevosita bog'liq bo'lgan yangi ommaviy axborot vositalari yo'nalishi paydo bo'ldi. Bu borada yuqoridagi tasnif doirasida biror tadqiqot olib borilmayotgani ham masalaning dolzarbligini ko'rsatadi. Tez va qulay Internet axborot vositalarining turidan qat'i nazar, ma'lum ma'lumotlarni tez va diskursiv tarzda uzatish imkonini berdi. Shunday qilib, internet tizimi va uning tuzilishi, blogosfera va ijtimoiy tarmoqlarning vujudga kelishi ommaviy axborot vositalari va ommaviy kommunikatsiya tushunchalarining alohida hodisa sifatida ikki tarmoqqa ajralishiga olib keldi. Radio, televideniye, bosma ommaviy axborot vositalari va badiiy adabiyot bir tomonlama ommaviy kommunikatsiya, ya'ni adresatga qaratilgan bilvosita nutq faoliyati sifatida ta'riflansa, internet aloqasining shakllanishi rasmiy ikki tomonlama ommaviy nutq faoliyatiga olib keldi. dialog va polilog. Boshqacha aytganda, suhbatdosh endi istalgan guruh bilan, xohlagan mavzuda va istalgan guruh bilan ommaviy muloqotga kirishish, OAV tomonidan o'ziga oshkor etilgan ma'lumotlarga faol munosabat bildirish imkoniyatiga ega. Bu aloqa tizimini yanada murakkablashtirdi. Bolalarning bu aloqa tizimida bo'lishi ularning tarbiyasiga ma'lum darajada ta'sir qilishi aniq. Internet aloqasi mavjud milliy aloqa usullarini almashtirdi. Kecha bolalar muloqotining katta qismi Internetda boshlandi. Bu muloqot turiga xos bo'lgan anonimlik, masofa, vaqt chegarasi, kreolizatsiya bolalar muloqotida ma'lum o'zgarishlarga sabab bo'ldi. Ushbu ta'sirning ba'zi jihatlari tahlil qilinadi.

Kalit so'zlar: İjtimoiy tarmoq, Ommaviy muloqot, Janr, Fan, Texnika.

Öz

Son yillarda, doğrudan internet sistemi ile ilgili olan yeni bir kitle iletişim yönü ortaya çıkmıştır. Bu alanda yukarıdaki sınıflandırma kapsamında herhangi bir araştırma yapılmamış olması da konunun aciliyetini göstermektedir. Hızlı ve kullanışlı İnternet, medya türünden bağımsız olarak belirli bilgilerin hızlı ve söylemsel olarak iletilmesine izin verdi. Böylece internet sisteminin ve yapısının, blogosfer ve sosyal ağların ortaya çıkması, medya ve kitle iletişim kavramlarının ayrı olgular olarak iki ağa ayrılmasına yol açmıştır. Radyo, televizyon, yazılı basın ve kurgu tek taraflı kitle iletişimi yani muhatapına yönelik dolaylı konuşma etkinliği olarak tanımlanırken, internet iletişiminin oluşumu biçimsel olarak iki yönlü bir kitlesel konuşma etkinliği sürecini doğurmuştur. diyalog ve polilog. Başka bir deyişle, muhatap artık herhangi bir grupta, herhangi bir konuda ve herhangi bir grupta kamusal diyaloga girme ve medya tarafından kendisine sızdırılan bilgilere aktif olarak tepki verme fırsatına sahiptir. Bu, iletişim sistemini daha da karmaşık hale getirdi. Bu iletişim sistemindeki çocukların varlığının onların yetiştirilmeleri üzerinde belirli bir etkisi olduğu açıktır. İnternet iletişimi, mevcut ulusal iletişim yöntemlerini değiştirmiştir. Çocukların iletişiminin çok büyük bir kısmı dün internette başladı. Bu tür iletişimin karakteristik özelliği olan anonimlik, mesafe, zaman kısıtlamaları, kreolleşme, çocukların iletişiminde bir takım değişikliklere neden olmuştur. Bu etkinin belirli yönleri analiz edilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağ, Sosyal medya, Tür, Bilim, Teknoloji.

¹ Dilshod Abduvohidovich Rustamov. Andijon Davlat Universiteti dotcenti, PhD. shohidas3@mail.ru

Kirish

Keyingi yillarda ommaviy muloqotning yangicha yo'nalishi paydo bo'ldiki, bu bevosita Internet tizimi bilan bog'liqdir.

Bu muloqot tizimida bolalarning borligi ularning tarbiyasiga muayyan ta'sir o'tkazishi aniq. Internet muloqoti shu paytgacha mavjud bo'lgan milliy muloqot usullarini o'zgartirib yubordi. Bolalar muloqotining juda katta qismi internetda kecha boshladi. Muloqotning bu turi uchun xos bo'lgan anonimlik, masofaviylik, zamonda cheklanmaganlik, kreollashganlik bolalar muloqotiga qator o'zgarishlar kiritdi. Bu o'zgarishlarning ijobiy jihatlari ham, salbiy jihatlari ham bor. Bu boradagi tadqiqotlar zamonaviy pedagogika uchun muhimdir.

Internet muloqoti, jumladan, ijtimoiy tarmoqlarning o'ziga xos xususiyati shundaki, muloqotning ijtimoiy va texnik imkoniyatlari kun sayin kengayib bormoqda:

1. Tarmoqlar odamlar o'rtasidagi shaxslararo muloqot uchun mo'ljallangan bo'lib, foydalanuvchilarning shaxsiy yozishmalari asinxron tarzda zamon va makon jihatdan chegaralanmagan. Masalan, chat yoki forum muloqotida ishtirokchi xohlagan paytida kirib o'z fikrini yozib qoldirishi yoki, boshqalarning yozib qoldirgan fikrlari bilan tanishishi mumkin. Alohida vaqt, imkon, sharoit talab qilmasligi muloqotchilar uchun muhim qulaylik hisoblanadi.

2. Axborot almashish uchun turli xil foto, video, ovoqli yozuv va hokazolardan foydalanish imkoniyatlari mavjud .

3. Katta va kichik virtual guruhlarda (sinf, fakultet, ish joyi, qarindoshlar, do'stlar, hamfikrlar va boshqalar) muloqot qilish.

4. Kommunikatorlarning shaxsiy maqomni belgilash, muloqot erkinligi hamda lingvistik va audiovizual vositalarning cheksiz tanlovi.

5. Xalqaro biznes imkoniyatlarini kengaytirdi, xususan, onlayn tijorat vakillarining mijozlar bilan uzluksiz (24/7) muloqoti kafolatlandi.

6. Til iqtisodi uchun juda qulay sharoitlar mavjud bo'lib, fikrni qisqa shaklda (masalan, emodzi, piktogramma va h.k.) ta'sirli yetkazish imkonini beradi, demak minimal ifoda vositalari orqali maksimal darajada axborot almashilishi mumkin.

Kommunikativ muhit parametrlarining bunday tubdan o'zgarishi virtual muloqot kuchli attraktor sifatida butun insoniyatni o'ziga tortib olmoqda. Xatto, bir paytlar televizorni ham qiyinchilik bilan qabul qilgan o'zbek segmentida katta yoshdagi otaxon-u onaxonlarning ham oila a'zolari va yaqinlari bilan qulay muloqot vositasiga aylanganligi fikrimizning yorqin dalilidir.

O'zbek tilshunosligida Internet muloqoti uchun xarakterli janrlarni tavsiflash va tasniflash masalasi tadqiq etilmagan. Shu paytga qadar tilshunoslikda til imkoniyatlaridan foydalanish usullari «nutq uslublari» tushunchasi orqali tavsiflanar edi. Bugunga kelib, sinergetik jarayonlar, bifurkatsiya holati yangi tushunchalarni keltirib chiqardi va lingvistikada «nutq janrlari» atamasi paydo bo'ldi.

«Janr» atamasining leksikografik izohlari quyidagichadir:

Janr [fran. genre - jins, tur] - san'at asarlarining syujet va uslub jihatdan o'ziga xos xususiyatlarga ega bo'lgan har bir turi [1, 16].

Nachalo formi

Konets formi

Janr (frans. qenre - jins, tur) - san'at turlarida tarixan shakllangan ichki bo'linish hamda mazkur bo'linishni ifodalovchi tushuncha; shakl va mazmun birligidagi o'ziga xos xususiyatlariga ega

bo'lgan san'at asarining alohida turi. San'at asarlarining janr guruhlariga bo'linishi turli (tanlangan mavzu, badiiy-g'oyaviy mazmun, shakl jihatlari va b.) mezonlarga tayanib amalga oshiriladi; har bir san'at turida janr tasnifi o'ziga xos tizimni tashkil etadi [3, 7].

Janr (fransuzcha genre tur, xil) san'at, adabiyot, shuningdek, jurnalistika asarlarining tarixan tarkib topgan ichki bo'linishidir. «Janr» tushunchasi muayyan davr millatga yohud dunyo san'atiga xos, mos asarlarning barqaror ustuvor belgi, xususiyatlarini anglatadi, umumlashtirib ko'rsatadi [2].

Ushbu ta'riflardan ko'rinib turibdiki, janr tushunchasi, asosan, san'at turlarining ichki bo'linishiga nisbatan qo'llanib kelingan. Bu esa tushunchaning to'liq mohiyatini qamrab ololmaydi. Shuning uchun ijodiy va nutqiy faoliyatning barcha turlarini nazarda tutgan holda quyidagi ta'rifni tavsiya etamiz: **«Muayyan til uslubi doirasida tizim hosil qiluvchi og'zaki va yozma matn yoki turli yo'nalishdagi san'at asarlarining nisbatan ustuvor belgi, xususiyatlarga ega bo'lgan ichki bo'linishidir»**. Negaki, janr tushunchasi faqat adabiyot, san'at va publitsistik asarlargagina emas, ilmiy ijod mahsuli (monografiya, ma'ruza kabi), rasmiy hujjat (aloqa xati, shartnoma kabi) larning ichki turlariga nisbatan ham qo'llanishi mumkin.

Umuman, muloqot doirasida amal qiladigan og'zaki va yozma nutqiy janrlarni quyidagicha tasniflash mumkin:

1. Rasmiy – idoraviy uslub: shartnoma, nota, buyruq, e'lon, talabnoma, ariza, ekspert xulosasi, hisobot, aloqa xati, taqdimot, press-reliz.

2. Ilmiy uslub: ilmiy maqola, ma'ruza, monografiya, dissertatsiya, darslik, qo'llanma, referat, retsenziya, taqriz, annotatsiya, konspekt. Ayrim ilmiy manbalarda bular akademik (bilim olish jarayoni) yozuvlar sifatida talqin qilinadi [4].

3. Ommabop uslub: maqola, ma'ruza, ocherk, reportaj, felyeton, intervyu, reklama, e'lon, shior, plakat.

4. Badiiy uslub: roman, qissa, hikoya, she'r kabi adabiy janrlar. Badiiy matn bu yozuvchi yoki shoirning o'quvchi(adresat)ga qaratilgan yozma nutqi.

5. So'zlashuv uslubi (asosan, Internet muloqotida): **elektron xat, xabarnoma (SMS), sharh, blog, tashrif nutqi.**

Internet materiallari tadqiqi asosida internet muloqotida ushbu janrlarning barchasidan foydalaniladi degan xulosaga keldik. Gap shundaki, Internet tarmog'i kommunikatorlar tomonidan uzatish va qabul qilish imkoniyatiga ega bo'lgan kommunikatsion vosita vazifasini o'taydi. Dastlabki to'rt guruhga oid janrlar an'anaviy foydalanib kelingan va ilmiy doirada ko'p o'rganilganligi, nazariy va amaliy asoslarga ega ekanligini hisobga olib, ishimizda, asosan, Ijtimoiy tarmoqlarda yangi shakllanayotgan so'zlashuv uslubiga oid nutqiy janrlarni tadqiq etishga harakat qilamiz.

Internet tarmog'ining hosilasi o'laroq so'zlashuv uslubining yozma shakllari paydo bo'lishi bilan bu uslubda ham janr tushunchasiga ehtiyoj paydo bo'ldi. Dunyo tilshunosligida bu boradagi tadqiqotlarda tur v janr masalasida turli-tuman qarashlar mavjud bo'lib, aniq nazariy mezonlar ishlab chiqilmagan. Demak, fluktuatsiya hodisasi xali davom etmoqda, muloqot doirasiga rang-barang yangiliklar kirib kelayotganligi bois jarayonlar mo'tadillashib, bir to'xtamga kelinmagan.

Usul

Ko'pchilik tadqiqotchilar, jumladan, O. V. Lutovinova, L. Y. Shipitsinalar elektron pochta, chat, forum atamalariga oid tushunchalarni ham janr sifatida belgilayotganligini kuzatdik [4, 83]. Bular, bizningcha, janr talabiga javob bermaydi, balki o'zaro muloqotda biror janrga oid nutqiy birliklar bilan almashinuv imkonini beradigan muloqot shakllari hisoblanadi. Masalan, forum yoki chatda kommunikator o'z sharhlari bilan qatnashib, bir necha suhbatdosh bilan axborot, fikr almashishi mumkin. Forum va chat o'zaro yaqin tushuncha bo'lib, faqat maqsadli yoki maqsadsiz muloqot nuqtai nazaridan farqlanadi. Forumda, ko'pincha, biror mavzu doirasida aralash uslubda bahs-munozara yuritiladi. Chatda (inglizcha shat - suhbat, gap sotmoq, valaqlamoq) esa oddiy so'zlashuv tilida «u yoq - bu yoqdan» tarzida suhbatlashiladi.

Muloqotning har qanday turida ham kommunikatorlarning muayyan etnomadaniy guruhga mansubligi media vositalarini tanlashda ham o'z izini qoldiradi. Bu esa kommunikatorlarning birbirlarini tez va oson tushunishlari uchun qulay vosita hisoblanadi.



Zamonaviy obro'☺

- Bugun tarmoqdagi statusimga 65 ta layk bosishdi, 27 ta izoh yozishdi, 6 marta ulashishdi. Qalay? Senda nima gaplar?

- Senchalik emas. Ustozimdan bir marta rahmat eshitdim, qo'shni qariya barakalla dedi, onam esa mehr bilan quchib qo'ydi.

Natija

Paralingvistik vositalar nutqiy muloqotni to'ldirish, ta'sirchanligini oshirishga xizmat qilishi tabiiy holdir. Ushbu mediamatndagi lingvistik va paralingvistik birliklarning o'zaro aloqadorligini pragmatik nuqtai nazardan tahlil qiladigan bo'lsak, ayrim detallar «gapiradi». Dastlab sarlavhaning o'ziyoq tushunchalarning zamonaviy talqini o'zgarib borayotganiga kinoya tarzida ishora qiladi. Matndagi «layk», «izoh», «ulashish» leksemalari adresantning hozirgi davrda Internet muloqotiga mukkasidan ketgan, Internet og'usiga «nashavand» omma vakili ekanidan dalolat beradi. Dialogning birinchi qismi rasmdagi sariq sochli qizaloqqa tegishli ekanligini ham anglash mumkin, chunki uning qarashlari «zamonaviy», o'zi esa ommaviy madaniyat ta'siridagi yoshlarning tipik vakili. Adresat nutqidagi «ustoz», «qariya», «ona» leksemalari til tashuvchisining milliy axloqiy qadriyatlar ruhida tarbiyalanayotganiga ishora.

Internet tarmoqlaridagi turli tillarga oid til tashuvchilari tomonidan keng foydalanilayotgan *yolg'on gapirmoq, avramoq* ma'nosini ifodalovchi «Quloqqa lag'mon ilmoq» iborasi asosida yaratilgan mana bu rasm esa iboraning til universalialari qatorida ekanligini tasdiqlaydi. Rasmdagi chehralar o'zbek millatiga mansub kishilarni anglatmasa-da, o'zbek segmenti foydalanuvchilari tomonidan ham unga ko'p marta murojaat qilinayotgani hech qanday nutqiy birliksiz, ya'ni izohsiz ibora ma'nosi tushunarli va aniq tasvirlanganligidadir. Demak, mediamatnning qulayligi va yashin tezligida ommalashganining asosiy sababi ham adresat tomonidan maxsus tayyorgarlik yoki o'z ona tilidan boshqa tilni bilishini talab qilmasligi, oson qabul qilinishidir. Shuning uchun ham asosiy maqsadi axborot va ma'lumotni Xalqaro darajada ommalashtirish bo'lgan OAV, PR va reklama matnlarida mediamatn keng qo'llaniladi.

Mediamatn elementlari informativ-emotsional vosita sifatida uzatilayotgan axborot mazmunini to'ldirishga, ta'sir kuchini maksimal darajada oshirishga xizmat qiladi, va hatto, axborotning *pragmatik tusini* o'zgartirib yubora oladi.

Muhokama

XX asrning 50-60-yillarida xorijiy tilshunoslikda nutqiy faoliyat xususiyatlarini o'rganadigan ilmiy yo'nalish shakllandi. Hozirgi kunda ushbu ilmiy muammo falsafa, mantiq, psixologiya, sotsiolingvistika, kognitiv lingvistika, tilshunoslik kabi qator sohalar kesishmasida hal qilinayotgani til falsafasidagi zamonaviy tendensiyalarni aks ettiradi va fanlar integratsiyasi ko'plab amaliy muammolarni hal qilishga jiddiy ta'sir ko'rsatadi. Shu tariqa, nutqiy faoliyat nazariyasi bo'yicha ilmiy tadqiqotlar zamonaviy paradigmasi lisoniy ifodaning mazmuni, kommunikant niyati va tinglovchining idrok qilishi, o'zaro ta'sir maqsadidagi muloqotning psixofiziologik mexanizmlari asosida tadqiq qilish imkonini beradi.

Muloqot shaxslararo hamda odamlar va guruhlar o'rtasida o'zaro aloqalarni o'rnatish va rivojlantirishning murakkab ko'p o'lchovli jarayonidir. Inson ijtimoiy mavjudot sifatida jamiyatda yashaydi va shuning uchun ushbu jamiyat a'zolari bilan aloqa o'rnatishi kerak. Muloqot - bu keng tushuncha bo'lib, uning strukturasi va funksiyalari, shaxslararo anglash muammolari, muloqot jarayoni, nutqiy-psixologik ta'sir, munosabatlarning rivojlanish dinamikasi kabi muammolarni qamrab oladi.

Muloqot tadqiqot predmeti sifatida faqat uning ontologik xususiyatlarini o'rnatilishi bilan bog'liq bo'libgina qolmay, bevosita amal qilish sharoiti - inson va jamiyat aloqadorligini o'rganish bilan aniqroq maqomga ega bo'ladi. Deyarli barcha tadqiqotchilar tomonidan muloqot inson faoliyati turlaridan biri sifatida e'tirof etiladi. Har qanday faoliyat odamlarning bir-birlari bilan til orqali muloqotda bo'lishini, turli xil axborot va fikrlar almashinuvi kabi murakkab hamkorlikni talab qiladi.

Mobil telefonning ikkinchi bosqich turlari esa haqiqiy inqilobiy jarayon mahsuli bo'lib, u endi kompyuter texnologiyasiga tenglashgan katta texnik imkoniyatlarning kichik va qulay shakldagi ixcham qurilmasiga aylandi.

Bu esa telefon orqali gaplashishni nutqiy muloqotning eng faol turiga aylantirdi. Telefon muloqoti madaniyatini shakllantirish bo'yicha o'ziga xos talablar zaruriyatining dolzarb masala sifatida kun tartibiga qo'yilishi muloqot va muomala madaniyati muammolaridan biridir. Ayniqsa, jamoat joylarida, ommaviy transportda faqat so'zlovchiga tegishli bo'lgan shaxsiy gaplarni atrofdagilarga eshittirish, ko'pchilik oldida uzoq va no'rin valaqlash kabi holatlar atrofdagilarda noxush kayfiyat uyg'otishi tabiiy. Omma orasida fikrni qisqa, ixcham bayon qilish, suhbatdoshning vaqtini olmaslikka intilish zamonaviy kishining fazilati sanaladi. Shu bilan birga, mobil qurilmalarning haddan ziyod ommalashishining salbiy jihatlari ham unutmazlik kerak. Meditsina sohasi vakillari bunday muloqot vositalarining zararlari to'g'risida bong urmoqdalar.

Abdujabbor Jumayev (shifokor): Uyali aloqa vositalari asab tizimining yemirilishiga, inson miyasida turli shishlar va o'simtalar hosil bo'lishiga olib keladi. Bundan tashqari «sotka»dan muntazam va meyoridan ortiqcha foydalanuvchilar orasida uyqusizlik, bosh og'rig'i, burundan qon ketishi, xotiraning pasayishi bilan bog'liq kasalliklarga chalinuvchilar ko'p uchraydi. Bu, ayniqsa, yosh bolalarda og'ir kechadi. Chunki, ularda tashqi ta'sirlarga qarshi immunitet hali to'la shakllanmagan bo'ladi. 18 yoshga to'lmaganlar va homilador ayollar telefonlardan foydalanayotganda 3-4 daqiqadan ortiq gaplashishlari mumkin emas. Eng yomoni, uyali aloqa telefonlari bolalar organizmiga, bo'yining o'sishiga salbiy ta'sir ko'rsatadi [5].

«Mobil telefonda meyoridan ortiq darajada muloqot qilish, o'yinlar o'ynash, internet tarmog'iga kirib turli xildagi bo'lar-bo'lmas tanishuv, pornografik va nosog'lom g'oyalar tarqatuvchi saytlarga kirish qurilma foydalanuvchisining nafaqat sog'lig'iga, balki ma'naviy ruhiy holatiga ham salbiy ta'sir ko'rsatmay qolmaydi. Qimmatli vaqtni havoga sovurilishiga sabab bo'ladi, xolos. Zamonaviy mobil telefon vositalari orqali internet tarmog'iga xohlagan joydan ulana olish uning egasi uchun cheksiz ma'lumotlar bazasidan foydalanish imqoniyatini yaratadi. Internet saytlari orqali tarqalayotgan turli xildagi buzg'unchi va ommaviy madaniyat ko'rinishlarini targ'ib qiluvchi saytlar tinchliksever xalqlar yoshlarini ongini zaharlashga xizmat qiladi» [6].

Bunday muammolar o'sib kelayotgan yosh avlodni mobil aloqa vositalaridan to'g'ri va meyorida foydalanish madaniyatini shakllantirish masalasini zarurat qilib qo'ymoqda.

Xulosa

Fan va texnika inqilobi ro'y bergan XX asr o'zining yirik kashfiyotlari bilan oldingi asrlardan tubdan farq qiladi. Biologiya, fizika, astronomiya, matematika fanlarining misli ko'rilmagan yutuqlari qatorida kosmik fazoning tadqiq qilinishi, kibernetika, kompyuterlar haqidagi tasavvurlarning o'zgarishi, ijtimoiy-gumanitar fanlardagi tub burilishlar fikrimizning dalilidir. Bundan esa o'z navbatida axborotlar globallashuvi kelib chiqadi.

Axborotlar globallashuvi o'zining ham ijobiy, ham salbiy jihatlari bilan insoniyat ongini egallab bormoqda. Ko'p axborot qabul qilish, bir tomondan, inson miyasi va uning nerv(asab) faoliyati uchun ortiqcha «yuk» bo'lib, uning zaiflashishiga olib kelishi, ikkinchi tomondan esa, u ijobiy hodisa sifatida inson tafakkurini boyitish bilan birga yer yuzidagi xalqlar va millatlar o'rtasidagi iqtisodiy, siyosiy ilmiy-texnikaviy, madaniy aloqalarni tezlashtiradi, yaqinlashtiradi.

Adabiyotlar Ro'yxati

Axmedov F. F. (2020). *Buyuk ixtiromi yoki falokat. O'zbekistonda ilmiy-amaliy tadqiqotlar. XVII ko'p tarmoqli ilmiy masofaviy onlayn konferensiya materiallari.* B.16.

Лутовинова О. В. (2009) *Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград: Перемена.* Щипицина Л.Ю. Комплексная характеристика жанра компьютерно-опосредованной коммуникации (на примере веб- страниц новостных агентств) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pags.ru/science/conferences/E-Conference/Shipitina.doc>

Toshpo'latova N., & Isomiddinova M. (2019). *Publisistika fanidan o'quv-uslubiy majmua.* Toshkent. B.7.

O'zbek tilining izohli lug'ati. (2006). 5 jildli. 2-jild. – Toshkent, ЎzME.B.83.

https://dosi.ucoz.com/news/bolajonlar_xizmat_ko_rsatisht_doirasi_da.

<https://avalon-linguistic.com/ru/services/napisanie>

<https://qomus.info/encyclopedia/cat-j/janr-uz>

Azerbaycan`daki İlk Müslüman Kız Mektebi'nin Kadın Eğitiminde Rolü

The Impact of Azerbaijan's First Muslim Girl's School on Women's Education

Elza Semedli¹ (Samadova)

Bildiri Kodu: 95327

Öz

XIX yüzyılın ilk yarısında Azerbaycan`da kadın eğitiminde geleneksel, dini eğitimden dünyevi eğitime geçiş anlamında ciddi çalışmalar görülmektedir. Mukaddes Nina Kız eğitim kurumu Azerbaycan`daki ilk dünyevi kız okuluydu. 1897 yılı istatistiğine bakılacak olursa, bu okula devam eden 320 öğrenciden sadece 3'ü Müslüman idi. Azerbaycan`daki Müslümanlar birçok sebepten kız evlatlarını bu okullara göndermek istemiyordu. XIX yüzyılın sonu ve XX yüzyılın başındaki bu durum Azerbaycan'ın aydın kesimini son derecede düşündürmekteydi. Onlar, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde kadın eğitiminin önemine ve kadının sosyal hayata katılmasına, kadınların bağımsızlık kazanmasına devamlı vurgu yapıyorlardı. Bakü'de Müslüman kızlar için dünyevi kız okulunun açılması girişimleri Çar Rusya'sı tarafından devamlı engelleniyordu. Çalışmada XX yüzyılın başlarında açılan ilk Müslüman kız okulunun açılma süreci, bu okulun tüm Türk İslam Dünyasındaki yankıları ve Azerbaycan'da kadın eğitimi üzerindeki etkileri, okulun ilk öğretmenleri ve ilk mezunlarının sonraki faaliyetleri araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan`da kadın eğitimi, İlk Müslüman kız okulu, Hacı Zeynel Abidin Tagiyev.

Abstract

In Azerbaijan, major attempts were made in the first part of the nineteenth century to move from conventional, religious education to secular education in women's education. The first secular girl's school in Azerbaijan was the Holy Nina Girl's School, which established in Shamakhi in 1848 during Tsarist Russia. In Baku, the first female gymnasium established in 1874. Only 3 out of 320 pupils at the Holy Nina Girl's School in 1897 were Muslims, according to the school's statistics. Muslims refused to send their daughters to these schools for a variety of reasons. Azerbaijani intellectuals were profoundly concerned about the situation, and they attempted several times to build a secular school for Azerbaijani females. Tsarist Russia, on the other hand, thwarted these efforts and never permitted the establishment of secular schools for Muslim girls in Baku.

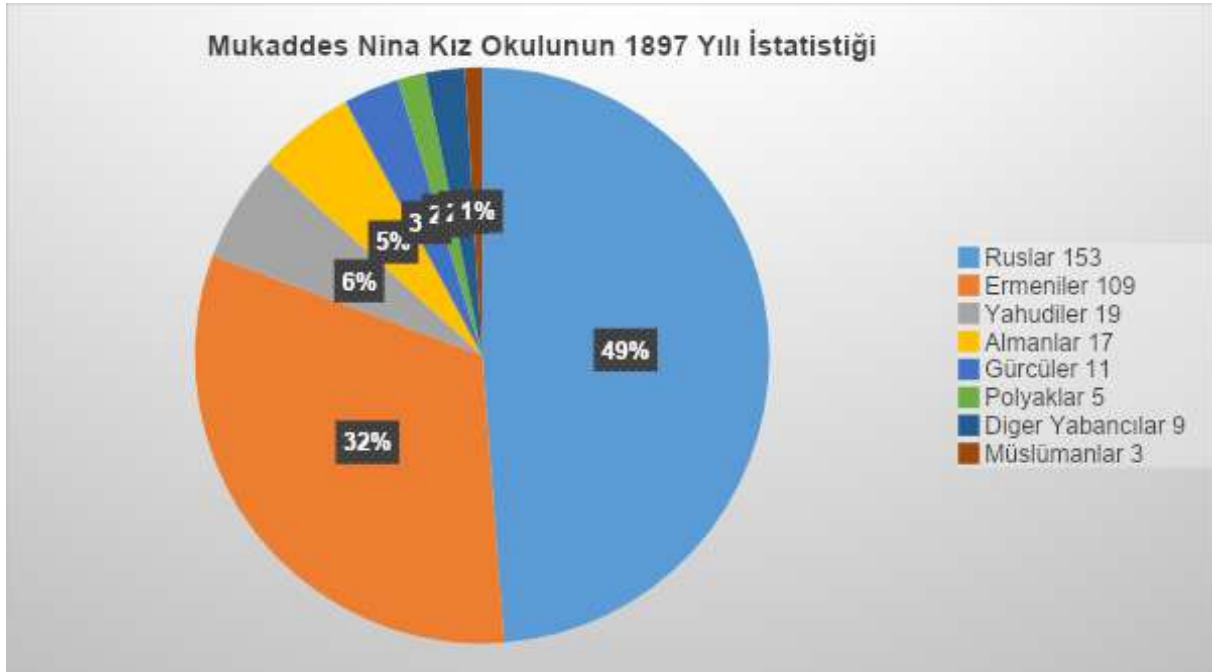
Keywords: Women's education in Azerbaijan, The first Muslim girl's school, Haji Zeynalabidin Tagiyev.

Giriş

XIX yüzyıl Azerbaycan tarihi açısından ülkenin bağımsızlığını kaybederek İran ve Rusya arasında bölüştürülmesi açısından talihsiz bir dönem olmakla birlikte, aynı zamanda ekonomik, siyasi, kültürel aydınlanma, milli kimliğin ve bilincin geliştiği, Azerbaycan'ın eskimiş feodal sistemden, cehaletten uzaklaşması açısından ise önemli bir yüzyıldır. Bu dönem aynı zamanda Azerbaycan'ın Avrupa kültürü ile tanıştığı bir dönem olarak kadın eğitiminde önemli role sahiptir. Şöyle ki, XIX yüzyılda Müslümanlar arasında kadın eğitimini incelediğimiz zaman diğerlerinde olduğu gibi Azerbaycan'da da Müslüman nüfusun durumu pek farklı değildi.

¹ Doç. Dr., Khazar University, Azerbaijan, esemedova@khazar.org

XIX yüzyılın ilk yarısında Azerbaycan'da kadın eğitiminde geleneksel, dini eğitimden dünyevi eğitime geçiş için ciddi çalışmalar görmekteyiz. 1848'de Çar Rusya'sı döneminde açılarak önce Şamahı'da faaliyet gösteren, sonralar Bakü'ye taşınan Mukaddes Nina Kız eğitim kurumu Azerbaycan'daki ilk dünyevi kız okuluymdu. 1874 yılında Bakü'de lise eğitimi veren ilk kadın gimnaziyası (okulu) açıldı. Fakat Mukaddes Nina kız okulunun 1897 yılı istatistiğine bakılacak olursa, bu okula devam eden 320 öğrenciden sadece 3'ü Müslüman idi. Onlardan Ruslar- 153 (%48.42), Ermeniler 109 (%31.64), Yahudiler- 19 (%6.01), Almanlar – 17(%5,38), Gürcüler- 11 (%3.11), Polonyalılar – 5 (%1.58), diğer yabancılar -9 (...), Müslümanlar 3 (%0.95) kişi idi (Cabbarov, 2011'den aktaran Kaspi Gazetesi, 1898). Genel olarak XIX yüzyılın sonunda Azerbaycan'da bütün okullardaki 1283 kızdan sadece 6'sı (%0.4) Azerbaycanlı idi (Tairzade, 2009, s. 163).



Şekil 1. Mukaddes Nina Kız Okulunun 1897 Yılı İstatistiği

Bunun temel sebepleri arasında dönemin ilgili okullarında eğitimin yabancı dilde, genelde Rusça olması, Müslümanlara özgü derslerin olmamasıyla birlikte Müslüman toplumdaki cahil hacı hocaların insanları devamlı baskı altında tutarak, kadın eğitiminde İslamiyet'in kurallarını yanlış ve yanlı uygulamalarıydı. Toplumun büyük bir kesiminde Rus okullarına büyük bir itimatsızlığın oluşumunda, toplumu cehalete sevk eden cahil din adamlarının büyük etkisi vardı. Onlar toplumu dünyevi eğitimden uzaklaştırarak, mollahanalarda (dini eğitimin verildiği kurumlar) dini eğitime teşvik ediyor, dünyevi okullardaki eğitimi gavurluk, dinden çıkma gibi telakki ettiriyor, İslam'ın ruhuna zıt hesap ettikleri bu dünyevi okullara karşı çıkıyor, orada ders veren öğretmenleri lanetliyorlardı (Azerbaycan tarihi, 2001, s. 193).

XIX yüzyılın sonu ve XX yüzyılın başındaki bu durum Azerbaycan'ın aydın kesimini son derecede düşündürmekteydi. Onlar, toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişiminde kadın eğitiminin önemine ve kadının sosyal hayata katılmasına, kadınların bağımsızlık kazanmasına devamlı vurgu yapıyorlardı. Dönemin ileri gelenlerinden, gazeteci yazar Memmedağa Şahtahtinski kadın eğitimsizliğinin toplum için oluşturduğu tehlikeyi şöyle belirtiyordu – *Kadın eğitimi.... İlk, temel bilgiler verir ve İslam dünyasını temel sosyal hastalıktan kurtarır, çünkü kadınlar kapalı bir hayat sürmektedirler. Bu hayat tarzı fiziki ve idraki sağlık için zorunlu olan hareketlerin, bağımsızlığın olmaması onları şımarık ve çaresiz, zayıf, sağlıksız kılmaktadır. Onlardaki bu fiziksel ve idraki eksikliği anneler genetik olarak tabii ki, sadece kız çocuklara değil, hatta erkek çocuklara da aktarmaktadır* (Cabbarov, 2011, s. 7).

Azerbaycan'ın okumuş, kültürlü aydınları kadın eğitimsizliği ile ilgili problemleri sadece gündeme getirmiyor, aynı zamanda çözümler üretmeye çalışıyorlardı. Dönemin önemli

eğitimcilerinden pedagog, Azerbaycan toplumunun aydınlanmasında önemli rolü olan Ekinci gazetesinin yayıncısı Hasan Bey Zardabi, Müslüman kızlar için bir sınıflı okulunun açılması için 1896 yılı 19 Ocak'ta Bakü gubernatoruna (vali) müracaat etmiş, fakat ret cevabı almıştı (Göyüşova, 1962, s. 8).

Aleksandrovki Rus-Müslüman Kız Mektebi (1901-1918)

Bakü'de Müslüman kızlar için ilk dünyevi kız okulunun açılmasının ilk girişimi Çar Rusya'sı tarafından engellense de aynı yıl Azerbaycan'ın hayırsever milyuncusu Hacı Zeynel Abidin Tagiyev çevresindeki aydın kesimle birlikte bu defa okulun açılması için gerekli tüm masrafları üzerine götüreceğini ve okulun devamı için bankaya yüklü miktarda para yatıracağını taahhüt eden mektupla yeniden Çar Rusya'sının yetkili kurumları ile yazışmalara başladı. Okulun açılması ile ilgili yetkili kurumlar razı olmasına rağmen Hacı Z. Tagiyev bu konuda toplumun yukarıda bahsedilen hassasiyetini göz önünde bulundurarak ihtiyatlı davranıyordu. Okulla ilgili düşüncelerini Leipzig Üniversitesi mezunu, Azerbaycan'ın ileri gelen aydınlarından gazeteci ve siyasetçilerin M. Şahtatinskiye yazdığı mektubunda şöyle anlatıyordu- ... bir yerli gibi ben Müslüman aile hayatını ve onun bütün eksikliklerini iyi biliyorum. Müslüman kadının şimdi içinde bulunduğu kapalı, fanatik hayattan zamanla çıkması için tek yol var- mektep ve yine de mektep. Fakat hemin mektebi öyle ustalıkla açmak gerekir ki, Müslümanlar yanlış düşüncelere kapılmadan onu benimsesinler ve kendi kızlarını güvenerek oraya göndersinler. İşte bu sebepten de hem öğrencilerin hem okul müdiresi hem de öğretmenlerin Müslüman olması gerektiğini de bildirdim, aksi halde oraya öğrencileri göndermeleri mümkün değil. Okul Müslümanların itimadını kazandıktan sonra zamanla, his olunmadan Rus medeni hayatının uygun unsurları uygulanabilir, fakat şimdi bu mümkün değil, zaman kendisi ne yapmak gerektiğini gösterecek. Okulda süpürgeci dışında başka erkeklerin girmesi kesinlikle yasak olmalı, süpürgeci de evli olmalıdır (Cabbarov, 2011, s. 30, Ardeia, f. 675, siy. 2., s. v. 97, v. 1).

Hacı Z. Tagiyev-in 24 Nisan 1896 yılında Kafkas Eğitim Dairesi başkanı P. Yankovskiy'e yazdığı mektubunda aşılacak okulun Kafkas Eğitim Dairesinin 1 sınıflı okulları tipinde olacağını, aynı zamanda Müslüman ailenin ihtiyaçları doğrultusunda el işi ve ev işleri derslerinin okutulduğu ek 4. Sınıfın olması gerektiğini söylüyor, okulda 20 kişilik pansiyon olmalı, bütün öğrenciler, aynı zamanda okul müdiresi Azerbaycan Türkçesi, şeriat, Rus dili ve diğer bütün derslerin öğretmenlerinin de Müslüman olması gerektiğini belirtmişti. Mektubunda okulun amacı Müslümanlara Rus medeniyetini kazandırmak için onlara eğitim aracılığıyla insan haklarını idrak ettirmektir, diye yazar (Cabbarov, 2011, s. 24, Ardeia, f. 675, siy. 2., s. v. 97, vv. 34-37). H. Z. Tagiyev Çar hükümetini okulun açılmasına razı salmak için açacağı okula İmparatoriçe Aleksandra Fyodorovna'nın 50. taç koyma merasimi anısına onun adını vermek istediğini de yazmıştı. Okul yönetmeliği hazırlanırken Tagiyev yönetmeliğin 3. maddesinde okulun dört sınıflı progimnaziyaya dönüştürülmesinin mümkünlüğünü de ilave ettirmesine rağmen Çar Rusya'sının Halk Maarif naziri İ. D. Delyanov, buna izin vermemiş, gelecekte Tagiyev bunu yapmak isterse ayrıca başvurması gerektiğini söylemişti. (Cabbarov, 2011, s. 35, Ardeia, f. 309, siy. 1., s. v. 780, vv. 41-43). Fakat buna rağmen okulun projesinde Müslüman kız okulunun hukukları başlığı altında, Müslüman kız mektebini tamamlayan öğrencilerin özel sınava tabii tutulmadan Halk Maarif Nazırlığından ilkokullarda, köy ve şehir okullarında öğretmenlik yapmak yetkisi olan sertifika alabilecekleri, kaydedilmiştir (Cabbarov, 2011, s. 28, Ardeia, f. 309, siy. 1., s. v. 780, vv. 33-37).

7 Ekim 1901 yılında 5 yıl sonra 57 öğrenciyle eğitim/öğretime başlayan Bakü Aleksandrinsi Rus-Müslüman kız mektebinin yönetmeliğine göre yatılı eğitim öğretim yapan okula yalnız 7 yaşından büyük Müslüman kızlar kabul edilebilir ve yatılı kalmayan öğrencilerin de okumasına izin verilir. Yönetmeliğe göre okul müdiresi, Rus ve Azerbaycan dili öğretmenleri: din (şeriat) hocası Müslüman dinine mensup olmalıydı. Okulun amaç ve beklentileri okulun açılması için sunulan projede

“a) Çocukları eğitim kurumlarına hazırlamayabilmek, b) Tarım alanında temel bilgilere sahip olmakla birlikte sanayinin bütün alanlarını bilmek, c) Ev ortamında faydalı olan tüm el

becerilerini bilmek, şekilde gösterilmiştir (Cabbarov, 2011, s. 28, Ardeia, f. 309, siy. 1., s. v. 780, vv. 33-37).

22 Nisan 1901 tarihli vakıf kurul toplantısı kararınca öğrenciler için okul kıyafeti olarak Dağıstan Müslüman kadın giyimi makbul hesap edilmiştir (Cabbarov, 2011, s. 48).

Okulun açılması ile ilgili Rusya'nın Müslümanlar yaşayan şehir ve arazilerinden (Simferapol, Tiflis, Riga, Petersburg, Astarhan, Kazan, Bahçesaray, Yevpatoriya, port-Petrovski, Vladivostok, Orenburg, orsk, Saratov, Ufa, Harkov, Odessa, Yalta) dönemin meşhur Müslüman aydınlardan tebrik telgrafları gönderilmişti ki, onlar arasında İsmail Bey Kaspıralı da vardı. Bu telgraflar dönemin Kaspi gazetesinde yayınlanmıştı (Cabbarov, 2011, s. 75-78).

Kazan Müslümanları kız mektebinin açılış törenine gönderdikleri tebrik mektubunda ilk mekteptir ki, Müslümanlığın şartlarına uyulmakla birlikte Müslüman kızlar batı medeniyeti ile tanışacaklar diye belirtilmiştir (Cabbarov, 2011, s. 73).

Dönemin önemli aydınlarından ve Azerbaycan Halk Cumhuriyetinin ilk başbakanı A. Bey Topçubaşov okulun önemini şöyle ifade etmişti: Kadının eğitimi ve terbiyesi bir temel taşıdır ki, onsuz Müslümanların medeni, manevi ve iktisadi açıdan gelişimi mümkün değildir (Cabbarov, 2011, s. 73; Kaspi, 1901)

Açılış konuşmasında Hacı Z. Tagiyev konuşmasını şöyle bitirir: *Bugünkü açılış büyük bir planın yalnız başlangıcıdır. Siz binanın üst katını görüyorsunuz – ben onu öyle inşa ettirdim ki, üstünde bir kat daha yaptırmak mümkün olsun. Ben bunu yapacağım, çünkü bu mektep Müslüman kız gimnaziyasına (kız öğretmen okuluna) dönüştürülmelidir. Şimdi benim arzum budur.* (H. Z. A. Tagiyev, 9 Ekim; Kaspi, s. 73).

Aşağıdaki tabloda Azerbaycan'da Müslüman kız öğrenciler için 7 Ekim 1901 yılından 1918 yılına kadar eğitim-öğretim yapan bu okulun yıllara göre öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır (Memmedov, 2011, s. 45).

Tablo 1. Okulun Yıllara Göre Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıl	Öğretmenlerin sayısı	Yıl	Öğrencilerin sayısı
1901	5	1901	50
1908	7	1907	86
		1908	100
1912 - 1913	8	-	-
		1915	89
1915	11	1916	104
		1917	125

Aleksandrovki Rus-Müslüman Kız Mektebinin İlk Öğretmenleri

Kız mektebinin ilk müdiresi olarak Hanife Melikova (Tiflis'teki Mukaddes Nina okulunun mezunu, aynı zamanda Hasan Bey Zerdabi'nin eşi, 1901-1909 yılları arasında okulun müdürlüğünü yapmış, 1909'da Bakü'de açılan ilk Rus-Tatar (Azerbaycan) şehir kız mektebine müdür tayin edilmiştir), müdür yardımcısı ve öğretmen Meryem Sulkeviç (Litva tatarlarından, Vilno kadın Gimnaziyası mezunu, okulda önce öğretmen sonra müdirelik yapmıştır. Baki Müslüman Kadın Hayriye Cemiyetinin üyesi), din ve Tatar dili (Azerbaycan Türkçesi-ES) öğretmeni Esmet Memmed Emin Efendi kızı görevlendirilmiş, Guba şehriden Sekine Ahundova'nın (Azerbaycan'ın ilk kadın drama yazarı, daha sonra okulun dram derneğinin kurucusu) da öğretmenlik için başvurduğu bilinmektedir (Cabbarov, 2011, s. 53).

Okul Vakıf Kurulunun 22 Eylül 1902 yılı toplantısında okulda öğretmen olarak çalışmak için Taşkent'ten Taşkent Kadın Gimnaziyası (Öğretmenlik Okulu) mezunu, Bibi Hacı Abdurahmanova, Tiflis'ten Tiflis Mukaddes Nina okulu mezunu Rehile Teregulova (1910 yılında Bakü'de açılan III şehir Rus-Müslüman Kız Mektebi'nin müdiresi tayin edilmiş, Sovyet döneminde de öğretmenlik yapmıştır)

ve Vladikafkas'tan Vladikafkas kadın progimnaziyası mezunu Fatime Teregulova başvuru yapmış, bunlardan ilk ikisinin görevlendirilmesi uygun görülmüştür (Cabbarov, 2011, s. 85-86).

Okulun öğretmenleri sırasında Azerbaycan'ın ilk kadın politikacılarından olan eğitimci Sara Vezirova (1889-1961) da var. 1907'de Bakü'deki Mukaddes Nina Kız Mektebi'nden mezun olduktan sonra Aleksandrovki Rus-Müslüman Kız Mektebinde öğretmenlik yapmış, 1910-1912 yıllarında Bakü'deki 2. Şehir Müslüman Kız Mektebi'nde müdürlük yapmıştır. Aktif sosyal siyasetle uğraşan Sara Vezirova aynı zamanda Bakü Müslüman Kadın Hayriye Cemiyeti'nin üyesi olmuştur. 1907 yılında okula öğretmen olarak alınan, Kazan'daki Rodionovski Asilzade Kızlar Enstitüsü mezunu Sebire Abdurrahmanova Azerbaycan'ın eğitim hayatında önemli rolü olan bir başka eğitimci kadınlardan biridir (Cabbarov, 2011, s. 161).

Okulun Vakıf Kurulu Başkanı H. Z. A. Tagiyev'in 3 Kasım 1910 tarihli mektubu esasında okuldaki dört öğretmenin Gülbahar Ahriyeva, Mina Memmedova, Gevher Gaziyeva, Palavandova Şehrebanu olduğu anlaşılmaktadır (Ardta, f. 309, sıy. 1, s. v. 805, v. 37; Cabbarov, 2011, s. 93). Gülbahar Ahriyeva Bakü'deki Mukaddes Nina Kız Mektebi mezunudur, Aleksandrovski Kız Mektebi'nde hem öğretmen hem de bir dönem yönetici olarak çalışmıştır. Daha sonra Bakü ve Gence'de öğretmenlik yapmıştır. Gevher Gaziyeva önce Aleksandrovski Kız Mektebi'nde, daha sonra 3. Şehir Rus-Müslüman Kız Mektebi'nde, Bakü Pedagoji Yüksekokulunda öğretmenlik yapmış, eğitimsizliğe karşı mücadele etmiştir (Cabbarov, 2011, s. 161).

Azerbaycan'ın biyoloji bilimleri alanında ilk bilim kadınlarından biri olan Selime Yakubova (1890-1982) ilk eğitimini Tiflis'te almış, H. Z. A. Tagiyev'in verdiği bursla Petersburg'da Bestujev adına Yüksek Öğretmenlik kursunu tamamlamıştır. Daha sonra Tagiyev tarafından Bakü'ye davet edilmiş ve Aleksandrovski Kız Okulunun ve iki yıllık öğretmenlik kurslarının müdürü olmuştur.

Aleksandrovski Kız Okulunun öğretmenleri arasında Hatice Agayeva ve Şefika Efendizade de var idi. Hatice Agayeva (1885-1958), Azerbaycan'ın ilk eğitimci kadınlardandır. 1902 yılında Taşkent'te kız okulunu bitirmiş, aynı yıl Bakü'ye gelmiş ve Aleksandrovski kız okulunda öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra Gence Kız okulunun ve Mukaddes Nina Kız okulunun müdürlüğünü yapmıştır. Azerbaycan Halk Cumhuriyeti Parlamentosu'nun başkan yardımcısı Hasan Bey Agayev'in eşi olan Hatice Hanım Sovyet döneminde başarılı öğretmen gibi "Lenin ordeni" (altın ödül) olsa da Stalin döneminin represiya kurbanlarından biridir (Cabbarov, 2011, s. 165). Aleksandrovski kız okulunun ilk öğretmenlerinden olan Şefika Efendizade (1883-1959) aynı zamanda gazeteci-yazar olarak Azerbaycan'ın eğitim ve kültür hayatına önemli katkılar yapmış bir isimdir.

Aleksandrovki Rus-Müslüman Kız Mektebinin Toplumun Eğitilmesinde ve Aydınlanmasında Önemli Rolü Olan Mezunları

Kaspi gazetesinin 13 Mayıs 1906 tarihli haberine göre Aleksandrovki Rus-Müslüman Kız Mektebi ilk 15 öğrenciyi başarıyla mezun etti. Mezunlar diploma alabilmek için Rusça, tarih, coğrafya, matematikten, Tatar dilinden (Azerbaycan Türkçesi-ES) din bilgisi ve kıraatten, yazılı ve sözlü sınavlar vermişler.

Okulun mezunlarını Azerbaycan'ın bilim, kültür, sosyal ve siyasi hayatında, toplumun aydınlanmasında çok önemli rol oynamışlar. Bu mezunlardan bazılarını daha yakından tanıyalım.

1. Ayna Musabeyova (Sultanova)- Azerbaycan'da kadın hareketinin en faal üyelerinden biri, XX yüzyılın en aktif kadın politikacılarından kız kardeşi Yahşi ile Aleksandrovki Rus-Müslüman okulunun ilk öğrencilerinden. Okulu bitirdikten sonra öğretmeni Rehile Teregulova onu "Mukaddes Nina "Kız Mektebine yazdırmıştır. 1912 yılında ilk öğretmenlerinden Hanife Melikova'nın müdiresi olduğu Rus-Tatar Kız Mektebinde öğretmenliğe başlamıştır. "Şark Kadını" dergisinin ilk editörlüğünü yapmıştır (Cabbarov, 2011, s. 160). Sovyet Azerbaycan'ının kurucu üyelerinden, 1930'lu yıllarda eğitim komiseri (bakanı), 1937 yılı represiya kurbanlarından biri olarak, dönemin başbakanı Mir Cefer Bağirov'un emri ile aktif

politikacı eşi Hamit Sultanov'la birlikte ağır işkencelerden sonra kurşuna dizilmiştir (Genceli, 1991, s. 37).

2. Nabat Nerimanova - (1890-1975) - eğitimci, doktor. Kız kardeşi Kumru ile Aleksandrovski kız okulunda eğitim almıştır. Okulun ilk mezunlarından. Bir süre Tiflis'te, Şeki'de, daha sonra Aleksandrovski okulunda öğretmenlik yapmıştır. Bakü Müslüman Kadın Hayriye Cemiyeti'nin üyesi idi. Öğretmenlik yapmakla birlikte yüksek tıp eğitimi alarak mikro biyoloji alanında bilimsel araştırmalar yapan ilk bayan doktorlardandır (Cabbarov, 2011, s. 160-161).
3. Seide Şeyhzade - (1889-1919) - Aleksandrovski kız okulunun ilk mezunlarından biridir, daha sonra da okulda öğretmenlik yapmıştır. Dönem basınında devamlı olarak kızların eğitiminin ve iyi yetiştirilmesinin önemi ile ilgili yayınlar yapmış, Bakü Müslüman Kadın Hayriye Cemiyeti'nin üyesi olmuştur (Cabbarov, 2011, s. 160-161).
4. Sona Ahundova (Bağırbeyova) – (1896-1982) - Azerbaycan'ın tıp (oftalmoloji) alanındaki ilk kadın profesörlerinden olan Sona Ahundova Aleksandrovski Kız okulunun ilk mezunlarından. Eğitimini daha sonra Mukaddes Nina kız okulunda devam ettirmiş, yüksek öğrenimini Kiev Üniversitesinde alarak doktor olmuştur (Cabbarov, 2011, s. 164).
5. Ümnise Bayramova - (1902-1974) - oftalmoloji doktoru, Azerbaycan Bilimler Akademisi'nin gerçek üyesi, devlet adamı. İlk öğrenimini Aleksandrovski Kız Okulunda, üniversite eğitimini ise Azerbaycan Tıp Üniversitesinde almıştır. 30 yıla yakın Göz hastalıkları Enstitüsü'nde bölüm başkanlığı, 20 yıla yakın ise Azerbaycan Oftalmoloji Cemiyeti'nin başkanlığını yürütmüştür (Cabbarov, 2011, s. 164).
6. Sona Ahundova - (1897-1971) – Aleksandrovski Kız Okulunun ilk mezunlarından, şair, devlet adamı. 1920'lerde Azerbaycan'da eğitimsizlikle yürütülen mücadelede önemli görevler almıştır. Dünyaca bilinen besteci Kara Karayev'in annesidir.
7. Meryem Bayramaliyeva – Melik - Yeganova (1898-1987) - eğitimci, kadın politikacı. İlk eğitimini "Nicat" Hayriye Cemiyeti'nin desteği ile Aleksandrovski Kız Mektebi'nde almıştır. Daha sonra Azerbaycan'ın güney bölgelerinden Lenkaran'da ilk Müslüman kız okulunda öğretmenlik ve okul müdürlüğü yapmış, burada ilk Kadın Hayriye Cemiyeti'ni kurmuştur. 1920-1921'de cehaletin ve eğitimsizliğin ortadan kaldırılması için ilk kadın eğitimi kursları açmış, o bölgenin tek bayan öğretmeni olarak, Sovyetlerin eğitim siyasetini yürüten önemli isimlerden biri olmuştur.
8. Mina Memmedzade – (1898 – 1935) - İlk eğitimini Aleksandrovski Kız Mektebi'nde almış, daha sonra da bu okulda öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra Bakü'deki 6 Sayılı okulun yöneticisi olmuştur (Cabbarov, 2011, s. 162).
9. İklima Haydarova - (1896-1980) - öğretmen. Derbent doğumlu İklima Hanım ilk öğrenimini Derbent'te alarak 1906 yılında Bakü'ye gelerek H. Z. A. Tagiyev'in kız okulunda eğitimini devam ettirmiştir. 1911 yılında mezun olunca okulda 6 ay stajyerlik yapmış, daha sonra Bakü'nün Balahanı köyünde açılan ilk kız okulunda öğretmen olmuştur. 1913-1917 yıllarında yeniden eğitim aldığı okula öğretmen olarak dönmüştür. 1920-1940 yıllarında Dağıstan'da öğretmenlik yapmış, daha sonra tekrar Bakü'ye dönerek uzun yıllar eğitim alanında çalışmıştır (Cabbarov, 2011, s. 165).
10. Reyhan Topçubaşova - (1905-1970) – Azerbaycan'ın ilk kadın ressamı ve devlet sanatçısı olan Reyhan Hanım ilk eğitimini H. Z. A. Tagiyev'in kız okulunda almıştır. Azerbaycan'ın ünlü tıp doktoru, Profesör Mustafa Topçubaşov'un eşi ve tıp profesörü İbrahim Topçubaşov'un annesidir (Cabbarov, 2011, s. 165).

Kaynaklar

Akhundov, F. (2007). The foundation of the intelligent nation – intelligent woman. The Girls' School of H. Z. Tagiyev, Baku.

Aliyev, E. (2003). Azərbaycan SSR-də XX əsrin siyasi repressiya kurbanları, "Hüquq edebiyatı" nəşriyyatı Bakü.

Azərbaycan tarixi. (2001). 7 cilt, Cilt V, Azərneşr, Bakı.

Bodman, H. & Tohidi, N. Women in Muslim Societies, Diversity Within Unity

Bünyadov, Z. (1993). "Kırmızı Terror" Elm kırımı, Facia. Azərbaycan Devlet Neşriyyatı, Bakü.

Cabbarov, F. (2011). Hacı Zeynalabdin A. Tağıyevin gız mektebinin tarihinden, Ziya, Bakı

Farideh, H. (2005). Azeri Women in Transition.

Gender Elmine Giriş (2005), 1. Cilt – Garb Üniversitesi, Gender Araştırmaları Merkezi

Geyuşova. (1962). Z.B, Zardabi G, İzbrannıye stati i pisma \ Sostavleniye, predisloviye, kommentarii i primeçaniya, Baku.

Jabbarov, F. First secular school for women in the Muslim East. <http://irs-az.com/new/pdf/201401/1389794842531468076.pdf>

Jabbarov, F. (2011). From the History of the Girls' School of H. Z. Tagiyev. Baku, State History Archive of the Azerbaijan Republic, Baku.

Memmedov, E. (2011). Repressiyanın kurbanı olan ziyalı /R.S. Elm, mekan, hayat, Münasebet 15.IV. 3s.

Suleymanov, M. (1990). The Things I Heard, Saw and Read. Baku, State Literature and Art Archive of Azerbaijan Republic, Baku.

Tairzade, H. (2000). İz istorii azerbaydjanckoy intelligentsii, Baku.

Azərbaycanda Pedaqoji Tədqiqatların Əsas İstiqamətləri

Azərbaycan'da Pedagogik Araştırmanın Ana Yönleri

Envar Abbasov¹

Bildiri Kodu: 95328

Xülasə

Məqalədə Azərbaycan pedaqoji fikrinin yaranması tarixindən bəhs olunur. Qeyd olunur ki, bu tarix çox qədimdir. İlk pedaqoji fikirlər xalqın yaratdığı şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələrində öz əksini tapmışdır. Bu fikirlər klassiklərin yaradıcılığında inkişaf etdirilərək yüksək pilləyə çatmışdır. Zəngin təcrübə və təhsil əlaqələri nəticəsində pedaqogika bir elm kimi XIX əsrin ikinci yarısında formalaşmağa başlamışdır. Bu dövrdə ilk pedaqoji tədqiqatlara istinad edilmişdir. Azərbaycan təhsili müxtəlif dövrlərdə inkişaf etdikcə sistemli pedaqoji tədqiqatların aparılmasına ehtiyac yaranmışdır. Beləliklə, təhsil, təlim, tərbiyə və digər sahələrdə pedaqoji tədqiqatların təşkili və həyata keçirilməsinə önəm verilmişdir. Pedaqogika tarixi, pedaqogika nəzəriyyəsi, pedaqoji tənqid sahələrində tədqiqatlar meydana gəlmişdir. Azərbaycanın müstəqilliyi dövründə pedaqoji tədqiqatlar islahatlarla müşayiət olunan təhsil quruculuğu işlərinə yönəldilmiş, onların uğurla aparılmasına, nəzəri və praktik cəhətdən əhəmiyyətliyinə xüsusi diqqət yetirilmişdir. Təhsilin yeni məzmununun standart və kurikulumların yaradılması, qiymətləndirmə və idarəetmə sistemlərinin formalaşdırılması, istedadlılarla işin təşkili, inklüziv təhsil, keyfiyyətin təminatı, STEAM təhsili, icmaəsaslı məktəbəqədər təhsil kimi məsələlər diqqətdə saxlanılmışdır. Gələcəkdə “ömürboyu təhsil”ə xüsusi önəm vermək, erkən və məktəbəqədər təhsilin əhatə dairəsini genişləndirmək, ümumi təhsili gücləndirmək, gənc nəslə gələcək rəqəmsal texnologiyalar dövrünə hazırlamaqla keyfiyyətli təhsil almaq imkanlarını genişləndirmək, kadr hazırlığını əmək bazarının tələblərinə uyğunlaşdırmaq və ali təhsil müəssisələrinin beynəlxalq səviyyədə rəqabətə davamlılığını təmin etməklə bağlı tədqiqatların aparılması nəzərdə tutulur. Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu özünün avanqard rolu ilə bütün bu fəaliyyətlərin önündə dayanır.

Açar sözlər: Pedaqoji tədqiqatlar, Təhsil sisteminin formalaşması, Yaradıcı təfəkkür, Yeni məzmunun hazırlanması, Təhsilin idarə olunması, Milli prioritetlər.

Öz

Makalede, Azərbaycan pedaqojik düşüncesinin oluşum tarihi tartışılmakta ve bu tarihin çok eski olduğu belirtilmektedir. Erken pedaqojik fikirlər, halk tarafından oluşturulan sözlü halk edebiyatı örneklerine yansdı. Bu fikirlər klasiklerin eserlerinde geliştirildi ve yüksek bir seviyeye ulaştı. Zengin deneyim ve eğitim bağlantılarının sonucu olan pedaqoji, bir bilim olarak 19. yüzyılın ikinci yarısında şekillenmeye başladı. Bu dönemde, birincil pedaqojik araştırmalara atıfta bulunuldu. Azerbaycan eğitimi farklı zamanlarda geliştiği için sistematik olarak pedaqojik araştırmalara ihtiyaç duyulmuştur. Böylece, eğitim, öğretim ve diğer alanlarda pedaqojik araştırmaların yapılmasına önem verilmiştir. Azerbaycan'ın bağımsızlığı döneminde yapılan pedaqojik araştırmalar eğitimde reformların yapılmasını gerektirmiş ve bunun önemine dikkat çekilmiştir. Yeni eğitim sistemi içeriği; standartlar ve müfredat oluşturulması, değerlendirme ve yönetim sistemlerinin oluşturulması, üstün zekalılarla çalışmanın organizasyonu, özel eğitim, kalite güvencesi, STEAM eğitimi, okul öncesi eğitim gibi konular ilgi odağı olmuştur. Gelecekte, “yaşam boyu öğrenmeye” önem vermek, erken ve okul öncesi eğitimin kapsamını genişletmek, genel eğitimi güçlendirmek, genç nesli dijital teknoloji dünyasına

¹ Doç. Dr. Ənvər Abbasov, Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, e-mail: e.abbasov@arti.edu.az

hazırlayaraq kaliteli eğitime erişimi yaygınlaşdırmaq, eğitimi işgücü piyasası gereksinimlerine uyarlamaq ve uluslararası rekabet gücünü sağlamaq ile ilgili araştırmaların yapılması planlanmaktadır. Azərbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü tüm bu faaliyetlerin başında gelmektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Pedagojik araştırma, Eğitim sisteminin oluşumu, Yaratıcı düşünce, Yeni içerik geliştirme, Eğitim yönetimi, Ulusal öncelikler.*

Giriş

Təhsilin elmi əsasda inkişaf etdirilməsinin mühüm amillərindən biri onun pedaqoji tədqiqatlara söykənə bilməsi, istinad etməsidir. Uzun illik təcrübələr də onu diqtə edir ki, təhsil sahəsindəki fəaliyyətləri tədqiqatyönümlü etmək, elmi-pedaqoji araşdırmaların nəticələrinə uyğun olaraq qurmaq onun ümumi tərəqqisinə təkan verə bilər. Təhsilin məzmun və struktur cəhətdən təşkil olunmasını inanılmış, ağılabatan tərzdə qurulmasını təmin edir. Bu səbəbdən də hələ XIX əsrin birinci yarısından etibarən pedaqoji elmin formalaşması istiqamətində fəaliyyətlər olmuş, ilk növbədə, pedaqoji tədqiqatların aparılmasına başlanılmışdır. Daha çox empirik xarakterli pedaqoji tədqiqatların əsas obyektini yeni qurulan təhsil müəssisələrinin təşkili, onu məzmun baxımından tamamlanması olmuşdur.

Müxtəlif tipli məktəblər artdıqca onların ehtiyacları da çoxalmış buna müvafiq olaraq müxtəlif məktəb sənədlərinin yaradılması zərurəti meydana çıxmışdır. Məhz bu ehtiyacların ödənilməsi ilkin pedaqoji tədqiqatların həyata keçirilməsi fonunda hazırlanmışdır. Təhsil işçiləri məktəblərin ehtiyaclarına uyğun hazırladıqları tədris planı, proqram, dərslik, dərs vəsaiti kimi məktəbə lazım olan sənədləri tədqiqatəsaslı fəaliyyət əsasında hazırlayaraq onlardan istifadə etmişlər.

Bələ bir başlanğıc mərhələsini keçən pedaqoji tədqiqatçılıq fəaliyyəti zənginləşərək bir tendensiya kimi inkişaf etdirilmiş və ciddi bir yaradıcılıq məktəbinə çevrilmişdir. Onun ardıcıl və sistemli aparılmasını təşkil etmək üçün xüsusi tədqiqat apararı təşkilatların, institutların, laboratoriyaların yaradılması zərurəti meydana çıxmışdır.

Məqələdə bu məsələlər ətrafında təhlillər aparılmaqla yanaşı, həmçinin müasir zamanda Azərbaycanın müstəqilliyi şəraitində pedaqoji tədqiqatların əsas istiqamətləri müəyyən edilmiş və onların şərhli verilməmişdir. Həmçinin Azərbaycanda qəbul olunmuş Milli Prioritetlər baxımından təhsil sahəsində olan prioritetlərdən bəhs edilmişdir.

Metod

Mövzu üzrə tədqiqat aparılarkən daha çox tarixi-müqayisəli və nəzəri təhlil metodlarından istifadə edilmişdir. Azərbaycanda pedaqoji tədqiqatlara başlanılması və onun XX əsrin ortalarına doğru inkişaf etməsi müddəəsi ətrafında müşahidələr aparılmış və öyrənilmiş mənbələr əsasında nəticələrə gəlinmişdir. Eyni zamanda "pedaqoji tədqiqat" və "təhsil tədqiqatları" anlayışları ətrafında araşdırmalara diqqət yetirilmiş, çox hallarda sinonim məqamda işlənən bu terminlərin özünəməxsus cəhətləri barədə qənaətlərə gəlinmişdir.

Məqələdə başlıca olaraq Azərbaycanın müstəqilliyi dövründə pedaqoji tədqiqatların miqyasının çoxalması, eyni zamanda onun daha çox təhsil prosesinin tələblərinə cavab verə bilən yanaşmalarla müşayiət olunması nəzəri təhlil metodu ilə öyrənilmişdir. Araşdırmaların daha çox təhsil innovasiyalarına istiqamətlənməsi, daha çox empirik mahiyyət daşıması, praktik əhəmiyyətə malik olması əsaslandırılmışdır. Yeni standart və kurikulumların, dərsliklərin, müxtəlif növ qiymətləndirmə mexanizmlərinin nümunələrində bu müddəalara şərhlər verilmişdir.

Alınan Nəticələr

Azərbaycanda Pedaqoji Elmin Yaranması

Pedaqogika bir elm kimi Avropada XVII əsrdə formalaşsa da, Azərbaycanda XIX əsrin II yarısında təşəbbüslər kimi meydana gəlmişdir. XX əsrin əvvəllərindən başlayaraq təhsilin müxtəlif sahələrində dəyişikliklər onun inkişafyönümlü fəaliyyətinə imkan yaratmışdır (Rüstəmov, 2016, s. 25). Doğrudan da, "Milli müstəqilliyi olmayan bir millət azadlıq və haqqını qoruya bilməz." (Məhəmməd Əmin Rəsulzadə). Bu fikirlər özünün reallığını 28 may 1918-ci il tarixdə Demokratik Respublika yarandıqdan sonra tapa bildi. 23 ay yaşayan bu hökumət özünün təhsil siyasətini müəyyənləşdirdi, Xalq Maarif Nazirliyini yaratdı, milli ruhda, milli məzmununda təhsil quruculuğu işlərinə başladı. Lakin onun ömrü çox davam etmədi. 23 aydan sonra ADR rəhbərliyi hökuməti bolşeviklərə təhvil verdi. Azərbaycanda Sovet hakimiyyəti elan olundu. Bu dövrdə də Azərbaycanda pedaqogikanın bir elm kimi inkişafına təkan verən müəyyən siyasi-ictimai şərait yarandı.

Aparılan araşdırmalardan belə məlum olur ki, bu dövrdən sonra elmi-pedaqoji kadr hazırlığına başlanılır, Universitet və institutlar yaradılır, onların bazalarında pedaqoji tədqiqatların aparılmasına start verilir. Ayrıca Elmi-Tədqiqat Pedalogiya İnstitutu (İndiki Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu) yaradılır. Pedaqoji elmlərin yeni sahələri meydana çıxır, praktik müəllimlər pedaqoji tədqiqatlara cəlb olunur. Yaradılmış ixtisaslaşmış şuralarda müdafiələr keçirilir, elmi dərəcələr verilir, Azərbaycan pedaqoq alimləri özlərinin nəticələri ilə keçmiş sovetlər birliyində tanınmağa başlayır (Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu-80, 2011, s. 4).

1991-ci ilə qədər Azərbaycan sovetlər birliyində olarkən özünün pedaqoji araşdırmalarını davam etdirir. Özünün təhsil quruculuğu işlərini, xüsusilə pedaqoji araşdırmalarını SSRİ-də qəbul olunmuş strateji planlaşdırmalar çərçivəsində aparır.

Müstəqillik Dövrünün Təbii İnkişaf Yolu

Artıq 1991-ci ildən sonra Azərbaycan özünün müstəqilliyi dövründə yaşayır. Tədqiqatçıların qeyd etdiyi kimi, bu mərhələdə pedaqogika elmi təbii inkişaf yolunu seçir, öz müqəddaratını "Marksizm-leninizm metodologiyası" ilə tədqiq etmək məcburiyyətindən qurtarır." (Rüstəmov, 1998, s. 28).

Yeri gəlmişkən nəzərə alınmalıdır ki, Azərbaycanda müstəqilliyin bərpasından sonrakı bütün fəaliyyətlər, o cümlədən təhsil sahəsindəki quruculuq işləri və bu işlərin nəzəri əsasını təmin edən pedaqogika elmi, ona dair aparılan tədqiqatlar inkişaf etdirildi. Yeni tələblərə uyğun olaraq öz məzmununu və metodologiyasını yeniləşdirdi. Əslində yeni məzmun daşıyan bu tədqiqatçılıq yanaşmaları klassik təcrübənin özülü üzərində dayandı və inkişaf etməyə başladı.

Azərbaycanda pedaqoji tədqiqatların tarixi çox qədim olmasa da, geniş təcrübələrdən ibarət bir sistemi əks etdirirdi. Bu sistem 50-dən çox ali məktəbin pedaqogika, psixologiya və metodika kafedralarının təcrübəsində formalaşmışdır.

Həmin kafedralarda işləyən kadr korpusundan ibarət alimlər ordusu fəaliyyət göstərirdi. Onlar bilavasitə ali və orta ixtisas məktəblərində təlim məşğələləri aparmaqla yanaşı, təhsil müəssisələrinin ehtiyacına uyğun pedaqoji tədqiqatlarla məşğul olur, həm təlim prosesinin səmərəli qurulmasına töhfə verə bilən tədris və metodik vəsaitlərdən ibarət əsərlər yazır, həm də məşğul olduqları elm sahəsinə dair fundamental tədqiqatlar aparırdılar.

Bununla yanaşı, ötən əsrin üçüncü onilliyinin başlanğıcında 1931-ci ildə Azərbaycanda təhsil sahəsində sistemli və ardıcıl pedaqoji, psixoloji tədqiqatlar aparmaq və bu tədqiqatların koordinasiya olunmasını, keyfiyyətli təşkilini təmin etmək məqsədi ilə xüsusi institut yaradıldı. Azərbaycan Elmi-Tədqiqat Pedalogiya İnstitutu adlandırılan bu elmi müəssisədə təhsilin müxtəlif sahələrində tədqiqatlara başlanıldı. Pedaqogikanın ümumi məsələləri, fənlərarası əlaqə, şagird təşkilatlarının işinin təşkili və sairə bağlı araşdırmaların aparılması məqsədi ilə digər ölkələrdən təcrübəli mütəxəssislər dəvət olundu (Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu-80, 2011, s. 4). Onlar məşğul olduğu sahələrdə tədqiqatlar aparır, eyni zamanda elmi-pedaqoji kadr hazırlığında yaxından iştirak edirdilər. Aspirantlara, gənc elmi işçilərə tədqiqatçılıq təcrübəsi öyrədirdilər. Bu minvalla Azərbaycanda ilk vaxtlardan tədqiqatçılar məktəbinin yetirmələri meydana çıxdı. Onlar öz

elmi-pedaqoji, təcürbi imkanları ilə təhsil camiasında tanındılar. Bəkir Çobanzadə, Əhməd Seyidov, Mehdi Mehdizadə və başqaları bu qəbildən olan pedaqoq alimlərimizdəndir. Onların məşğul olduğu problemlərə dair əsərləri, özlərinin tədqiqatçılıq təcürbələri bu günə qədər maraqla izlənilir. Həmin pedaqoq və psixoloqların yaradıcılığında olan müddəalar klassik mövqedən yanaşılmaqla tarixi məxəz kimi qorunur və müasir müstəvidə əhəmiyyəti olanlara yaradıcılıqla münasibət bildirilir.

Pedaqoji tədqiqatların aparılmasında ciddi məsələlərdən biri metodologiya məsələsidir. Onu həll etmədən obyektiv araşdırma mühitini formalaşdırmaq çətindir. Hər bir tədqiqatçı fəaliyyətinin əsasında dayanan metodologiyayı aydın dərk etməlidir. Azərbaycan pedaqoji tədqiqatçılıq tarixində bu məsələnin müəyyənləşdirilməsində ziddiyyətlər olmuşdur. Belə ki, ilkin dövrlərdə dünyanın mütərəqqi nəzəriyyələrinə istinad olunmuş, sovetlər dövründə isə marksizmin metodoloji qanunları əsas götürülmüşdür. Təhsilin obyektiv reallıqlarını meydana çıxarmaq və onun inkişaf tendensiyalarını müəyyən etməkdə belə yanaşma sadəcə prinsipsizlikdən başqa bir şey deyildir. Həm də qərarların qəbul olunmasında, strateji addımların müəyyənləşdirilməsində ən azı maneə rolunu oynamışdır.

Azərbaycan müstəqilliyin bərpasından sonra keçmiş stereotiplər əsasında ilkin tərəddüdlər olsa da, mövcud vəziyyətə əsaslanmaqla dünyanın təhsil tendensiyalarına qoşularaq, onları nəzərə almaq başlıca prinsip kimi əsas götürülür. Dünyanın təhsil standartlarına uyğun hərəkət etmək, təhsil quruculuğunda dünyanın vahid qiymətləndirmə cədvəllərində iştirak etməyə fokuslanmaq başlıca istiqamət olaraq dəstəklənir. İnteqrativ və humanist təhsil mexanizmlərinin yaradılmasına yönəlmiş pedaqoji araşdırmaların aparılmasına start verilir.

90-cı illərdən Sonra...

90-cı illərdən sonra Azərbaycan pedaqoji fikrində dəyişikliklər baş verdi. Praqmatizm, eksistensializm, neotomizm və pedaqoji futrologiya kimi pedaqoji cərəyanlarla bağlı fikirlər irəli sürülməyə başladı. "İnsan təhsil üçün deyil, təhsil insan üçündür və o, insanların konkret ehtiyaclarına uyğunlaşdırılmalıdır" praqmatik tezi ətrafında müzakirələr aparıldı. Əslində bu, dünya təhsil arenasında mövcud cərəyanlara fəal münasibət bəsləmək kimi qəbul edilirdi. Sonralar Azərbaycan təhsilində aparılan təhsil islahatında başlıca istiqamət kimi təklifyönümlü deyil, tələbyönümlü təhsil sisteminin yaradılması aspektində hazırlıq işləri aparılmağa başlandı və demokratik prinsipə uyğun olaraq tələbyönümlü təhsil mexanizmlərinin yaradılması istiqamətində tədbirlər həyata keçirildi. Bunun üçün bütün pedaqoji tədqiqatların aparılmasında zəruri olan tələbyönümlülük əsas istiqamətə çevrildi. Cəmiyyətin ehtiyac və tələbatlarına cavab verə biləcək təhsil mexanizmlərinin hazırlanmasına başlandı. Bu gün də davam etməkdə olan müxtəlif xarakterli pedaqoji tədqiqatlar pedaqoji ictimaiyyətdə təsadüfi təhsil hadisəsi kimi qarşılanmır. Onlara pedaqoji prosesi gücləndirən vasitə kimi yanaşılır. Hətta əksər pedaqoji proseslərdə uğur qazanmaq üçün əminlik yaradan tədqiqatçılıq elementlərindən istifadə etmək müəllimlər üçün də faydalı hesab edilir. Təcürbələr də onu göstərir ki, tədris prosesində yüksək nəticə əldə edən müəllimlərin, demək olar ki, hamısı məzmun standartlarının reallaşdırılmasında müstəqil olaraq tədqiqat apararı, zəruri tədris materiallarının toplanmasında təşəbbüskarlıq göstərən və sərbəst strategiya müəyyənləşdirənlərdir. Onlar da bu nəticələrə gəlməkdə müstəqil olaraq tədqiqatçılıq bacarıqlarından istifadə edirlər.

Araşdırmalar və çoxillik təcürbələrimiz onu göstərir ki, pedaqoji tədqiqatlar, əsasən, innovasiyalarla nəticələnir. Hənsisa bir yeniliyin ortaya çıxmasını, yaxud xaricdən gələn bir ekstensiv innovasiyanın tətbiq olunmasını dəstəkləyir. Belə olduğu təqdirdə ictimaiyyət tərəfindən bəzi etirazlara səbəb olur. Mühafizəkarlıqla qarşılanır. Müstəqillikdən əvvəlki illərdə bu faktla qismən az rastlaşsaq da, artıq Azərbaycanın müstəqilliyi dövründə yeniliklərin artması, informasiyaların çoxalması ilə bağlı olaraq belə terminlərin, anlayışların sayı çoxalır. 2000-ci ildən sonra dilimizə *pedaqoji dəyər*, *pedaqoji texnologiya*, *təhsil kurikulumu*, *diaqnostik qiymətləndirmə*, *summativ qiymətləndirmə*, *formativ qiymətləndirmə*, *dövlət standartı*, *bazis tədris planı*, *təhsil standartı*, *fəal təlim*, *ekstensiv innovasiya*, *intensiv innovasiya* kimi çoxlu sayda terminlər daxil olur. Əslində bunlar yeni pedaqoji hadisələrin atributu kimi meydana çıxmaqla dilimizdə işlənməyə başlamış, pedaqoji innovasiyaların ifadəçisinə

çevrilmişdir. Onları işlətmədən pedaqoji yenilikləri ifadə etməkdə çətinlik çəkirik. Eyni zamanda, səmərəli pedaqoji tədqiqatların təşkilində istədiyimizə nail ola bilmirik.

“Pedaqoji Tədqiqatlar”, Yoxsa “Təhsil Tədqiqatları”

Məlum olduğu kimi, “pedaqoji tədqiqatlar” və “təhsil tədqiqatları” anlayışlarından istifadə olunur. Aparılan araşdırmaların nəticəsi onu göstərir ki, bu ifadələr, əsasən, sinonim məqamda işlənir. Onlar, demək olar ki, dublet mövqedə çıxış edir. Lakin bir cəhəti də nəzərə almaq lazımdır ki, “pedaqoji” və “təhsil” sözləri arasında da mənaca eyniyyət görmək çətindir. Onlar semantik cəhətdən yaxın olsalar da, fərqli mənalar daşıyırlar. “Pedaqoji” qrammatik mənə etibarı ilə sifətdir. Belə olduğu təzə pedaqoji tədqiqat dedikdə “pedaqogika ilə bağlı tədqiqat”, yaxud “pedaqogika ilə əlaqədar tədqiqat” kimi anlaşılır. “Təhsil tədqiqatı” ifadəsində isə “təhsil” təlim-tərbiyə prosesinin nəticəsini bildirən anlayış olaraq işlənir. Yəni “təhsillə bağlı tədqiqat” deməkdir. Fikrimizcə, “pedaqoji tədqiqatlar” ifadəsindəki “pedaqoji” sözü pedaqogika elminin ifadəçisi olduğundan elmi-tədqiqat mənasında, daha çox pedaqoji tədqiqatlar anlamında başa düşülür. Həmçinin fundamental və təcrübi (empirik) xarakterdə pedaqoji tədqiqatlar nəzərə gəlir. Eyni zamanda bu tədqiqatların xüsusi peşəkarlar tərəfindən aparılması təəssüratı yaranır. Təhsil tədqiqatları isə daha çox təcrübi aspektdə olan mütəxəssis, müəllim araşdırmaları təsirini bağışlayır. Belə tədqiqatlar mobil və qısamüddətli olması ilə fərqlənir (Abbasov, 2020).

1999-cu İldən Başlayan Təhsil İslahatları

Azərbaycanda müstəqilliyin bərpasından sonra bütün sahələrdə, o cümlədən təhsildə də yenidənqurma işləri aparılır. 1999-cu ildən başlayaraq təhsil islahatları həyata keçirilir. Üç mərhələdə yerinə yetirilən bu islahat tədbirlərində başlıca məqsəd məktəbəqədər, orta və ali təhsildən sonrakı peşə və ona uyğun əlavə təhsil pillələrində toplanmış potensialı saxlamaq və inkişaf etdirmək, təhsil sistemini nizamlayan müvafiq normativ-hüquqi bazanı yaratmaq, cəmiyyətin Azərbaycan Respublikası Konstitusiyasında, Təhsil Qanununda təsbit olunmuş tələbləri, siyasi, iqtisadi və sosial həyatın demokratikləşməsinə əsaslanan dövlət siyasətini həyata keçirməkdən ibarət olmuşdur. Müstəqil Azərbaycan Respublikasının gələcəyi üçün təhsil sisteminin üstün inkişaf etdirilməsinə imkan verən iqtisadi bazanın yaradılması, ölkədə elmin və mədəniyyətin inkişafı, demokratik vətəndaş cəmiyyətinin qurulması, modernləşdirilmiş istehsal sistemi əsasında sabit iqtisadi artıma nail olmaq vəzifəsi müəyyənləşdirilmişdir. Elə bir sistem ki, demokratikləşdirmə, humanistləşdirmə, inteqrasiya, diferensiallaşdırma, fərdiləşdirilmə, humanitarlaşdırılma prinsiplərinə əsaslansın. Təhsil alanının şəxsiyyət kimi formalaşdırılmasını, onun təlim-tərbiyə prosesinin əsas subyektinə çevrilməsini başlıca vəzifə hesab etsin. Həmçinin milli zəminə, bəşəri dəyərlərə əsaslanan bütün qurumların fəaliyyətini təhsil alanının mənafeyinə xidmət etmək məqsədi ətrafında birləşdirə bilsin.

Yeri gəlmişkən qeyd etmək lazımdır ki, 2012-ci ildə qəbul edilmiş “Azərbaycan 2020: Gələcəyə baxış” İnkişaf Konsepsiyasında da keyfiyyətin yüksəldilməsi məqsədi ilə yaradılacaq stimullaşdırıcı mexanizmlərdən ibarət müasir təhsil sisteminin formalaşdırılması nəzərdə tutulmuşdur. Bu vəzifə “Azərbaycan Respublikasının təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası”nda da (2013) xüsusi olaraq bir vəzifə kimi konkretləşdirilmişdir. İnsan kapitalının inkişafı, iqtisadiyyatın global sistemə uğurla inteqrasiyası və ölkənin beynəlxalq rəqabətdən daha effektiv faydalanması prosesində ən mühüm şərtlərdən olub, ölkənin təhsil sisteminin başlıca vəzifəsini təşkil edir.

Artıq 2016-cı ildə ölkədə qəbul edilmiş “Azərbaycan Respublikasının milli iqtisadiyyat perspektivi üzrə strateji Yol Xəritəsi”ndə (2016) isə insan kapitalının inkişaf etdirilməsi məqsədilə təhsilin bütün pillələrində keyfiyyətin yüksəldilməsi başlıca istiqamətlərdən biri kimi təsbit olunur.

Bütün bunlar Azərbaycan hökumətinin təhsilin inkişafı ilə bağlı qarşıya qoyduğu çox ciddi, həm də global mahiyyət daşıyan vəzifələr idi ki, onun yerinə yetirilməsində sistemli və ardıcıl işlərin elmi əsasda aparılması tələb olunurdu. Bu işlərin obyektiv mövqedən təşkili və uğurlu həllində pedaqoji tədqiqatların aparılması qaçılmaz bir yol kimi nəzərə alınmışdır. Elə ona görə də islahatlar dövründə Azərbaycan təhsilinin durumunu müəyyən etmək üçün layihələr çərçivəsində tədqiqatlar

aparılır. Bu tədqiqatların aparılması beynəlxalq məsləhətçilər və yerli məsləhətçilər tərəfindən yerinə yetirilir. Bu tədqiqatlarda ümumi təhsilin, ali təhsilin, elmi-pedaqoji təminatın, təhsil elminin, təhsildəki iqtisadi məsələlərlə bağlı vəziyyət öyrənilir. Təkliflər hazırlanaraq təqdim olunur.

Empirik Tədqiqatlar Nədən Xəbər Verir?

Təşkil olunan bu tədqiqatlar sırf empirik xarakter daşıyır. Onların aparılmasında mobil münasibətlərdən, tədqiqat üsullarından istifadə olunur. Sorğular, müşahidələr, təkliflər əsasında obyektiv qərarlara gəlinir.

Bu tip tədqiqatlar bəlli olsa da, Azərbaycanda ilk dəfə aparılırdı. Bəzən bu tədqiqatlara bizim dediklərimizi bizə qaytarırlar,- qərribə reaksiyalar olurdu. Əslində belə bir reallığın müşahidə edilməsi tədqiqatın düzgünlüyünə və obyektivliyinə dəlalət edirdi. Həm də belə olduğu təqdirdə nəticələrə şübhə yeri qalmırdı.

Bütün bu tədqiqatların nəticəsi olaraq təhsilin fənyönümlü olması, peşəkarlığın, həyati bacarıqların, səriştəliliyin gücləndirilməsi üçün zəruri tədbirlərin görülməsi vacib hesab edilirdi. Ən başlıcası inzibati xarakterdə qurulmuş təhsilin təklifyönümlü mahiyyətini dəyişmək və onu tələbyönlü əsaslarla formalaşdırmaq çox zəruri idi.

Doğurdan da, təhsil sosial fenomen kimi bəşəriyyətin ayrılmaz hissəsi olaraq onun inkişafı və formalaşması keşiyində durur. Sivilzasiyalar özünün fəaliyyət mənbəyini məhz təhsildən götürür, onun dəstəyi ilə formalaşır. Bu ənənə indi də davam etməkdədir. İnsanların keşiyində duran təhsil özünün əlahəzrət missiyasını həyata keçirməkdədir.

Bu gün təhsil insanların ehtiyacına yönəlməklə yanaşı, həm də yeni əlamətləri ilə maraqlı doğurur. Cəmiyyətin problemlərinin həll olunmasında iştirak etməklə onun inkişafına təkan verir, yeni bir kontekstdə formalaşmasını təmin edir. Amerika təhsilşünası Ken Robinsonun qeyd etdiyi kimi, "XIX əsr və XX əsrin əvvəllərində sənayeləşmə ehtiyacını ödəmək üçün qurulmuş təhsil yox, bu gün qarşılaşdığımız çətinliklərə cavab verə biləcək və içimizdə yatan həqiqi istedadları ortaya çıxara biləcək yeni təhsil sisteminə ehtiyacımız var" (Ken Robinson və Lu Aronika, 2018, səh. 23)

XXI Əsr Təhsilinin Tələbləri

Bugünkü təhsil XXI əsrə məxsus olan və onun sürətlə dəyişən tələbatlarına cavab verən təhsil sistemidir. Onun beynəlxalq miqyasda müxtəlif səviyyələrdə qəbul olunmuş tələbləri vardır. İnsanın məntiqi, tənqidi, yaradıcı təkəkkürə malik olması, yüksək əxlaqi-mənəvi dəyərlər qazanmaqla zəruri səriştələrə yiyələnməsi həmin tələblərin əsasını təşkil edir. Ölkəmizdə aparılan təhsil islahatlarının məqsədi məhz bu istiqamətə yönəlmişdir. Respublikamızın gələcək həyatını formalaşdıran gənc nəslin yetişdirilməsi, onların əvəzsiz insan kapitalına çevrilməsi prioritet vəzifə kimi qarşıya qoyulmuş və müasir təhsilin siyasi platformasına çevrilmişdir.

Məhz bu tendensiyanın gözlənilməməsi, tələb olunan təhsil vəzifələrinin yerinə yetirilməsində addımları qətiləşdirmədən atmaq qeyri-müəyyən nəticələrə gətirib çıxara bilər. Ona görə də islahatyönümlü quruculuq fəaliyyətində müxtəlif aspektli işlər aparılır, onları tədqiqatəsaslı nəticələr əsasında həyata keçirmək üçün işlər görülür. İstər fundamental, istər tətbiqi, istərsə də layihəəsaslı bu tədqiqatların aparılmasında sistemli olaraq işin xarakterindən asılı olaraq tədqiqat növlərinə istinad olunur.

Standart və Kurikulumların Hazırlanması

Azərbaycanda həyata keçirilən islahat dövründə başlıca tədqiqat istiqaməti kimi təhsilin məzmununu daha çox diqqəti cəlb edir. İlk vaxtlardan məzmunun yeniləşdirilməsi tələblərə əsaslanan nəticəyönlü təhsil məzmununu hazırlamaq və bu işi dünya təhsil məkanında qəbul olunmuş tələblərə uyğunlaşdırmaq prioritet kimi qəbul edilir.

Təəssüflə qeyd olunmalıdır ki, Azərbaycan təhsilində məzmunun yaradılması sahəsində təcrübələr olsa da, onlar nəticəyönümlü deyildi. Biliklərə əsaslanan, mövzulardan ibarət olan məzmun

komponentləri idi. Onu səriştə və bacarıqlardan ibarət yeni məzmununda hazırlamaq tələb olunurdu. Həm də empirik araşdırmaların aparılması texnologiyasında da dəyişikliklərin edilməsinə ehtiyac vardı.

Həm də yeni məzmunu təşkil edən standart və kurikulumların hazırlanması ilkin təcrübə kimi o qədər də asan deyildi. Yeni məzmunun yaradılması üçün həm də araşdırmaları aparılardan yeni bacarıqlar tələb olunurdu.

Bütün bu çətinliklər olsa da, yeni məzmunun hazırlanması istiqamətində ilkin olaraq empirik araşdırmaların aparılması təmin edildi. İlk növbədə ölkə üçün milli səviyyəli kurikulum, daha sonra fənlər üzrə standart və kurikulumlar hazırlandı. Bu baxımdan Azərbaycan təhsilinin bütün pillə və səviyyələri əhatə edildi. Təkmilləşdirilməsi bu gün də davam edən həmin standart və kurikulumların hazırlanması üçün dünya təcrübəsi öyrənilməli, məktəblərimizin mövcud durumu araşdırıldı, müəllimlərin fikirləri müəyyənləşdirildi. Eyni zamanda kurikulumların xüsusiyyətləri, növləri ilə bağlı da araşdırmalar aparıldı, milli və fənn kurikulumları ilə yanaşı, məktəb kurikulumlarına dair nümunələr hazırlandı (Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu), 2008; Ümumtəhsil Məktəblərinin I-IV Siniflər üçün Fənn Kurikulumları, 2008; Ümumi Təhsilin Fənn Standartları (I-XI Siniflər), 2012; Azərbaycan Respublikasının Ümumtəhsil Məktəbləri üçün Azərbaycan Dili Fənni Üzrə Təhsil Proqramı (Kurikulumu) (V-XI Sinifləri), 2015; Standart və Kurikulumlar: Nəzəri və Praktiki Məsələlər, 2016; Yeni Təhsil Proqramlarının (Kurikulumların) Tətbiqi Məsələləri, 2014).

Kurikulum yeni təhsil anlayışı kimi Azərbaycan pedaqoji fikir müstəvisində çoxlu müzakirələrə səbəb oldu. Onun mahiyyəti və məzmunu ilə bağlı nəzəri-konseptual fikirlər meydana çıxdı. Bu məsələlər Azərbaycan təhsilində tədqiqat və müzakirə obyektini kimi indi də gündəmdədir.

Müasir dünyanın təhsil arenasında öyrənmənin maraq əsasında qurulması ciddi pedaqoji problem kimi diqqət mərkəzində dayanmaqdadır. Bu həm informasiya bolluğunun yaranması, həm də şagird marağının dəyişməsi ilə meydana çıxmışdır. Təcrübələr onu göstərir ki, bu ehtiyacın ödənilməsi üçün yaradılmış məzmununda potensial imkanlar olmalıdır. İkinci məsələ təlim prosesinin yaratdığı şəraitlə bağlıdır. Təlim texnologiyaları şagirdlərə yönəlməklə onların daha fəal olmalarını təmin etməlidir. İlk tədqiqatlar da onu göstərir ki, təlim prosesi şagirdlərdə çətinlik, ağırlıq yaratmamalıdır. Əksinə, rahatlıq gətirməklə onların fəaliyyətini stimullaşdırmalıdır.

Azərbaycanda təhsilin müxtəlif pillə və səviyyələrində təlimin təşkili ilə bağlı aparılan tədqiqatlarda bu tezislər dəstəklənir. Son dövrdə hazırlanan kurikulumlarda, müəllim kitablarında, eləcə də digər metodik xarakterli araşdırmalarda nəinki onların psixoloji, fizioloji xüsusiyyətlərini, həmçinin formalaşdığı ailə və sosial mühitini, maraq dairəsini, informasiya dövrünün çətinliklərini nəzərə almaq vacib hesab edilir.

Azərbaycanda fəal, interaktiv təlim, fəal dərslər, interaktiv təlim metodları barədə tədqiqatların aparılması bu günün təhsil müstəvisində təlim prosesinin daha məhsuldar, nəticəyönümlü qurulması zərurətindən irəli gəlir. Araşdırmalar göstərir ki, bu, müəllim peşəkarlığına dəstək vermək baxımından da əhəmiyyətli hesab edilir (İbtidai Siniflərdə Fənn Kurikulumlarının Tətbiqi Nəticələrinin Təhlili, 2015; Yeni Təhsil Proqramlarının (Kurikulumların) Tətbiqi Məsələləri, 2014; Təlim Prosesində Yeni Texnologiyalar, 2011; Abbasov, 2020).

Dərslərlə Bağlı Araşdırmalar

Azərbaycanda pedaqoji tədqiqatların bir istiqamətini də dərslərlə bağlı aparılan araşdırmalar təşkil edir. Sevindirici haldır ki, bu günə qədər dərslərin yaradılması prosesində ancaq təkmilləşmə, inkişaf müşahidə olunur. İldən-ildə dərslərin inkişafetdirici xarakterinin gücləndirilməsi məqsədilə tədbirlər həyata keçirilir. İndiki halda hökumət tərəfindən razılaşdırılmış siyasətə uyğun olaraq hazırlanan dərslərdə məntiqi, tənqidi və yaradıcı təfəkkür elementlərinin gücləndirilməsi tendensiyası uğurla davam etdirilir. Onun aparıcı tədris vəsaiti kimi funksiyalarından istifadə etmək üçün müvafiq tövsiyələr hazırlanır. Dərslərdəki fəaliyyətlərin başlıca məqsədi

onun həm də istiqamətverici, əlaqələndirici funksiyalarını gücləndirməklə onu şagirdlərə daha yaxın olan aparıcı bir resursa çevirməkdən ibarətdir.

Dərslilər aid olduğu elm sahəsindəki araşdırmaların deyil, pedaqoji tədqiqatların nəticəsi kimi meydana çıxır. Bu mənada Azərbaycandakı dərslilər sırf pedaqoji əsərlər kimi qəbul olunaraq təhlil edilir (Abbasov, 2020; Rüstəmov, 2010).

Tərbiyə, İdarəetmə, Qiymətləndirmə və Psixoloji Məsələlərə Dair Tədqiqatlar

Tərbiyə pedaqogikanın əsas komponentlərindən biri, təhsil prosesinin ayrılmaz hissəsidir. Azərbaycanda tərbiyə ilə bağlı ənənəvi olaraq tədqiqatlar aparılmışdır. Bu gün də tərbiyə sahəsində araşdırmalar pedaqoji tədqiqatların başlıca istiqamətlərindən birini təşkil edir. Son pedaqoji mənbələrdə bu məsələ tərbiyə texnologiyaları başlığı ilə təhsil texnologiyalarından biri kimi öyrənilir. Azərbaycanda pedaqoji tədqiqatların sırasında tərbiyə ilə bağlı son vaxtlar aparılmış xeyli araşdırmalar vardır. Bu araşdırmalarda daha çox müasir dövrdə tərbiyə işinin mahiyyəti, məzmunu, planlaşdırılması, təşkili məsələləri əsas yer tutur. Tərbiyə prosesində həyati müşahidələrin təşkil olunması, uşaqların bilavasitə prosesə cəlb olunaraq, fəaliyyətə təşviq edilməsi daha çox qabarıqlaşdırılır (Məktəblilərin Tərbiyəsi: Problemlər, Perspektivləri, 2014).

Bu gün Azərbaycanda pedaqoji tədqiqatların bir istiqamətini də təhsilin idarə olunması, təhsil menecerliyi məsələləri təşkil edir. Təhsilin idarə olunması həmişə praktik olaraq aktualıq kəsb etmiş, zaman dəyişdikcə daha innovativ yanaşmalardan istifadə olunması bir zərurət kimi qarşıya qoyulmuşdur. Hazırkı zamanda dünyanın informasiya bolluğu şəraitində, eləcə də qloballaşma mühitində idarəetmənin daha modern formalarından istifadə olunmasına zərurət yaranmışdır. Son dövrlərdə Azərbaycanda idarəetmənin modernləşdirilməsi, təlim-tərbiyə işində özünüaudit, təlim nəticələrinin idarə olunması, dövlət-ictimai xarakterli idarəetmə modeli və s. məsələlər pedaqoji tədqiqatların müstəvisinə gətirilmişdir (Əliyev, 2016; Ümumtəhsil Məktəblərinin İdarə Edilməsinin Modernləşdirilməsi, 2017).

Ölkəmizdəki təhsil prosesində qiymətləndirmə məsələləri də pedaqoji tədqiqatlar səviyyəsində öyrənilməkdədir. Bu işlər respublika səviyyəsində qəbul olunmuş normativ-hüquqi sənədlərə əsasən aparılır. Ölkə miqyasında xüsusi tədqiqatların nəticəsi kimi hazırlanmış ümumtəhsil məktəblərində şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi konsepsiyasına uyğun olaraq qiymətləndirmə siyasəti həyata keçirilir. Azərbaycan beynəlxalq qiymətləndirmələrdə iştirak edir. Ölkədə milli və məktəbdaxili qiymətləndirmə mexanizmləri tətbiq olunur. Bu məsələlərlə bağlı nəzəri və empirik araşdırmalar aparılır (Məktəbdaxili Qiymətləndirmə: Tədqiqatlar, Nəticələr, 2016; Cavadov, 2018).

Əsas istiqamətlərdən biri kimi müəllim hazırlığı məsələləri də tədqiqata cəlb olunur. Son illərdə dünyada müəllimlərin peşəkar inkişafı, gənc müəllimlərin hazırlanması, ixtisasartırma təhsilinin coğrafiyası, yenidən hazırlanma təhsili, yaşlıların təhsili məsələləri öyrənilmişdir. Müəllimlərin ilkin hazırlığı, keyfiyyətə təsir edən amillər tədqiqata cəlb olunmuşdur (Abbasov, 2012; Əliyeva, 2016).

Azərbaycanda keyfiyyət təhsilin əsas amili kimi araşdırılmışdır. İdarəetmə texnologiyaları, təhsilverənlərin peşəkarlığı, eləcə də onların təşkili keyfiyyətə təsir edən amillər kimi tədqiq edilmişdir.

Məlum olduğu kimi, təhsilin nəzəri əsaslarından biri də psixoloji məsələlərdir. Müasir məktəbin həm qurulmasında, həm inkişafında, həm də idarə olunmasında onun psixoloji xüsusiyyətlərini, eləcə də şagirdlərin psixologiyasını öyrənmədən keçinmək mümkün deyildir. Azərbaycanda pedaqoji tədqiqatların sırasında bu məsələyə də xüsusi istiqamət kimi yanaşılır. Odur ki, həmin problemin müxtəlif aspektlərdən-psixologiyanın tarixi, məktəbə psixoloji hazırlıq, məktəbə psixoloji xidmət mövqeyindən öyrənilməsi ölkəmizdə təşkil olunur. Son illərin tədqiqatlarında psixopedaqoji araşdırmalara xüsusi önəm verilir. İnsan haqqında yaranan elmlərdən biri kimi onun

unikal, cəmiyyət üçün lazım olan imkanlarından istifadəyə dair tədqiqatlar aparılır. Azərbaycanda həmçinin istedadlı uşaqlarla işə dair, inklüziv təhsillə əlaqədar araşdırmalar da pedaqoji tədqiqatların əsas istiqamətlərini təşkil edir (İstedadlı Uşaqların Psixoloji Təminatı, 2008; Bəylərov, 2008).

Layihə Əsaslı Tədqiqatlar

Ölkəmizin təhsil sahəsində layihə əsaslı tədqiqatların miqyası genişləndirilir. Son dövrlərdə “Məktəbəqədər və ibtidai sinif müəllimləri üçün ixtisasartırma təlimi modullarının hazırlanması”, “Alternativ tədris proqramlarının təbliği”, “Ailələrin maarifləndirilməsi yolu ilə 3-4 yaşlı uşaqların məktəbəqədər təhsilə cəlb edilməsi”, “Refleksiv müəllim”, “Dünyanın ən böyük dərsi” və sair layihələr başa çatdırılmışdır. Eləcə də “STEAM Azərbaycan”, “İcma əsaslı məktəbəqədər təhsil”, “Zərdabi-ibtidai sinif şagirdlərinin oxu bacarıqlarının inkişafı” kimi layihə əsaslı pedaqoji tədqiqatlar aparılır. Ölkəmizdə qəbul olunmuş “Azərbaycan 2030: sosial inkişafa dair Milli Prioritetlər”ə (2021) uyğun olaraq gələcəkdə “ömürboyu təhsil”ə xüsusi önəm vermək, erkən və məktəbəqədər təhsilin əhatə dairəsini genişləndirmək, ümumi təhsili gücləndirmək, gənc nəsli gələcək rəqəmsal texnologiyalar dövrünə hazırlamaqla keyfiyyətli təhsil almaq imkanlarını genişləndirmək, kadr hazırlığını əmək bazarının tələblərinə uyğunlaşdırmaq və ali təhsil müəssisələrinin beynəlxalq səviyyədə rəqabətə davamlılığını təmin etməklə XXI əsrin tələblərinə uyğun olaraq təhsilin inkişaf etdirilməsi məsələlərinin tədqiqata cəlb olunması, araşdırılması nəzərdə tutulur (Əzizov, 2021). Bütün bu araşdırmaların təşkili və aparılmasında Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu aparıcı rol oynayır.

Artıq XXI əsrdə ölkəmizin gələcəyə doğru sürətli inkişafı müşahidə olunur. Təhsil bu inkişafı tənzimləyən və onu dəstəkləyən əsas amil kimi çıxış edir. Onu daha da gücləndirmək üçün pedaqoji tədqiqatları inkişaf etdirmək, onun müasir tələblərə cavab verən imkanlarından istifadə etmək vacib şərtlərdəndir. Bunun üçün isə bizi gələcəkdə ciddi vəzifələr gözləyir.

Yekun və Təkliflər

Artıq XXI əsrdə türk dilli xalqların, o cümlədən Azərbaycanın gələcəyə doğru sürətli inkişafı müşahidə olunur. Müzakirələr keçirilir, qlobal dünyanın müasir vəziyyətinə uyğun olaraq tədbirlər təşkil olunur, fikir mübadilələri aparılır. Qarşılıqlı əlaqə müstəvisində cəmiyyətin bütün sahələrindəki, o cümlədən, təhsilin, elmin inkişafı ilə bağlı məsələlər ətrafında fikirlər bölüşülür. Bu mənada təhsilin elmi əsasını təmin edən və onu dəstəkləyən pedaqoji tədqiqatlarla bağlı aşağıdakı təkliflərin müzakirə olunması faydalı hesab edilir.

1.Elmi təcrübələr göstərir ki, tədqiqatların əlaqələndirilərək sistemli və ardıcıl şəkildə aparılması onun keyfiyyətinin yüksəldilməsinə müsbət təsir göstərir. Bu baxımdan türk dilli xalqların pedaqoji tədqiqatlarını əlaqələndirən koordinasiya şurasının yaradılması faydalı hesab edilir.

2.Türkdilli xalqların bir soydan olması, eyni dil ailəsinə mənsubluğu, adət-ənənələrinin yaxınlığı və s. onların təhsil problemlərinə də oxşar koordinatlardan yanaşmağa əsas verir. Odur ki, pedaqoji tədqiqat mövzularının birgə müzakirəsi üçün xarakterik olan pedaqoji tədqiqat mövzularının müəyyənləşdirilməsi səmərəli metodologiyanın müəyyən olunmasına gətirib çıxara bilər.

3.Pedaqoji tədqiqatların təşkili və aparılmasında da qarşılıqlı təcrübə mübadilələrinin təşkili zəruri hesab edilir. Çünki türkdilli xalqların bir-birini öyrənməli xüsusiyyətləri çoxdur. Həm də bu müzakirələr onların bir-birinə daha da yaxınlaşmasına imkan yarada bilər.

4.Elmi-pedaqoji kadrların hazırlanması sahəsində əməkdaşlığın yaradılması da əhəmiyyətli hesab edilir. Heç şübhəsiz, bu baxımdan əlaqələrin yaradılması və inkişafı türkdilli xalqların etnopedaqoji, pedaqoji, psixoloji, eləcə də təhsil sahəsinin müxtəlif sahələrinə aid olan elmlərin inkişafına töhfə verəcəkdir.

Mənbələr

- Abbasov, A. N., Hacıyev, A. X., Məmmədova, B. S., Muradova, N. Ş., Əmirəliyeva, İ. B. və b. (2012). *Müəllim hazırlığına yeni yanaşmalar*. Bakı: Mütərcim
- Abbasov, Ə. M. (2020). Pedaqoji tədqiqatlara yeni yanaşmalar. *Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu, Elmi Əsərlər*, 87(1), 13-18.
- Abbasov, Ə. M. (2021). Təhsil İnstitutu və Azərbaycan pedaqoji fikrinin inkişafına onun təsiri. *ARTİ Elmi Əsərlər*, 88(3), 202, 4-11.
- ARTİ. (2011). *Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutu-80*. Bakı: Kövsər.
- ARTİ. (2015). *Azərbaycan Respublikasının ümumtəhsil məktəbləri üçün Azərbaycan dili fənni üzrə təhsil proqramı (kurikulumu) (V-XI sinifləri)*. Bakı: Təhsil Problemləri İnstitutunun Təhsil Texnologiyaları Mərkəzi.
- Azərbaycan Respublikasında ümumi təhsilin Konsepsiyası (Milli Kurikulumu). (2008). *Kurikulum*, 1, 131-150.
- Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası (2013). <https://president.az/articles/9779>
- Azərbaycan 2030: sosial-iqtisadi inkişafa dair Milli Prioritetlər. (2021). <https://president.az/articles/50474>
- "Azərbaycan 2020: Gələcəyə Baxış" İnkişaf Konsepsiyası. (2012). https://president.az/files/future_az.pdf
- Bəylərov, E. B. (2008). *İstedadın psixoloji diaqnostikası*. Bakı: Aspoliqraf.
- Bəylərov, E. B. (2008). *Uşaqlarda istedadın müəyyənəşdirilməsi və inkişaf etdirilməsi. İstedadın işçi konsepsiyası*. Bakı: "Təhsil".
- Cavadov, İ. A., Cavadova, S. E., Hüseyinli, T. N., Ələkbərova, C. M. və Nəcəfova, Ş. A. (2018). *Ümumi təhsildə şagird nailiyyətlərinin formativ qiymətləndirilməsi (Azərbaycan dili və riyaziyyat fənləri üzrə). Metodik tövsiyə*. Bakı: Mütərcim.
- Əliyev, P. B. (2016). *Ümumtəhsil məktəblərinin idarə edilməsi işinin planlaşdırılması*. Bakı: Şahin-MB.
- Əliyeva, A. A., Talibova, X. & Qasimov, V. (2016) *Müəllimlərin peşəkar inkişafı beynəlxalq təcrübədə*. Bakı: "ŞAHİN-MB" MMC.
- Əzizov, R. (2021). *Təhsil İnstitutu "Milli Prioritetlər 2030" ilə bağlı hədəflərini müəyyənləşdirib*. Azərbaycan Müəllimi.
- İbtidai Siniflərdə Fənn Kurikulumlarının Tətbiqi Nəticələrinin Təhlili. (2015). *Azərbaycan dili, Riyaziyyat*. Bakı: Təhsil Problemləri İnstitutunun Təhsil Texnologiyaları Mərkəzi.
- İstedadlı Uşaqların Psixoloji Təminatı. (2008). *Proqramlar toplusu*. Bakı: Aspoliqraf.
- Ken Robinson & Lu Aronika. (2018). *Yaradıcı məktəblər. Təhsili dəyişdirən kütləvi inqilab*. Bakı: "Qərb-Şərq".
- Mehrabov, A., Abbasov, Ə. & Zeynalov, Z. R. (2006). *Pedaqoji texnologiyalar*. Bakı: «Mütərcim» Nəşriyyatı.
- Məktəb Kurikulumları. (2015). Bakı. Təhsil Problemləri İnstitutunun Təhsil Texnologiyaları Mərkəzi
- Məktəblilərin Tərbiyəsi: Problemlər, Perspektivləri. (2014). (P. Əliyev, Nəşrə Haz.) Bakı: Mütərcim,
- Məktəbdaxili Qiymətləndirmə: Tədqiqatlar, Nəticələr (2016). Bakı. Azərbaycan Respublikasının Təhsil Problemləri İnstitutunun Təhsil Texnologiyaları Mərkəzinin Nəşriyyatı.

- Müasir Təhsilin Psixoloji Problemləri. (2012). Bakı: Mütərcim.
- Rüstəmov, F. A. (1998). *Azərbaycanda pedaqoji elmin təşəkkülü, inkişafı və problemləri (1920-1991-ci illər)*. Bakı: Bakı Universiteti Nəşriyyatı.
- Rüstəmov, F. A. (2010). *Pedaqoji elmlərin inkişafının əsas prioritetləri, "Xalq qəzeti"*.
- Rüstəmov, F. A. (2016). *Azərbaycan pedaqogikaşünaslığı*. (Dərslik). Bakı: "Elm və təhsil".
- Standart və Kurikulumlar: Nəzəri və Praktiki Məsələlər. (2016) .Bakı: "Şahin-MB".
- Təlim Prosesində Yeni Texnologiyalar. (2011). Bakı: Mütərcim.
- Ümumtəhsil Məktəblərinin I-IV Sınıflar Üçün Fənn Kurikulumları. (2008). Bakı: Təhsil, Bakı
- Ümumi Təhsilin Fənn Standartları. (I-XI sınıflar). (2012). Bakı: Mütərcim.
- Ümumtəhsil Məktəblərinin İdarə Edilməsinin Modernləşdirilməsi. (2017). Bakı: "Vahid-M" MMC.
- Yeni Təhsil Proqramlarının (Kurikulumların) Tətbiqi Məsələləri. (2014). (Ə. Abbasov, İ. Cavadov, Nəşrə.Haz). Bakı: Mütərcim.

The Role of the Tatar Language in the Educational Space of the University (On the Example of the Kazan State Conservatory Named After Nazhib Zhiganov)

Üniversitenin Eğitim Alanında Tatar Dilinin Rolü (Nazhib Zhiganov Sonrası Adı Kazan Devlet Konservatuvarı Örneğinde)

Galimzyanova İlhamiya¹

Bildiri Kodu: 95331

Abstract

Kazan State Conservatory named after Nazhib Zhiganov was founded in 1945 in the multinational region of the Middle Volga region, in the capital of the Republic of Tatarstan. The Faculty of Tatar Musical Art, opened in 1993, carries out various scientific and educational activities for the preservation and development of Tatar music and Tatar language. The conservatory successfully and fruitfully studies Tatar language and literature; there is a Tatar language cabinet with its own small library with books, textbooks and dictionaries for studying Tatar language and literature. Various events are regularly held there: thematic conferences, Olympiads, seminars, evenings dedicated to the native language. Conservatory students, together with their teachers, join the annual action "Unified Dictation - Write Correctly in Tatar!" Creative meetings are held with prominent Tatar cultural figures, writers and public figures. Excursions (in Tatar) to museums and exhibitions of the city of Kazan (B. Urmanche Museum, National Museum of the Republic of Tatarstan, S. Saydashev Museum and others) are regularly held for students.

Keywords: Tatar language, Conservatory, Students.

Öz

Nazhib Zhiganov'un adını taşıyan Kazan Devlet Konservatuvarı, 1945 yılında Tataristan Cumhuriyeti'nin başkenti Orta Volga bölgesinin çok uluslu bölgesinde kuruldu. 1993 yılında açılan Tatar Müzik Sanatları Fakültesi, Tatar müziğinin ve Tatar dilinin korunması ve geliştirilmesi için çeşitli bilimsel ve eğitici faaliyetler yürütmektedir. Konservatuar, Tatar dili ve edebiyatı üzerine başarılı ve verimli bir çalışmaya sahiptir, Tatar dili ve edebiyatının incelenmesi için kitaplar, ders kitapları ve sözlükler içeren kendi küçük kütüphanesi ile Tatar dili üzerine bir çalışma vardır. Tatar dili ve edebiyatı ofisinde düzenli olarak çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir: tematik konferanslar, Olimpiyatlar, seminerler, ana dile adanmış akşamlar. Konservatuar öğrencileri öğretmenleri ile birlikte yıllık "Berdm Dictant - Tatarcha da dres yaz!" eylemine katılıyor. Tanınmış Tatar kültür şahsiyetleri, yazarlar ve halk şahsiyetleri ile yaratıcı toplantılar düzenlenmektedir. Öğrenciler için düzenli olarak Kazan şehrinin müzelerine ve sergilerine (B. Urmanche Müzesi, Tataristan Cumhuriyeti Ulusal Müzesi, S. Saydashev Müzesi ve diğerleri) geziler düzenlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tatar dili, Konservatuar, Öğrenciler.

Introduction

Kazan State Conservatory named after Nazib Zhiganov was founded in 1945. The founder and first rector was an outstanding composer, musical and public figure Nazib Zhiganov. Over the

¹ Prof. Dr. Kültürlerarası İletişim Bölümü, Nazhib Zhiganov'un adını taşıyan Kazan Devlet Konservatuvarı, ilgalim@rambler.ru

years, the conservatory has become the center of professional musical art of the multinational Volga region and the Republic of Tatarstan.

Preserving Traditions

The preservation of folk musical traditions is one of the priority directions in the activities of the Kazan Conservatory, and in order to preserve its national Tatar identity, its national identity, its mentality, to make it the basis for successful creative activity, deep and solid knowledge, skills and abilities of practical knowledge of the Tatar language are required.

Discipline "Tatar language"

Teaching the Tatar language to students - musicians at the Kazan State Conservatory is carried out at the Linguistic and Intercultural Communication Department. In our opinion, the discipline "Tatar language" opens up an opportunity for students of a music university to comprehend the past and present not only of the Tatar people, but also of the peoples of the Volga region, who have traditions of living together, thereby instilling the need to learn customs, traditions, history and culture.

Events in the Cultural Life of the Republic of Tatarstan

In the thematic planning of the educational process, special attention is paid to events in the cultural life of the Republic of Tatarstan. For example, for the 2019/2020 academic year, we planned for two semesters of essays: "Laureates of the State Prize of the Republic of Tatarstan named after Gabdulla Tukai" and "Tatar Theater" dedicated to the year of theater. In connection with the announcement of the President of the Republic of Tatarstan 2021 - the year of native languages and unity, in the second semester, students wrote an essay on a new topic "Tel - belemnё achkychy, akylnyñ baskychy." Performing independent work while writing an essay on the topic "Laureates of the Gabdulla Tukay State Prize", the works illuminate the creative path of graduates of the Kazan State Conservatory.

Method

The educational environment of a music university has great potential, which makes it possible to include a wide variety of forms and methods of language training for a professional musician. Despite the absence of a regional component in the curriculum, the standards of the new generation provide higher educational institutions with the opportunity to independently form almost half of the list of disciplines of the main educational program.

The teachers of the Tatar language have prepared and published: textbooks on the Tatar language; thematic texts in the field of music, art and culture, an elective of the Tatar language is organized for everyone who wants to improve their language knowledge, skills and abilities.

In the educational process, the methodology is focused on the practical mastery of the Tatar language, which provides for the transition from the conscious assimilation of language units to their use in speech situations approaching situations of natural speech communication in society. Creation of various texts, public speaking, productive group communication, creation of dialogues, work in groups, all this forms the communicative competence of students.

Research Model

An obligatory stage of each lesson in the Tatar language is vocabulary work, where pronunciation, spelling, meaning of words, and their etymology are considered. When compiling a dictionary of the Tatar language, students pay attention to the semantics of words that are in the active vocabulary of the modern Tatar community. For the implementation of this direction, the monthly review of the journal "Sakhna" is used; students make reviews of publications about theaters

and about actors. Students not only in the specialty “Actors of Musical Theater”, but also vocalists and future ethnomusicologists are interested in news about the theatrical life of the Republic of Tatarstan.

Considering the specifics of the educational institution, the Phonetics section occupies a special place in teaching the Tatar language, especially in groups of vocalists. When composing dialogues, which are also practice-oriented for future vocalists, the pronunciation rules of some letters, words and phrases in the Tatar language are especially noted.

Various events are regularly held in the Tatar language and literature cabinet: thematic conferences, Olympiads, seminars, evenings dedicated to the native language. Creative meetings with prominent Tatar cultural workers, writers and public figures are held. There is own small library, which contains books, textbooks and dictionaries for the study of the Tatar language and literature. Methodological literature, fiction is annually replenished from the funds allocated by the Cabinet of Ministers for the implementation of the State Program of the Republic of Tatarstan for the preservation, study and development of the state languages of the Republic of Tatarstan. Excursions (in Tatar language) to museums and exhibitions of the city of Kazan (B. Urmanche Museum, National Museum of the Republic of Tatarstan, S. Saydashev Museum and others) are regularly held for students.

Study Group / Population and Sample

The specificity of education at the conservatory lies in the integration of general and special musical disciplines, in a combination of scientific and creative approaches, as well as in the special psychological climate of students' work, dictated by their performing activities.

Conservatory students take part in the annual worldwide educational action "Unified Dictation - Write Correctly in Tatar!" The action is implemented within the framework of the State programs of the Republic of Tatarstan "Preservation, study and development of the state languages of the Republic of Tatarstan and other languages in the Republic of Tatarstan" and "Preservation of the national identity of the Tatar people".

This year, declared the Year of Native Languages and National Unity by the President of Tatarstan R. N. Minnikhanov, the action was held for the sixth time. On September 10, 2021, students of the Kazan Conservatory, young musicians wrote a dictation based on the recollections of the Tatar writer Gumer Bashirov about the creation of the text of the song "Җидегин чишмә". The dictation was attended by the writer's granddaughter, candidate of philological sciences, and associate professor of our department Nailya Bashirova.

The Faculty of Tatar Musical Art conducts diverse scientific and educational activities for the preservation and development of Tatar music and the Tatar language. Disciplines such as "History of Tatar Music", "Tatar Musical Ethnography" are designed to acquaint modern students with traditional forms of culture, instill a respect for heritage, understanding the need to know about traditional tunes, ritual songs, about your past, and therefore about your people.

Data Collection Tools

For many years, the Folklore and Ethnographic Cabinet has been operating at the Conservatory, which systematically collects and systematizes the musical and poetic folklore of the peoples of the Volga region, as well as the traditional musical culture of the Tatars living throughout the territory of the Russian Federation. The funds of the cabinet contain unique collections of musical and ethnographic materials on Kazan Tatars, Tatars-Mishars, Siberian Tatars, and Kryashens.



Figure 1. Ethnomusicology Students.

Despite its rather modest, "cabinet" name, it is one of the leading centers in the region for the collection and archiving of musical folklore.

Data Collection

Over the past 25 years, more than 120 folklore expeditions have been carried out, almost 400 villages and villages of the Republic have been covered (literally - on foot!). The map of expeditionary trips is impressive: there is practically not a single region left on the territory of Tatarstan that our students-folklorists have not visited. In addition to theoretical knowledge, students, in this case ethnomusicology students must have experience in practical work - expeditionary, pedagogical and performing. Of course, such an activity presupposes excellent knowledge and command of the Tatar language.



Figure 2. Folklore Expeditions in the Republic of Tatarstan.

The map of expeditionary trips is impressive: on the territory of Tatarstan there is practically not a single region that has not been visited by our students-folklorists. In addition to theoretical knowledge, students, in this case ethnomusicology students must have experience in practical work - expeditionary, pedagogical and performing. Of course, such an activity presupposes excellent knowledge and command of the Tatar language.

Data Analysis

All this in a complex forms a specialist who is able, firstly, to study and describe any folklore fact in the aggregate of its constituent components (musical, ethnographic, dialectological, etc.), and, secondly, who has the opportunity not only to study, but and present musical folklore samples in the Tatar language.

Results

The folklore material collected during the expeditions forms the basis of numerous scientific works. In recent years alone, about a dozen folklore collections have been published, including publications from the series "Monuments of Tatar folk music and poetry." And it is also confirmed by the programs of scientific and scientific-practical conferences, among which - "The origins and evolution of the literature and music of the Turkic peoples", the seminar "Tatar violin: problems of study", the cycle of conferences "Music in the dialogue of cultures" - "Music in the world: secular and religious". Even the names of the conferences themselves testify to the variety of issues and problems that are raised at them - these are the features of Turkic cultures, their commonality and differences, the current state of traditions, issues of performance, popularization of folklore heritage and much more.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The educational environment of a music university has great potential, which makes it possible to include a wide variety of forms and methods of language training for a professional musician. The formation of language skills and in general the education of an interested, caring attitude to the customs and traditions of the Tatar people is our main task.

Today it is difficult to overestimate the role of the Tatar language in the educational process of the conservatory. The native language, national culture, traditions are exactly what unites the Tatars living in different countries. Traditional musical culture - as an integral part of the spiritual heritage of the Tatar people - needs the most careful attitude, preservation and revival.

References

- Galimzyanova, I. (2016). Features of the organization of language training at the Kazan State Conservatory. *Scientific and Practical Conference with International Participation, "Actual Problems of Pedagogy and Language Education"*, 63-68.
- Galimzyanova, I. (2018). Intellectual and creative potential of the educational environment of a music university in the process of linguistic training. *Materials of the International Scientific Conference Intellect. Culture. Education*, 84-87.
- Galimzyanova, I. (2019). Cultural and educational potential of language training at the Kazan State Conservatory. *International Scientific Pedagogical Forum "Digital Transformation in Ethnocultural Education: Modern Challenges"*, 199-203.
- Sarvarova, L. (2015) Traditional musical culture at the Kazan Conservatory at the present stage. *Music as a National World of Art: Materials International Scientific Conference*, 227-232.

Theoretical and Methodological Foundations of the Training of Young Athletes in the System of Continuing Education "School-Sports-University"

Genç Sporcuların Sürekli Eğitim Sisteminde Eğitilmesinin Teorik ve Metodolojik Temelleri "Okul-Spor-Üniversite"

Gotovtsev Innokenty Innokentievich, Filimonova Marfa Nikolayevna

Bildiri Kodu: 95332

Abstract

Achievements are growing rapidly in world sports which urgently requires a constant search for innovative technologies and organizational forms of training young athletes. The modern solution of the problems of training young athletes in Russia is very relevant through the system of pre-university training. The involvement of schoolchildren in systematic physical culture and sports contributes to a constant increase in the number of children and young men engaged in sports sections of secondary schools and specialized children's and youth sports schools of the Olympic reserve. In the article, the authors consider pre-university training as an effective link in the system of continuous physical education and an important incentive to acquire a future profession and physical development of the individual. Using the example of the systemic functioning of the Churapcha state institute of physical education and sports (Sakha-Yakutia), they presented material on the theoretical and methodological foundations of training young athletes in the system of continuing education "school-sports-university". The leading idea of the study is based on the importance of the relationship between the ability to motivate future athletes and their readiness to enter sports specialties. The authors have developed and introduced into the educational process of the university the model of the system of continuing education "school-sports-university" in the professional training of students of sports and pedagogical orientation. They also claim that the competencies and value orientations acquired as a result of active physical culture and various types of sports games turn into a motivated, individual process of self-development and self-organization of the individual, forming a stable need for a healthy lifestyle. The authors see the solution to the problem in the organization of psychological, pedagogical and methodological support of this process in the educational space of the university and the activation of technological forms and methods of sports and training classes in the conditions of pre-university training in schools and institutions of secondary vocational training.

Keywords: *Pre-university sports training, Continuing education, Physical culture, Motivation, Psychological, Pedagogical and methodological support, University educational space.*

Öz

Küresel sporlarda başarılar hızla artmaktadır, bu da sürekli olarak genç sporcuların yenilikçi teknolojileri ve örgütsel eğitim biçimlerini araştırmayı gerektirmektedir. Rusya'daki genç sporcuların eğitim problemlerine modern çözüm, üniversite öncesi eğitim sistemi aracılığıyla çok önemlidir. Öğrencilerin beden eğitimi ve sporla ilgili sistematik derslere katılmaları, genel eğitim okullarının spor bölümlerinde yer alan çocuk ve gençlerin sayısında ve Olimpiyat Rezervi'nin özel çocuk ve gençlik spor okullarında sürekli bir artışa katkıda bulunmaktadır. Makalede, yazarlar üniversite öncesi eğitimi, sürekli fiziksel eğitim sisteminin etkili bir bağlantısı olarak ve gelecekteki mesleği ve bireyin fiziksel gelişimini elde etmek için önemli bir teşvik olarak görüyorlar. Çukurapçin Devlet Fiziksel Kültür ve Spor Enstitüsü'nün (Saha Yakutya) sistematik işleyişi örneği üzerine, genç

sporcuların sürekli eğitim sisteminde eğitimlerinin teorik ve metodolojik temelleri hakkında «okul-spor-üniversite» materyalleri sunulurlar. Çalışmanın önde gelen fikri, gelecekteki sporcuların motive edilmiş eğitim yetenekleri ile spor dallarına kabul edilme hazırlıkları arasındaki ilişkinin önemine dayanmaktadır. Yazarlar, üniversitenin eğitim ve öğretim sürecine, spor ve pedagojik yönelimli öğrencilerin mesleki eğitiminde «okul-spor-üniversite» sürekli eğitim sistemi modelini geliştirmiş ve uygulamaya koymuştur. İddia da, yetkinlik ve değer yönelimleri, satın alınan bir sonucu olarak ideal ve geniş donanımlı bir aktif sporu, fiziksel kültür ve çeşitli spor oyunları, hareket, motive, özel işlem, kendini geliştirme ve kendi kendini düzenleyen bir kişilik oluşturan, istikrarlı bir ihtiyaç, sağlıklı bir yaşam tarzı. Sorunun çözümü yazarlar, bu sürecin zihinsel ve pedagojik ve metodolojik desteğinin üniversitenin eğitim alanındaki organizasyonunu ve okullarda ve orta öğretim kurumlarında üniversite öncesi eğitim koşullarında spor ve eğitim oturumlarının teknolojik formlarının ve yöntemlerinin aktivasyonunu görüyorlar.

Anahtar kelimeler: Üniversite öncesi spor eğitimi, Sürekli eğitim, Fiziksel kültür, Motivasyon, Psikolojik-pedagojik ve metodolojik destek, Üniversite eğitim alanı.

Introduction

The Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Churapcha state institute of physical culture and sports" is one of the 14 branch universities of the Ministry of Sports of the Russian Federation. The Institute is young, but has strong roots going deep into the traditions and customs of the Sakha people. It has a glorious pedagogical and sports history.

The experience of history shows that the survival and future of any ethnic group depends not only on the education of its members, but also on their spirituality, ability to preserve their customs and traditions, to ensure their transmission from generation to generation. "Ethnic traditions play a special role in the culture of an ethnic group, acting as a mechanism for preserving and transmitting cultural values, meanings, symbols, and the very identity of this society. Cultural traditions are inherent in various types of social and cultural systems, they accumulate, transmit and transform the social experience" (Gavrov, 2002). Namely one of the seriously related nationalities to their origins is the people of the Turkic world. "Few civilizations have been able to maintain their independence and originality in a dynamically changing world, globalization, erasing cultural boundaries. But the Turkic-Muslim civilization succeeds. Having gone through a long period of development and adaptation, through ups and downs, this culture demonstrates the ability to change externally while preserving its national and cultural identity" (100 Tatarstan, n. d.).

The traditions and culture of the indigenous peoples of Yakutia are also widely used in the education and upbringing of students at the Churapcha Institute.

Most of the students of our institute are children who grew up in small settlements, brought up in families with a native Yakut way of life.

Practical exercises in physical culture through the performance of traditional crafts - ice fishing (munha), harvesting firewood for the winter for the furnace in the villages, harvesting ice as drinking water for the winter and summer, proper nutrition with traditional dishes are included in the educational program of the students of the Institute.

In the Far North, the human body is exposed to a number of extreme climatic and geographical environmental factors. A person of the North gets a full-fledged physical and spiritual balance, increases the endurance and efficiency of the body, increases all the potentials of the body with the help of hardening. "Life in extreme conditions has shaped the mentality of nomadic peoples, including the peoples of the North, the main content of which is its spirituality, based on the understanding of the surrounding world and imbued with the idea of living in harmony with Nature" (Ignatieva, 2014, p. 25-29).

The organization of sports training in national outdoor sports, to increase endurance, the use of elements of the northern all-around, khomuur khapsagai, lifting logs, etc. is used by many coaches. "The healing forces of nature are effective means of physical education. Such natural factors as solar radiation, the properties of the air and water environment, serve as means of strengthening health, hardening and improving human performance, developing his personal qualities - willpower, perseverance, determination" (Kleptsova, 2019, pp. 368-376).

The Institute cultivates such national sports as khapsagai, national jumping, mas-wrestling. All three sports are included in the official register of sports of Russia, but mas-wrestling has gained the greatest popularity. "As for the development of mas-wrestling, over the past three years, mas-wrestling has made a breakthrough, which many sports achieve over decades of purposeful work, while having unlimited resources, primarily financial. Today, mas-wrestling is 13,000 systematically engaged athletes in the republic, 45 regions of the Russian Federation and 43 countries of the world cultivating mas-wrestling" (Gulyaev, 2017, pp. 8-10). In mas-wrestling, annual World and Russia Championships, advanced training courses are held, training of trainers takes place according to the professional training programs of the national project "Sport is the norm of life" with giving the qualification "Mas-wrestling Coach". The ultimate goal of all the work being done is to be included in the program of the Summer Olympic Games. To achieve high goals, a comprehensive work of managers, scientists, coaches and athletes is necessary.

Since 2005, the Institute has been carrying out experimental work on the organization of continuing education in the field of physical culture and sports. In 2006, this research project received the status of a federal experimental platform on the topic "You are the Champion of your destiny" - self-determination of personality in the system of continuing education "kindergarten-school-university" in rural areas" (Gotovtsev, 2017, pp. 48-49).

Since 2015, a continuous system of sports training for the preparation of the reserve of national teams "Olympic Reserve School - Olympic Reserve College – Regional sport training center" has been operating. The Regional Testing Center of the All-Russian Physical Culture and Sports Complex "Ready for Work and Defense" is working. The concept of the System of continuing education is based on the ideas of Dmitry Petrovich Korkin "on the training of qualified athletes as a long-term process originating in childhood and adolescence, on the role of pedagogical influences on the personality of students" (Pudov, n. d.). Dmitry Petrovich Korkin is an honored coach of the USSR and the Yakut ASSR who brought up 4 Honored Masters of Sports of the USSR, 12 masters of sports of international class, 175 masters of sports of the USSR, champions of Russia, the Soviet Union, Europe, the world and the Olympic Games. It is here, in the harsh conditions of the north, that stamina, endurance, agility, strength of body and spirit are more important than anywhere else. Now a gifted child can go through all the stages of becoming a highly qualified specialist in one place, from a kindergarten pupil to a master of physical culture.

The relevance of the organization of the Churapcha regional scientific-educational and sports-improving cluster is due to the need to create a continuous system of professional education and scientific justification for the development of physical culture and sports in rural conditions of the North, as well as improving the quality of life of the rural population by building an integrated national model of physical culture and sports education and health improvement of the population.

The goals of the cluster are: the formation of a class of educated leaders in the conditions of the North and the preparation of athletes for socially significant strategies of life after leaving the big sport.

The main tasks of the cluster are to solve the following urgent tasks:

1. eco-spiritual and physical health improvement of the population;
2. organization of a system of continuous physical education from preschool age to the Olympic reserve school;

3. development and implementation of measures aimed at improving the quality of education and expanding the spiritual and professional capabilities of the graduate as an athlete and future leader of social activities;

4. improving the forms and methods of personnel training in accordance with the needs of employers in the field of physical culture, sports and wellness;

5. creating a competitive environment for educational institutions that train specialists in the field of sports, physical culture and wellness;

6. ensuring the availability of vocational education for all categories of youth, including the promotion of employment of graduates of educational institutions of the cluster and their integration into society;

7. creation of favorable conditions for interaction between institutions that are part of the scientific and educational cluster for the purpose of rational use of the property assigned to them.

In accordance with the structure of the education system in the Russian Federation, this cluster consists of three levels: preschool, general and professional.

The task of the cluster at the level of preschool education is the formation of a child's responsibility for individual health, which requires new approaches to the organization of physical culture and recreation activities in preschool educational institutions. With the help of teachers of the Institute, the staff of the kindergarten "Chuoraanchyk" developed the content of physical culture and wellness activities based on the principles of ethnopedagogics of health and the pedagogical heritage of Dmitry Petrovich Korkin.

A sports-motivated child comes to the Olympic Reserve sports school. It has an installation basis. A pupil in a sports school finds himself in a socio-pedagogical and ethno-cultural environment, where sport is not just a horizontal bar or a treadmill, but part of the big world, the child begins to feel his involvement in this world.

At the Olympic reserve college pupils acquire the basics of the competencies of an athlete of international level.

While studying at the Institute, the student receives a theoretical basis for further growth - from Bachelor to Master of physical culture and continues sports training in the "Regional Sports Training Center", which serves as a student sports center. Two-day training sessions from the school level give their results.

Today, 355 full-time students and 392 part-time students study at the Institute. 7 educational programs of various levels of sports, social and pedagogical profile are being implemented.

Sports activity is one of the priority areas of our institute's work. The strategic goal of the work is to train highly qualified athletes, achieve high sports results, and include athletes in the national teams of the country and the region. Students of the Institute successfully perform at Russian and international competitions among students. Over the years, 3 participants of the Olympic Games, 4 world champions among students, 5 winners of the World Championship among students, 3 champions of the World intellectual Games, 10 champions of Russia among students, more than 80 masters of sports of the Russian Federation and more than 90 masters of sports of the Republic of Sakha (Yakutia), including more than 30 members of the national teams of the Russian Federation in freestyle wrestling, international draughts, skiing, athletics, boxing and bullet shooting have been trained.

Taking into account the pace of development of the main activity of the Institute, in 2021 it a the status of a federal experimental innovation platform "Comprehensive provision of training of the sports reserve in the sport "Mas-wrestling". This status will allow developing not only mas-wrestling, but also other national sports of the peoples of the Russian Federation. Now, together with the

Government of Yakutia, we have created a project office, which includes various ministries, as well as the Small Academy of Sciences. Currently, work is underway to create a "Center for the development of national sports". The Center will be engaged in research in the field of applied sciences of training, planning of the training process, development of recovery programs for athletes based on modern biomedical technologies and technical means, as well as the development of individual functional nutrition programs to improve the special performance of athletes at the stages of higher sportsmanship.

The programs provide for the involvement of undergraduate and graduate students in scientific research; accompanied by sports training, graduate students to conduct dissertation research. In addition, schoolchildren who associate their future with sports will also be involved.

In the future, we see the development of the "Center for the Development of National Sports" together with the Association of Asian Universities, united by the idea of preserving, developing and popularizing national sports. At the moment, agreements have been signed with a South Korean university, with Mongolia, and work is underway with China. Our European partners – Poland and Belarus - are helping to train personnel who will work in the "Center for the Development of National Sports" with innovative technologies.

As long-term practice shows, the system of continuing education in the field of physical culture is closely related to the continuity of sports training. The motivation of young athletes largely depends on the competencies and value orientations acquired as a result of active physical culture and various types of sports games, which are further developed into a motivated individual process of self-development and self-organization of the individual, forming a stable need for a healthy lifestyle.

References

- Gavrov, S. N. (2002). *Sotsiokul'turnaya traditsiya i modernizatsiya rossiiskogo obshchestva: monografiya* [Sociocultural Tradition and Modernization of Russian Society: monograph]. Moscow, MGUKI, 146.
- Gotovtsev, I. I. (2017). *Chempiony svoei sud'by* [The Champions of their destiny]. *Akkreditatsiya v obrazovanii*, 8(100), 48-49.
- Gulyaev, M. D. (2017). *Organizatsiya raboty Vserossiiskoi federatsii mas-restlinga na rossiiskom i mezhdunarodnom urovne* [Organization of the work of the All-Russian Mas-Wrestling Federation at the Russian and international level], *Aktual'nye voprosy razvitiya i nauchno metodicheskogo obespecheniya natsional'nykh vidov sporta i narodnykh igr Respubliki Sakha (Yakutiya), materialy vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, (6-7 iyulya 2017 g.)* [Topical issues of development and scientific and methodological support of national sports and folk games of the Republic of Sakha (Yakutia), materials of the All-Russian scientific conference with international participation, (July 6-7, 2017)], ed. I.I. Gotovtsev. Yakutsk, RIO media holding, 2017, pp. 8-10.
- Ignatieva, S. S. (2014). *Traditsionnaya kul'tura kochevykh narodov v obrazovanii v sfere kul'tury i iskusstva: opyt Arkticheskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury i perspektivy* [Traditional culture of nomadic peoples in education in the field of culture and art: the experience of the Arctic State Institute of Arts and Culture and prospects], *Traditsionnaya kul'tura kochevykh narodov v sisteme khudozhestvennogo obrazovaniya: materialy nauchno-tvorcheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, 22 marta 2014 g., g. Yakutsk* [Traditional culture of nomadic peoples in the system of art education: materials of a scientific and creative conference with international participation, March 22, 2014, Yakutsk], ed. S.S. Ignatieva. Yakutsk, AGIKI, 25-29.
- Kleptsova, T. N. (2019). *Fizicheskoe vospitanie kak ehlement razvitiya polnotsennoi lichnosti studenta* [Physical education as an element of the development of a full-fledged student personality],

Rol' fizicheskoi kul'tury i sporta v razvitii chelovecheskogo kapitala i realizatsii natsional'nykh proektov: materialy vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [The role of physical culture and sports in the development of human capital and the implementation of national projects: materials of the All-Russian scientific conference with international participation], ed. S. S. Gulyaeva, A. F. Syrovatskaya. Yakutsk, Dani-Almas, 268-276.

Pudov, E. V. (2021). *Oni byli pervymi* [They were the first]. Retrieved from http://dpkorkin.ru/?page_id=423.

Tyurko-musul'manskaya tsivilizatsiya: istoki obshchnosti [Turkic-Muslim civilization: the origins of Community]. Retrieved from <http://100tatarstan.ru/structure/profile/tyurko-musulmanskaya-tsvilizatsiya-istoki-obshchnostii>.

Çocuk Edebiyatının Okutulmasında Hicvin Rolü

Hajviy Obrazning Majoziy Talqinidagi O'Ziga Xosliklar

Gulnoza Juraeva¹

Bildiri Kodu: 95333

Annotatsiya

Ushbu maqolada hajv janrida zamonaviy satira xususiyatlarining uyg'unlashuvi borasida so'z boradi. Hajv janrining mumtoz an'analarda ham uchrashi va zamonaviy satira xususiyatlariga misollar keltiriladi. Ular tahlilga tortilib, uyg'unlashuv xususiyatlari aniqlanadi.

Satirada ham, yumorda ham kulgi hayotiy ildizlarga ega. Komik narsalar badiiy asarda kulgi yordami bilan yumoristik xarakterda ifodalanishi yoki ularning xarakteri, mazmun-mohiyatiga qarab satirik tusda berilishi mumkin. Real hayotdagi komiklikning ko'rinishlari, uning darajalanish shakllari, mohiyati satira va yumor xarakterini hamda xillarini belgilaydi.

Satirada ham, yumorda ham kulgi qo'zg'aydigan omil shakl bilan mazmundagi ziddiyat tufayli bo'ladi. Zero «...kulgili narsaning asosida g'oya bilan shakl yoki shakl bilan g'oya o'rtasidagi nomuvofiqlik, ziddiyat yotadi»². Ushbu mazmun she'rdagi shakl va mazmunga aloqador bo'lmay, jamiyatdagi mohiyatni taqozo etadi. Lekin ularning har biri alohida olib qaralganida, o'z holicha kulgi uyg'otmaydi. O'tgan faslda tahlil etilgan she'rlar bu fikrning yorqin dalili bo'la oladi.

So'nggi davr bolalar she'riyatida quvnoq yumor vositasida majoziy obraz yaratishga alohida e'tibor berildi. Shoirlar satirik obraz yaratishdagi kabi yumoristik obraz yaratishda ham majozdan, poetik ko'chimlardan unumli foydalanishdi. Biroq ijodkorlar satirik obraz yaratishda, ko'rib o'tilganidek, ko'proq ertak, hikoyat va rivoyatlarida satirik timsol darajasiga ko'tarilgan bo'ri, tulki, kalamush, qarg'a, chumchuq kabi hayvonlar, parrandayu darrandalar obrazidan foydalanishsa, yumoristik obraz yaratishda turli xil jonivorlardan tashqari dov-daraxtlar, o'simliklar olami, har xil predmet, turli hodisa va munosabatlarga ham murojaat qilishadi. Ularning majozlashgan yumoristik qiyofasini yaratishda poetik ko'chim, majoziy va ramziy tasvirlarga ko'p e'tibor qaratishadi.

Ayniqsa, Anvar Obidjon, Dilshod Rajab, Abdurahmon Akbar, Rustam Nazar, U.Shukurov kabi shoirlarning bu boradagi izlanishlari xarakterlidir. Anvar Obidjonning «Juda qiziq voqea» nomli she'riy to'plami boshdan oyoq shu tipdagi yumoristik she'rlardan tashkil topgan. Shoirning o'zi ham kitobning debochasidagi: muallifdan qismida «...bolalarning dunyosi, ona tabiat nafasi, turli buyum va jonzotlarning sirli olami haqida iloji boricha quvnoqroq tarzda so'z yuritishga qarakat qildim»³ deya e'tirof etadi.

¹ F.f.n. dotsent

² Белинский В.Г. Собр. соч. в 3-х. т. - М., 1948. Т-с. 238.

³ Qarang: Obidjon A. Juda qiziq voqea. — Toshkent: Cho'lpon, 1987. — B. 3. (keyingi misollar sahifasi qavsda ko'rsatiladi). Кириллда эмасми?

To'plamdagi «Xabar sotuvchi» she'rini o'qigandayoq bu holni yaqqol his etish mumkin. Mazkur she'r xalq og'zaki ijodi, xususan, xalq dostonlaridagi shahar kezib turli-tuman mollarni sotib yuruvchi attorlar qo'shiqlari usulida yozilgan bo'lib, quvnoq yumorga boydir.

*Yangi gaplar sotaman,
Eski gaplar ham.
Bola jonlar kep koling,
Qoldi juda kam.*

Shu tariqa quvnoqlik bilan boshlangan she'rda turli-tuman hayvonlari parrandalar, jonivorlar haqidagi «eski-yangi gap»lar «arzon baho»ga sotilishi ta'sirchan manzaralarda tasvirlanadi. Bunda «yangi gap»ni kepaksiz unga-yu, eskisini puch yong'oq-u sovunga «almashishi»dan tortib, kaptarning tushida burgutni yeb qo'yishigacha, tulkiyoyni bitta xo'rozni tutib kelib bo'riga xiringlashi-yu, hazilni uncha xush ko'rmaydigan bo'ringa avval xo'rozni, keyin tulkinga o'zini yeyishigacha, uch yil bir sinfda o'qigan eshakning ayiqni «savodsiz» deb haqorat qilishigacha, xullas, ko'plab majoziy obrazlarning xilma-xil yumoristik ruh bilan yo'g'rilgan qiyofalarini ko'ramiz. Shoir qisqa satrlarda har bir majoziy obrazning o'ziga xos xarakterini quvnoq kulgi vositasida yaratishga erisha olgan. Shoir xalq og'zaki ijodi an'analaridan unumli foydalanadi va bu asarning yashovchanligini ta'minlaydi. Jumladan, quyon obrazini yaratgan ekan, uning xalq orasida qo'rqqoq sifatida shakllangan timsolini folklor ohanglariga mos shaklda quyidagicha tasvirlaydi:

*Quyon terisini yopinib yurib.
Hushdan ketdi, ko'zguda
O'z aksin ko'rib.*

(«Juda qiziq voqea»)

Mazkur she'riy to'plam bir nechta turkumni o'z ichiga olgan. «Dalalardan — bolalarga» deb nomlangan birinchi turkum o'simliklar olami haqidagi yumoristik she'rlardan tashkil topgan. Turkumda bug'doy, paxta, sabzi, tarvuz, uzum, o'rik, sholg'om, anjir, piyoz, qalampir, handalak kabi ko'plab poliz mahsulotlari va meva-chevalar haqidagi she'rlar jamlangan. Turkum nomidagi dalalar so'zi she'rlar davomida o'zini oqlaydi. Uning bolalarcha sodda so'zlar bilan qofiyalanib, ohangdorlik hosil qilishi ham ahamiyatli.

Ma'lumki, o'zbek bolalar she'riyati tarixida mazkur shaklda ko'plab she'rlar yaratildi. Jumladan, Quddus Muhammadiyning «Tabiat alifbesi» turkumiga kiruvchi dov-daraxtlar, o'simliklar, meva-chevalar, tabiat hodisalarini haqidagi she'rlari buning yorqin misolidir. Shoir bu tipdagi she'rlarida har bir o'simlik yoki meva-cheva, dov-daraxtlarning o'ziga xos xususiyatlari, ya'ni rangi, ta'mi, tuzilishi, shakli tasviri orqali katta badiiy-estetik va ma'rifiy ma'no chiqaradi.

«Bolalarning otaxon shoiri Quddus Muhammadiy, — deb yozgan edi bu haqida akademik M.Qo'shjonov, — tabiat hodisalarini tasvirlaganda o'zining umum an'alariga sodiq. U tabiatdagi predmet va hayvonlardan ham bolalarning ong saviyasiga mos ma'no axtaradi. Tabiat hodisalarining sirini bolalar ongi va saviyasiga mos ravishda ifoda qilish yo'lini topadi. Bu yerda ham Quddus Muhammadiyga xalq og'zaki ijodi ohangi va mezoni qo'l keladi».⁴

Atrofimizdagi olam tasviridan bolalar tabiatiga oid ma'no chiqarish, muhimi, poetik mazmunni kichkintoylar qalbiga nihoyatda yaqin bo'lgan xalq ohanglari usulida yaratish Quddus Muhammadiy ijodiy an'alarini muvaffaqiyat bilan davom ettirgan Anvar Obidjon ijodiga ham xosdir.

Anvar Obidjonning poetik mahorati shundaki, Quddus Muhammadiy yaratib ketgan har bir obrazga qayta qo'l urar ekan, uning yangi, original, quvnoq yumorga boy bo'lgan yangicha qiyofasini

⁴ Quddus Muhammadiy. Adabiy-tanqidiy maqolalar. — Toshkent: Yosh gvardiya, 1979. — B. 23-24.

qisqa, ixcham, poetik ko'chimga boy majoziy obraz darajasiga ko'tara oladi. Masalan, «Sabzi» she'rida uning poetik obrazi quyidagicha namoyon bo'ladi.

*Yupqagina
Po'stim bor,
Dalada ko'p
Do'stim bor.
Topishmoqda
Yoziqman.
O'sha «Oltin
qoziq» man.
Yotsam*

*Yerga qapishib,
Dumginamdan
Tortishib,
Tashladilar o'raga.
Salom
Palovto'raga!
(«Juda qiziq voqea», 8).*

Shoir sabzi obrazini kitobxonlar tasavvurida jonlantirishda o'ziga xos tasvir usullaridan, qofiya san'atidan unumli foydalanadi. Xalq topishmog'ini eslatish bilan uning ko'rinishini bolalar yodiga tushirsa, po'stim», «do'stim», kabi qofiyalar orqali badiiyatning ta'sirchanligi va quvnoqligiga erishadi. Ayniqsa, she'rning «Yotsam yerga qapishib, dumginamdan tortishib» kabi misralari yumoristik kulgi hosil qilsa, «Salom Palovto'raga!» misralari uni real hayotga yaqinlashtiradi, bolalar ruhiyatiga o'ziga xoslik olib kiradi. Qolaversa, topishmoqda yoziq ekanligini ham alohida ta'kidlab, javobini barcha bolalar bilgan o'sha «Oltin qoziq» aytib o'tiladi va bu she'rga o'ziga xos bezak bo'ladi. Mazkur she'rda ham xalq og'zaki ijodi an'analari bilan uyg'unlikni ko'rishimiz mumkin.

«Taruvs» she'rida: «Rosa qorin qo'ydim men», deya tarvuzning yumaloqligi yumor bilan ifodalansa, «Sholg'om» she'rida rediska hali yosh bo'lgani uchun shoshib bahordayoq pishar, deb xabar bergan sholg'om «Men shoshmayman, beg'amman. Shuning uchun Sholg'omman», deya quvnoq qah-qaha hosil qiladi. Umuman, sabzavotlarning xususiyatlari ularning tashqi ko'rinishlariga mos tarzda ochib beriladi.

Shoir har bir she'rida meva-cheva, poliz mahsulotlarining poetik variantini yaratarkan, ular portreti, tabiatiga xos bo'lgan tashbihlardan, obrazli tasvirlardan mohirlik bilan foydalanadi. Ularni xususiyatlari bilan bir chiziqda olib borishga harakat qiladi. Chunonchi, «Anjir» she'rida uning gullamay meva tugishini ta'riflar ekan, mevasini «Tillorang likopchadir», degan original o'xshatish san'ati orqali anjirning badiiylashgan obrazini kitobxon ko'z o'ngida namoyon qiladi:

*G'o'ddaymayman
Sipoman.
Ko'p dardlarga
Shifoman.*

(«Juda qiziq voqea», 9).

Ushbu misralardagi yumoristik ohang («G'o'ddaymayman, sipoman») anjirning yetakchi xususiyati («ko'p dardlarga shifoman») ni ochishga xizmat qiladi. Anjirning sipoligi, uning g'o'ddaymasligi bolalar uchun ajoyib topilma bo'ladi.

Shoir yumoristik ohang va kulgini har bir obrazning o'ziga xos tabiatidan kelib chiqib yaratadi. Masalan, «Qalampir» she'rida qalampirning xarakter xususiyati rangining qizilligi va achchigligiga urg'u qaratilishi orqali yumoristik obraz darajasiga ko'tariladi. She'rdagi o'zining «eski kasali asabi chatoqroq» ekanini aytgan qalampirning yumoristik portreti quyidagicha chiziladi:

*Chiqsa birdan achchig'im
Tutib yurak sanchig'im,
Yaproqlarim
Gezarar
Burnim darrov
Qizarar.*

(«Juda qiziq voqea», 11).

She'rdagi obrazning boshdan oyoq majozlashishi, uning jahldor insonlar tabiatiga xos xislatlar bilan tasvirlanishi yosh kitobxon tasavvurida, bir tomondan, qalampirning poetiklashgan yumoristik obrazini namoyon qilsa, ikkinchi tomondan, o'zlari hayotda ko'rib-bilib yurgan ba'zi jahldor, asabiy odamlarni ko'z o'ngiga keltiradi. Binobarin, she'rdagi qalampir obrazining shu tariqa poetiklashtirilishi kitobxonning kulgisiga sabab bo'lib, zavqini keltirish bilan birga she'riyatga, badiiy ijodga bo'lgan mehr-muhabbatini ham oshirib, estetik didining shakllanishiga xizmat qiladi. Qalampirning yangi-yangi xususiyatlari bilan bolalarni tanishtiradi. Qalampir xarakteridagi achchqlik uning jahldorligi bilan uyg'unlashishi jonlantrishning go'zal namunasi bo'ladi.

«Piyoz» she'rida ham shunday xususiyatni ko'rish mumkin. She'rdagi poetiklashgan piyoz yerga bekinib olsa ham oshpazlarini topib olib chopishlari, bunday bedodlikdan piyoz yig'lamasa ham, oshpazlarning o'zlari rosa yig'lashlaridan hayronligi kulgili tarzda bayon qilinadi. Mazkur poetiklashgan manzara piyozning achchigligini bilgan bolalarning quvnoq qahqahasiga sabab bo'ladi, ayni chog'da, nafaqat piyozga, balki uni to'g'rayotib ko'z yoshlarini tiya olmayotgan oshpazlarga ham ma'lum munosabat hosil qiladi. Shoir yumoristik obrazlar yaratishda turli xil tashbehlardan mohirlik bilan foydalanadi. Uning she'rlari oralab sayr qilar ekansiz, sabzavotlar, mevalar, umuman o'simlik dunyosi chindan ham gapira oladimikin deb o'ylab qolasiz, hatto she'rdagi jonlantirish san'ati hayotga ko'chgandek bo'ladi.

«Anor» she'rida anorning poetik obrazi:

*Har donasi bir askar.
Bir qal'ada
Ming lashkar.
Yotadilar
panada –
Oq pardali
Xonada.*

(«Juda qiziq voqea», 17)

deb oq pardali xonalargacha chiroyli jonlantirilsa, «Kungaboqar» she'rida:

*Kulcha yuzim Oytovoq,
Oytovoqmas, moytovoq.
Moytovoqda
Pistacha,
Rosa to'qqiz yuztacha.*

(«Juda qiziq voqea», 20-21)

deya tashbih san'atidan foydalanadi. Bunda shoirning topishmoq monand poetik topilmalarini kuzatish mumkin.

To'plamdagi boshqa turkumlarda ham shunday mahorat bilan yaratilgan yumoristik she'rlar ko'p uchraydi. Turkumlarga she'rlarni saralashda ham shoir mahorati ko'zga tashlanadi. Jumladan, «Ajoyibxona», «Kulchalar», «Siz eshitmagan qo'shiqlar» kabi turkumlardagi she'rlar shu jihatdan xarakterlidir.

Shoir bu she'riy turkumlarda turli xil hayvonlar, jonivorlar, kiyim-kechak, predmetlarni jonlantirib, ularning majoziy obrazini yaratadi. Shoirning mahorati har bir obrazni uning o'ziga xos xususiyati, belgisi, rangi, ta'mi, tuzilishi yoki boshqa jihatlarini zukkolik bilan topilgan badiiy detallar, savol-javoblar, dialogik nutq vositasida yaratishida namoyon bo'ladi. Bu hol bolalar uchun she'rda qalamga olingan narsa predmetlar obrazini qiyoslash orqali tez tasavvur qilish imkoniyatini yaratadi. Dastlabki misralardan ham bolalar she'rning sarlavhasi bo'lmagan taqdirda ham gap nima haqida borayotganini aniq topa oladilar, uning yangi xarakter-xususiyatlarini o'zlari uchun kashf etadilar. Ularning xususiyatlarini tanishtirishda folklor an'analaridan foydalanilishi asar badiiyligini oshiradi.

Masalan, «Zo'ravonlik» she'rida sifatlashlarning go'zal namunalarini uchratish mumkin. Unda ochko'z, surbet kanalar yuvosh ola Sigirga quyidagicha do'q urib xat yozishadi:

Shartimiz bor.

Ko'nmasang,

Ko'rsatamiz kuningni.

Biz qoningni so'rgan payt,

O'ynamay tur dumingni!

(«Juda qiziq voqea», 35).

Ushbu o'ynoqi va quvnoq satrlardan bolalarning surbet kanalar haqidagi tasavvurlari kengayishi barobarida, sigirlarning o'zlariga juda tanish bo'lgan dum o'ynatishlariga doir yangi poetik mazmun bilan tanishadilar. Sigirning dumini u yon-bu yon urib silkitib turish odati yangicha ma'no, ya'ni majoziy mazmun bilan boyitilgan. Bolalarning jonivorlarga bo'lgan munosabatida ham mazkur jarayon yangi burilish yasaydi. Ya'ni bola endi sigirlarga biroz achinish ko'zi bilan qaray boshlaydi. Uning tanasini so'rib yotgan kanalar nisbatan unda nafrat hissi paydo bo'ladi. Ushbu obrazlarni ramziy timsollar o'laroq tahlilga tortish ham mumkin. Kichkintoylar bunda katta hayotda «qon so'ruvchi, tekinox'r» bo'lmaslikka da'vat qilinadi. Ularga yumshoq ko'ngil insonlarni asrashdan ham saboq beriladi.

«Boshma-bosh» she'rida esa o'zlariga tanish bo'lgan «Shara-bara» manzarasini echkinning majoziy obrazi orqali ko'rishlari bolalarda o'zgacha bir zavq hosil qiladi. Ular hayotdagi «Shara-bara» da e'tibor bermagan yumoristik holatlar mazkur she'rda nozik idrok etilganidan hayratga tushishadi. Buning asosiy sababi echkinning «Shara-bara» chi sifatida tanlanganligidir. Agar echkinning o'rniga boshqa hayvon obrazi tanlanganda she'r bu darajada muvaffaqiyatli chiqmasligi mumkin edi, demakki bu ham shoirning yutug'i sifatida tahsinga sazovor:

Bo'ynin cho'zib qichqirgan

«Shara, bara-a!» ko'cha kezar echki eshak aravada.

Der:

– Bolalar,

Zor emasman

Choy puliga.

Pufaklarni almashaman ko'k suliga.

(«Juda qiziq voqea», 36).

Echkining bo'ynini cho'zib «Shara, bara-a!» deb qichqirishi juda topib qo'llangan poetik tasvirdir. Bu o'rinda jonlantirish orqali echkinning yumoristik obrazi yaratilishi barobarida kitobxonning ko'z o'ngiga echkinning bo'ynini cho'zib «ba-a» deb ma'rashi ham keladiki, bu hol tasvirning ma'nodorligini ta'minlashga xizmat qiladi, she'rning badiiy estetik qimmatini oshiradi. Zero, Anvar Obidjon ijodining o'ziga xos jihatlari o'ta jiddiy vaziyatni kulgili va ayni chog'da, haqqoniy va tagdor qilib tasvirlashida namoyon bo'ladi. Shu boisdan ham «Anvar Obidjonning ijtimoiy xarakterdagi she'rlari ko'p qatlamligi bilan yaqqol ajralib turadi. Ularni bolalar ham, kattalar ham qiziqib o'qiydilar va ma'naviy ma'nolarni o'z mushohadalari doirasida dilga singdiradilar. Shoir «Parvarda», «Yirtqich» kabi she'rlarida kichkintoylarning dunyoni anglashga intilish jarayonlaridagi kattalar bilan to'qnashuvi, ota-onalar va bolalarning ba'zan bir-birlarini to'g'ri tushunmasligi bois sodir bo'luvchi turli anglashilmovchilik oqibatida kelib chiqadigan dramatik holatlarni kulgili tarzda ko'rsatadi» .

Dilshod Rajabning bir turkum she'rlarida ham Anvar Obidjon she'riyatiga xos bo'lgan an'ananing, xususan, ayrim obrazlarning davom ettirilganini kuzatish mumkin. Anvar Obidjon o'z she'rlarida Quddus Muhammadiyning poetik an'anasini davom ettirib, uni janr va shakliga ko'ra muayyan darajada yangilagan va yumoristik ohang bilan boyitgan bo'lsa, Dilshod Rajab ham mazkur an'analarning yangi-yangi qirralarini kashf etadi. Bugungi kunda shoirning she'rlari bolalar uchun o'qishli, yangiliklarga boy bo'lib turibdi. Shu jihatdan shoirning «Hazilkashlar davrasida» she'riy dastasi xarakterlidir.

Anvar Obidjon she'rlarida uch yil bir sinfda o'qigan eshak ayiqni «savodsiz» deb haqorat qilib kulgi uyg'otsa, Dilshod Rajabning «Eshak» she'rida kitobxon qahramon xarakterining yangi qirralari bilan tanishtiriladi.

*Ko'rdim yarim dunyoni
Aytsam sizga rostin man*

*O'qimagan bo'lsam-da,
Emasman xor, betayin.*

*Obro'yimiz hech qayga
Mensiz bormas xo'jayin.⁵*

Anvar Obidjon she'rida eshak farosatsiz qilib tasvirlangan bo'lsa, Dilshod Rajab asarida uning farosatsizligi ustiga maqtanchoqligi ham qo'shiladi va shu tariqa yumoristik kulgining ta'siri yanada quyuqlashtiriladi. Bu bilan obro' degan yangi so'z bolalar lug'at boyligiga kirib boradi va bor imkoniyatlari bilan she'rda bo'y ko'rsatadi. Obro' orttirish qay yo'sinda bo'lishi kerakligi haqida bolalarga ilk tasavvurlarni taqdim etadi.

«Jasur piyoz» she'rida ham shunday ohangdorlikni ko'rish mumkin. Anvar Obidjonning yuqorida tahlil etilgan «Piyoz» she'rida piyozni to'g'ragan oshpazlar yig'lagan bo'lsalar, Dilshod Rajabda piyozga nisbatan «zo'ravon» liklar yanada kuchaytirilib, bo'rttirilib tasvirlanadi:

*Avval shildilar po'stin,
So'ng kesdilar maydalab.
Achishdi shirin joni
Lekin jim turdi chidab.
O'zlari berolmay bardosh,*

⁵ Isomiddinov Z., Rajabov D. Endi zerikmayman. — Toshkent: Yulduzcha, 1991. — B. 53 (keyingi misollar sahifasi qavs ichida ko'rsatiladi).
Кириллда эмасми?

To'kishdi ko'zlardan yosh.

(«Endi zerikmayman», 48).

E'tibor berilsa, she'rning har bir misrasida piyoz to'g'rash jarayonidagi xatti-harakatlar tasviri ("po'stini shilmoq", "maydalab yemoq", "shirin joniga achishi", azoblovchilarning o'zlari chidayolmay ko'z yosh to'kishlari) poetiklashib, qiynoqlarga mardonavor dosh bergan va raqiblarini yig'latgan piyozning badiiy obrazi yaratiladi. Bolalar adabiyotida piyoz obrazi bilan yonma-yon keluvchi harakat yig'i ekanligini bir qancha misollarda ko'rishimiz mumkin. Lekin ushbu unsurlar barcha shoirlar ijodida turlicha jilvalanadi.

Dilshod Rajab tabiatan yumoristik shoir. U qisqa satrlarda kutilmagan, favqulodda topqirlik bilan narsa-hodisalarning mohiyatini ochadi. Jumladan, «Xirmon» she'rida ham «Jasur piyoz» she'ridagi kabi mehnat jarayoni poetiklashtirilib o'ziga xos badiiy manzara yaratiladi. Bunda xirmon hozirlashda ishlatiladigan ketmon, o'roq, xaskash, panshaxa kabi mehnat qurollari o'z vazifasiga mos ravishda ko'rsatilib, mehnat jarayoni quvnoq, so'z o'yinlariga boy tarzda tasvirlanadi. She'rda tasvirlanishicha, Ketmon oy bug'doyni ekib, parvarish qiladi. Bug'doy pishib yetilgach, o'roq bo'yini o'rib oladi. Xaskash o'rilgan bug'doyni to'plab xirmon qiladi. Xuddi shu payt panshaxa paydo bo'ladi. Shoir kitobxon tasavvurida ushbu manzarani qayta jonlantirib, unga yangicha ma'no yuklaydi:

*Xaskash to'pladi barin,
Xo'p ham bo'ldi haydalib
O'roqda yo'q... Panshaxa
Hozir bo'ldi qaydandir.
Og'rimaganda beli
U och-yupun qolg'urning!
Shuncha xirmonni, kelib
Zumda elga sovurdi.*

(«Endi zerikmayman», 50).

Shoir xalq qo'shiqlarida tasvirlangan bug'doy yanchish jarayonini xalq qo'shiq va maqollari («Xo'p ham bo'ldi haydalib» – «Xo'p hayda» qo'shig'iga, «o'roqda yo'q, mashoqda yo'q, xirmonda hozir»)ning mazmuniga mos ravishda yangi ma'no bilan boyitadi. Shoir mahorati tufayli ketmon, o'roq, xaskashlar mehnatkash, panshaxa esa tayyorga ayyor kishilar obrazi tarzida ko'rsatilib, she'rning badiiy-estetik qimmatini oshiradi. Qolaversa, she'rda qo'llangan ifodalar bilan xalq og'zaki ijodiga qilingan murojaatlar uning an'analar bilan uyg'unligini ta'minlab beradi.

Dilshod Rajabning «Poezdning bolasi», «Ko'rsichqonning malomati», «To'yda», «Childirma», «Ariqcha», «Ko'zgu», «Telefonning radioga luqmasi», «Panshaxaning e'tirozi» she'rlari, shuningdek, «Uchqunbekning savollari», «Fikratjonning fikricha», «Shikoyat daftari» turkumlariga kiruvchi ko'plab hajviy she'rlari ham shoirning poetik topqirligidan dalolat beradi. Shoir asarlaridagi yozgi ta'tilda shaharga tomoshaga tushib tramvayga chiqqan va xolasiga: «Maza qilib poezdning bolasiga mindim», deb maqtangan Sayfi ham, o'zini ko'rsichqon deb ataganlaridan ranjib: «Men insondan avvalroq kashf etganman metroni», deya da'vo qilayotgan ko'rsichqon ham, «Besh panja ham barobar», deb e'tiroz bildirayotgan panshaxa ham samimiy yumor bilan yo'g'rilgan quvnoq qahramonlardir. Ularning barchasida go'zal kashfiyotlar, bolalik olamining beg'ubor suratlarini ko'rishimiz mumkin.

Shuni alohida ta'kidlash joizki, Dilshod Rajab she'rlarida shunchaki so'z o'yinidan kulgi hosil qilinmaydi, balki har bir she'r favqulodda teran poetik mazmunga boy bo'ladi. Masalan, "To'yda" she'rida:

Osh kaltakka chidayolmay,

*Dod-voy solar nog'ora.
Parvo qilsa odamlar,
O'yin bilan ovora.*

(«Endi zerikmayman», 41).

Nog'oraning ovozini dod-voyga o'xshatgan ijodkor, bu dod-voyning sababi sifatida uni kaltaklashayotganini keltiradi.

Yoki «Childirma» she'rida:
*Qichqirib aytar gapi
Faqat «bak-bak-umbang»
Shuni ham aytmas, uni
Tarsakilab turmasang*

(«Endi zerikmayman», 44)

Childirma bu yerda qulog'idan tortmaguncha bir ishga yaramaydigan bolakaylarga ishora qilib keladi.

«Telefonning radioga luqmasi» she'rida esa:
*To'g'ri, aytilmog'i shart
Dardlar ko'pdir yurakda.
Lekin faqat javramay
Tinglamoq ham kerak-da.*

(«Endi zerikmayman», 53).

Radioning tinimsiz gapirishi tinglash madaniyatini yaxshi o'zlashtirgan telefonga og'ir botgandek unga nasihat qila boshladi. Jonlantirish san'atidan mohirona foydalangan ijodkor bolalarga bu she'r orqali tinglash madaniyatidan saboq beradi. Misollardan ko'rinib turganidek, shoir predmetlarning shunchaki topib chizilgan tashqi belgilarigagina e'tibor bermasdan, balki ushbu belgilar tasvirining mohiyatiga inson fe'l-atvori bilan bog'liq teran badiiy mazmuni ham joylay oladi.

Foydalanilgan adabiyotlar:

1. Mirziyoyev Sh.: "Buyuk kelajagimizni mard va oliyjanob xalqimiz bilan birga quramiz". T; 2018. – b 65.
- 3.2. Ўзбекистон адабиёти ва санъати. — Тошкент, 2006. — 8 дек.
Ҳовли тўла болалар. Шеърлар ва эртақлар. — Тошкент: Юлдузча, 1988. — Б. 19 (кейинги мисолларнинг саҳифаси қавс ичида кўрсатилади.)
4. Расулов А. Бетақроп ўзлик. — Тошкент: Мумтоз сўз, 2009. — 214 б.
5. Қуронов Д., Мамажонов З., Шералиева М. Адабиётшунослик луғати. — Тошкент: Akademnashr, 2010. Б – 372.

Geleceğin Öğretmenlerinin Polikültürel Eğitimi Bağlamında Oyun Kültürü

Game Culture in the Context of Multicultural Training of Future Teachers

Guzaliya Zh. Fahrutdinova¹

Bildiri Kodu: 95334

Öz

Makale, oyun kültürünü, kültürlerin değerlerini ve anlamlarını anlama, kültürel kodlarına hakim olma temelinde, farklı kültürlerin temsilcileriyle başarılı bir şekilde etkileşime giren geleceğin öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimi bağlamında ele alma sorununa ayrılmıştır. Modern çok kültürlü bir toplumda bilgi ve bilimsel yaklaşımların (antropolojik, tarihsel, etkinlik, aksiyolojik, sosyolojik, pedagojik, psikolojik, iletişimsel, estetik, göstergebilimsel) sentezi açısından kapsamlı bir oyun kültürü çalışmasının özelliklerini yansıtır. Yazar, özünde farklı ülkelerin ve halkların kültür dünyasının özelliklerinin oyun prizması aracılığıyla bir kültür evrenseli olarak ele alınması ve bunun evrensel ve temel değerlerdeki sanatsal yansıması olan disiplinlerarası yaklaşımın önemli baskınlarını özetlemektedir ve ulusal kültürlerin gelenekleri. Makale, oyunun çok kültürlü potansiyelinin başarılı bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunan ve geleceğin öğretmenlerinin aktif çok kültürlü bir konumunu geliştirmeyi amaçlayan etkileşimli bütünleştirici teknolojileri ortaya koymaktadır. Geleceğin öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimi bağlamında oyuna önerilen disiplinlerarası yaklaşımın pratikte başarılı bir şekilde uygulanması, kültürlenmelerini ve sosyalleşmelerini sağlamak için temel pedagojik koşullar belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Oyun, Oyun kültürü, Çok kültürlü eğitim, Pedagojik koşullar, Öğretmen.

Abstract

The article is devoted to the problem of considering game culture in the context of multicultural training of future teachers who are able to successfully interact with representatives of different cultures in the modern multicultural society on the basis of understanding the values and meanings of cultures, mastering their cultural code. It reflects the specifics of the complex study of game culture from the the point of view of the synthesis of knowledge and scientific approaches (anthropological, historical, activity, axiological, sociological, pedagogical, psychological, communicative, aesthetic, semiotic). The authors identify the content dominants of an interdisciplinary approach, the core of which is to consider the peculiarities of the cultural world of various countries and peoples through the prism of the game as a universal culture and its artistic reflection in the universal and basic values and traditions of national cultures. Interactive integrative technologies that contribute to the successful implementation of the multicultural potential of the game, aimed at developing an active multicultural position of future teachers, are revealed. The main pedagogical conditions for successful application of the proposed interdisciplinary approach to the game in the context of multicultural training of future teachers, ensuring their inculturation and socialization, are determined.

Keywords: Game, Game culture, Multicultural training, Pedagogical conditions, Teacher.

Giriş

Modern çok kültürlü dünyada oyun, geleceğin öğretmenlerinin ilgili ve talep edilen iletişimsel ve yaratıcı faaliyet türlerinden biri haline gelmekle kalmıyor, aynı zamanda kültürel

¹ Prof. Dr. Kazan Federal Üniversitesi, Psikoloji ve Eğitim Enstitüsü, gautova@mail.ru

düşüncelerini, vatanseverlik, hoşgörü, ilgi gibi mesleki ve kişisel niteliklerini geliştirmenin bir yolu haline geliyor. Farklı ülkelerin halklarının kültürleri, etnik gruplar arası iletişim kültürü, kültürel, sosyal ve bilimsel yeterlilikler.

Geleceğin öğretmenin çok kültürlü eğitiminde oyunun özel bir yeri vardır. Çok kültürlü bir eğitim ve öğretim potansiyeline sahip olan oyun aracılığıyla, geleceğin öğretmeni bir kültür insanı olarak okul çocuklarını çeşitli etnik kültürlerin geleneklerini çalışmaya, korumaya ve yaratıcı bir şekilde geliştirmeye motive edebilir, yetenek ve isteklilik oluşturabilir. Farklı milletlerden, dinlerden ve kültürlerden temsilcilerle iletişim kurmak ve işbirliği yapmak, onları çok kültürlü ve çok ırklı bir toplumda yaşam koşullarına uyarlamak ve sosyalleştirmek.

Oyunlar aracılığıyla toplum, dünyaya ve hayata dair yorumunu ifade eder. Tarihsel gelişmelerinin farklı aşamalarındaki farklı halklar, zihniyetlerini, geleneklerini, geleneklerini, inançlarını, davranış kalıplarını ve yaşam biçimlerini yansıtan benzersiz oyunlar yarattı. Bu eşsiz "oyun kültürü ansiklopedisini" "okumayı" öğrenmek ve bilgi ve becerilerini gelecekteki çok kültürlü pedagojik faaliyetlerde kullanmak için, öğrencinin bütünsel değerlendirme ve oyunun kültürel yorumlanması becerilerine hakim olması gerekir.

Ana Bölüm

Oyun, dünyanın resmini belirli bir kültürel bağlamda yansıtabilen benzersiz bir kültürel fenomendir.

Oyun içeriği olmadan kültürün varlığı imkansızdır. Kültür başlangıçta oyuncu bir karaktere sahiptir ve ruh hali ile doludur. [9, s. 60]. Oyun, sosyal hayatın vazgeçilmez bir unsurudur, onu süsler ve tamamlar. Birçok Avrupalı bilim adamı ve filozof, kültürün kaynağını insanın oyun arzusunda görür.

Birçok düşünür oyun kültürü olgusunu ele almıştır: I. Kant, F. Schiller, J. Huizinga, Jose Ortega y Gasset, K. Groos, G. Murray, M. Mead, O. Fink, H. G. Gadamer, M. M. Bakhtin, Yu. M. Lotman, M. S. Kagan, L. S. Oyunu bir eylem, sosyalleşme ve iletişim biçimi, bir kişinin temel güçlerinin gerçekleştirilmesi, bir bütün olarak kültürün varoluş biçimlerinden biri olarak gören Vygotsky ve diğerleri, oyunun kültürdeki rolünü ve yerini belirledi, oyunun sanatla benzerliği, iki boyutluluğu, yani "pratik ve koşullu davranışın aynı anda uygulanması" (3, s. 65), oyun eyleminin sembolik doğasına dikkat çekti.

Bununla birlikte, oyun kavramının en eksiksiz tanımı, oyunun kültürden daha eski olduğunu, oyunun kültürü yarattığını belirten "The Man Playing" - "Homo Ludens" (1938) adlı çalışmada J. Huizinga tarafından verilmiştir. Oyun ilkesi, tüm manevi ve maddi kültürün temelidir; gerçek kültür, oyun içeriği olmadan var olamaz. Oyunun kültür oluşturan özelliği, çevreleyen dünyayı değiştirmek için, bir kişinin aktivite sürecini hayal gücünde "oynaması" gerektirir.

Oyun olgusu, doğası gereği disiplinler arasıdır ve antropoloji, etnoloji, kültürel çalışmalar, sosyoloji, estetik, göstergebilim, psikoloji ve pedagoji gibi bilimlerle yakın bağları vardır.

Bu nedenle araştırmamızda kapsamlı bir oyun kültürü çalışmasının metodolojisine dayanıyoruz. antropolojik, tarihsel, etkinlik, aksiyolojik, sosyolojik, iletişimsel, estetik, semiyotik yaklaşımlara dayanarak, farklı alanlardan bilgi ve bilimsel başarıların sentezi açısından ele alıyoruz.

Bu, bu kültürel kategorinin daha derin bir şekilde anlaşılmasını sağlar ve özünü ontolojik, epistemolojik, aksiyolojik bakış açılarından ortaya çıkarır.

Oyunun kültürel olarak yorumlanması, oyunun kültürel bir fenomen olarak özünü ve anlamını anlamak anlamına gelir. Bunu yapmak için, oyun olgusunun değer-anlamsal, yapısal-ışlevsel, tipolojik bir analizini yapmak, dinamiklerini, diğer kültürel fenomenlerle olan ilişkisini anlamak, sosyo-kültürel bağlamda katılımını anlamak; oyunun özelliklerine bakın, vb.

Öğrencilerin çok kültürlü eğitimi bağlamında oyun kültürü - geleceğin öğretmenleri, çeşitli etnik grupların evrensel ve ulusal manevi, maddi, sanatsal değerlerini, geleneklerini ve geleneklerini, halkların etnokültürel çeşitliliğini, etnik gruplar arası diyalog ve kültürlerin etkileşimini, bunların adaptasyonunu kavramaya odaklanır. Çok ırklı bir çevreye, ulusal kimliklerinin bilincine, diğer halkların zihniyetine ve yaşam biçimine karşı saygılı ve hoşgörülü bir tutuma sahip olmak.

Çalışmamızda disiplinlerarası yaklaşımın özünü, farklı ülkelerin ve halkların kültür dünyasının özelliklerini, oyunun bir evrenselliği, kültür ve medeniyet sürecinin temeli ve evrensel olarak sanatsal yansıması olarak oyun prizması aracılığıyla ele almaktır ve diyaloglarının temeli olarak ulusal kültürlerin temel değerleri ve gelenekleri.

Geleceğin öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimi bağlamında oyunun kültürel yorumuyla ilgili disiplinler arası bilginin sentezine dayalı içerik tasarımı için temel gereksinimler, bize göre:

- oyun yoluyla farklı halkların kültürel potansiyelini gösteren materyal seçimine yönelik yönlendirme;

- öğretmenin kişiliğinin sosyalleşmesini ve kültürlenmesini amaçlayan pedagojik kültürün bileşenleri olarak sosyal deneyim, pedagojik ve çok kültürlü değerleri aktarma mekanizmalarını çeviren içeriğin seçimi;

- Diyalog için bir temel ve kültürel çoğulculuk için önemli bir koşul olarak diğer kültürlerin değerlerini tanıtan materyal seçimi ve onlarla etkileşim yollarının geliştirilmesi;

- profesyonel odaklı disiplinlerarası çok kültürlü yeterliliklerin oluşumuna katkıda bulunan içerik bileşenlerinin seçimine odaklanmak;

- oyun yoluyla başka bir kültürün manevi yaşamına nüfuz etmesine izin veren sanatsal görüntülere, işaretlere, sembollere, kültürel kodlara yönelim;

- kültürel bir fenomen olarak çok kültürlü eğitimin özüne karşılık gelen bütünleştirici-etkileşimli teknolojilerin seçimi.

İçerik anlamsal blokları vurgular:

- Avrupa, Asya, Afrika, Amerika'da ilkel çağdan günümüze oyunların ortaya çıkışının sosyo-kültürel bağlamı, gelişim kalıpları ve sürekliliği;

- farklı kültürlerdeki insanların zihniyetinin bir yansıması olarak oyun;

- farklı kültürlerdeki oyunların karşılaştırmalı analizi;

- semiyotik alanın özellikleri ve oyun modellerinin anlamsal yorumları;

- oyunların tipolojisi;

kültürel bir fenomen olarak oyun;

- oyun ve sanat ilişkisi;

- edebi metinlerde oyunun çok kültürlü anlamları;

- Kültürlenme ve sosyalleşme sürecinde oyunun rolü

kişilik.

Bir oyunun çok kültürlü potansiyelini ortaya çıkarmak için, başarılı ustalığına katkıda bulunan teknolojik araçları kullanmak, öncelikli etkileşimli teknolojileri vurgulamak önemlidir: proje faaliyetleri, diyalog teknolojileri, oyun modelleme ve belirli pedagojik durumların oynatılması, fantezi oyunları, rol yapma, olay örgüsü rol yapma, taklit oyunları (içeriğin ve profesyonel etkinliğin biçimlendirilmesi), tiyatroya ilişkin geriye dönük oyun yeniden yapılandırılmaları.

Örneğin, bir topun bir oyun olarak geriye dönük tiyatro ve eğlenceli bir şekilde yeniden inşası, öğrenciler tarafından, geçmiş yüzyıllarda toplumların düzenlendiği gerçek bir kültürel, tarihi ve estetik ortamda (Kazan'daki Ushkovs'un evi) gerçekleştirilir. Top "oylandı". Balolarda popüler olan danslar, açık hava oyunları önceden hazırlanır. Top havai fişeklerle sona erer.

Oyunun yeniden yapılandırılması, topu Rus kültürünün bir değer olgusu olarak, farklı sınıfların değerlerini sunmanın ve Rus kültürünün estetik alanını düzenlemenin bir yolu olarak yansır.

Rus ve Batı Avrupa toplumlarının törenden oyuna evriminin yanı sıra top işaretlerinin zaman ve mekandaki anlamlarındaki değişiklikler izlenir.

Vaka yöntemleri de aktif olarak kullanılmaktadır; "Oyunun kültür yaratan işlevi", "Kültürde evrensel bir kategori olarak oyun", "Oyun ve sanatta genel ve özel" vb. gibi çeşitli disiplinlerin genel sorunlarını ele alan kompozisyon seminerleri.

Oyun yöntemleri ayrıca güzel sanat eserlerinin arsalarına dayanan oyun-dramatizasyonlar, dramatizasyonlar (Örneğin, Revived P. Bruegel - "Çocuk Oyunları" vb.) ile temsil edilir. Yaklaşık yüz farklı oyun içeren bu çalışmada, öğrenciler birçok bulur. Anlamları: Bir insan deneyimi olarak oyunlar, oyunda kişilik oluşumu, oyunların çok kültürlü potansiyeli, oyunların sürekliliği, çeşitli oyun modelleri, yaratıcılık olarak oyun vb.

Okulda öğretmenlik uygulaması sırasında uygulanmaları için dünya halklarının kültürel mirasının incelenmesi için yeniden yapılandırmalar oynamak için özel bir rol verilir.

Örneğin, birçok fişe sahip bir oyuncunun bir yer edinmeye ve rakibinin fişlerinin hareketini durdurmaya çalıştığı av oyunları. Bu türden tipik bir Avrupa oyunu, tüm dünyada yaygın olan ve Rusya'da "kurt ve koyun" olarak bilinen ve Asya'da - yaka-sukari, vb. bilinen tilki ve kazlardır. Yarış oyunlarında, aynı büyüklükteki takımlar belirli bir yörüngeye göre birbirleriyle rekabet eder, takımıyla yolu ilk tamamlayan oyuncu kazanır. Hareketler, zar veya zar atılarak belirlenir. Bu tür oyunlar, yaşam yolunu, bölgelerin ve mahkumların ele geçirilmesiyle askeri bir kampanyayı, yeniden gruplaşmayı (cipşler düşmanın yanına gider), stratejik seçim imkanı ile sembolize ediyordu. Mısır uygarlığının oyunları - senet, aseb, mehen, tau - yaşam yolunu simgeliyordu. Fişlerin oyun alanından geçişi, ölüme hazırlık ve öbür dünyaya yolculuk ile ilişkiliydi. Zar atmadaki başarı, tanrıların yardımı olarak yorumlanmıştır. Veya örneğin, Babil uygarlığının oyunu - ur, askeri bir kampanyadan önce ritüel bir uygulamaydı. İçindeki çiplerin hareketi nehri geçip ganimetle eve dönmek olarak yorumlanır.

Güney Asya, Afrika ve komşu adalarda yaygın olan ve ayrıca Afrika köleleri tarafından Amerika'ya getirilen Mancala ailesinin en eski oyunlarında (Suriye'deki ilk heceye ve Mısır'daki ikinci heceye vurgu yaparak, fiil nagalasından, "hareket etmek"), tahta birkaç sıra çanak şeklindeki çöküntüden oluşur - boyutu birkaç çakıl taşı veya tohumu barındırabilen delikler. Oyunun amacı, tohumları delikten alıp sonraki deliklere tek tek teslim etmek veya ekmektir (9, s. 123).

Mancala ailesinin oyunlarının semiyotik kökleri, tam olarak medeniyet öncesi dönemde insan yaşamının ve faaliyetlerinin temeli olan tarımdadır. Bu oyunların unsurları, yıllık döngü, tahıl ekimi veya mahsul yetersizliğinden kaynaklanan açlık ile ilişkilidir. Küp şeklindeki zar döngüsel bir hareketi, yuvarlak şekli ise güneşi simgeliyordu.

Oyun kültürünün çok kültürlü anlamlarını ve değerlerini ortaya çıkarmak için, sonucu öğrencilerin bilgisayar sunumları, poliartik temelde bütünleştirici derslerin geliştirilmesi olabilecek proje faaliyetlerinin potansiyeli kullanılır ("Yansıyan oyunların karşılaştırmalı analizi" Eski Mısır, Hindistan, Çin, Antik Yunanistan ve Roma sanatı), senaryolar ders dışı etkinlikler ve okul çocukları için tematik akşamlar ("Batı Avrupa Kültürü ve Rus topları ve sunumları"), performansların sahnelenmesi, KVN, kültürel oyunlar ve sınavlar, video filmler ("Antik bir politikada bir vatandaş eğitmenin bir yolu olarak oyun"), video klipler, bilgisayar oyunları ("Oyun kültüründe maske") vb.

Fantezi oyunlar (örneğin, F. Rable Gargantua ve Pantagruel'in çalışmalarından Gargantua'nın oyunları), dünyaya duygusal-değerli, estetik bir tutumun gelişimine katkıda bulunur (5); (2, s. 149-151).

Sınıfta, bu tür rol yapma oyunları belirli bir tarihsel çağda hayali seyahatler olarak kullanılır ("İlkel kültürün ritüel ve ritüel oyunları", "Doğu Slav kabilelerinin ritüel oyunları", "Geç Orta Çağların Çocuk oyunları"), "Rusların ve Tatarların şenlikli kültüründe oyun bileşeni" rollerinin dağılımına dayalı tartışmalar, öğrencilerin takımlar halinde çalıştığı "Oyun olarak moda" basın toplantıları.

Çok kültürlü bir yönelime sahip rol yapma oyunlarında, öğrenciler oluşturdukları oyun planlarında çeşitli sosyal rolleri önceden belirler ve gerçekleştirirler. Sosyo-kültürel yönelimi olan bu tür oyunlar, iletişim becerilerini geliştirir, mesleki ilgiyi, yaratıcılığı, fanteziyi, hayal gücünü harekete geçirir ve öğrencileri gelecekteki mesleki faaliyetlerine yakın durumlara dahil eder.

Geleceğin öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimi bağlamında oynamak için önerilen yaklaşımın başarılı pratik uygulaması için ana pedagojik koşullar aşağıdaki gibidir:

- geleceğin öğretmeninin çok kültürlü eğitiminin çok değerli bir bileşeni olarak oyun kültürünün dikkate alınması;

- bilgi ve bilimsel yaklaşımların (antropolojik, tarihsel, etkinlik, aksiyolojik, sosyolojik, iletişimsel, estetik, göstergibilimsel) sentezi açısından oyun kültürünün kapsamlı çalışması;

- Ulusal ve uluslararası birlik olarak oyunun kültürel yapısını anlamak;

- oyun kültüründe çok kültürlü içeriğin ortaya çıkarılması;

- bireyin yaratıcı potansiyelini harekete geçiren profesyonel olarak önemli bilgi ve disiplinler arası yeterliliklerin entegrasyonu, oyunda çok kültürlü alanda gezinme yeteneği;

- duygusal-değer, semantik ve semiyotik özümleme ve sanatın zengin çokkültürlü potansiyelinin kodunun çözülmesi, semiyotik bileşenin gerçekleştirilmesi ve ayrıca sanatsal deneyimin dünya kültürel mirasının temeli olarak oynaması, profesyonel faaliyetlerde kullanılmasına ve çok kültürlü alanda gezinmek.

Sonuç

Böylece, önerilen yaklaşım, kişinin kendi ve yabancı kültürleri anlamasını, kültürel mirasın korunmasını, diyalogik düşünmeyi, modern çok kültürlü alanda kendi kültürel konumunun gelişmesine katkıda bulunmayı, etnik gruplar arası işbirliği arzusunu güçlendirmeyi, çok kültürlü deneyimi zenginleştirmeyi öğretir. Geleceğin öğretmenlerinin kültür türlerindeki farklılıkları daha derinlemesine incelemelerine ve anlamalarına, oyun kültüründeki belirli tezahürlerini belirlemelerine, diğer kültürlerle sosyal etkileşim kültürüne sahip bir kişi haline gelmelerine olanak tanır.

Kaynaklar

1. Bibler, M. Ö. Kültürler Diyalog Okulu'nun bütünsel konsepti. Programın teorik temelleri // Psikoloji bilimi ve eğitimi. 1996.- No. 4.-C. 66-73.
2. Volkova Polisi Uçurumun üzerindeki köprü. 3. Kitap / Paola Volkova.- M: Zebra E, 2014.-240 s., III.
3. Guzik, M. A. Kültürel bir olgu olarak oyun / M. A. Guzik. - 2. baskı. - E: Flinta: 2012 .-- 268 s.
4. Lotman, Yu. M. Rus kültürü hakkında konuşmalar: Rus asaletinin yaşamı ve gelenekleri (VIII XX yüzyılın başları) Metin. / Yu. M. Lotman. - SPb: Sanat, 1994 .-- 399 s.
5. Rable François Gargantua ve Pantagruel: [Roman: Çeviri] / François Rabelais; İşleme. Çocuklar için N. Zabolotsky; [B. Reizov]; Pirinç. G. Dore. - M: Kitap. bahçe, 1992 .-- 253 s.: hasta.
6. Solovieva, E. G. Sanatsal ve insani disiplinlerin entegrasyon alanında top kültürünün incelenmesi // Bilimsel dergi "Kazan Devlet Kültür ve Sanat Üniversitesi Bülteni". 2012. - No. 4. - S.7-14.

7. Solovyova, E. G. & Fakhrutdinova, G. Zh. Öğrencilerin mesleki eğitim sisteminde çok kültürlü eğitim - geleceğin öğretmenleri // Bilimsel dergi "Kazanskaya nauka". 2013. - No. 2. - S.186-189.
8. Fakhrutdinova, G. Zh. Çok etnikli Tataristan'da çok kültürlü eğitim: sorunlar ve beklentiler // Eğitim ve kendini geliştirme. 2012. - No.6 (34) - İle. 113-119.
9. Huizinga, J. Homo Ludens; Kültür tarihi ile ilgili makaleler. / Per. bir hedefle. D. V. Silvestrova - M.: İlerleme - Gelenek, 1997 .-- 416 s.
10. Fakhrutdinova, G. Z. Çokkültürlü eğitimin etno-pedagojik faktörü // Uluslararası Çevre ve Bilim Eğitimi Dergisi, 2016. cilt 11. Sayı 6. - s. 1185-1193.
11. Russ, Laurence. Komple Mancala Oyunları Kitabı: Dünyanın En Eski Masa Oyunları Nasıl Oynanır, Alex de Voogt'un önsözü. New York: Marlowe & Co., 2000. XVII, 141 s.
12. Solovyova, E. G., Kondrateva, I. G., Pomortseva, N. P. & Sattarova A. I. Yetkinlik temelli ve kültürel yaklaşımlar // Sosyoloji ve Sosyal Antropoloji Dergisi Cilt: 10 Sayı 4: S. 148 - 152 doi: 10.31901/24566764.2019/10.04.303

Üniversite Öğrencileri E-Öğrenmeye Hazır mı? Hazar Üniversitesi Öğrencileri Üzerine bir Araştırma

Are College Students Ready for E-Learning? A Study on Hazar University
Students

Könül Abaslı¹

Bildiri Kodu: 95338

Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz döneminde Hazar Üniversitesinde lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Yurdugül ve Demir (2017) tarafından geliştirilmiş "Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazırbulunuşluğu Ölçeği"nden yararlanılmıştır. 312 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen araştırma sonuçları üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde, en yüksek puan alan boyutun "internet öz yeterliği", en düşük puan alan boyutun ise "e-öğrenmeye yönelik motivasyon" olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların kadın öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrencinin kişisel bilgisayara veya tablete sahip olup olmama durumuna göre de gruplar arası farklılıkların olduğu ve bu farklılığın kişisel bilgisayara veya tablete sahip olanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının hem ölçeğin tamamı, hem de boyutlar bazında sınıf değişkeni açısından gruplar arası farklılıkların olduğu saptanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları 1. sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının diğer sınıflara oranla daha düşük olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: E-öğrenme, Hazırbulunuşluk, Üniversite öğrencisi.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the readiness of university students for e-learning in terms of various demographic variables. Within the scope of this purpose, data were collected from students studying at the undergraduate level at Khazar University in the fall semester of the 2021-2022 academic year. "E-learning Readiness Scale of University Students", which was developed by Yurdugül and Demir (2017), was used as a data collection tool in the research in which the survey model was used, one of the quantitative research methods. In the study, which was conducted with the participation of 312 students, it was determined that university students' readiness for e-learning was at a high level. When evaluated on the basis of dimensions, it was determined that the highest scoring dimension was "internet self-efficacy" and the lowest scoring dimension was "motivation for e-learning". It was observed that the level of readiness for e-learning of university students showed a statistically significant difference in terms of gender variable and these differences were in favor of

¹ Dr. Könül Abaslı, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü/ Hazar Üniversitesi, k.abasli@arti.edu.az

female students. It has been determined that there are intergroup differences in the level of readiness for e-learning of university students according to whether the student has a personal computer or tablet, and this difference is in favor of those who have a personal computer or tablet. Finally, it was determined that there were differences between the groups in terms of students' readiness for e-learning, both in terms of the whole scale and the class variable on the basis of dimensions. ANOVA results showed that first year students' readiness for e-learning was lower than other classes. Suggestions regarding the research results have been developed.

Keywords: *E-learning, Readiness, University student.*

Giriş

Küreselleşmenin beraberinde getirdiği değişiklikler ve özellikle teknoloji alanında yaşanan gelişmeler eğitim ve öğretimle ilgili alanlarda yeni araçların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital teknolojilerin eğitim alanında kullanılması sonucunda e-öğrenme ortaya çıkmış ve hızlı bir şekilde gelişme göstererek yaygınlaşmıştır. Bunun yanı sıra 2019 yılının sonlarına doğru ortaya çıkan ve eğitim alanı dâhil olmakla dünyadaki çeşitli sektörleri farklı düzeyde etkileyen Covid 19 salgınının e-öğrenme veya çevrim içi öğrenme olarak nitelendirilen kavramının önemini daha da arttırdığı söylenebilir.

E-öğrenme kavramıyla ilgili alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır. Bu anlamda bilim camiasının çoğunluğu tarafından kabul edilen tek bir e-öğrenme tanımının olduğunu söylemek zor görünmektedir. Bu anlamda e-öğrenmeyle ilgili perspektiflerin çeşitliliği karışıklığa ve hatta zaman zaman çelişkilere neden olabilmektedir (Mason ve Rennie, 2006). E-öğrenme temel olarak öğrenme içerik ve materyallerinin elektronik bir ortamda sunulması yoluyla gerçekleştirilen öğrenme etkinliği olarak bilinmektedir. E-öğrenme öğrencilere elektronik ortamda farklı öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019). Bir diğer tanımda e-öğrenme, geleneksel sınıflardaki ek işlevlerden yüz yüze toplantıların yerini almaya kadar çeşitli öğrenme amaçları için elektronik medyanın kullanılmasıdır (Guri-Rosenblit, 2005). Koochang ve Harman (2005) ve Li, Lau ve Dharmendran (2009) ise e-öğrenme kavramını farklı elektronik ortamlar aracılığıyla eğitim hizmetlerinin sunulması olarak nitelendirmektedirler. Bu hizmetler ise öğrenme, öğretmeyle ilgili tüm faaliyetleri kapsamaktadır.

Günümüzde internet teknolojilerinin toplumsal hayatın her alanında yaygın bir biçimde kullanıldığı söylenebilir. İnternet teknolojilerinin yaygın kullanımının e-öğrenmenin eğitim kurumlarında, özellikle yükseköğretim kurumu olan üniversitelerde de geniş biçimde kullanılmasına olanak tanıdığı söylenebilir. E-öğrenmenin sunduğu imkânlardan yararlanan öğrencilerin başarılı olabilmesinin her zaman mümkün olmayacağı ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler e-öğrenme konusunda her zaman başarılı olmayabilirler. Bunun nedenlerinin çeşitli faktörlerden kaynakladığı belirtilebilir. Öğrencilerin e-öğrenmedeki başarılı olabilmeleri onların e-öğrenmeye ne kadar hazır olduklarına bağlı olabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar da e-öğrenmedeki başarı ile öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ilişkinin varlığını ortaya koymuştur (Kaur ve Abas, 2004).

E-öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramının çeşitli tanımlarla açıklanmaya çalışılan bir kavram olduğu söylenebilir. Borotis ve Poulmenakou (2004) e-öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramını çevrimiçi öğrenme deneyimleri ve eylemler için bireyin hem fiziksel açıdan, hem de zihinsel olarak hazırlıklı olma durumu biçiminde ifade etmektedir. Yurdugül ve Demir (2017) ise e-öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramını 6 boyuttan oluşan bir yapı olarak değerlendirmektedir. Bu boyutlar; bilgisayar öz yeterliği, internet öz yeterliği, çevrim içi iletişim öz yeterliği, öğrenen kontrolü, kendi kendine öğrenme ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon olarak sıralanmaktadır. Çevrim içi ortamlarda bir davranışı gerçekleştirebilmek için hazır olma yeteneği olarak da betimlenen hazırbulunuşluk kavramının boyutlarının ifade ettiği anlamlara bakıldığında, bilgisayar öz yeterliği kavramının öğrencilerin bilgisayar iletişim teknolojilerini kullanabilme becerisine ilişkin algısını ifade ettiği

belirtilmektedir (Compeau ve Higgins, 1995). İnternet öz yeterliği anlayışı ise bireyin internet kullanımı konusunda kendi kendine algıladığı güven ve beklentisi olarak nitelendirilmektedir (Tsai ve Tsai, 2003). Bir diğer boyut olan çevrimiçi iletişim öz yeterliği bireylerin çevrimiçi ortamın kendine has olan dil ve kültürünü hangi ölçüde anladıklarına ve çevrimiçi ortamlarda kendilerini ne kadar iyi ifade edebildiklerine yönelik inançlar olarak ifade edilmektedir (Demir ve Yurdugül, 2015). Kendi kendine öğrenme ve ya öz yönetimli öğrenme bireyleri yaşam boyu öğrenenlere dönüştürmenin bir yolu şeklinde betimlenmektedir (Candy, 1990). Kendi kendine öğrenme öğrencilerin kendilerine özgü çalışma metotlarını, hedeflerini ve kaynaklarını belirleme ve kendilerini değerlendirme gibi çeşitli faaliyetleri kapsamaktadır. Öğrenen kontrolü ise öğrencinin öğrenme materyalini ne zaman, hangi sırayla ve ne kadar çalışacağına karar vermesi anlamına gelmektedir. Son boyut olan e-öğrenmeye yönelik motivasyon ise öğrencilerin e-öğrenme metotlarıyla öğrenmeye ilişkin isteklilik durumu ve ilgiyi içermektedir (Hung vd., 2010).

Alanyazın taramalarında e-öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramını ele alan ve özellikle konuyla ilgili üniversite öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilen çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Coopasami, Knight ve Pete, 2017; Han, 2021; Kabataş, 2019; Öztürk-Demir ve Eren, 2021; Yakar ve Yıldırım-Yakar, 2020; Yılmaz, 2017; Yılmaz vd., 2019; Yurdugül ve Demir, 2017). Fakat Azerbaycan'daki herhangi bir üniversitede eğitim gören öğrencileri ele alan ve onların e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelendiği çalışma bulgularına rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın ilgili alanyazına katkı sunacağı umulmaktadır. Ayrıca, Covid 19 salgını döneminde çoğu ülkede olduğu gibi Azerbaycan'da da belirli bir süre zarfında eğitim süreci uzaktan olacak şekilde devam ettirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye ne kadar hazır olduklarının tespit edilmesi ve hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrencilerin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesinin de araştırmanın önemini arttırdığı düşünülmektedir.

2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hazar Üniversitesinde eğitim gören öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri onların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri onların kişisel bilgisayara veya tablete sahip olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri onların okuduğu sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşuklarının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle desenlenmiştir. Tarama modeli durumu mevcut yapısıyla ortaya koymayı hedefleyen bir yöntem olarak bilinmektedir (Creswell, 2009). Bu çalışmada da öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları saptanmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hazar Üniversitesinde eğitim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak imkânının olmaması nedeniyle çalışmada evrenden örnekleme seçimine gidilmiştir. Örneklem seçiminde elverişli örnekleme yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı olarak 312 öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcı öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	N	f
Cinsiyet	Kadın	256	82.1
	Erkek	56	17.9
	Toplam	312	100
Sınıf	1	50	16
	2	128	41
	3	55	17.6
	4	65	20.8
	5	14	4.5
	Toplam	312	100
Kişisel bilgisayara/tablete sahip olma durumu	Yok	76	24.4
	Var	236	76.6
	Toplam	312	100

Tablo 1’den görüldüğü üzere araştırmaya katılan 312 öğrenciden 256’sı (%82,1) kadın, 56’sı (%17,9) ise erkektir. 50 (%16) öğrenci 1. sınıfta, 128 (%41) öğrenci 2. sınıfta, 55 (%17,6) öğrenci 3. sınıfta, 65 (%20,80) öğrenci 4. sınıfta eğitim almaktadır. 14 (%4,5) öğrenci ise diğer olarak belirtilen grupta yer almaktadır. Öğrencilerin kendilerine ait kişisel bilgisayar veya tablete sahip olma durumlarına bakıldığında, 236 (%75,6) öğrenci kendisine ait kişisel bilgisayar veya tabletin olduğunu, 76 (%24,4) öğrenci ise bilgisayarının veya tabletinin olmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Yurduğül ve Demir (2017) tarafından geliştirilmiş 6 faktör ve 33 maddeden oluşan «Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu ölçeği» kullanılmıştır. Ölçeğin boyutları “Bilgisayar öz yeterliği”, “İnternet öz yeterliği”, “Çevrimiçi iletişim öz yeterliği”, “Öğrenen kontrolü”, “Kendi kendine öğrenme” ve son olarak “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” olarak isimlendirilmiştir. “Bana hiç uygun değil” (1) ile “Bana tamamen uygun” (7) arasında değer alan ölçek 7’li Likert derecelendirmeye sahiptir.

Öncelikli olarak ölçek kullanımı için yazarlardan e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. İzin sürecinden sonra ölçeğin özgün formunun Türkçeden Azerbaycan diline çevrilmesi işlemlerine başlanmıştır. Ölçek maddeleri Türkçeye ve Azerbaycan diline hâkim olan eğitim bilimleri alanından bir uzman tarafından Azerbaycan diline çevrilmiştir. Daha sonra çevrilmiş maddeler farklı bir uzman tarafından tekrar Türkçeye çevrilmiştir. Son aşamada ise ölçekler karşılaştırılmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak Azerbaycan diline çevrilmiş maddelerde belirli düzeltmelere gidilmiştir. Düzeltmeler genel olarak sözcüklerin daha uygun eşanlamlılarla değiştirilmesi gibi küçük değişiklikleri kapsamıştır.

Daha sonra ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama zamanı ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Sonuçlar ölçeğin 6 faktörlü yapısının onaylandığını göstermiştir. Mevcut veri seti üzerinde gerçekleştirilen analizlerde iç tutarlık katsayıları ölçeğin tamamı ve boyutlar bazında tekrar test edilmiştir. Sonuçlar e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler hem çevrim içi olarak Google Form aracılığıyla, hem de yüz yüze toplanmıştır. Veri toplama sürecinde toplamda 354 veri toplanmıştır. Yüz yüze toplanan veriler incelendiğinde bazı anketler tamamlanmaması veya hatalı olması sebebiyle analiz kapsamına alınmamıştır. Analizler 312 öğrenciden toplanan veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizi sürecinde frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma kimi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının demografik değişkenler açısından istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla *t* testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 1-2.20 aralığı “çok düşük”, 2.21-3.40 aralığı “düşük”, 3.31-4.60 aralığı “orta”, 5.61-5.80 aralığı “yüksek” ve son olarak 5.81-7 aralığı ise “çok yüksek” olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ne düzeyde olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçeğin geneli ve boyutlar açısından aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazırbulunuşluğa İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Madde sayı	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	ss
E-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk	33	33	231	5.41	1.13
Bilgisayar öz-yeterliği	5	5	35	5.12	1.66
İnternet öz-yeterliği	4	4	28	6.28	1.18
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	5	5	35	5.59	1.50
Kendi kendine öğrenme	8	8	56	5.65	1.13
Öğrenen kontrolü	4	4	28	5.81	1.46
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	7	7	49	4.48	2.14

Tablo 2’den görüldüğü üzere öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk puan ortalamaları 5.41’dir (SD = 1.13). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının “yüksek” düzeyde olduğu söylenebilir. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde, en yüksek puan alan boyutun “İnternet öz yeterliği” 6.28 (SD = 1.18) olduğu, bunu “Öğrenen kontrolü” 5.81 (SD = 1.46), “Kendi kendine öğrenme” 5.65 (SD = 1.13), “Çevrimiçi iletişim öz yeterliği” 5.59 (SD = 1.50) ve “Bilgisayar öz yeterliği” 5.12 (SD = 1.66) izlediği görülmektedir. En düşük puan alan boyut ise “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” 4.48 (SD = 2.14) boyutu olmuştur. Bu anlamda öğrencilerin internet öz yeterliği ve öğrenen kontrolünün görece çok yüksek, kendi kendine öğrenme, çevrim için iletişim öz yeterlik, bilgisayar öz yeterliğinin ise görece yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ise görece orta düzeyde olduğu belirtilebilir.

Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem *t* testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkeni Açısından *t* Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
E-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk	Kadın	256	5.41	1.17	310	.28	.030*
	Erkek	56	5.37	.94			
Bilgisayar öz-yeterliği	Kadın	256	5.07	1.68	310	-.99	.444
	Erkek	56	5.32	1.56			
İnternet öz-yeterliği	Kadın	256	6.25	1.23	310	-.78	.155
	Erkek	56	6.39	.95			
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	Kadın	256	5.57	1.53	310	-.37	.291
	Erkek	56	5.65	1.38			
Kendi kendine öğrenme	Kadın	256	5.72	1.30	310	2.21	.888
	Erkek	56	5.30	1.28			
Öğrenen kontrolü	Kadın	256	5.86	1.47	310	1.26	.977
	Erkek	56	5.59	1.42			

E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Kadın	256	4.46	2.17	310	-.35	.176
	Erkek	56	4.57	2.02			

*p < .05

Tablo 3'ten görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin öğrenmeye hazırbulunuşluklarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları kadın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucunu göstermiştir (t (310) = .28, p < .05). Boyutlar bazında değerlendirildiği zaman ise hiçbir boyutta gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının kişisel bilgisayara veya tablete sahip olma durumuna göre gruplar arası farklılığın olup olmamasını tespit etmek için yapılan t testi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Kişisel Bilgisayara veya Tablete Sahip Olma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçek	Değişken	N	\bar{x}	ss	Sd	t	p	
E-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	Var	236	5.63	.97	310	6.67	.008*
		Yok	76	4.70	1.30			
Bilgisayar öz-yeterliği	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	Var	236	5.49	1.36	310	7.56	.000*
		Yok	76	3.96	1.95			
İnternet öz-yeterliği	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	Var	236	6.51	.93	310	6.42	.000*
		Yok	76	5.56	1.54			
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	Var	236	5.76	1.37	310	3.61	.000*
		Yok	76	5.05	1.75			
Kendi kendine öğrenme	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	Var	236	5.75	1.22	310	2.59	.079
		Yok	76	5.31	1.51			
Öğrenen kontrolü	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	Var	236	5.94	1.36	310	2.86	.006*
		Yok	76	5.40	1.70			
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	Var	236	4.84	2.06	310	5.41	.380
		Yok	76	3.37	2.00			

*p < .05

Tablo 4'den görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının kişisel bilgisayara veya tablete sahip olma durumuna göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (t (310) = 6.67, p < .05). Kişisel bilgisayar veya tablete sahip olduğunu belirten öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının kendisine ait herhangi bir bilgisayar veya tablete sahip olmayanlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, boyutlar bazında değerlendirildiği zaman "Bilgisayar öz yeterliği", "İnternet öz yeterliği", "Çevrimiçi iletişim öz yeterliği" ve "Öğrenen kontrolü" boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Belirtilen boyutların tamamında farklılığın kişisel bilgisayara veya tablete sahip olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. "Kendi kendine öğrenme" ve "E-öğrenmeye yönelik motivasyon" boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının öğrencinin okuduğu sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi ANOVA ile test edilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Değişken	Grup	N	\bar{x}	Sd	p	Anlamlılık
E-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk	Kişisel bilgisayara/ tablete sahip olma durumu	1	50	4.53	.000*		1-2
		2	128	5.53			1-3
		3	55	5.56			1-4

		4	65	5.63		1-5
		diğer	14	5.79		
	Sınıf	1	50	3.86	.000*	1-2 1-3 1-4 1-5
Bilgisayar öz-yeterliği		2	128	5.20		
		3	55	5.47		
		4	65	5.53		
		diğer	14	5.48		
		1	50	5.44		
	2	128	6.43			
İnternet öz-yeterliği	3	55	6.55	.000*	1-2 1-3 1-4	
	4	65	6.36			
	diğer	14	6.36			
	1	50	4.99			
	2	128	5.72			
	3	55	5.55			
Çevrimiçi iletişim öz yeterliliği	4	65	5.67	.015*	1-5	
	diğer	14	6.31			
	1	50	5.13			
	2	128	5.64			
	3	55	5.81			
	4	65	5.91			
Kendi kendine öğrenme	diğer	14	5.72	.022*	1-4	
	1	50	5.23			
	2	128	5.83			
	3	55	6.22			
	4	65	5.93			
	diğer	14	5.57			
Öğrenen kontrolü	1	50	3.09	.011*	1-3	
	2	128	4.81			
	3	55	4.39			
	4	65	4.75			
	diğer	14	5.50			
	1	50	3.09			
E-öğrenmeye yönelik motivasyon	2	128	4.81	.000*	1-2 1-3 1-4 1-5	
	3	55	4.39			
	4	65	4.75			
	diğer	14	5.50			
	1	50	3.09			
	2	128	4.81			

*p < .05

Tablo 5'ten görüldüğü üzere ANOVA sonuçları öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının onların okuduğu sınıf değişkenine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Birinci sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının (\bar{x} =4.53) ikinci, üçüncü, dördüncü ve diğer olarak nitelendirilen sınıflara oranla daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Boyutlar bazında değerlendirildiği zaman, "Bilgisayar öz yeterliği" boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin 2, 3, 4 ve diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre daha düşük puan (\bar{x} =3.86) aldığı görülmüştür. Benzer durum "İnternet öz yeterliği" boyutunda da tespit edilmiştir. 1. Sınıf öğrencilerinin internet öz yeterliğine ilişkin algı düzeylerinin 2, 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle kıyaslamada daha düşük olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır (\bar{x} =5.44). Bunun yanı sıra 1. sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin "Çevrim içi iletişim öz yeterliği" boyutuna ilişkin puan ortalamalarının (\bar{x} =4.99) diğer sınıfta eğitim görenlere oranla daha düşük olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık "kendi kendine öğrenme" boyutunda da görülmüştür. 1. sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye ilişkin algı düzeylerinin (\bar{x} =5.13) 4. sınıfta eğitim gören öğrencilere oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Öğrenen kontrolüne ilişkin öğrenci algılarında da gruplar arası anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında ise öğrenen kontrolüne ilişkin 1. sınıf öğrencilerinin algı

düzeylerinin 3. sınıftakilere oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Son boyut olan “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” boyutunda da gruplar arası farklılıkların olduğu saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunda bakıldığında ise 1. sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutundan topladıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3.09$) 2, 3, 4 ve diğer sınıfta okuyan öğrencilere oranla daha düşük olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Hazar Üniversitesinde lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi de hedeflenmiştir.

Yapılan analizlerin sonuçları lisans düzeyinde eğitim gören öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu durum olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Fakat benzer konu üzerine Azerbaycan’da gerçekleşen herhangi bir araştırma bulgularına rastlanmadığı için diğer çalışma bulgularıyla karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır. Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları konusu üzerine Türkiye’de çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yılmaz vd. (2019) tarafından yürütülen araştırmada Bartın Üniversitesinde eğitim alan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları incelenmiştir. İlgili çalışmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik teşkil etmektedir. Üniversite öğrencileri üzerine yapılan bir başka araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Kabataş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Han (2021) tarafından yürütülen ve 213 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelendiği bir çalışma bulgusunda da benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Öztürk-Demir ve Eren, 2021). Tüm bu bulgular mevcut çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Boyutlar bazında değerlendirildiğinde en yüksek puan alan boyutun “İnternet öz yeterliği” 6.28 (SD = 1.18), en düşük puan alan boyutun ise “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” 4.48 (SD = 2.14) olduğu görülmüştür. Yılmaz vd. (2019) ve Han (2021) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Küreselleşme ve beraberinde getirdiği teknolojik değişim ve gelişmeler sonucunda internet kullanımı toplumsal yaşamın her alanında yaygın kullanılmaya başlamıştır. İnternet kullanımının özellikle genç nesil arasında yaygın olduğu ifade edilebilir. Üniversite öğrencilerinin gerek iletişim, gerekse de daha fazla bilgiye ulaşmak gibi çeşitli amaçlarla internet kullandığı belirtilebilir. Bu anlamda öğrencilerin internet kullanımına ilişkin öz yeterlik algısının yüksek olduğu beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin internet öz yeterliği, çevrim içi iletişim öz yeterliği, kendi kendine öğrenmeye yönelik algı düzeyleri çok yüksek veya yüksek düzeyde olsa da e-öğrenmeye ilişkin motivasyonları düşük düzeydedir. Bu durumun hangi nedenlerden kaynaklı olabileceği nitel çalışmalarla araştırılabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşlukları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğiidir. Analiz sonucu kadın öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Boyutlar bazında ise gruplar arasında herhangi bir anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yılmaz vd. (2019) tarafından yapılmış araştırmada da üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaştığı görülmüştür. İlgili çalışmada hem e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin genelinde, hem de tüm boyutlar bazında farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Çalışmada kadın öğrencilerin ölçek geneli ve her bir alt faktörü

için e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Kaya (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada da bilgisayar/internet öz yeterliği boyutunda erkek olan öğrencilerin kadın öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular mevcut çalışma bulgularını destekler nitelikte değildir. Bunun yanı sıra Öztürk-Demir ve Eren (2021) tarafından yapılmış çalışmada e-öğrenmeye hazırbulunuşluğun cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, ilgili çalışmada bilgisayar öz yeterliği, internet öz yeterliği, çevrimiçi iletişim öz yeterliği ve kendi kendine öğrenme boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgular mevcut çalışma bulgularıyla çelişmektedir. Yakar ve Yıldırım Yakar (2020) tarafından yürütülen çalışmada da bir devlet üniversitesinin Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili çalışmada e-öğrenmeye hazırbulunuşluğun sadece bilgisayar öz yeterliği boyutunda gruplar arasında farklılığın olduğu, erkek öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik algısının kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kabataş (2019) ve Han (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da cinsiyet değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Çeşitli çalışma sonuçlarında elde edilen farklı sonuçların nedenleri arasında kadın veya erkek öğrencilerin bilgisayar iletişim teknolojilerini hangi amaçla veya ne sıklıkla kullanması gibi farklılıkların olabileceği düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada kendisine ait bilgisayar veya tablet olan öğrencilerin kişisel bilgisayara veya tablete sahip olmayan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde e-öğrenmeye hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bilgisayar öz yeterliği, internet öz yeterliği, çevrimiçi iletişim öz yeterliği ve öğrenen kontrolü boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu, kendi kendine öğrenme ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutlarında ise gruplar arasında herhangi bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Farklılık görüldüğü boyutlarda da kişisel bilgisayara veya tablete sahip olan öğrencilerin belirli boyutlara ilişkin puan ortalamalarının kendine ait bilgisayar veya tablet olmayan öğrencilerle kıyaslamada daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin yapılmış araştırmalarda benzer ve ya farklı sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin, Yakar ve Yıldırım-Yakar (2020) tarafından yürütülen ve Eğitim fakültesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada gerek ölçeğin tamamında, gerekse de boyutlar bazında gruplar arası farklılıkların olduğu görülmüştür. İlgili çalışmada farklılıkların hem e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinin tamamında, hem de boyutlar açısından kişisel bilgisayara veya tablete sahip olan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Kabataş'ın (2019) çalışmasında da öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Çalışmada kişisel bilgisayara sahip öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunların yanı sıra Yılmaz vd. (2019) tarafından yapılan bir araştırma bulgularında da üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının hem ölçeğin genelinde, hem de boyutlar bazında kişisel bilgisayara sahip olma durumuna göre gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. İlgili çalışmada tüm farklılıkların kendisine ait bilgisayara sahip olan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen çalışmaların sonucunda elde edilen bulgular mevcut çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Kendisine ait bilgisayar veya tablet olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının daha fazla olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Kendisine özel elektronik aygıtı olan öğrencilerin internete erişim ve e-öğrenmenin sunduğu fırsatlardan yararlanabilme olasılığı daha yüksek olduğu için kendilerini e-öğrenmeye daha çok hazır hissettikleri düşünülebilir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının onların okuduğu sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. ANOVA sonuçları gruplar arasında farklılıkların olduğunu göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan analizlerin sonuçları 1. sınıf öğrencilerinin 2, 3, 4 ve diğer sınıflarda eğitim görenlere oranla daha düşük düzeyde e-öğrenmeye hazır olduklarına ilişkin kanıtlar sunmuştur. Boyutlar bazında

değerlendirildiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin bilgisayar öz yeterliği boyutuna ilişkin puan ortalamalarının 2, 3, 4 ve diğer sınıftaki öğrencilerle oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, internet öz yeterliği boyutuna ilişkin öğrenci puanları değerlendirildiği zaman 1. sınıf öğrencilerinin 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileriyle kıyaslamada daha düşük düzeyde puan aldıkları tespit edilmiştir. Çevrimiçi iletişim öz yeterliği boyutunda da 1. sınıf öğrencilerinin diğer olarak betimlenen sınıfta okuyanlara oranla daha düşük düzeyde çevrimiçi iletişim öz yeterliğinin olduğu görülmüştür. Kendi kendine öğrenme boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 4. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu, öğrenen kontrolü boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 3. sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde olduğu ve son olarak e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutunda da 1. sınıf öğrencilerinin 2, 3, 4 ve diğer sınıf öğrencilerine oranla e-öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bulgular 1. sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının daha düşük olduğuna ilişkin kanıtlar sunmuştur. Yılmaz vd.'nin (2019) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. İlgili çalışmada 1. sınıf öğrencilerinin hem e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin tamamına ilişkin ortalama puanlarının, hem de tüm boyutlara ilişkin ortalama puanlarının 4. sınıf öğrencilerine oranla daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Han (2021) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı fark bulunmazken, ölçeğin toplamında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan analiz sonuçları 1 ve 2. sınıfta okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğunu göstermiştir. Bahsedilen çalışmaların hepsinde benzer sonuçların olduğu gözlemlenmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının diğer sınıfta öğrenim gören öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıfta eğitim görenlere oranla e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin daha düşük olması çeşitli nedenlerden kaynaklı olabilir. Birinci sınıf öğrencileri genelde liseyi yeni bitiren öğrencilerdir. Öğrenciler bilimsel bilgileri genelde ya öğretmenlerinden ya da kitaplar veya diğer ders materyalleri aracılığıyla edinmektedirler. Dolayısıyla bu nedenle öğrencilerin bağımsız bir şekilde bilgisayar tabanlı ödev hazırlama alışkanlıklarının az olduğu varsayılmaktadır. 1. sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin bu nedenlerden kaynaklı olarak düşük düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Sonuçlar öğrencilerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının genel olarak “yüksek” düzeyde olduğunu göstermiştir. Bilgisayar öz yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyonun en düşük puan olan boyut olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik olumlu tutum kazandırmak büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin motivasyonun yükseltilmesi amacıyla derslerde e-öğrenmenin avantajları ve kullanım kolaylıklarına ilişkin bilgilendirmeler yapılabilir.
- Araştırma sonuçları hem e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin genelinde, hem de boyutlar bazında 1. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 2, 3, 4 ve diğer sınıf öğrencilerine oranla daha düşük olduğunu göstermiştir. Özellikle, bilgisayar öz yeterliği ve e-öğrenmeye yönelik motivasyon boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin aldıkları puan diğerlerine oranla çok daha düşüktür. Bu nedenle 1. sınıftan başlayarak bilişimle ilgili derslerin sayının/saatinin yükseltilmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik motivasyonla ilgili puanlarının diğer boyutlarla kıyaslamada daha düşük olduğu saptanmıştır. Konu üzerine nitel çalışmalar yapmakla motivasyon düşüklüğüne neden olan faktörler belirlenebilir.

Kaynaklar

Borotis, S. & Poulymenakou, A. (2004). E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. J. Nall & R. Robson (Ed.), *Proceedings of E-Learn: World*

- Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* içinde (s. 1622-1629). Washington, DC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Candy, P. C. (1990). The transition from the learner-control to autodidaxy: More than meets the eye. (Ed. H. Long vd.) *Advances research and practice in self-directed learning* içinde (s. 9-46). Oklahoma: Oklahoma Research Center.
- Compeau, D. R. & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189-211.
- Coopasami, M., Knight, S. & Pete, M. (2017). e-Learning readiness amongst nursing students at the Durban University of Technology. *Health SA Gesondheid*, 22, 300-306.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). USA: Sage Publications.
- Demir, Ö. & Yurdugül, H. (2015). The examination of prospective teachers' information and communication technology usage and online communication self-efficacy levels in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 371-377
- Demir-Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.
- Han, B. (2021). *Covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamasında öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi*. Sosyal Bilimlerde Covid-19 salgını. Dönemler ve Değişim Dinamikleri – 2. Ankara: Astana Yayınları.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H. & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49(4), 467-493.
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Kaur, K. & Abas, Z. W. (2004). *An assessment of e-learning readiness at the open university Malaysia*. International Conference on Computers in Education (ICCE2004)'da sunulmuş bildiri, Melbourne, Australia.
- Kaya, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium (ITTES 2014)* içinde (s. 298-307), 20-22 Mayıs 2014. Anadolu Üniversitesi, Afyon, Sandıklı.
- Koohang, A. & Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e-learning. *Informing Science Journal*, 8, 75-86.
- Li, F. W., Lau, R. W. & Dharmendran, P. (2009). A three-tier profiling framework for adaptive e-learning. *Proceedings of the 8th International Conference on Advances in Web Based Learning*, Aachen.
- Mason, R. & Rennie, F. (2006). *E-learning: The key concepts*. New York: Routledge.
- Tsai, M. J. & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in Web-based science learning: the role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education & Teaching International*, 40(1), 43-50.
- Yakar, L. & Yıldırım Yakar, Z. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21.

Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260.

Yılmaz, R., Sezer, B. & Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195.

Yurdugül, H. & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915.

The Students' Attitudes towards Teachers' and It's influence on their Academic Self-Concept

Öğrencilerin Öğretmenlere Yönelik Tutumları ve Akademik Özgüvenlerine Etkisi

Lazura Kazykhankyzy¹

Bildiri Kodu: 95339

Abstract

The purpose of this research is to find whether the attitudes of students' towards their teachers can affect their academic self-concept. The population of the research was the students of Khoca Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University enrolled at the Foreign Language Teaching department. The research sample includes overall 129 freshman, sophomore and junior students, of which 91 female and 38 male participants. The study used quantitative research design with the implementation of questionnaires. The scale of Students' attitudes towards the teachers (SOSATT) developed by Gelisli et al. (2017) and Academic self-concept scale developed by Liu and Wang (2005) were used as the data collection instruments. The reliability of coefficients of two scales were found as 0.90 for the first and 0.73 for the second scale. In this study the descriptive statistics as well as independent samples t-test and correlation analysis were used to analyse the data. The results revealed that participants possess positive attitudes towards their teachers and medium levels of academic self-concept. Moreover, it was found that there is a positive relationship between students' attitudes towards their teachers their academic self-concept.

Keywords: Attitude toward teachers, Academic self-concept, University students.

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumlarının akademik özbenlik etkileyip etkilemediğini bulmaktır. Araştırmanın evrenini, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi Yabancı Dil Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, 91'i kız ve 38'i erkek olmak üzere toplam 129 birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada anketlerin uygulanmasıyla nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Gelisli vd. (2017) tarafından geliştirilen öğretmene yönelik tutum ölçeği (SOSATT) ile Liu ve Wang (2005) tarafından geliştirilen akademik özbenlik ölçeği kullanılmıştır. İki ölçeğin katsayılarının güvenilirliği birinci ölçek için 0,90, ikinci ölçek için 0,73 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, verileri analiz etmek için tanımlayıcı istatistikler ile bağımsız örneklem t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların öğretmenlerine yönelik olumlu tutumlara ve orta düzeyde akademik benlik kavramına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerine yönelik tutumları ile akademik benlik kavramları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlerine yönelik tutum, Akademik özbenlik, Üniversite öğrencileri.

Introduction

¹ Dr. Könül Abaslı, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü/ Hazar Üniversitesi, k.abasli@arti.edu.az

The major purpose of an educational system of every country is to educate qualified young generation. School is an educational institution which provide appropriate environment for teaching children under the direction of teachers. The class, in turn, which operates within this institution, is considered as one of the smallest units contributing to the achievement of this goal. And providing positive atmosphere in the class mostly depends on the teacher's abilities to manage the classroom. Thus, the teacher is not only the one who is responsible for transmitting the material, but also for creating a positive classroom atmosphere, as well as for its effective management (Kılıç & Aydın, 2016).

One of the most significant reasons motivating learners to attend the classroom is a positive attitude toward their teachers. Therefore, the teacher should bear the greatest responsibility for creating a healthy learning environment in the classroom. The classroom climate is influenced by the teacher's attitudes and behaviors, which include students' emotions, attitudes, values, and relationships (Sezgin, 2013). A student feels much more comfortable in the class of a teacher to whom he/she feels close, who values the student as a person and treats him/her in a friendly manner than in the class of a teacher who does not show concern for the student. In classes where trust and respect-based warm relationships are established between the teacher and students, productivity increases, discipline problems decrease and likelihood of achieving educational goals increases (Açıkgöz, 1996).

There is a concept that if students like their teachers, they will start liking the subjects taught by them. So it may be considered that if they start liking the subject they will have high level of academic self-confidence. A student's self-concept is an important aspect of learner's characteristics. It has been found to be a significant personality factor and a major determinant of behavior. The aspect of self-concept in the academic domain is defined as the way students perceive themselves as learners. According to Burns (1982) academic self-concept is "a psychological entity which includes our feelings, evaluations, and attitudes, as well as descriptive categories of ourselves" (p. 888). So that a person's conscious awareness of what he feels and thinks regulates his performance and actions. Similarly, Felson (1984) defined academic self-concept as the "self-appraisals of academic ability" (p. 944), which influences students' performance because it has a direct impact on anxiety, effort, and also level of persistence.

Different studies have demonstrated the importance of self-concept in the learning process (Arnáiz Castro & Guillén García, 2012; Harper & Purkey, 1993; McCarthy & Schmeck, 1988). Academic self-concept is considered as one of the most crucial constructs that influences student achievement and learning behavior (Marsh & Craven, 2006). Moreover, according to various studies teachers have been found to play a significant role in the development of a learners's self-concept within the educational environment (Myers-Walls, Hinkley & Reid, 2015; Pesu, Viljaranta, & Aunola, 2016). Since few research has been conducted on the relationship between students' self-concept and their attitudes toward teachers the present investigation focuses on how do students view their role as learners and how do these perceptions affects their expectations of teachers.

Thus, the main aim of this research is to investigate students' attitudes towards their teachers and its influence on their academic self-concept. In line with this aim the following research questions were investigated:

1. What are the students' attitudes towards the teachers and the levels of their academic self-concept?
2. Are there any significant difference between male and female participants' attitudes and their levels of their academic self-concept?
3. Is there any correlation between participants' attitudes towards their teachers and their levels of academic self-concept?

Methodology

Research Design

A general survey design model of quantitative research method was used in this study. The data was collected by conducting two different scales and in analyzing the data, SPSS software program version 21 was used.

Participants

The data of this research study was obtained from 129 first, second and thirds year university students enrolled in Foreign Language Teaching Department of Khoja Akhmet Yassawi International Kazak-Turkish University in Kazakhstan. Demographic characteristics of participants are given in the table below.

Table 1. Information about Demographic Characteristics of Participants

Demographic characteristics	f	%
male	38	29,5
female	91	70,5
first grade	45	34,9
second grade	35	27,1
third grade	49	38,0
Total	129	100,0

As it can be seen from the table the majority of the participants were females – 70.5%, whereas males comprised 29.5% of overall participants. According to the grades the participation rate was almost similar (first grade 35%, second grade 27% and third grade 38%).

Instruments

The Scale of Students' Attitudes towards the Teachers (SOSATT)

As one of the data collection tools used in this study was "The Scale of Students' Attitudes towards the Teachers (SOSATT)" scale developed by Gelişli and Beisenbayeva (2016). The scale consists of 25 items is in the form of five-point Likert-type and have four sub-dimensions: 'Teachers' Personality Characteristics' (TPC) which measures students' attitudes towards their teachers' positive personality characteristics; 'Attitudes towards Classroom Management' (ATCM) measures students attitudes towards management qualities of their teachers; 'Interaction with the Teacher' IWT assess students' willingness to communicate with their teachers; and the last sub dimension is called "Negative Attitude towards the Teachers" (NATT) examines students' negative attitudes towards their teachers.

Academic Self-Concept Scale

The second data collection tool conducted to the students was "Academic self-concept" scale developed by Liu and Wang (2005). The scale consists of 19 items and assesses students' academic confidence and academic effort. The internal consistency of the scale SOSATT scale was found $\alpha = .900$, whereas the "Academic Self-Concept" Scales's Cronbach's Alpha coefficient was found $\alpha = .734$.

Data Analysis

Descriptive analysis was used to answer the first and second research questions which aimed at investigating participants' attitudes towards their teachers and their levels of academic self-confidences. Following independents samples t-test was applied to investigate whether the participants' attitudes towards their teachers and their levels of self-concept differ according to their gender differences. Finally, correlation analysis was calculated in order to examine whether there is

any relationship between participants' attitudes toward their teachers and their levels of academic self-concept.

Findings

The purpose of the current research study was to investigate the attitudes of students towards their teachers and their levels of academic self-concept, as well as find out whether students attitudes towards their teachers affects their levels of academic self-concept. In order to answer the first research question descriptive statistics were conducted. The results are presented in tables 2 and 3.

Table 2. Descriptive Statistics Results for SOSATT Scale

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TPC	129	1,73	5,00	3,4778	,62647
ATCM	129	3,00	5,00	4,2868	,48924
IWT	129	2,40	5,00	3,9008	,63988
(NATT)	129	2,00	5,00	4,1302	,57099
Total scale	129	2,76	4,80	3,6719	,46713

According to the results of descriptive statistics it can be seen that the total scale mean score $X = 3.67$, whereas mean scores of the sub-dimensions were found as $X = 3.47$ for the first sub-dimension; $X = 4.28$ for the second; $X = 3.90$ for the third; and $X = 4.13$ for the fourth sub-dimension. The highest mean belongs to the sub-dimension 'Attitudes towards Classroom Management', whereas the lowest mean belongs to the 'Teachers' Personality Characteristics' sub-dimension.

Table 3. Descriptive Statistics Results for ASC Scale

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Academic self-confidence	129	2,89	5,44	3,9862	,47730
Academic self-effort	129	2,30	4,90	3,5163	,41904
Total scale	129	2,74	4,89	3,5745	,38243

When the scores of students related to the academic self-concept scale indicated $X = 3.57$ to the total scale, $X = 3.98$ to the academic self-confidence sub-dimension and $X = 3.51$ to the academic self-effort sub-dimension.

Further, to find the answer to the second research question whether the participants attitudes towards their teachers and their levels of academic self-concepts varies according to their gender differences independent samples t-test was computed. The results are presented in tables 4 and 5.

Table 4. Independents Samples t-test Results for SOSATT Scale

Scale	gender	N	Mean	Std. Deviation	t	p
SOSATT	male	38	3,6695	,49163	-,037	,970
	fimale	91	3,6730	,45932		

* $p < .05$.

As it can be seen from the result of independents samples t-test there was found no difference between male and female participants according to their attitudes towards their teachers ($t = -.037$; $p = .970$).

Table 5. Independents Samples t-test Results for ASC Scale

Scale	gender	N	Mean	Std. Deviation	t	p
Academic self-concept	male	38	3,5665	,39659	-,153	,879
	fimale	91	3,5778	,37856		

* p < .05.

The results related to the comparison of male and female participants' levels of academic self-concept indicated that no difference ($t = -.153$; $p = .879$).

The third research question was investigated with the help of Pearson correlation analysis in order to identify whether there is any relationship between the participants' attitudes towards their teachers their levels of academic self-concept?

Table 6. Pearson Correlation Analysis Results

	N	Mean	Std. Deviation	Attitude	Academic self-concept
Attitude	129	3,6719	,46713	-	,582
Academic self-concept	129	3,5745	,38243	,582	-

As it can be seen from the table above correlation analysis indicated high level of correlation between attitude of students towards their teachers and their academic self-concept levels ($r = .582$).

Discussion and Conclusion

The aim of this research work was to investigate the university students' attitudes towards the teachers and its effect on their levels of academic self-concept. Firstly, the participants' attitudes towards their teachers were examined, further, the students' levels of academic self-concept were identified, and finally the relationship between these two aspects were investigated. The results indicated that participants have an average degree of positive attitude toward their lecturers and a somewhat lower level of academic self-concept. Moreover, no difference was found between male and female participants in terms of their attitudes towards their teachers and their levels of academic self-concept. However, the findings revealed an above-average level of correlation between participants' attitudes toward their teachers and their levels of academic self-concept, indicating that the more favorable students' attitudes toward their teachers, the higher their academic self-concept, and vice versa. Similar results were found by Haslett (1976) in his study where he revealed that participants judged teachers on the dimensions of student/teacher rapport, communicative style, instructional style, and stimulation in his study which attempt to characterize the dimensions of student academic self-concept among high school and college students and to investigate whether these dimensions of academic self-concept relate to the underlying dimensions of student evaluations of teaching effectiveness. Student academic self-concept were found to be significantly related to students' assessments of teaching: student interpersonal effectiveness was found to be the most significant overall predictor of high school students' attitudes toward teachers, whereas a student's assessment of his academic abilities was the most significant predictor of college students' attitudes toward teachers.

To conclude, it can be suggested that future research should focus on other complicated relationships between students, teachers, and the environment, as well as the relationship between academic self-concept and other aspects of a student's personal and academic development.

References

- Açıköz, K. Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Arnáiz Castro, P. & Guillén García, F. (2012). Self-concept in University-level FL Learners. *International Journal of the Humanities*, 9(4).
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Felson, R. B. (1984). The effect of self-appraisals of ability on academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 944-962.

- Gelisli, Y., Baidrahmanov, D. K., Beisenbaeva, L. & Sultanbek, M. (2017). Determination of the high school students' attitudes towards their teachers. *International Journal of Instruction*, 10(4), 361-378.
- Harper, K. L. & Purkey, W. W. (1993). Self-concept-as-learner of middle level students. *Research in Middle Level Education*, 17(1), 79-89.
- Haslett, B. J. (1976). Attitudes toward teachers as a function of student academic self-concept. *Research in Higher Education*, 4(1), 41-58.
- Kılıç, D. & Aydın, S. M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 65, 469-484.
- McCarthy, P. & Schmeck, R. R. (1988). Students' self-concepts and the quality of learning in public schools and universities. In *Learning strategies and learning styles* (pp. 131-156). Boston: Springer.
- Myers-Walls, J. A., Hinkley, K. R. & Reid, W. H. (2015). Encouraging positive self-concepts in children. *Historical Documents of the Purdue Cooperative Extension Service*. Paper 1043. Retrieved from <https://docs.lib.purdue.edu/agext/104>
- Pesu, L., Viljaranta, J. & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63-71.
- Sezgin, M. (2013). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik özyeterlik alguları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi. (Master Thesis). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Edebiyat Eğitimi Sürecinde İşitme Engelli Çocuklarda Konuşma Geliştirme Teknolojisi

Speech Development Technology for Hearing Impaired Children in the Process of Literature Education

Zulfiya Mamarajabova¹

Bildiri Kodu: 95341

Öz

İşitme problemi olan çocuklarda iletişim aracı olarak konuşma problemlerinin oluşması ve gelişmesi onların habilitasyon ve rehabilitasyon düzeylerine, işitme ve konuşma problemlerinin erken düzeltilmesi yoluyla erken sosyal uyum sağlamasına etkili bir şekilde etki etmektedir. Edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocuklarda konuşma gelişiminin pedagojik ve psikolojik özelliklerinin ve faktörlerinin belirlenmesi, edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocuklarda konuşma geliştirmenin metodolojik ve pedagojik teknolojisinin yaratılması ve geliştirilmesi büyük bilimsel ve teorik önem arz eder. Bu tebliğde çocukların konuşmasının gelişimi için pedagojik sistemin ilke ve yöntemleri analiz edilir, edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocuklarda konuşma geliştirme teknolojisinin bir açıklaması verilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme engelli öğrenciler, Edebi hazırlık, Resim, Düzeltme, Geliştirme, Okuma dersi, Edebiyat dersi, Konuşma, İlke, Yöntem, Eser içeriği.

Abstract

The formation and development of children with communication with hearing and development of children as a weapon has an effective effect on early social adaptation through the level of assimilation and rehabilitation, hearing and speaking early corrersion. Clarification of pedagogical and psychological properties and factors of children's speech in the literary education, the development of methodological and pedagogical technology for children with literary speeches is important scientific and theoretic technology. In this article, pedagogical systems and methods of the development of children's speech in literary education are analyzed. A list of technology for the development of children's speech in the literary education is given a description of the technology.

Keywords: Literary readers, Literature, Correction, Development, Reading lesson, Literature lesson, Speech, Principle, Methodology.

Giriş

Modern özel eğitim sisteminin teorik kurucusu L. S. Vygotsky, işitme bozukluğunun neden olduğu sağırlığın insan konuşmasının olmamasına yol açtığını, konuşmaya hakim olamamanın ise genel kültürel gelişim üzerinde büyük olumsuz bir etkisi olduğunu vurgular. İşitme sorunu olan çocukları ayrıntılı olarak inceleyen R. M. Boskis işitsel analizör işlevindeki nispeten küçük bir bozulması, mesela fısıldamanın bozulması aynı zamanda çocuğun konuşmasının normal gelişimini engellediğini ve bunun da çocuğun mantıksal düşünmesinin oluşmasına engel olduğunu gösteriyor [2, 89].

¹ Dr. Könül Abaslı, Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü/ Hazar Üniversitesi, k.abasli@arti.edu.az

Özel okul öğrencilerine okuryazarlık, konuşma ve işitsel algı konularında öğretim ve eğitim vermenin bilimsel-teorik, metodolojik temelleri F. F. Öde, N. F. Slezina, K. Komarov, L. M. Bykova, T. S. Zyкова, G. A. Bakulina, K. V. Korovin, A. G. Başova, S. F. Egorov, A. I. Dyachkov, N. M. Nazarova, G. N. Penin, H. H. Malofeev, O. M. Potapova [8, 43], Özbek bilim insanlarından N. Sh. Bekmurodov, H. M. Gaynutdinov, U. Yu. Fayzieva, D. A. Nazarova, F. U. Kadirova, F. D. Alimkhodjaeva, R. R. Rustamova'nın bilimsel çalışmalarında metodolojik olarak analiz edilmiştir [3, 43]. Özel okullarda edebiyat eğitiminin bilimsel ve metodolojik temelleri, sağır ve işitme engelli öğrencilerde bilinçli okuma, edebi analiz becerilerinin oluşumu ve gelişimi, edebi eğitim sürecini iyileştirmenin pedagojik ve psikolojik temelleri N. G. Morozova, V. M. Boldareva, L. A. Golovchits, E. Matinya, M. I. Nikitina [1, 32] tarafından incelenmiştir. İşitme engelli öğrencilere okuma yazma öğretme sorunu üzerine bilimsel araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, edebiyat eğitimi sürecinde işitme engelli çocuklar için konuşma geliştirme teknolojisi konusu özel olarak çalışılmamıştır.

İşitme problemi olan çocuklarda iletişim aracı olarak konuşma problemlerinin oluşması ve gelişmesi onların habilitasyon ve rehabilitasyon düzeylerine, işitme ve konuşma problemlerinin erken düzeltilmesi yoluyla erken sosyal uyum sağlamasına efektif bir şekilde etki etmektedir. Edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocuklarda konuşma gelişiminin pedagojik ve psikolojik özelliklerinin ve faktörlerinin belirlenmesi, edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocuklarda konuşma geliştirmenin metodolojik ve pedagojik teknolojisinin yaratılması ve geliştirilmesi büyük bilimsel ve teorik önem arz eder. Edebi öğrenme sürecinde işitme engelli öğrencilerin pedagojik konuşma geliştirme sisteminin bütünlüğü, dış ve iç faktörler ile karakterize edilir.

Bu faktörlerin sınıflandırmaları, işitme engelli öğrencilerin zihinsel gelişiminin özellikleri, özel okul öğrencilerinin konuşma oluşumunun tüm eğitim sürecini etkileyen özellikleri, bir ders olarak edebi eğitimin özelliklerini dikkate alınması ile belirlenir. Buna göre, pedagojik sistemin her bir bileşeninin geliştirilmesinde, aralarındaki bağlantıların ve ilişkilerin belirlenmesinde, bilimsellik, anlaşılabilirlik, gösterililik, tutarlılık ve sistemlilik, aktiflik ve bağımsızlık gibi öğretim sürecinin kurallarını yansıtan didaktik ilkelere dayanıyordu. Didaktik ilkelere ek olarak, işitme engelli öğrencilerin özelliklerini yansıtan özel bir dizi ilke belirlenebilir. Bu grup, işitme engelli çocuklar eğitimi pedagojisinde bilinen iletişim ilkelerini, konuşma pratiğinin maksimum zenginleştirilmesini, öğretimin duruma uygunluğu, konuşma ve düşünme gelişiminin birliği, konuşma durumu hakkında bilgi temelinde eğitim oluşturma ilkelerini içeriyor.

Pedagojik sistemde edebiyat eğitimi sürecinde işitme engelli öğrencilerin konuşmalarının gelişimini düzenleyen belirli ilkeler sistemine edebi-sanatsal ilkenin tanıtılması, öğrencilerin edebi okuma derslerinde edebiyatın öncelikle kelime sanatı fenomeni olarak algılaması ve kendilerini yazarlık eserlerinin dünyasına kaptırabilecekleri bir ortam yaratmada tezahür eden estetik işlevin gerçekleştirilmesi ile ilgilidir.

Bir sonraki özel ilke, sanat eserinin bütünsel olarak incelenmesi ilkesidir. Bu ilkeye göre sanat eserinin her bir önemli unsuru, sanatsal bütünlüğün belirli bir restorasyon ve gelişme anı olarak kabul edilir, edebi okuma derslerinde edebi metin analizine ilişkin görüşleri değiştirir. Okuma öğretiminin geleneksel metodolojisi bağlamında, metin analizinde işitme engelli öğrencinin dikkati, metin inşasının kurallarını ve özelliklerini anlamaya değil, daha çok yazarın metnini aktarmaya, kopyalamaya ve yeniden yaratmaya odaklanır. Edebi eğitim sürecinde işitme engelli öğrencilerin konuşma gelişiminin pedagojik sisteminde bir sanat eserinin bütünsel bir çalışmasının sonucu, okuyucuların sanatsal ve yaratıcı etkinliği olacaktır. Bu süreç sanat eserini algılama ve kendi fikirlerini yaratma yasaları tarafından belirlenir.

Bir sanat eserinin sistematik olarak incelenmesi ilkesi, öğrencilerin bir sanat eserinin metniyle çalışırken kazandıkları bir edebi bilgi ve edebi-yaratıcı beceriler sistemi anlamına gelir. Bu ilkenin uygulanması, edebi eğitim sürecinde konuşma geliştirme pedagojik sisteminin aşamalarında oluşan okuma ve edebi-yaratıcı beceriler arasında, çalışılan sanatsal materyalle anlaşılması gereken bir dengenin sağlanması anlamına gelir. Edebi okuma derslerinde ana çalışma birimi edebi metin

olduğundan, edebi ve dilsel materyalin seçimi, metnin edebi ve dilsel bir fenomen olarak özgüllüğünü dikkate alarak başka bir özel ilkeye - edebi ve dilsel bir fenomen olarak metnin özelliklerini dikkate alma ilkesine dayanır. Edebi metinlerle tanışmanın teorik temeli, aşağıdaki kavram grupları tarafından oluşturulmuştur: "sanat eserinin dünyası", "türler", "metin", "konuşma türleri", "konuşma stilleri", "mecazi dil araçları". Vurgulanan kavramlar, işitme engelli öğrencilere yalnızca pratik düzeyde tanıtılan ve çocukların ustalaştığı bir sanat eserini tanıtmaya yardımcı olur. Duygusal özel ilkesi, çocuğun doğasından ve faaliyetlerinden kaynaklanır. Edebi eğitim sürecinde entelektüel duyguların aktivasyonu, konuşma geliştirme pedagojik sistemi bağlamında okuma ve öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin entelektüel ve duygusal ihtiyaçlarının oluşumuna katkıda bulunur. Öğrenci kişiliğinin duygusal alanının gelişimini uyarır, eğitim sürecinde bağımsız yaratıcı aktiviteden estetik memnuniyetin restorasyonuna ve geliştirilmesine yol açar. Yöntem seçiminde Yu. K. Babansky tarafından önerilen sınıflandırmaya (eğitim faaliyetlerini organize etme ve uygulama yöntemleri; eğitim faaliyetlerini teşvik etme ve motive etme yöntemleri; eğitim faaliyetlerini kontrol etme ve kendi kendini izleme yöntemleri) dayandık. Bu sınıflandırma, "faaliyete bütünlük yaklaşım metodolojisine" [5, 56] dayanmaktadır.

Edebiyat eğitimi sürecinde işitme engelli öğrencilerin gelişimini sağlayacak yöntemlerin geliştirilmesinde bir takım koşullar: dersin doğası ve içeriği, didaktik görevler, öğrencilerin hazırlık düzeyi, onların konuşmaları gelişimine bağlı olduğu dikkate alınmıştır. Okuma ve edebi-yaratıcı etkinliklerin düzenlenmesini ve uygulanmasını sağlayan yöntemlere, okunan eserin içeriğini yeniden oluşturmaya yönelik algısal yöntemler de dahil edilmiştir. Gnostik yöntemler, bağımsız entelektüel, sözel aktivitenin gelişimini belirler, zihinsel gelişimi teşvik eder ve çocuklarda yaratıcı hayal gücünün oluşumunu hedefler. Bu grup yöntemleri arasında çocuğun yaratıcılığını geliştirme yöntemine özel önem veriyoruz. Bu yöntemle, öğretmen öğretiminin çeşitli araçlarını kullanarak öğrencilerin yaratıcı etkinliklerini düzenler; öğrenciler düşünür, karşılaştırır, genelleştirir, sonuçlar çıkarır, yaratır; eğitime okuma etkinliklerine yüksek düzeyde ilgi eşlik eder; eğitim, öğrencilerin okuma düşüncesinin gelişimine ve kişisel gelişimine katkıda bulunan estetik, bilişsel ve kişisel gelişim motivasyonlarını tanımlar ve yönlendirir. Vurgulanan açıklamalar, başarı sevinci için koşulların yaratılmasında öğrencilerin okuma ve edebi-yaratıcı etkinliklerin öğretim uygulamasında kullanılmasına yönelik farklı yöntemlerin kullanılmasına izin verir. Çocuğun yaratıcılığını geliştirme yöntemi kullanırken, bireysel deneyimler, gözlemler, analitik düşünme, okuma izlenimleri, sanatsal yetenek, konuşma yaratıcılığı, öğrencilerin edebi metinlerle çalışma ihtiyacını geliştirme fırsatı görüyoruz. Bu yöntem grubunda, iletişimin konuşma durumlarını yaratma yöntemi önemlidir. Söz konusu yöntem, öğrencilerin okuma durumlarına (neden okumayı öğrendikleri, okumanın onlara ne kazandırdığı, bir kitap seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiği) odaklanmalarını sağlayan öğrenme durumları yaratır; kendi kişisel yaşam izlenimlerini, dil araçlarını, karakterleri bağımsız seçmeleri, içinde buldukları durum hakkında düşünme, kendi cümle kompozisyonlarını oluşturarak bağımsız bir cümle kurma arzusu oluşturmaya yönlendirir. Bu grupta yer alan bir diğer yöntem ise, yalnızca eserin doğrudan algılanması sırasında içeriği ve yazarın fikrini anlamak değil, aynı zamanda henüz gerçekleşmemiş olayları, davranışları, olayları önceden algılamaya yönelik öngörme ve tahmin etme yöntemidir. İşitme engelli okuyucunun prognostik aktivitesinin eşlik ettiği okuma, hayalinde eserin bütünsel bir görüntüsünü, kendi masalını yaratmasına yol açar. Çalışmanın başlığı, illüstrasyonlar üzerinde çalışma, bilinmeyen kelimelere odaklanma, metindeki gizli soruları arama, öğrencilerin metnin içeriğini tahmin etmelerini ve metnin sonraki algısını kontrol etmelerini sağlayan bir ortamın oluşturur.

Bu yöntem grubunda öğrencilerin öğrenmesinin teorik veya pratik bir problemin çözümünde elde edilen sonuçlara odaklandığı fikrine dayanan bir proje yöntemi vardır. Düzgün organize edilmiş tasarım etkinlikleri, işitme engelli öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli pedagojik etki sağlar. Pilot eğitim kapsamında, edebi okuma derslerinde (eserlerin karşılaştırılması) ve ders dışı okuma derslerinde (e-kitapçıkların yayınlanması, çizgi filmlerin oluşturulması, fotoğraf albümü oluşturulması, tiyatro gösterilerinin sahnelenmesi) proje yöntemi kullanılmıştır.

Okuma ve edebi-yaratıcı etkinliğin organizasyonunu ve uygulanmasını sağlayan bir grup yöntemin ana gerçekleştirilme usulu temel sergilemedir. Edebi eğitim sürecinde konuşma geliştirme pedagojik sisteminde, geleneksel okuma öğretimi yöntemine kıyasla bu yöntem yeni bir yaklaşım getiriyoruz. Bu yöntem, eğitimde soru veya cümle yapısının kullanımına, temel bağlantıların ve ilişkilerin ifade edilmesine, mikro konuları, farklı metin türlerini, fikirleri, dialogları kurma ve şemaları ayırt etmeye izin veren temellerin inşasına dayalı bir bilgi kaynağı olarak kullanılır.

Okuma ve edebi-yaratıcı etkinliğin oluşumuna, motivasyonuna yönelik ikinci yöntem grubunda, öğrenmeye ilgi oluşturma yöntemi öncülük ediyor. Bu yöntemin eğitimde uygulanması, okuma ve edebi-yaratıcı etkinlik, içeriği, biçimleri ve uygulama yöntemleri hakkında olumlu bir algı sağlar. Duygusal durum her zaman heyecan, tepki, empati, neşe, öfke, şaşkınlık vb. duyguların oluşması ile ilişkilendirilir. Öğrencileri derin içsel deneyimlerle meşgul etmenin, onları hatırlama ve bilişsel süreçlere dahil etmenin, bu süreçleri ulaşılacak sonuçlar açısından daha dinamik ve etkili hale getireceğini belirtmek önemlidir. Öğrenmeye ilgi duymanın ana yolları şunlardır: başarı, yenilik, eğlence, sürpriz durumlar yaratma, oyunları kullanma.

Edebi-yaratıcı etkinlik üzerinde kontrol sağlayan yöntemler grubu, metni geliştirme yöntemini içerir. Bu yöntemi gerçekleştirmenin ana usulu düzenleme sayılır. Bu yöntemin önemi onun düşünme, duygusal ve istemli alanların gelişimi için aktif bir araç olduğu gerçeğiyle belirlenir [3, 65]. Öğrenciler kendi cümlelerini düzenlerken başlık cümlesinin fikre uymasını sağlama; konuya ve söylenen ana fikre uymayan bir veya birden fazla cümleyi dışlama; konuyu ve ana fikri netleştirmeye yardımcı olacak cümleler ekleme alıştırmaları yapar. Düzenleme yöntemi işitme engelli bir çocuğu konuşma gelişimi yolunda ileriye götürür. İşitme engelli çocuklarda edebi eğitim sürecinde konuşma gelişiminin içeriğinin değiştirilmesi, öğrenci etkinliklerinin yeni düzenleme biçimlerinin kullanılmasına da yol açmaktadır.

İşitme engelli çocuklarda edebi eğitim sürecinde konuşmanın gelişimi, pedagojik sistemin aktif bileşeni içindeki geleneksel dersler kadar ilginçtir: zaten araştırma sürecinde "ders-tatil", "ders-konser", "ders-quiz", "ders-seyahat", "ders-sunu" gibi ders-oyunları geliştirildi. Geliştirilen sistemde edebi okuma dersi ile ders dışı etkinlik arasında kesin bir sınır olmaması ilkesi bir yeniliktir. Bize göre, edebi okuma derslerinde ve sınıf dışında öğrenci etkinlikleri düzenlemenin çeşitli biçimlerinin kullanılması, edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocukların konuşma geliştirme pedagojik sisteminin uygulanması için en uygun koşulları yaratır.

Edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocukların konuşma gelişiminin pedagojik sisteminin yapısal bileşenlerinin geliştirilmesindeki bir sonraki adım, değerlendirme-sonuç bileşeninin geliştirilmesidir. Bu bileşenin özü pedagojik sürecin etkinliğini yansıtmak, belirlenen hedefe göre ulaşılan ilerlemelerin ortaya çıkarılması vesilesiyle ifade edilir. Değerlendirme-sonuç bileşenini geliştirirken, edebiyat eğitimi sürecinde işitme engelli çocukların konuşma gelişim düzeyinin kapsamlı bir teşhisine dayanıyoruz. Teşhis sadece okuma tekniklerini değil, aynı zamanda eserin anlama seviyesini, bağımsız cümlelerin oluşturulmasını, bibliyografik yeterlilik, okuma ve edebi yaratıcı aktivitenin motivasyonel değerlendirmesinin tespit edilmesini de içerir. Edebi eğitim sürecinde işitme engelli çocuklarda konuşma gelişimi sürecinde, öğrenme çıktıları doğrudan ve dolaylı olarak teşhis sonuçlarının doğruluğu, eksiksizliği ve zamanında olması ile ilişkilidir. İşitme engelli öğrencilerin zihinsel gelişimlerinin özgüllüğü göz önüne alındığında (bilişsel süreçlerin yavaşlaması, neden-sonuç ilişkilerini kurmada güçlükler, edinilen etkinlikleri yerine yenileri aktarmada güçlük, duygusal alanın özgüllüğü), sonuçların işitme sorunu olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında, biraz daha geç olduğunu varsaydık.

Sonuç

İşitme engelli çocukların edebiyat eğitimi sürecinde konuşma gelişim pedagojik sisteminin (hedeflenen, anlamlı, aktif ve değerlendirme-sonuç) bileşenleri birbiriyle ilişkilidir, sistemin önemini

ve içeriğini ve oluşumunu belirleyen unsurlarla birlikte iletişim, okuma ve edebi becerilerin kapsayan bir sistemdir.

Kaynaklar

1. Pay F. F. Ustnaya rech gluxix. - M. Pedagogika, 1973. - 302 s.
2. Pay F. F. & Slezina N. F. Organizatsiya raboti po texnike rechi v shkole gluxix. -M. Prosveteniye, 1967.
3. Alimxo'jayeva F. J. Zaif eshituvchi bolalar eshitish qobiliyatini rivojlantirishda didaktik materiallardan foydalanish: Fil. fan. kand. ...diss. -M. 1992.
4. Boldareva V. M. Ponimaniye vzroslimi gluximi samostoyatelno pročitannix xudojestvennix tekstov / 7 nauchnaya sessiya po defektologii. — M. 1975, s. 59-60.
5. Boskis R. M. Uchitelyu o detyax s narusheniyami sluxa. -M. Prosveshiyeniye, 1998. – 18 s.
6. Komarov K. V. Metodika obucheniya russkomu yaziku v shkole dlya slaboslishannix detey. — M. 1988. — 223 s.
7. Morozova N. G. Vospitaniye soznatel'nogo chteniya u gluxonemix shkolnikov. -M. Uchpedgiz, 1953. - 184 s.
8. Nazarova D. A. Maktabgacha yoshdagi zaif eshituvchi bolalar nutqini rivojlantirish: Fil. fan. kand. ...diss. — T., 2006.

Еғитим, Араштірма ве Економинин Бірлешімі: Професyonelлер ішін Yeni Gereksinimler

Таълим, Тадқиқот ва Иқтисод Уйғунлиги: Мутахассисларга Янги
Талаблар

Muhayyo Artikova¹

Bildiri Kodu: 95343

Öz

Dünyadaki küresel süreçler, Bilim ve teknoloji gelişiminin tüm yönlerinin eğitim içeriğine hızlı ve etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirmekte, eğitim sisteminin siyasete, ekonomiye, bilime bağlılık derecesini arttırmaktadır. Bugün, dünya işgücü piyasasında "nitelik gerektirmeyen işgücü faaliyeti" nin azaldığı bir ortamda, eğitim sistemi buna göre uzmanların eğitime girilmesini, eğitim kurumlarında bu açıdan bir yetkinlik tabanının oluşturulmasını gerektirmektedir. Dünyadaki eğitim sistemlerinde reformları, gelenekleri gözlemlersek, "eğitimin kabuğundan çıktığı" bilim, teknoloji, ekonomi, siyaset, tamamlayıcılık ve bilim araştırmaları alanındaki Eğitim Araştırmaları ile araştırmalar arasındaki karşılıklı bağımlılığı gözlemek mümkün olacaktır. Özellikle OECD ekonomik örgütü tarafından uluslararası değerlendirme çalışmaları organizasyonu, uluslararası İnsan Kaynakları endeksi, eğitim sistemlerinin etkinliğinin ölçüldüğünü de gösteriyorsa, dünya ekonomisi için eğitim alanındaki araştırmalar büyük önem taşıyorsa, diğer taraftan, gerçek anlamda, dünya ülkeleri arasındaki rekabet ortamını benzersiz bir şekilde hızlandırmaktadır. Pek çok gelişmiş ülkenin başarısının temelinde eğitim sistemi ve uygulamaya yönelik bilimsel araştırmaların başarısı olduğu görülmektedir. Ülkelerin eğitim sisteminin hazır olma düzeyi ve bu alanda gelişmiş ülkeler arasındaki büyük rekabet ortamı, günümüzün dijitalleşen dünyasında çoktan oluşmuştur. Ayrıca, küresel eğitim sorunlarının karakterinin analizi, temelinde her bireyin bireysel yaklaşımının, bilincinin ve faaliyetinin yattığını göstermektedir. Küresel sorunlar küresel kurumlar tarafından değil, her bireyin bireysel yaklaşımıyla çözülür. Makalede, bu konudaki görüşler açıklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küresel süreç, Eğitim reformları, Dijitalleşme, Araştırma, Ekonomi, Modern eğitim.

Қисқача Маълумот

Дунёдаги глобаллашув жараёнлари таълим тизимининг сиёсат, иқтисодиёт, фан билан боғлиқлиги даражасини ошириб, фан-техника тараққиётининг барча жиҳатларини таълим мазмунига тез ва самарали тадбиқ этишни талаб этмоқда. Бугун дунё меҳнат бозорида "квалификация талаб қилинмайдиган меҳнат фаолияти" камайиб бораётган бир шароитда, таълим тизими шунга мувофиқ равишда мутахассислар тайёрлашга кириши, ўқув юртлари таълим олувчиларида шу нуқтаи назардан таянч компетенцияларни шакллантиришни тақозо этади. Дунё таълим тизимларидаги ислохотлар, анъаналарни кузатадиган бўлсак, таълим тадқиқотлари ва фан, техника, иқтисодиёт, сиёсат соҳасидаги тадқиқотлари орасидаги узвийлик, бир-бирини тўлдиришлилик ва "таълимнинг ўз қобиғидан чиққан" ҳолда фанлараро тадқиқотларни кузатиш мумкин бўлади. Жумладан, халқаро баҳолаш тадқиқотларининг ОЕСД иқтисодий ташкилоти томонидан ташкил этилиши, халқаро инсон ресурслари индекси ҳам таълим тизимларининг самарадорлиги билан ўлчаниши, жаҳон иқтисодиёти учун таълим соҳасидаги тадқиқотларнинг катта аҳамиятга эга эканлигини кўрсатиб ўтса, бошқа томондан

¹ Andican Devlet Üniversitesi, Okul Öncesi Pedagoji Bölümü, muhayyo_15_08@mail.ru

чинакам маънода дунё давлатлари ўртасида рақобат муҳитини мислсиз равишда тезлаштириб юбормоқда. Кўплаб иқтисодийети ривожланган давлатларнинг муваффақияти асоси таълим тизими ва амалиётга йўналтирилган фан тадқиқотлари ютуғи эвазига эришилганлигини кузатиш мумкин. Айнан ҳозирги дигиталлашиб бораётган дунёда давлатларнинг таълим тизими қай даражада тайёрлиги ва бу соҳада ривожланган давлатлар ўртасидаги катта рақобат муҳити шаклланиб улгурган. Шунингдек, глобал таълим муаммолари характерининг таҳлили шуни кўрсатадики, унинг асосида ҳар бир шахснинг индивидуал ёндашуви, онги ва фаолияти ётади. Глобал муаммолар глобал институтлар билан эмас, ҳар бир инсоннинг индивидуал ёндашиши билан ҳал этилади. Мақолада бу борадаги фикр-мулоҳазалар баён этилган.

Калит сўзлар: Глобаллашув жараёни, Таълим ислоҳотлари, Дигитализация, Тадқиқот, Иқтисод, Мутахассис, Замонавий таълим.

Кириш

XXI asr globallashuv, yangi texnologiyalar va innovatsiyalar, yangicha fikrlash hamda ro'y berayotgan o'zgarishlarga yangicha munosabat asridir. Amalga oshirilayotgan o'zgarishlarning dinamikligi va o'zaro bog'liqligi jahon ta'lim tizimiga yangicha yondashuv zarurligini taqozo etadi. Dunyodagi globallashuv jarayonlari ta'lim, tadqiqot va iqtisodning integratsiya bo'lish tendensiyasini oshirib, fan-texnika taraqqiyotining barcha jihatlarini ta'lim mazmuniga tez va samarali tadbir etishni talab etmoqda. Hozirgi kunda dunyo mehnat bozorida "kvalifikatsiya talab qilinmaydigan mehnat faoliyati" kamayib borayotgani, texnologik jarayonlarni avtomatlashtirish, raqamlashtirish sharoitida ta'lim tizimi shunga muvofiq ravishda mutaxassislar tayyorlashga kirishi, ta'lim muassasalarida esa shu nuqtayi nazardan o'quvchi-talabalarda tayanch kompetensiyalarni shakllantirish masalalari dolzarb vazifa sifatida qaralayotgani, shubhasiz. "Ta'lim uchun yangi yechimlarning muhim qismi texnologik taraqqiyot ta'sirida amalga oshirilayotgan bir paytda ta'lim tizimidan tashqarida yangi transmilliy bozor paydo bo'lmoqda va u tezda an'anaviy ta'lim tizimlarini almashtira oladi hamda yangi standartlarni joriy etishi tabiiy". Ta'lim tizimidagi global o'zgarishlar bir tomondan yoshlar kelajagi uchun ulkan istiqbollarni ochsa, ikkinchi tomondan mehnat bozorida raqobatni kuchaytirmoqda.

Dunyo ta'lim tizimidagi islohotlar, an'analarni kuzatadigan bo'lsak, ta'lim, tadqiqot va iqtisodning o'zaro uzviyligi, bir-birini to'ldirishlilik va "ta'limning o'z qobig'idan chiqqan" holda fanlararo tadqiqotlar olib borilayotganligiga guvoh bo'lamiz. Amaliyotda ham bu jarayonlarni yaqqol kuzatish mumkin, xususan, xalqaro baholash tadqiqotlarining IHTT (OECD Organization for Economic Cooperation and Development) tashkiloti tomonidan tashkil etilishi, xalqaro inson kapitali indeksi (Human Capital Index (HCI) ham ta'lim tizimining samaradorligi bilan o'lchanishi, jahon iqtisodiyoti uchun ta'lim sohasidagi tadqiqotlarning katta ahamiyatga ega ekanligini ko'rsatib, dunyo davlatlari o'rtasida raqobat muhitini mисlsiz ravishda tezlashtirib yubormoqda.

Globallashuv sharoitida dunyo bozoridagi raqobat, mijozlar talablariga mos keluvchi tovar va xizmatlarni taklif etish ta'lim muassasalarida samaradorlikni oshirishni talab etadi. Samaradorlik esa inson salohiyati bilan chambarchas bog'liq bo'lib, zamonaviy texnologiyaning o'zi bu borada eng muhim omil bo'la olmasligi, balki ta'lim tizimining yangi vazifalarni belgilab berishi ta'kidlanadi. Ta'lim tizimiga qo'yilayotgan talablar esa faqatgina kasbiy yoki oliy ta'limga emas, aynan maktab ta'limiga qo'yilayotganligi islohotlar mazmuniga ham singdirilib borilmoqda.

Zamonaviy ta'lim tizimi o'quvchi-talabalarga nafaqat "bilimlar haqida" bilim berishni, balki mehnat faoliyati va jamiyat hayotida ishtirok etish uchun amaliy xarakterga ega kompetensiyalarni egallashiga sharoit va muhit yaratishi lozim. "Ta'limning jamiyat ijtimoiy hayotidagi o'rni ko'p jihatdan odamlarning bilimlari, ularning tajribasi, qobiliyatlari, malakalari, kasbiy va shaxsiy fazilatlarini rivojlantirish imkoniyatlari bilan belgilanadi".

Таълим, Тадқиқот Ва Иқтисод Уйғунлиги Ва Ундаги Ўзига Хослик

Tadqiqotchilarning ta'kidlashicha, bugun dunyoni ta'lim, tadqiqot va iqtisod uyg'unligisiz tasavvur etib bo'lmaydi: iqtisodiyot yaqin maqsadlarni ko'zlaydi, uzoq maqsadlarni esa ilm-fan sohasi va akademik jamiyat ko'zlaydi. Hozirgi vaqtda inson tafakkuri ilm-fan sohasida eng jadal ishlovchi intellekt energiyasining asosiy qismi – fandan kuch olishi hech kimga sir emas. Fan esa ilmiy-tadqiqotning natijasidir. “Fan bilimlar tizimi sifatida ilmiy tadqiqot jarayonida yaratiladi va rivojlanadi. Ilmiy tadqiqot esa – ilmiy faoliyatning asosiy shakli (fan bo'yicha faoliyatni ta'minlash, amalga oshirish va tashkil etish bilan birga). Ilm → yangi fikrni paydo qiladi, fikr → dunyoqarashni o'zgartiradi, dunyoqarash → jamiyatning buguni va istiqbolini belgilaydi. Bir so'z bilan aytganda, ilmiy bilim madaniyatli odamni (jamiyatni) shakllantiradi. Shu ma'noda, ilm-fan biz yashayotgan asr madaniyati va taraqqiyotining tom ma'nodagi asosiga aylandi. “Dunyoning yuqori reytingga ega universitetlari ustuvor ilmiy tadqiqotlar olib borish orqali bilimlarni rivojlantirish va amaliyotga tatbiq etishga katta hissa qo'shayotgan muassasalardir. Ular innovatsion dasturlar va pedagogik usullardan foydalangan holda o'qitishga katta e'tibor qaratadilar va ilmiy-tadqiqot faoliyatini ta'lim jarayonining ajralmas tarkibiy qismi sifatida kiritadilar. Shuningdek, nafaqat o'qish jarayonida, balki, eng muhimi, o'qishni tugatgandan so'ng ham yuqori muvaffaqiyatlarga erishadigan raqobatbardosh mutaxassislarni tayyorlashni maqsad qilib oladilar.

Ta'lim tizimi bugungi kunda yangi ta'lim maqsadlarini ishlab chiqib, globallashtirish ta'sirida bo'lgan yangiliklarni boshqarish va ta'lim tizimini qayta qurish, yosh avlodni globallashtirish dunyoda yashash, zamonaviy bozor iqtisodiyoti sharoitida raqobatbardoshlik bilan harakat qilishini talab qilmoqda. “Hozirgi vaqtda ta'limni rag'batlantirishda muvaffaqiyatli qo'llaniladigan usullardan biri, shubhasiz, talabalarga bozor iqtisodiyoti ehtiyojlarini qondirish uchun to'g'ri va adekvat yechimlarni taklif qilish imkonini beradigan amaliy tadqiqotlardir”. Bugungi kunda nafaqat bilimlarni egallash, balki uni yaratish, jamiyat va dunyo o'zgarishida ishtirok etish ahamiyatli bo'lib bormoqda. Hozirgi dunyoni bilish va puxta qarorlar qabul qilish uchun muayyan yo'nalishdagi ilmiy bilimlarga, ularni tadqiq etish va yaratish qobiliyatiga ega bo'lishi kerak. “Faqat ta'lim tez o'zgaruvchan dunyoda yashash uchun zarur bo'lgan yangi uslubiy texnika, ko'nikma va qadriyatlarni egallash va samarali qo'llashni ta'minlaydi”. Tadqiqot ishlarining amaliyotga tatbiq etilish darajasi – uning samarali, maqsadli tatbiq etilishi bilan belgilanadi. Ta'lim tizimining maqsadi ham shunga muvofiq ravishda o'quvchi-talabalarda innovativ g'oyalarni shakllantirishni qo'llab-quvvatlashdir. Ta'lim mazmuni o'z ichiga yangi innovatsiyalarni singdirib, ta'lim va fan integratsiyasi ta'minlaydi. Ta'lim tizimining boshqaruvida mazkur jarayonlar muhim vazifalarni taqozo etib, moslashuvchan, strategik qarorlar qabul qilishni, boshqa tomondan ta'lim mazmunini yetkazishda “didaktik avtonomiya”ga ega bo'lish zaruratini tug'diradi.

Ta'lim tizimi ijtimoiy hayot taraqqiyotining barcha muammolarini o'z mazmunida aks ettiradi va shu orqali jamiyat, umuman insoniyat manfaatiga xizmat qiluvchi shaxslarni tarbiyalash vazifasi muhimligi yildan yilga ortib bormoqda.

Tadqiqotlar iqtisodiyotning rivojlanishi, raqamlashtirish va jamiyatning mobillashuvi inson ongining tubdan rivojlanishi, tafakkur qilish, hissiy rivojlanishi va shaxsning kamol topishi bilan uzviylikda amalga oshiriladi. Barcha sohalardagi raqamlashtirish mehnat bozori va unga tayyorlanayotgan mutaxassislarining ta'lim bosqichlari mazmuniga katta ta'sir qiladi. Bu esa ta'lim oluvchilarning mustaqilligi, axborot olamida zarur bo'lgan axborotlarni qidirishi, mustaqil qaror qabul qilishi, muloqot qilish ko'nikmasi, shaxsiy rivojlanishiga katta turtki bo'ladi.

Iqtisodiy Hamkorlik va Taraqqiyot Tashkiloti (IHTT) iqtisodiyot, ta'lim uzviylikiga oid doimiy tadqiqotlar o'tkazib, tashkilotga a'zo davlatlar uchun iqtisodiyotni rivojlantirishning ta'lim tizimi bilan mustahkam aloqadorligini tadqiq etib keladi. Dastlab mazkur tashkilot yondashuvi statistik ma'lumotlarga qaratilgan bo'lib, bu ma'lumotlarda davlatlarning ta'limga sarflayotgan mablag'lari, ya'ni ta'limni davlat tomonidan moliyalashtirish va moliyalashtirish resurslari taqqoslangan. 1992 yildan boshlab statistik hisobotlar IHTT tomonidan “Education at a Glance” nomi ostida hisobot shaklida nashr etila boshlandi. IHTTning mazkur tashabbusi bilan ishlab chiqilgan ta'limni baholash mezonlaridan ta'limdan boshqa sohalarda, jumladan, iqtisodiyot, ijtimoiy-siyosiy

sohalarda va ta'lim dasturlarida keng foydalanildi. 1990 yillar oxirida IHTT ta'limni baholash mezonlarini ta'limda erishilgan kompetensiyalarni o'lchash bilan kengaytirishga harakat qildi. Bu orqali nafaqat ta'limning moliyalashtirish harajatlari yoki resurslarini o'lchash, balki ta'limda erishilgan natijalarni o'lchash maqsad qilib olindi. Mazkur natijalarga erishish maqsadida bir qator baholash tadqiqotlari amaliyotga tadbiiq etildi. Mazkur tadqiqotlar ishtirokchi davlatlarning ta'lim siyosati va ta'lim sifatini yaxshilash bo'yicha islohotlarga, ta'lim bo'yicha muzokaralarga turtki bo'ldi. IHTT sanoati rivojlangan davlatlarning iqtisodiyoti va ijtimoiy hayotini siyosiy jihatdan qo'llab-quvvatlash tashkilotidir. Bu tashkilotning asosiy maqsadi: ish o'rinlarini yaratish; iqtisodiy yuksalish va yashash standartlarining o'sishi uchun pul mablag'lari ajratish; moliyaviy va iqtisodiyot sohasiga oid siyosat yurgizish; xalqaro raqobatbardoshlikni boshqarish; ayniqsa global ishlab chiqarish va savdo uchun chegaralarning ochilishi jarayonida iqtisodiy samaradorlik, sifat ko'rsatkichlarini oshirishda hukumatlarga ko'maklashish hamda ta'lim orqali inson kapitali o'sishini ta'minlashdir. IHTTning ta'lim sohasidagi mezonlari keyingi o'n yillikda o'zgarib bormoqda. Har yili ta'lim mezonlari tashkilotning "Education at a Glance" hisobotida keng jamoatchilikka taqdim etiladi. Mazkur ta'lim mezonlari "Ta'lim tizimi indikatorlari" (INES – Indicators of Educational Systems) loyihasi doirasida ishlab chiqiladi. Ushbu ta'lim mezonlari ta'limga sarflanayotgan inson resurslari, moliyaviy resurslar, ta'lim tizimining vazifalari, taraqqiyoti va ta'lim investitsiyalari bo'yicha taqqoslangan ma'lumotlarni o'z ichiga oladi.

2 ta haqli savol tug'iladi: 1) bugungi kunda ta'limdagi rivojlanish qaysi yo'nalishlarda jadallashmoqda? 2) ana shu yo'nalishlar kesimida pedagog kadrlar (mutaxassis)ga qanday talablar qo'yilmoqda?

Дунё Таълим Тизимининг Устувор Йўналишларда Ривожланиши

Dunyo miqyosida mehnat bozorining zamonaviy ehtiyojlariga muvofiq uzluksiz ta'lim tizimini takomillashtirish, yuqori malakali kadrlar tayyorlash, ta'lim xizmatlarining ochiqligi, shaffofligi va sifati masalalariga alohida e'tibor qaratilayotgan bir paytda ta'limning quyidagi yo'nalishlarda rivojlanishi ustuvor ahamiyat kasb etmoqda:

1. **Raqamlashtirish.** Raqamlashtirish barcha sohalarni qamrab oluvchi tendensiya bo'lib, ta'lim ham bundan mustasno emas. Axborot texnologiyalarining kundan kunga rivojlanishi va barcha sohalarning kompyuterlashtirish, raqamlashtirish o'z navbatida ish o'rinlarini kamaytirsas, boshqa tomondan ta'lim tizimi oldiga yangi vazifalar qo'ymoqda. Pandemiya sharoitida ta'limni digitallashtirish muhimligi yanada o'z isbotini topdi. Masalan, o'quv adabiyotlarini global ta'lim mazmuni bilan boyitish, mustaqil ta'lim olishni qo'llab-quvvatlash shular jumlasidandir. Ushbu turdagi raqamli tenglik odamlarga arzon o'rganish qaerda bo'lishidan qat'i nazar, sifatli ta'lim olish imkoniyatini beradi.
2. **Soft Skillsni qo'llab-quvvatlash.** Hozirgi davrda ta'lim oluvchilar oldida nafaqat bilimlarni puxta o'zlashtirish, balki kelgusi shaxsiy va kasbiy hayotga tayyorlanishga yordam beradigan yumshoq (moslashuvchan) ko'nikmalarni shakllantirish vazifasi turadi. Mustaqil qaror qabul qilish, tanqidiy fikrlash, o'z pozitsiyasiga ega bo'lish, turli vaziyatlarda munosib yechim topa olishi shular jumlasidandir. Ta'limning mazmuni, shakli va metodlari yumshoq (moslashuvchan) ko'nikmalarning rivojlanishida muhim o'rin tutadi.
3. **Kuchli shaxsiyatni tarbiyalash.** Hozirda axborotlar oqimi katta bo'lgan va kommunikatsiya turlari ortishi hisobiga ta'lim oluvchilarning shaxsiy rivojlanishida qadriyatlarining ahamiyati ortib bormoqda. Ta'lim tizimidagi ustuvor vazifalardan biri – milliy mentalitet, qadriyatlar, o'zlikni hozirgi davr shart sharoitlari va yangi avlod rivojlanish xususiyatlaridan kelib chiqqan holda o'qitish va buning zamonaviy didaktikasini shakllantirishdan iborat.
4. **Ta'lim tizimidagi xilma-xillik va raqobat muhiti.** Ta'lim oluvchilarning qiziqishi, rivojlanish xususiyatlaridan kelib chiqqan holda turli xil maktab shakllarini tashkil etish.

Jumladan ma'lum fanlarga ixtisoslashgan, bilingual maktablar, inklyuziv ta'lim maktablari va bu orqali ta'lim tizimida raqobat muhitini yaratish. Bu esa o'z navbatida pedagogik tadqiqotlar ko'lamining ortishiga olib keladi.

5. **Ta'limning amaliy xususiyati.** Raqamli texnologiyalarning rivojlanishi, trendga yo'nalish, zamon bilan hamnafaslik, ya'ni davr talabiga javob beradigan mutaxassis bo'lish uchun muttasil izlanish, o'z ustida ishlash kerak bo'ladi. Shu bilan birga, ta'limda amaliy yo'naltirilganlik tamoyiliga ko'proq urg'u berilmoqda, mustaqil o'qish, izlanish va erkin fikrlashga sezilarli darajada munosabat o'zgardi. An'anaviy ta'lim endi etarli emas, chunki yangi talablar, mutaxassisliklar paydo bo'ldi, texnologiyalar rivojlanmoqda. Natijada, zamonaviy ish beruvchilar oddiy nomzodlarga emas, balki yuksak kompetentli mutaxassislarga ko'proq qiziqish bildirmoqdalar.
6. **Bite-Size va mikro ta'lim.** O'quvchilar, talaba-yoshlarning diqqatini jalb qilish muammosini hal qilishning eng muvaffaqiyatli yondashuvlaridan biri deb atash mumkin. Qismlarga bo'lish, o'lchab olish hajmida o'qitishda 15 minutgacha bo'lgan modullar turli xil vositalar (videoma'ruza, audioma'ruza, bloglar va hok) va testlar yordamida yaratiladi. Qismlarga ajratib olish aniq va maqsadli ma'lumotlarni o'z ichiga oladi va shu bilan o'z vaqtini sezilarli darajada tejaydi. Bundan tashqari, barcha modullarni qayta o'rganish mumkin va ular birlashtirilganda keng mavzular bilan tanishish va o'rganilayotgan mavzu bo'yicha prezentatsiyalardan yanada batafsilroq tushuncha olish mumkin. Mikro ta'lim ham shunday. Bir necha yillar davomida dolzarb bo'lib qolgan yana bir tendentsiya. Bugungi hayot jadvalida 1,5 soatlik veb-seminarni tomosha qilish uchun bo'sh vaqt topish qiyin. Ammo 10-15 daqiqalik videorolik – bu boshqa masala. Ana shu qisqa videoroliklar, video ma'ruzalarga amaliy vazifalar, nazorat ro'yxatlari va asosiy tayanch tushunchalarga e'tibor qaratilsa samarasi yuqori bo'ladi.
7. **O'qitishda yuqori tezlik.** Hozir jahon sanoati haqiqiy kadrlar inqilobini boshidan o'tkazmoqda. Butun boshli tarmoqlarning raqamlashtirilishi yuqori texnologiyali ishlab chiqarish va o'zgarib borayotgan iqtisodiyot uchun yanada ko'proq yangi malakali mutaxassislarni talab etmoqda. Yagona chiqish yo'li – iloji boricha tezroq qayta tayyorlash va malaka oshirishdir. Raqamlashtirishdan, chat botlaridan foydalangan holda qisqa vaqt ichida o'quv marafonlarini, o'quv kurslarini tashkil etishga erishilmoqda.

Замонавий Шароитда Мутахассисларга Қўйилаётган Халқаро Талабларнинг Баъзи Жиҳатлари (Тавсиялар)

Yuqoridagi fikrlardan kelib chiqib va qo'yilgan muammoning dolzarbligini inobatga olgan holda bugungi kunda pedagog kadrlar (mutaxassis)larga qo'yiladigan talablarni quyidagi umumlashtirdik:

1. **Raqamli kompetensiyaga ega bo'lish.** Pedagogning kasb standarti zaruriy kompetensiyalaridan biri – zamonaviy ta'lim texnologiyalari, jumladan, axborot va raqamli ta'lim resurslaridan foydalanishdir. Pedagogning raqamli kompetensiyalarga ega bo'lishi – bu axborot-kommunikatsiya texnologiyalaridan foydalanish sohasidagi turli masalalarni hal qilish qobiliyati. Mazkur jarayonda o'qituvchi kontentni tayyorlash vositalarini (matnli hujjatlar, taqdimotlar, plakatlar, grafiklar va infografikalarni yaxshi bilishi), vizualizatsiya (raqamli vositalar foydalanish, internetda kerakli ma'lumotlarni topish darsni yanada vizuallashtirishga yordam beradi) va kommunikatsiya (pedagogik muloqotning eng qulay va oddiy vositasi – o'qituvchilar, ta'lim oluvchilar va ota-onalar muloqot qiladigan messengerlar va ijtimoiy tarmoqlar deb hisoblash mumkin) imkoniyatlaridan samarali foydalanishi talab etiladi.

2. **Inverted Learning – “teskari” yoki “aylantirilgan” ta'lim shaklini qo'llab-quvvatlash.** Zamonaviy oliy ta'limda mazkur yondashuv tobora kuchayib bormoqda va u onlayn hamda oflayn ta'lim kombinatsiyasini o'z ichiga oladi. Ma'lumotni o'qituvchidan talabaga bir tomonlama yetkazib berish uchun dars vaqtidan foydalanish o'rniga, ma'ruza materiallari talabalarga darsdan oldin

o'qishlari uchun onlayn tarzda taqdim etiladi. Bu jarayon tegishli kursda fanlardan berilgan bilim va o'qib chiqilgan ma'lumotga asoslangan holda aniqlik kiritish, olingan bilimlarni kengaytirish, kichik guruxlarda ishlash, muammolarni hal qilish, qayta ko'rib chiqib, baho berish kabilarni o'z ichiga oladi. Bu tizim yordamida ta'lim oluvchilar o'quv materialini uyda o'rganadigan, darsda esa o'qituvchi bilan mashq qiladigan "teskari, aylantirilgan" – "Inverted learning" shaklida ish olib borishi mumkin. Bunda ta'lim oluvchilar darsdan oldin bilim oladilar va auditoriya (sinf)da tengdoshlari, o'qituvchi bilan o'zaro aloqada tushunchalar, g'oyalarni amaliyotda qo'llash masalalarini muhokama etadilar.

3. **Soft Skillsni shakllantirish.** Ushbu ko'nikma pedagog faoliyatida muhim o'rin tutib, jamoaviy ishlarni tashkil etish, hamkasblar va hamkorlar bilan munozara, muzokaralar olib borish, ijodkorlik, o'z pozitsiyasini bahslashga olish va o'zgarishlarga moslashish ko'nikmalari rivojlanishida katta ahamiyat kasb etadi. Bundan tashqari, ushbu ko'nikmalar ma'lumot bilan ishlashga, hayotdagi o'zgarishlar, yangiliklardan xabardor bo'lishga va kasbga ishonchni his qilishga yordam beradi.

4. **Lifelong Learning – uzluksiz (umr bo'yi) ta'lim olishga erishish.** Uzluksiz (umr bo'yi) ta'lim – insonning butun umri davomida davom etadigan, bilim va ko'nikmalarni uzluksiz egallash hamda rivojlantirishdir. "Bunday o'rganishning rasmiy usullari – ta'lim olish, o'qitish, murabbiylik, malaka oshirish kurslari – va norasmiy usullari, ya'ni hayotning o'zidan yangi tajribalar olish orqali erishish mumkin". Bu – jamiyatning doimiy faol a'zosi bo'lib qolish usuli desak mubolag'a bo'lmaydi. Hayot davomida uzluksiz ta'lim olish – bu professional va shaxsiy ehtiyojlarga ko'ra yangi bilimlarni tinimsiz, ixtiyoriy izlash bo'lib, insonning kasbiy o'sishiga, mehnat bozorida raqobatbardoshligiga, shuningdek shaxsiy rivojlanishga yordam beradi.

Хулоса

Xullas, jadal rivojlanish hayotning talabi va ajralmas qismiga aylanib, global o'zgarishlar ta'lim muassasalari, mehnat jamoalarini yanada kuchli raqobatlashishga va kelajak kompetensiyalarini egallashga ehtiyoj tug'diradi. Hozirgi vaqtda dunyo miqyosida kuzatilayotgan ta'limning barqaror rivojlanish tendensiyalari ta'lim oluvchilarda tizimli, moslashuvchan tafakkurni, informatsion madaniyatni, ijodiy faollik va yangilikka intilish hissini shakllantirish zarurligini ko'rsatmoqda.

Foydalanilgan Adabiyotlar

1. O'zbekiston respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2020-yil 15-maydagi "O'zbekiston respublikasida kasbiy malakalar, bilim va ko'nikmalarni rivojlantirish milliy tizimi faoliyatini tashkil etish choralari to'g'risida"gi 287-son Qarori. Qonun hujjatlari ma'lumotlari milliy bazasi, 16.05.2020-y., 09/20/287/0595-son.
2. Амельченко, Е. Н., Куприн, А. А. Формирование и роль инновационных процессов в системе современного образования // Роль образования в формировании экономической, социальной и правовой культуры: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2014. – Ст. 4.
3. Будущее образования: глобальная повестка. <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf>.
4. Gryaznova E., Kozlova T., Sulima I. Forming and realizing a pedagogue's philosophical culture // The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication-TOJDAC. 2018. Special Edition. pp. 2136-2142.
5. Исаева, О. Н. Мировое образование как система: автор. диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Рязань, 2009. – Ст.5.

6. Компиляция: исследования как академический справочник в области образования / <https://www.amazon.com.br>.
7. Пушкаръ, А. И., Потрашкова, Л. В. Основы научных исследований и организация научно-исследовательской деятельности. Учебное пособие. – Харьков, ХНЭУ, 2009. – Стр. 47.
8. Rahmonov, N. R., Boydadaev, D. M. Milliy iqtisodiyotni rivojlantirishda oliy ta'lim tizimining roli. "Iqtisodiyot va innovatsion texnologiyalar" ilmiy elektron jurnali. № 4, iyul-avgust, 2020 yil. 264-bet.
9. Салми, Джамиль. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми; пер. с англ. – М.: Издательство "Весь Мир", 2009. – Стр. 75.
10. Sanchez H. The Education Revolution: How to apply brain science to improve instruction and school climate. Corwin, 2016,-12p.
11. Строков, А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы. Философская антропология, философия культуры Вестник Мининского университета. 2020. Том 8, №2 Статья /Article УДК 130.2 DOI: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-15.
12. OECD (2021), "Editorial", in Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
13. http://library.isu.ru/ru/resources/e-library/conf_works_ISU/fch.3_soderzhanie/Fch-3-27.pdf
14. <https://director.rosuchebnik.ru/article/razbiraemsiya-v-kontseptsii-osnovnykh-mezhdunarodnykh-sravnitelnykh-issledovaniy-kachestva-shkolnogo>.
15. <https://www.gazeta.uz/ru/2018/07/26/school-education>.
16. Адаптация новичков: работающие инструменты в мире vuca. <https://vc.ru/hr/195386-adaptaciya-novichkov-rabotayushchie-instrumenty-v-mire-vuca>.
17. Inverted Learning?!? <https://blogs.oregonstate.edu/inspire/2011/08/11/inverted-learning/>.
18. http://praktiks.com/obuchenie_na_protyazhenii_vsey_zhizni.

Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi, Türk Dili Bölümü Eğitim Programı ve Ders Müfredatı Hakkında

Curricula in Department of Turkish of College of Languages of the University
of Baghdad

Necdet Yaşar Bayatlı¹

Bildiri Kodu: 95344

Öz

Irak, Türk kültürü ve dilinin yabancı olmayan bir coğrafya olup uzun yıllar boyunca Türk devletleri hakimiyeti altında kaldığı için Türk kültür coğrafyasının önemli bir parçasını teşkil etmiştir. Dolayısıyla bu coğrafya Türk kültürü ile kaynaşmış bu kültürün pınarlarından belenmiş ve her açıdan bu köklü kültürden etkilenmiştir. Kültür etkileşimini sağlayan en önemli unsur da dildir. Irak'ta konuşulan yerli Arapçada günümüzde çok sayıda Türkçe sözcüklerin yer aldığı farklı bilimsel çalışmalarda da tespit edilmiştir. Dolayısıyla Irak halkı, eskiden olduğu gibi günümüzde de Türkçe sözcükleri hep kullanmış ve farklı vesilelerle bilerek veya bilmeyerek Türk kültür unsurlarını yaşatmıştır. Osmanlı devletinden ayrı düştükten sonra bu coğrafyada önce Irak Krallığı daha sonra Irak Cumhuriyeti kurulmuştur. Kurulan Irak Cumhuriyeti'nde akademik seviyede Türkçeyi öğreten ilk eğitim- öğretim kurumu Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili Bölümü olmuştur. Bu bölümden mezun olan öğrencilerin bir kısmı 2003 yılı sonrasında Türkmenlerin yoğun olarak yaşadığı il, ilçe ve nahiyelerde açılan onlarca Türkmen okulunda Türkçe eğitim öğretiminin temin edilmesi ve sürdürülmesinde büyük rolleri olmuştur. Bir kısmı ise son yıllarda Türkiye ve Irak arasında artan ticaret hacmine vesile olan yüzlerce Türk ve Irak firmasında çalışmaktadırlar. Bu çalışmada söz konusu bölümün Irak coğrafyasında Türkçe eğitiminin verilmesi, devam ettirilmesi ve yayılmasında oynadığı rollere değinilmiş, bölümde okutulan ve esas alınan eğitim programı ve ders müfredatı üzerinde durulmuş ve geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Irak, Türkoloji, Türkçe eğitimi.

Abstract

Iraq is not alien to the Turkish culture and language, as this country was part of the geography of Turkish culture for many centuries. That is why we find that this geography has interacted and nourished from the springs of the Turkish culture, and thus it was influenced by and also influenced the ancient Turkish culture. Language is considered the most important element of the cultural interaction. Today, there are many Turkish words in the Iraqi local dialect that have been identified through scientific studies. That is why you find the Iraqi people use such words today as they did in the past, intentionally or unintentionally. After the secession of Iraq from the Ottoman Empire, the Iraqi kingdom was established, and then the monarchy was transformed into a republican ruling system. Department of Turkish of the College of Languages of the University of Baghdad is considered the first academic institution to teach Turkish language at the academic level. Some of the graduate students of this Department played a significant role in the teaching and continuity of Turkish language in the scores of Turkish schools that were established after 2003 in the provinces, districts, and sub districts of the areas of Turkmen majority, and some of them work in Turkish and Iraqi companies, which had the advantage of increasing trade exchange between Turkey and Iraq.

¹ Prof. Dr. Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili Bölümü, necdetyasarbayatli@gmail.com

This study tackles the role of the Department of Turkish in the reissue of Turkish language in Iraq and its dissemination, and then it discusses the curricula and academic vocabulary that are adopted in the said Department and the suggestions made to develop it.

Key Words: *Iraq, Turkish studies, Turkish language teaching.*

Giriş

Sümer, Akad, Babil ve Asurlular gibi eski medeniyetlerin beşiği olan Irak, İslam dünyasının da önemli coğrafyalarından sayılır. Bu coğrafyalarda söz konusu medeniyetlere ait kültür ve mimari izlerine ülkenin farklı yerlerinde rastlanabilir. Eski yıllarda bilim ve kültür merkezi olduğu gibi hac ve kervan yollarının kavşak noktasında bulunması önemini daha da artırmıştır.

Türk dünyası için de Irak'ın ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Halife Mutasım döneminde (833-841) sayıları 50.000'i bulan Türklerin Samerra şehrinde yaptıkları mimari eserler, ilk İslami Türk yapı örnekleri sayılır. Sultan Tuğrul Bey'in 1055'te Bağdat'a gelerek kılıç kuşanması, Selçuklu Devleti'ne İslam dünyasında meşruluk kazandırırken, üç yıl sonra sultanın buraya yerleşmesi ile Bağdat bir Türk şehri karakteri kazanmıştır (Uluçam, 1989, s. 1).

Bağdat'ın yanı sıra Selçuklu ve Atabekler döneminde Musul, Sincar ve Erbil, cami, medrese, imaret, saray gibi mimari eserlerle donatılarak, şehirler bilim, sanat ve ticaret merkezleri haline getirilmiştir. Nizam-ül Mülk'ün "Nizamiye Medreselerinden üçü Bağdat, Basra ve Musul'da inşa edilmiştir. Moğol istilası ile harap olan Irak, Celayirli, Karakoyunlu ve Akkoyunlular döneminde yeniden canlanmıştır. Osmanlı idaresinde ise önemli bir vilayet olarak yerini korumuştur (Uluçam, 1989, s. 1).

Altı Türk devletine topraklık eden Irak, Osmanlı devletinden ayrı kaldıktan sonra 1920-1932 yılları arasında İngiliz mandası altına girmiş, 1932'da krallık 1958'de ise cumhuriyet olmuştur. Bunun sonucu olarak Türklerin bu coğrafyada bıraktığı maddî-manevi kültür izleri, günümüzde canlı bir şekilde devam ettiği rahatlıkla söylenebilir. Bu ülkede yaşayan ve Türk soyunun uzantısı olan Türkmenler yanı sıra, bu coğrafyada kurulan altı Türk devletine ait kültür izleri günümüzde bile varlık göstermektedir.

Bu topraklarda yaşayan halkın, uzun yıllar boyunca Türk kültürü çatısı altında yaşadığından Türkçe ile güçlü bir bağı olmuş, yerel Arapçada çok sayıda Türkçe kökenli sözcüklerin kullanıldığı bilimsel çalışmalar aracılığı ile tespit edilmiştir (bkz. Akreş, 2018). Diğer taraftan günümüz Türkiye Türkçesinde 6.463 Arapça kökenli sözcüğün Güncel Türkçe Sözlükte kullanıldığı tespit edilmiştir (Dursunoğlu, 2014).

İster Irak Türkmenleri / Türkleri ister Türkçe kökenli Arapların farklı nedenlerle öğrenip konuştukları sayesinde Irak'ta hep Türkçe konuşulmuş ve bu toprak Türkçesiz kalmamıştır.

Osmanlı devleti dönemi kapandıktan sonra Irak'ın tarihinde akademik seviyede Türkçe öğreten ilk müstakil kurum Bağdat Üniversitesi olmuştur. Bağdat Üniversitesi Irak'ta kurulan ilk üniversite olup günümüzde mevcut bütün üniversitelerin kurulmasına vesile olmuştur. Üniversite, resmî olarak 1957'de kurulmuştur. Bağdat Üniversitesi'nde 1972-1973 eğitim-öğretim yılında Edebiyat Fakültesi bünyesinde Doğu Dilleri Bölümü altında Türkçe eğitimi verilmeye başlanmıştır. Daha sonra 1987'de kurulan Diller Fakültesi bünyesinde bağımsız bir bölüm olarak öğrencilere Türk Dili eğitimi verilmeye başlanmış olup günümüze kadar binlerce öğrenci mezun edilmiştir. Bölümde Türk Dili ve Edebiyatı yanı sıra Osmanlı Türkçesi ile ilgili dersler verilmektedir.

Bu çalışmada söz konusu bölümün Irak coğrafyasında Türkçe eğitiminin verilmesi, devam ettirilmesi ve yayılmasında oynadığı rollere değinilmiş, bölümde okutulan ve esas alınan eğitim programı ve ders müfredatı üzerinde durulmuş ve geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

İnceleme

Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde eğitim süresi dört yıl olup ders programı ve müfredatı öğrencilerin çoğu Arap kökenli oldukları hususu göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Dolayısıyla harflerin okunuşu, yazılışı ve telaffuz etme şekli öğretilerek eğitime başlanır.

Bölümün kurulduğu 1987 yılından bu yana aralıklarla ders programı değiştirilmiştir. Bu değiştirme şekli bazen bölüm ihtiyacına göre bazen Irak Yükseköğrenim ve Bilimsel Araştırma Bakanlığı'nın talimatı ile yapılmıştır. Bölümde 2015 yılından bu yana esas alınan ders programları aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Programı

Birinci Sınıf		İkinci Sınıf	
1	Dilbilgisi		Dilbilgisi
2	Sözlü Anlatım		Tercümeye Giriş
3	Kavrama		Kavrama
4	Sesbilimi		Kompozisyon
5	Okuma Anlama		Okuma Anlama
6	Dikte/ İmla		Sözlü Anlatım
7	İnsan Hakları ve Demokrasi		Türk Edebiyatına Giriş
8	Bilgisayar		İngilizce
9	İngilizce		Arapça
10			Bilgisayar
Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf	
1	Dilbilgisi		Dilbilgisi
2	Dil Teorileri		Dilbilimi
3	Kavrama		Nesir
4	Siyasi Konularla İlgili Tercüme		Makale ve Yazışmalar
5	Bilimsel Konularla İlgili Tercüme		Edebî Konularla İlgili Tercüme
6	Şiir		Hukuki Konularla İlgili Tercüme
7	Kompozisyon		Osmanlı Türkçesi
8	Sözlü Anlatım		Sözlü Anlatım
9	Arapça		

Bilindiği gibi Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri ile dil bilgisi üzerine yapılandırılmıştır (Mert, 2014, s. 24). Söz konusu dört becerinin ileri düzeyde öğrenciye öğretilmesi amaçların başındadır.

Yukarıda belirtilen ders programı tablolarından da görüldüğü üzere birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar dört temel dil becerilerine ve dilbilgisine önem verilmiştir.

Bu becerileri geliştirmek için edebiyatla ilgili derslere başvurulmuştur. Edebiyatla ilgili dersler Türk edebiyatı hakkında öğrencilerin bilgi edinmelerine yol açtığı gibi dil becerilerinin de geliştirilmesine yol açar.

Bölümde önem verilen bir başka konu ise öğrencilere Türkçe ve Arapça arasında düzgün bir şekilde tercüme yapmayı öğretmektir. Bölümde kayıtlı olan öğrencilerin tamamı ilkokul birinci sınıftan lise son sınıfa kadar Arapça eğitim gördükleri için Arapçayı iyi seviyede bilmektedirler. Bu yüzden onlara Türkçeyi öğretirken bu iki dil arasında tercüme yapabilmeyi öğretme hususuna da önem verilmiştir.

Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili Bölümü'nden mezun olan öğrenciler veya görev nakli yapan öğretim üyelerinin bir kısmı Musul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Kerkük Üniversitesi İnsani Bilimler Eğitim Fakültesi, Kufe Üniversitesi Diller Fakültesi bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerini açmış ve bu bölümlerde Türk dilinin eğitimine katkıda bulunmuşlardır. Bununla birlikte Irak Merkezi hükümete bağlı olmayan kuzey Irak'ta yer alan Selahattin Üniversitesi Diller Fakültesi ve Zaho Üniversitesi İnsanî Bilimler Fakültesi bünyesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri

bulunmaktadır. Nitekim Süleymaniye'ye bağlı Köysancak ilçesinde Köysancak Üniversitesi Diller Fakültesi bünyesinde yedi sekiz yıl boyunca Türk Dili Bölümü açılmış ve nedense daha sonra alınan bir kararla bu bölüm kapatılmıştır.

Türk dili bölümünün Bağdat ve Kufe Üniversitelerinde Diller Fakültesi, Kerkük Üniversitesi'nde Eğitim ve Musul Üniversitesi'nde Edebiyat Fakültesi bünyesinde oluşu için Türkçe eğitimi yanında fakülte istekleri çerçevesinde okutulması gereken dersler bulunmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi adı geçen bölümlerin kökü Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi'nden çıktığından bu bölümlerde esas alınan ders programlarına değinmenin de faydalı olacağı düşünülmektedir. Musul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ders programı şu şekildedir:

Tablo 2. Musul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Programı

Birinci Sınıf		İkinci Sınıf
1	Dinleme ve Sözlü İfade	Tercümeye Giriş
2	Türkçenin Temelleri	Türkçe Dilbilgisi
3	İmla Temelleri	Kompozisyon Usulü
4	Konuşma Temelleri	Konuşma
5	Arapça Temelleri	Sözlü Dinleme
6	Okuma Temelleri	Okuma ve İmla Temelleri
7	İngilizce Temelleri	İngilizce Temelleri
8	İnsan Hakları ve Demokrasi	Bilgisayar İlkeleri
9	Bilgisayara Giriş	
Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf
1	Genel Tercüme	Türkçeye Giriş
2	Sözlü Dinleme	Yeni Türk Edebiyatına Giriş
3	Eski Türk Edebiyatı İlkeleri	Yeni Türk Edebiyatı Metinlerine Giriş
4	Konuşma	Tiyatroya Giriş
5	Eski Türk Edebiyatı Metinlerine Giriş	Osmanlı Türkçesi Temelleri
6	Türk Tarihine Giriş	Tercüme
7	Osmanlı Türkçesi Dilbilgisi	Sözlü Kompozisyon
8	Romana Giriş	Genel Konuşma
9	Kompozisyon	İngilizce
10	Türkçe Dilbilgisi ve Uygulamaları	Dinleme
11	Farsça Temelleri	Mezuniyet Tezi
12	İngilizce Temelleri ve Uygulamaları	

Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Ders programı şu şekildedir:

Tablo 3. Kerkük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Ders Programı

Birinci Sınıf		İkinci Sınıf
1	Türkçe Dilbilgisi (Ses ve Şekil Bilgisi)	Türkçe Dilbilgisi (Şekil Bilgisi)
2	Okuma Usulü	Eski Türk Edebiyatı
3	İmla Kuralları	Türk Halk Edebiyatı
4	Türkçe Konuşma	Osmanlı Türkçe Dilbilgisi
5	Osmanlı Türkçesi Dilbilgisi	Kompozisyon ve Türkçe Konuşma (Uygulamalar)
6	Eğitim Temelleri	Edebiyat Bilimi
7	Eğitim Psikolojisi	Yönetim ve Eğitimsel Gözetim
8	Bilgisayar	Büyüme Psikolojisi
9	Arapça	İngilizce
10	İngilizce	Arapça
11	İnsan Hakları ve Demokrasi	Bilgisayar
Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf
1	Türkçe Dilbilgisi (Kelime + Cümle)	Türkçe Dilbilgisi
2	Eski Türk Edebiyatı	Yeni Türk Edebiyatı
3	Yeni Türk Edebiyatı	Genel Olarak Türkmen Edebiyatı
4	Türk Halk Edebiyatı	Türklerin Tarihi

5	Osmanlı Türkçesi Dilbilgisi (Uygulamalar)	Tercüme
6	Tercüme	Ölçme ve Değerlendirme
7	Edebiyat Bilimleri ve Teorileri	Gözlem ve Uygulama
8	Türk Dili Tarihi	Mezuniyet Tezi
9	Araştırma Usulü	
10	Rehberlik ve Sağlık Psikolojisi	
11	Ders Verme Metotları	

Kufe Üniversitesi Diller Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Ders programı şu şekildedir:

Tablo 4. Kufe Üniversitesi Diller Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Ders Programı

Birinci Sınıf		İkinci Sınıf
1	Dilbilgisi	Dilbilgisi
2	Konuşma	Konuşma
3	Okuma ve İmla	Okuma ve İmla
4	Arapça	Tercüme
5	İngilizce	Kompozisyon
6	Bilgisayar	İngilizce
7	İnsan Hakları	Türklerin Tarihi
8	Kavrama	Kavrama
9		Arapça
10		Osmanlı Türkçesi
Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf
1	Dilbilgisi	Dilbilgisi
2	Tercüme	Tercüme
3	Konuşma	Konuşma
4	Kompozisyon	Kompozisyon
5	Türk Edebiyatı Tarihi	Yeni Türk Edebiyatı
6	Tiyatro	Türk Dili Tarihi
7	Osmanlı Türkçesi	Osmanlı Türkçesi
8	Kavrama	Yeni Türkiye Tarihi
9	Osmanlı Devleti Tarihi	Hikâye ve Roman
10	İngilizce	Mezuniyet Tezi
11		İngilizce

Son üç yılda Irak'ta birçok üniversite ve fakültede yer alan bölümlerin ders programı ve müfredatını birleştirmek üzere Yükseköğretim ve Bilimsel Araştırma Bakanlığı'nda ortak komisyonlar oluşturulmuştur. Başkanlığımızda Bağdat, Musul, Kerkük ve Kufe üniversitelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin bilimsel kurul üyelerinin üyeliği ile yürüttüğümüz ortak çalışmaların sonucunda Bağdat, Musul, Kerkük ve Kufe üniversitelerinde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde esas alınacak Türkçe eğitimi ile ilgili dersler için şu şekilde ortak bir program hazırlanıp Bakanlığın onayına sunulmuştur.

Tablo 5. Türkçe Eğitimi Ortak Program

Birinci Sınıf		İkinci Sınıf
1	Dilbilgisi	Dilbilgisi
2	Kavrama	Tercümeye Giriş
3	Yazılı Anlatım	Kompozisyon
4	Sözlü Anlatım	Sözlü Anlatım
5	Okuma	Kavrama
6	İngilizce	Okuma
7	İnsan Hakları	Yazılı
8	Bilgisayar	Osmanlı Türkçesi
9		Arapça
10		İngilizce

11		Bilgisayar
Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf
1	Dilbilgisi	Dilbilgisi
2	Kavrama	Sözlü Anlatım
3	Sözlü Anlatım	Kompozisyon
4	Eski Türk Edebiyatı	Osmanlı Türkçesi
5	Eski Türk Edebiyatı Metinleri	Türk Dili Tarihi
6	Kompozisyon	Tercüme
7	Tercüme	Hikaye ve Roman
8	Türklerin Tarihi	Yeni Türk Edebiyatı
9	Osmanlı Türkçesi	Türk Halk Edebiyatı
10	Arapça	İngilizce
11	İngilizce	Mezuniyet Tezi

Söz konusu program, bakanlık tarafından onaylandıktan sonra Bağdat, Musul, Kerkük ve Kufe Üniversitelerinde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde yürürlüğe konulacaktır.

Söz konusu dört bölümde ders programlarının birleştirilmesi birçok açıdan öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Örneğin üniversiteler arasında geçiş yapan öğrenciler artık fazladan ders almayacak, ileride açılması planlan yüksek lisans programlarında ders eksikliği veya fazlalığı yaşanmayacaktır.

Halihazırda mevcut ders programları arsında büyük farklar görünmezse de ders adlarında ve ders fazlalığı veya eksikliği açısından farklılıklar bulunmaktadır. Şunu da belirtmekte fayda vardır. Kerkük Üniversitesi'ndeki bölümde esas alınan ders programı ve müfredatları ana dilleri Türkçe olan Türkmen Kökenli öğrencilerin bilgi seviyesine göre hazırlanmış olup Bağdat, Musul ve Kufe Üniversitelerinde yer alan bölümlerin ders programları ve müfredatları ile aralarında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Çünkü söz konusu üç bölümde eğitim gören öğrencilerin salt çoğunluğu Arap kökenlidir. Kerkük'te ise bu durum farklı olup öğrencilerin tamamı Türkmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünün ders müfredatına dönecek olursak derslerde işlenen müfredat beş-on yıl öncesine kadar eski bölüm hocalarının Muharrem Ergin, Tahsin Banguşlu, Mehmet Hengirmen gibi dilcilerin eserlerinden yararlanıp hazırladıkları kitapçıklardan ibaretti. Ancak son beş yılda bölümde artık müfredatın güncelleştirilmesine özen gösterilmiş, dilbilgisi, sözlü anlatım, okuma, kavrama gibi dilin dört temel becerisine yönelik derslerde önce Gazi Üniversitesi TÖMER kitapları son üç yılda ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe kitap setleri esas alınmaktadır.

Edebiyat ile ilgili derslerde ise 2003'e kadar Nihat Sami Banarlı'nın iki ciltlik olan Resimli Türk Edebiyatı Tarihi başlıklı eserlerden alıntı yapılarak ders müfredatları hazırlanmıştır. Ancak son on yıl içerisinde edebiyatla işlenen dersler için gözetimimizde hazırlanan müfredatlar alanla ilgili çıkan yeni yayınlardan yararlanmaya özen gösterilmiştir. Yararlanılan yayınların bir kısmı künyeleri aşağıda sunulmuştur.

- Abdurrahman Güzel (2006). Dinî- Tasavvufî Türk Edebiyatı. 3. Baskı, Akçağ Yayınevi. Ankara
- Ahmet Nezih Turan vd. (2004) Tarih Selçuklulardan Bu Güne El Kitabı, Grafiker Yayınevi Ankara
- Doğan Kaya (2007). Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü. Akçağ Yayınevi. Ankara
- Doğan Kaya (2004) Anonim Halk Şiiri. Akçağ Yayınevi. Ankara.
- İsmail Çeşitli (2006) Metin Tahlillerine Giriş/1 Şiir, 4. baskı, Akçağ Yayınevi, Ankara.
- İsmail Çeşitli (2006) Metin Tahlillerine Giriş/2, Hikâye-Roman-Tiyatro. 2. baskı, Akçağ Yayınevi, Ankara.

- Erman Artun (2004). Anonim Türk Hal Edebiyatı Nesri. 11. Baskı, Kitabevi Yya. İstanbul
- Erman Artun (2011). Türk Halk Edebiyatına Giriş Edebiyat Tarihi/ Metinler. Kahraman Yayınevi. Adana
- Mine Mengi (2015). Eski Türk Edebiyatı Tarihi Edebiyat Tarihi- Metinler. 21. Baskı Akçağ Yayınevi, Ankara
- Mustafa İsen vd. (2003). Eski Türk Edebiyatı El Kitabı. 2. baskı Grafiker Yayınevi Ankara
- Mustafa Ayyıldız ve Hamdi Birgören (2014). Edebiyat Bilgi ve Kuramları, 3. Baskı, Akçağ Yayınevi Ankara.
- Mustafa Ayyıldız (2011). Roman Tanıtım-Tarihçe-Teknik. 3. Baskı, Akçağ Yayınevi Ankara.
- Muhsin Macit ve Uğur Soldan (2005). Edebiyat Bilgi ve Teorileri El Kitabı, 2. Baskı, Grafiker Yayınevi Ankara.
- Gıyasettin Aytaş vd. (2013). Edebiyat Bilgi ve Kuramları, İldem Yayınları, Ankara
- Nurullah Çetin (2014). Şiir Çözümleme Yöntemi. 14. Baskı Öncü Kitap Yayınları, Ankara
- Nurullah Çetin (2013). Roman Çözümleme Yöntemi. 13. Baskı Öncü Kitap Yayınları, Ankara
- Nurullah Çetin (2017). Türk Hikâyesi Tahlilleri, Nobel Yayınları. Ankara
- Öcal Oğuz vd. (2010). Türk Halk Edebiyatı El Kitabı. 7. baskı Grafiker Yayınevi Ankara
- Öztürk Emiroğlu (2014). Türkiye’de Edebiyat Toplulukları, 5. Baskı, Akçağ Yayınevi, Ankara.
- Ramazan Korkmaz vd.(2007) Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000 El Kitabı, 4. baskı Grafiker Yayınevi Ankara
- Umay Türkeş Günay (2010). Türklerin Tarihi Geçmişten Geleceğe. 3. Baskı, Akçağ Yayınevi Ankara.

Her yeni yıl başında hazırlanan ders müfredatları alanla ilgili yeni çıkan yayınlardaki bilgilerle güncelleştirilmeye çalışılmaktadır.

Burada Irak’ın farklı üniversitelerinde Türk Dili Bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçeye karşı algılarına da değinenin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu konu ile ilgili Salih Uçuk (2017, s. 491-512) tarafından yapılan çalışmada şu sonuçlara varılmıştır:

1. Türkiye, Iraklı öğrenciler için komşu ve İslam ülkesi; kültür, sanat, bilim, ticaret, eğitim alanında gelişmiş; denizi, tarihi, camileri, doğasıyla güzel ve manzaralı “taşı toprağı altın bir ülke”dir. Öğrenciler; gelenek ve görenekleri, hoşgörüsü, misafirperverliğiyle etkileyici, dil gelişimi için ideal ve potansiyelini kullandığında “Amerika’yı bile geçebilecek bir ülke” olarak görmekte ve yaşamak istedikleri, kendilerine yakın bir ülke olarak tarif etmektedirler.

2. Iraklı öğrenciler, Türklerle Iraklıların özellikle din, yemekler, misafirperverlik ve giyim konusunda benzediğini düşünmektedir. Öğrenciler, ayrıca kardeşlik, arkadaşlık, iyilik, samimiyet, fedakârlık, ahlak, kültür, tarih, gelenek, aşiret, fikir, aşiret ve halay konusunda da benzerlikler bulunduğunu belirtirken, bazı öğrenciler Avrupalaşan ve değerlerini kaybeden Türklerin Iraklılara benzemediğini söylemektedirler.

3. Öğrenciler, Türk ve Irak kültürlerinin dil, giyim, eğitim, politika, sosyal mekânlar, ticaret, ilerleme, kültür, fikir, anlayışlar konusunda farklılaştığını düşünmektedir. Türklerden daha fazla geleneklere bağlı olduğunu düşünen öğrenciler; mutfak kültüründe, Türklerin kendilerinden farklı olduklarını, özellikle çayı çok tüketmelerinde Türk-İrak kültürlerinin farklılaştığını ifade etmektedirler.

4. Iraklı öğrencilerin ekseriyeti, Türkiye’de rahatça yaşayabileceğini düşünmektedir. Gençlerin özellikle giyim kuşam konusundaki cesareti, fikri uyuşmazlık, ekonomik nedenler, güven, pahalılık, gurbet gibi başlıklar gençleri Türkiye’de yaşama konusunda endişelendirirken, Müslüman bir ülke olmasının avantajları olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye’de rahatça yaşayamayacağını ve yaşamak istemediğini beyan eden öğrenciler dil, kültür farkı ve özellikle milliyetçilik fikrinin kendilerini zorlayacağını düşünmektedir.

5. Türkler ve Batılıların özellikle giyim, eğitim, turizm, ticaret, teknolojik gelişme, özgürlük, gibi konularda belirgin olarak birbirine benzediğini düşünen öğrenciler; özellikle ev tasarımı, şehirleşme, sanayileşme, sosyal ilişkiler, politika, demokrasi, gençlere verdiği önem, katılımcılık, sanat ve davranış açısından benzerlikler olduğunu kaydetmektedirler. Farklı dinlere mensup olmalarına rağmen Türkler ve Avrupalıların dizi film, giyim ve kültürel öğelerinin benzemiş olmasını eleştirmektedirler.

6. Türkiye'ye gelmeden önce ve geldikten sonra Türkiye ve Türkler hakkındaki fikrinin değişip değişmediği sorulan gençler, belli oranda farklılık olduğunu belirtmektedirler. Daha önce Türkleri yabancı sevmeyen, milliyetçi, bencil, maddiyatçı, sert, kaba, kurnaz ve Kürtleri ve Arapları sevmez olarak düşündüğünü belirten öğrencilerin bazılarının fikri olumlu yönde değişiklik göstermiştir. Türkleri, dost ve cana yakın; iyi, yardımsever, kardeşçe sevgi duyan, sempatik, pozitif, çalışkan olarak gördüklerini ifade etmektedirler.

7. Iraklı öğrenciler, Türkçe öğrenirken en çok okuma, dil bilgisi, gramer, sesli harfler, ekler, yapım ekleri, kompozisyon yazma, edebi sanatlar ve font konusunda sıkıntı yaşadıklarını söylemektedirler. Ancak Türk dizilerini seyrederek Türkçe öğrenmenin kolaylaştığını da beyan etmektedirler (Uçuk, 2017, s. 510-511).

Sonuç

Günümüzde artan iletişim teknolojileri, sosyal medya kullanımları, ikili ilişkiler, ticaret gibi nedenlerle birden fazla dil öğrenme gereksinimi bugün dünyanın yadsınamaz bir gerçeğidir. Dil öğretimi, sadece dilin kurallarının ve kelimelerinin öğretilmesi değil o dile ilişkin kültürün, değerlerin, tarihin, sanatın tanıtımını da içerir (Altunkaya, 2021, s. 2).

Türkiye, coğrafi konumu bakımından, kendi sınırlarının dışında başka ülke halklarına ulaşma noktasında eşsiz bir uluslararası ilişkileri imkanına sahiptir; hatta, Türkiye ile söz konusu alanda rekabet içinde olabilecek, bu coğrafi imtiyaza sahip başka bir ülke de yoktur denilebilir (Durmuş, 2013, s. 256).

Türkiye'nin komşusu olan ve yüzyıllar boyunca kurulan birçok Türk devletine topaklık yapan ve Osmanlı devleti döneminin kapandığı tarihe kadar Türk yurtlarından biri olan Irak'ta 9 Nisan 2003 tarihinde meydana gelen rejim değişikliğinden bu yana Türkiye ile yeni bir dönem başlamış, bütün alanlarda ilişkiler ivme kazanmış olup homojen bir yapıya sahip olan bu ülke halkı arasında Türk dili ve kültürüne karşı ilgi ve sevgi çok artmıştır. Yıllık olarak yüzbinlerce Irak vatandaşı Türkiye'ye seyahat etmekte, ticaret ve yatırım yapmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, Türkiye'de konut satın alan her 5 yabancından birinin Irak vatandaşı olduğu ortaya çıkmıştır. Son dört senede yabancılara satılan konutların yüzde 19'unu Iraklılar almıştır (Euronews, 2019).

Irak, Türkiye'nin dış ticaretinde, özellikle de ihracatında çok önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'nin ihracatında Irak 2011-2014 döneminde 2., 2015-2016 döneminde 3., 2017-2019 döneminde 4. sırada yer almıştır (Irak Ülke Profili, s. 8).

Türkiye'nin eski Bağdat Büyükelçisi Fatih Yıldız, 2020 yılında Türkiye ile Irak arasındaki ticaret hacminin 20 milyar doları aştığını bildirmiştir.

İki ülke arasında ticaret, turizm, sağlık, gayrimenkul yatırımı vb. alanlarda mevcut ilişkiler yanı sıra farklı Türk ve Arap televizyon kanallarında yayınlanan yüzlerce Türk dizisi sayesinde milyonlarca Iraklıyı Türk diline, kültürüne ve doğasına hayran bırakmıştır. Bütün bu faktörler, Irak'ta Türk diline karşı ilgiyi artırmıştır.

Bağdat Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili Bölümü, Irak'ta sadece akademik seviyede değil, birçok alanda Türkçenin canlı tutulması, yayınlanması ve akademik çevrelerde tanınması konusunda oldukça önemli bir görev ve rol üstlenmiştir. Dolayısıyla Türkiye'deki Türkolog ve Türk

Dili Bölümleri başta olmak üzere dünyanın her yerinde Türk Dili eğitimini veren kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenmesi gerekir.

Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi ve Türkiye'nin muhtelif illerindeki özel yayınevleri tarafından Türk Dili, edebiyatı, tarihi ve kültürü ile ilgili kitaplardan en az birer nüsha bu bölüm kütüphanesine göndermeleri;

Bölümdeki öğretim üyelerinin düzenlenen bilgi şölenleri, sempozyum, kurultay ve kongrelere davet edilmeleri;

Bölüm öğrencilerinin seviyelerini geliştirmek amacıyla öğrenciler için düzenlenen etkinliklere katılmalarının sağlanması oldukça önemlidir.

Türkçe öğretimiyle ilgili ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, öğrencilerle ilgili sorunlar, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından (Altunkaya, 2021, s. 27) ister Bağdat Üniversitesi ister Kerkük, Musul ve Kufe üniversitelerindeki Türk Dili Bölümlerinde yaşanan sıkıntılardır.

Bu bölümler aracılığıyla komşu ülke Irak'ta Türkçenin yerini güçlendirmek, etkin bir dil olarak kullanılmasına hizmet etmek, Türkçenin Iraklı öğrencilere öğretimi konusunda çalışan öğretim üyelerine ve bölümlere büyük ve önemli görevler düşmektedir.

Kaynaklar

- Akreş, H. (2018). *El-Huzur el-Türki fi ellehce el-irakiye*. Bağdat: Irak Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(Özel Sayı), 1-33.
- Bayatlı, N. Y. (2017). *Irak Türkmen halk edebiyatı üzerine incelemeler*. İstanbul: TKO Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dursunoğlu, H. (2014). Türkiye Türkçesindeki Farsça sözcükler ve kullanım şekilleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 131-142.
- Euronews. (2019). Türkiye'de konut satın alan her 5 yabancından biri Iraklı. Euronews: <https://tr.euronews.com/2019/02/21/turkiye-de-konut-satin-alan-her-5-yabancidan-biri-irakli-sehir-tercihlerinde-izmir-listede-sayfasından-erişilmiştir>.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Uçuk, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(14), 491-512 doi: 10.7827/TurkishStudies.11874.
- Uluçam, A. (1989). *Iraktaki Türk mimarı eserleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Irak Ülke Profili, T.C. Ticaret Bakanlığı Dış Temsilcilikler ve Uluslararası Etkinlikler Genel Müdürlüğü Yayınları. <https://ticaret.gov.tr/data/5efddfd13b876a83c6f2fba/Irak%20%C3%9C1ke%20Profili.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Sözlü Kaynaklar

Dr. Şeyma İmat Musul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı

Dr. Ekrem Bakır Bayatlı, Kufe Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı

Dr. Muhammet Ali Şerif. Kerkük Üniversitesi İnsani Bilimler Eğitim Fakültesi Türk Dili Eğitimi Bölüm Başkanı.

Ortaokul ve Liselerinde Türk Devletlerinin Edebiyatlarının Eğitimi

Literature Education in Secondary and High Schools of Turkish States

Pıralı Aliyev¹

Bildiri Kodu: 95346

Öz

Çalışmanın amacı, Türk devletlerinin ortaokul ve liselerdeki edebiyat eğitiminin mevcut durumunu incelemek, bu alandaki çalışmaların kalitesini artırmak için bütünlük içerik belirlemektir. Edebiyat, tüm Türk devletlerinin ortaokullarında, liselerinde ve meslek liselerinde öğretilir. Genel eğitim sistemleri farklı olduğu için, literatürü öğretmenin amacı ve öğretimi için ayrılan zaman da farklıdır. Ama hepsini birleştiren bir fikir var: Milli ve evrensel değerleri edebiyat yoluyla öğrencilere aşılamak. Türk devletlerinin ortaokul ve liselerinde okutulan edebiyat ders kitapları konu ve değerler açısından incelenmiş ve tüm ülkelerin kendi gereksinimlerine çağdaş gereksinimler açısından yaklaştığı ortaya çıkmıştır. İleri görüşlü, ortak değerlerimizi gözetken ve birliğimizin temelini oluşturan ortak Türk devletlerinin literatürüne çok az ilgi gösterilmiştir. Aslında İslam öncesi ve İslam sonrası edebiyat örnekleri tarihimizi, ulusal kimliğimizi, dilimizi, kültürümüzü vb. yansıtır ve hakkında bilgiler içerir. Türk devletlerinde meydana gelen değişimlerin anlaşılmasında ve değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Edebiyatın insan hayatında oynadığı rollerden biri de eğitici rolü ile ilgilidir. İnsanda asil duyguların ortaya çıkması ve gelişmesi, ahlakın mükemmelleşmesi, estetik anlayışın olgunlaşması, Türk devletlerinin mükemmel sanat eserleri ile düzenli iletişime bağlıdır. Bütün bunlar Türk devletlerinin edebi konusunun muhtevasının belirlenmesinde dikkat merkezinde tutulmalıdır. Bu düşünceyle ortaokul ve liselerde bütünlük bir Türk edebiyatı modeli sunulmaktadır. Bu model, Türk devletlerinde değer odaklı eğitimin örgütlenmesine hizmet edecektir.

Anahtar Kelimeler: Türk devletleri, Edebiyat, İçerik, Bütünlük, Model, Milli ve evrensel değer.

Abstract

The purpose of this research is to study current state of literature education in secondary and high schools in Turkish states and to identify an integrated content to increase the quality of studies in this field. Literature is taught in secondary schools, high schools and vocational high schools of all Turkish states. These countries differ in terms of the ways of teaching, as well as the time allotted to teaching literature based on the differences of the general education system. However, they are all united by one single idea: to instill national and universal values into students through teaching literature. For the purposes of this research, the literature course books of secondary and high schools of Turkish-speaking countries were examined in terms of content and values, and it was revealed that all countries approached their own needs within the framework of contemporary needs. The research is significant because up to this moment little attention has been paid to the literature of the common Turkish states upholding common values that form the basis of our unity. In fact, examples of pre-Islamic and post-Islamic literature reflect and contain information about our history, national identity, language and culture. They play an important role in understanding and evaluating the developmental changes in Turkish states. One of the roles that literature plays in human life is related to education. The formation and development of noble feelings in human beings, the moral education, the development of aesthetic understanding depend on regular intercourse with the excellent literary works of the Turkish states. All these should be kept in the center of attention while determining the

¹ Prof. Dr. Pıralı Aliyevi, Bakü, Azərbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Ekonomisi Bölüm Başkanı
piralibexbud56@mail.ru

content of the literary subject of the Turkish states. With this in mind, an integrated model of Turkish literature is delivered in secondary and high schools. This model will serve to present value-oriented education in Turkish states.

Keywords: *Turkish states, Literature, Content, Integrated model, National and Universal values.*

Giriş

Edebiyat Öğretiminin Gelişim Tarihi

Türk devletlerinin ortaokul ve liselerinde okutulan dersler arasında edebiyatın özel bir yeri vardır. Edebiyat konusu Türklerin dünü, bugünü ve geleceğini yansıtan bir içeriğe sahiptir. Geçmişimizi bilmeden geleceğe gidemeyiz. Ortaokul ve liselerde Türk edebiyatı tarihi örnekleri öğretiliyor mu? Edebiyat konusunun içeriği Türk edebiyatı ile nasıl zenginleştirilir?

Araştırmalar, eski çağlardan beri dini okullar ve medreselerde öğrencilere edebiyatın öğretildiğini göstermektedir. "Kur'an-ı Kerim", Nizami Gencevi'nin "Khamse"si, M. Fuzuli'nin "Leyli ile Mecnun", Sadî'nin "Gülüstan", "Bustan", Hafız'ın "Divan", "Tarihi-Nadir", "Çameyi-Abbas" vb. kitaplar kullanıldı.

7. yüzyıldan itibaren ilk ve yükseköğretim sistemi kurulmuş ve geliştirilmiştir. 11. yüzyıldan itibaren filozoflar bu okulların başına geçtiler. Mahsati Gencevi'nin 12. yüzyılda okula gittiği bilinmektedir. Ayrıca 13. yüzyılda Nahçıvan'da kurulan okullarda dünyevi ilimlerin öğretildiği de gösterilmiştir. 17. yüzyılda medreseler Tebriz, Maraga, Nahçıvan ve Gence antik kentlerinde yoğunlaşmıştır (Ahmedov, 2006, s. 127)

XIX Yüzyılda Ortaokul ve Liselerde Edebiyat Öğretimi

Azerbaycan'ın 19. yüzyılın 1813 ve 1828. yıllarda Çarlık Rusyası tarafından işgal edilmesinden sonra, buraya çok sayıda Rus yetkili geldi. Bu görevlilerin çocukları için yeni okullar açıldı. Birçok Azerbaycanlı çocuk da Rus okullarında okumaya başladı.

Bu Rus okullarının kurulması sonucunda Bakü'de ve daha sonra Şamahı, Şuşa, Şeki, Gence, Nahçıvan'da yeni tür "Rus-Tatar" okulları açıldı. Okulların açılmasıyla ders kitaplarına ihtiyaç duyuldu. 1879'da Gürcistan'ın Gori kentindeki yüksek lisans okulunda Azerbaycan şubesi açıldı. Gori ilahiyat okulundan mezun olan birkaç öğretmen, "Rus-Tatar" okullarında büyük bir coşkuyla çalıştı. Okullarda öğretmenlik yaptılar, ders kitapları yazdılar, monograflar ve programlar derlediler (Ahmedov, 1991, s. 115).

Azerbaycan'da okulların kurulmasında emeği geçen Mirza Fatali Ahundov, Seyid Azim Şirvani, Hasan bey Malikov Zerdabi, Habib bey Mahmudbeyov, Soltan Mecid Ganizade, Rashid bey Efendiyev, Firudin bey Koçarlı, Nariman Narimanov, Mahmud bey Mahmudbeyov, Süleyman Sani Ahundov, Üzeyir Hacıbeyov, Calil Mammadguluzadeh, Mirza Alekper Sabir, Abbas Sahhat Mehdizadeh, Farhad Agazadeh, Abdulla Shaig ve diğerleri, halkımızı cehalet girdabından kurtarmaya çalıştılar (Ahmadov, 2011, s. 79).

A. A. Bakıhanov "Kısa gramer ..." (Kısa gramer ...), "Kanuni-Kudsi", M. Ş. Vazeh ve diğerleri "Azerbaycan lehçesinde Tatar muhtevası", M. Kazımbey "Türk-Tatar dilinin grameri", L. Z. Budagov "Türk-Tatar alfabesi", "Azerbaycan-Türk-Tatar şivesinde pratik rehberlik", M. A. Vazirov "Azeri-Türk şivesinde ders kitabı", A. O. Chernyayevski'nin "Ana Dili" ve diğer ders kitapları tamamlandı. Sonraki yıllarda R. Afendiyev "Anaokulu" (1898), Basiratul-etfal (1902), S. M. Ganizade ve A. Safarzadeh "Kilidi-adabiyet" (1900), M. M. Sidgi "Tohfeyi benat", S. Hacıbeyov "Hadiyeyi-etfal"(1901), Seyidov, "Kitabi-sazainul-etfal" (1902), M. B. Hajiyev "Kafkasya İstilas" (1902) (Abdullayev, 1966, s. 43) kitaplarını yayınladı.

19. yüzyılın ikinci yarısında Abbasgulu ağa Bakıhanov ve Mirza Shafi Vazeh okullarda Azerbaycan dili ve edebiyatının öğretimini başlattılar. Azerbaycan'ın Rusya'ya katılmasından sonra,

onların etkisi altında 1887'de önce Bakü'de, ardından Şamahı'da "Rus-Tatar" okulları açıldı. Bu okullarda Rusça ve Türk dillerinin yanı sıra şeriat dersleri de veriliyordu (Hacıyev, 2003, s. 24).

Garabağlı (1968) "A. Narimanov'un "Nasihatul-etfal" (1907) Tiflis'te (Tiflis), Mirza Gamarlinsky, Narimanbekov, Shakhtakhtinski, Rajabov, Gaziyeve ve Erivan'da diğerleri. Üç ciltten oluşan "Anadil" (1906), M. Mahmudbeyov'un "Musavvar Türk alfabesi ve ilk okunuşu" (1907), A. Şaig'in "Çocuk çeşmesi" (1907), Bakü'de "Gülzar" (1912), Rus-Tatar okulunun 6 öğretmenin "İkinci yıl" (1908). M. Mahmudbeyov ve A. S. Mehdizade'nin "Yeni okul" (1909), F. Agazadeh'in "Edebiyat derlemesi" (1912) neşr edildi. Eski Türk edebiyatı örneklerini yansıtmak açısından bakıldığında iyimser bir akın olduğunu görüyoruz. M. Ş. Vazehin "Kitabi-türki" kitabında hikmet ve nasihatlar, mezheke ve nesirli temsiller verilmiştir" diye vurguluyor (s. 54)

N. M. Dida, iki şiirin verildiği "Kitabul-nasayehi" ders kitabını yazmış ancak yayımlayamamıştır (Ahmedov, 2011, s. 192).

H. B. Zerdabi, "Akinçi" ve "Ziya" gazetelerinde Türkçe şarkı türünden bahsetti ve daha sonra bu fikri gerçekleştirmek için uygulamalı çalışmalara başladı. S. M. Ganizade aracılığıyla "Rus-Tatar" okullarının müfredatına dahil etti ve M. M. Mohsunzadeh'in metinlerini oluşturmayı başardı. 1901 yılında "Türk Şarkıları derlemesini" yayımlandı.

Şirvani Şamahı'da (1877) ders vermeye başladığında, okul literatürünün eksikliğini göz önünde bulundurarak klasik şairler N. Gencevi'nin "Sırlar Hazinesi", C. Rumi'nin "Mesnevi", Sadi'nin "Bustan", "Gulistan", A. Cami'nin "Baharistan" adlı eseri, örnek seçerek ders kitapları ve okuma kitapları oluşturur. Çocuklar için "Rabiul-etfal" ve "Tacül-kütüb" adlı iki kitap hazırlıyor.

1882'de Tatar dilinden tercüme edilen S. A. Unsuzadeh, "Talimul-etfal, tahzibi-ahlak" okul çocuklarının okuması için basit Türkçe ile yazılmış bir risale ve öğretici-şiiirdir. Verilen içerik günümüzde modası geçmiş olsa da dini ve manevi değerlerin öğretilmesinde faydalı olan bazı hususlar bulunmaktadır. (Ahmedov, 2006, s. 79),

XIX yüzyılın 80'lerinde, edebiyat konusu "Rus-Tatar" okullarında öğretildi.

Yirminci Yüzyılda Edebiyat Öğretimi

1920 Yılına Kadar Edebiyat Öğretmenliği

20. yüzyılın başlarından itibaren "Nijat", "Saadat", "Behjat" ve "Nashri Maarif" adları altında yeni okullar ve kütüphaneler kurulmuştur. Bu okulda dersler ana dilde yapılıyordu ve yeni ders kitaplarına ihtiyaç vardı. R. Afendiyev'in "Basiratül-etfal" adlı ders kitabı 1901 yılında Bakü'de basılmış ve okullarda dağıtılmıştır, yazarın kendisi bu kitapla Gori Muallim Okulu'nda ders vermektedir. Bir yıllık uygulamadan sonra kitap, 1903 yılında Kafkas Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edildi ve Kafkasya'daki Rus-Tatar okullarında kullanılmasına izin verildi. "Anaokulu" gibi, bu ders kitabında da öğrencilerin yaş özelliklerine ve ilgi alanlarına göre temsiller, hikayeler, masallar, efsaneler, şiirler, Rus ve Doğu klasiklerinin eserlerinden örnekler yer almaktadır. Ders kitabının "Azerbaycan Türkleri Edebiyatı" başlıklı bölümünde yazar, Azerbaycan edebiyatının tarihinden, edebi dil ve türlerinden, edebiyatın görevlerinden, şiirin sanatsal özelliklerinden bahseder. Kitapta ayrıca "Azerbaycan Türk edebiyatı - özellikle son yüzyıllara kadar değil", "Türkçe genel İslam'da kullanılan dillerin en fakiridir" gibi kavram yanılgıları da yer aldı. Kitabın son bölümünde Doğu klasikleri hakkında bilgiler ve edebi terimlerin açıklamaları yer almaktadır (Ahmedov, 1991, s. 48)

R. Afendiyev'in "Doğal yöntem-eğitimi" adlı metodolojik makalesi ve "Öğretmenler için yöntem-cedit, ders bilincinin ilk kuralıdır" kitapçığı, edebiyat eğitiminin düzenlenmesi konusunda yöntemli önerilerde bulunmuştur.

20. yüzyılın başlarında Azerbaycan'da kültür, eğitim ve okul çalışmaları canlanmaya başladı. Bakü, Gence, Şuşa, Şeki, Şamahı, Salyan ve diğer şehirlerde ilkokulların sayısı artmakta ve ders

kitaplarının yayımlanmasında ilerleme kaydedilmektedir. Bu dönemde aydın yazarlar ve ilerici pedagoglar, klasik ve modern yazarların eserlerini yayınlamanın yanı sıra, öğrencilerin edebi eğitimini organize etmek için Doğu, Rus ve Avrupa edebiyatlarından tercüme ve alıntılar yaptı. F. Agazadeh'in "Edebiyat derlemesi", M. Mahmudbeyov ve A. Sahhat'ın "Yeni okul", A. Şaig'in "Çocuk gözleri", "İkinci yıl", "Gülşeni - edebiyat", "Gülzar", "Milli okuma", "Okuma" H. Javid ile birlikte kaleme alınan "kitap", "Dördüncü yıl", "Türk çelengi", "Müntahabat", "Edebiyat dersleri" genç neslin eğitiminde büyük rol oynadı. F. Kojarli'nin "Çocuklara Hediye" (1912) adlı kitabı içerik, yöntemsel sistem açısından dikkat çekmektedir (Ahmedov, 2006, s. 145).

Kısa sürede genç okuyucuların sempatisini kazanan "Debistan" (1906-1908), "Rehber" (1906-1907), "Okul" (1911-1920) dergilerinin çıkması ile klasik edebiyattan ders dışı okuma materyallerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için ciddi bir adım atılmıştır. F. Agazadeh'in 1912 yılında basılan "Edebiyat Derlemesi" ders kitabı, "okul ve medreselerde okutulmak üzere dördüncü, beşinci, altıncı sınıflara ait, akşam kurslarına ait ve ailelerin okuyabileceği bir okuma kitabı" olarak tasarlanmıştı.

Seyid Hüseyin, 1914-1915 yıllarında Dirilik dergisinde ders kitapları üzerine yaptığı tartışmada, "Edebiyat derlemesi"ni "Çocuklarımıza Türk dilini ve edebiyatını öğreten bir kitap" olarak nitelendirmiştir (Ahmedov, 1991, s. 164).

18 ay süren (1918-1920) Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti, her alanda yeniliklere başladı. Eğitimin halkın ve milletin geleceği olduğunu düşünen Cumhuriyet önderleri bu alanda önemli çalışmalar yapmaya çalışmışlardır. Ancak, zamanın kısalığı ve ulusal uzmanların eksikliği nedeniyle, dil ve edebiyat öğretimindeki reformlar eksik kalmıştır.

1920-1991 Yıllarında Edebiyat Öğretimi

28 Nisan 1920'de XI Kızıl Ordu Azerbaycan'ı işgal etti. Azerbaycan imparatorluğunun bir parçası oldu. Demokratik bir cumhuriyetin ulusal özgürlüğü fikri boğuldu. Ancak yeni ders kitaplarının ve programların yazılması gündeme geldi. 1921 yılında A. Şaig'in "Çocuk Gözleri", M. Mahmudbeyov'un "İkinci Yıl" ve "Yeni Okul" ("Üçüncü Yıl") ders kitapları küçük değişikliklerle yayımlandı.

1920'den beri yeni okullar için yeni ders kitapları yayımlandı. Sonuç olarak, okullardaki diğer derslerle birlikte edebiyatın bağımsız öğretme ve öğrenme yöntemi kökten değişti. Bu zamanda, edebiyat programları yeni bir yön, yeni bir temel üzerine inşa edildi.

Yeni derlenen edebiyat programlarında M. Fuzuli, M. P. Vağif, M. V. Vidadi, S. A. Şirvani, M. A. Sabir ve diğerlerinin hayatı ve eserleri incelenmiştir. Aynı zamanda V-VII. sınıflar için "Okuma Kitabı", Osmanlı şair ve yazarları da okutuldu.

Sovyet hükümeti, tek bir işçi okulu hakkında bir düzenleme ilan etti. Yeni kurulan "İşçi" okulu yeni yöntemlerle çalışmaya başladı ve okul yapısının düzenlenmesi için tamamen yeni planlar ortaya koydu (Abdullayev, 1966, s. 18).

Azerbaycan'da Sovyet iktidarının kurulmasından bir ay sonra (26 Mayıs 1920), Azerbaycan SSC Halk Eğitim Teşkilatı'nın ilk kurulu, Azerbaycan'da daha uzun süredir uygulanmakta olan birleşik bir işçi okulunun tanıtımına yönelik düzenlemeleri onayladı ve iki yıldan fazla bir süredir geliştirilen programa dayalı yeni bir program oluşturmaya karar verdi.

Tek bir işçi okulu oluşturma ilkesini uygulayan, çalışmalarında en önemli faktörlerden biri, bir devlet belgesinin geliştirilmesiydi - bu yeni okulun ana imajını yansıtan ve eylem yolunu tanımlayan bir program. Birleşik İşçi Mektebi programının (Abdullayev, 1966, s. 19) büyük avantajı, her şeyden önce bu programda Azerbaycan dili ve edebiyatına ana çalışma konuları arasında layıkıyla yer verilmesiydi. Program ayrıca sözlü ve yazılı konuşmanın geliştirilmesi gibi edebiyat çalışmaları için yeni bir hedef belirledi. Birleşik İşçi Okulu programının açıklayıcı notunda gündeme getirilen konulardan biri, ilk ve orta okullarda Azerbaycan dilinin öğretilmesi meselesiydi. Ancak, bu birleşik işçi okulu programının ömrü kısıydı. 1923-1924 eğitim-öğretim yılından ve 1925-1926 eğitim-öğretim yılından itibaren I ve II. sınıf okullarında zorunlu karmaşık programların başlatılması nedeniyle,

okullarda diğer bağımsız derslerle birlikte ana-dil bağımsız bir ders olarak kabul edilerek (fizik, matematik vb. ile birlikte) müfredattan kaldırılmıştır (Hasanlı, 2011, s. 43).

Okullarımızda Azerbaycan dili ve edebiyatı öğretiminin metodolojisinin ikinci aşaması, doğrudan karmaşık programlarla ilgilidir. Bu, ilk aşamanın (birleşik işçi okulu programı) aksine nispeten uzun bir aşamadır. Bu nedenle, karmaşık program, bireysel konuların lisede bağımsız bir yer almasını gerektirir; bireysel konularda ders kitaplarının gerekli olmadığını savundu. Külliye'nin sahiplerine göre ne aritmetik, ne fizik, ne de Azerbaycan dilinin konusu bunlardan biri olmamalıdır. Bu konular programın emek, yaşam, toplum gibi doğal bölümlerinde yer almalıdır. Kompleksin taraftarları zaten okulda sınıf ve sınıf eğitimi değerlendirildiler ve bunun gereksiz olduğu kanaatine geldiler (Garabağlı, 1968, s. 32).

Projeler Programı

1930'da karmaşık programın yerini "proje yöntemine" dayalı bir program aldı. Bu sistem okulda belirli konuları kaldırmaya çalıştı. Program birinci sınıf öğrencilerinin gazetelerde, dergilerde, ders kitaplarında ve kitaplarda okudukları hakkında düzenli bir fikir alışverişinde bulunmalarını ve belirli bir konuda düşüncelerini ifade etmek için kelimeleri seçip cümle içinde kullanabilmelerini gerektiriyordu (Abdullayev, 1966, s. 21).

Merkez Komitesinin 5 Eylül 1931 tarihli kararı, bu "proje yöntemine" ölümcül bir darbe indirdi. "Karmaşık bir program"a, bir "proje yöntemine" dayanan ve daha sonra "grup-laboratuvar" eğitim sistemi olarak adlandırılan bu program, birçok ileri ve deneyimli öğretmen grubunun protestolarına ve direnişine rağmen, ilkokul ve ortaokullarda ana dili zayıflattı.

1931 yılına kadar literatürün durumu ve eğitim sistemindeki konumu öğretim yöntemine göre aşağı yukarı aynıydı. Bu nedenle, o dönemde edebiyatın sadece ana çalışma konusu değil, aynı zamanda bağımsız bir çalışma konusu olduğu gerçeğinden bahsetmek mümkün değildi.

Merkez Komitesinin 5 Eylül 1931 tarihli "Müfredat ve ilk ve orta okulların kuralları hakkında" kararlarından sonra, diğer konularla birlikte, anadil ve edebiyat öğretiminde yeni ve belirleyici bir dönüş meydana geldi (Abdullayev, 1966, s. 29).

1932'den Sonraki Programlar

Merkez Komitesinin 25 Ağustos 1932 tarihli kararı, öğretim sürecinde şimdiye kadar mevcut olan tüm zararlı yöntemlerle ciddi şekilde mücadele etmenin önemli olduğunu düşündü ve öğretmenlere yeni bir müfredat geliştirmeleri talimatını verdi. 1932 yılında Azerbaycan SSC Halk Eğitim Teşkilatı proje şeklinde bir "Türk dili ve edebiyatı programı" yayınladı. Bu programın Türkçe bölümü iki bölüme ayrılmıştır: 1) israf ve hatanın temelleri ve 2) dil becerilerini güçlendirmek için yapılması gereken pratik çalışmalar.

1920'den sonra B. Çobanzadeh, öğretmenlere yardımcı olmak için "Azerbaycan dili ve edebiyatı" adlı bir ders kitabı yazdı. Atababa Musakhanlı, Abdulla Şaig, Hüseyin Cavid, İsmail Hikmet tarafından derlenen "Edebiyattan Çalışma Kitabı" ve "Edebiyat Dersleri" ders kitaplarında tarihsellik ilkesi ihlal edilmiştir (Ahmadov, 2003, s. 18)

1927-1928 yıllarında V. sınıflar için "Okuma Ders Kitabı", VI. sınıflar için "Edebiyat Dersleri", VII. Sınıflar için "Edebiyattan Çalışma Kitabı" basılmıştır. Bu kitaplardaki veriler şu şekilde özetlenebilir (Garabağlı, 1968, s. 37).

VII. sınıflar için hazırlanan "Edebiyattan Çalışma Kitabı" ders kitabında adı geçen 27 sanatçıdan (M. F. Akhundov, A. Sehhet, A. Şaig ve H. Cavid) Azerbaycanlı, geride kalanları ise Türk ve Osmanlı sanatçılarıdır.

Dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 33 yazardan 6'sı (Mirze Alekper Sabir, M. Hadi, H. Javid, A. Shaig, S. S. Ahundov, J. Jabbarli) Azerbaycanlı, geri kalanı Türk ve Osmanlı sanatçılarıdır.

1926 yılında yayınlanan "Okuma Dersleri" adlı kitaptaki resimler, Türk ve Osmanlı yaşamını ve kültürünü yansıtmaktadır.

Dokuzuncu sınıf için derlenen ders kitapları Türk sanatçılara daha fazla yer vermektedir.

H. Sanili, Ö. F. Nemanzade, N. Ahuntzade tarafından 1927 yılında derlenen "Üçüncü Yıl" ders kitabı da Türk şairlerinin eserlerini tercih etmiş, kitabın sayfalarından masallar, hikmetli sözler ve temsiller çıkarılmıştır.

1920'den sonra ortaya çıkan edebiyat ders kitapları hakkında başka ne söylenebilir? Araştırma gösteriyor ki, 1923 yılında derlenen edebiyat programları ve ders kitaplarında Azerbaycan edebiyat tarihi eski çağlarda başlayıp modern zamanlara doğru değil, modern zamanlarda başlayıp eski çağlara doğru gitmekteydi.

Abdullayev (1966) yazar: "1926 yılında VI-VII sınıflar için hazırlanan "Okuma Dersleri" ders kitabında verilen resimler, Türk yaşamının ve yaşam biçiminin izlerini yansıtmaktadır. 1927'de yayınlanan "Üçüncü Yıl" ders kitabında bu konu derinleştirildi. 1928'de VI sınıflar için "Edebiyat Dersleri" kitabı yayınlandı. Kitap Ömer Seyfaddin, Rafik Halit, Reşat Nuri Güntekin, Halit Ziya, Tofik Fikret vb. Osmanlı üstadlarının eserleriyle doluydu"(s. 32).

Altıncı sınıf için 1929-1930 yıllarında yayınlanan "Edebiyat dersleri"nde (H. Zeynalli, A. Şaik, İsmail Hikmet, A. Musakhanlı) Osmanlı şairlerinin eserlerinden örnekler hakimdi.

1927-1928-1929 ve 1930'da V-VII sınıfları için yayınlanan "Okuma dersleri" (V sınıf), "Edebiyat dersleri" (VI sınıf), "Edebiyat dersleri" (VII sınıf) ve "Edebiyattan Çalışma Kitabı" ders kitapları da Osmanlı sanatçılarının eserlerine daha fazla yer vermektedir.

Bu kitaplardaki verilerin analizi şu sonuca yol açmıştır: Bu ders kitaplarında Osmanlı Türkçesi edebiyatı ağırlıklı yer tutmuştur. Bu gelenek 1931-1932 yılına kadar sürdü. 1931'de Feyzulla Gasimzade'nin "Pedagoji okulları ve genel olarak ortaokul edebiyatı ders kitaplarının eleştirisi" başlıklı makalesi, Atabala Musahanlı tarafından derlenen "Edebiyat Programı" ile Bekir Çobanzade tarafından derlenen "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Metodolojisi" kitabını sert bir şekilde eleştirdi.

1930'dan sonra edebiyat ders kitaplarında geliştirmeler başladı. 1934 yılından sonra F. Gasimzade, A. Sultanlı, M. Arif, H. Zeynalli, A. Nazim, H. Afendiyev, M. Rzaguluzade, H. Samanzade ve diğerleri yeni edebiyat ders kitapları yazmaya başladılar.

H. Araslı 5. sınıf "Edebiyat monografisi" için ders kitapları yazdı A. Ahmadzade 6. sınıf "Edebiyat müntahabati" için ders kitapları yazdı, H. Afendiyev 7. sınıf için "Edebiyat krestomatisi" yazdı. Bu ders kitapları periyodik olarak güncellendi ve geliştirildi (Ahmetov, 1991, s. 79)

O dönem ders kitaplarından R. Ahundov, H. Aminbeyli, V. Hulufu'nun editörlüğünü yaptığı "Edebiyat dersleri" öğretmenler arasında daha popülerdi. 1933-1934 yıllarında literatürden yeni programlar ve ders kitaplarının derlenmesine karar verilmiş ve hazırlanan programlarda "Okul dışı çalışmalar" başlığı altında öğrencilere önerilen eserler listesi genişletilmiştir.

1938 yılında onaylanan Ortaokul müfredatı, Kağanî, Nizami, Nesimi, Fuzuli, Vagif hakkında yaratıcı özelliklerine uygun olarak bilgi vermiştir (Garabağlı, 1968, s. 36).

1942'den 1991'e kadar, ortaokulun edebiyat programlarında "SSCB halklarının edebiyatı" bölümü oluşturuldu. Türkçe konuşan halkların edebiyat örnekleri de burada verilmiştir. Alişir Nevai'nin hayatı ve eseri (AEB, 1942, s. 44); Kazak Cambul Cabuev (AEB, 1951, s. 55), Cambul Cabayev (AEB, 1952, s. 39) şiirleri; Özbek şair G. Gulam'ın eserleri (AEB, 1965, s. 36); Kazak (J. Jambul, M. Ayezov), Özbek (G. Gulam) (AEB, 1963, s. 46), Tatar şair Musa Celil'in hayatı ve eserleri ve "Şarkılarım", "Hediyem" (AEB, 1963, s. 47-48); Kazak Muhtar Ayezov ve "Abay"ın hayatı ve eserleri (alıntılar) (AEB, 1967, s. 48); Musa Celil'in militan yaşam biçimi, güçlü ve sarsılmaz iradesi, şiiri "Kuş" (AEB, 1960-1966, s. 50; 1967, s. 48; 1970, s. 41); Kazak (Ç. Cambul, M. Auezov), Dağıstan (S. Stalski, R. Hamzatov), Özbek (G. Gulam) (AEB, 1965, s. 46); "Modern yabancı edebiyat" bölümünde N.

Hikmet'in "Garip adam" adlı oyunu (AEB, 1971, s. 28-29); incelemeler, klasik ve Sovyet edebiyatı hakkında sınıf tartışması ve ayrıca sınıf dışında bağımsız okuma için önerilen edebiyat listesinde G. Gulam "Şiirler", M. Auezov "Abay", Ç. Aitmatov "Cemile", A. Navai "Ferhat ve Şirin", Nazım Hikmet "Kafatası", "Garip adam", "Moskova senfonisi", Reşat Nuri Güntekin "Çalı Kuşu", A. Nesin "İşleri"(AEB, 1971, s. 32); Ç. Aitmatov "Cemile" (AEB, 1982, s. 48), M. Auezov, M. Şeyhzade, V. Keybabayev, Ç. Aitmatov (AEB, 1982, s. 71) ; Aziz Nesin'in Hikâyeleri, H. Hikmet'in Garip Adam oyunu (AEB, 1982, s. 72).

1991-2021'de Edebiyat Öğretimi

Azerbaycan'ın bağımsızlığının ilk yıllarında hazırlanan edebiyat programlarında ve ders kitaplarında Türkçe konuşan halkların edebiyatından örneklere yer verilmeye çalışılmıştır. Ancak bu çalışma en iyi şekilde 1999 yılında geliştirilen programlara ve ders kitaplarına yansımaktadır (Seferli ve Halilov, 2011, s. 315-364). Böylece "Oğuz Kağan" efsanesi; Tatar efsanesinden "Babamın 3 tavsiyesi "; Yunus Emre'nin hayatı ve eseri, "Yine taşın, deli yürek"; Alişir Nevai'nin hayatı, zengin sanatsal miras. "Yedi Gezegen"deki dördüncü yolcunun hikayesi ("Hamse"den alıntı) (AEB, 1999, s. 14); Mehmet Akif Ersoy'un "İstiklal Marşı" (AEB, 1999, s. 34); Cengiz Aytmatov'un "Denizden kaçan Alabaş" öyküsü (AEB, 1999, s. 34); Azerbaycan edebiyatının ortak kaynakları. Eski Türk destanları ve yazılı edebiyat. Türk halklarının ortak destanları. Türk halklarının ilk yazılı abidesi olarak Orhun Yenisey yazıtları (AEB, 1999, s. 35); X-XI yüzyıl Türk edebiyatı. Yusif Has Hacib'in ilk şiiri olan "Kutadgu bilik" adlı eserinin özellikleri. Türk halklarının ilk sözlüğü olarak M. Kaşgari'nin "Divanulügat-it-türk"ü (AEB, 1999, s. 35); A. Nevai'nin hayatı ve eseri. Ferhat ve Şirin Destanı (AEB, 1999, s. 39); Namık Kemal'in hayatı ve eserleri "Vatan ya Silistre" adlı dramının analizi (AEB, 1999, s. 47); Cengiz Aytmatov'un hayatı ve eseri. "Gün olur asra bedel" (AEB, 1999, s. 55); Sonsuz nedir? (Türk masalı), "Ahmet ve Şah" (Özbek masalı), "Dombra ne dedi" (Kazak halk masalı); Yunus Emre'nin "Söz"ü, Cengiz Aytmatov'un "Mangurt"u ("Yüzyıldan uzun gün" romanından alıntı); Kerkük Türklerinin atasözlerinde Hikmet (AEB, 2003, s. 13,16,26); Yunus Emre'nin "Ben bir acep ele geldim" adlı şiirinde şairin Tanrı sevgisiyle ilhamının sanatsal trajedisi (AEB, 2003, s. 30), Mehmet Akif Ersoy'un "İstiklal Marşı" adlı şiiri (AEB, 2003, s. 41); Orhan Şaik Gökyay'ın hayatı ve eseri. "Bu vatan kimin" (AEB, 2003, s. 41); Cengiz Aytmatov'un hayatı ve eseri "Deniz kıyısında koşan Alabaş" (AEB, 2003, s. 41); Alişir Nevai'nin hayatı ve eseri. "Korsan Cabir" ("Yedi Gezegen"den) (AEB, 2003, s. 50); Nazım Hikmet'in hayatı ve eseri. Şiirler "Kerem gibi", "Ceviz ağacı", "Hazar Denizi" (AEB, 2003, s. 57, 62) ve diğerleri (Seferli ve Halilov, 2011).

2012'den sonra yayınlanan ve kullanılan ders kitaplarının analizi, Mehmet Akif Ersoy'un "İstiklal Marşı" (8. sınıf) adlı şiirinin (AEB, 2015); "Üç Kardeş" tablosu (Özbekçe tablosu) (5. sınıf) (AEB, 2016); Yusuf Balasagunlu'nun "Kutadgu Bilik" mesnevisi; Cengiz Aytmatov'un "Deniz Kıyısında Koşan Köpek" (6. sınıf) (AEB, 2016); Cengiz Aytmatov'un "Mangurt"u ("Gün Olur Asra Bedel" bölümü) (7. sınıf) (AEB, 2017); Halk Edebiyatı bölümünde (10. sınıf) Eski Türk Ortak Edebiyatı anlatılmaktadır (AEB, 2017); Cengiz Aytmatov'un hayatı, edebi kişiliği ve "Gün Olur Asra Bedel" (11. sınıf) (AEB, 2018) eserinin konusu, özeti, okuması, incelenmesi amaçlı çeşitli ödevler verilmiştir.

Sonuç

Türk devletleri ortaokul ve lise yapısı bakımından farklılık göstermektedir. Böylece Azerbaycan, Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Kırgızistan ortaokul ve liselerinde okutulan edebiyat konusu bağımsız olup, Türkiye Cumhuriyeti'nde 10. sınıfta Türk dili ve edebiyatı ders olarak okutulmaktadır. Tüm bunları göz önünde bulundurarak ortaokul ve liseler için üç ortak model sunuyoruz:

1. V-XI sınıfları için "Türk Halkları Edebiyatı" konusunun içeriğinin hazırlanması, tartışılması ve uygulanması. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonelliklerini geliştirmeye yönelik eğitim kurslarının düzenlenmesi.

2. Mevcut ders kitaplarının içeriğini değiştirerek ve Türk edebiyatı örneklerine yer vererek öğretimi yeniden düzenlemek.

3. Konunun içeriğinin Türk halklarının edebiyatıyla bütünleşecek şekilde öğretilmesini sağlamak. Bütün Türk Cumhuriyetleri Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla bütünleşik bir kitap geliştirmek ve ortaokul ve liselere uygulamak. Türk halklarının genel, ortak manevi ve kültürel zenginliği olan edebiyatı gelecek nesillere öğretmek.

Kaynaklar

- Abdullayev, A. (1966). *Azerbaycan dilinin öğretim tarihinden*. Bakü: Maarif Yayınevi.
- AEB. (1938). *Azerbaycan Ortaokulu Programı: Azerbaycan Dili*. Bakü: Azereşr Yayınevi.
- AEB. (2012). *Azerbaycan Cumhuriyeti Ortaokulları için Edebiyat Bilimi Programları (Müfredat)*. Bakü: ARTPI Basımevi.
- AEB. (1942). *Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebiyatı*. Bakü: Azereşr Yayınevi.
- AEB. (1951, 1952). *Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebiyatı Okuma. V-VII Sınıfları için*. Bakü: Azereşr Yayınevi.
- AEB. (1963). *Endüstri Lisesi Programı. Edebiyat (IX-XI sınıfları için)*. Bakü: Azereşr Yayınevi.
- AEB. (1952). *Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebiyatı Okuma. V-VII dereceler için*. Bakü: Azereşr Yayınevi.
- AEB. (1954). *Ortaokul Programları: Azerbaycan Dili ve Edebiyatı Okuma. V-VII dereceler için*. Bakü: Azereşr Yayınevi.
- AEB. (1963). *Endüstriyel Eğitim için Lise Programları. Edebiyat (IX-XI sınıfları için)*. Bakü: Azereşr Yayınevi.
- AEB. (1970). *Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için*. Bakü: Azerbaycan Milli Eğitim Bakanlığı matbaası.
- AEB. (1967). *Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için*. Bakü: Maarif Yayınevi.
- AEB. (1966). *Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için*. Bakü: Maarif Yayınevi.
- AEB. (1960, 1962, 1963, 1964, 1965). *Sekiz Yıllık Okul Programları. Azerbaycan Dili ve Edebiyatı. V-VIII sınıflar için*. Bakü: Maarif Yayınevi.
- AEB. (1999). *Genel Eğitim Okullarının V-XI sınıfları için Edebiyat Programı*. Bakü: "Eğitim" Yayınevi.
- AEB. (2003). *Genel Eğitim Okulları V-XI sınıflar için Edebiyat Programı*. Bakü: Nigar- "A" KM Yayınevi.
- AEB. (2016). *Ortaokul 5. sınıf için "Edebiyat" ders kitabı*. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB. (2016). *Ortaokul 6. sınıf için "Edebiyat" ders kitabı*. Bakü: Tehsil Yayınevi.
- AEB. (2017). *Ortaokul 7. sınıf için "Edebiyat" ders kitabı*. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB. (2015). *Ortaokul 8. sınıf için "Edebiyat" ders kitabı*. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB. (2017). *Ortaokul 10. sınıf için "Edebiyat" ders kitabı*. Bakü: Bakü Yayınevi.
- AEB. (2018). *Ortaokul 11. sınıf için "Edebiyat" ders kitabı*. Bakü: Bakü Yayınevi.
- Ahmedov, C. (1991). *Edebiyat öğretim yöntemleri*. Bakü: Bakü Üniversitesi Yayınevi
- Ahmedov, H. (2006). *XIX yüzyıl Azerbaycan okulu*. Bakü: ABU Yayınevi

- Ahmedov, H. (2011). *Azərbaycan pedaqogik antolojişi XIX yūzyılın başı*. Bakū: Maarif yayınevi
- Garabađlı, A. (1968). *Azərbaycan edebiyatını ōđretme yōntemleri*. Bakū: Maarif Yayınevi
- Hacıyev, A. (2003): *Azərbaycan edebiyatını ōđretme yōntemleri*. Bakū: Eđitim Yayınevi
- Hasanlı, B. (2011). *Edebiyat ōđretim yōntemleri*. Bakū: Ōđretmenler Yayınevi
- Seferli, E. & Halilov, Y. (2011). *Ortaokulların X sınıfları iēin ders kitabı*. Bakū: Eđitim Yayınevi

Ona Tili Ta'limining Pedagogik Mohiyati

Anadilde Eġitim Pedagogik Özü

Shohida Hoshimovna Shahobiddinova¹

Bildiri Kodu: 95347

Annotatsiya

Aynan inson tili uning milliy, jinsiy, shaxsiy belgilari haqida ma'lumotlarni shakllantiradi, saqlaydi va boshqalarga yetkazishda asosiy vosita bo'lib xizmat qiladi. Jahon madaniyatiga buyuk hissa qo'shgan mutafakkirlarning barchasi ham ta'lim va tarbiya borasida fikr yuritar ekanlar, bu jarayonda ona tilining o'rne beqiyos ekanligini qayd etadilar. Mustaqillik tomon qo'yilgan ilk qadam va ilk g'alabalardan biri ham bu o'zbek tiliga davlat tili maqomining berilishi bo'lgan edi. O'zbek tili davlatimizning bayrog'i, gerbi, madhiyasi, Konstitusiyasi qatorida qonun bilan himoya qilinadigan muqaddas timsollaridandir. Tilshunoslikning jahonda barq urib rivojlanayotgan bir qator jabhalari borki, ularning o'zbek tiliga tatbiq qilinishi o'zbek tilshunosligining nafaqat ijtimoiy, balki iqtisodiy samaradorligini ham yuksaltirishi shubhasiz. O'zbek nazariy tilshunosligi juda katta yutuqlarni qo'lga kiritdi. Biroq ommaviy savodxonlik va muloqot madaniyatining shakllanishida bu natijalardan foydalanilmayapti. Shu o'rinda ta'kidlab o'tish lozimki, ommaviy savodxonlik (transsavodxonlik) jahon hamjamiyati diqqatini tortib kelmoqda. YUNESKO "Savodlilik - ozodlik" (Literacy as Freedom) shiorini o'rta tashlagani ham fikrimiz dalilidir. Savodxonlik darajasining pasayib borishining o'ziga xos omillari borligi shubhasiz. Ammo bu omillar tavsifi to'liq amalga oshirilmadi.

Kalit so'zlar: Savodxonlik, Taraqqiyot, Lisoniy madaniyat.

Öz

Ulusal, cinsel ve kişisel özellikleri hakkında başkalarına bilgi aktarmanın birincil aracı olarak işlev gören, depolayan ve hizmet eden insan dilidir. Dünya kültürüne büyük katkılarda bulunan tüm düşünürler, eğitim ve yetiştirme konusunda düşünürken, anadilin bu süreçteki rolünün çok değerli olduğuna dikkat çekerler. XX-XXI yüzyılların dilbiliminde dil felsefesinin en uygun temsilcilerinden biri olan Weisberger ve takipçileri, anadil olgusunun insan düşüncesinin ve yaşam ilkelerinin oluşumundaki rolü üzerine çok ilginç araştırmalar yaptılar. Gegel eğitimde yalnızca özelliklere güvenmenin bir çocuğa her şeye kayıtsızlıkla bakmayı öğrettiğine inanıyordu. Bu nedenle, eğitimde özetlere güvenmek, çocuğun bir sonraki yaşam yolunda bağımsız olarak yaşamasını sağlar. Çocuğa en yakın soyutlama dildir. Bir çocukta, ana dilde var olan genetik ve sosyo-yerli deneyimleri kullanarak, genel olarak herhangi bir deneysel beceriyi genelleştirme yeteneğini oluşturmak mümkündür. Diğer alanlardaki yaşam becerileri ve deneyim, bir çocukta teorik bilgilerin oluşmasına temel oluşturmak için yeterli değildir. Doğru, çocuk ana dilde iletişim kurabilir. Ancak bu iletişim becerisi toplumsal gereksinimler düzeyinde oluşmaz, kendi küçük çevresinin kapsamına uyarlanır. Bu beceriyi bir beceri düzeyine yükseltmek ve cilalamak, öğrenme sürecini besleme sürecine sağlar. Kitle okuryazarlığı (trans okuryazarlığı) dünya topluluğunun dikkatini çekiyor. UNESCO'nun "Özgürlük Olarak Okuryazarlık" sloganını hayata geçirmesi de bu kanaatimizin bir başka kanıtıdır. Eğitimli insan eğitilir, eğitilmek için çabalar. Anadilde okuryazarlık milli eğitimin temelidir.

Anahtar Sözcükler: Okuryazarlık, Kalkınma, Dil kültürü.

Kirish

¹ Shohida Hoshimovna Shahobiddinova, Andijon davlat universiteti professori, filologiya fanlari doktori. shohidas3@mail.ru

Aynan inson tili uning milliy, jinsiy, shaxsiy belgilari haqida ma'lumotlarni shakllantiradi, saqlaydi va boshqalarga yetkazishda asosiy vosita bo'lib xizmat qiladi.

Jahon madaniyatiga buyuk hissa qo'shgan mutafakkirlarning barchasi ham ta'lim va tarbiya borasida fikr yuritar ekanlar, bu jarayonda ona tilining o'rni beqiyos ekanligini qayd etadilar.

Mustaqillik tomon qo'yilgan ilk qadam va ilk g'alabalardan biri ham bu o'zbek tiliga davlat tili maqomining berilishi bo'lgan edi. O'zbek tili davlatimizning bayrog'i, gerbi, madhiyasi, Konstitusiyasi qatorida qonun bilan himoya qilinadigan muqaddas timsollaridandir.

Tilshunoslikning jahonda barq urib rivojlanayotgan bir qator jabhalari borki, ularning o'zbek tiliga tatbiq qilinishi o'zbek tilshunosligining nafaqat ijtimoiy, balki iqtisodiy samaradorligini ham yuksaltirishi shubhasiz.

O'zbek nazariy tilshunosligi juda katta yutuqlarni qo'lga kiritdi. Biroq ommaviy savodxonlik va muloqot madaniyatining shakllanishida bu natijalardan foydalanilmayapti. Shu o'rinda ta'kidlab o'tish lozimki, ommaviy savodxonlik(transsavodxonlik) jahon hamjamiyati diqqatini tortib kelmoqda. YUNESKO "Savodlilik - ozodlik"(Literacy as Freedom) shiorini o'rtaga tashlagani ham fikrimiz dalilidir.

Savodxonlik darajasining pasayib borishining o'ziga xos omillari borligi shubhasiz. Ammo bu omillar tavsifi to'liq amalga oshirilmadi. Bizningcha, savodsizlik, to'g'rirog'i, savodlilik madaniyati darajasining pasayib borishida mavjud omillarning quyidagilari yetakchilik qilmoqda:

1. Muloqotning tezkorlashgani.
2. Muloqotning globallasgani.
3. Muloqotda savodxonlik darajasidan boshqa mezonlarning yetakchilik qila boshlagani (masalan, kreollash).
4. Muloqotda anonimlik kuchayishi.
5. Muloqotni nazorat qilish kuchsizlashgani.
6. Savodxonlik xos xususiyat (prestij) bo'lmay qolgani.

Sanab o'tilganlar aslo to'liq ro'yxatni tashkillamaydi. Ammo shularning o'zi ham bu borada anchagina muammo borligini ko'rsatadi. Ushbu muammolarni tavsiflash va hal qilish borasida tavsiyalar berish ham loyihamizning asosiy maqsadlaridandir. Jahonda taraqqiyot jihatidan turli darajada turgan mamlakatlarning mavjudligi savodxonlik tushunchasiga turlicha munosabat shakllanishiga olib keldi.

Usul

XX-XXI asr tilshunosligida til falsafasining eng yetuk namoyandalardan hisoblangan Vaysberger va uning izdoshlari tomonidan ona tili fenomenining inson tafakkuri va hayotiy tamoyillari shakllanuvdagi o'rni borasida g'oyatda qiziqarli tadqiqotlar olib borildi va borilmoqdaki, bu alohida yirik mushohada uchun mavzu bo'la oladi.

Bu o'rinda ta'kidlab o'tish lozimki, horijda ham, ushbu muammolarning qo'yilishi ancha keng qamrov kasb etgan bo'lsa-da (xususan, Kaliforniya Santa-Barbara universiteti professori Alan Lui, Buyuk Britaniya De Monfor universitetida Syu Tomas boshchiligida ishlayotgan "Transliteracy Research Group" tadqiqotlarini ko'rsatish mumkin), maqbul yechim – metod, metodologiyani qamrab olgan tizim – shakllantirildi, deyishga hali erta.

Ushbu loyihaning amalga oshishi tilshunoslikning ijtimoiy va iqtisodiy taraqqiyoti uchun dolzarb bo'lgan quyidagi muammolarning hal etilishiga xizmat qiladi, shuningdek, jahon tilshunosligi oldida turgan sanab o'tilgan muammolarning hal etilishida ham munosib hissa bo'ladi:

1. Tilshunoslikning sof nazariy fan doirasidan chiqib, iqtisodiy-ijtimoiy samarador fan sifatida shakllanishida yana bir bosqich bo'ladi.

2. Insonning lisoniy madaniyatini shakllantirish hamda lisoniy madaniyatni ommalashtirishning metod va metodologiyasi ishlab chiqiladi.

3. Lisoniy madaniyatga ega bo'lgan shaxsning ma'naviy hamda mafkuraviy immuniteti yuksak bo'lishi shubhasiz. Kelgusida ushbu tadqiqotlar natijalari asosida olib borilgan diagnostik tekshiruvlar ma'naviy yetuk, tadbirkor va zamonaviy barkamol yosh avlodni tarbiyalash ishida muhim hissa bo'ladi.

Qo'yilgan muammolar yechimi uchun quyidagi yo'nalishlar ustuvor deb olinishi kerak.

Birinchi o'rinda ona tili ta'limi sifatini oshirish lozim.

Ta'lim tizimida ona tilini o'rganishga (yozish va o'qishni o'rganish haqida gap bormayapti) ehtiyoj bormi? Bir qarashda bu savol o'ta reaksion tuyuladi. Bunday savol berishning o'zi xato. Biroq hissiyotlarga berilmay o'ylab ko'raylik, bu savol berilsa-yu, "ha" va "yo'q" deguvchilardan tuzilgan ikki qarama-qarshi guruh paydo bo'lsa, ularning qanday asoslari bo'lar edi?

"Yo'q" deguvchilar: Bola maktabga ona tilida muloqot qilish malakasi bilan keladi. Albatta, u ona tilini ilmiy jihatdan bilmaydi. Biroq buni bilish unga shartmikan? U 7 yoshga kirgungachayoq unli va undoshlarni nazariy bilimlarsiz bemalol o'z o'rnida ishlatib bo'g'inlar, bo'g'inlardan so'zlar tuza olish malakasini meros qilib olgan. Sodda va qo'shma gaplarning ta'rif va tasniflarini bilmay turib ulardan kundalik ehtiyojiga ko'ra o'z o'rnida foydalanib kelmoqda. Hech ko'rganmisiz, biror 2 yoshli bolaning bo'g'in tuzish uchun qiynalib, maktabga borib bo'g'inga doir qoidalar bilan tanishgan opa-akasidan yordam so'raganini? Ona tiliga doir malakalar tanlash, qiyoslash, kuzatish va takrorlash bilan shu qadar tez qo'lga kiritib boriladiki, agar hozirgi rasmiy ta'lim yo'sinlarimizda bu bilimlarni berish biror muallim zimmasiga yuklansa, ishonavering, eng ibtidoiy nutq malakasi taxminan 20 yoshlarda qo'lga kiritilardi. Til qoidalarini bilmay turib mukammal nutq tuzib bo'lmaydi, degan fikr to'g'ri, albatta. Ammo bu til qoidalarini, ta'kidlanganidek, bola o'zi genetik va ijtimoiy-maishiy imkoniyatlari darajasida o'zlashtirib boraveradi. Tilda shunday qoidalar boriki, ularni shakllantirish deyarli imkonsiz, ammo til tashuvchilari ushbu qoidalardan adashmay foydalanadilar. Bolalar nutqi bo'yicha ko'zga ko'ringan tadqiqotchilardan bo'lgan S. N. Seytlin rus tilidan quyidagi misollarni keltiradi: kariy so'zi faqat glaz so'zi bilan qo'llanishi yoki STN tovushlari qator kelib qolsa (masalan, lestnitsa so'zida), o'rtadagi tovush, LNS tovushlari qator kelib qolsa (masalan, solnse so'zida), birinchi tovush tushirib talaffuz qilinishi lozimligi borasida qanday qoida bor? [2, 10] O'zbek tili misolida ham bunday holatlarni ko'plab ko'rsatish mumkin: qaysi o'rinda unlini old yoki orqa qator qilib talaffuz qilish borasida bolalar hech adashmaydi. Ammo maktab o'quvchilarini qo'ya turing, filolog talabalar ham shunday misol keltiring, desangiz, o'ylanib qoladi va hkz.

"Ha" deguvchilar: Ona tili ta'limi umuman ta'lim tizimida alohida o'rin tutadi.

Gegel ta'limda xususiyliklargagina asoslanish bolani hamma narsaga pisandsizlik bilan qarashga o'rgatadi deb hisoblagan. Shuning uchun ta'limda mavhumotlarga asoslanish bolani keyingi hayot yo'lida mustaqil yashab ketishi uchun imkon beradi. Bolaga eng yaqin mavhumot esa tildir. "Til uni bilish bola ruhini xususiyliklar va yakkaliklardan umumiylikka tomon, onga tomon ko'tarib boradigan o'sha havo yangliq hissiy-nohissiy hilqatdir" [1, 93]. Bolada aynan o'sha – unda mavjud bo'lgan ona tiliga xos genetik va ijtimoiy-maishiy tajribalardan foydalanib turib, umuman har qanday tajribaviy ko'nikmalarni umumlashtirish – nazariy bilimlarga aylantirish malakasini shakllantirish mumkin. Boshqa sohalaridagi maishiy ko'nikma hamda tajribalar bolada nazariy bilimlarni shakllantirish uchun asos bo'ladigan darajada ko'p emas. To'g'ri, bola ona tilida muloqot qila biladi. Ammo bu muloqot ko'nikmasi ijtimoiy talablar darajasida shakllanmagan, uning o'z kichik muhiti doirasiga moslashgandir. Bu ko'nikmani malaka darajasiga ko'tarish, sayqallash esa ta'lim jarayonida amalga oshadi.

Natija

Ko'rinadiki, har ikki qarash tarafdorlari ham o'z fikrlarini isbotlash uchun muayyan asoslar ko'rsata oladi. Ammo, bizningcha, har ikki guruh bir muammoga ikki tomondan qarab turibdi, xolos: aslida, ona tili ta'limi, albatta, zarur. Ammo bugungi shaklida emas. Darhaqiqat, ijtimoiy hayotimizning barcha jabhalarida zamon bilan hamnafas qadam tashlashga harakat qilinayotgan ekan, ta'lim jarayoni ham bundan mustasno qolishi mumkin emas.

Ona tili individning shaxs bo'lib shakllanishidagi eng yetakchi omillardan ekanligini barcha mutafakkirlar ta'kidlab kelganlar. Tildan foydalanish imkoniyati faqat insonga berilgan ne'matdir. Undan foydalana bilish insonni boshqa mavjudotlardan farqlovchi eng asosiy xususiyatdir (Insonni so'z ayladi judo hayvondin. A. Navoiy). Tilning barcha uchun ochiqligi, foydalanish imkoniyati barcha uchun tengligi aslo undan foydalanishda ham barcha tengligini bildirmaydi.

Insoniyat tarixiga nazar tashlasak, har qanday mustabid, bosqinchi tuzumlar bosib olingan millatning madaniyati – eng avvalo tiliga tazyiq o'tkazishga harakat qiladi. Ona tili ta'limining o'sha davrdan an'anaviy bo'lib qolgan shakli zamonaviy ijtimoiy-iqtisodiy talablarni qay darajada qondirmoqda? Ko'pchilikda muloqot malakasi yo'q. "Bug'doy noning bo'lmasin, bug'doy so'zing bo'lsin", - deb bejiz aytmaganlar axir. Inson ijtimoiy-maishiy hayotida zarur bo'lgan ana shu bug'doy so'zni ona tili saboqlarida olmasa, qaydan oladi. Albatta, xalqimizning muloqot malakasiga oid asrlar davomida shakllanib kelgan meros an'analari bor. Muloqot usullari mentalitetimizning tarkibiy qismi sifatida bizning lisoniy ongimizda ham mavjud. Biroq oilaviy ta'lim an'analari ancha chegaralanib qolgan hozirgi davrda maktab ta'limining o'rni beqiyos. Bobo-buvilar bilan yashash juda kam yoshlarga nasib etadi. U yog'ini aytganda, hozirgi bobo-buvilar ham sho'ro ta'limini olib, milliy muloqot usullarini o'zlashtirishda yoshlardan uzoq ketmagan. Ammo o'zi bu malakaga ega bo'lmasa-da, talab qo'yish insonga xos xususiyat. Chiroyli insonni kim yoqtirmaydi? O'zi xunuk bo'lgani uchun chiroyli juft, chiroyli hamroh, chiroyli farzand orzu qilinmaydimi? Yo'q, albatta. Chiroyli muloqot ham shunday. Kingadir husn tabiat tomonidan beriladi. Kimdir muntazam o'z ustida ishlab tobora go'zallashib boradi. Ishlab borilmagan husn asta-sekin insonni tark etadi. Tinimsiz ishlov berilgan go'zallik doim saqlanib qoladi. Muloqot malakasi ham shunday. Aynan mavjud malakalarga sayqal berib, yo'qlarini shakllantirish ona tili ta'limidan maqsad bo'lishi lozim. Ammo bugun ona tili ta'limidan maqsad tilshunos tayyorlash bo'lib qoldi go'yo. Maktab o'quvchisi bilishi lozim deb topilgan ona tiliga doir bilimlar juda murakkab.

Ona tili o'zbek tili bo'lgan inson kesim shakllantirishda hech adashmaydi. Biroq bu savolga javob topishda qiynalishi aniq. Qiynalib bo'lsa ham topdi deylik. Bu mashaqqatidan amaliy naf bormi? Shu qoidani o'zlashtirgungacha nutqida qo'llab kelgan ergash gapli qo'shma gaplar bilan keyingilari orasida qandaydir darajalanish kuzatiladimi? Yo'q. Nega biz farzandlarimizni qoyaga tosh dumalatib

chiqayotgan Sizif holiga tushiryapmiz. Kundalik hayotida asti qo'llamaydigan qoidalar bilan uning miyasini to'ldirib, ayni zarur bilimlarni e'tibordan chetda qoldirayapmiz.

“Ona tili fani bo'yicha uzluksiz ta'lim uchun davlat ta'lim standarti” ga ko'ra “Ona tili ta'limi oldiga qo'yilgan ijtimoiy buyurtma o'quvchi shaxsini fikrlashga, o'zgalar fikrini anglashga va shu fikr mahsulini og'zaki va yozma shaklda savodli bayon qila olishga, ya'ni kommunikativ (savodxonlikni) kompetensiyani rivojlantirishdan iborat. Shundan kelib chiqqan holda ona tili ta'limi oldiga ijtimoiy jihatdan mukammal shakllangan, mustaqil fikrlay oladigan, nutq va muloqot madaniyati rivojlangan savodxon shaxsni kamol toptirish maqsadi qo'yiladi”. Ushbu maqsadga erishish uchun o'quvchida muayyan kompetensiyalar shakllantirilishi lozim. Ana shu kompetensiyalar sirasida birinchi turgan kommunikativ kompetensiya quyidagilarni nazarda tutishi “Ona tili fani bo'yicha uzluksiz ta'lim uchun davlat ta'lim standarti” loyihasida ko'rsatilgan:

jamiyatda o'zaro muloqotga kirishish uchun ona tili va birorta xorijiy tilni mukammal o'zlashtirish hamda muloqotda samarali foydalana olish;

o'z fikrini og'zaki va yozma tarzda aniq va tushunarli bayon qila olish, mavzudan kelib chiqib savollarni mantiqan to'g'ri qo'ya olish va javob berish;

ijtimoiy moslashuvchanlik, o'zaro muloqotda muomala madaniyatiga amal qilish, jamoaviy hamkorlikda ishlay olish;

muloqotda suhbatdosh fikrini hurmat qilgan holda o'z pozitsiyasini himoya qila bilish, uni ishontira bilish;

turli ziddiyatli vaziyatlarda o'z ehtiroslarini boshqarish, muammo va kelishmovchiliklarni hal etishda zarur (konstruktiv) bo'lgan qarorlarni qabul qila olish.

Ko'rinadiki, qo'lga kiritilishi lozim bo'lgan malakalar o'ta zaruriy va hayotiydir. Ammo maktab ta'limi shakli ushbu malakalarni shakllantirish uchun yetarlicha imkoniyatga ega emas. Avvalo, maktabda ona tili ta'limining bugungi holati “ijtimoiy jihatdan mukammal shakllangan, mustaqil fikrlay oladigan, nutq va muloqot madaniyati rivojlangan savodxon shaxs”ni yetishtirib berish uchun ojizlik qilmoqda. Maktabda ona tili ta'limi o'qituvchilarida ijodkorlik, ona tili ta'limi oldiga qo'yilgan vazifalarni to'liq anglab yetish shakllanmagan. Bugungi maktab o'quvchilari ham ota-onalari kabi ma'ruza tinglab, mashq yechib, qoida yodlab vaqt o'tkazmoqdalar. Darslikda berilgan nazariy muammolarni o'quvchi uchun mos o'zanga burish uchun erkin va ijodiy shakllar zarur.

O'quvchi ona tilidan ta'lim olish jarayonida qo'lga kiritishi lozim bo'lgan "turli ziddiyatli vaziyatlarda o'z ehtiroslarini boshqarish, muammo va kelishmovchiliklarni hal etishda zarur (konstruktiv) bo'lgan qarorlarni qabul qila olish" malakasi borasiga to'xtalsak. Bugungi maktab ta'limida ana shu malakani bolaga berishning qanday shakllari mavjud? Aytish lozimki, hech qanday. Albatta, bu borada muayyan tajribalar bordir. Ammo ular individual hamda tarqoq. Shu bilan birga, ona tilimiz ta'limi tarixida bu borada mukammal tajribalar ham mavjud bo'lgan.

Ziddiyatli vaziyatlardan chiqish, tezkor qarorlar qabul qilish, ta'sir o'tkazishning nutqiy vositalaridan foydalanish malakasi aynan maktabda berilishi lozim. Bizningcha, inson hayoti mobaynida har kuni duch keladigan muammolarini yechishda ona tili asosiy va, kezi kelsa, yagona qurol ekanligini o'quvchi bilib olishi kerak. Yuqoridagi siraga nazar tashlang, barchasi nutq orqali ta'sir o'tkazish borasida bilim berishga yo'nalgan.

Muloqot ehtiyoji insonning nafas olish, yegulik, kiyim-kechak hamda turar-joyga bo'lgan ehtiyojlari kabi muhimdir. Inson jamiyatda yashaydi va o'zi kabilar bilan muloqotga doimo ehtiyoj sezadi. Uning bu ehtiyojini qondirish sanab o'tilgan hayotiy ehtiyojlarini qondirish kabi muhimdir. Ammo insoniyat tarixiga nazar tashlash shuni ko'rsatadiki, faqat eng taraqqiy etgan madaniyatlargina ushbu ehtiyojni ta'minlay oladilar. Bugun bizning jamiyatimiz shunday taraqqiyotga erishdiki, insonning muloqot ehtiyojini qondirish davlat siyosati darajasiga ko'tarildi. Tilshunoslik fani oldida turgan eng katta muammolardan biri manfaatli muloqotni ta'minlovchi lisoniy qoidalarni ishlab chiqishdir.

Muloqotning manfaatli bo'lishini quyidagi bir necha omillar belgilaydi:

1. Muloqotda savodxonlik: to'g'ri so'z tanlash, to'g'ri talaffuz, to'g'ri gap qurilishi kabilar
2. O'zaro hurmat va muloqot mavzusi va muloqotdan kutilgan natijani aniq bilish.
3. Muloqot jarayonida milliy, jinsiy va ijtimoiy belgilarni hisobga olish.

Albatta, bu muloqot madaniyatini ta'minlovchi omillarning eng kichik qismi. Galdagi vazifa esa jamiyatimizning barcha a'zolariga manfaatli muloqot malakasini singdirishdir. Bu malakaning poydevori oilada qo'yilsa, shubhasiz, maktab uni shakllantiradi. Bunga birov e'tiroz bildirmaydi, aniq. Ammo qanday shakllantiradi, degan savolga javob berish oson emas.

Jahon tajribasi, unitilayozgan ajdodlarimiz tajribasini o'rganib, sayqallashtirib ona tili ta'limini butunlay yangi – zamonaviy o'zanga burish davri keldi.

Muhokama

Turlicha qarashlarni qiyosiy o'rganish natijasida, bizningcha, lisoniy savodxonlikning quyidagicha darajalarini ajratish mumkin (lisoniy madaniyat ushbu darajalarning barchasini qamrab oladi):

1.O'qish, yozishni bilish.Nutqiy malakaga ega bo'lish(ma'lumot uzatish, qabul qilish). Bizning mamlakatimiz uchun savodxonlikning ushbu darajasini ta'minlash borasida muammolar mavjud emas. Savodxonlikning bu darajasini ta'minlovchi metodlar ishlab chiqilgan (ushbu metodlardan qay darajada foydalanilayotganligi boshqa masala). Biroq dunyo miqiyosida bu katta muammo hisoblanib, 2002-2012 yillarda BMT tomonidan savodxonlikni tarqatish bo'yicha olib borilgan o'nyillikdan so'ng ham dunyoda 800000000ga yaqin savodsizlar mavjud. Bizning mamlakatimizda ushbu muammoning mavjud emasligi savodxonlik borasida keyingi bosqichlarda yirik planda ish olib borishni shart qilib qo'yadi.

2.O'qish, yozish va muloqotda zamonaviy vositalardan foydalana olish. XXI asr savodxonlikning ushbu yangi ko'rinishini o'ta dolzarb qilib qo'ydi. Jahon xalqlari oldida global axborot hududida muloqot qilish va ushbu muloqot jarayonida lisoniy savodxonlikni saqlab qolishdek avval misli ko'rilmagan vazifa paydo bo'ldi. Bu jarayonda lisoniy savodxonlik nimalarni nazarda tutadi? Bizningcha:

1) odatda yuzma yuz bo'lmagan va shaxsni yashirish yoki turlicha interpretatsiya qilish imkoniyati keng tarqalgan axborot almashish jarayonida muloqot odobini saqlash;

2) orfografik va kalligrafik (harflarni almashtirmaslik, harflar o'rniga shartli belgilar qo'llamaslik (masalan, o'zbek lotin grafikasida ch o'rnida 4 raqami, o' o'rnida 6 raqami, sh o'rnida w harfini qo'llash, bosh harflarni farqlanmasligi kabilar)) meyorlarga rioya qilish. Bu borada mamlakatimizda muammoning qo'yilishi darajasida muayyan lavhalar paydo bo'la boshladi (asosan, publitsistik nuqtai nazardan). Biroq bu darajadagi savodxonlikni ta'minlash borasida ilmiy ishlar olib borilmayapti;

3) axborotni saralay bilish. Insonning axborotni yig'ish, saqlash va uzatishida, bu sohada turlicha belgilar tizimidan foydalanish axborot bilan ishlashning yangi vositalari (televideniye, radio, internet) tufayli ancha faollashgan bo'lsa-da, asosiy vosita bo'lib qolayotgan til aynan axborotni saralashda muayyan ko'nikmalarni saqlay olishi bilan boshqa vositalarga nisbatan yetakchidir. Biroq tilda shunday imkoniyatning mavjudligi ko'pchilik tilshunoslar tomonidan tan olinsa-da, ushbu qobiliyatni tarbiyalash va kuchaytirishga doir metodlar ishlab chiqilmagan.

kabilarni ko'rsatish mumkin.

3. Lisoniy savodxonlikning eng yuqori darajasi insonning o'z ongida millati va ijtimoiy darajasiga munosib olamning lisoniy manzarasini shakllantirishidir. Olamning lisoniy manzarasi keyingi davr jahon tilshunosligida eng ko'p e'tibor jalb qilayotgan mavzu bo'lsa-da, nafaqat tilshunoslar, balki ko'plab fan va kasb vakillari (psixologlar, sotsiologlar, antropologlar, siyosatchilar, piarchilar, tijoratchilar va hkz.) bu masalaga alohida qiziqish bildirayotgan bo'lsa-da, bu mavzu yangilik mavqeini saqlab turgan o'zbek tilshunosligigina emas, jahon tilshunosligining eng yetakchi namoyandalari ham bu borada hammaga maqbul, ilmiy asoslangan ta'riflarni tavsiya etgan emas. To'g'ri, keyingi bir necha yilda olamning lisoniy manzarasi va u bilan bog'liq boshqa tushunchalar borasida ayrim qarashlar yuzaga kela boshladi. Biroq o'zbek uchun olamning lisoniy manzarasi qanday? Turli ijtimoiy tabaqaga mansub insonlarning olamga lisoniy qarashi va shu orqali uning ijtimoiy o'rni ham qanday shakllantirilishi, ishlov berilishi mumkin? Tilshunoslikning nazariy yutuqlari omma uchun qanday ahamiyatga ega: boshqacha qilib aytganda, tilshunoslik qanday iqtisodiy-ijtimoiy samara bera oladi? Ommaviy lisoniy madaniyatni, ya'ni lisoniy madaniyatli ommani qanday tarbiyalash mumkin? Bu savollar ustida bugungi kunda maxsus tadqiqotlar olib borilmayapti. Olib borilayotgan ayrim tadqiqotlar muammoni qo'yish darajasidan nari o'tmay, horijiy tilshunosliklarning bu boradagi natijalarini tavsiflash darajasida qolib ketmoqda. Holbuki, inson ongiga uning tili orqali ta'sir qilish borasida juda katta tajriba to'plagan ayrim yo'nalish va guruhlar mavjudki, ularning barchasi ham ijobiy ta'sir kuchiga ega deb bo'lmaydi. Ijtimoiy tarmoqlarda keng ildiz yoygan bu xil ta'sir kuchlari jahon hamjamiyatini tashvishga solmoqda. Lisoniy madaniyatning bu eng yuqori bosqichini egallagan shaxs ma'naviy-mavkuraviy immuniteti mustahkamligi bilan bir qatorda, til orqali ta'sir o'tkazish ko'nikmasini ham egallaydi. Bunday shaxsni tizimli tarbiyalashda muayyan amaliy ko'rsatmalar berish ham loyihaning asosiy maqsadlaridandir.

Xulosa

XX asr yakuni va XXI asr boshi ijtimoiy-iqtisodiy o'zgarishlarga boy bo'ldi. Insonlarning fikrlash tarzi, shu bilan bog'liq tarzda muloqot atvoriga bu o'zgarishlarning ta'siri mislsiz bo'ldi. Uzoq yillar siqiq muhitda yashagan va boshqacha muloqot usullari bilan to'qnashmagan til tashuvchilari bu qadar global o'zgarishlar oldida doim ham saralash va obyektiv baholash yo'lidan bormoqda deyish qiyin. XXI asr muloqotning bu paytgacha ko'rilmagan usuli – internet orqali muloqotning nihoyatda ommalashuvi bilan xarakterlanadi. Xo'sh, muloqot shakllarining bu qadar revoltsion taraqqiyotiga maktab ta'limi qanday javob bermoqda? Hech qanday. Dars shakllari va mazmuni XX asr o'rtalaridan beri deyarli o'zgarmadi. Farzandlarimiz biz ularning yoshida tasavvur ham qilmagan muloqot ummonida o'z holicha suzib yurishibdi.

Yuqorida aytib o'tgan fikrlarimizni qisqa jamlasak:

Maktab ona tili ta'limi tilshunos emas, til egasini tarbiyalashi lozim.

Til egasi – ona tili imkoniyatlaridan manfaatli muloqot yo'lida foydalanish malakasiga ega shaxs.

Muloqot malakasi mazmun, imlo, talaffuz malakalaridan tashkil topadi.

Foydalanilgan Adabiyotlar

Gegel. (1956). *Filosofiya duxa* // Gegel. Sochineni Y. T. III. Moskva.

Seytlin, S. N. *Yazik i rebenok*. (2000). *Lingvistika detskoy rechi*. – Moskva: Vados.

Tursunova, M. (2016). *Qadim madrasalarda ta'lim tizimi*// *Jahon adabiyoti*.№4.

Тұлғаның Құндылық Бағдары: Мәні Мен Мазмұны

Kişinin Değer Yönelimi: Öz ve İçerik

Şolpankulova Gülnar Kenesbekovna¹

Bildiri Kodu: 95349

Аңдатпа

Мақалада тұлғаның құндылық бағдары, оның мәні мен мазмұны ашып көрсетіледі. Әлеуметтік өзгерістерге байланысты қоғамның және тұлғаның құндылық бағдары өзгеріп отырады. Ғасырлар бойы тамыры терең адамзаттың дамуына бағдар беріп келе жатқан ізгілік, адалдық, адами борыш, табиғатты аялау, талғампаздық, сұлулық сезімдері мәңгілік құндылықтар мәдениеттің негізін қалайтын іргетасы болып табылады. Сондықтан тұлғаның гуманистік бағыты белгілі бір мақсаттарға жетуге, сондай-ақ қажеттіліктерді, іс-қылықтары мен әрекеттерді қанағаттандыруға алып келетін құндылық бағдарымен қалыптасады. Құндылық бағдардың мәні тұлға санасының маңызды компоненті ретінде қоршаған ортаны қабылдауға ықпал етеді, қоғамға, әлеуметтік топқа, адамның өзі туралы түсінігіне қатынасын, қажеттіліктері мен мақсатын қанағаттандыру әрекетіне ішкі дайындығын, іс-әрекет саласындағы мінез-құлқын көрсетеді. Құндылық бағдардың мазмұны тұлға дамуының ішкі және сыртқы процестерінің өзара әрекеттесу нәтижесіне негізделген, индивидтің санасында объективті әлемнің бейнеленуін сипаттайды. Құндылық бағдардың өзіндік ерекшелігі ол субъектінің мінез-құлқымен тығыз байланысты, саналы әрекет ретінде бұл үрдісті басқарады. Тұлғалық құндылықтар адам үшін маңызды көздер, тасымалдаушы болып тұлғаның құрылымына енеді. Демек құндылық бағдар өмірдің объективті жағдайларына тұлғаның субъективтік қарым-қатынасын сипаттайтын құндылықтардың құрылымдалған және иерархияланған жүйесі жөніндегі түсініктерінен тұрады. Құндылық бағдар тұлғаның жеке және әлеуметтік өмір тәжірибелері негізінде мұраттар мен құндылықтарды тануы арқылы қалыптасады және дамиды.

Кілт сөздер: Құндылық, Құндылық бағдар, Жалпыадамзаттық құндылықтар, Ұлттық Құндылықтар, Ізгілік, Гуманистік бағыттылық, Гумандық қарым-қатынас.

Öz

¹ Sosyal Pedagoji ve Kendini Tanıma Bölümü Vekili Profesör, Pedagojik Bilimler Adayı, LN Gumilyov Avrasya Ulusal Üniversitesi, Nur-Sultan, Kazakistan, sh.gul@mail.ru

Makale, kişinin değer yönelimini, anlamını ve içeriğini ortaya koymaktadır. Toplumsal değişimlere bağlı olarak toplumun ve bireyin değerleri değişir. Ebedi değerler, yüzyıllardır insanlığın gelişiminin yön verdiği, iyilik, dürüstlük, insani görev, doğaya özen, zarafet, güzellik değerlerinin yol gösterdiği kültürün temelidir. Bu nedenle, kişinin hümanist yönelimi, belirli hedeflere ulaşılmasına yol açan değer yöneliminin yanı sıra ihtiyaçların, eylemlerin ve eylemlerin tatmininden oluşur. Değer yöneliminin özü, çevrenin bireysel bilincin önemli bir bileşeni olarak algılanmasına katkıda bulunur, topluma, sosyal gruba, benlik kavramına, ihtiyaçları ve hedefleri karşılamaya yönelik içsel hazırlığı, eylem alanındaki davranışı yansıtır. Değer yöneliminin içeriği, kişilik gelişiminin iç ve dış süreçlerinin etkileşimine dayanır, nesnel dünyanın bireyin zihnindeki yansımaları karakterize eder. Değer yöneliminin özelliği, öznenin davranışı ile yakından ilgili olması, bilinçli bir eylem olarak bu süreçte rehberlik etmesidir. Kişisel değerler bir kişi için önemli kaynaklardır, taşıyıcı olarak kişinin yapısının bir parçasıdır. Bu nedenle, değer yönelimi, bireyin öznel tutumunu yaşamın nesnel koşullarına karakterize eden yapılandırılmış ve hiyerarşik bir değerler sistemi kavramından oluşur. Değer yönelimi, kişisel ve sosyal yaşam deneyimlerine dayalı ideallerin ve değerlerin tanınması yoluyla oluşturulur ve geliştirilir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değer yönelimi, Evrensel değerler, Ulusal değerler, İyilik, İnsancıl yönelim, İnsani ilişkiler.

Кіріспе

Ғаламдық жаһандану жағдайындағы жаңа қоғамда орын алған ірі экономикалық өзгерістер мен технологиялық жетістіктер қоғамның дамуының қозғаушы күші болып табылатын білім жүйесіне орасан ықпалын тигізіп отыр. Әлемдік қауымдастықтың біртұтас білім кеңістігін қалыптастыруға бағытталған ортақ мүддеге барынша әрекеттенуі жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарды бойына сіңірген саналы да парасатты тұлғаны тәрбиелеу қажеттігін де алға тартып отырғаны шындық.

Тұлғаның құндылық бағдарын дамыту мәселесі мемлекеттік басымдылық ретінде белгіленген және көптеген нормативтік құжаттарда бейнеленеді.

Қазақстан Республикасының тұңғыш Президенті-Елбасы Н. Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына арнаған Жолдауларындағы: «Мәңгілік Елді» ұлттық идея деп атай отырып, барша қазақстандықтарды «Қазақстан – 2050» Стратегиясының негізгі бағыттарын жүзеге асыру бойынша жұмыстарға өз жұмыс орнында белсене атсалысуға шақыруынан, сондай - ақ «Мәңгілік Ел» жалпыұлттық идеясы тек «Қазақстан - 2050» Стратегиясының идеялық

тұғырнамасы ғана емес, ХХІ ғасырдағы Қазақ мемлекеті қалыптасуының мызғымас идеялық негізіне айналуы керек» - деп ерекше атап көрсетуінен байқауға болады [1, 2].

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында «Білім беру жүйесінің басты мақсаты – ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар, ғылым мен практиканың жетістіктері негізінде жеке тұлғаны қалыптастыру және дамыту үшін қажетті жағдайлар жасау, жаңа жағдайларға сай қоғамдық өмірдің барлық саласында ұлттық және дүниежүзілік құндылықтарды қабылдауға қабілетті, рухани адамгершілігі, биік талғам мүмкіндігі мол тұлғаны қалыптастыру болып табылады», - деп белгіленген [3].

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» атты жолдауында: «Басты міндет – жалпы адамзатқа ортақ қастерлі құндылықтарды жастардың бойына сіңіру. Отаншылдық, білімге құштарлық пен еңбекқорлық, бірлік пен жауапкершілік сияқты қасиеттер дәріптелуі керек. Диалог пен азаматтық қатысу дәстүрін дамыту, ынтымақтастығымыз бен бірлігімізге негіз болатын озық құндылықтарды дәріптеу біз үшін маңызды» - деп тұжырымдайды [4].

Бұл әр дәуірдің өзіндік үстем құндылықтары болатынын, әсіресе, ірі тарихи оқиғалардың қоғамдағы құндылықтар жүйесін өзгертіп, жаңа мәдени бағдарлар ұсынатынын, қоғамның ілгері жылжуының алғышарты, мәдениеттің іргетасы екендігін көрсетеді.

Жалпы тәрбиенің негізгі мақсаты мен міндеттері қоғамдағы құндылықтар жүйесімен сәйкес келуі тиіс, адамды құндылықтар арқылы тәрбиелеу тәрбиенің мақсатын шешуге мүмкіндік береді.

Қазіргі білім берудің маңызды міндеті ұлттық құндылық пен салт-дәстүр арқылы тәрбиелеу болып табылады. Құндылық адамзат өмірінде жинақталғанды көрсетіп, халықтың менталитетінде норма ретінде жарияланғанды белгілейді.

Сондықтан құндылық, құндылық бағдар, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтар мәселесі туралы материалдарды тарихи-педагогикалық талдау құндылық бағдар ұғымының мәнін, мазмұнын ғылыми негізде сипаттауға мүмкіндік берді.

Тарихи тәжірибе өскелең ұрпақтың құндылық бағдарын қалыптастыру мәселесінің кез келген әлеуметтік-экономикалық формацияда маңызды болғандығын көрсетеді.

Сократ (б.э.д. 470ж.) жастардың құндылық бағдарына қатысты мынадай пікірін қалдырған: «біздің жастар байлықты, астамдықты жасқсы көреді, ол дұрыс тәрбиеленбеген, басшылыққа күледі, ақсақалдарды құрметтемейді. Біздің бүгінгі балалар тиран болып барды, олар бөлмеге ерекес адам кірген кезде орнынан тұрмайды, ата-ана алдында бос сөйлейді, олар

өте жаман». Ежелгі грек ақыны Гесиод (б.э.д. 700ж.) былай деп жазды: «біздің еліміздің болашағына салыстырмалы тұрғыдан үмітім таусылды, егер бүгінгі жастар қолына басқару билігін алса, онда қиын, жүйесіз болады» [5].

Әл Фараби өз заманында «Адам көп нәрсеге мұқтаж болғандықтан, өзіне керекін қоғамдасқан ортадан ғана таба алады. Жеке жан иесі адамдар бірлестігінің арқасында жетіліп, өз қабілетін шыңдай түседі. Осыдан келіп олардың өмір сүру мәні қалыптасады» - дей келе, рухани құндылықтар ішінен «қайырымдылық» феноменін ерекше атап көрсетеді. Оның пікірінше, «Қайырымдылық» екі түрлі: этикалық және интеллектуалдық. Мысалы, парасаттылық, даналық, ақыл-ойдың тапқырлығы мен ұғымталдығы интеллектуалдық қайырымдылыққа жатқызылса, ал ұстамдылық, батылдылық, жомарттық, әділдік, т. б. этикалық қайырымдылыққа тиесілі» [6].

Ғылыми әдебиеттерді талдау және оны зерделеу нәтижесі, тұлғаның құндылық бағдар жүйесін қалыптастыру мәселесінің көпжақтылығын көрсетеді.

Құндылық бағдар мәселесін Л. П. Буюва, С. Я. Ермолич, О. В. Закревска, И. С. Кон, Н. Д. Никандров, т. б. ғалымдар зерттеді.

С. Я. Ермоличтің пікірінше, құндылық бағдар баланың жеке психологиялық әлеміне әлеуметтік ақпараттардың ену жолымен оның әлеуметтену үрдісінде біртіндеп қалыптасады. Құндылық бағдар жүйесін қалыптастыру тұлғаны қалыптастыру үрдісі және ол белгілі бір қоғамдық мақсаттарды жүзеге асыру құралы болып табылады [7].

Демек оқыту үрдісінде тұлғаның құндылық бағдарын дамыту олардың қызығушылықтары мен құндылықтарын жете ұғынумен, қарым-қатынас және өзара әрекеттесумен тығыз байланысты. Құндылық бағдардың өзіндік ерекшелігі ол субъектінің мінез-құлқымен тығыз байланысты, саналы әрекет ретінде бұл үрдісті басқарады. Тұлғалық құндылықтар адам үшін маңызды көздер, тасымалдаушы болып тұлғаның құрылымына енеді.

Құндылық бағдар типологиясында құндылықтар жүйесінің кең таралған түрлері бөліп көрсетіледі: жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтар; материалдық және рухани құндылықтар; мақсат құндылықтар (терминалды) және құрал құндылықтар (инструменталды) және т.б. Құндылықтардың функционалдық ерекшеліктерінде олардың салыстырмалы тұрақтылығын белгілеуге болады, олар әлеуметтік жүйеге тұрақтылық пен тепе-теңдік береді (1-сурет).



Сурет 1. Құндылықтар Жіктемесі

Құндылық бағдар тұлғаның идеалдар мен құндылықтарды тану, жеке әлеуметтік өмір тәжірибесі негізінде қалыптасады және дамиды. Олар тұлғаның өмірлік мақсаттары мен мотивтерін, адамның мінез-құлқын, жоспарларын, іс-әрекеттерін басқарудың перспективалық иерархиясын қалыптастыру үшін орта болып табылады.

Кесте 1. Құндылықтарды Салыстырмалы Талдау

«Мәңгілік Ел» құндылықтары	Білім беру стандарттарында анықталған құндылықтар
Адалдық және патриотизм. Қазақстанның тәуелсіздігі және Астанасы	Қазақстандық патриотизм және азаматтық жауапкершілік (Отанға және халқына деген сүйіспеншілік, елінің жетістіктері үшін мақтаныш, Қазақстан мүддесіне қызмет ету)
Еңбексүйгіштік. Жалпыға Ортақ Еңбек Қоғамы. Индустрияландыру мен инновацияларға негізделген экономикалық өсім	Еңбек және шығармашылық (өз жұмысын ұйымдастыра білу, белсенділік, бастамашылдық, адалдық, жұмысқа құлшыныс, үздік нәтижелерге жету)
Азаматтық теңдік. Толеранттылық. Тарихтың, мәдениет пен тілдің ортақтығы	Құрмет (мақтаныш, ата-аналары, отбасы, үлкендер, достары, адамдарға қамқорлық және жылы сезім)
Еліміздің ұлттық қауіпсіздігі және бүкіләлемдік, Ұлтымақтастық өңірлік мәселелерді шешуге жаһандық (әртүрлі елдердің азаматтарымен, жергілікті және мектеп қоғамында, тұрғыдан қатысу мұғалімдермен, достармен командада жұмыс істей білу қабілеті)	
Адалдық. Зайырлы қоғам және жоғары руханият. Қоғамымыздағы ұлттық бірлік, бейбітшілік пен басқа адамдармен бірлесіп жұмыс істеуге дайын болу, ортақ мақсатқа келісім	Ашықтық (іскерлік және жеке қарым-қатынаста адалдық, академиялық адалдық, пенбасқа адамдармен бірлесіп жұмыс істеуге дайын болу, ортақ мақсатқа жету)
Білім беру және білімділік	Өмір бойы білім алу (білім мен дағдыларының өсуі, тұлғаның әлеуетін дамыту, экономикалық білімін дамыту, ұлттың бәсекеге қабілеттілігінің өсуі)

Тұлғаның құндылық бағдарын дамыту оларды белгілі бір құндылықтар жүйесіне тарту үрдісі ретінде қарастырылады. Тұлғаның ішкі құрылымының компоненттері: «құндылық бағдар – құндылықтар – қажеттіліктер – қызығушылықтар – іс-әрекет». Бұл тізбек компоненттерінің өзара байланысы тұлғаның өмірінде құндылық бағдардың қалыптасу және даму, сонымен бірге іске асырылу үрдісінің бейнеленуі ретінде көрсетіледі. Қызығушылықтар – бұл саналы түсінілген қажеттіліктер, ұстаным – әлеуметтік құбылыстарға қатысты меңгерілген тәжірибе негізінде бағалау. Құндылық бағдар тұлға санасының жалпы бағыттылығы және талап-тілегі ретінде қабылданады.

Этникалық әлемнің әлеуметтік өміріндегі негізгі құндылықтардың қатарына жататын – «Туған жер», «Атамекен», «Ата жұрт», «Туған Ел» және «Туған халық» деген ұғымдарды адамдар тарихи шыңдалудың нәтижесі ретінде санасына бекіте түсті. Сонымен қатар, ұлттық санада дәстүрлі жауынгерлік ділді барынша нығайта түсіп, халықтарды електен өткізіп, олардың ниеті мен әрекеттеріне қарап «жау немесе жақтас» деген ежелгі түсініктер арқылы дихотомиялық мағынада әлемді әрі қарай екіге бөле бастады. Осындай дүниетанымдық қатынастар тек қазақ халқы ғана емес, сонымен қатар көптеген ұлт пен ұлыстарға тән үрдіс болатын.

Құндылықтар бағдарының жүйесі тұлға бағытталуының мазмұндық жағын сипаттайды, сонымен қатар оның өзін қоршаған айналасына, өзге адамдарға, өз өзіне, дүниетанымына, өмірлік белсенділігіне, өмірлік тұжырымдарына және де «өмірлік философиясына» деген қатынасының негізін құрайды.

Сонымен жоғарыдағы ғалымдар еңбектеріне жасалған аналитикалық талдау мен тұжырымдар тұлғаның құндылық бағдарының мынадай негізгі компоненттерін анықтауға мүмкіндік берді:

- мақсаттылық компоненті (жоспарлаған мақсаттарға қол жеткізу);
 - мотивациялық - іс-әрекеттік компоненті (индивидтің белсенділігін ояту, өзінің мотивтерін мойындауға, тануға, жарысуға ұмтылу, қажеттіліктерін, сұраныстарын жете ұғынуы);
 - эмоциялық-еріктік компоненті (болжам ретінде жасалған мақсатқа жетудегі өзін-өзі танытуға қатынасы, эмоцияның көптүрлілігі, эмоцияны тану және білдіру, өзінің эмоциясын реттеу қабілеті);
 - рефлексиялық-бағалау компоненті (әрекеттері мен іс-қылықтарын өзіндік бағалау).
- Нәтижесі қазіргі заманғы білім беру кеңістігінде жеткіншектің құндылық бағдарын дамыту бойынша іс-әрекет қорытындысын жасауға мүмкіндік туғызады. Осыған байланысты құндылық бағдардың бағытын диагностикалық зерттеу қорытындысы іске асырылады.

Сонымен құндылық бағдар жүйесінің танымдық, эмоционалдық, мінез-құлықтық компоненттеріне басты назар аударылады.

М. Рокич өзі ұсынған құндылықтарды анықтау типологиясында «құндылықтар адамның әртүрлі қажеттіліктері мен мүдделеріне, қалауларына байланысты қалыптасады» - деп көрсетеді. Ол құндылықтарды екі топқа бөліп көрсетеді: терминалды құндылықтар (мақсат құндылық) адамның сенімі ретінде индивидтің талпынатын мақсатымен анықталады. Ол адам үшін оның өмірінің мәнін анықтап, ол үшін ерекше маңыздысын көрсетеді; инструменталды құндылықтар (құрал құндылық) адамның сенімі ретінде кез келген жағдаятта ең қолайлы болып табылатын тұлғаның қасиеті немесе белгілі әрекет бейнесімен анықталады. Осылайша бөлу құндылық-мақсат және құндылық-құрал деп жіктеуге сәйкес келеді. Терминалдық құндылықтар инструменталдық құндылықтарға қарағанда тұрақты сипатқа ие [8] (2-кесте).

Кесте 2. М. Рокич Бойынша Құндылықтар Тобы

Терминалды құндылықтар			
Нақты құндылықтар (өмірдегі белсенді іс-әрекет, денсаулық, қызықты жұмыс, материалдық қамтамасыздандырылған өмір, жақсы және сенімді достар, қоғамдық мойындалу, нәтижелі өмір, бақытты отбасылық өмір, ризашылық)	Абстрактылы құндылықтар (өмірлік даналық, табиғат пен өнердің әсемділігі, махаббат, таным, даму, бостандық, басқаның бақыты, шығармашылы, өзіне деген сенім)		
Кәсіптік өзін-өзі таныту (белсенді іс-әрекетті өмір, қызықты жұмыс, қоғамдық мойындалу, нәтижелі өмір, даму)	Жеке өмір (махаббат, жақсы және сенімді достар, бостандық, бақытты отбасылық өмір, ризашылық)		
Инструменталды құндылықтар			
Этикалық құндылықтар (жауапкершілік, жоғары сұраныс, тәуелсіздік, өзіндік бақылау, көқарастардың кеңдігі)	Қарым-қатынас (тәрбиелік, кемшіліктерге шыдамдылық, қайырымдылық, кішіпейілділік)	құндылықтары (жарқын жүзділік, төзбеушілік, сабырлылық)	Іс-әрекет құндылығы (ұқыптылық, білімділік, орындаушылық, ұтымдылық, өз пікірін дәлелдеуге батылдық, күшті ерік-жігер, істегі тиімділік)
Индивдтік құндылықтар (кемшіліктерге тәуелсіздік, төзімсіздік, ұтымдылық, өз пікірін дәлелдеуге батылдық, күшті ерік-жігер)	Комформистік (тәрбиелілік, өзіндік көзқарастардың кеңдігі)	құндылықтар (өзіндік бақылау,	Альтуристік құндылықтар (шыдамдылық, сабырлылық, қайырымдылық, кішіпейілділік)
Өзін-өзі таныту құндылықтары (жоғары сұраныс, кемшіліктерге келіспеушілік, білімділік, өз пікірін дәлелдеуге батылдық)	Басқа адамдарды қабылдау құндылықтары (өзіндік бақылау, шыдамдылық, сабырлылық, қайырымдылық, кішіпейілділік, көзқарастардың кеңдігі)		

Қорыта келгенде, құндылық бағдар қалыптасқан тұрақты құндылықтар бағыттарының жиынтығы, тұлға тұрақтылығы, қажеттіліктері мен қызығушылықтары бағытындағы іс-қылқықтары мен іс-әрекет типтерінің өзара байланыста ұштасуын қамтамасыз етеді. Құндылық бағдар адамды танымдық іс-әрекетін жүйесіне ынталандырады және оның талаптарын сақтау ұстанымын қалыптастырады. Осыдан қай қоғамда да тұлғаның құндылық бағдары тәрбиенің мақсатты ықпал жасау нысаны ретінде қарастырылады. Олар арқылы еріктік күш салу, зейін, ой-өріс бағдарлары анықталады.

Құндылық бағдардың дамуы тұлғаның кемелденуінің белгісі, оның әлеуметтенуінің көрсеткіші болып саналады. Осыдан тұлғаның құндылық бағдарын оның ішкі мүмкіндігі мен қажеттілігін дамыту үдерісі ретінде қарастыруымызға тура келді. құндылық бағдары тұтас педагогикалық үдеріске табиғи байланысты өзіндік тәрбиелік үдеріс болып табылады. Тұлғаның құндылық бағдарын дамыту мақсатты бағытта және арнайы ұйымдастырылған үрдіс деп түсіндіріледі, ол тұлғаның құрылымын қалыптастырумен, оның өмірлік өзін-өзі таныту бағыттарын (іс-әрекет, қарым-қатынас, әлеуметтік өзара қатынас, қоршаған ортаға қарым-қатынас жүйесін) сипаттайды.

Пайдаланылған Әдебиеттер Тізімі

Аль, Фараби. (1973). Социально-этические трактаты. - Алма-Ата: Наука. -399с.

Ермолич, С. Я. (2007). Методологические предпосылки формирования ценностных ориентаций у подростков. /Внешкольное воспитание. №9. – С. 23-27.

Мемлекет басшысы Қ. Ж. Тоқаев. (2021). «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» Қазақстан халқына Жолдау, 01.09.2021.

Қазақстан Республикасының Президенті Н. Ә. Назарбаев. (2012). «Қазақстан 2050: стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына Жолдауы.14 желтоқсан, 2012 ж.

Қазақстан Республикасының Президенті Н. Ә. Назарбаев. (2014). «Қазақстан жолы – 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Қазақстан халқына Жолдауы. 17 қаңтар, 2014.

Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. (2021). 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 (2021.28.08. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен)

Сократ. (1965). Сочинение. В 6-т. –М., 1965. - 560с.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* N.Y., 1973.

Interpretation of Ethnopedagogical Information as a Means of Developing Students' National Identity

Öğrencilerin Ulusal Öz Farkındalığını Geliştirmenin Bir Aracı Olarak Etnopedagojik Bilginin Yorumlanması

Tatiana Nikolaevna Petrova¹, Vorobyova Inna Valerianovna²

Bildiri Kodu: 95351

Abstract

In the article, the authors present the content of experimental work with students of pedagogical universities on the formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information, which are considered as a means of developing the national identity of the student's personality. The leading theoretical methods for the study of the problem under consideration are the analysis of ethnopedagogical literature, the description of statistical data and practical work with students at pedagogical universities of the Chuvash Republic and the Republic of Mari-El (Russia). The authors also proposed ethnopedagogic technologies (programs and elective courses, effective directions, forms and methods, means, etc.) for the development of students' national identity through the formation of skills for the creative interpretation of ethnopedagogic information. The purpose of the article is to develop and test ethnopedagogic technologies for the development of students' national identity by means of interpreting materials of ethnopedagogic content (folklore, folk music and art culture, folk tales, ethnopsychology, etc.). The methodological basis of the research was formed by the most important philosophical provisions on the universal connection, interdependence and integrity of the phenomena of the objective world [2; 5]; the leading role of activity in the formation of a creative personality [11]; a systematic understanding of pedagogical reality and related personal, activity, cultural and hermeneutic approaches [2; 5] to the formation of professional pedagogical skills. The research is based on hermeneutics, a creative paradigm [11]. The most important methodological criteria necessary for the monitoring procedure were the following: objectivity, reliability, validity. The objectivity of our research is evidenced by the fact that all students were subjected to the same test, performed the same task, being in similar conditions. For this purpose, the tasks were unified. The reliability of the study is confirmed by the stability of the results with repeated application of our methodology. The validity (reliability) of monitoring is expressed in accordance with the data obtained using the applied methodology. During the monitoring, the following groups of methods were used: recording methods (observation, analysis of performance results); survey methods (conversation, interview, questionnaire, ranking); pedagogical experiment (ascertaining, forming and control stages).

Keywords: Ethnopedagogical information, Chuvash folk pedagogy, National identity.

Öz

Makalede yazarlar, pedagojik üniversitelerin öğrencileriyle, öğrencinin kişiliğinin ulusal kimliğini geliştirmenin bir aracı olarak kabul edilen etnopedagojik bilgilerin yaratıcı yorumlama becerilerinin

¹ Mari State University (MARGU), Cheboksary - Russia. Professor of the Department of Pedagogy of Primary and General Education. Doctor of Pedagogical Sciences, tanjana1@yandex.ru

² I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University. Russia. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Humanities, ds2826@yandex.ru

oluşumu üzerine deneysel çalışmaların içeriğini sunmaktadır. Söz konusu sorunun incelenmesi için önde gelen teorik yöntemler, etnopedagojik literatürün analizi, istatistiksel verilerin tanımı ve Çuvaş Cumhuriyeti ve Mari-El Cumhuriyeti (Rusya) pedagojik üniversitelerindeki öğrencilerle yapılan pratik çalışmalardır. Yazarlar ayrıca etnopedagojik teknolojiler (programlar ve seçmeli dersler, etkili yönler, formlar ve yöntemler, araçlar vb.) Önermişlerdir. Etnopedagojik bilgilerin yaratıcı yorumlanmasına yönelik becerilerin oluşturulması yoluyla öğrencilerin ulusal kimliklerinin geliştirilmesi. Makalenin amacı, etnopedagojik içerikli materyallerin (folklor, halk müziği ve sanat kültürü, halk hikayeleri, etnopsikoloji vb.) yorumlanması yoluyla öğrencilerin ulusal kimliklerinin geliştirilmesine yönelik etnopedagojik teknolojilerin geliştirilmesi ve test edilmesidir. Araştırma metodolojik olarak evrensel bağlantı, pedagojik gerçeklik profesyonel pedagojik becerileri oluşumu [2; 5] ve ilgili kişisel, etkinlik, kültür ve tefsir yaklaşımları [2; 5]; [11] yaratıcı bir kişilik oluşumuna faaliyet başrol; sistematik bir anlayış nesnel dünya olayları karşılıklı bağımlılık ve bütünlük en önemli felsefi hükümler tarafından kuruldu. Araştırma, yaratıcı bir paradigma olan hermeneutiğe dayanmaktadır [11]. İzleme prosedürü için gerekli olan en önemli metodolojik kriterler şunlardır: nesnellik, güvenilirlik, geçerlilik. Araştırmamızın nesnelligi, tüm öğrencilerin aynı teste tabi tutulduğu, aynı görevi yerine getirdiği, benzer koşullarda olduğu gerçeğiyle kanıtlanmaktadır. Bu amaçla görevler birleştirildi. Çalışmanın güvenilirliği, metodolojimizin tekrar tekrar uygulanmasıyla sonuçların istikrarı ile doğrulanmaktadır. İzlemenin geçerliliği (güvenilirliği), uygulanan metodoloji kullanılarak elde edilen verilere uygun olarak ifade edilir. İzleme sırasında aşağıdaki yöntem grupları kullanılmıştır: kayıt yöntemleri (gözlem, performans sonuçlarının analizi); anket yöntemleri (konuşma, görüşme, anket, sıralama); pedagojik deney (tespit, şekillendirme ve kontrol aşamaları).

Anahtar Kelimeler: Etnopedagojik bilgi, Çuvaş halk pedagojisi, Ulusal kimlik.

Introduction

In the context of the development of a multicultural space and the harmonization of national and ethno-cultural relations, the preservation and support of the ethnic identity of the peoples of the world, the humanistic traditions of their cultures, education faces the task of preparing young people to work effectively with various kinds of information, including ethnopedagogical.

Ethnopedagogical information is understood by us as information containing the pedagogical idea of an ethnos, ethnic communities or people [7]. Within them there are a large number of questions and problems that require the student's close attention. Their study will help to better understand the peculiarities and identity of ethnic pedagogy and folk culture. The ethnopedagogical information contains generalized human experience, the wisdom of centuries [1], and for each particular student their meaning is revealed from a specific side, maybe even unexpected for another student.

By "creative interpretation of ethnopedagogical information" we mean the analytical ability and reflexive activity of the subject, combining the ability to explain and interpret certain concepts and phenomena of folk pedagogy (labor and family traditions, rituals and customs, folklore [6], etc.), to give them a personal meaning, to determine the possibilities of their application.

We consider the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information as a component of a student's professional competence, and its formation is a complex, dynamic process of mastering by a student a system of concepts about folk pedagogy and research techniques (critical analysis, comparison, comparison, synthesis, generalization, structuring, etc.) interpretation of ethnopedagogical information [7].

The main criteria and indicators that make it possible to determine the level of formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogic information among university students are: value-motivational, cognitive-analytical and reflexive-activity.

The value-motivational criterion assumes that students have a clear motivational attitude to understanding and comprehending interpretation as a creative process, possession of an integral system of values based on ethnopedagogic heritage. It manifests itself in various motives of educational and professional activity, in the desire to apply a creative style of problem solving in pedagogical situations, creates a high personal interest in it.

The basis of the cognitive-analytical criterion for the formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information among pedagogical university students is ethnopedagogical knowledge about the rational use of methods of interpretation of ethnopedagogical information, their application in educational tasks and professional activities.

The reflexive activity criterion presupposes the possession of methods and techniques of interpretation of ethnopedagogical information in professional activity: the ability to present ethnopedagogical information in disputes and apply it in professional activity, to distinguish between justified and unfounded judgments; the ability to detect errors in a timely manner, to correct the process of interpretation [7].

The Base of the Experiment

Two groups of students (100 people) of the full-time department of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and the Mari State University took part in the experiment. One group of them made up an experimental group, and the other – a control group. In total, the number of students in the experimental and control groups was 50 people each.

Data Collection and Analysis

Monitoring is one of the most important means, thanks to which the efficiency, objectivity and accessibility of information increases to identify the level of formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information. Therefore, the purpose of our monitoring is to promptly and timely identify all changes occurring in the process of forming these skills in students. The objective data obtained are the basis for us to make decisions on the adjustment of further work with student groups.

We believe that adequate monitoring is possible only if a comprehensive research methodology is used. Therefore, to realize the goals and objectives of the experimental work, we used a set of research methods. The leading method was a pedagogical experiment conducted by us on the basis of the two above-mentioned universities.

The diagnostic study of the level of formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogic information among students at the initial stage of the study was based on identifying the degree of expression of cognitive-analytical, motivational-value and reflexive-activity criteria. To obtain information about the level of formation of creative interpretation skills according to the cognitive-analytical criterion, we used the author's diagnostic technique "Creative interpretation of ethnopedagogic invariants". As tasks for interpretation, students were offered: at the first stage – five aphorisms, five winged expressions; at the second - seven proverbs, three riddles and at the third - two myths and three fairy tales. For each detailed answer, the student received one point. The literal interpretation of the invariant indicated a zero level of interpretation.

In order to identify the level of formation of the motivational and value component in the structure of the skills of creative interpretation of ethnopedagogic information, the motivation of the life activity of the subjects was to be studied according to the method of M. Rokich "Value orientations". To diagnose the motives of students' learning activities, we used the methodology of A. A. Rean and V. A. Yakunin. To identify the attitude of students to the pedagogical values of the Chuvash people, we conducted a study among them to rank the traits of a perfect personality and the value system of the Chuvash ethnic group [1; 3; 4].

To obtain information about the degree of expression of creative interpretation skills according to the reflexive activity criterion, we used two diagnostic techniques. The diagnosis, carried out according to the author's methodology "Complex ethnopedagogical analogies", was carried out individually, in two stages. It involved the identification of skills to model and analyze the possible results of solving interpretative tasks; the ability to find contradictions, the causes of success and failure, to detect errors in a timely manner, to correct the process of performing interpretative tasks. The first stage of identifying these skills consisted in the subjects' choice of the logical connection contained in each pair of words. The second stage consisted in an oral explanation of the choice of a certain answer option in the previous tasks. In order to more accurately identify the degree of expression of the reflexive-activity component of the skills of creative interpretation of ethnopedagogic information, we applied another author's technique "Test for the identification of skills to apply ethnopedagogic arguments in disputes", which is a series of tasks-tests for the interpretation of individual ethnopedagogic invariants. The subjects were asked to find correct or erroneous answers from the answers offered in the questions, and, using ethnopedagogical arguments in disputes, to give a reasonable assessment of their choice.

Based on all the data obtained, we determined the general level of formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information among students of both groups. The statistical data are presented in table 1.

Table 1. Distribution of Subjects by Levels of Formation of Skills of Creative Interpretation of Ethnopedagogical Information (ascertaining experiment)

Levels	Experimental		Control	
	Abs.	%	Abs.	%
Low	30	60	26	52
Average	20	40	23	46
High	0	0	1	2

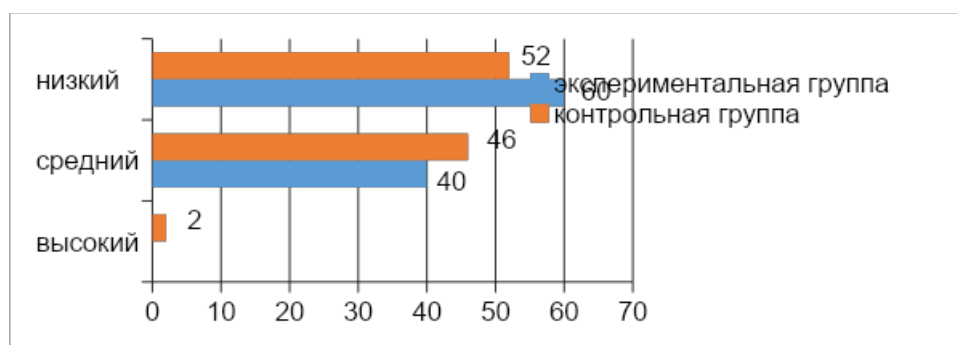


Figure 1. Diagram of the Levels of Formation of Respondents' Skills of Creative Interpretation of Ethnopedagogical Information (ascertaining experiment)

The data presented in Table 1 and Figure 1 show that the majority of subjects in both groups have a low level of skills in creative interpretation of ethnopedagogical information (60% in the experimental and 52% in the control group), which in numerical ratio is 56 out of 100 people. The average level is 40% (20 subjects) in the experimental group and 46% (23 respondents) in the control group. The high level is represented by one subject of the control group, which is 2% of the respondents of this group and 1% of the total number of subjects.

The results of the ascertaining experiment allowed us to conclude that it is necessary to develop national self-awareness by improving the process of forming the skills of creative

interpretation of ethnopedagogical information among students of pedagogical universities. It will be carried out most effectively if the following pedagogical conditions are met: the implementation of interdisciplinary connections of the disciplines of pedagogical, psychological and philosophical cycles in the educational process of higher education; using the possibilities of pedagogical practice for the formation of students' skills of creative interpretation of ethnopedagogical information (consultations, ethnic conversations, quizzes, creative contests, intellectual games, excursions, clubs, etc.); inclusion in the national-regional component of the university curricula of the special course "Fundamentals of the formation of creative interpretation skills among students of pedagogical universities on the material of folk pedagogy"; pedagogical monitoring of the formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information among students based on the developed criteria and indicators.

To achieve this goal, the following areas of work with students were the most effective: the study of students' opinions on the interpretation of ethnopedagogical information in general (questionnaires, interviews, etc.); the introduction into the educational process of the special course "Fundamentals of the development of national consciousness among students on the material of folk pedagogy" [12] the organization of creative work of permanent scientific circles and problem groups "Yeraskal" ("The fate of man"), "Кун-çул шпирі" ("Autobiographical ethnopedagogy"); creation of a mini-library on the interpretation of ethnopedagogical information; planning and implementation of a system of events in educational institutions in pedagogical practice (living rooms, salons, studios); development and presentation of game workshops for parents of students on the interpretation of the facts of the biography of grandparents; intellectual brain-ring "Constellation of folk talents", presentation-essay on the phenomenon of national cultures of the world [8] "The price of human individuality" within the framework of the studio "Pearls of Chuvashia"; preparation of the portfolio "Daughters of the Earth (Sons of Heaven)" for presentation at the pedagogical practice, interpretive presentation of biographies of outstanding cultural figures of Chuvashia and Mari-El" [9], etc.

In the process of forming the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information among pedagogical university students, we used the most effective forms: teaching (lectures and their variations, seminars and practical classes, special courses, consultations, ethnic conversations, home independent work of students, individual, abstract and course work, pedagogical practice); education (student scientific societies, scientific conferences, round tables, interdisciplinary seminars, Student Science Days, competition-festival "Youth of the Big Volga"); control of accounting and assessment of students' knowledge and skills (tests, exams, quizzes, defense of term papers and theses, speeches at scientific conferences and meetings of the student scientific society, publications of scientific articles).

Within the framework of the study, we used the following teaching methods – problem presentation of the material, research (project) method, lectures, stories, conversations, debates, illustrations, demonstration of experiments; methods of education - formation of experience of social behavior (pedagogical requirement, public opinion, training, exercise, assignment); stimulation and motivation of activity (encouragement, censure, competition, punishment, approval, praise, advice, request); control, self-control, self-assessment of activity and behavior (observation of students, conversations, surveys and questionnaires, analysis of performance, self-analysis, self-control, pedagogical reflection).

The range of activities of participants in the process of forming the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information among students is a complex process that includes four blocks:

Block 1 - Teacher's activity - presentation of ethnopedagogical invariants and biographies of personalities-symbols; preparation of information material "How to interpret invariants and facts from biographies of personalities-symbols"; individual and collective conversations-consultations on private issues; master classes with the invitation of famous cultural figures.

Block 2 - Joint activities the teacher and the students in the experimental group – interviewing students "do you know the culture of his people and of his family"; work on projects "Grandparents

"natural Russian teachers" (K. D. Ushinsky [11]), "Life path"; perception and analysis of autobiographical essays from the book "Pedagogy of love" G. N. Volkova [4]; conversation-Colloquium "teachable moments my favourite writer" etc.

Block 3 - Joint activity of students of the experimental group, parents and children in pedagogical practice – development of the family coat of arms and family tree based on the three-generational biography of the family, its presentation and interpretation; media presentation: "My great grandfather (grandmother, father, mother, sister, brother)"; preparation of the photo exhibition "Our favorite family traditions"; interpretation of Russian folk songs in the process of organizing folklore evenings ("Golden Cradle", "Grandmother's Tale", "Spring Fair") [10], etc.

Block 4 - Activity of students of the experimental group in pedagogical practice – preparation and presentation of a photo exhibition for students "Great people of Chuvashia and Mari-El"; a conversation-lesson with students "The Pride of my people"; a competition for knowledge of their name and the names of their relatives "The name is a great treasure"; a photo tour about the rituals and customs of the Chuvash and Mari peoples [9].

Diagnostic examination at the control stage of the experimental study was carried out using the same techniques as at the ascertaining stage. Based on all the data obtained, we determined the general level of formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information in the subjects of both groups. The statistical data are presented in Table 2 and Figure 2.

Table 2. Distribution of Subjects by Levels of Formation of Skills of Creative Interpretation of Ethnopedagogical Information (control experiment)

Levels	Groups		Experimental		Control	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Low	2	4	16	32	16	32
Average	30	60	26	52	26	52
High	18	36	8	16	8	16

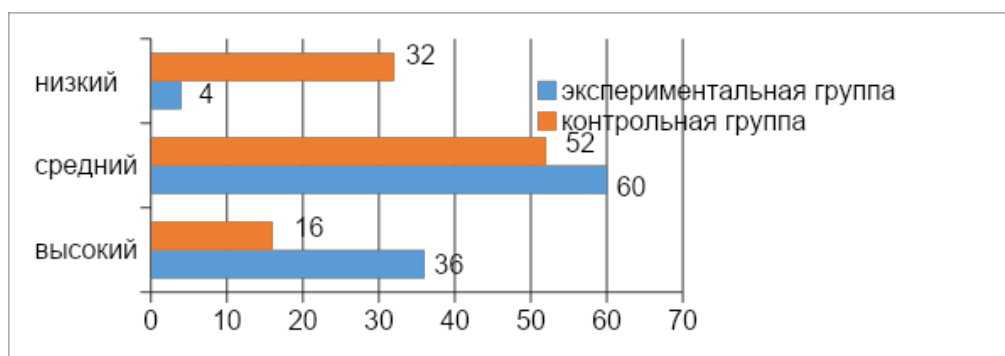


Figure 2. Diagram of the Levels of Formation of Respondents' Skills of Creative Interpretation of Ethnopedagogical Information (control experiment)

To compare the results of the experiment, we applied the criterion (chi-squared) – the Pearson criterion: $\chi^2 = 15.021$ with a Theory = 5.991 with a significance level of $\alpha = 0.05$. This indicates a significant difference in the level of the studied skills among students of the control and experimental groups. The results obtained show a significant increase in the level of formation of the skills of creative interpretation of ethnopedagogical information and the development of national consciousness among students of the experimental group.

Conclusion

The national self-consciousness of a modern student develops effectively in social and ethno-cultural information activities aimed at the dialogue of cultures in a multicultural space and the

attitude of each person to the surrounding world based on the principles of recognition of the identity of folk pedagogy as an exceptional value; manifestations of internal beliefs of positive information activity as a way of ensuring human life in general (in general education, leisure, professional) and development and socialization based on information resources.

New knowledge (various concepts and phenomena of folk pedagogy – labor and family traditions, rituals and customs, folklore, etc. on the basis of the received ethnopedagogical information and the ability to interpret them (explain and interpret, give them a personal sense of motivation, determine the possibilities of their application, the ability to process it, compare, compare, analyze, synthesize, generalize, represent it figuratively) become the basis of students' worldview, a regulator of their social behavior and are an effective means of developing national self-awareness of students.

References

1. Ashmarin, N. I. Dictionary of the Chuvash language. Chăvash sãmahësen këneki / N. I. Ashmarin. - Vol. 1-17. - Cheboksary: Russika, 1994.
2. Bybler, B. C. Culture. Dialogue of cultures: The experience of defining / Questions of philosophy. 1989. - No. 6. - pp. 31-43.
3. Volkov, G. N. Introduction to ethnopedagogy: Textbook for students. higher. studies. institutions / G. N. Volkov, T. N. Petrova, A. B. Pankin. - M.: OOO "Big Dipper". Elista: Kalm. State University, 2006. - 368 p.
4. Volkov, G. N. Chuvash ethnopedagogy / G. N. Volkov. Cheboksary: Cheboksary Printing House No. 1, 2004. - 488 p.
5. Hermeneutics. Psychology. History. Wilhelm Dilthey and Modern philosophy. Anthology. - M: Three Squares, 2002. - 208 p.
6. Kondratiev, M. G. Chuvash music From mythological times to the formation of modern professionalism / M. G. Kondratiev. - M.: PER SE, 2007. - 288 p.
7. Petrova, T. N. Interpretation of social and ethnopedagogical information based on the hermeneutic approach / Science and education, 2013. – № 1 (69). – pp. 107-112.
8. Petrova, T. N. Chuvash pedagogy as a phenomenon of world civilization / T. N. Petrova. - M.: Prometheus, 2000. - 91 p.
9. Petrova, T. N. Yönden Tarihi Rusya'nin Volga Halklarına Ait Yerel Kültürel-Eğitimsel Uygarlıklar Arasındaki Diyalogu / Türk Dünyasında Eğitim-Kültür Sistemleri Eğitim Bilimlerinde ve Yeni Arayışlar: 22 Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. – Türkiye: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2013. – C. 242.
10. Sirotkin, M. J. Chuvash folklore / M. J. Sirotkin. Cheboksary: Chuvash Book Publishing House, 1965. - 131 p.
11. Ushinsky, K. D. Pedagogical works: In 6 vols. 5 / APN USSR. - M.: Pedagogika, 1990. - 528 p.
12. Ethnopedagogics in the modern educational process of continuous education / G. N. Volkov et al.; under the general editorship of T. N. Petrova. Cheboksary : ChSPU, 2008. - 393 p.

Педагогтың Кәсіби Мәртебесін Қалыптастырудың Синергетикалық Амалы

Öğretmen Meslek Statüsüne Sinerjik Yaklaşım

Turgunbayeva Botagul Altaevna¹, Isabekova Ainash Kabulovna²

Bildiri Kodu: 95352

Аңдатпа

Зерттеу мектепшілік әдістемелік жұмыстарды ұйымдастыруда синергетикалық идеяларды пайдалану арқылы мұғалімдердің кәсіби мәртебесін қалыптастырудың теориялық негіздеріне және практикалық мәселесіне арналған. қарастырылатын мәселе бойынша ғылыми және тәжірибелік еңбектерді талдау, жинақтау, эмпирикалық әдістер, эксперимент. Зерттеуде ғылыми еңбектерді зерделеу негізінде адамзаттың одан әрі табысты дамуының жалғыз жолы пәнаралық ойлау тәсілімен тікелей байланыстылығы негізделіп, пәнаралық ғылым **синергетиканың** педагогикадағы алатын орыны сипатталады. Педагогтың кәсіби мәртебелі болуының шарттары келтіріліп, оларды жүзеге асырудың құралы ретінде синергетика идеяларын пайдалану мәселесіне қатысты теориялық ойларды талдау мен жүргізілген тәжірибе нәтижелері қарастырылады. Жұмыста Талдықорған қаласындағы № 7, 17, 23 мектептердің әдістемелік жұмыстарын синергетикалық теория талаптарына көшіріп, педагогтардың кәсібилігін, шығармашылығын арттыруға бағытталған үрдістің зерттеу мәселесін шешудегі әлеуеттері сипатталады, практикалық тұжырымдар келтіріледі. Авторлық ойлаудың және алынған деректерді талдаудың негізгі **нәтижесі** ашық жүйе ретіндегі мектепшілік әдістемелік жұмыстарды синергетикаландырудың бағдарламасы ұсынылып, арнайы іс – шараларда мұғалімдер бірлескен әрекет жағдайында болып, өзін - өзін ұйымдастырып, кәсіби тұрғыда өсуі нәтижесінде мәртебеге қол жеткізудің тиімділігі артатындығының анықталуы болып табылады. Педагогтың өзін-өзі дамыту қабілетін сырттан берілетін энергия, ақпарат ағынымен ғана емес, ең алдымен олардың ішкі мүмкіндіктерін пайдалану арқылы жеделдетуге болады деген **қорытынды** жасалады. Зерттеудегі синергетикалық тұжырымдама қоғам, оның әртүрлі ішкі жүйелері, соның ішінде білім беру жүйесі сияқты күрделі, сызықты емес дамып келе жатқан, ашық жүйелер туралы терең білім алуға ықпал етеді.

Кілт сөздер: Мәртебе, Кәсіби мәртебе, Педагогтың Кәсіби мәртебесі, Синергетика

Öz

Çalışma, okul içi metodolojik çalışmaların organizasyonunda sinerjik fikirlerin kullanımı yoluyla öğretmenlerin mesleki statüsünü oluşturmanın teorik temellerini ve pratik sorunlarını anlatıyor. Araştırmanın yöntemleri analiz, ampirik yöntemler, konuyla ilgili bilimsel ve pratik çalışmaların incelenmesidir. Çalışma, bilimsel çalışmaların çalışmasına dayanmaktadır, insanlığı daha da başarılı

¹ Pedagojik Bilimler Doktoru, Profesör, Abai, Kazakistan Cumhuriyeti Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi

² I. Zhansugurov'un adını taşıyan Zhetysay Devlet Üniversitesi doktora öğrencisi, Kazakistan Cumhuriyeti

bir şekilde gelişmesinin tek yolu, disiplinler arası düşünce ile doğrudan bağlantıya dayanmaktadır ve disiplinler arası bilim sinerjisinin pedagojideki rolünü açıklamaktadır. Bununla birlikte, çalışmada öğretmenin mesleki statüsünün koşulları verilir, sinerjik fikirlerin uygulanması için bir araç olarak kullanılmasına ilişkin teorik fikirlerin analizi ve deneylerin sonuçları dikkate alınır. Bu çalışmada, Taldykorgan'daki 7, 17, 23 numaralı okulların metodolojik çalışmaları sinerjik teorisinin gereksinimlerine aktarılıp, öğretmenlerin araştırma problemlerini çözmeye profesyonelliklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlayan sürecin potansiyeli açıklanır, pratik sonuçlar verilir. Yazarın elde edilen verileri incelemesinin ve analizinin **ana sonucu**, okul metodolojik çalışmasının açık bir sistem olarak önerilen sinerjizasyon programını sunmaktır, bunun sayesinde özel etkinliklerde öğretmenlerin birlikte çalışması, kendilerini organize etmeleri ve profesyonel olarak yetişmeleri sonucunda statüye sahip olmanın avantajlarının artacağını göstermektedir. Öğretmenin kendini geliştirme yeteneğinin sadece dış enerji ve bilgi akışıyla değil, öncelikle içsel yeteneklerini kullanarak da hızlandırılacağı **sonucuna varılmıştır**. Çalışmadaki sinerjik kavram eğitim sistemi gibi karmaşık, doğrusal olmayan, açık sistemler dahil olmak üzere toplumun ve çeşitli alt sistemlerinin daha derinden anlaşılmasına katkıda bulunur.

Anahtar Kelimeler: Statü, Mesleki statü, Öğretmenin mesleki statüsü, Sinerjetik.

Кіріспе

Мәңгілік ел болуға ұмтылған еліміздің басты саясаты - ақылды, құзыретті, шығармашылық тұрғыда ойлай алатын, қоғамның мүшелерімен өзара қарым-қатынаста өзінің интеллектуалдық іс-әрекетін басқара алатын тұлғаның дамуы.) Ал зияткер ұлт, сапалы адами капитал қалыптастыруда нағыз ұстаздардың орны ерекше десек, мұғалімдер қауымының алдыңғы қатары – мәртебелі ұстаздар болып саналады.

Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың: «Біз мұғалімнің мәртебесі мен абыройын қайтаруға міндеттіміз», – деген тапсырмасына сәйкес 2019 жылдың желтоқсан айында елімізде «Педагог мәртебесі туралы» Заң қабылданып, онда педагогтердің айрықша мәртебесін айқындалып, құқықтары, әлеуметтік кепілдіктері мен шектеулері, міндеттемелері мен жауапкершіліктері белгіленген [1]. Дегенмен осы мәселелердің барлығын шешу арқылы «мәртебелі мұғалімнің» санын арттыру мүмкін бе? Барлық жағдайы, мәселесі (материалдық, әлеуметтік, құқықтық т.б) шешілген педагогтың кәсіби мәртебесі жоғарылап кетуіне кепілдік береді ме? деген сұрақтар туындайды. Біздің ойымызша педагогқа жақсы, елге елеулі, халыққа қалаулы ұстаз болу үшін арнайы қасиет сапалар қажет. Айтылғандарға қатысты жүргізілген зерттеу нәтижелері осы ойымызды растады.

Алдымен «мәртебе», «кәсіби мәртебе», «педагогтың кәсіби мәртебесі» ұғымдарының мәніне тоқталайық. Педагогика мен психология түсіндірме сөздігінде «Мәртебе – қоғамның индивидтің сіңірген еңбегін тану шамасы, субъектінің әлеуметтік мәнді сипаттамаларының сол қауымдастықта қалыптасқан құндылықтар шкаласымен салыстыру нәтижесі»-деген анықтама берілген [2]. Бұл жерде мәртебенің еңбекке қатыстылығы айқын сипатталып, ол адамды басқа адамдармен салыстырудан анықталған нәтиже екендігі келтіріледі.

Кәсіби мәртебе - ол қызметпен айналысатын адамның кәсіби білім алу және практикалық тәжірибе алу нәтижесінде бүкіл өмірі бойында қалыптасатын сапасы. *Мұғалімнің кәсіби мәртебесі* - бұл алынған мәртебе, ол кәсіптік қызметпен айналысатын адамның бүкіл өмірі бойына қалыптасады және жоғарылайды.

Келтірілген анықтамаларды тұжырымдай келе, «мәртебелі мұғалім», біздің пайымдауымызша ең алдымен мамандықты дұрыс таңдаған, ұстаздықты жанымен қалайтын, баланы сүйетін, терең білімді, ізгілік қасиеттері қалыптасқан, педагогикалық үрдісті шебер ұйымдастырушы, білім алушылардың оқу әрекетін шығармашылық тұрғыда жүргізе алатын, сапалы білім арқылы жалпыадамгершілік, ұлттық тәрбие бере алатын, сол арқылы әлеуметтің ыстық ықыласына бөленген ҰСТАЗ.

Мұғалім бойында мұндай қасиет-сапаларды дарытып дамытуда әдістемелік жұмыстың алар орыны ерекше. Әдістемелік жұмыстар – үздіксіз білімнің құрамдас бөлігі. Олар ұстаздардың біліктілігін арттыруға, тұлғалық мәнді сапалары мен қажеттіліктерін қанағаттандыруға, «жеткіліксіз» құзырлылықтарын жетілдіруге ынталандырады. Әдістемелік жұмыстарға деген салғырттық, олардың мүмкіндіктеріне берілетін бағаның төмендігі жүйесіздікке, формализмге, тәжірибеден алшақтықтың жол берілуіне әкелетіндігі мәлім.

Талқылаулар

Мұғалімдердің мәртебелі болуын біз оның кәсібилігі, шығармашылығы тұрғысынан қарастырамыз. Ол үшін педагог тұрақты кәсіби өсу жағдайында болуы тиіс. Тек сонда ғана кәсіби кеңістікте өзін-өзі таныту, өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі бағалау, өзін-өзі жетілдіру арқылы деңгейлерінің артып, мансаптық жоғарылау орын алады деп санаймыз.

Кәсібилік - бұл күрделі педагогикалық мәселелерді жаңа жағдайда шешудің сапалы, жаңа, тиімді деңгейін қамтамасыз ететін, бір қызметті игеру және ұзақ уақыт орындау процесінде адамда қалыптасатын психологиялық және психикалық жеке өзгерістердің жиынтығы [3]. Ол мұғалімнің кәсіби дайындығының жоғары деңгейі, шығармашылығы, жалпы мәдениетімен байланысты.

Шығармашылық - барлық еңбек түрінде әрекетке бойлай отырып, оның жоғары сапалы болуын қамтамасыз етеді. Басқаша айтсақ, шығармашылық барлық әрекеттің *сапалық белгісі*.

Педагогикалық шығармашылықтың В. И. Загвязинский: *жаңалықты көру; педагогикалық өнертапқыштық құрастыру, модельдеу; жетілдіру* сияқты кезеңдеріне айрықша тоқталып өтеді [4].

Ғалымдар В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров педагогикалық шығармашылықтың төмендегідей кезеңдерден тұратынын анықтаған. Мысалы: *педагогикалық ойдың пайда болуы; түпкі ойды талдау; педагогикалық ойды әрекетке айналдыру; шығармашылықтың нәтижесін талдап бағалау* [5].

Аталған авторлар ұстаз бойында қызығушылық, интеллект, қажетті білімді тез арада меңгере білу, байқампаздық, ойлау операцияларын іске қоса алу, тапқырлық, энтузиазм, табандылық, еркіндік пен өзіне деген сенушілік сияқты тірек сапалардың болуы шығармашылық әрекетті нәтижелі ететіндігін атап көрсетеді. Бұл арнайы ұйымдастырылатын мектепшілік әдістемелік жұмыстарда жүзеге асады.

Мұғалімдердің кәсіптік өсуінің ғылыми және теориялық негіздерін қарастырған А. А. Жайтапова әдістемелік жұмыстарды жалпы Сапа менеджменті тұжырымдамасы контекстінде үздіксіз білім берудің ұлттық үлгісінің адами ресурстарын дамытуды басқарудың ажырамас бөлігі ретінде көрсетеді [6]. Бұл ойдың біздің жұмысымыз үшін маңыздылығы әдістемелік

жұмыс арқылы тұлғалардың сапалы еңбек етулері білімнің сапасын ғана емес педагогты сол сапаға қол жеткізуге мүмкіндік беретін сапаларын арттыру мәселесін шешу идеясындағы көзқарастардың ұқсастығында.

Педагогтарға кәсіби шеберлігін арттыруға дем беріп отыру мектептегі әдістемелік жұмыстардың негізгі бағыты болып саналады. Олар: қолдау, көмек, қамқорлық, диалог, консалтинг, тәлімгерлік, ынтымақтастық, бірлескен жұмыс, бірлескен басқару, фасилитация түрлерінде ұйымдастырылады. Біз әдістемелік жұмыстарды ғылым мен педагогикалық тәжірибеге, нақты оқу-тәрбие үрдісін талдауға негізделген, мұғалімдер мен ұжымдық жаңашылдыққа дем беруге мүмкіндігі мол кешенді *шығармашылық үрдіс* ретінде қарастырамыз [7].

Бұл ретте пәнаралық ғылым синергетиканың алар орыны ерекше. Себебі адамзаттың одан әрі табысты дамуының жалғыз жолы пәнаралық ойлау тәсілімен жүзеге асады. Жалпы жаңа пәнаралық ғылыми бағыттың бастауында мына ғалымдар: А. Пуанкаре, Л. Фон Бергаланфи, Л. Онзагер т.б. тұрды десек қателеспейміз. Біздің ойымызша, педагогика да өз классикалық ерекшеліктерін сақтай отырып, пәнаралық ғылымдар арқылы жаңа идеялар, ұсыныстар, теориялар мен тұжырымдамаларды қажет етеді.

Педагогикадағы инновациялар әрқашан болған, дегенмен олардың жаңғырып отыруы уақыт талабы. Сондықтан шын мәнінде, педагогиканың ғылым ретінде жаңа, серпінді дамуы үшін «өзін өзі ұйымдастыру теориясы» деп саналатын **синергетиканың** әлеуетін пайдалану өте маңызды. Біз де өз жұмысымызда әдістемелік жұмыстарды синергетикалық идеяларға бағындыра жүргізу арқылы мұғалімдердің кәсіби мәртебесін қалыптастыруды нәтижелі етуді көздедік.

Батыс германдық профессор Г. Хакен синергетика аясында кез-келген бұзылған жүйенің жекелеген бөліктерінің бірлескен әрекеті нәтижесінде олардың өзін - өзі ұйымдастыру процесінің жүретіндігін ашқан. Синергетика, оның пікірінше, күрделі жүйелерде тұрақты құрылымдар мен өзін-өзі ұйымдастырудың пайда болуына әкелетін көптеген ішкі жүйелердің өзара әрекеттесуінің жиынтық ұжымдық әсері [8].

Қазақстандық ғалым Б. А. Мукушевтің пікірінше синергетика қазіргі уақытта танымдағы сапалы жаңа әдіснамалық тәсілге және педагогикалық процестерді оңтайлы басқару тетігіне айналды. Тепе-тең емес табиғи жүйелерді зерттеу саласында пайда болған өзін-өзі ұйымдастыру теориясы (синергетика) күрделі жүйелерге, мысалы, білімге жаңа көзқараспен қарауға мүмкіндік береді. Ол педагогикадағы негізгі ұстанымдар мен заңдылықтарды жоққа шығармайды, керісінше білімдік үрдістердің даму эволюциясын кеңейтеді [9].

Синергетикалық әдістер туралы Е. Н. Князева мен С. П. Курдюмов білімдік үрдісте өзін-өзі ұйымдастыру немесе өз бетінше білім алу, өз білімін толықтырудың тәсілдерін меңгеру деген көзқарасын білдіреді. Авторлардың айтуынша білім алу процедурасы ашық диалог, тікелей кері байланыс, ал синергетикалық тәсіл өз өзіңмен және басқа адамдармен ынтымақтастық барысында ішкі қорларды (әлеуетті) жетілдіру деген пікірлерінің біз қарастырып отырған мәселенің мәнін ашудағы маңызы зор [10].

Синергетикалық тәсіл тұлғаның өзін-өзі басқарып, өзін-өзі дамытуда, өзін-өзі ұйымдастыруын және басқа адамдармен ынтымақтастық процесінде субъект ретінде

ынталануын қарастырады. Өзін-өзі ұйымдастыру идеяларының тұжырымдамалық және әдіснамалық жаңалығы әртүрлі жүйелердің өзін-өзі дамыту қабілетін сырттан энергия, ақпарат, зат ағынымен ғана емес, ең алдымен олардың ішкі мүмкіндіктерін пайдалану арқылы танумен байланысты.

Өткен ғасырдың соңында білім беру жүйесінің өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі дамыту заңдары мен заңдылықтарына негізделген педагогикалық білімнің «педагогикалық синергетика» деген жаңа саласы пайда болды. Педагогикалық синергетика ашықтық, бірлесіп құру және өзін-өзі дамытуға бағдарлану тұрғысынан қарастыра отырып, өзін-өзі анықтау және жеке даму мәселелерін дамытуға жаңа көзқараспен қарауға мүмкіндік береді.

Сипатталған ғалымдар пікірі бойынша синергетикалық амалды іске асыру - синергетикалық ойлау стилімен шығармашылық адамының қалыптасуына ықпал етеді. Бұл ретте біз көтеріп отырған мәселенің негізгі идеясымен астасып жатыр деген тұжырым жасаймыз.

Біз қарастырып отырған әдістемелік жұмысты синергетика идеясына негіздеу бүгінгі білім беру жүйесінің алдында тұрған көптеген мәселелерді шешуге ықпал етеді. Ол үшін осы идеяларды түсіну қажеттілігі бар деп есептейміз.

Синергетика «ашықтық», «тепе-тең емес», «сызықты емес» сияқты ұғымдардан тұрады. Әдістемелік жүйе ашық, күрделі, сызықты емес дамып келе жатқан, тепе-тең емес жүйе болып табылады. Жүйенің ашықтығы оның қоршаған ортамен өзара әрекеттесуімен және оның дамуы мен өзін-өзі ұйымдастыру жағдайымен анықталады. Нақтылай кетсек, әдістемелік жүйе оқыту мазмұнымен, ұйымдастырушылық және функционалды, технологиялық және коммуникативті сияқты иерархиялық байланыстардың өзара әрекеттесігі жағдайында дамиды. Осы байланыстар арқылы жүйе тұрақты өзін-өзі ұйымдастырады.

Әдістемелік жұмыстардың «тепе-тең емес» болуының себебі білім беру саласындағы өзгерістермен байланысты. Атап айтсақ, саладағы жаңа бастамалар, инновациялар, білім берудегі озық тәжірибелері оны тұрақсыздыққа итермелейді. Осы жерде табиғи бей берекеттік немесе хаос басталады да оларды реттеу үшін жаңа бағыттарды, мақсаттар мен міндеттерді үнемі іздеу қажеттілігі туындайды.

Жүйені дамытудың күрделілігі мен сызықтық еместігі көп компонентті, әртүрлілікте, оның құрамдас бөліктерінің иерархиясында, өзінің даму заңдылықтарымен резонанс тудыратын шағын әсерлерге жауап беру қабілетінде, іс-әрекетті қатаң басқару және алгоритмдеу мүмкін еместігінде көрінеді. Сол себепті әдістемелік жүйе жаңа жағдайларға қарай жоспарланып, құрылымдалып, бақыланып отырылуы тиіс. Сонда әдістемелік жүйе тұрақталған, реттелген күйге келеді. Кез-келген синергетикалық нысан сияқты, әдістемелік жүйедегі сапалы, құрылымдық өзгерістер микро өзгерістер арқылы жүзеге асырылады.

Осыған орай синергетикалық тұғыр негізінде әдістемелік жұмысты жаңғырту негізінде мұғалімдердің өзін-өзі ұйымдастыру құрылымдарын қалыптастыру үшін қажетті жағдайларға мыналар жатады деп санаймыз:

- мұғалімнің өзара әрекеттесуіне, ақпарат алмасуға, әріптестердің тәжірибесінен үйренуге, педагогикалық инновацияларға деген қызығушылыққа, жеке бастаманың көрінісіне, мұғалімнің өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуына, **өзін-өзі жүзеге** асыруға дайындығы;

-көп деңгейлі, кәсіби дамудың траекториясының баламалығы және сыртқы әсерге жүйенің жауап беру жолдары;

- **сызықты емес** дегеніміз - өзін-өзі дамытудың ықтимал жолдары мен өзін-өзі ұйымдастыру жүйесінің жауапты әдістеріне арналған нұсқалардың әртүрлілігін - мұғалімге сыртқы әсер етуі.

Мектепшілік әдістемелік жұмыстарды ұжымдық таным үрдісі ретінде қабылдай отырып оларды синергетикалық бағытта ұйымдастыру оның қатысушыларының ынтымақтаса жұмыс жасаудағы келісімділік және ұжымның әр мүшесінің жауапкершілікті өз мойындарына ала білуі; басқалардың құқықтарын аяқ асты етпеу, басқа индивидтердің құндылықтарын мойындау арқылы бірлесе білім алуда демократиялық үрдісті қалыптастыру болып табылады.

Нәтижелер

Әдістемелік жүйені синергиялау еліміздің білім саласының қазіргі заманғы білім беру жүйесінің міндеттерінен де туындайды. Осыған байланысты, біздің зерттеуіміздің аясында синергетикалық тәсіл негізінде мұғалімнің кәсібилігі мен шығармашылығын қарастыра отырып, біз мұғалімнің шығармашылық әлеуетін өзін-өзі дамытуы мен бағалауына назар аудардық. Эксперимент 2020-2021 оқу жылында жүргізілді. Оған Талдықорған қаласындағы № 7, 17, 23 мектептердің педагогтары (104) қатысты.

Респонденттердің жалпы санының 10,2% –ер мұғалімдер, 89,8% -әйелдер. Сауалнамаға қатысқандардың басым бөлігі – 23,6% – 25 жылдан астам жұмыс өтілі бар тәжірибелі мұғалімдер; 22% – 20 жылдан астам педагогикалық өтілі бар, 17,5% – 16 жылдан 20 жылға дейін өтілі бар; 16,9% – 11 мектепте 15 жылға дейін жұмыс істейді; 14,3% – 4 жылдан 10 жылға дейін; 5,7% – бұл алғашқы үш жылда мектепте жұмыс жасайтын мұғалімдер.

Экспериментте топтық ақпаратты жинаудың ең көп таралған тәсілі-сауалнама қолданылды. Біз алдымен «Мектептегі әдістемелік жұмыс сіздің кәсіби қажеттіліктеріңізді қанағаттандыра ма?» атты авторлық сауалнама алдық. Оның нәтижесі төмендегі кесте келтіріледі.

Кесте 1. Мектептегі Әдістемелік Жұмыс Сіздің Кәсіби Қажеттіліктеріңізді Қанағаттандыра Ма?

Сұрақ	Ия қанағаттанамын	Жоқтан гөрі ия (күмәнді)	Жоқ қанағаттанбаймын
«Мектептегі әдістемелік жұмыс сіздің кәсіби қажеттіліктеріңізді қанағаттандыра ма?»	18%	40 %	42 %;

Кестеде көрініп тұрғандай сауалнамаға қатысушылардың 18% әдістемелік жұмыстардың барысына оң баға берсе, 40% оң баға беруге күмән келтіреді, респонденттердің 42% - мектептің әдістемелік жұмысына қанағаттанбайды. Бұл көп жағдайда әдістемелік жұмыстардың мұғалімдердің кәсіби қажеттіліктері ескерілмей жоспарланатындығын, сол себепті де олардың мұғалімдердің шеберлігін арттыруға ықпалы болмайтындығын көрсетеді.

Айқындаушы эксперимент барысында мұғалімдердің өз кәсібилігі деңгейлеріне өздерінің баға беруін ұсындық. Сауалнамаға берілген жауаптар нәтижесі төмендегідей:

Кесте 2. Мұғалімдердің Өз Кәсібилігі Деңгейлеріне

Сұрақ	жоғары	орташа	төмен	өте төмен
Өз кәсіби деңгейіңізді қалай бағалайсыз?	5 %	21,5 %	56,5%	3%

Респонденттердің бұл сұраққа берген жауаптар нәтижесін талдар болсақ, «өте жоғары» шкаласы диагностикаға қатысқандардың 5% - ын; «жоғары» 21,5%; «орташа» 56,5% «төмен» 14%; «өте төмен» 3 % көрсетті. Бұл кәсібиліктің жеткілікті деңгейіне тек 26,5% - ы ие дегенді білдіреді. Қалған 73,5% қажетті құзыреттілікке ие емес және кәсіби қиындықтарды бастан кешіреді, қателіктер жібереді, өз шеберлігін жетілдіру үшін іштей жабық.

Алынған нәтижелер жағдайға тиісті түзету жұмыстарын жүргізуді қажет етті. Осыған байланысты біз «өзін-өзі дамыту» бойынша мектептің әдістемелік жұмысында «педагогикалық синергетиканы» пайдалану арқылы мұғалімдердің кәсібилік, шығармашылық дағдыларын жетілдіруге бағыттау бағдарламасын әзірледік.

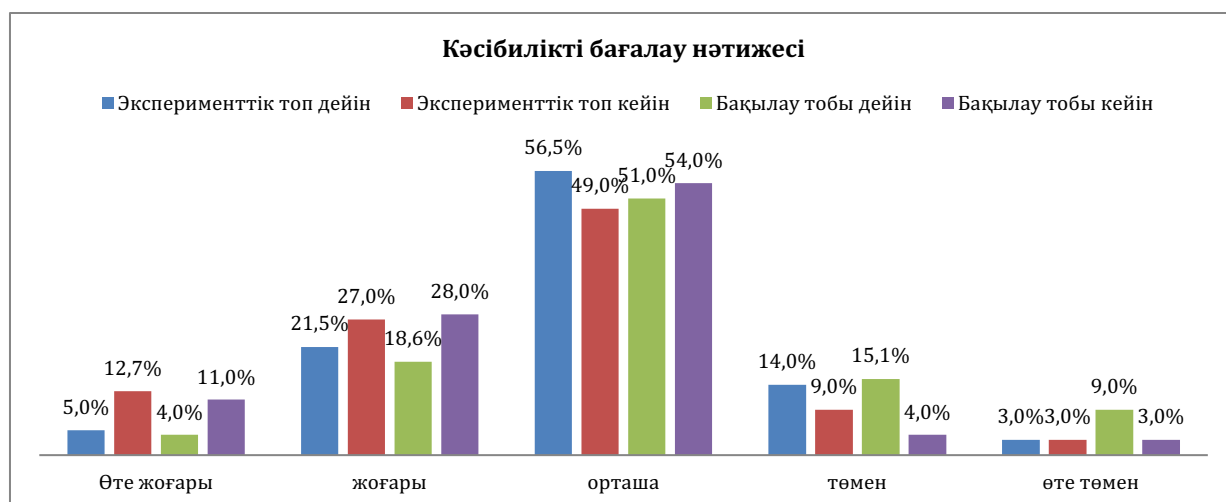
Авторлық бағдарламаның мақсаты: мұғалімдер ұжымының әдістемелік жұмыста өзін-өзі ұйымдастыру, өзін-өзі дамыту бойынша бірлескен кәсіби даму жұмысының нәтижесінде кәсіби мәртебеге ие болу мүмкіндіктерін арттыру.

Негізгі бағыттар: *корпоративті чаттар әдістемелік семинарлар, вебинарлар, коучингтер, тренингтер, желілік қауымдастық, кластерлік топтар тәлімгерлік т.б.* әдістемелік қызметті жаңаша ұйымдастыру арқылы мұғалімдердің кәсіби әлеуетін ашу, оның аясында шығармашылығын дамыту.

Нәтижесінде: «Пәндік-әдістемелік білім мен білік», «жалпы психологиялық-педагогикалық даярлық», «білім берудегі инновациялық процестерді дамыту», «жобалық қызмет» кластерлер бойынша мұғалімдердің кәсіби қажеттіліктері бойынша: **оқытудың белсенді әдістері, цифрлық оқыту; оқушылардың сыни ойлауын дамыту, критериялды бағалау** мәселелері бойынша семинар, вебинарлар, тренингтер, шеберлік сыныптар, озық педагогикалық тәжірибе панорамасы т. б. жүзеге асырылды.

Бағдарламаның қорытындысы ретінде әр қатысушы синергетикалық амал негізінде мұғалімдердің кәсіби шығармашылығын жетілдіруді жүзеге асыратын өзіндік **акмеограммасын** әзірледі. Эксперимент соңында «*Мен мәртебелі мұғалім*» атты қорытынды дөңгелек үстелі ұйымдастырылды.

Жүргізілген жұмысты қайта қорытындылау нәтижесінде респонденттердің басым бөлігінде кәсіби шығармашылық деңгейінің жоғарылауы байқалды (4-диаграмма).



Тәжірибелік жұмыс педагогикалық іс-әрекетте синергетикалық тәсілді қолдану жаңа перспективалар мен мүмкіндіктер ашады деген тұжырым жасауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, мектеп ішінде оқыту тек сабақ түрінде оқуды ғана емес, жеке мұғалімдермен немесе мұғалімдер тобымен кеңес беруді және мұғалімдердің әдістемелік мәселелерді шешуді дамытуды қамтиды. Бұл мұғалімдер арасындағы өзара әрекеттестіктің бейресми сипаты, бұл кеңес алуға және кез-келген ыңғайлы уақытта, мектептің өмірін шамадан тыс уақытша құрылымдаумен ауырлатпай жинауға мүмкіндік беретіндігіне көз жеткізілді.

Алынған нәтижеге сүйене отырып, кәсіби өсу, бәсекеге қабілеттіліктің артуы, өзін-өзі тәрбиелеу, өзін-өзі тану, кәсіби мәртебені иелену және бекіту сияқты мұғалімдердің көрсеткіштері синергия идеяларына негізделген әдістемелік жұмыстың тиімділігіне тікелей байланысты болғандығына көз жеткізілді.

Авторлық ойлаудың және алынған деректерді талдаудың негізгі **нәтижесі** ашық жүйе ретіндегі мектепшілік әдістемелік жұмыстарды синергетикаландырудың бағдарламасы ұсынылып, арнайы іс – шараларда мұғалімдер бірлескен әрекет жағдайында болып, өзін - өзін ұйымдастырып, кәсіби тұрғыда өсуі нәтижесінде мәртебеге қол жеткізудің тиімділігі артатындығының анықталуы болып табылады. Педагогтың өзін-өзі дамыту қабілетін сырттан берілетін энергия, ақпарат ағынымен ғана емес, ең алдымен олардың ішкі мүмкіндіктерін пайдалану арқылы жеделдетуге болады деген **қорытынды** жасалады.

Алғыстар

Авторлар Талдықорған қаласындағы № 7,17,23 мектептердің басшылары мен педагогтарына зерттеу жұмысын жүргізуге қосқан үлестері үшін зор алғысын білдіреді.

Әдебиеттер тізімі

1. «Мәңгілік ел» ұлттық патриоттық актісі. Астана 2014 жыл. 15 желтоқсан
2. ҚР «Педагог мәртебесі туралы» Заңы. 2019 ж
3. Жарықбаев, О. Саңғылбаев Психология: Энциклопедиялық сөздік. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 2011. – 624 б.

4. М. Таланчук Системно-синергетическая философия и концепция непедагогика: стратегии развития педагогической теории и практики - Казань, 1996.
5. Загвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : учебное пособие для вузов - М. : Академия, 2004. - 192 с.
6. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество – Москва – Педагогика 2010-192 с
7. Жайтапова А. А. Профессиональный рост учителя в системе повышения квалификации. – Алматы: РИПК СО, 2008. – 316 с.
8. Тұрғынбаева Б. А. Болашақ мұғалімдердің әлеуетін дамыту: кәсіби шығармашылық жолында –Алматы. 2015 -316 б
9. Хакен Г. Синергетика: перевод с англ. М., 1980. 406 с.
10. Мукушев_Образование и наука. 2008. № 3 (51)
11. Е. Н. Князева мен С.П.Курдюмов Основания синергетики. – М.: Алетея, 2002. – 414 с.

Кыргызстанда Психология Илимин Жана Педагогикалык Психологияны Окутуунун Тарыхы

Kırgızistan'da Bir Bilim Dalı ve Ders Olarak Pedagojik Psikoloji Alanı

Tuuganbai Konurbaev¹

Bildiri Kodu: 95353

Аннотация

Макалада психология илиминин Кыргызстанда калыптанып, өнүгүүсү жана педагогикалык психологияны окутуунун тарыхы жөнүндө сөз болот. Изилдөөдө Кыргызстанда психология илиминин өнүгүүсүнө жана педагогикалык психологияны окутуу тарыхына анализ жасоодо, өз ара байланыштагы эки факторлорго таянат. Ошондой эле психологиянын илим катары Кыргызстанда калыптанышында жана өнүгүшүндө чыгыш ойчул-агартуучулары Ибн-Сина (Авиценна), Абу аль-Фараби, Беруни, Джалалиддин Даванинин орошон ойлору, уникалдуу билимдерине анализ берилет. Кыргыз элинин фольклорунда, “Манас” эпосунда билим берүү жаатындагы кызыктуу идеяларга жана белгилүү ойчул Жусуп Баласагындын билим берүү чөйрөсү жана педагогикалык психология тармагында баалуу идеялары чагылдырылат.

Ачкыч сөздөр: Психология, Педагогикалык психология, Билим берүү, Калыптануу, Өнүгүү, Чыгыш ойчулдары, Манас, Фольклор, Баалуулуктар.

Öz

Makale, Kırgızistan'da psikolojinin gelişimini ve eğitim psikolojisi öğretim tarihini ele alıyor. Çalışma, Kırgızistan'daki psikolojinin gelişimini ve eğitim psikolojisi öğretim tarihini analiz eden birbiriyle ilişkili iki faktöre dayanmaktadır. Doğu düşünürleri İbni Sina (Avicenna), Ebu el-Farabi, Beruni, Davan ibn Celâliddin'in Kırgızistan'da psikolojinin oluşumu ve gelişimindeki eşsiz bilgilerinin analizi de sunulmaktadır. Kırgız halkının folkloru olan destansı "Manas", eğitim alanındaki ilginç fikirleri ve ünlü düşünür Zhusup Balasagyn'in eğitim ve pedagojik psikoloji alanındaki değerli fikirlerini yansıtır.

Anahtar Kelimeler: Psikoloji, Eğitim psikolojisi, Eğitim, Şekillendirme, Gelişme, Oryantal düşünürler, Manas, Folklor, Değerler.

Киришүү

Психология илими психиканын пайда болушунун жана өнүгүүсүнүн мыйзам ченемдүүлүгүн ачып берүүдө негизги орунду ээлейт. Психиканын өнүгүү мыйзамдарына, анын практика менен болгон байланышына болгон кызыгуу жылдан-жылга кеңейип, психологиянын прикладдык мааниси өсүүдө. Күнүмдүк жашоодо жана ар түрдүү кесиптик иш-аракетте психология илиминин мыйзам ченемдерин билип, аны практикада колдонуу заманбап актуалдуу проблема катары алдыңкы иш мерчемине айланган.

¹ Doçent, Psikolojik Bilimler Adayı, N. Isanov'un adını taşıyan KSUCTA, Bişkek, Kırgızistan.

Бул багыттагы оюбуз далилдүү болсун үчүн Э.Стоунстун идеясына таянып көрөлү. Ал “Психодидактика” терминин киргизип жатып, жаңы термин киргизейин деген максатты көздөгөнүм жок. Окутуунун психологиялык теорияларын практикада кеңири колдонулсун деп бул терминди сунуш кылдым... “Педагогикалык психологиянын жетишкендиктерин окутуу практикасында түздөн-түз колдонуу мүмкүн эмес. Ал үчүн дидактикалык принциптерге өзгөртүп, окутуунун методдорунда чагылдырып, андан кийин окутулуп жаткан предметтин өзгөчөлүгүн эске алып, б.а. педагогикалык психология менен окутуунун практикасын байланыштыра турган жеке методиканын деңгээлине түшүрүп, андан кийин гана практикага берсе болот”- деген [1].

Э. Стоунстун идеясына үндөш ойду биздин Республикада педагогика илимдеринин доктору, профессор, КР УИА мүчө-корреспонденти Э. Мамбетакунов “Психодидактиканын очерктери” деген эмгегинде кыргыз аудиториясына сунуш кылган [2] .

Мындан психология илиминин жетишкендиктерин окуу процессинде, практикада колдонуу зарылдыгы келип чыгат. Ал зарылдыкты канааттандырууда психологиянын өз алдынча илим катары калыптануусу жана өнүгүүсү өзгөчө мааниге ээ. Ошондуктан **Кыргызстанда психология илиминин калыптануусуна жана өнүгүүсүнө саресеп салуу бүгүнкү күндөгү илимий теориялык жана практикалык изилдөөлөрдү камтып, актуалдуу проблемалардын бирине айланып отурат жана анын мындан ары өнүгүүсүнө өбөлгө түзөт.**

Кыргыз Республикасында психология илиминин калыптанышынын башатында (өз мезгилинде түрдүү жогорку окуу жайларда иштешкен) практик-психологдор турушкан. Алар: А. Арет, А. Валитов, Б. К. Кулдашев, Н. В. Канторович, А. Н. Круглов, С. И. Гершун, З. Чотаев, Э. Абдулина ж.б.

Ал мезгилде психология педагогикалык жана педагогикалык эмес кадрларды даярдоочу кошумча предмет катары окулган. Берилген маалыматтар бир нече адамдардын, илимий кызматкерлердин, студенттердин психологияга болгон кызыгууларын жараткан. Мындай аракеттердин натыйжасында, убакыттын өтүшү менен психология илимине А. А. Брудный, Н. Н. Палагина, Н. Б. Ведерникова, В. В. Соложенкин, К. Миңбаев, Д. М. Лондон, А. Аманов, Ш. Жанузаков, А. Ысыкеев, Э. С. Орозалиев, Дж. Джумалиевалардын келиши сапаттык өнүгүүнү камсыз кылган. Аталган окумуштуулар жазган монографиялар, окуу куралдар, окуу методикалык колдонмолор, окулган лекциялар Кыргызстанда психолог-адистердин бир нече муундарын калыптандырууга оң таасир тийгизген.

Айрыкча, 1990-жылдан кийин Республикабызда кайра даярдоодон өткөн жана базалык билими бар психологдордун саны өскөн. Ошол эле мезгилде Н. Н. Палагина доктордук диссертациясын ийгиликтүү коргоп (1992), Республикада алгачкы психология илимдеринин доктору пайда болгон. Андан кийин С. В. Фатеев (1996), Ч. АШакеева (1998), А. А. Чазова (1998), В. П. Ивановалар (2014) психология илидеринин докторлору болушту. Ал эми психология илимдеринин кандидаттары К. Кененбаева, Ж. А. Иманкулова, Н. А. Багдасарова, Т. Качыкеев, А. Адыкулов, А. Закиров, А. Т. Токомбаева, Т. А. Данилова, Т. А. Коңурбаев, М. Маматова, Н. А. Брудная, М. С. Мурзаев, Камчыбек уулу Мырзабек, Н. Х. Мураталиева, С. В. Дорохова, В. В. Еременко, К. М. Кожогелдиева, Г. М. Сыдыковалар психология илиминин түрдүү тармактарында илимий иштердин үстүндө эмгектенип келе жатышат.

2016-жылы Т. А. Коңурбаевдин демилгеси, И. Арабаев атындагы КМУнун ректору, тарых илимдеринин доктору, профессор Т. А. Абдырахмановдун жана Кыргыз Республикасынын Жогорку аттестациялык комиссиясынын төрагасы техника илимдеринин доктору, профессор, УИА мүчө-корреспонденти А. С. Мавляновдун колдоосу менен И. Арабаев атындагы Кыргыз мамлекеттик университеттин алдында кандидаттык диссертацияларды коргоо (19.00.07.-педагогикалык психология) боюнча адистештирилген кеңештин ачылышы, психология илиминин тарыхындагы өзгөчө окуя болгон. Анткени Кыргызстандын жана кыргыз элинин тарыхында психология илими боюнча адистештирилген кеңеш алгачкы жолу түзүлгөн. Психолог кадрлардын жетишпегендигине байланыштуу, педагогдор менен биргелешкен кеңеш түзүлгөн. Аталган кеңештин алгачкы мүчөлөрү болуп, психология илимдеринин докторлору, профессорлор Ч. А. Шакеева, В. П. Иванова, А. А. Чазова жана психология илимдеринин кандидаттары, профессордун м.а. Т. А. Коңурбаев, доцент Н. Х. Мураталиевалар бекитилишкен. Адистештирилген кеңеш ачылгандан бери Республикада 8 психолог диссертациялык иштерин ийгиликтүү коргошуп, психология илимдеринин кандидаты илимий даражасына ээ болушту. Мындан Республикада психология боюнча илимий кадрларды даярдай баштадык деп айта алабыз.

Бул айтылгандардан психология илиминин пайда болуп, өнүгүү башатында турган психолог-окумуштууларды, алардын эмгектеринин баалуулуктарын терең түшүнүү илимдин учурдагы өнүгүү багытын аныктап, келечек муун тарабынан уланат деп жыйынтык чыгарууга негиз бар. Демек, жогоруда белгилеген үч муун бир бүтүндүктү түзөт. Мындай бүтүндүктү психология илиминин тарыхын изилдеп үйрөнүүнүн шарты катары карасак болот.

Кыргыз Республикасында психология илиминин калыптанып, өнүгүүсүн өз ара байланыштуу эки факторго таянып анализ жасадык:

I. Чыгыш ойчулдарынын эмгектериндеги жана кыргыз элинин ооз-эки чыгармачылыгындагы психологиялык идеялар;

II. Кыргызстандагы психолог-окумуштуулардын илимий эмгектери, чыгармачыл аракеттери.

I. Чыгыш Ойчулдарынын Эмгектериндеги Жана Кыргыз Элинин Ооз-Эки Чыгармачылыгындагы Психологиялык Идеялар

Орто кылымдагы ойчулдардын чыгармаларынан психология илиминин пайда болушу жөнүндөгү кызыктуу ойлорду табууга болот. Албетте, ал мезгилди бүтүнкү күндүн мерчеми менен кароого болбойт. Ошондуктан чыгыш ойчулдарынын ошол учурдагы идеяларын философиялык, диндик, психологиялык көз караш деп ажырымга бөлүү да татаалдыкты жаратат. Мындай бөлүштүрүү шарттуу экендигин билүү менен бирге, психологиялык ойлорду мүнөздөгөн мыйзамдарга, идеяларга токтолууга аракет жасап көрөлү. Орто кылымдагы арап тилдүү философтордун өкүлдөрү адамды жаратылыштын ажырагыс бир бөлүгү катары карашкан. Ойчул-агартуучулар Ибн-Сина (Авиценна) жана Абу аль-Фарабилер психология жаатында орошон ойлорду, уникалдуу билимдерди калтырышкан. Алар бүтүнкү илимий көз караштарга үндөш: психикалык процесстер жана психикалык өнүгүүдөгү филогенез менен онтогенездин ажырагыс байланыштары жөнүндөгү түшүнүктөрдү илимий көз карашта далилдей алышкан. Рух күчтөрүн анализдешип, ар бир орган аныкталган бир функцияларды аткара тургандыктарын жана органдар өз ара байланышта экендигин аныкташкан.

Ибн-Сина менен Аль-Фарабинин организмдин мүчөлөрүнүн функционалдык өз ара байланыштары жөнүндөгү окуулары, азыркы мезгилде илимий жактан далилденген сезүү, эс, ойлом, эмоционалдык абал, баш мээнин жарым шарынын уңгусунун локализациясы сыяктуу фактыларга өтө жакын. Бүгүнкү күндө психология илими колдонуп жүргөн мындай тактоолордун башаты аталган ойчулдардын эмгектеринен сызылып чыгат деп айтууга болот.

Чыгыш ойчулдары белгилүү грек философу Аристотелдин окуусун улантышкан. Бирок улуу гректен айырмаланышып, алар биринчилерден болуп адамдын аң сезимдүү турмушунун жана рух күчүнүн борбору жүрөк эмес, баш мээ экендиги жөнүндөгү идеяларды айта алышкан. Аль-Фараби өзүнчө борборлорду бөлүп көрсөткөн: «Посредством одной из своих частей (мозг) уравнивает (теплоту), способствующую воображению; посредством другой – то что способствует мышлению; и посредством третьей то, что способствует сохранению в памяти и воспоминаниям» [4. Б. 160].

Аль-Фараби психология боюнча бир нече трактаттардын автору: «Жандын маңызы жөнүндө трактат», «Түш көрүү жөнүндө сөз», «Жан жөнүндө», «Жандын күчү жөнүндө», «Чоң адамдардын акылы жөнүндө сөз», «Өспүрүмдөрдүн акылы жөнүндө сөз», «Темперамент жөнүндө» ж.б. Анын психологиялык идеялары башка чыгармаларында да кездешет. Ал жалпы психикалык процесстерди (жандын күчүн) болмуш менен өз ара байланышта караган.

Аль-Фарабинин ою боюнча бардык жаратылыш жанга ээ. Жан таанып билүүчүлүк, кыймылдаткыч күчтөн турат. Кыймылдаткыч күч жандуу жаратылышка таандык - өсүмдүктөр, жаныбарлар, адамдар кыймыл жөндөмүнө ээ болушат. Ал эми жаныбарлар жана адамдар таанып-билүүчүлүк күчкө – чөйрөнү баш мээде чагылдыруу күчүнө ээ. Мындан сырткары, анын ою боюнча адамдар жандын күчүнө да ээ болушат. Жандын күчү экиге бөлүнөт: биринчиси «жандын сырткы күчү» же «сезүү күчү», ал предметтердин сезүү органдарына түздөн-түз таасир этүүсүнөн жаралат; экинчиси, «жандын ички күчү» - аны элестетүүнүн күчү, акылдын же ойдун күчү катары түшүндүргөн.

Аль-Фараби курактык жана педагогикалык психология боюнча да кызыктуу идеяларды калтырган. Ал **личностун калыптанышы тарбия жана коомдук чөйрөнүн таасири астында жүрөт деген концепцияны** сунуштаган. «Человек, - писал он, не может наделен с самого начала от природы добродетелью или пророком, так же как он не может быть прирожденным ткачем или писцом» [4. Б. 165]. Бекеринен күн чыгышта Аристотелди биринчи устат, ал эми Аль-Фарабини экинчи устат катары белгилешпейт.

Ибн-Сина «Канон врачебной науки» - деген эмгегинде (1-китеп) жанды класстарга бөлөт. Ибн-Сина «Баланы тарбиялоодо атанын мамилеси» деген проблемага атайын изилдөө жүргүзгөн. Бул эмгекте буларды бөлүп көрсөтөт: «... Матери по своей природе мягкосердечны и своей лаской портят характер ребенка; главный воспитатель – отец, который, может применять и физические методы воздействия» [5. Б. 52].

Орто кылымдагы дагы бир ойчул Беруни: «Өткөн муундарга эстеликтер» - деген эмгегинде психологиялык идеяларга кайрылган. Ал «чын - жалган», «жакшылык - жамандык», «токтоолук-текебердик», «билимдүүлүк – билимсиздик» ж.б. түшүнүктөрдүн үстүнөн ой толгоолорду жүргүзүп, жыйынтык чыгарууга аракеттенген. Ошол эле учурда адамдар ортосундагы өз ара мамилелердин мыйзамдарына көңүл бурган: достук жана жолдошчулук, чынчылдык, туура жүрүү, акыйкаттык ж.б.

Джалалиддин Давани «Психология жөнүндө трактат», «Балдарды тарбиялоонун методдору», «Каалоо этикасы» ж.б. эмгектерин жаратып, окутуунун этаптардан тура тургандыгын жана тарбиянын маңызын ачуучу көптөгөн педагогикалык ойлорду калтырган. Дж. Давани чөйрөнүн тарбиялоодогу маанисин түшүнүүгө чейин көтөрүлө алган. Давани «баланын жаны, каалаган сүрөттөрдү оңой тарта турган, таза доскага окшош» деген. Андан 200 жыл өткөндөн кийин бул ойду Джон Локк кайталаган: «... При рождении душа человека похожа на Tabula rasa (чистую доску), а психика подобна листу белой бумаги, которая заполняется письмами в течение всей жизни» [5. Б. 49].

Орто кылымдагы чыгыш ойчулдарынын мындай окуулары, калтырган мурастары Кыргызстандагы психология илиминин калыптанышына өз таасирин тийгизген жана аларды окуп үйрөнүү акыркы мезгилде колго алынып келе жатат.

Белгилүү ойчул Жусуп Баласагын дүйнөлүк руханий маданиятка, билим берүү чөйрөсүнө жана педагогикалык психология тармагына таандык баалуу идеяларды жараткан. Анын эмгектери тарыхты изилдөөдө гана эмес, бүгүнкү күндүн өзгөчөлүктөрүн түшүнүү үчүн да баалуу мурас.

Аль-Фараби акыл-эсти адамзатка таандык, бардык пендеге бирдей тиешеси бар деп эсептеген. Ж. Баласагын өз устатына кошулуу менен ар бир адамга берилген акыл-эстин, ар ким өз мүмкүнчүлүгүнө жараша пайдаланаарын белгилеген. Акыл табигый жөндөм катары ар бир пендеде бар, бирок ага ээ болуу үчүн талбай билим алып, окуп, үйрөнүү зарыл деген. Жогорудагы ойчулдардын оюн онго бөлгөн суроого өз учурунда Жусуп Баласагындын берген жообу ушундай. Ж.Баласагындын эмгектери негизинен гуманизм идеяларына багыт алып, личносттун өнүгүүсүнүн түрдүү өңүттөрүн камтыйт. Алгачкы кыргыз аалымы Ж.Баласагындын «Куттуу билим» [6] аттуу китеби кыргыз тилинде, кыргыз ойлорунда жаралган психологиялык чыгарма деп айтууга татыйт. Аталган китепте алгачкы жолу социалдык психологиянын элементтери: өз ара мамиле, баарлашуу, бийлик менен кол алдындагы адамдын ортосундагы карым-катнаш ж.б.у.с. категориялар өз учурунун этикалык өңүтүндө жеткиликтүү берилген. Анын жараткан эмгегин социалдык психология боюнча кыргыз тилиндеги алгачкы чыгарма деп айтууга арзыйт. Ал эми өзү, өткөн менен келечектин данакери, даанышман ойчул, алгачкы кыргыз психологу Ж.Баласагындын чыгармаларын психологиялык өңүттө изилденип, психологиялык жаңы теориялар жарала тургандыгын ишенүү менен карасак болот.

Кыргызстанда психологиялык категориялардын калыптанышында кыргыз элдик фольклорунун таасири чоң. Фольклордогу адам жана анын моралдык сапаттары жөнүндөгү түшүнүктөрдөн психологиялык категорияларды издесе болот. Бул багытта белгилүү педагог Т. О. Ормонов мындай деген: «Для того, чтобы понять и осмыслить многовековую историю развития культуры, психолого-педагогической мысли и практики воспитания кыргызского народа, необходимо последовательное и всестороннее изучение его устнопоэтического творчества» [7. Б. 28].

Мындай оозеки чыгармалар кыргыз турмушунун негизи. Биринчи кезекте «Манас» үчилтиги кыргыз элинин психологиялык-педагогикалык көз караштарынын өзгөчөлүктөрү, моралдык этикалык нормалары, тарбиялоо практикалары жөнүндө кабар берет. Ал бир нече кылымдар бою кыргыз элиндеги өзүнчө эле тарбия мектебинин, университеттин функциясын аткарып келген.

«Манаста» педагогика жана психология жаатындагы кызыктуу идеялар арбын. Ал кыргыз элинин күткөн тилеги, адамдын идеалынын ишке ашышынын кыргыз жолу. Эгер анын сюжетине кайрылсак, Манас төрөлө электе эле, эл күткөн мүнөздөргө ээ боло тургандыгы алдын ала баяндалат. Атасы – Жакыптын түшү аркылуу Манастын тагдыры, өмүрү, жасай турган иш аракеттери тууралуу аян берилип, жетик личносттун калыптанышынын үлгүсү сунушталат. Манас личносттун гармониялык өсүшүнүн кыргыз варианты: ал эмгекте, иш-аракетте, күрөштө жетилет.

Эпосто билим берүүнүн таасири, окуу мезгилинин мөөнөтү жөнүндө илимий түшүнүктөр берилген. Азыркы мезгилде үч ай ашыкча окуган баланын өнөрү артык боло тургандыгы жөнүндө ой толгоо эч кимди таң калтырбайт. Мындай түшүнүктүн эпосто орун алышы, бүгүнкү илимий ой жүгүрткөн адам үчүн да баалуу экендиги талашсыз. Эпос боюнча Алманбеттен үч ай артык окуган Шыпшайдар кыргыз баатырларынын он экисин атып өлтүрөт. Үч ай аз окуган Алманбет, ага каршылык кылууга арга таппай окко учат:

Каранкөй уулу Шыпшайдар,
Өнөрүн чындап токуду.
Ажыдаардын окуусун,
Алмандан үч айга артык окуду [8. Б. 196].

Окуунун мындай мааниси, эффективдүү окутуу (үч айда) башка чыгармаларда аз кездешет, кездешсе да окумуштуулар тарабынан көңүл бурулбай келет. Ал эми “Манас” эпосунда окутуунун ар бир күнү текке кетпегендей уюштурулушу керек деген бүгүнкү күндөгү илимий түшүнүккө үндөш идеяны берилип келгендиги кызыгууну туудурат. Мындан биздин элде өнөр үйрөнүүнүн адамдын жашоосундагы ролу жөнүндөгү маселе эпостун мазмунуна сиңирилип, келечек муундарды тарбиялоодогу багыт катары пайдаланылып келген деп айта алабыз.

«Манастагы» ата-мекенди сүйүү, патриоттуулук, эл алдында өз милдетин аткаруу, чыныгы достук, адамдар ортосундагы мамилелердин туура нукка коюлушу, жар тандоо, үй бүлө күтүү, элди башкаруудагы калыстык, мамлекет түзүү, мамлекетти коргоо, намыстуулук ж.б.у.с. жашоодогу нарктуулуктар, бүгүнкү күндө да жаштарды тарбиялоодогу каражат катары өз маанисин жоготпостон келе жатат. Бул багыттагы идеялар башка кенже эпостордо да орун алган. Алардын кыргыз баласынын психикасынын өсүп өнүгүшүнө тийгизген таасири талашсыз факт. Бул таасир психологиялык өңүттө изилденүүгө муктаж.

Кыргыз элинин психологиялык өзгөчөлүктөрү кичи эпостордо да чечмеленет: «Эр төштүк», «Жаныш-Байыш», «Жаңыл Мырза», «Саринжи Бөкөй», «Курманбек» ж.б. Бул чыгармаларда кыргыз элинин улуттук мүнөзү, улуу кичүүнүн өзгөчөлүктөрү, ой-санаасы, ички дүйнөсү, адамдардын бири- бирине болгон мамилеси тууралуу баалуу маалыматтар чагылдырылган.

Эпосто образды ачып берүүдө психологияда белгиленген эрктик сапаттар: кайраттуулук, чыдамкайлык, сабырдуулук, чечкиндүүлүк, кечирирдүүлүк, айкөлдүк ж.б. улуттук өзгөчөлүктүн өнүгүндө чагылдырылган. Мындан элдик эпостор психологиялык түшүнүктөрдү образдуу сүрөттөп, ачып берүүнүн каражаты деп айтууга негиз бар.

2013-жылдын 9-декабрында Юнесконун чечими менен «Манас», «Семетей», «Сейтек» үч илтигинин дүйнө элдеринин материалдык эмес байлыктарынын тизмесине кириши, алардагы

окуялардын жана идеялардын тарых үчүн эле эмес, психология илими үчүн жана улуттун келечеги үчүн маанисинен кабар берет.

2014-жылы 28 мамлекет катышкан дүйнөлүк маданият фестивалына Замирбек Үсөнбаев катышып, ал аткарган төкмөлүк өнөр «Дүйнө маданиятынын шедеври» аталып, биринчи оорунду камсыз кылгандыгы – элибизде уникалдуу өзгөчөлүктөрдүн бар экендигин жана дүйнө элдеринин арасындагы деңгээлин далилдеп турат. Бул өнөр элдин психологиялык кубулуштарынын саркындысы. Курчап турган дүйнө менен байланыш жасоонун өзгөчө жолун тапкан, алар жөнүндө кенен кабардар болгон, өзүнүн ички даярдыктары ашып-ташып турган адам гана **төгүп жиберет**. Кыргыз элинин турмушунда, кыргыз элинин психологиясында азыркы илимдин жетишкендиги далилдөөгө кудурети жетпеген, өзгөчө психологиялык кубулуштар, илимий фактылар арбын. Алардын үстүндө психологиялык изилдөөлөрдү жүргүзүү кыргыз психологдорунун милдети болуп калууга тийиш.

Карт тарыхыбызга кайрылып, элибиз (мектеби жок эле) өз балдарынан манасчыларды, акындарды, обончуларды, комузчуларды ийгиликтүү даярдап келгендигин көрөбүз. Алардын катарын кыргыз өнөр ээлери толуктайт: Калыгул, Арстанбек, Молдо Кылыч, Молдо Нияз, Токтогул, Жеңижок, Барпы Алыкулов, Тоголок Молдо, Калык Акиев, Алыкул Үсөнбаев, Карамолдо Орозов, Борош уулу Ниязалы, Ибрай Туманов, Токтосун Тыныбеков, Эстебес Турсуналиев, Атай Огонбаев, Муса Баетов, Мыскал Өмүрканова, Замирбек Үсөнбаев ж.б.

Алардын ар бири өз алдынча мектептин, кесипке даярдоочу окуу жайдын ролун аткара алышкан. Азыркы биз колдонуп жүргөн «окутуу, тарбиялоо процесси» деп аталган кубулуш да кыргыз кыртышына шайкеш келе бербейт. Кыргыздардын түшүнүгүндө баланын өзүнүн активдүүлүгү болбосо эч нерсеге окутуу мүмкүн эмес (бул азыркы психология илиминин теорияларына үндөш), ошондуктан үйрөтүү керек. **Мындан педагогикалык психологиянын негизги объектисин, предметин түзүүдө кыргыз элинин өз көз караштары колдонулбай келүүдө деп тыянак чыгарууга болот.**

Ал эми кыргыз элинин акылмандык сабактары, акындардын мурастарында чагылып, социалдык психологиянын жана личносттор психологиясынын түшүнүктүк аппараттарынын иштелип чыгуусуна өзгөчө салым кошкон. Алар азыр да өз мүмкүнчөлүктөрүн ача элек, аларды кыргыз окуулуктарын түзүүдө колдонуу зарыл.

Элибиз башка элдердей жазуу өнөрүн толук пайдаланбаса да, тубаса социалдык эс тутумунун табиятына таянып, жаш муундарды оозеки чыгармалардын жардамында тарбиялашкан. Мында негизги ролду оозунда сөзү бар аксакалдар, каада-салтты жакшы билген эл башчылары, сөз баккан чечендер, сынчылар, манасчылар, акындар ээлеп келишкен. Айрыкча айыл аксакалдары чогулуп, башынан өткөн окуяларды, эл турмушун, көйгөйлөрүн элдик наркка салып 'уй мүйүз отуруп сөз салганда, жаш балдар айланасында ойноп жүрүшүп, зирек, дымактуулары кулактарына “күмүш сырга” кылып тагып ала коюшчу. Тарбиялоодогу мындай көрөнгөнү азыркы бала бакчалар, мектеп аткара албай жаткандыгын моюнга алууга тийишпииз.

Белгилүү кыргыз акындарынын чыгармаларына саресеп салып, «адам болуу» вазийпасы, жаштардын назарын буруучу негизги тарбиялоо багыты катары өзүнчө концепцияга алынгандыгы байкалат. Молдо Нияз, Молдо Кылыч, Токтогул, Тоголок Молдо, Женижок, Нурмолдо, Барпы Алыкулов, Калык Акиев ж.б. өз чыгармаларында санат-насыят

формасында, дидактикалык мазмундагы чыгармаларды жаратышкан. Алар адамкерчилик, чынчылдык, ак ниеттик, достук, баатырдыкты даназалашып, адамдагы жакшы сапаттардын үлгүсүн сунуш кылышкан. Адамдарда кездешүүчү оң же терс мүнөздөр, жакшы же жаман касиеттер, адал менен арамды ажыратуу, ак эмгек кылуу ж. б. у. с. элдик этиканын, моралдын денгээлинде жаштарга жеткирилип турган. Ала турган болсок, Барпы Алыкуловдун:

Айт, айт десе ааламды айт,

Аалам алга кадамдайт.

Ар түркүн өнөр чыгарган,

Ааламдагы адамды айт ...[9. Б. 21]. - деген ыры азыркы мезгилде педагогика илиминин өзөгүн түзгөн “Адам тарбиялоонун предмети”, ал эми психология илиминдеги «Адам таанып билүүнүн предмети» деп аталган концепцияларга үндөш.

Ошондой эле алардын чыгармаларынан балдарды тарбиялоодо курактык психологиянын жана этнопсихологиянын, этнопедагогиканын элементтерин табууга болот. Кыргыз акындарын тартынбастан эле алгачкы этнопсихологдор жана этнопедагогдор деп айтсак болор эле. Женижок:

Үчкө жашка толгондо,

Үй бүлөдө тили бал.

Үйдүн ичин чаңытып,

Үч көтөрчү жини бар.

Төрткө жашы барганда,

Танга маал торгойдой,

Сайрап турган балалык.

.....

Алты жашар убакта,

Атасы кармап берсе да,

Аптиек менен куранды,

Окубаган балалык [10. Б. 34].

.....

Он үчкө жашы барганда,

Кырандын терет гүлдөрүн.

Карагат терип кетишет,

Калтырып алыс үйлөрүн [10. Б. 35].

.....

Он сегизге барганда,

Ооматы жүргөн кез экен [10. Б. 36], - деп ар бир курактагы психологиялык мыйзам ченемдүүлүктөрдү, баладагы жаңы жаралууларды, элдик нарк-насилдин табиятында бере алган.

Албетте акындарыбыз да ырларындагы өзөктүү ойлорду өздөрүнө чейинки муундардан алышкан. Улам кийинки муундарга нарктуу таалим-тарбияны калтыруу кыргыздарда ата салты катары тарбиянын өзөгүнө айланган.

Адамдын жетилүүсүн, жашоонун диалектикасын үйрөнүүгө негиз салуучу, гуманист, улуу акын Жалаледдин Румини адам болуу концепциясынын башатында тургандардын бири. Жалаледдин Руминин жетик адамды калыптандыруу маселесиндеги жетилүүнүн үч баскычы

(шариат, тарикат, хакикат) биз карап жаткан акындардын чыгармаларында кездешет. Деги эле, кыргыз акындарынын чыгармалары чыгыш аалымдарынын өзөгүнөн бөлүнүп, өзүнчө көрк берип турган сыяктуу. Төкмө акындардын, айтыш өнөрпоздорунун чыгармаларын илимий айлампага киргизүү келечектин милдети экендигин белгилегибиз келет.

II. Кыргызстандагы психолог-окумуштуулардын илимий эмгектери, чыгармачыл аракеттери

Кыргызстанда психология илиминин калыптанып, өнүгүшүн 3 этапка бөлүүгө болот:

1. Психологиянын Өз Алдынча Илим Катары Калыптанышынын Алгачкы Этабы (1930-1950 Жылдар)

Бул мезгилде Кыргызстанда элдин социалдык жана руханий жашоосунда кайра түзүүлөр башталган. Кыргызстанда элге жогорку билим берүү жана маданияттын өнүгүүсү өзгөчө оорунду ээлеп турган. Ал мезгилде психология илими Республикадагы жогорку окуу жайларында ар кандай адистерди даярдоодо кошумча предмет катары өнүгө баштаган.

Республикадагы психология илиминин өнүгүүсү жана калыптанышы Советтик психологиянын методологиялык принциптери жана методикалык базасы менен байланыштуу болгон. Белгилүү психологдор Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьевдердин илимий изилдөөлөрүнүн негизинде адамдын психологиялык өзгөчөлүктөрүнө маданий-тарыхый аспекттен мамиле жасоо илимий мерчемдерге алына баштаган.

Бул мезгилде жогоку окуу жайлар түзүлүп, Республикадагы билим берүү системасында мугалим адистерди даярдоодо психологияны окутуу проблемалары пайда болгон. Атайын психолог адистердин жетишсиздигинен бул кпроблемалар башка профилдеги адистердин: тарыхчылар, биологдор, башталгыч класстын мугалимдери, математиктер, физиктер ж.б. илимдин өкүлдөрүнүн жардамы менен чечилген. Ошол учурдагы окутуучулар психологияны өтө кызыктуу окутушуп, коомчулуктун илимге болгон кызыгуусун, умтулуусун жаратууга жетише алышкан.

Психологияны жогорку окуу жайда окутуунун алгачкыларынан болуп Б. К. Кулдашев аталат. Ал Кыргызстанда билим берүүнү, педагогика жана психология илимдеринин уюштуруучусу катары белгилүү. Педагогика илимдеринин доктору, профессор А.Э.Измайловдун психология илиминин өнүгүүсүнө өз салымын кошкон. Окумуштуунун илимий көз караштары: «Изучение развития культуры народов Средней Азии и Казахстана» (М. – 1967), «Этика и методика семейной жизни» (Ташкент – 1986), «О выборе профессии» (1960), «Профориентация в школе» (1965) эмгектеринде чагылдырылган.

Ал эми З.Чотоевдин (1947), Э. Абдулинанын (1953) кыргыз тилине “Жалпы психология” китебин которушкандыгы психология илимин кыргыз аудиториясына жеткирүүгө болгон далалат деп карасак болот. Кандай болсо да, өз мезгилинде кыргызча китеп жазууга бел байлашкан окумуштууларга таазим кылабыз, арбактары ыраазы болушсун.

2. Педагогикалык Кадрларды Даярдоодо Психологияны Негизги Предмет Катары Окутуу Этабы (1950-1990)

1950-70-жылдары психология илимине болгон кызыгуу арта баштаган.

Психология илиминин Кыргызстанда өнүгүүсүндө улуттук илимдер академиясынын академиги А. А. Салиевдин «Мышление как система», «Разум и время» ж.б. илимий –

теориялык изилдөөлөрдүн негизинде жарык көргөн илимий эмгектери өзгөчө маанилүү. А. А. Салиев ой жүгүртүүнү системалык ыктын негизинде изилдеп, аны маанилердин байланышы жана кыймылдын формасы катары караган.

Ал мезгилде психология илимин окутуу программалык талапка ылайык пландаштырылган. Мындай талаптардын аткарылышын медицина илимдеринин доктору, профессор Н. В. Канторович жетектеген. Н. В. Канторович «Внимание и память и их расстройства» (1960) деген илимий эмгегинде адамдын таанып-билүү процесстери жөнүндө баалуу психологиялык көз карашты чагылдырган. Анын «Медициналык психология» монографиясы илимий – практикалык жактан өзгөчө маанилүү. Учурунда А. В. Дурандинанын илимий изилдөөлөрү психологдордун кызыгуусун жараткан. Н. В. Канторович жана А. И. Дурандина медициналык психологияда жүргүзгөн изилдөөлөрү жаш илимпоздордун илимий иштерин багыттоодо шарт түзгөн.

Кыргыз мамлекеттик медицина институтунун психиатрия кафедрасынын алдында Б. Г. Дегтярев жетектеген илимий – практикалык багытта экинчи лаборатория түзүлгөн. Лабораторияда тесттик методика түзүлүп текшерилген жана студенттердин жогорку окуу жайларына адаптациялануу көйгөйлөрү изилденген

Кыргызстанда медициналык психология мектебин уюштурган окумуштуу-профессор В. В. Соложенкин болгон. Ал 1978-жылы Республикалык кардиология илимий изилдөө институтунун медициналык психология бөлүмүн түзүп, аны жетектеп, инсандын чөйрө менен болгон өз ара байланышы боюнча оригиналдуу конструкцияны иштеп чыккан. Бир нече жылдардан кийин бул багыт «Кыргыз медициналык психология мектеби» деген атка ээ болгон.

1960-жылдарда Кыргыз мамлекеттик университетинде (учурда КУУ) башка профилдеги адистерге атайын лекцияларды иштеп чыгып, окутууда жана «Психология боюнча терминдердин орусча – кыргызча сөздүгү» китебин түзүүдө психология илимдеринин кандидаты, доцент С. И. Гершун, педагогика илимдеринин кандидаттары, доценттер Ж. Жоокаев, Г. Т. Токтаровдор илимий – практикалык багытта чыгармачылык менен иштешкен. Бул алгачкы кыргыз тилиндеги терминологиялык сөздүк болгон. Кафедрада педагогика илимдеринин кандидаты, доцент Ж. Жоокаев өзүнүн «Окуучулардын көңүл буруусун өстүрүү» деген окуу – усулдук эмгегин жазган.

С. И. Гершун көптөгөн окуу-усулдук колдонмолорду жана окуу куралдарды жазып, студенттерге, жалпы окурмандарга сунуштаган. Айрыкча, «О мышлении и речи на втором языке» [11], «Методологические принципы и методы психологии» [12] деген окуу китептерин бүгүнкү күндө да зарыл окуу куралы катары пайдаланылып жүрөт.

1950-жылдан баштап, 1990-жылдардын орто ченине чейин В. В. Маяковский атындагы Кыргыз кыз-келиндер пединститутунда (азыркы И. Арабаев атындагы КМУ) психология илиминин өнүгүүсү педагогика кафедрасы менен байланыштуу болгон. Жалпы Кыргызстанда да ушундай эле абал деп кабыл алсак болот. Ал мезгилде психологияны өз алдынча кафедра катары бөлүү мүмкүнчүлүгү болгон эмес. Абалдын мындай болушуна биринчиден, атайын даярдалган адис психологдордун жетишсиздиги, экинчиден, окуу программасында, бардык факультеттерде, жалпы психология гана окутулгандыгы себеп болгон. Ошол мезгилде жалпы психологияны педагогика илимдеринин кандидаты, доцент Ш. Д. Джанузак, педагогика илимдеринин кандидаты, доцент Х. А. Калимов, педагогика илиминин кандидаты, доцент Б. Т.

Тойбаевдер окутушкан. Ошондуктан өзүнчө психология кафедрасын ачуу зарылчылыгы жаралган эмес, аны көтөргөн адам да болгон эмес.

1957-жылдан баштап, Н. Н. Палагинанын келиши (ал психология илиминин биринчи кандидаты (1957), биринчи доктору (1992-ж.) болгон) психология илиминин өнүгүшүнө өбөлгө болот. Кафедрада Н. И. Калошина, М. Р. Рахимова, Т. М. Попова, И. С. Майнштейн, С. И. Гершун эмгектенишкен. Кафедрада учурдун талабына ылайык, психология адистиги боюнча илимпоз – адистерди даярдоо максаты белгиленген. Анткени аталган кафедрада психология предметине берилген сааттардын көлөмү да бир топ жакшырган эле. 1960-жылдан психология илиминин айрым суроолору философия, педагогика жана методикалар менен байланыштуу изилдөөлөр колго алынган.

Бул жылдары Л. Ч. Мусуралиева 1972-жылы М. В. Ломоносов атындагы Москва мамлекеттик университетинин психология факультетин, Ч. А. Шакеева 1979-жылы Санкт-Петербург (Ленинград) мамлекеттик университеттин психология факультетин бүтүрүп келишкен. 1974-жылы А. Алдашева Ленинграддагы мамлекеттик университетин бүтүргөн.

Жогоруда белгиленгендей 1970-жылдардын ичинде психология адистиги боюнча көптөгөн жогорку билимдүү психолог адистер даярдалган, алар илимпоз катары психология илиминин тарыхый өнүгүү мезгилинде көптөгөн илимий эмгектерди жаратышты, илимий мектептерди түзө алышты.

Психология илиминин калыптанып, өнүгүүсүндө Н. Н. Палагинанын илимий иш аракети өзгөчө. Н. Н. Палагина теория менен практиканы айкалыштыра билген чыгармачыл изденүүчү-окумуштуу болгон. Окумуштуунун илим изилдөө иштеринин натыйжасы: «Игры и занятия с детьми раннего возраста» (Москва, 1985); «Игры дошкольников» (Москва, 1989) окуу китептеринде, «Воображение у самого истока» [13] монографиясында жана башка көптөгөн илимий эмгектеринде чагылдырылган.

Акыркы жылдарда Н. Н. Палагина социалдык суроо – талаптарды эске алып, курактык мыйзам ченемдүүлүктөрдү этникалык психология менен байланыштырып, «Этнопсихология: теории и методики (Б. 2001), «Этническое многообразие Кыргызстана (Б. 2003) аттуу окуу куралдарын түзгөн. Изилдөөлөрдүн негизги багыты аныкталып, психология жана педагогика илимдеринен 15 кандидаттык диссертацияга жетекчилик кылган. Ала турган болсок, «Механизм параллельного моделирования реальных событий на игрушках» (Л. В. Усенко); «Формирование ценностных ориентаций у старших дошкольников на основе кыргызских народных традиций» (Т. А. Конурбаев), «Возрождение народных интеллектуальных игр» (Т. Э. Уметов), «Использование фольклора в развитии трудовой активности младших школьников» (Ч. Т. Осмонова), «Педагогические условия формирования организованности у старших дошкольников» П. Я. Гальпериндин илимий иштеринин жана методикасынын негизинде (К. С. Сейдекулова). Бала бакчада балдар менен тарбиячынын карым – катнашынын психологиялык өзгөчөлүгү Ш. А. Амонашвилинин гуманистик идеясынын негизинде иштеп чыккан (Э. К. Омуралиева). «Роль воображения в структуре школьной зрелости» (Н. А. Брудная) ж.б.

1983-жылы К. Н. Кененбаева, Ж. Жумалиевалар илимий иштерин ийгиликтүү коргошкон. Кафедрада А. Ысыкеев, Н. С. Быковченко, Ө. Сманбаев ж.б. эмгектенишип, окуу усулдук куралдарды иштеп чыгышкан.

Бул айтылгандардан көрсөтүлгөн этапты төмөндөгүдөй жыйынтыктасак болот:

1. 1970 – жылдын орто ченинен баштап, психологиялык илимий жана илимий – эксперименталдык изилдөөлөрдүн активдешкен.
2. Психология илимдеринин кандидаттары даярдалып, алардын тобунун түзүлүшү, ар кандай багыттагы психологиялык изилдөөлөрдүн (курактык педагогикалык психологиясы, этнопсихология, диагностика ж.б.) колго алынышы.
3. Психология коомунун түзүлүшү, анда айрым психологиялык суроолордун такууланышы.
4. Окуу программаларынын, окуу китептеринин кыргыз жана орус тилинде басмадан чыгышы.

3. 1990-2021-жж. Психологиянын өз алдынча илим катары өнүгүшү

Республикада 1986 – жылдан баштап, жогорку окуу жайларында өз алдынча психология кафедрасынын түзүлүшү психология илиминин теориялык жана практикалык жактан өнүгүүсүнө шарт түзгөн.

Кафедрада психолог окумуштуулар: В. Я. Ляудис «Методика преподавания психологии»; С. И. Гершун «Методологические принципы и методы психологии», - деген окуу куралдагы айрым методикаларды иштеп чыгып, лекция өтүүнүн методикасын аныкташкан. Жалпы психологиядан программалык талапка ылайык лекциялардын текстин топтоп басмага даярдоо каралган. Кафедранын мүчөлөрү окуу – методикалык көрсөтмөлөрүн иштеп чыгышкан: Ж. Жумалиева тарабынан «Темы курсовых работ по возрастной и педагогической психологии» (1990) методикалык көрсөтмө; А. Ы. Ысыкеев «Психологические особенности самостоятельной работы студентов в период педагогической практики» (1990); К. Н. Кененбаева «Мугалимдик кесипке даярдоонун психологиялык негизи» (1990).

Аталган методикалык көрсөтмөлөрдү даярдоодо жана өз алдынча иштеп баштаган психология кафедрасынын ишин уюштуруп, илимий – практикалык багытта жөнгө салууда педагогика илиминин доктору, профессор А. Ы. Ысыкеев насаатчы катары багыт берген. А. Ы. Ысыкеев илимий эмгектеринде жогорку окуу жайынын студенттерине балдардын психикасынын өнүгүүсүн окуу иш-аракети менен байланыштырган.

1990-жылдан кийин Республикада «Жалпы психология», «Курактык психология», «Педагогикалык психология», «Социалдык психология» “Этнопсихология” боюнча өз алдынча предметтер окула баштаган.

Ж. Жумалиеванын «Балдар психологиясы» (1997), «Жаш курак психологиясы» (1999) деген окуу китеби кыргыз тилинде чыккан.

1990-жылдардын аягынан баштап, психология адистиги Республикада: Бишкектеги К. Карасаев атындагы гуманитардык университетинде, Борбордук Азиядагы Америкалык университетинде, И. Арабаев атындагы Кыргыз мамлекеттик университетинде, Кыргыз мамлекеттик улуттук университетинде, Б. Ельцин атындагы Кыргыз-Россиялык Славян университетинде, Кыргыз-Россиялык билим берүү Академиясында, Кыргыз Түрк Манас университетинде даярдала баштаган. Айрыкча 2001 – жылдан баштап Кыргызстандын жогорку окуу жайларында психолог адистерди даярдоонун мазмуну өзгөргөн.

Ошентип 1990-2021-жж. психологиянын ар кандай тармагы: жалпы психология, курактык жана педагогикалык психология, социалдык психология, этнопсихология,

медициналык психология боюнча көптөгөн илимий адабияттар, окуу китептери басмадан чыкты.

Кыргызстанда психология илиминин докторлору пайда болду. Н. Н. Палагина (1992), А. А. Алдашева (1995), Э. С. Орозалиев (1995), С. В. Фатеев (1996), Ч. А. Шакеева (1998), А. А. Чазова (1998), В. П. Ивановалар (2014) психология илимдеринин докторлору, профессорлору болушту.

Көрсөтүлгөн мезгилде Кыргызстанда психология боюнча жергиликтүү илимий кадрларды даярдоо мүмкүнчүлүктөрү түзүлгөн. 1993 - жылы И. Арабаев атындагы КМПУда психология адистиги боюнча аспирантурага алгачкылардан болуп, Т. А. Конурбаев (1999), К. М. Кожогелдиева (2008), Н. А. Брудная (2000) кабыл алынып, илимий иштерин коргошкон. Көрсөтүлгөн этапта Т. Качыкеев (1990), А. Адыкулов (1990), И. А. Агеева (1990), А. Закиров (1994), А. Т. Токсонбаева (1994), Т. А. Данилова (1998), М. Маматова (1999), М. С. Мурзаев (2003), Н. Х. Мураталиева (2005), И. Дорохова (2007), В. В. Еременко (2007), О. Ажиматов (2008), Г. Сыдыкова (2015), Н. А. Шумская (2017), М. А. Кожогелдиевалар (2017) психология илими боюнча диссертациялык иштерин ийгиликтүү коргошкон.

Илимий психологиянын өнүгүү абалы реалдуу илимий багыттардын жаралышына шарт түздү. Аталган этапта психологдордун түрдүү багыттагы изилдөө мектептери пайда болду. Ала турган болсок, Н. Н. Палагинанын мектеби – курактык жана педагогикалык психология багытында; Ж. М. Жумалиеванын мектеби – курактык өнүгүү психологиясы багытында; Э. С. Орозалиевдин мектеби – социалдык иштер, социалдык психология багыты; В. В. Соложенкиндин мектеби – медициналык психология багыты; Ч. А. Шакееванын мектеби – социалдык психология багыты; И. А. Агееванын мектеби – психодиагностика жана психокоррекция багыты; Т. А. Конурбаевдин мектеби – этнопсихология багыты; К. М. Кожогелдиеванын мектеби – педагогикалык психология багыты ж.б.у.с.

Психология бүгүнкү күндө жаңы илимий изилдөөлөр менен толукталып, анын методологиясы, изилдөө методдору өркүндөөдө. Жогорку окуу жайларында психологдордун ишинде илимий, практикалык-психологиялык жардам өзгөчө активдешти.

Кыргызстан психологдорунун психологиянын илимий-практикалык деңгээлин көтөрүү мүмкүнчүлүктөрү да кеңейүүдө. Мектептерде, балдар бакчаларында, айрым мекемелерде, куралдуу күчтөрдө, өзгөчө кырдаалдар министрлигинде, реабилитациялык борборлордо практик-психологдордун кызматтары пайдаланылууда.

Жогоруда келтирилген илимий фактылар, психологдордун жасаган эмгектери, илимий жетишкендиктери жана психология адистигине болгон мамиле Кыргыз Республикасында психология илиминин калыптанышы, өнүгүшү жана педагогикалык психологияны окутуу тарыхы жөнүндөгү маалыматтарды камсыз кыла алат.

Колдонулган Адабияттар

1. Стоунс Э. Психодидактика. - М., 1984. - Б. 6.
2. Мамбетакунов Э. Психодидактиканын очерктери. – Б.: Текник ББ., 2014. - 170 б.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. - М.: Педагогика. - 1983.
4. Жарикбаев К. Б. Психологические воззрения Аль Фараби. // Вопросы психологии. - М. - 1976. №4.

5. Измайлов А. Э. Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. - М.: Педагогика. - 1991.- 256 с.
6. Баласагын Ж. Кутту билим: Котор. Козубеков Т. - Б.: Бийиктик плюс, 2017. – 644 б.
7. Ормонов Т. О. Педагогическая пансофия кыргызского народа. //Советская педагогика. - 1978. № 1.
8. Манас. Киргизский героический эпос. Книга 2. - М.: “Наука”. - 1988. – 688 с.
9. Барпы. / Түзгөн: Апилов. 1-том. – Б., 1995.
10. Залкар акындар. 2-т. – Женижок. /Түзгөндөр: А. Акматалиев, А. Жусупбеков, М. Мукасов. – Б., 1999.
11. Гершун С. И. О мышлении и речи на втором языке. - Б., - 2008. - 51 с.
12. Гершун С. И. Методологические принципы и методы психологии. Уч. пос. - Фрунзе, Изд-во «Мектеп», 1975.
13. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока. - М.: Институт практической психологии. - 1997. - 184 с.

Türklerin Genel Pedagogik Değerlerinin Restore Edilmesi İhtiyacı Üzerinde Düşünceler

Turkiylarning Umumpedagogik Qadriyatlarini Tiklash Zarurati To'G'Risida Mulohazalar

Valijon Kadirov¹

Bildiri Kodu: 95355

Öz

Halk pedagogisi, eğitimin amaç ve hedefleri, belirli bir milletin yaşam deneyimi ve yaşam biçimi ile gelenek, yaşam tarzı, sanat, oyun araçlarına yansıyan pratik bir faaliyettir. Türk halklarının pedagogisinin gelişim tarihi, İslam öncesi halk pedagogisi, İslami etki dönemi halk pedagogisi, dış etkiler dönemi halk pedagogisi gibi genelleme aşamalarından oluşur. İlk iki aşamada halkımız entelektüel, ahlaki ve manevi eğitim alanında tüm insanlığa akıl hocası statüsüne yükseldi. Eski pedagogik gelenekler, bütünsel bir sistem oluşturarak İslami değerlerle birleşti. Bilhassa Müslüman halkların günlük yaşamlarına derinden yerleşmiş olan tasavvufun terbiye yöntemleri Türklerin yaşam tarzı haline gelmiştir. Üçüncü aşamada, diğer ulusların, diğer kültürlerin tesirinde pedagogik deneyimlerin zenginleşmesini, aynı zamanda sosyo-politik gerçeklerden dolayı büyük kayıplar da yaşandığını görürüz. 19. yüzyılın ikinci yarısındaki sömürgecilik ve asimilasyon sonucunda Türk halkları, asırlık halk pedagogisi geleneklerinden ve etkili eğitim yöntemlerinden uzaklaşmaktadır. Bu da özellikle gençlerin yetiştirilmesinde Türk halklarının zihniyetini olumsuz etkiliyor. Bu tür olumsuz eğilimlerin karmaşıklıklarını aşmak, yenilerini önlemek, Türk halklarının asırlık geleneklerini modern koşullarda yeniden canlandırma deneyimini paylaşmak ve bunları tüm kardeş halklara eşit olarak yaymak acil bir görevdir. Makalede bu konuda bir takım öneriler ve yorumlar verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Halk pedagogisi, Milli değerler, Milli dil, Mahalle gelenekleri, Din faktörü, Folklor.

Qisqacha Ma'lumot

Xalq pedagogikasi - tarbiyaning maqsad va vazifalari borasida muayyan xalqning hayotiy tajribasi hamda turmush tarzida shakllangan amaliy qarashlar majmui, urf-odat, an'ana, turmush tarzi, badiiy ijod, o'yin singari vositalarda namoyon bo'ladigan amaliy faoliyat hamdir. Turkiy xalqlar pedagogikasining taraqqiyot tarixi islomgacha bo'lgan davr xalq pedagogikasi, islom ta'siri davri xalq pedagogikasi, tashqi ta'sirlar davri xalq pedagogikasi singari umumlashma bosqichlardan iborat. Dastlabki ikki bosqichda xalqimiz intellektual, axloqiy va ma'naviy tarbiya berish borasida butun insoniyatga ustozlik maqomiga ko'tarildi. Qadimdan mavjud bo'lgan pedagogik an'analar Islom qadriyatlari bilan uyg'unlashib, yaxlit bir tizim shakliga keldi. Ayniqsa, musulmon xalqlari kundalik hayotiga chuqur singgan tasavvuf tariqatlarining tarbiya usullari turkiylarning istiqomat tarzi aylandi. Uchinchi bosqichda boshqa xalqlar, o'zga madaniyatlardagi pedagogik tajriba, bilimlar bilan boyish barobarida ijtimoiy-siyosiy voqeliklar bilan bog'liq holda juda katta yo'qotishlar ham kuzatilmoqda. XIX asr ikkinchi yarmidan boshlangan mustamlakachilik asorati, globallashuv muhitidagi assimilyatsiya jarayonlari natijasida turkiy xalqlar asrlar davomida shakllangan xalq pedagogikasi an'alaridan, samarali tarbiya usullaridan uzoqlashub bormoqdalar. Bu o'z navbatida turkiy xalqlar mentalitetida, xususan, yoshlar tarbiyasida o'zining salbiy asoratlarini ko'rsatmoqda. Bunday salbiy tendensiyalar asoratlarini bartaraf qilish, yangilarining oldini olish, asriy an'analarni

¹ Andican Devlet Üniversitesi, Okul Öncesi Pedagoji Bölümü, vqodirov@mail.ru

hozirgi zamon sharoitida qayta tiklash borasida turkiy xalqlarda mavjud bo'lgan tajribalarni o'rtoqlashish, barcha qardosh xalqlarda birdek teng yoyish kechiltirib bo'lmas vazifadir. Bu borada bir qator taklif va mulohazalar berilgan.

Kalit so'zlar: Xalk pedagogikasi, Milliy qadriyatlar, Milliy til, Mahalla an'analari, Din omili, Folklor.

Giriş

Halk pedagogisi, her ulusun yaşamsal faaliyetinde, toplumsal gelişme sürecinde yüzyıllar boyunca biriken ve sözlü olarak kuşaktan kuşağa aktarılan ameli yaşam şekli, tarihsel ve toplumsal deneyimlerin bir ürünü, pratik yaşam sınavından geçebilen ampirik bilgiler toplamıdır. "Halk pedagogisi asırlar boyu binlerce nesilleri terbiye sırasında ortaya çıkan yüksek ahlaki gayeler ve tecrübeyi umumi hale getirdiği için sadece tarihi ve kültürel bir değer değil çağdaş eğitim sisteminin iyileştirilmesinde de önemli role sahiptir"¹. Halk pedagogisine fende etnopedagoji de denir. Profesör Kazakbay Yuldashev halk pedagogisinin altı özelliğini tanımlar: eski çağa ait olması, tam ameli pratikliği, yazarı bilinmeyen, anonim pedagoji olması, sinkretik bağdaştırıcı olması, yaygın olması, belirli bir etnik birliğin yaşam biçiminde tezahürü gibi özellikleri belirleyecektir.².

Türki halklarının pedagogisi uzun bir geçmişe sahip ve milletin en muhafazakar, yavaş değişen, bu özelliği sebep halkın kendine has kimliğinin korunmasını sağlayan bir olgu olmasına rağmen, kendi gelişimi sırasında bir takım değişiklikleri baştan geçirdi. Türki halklarının pedagogisinin gelişim tarihi İslam öncesi dönem halk pedagogisi, İslam etkisi döneminde halk pedagogisi ve dış etkiler döneminde halk pedagogisi gibi aşamalardan oluşur. Türk halklarının pedagogisinin bu biçimde dönemselleştirilmesi, halk ruhiyeti, yaşam ve düşünce tarzının temel niteliklerinin özelliklerini dikkate alır. Binlerce yıllık bir geçmişe sahip Türki halklar ilmi ve maddi delillere göre, İslamiyet'in kabulünden önce tamamen farklı bir şekilde yaşamışlardır. Evrendeki olayları farklı anlamış ve yorumlamış, yaşamdan farklı etkilenmiş ve etkilemiştir, yaşam ve ölüm, dünya ve ahiret, iyilik ve kötülük, güzellik ve çirkinlik sevap ve günah, helal ve haram gibi düşünceler başka bir mana ifade etmiştir. Bu, 'Avesto' kitabı üzerinde çalışmalar yanı sıra Selengur, Harezmi, Bolaliktepa, Issyk-Kul, Chust, Rishtan ve Burchmulla'da bulunan anıtlar üzerinde yapılan araştırmalar da bunu kanıtlanmıştır.

İslamiyet'in kabulü, Türki halklarının yaşam biçimini kökten değiştirmiş, onları dünyadaki Müslümanlar diye adlanan çok sayıdaki kavim ile yakınlaştırmış ve halkın yaşam biçimi, kültürü, maneviyatı, ruhu, ekonomisi ve sosyal yaşamı üzerinde muazzam bir etki yapmıştır. Aynı zamanda, halk kendinin eski ulusal kimliğini de korumuştur. Çünkü bu eskiden iyi biçimlenmiş ve kesin takip edilen adet ve gelenek sistemine sahipti. Halkın İslamiyet'e girmesinden sonra onun hayat, düşünce ve tesirlenmeden meydana gelen değişiklikler halk pedagogisine de yansımıştır. Artık halk helal ve haram, günah ve sevap, kader ve kısmet, dünya ve ahiret, hayat, ölüm ve diriliş hakkında tamamen yeni değerler edinmiş ve bunları bir yaşam tarzı, âdet, ritüel, gelenek yani pedagoji haline getirmiştir. Bu dönemde ahlak ve davranışlar, gelenekler, adetler ve alışkanlıklar, manevi yaşamın aynı bu yönleri yansıttı. Türki milletler uzun bir süre İslam'ın etkisi altında halk pedagogisine amel ederek yaşadılar.

19. yüzyılın ikinci yarısı ve 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde, sömürge yönetimine girmemiş bir Türk halkı bulmak zorlaşmıştı. Örneğin, Rus işgali dolayısıyla Orta Asya halklarının yaşam biçiminde, düşünce biçiminde ve yetiştirilme esaslarında önemli değişikliklere yol açtı. Artık sadece Türki bakış açısı, İslam'ın belirlediği hayat tarzına, inançlarına, gelenek ve adetlerine göre yaşamak mümkün olmayacak duruma geldi. Halkın bilinçleri, ahlakları, fikirleri ve yaşam biçimleri değiştikçe pedagogileri de değişti. Yeni gelenekler ve görgü kuralları ortaya çıktı ve bazı pedagojik değerler ve ahlaki inançlar ortadan kalktı. Halk pedagogisindeki kayıplar, bu halkların yaşamlarında özellikle Sovyet döneminde yaygındı. Benzer manevi kayıplar sömürge baskısı altındaki diğer Türklerin hayatlarında da görülmektedir. Halk pedagogisi sayesinde şiddetli değişimlere uğrayan Türk halkları imajlarını korumayı başarmışlardır.

Biz halk pedagogisinin dış etkiler döneminin sadece olumsuz etkilerden oluşan, durgunluk çağının mutlak inkarından uzağız. Elbette bu dönemde de halk pedagogisinde bazı olumlu değişiklikler olmuştur. Küreselleşme ortamında tüm halklar yaşam biçimlerini kuşatmaya başladığı

bir ortamda olumlu etkilerinin de olmaması mümkün değildi. Yakın sosyo-politik ilişkiler nedeniyle, diğer milletlerin pedagojik mirasından etkilenme, bu bilimin kazanımlarından beslenme gibi faydalı eğilimleri görmek mümkündür. Ama konuşmamızın amacı bu değil. Amacımız nasıl iç ve dış etkenleri sebep Türklerin halk pedagojisinde kaybettiği ve bunun sonucunda halkımızın maneviyatını, ruhi alemdeki krizleri ve bundan sonra nasıl başa çıkılacağını anlatmaktır.

Milli Pedagoji Esasları: Kaybedilen Değerler

Milli eğitimin birincil kaynağı dil, dil eğitimidir. Dil, milletin ruhudur, insanı milletine, değerlerine, atalarına bağlayan temeldir. Geçmişte halkların kendi milli devlet dirişinde, güçlendirilmesinde dil politikası en hassas noktası oldu. Şimdi de öyle. Çocukluğundan beri kendi ana dilinde dinlenen, masal ve destanlar dinleyen, türküler söyleyen insan, manevi olarak olgun ve gerçek bir vatansever olarak yetişir. Bu nedenle literatürde, halk pedagojisinin birincil kaynağı olarak ana dilde oluşturulmuş folklor örneklerinden bahsedilmektedir. Türkler yüzyıllar boyunca genç neslin yetiştirilmesinde dil faktörüne özel önem vermişler, ana dilin prestijinin sadece ülke içinde değil yurt dışında da yayılmasını istemişlerdir. Bu nedenle Karahanlı Türk hükümdarları, kendi dilini bilenlere özel saygı gösterirlerdi. Mahmud Kaşgari'nin "Arapça ile iki genç at gibi eşit yarışıp ilerleyen Türkçe"¹³ hakkında yazdığı boşuna değildi. Ana dilin diğer halklar tarafından öğrenilmesi, bu ulusun üyelerinin, özellikle de genç neslin ruhunda ulusal gururun oluşmasına katkıda bulunur. Milli dil aracılığı ile kendini sadece kendi ülkelerinde değil, yurt dışında da kendilerine değer verildiğini bilen ve gören gençler devlet direği olması atalarımızın dikkat merkezinde olmuştur. Bu siyasî ve pedagojik açıdan 12. yüzyıldan itibaren öncelikle roman ve ilmî eserler millî dilde kaleme alınmış, resmî devlet işleri anadilinde yürütülmüştür. Yusuf Has Hajib'in "Qutadg'u bilig" destanı, Raguzi'nin "Qisasi Rabguzi", Navai'nin "Hamsa" ve "Muhokamat ul-lug'atayn" gibi eserler Türkçe olarak yazılmıştır. Bu süreç sonraki yüzyıllarda da devam etti.

Türk halklarının düştüğü sömürgecilik çağında, işgalciler tarafından dil esas olarak çok önemli ve hassas bir siyasi cephe haline geldi. Çünkü bu bir tür yakınlaşma, uluslararası etkileşimdir. Aynı zamanda dil belli bir devletin belirli bölgesinde siyasi, ideolojik ve fikri etki aracı, esaretinde olan halklar pedagojisini ortadan kaldırarak, o ülkenin gençlerini kendi vatandaşları haline getirmek için en uygun ve güçlü silah olduğu gerçeğince sömürgeciler kendi kontrol altında olan ülkelerde milli dillerin kullanım kapsamını daraltmışlar ve kendi dillerinin hâkimiyetini kurmuşlardır. Milliyetleri ne olursa olsun, kişi çocukluktan itibaren hangi dilde okur ve düşünürse, istemeden bu dil sahiplerinin etkisinde o dile dayalı bir devlet oluşumuna ruhen, kalben destekçi, tabi ve çıkarlarının koruyucusuna dönüşmesine götürecek politikalarının merkezine yerleştirecekler. Bu tür politikaların etkisi altında büyüyenler, saldırgan devletle kendi ülkelerinin çıkarları çatışsa bile karar vermekte tereddüt ederler. "Diğer taraftan" çok az (maddi, manevi, siyasi veya diğer) etki varsa, gözünü kırpmadan ihanet etmeye yelteneceklerdir. Hatta parlamento üyeleri bile anadillerinin statüsüne karşı oy kullandıklarına tanık olundu. Kendi milletine, dinine, diline ve değerlerine yabancılaşma eğilimi Rus egemenliğindeki Orta Asya ülkelerinin nüfusunun önemli bir kısmında henüz azalmamıştır. Bu durum, dilin pedagojisi tarafından özümseyen milli eğitimin köklerine bir darbedir ve karmaşıklıklarını ve tahribatını gidermek çok zordur.

Milli pedagoji ikinci bir muazzam etkisi olan şekli, ailenin, mahallenin ve bir bütün olarak toplumun adetleri, değerleri ve gelenekleridir. Dış etki döneminde sömürge politikasının sonuçlarının yanı sıra, dünyanın küreselleşmesi, "kitle kültürü"nü edinilmesi, çeşitli medya ve diğer yollarla genç neslin zihin dünyasını ele geçirmesi neticesinde, bu değerlerin değersizleştirilmesi analiz edilmekte. Yüzyıllardır devam eden karı koca, anne-baba ve çocuklar, büyükanne ve büyükbaba ve torunlar ve aile içindeki çocuklar arasında Türklük ilişkiler garipeşiyor, giderek kötüleşiyor. Batılı iddiaların etkisi altında kadınlarımızda cinsiyet eşitliği, ailede erkeğe her türlü muamelede eşitlik kavramı olarak algılanmaktadır. Bu mutlak olmamakla birlikte, babanın aile içindeki konumunun liderlik statüsünde düşüşe yol açacağını tahmin etmek zor değildir. Babanın konumunun azaldığı bir ailede annenin değeri yüksek değildir. Sonuç olarak, boşanma sayısı önceki dönemlere kıyasla eş görülmemiş bir oranda arttı. Bu tür ailelerde çocukların yetiştirilmesi ve genel olarak kaderleri belirsiz hale geliyor. Türk halklarında kadınlar görünüşte kocalarına tabiydiler, ancak pratikte aile politikası

izlediler, çocukları büyüttüler ve hatta kocalarını ailenin çıkarları doğrultusunda yönlendirdiler. Bilge Türk kadınları geleneklere sadık olarak bir aile ortamı oluşturdular ki, çocukların anne ve babalarına ve büyükanne ve büyükbabalarına yüksek saygı göstermişler, erkek ve kız kardeşlerin abi ve ablalarına itaat etmişler ve söz dinlemişlerdir. Ailelerde, her aile üyesinin bir rolü, görevi, sorumluluğu olduğu hiyerarşik bir eğitim sistemi kurulmuştur. Şu anda, bu prosedür milli geleneklere sıkı sıkıya bağlı olan ailelerde takip edilmektedir, ancak sayıları yıldan yıla azalmaktadır. Bu tür vakaların Kırgız ve Kazak kardeşlerimizin hayatında meydana geldiğini ve hatta merkezi şehirlerde yaygın bir yaşam biçimi haline geldiğini oradaki tanıdıklarımız ve arkadaşlarımız teyit etmektedir. Dört yıl önce Türkiye'ye yaptığım bir ziyarette altmış yaşlarında bir dedenin şikayetine tanık oldum: "Sokaktan eve geldiğimde torunum kanepede uzanmış televizyon izliyor. Beni gördü, baktı ve filmi izlemeye devam etti. Kalkmak yok, selamlamak yok. Dedemizi çocukken sokaktan aşağı indiğinde nasıl selamladık? Onlara ne kadar saygı duyardık! Bu nesile neler oluyor? Nereye gidiyoruz?"

Bu durumda, annelerin ailedeki rolü büyüktü. Çocukluğumdan hatırlıyorum: Doğup büyüdüğüm Özbek köylerinde kadınlar kocası ve aile büyükleri her dışarı çıktıklarında sanki kendilerine aziz misafirmiş gibi selam verirler ve çocuklarına da aynısını yapmayı öğretirlerdi.

Türk halklarında er adam, ailesinin namus ve haysiyetini hayatının değerine eşit sayardı. Ailede, kendi politikası, hiç kimse, hiçbir şey ile değiştirilemez yeri, mevkiyi olmuştur. Evde, karısı, kızlarına imkan ölçüsünde en iyi koşulları sağlamayı birincil görevi olarak görmüştür. Türklerde baba, koca, erkek kardeşler, amcalar, amca oğulları ve dayılar sadece kendi ailelerinden değil, bunun yanı sıra akraba gibi yakınlarının yetiştirilme, davranışları için sorumlu olmuşlar. Ne yazık ki bu eğitim mekanizması da halklarımızda geriden geriye gidiyor.

Halk pedagojisinde halk oyunları ve folklor örneklerinin özel bir yeri vardır. Temel amaçları, çocukları bedenlen yetiştirmek, mücadelecı bir ruh aşlamak, yoldaşlarıyla, ülkenin büyüklerine omuz omuza sorumluluk oluşturmak esas gaye olmuştur. Oyunlar yüzyıllardır bu amaca ulaşmak için uygun bir araç olmuştur. Ayrıca Türk ülkelerinin mağazalarında çocuklar için yapılan oyuncak bebeklerin çoğu milli imajda değil. Bunlar genç neslin milli ruhla yetiştirilmesinin önündeki doğal engellerdir. Çocukların duygularını harekete geçirerek zihinlerini etkileyen, milli bazda karakterlerini şekillendiren, geleneksel kuklaları unutup modern milli imaja sahip oyuncaklar oluşturulmaması oyunlara karşı uyanık olmamızı gerektiriyor.

Yakın geçmişte, mahallelerde genç nesli milli birlik ruhu, karşılıklı nezaket ve omuz omuza hizmet içinde yetiştirmek için bir takım gelenekler ve halk etkinlikleri düzenlenirdi. Çağa uyum, yabancıların taklit edilmesi nedeniyle halklarımız onlardan uzaklaşmış, bir kısmı hayatımızdan çıkmıştır. Örneğin yakın zamana kadar Özbek mahallerinde ev yapacak olursa bütün mahalle insanları 'haşar' geleneğine çağırılıyordu. Her haneden en az bir erkek haşara gitmeyi kendine vazife saymış ve bir günde evin duvarları kaldırılıp tavanları da kapatılırdı. Bütün mahalle sanki kendisi için yapılmış gibi davranıyordu, kadınlar değişik yemekler, börekler hazırlıyor, komşulardan değişik yemekler geliyordu. Çocuklar da dışlanmazdı, yaşlarına göre görevler verilirdi. Haşarlara katılmak her çocuk için bir gurur kaynağıydı, kendini bu mahallenin, bu milletin bir parçası, bir inşaatçısı, bir koruyucusu olarak görüyordu. Geleneklerin böyle bir pedagojik etkisi, böyle bir gücü vardı. Ama şimdi onlardan geçmişte, parlak bir hatıra, geri dönüşü olmayan bir gerçeklik olarak iç çekerek konuşuyoruz. Ne harika halk pedagojisi örnekleri yaşadık!

Başka bir güçlü pedagojik faktör vardır ki, o diğer tüm faktörlerden daha güçlü ve etkisi benzersiz dersek aynı hakikatı söylemiş oluruz. Bu da Türki halklarının yüzyıllardır kalbının tahtı olarak koruduğu kutsal İslam dinidir. Tüm insanlığın ilahi düzenine çağrıda bulunan son hak din, Türklerin hayatına girdiği andan onların hayat tarzlarında, şuurunda, alem ve beşer gerçeklerine münasebetinde bir dönüm noktası olmuştur. İslam öncesi dönemin yüksek değerleri bu dinin öğretileriyle uyumlu hale getirilmiş ve daha mükemmel hale gelmiştir.

İslam dininin pedagojik kavramında, terbiye çocuğun sadece belirli bir yaştan veya doğumundan ve hamilelik zamanından itibaren değil, geleceğin ebeveynleri olan genç erkek ve kızların kendilerine eş seçmede ahlaki esaslara dayanmaları da en önemli noktadır. Sevgili

Peygamberimiz Muhammed sallallahu aleyhi ve sellem'in Ebû Hureyre'nin (r.a) rivayet ettiği şu hadisi şerifte: Bir kadın dört (şey) için evlenilir: Malı, nesebi, cemali ve dini için. O halde diyanetini seç ki elin hayır görsün. Müstakbel eş ararken diyanetlisini seçmek, yüksek ahlak ve manevi kemal anlamına gelir. Böyle bir eş seçen herkes, öncelikle böyle bir terbiyeye sahip olmak sorumluluğunda olacak veya ebeveynler böyle bir eşe layık bir çocuk yetiştirmeye çalışacaklardır. İslam'da insanın doğumdan mezara kadar yaşamı boyunca görmesi gereken akli, marifi, manevi, ruhi, ekonomik, politik, ekolojik, genel olarak her türlü terbiye şekli hakkında talimatlar var, onların çoğuna adanmış İslam alimlerin mufassal beyanları var. Bu herkes tarafından bilinen, apaçık gerçekleri tekrarlamak istemiyoruz. Fakat Türki halklarının büyük bir kısmı, dindarlıktan, İslam'a dayalı ve yüksek ahlaktan uzaklaşmış, buda manevi, aydın dünyamızda büyük kayıplara yol açmış olduğunu yeri gelmişken söyleyebiliriz sadece.

Şanlı bir tarihe, asırlık geleneklere ve büyük bir pedagojik mirasa sahip olan büyük Türklerin, son ve hak din olan İslam'ın talimatlarının uygunleşmesi, sentezinin meyvesi tasavvuf tarikatları olduğunu söylesek, aynı hakikattir. Hatta bunu Rus tarihçileri bile bunu kabul ediyor (ataları Orta Asya'yı işgal ettiğinde, vatanseverliğin bel kemiği olarak bilinen tarikat ehillerini ammeten katlettiler). Rus tarihçi M. Khudyakov şöyle yazıyor: "Sufilerin Müslümanlığın yabancı milletler arasında yayılmasında ve bölgedeki halk marifetinin gelişmesinde büyük etkisi oldu." diye yazıyor.

Türki topraklarında ortaya çıkan Yessevi, Mevlevi, Nakşibendi gibi tarikatlar, tüm insanlık için yeni pedagojik fırsatların ufkunu açmıştır. Yaratıcısı karşısında kendi acziyetini bilen ve kabul eden iman sahibi müminin marifetidir. Kulun bu marifet silahıyla eşsiz güç, kudret, engel ve tecavuz umumileşmesi olan nefse karşı zafere giden yolunu insanlığa İslam göstermiştir. Bunu için İslam'ın insan gücü üzerine inşa edilmiş bir din olarak yaygın olarak tanınmıştır. İslam'a giren ve iman eden bir kimse, bu zaafın farkına varacak ve bu güce kavuşacak yoksa nefsin elinde cansız bir kukla gibi oynatılacaktır. Nefsin elinde oyun olan bu oyuncaklar ailesi, şehri, ülkesi tüm dünyadaki beşeri faciaların sebebcisidir. Fahşe düşmüş bozuklar, kimliğini kaybetmiş mankurtler, bilinçsiz ayyaşlar, uyuşturucu bağımlıları, uyuşturucu bağımlıları ve vicdansızlar, aldatıcı politikacılar, yolsuz yetkililer - bunların hepsi kalp terbiyesi görmeyen dizginsiz nefis karşısında çaresiz oyuncaklardır. Tasavvuf, insanı bu ruhi acizlik, manevi alçaklık, bedbahtlık kısır döngüsünden kurtarmakla kendini sorumlu tutan talimat ve büyük atalarımızın mesleğidir.

Tasavvufta eğitimin konusu - kalp, eğitimin içeriği ise nefsin eğitimidir. Nefsin terbiyesi vasıtası ile kalbi arındırılır. Kuran'ın ifadesiyle 'mütme'in' mertebesine ulaşmış nefis, salim kalbe vesile olur. Bu talimatte kalbin eğitimine esas odaklanması tesadüf değildir. Modern psikolojiye göre, hayatta insanın aldığı kararların büyük bir kısmı, kalbin durumuna, kalbe gömülü ahlaki kriterlere bağlı imiş. Kararlar, insan kalbinin aydınlanmasının bir ifadesidir. Kalp ne kadar sağlıklıysa, alınan kararlar da o kadar insancıl olur. İslami eğitim ve tasavvufi terbiye sayesinde şanlı geçmişimizin en parlak dönemini, yani hukuka, imana ve vicdana uygun hayat biçimi olan asırlarını Türki halklar kendi tarihlerinde yaşamışlardır. Büyük Emir Timur dedi ki: "... Devletimin bir ucundan diğer ucuna, bir çocuk başında bir tas altın taşıyıp geçse, hiçbirine zarar verilmeyecek bir tertip (disiplin) kurdum", anlamındaki itirafını hatırlayalım. Usta bu sözlerinde abartmadı, yaptığı gerçeği, açıkça inandığını söyledi. Türk sultanı Kanuni Sultan Süleyman'ın 46 yıllık saltanatı sırasında İstanbul'da 46 suç kaydedildi. Bu, böyle büyük bir şehirde yılda bir suç anlamına geliyor. Bugün ise şehirlerde her gün ne kadar çok suçlara tanık oluyoruz! Ben kendim 2015 yılında Özbekistan'ın Cizzah kentindeyken, oradaki insanlar Ruslara karşı 1916 yılda halkın ayaklanmasının hikayesini anlattılar. Halkın işgalcilere karşı verdiği mücadeledeki cesareti ne kadar etkileyiciyse, İslam fitratıyla doğup İslami bir terbiyeyle yetişen milletin dindarlığı, takvası ve dürüstlüğü daha da heyecan vericiydi. Nüfusun büyük bir kısmı katledildi ve ele geçirilebilecek her şey vahşi işgalciler tarafından yağmalandı. Yiyecek hiçbir şey bırakmadılar. Ülkede kıtlık baş gösterdi ve insanlar açlıktan ölmeye başladı. Bir süre sonra meyve, buğday olgunlaştı ve ağızlar lokma tatti. Evlerde yemek yapanlar olgun olanlarını yediler ve bitince kıtlık tekrar devam etti. Ancak Rusların katliamından kaçıp henüz dönmemiş akıbeti meçhul insanlar evinde meyveler ve diğer yiyecekler vardı. Kıtlığın hüküm sürdüğü ve ölüm tehdidinin gölgede kaldığı bir dönemde bile insanlar başkanın hakkı diye el

uzatmadılar. Canlı veya ölü olduğu meçhul komşularının haklarına riayet etmişler. İslami, tasavvufi terbiyesinden ve Türki karakterden uzak olan halklarımızda, bu faziletlerin tersi yıldan yıla büyüyor.

Türklerin Umum Pedagojik Değerlerinin Restorasyonu İçin Öneriler

Yani durum böyle iken, şimdi ne yapacağımızı düşünmemiz gerekiyor. Mevcut küreselleşme bağlamında, problemleri aynı olan bir etnik gruba mensup milletler birlikte çalışmaları ve çabalarını koordine etmeleri, beklenen sonuçların elde edilmesinde bir faktör olacak ve bazı kolaylıklar yaratacaktır.

Türk devletlerinin bu alanda belli bir tecrübesi vardır ve bağımsızlıklarından sonra devam eden yerel ve uluslararası etkinlikler düzenlenmektedir. Bunun ispatı olarak, Özbekistan'ın Kokand kentinde her iki yılda bir düzenlenen uluslararası el sanatları festivali, Shakhrisabz'daki maqom, Termez'deki baxshi sanatına adanmış uluslararası festivaller, Buhara'daki "İpek ve Baharatlar", Margilan'daki "Atlas bayremi" forumları bunu kanıtlamaktadır. Birçok ülkeden kültür ve sanat temsilcileri, bilim adamları ve bu alandaki bilimsel çalışmaları ve uygulamalı faaliyetleri ile tanınan uzmanlar katılıyorlar. Ayrıca 2014 yılından bu yana Kırgız Cumhuriyeti'nde düzenlenen Dünya Göçebe Oyunları, Türklerin kadim tarihini, zengin kültürünü ve büyük manevi mirasını tanıtmaya hizmet ediyor. Aynı bir devleti olan veya olmayan diğer Türki topraklarında da bildiğimiz ve aynı zamanda farkında olmadığımız benzer olaylar, forumlar, kültür birleşmeleri yaşanıyor.

İlk önerimiz, bu faaliyetleri ulusal çıkarımıza uygun olan belirli hedeflere odaklamaktır. Kadim Türk değerlerini, asırlık gelenekleri canlandırılm ve onları tek ortak Türk ruhu, ortak Türk ruh hali ve Türk birliği fikrine yönlendirelim ki bu değerler her şeyden önce gençliğimize, tüm Türki milletinin büyük-küçük kendi aslına, temiz ecdadına yakışır halde terbiye etmeye vasıta vesile olsun. Bunların milletin günlük yaşamında uygulanmasını düşünmemiz gerekiyor. Bu tedbirlerin sonucu ve önemi, onlar hakkında basında çıkan haberler, gösteriler, yukarıda belirttiğimiz hesaplar değil sadece, halklarımızın hayatlarında, zihinlerinde, terbiyesinde, eğitim ve entegrasyon süreçlerinde nasıl yansdığı üzerinden değerlendirilmek daha isabetlidir.

İkinci önerimiz, Türki halkların milli dillerinin ana vatanlarındaki konumuyla ilgilidir. Kendi yerinde anadiline değer verilmeyen bir ülkede ne kadar etkinlik yapılırsa yapılsın, ne kadar yüksek sözler söylensin millet ruhen birleşemez, tek millet oluşumu şekillenemez, resmi olarak siyasi olarak bağımsız olmasına rağmen pratikte başka bir devlet etkisi altında baskı altında kalacak, yetişen nesile Vatanın acısı, milletin derdi yabancı olacaktır. Böyle bir ülkede, Cengiz Aytmatov'un deyimiyle kendi milletine, diline ve dinine düşman olan mankürtler yetiştirilir. Türki halklar bağımsız devlet olsun ya da olmasın, eski çağlarda ecdadımız zamanında olduğu gibi ata yurtlarında anadillerinin mutlak liderliğini sağlamaları önemlidir. Bu tüm milletin ruhiyetine, özellikle de gençliğin vatansever olarak yetiştirilmesine doğal olarak, güçlü bir etki olacaktır. Bunu yapabilmek için, dünyanın gelişmiş, kendine saygılı ülkelerinde olduğu gibi, Türki halklarının milli devletçiliğe sahip olduğu veya bağımsız olmasa da ancak toprak bütünlüğüne sahip olduğu ülkelerde, bu milletin anadilini bilmek yüksek öğretim eğitim kurumlarına giriş sınavlarına, bir de ister küçük ister büyük olsun makam mevki mensep iş yerinde çalışmanın ilk şartı olarak belirlenmesi kifaye, bu yapılırsa, devlet dilini öğretmek için çok fazla propaganda veya para harcamaya gerek kalmayacak.

Üçüncü öneri bir öncekiyle ilgilidir. Dilin ifadesi olan yazı birliği, geçmişte atalarımız nerede yaşarsa yaşasın, karşılıklı anlama kolaylığı sağlamada dillerimizin yakınlığı güçlü etken olmuştur. Biz gençlerimizi Türk birliği ruhuyla yetiştirmeye çalışırken, atalarımız gibi yazımızı da aynı hale getirmeyi veya alfabelerimizi mümkün olduğunca uyumlu hale getirmeyi düşünmeliyiz.

Dördüncü öneri, geçmişte Türki halklarının yükselişinin temel dayanaklarından biri olan aile yetiştirme geleneklerini yeniden canlandırmamız gerektiğidir. Aile ancak milli terbiyenin köklerinden beslenirse çocuklar topluma, devlete ve vatana sadık, faydalı ve bağlı olarak yetişirler. Anaokullarında, okullarda ve üniversitelerde ne kadar eğitim vermeye çalışsak da, milli imajını yitirmiş sağlıksız bir aile ortamının tüm emekleri boşa çıkaracağı açıktır. Bunun için ülkelerimizde iyi düşünülmüş bir önlem sistemi geliştirmek, hükümet içinde hal edilecek kararlar almak gerekiyor.

Beşinci öneri, asırlık geleneklerimiz temelinde mahalleler (avul) faaliyetlerini yeniden canlandırma ihtiyacı ile ilgilidir. Geçmişte, bir mahalle (avul) nüfusunu etkilemek, genç ve büyükleri terbiye etmenin en güçlü yoluydu. Özbekler eskiden "Bir çocuğa yedi mahalle anne-babadır" sloganı altında yaşamışlar. Bizim milletimizde bir çocuğun yabancı olmayacağı düşüncesi kesindi. İster yabancı çocuk, ister tanıdık çocuk, ister genç olsun tertip düzene aykırı oldu mu ya da terbiyesizlik yaptı mı hemen büyükler azarlardı ve disiplin cezasına çarptırıldı. Gençler de kayıtsız şartsız itaat ederdi. Dolayısıyla, bu süreci - her aileye mahallede (avulda) tanıtılan değerlere ve modernize edilmiş bir Türki kuralına dayalı olarak bir yaşam biçimini tanıtmamız gerekiyor.

Geçmişte Özbek mahallerinin hocaları vardı: erkekler için mahalle imamı ve kadınlar için altınanneler. Mahalledeki merasimlerin yapılmasından sorumluydular, her ailenin manevi ve ahlaki durumunu bilir ve buna göre hareket ederlerdi. Bu mahallenin eğitimcileri İslam'ın esaslarına göre hareket ettikleri için, her yaşta genç yaşlı insan onları dinledi ve sözlerine tâbi olurdu. Bu düzenlemenin yürürlükte olduğu dönemde, sıradan Özbek nüfusunun aile boşanması olgusu hakkında neredeyse hiçbir fikri yoktu. İnsanlar hırsızlık yapılmamasından o kadar emindi ki kimse kapıyı kilitlemezdi. Kapıları kilitlemek son 40 yıldır bir gelenek haline geldi. Diğer suçlar da buna benzerdi. Öyle görünüyor ki, eğitimcilerini millete iade etmek, yani mahalle imamının ve Atın annelerin görevlerini (artık resmi olarak) yeniden tanıtmak uygun olacaktır. İmam ve altınanne yetiştiren yükseköğretim kurumlarında özel din eğitimi fakülteleri açmayı düşünmeliyiz. Dini bilgilerin yanı sıra halk pedagojisi, sosyal psikoloji ve sosyoloji gibi derinlemesine konuları da öğretmeleri beklenmektedir.

Altıncı önerme İslam ile ilgilidir. Halk arasında fıkıh, akaid ilimleri, Kur'an öğrenmeyi yaymak, tasavvufi tarikatleri muhtevasını ve uygulamasını insanımızın günlük hayatında yayarak milleti yüksek maneviyat, marifet, ahlak, vatanseverlik, enternasyonalizm ruhu da terbiye etmenin hiçbir etken ile kıyas edilemeyecek kadar kudretli vasıtayı ortaya koya biliriz. Türkiye'de bu yüksek derecede oldukça sistematik hale getirilmiştir. Diğer ülkelerde mesela Kırgızistan Cumhuriyetinde gönüle sükunet verici hareketler var. Diğer Türk ülkelerinde de benzer olumlu değişiklikler olmalı. Ömer ibn el-Hattab'ın (Allah Ondan razı olsun) şu sözleri bizim için birçok yönden geçerlidir: Biz Allah İslam dini ile aziz kılmış kavmiz, şayet azizliği İslam'dan başka bir şeyde ararsak, Allah bizi rezil eder." Atalarımız İslam bayrağını yükseltmiş, büyük devletler kurmuş, ilimde ve irfanda eş benzeri olmayan başarılarla imza atmış, eğitimde hocalar olmuşlardır. Şimdi aşağılanmayı bırakıp kutsallığa dönme zamanıdır. Köklerimizimize dönelim, asıllığı torunlarımıza verelim.

Çocuklarımıza verdiğimiz oyuncak, oyuncak bebek, aile ve mahalle oyunlarının milli görünümüne ve karakterine odaklanmamız ve uygulamalı araştırmalar yapmamız önemlidir. Çünkü çocuğun dünya görüşünün başlangıcı bu yollarla oluşur. Jeopolitik hedefleri iyi bilinen kötü güçler, çocuklarımızı daha erken yaşlardan itibaren ideolojik alanlarına çekmeye, bilinçlerini istedikleri biçim ve içerikte yetiştirmeye başladılar. Gelecek nesillerimizin gönlünü ve bilincini kaybetmemek görevimizdir.

Son yedinci önerimiz, Türk halklarının bir kaç asırlık eğitim terbiye, geleneklerini, asırlar boyunca şekillenen çok yönden gelişmiş bir nesil yetiştirme deneyimini kendisinde birleştiren "Halk Pedagojisi" ders kitabının oluşturulması konusunda uluslararası bir proje çerçevesinde ortak araştırma yapmak faydalı olacaktır. Bu feni her ülkenin yeteneklerine, yönüne ve diğer yönlerine bağlı olarak bu konuyu yüksek ve orta özel eğitim seviyelerinde öğretmesi tavsiye edilir. Bunda Türkleri ahlaki, entelektüel, fiziksel, manevi, ekonomik ve politik olarak yetiştiren pedagojik faktörleri özetleme, sınıflandırma, analiz etme ve kanıtlama görevi üstlenilir.

Sonuç

Tüm bunların hepsinden gözlenen maksat, Türki halklarının değer ve geleneklerine dayalı, çağdaş, hepimiz için, ortak ve faydalı pedagojik ilim oluşturmaktır. Ne de olsa bugün Özbek pedagojisinin başı olarak milli değerlerimizin yılmaz propagandacısı ve tutkulu Profesör Kazakbay Yuldaş dediği gibi: "Hiçbir millet pedagojisinden daha yüksek olamaz"²⁴. Bu nedenle Türklerin dünya

halklarının ön saflarında yer alabilmeleri için pedagojimizi olabildiğince yükseltmek acil sorumluluğumuzdur.

Bu uluslararası kongrenin sonuçlarını ve tavsiyelerini özetleyerek, Türkçe konuşan devletlerden oluşan uluslararası teşkilat olarak faaliyet gösteren Türki Konseyi'nin, üye devletlerinin hükümetlerine bu konuda hükümetler arası harekete geçme çağrısında bulunmasını tavsiye ediyorum. Böylece burada ifade ettiğimiz düşünceler, ifade ettiğimiz fikirler, yaptığımız araştırmalar halklarımızın günlük yaşamlarında ameli bir iz bıraksın.

Kaynaklar

- Mutalipova, M. (2009). Xalq pedagogikasi. (s. 3). Toshkent: Bilim ve texnoloji.
- Yo'ldoshev, Q. Xalq pedagogikasi. https://uz.wikipedia.org/wiki/Xalq_pedagogikasi. sayfasından erişilmiştir.
- Нурмонов, А. (2002). Ўзбек тили тарихи. (s. 43). Тошкент: Ўзбекситон.
- Худяков, М. (1991) Очерки по Истории Казанского ханства (с.198.) Москва: "ИНСАН".
- Eshov B., Odilov A. (2014) O'zbekiston tarixi. (s. 436.) Toshkent: Yangi asr avlodi.
- Osmanlı'dan Hikayeler. (2015). Hazirlayan Cuma Vural. (s. 301) Panama Yayıncılık, Ankara.
- Qozoqboy Yo'ldosh. Hech bir xalq o'z pedagogikasidan yuqori bo'la olmaydi. "O'zbekiston adabiyoti va san'ati" gazetasi. 2021-yil 13-avgust. №33

Türkiye Türkçesindeki Anlamdaş Gramer Terimlerinin Diğer Türkçelerde Öğretimi Sorunları

Problems of Teaching Synonymous Grammar Terms in Turkey Turkish in Other Turkish Languages

Zemine Ziyayeva¹

Bildiri Kodu: 95359

Öz

Bilindiği gibi terimlerin en belirgin özelliği bu birimlerin eşanlamlı olmayışı ile ölçülmektedir. Bu anlamda standart Türkiye Türkçesinde gramer terimleri adlandırma açısından dikkat çekmektedir. Türkiye Türkçesinde ister isim durum ekleri, ister sözcük türleri, isterse de diğer kategorilere ait dilbilgisi terimleri incelendiği zaman adlandırmada çeşitlilikle karşılaşmak mümkündür. Cumhuriyet döneminde Türkiye Türkçesinde yazılan gramer kitaplarında aynı terminler birden çok terimle adlandırılmıştır. Bu varsayımı doğrulamak için Tahsin Banguoğlu, Muharrem Ergin, Zeynep Korkmaz, Mehmet Hengirmen, Nureddin Demir, Süer Eker'in gramer kitapları incelenmiş, gramer terimleri taranmıştır. Bildiride adı geçen gramer kitaplarındaki terimler veri olarak kullanılmıştır. Karşılaştırma ölçütü olarak Azerbaycan Türk yazı dilinin gramer terimleri kullanılmıştır. Çalışmada Türkiye Türkçesinde dilbilgisel terimlerin birden çok terimle adlandırıldığı saptanmış, onların çeşitli kategorileri üzerinde durulmuş ve bu leksik birimler Azerbaycan Türkçesindeki aynı değerin taşıyıcısı olan terimlerle anlamsal açıdan mukayese edilmiştir. Makalede probleme dair bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Gramer, Terim, Durum ekleri, Fiilin zamanları, Sözcük türleri.

Abstract

As it is known, the most distinctive feature of the terms is measured by the fact that these units are not synonymous. In this sense, it draws attention in terms of naming grammatical terms in standard Turkey Turkish. When examining the noun case suffixes, word types, or grammatical terms belonging to other categories in Turkey Turkish, it is possible to encounter diversity in naming. In the grammar books written in Turkey Turkish in the Republican period, the same terms were named with more than one term. In order to verify this assumption, the grammar books of Tahsin Banguoğlu, Muharrem Ergin, Zeynep Korkmaz, Mehmet Hengirmen, Nureddin Demir, Süer Eker were examined and grammatical terms were scanned. The terms in the grammar books mentioned in the paper were used as data. Grammatical terms of the Azerbaijani Turkish written language were used as a comparison criterion. In the study, it has been determined that grammatical terms in Turkey Turkish are named with more than one term, their various categories are emphasized and these lexical units are semantically compared with the terms that carry the same value in Azerbaijan Turkish. Some suggestions on the problem are presented in the article.

Keywords: Grammar, Term, Case suffixes, Verb tenses, Word type.

Giriş

¹ Dr., Zemine Ziyayeva, Khazar Üniversitesi/ Azerbaycan, Diller ve Edebiyatlar Bölümü, zziyayeva@khazar.org

XX. yüzyılın başlarında Cedidcilik hareketinin bir uzantısı olan Türkler arasında ortak edebî dil oluşturma çabası günümüzde de değerini kaybetmemiştir. Ortak edebî dil fikrini savunan Füyûzat Dergisi ortak imla kuralları, ortak gramer kitabının hazırlanması gibi günümüzde de geçerliliğini koruyan fikirleri savunmuştur. Keza 1906 yılında Bakü’de yapılan Muallimler Toplantısı’nda da konu ele alınmıştır. Çeşitli matbuat organlarında söz konusu edilen bu mesele 1926 yılında Bakü’de yapılan Türkoloji Kurultay’ın da önemli konularından olmuştur. Bu anlamda terim edebî dilin önemli bir meselesidir. Zira günümüzde çağdaş Türk dillerinde terimsel alanda birlik sağlanamamıştır.

Türk dilinin bilim dili olarak kullanılması çağdaş dönemde üzerinde fazlaca durulan konulardan biridir. Konu günümüzün şartları dahilinde o kadar da günceldir. Aynı zamanda tartışmaya açık yanları da vardır. Şöyle ki, bilim dilinin en temel konusu terimlerdir. Terimlerin en belirgin özelliği karşıladığı kavramın niteliğine uygun adlandırılması, aynı zamanda bir kavramı karşılamak için tekanlamlı bir sözcüğün tercih edilmiş olmasıdır.

Türk Dil Kurumu’nun *Güncel Türkçe Sözlük*’ünde terim sözünün açıklaması şöyle verilmiştir: “Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, istilah”. Azerbaycan Türkçesinde yazılmış *Dilçilik ve Edebiyatşünaslık Terminleri Lüğeti*’de de sözün tanımı Türkiye Türkçesindeki anlamıyla örtüşmektedir: “Herhangi ihtisas alanına ait anlayışı (kavramı) dakik ifade eden söz veya söz birleşmesi (kelime grubu), istilah”.

Bekir Çobanzade dilin kavram alanında belirli bir yeri olan bu sözcük türleri için söyle açıklama yapmıştır: “Her bir sese ayrıca bir harfin müvafik gelmesini talep eden alfabe prensipi gibi elmi terminolojiya da her bir anlayış qarşısında müvafik bir ayrıca sözün dayanmasını ve onların birbirine karışmamasını ister” (Nərimanoğlu, 2006, s. 181).

Terimler kavram alanları açısından diğer sözcüklerden farklı özelliklere sahiptirler. Azerbaycanlı dilbilimci Buluhan Halilov bu özellikleri yaklaşık 14 maddede toplamıştır. Bu maddelerde dakiklik, tek anlamlılık terimin en belirgin özellikleri olarak gösterilmiştir. Dilin sözcük katlarında eş anlamlılık bir zenginlik göstericisiyken, teminlerde anlamdaşlık aranan bir özellik değildir. Başka bir ifade ile terimler bilimsel bir dilin en önemli özelliğidir (Halilov, 2008, s. 107).

Doğan Aksan da terimlerin genel niteliklerini kategorileştirmiş ve “tekanlamlı”lığın terimlerin en belirgin özelliği olduğunu vurgulamıştır (Aksan, 1998, s. 41).

Terimin kavram karşılama özelliklerinden yola çıkarak Türkiye Türkçesindeki dilbilgisi terimlerinin tek terimle ve çok terimle karşılandığı dikkatimizi çekmiştir. Bu durumun Türkiye Türkçesini öğrenen için, aynı zamanda Türkiye Türkçesindeki kaynakların kullanımı zaman engeller oluşturduğu söylenebilir. Bu amaçla bu özelliği taşıyan bir kısım terimler taranarak bir araya getirilmiştir.

Türkiye Türkçesinde yazılmış gramer kitaplarının birçoğu dilbilgisinin bütün düzeylerini kapsamaktadır. Bu sebeple çalışmada Karaağaç’ın, Korkmaz’ın, Karaörs’ün, Ergin’in, Demir’in, Eker’in, Banguoğlu’nun kitapları incelenmiştir. Bulguların tespiti için hem eski yıllarda, hem de çağdaş dönemde yayınlanmış Türkçe gramer kitapları kullanılmıştır. Bilindiği gibi Muharrem Ergin ve Tahsin Banguoğlu tarafından yazılan gramer kitapları saha ile ilgili ilk denemelerdir. Nurettin Demir ve Süer Eker’e ait kitaplar ise yakın dönemde yazılmış gramer kitaplarıdır (Banguoğlu, 1998; Demir & Yılmaz, 2009; Ergin, 2008; Eker, 2011; Karaağaç, 2010, 2011; Karaörs, 1993; Korkmaz, 2003).

Veri tabanı altı gramer kitabından seçilmiş terimlerden oluşturulmuştur. Çalışmada dilbilgisel düzeylerden ses, şekil ve cümle bilgisi ile ilgili terimler üç tablo dahilinde ilgili başlıklar altında öbeleştirilmiştir. Azerbaycan Türkçesine ait birimler karşılaştırma ölçütü olarak kullanılmıştır.

Türkiye Türkçesinde Çok Terimle Karşılanan Ses Bilgisi Terimleri

Çalışmada ses bilgisi ile ilgili terimlerin tespiti için Ergin'in, Banguoğlu'nun, Karaağaç'ın, Eker'in, Demir'in gramer kitapları taranmıştır. Bir terimin çok terimle karşılandığını ve bu şekilde anlamdaş terimlerin olmasına zemin oluşturan terimler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Terimler incelendiği zaman dil bilgisinin seviyeleriyle ilgili olan terimlerin kullanımında da birlik sağlanamadığı anlaşılmıştır. Örneğin, Muharrem Ergin "Sesler" başlığı altında kendisinden sonra yayımlanacak olan gramer kitaplarda kullanılan "Ses bilgisi"nin bütün konularını işlemiştir (Ergin, 2008, s. 29)

Terimler tarandığı zaman imla kuralları bakımından da birlik sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, ses bilgisi teriminin hem bitişik (Banguoğlu ve Demir), hem de ayrı yazıldığı (Karaağaç ve Eker) tespit edilmiştir (Banguoğlu, 1998, s. 23; Demir, 2009, s. 150).

Tablo 1. Türkiye Türkçesi Gramer Kitaplarında Ses Bilgisi ile İlgili Kullanılan Anlamdaş Terimler

Ergin	Banguoğlu	Karaağaç	Eker	Demir	Azerbaycan Türkçesi
-	Sesbilgisi	Ses bilgisi	Ses bilgisi	Sesbilgisi	Fonetika
vokal	sesli	ünlü	ünlü	ünlü	Sait
konsonant	sesdeş	ünsüz	ünsüz	ünsüz	samit
Kalın vokal	Kalın sesli	Kalın ünlü	Art ünlü	Art ünlü	Kalın sait
İnce vokal	İnce sesli	İnce ünlü	Ön ünlü	Ön ünlü	İnce sait
Sedalı konsonant	Ünlü sesdeşler	Ötümlü ünsüz	Ötümlü	Ötümlü	Cingiltili samit
Sedasız konsonant	Ünsüz sesdeşler	Ötümsüz ünsüz	ötümsüz	ötümsüz	Kar samit
Ses uyumları	Ses benzeşmesi	Uyum	-	Ses uyumları	Aheng ganunu
Vokal-konsonant uyumu	Seslilerle sesdeşlerin benzeşmesi	Ünlü-ünsüz uyumu	ünlü-ünsüz uyumu	-	Samit-sait ahengi
Konsonant uyumu	Sesdeş uyumu kanunu	Ünsüz-ünsüz uyumu	Ünsüz uyumu	ötümlülük-ötümsüzlük uyumu,	Samitler ahengi

Azerbaycan Türkçesinden bir terimle karşılanan terimlerin Türkiye Türkçesinde birden çok terimle karşılandığı görülür.

Türkiye Türkçesinde Çok Terimle Karşılanan Şekil Bilgisi Terimleri

Şekil bilgisine dair terimler için hem sözcük türleri, hem de durum adları karşılaştırma ölçütü olarak kullanılmıştır. Bu karşılaştırma zamanı gramerciler arasında sözcük türlerinin adlandırılmasında birliğin sağlandığı gözlemlenmiştir.

Şekil bilgisine dair terimlerin tespiti için esas kaynak kitaplarına Zeynep Korkmaz'ın *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)* adlı kitabı da eklenmiştir. Bu kitap şekil bilgisi ile ilgili yazılmış tek kaynak olarak da gösterilebilir. (Korkmaz, 2003). O, sözcük türlerine ait terimlerin adlandırılmasında genellikle, geleneksel gramer kitaplarında kullanılan terimleri esas almıştır.

Belirtilen kaynaklarda karşılaştırma ölçütü olarak aldığımız örnekler Tablo 2'de gösterilmiştir. Örnekler mükayese edildiği zaman ismin hal kategorisi olan belirtme halinin birden çok terimle karşılandığını izlemek mümkündür.

Tablo 2. Türkiye Türkçesi Gramer Kitaplarında Şekil Bilgisi ile İlgili Kullanılan Anlamdaş Terimler

Ergin	Banguoğlu	Korkmaz	Karaağaç	Demir	Eker	Azerbaycan Türkçesi
-	Yapıbilgisi	Şekil bilgisi	-	Biçimbilgisi	Biçim bilgisi	Morfologiya

isim	Ad	ad	ad	Ad	Ad/isim	isim
sıfat	Sıfat	sıfat	sıfat	Sıfat	Sıfat/ön ad	sifet
zamir	Zamir	Zamir	Zamir	Zamir	Zamir/adıl	evezlik
zarf	Zarf	zarf	Zarf	Zarf	Zarf/belirteç	Zarf
fiil	Fiil	fiil	eylem	Fiil	Eylem	feil
edat	Takı	edat	Edat (bağlaç ve ünlemler edatın alt başlığı olarak verilmiş.)	sontakılar	Edat/ilgeç	edat
-	bağlam	bağlaç	-	bağlaç	Bağlaç/bağlama edetları	bağlayıcı
-	ünlem	ünlem	-	-	Ünlem/ünlem edatları	nida
Nominatif hali	Kim hali	Yalın durum	Yalın hal	Yalın hal	Yalın durum	Adlıq hal
Genetif hali	Kimin hali	İlgi durumu	ilgi hali	İlgi hali	İlgi durumu	Yiyelik hal
Datif hali	Kime hali	Yönelme durumu	yaklaşma hali	Yönelme hali	Yaklaşma durumu	Yönlük hal
Akkuzatif hali	Kimi hali	Yükleme durumu	Yapma hali	Belirtme hali	Yükleme/belirtme durumu	Tesirlik hal
Lokatif hali	Kimde hali	Bulunma durumu	bulunma hali	Bulunma hali	Bulunma durumu	Yerlik hal
Ablatif hali	Kimden hali	Çıkma durumu	uzaklaşma hali	Ayrılma hali	Uzaklaşma/ayrılma/çıkma durumu	Çıhışlıq hal
İnstrumental hali	Kimle hali	Vasıta durumu	vasıta hali	-	Araç durumu	-
Ekvatif hali	Kimce hali	Eşitlik durumu	eşitlik hali	-	Eşitlik durumu	-

Türkiye Türkçesinde Çok Terimle Karşılanan Cümle bilgisi Terimleri

Türkiye Türkçesinde cümle bilgisi ile ilgili yazılmış kitaplardan söz etmek mümkündür. Örneklem olarak kullandığımız Karaörs'ün ve Karaağaç'ın kitapları dil biliminin bizzat bu seviyesini ele almıştır (Karaağaç, 2011; Karaörs, 1993).

Bu bölümün veri tabanını oluşturmak için de bizzat bu gramer kitapları referans olarak kullanılmıştır. Türkiye Türkçesinde yazım kuralları bağlamında birliğin sağlanamadığı “söz dizimi” terimi Azerbaycan Türkçesinde “sentaksis” terimiyle karşılanmıştır.

Bu örnekler arasında Azerbaycan Türkçesinde “vasiteli tamamlıg” olarak bilinen terimin Türkiye Türkçesinde çok terimle karşılanıldığı saptanmıştır.

Tablo 3. Türkiye Türkçesi Gramer Kitaplarında Cümle Bilgisi ile İlgili Kullanılan Anlamdaş Terimler

Ergin	Banguoğlu	Karaağaç	Karaörs	Demir	Eker	Azerbaycan Türkçesi
-	Sözdizimi	Söz dizimi	Söz dizimi	Sözdizimi	Söz dizimi	Sintaksis
Kelime grupları	Belirtme öbekleri	Söz öbekleri	Kelime grupları	Kelime grupları	Sözcük grupları	Söz birleşmesi
İsim tamlaması	adtakımı	İsim tamlaması	İsim tamlaması	İsim tamlamaları	Ad tamlaması	Teyini söz birleşmeleri
Fiil	yüklem	yüklem	Fiil	yüklem	Yüklem	Haber
Fail	Kimse	özne	Özne(fail)	özne	Özne	Mübteda
Nesne	Nesne	nesne	nesne	nesne	nesne	Vasitesiz

Yer tamlayıcısı	isimleme	Yer tamlayıcısı	Yer tamlayıcısı	Dolaylı tümleç	Dolaylı tümleç	Tamamlık Vasiteli Tamamlık
zarf	zarflama	zarf	zarf	Zarf tümleci	Zarf tümleci	Zerflik

Çalışmada bütün gramer terimleri ele alınmamıştır, bununla birlikte Türkiye Türkçesindeki birçok gramer teriminin iki ve daha çok adla adlandırıldığı veya bir gramercinin diğerinin kullandığı terimi kabul görmediği saptanmıştır.

Türkçenin bilim dili olması yolunda fevkalade çaba harcayan değerli bilim insanı Zeynep Korkmaz gramer terimlerinin yaranma yollarından bahsederken hem de terim çalışmalarında istenmeyen bir durum olan çeşitliliğin sebeplerini de ele almaktadır. Genel anlamda bu durumun ekiple yüyütülemediğini, bireysel çabalardan kaynaklı sistemizlikle ilgili olduğuna vurgu yapmıştır ve durumun ortaya çıkardığı manzarayı şöyle özetlemiştir: “Bu durumun sonucu olarak çok defa ilk ve orta öğretimde kullanılan terimler ile yüksek öğretimde kullanılan terimler birbirinden farklı olmuş; fakülteden fakülteye, hatta aynı fakültede öğretim üyesinden öğretim üyesine, okullarda kitaptan kitaba, öğretmenden öğretmene değişen terimler ortaya çıkmıştır. Bu konuda zaman zaman düzenleyici bazı girişimler olmuşsa da terimlerimiz yine de çözüm bekleyen bir konu olarak askıda kalmıştır” (Korkmaz, 1992, s. x).

Korkmaz'ın özetlediği bu görüntü Türkiye Türkçesinin öğretimi zamanı birtakım olumsuzluklara yol açmıştır. Makaledenin başlığında “diğer Türkçeler” kavramına dikkat çekmek yerinde olacaktır. Bilindiği gibi, henüz Türk devletlerinin öğretim sisteminin içinde bu mesele tam anlamı ile yerini bulamamıştır. Belirtildiği gibi, bu çalışma Azerbaycan Türkçesindeki örneklerle sınırlandırılmıştır. Şu da vurgulanmalıdır ki, Türkiye Türkçesinde yazılı kaynaklar Azerbaycan'da Türkoloji öğretiminde, gramer çalışmalarında etkin kaynak olarak görülmekte, aynı zamanda Türkiye'de yayımlanmış gramer kitapları kaynak olarak kullanılmaktadır. Bu anlamda makaledeki çalışma bir derleme ve gözlem esasına dayandırılmıştır.

Tarihi devirlerden bu yana Türkçede yabancı dillere aid terimlerin kullanıldığı görülmüştür. Bir dönem Arapça terim bir bilim dalının niteleyici kavramları olarak kullanıldığı gibi çağdaş dönemde bu alanda Avrupa dillerinin etkisi daha fazla artmıştır. Türkiye Türkçesinin bu anlamda zorlu bir yol katettiği kaynaklarla tespit edilmektedir. Bilim dili yolunda belli bir düzeye ulaştığını kolaylıkla söyleyebileceğimiz Türkiye Türkçe için terminoloji alanda bazı eksiklerin olduğunu da belirtmek istedik.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak söyleyebiliriz ki, terim sözcükler içinde en renksiz olan kelimelerdir. Yapımı çeşitli dilbilgisi kurallarına bağlı olsa da kullanım alanı en dar olan sözcüklerdir. Fakat Türkçe için oldukça önem arz etmektedir, dilimizin bilim dili olabilmesi yolunda oldukça stratejik özellik içermektedir. Bu kelimeler özel bir yapıma sahiptirler. Standart dilde tek varyantlı kullanımının sağlanması gerekmektedir. Bize bakan başka bir yönü ise günümüzde Türk devletleri arasında önemli işbirlikleri kurulmaktadır. Bu konuda fazla cümle sarfetmeden işin kalıcılığı yönünde hareket ederek İsmayıl Gaspıralı şiarının gerçekleşmesindeki bir yol da Türkçenin bilim dili olarak kullanılmasıdır. Ortak terimlerin oluşturulması bu konudaki önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Dönem dönem Türk aydınları arasında edebî dil konusu müzakire edilmiştir. 1905 yılı itibari ile Çar Rusyası Müslüman aydınları arasında entelektüel toplantılar yapılmış, onu izleyen yıllarda Çarlık yönetiminin artan istibdatına rağmen daha ılımlı ve ilmî bir şekilde süregelen bu çalışmalar 1926 yılında yapılan Türkoloji Kurultay ile sonuçlanmıştır. 1990 yılı itibari ile Sovyetlerin dağılması sonucu ortaya çıkan ulus devletler kendi dillerinin fonksiyonelliğini daha da artırmaya başlamışlar. Bu dönemde artık merkez Türkiye olmakla çeşitli toplantılarda ortak edebî dil konusu gündeme gelmiştir. Tabii, çağdaş Türklük alanında yerli Türkçelerin dilin bütün seviyelerinde etkinliğini

vurgulamak gerekir. Bu noktada Türkçenin bilim dili misyonu masaya taşınmalı, ortaklığa gidilmeli, ortak kararlar alınmalıdır.

Bilindiği gibi Türk devletlerinin bağımsızlıklarından yaklaşık 30 sene geçmektedir. Tabii ki, dış ve iç karışıklıklar bu devletlerin ekonomik bağlamda gelişmesine engel olduğu kadar kültür ve bilim alanında da gelişimini etkilemiştir. Türkiye Türkçesinin ise bir devlet dili olarak kullanılması onun her sahada işlekliliğine olanak sağlamıştır. Önemli bir konu da Türkiye’de dil devriminin yapılmış olmasıdır. Bu anlamda dil işlevselleşmiş, yeni sözcüklerin yaranması hız kazanmış ve her bilim dalını temsil edecek Türkçe kökenli belirli bir terminoloji sistemi yaranmıştır. Türkiye’nin bu tecrübesi diğer Türk devletlerinin tecrübeleri ile birleştirilmeli, kurulacak ortak komisyonlar vasıtası ile ortak bilim dilinin yol haritası hazırlanmalıdır.

Türkiye Türkçesi diğer Türkçeler içinde kuvvetli bir işlevselliğe sahiptir. 1990’lı yıllardan bu yana Türkiye’ye dış göçün önemli bir kısmını Türk halkları oluşturmuştur. Tabii, bunun yanında Türk işadamlarının çeşitli Türk ülkelerindeki faaliyetleri, evlilikler, eğitim ve diğer sebeplerle Türkiye Türkçesi Türk ülkelerinde nüfuz dairesini genişlendirmiştir. Terimlerin planlamasında bu durumlar dikkate alınmalıdır. Terimler tek terimle karşılanmalı, diğer Türkçeler dikkate alınarak ortak kullanım sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1998). *Her yönü ile dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ceferov, S. (2007). *Müasir Azerbaycan dili: Leksika*. Bakı: Şark-Garp neşriyyatı.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2009). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil bilgisi*. İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Halilov, B. (2008). *Müasir Azerbaycan dilinin leksikologiyası*. Bakı: Nurlan Neşriyyatı.
- Hüseynzade, M. (2007). *Müasir Azerbaycan dili: Morfologiya*. Bakı: Şark-Garp Neşriyyatı.
- Karaağaç, G. (2010). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaağaç, G. (2011). *Türkçenin söz dizimi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karaörs, M. (1993). *Türkçenin söz dizimi ve cümle tahlilleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Basımevi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara.
- Nerimanoğlu, K. & Ağakişiyev, A. (2006). *1926-cı il I Bakı Türkoloji Gurultayı (stenoqram materialları, bibliografiya və foto-sənədlər)*. Bakı: Çinar-Çap neşriyyatı.

Волонтерлық Қызметтің Әлемдік Тарихи Қалыптасуы Және Қазақстандағы Волонтерлық

Gönüllü Faaliyetin Dünya Tarihi Oluşumu ve Kazakistan'da

Gönüllülük

Aidana Azimbek¹

Bildiri Kodu: 95360

Аннотация

Мақалада теориялық және эмпирикалық талдау негізінде еріктілер қозғалысының қазақстандық және шетелдік тәжірибесі қарастырылып, Қазақстан Республикасында ұйымдастырудың заманауи мәселелері сипатталады, жастардың еріктілікке қатынасы және оны одан әрі дамыту перспективалары анықталады. Волонтерлық іс-әрекеттің пайда болу тарихы, даму тенденциялары, құқықтық реттеу, халықаралық волонтерлік ұйымдарының қызметі, шетелдегі волонтерлік феномені қарастырылды. Дүниежүзілік заңнамалық құжаттарды талқылау арқылы волонтерлық іс-әрекеттің дүниежүзіндегі, еліміздегі рөлі мен орны көрсетілді. БҰҰ мен ЮНЕСКО дүниежүзілік ұйымдары аясында ұйымдастырылған еріктілер ұйымдарының қызметі талданды. Еліміздегі аталған қозғалыстың пайда болуы мен дамуының бастамасы ретінде «Асар» ұғымының мәні ашылып, даму кезеңдері көрсетіледі. Зерттеу барысында теориялық, эмпирикалық (сауалнама, анкета) әдістері қолданылып, нәтижелері контент анализ арқылы анықталды. Нәтижелер талданып, түсініктеме берілді.

Түйінді Сөздер: Волонтерлық, Асар, Азаматтық қоғам, Әлеуметтік көмек, Әлеуметтік қолдау.

Öz

Bu makalede, teorik ve ampirik analizlere dayanarak, Kazakistan'ın gönüllü hareketinin yabancı deneyimleri incelenmiş, Kazakistan Cumhuriyeti'ndeki örgütün modern sorunları açıklanmış, gençlerin gönüllülüğe karşı tutumları ve bunun daha da geliştirilmesi için önerilerde bulunmuştur. Ortaya çıkış tarihi, gönüllü faaliyetlerin gelişme eğilimleri, yasal düzenleme, uluslararası gönüllü kuruluşların faaliyetleri, yurtdışında gönüllü olma olgusu göz önünde bulundurulmaktadır. Dünya yasama belgelerinin tartışılması, gönüllü faaliyetin dünyadaki, ülkedeki rolünü ve yerini göstermektedir. Bu makalede, Birleşmiş Milletler Dünya Örgütü ve UNESCO himayesinde düzenlenen gönüllü kuruluşların faaliyetleri analiz edilmiştir. «Asar» kavramının özü, ülkede bu hareketin ortaya çıkışının ve gelişiminin başlangıcı olarak ortaya çıktığı ve gelişiminin aşamaları belirtilmiştir. Çalışma sırasında, sonuçları içerik analizi ile belirlenen teorik, ampirik yöntemler (sorgulama) uygulanmıştır. Sonuçlar analiz edilmiştir ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gönüllülük, Asar, Sivil toplum, Sosyal yardım, Sosyal destek.

Кіріспе

Бүкіл әлемде волонтерлық (еріктілік) барған сайын өзекті бола түсуде, ол бейбітшілікті қамтамасыз етудің, адамның өмір сүру сапасын дамыту мен жақсартудың негізгі ресурстарының біріне айналууда.

¹ Aidana Azimbek, Avrasya Ulusal Üniversitesi LN Gumileva, Nur Sultan, Kazakistan, aidan_1995.kz@mail.ru

"Волонтер" ұғымы латынның "voluntarius" – "волонтер" немесе "қалаған" сөзінен шыққан. БҰҰ еріктілер бағдарламасының анықтамасына сәйкес, ерікті қызмет "Ақшалай сыйақы негізгі ынталандырушы фактор болып табылмайтын өз еркімен және бүкіл қоғамның игілігі үшін жүзеге асырылатын қызмет түрлерінің кең спектрін" қамтиды. Ол, әлеуметтік көмектің кез келген түрін ерікті түрде, тегін жүзеге асыратын адам деп түсіндірсе, француз сөздігінде волонтерлық іс-әрекет- әскери қызметке өз еркімен баратын, қоғамға қызмет етуші тұлға деп анықтама береді [1].

Еріктілікті дамытудың әлемдік тәжірибесі ХХ ғасырдың басында бірінші дүниежүзілік соғыстан кейін бейбітшілікті қалпына келтіру қажеттілігімен тығыз байланысты. Осы кезеңде Волонтерлік қызметті жұмыс лагерлері мен миссионерлік қызметтер жүргізді. "Халықаралық азаматтық қызмет" (Service Civil International) алғашқы бейбіт және гуманитарлық еріктілер қозғалысының бірі 1920 жылы құрылды. Бұл ұйымның алғашқы жобасы Франция мен Германия арасындағы татуласудың символы болған Францияның қираған Энес-Ан-Аргон ауылын қалпына келтіруге бағытталған болды.

Содан бері волонтерлік қызмет барлық салаларды қамти отырып, дүниежүзілік танымалдылыққа ие болды. 1934 жылы алғашқылардың бірі болып SCI кедейлерге көмектесу үшін Үндістанға төрт еуропалық еріктілерді жіберді. Бұл команда British Volunteer Programme сияқты ұйымдардың және ұзақ мерзімді волонтерлік акциялар өткізетін басқа топтардың бастаушысы болып, аталған ұйымдар өз кезегінде БҰҰ волонтерлік бағдарламасының алғышарттарын қалады.

Мәселенің Талқылануы

Волонтерлік іс-әрекет әлемдік деңгейде нормативтік құқықтық жағы қарастырылып, дүниежүзілік құжаттармен бекітілген. Волонтерлық қызмет бойынша алғашқы заңнамалық құжаттардың бірі 1948 жылы БҰҰ Бас Ассамблеясының үшінші сессиясында қабылданған адам құқықтарының жалпыға бірдей декларациясы. Декларацияның 29-бабының 1 тармағында: «Әр адамның, адам баласының еркін және толық кемелденуіне мүмкіншілік беретін қоғам алдында міндеттері бар» -деп қоғамдық қызмет пен міндетті ерекше атап көрсетеді [2].

Азаматтық қоғамды құрудың негізі ретінде волонтерлықтың іргелі рөлін негіздейтін негізгі принциптер ерікті қозғалысты дамыту тәжірибесіндегі негізгі тұжырымдамалық құжаттардың бірі – волонтерлардың жалпы декларациясында тұжырымдалған. Волонтерлардың жалпы декларациясы 2001 жылы Амстердамда Волонтерлардың халықаралық қауымдастығының XVI Дүниежүзілік конференциясында қабылданып 2001 жыл «Еріктілер жылы» деп жарияланған болатын.

Волонтерлікті (еріктілікті) қолдау жөніндегі ұсынымдарды қоса алғанда, келесі маңызды құжат БҰҰ Бас Ассамблеясының 56 сессиясында 2002 жылғы 10 қаңтарда қабылданған БҰҰ А/RES/56/38 қарары болып табылады.

Аталған құжатты қабылдау әлемдік қоғамдастықтың еріктіліктің, оның ішінде дәстүрлі өзара көмек пен өзіне-өзі көмектің дәстүрлі формаларын, қызметтерді ресми ұсынуды және азаматтық қатысудың басқа түрлерін қоса алғанда, әлеуметтік-экономикалық дамуға қосқан құнды үлесін мойындаумен негізделген. Жалпы қоғамның және еріктілердің өздері үшін пайда. Волонтерлік - бұл кез-келген стратегияның маңызды құрамдас бөлігі, атап айтқанда әлеуметтік мәселелерді шешуге бағытталған.

Құжаттағы негізгі бағыттардың бірі мемлекеттік деңгейде волонтерлікті қолдау шаралары бойынша ұсыныстар мен қоғамның әлеуметтік-экономикалық жұмысындағы еріктіліктің маңызды үлесі туралы қоғамға дәріптеу.

Волонтерларды қорғауды кепілдендіру және оларды жалдамалы қызметкерлерден ажырату үшін волонтерлық қызметті құқықтық реттеу қажеттігі туындады. Еріктілер тікелей

немесе жанама түрде еңбек, салық және азаматтық-құқықтық жауапкершілік заңдарына бағынады. Әр ел өзінің әлеуметтік, мәдени және экономикалық жағдайларына байланысты еріктілерді реттеудің өзіндік моделін табуы керек. Осы тұрғыда көптеген еуропалық елдерде және АҚШ-та заңдар мен мемлекеттік бағдарламалар түрінде волонтерлік қызметті құқықтық реттеу бойынша мемлекеттік заңнамалық құжаттар қабылдады.

Еріктілерді қолдау, дамыту жұмысындағы ең белсенді мемлекеттердің бірі -АҚШ. XX ғасырдың 30-жылдарынан бастап АҚШ президенті Франклин Рузвельт жұмыссыздық деңгейін төмендету және табиғи ресурстарды сақтау мақсатында "Азаматтық қоршаған ортаны қорғау корпусы" (Civilian Conservation Corps) еріктілер ұйымын құрған кезден бастап, АҚШ-та волонтерлық қызмет қарқынды дами түсті. Ел тарихында 1933-1942 жылдарға арналған қоршаған ортаны сақтау бойынша мемлекеттік бағдарламаға шамамен 3 млн. жастар қатысып, ең табысты болған еріктілер бағдарламасы болған [3].

АҚШ-тағы еріктілікті дамытудың маңызды кезеңі 1961 жылы американдық көшбасшы Джон Кеннедидің бастамасымен құрылған "Бейбітшілік Корпусы" халықаралық еріктілер ұйымының (Peace Corps) құрылуымен байланысты. Аталған ұйым бес елде әлеуметтік көмек қызметін бастап, алты жыл ішінде 14 мыңнан астам еріктілердің қатысуымен 55 елде бағдарламалары әзірленген. Қазіргі уақытта Ұйым шеңберіндегі еріктілер әлемнің 142 елінде білім беру, денсаулық сақтау, ауыл шаруашылығы, қауымдастықтардың экономикалық дамуы сияқты салаларда жұмыс істейтін, жалпы саны 240 мыңнан астам адамды құрайды [4].

Волонтерлық қызмет Францияда, Нидерландыда, Канадада, Жапонияда сынды басқа да көптеген дамыған елдерде кең таралған.

Шетелдік ұйымдарда волонтерлік лагерлер деп аталатын халықаралық алмасудың кең тәжірибесі бар. Әрбір волонтерлік лагерь жұмысының мақсаты-елге (қалаға, ауылға) қандай да бір жобаны іске асыруға жеткілікті қаражат жоқтығына байланысты жобаны жүзеге асыруға көмектесу. Олар әсіресе АҚШ, Англия, Германия, Испания, Франция, Финляндия, Швейцария және т. б. елдерінде танымал.

Шет елдерде волонтерлық түрлі қауымның, әлеуметтің бірге жұмыс жүргізуінен басталатын болса, елімізде бұл қызмет тарихи сипат алатын «Асар» түсінігінен бастау алады.

Ерте кезеңнен бастау алатын «Асар» ұғымы–бұл ерте уақыттағы «көмек сұраған» адамдарға ерікті көмек көрсету түрі. Бұл шақыруға келушілер, қыстақ салуда, той және жерлеу рәсімдерін ұйымдастыруға көмек берген. Асар түрлі жастағы және әр түрлі әлеуметтік статуска ие адамдарды бір істе біріктірген мұқтаж жанға көмек беру. Бұл ерікті көмек беру идеясының таралуындағы алғашқы қадамдар. Ол жеке бір индивидуалдық емес, қоғамдық игілік үшін қажет болған [5].

Тарихи бастауы бар қоғамдық құбылыс елдің барлық аймақтарында жалғасын табуда. Еліміздегі волонтерлық қызметтің маңызы мен қоғамдағы рөлі қазіргі кезде артып, еріктілік әлемдік стандарттарға сәйкес қоғамдық қозғалыс түрін ала бастады.

Елімізде волонтерлық іс-әрекетті қолдау, азаматтарды ерікті болуға тарту мақсатында 2006 жылы 25 шілде Қазақстан Республикасының Президенті «Қазақстандағы азаматтық қоғам 2006-2011 жылдарға арналған дамуының концепциясына» қол қойды. Бұл концепция азаматтық қоғамның ұйымдасуы мен дамуын түрлі коммерциялық емес ұйымдардың ашылумен, мысалға үкіметтік емес ұйымдар секілді ерікті әлеуметті белсенді халықты тартуын қолдайды. Концепция азаматтық қоғам дамуының маңыздылығын көрсеткен.

Елімізде еріктілер қызметінің орны мен статусын белгілеу үшін 2016 жылы 30 желтоқсанда алғаш рет "100 нақты қадам" Ұлт жоспары аясында Қазақстан Республикасының Волонтерлық қызмет туралы заңы бекітілді. Заң волонтерлік қызметтің құқықтық негіздерін,

мақсаттары мен міндеттерін, қағидаттарын, нысандары мен түрлерін, сондай-ақ оны қолдау шараларын белгілейді.

ҚР Заңында волонтерлік қызмет деп ерікті әлеуметтік бағытталған, ерікті қалауы бойынша орындалатын, жеке және заңды тұлғалардың мүддесін өтеусіз қоғамдық пайдалы қызмет деп көрсетіледі. Заңға сәйкес, волонтерлер ретінде 18 жасқа толған жеке тұлғалар заңды тіркеліп, ұйымдастыру қызметтерін жүзеге асыра алады. Көрсетілген жас мөлшеріне жетпеген азаматтар үшін Волонтерлық қызметті олардың денсаулығы мен дамуына зиян келтірмейтін, сондай-ақ оқыту үдерісін бұзбайтын жағдайда жүзеге асыра алады; 14 жасқа толмаған жеткіншектер ата-аналарының (өзге заңды өкілдерінің) жазбаша келісімін бере отырып немесе олардың бірлесе жүруімен волонтерлік қызметке қатыса алады. Төтенше жағдайлардың алдын алуға және олардың салдарын жоюға байланысты жұмыстарға тек 18 жастан асқан волонтерлар ғана жіберіледі деп көрсетілген [6].

Бұл заң елімізде волонтерлікті неғұрлым тұрақты, жүйелі дамыту үшін алғаш рет негіз қалады. Осы сәттен бастап волонтерлік бастамалар заңнамалық негізге және шоғырландыруға ие болды.

Волонтерлық іс-әрекет әлі де фрагменттік сипат пен жүйелілікке ие болмауына қарамастан, Қазақстан Республикасы азаматтары елдің қайырымдылық және әлеуметтік өміріне белсенді қатысуда. Бұл жөнінде спорт жарыстарын, қайырымдылық марафондарын, емделуі қиын балаларды қолдау бағдарламаларын, балалар үйлері мен онкологиялық бөлімшелерде іске асырылатын жобаларды ұйымдастыруға және өткізуге қатысатын еріктілердің сандық көрсеткіштері арқылы айқындалады.

Қазақстанда волонтерлік қызмет үш нысанда жүзеге асырылады:

- 1) жеке волонтерлік қызмет;
- 2) волонтерлер тобының құрамындағы Волонтерлік қызмет;
- 3) волонтерлік ұйым арқылы волонтерлік қызмет саласында жүзеге асырылады.

Қазақстанның Ұлттық волонтерлік желісінің 2019 жылғы United Nations Volunteer және волонтерлікті дамыту жөніндегі сарапшылармен бірлесіп жүргізген зерттеуіне сәйкес елдегі волонтерлікті дамытудағы танымал мәселелер анықталды:

- волонтерлік жобалардың ресурстармен қамтамасыз етілуі немесе жеткіліксіз қамтамасыз етілуі,
- волонтерлік жобаны жүзеге асыру үшін қажетті білімнің болмауы,
- өз жобаларына еріктілерді тартудағы қиындықтар.

Дегенмен, Қазақстанда еріктілердің көмегімен ірі іс-шаралар өтіп жатыр: 2017 жылғы Алматы қаласында өткен қысқы Универсиадаға 3000 волонтер жұмылдырылған, оның ішінде 100-ге жуық волонтер 20 елден, Ресейден, Қытайдан, Кореядан және басқа мемлекеттерден келген шетелдіктер. Ресми ақпарат бойынша еліміздің азаматтары арасынан ерікті ретінде жұмыс жасауға 5000-нан астам адам өтініш қалдырған. Саны бойынша ең көп ерікті жұмылдырған, 5 мың еріктіні бір жерге топтастырған алғашқы іс-шара "ЭКСПО-2017" халықаралық мамандандырылған көрмесі Қазақстанның түкпір-түкпірінен 4,5 мың ерікті және әлемнің 46 елінен 150-ге жуық волонтер жұмыс істеді.

2019 жылдың 26 тамызында Қазақстан Республикасы президенті Қасым-Жомарт Тоқаев халқына жолдауында 2020 жылды «Волонтерлар жылы» деп жариялау туралы Жарлыққа қол қойды. Волонтерлар жылында бірқатар жобалар сәтті іске асырыла бастап, қоғам тарапынан қолдауға ие болып, тұрақты түрде жүзеге асырылып келе жатыр. Оларға:

1. «Сабақтастық» - балалар үйінің балаларына көмек көрсету;

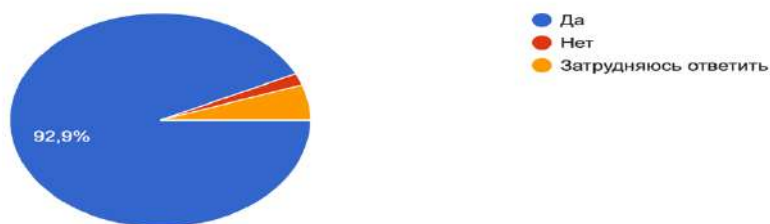
2. «Қамқор»- науқастарға күтім көрсету мен қарттар үйінде көмек көрсету;
3. «Білім»-ауыл мектептерінің жоғары сынып оқушыларына ағылшын тілін үйренуге, компьютерлік сауаттылықты оқытуға, ҰБТ – ға дайындауға көмек көрсету;
4. «Таза әлем»- қоршаған ортаны қорғау;
5. «Саулық» -денсаулық сақтау;
6. «Асыл мұра» -рухани –мәдениетті сақтау және дамыту;
7. «Үміт» -техногендік апаттарды, ТЖ жою бойынша жұмыс жасайды [7].

Сонымен қатар, ҚР Білім және ғылым министрлігімен бірге студенттерді еріктілік қызметке бейімдеу, тарту мақсатында арнайы шәкіртақы мен оқу ақыларына жеңілдіктер жасалынады. Яғни, жеңілдіктің көлемі студенттің ерікті болып жұмыс атқару уақытына байланысты болып табылады. Жас еріктілерді тіркеу және қолдау үшін елімізде Qazvolunteer.kz. ұлттық желісі онлайн форматта жұмыс жасайды.

Студенттік жастардың ерікті болуға қызығушылығын, мотивтерін білу мақсатында Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университетінің әлеуметтік ғылымдар факультетінің студенттерінен «**Жастардың волонтерлық іс-әрекетке көзқарасы**» атты сауалнама алынды.

Сауалнамаға бакалавриат, магистратура және докторантурада білім алушы 58 студент: 75,9% әйел, 24,1% ер адам қатысты. Сауалнама мазмұны 11 тақырыпқа сай сұрақтан тұрады. Жас категориясы бойынша 19-21 жас-15,5%, 21-25 жастағы-51,7%, 26 жастан жоғары-32,8% білім алушыларды қамтыды. «Волонтерлық қызмет деген не екенін білесіз бе?» деген сұраққа 87,9% -иә, 5,2%-жоқ, 4%-жауап беруге қиналамын; «Волонтерлық қызметті өзіңіз қалай түсінесіз? Бұл сұраққа жауап, егер сіз алдыңғыға "иә" деп жауап берсеңіз ғана беріледі)» -адамдарға көмек түрі, риясыз қызмет ету, ешнәрсе күтпей көмектесу, жан-жануарға көмек, тегін еңбек күші, қоғамға тегін еңбек ету түрі, мүмкіндігі шектеулі жандарға көмек, мейірімділік түрі, адамзат парызы сынды жауаптар берілген; «Сіз Қазақстанда орналасқан қандай волонтерлық ұйымдарды білесіз?» - Аман келешек, Азамат әлеуеті, Лига волонтеров, Харекет қоры, Аялы алақан, Панасыз жануарларды қолдау ұйымы, Милосердие, Команда SOS, Котопес, Асар, Жылы жүрек, Клуб добряков, Дәулеттен қоры, Астана жастары волонтері, Белый Бим, Мейірім, Asar-ume, Қызыл жарты ай- ұйымдарын көрсеткен; «Волонтерлық қызметпен айналысып көрдіңіз бе?» -46,6%- жоқ, ешқашан айналысып көрмедім, 8,6%-иә, қазіргі таңда ерікті болып жұмыс жасаймын, 44,8%-иә, тәжірибем бар; «Қандай салада ерікті болғыңыз келеді?»-әлеуметтік әлсіз отбасыларға көмек, экологиялық бағытта, қайырымдылық акцияларын ұйымдастыру, жеткіншектерге психологиялық-эмоционалдық жағынан көмек беру, жануарларға көмек, жетімдер үйінің тәрбиеленушілеріне, білім беруді дамыту саласында, спорттық салада, қарттарға көмекпен айналысу; «Егер сіз ешқашан ерікті болмасаңыз, себебін көрсетіңіз»-21,7% -ешқашан ойланбаппын, 52,5% - уақытым жоқ, 25,8%- қызық емес; «Еріктінің бойында қандай қасиеттер болуы керек?»- төзім, эмпатия, құрмет, мейірімділік, адамгершілік, жауапкершілік, еңбекқорлық, белсенділік, шынайылық, шыншылдық, әділеттілік, қалау, кеңпейілділік т.б.; «Адамды ерікті болуға не ынталандырады» -77,6%- адамдарға көмек беруге деген талпыныс, 4%- бос уақыттың көптігі, 18,4%-әлеуметтік мақұлдау, «Сіздің ойыңызша, волонтерлік қызмет қазір өзекті ме?»- 92,9%-иә, 1,8% -жоқ, 5,4%-жауап беруге қиналамын деп жауап берген (Сурет 1, 2).

Как Вы думаете, актуальна ли сейчас волонтерская деятельность?
56 ответов



Сурет 1. «Волонтерлық Қызмет Өзекті Ме?» Сұрағының Жауабы

Знаете ли Вы, что такое волонтерская деятельность?
63 ответа



Сурет 2. «Волонтерлық Қызметтің Не Екенін Білесіз Бе?» Сұрағының Жауабы

Жоғарыда көрсетілген сауалнама нәтижесінен Қазақстан Республикасының жастары тарапынан еріктілік қызметке деген қызығушылық байқалды, осы саланы жандандыру, дамыту жолдарына ұсыныстар көрсетілді. Ұлттық волонтерлар орталығының статистикасына сүйенер болсақ, қазір Қазақстанда еріктілер қозғалысы өте қарқынды дамып келе жатыр, егер 2017 жылы 100-ге жуық ұйым белсенді жұмыс істесе, 2021 жылғы қаңтар айындағы мәлімет бойынша 200-ден астам ұйым өздерінің волонтерлік қызметін жүзеге асырып келеді.

Қорытынды

2020 жылғы әлеуметтік зерттеу нәтижелері бойынша волонтерлық тәжірибесі бар адамдардың 22% әлеуметтік бағытта қызмет ететін мамандарды көрсеткен. Бұл бағытқа әлеуметтік әлсіз топтарға: тұрмысы төмен отбасыларға, қарт адамдарға көмек көрсету, сондай-ақ медициналық қажеттіліктерге қаражат жинауға көмек көрсету кірген. Сол үшін әлеуметтік салада білім алушы студенттерді еріктілік іс -әрекетке жұмылдыру, болашақ маман ретінде жұмысында төзімділік, құрмет, эмпатия сынды қабілеттерді меңгеруге көмектеседі. Тәжірибе көрсеткендей, ерікті болып тәжірибе жинаған жастардың мақсаты айқын, азаматтық ұстанымдары берік қалыптасқан, ісіне адал, жауапкершілік алуға дайын болады. Студент жастардың қоғамдық қозғалыстарға қатысуы оған жаңа білім алуға, әлеуметтік жобаларды басқару тәжірибе жинақтауға, топта, ұжымда жұмыс істеу дағдыларын дамытуға, өз қызметінің түпкі нәтижесі үшін жауапкершілікті сезінуге мүмкіндік береді. Осыларды ескеріп, волонтерлік қызметтің маңыздылығын көрсете отырып, Қазақстан Республикасындағы осы қызметті дамытуда жоғарыда көрсетілген шетелдің тәжірибелері маңызды орын алады деп ойлаймыз.

Әдебиеттер Тізімі

1. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Ғылым, 2000. - Т. 5.– Б. 73.
2. Всеобщая Декларация Добровольчества, 2001.

3. Лучшие практики добровольчества [Электронный ресурс] Фонд «Созидание» [сайт]. URL: <http://www.volunteersector.ru> (дата обращения 03.01.2021)
4. Волонтерское движение // Adolesmed. ru – портал для специалистов, работающих в сфере подросткового здоровья и медицины. <http://www.adolesmed.ru/volunteers.html> (дата обращения 02.01.2021)
5. Нурбекова Ж.А., Айдаркулова Ж.У. ҚазҰУ Хабаршысы_2011
6. Қазақстан Республикасының Волонтерлық қызмет туралы заңы
7. Волонтер болу — мамандықтан үлкен дүние: [Электрон. ресурс]. - 2021. – URL: <https://qazvolunteer.kz/kk> (дата обращения 05.01.2021)

Pre-school Teacher's Attitude Towards ICT

Okul Öncesi Öğretmeninin BİT'e Karşı Tutumu

Aliya Oralbekova¹, Madina Suleimen²

Bildiri Kodu: 95361

Abstract

In this article authors wrote about study that aims to explore the readiness of pre-school teachers to using ICT in the condition of the inclusive education. We used research methods such as literature overview and a questionnaire survey method, which was participated 134 pre-school teachers of Shymkent, Kazakhstan. During the analysis of the survey results, it was noted that many teachers were not ready for ICT using in the work with children, especially in work with children whose need a special education. The authors identified the conditions for the formation of pre-school teachers' professional readiness of ICT using in the work. ICT as an educational tool that will be used in the children's transition from pre to primary school in the condition of inclusive education requires the teachers' professional readiness. The main problems of teachers who will have to work with ICT in the environment of inclusion are related to their theoretical training and practical skills of teaching this contingent of children at all.

Keywords: Pre-school teachers, ICT, Children with SEN.

Öz

Bu makalede yazarlar, okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim koşullarında bit'i kullanmaya hazır olup olmadıklarını araştırmayı amaçlayan çalışma hakkında yazmışlardır. Kazakistan'ın Çimkent kentinde 134 okul öncesi öğretmenin katıldığı literatüre genel bakış ve anket anket yöntemi gibi araştırma yöntemlerini kullandık. Anket sonuçlarının analizi sırasında, birçok öğretmenin, özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla yapılan çalışmalarda, çocuklarla yapılan çalışmalarda BİT kullanımına hazır olmadığı görülmüştür. Yazarlar, Bilgi Teknolojileri ve iletişim okulu öğretmenlerinin mesleki hazırlık çalışmalarında kullanarak ön oluşumu için gerekli koşulları belirlemiştir. Kapsayıcı eğitim koşullarında çocukların okul öncesinden ilkokula geçişlerinde kullanılacak bir eğitim aracı olarak BİT, öğretmenlerin mesleki hazır olmalarını gerektirmektedir. Kapsayıcılık ortamında BİT ile çalışmak zorunda kalacak öğretmenlerin temel sorunları, teorik eğitimleri ve bu çocuk birliğini öğretme konusundaki pratik becerileri ile ilgilidir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, BİT, SEN'li çocuklar

Introduction

Pre-school education is the earliest and important stage involving children with SEN in educational system. In pre-school institutions children enter a new environment, change their familiar space. In this stage, teachers and parents play an important role. Pre-school teachers should create a comfortable, friendly and healthy environment, where children can carefully and gradually change their habits, manage and cope with different situations. So, the aim of pre-schools is the children's integration to society, where they can own the cultural experience of humanity. It is important to

¹ Aliya Oralbekova, South Kazakhstan State Pedagogical University, Ali.ya84@mail.ru

² Madina Suleimen, Al-Farabi Kazakh National University, Smm_tm@mail.ru

remember that children with special educational needs (SEN) should have a careful attitude and support. The teachers are an important in the system as a main key of the class.

In inclusive educational system teachers should not only accept children notwithstanding their different abilities and disabilities, moreover it includes the ability to adapt materials and rewrite objectives for a children’s needs. Pre-school teachers' role, competency, attitude are the major elements in ensuring an education for all children, especially the ones who needs special education (Nurulhuda et al., 2019; Yusuf-Nurul et al., 2020).

There are about 150 thousands children live in Kazakhstan, who needs all-around support and a quality education. According to scientiest for the effective implementation of inclusive policies in Kazakhstan, it is necessary to provide the teachers' training, developing key competencies for working in inclusive classes and strengthen its practical component (Agavelyan et al., 2020).

The researchers highlighted that to achieve an availability of inclusive environment for all students with and without disability, where the teacher can teach and evaluate all their students, and ICT is a solution and the way to achieve it. Teachers should have ability to select accessible ICT resources for each student with a specific functional diversity. that kinds of changes in the education, it is necessary to have a teacher with digital competence.

In last years researchers studied ICT use in inclusive education (Arouri et al., 2020; Oralbekova et al., 2021). According to these studies, teacher who work with children with special educational needs should have the knowledge about benefits of ICT, the ability to select them according to goal, feel prepared to use them in the classroom. The successful inclusion of ICT in the curriculum depends on the attitude of teachers towards the ICT use.

In our study we tried to identify the pre-school teachers attitude towards ICT.

Methodology

Participants

In our study, we examined the pre-school teachers readiness and attitude towards using ICT in teaching students with special educational needs (SEN) in an inclusive environment.

A survey was taken among 134 pre-school teachers of Shymkent city, Kazakhstan. 27% of them worked in private kindergarden, others in public kindergarden. All participants were female, at the age from 18 to 50.

According to the results of first part, 16.4% pre-school teachers have under 5 years, 30% of teachers have experience between 5 and 10 years, 31% teachers have about 15 years of work experience, only 22% of them worked above 15 years. About 82% of participants have higher degree, above 8% have second higher education degree, under 10% of them have secondary vocational degree.

In table 1, we showed the characterization of the participants.

Table 1. Characteristics of the Sample (N=134)

Items	Categories	Numbers	%
Workplace	Public pre-school	98	73%
	Private pre-school	36	27%
Gender	Male	0	0%
	Female	134	100%
Age	18 – 25 years	35	26.1%
	25-35 years	46	34.3%

	35-45 years	43	32.1%
	45 years or more	10	7.5%
Work experience	1-5 years	22	16.4%
	5-10 years	40	29.9%
	10-15 years	42	31.3%
	15 years or more	30	22.4%
Education level	Secondary vocational	13	9.7 %
	Higher education	110	82.1%
	Second higher	11	8.2%
Work experience with children SEN	Yes	35	26%
	No	99	74%
Special education or Advanced qualifications for work with children with SEN	Yes	122	91%
	No	12	9%
Knowledge of legislation and policies of the Republic of Kazakhstan regarding children with special needs	Yes	134	100%
	No	0	0%

Survey Instruments

Different methods were used in this study, including document analysis, questionnaire survey. The questionnaire was made by the researchers themselves based on the pre-school teachers' attitude towards ICT using in inclusive education environment.

The questionnaire was divided into three parts.

Part I. General questions to find out respondents' demographic background. This part included questions about gender, age, work experience, having a qualification to work with children with SEN, knowledge about inclusive education policy and etc.;

Part II. Main part of the Pre-school Teachers Attitudes Towards ICT using in Inclusive Educational Environment questionnaire, which is used to evaluate pre-school teacher's attitudes towards ICT using in inclusive education.

The content of questionnaire encompassed three areas:

"Knowledge" – respondents were asked to find out pre-school teacher's knowledge about ICT;

"Attitude" – 5 items to identify the teacher's attitude towards using ICT in inclusive educational process;

"Methodology" – five items to gain information about teacher's methodology knowledge.

There are 15 items measured by a Likert scale, where values range from 1 to 5 (from "strongly disagree" (scored "1") to "strongly agree" (scored "5")).

Part III. In this part, respondents answered the open-ended questions on how often they use ICT in working process, their positive and negative experience in using ICT, problems and their solving ways. Also they evaluated their digital competence.

All questionnaires were taken in Kazakh.

Results

Quantitative Data

Pre-school teachers' attitudes towards ICT were analyzed by using Pre-school Teachers Attitudes Towards ICT using in Inclusive Educational Environment questionnaire. The Cronbach's α

reliability coefficient were= .95. Table 2 shows the result of this questionnaire. There are the means and standard deviations of the questionnaire items, organised by dimensions in the table.

Table 2. Teacher’s Attitudes Towards ICT Using in Inclusive Educational Environment

Items	M	SD
Knowledge		
I know what is ICT and how to use them for children with SEN	4.4	.78
I am aware of different computer software programs that are targeted at children with SEN	4.6	.65
I know the advantages and disadvantages of ICT using in inclusive education	4.2	.92
I know the possibilities that ICT offers to people with disabilities	4.5	.79
I know that ICT as an academic and communication tool can be used to work with children with SEN	4.48	.53
Total	4.47	.1
Attitude		
The using ICT at the lesson increases students interest	4.73	.47
I often use ICT in my work as a tool of supporting children with SEN	3.8	1.28
I agree that ICT have more benefits in teaching students with SEN	4.76	.42
The using ICT is an easy and effective in teaching students with SEN	3	1.18
I feel difficulty to use ICT in inclusive educational environment	2.9	1.55
Total	3.8	.98
Methodology		
I know different ICTs for children with SEN	4.4	.89
I know how to use ICT in teaching process according to children’s characteristics	4.68	.6
I am able to adapt the curriculum by using ICT for inclusive educational system	4.06	1
I am able to apply teaching strategies supported by ICT to facilitate the integration of students with SEN	3.95	.77
I am able to apply didactic strategies supported by ICT to facilitate the inclusion of students with SEN	3.8	.83
Total	4.2	.82

* Note: M = mean value; SD = standard deviation. Each score was obtained on the dimensions Likert scale (1-5): 1 being “Strongly Disagree” and 5 “Strongly Agree”.

All 134 participants answered the questions in the questionnaire. All means are above the midpoint of 3.0, ranging from 2.9 to 4.76. This indicates overall positive response of the pre-school teachers that were in this study. The small standart deviation values ranged from .42 to 1.55.

The first dimension “Knowledge” identified the knowledge level of pre-school teachers about ICT. The findings presented that the mean score for pre-school teacher’s knowledge level about ICT is high.

The highest mean for pre-school teacher’s knowledge about ICT use was the item “I am aware of different computer software programs that are targeted at children with SEN” with the mean $x=4.6$ and standard deviation $sp=0.65$ at the highest mean score. The lowest mean score was for the item “I know the advantages and disadvantages of ICT using in inclusive education” with the mean $x=4.2$ and standard deviation $sp=0.92$. Overall, the item for pre-school teacher’s knowledge about ICT was the highest with the total mean of $x=4.47$ and standard deviation $sp= 0.1$.

According to the results above-mentioned dimension, the pre-school teacher’s knowledge is adequately high. However, teachers mentioned that they know ICTs, but they do not sure about their advantages, disadvantages and possibilities that they can give in working process with children with SEN.

The second dimension “Attitude” showed that most items have scores means above 3 (all but 5 item), indicating a medium-high level of attitudes towards ICT use. The highest mean for attitude towards ICT use of pre-school teachers were for the item “I agree that ICT have more benefits in teaching students with SEN” with the mean $x=4.76$ and standard deviation $sp=.42$ at the highest mean score. The lowest mean score was for the item “I feel difficulty to use ICT in inclusive educational

environment” with the mean \bar{x} =2.9 and standard deviation s_p =1.55. Overall, the item for attitude of pre-school teachers towards ICT use was high with the total mean of \bar{x} =3.8 and standard deviation s_p =0.98.

The overview, based on “Attitude” dimension’s results above, can be concluded that pre-school teachers have high level of attitude towards ICT use. Besides that, they know benefits and effectiveness of ICT using. However, it was shown that the using ICT according to educational needs of children and their characteristics is hard for some of them also.

The third dimension “Methodology” showed that most items have scores means close to 4, indicating a high level of methodology knowledge of teachers. The highest mean for methodology about ICT use of pre-school teachers were for the item “I know how to use ICT in teaching process according to children’s characteristics” with the mean \bar{x} =4.68 and standard deviation s_p =0.6 at the highest mean score. The lowest mean score was for the item “I am able to apply didactic strategies supported by ICT to facilitate the inclusion of students with SEN” with the mean \bar{x} =3.8 and standard deviation s_p =0.83. Overall, the item for methodology level of pre-school teachers was less than their knowledge about ICT use, but greater than their attitude with the total mean of \bar{x} =4.2 and standard deviation s_p =0.82.

Based on the “Methodology” dimension, it can be concluded that the respondents know different ICTs to use in educational process according to the needs of children, notwithstanding they do not know how to use them practically and do not able to adapt curriculum and didactic strategies by using ICT. This means that teachers know how to use ICT theoretically, but do not know in practical level.

Qualitative Data

In third part of our questionnaire, we asked pre-school teachers about their experience in using ICT. The open-ended questions in questionnaire like “what is the positive in using ICT at work?” and “what is the difficulty in using ICT at work?” showed the positive and negative characteristics of ICT using at work with SEN children and at all. In the 1 and 2 figures we can see the most mentioned words by teachers.

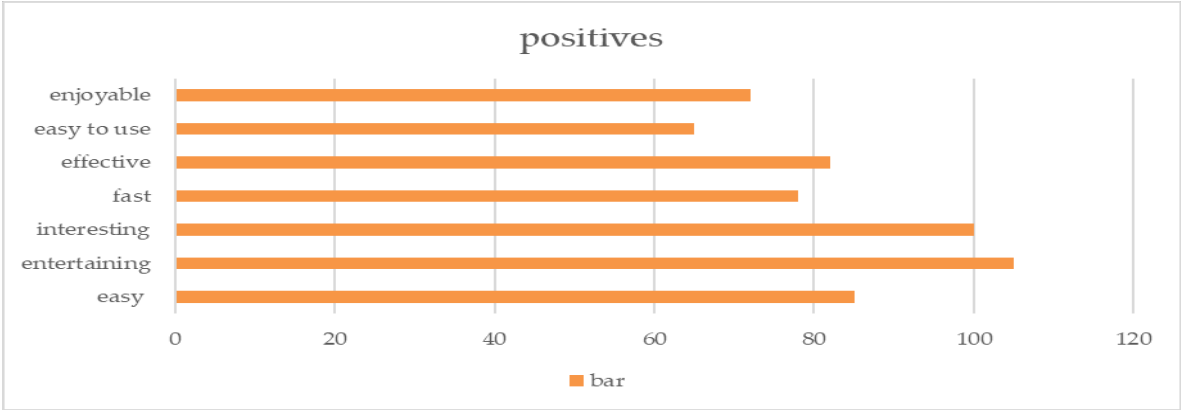


Figure 1. The Frequency of Positive Words.

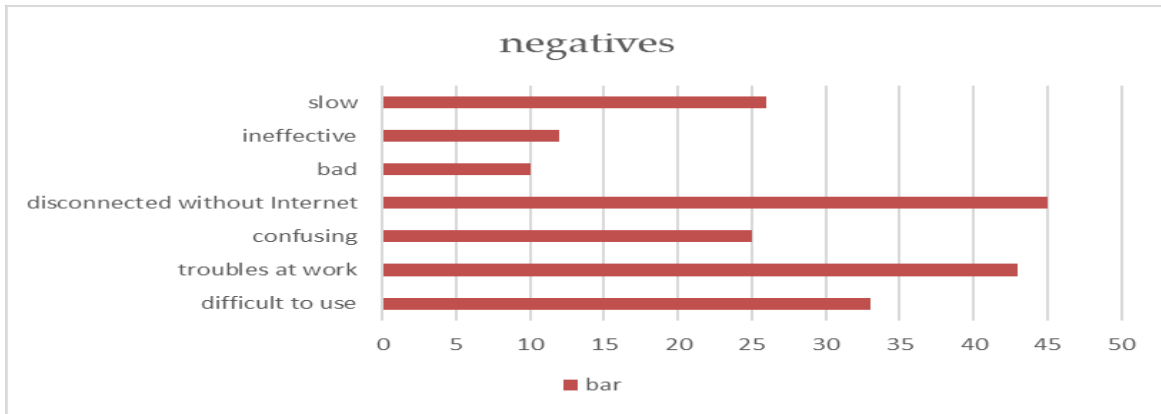


Figure 2. The Frequency of Positive Words.

Pre-school teachers often use ICT in working process. In 3 figure we can see the answers of teachers for the question “how often do you use ICT in your work? (use the words: often, always, usually, sometimes, never), also their answers to the question “how often do you use ICT in your work with SEN children? (use the words: often, always, usually, sometimes, never) also (see figure 4).

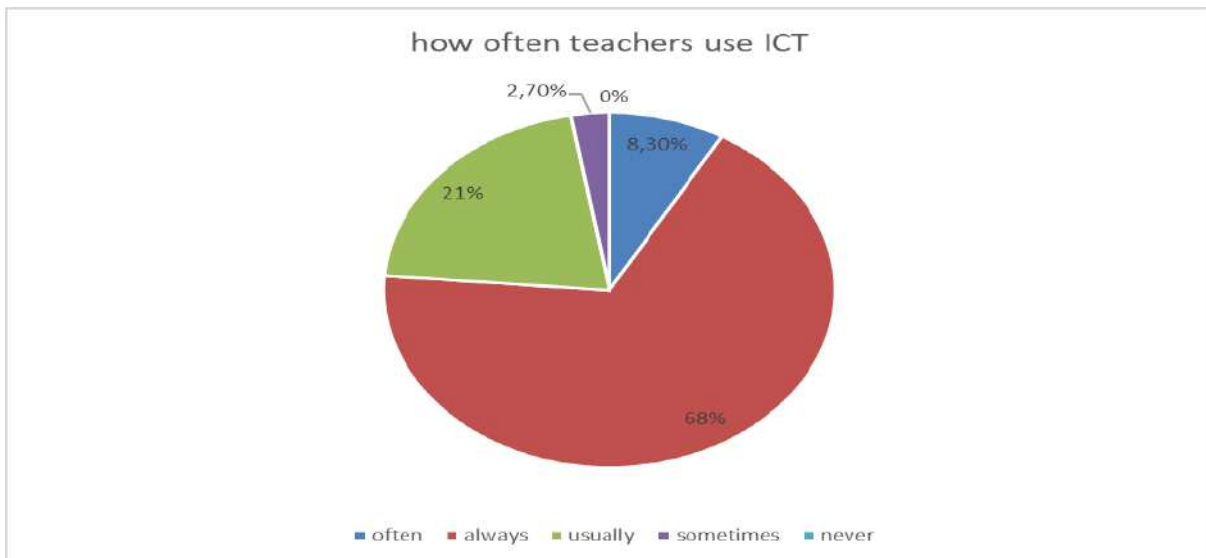


Figure 3. The Percentage of How Often Teachers Use ICT.

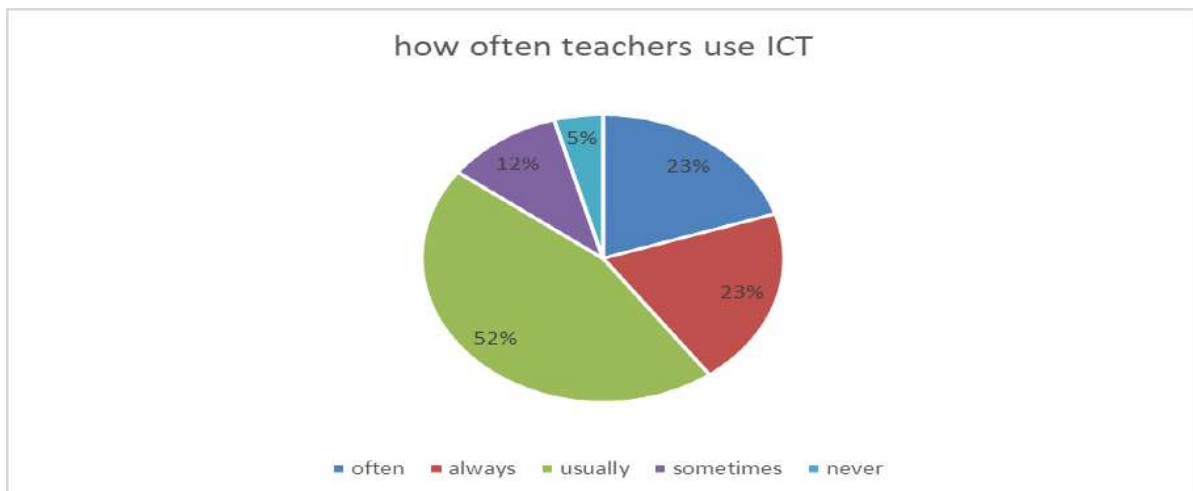


Figure 4. The Percentage of How Often Teachers Use ICT with SEN Children.

Notwithstanding the teachers prefer to use ICT at their work, they use its less with SEN children. According to pre-school teachers, they use ICT to communicate, education, share, work and information searching. For example, some of their answers: “- to find books, textbooks, learning materials for children that are available on the Internet”; “- to connect with colleagues and parents”; “- I use YouTube to watch animation, cartoon with children”; “I like use games and apps for children, it is interesting”. A number of teachers indicated that they use ICT to communicate with colleagues, share ideas, information and materials to each other.

Conclusion

This research was carried out to better understand preparation towards inclusive education and ICT using in the condition of inclusive education in Kazakhstan’s pre-school teachers, describing differences on whether they had experience or non-experience. To achieve this goal a questionnaire creating by the authors were used.

Participants demonstrate positive attitudes towards ICT using in inclusive education, recognizing the importance of using ICT in work with children with SEN, feeling competent to ICT use and being able to develop appropriate curriculum and teaching materials adapted to their students by ICT.

The importance of the ICT as a supporter tool in the inclusive education system was highlighted by some authors. In our study, participants answered the questions about their attitude towards ICT.

From the quantitative analysis, in the “Knowledge”, “Attitude”, “Methodology” dimensions, all items showed high score values. The results indicate that pre-school teachers have positive attitude towards ICT use. Although attitude is less than knowledge and methodology. The items (3,10, 15) show that teachers felt anxiety and difficulty in using ICT at work process with children who needs special education. The results are in line with other studies which suggesting that teacher's knowledge acquired about ICT has been mostly self- taught, and cause of this they felt anxiety and difficulty about using technology (Cabero-Almenara et al., 2021; Mac-Callum & Jeffrey, 2014; Oralbekova & Suleimen, 2020).

The qualitative analysis shows that teachers know ICT like easy, interesting, entertaining tool. This is consistent with the quantitative analysis. The items 6 (The using ICT at the lesson increases students interest) had the middle-highest mean rating compared to the other items in the same construct on attitude towards ICT use in inclusive educational system. When the pre-school teachers find ICT using interesting and prefer use them at work, they tent to have positive attitude towards ICT using. Out of the seven identified themes on what the difficulty of using ICT, disconnected without internet, difficult to use and troubles at work had the highest number of responses compared to the other themes. This corroborated with quantitative analysis that among all items the difficulty of ICT use (I feel difficulty to use ICT in inclusive educational environment) had the lowest mean rating. One possible reason that teachers do not understand how to use ICT in appropriate ways to support special educational needs (Longman et al., 2009).

In sum, the results analyzed in the questionnaire were quite positive. There were found differences between theoretical knowledge and practical experience of ICT using in inclusive education system. Teachers have quite well knowledge about ICT use in education, but they do not have experience in using them with SEN children. It develops anxiety and uncertainty to use ICT in the future. So that teachers will perceive ICT to be easy to use they need to be equipped with the enough knowledge and competence to introduction of ICT in work with SEN children.

To upgrade inclusive education in pre-school education, the pre-school teachers should be learned to use ICT or attend “ICT in inclusive education” courses.

For the pre-school teachers, it is highly encouraged for them to obtain knowledge and use different ICTs at their work place, such as the ability to identify ICTs according to the educational needs of children to develop their academic level, social skills, mental health and communication skills; utilize Individual Education Plan (IEP); adapting curriculum by using ICT; use ICT to work together with parents, specialists.

The role of ICT is an important aspect in the execution of inclusive education, it is a main tool in transition of children from pre-school to primary school. Because ICT give possibilities to study and learn to every child in spite of their place, ability to attend to school. However, every child should be supported by teachers in each education level. If ICT using to teach children begins at an early stage of inclusive education, many benefits will be acquired by these children and simultaneously, inclusive education will have a better quality and accessible.

The results of our study should be interpreted taking into some limitations. The sample was one of comforting. All participants were pre-school teachers from Shymkent and have ICT tools, so socio-cultural and equipment factors could affect the results, which should be interpreted with care. It was because that the aim of study was to identify the attitudes towards ICT of pre-school teachers from Shymkent.

In future research, the recruit of a larger sample, participants randoming and multi-factor studies would be interesting alternatives to survey.

Acknowledgment

This research was part of the project entitled “The development of a computer-educational program “Alemdy Tanu” for the adaptation of pre-school children to school in the conditions of inclusive education” (AP0805340) supported by National Scientific Council.

References

- Agavelyan, R., Aubakirova, S., Zhomartova, A. & Burdina, E. (2020). Teachers’ attitudes towards inclusive education in Kazakhstan. *Integration of Education*, 24, 8-19. doi: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019.
- Arouri, Y. M., Attiyah, A. A., Dababneh, K. & Hamaidi, D. A. (2020). Kindergarten teachers' views of assistive technology use in the education of children with disabilities in Qatar. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 290–300. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.290>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1– 17. <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>
- Longman, D., Jones, L., Clarke, R. & Woollard, J. (2009). *ICT and special educational needs*.
- Nurulhuda, M. H., Nurhafizaliyana, H., Zaharah, O., Sophia, M. Y., Nordin, M., Mazlina, C. M., ..., & Ramlee, I. (2019). Early childhood education educators' competency: A qualitative study. *Science International*, 31, 699-702.
- Mac-Callum, K. & Jeffrey, L. (2014). Comparing the role of ICT literacy and anxiety in the adoption of mobile learning. *Computers in Human Behavior*, 39, 8– 19. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.024>
- Oralbekova, A., Begaliev, S., Ortaeva, A., Magauova, A. & Suleimen, M. (2021). *Teachers' readiness to use ICT in the conditions of inclusive education*. E3S Web of Conferences. 258. 07021. [10.1051/e3sconf/202125807021](https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807021)

Oralbekova, A. K. & Suleimen, M. M. (2020). ICTs in inclusive education: international experience. *Journal of Educational Sciences*, 3(64), 72-82. <https://doi.org/10.26577/JES.2020.v64.i3.07>

Yusof, N. & Ismail, H. (2020). Knowledge and readiness of preschool teachers in accepting special needs children. *Psychology (Savannah, Ga.)*, 57, 169-179.

BÖLÜM 2

BİLDİRİ ÖZETLERİ

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanata Dair Bilgilerinin Geliştirilmesi

Hilal Sevgen Abacı¹, Servet Feyzanur Göktepe², Defne Çaldır³

Bildiri Kodu: 95202

“Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanata Dair Bilgilerinin Geliştirilmesinde Özgün Bir Eğitsel Oyunun Etkisi Nedir?” araştırma problemi temelinde “Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanata Dair Bilgilerinin Geliştirilmesi” bu projenin amacıdır. Proje 2020-2021 öğretim yılında Ankara’da bir bilim ve sanat merkezinde 10 öğrenciye tek deney gruplu nicel araştırma ile basit istatistik temelinde iki araştırma projesi öğrencisi tarafından yürütülmüştür. Veri toplama aracı önce ve sonra uygulanmak üzere farklı sorulardan oluşan ön anket ve son anket çıktılarıdır. Veri toplama sürecinde proje öğrencileri ön testi uygulamıştır. Sanat öğretimini kolaylaştırmak adına hazırlanan oyunda; Akım ve sanatçılar hakkında bilgi verilip oyun tanıtılarak oynatılmıştır, kutu oyunu olarak tasarlanan oyun online eğitime uygun şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Oyunun temelini akımların adları yazılı zar, akımlara örnek olan resimler ve ressam adlarının yer aldığı kartlardan oluşturur. Oyun en az iki en çok dört kişi ile oynanır. Rastgele bir oyuncu zarı atmasıyla oyun başlar. Zarın üst kısmına gelen akıma uygun resimli parçayı ilk alan ve sanatçısı ile eşleştiren kendisine kartı alır. Oyun tüm parçalar bitince sonlanır. Oyun sonunda en çok parçası olan kişi kazanır. Oyundan sonra katılımcılara son anket uygulanması suretiyle veriler toplanmıştır. Veriler basit istatistik ile çözümlenmiştir. Proje sonucunda özel yetenekli öğrencilerin gereksinimlerine uygun sanat oyunu materyalleri onlara sunulduğunda sanata dair bilgilerinin geliştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Eğitim, Oyun

Tema: Resim Eğitimi

¹ Hilal SEVGİN ABACI, MEB, hilalsevgenm@gmail.com

² Servet Feyzanur GÖKTEPE, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, feyzanurgoktepe900@gmail.com

³ Defne ÇALDIR, Öğrenci, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, defnecaldır@gmail.com

Developing Special Talented Students' Knowledge of Art

“What is the Effect of an Original Educational Game on the Development of Special Talented Students' Knowledge of Art?” was this project’s research problem. The aim of this project was "Developing the Knowledge of Special Talented Students on Art" on the basis of this research problem. The project was carried out at a science and art centre in Ankara in the 2020-2021 academic year on the basis of simple statistics with a single experimental group quantitative research with ten students by two research project students. The data collection tools were the pre-survey and the final survey outputs consisting of different questions to be applied before and after the application. During the data collection process, the pre-test was applied to the students by the two research project students. In the game prepared to facilitate art teaching; The game was played by introducing information about the movement and artists, and the game, which was designed as a board game, was restructured in accordance with online education. The basis of the game consisted of dice with the names of the movements, pictures that were examples of the movements, and cards with the names of the artists. The game was played with a minimum of two and a maximum of four people. The game began when a random player rolls the dice. The first to get the piece with the picture that matched the flow coming to the top of the dice and matched it with the artist got the card. The game ends when all pieces were finished. The person with the most pieces at the end of the game would win. After the game, the two research students collected the data by applying a final questionnaire. The data has been analysed on the basis of basic istatistics. As a result of the project, when art game materials suitable for the needs of gifted students were presented to them, it was observed that their knowledge of art developed.

Keywords: Art, Education, Game

Theme:PaintingEducation

Görme Engelli Öğrencilerin Sanat Eserlerine Dair Algılarının Geliştirilmesi

Hilal Sevgen Abacı¹, Elif Külâh², Rabia Çalışır

Bildiri Kodu: 95204

Bu araştırmada 'Görme Engelli Öğrencilerin Sanat Eserlerine Dair Algılarının Geliştirilmesi' amaçlanmıştır. Proje 2020-2021 öğretim yılında Ankara'da bir görme engelli eğitimi veren bir devlet ortaokulunda 8 öğrenci ile nitel araştırma desenlerinden olgu bilim temelinde yürütülmüştür. Projede derinlemesine araştırılacak olgu 'Sanat Eserlerine Dair Görme Engelli Öğrencilerin Duygu Durumu' Veri toplama aracı Öğrencilere ilk başta ön anket uygulanarak Sanatın gerekliliği ve bireydeki zihinsel gelişim üzerine etkisi hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra dokunsal hazırlanan Picasso tablosunun öğrencilere gösterilmesi ile oluşan duyguları çalışma yapraklarına yazmaları ve çizmeleri istenmiştir. Escher tabloları kağıt üzerine kabartılıp ne oldukları sorulmuş sanat eleştirisi yaptırılmıştır. Aynı zamanda Escher in eserleri Eva ile kesilerek doku kabartması yapılan parçaların ilişkilendirilmesi istenilmiştir. Çalışma sonunda son anket uygulanmıştır. Toplanan verilerin analiziyle bulgular yorumlanarak sonuç yapılandırılmıştır. Aynı zamanda hazırlanan resmin çizimi içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Projede sanat eğitiminin önemi ve sanat eserleri üzerine görme engelli öğrencilerin duygu durumu öğrencilerde oluşturduğu duyguların analizi ile sanat eleştirisi bağlamında etkinliğin sanatın önemini anlama ve kavrama temelinde kazanım sağladığı gözlenmiştir. Proje sonucunda Görme Engelli Öğrencilerin Sanat Eserlerine Dair Algılarının Geliştirilmesi' için yapılan sanat eğitiminin çıktılarına bakıldığında görme engelli öğrencilerin sanat eserlerine dair algılarının geliştirilmesinde beyin temelli öğrenme etkilidir. Hipotezinin bulgularla sağlandığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Eğitim, Özel gereksinimli öğrenci

Tema: Resim Eğitimi.

¹ Hilal SEVGEN ABACI, MEB, hilalsevgenm@gmail.com

² Elif KÜLAH, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, elif.kulah0505@gmail.com

³ Rabia ÇALIŞIR, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, rabiacalisir123@gmail.com

Developing Visually Impaired Students' Perceptions of Artworks

In this research, it was aimed to develop the perception of visually impaired students about works of art. The project was carried out on the basis of phenomenology, one of the qualitative research designs, with eight students in a state secondary school providing education for the visually impaired in Ankara in the 2020-2021 academic year. The phenomenon to be investigated in depth in the project was 'The Emotional State of Visually Impaired Students Regarding to Artworks'. As data collection device first, a preliminary questionnaire was applied to visually impaired students. After the visually impaired students were informed about the necessity of art and its effect on the mental development of the individual, they were asked to write and draw the emotions created on them by showing the tactile Picasso painting to them. Escher paintings were embossed on paper and asked what they were to the students, and art criticism was made. At the same time, Escher's works were desired to be associated with Eva, which was cut and texture relief was made. At the end of the study, the last questionnaire was applied. With the analysis of the collected data, the findings were interpreted and the result was structured. At the same time, the drawing of the prepared picture was analysed by content analysis method. In the project, it was observed that the emotional state of the visually impaired students were on the importance of art education and on the emotional state of the art works, and the analysis of the emotions created by the students, and in the context of art criticism, the activity provided gains on the basis of understanding and understanding the importance of art. As a result of the project, when we looked at the outputs of the art education for 'Improving Visually Impaired Students' Perceptions of Artworks', brain-based learning was effective in developing the perceptions of visually impaired students about artworks. It was seen that the hypothesis was justified by the findings.

Keywords: *Arts, Education, Students with special needs*

Theme: *Art Education*

Türkiye'de Braille Konulu Tezlerin Betimsel Analizi

Cem Aslan¹

Bildiri Kodu: 95205

Bu çalışmada, Türkiye'de gerçekleştirilen braille konulu tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda incelenen tezlerin yıllara göre nasıl dağılım gösterdiği, yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalı, tez türü, ele aldığı amaç, kullandığı araştırma deseni, katılımcılar ve sonuç değişkenleri incelenmiştir. Bu kapsamda betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada ilgili tezlere ulaşabilmek amacıyla Ulusal Tez Merkezi veri tabanında taramalar yapılmıştır. Taramalar sırasında; "braille", "görme engelli/yetersizliği", "kabartma/dokunsal yazı" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda, aynı tezlerin bulunması hususuna dikkat ederek tezler ayıklanmış ve toplam 39 teze ulaşılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde ise 19 tezin çalışmanın kapsamında girmediği görülmüştür. Buna göre, yapılan çalışma özel eğitim alanı ile birlikte çeşitli alanlarda braille konusunda yapılmış 20 tezi kapsamıştır. Söz konusu, tezlerin tamamı tam metin şeklinde edinilmiş ve değerlendirmeye alınmıştır. Tezler yıl, yapıldığı üniversite, enstitü ve anabilim dalı, tez türü, ele aldığı amaç, kullandığı araştırma deseni, katılımcılar ve sonuç değişkenleri bakımında kodlanmıştır. Buna göre tezlerin 2001 ile 2021 yılları arasında gerçekleştiği görülmüştür. Tezlerin üniversite olarak çoğunlukla Gazi Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nde; enstitü olarak en fazla Fen Bilimleri Enstitüsü'nde, anabilim dalı olarak çeşitlilik gösterse de en çok özel eğitim anabilim dalında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Tezler büyük oranda yüksek lisans düzeyinde yapılmış olup tezlerde genel olarak tasarım tabanlı araştırma desenleri kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Braille, Görme Yetersizliği, Yazma.

Tema: Görme Engelliler Eğitimi

¹ Cem Aslan, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, e-posta: cemaslan@gazi.edu.tr

Descriptive Analysis of Theses on Braille in Turkey

This study, it is aimed to examine the theses on braille conducted in Turkey. For this purpose, the distribution of the theses according to the years, the university, the institute, and the department, the type of thesis, the purpose of the thesis, the research design used, the participants, and the outcome variables were examined. In this context, descriptive analysis was used. In the study, searches were done in the database of the National Thesis Center to reach the relevant theses. During the scans; The keywords "braille," "visually impaired/visual impairment," "embossed/tactile writing" were used. As a result of the literature review, the theses were sorted out by paying attention to the finding of the same theses, and a total of 39 theses were reached. As a result of the examinations, it was seen that 19 theses were not included in the scope of the study. Accordingly, the study included 20 theses on braille in various fields, together with special education. All of these theses were obtained as full text and evaluated. Theses are coded in terms of the year, university, institute, department, thesis type, purpose, research design used, participants, and outcome variables. Accordingly, it was seen that these were realized between 2001 and 2021. The theses are mostly in Gazi University and Yıldız Technical University; As an institute, it was determined that it was carried out mainly in the Institute of Science. Although it varied as a department, it was mostly carried out in the department of special education. Theses were mostly done at the master's level, and design-based research designs were used in general.

Keywords: *Braille, Visual Impairment, Writing.*

Theme: *Education* *for* *the* *Visually* *Impaired*

İnsani Değerler ve Matematik Eğitimi Entegrasyonu: İlköğretim ve Lise Matematik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Fahrettin Aşıcı¹, Yüksel Dede²

Bildiri Kodu: 95206

Şimdiki çalışmanın amacı, lise ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının insani değerler ve matematik dersinin bütünleştirilmesi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Nitel bir yaklaşımla, çoklu durum çalışması şeklinde temellendirilen bu çalışmada, sınırlı bir sistem olarak kabul edilen durumların ayrıntılı betimlenmesi ve araştırılan olgunun ortaya konması hedeflenmiştir. Bu amaçla veri toplama aracı olarak; açık uçlu sorulardan oluşan ve uzman görüşüyle son hali verilen, yarı yapılandırılmış yazılı görüş formu kullanılmıştır. Görüş formunda öğretmen adaylarına, matematik derslerini insani değerler ile bütünleştirmede hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımının daha uygun olacağı ve bu süreçte hangi matematik dersi konularının, matematik dersini insani değerler ile bütünleştirmede daha kullanışlı olabileceği ile ilgili sorular sorulmuştur. Görüş formu, lisans 3. ve 4. sınıf olmak üzere 2019-2020 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 23 lise matematik öğretmen adayı ve 107 ilköğretim matematik öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin analizi, NVivo 12.0 paket programından faydalanılarak tematik içerik analizi ile yapılmaktadır ve analiz süreci devam etmektedir. Öğretmen adaylarının insani değerler ile matematik dersini bütünleştirmede drama, tartışma ve soru-cevap gibi tekniklerin, ayrıca günlük hayat problemlerinin kullanımını uygun gördükleri ile ilgili bulgu, çalışmanın ön bulguları olarak verilebilir. Elde edilen bulgular, ilköğretim matematik ve lise matematik öğretmen adaylarının insani değerler ve matematik öğretimini bütünleştirme ile ilgili görüşlerindeki benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması şeklinde sunulacak, ayrıca bulgulara dayalı olarak ileri araştırmalar için önerilerde de bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, öğretmen adayı, insani değer.

Tema: Matematik Eğitimi

¹ Fahrettin AŞICI, Dr., Balıkesir Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, fahrettin.asici@balikesir.edu.tr

² Yüksel DEDE, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ydede@gazi.edu.tr

Human Values and Mathematics Education Integration: Opinions of Middle and High School Mathematics Pre-Service Teachers

The present study aims to determine the opinions of high school and middle school mathematics pre-service teachers about the integration of human values and mathematics courses. The study which is based on a qualitative approach and as a multiple case study, it is aimed to describe the situations considered as a limited system in detail and to reveal the investigated phenomenon. For this purpose, as a data collection tool; A semi-structured written opinion form consisting of open-ended questions and finalized with expert opinion was used. In the opinion form, pre-service teachers were asked questions about which teaching methods and techniques would be more appropriate to use in integrating mathematics lessons with human values, and which mathematics lesson topics would be more useful in integrating mathematics lessons with human values in this process. The opinion form was applied to 23 high school mathematics pre-service teachers and 107 middle school mathematics pre-service teachers, who were studying at a state university in the 2019-2020 academic year, as 3rd and 4th grade undergraduates. The analysis of the data is done with thematic content analysis using the NVivo 12.0 package program and the analysis process continues. The preliminary findings of the study can be given as the finding that pre-service teachers consider the use of techniques such as drama, discussion, and question-answer, as well as daily life problems, in integrating human values with mathematics courses.

Keywords: Mathematics education, preservice teacher, human value.

Theme:

Mathematics

Education

Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programında Yer Alan Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Alper Aytaç¹, Fatih Mutlu Özbilen², Salih Zeki Genç³

Bildiri Kodu: 95207

Bu araştırmanın amacı Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı'nda yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreçler boyutuna göre incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve doküman analizi tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri Yükseköğretim Kurulu'nun yayınlamış olduğu Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı'ndan elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, eğitim programında yer alan meslek bilgisi derslerine ve temel derslere ilişkin kazanımlar incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz aşamasında "kazanımlar" ve "bilişsel süreç boyutu" olmak üzere iki ana boyuttan oluşan tablolar oluşturulmuş ve kodlamalar bu şekilde gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmacıların kodlamaları arasındaki uyumun oldukça iyi düzeyde tespit edilmiştir. Sonraki aşamada kodlamalarda uzlaşının olmadığı durumlar, araştırmacılar tarafından incelenmiş ve ortak bir karara varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kazanımların, yenilenmiş Bloom taksonomisinin "anlama" boyutunda ağırlıklı olarak toplandığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla "hatırlama", "uygulama", "değerlendirme", "çözümleme", "yaratma" boyutları izlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre Çocuk Gelişimi Lisans Eğitimi Programı'nda öğrenim gören öğrencilerin bilginin açıklanması, yorumlanması, özetlenmesi, sınıflanması gibi bilişsel süreç becerilerine sahip olmalarına daha çok önem verildiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Çocuk Gelişimi, Lisans Eğitimi, Eğitim Programları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Tema: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim.

¹ Dr. Alper AYTAÇ, M.E.B. Bursa İznik Cumhuriyet İlkokulu, alperaytac10@gmail.com

² Dr. Fatih Mutlu ÖZBİLEN, M.E.B. İstanbul Esenyurt Osmangazi İlkokulu, fatihmutluozbilen@gmail.com

³ Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, szgenc@yahoo.com

An Investigation of the Acquisitions in the Child Development Undergraduate Education National Core Curriculum According to the Revised Bloom's Taxonomy

This study aims to examine the acquisitions in the Child Development Undergraduate Education National Core Curriculum according to the cognitive processes dimension of the revised Bloom's taxonomy. In this study, a qualitative research method was adopted and a document analysis technique was preferred. The data of this study was obtained from the Child Development Undergraduate Education National Core Curriculum published by the Council of Higher Education. Within the scope of this study, the acquisitions related to the vocational knowledge courses and basic courses in the curriculum were examined. Content analysis was used in the analysis of the data. In the analysis phase, tables consisting of two main dimensions, "acquisitions" and "cognitive process dimension", were created and coding was carried out in this way. The coding was carried out by the researchers and it was determined that the compatibility between the coding of the researchers was quite good. The next, the cases where there was no agreement in the coding were examined by the researchers and a consensus was reached. According to the results of this study, it has been determined that the acquisitions are predominantly in the "understanding" dimension of the revised Bloom's taxonomy. This was followed by the dimensions of "remembering", "applying", "evaluating", "analyzing" and "creating", respectively. According to the results of this study, it can be said that more importance is given to the students studying in the Child Development Undergraduate Education Program to have cognitive process skills such as explaining, interpreting, summarizing, and classifying information.

***Key words:** Child Development, Undergraduate Education, Curriculum, Revised Bloom's Taxonomy*

***Theme:** Child Development and Education, Curriculum and Instruction*

Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Ayzirek Almazbekova¹

Bildiri Kodu: 95208

Bu çalışmanın amacı, Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşleri ve tutumlarını belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından Rusça olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme (purposive sampling) yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020/2021 eğitim öğretim yılında Kırgızistan'da (KTU "Manas", M. Ryskulbekov adını taşıyan KEU, I. Razzakov adını taşıyan KDTU, Turizm Akademisi ve Kırgız Devlet Hukuk Akademisi) farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 129 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler toplanırken deneklerle görüşmeler yapılmış görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler bilgisayar ortamına yazılı bir şekilde aktarılmış ve analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bakıldığında, Kırgız üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sırasındaki iletişimde büyük sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Çevrimiçi öğrenmenin teknik bileşenleri boyutunda öğretmenlerin kullandığı platformlar ve öğrencilerin kullandığı mevcut cihazların farklılığından kaynaklanan zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi öğrenme sırasında eğitimciler dersleri vermek için genellikle, %29,66 ile Zoom, %27,59'la Whatsapp ve diğer sosyal ağlar, en az tercih edilen ise %14,48 üniversitelerin kendi platformları tercih etmişlerdir. Öğrenciler dersleri takip etmek için kullandıkları ortamlar ise, cep telefonu %58,69, bilgisayar %39,44, ve %0,94'le tablet olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına yönelik görüşlerine bakıldığında, olumlu yanıt veren öğrencilerin oranı %23,3, iken hayır yararlı değildi diyenler ise %47,3' olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğrenme, tutum

Tema: Uzaktan Eğitim

¹ Ayzirek Almazbekova, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Eğitim Bölümü, aizirewka@gmail.com

Viewpoints To Online Learning of University Students In Kyrgyzstan

The aim of this research is to determine the views and attitudes of university students in Kyrgyzstan towards online learning practices. In this qualitative study phenomenological research methods were used. As a data collection tool, a semi-structured interview form, prepared by the researchers in Russian language, was used. The criterion of sampling method in this study is a purposive sampling method. The study group of the research consists of KTU "Manas", KEU named after M. Ryskulbekov, KDTU named after I. Razzakov, Tourism Academy and Kyrgyz State Law Academy students, who studied in the 2020/2021 academic year and volunteered to participate in the research. The study group consists of 129 students. Data collection was conducted in the form of interviews and recorded using a voice recorder. The recorded data were transferred to the computer environment in written form and analyzed. When the results obtained were examined, it was seen that Kyrgyz university students had noticeable communication problems during the online learning process. In terms of the technical component of the online learning process, most of the students highlighted that they experienced difficulties due to the differences in platforms used by teachers and students. During online learning, educators generally preferred Zoom with 29.66%, Whatsapp and other social networks with 27.59%, and universities' own platforms, the least preferred 14.48%. It was seen that the devices used by the students to follow the lessons were mobile phones by 58.69%, computers by 39.44%, and tablets by 0.94%. Considering the preferences of the students about the online learning environment, it was seen that the rate of the students who were positive about the efficacy of online learning was 23.3% out of all interviewed, while the rate of the students who were negative and did not consider online learning useful were 47.3%.

Anahtar Kelimeler: Online learning, attitude

Theme: Distance education

Argümantasyon ve Yansıtıcı Düşünmeye Dayalı Fen Öğretiminin Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Fen Bilimlerine Yönelik Tutumuna, Üst Bilişsel Becerilerine Ve Mantıksal Düşünme Yeteneklerine Olan Etkisinin İncelenmesi

Zeynep Azaklı¹, Ömer Acar²

Bildiri Kodu: 95209

Bu araştırmanın amacı, argümantasyon ve yansıtıcı düşünmeye dayalı fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarına, fen bilimlerine yönelik tutumlarına, üst bilişsel becerilerine ve mantıksal düşünme yeteneklerine olan etkisini incelemektir. Araştırma, öntest-sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel modeldir. Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde İstanbul ili Kartal ilçesindeki bir ortaokula devam eden 148 6. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 74'ü deney grubunu, 74'ü ise karşılaştırma grubunu oluşturmuştur. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan argümantasyon ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinlikler ev ödevi olarak verilmiştir. Bu ödevlerin etkinlik tartışmaları Covid-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimle ve çevrimiçi olarak yapılmıştır. Karşılaştırma grubunda ise sınıf içi etkinlikler ve ödevler, yansıtıcı düşünme ve argümantasyondan bağımsız bir şekilde yapılmıştır. Deney ve karşılaştırma grubu öğrencilerine Epistemolojik İnançlar Ölçeği, Fene Yönelik Tutumlar Ölçeği, Üst Bilişsel Beceriler Ölçeği ve Mantıksal Düşünme Yeteneği Testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Bu ölçme araçları altındaki alt boyutlar açımlayıcı faktör analizi kullanılarak belirlenmiştir. Verilerin analizi için bağımlı gruplar t testi ve ANCOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre deney ve karşılaştırma gruplarının üst bilişsel beceriler ve mantıksal düşünme sontest puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Epistemolojik inanç ve tutum puanları için yapılan analizlerde anlamlı bir sonuç elde edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: *Argümantasyon, Yansıtıcı Düşünme, Epistemolojik İnanç, Fen Bilimlerine Yönelik Tutum, Üst Bilişsel Beceriler, Mantıksal Düşünme.*

Tema: *Fen Bilgisi Eğitimi.*

¹ Zeynep Azaklı, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, zeyneppozgeldi@gmail.com

² Ömer Acar, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, acarok@gmail.com

The Effect of Argumentation and Reflective Thinking Based Science Teaching On Students' Epistemological Beliefs, Attitudes Towards Science, Metacognitive Skills And Logical Thinking Abilities

This study examined the effect of argumentation and reflective thinking based science instruction on sixth grade students' epistemological beliefs, attitudes towards science, metacognitive skills and logical thinking abilities. A quasi-experimental model with pretest-posttest comparison group was used. Research was conducted with 148 sixth grade students attending to a secondary school in Kartal, İstanbul in the first semester of 2020-2021 academic year. 74 of these students formed experimental group and 74 of them formed comparison group. Experimental group students were given homework activities to develop their argumentation and reflective thinking. Discussions of these assignments were made through distance education and online due to Covid-19 pandemic. Science instruction in comparison group was implemented independently from reflective thinking and argumentation. Epistemological Beliefs, Attitudes Towards Science, and Metacognitive Skills Scales and Logical Thinking Ability Test were administered to both groups as pretest and posttest. Subscales under these instruments were determined by exploratory factor analysis. Dependent groups t-test and ANCOVA were performed for data analysis. Results showed a significant difference between these groups for metacognitive skills and logical thinking post-test scores that was in favour of experimental group. No significant result was obtained from the analyses performed for epistemological belief and attitude scores.

Keywords: *Argumentation, Reflective Thinking, Epistemological Belief, Attitude towards Science, Metacognitive Skills, Logical Thinking.*

Theme: *Science Education*

Baltacıoğlu'nun Resim Öğretimi İle İlgili Görüşlerinin Günümüz Resim Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi

Sabri Becerikli¹, İsmail Tetikçi²

Bildiri Kodu: 95210

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu Türkiye eğitim tarihi açısından önemli bir karakterdir. O, birçok alanda eser vermiş, çok sayıda makale yazmıştır. Baltacıoğlu'nun eğitim görüşlerini ifade ettiği konulardan biri de resimdir. O, resmin coğrafya ve tarih eğitiminde kullanılmasını tavsiye etmiş, halkın ruhunun ve zekâsının gelişimi için resim yoluyla eğitilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Baltacıoğlu resmin eğitim üzerinde etkisine kanaat getirmesi Avrupa seyahati ile ilişkilendirilebilir. O, Almanya gezisinde ziyaret ettiği bir ilkokulun resim etütlerinden etkilenmiş, bu okuldaki gözlemlerinin, "resim öğretiminde kişisel ve yaratıcı yöntemi" ile ilgili görüşlerinin temelinde yer aldığını ifade etmiştir. Baltacıoğlu ülkeye döndüğünde Darümualliminde resim dersleri öğretmenliği görevini icra etmiş, ayrıca 1915'te "Resmin Usul-i Tedrisi" adlı eserini yazmış, bu eser, nezaret tarafından okullara dağıtılmıştır. Baltacıoğlu'nun resmin eğitimdeki önemi ve etkisi dışındaki olumlu görüşlerinin yanı sıra bu eserinde resmin nasıl öğretilceği, resmin çocuğa ne gibi faydalar kazandırılacağı, resmin diğer derslere katkısı yönünde görüşleri yer almıştır. Mevcut çalışmada da "Resmin Usul-i Tedrisi" adlı kitabın üzerinden resim öğretiminin Baltacıoğlu'na göre nasıl yapılması yönünde değerlendirilmesi yapılacak ve günümüz resim eğitimi ile ne gibi benzerlikleri olduğu konusu ele alınacaktır. Çalışmada telif eserler ve Baltacıoğlu'nun eserlerinden faydalanılarak tarih araştırmaları yöntemi olan doküman incelemesi usulü benimsenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Baltacıoğlu, Öğretim Yöntemleri, Resim Öğretimi

Tema: Eğitim Tarihi

¹ Sabri Becerikli, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, beceriklisabri@uludag.edu.tr

² İsmail Tetikçi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ismailtetikci@uludag.edu.tr.

Assessment of Baltacioğlu's Views on the Teaching of Painting in terms of Today's Painting Education

Ismayıl Hakkı Baltacioğlu is an important character in the history of education in Turkey. He has produced works in many fields and has written many articles. One of the subjects that Baltacioğlu expressed his views on education was painting. He recommended the use of painting in geography and history education, and suggested that people should be educated through painting for the development of their soul and intelligence. Baltacioğlu's conviction of the effect of painting on education can be linked to his travel to Europe. He was particularly impacted by the painting classes at a primary school he visited during his trip to Germany, and stated that his observations in this school were the basis of his views on his “personal and creative method in the teaching of painting”. When Baltacioğlu returned to the Turkey, he worked as a painting teacher at the Darülmüallimin (Teacher Training School for Boys), and he also wrote his work “Usul-i Tedrisi of Painting” (Method of Painting) in 1915, which was distributed to schools by the Ministry of Education. In addition to Baltacioğlu's positive views on the importance and impact of painting in education, his work included the views on how to teach painting, what benefits the painting would bring to the child, and the contribution of painting to other school subjects. In the present study, an assessment will be made of how the teaching of painting should be performed according to Baltacioğlu, based on the book titled “Resmin Usul-i Tedrisi” (Method of Painting), and what type of similarities the book in question has with today's painting education will also be discussed. In this study, the document review method, which is a method of historical research, has been adopted by tapping into some copyrighted works and the works of Baltacioğlu.

Keywords: *Baltacioğlu, Teaching Methods, Painting Teaching*

Theme: *History of Education*

48-72 Aylık Çocukların Baba Katılımına İlişkin Algılarının İncelenmesi

Prof. Dr. Hatice Bekir¹, Arş. Gör. Şerife Nur Varol²

Bildiri Kodu: 95211

Bu araştırmanın amacı 48-72 aylık çocukların baba katılımına yönelik algılarının incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve olgubilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık 11 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çiz ve anlat tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çocuklara boya kalemleri ve kâğıtlar dağıtılmış ve çocuklardan ilk olarak bir kâğıda babalarını daha sonra diğer kâğıda ailelerini çizmeleri istenmiştir. Çocuklar resimlerini tamamladıktan sonra çocuklarla görüşmeler yapılarak resimlerini anlatmaları istenmiştir. Daha sonra çocuklara üç eşit kutu verilerek bu kutuları "Evet, Bazen, Hayır" kutuları olacağını ve çocuklardan hangi kutunun ne kutusu olacağına sembollerle karar vermeleri istenmiştir. Çocuklar evet, bazen ve hayır kutularına karar verdikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme sorularına geçilmiştir. Çocuklar soruların cevaplarını ilk olarak evet, bazen ve hayır olarak bu kutulara atıp cevap vermiştir ardından sorular genişletilerek çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplar derinleştirilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, babaların çocuklarının hayatlarında keyfi meşguliyet ile ilgi ve yakınlık alt boyutlarında daha çok katılım gösterdiği temel bakım alt boyutunda ise daha az katılım gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Baba katılımı, Çocuk, Algı.

Tema: Okul Öncesi Eğitimi

¹ Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, shatice@gazi.edu.tr

² Arş. Gör. Şerife Nur VAROL, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, serifenukaracelik@gazi.edu.tr

The Examination of 48-72 Months Old Children's Perceptions About Father Involvement

This study aims to examine the perceptions of 48-72 months old children about father involvement. The research was carried out in qualitative research method and phenomenology design. The study group of the research consists of 11 children aged 48-72 months who continue their preschool education in Ankara in the spring term of the 2020-2021 academic year. The research data were collected through the semi-structured interview form created by the researchers and the draw-tell technique. Individual interviews were conducted with the children participating in the study. Crayons and papers were distributed to the children and the children were asked to first draw their father on one piece of paper and then their family on the other. After the children completed their pictures, interviews were held with the children, and they were asked to describe their pictures. Then, three equal boxes were given to the children, and they were asked to decide with symbols that these boxes would be "Yes, Sometimes, No" boxes and which box would be which. After the children decided on yes, sometimes, and no boxes, semi-structured interview questions were started. The children first answered yes, sometimes, and no in these boxes, then the questions were expanded, and the answers given by the children to the interview questions were deepened. In the analysis of the data, the descriptive analysis method was used. As a result of the research, it was seen that fathers were more involved in the sub-dimensions of attention and closeness, with arbitrary occupation in the lives of their children, and less in the sub-dimension of primary care.

***Keywords:** Father involvement, Child, Perception.*

***Theme:** Early childhood education*

Cumhuriyetten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman İmajı

İlknur Menekşe Bozkurt¹ Meliha Köse²

Bildiri Kodu: 95212

Tarih öğretiminin en önemli eğitim araçlarından biri olan tarih ders kitapları, siyasi tarihe ve dolayısıyla Osmanlı padişahlarının faaliyetlerine geniş ölçüde yer vermektedir. Ancak soyut bir niteliğe sahip olan, deneysel faaliyetlere imkan tanımayan bu tarihi bilgiler, ders kitaplarını yazan ve müfredatı belirleyen yetkililerin padişahlara yüklediği imajlarla öğrenciye sunulmaktadır. Öğrencilerin zihninde oluşan padişah algısı ise bu sunulan imajlarla doğrudan ilişkilidir. Bu araştırmanın amacı, Tarih ders kitaplarının Türk ve Dünya tarihinde çok önemli bir yere sahip olan Osmanlı padişahları Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman hakkında ortaya koyduğu imajları analiz etmektir. Doküman analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Cumhuriyetin başlangıcından günümüze ortaöğretimde okutulan tarih ders kitapları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, tarih ders kitaplarında Yavuz Sultan Selim ve Kanuni Sultan Süleyman'a ilişkin imajlar, dönemin siyasi atmosferine paralel olarak değişkenlik göstermektedir. Ancak yükselme döneminin güçlü padişahları olması hasebiyle genelde olumlu imajlarla anlatılmaktadırlar. Özellikle 1931 ve 1944 yılları arasında okutulan ders kitaplarında, fetihleri ve siyasi kazanımları üzerinden kahraman, başarılı iki padişah resmedilirken, kişiliklerine yönelik olumsuz ifadeler dikkat çekmektedir. 1975'den sonra ise Yavuz ve Kanuni imajlarında güçlü bir övgü farkedilmektedir. Kişiliklerine yönelik olumsuz anlatımlardan uzaklaşıldığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İmaj, Padişah İmajı, Yavuz Sultan Selim, Kanuni Sultan Süleyman, Tarih Ders Kitapları

Tema: Tarih Eğitimi.

¹ Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, ilknuuurrrbozkurt@gmail.com

² Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, melihakose@gazi.edu.tr

The Images of Selim I And Suleiman the Magnificent in History Textbooks Used From the Founding of the Republic to the Present time

History textbooks, which are one of the most important educational tools of history teaching, include heavily political history. However, this historical information, which has an abstract nature and does not allow experimental activities, is presented with the given images about the Sultans by the textbooks writers and the curriculum makers to the students. The perception of the Sultan in the minds of the students is directly related to these presented images. The aim of this research is to analyze the images about the Ottoman Sultans, Selim I and Suleiman the Magnificent in the history textbooks, who have very important places in Turkish and World history. The method of this study is document analysis. The history textbooks used in the secondary education from the founding of Turkish Republic to the Present time were analyzed, as data collection tools. According to the findings of the research, the images of Selim I and Suleiman the Magnificent in history textbooks vary from period to period depends on the political atmosphere. However, Both Sultans are given in history textbooks with positive images generally as the powerful figures of the rise of the ottoman empire. Particularly, Both sultans were presented in the history textbooks taught between 1931 and 1944, as heroic and successful through their conquests and political achievements. At the same time, it draws attention that they were portrayed with negative expressions about their personalities in these books. After 1975, a strong praise can be noticed in the images of Yavuz and Kanuni in the history textbooks. And also, it is understood that negative expressions about their personalities are avoided.

***Keywords:** Image, Image of Sultan, Yavuz Sultan Selim, Suleiman the Magnificent, HistoryTextbooks*

***Theme:** History Teaching*

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile Türkiye Bursları Kapsamında Lisansüstü Burs Alan Öğrencilerin Almış Oldukları Eğitimi Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Gkioulsach Chatzisouleiman¹, Filiz Çetin²

Bildiri Kodu: 95213

Yapılan bu çalışmada; yurt dışı Türkler ve akraba topluluklar başkanlığı ile Türkiye bursları kapsamında lisansüstü bursu alan öğrencilerin almış oldukları eğitimi değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada model olarak nitel araştırma modeli seçilmiştir. Araştırmada desen olarak olgubilim (fenomonoloji) deseni seçilmiştir. Olgubilim deseni nitel modelin seçildiği araştırmalarda kullanılan bir modeldir ve farkında olduğumuz fakat ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgusal araştırmalarda araştırılan kişi veya grubun davranışları o üyelerin kendi bakış açılarından değerlendirilir; kendilerine ve olaylara nasıl baktıkları belirlenir. Olgubilim araştırmalarında “En iyi yaşayan bilir, o halde ondan öğrenelim” felsefesiyle hareket edilir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı gerçeklik hakkında herhangi bir yorumda bulunmaz. Görüşme tekniği ile algıların ve olayların bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ilinde bulunan üniversitelerde YTB ve Türkiye Bursları kapsamında lisansüstü eğitimine başlamış öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılması planlandığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Yıldırım ve Şimşek’in (2018) görüşme formunun belirttiği aşamalar takip edilerek toplanmıştır. Veri toplama süreci henüz devam etmekte olup şu ana kadar çalışma grubun yaklaşık 2/3’sine ulaşılmıştır. Kongre tarihine kadar eğitim sürecinin değerlendirilmesi, ekonomik, sosyal-kültürel, barınma, TÖMER, eğitim niteliği hakkında öğrencilerden alınan görüşlerin kongre sunumunda yansıtılması ve elde edilen sonuçlar ışığında çalışmanın ön bulgularının tartışılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye bursları, Uluslararası lisansüstü öğrenciler, Eğitim*

Tema:

Yükseköğretim

¹ Gkioulsach Chatzisouleiman, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, gul-212@hotmail.com

² Filiz Çetin, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, ficetin@gazi.edu.tr

Presidency for Turks Abroad and Related Communities and the Opinions of Students Receiving Postgraduate Scholarships within the Scope of Turkey Scholarships on the Evaluation of the Education Received

In this study; It was tried to determine the opinions of the students who received postgraduate scholarships within the scope of the Presidency for Turks Abroad and Related Communities and Turkey Scholarships on the evaluation of the education they received. In this study, the qualitative research model was chosen as the model. In the research, the phenomenology design was chosen as the design. The phenomenological design is a model used in research in which the qualitative model is selected. It focuses on phenomena that we are aware of but do not have a detailed and deep understanding of. In case studies, the behavior of the person or group being investigated is evaluated from the perspectives of those members; It is determined how they view themselves and events. In phenomenological studies, the philosophy of "The one who lives best, let's learn from him" has been adopted. In this type of research, the researcher does not make any comments about reality. With the interview technique, it is aimed to reveal the perceptions and events in a holistic way. The study group of the research consists of students who started their graduate education at universities in Ankara within the scope of YTB and Türkiye Scholarships. Since it was planned to reach the entire population of the study, sampling was not done. The data were collected by following the stages specified in the interview form of Yıldırım and Şimşek (2018) developed by the researcher. The data collection process is still ongoing and so far, approximately 2/3 of the study group has been reached. The opinions of the students about the evaluation of the education process, economic, social-cultural, accommodation, TÖMER and the quality of education until the date of the congress will be reflected in the congress presentation. In addition, it was planned to discuss the preliminary findings of the study in the light of the results obtained.

Keywords: *Presidency for Turks Abroad and Related Communities, Turkey scholarships, International Graduate Students, Education*

Theme: *Higher Education*

Türkiye'deki Erasmus Programı Konulu Tezlerin İncelenmesi

Erdoğan Çatak¹, Serkan Koşar²

Bildiri Kodu: 95214

Bu çalışmasının amacı, 2004 yılından bugüne kadar Erasmus programı konusunda yapılan tez çalışmalarının kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesidir. Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan 2004-2021 yılları arasında yapılan Erasmus programı ile ilgili tezler, örneklemini ise Türkiye'de yapılan ve erişime açık olan Eğitim ve Öğretim konulu toplam 46 yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Verileri toplamak için Erasmus Programı Konulu Tezleri İnceleme Formu hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler Excel programı kullanılarak tablolar haline getirilmiş, kategorilerin frekansı verilmiştir. Tezler genel olarak incelendiğinde; tezlerin daha çok 2010 yılından sonra yapıldığı, büyük çoğunluğunun kamu üniversitelerinde yapıldığı, Batı Anadolu, İstanbul ve Akdeniz (TÜİK İBBS 1. Düzey referans alınmıştır.) bölgelerinde daha sıklıkla yapıldığı, yoğunlukla yüksek lisans tezlerinde konunun çalışıldığı, tezlerde daha çok Erasmus Programının İngilizce ile ilişkisinin çeşitli yönlerden incelendiği, nitel, nicel ve karma araştırma yöntemlerinin yaygın kullanıldığı, buna bağlı olarak anket ve görüşmelerle verilerin elde edildiği, yoğunlukla amaçlı örnekleme yöntemlerinin tercih edildiği, betimsel istatistik ve içerik analiz yöntemlerinin kullanıldığı, görülmektedir. Bu çalışma sonucunda Erasmus Programının kalitesini artırmaya, programı yaygınlaştırmaya ve programın devamını sağlamak için gerekli tedbirler alınmasını sağlayamaya yönelik daha çok nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+, Yükseköğretim, YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tema:

Yükseköğretim

¹ Erdoğan Çatak, Gazi Üniversitesi, Dış İlişkiler Ofisi, erdogancatak@gazi.edu.tr

² Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, skosar@gazi.edu.tr

Analysis of Thesis about Erasmus Programme Conducted in Turkey

The aim of this research is to analyse the dissertations on Erasmus Programme conducted since 2004. In this study, one of the content analysis forms which is descriptive content analysis and categorical analysis techniques were used. The population of the study is composed of the thesis about Erasmus conducted between 2004-2021 that are found in Council of Higher Education Thesis Center. The sample of the study is composed of 46 master's and doctoral thesis about Erasmus Programme conducted in Education and Training field in Turkey and open to access. In order to collect data The Form for Analyzing Thesis on Erasmus Programme was prepared. Data collected in the study were shown in tables by using Excel and the frequencies of the categories were presented. As the thesis are generally examined, it is seen that thesis were conducted mostly after 2010, most of the thesis were conducted in public universities; they were mostly conducted in West Anatolia, İstanbul and Mediterranean, the subject were studied in mostly master's thesis, the relation between Erasmus Programme and English language were mostly studied from different perspectives, qualitative, quantitative and mixed methods were often used and data was collected via questionnaires and interviews, purposive sampling methods were mainly preferred, descriptive analysis and content analysis methods were used. As a result of the study it is suggested that more qualitative studies must be conducted on increasing quality of the programme, dissemination of the programme and taking measures for the programme's future.

Keywords: *Erasmus+, Higher Education, Council of Higher Education Thesis Center.*

Theme: *Higher Education*

Farklı Problem Türlerinin Öğrencilerin Problem Çözmelerine Yansımaları

Emel Çilingir Altıner¹

Bildiri Kodu: 95215

İlkokul döneminde öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için tercih edilen stratejiler ile somut bilgileri kullanarak soyut bilgilere yumuşak bir geçiş yapmak amaçlanır. Öğrencilerin somut deneyim kazanmalarının yanında gerçek yaşam örnekleriyle deneyim kazanmaları sağlanır ki sonrasında bu bağlantıları kullanarak daha soyut temsilleri kullanabilmeleri ve bilgilerini farklı ortamlara daha kolay aktarabilmeleri beklenmektedir. Problem çözme performansını arttırmak için birçok çabanın verildiği ilkokul döneminde farklı tür problemlere ilgili yapılmış çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu eksikliğı doldurmak amacıyla araştırmada problem çözüme denklem, sözel denklem, hikâye ve hikâye + diyagram türündeki problemlerin öğrencilerin problem çözme performanslarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu 18 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma yaprakları ile öğrencilerden veri toplanmıştır. Dört farklı tür (denklem, sözel denklem, hikâye ve hikâye + diyagram) çalışma yaprağı kullanılmıştır. Her çalışma yaprağı aynı matematiksel işlemlerin yapılmasını gerektiren ancak sunumu farklı olan benzer 10 problemden oluşmaktadır. Öğrencilerin problemlerdeki benzerliğı fark etmemesi adına çalışma yaprakları iki hafta aryla öğrencilere sınıf öğretmenleri tarafından ders saatleri içinde yüz yüze olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın analiz süreci devam etmektedir. Araştırmanın sonuçlarının, öğrencilerin problem türlerine göre problemi çözüp çözemedikleri incelenerek hangi tür sorularda daha başarılı olacaklarının belirlenmesi bakımından alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Problem türü, Denklem problemleri, Hikaye problemleri, Diyagram destekli problemler

Tema:

Sınıf

Eğitimi

¹ Emel Çilingir Altıner, Çukurova Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ecilingir@cu.edu.tr

Reflections of Different Problem Types on Students' Problem Solving

It is aimed to make a smooth transition to abstract knowledge by using concrete knowledge with the preferred strategies to enable students to learn in the elementary school period. In addition to gaining concrete experience, students are provided to gain experience with real-life examples, and then they are expected to be able to use more abstract representations and transfer their knowledge to different environments by using these connections. It is seen that studies on different types of problems are limited in the elementary school period, where many efforts are made to increase problem solving performance. In order to fill this gap, the effect of problems such as equation, verbal equation, story and story + diagram in problem solving on students' problem solving performance was tried to be determined. Four different types (equation, verbal equation, story and story + diagram) worksheets were used. The model of the research is "case study", one of the qualitative research methods. The study group consists of 18 fourth grade students. Data were collected from the students with the worksheets prepared by the researchers. Each worksheet consists of 10 similar problems that require the same mathematical operations but differ in presentation. In order for the students not to notice the similarity in the problems, the worksheets were applied to the students face-to-face by the classroom teachers during the course hours, with two weeks intervals. The obtained data were analysed through descriptive analysis. The analysis process of the research continues. It is expected that the results of the research will contribute to the literature in terms of determining which types of questions they will be more successful in by examining whether the students can solve the problem according to the problem types.

***Keywords:** Problem solving, Problem type, Equation problems, Story problems, Diagram supported problems*

***Theme:** Elementary School Education*

Yaratıcı Yazmayla İlişkili Hazırlanan Doktora Tezlerinin Betimsel İçerik Analizi

Ali Çoban¹

Bildiri Kodu: 95216

Bireyin kendini ifade edebilmesi adına yazma becerisini geliştirmesi büyük bir önem arz etmektedir. Türkçe dersinde ve müfredatta bulunan Yazarlık ve Yazma Becerileri seçmeli dersinde gerçekleştirilen yazma uygulamaları ile bu becerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda ise yazmayla ilgili birçok yöntem, teknik ve stratejilerin derslerde uygulandığı görülmektedir. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı yazmadır. Yaratıcı yazmanın kişinin olaylar, kavramlar hakkında ilinti kurabilmesine, hayal gücünden etkin bir şekilde yararlanabilmesine, estetik zevkini ortaya çıkarmasına olanak sağladığı belirtilebilir. Literatüre bakıldığında, yaratıcı yazma alanında hazırlanmış çalışmaların derlendiği araştırmalara rastlanırken lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizinin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu doğrultuda da çalışmanın amacını, yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinin incelenmesi ve betimsel içerik analizinin yapılması oluşturmaktadır. Temel nitel araştırma yaklaşımına göre desenlenen bu çalışmada, verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılırken, verilerin analizinde ise betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı yazmayla ilişkili yapılmış doktora tezlerinin günümüze yaklaştıkça sıklığı görülmektedir. Türkçe eğitimi ve Sınıf eğitimi araştırmacıları, yaratıcı yazma hususuna daha fazla eğilim göstermektedir. Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanmış doktora tezlerinin örneğini büyük oranda ilkokul ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. İki tezde lisans öğrencileri ve sadece bir tezde TÖMER öğrencileri örneklem olarak yer almaktadır. Deneysel çalışmalarda da en sık tercih edilen uygulama süresi 12 hafta olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yaratıcı yazma, doktora tezleri, içerik analizi.

Tema: *Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi*

¹ Ali Çoban, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi, alicoban.iletisim@gmail.com

Descriptive Content Analysis of Doctoral Theses Related to Creative Writing

Many methods, techniques and strategies related to writing have been implemented in the courses. One of these methods is creative writing. It may be stated that creative writing allows a person to draw attention to events, concepts, effectively utilize imagination, and create esthetic pleasure. In the literature, studies compiled in creative writing are not found in the study where the descriptive content analysis of graduate theses is conducted. In this respect, the purpose of the study is to examine the prepared doctoral thesis associated with creative writing and to analyze descriptive content. This study, which is designed according to the basic qualitative research approach, uses document analysis to data collection and uses descriptive content analysis to analysis of the data. As a result of the research, the doctoral thesis associated with creative writing is becoming more and more frequent as it approaches today. Turkish education and Classroom education researchers are more prone to creative writing. The examples of doctoral theses prepared in relation to creative writing are mostly primary and secondary school students. In two theses, undergraduate students and TÖMER students are included as examples in one thesis. In experimental studies, the most frequently preferred application time is 12 weeks.

Keywords: Writing skill, creative writing, doctoral dissertations, content analysis.

Theme: Turkish Education, Primary Education.

Resmi Ortaokullardaki Öğretmenlerin Yöneticilerine Duyduğu Güven ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Burcu İrem Demirağ², Aydın Balyer³

Bildiri Kodu: 95217

Bu araştırmanın amacı; öğretmen görüşlerine göre resmi ortaokullardaki öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş olup nicel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş iline bağlı Dulkadiroğlu ilçesinde MEB'e bağlı resmi ortaokullarda görevli tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için: "Yöneticiye Güven Ölçeği (YGÖ) ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 ile Jamovi istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticiye olan güvenlerinin ve örgütsel bağlılık düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada ele alınan konular için araştırmacı tarafından belirlenen sosyodemografik değişkenlere göre ise şu sonuçlar elde edilmiştir: yöneticiye güven ölçeğinde "eğitim durumu, medeni durum mesleki kıdem ve aynı okulda çalışma süresi" değişkenlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmişken, "cinsiyet ve yaş" değişkenlerinde ise anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Örgütsel bağlılık konusunda da öğretmenlerin sosyodemografik değişkenlerden "mesleki kıdem ile aynı okulda çalışma süresi" değişkenlerinde anlamlı farklılık elde edildiği saptanırken diğer değişkenlerde (cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durum) ise anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Araştırma sonucunda ise iki konu arasındaki ilişki araştırılmış olup öğretmen görüşlerine göre; yöneticiye güven ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin yöneticiye güvenlerinin örgütsel bağlılıklarını %45 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resmi Ortaokullar, Yöneticiye Güven, Örgütsel Bağlılık, Kahramanmaraş.

Tema: Eğitim Yönetimi

¹ Bu çalışma Burcu İrem Demirağ' Resmi Ortaokullardaki Öğretmenlerin Yöneticilerine Duyduğu Güven ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Burcu İrem DEMİRACI, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, iroceanbu@hotmail.com

³ Prof. Dr. Aydın BALYER, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD, balyer@yildiz.edu.tr

Examining The Relationship of Teachers' Trust to Their Leaders And Organizational Commitment At Public Secondary Schools

The purpose of this research; According to the teachers, it is to reveal the relationship between the confidence in the directors of the teachers in official secondary schools and organizational commitment. In this context, the research is patterned in the relational scanning model and is a quantitative research. In the 2020-2021 educational instructional year of the study, Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş is established in the official secondary schools. The sample of the study is 310 teachers selected using the simple selection of sampling methods. To collect research data: "Organizational commitment scale (OBO) to the administrator (YGI) was used. The data obtained in the study were analyzed using SPSS 22.0 using Jamovi statistical programs. As a result of the research, it was determined that the teachers' trust in the manager and organizational commitment to the manager were very high. According to the sociodemographic variables determined by the researcher for the subjects in the study, the following results were obtained: while there was a significant difference in the variables of educational status, marital status, professional seniority and working time at the same school in the scale of trust in the administrator, no significant difference was found in the variables of gender and age. In terms of organizational commitment, a significant difference was found in the sociodemographic variables of the teachers, such as professional seniority and working time at the same school, while no significant difference was found in the other variables (gender, educational status and marital status). As a result of the research, the relationship between the two subjects is investigated and according to teachers' views; It was determined that there was a positive intermediate relationship between trust and organizational commitment to the administrator. It has been concluded that teachers' trust in their managers predicted their organizational commitment by 45%.

Keywords: *Official Secondary Schools, Trust in Manager, Organizational Commitment, Kahramanmaraş.*

Theme: *Education Management*

Cezayir Örnekleminde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanımı

Mustafa Emek¹

Bildiri Kodu: 95218

Bu çalışmanın amacı Cezayir 2 Üniversitesinde eğitim ve akademik amaçlı B2 düzeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Türkoloji bölümü lisans öğrencilerine yönelik yaratıcı yazma tekniklerinden öykü/hikâye tamamlama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen Türkçe yazma becerisi öğretimi sürecini değerlendirmektir. Bu süreçte öğrencilerden giriş kısmı verilen bir öyküyü Türkçenin dilbilgisi kurallarına, anlam bütünlüğüne ve tekniğe uygun olarak tamamlamaları sonrasında ise bu öyküye uygun bir başlık yazmaları istenilmiştir. Çalışmanın kapsamını B2 düzeyi Türkçe yazma becerisi öğretimi dersi sırasında öykü/hikâye tamamlama tekniği kullanılarak öğrenciler tarafından oluşturulan 46 çalışma kâğıdı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma doküman incelemesi yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniği analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma kâğıtlarının incelenmesinin ardından öğrencilerin Türkçe öykü yazma tekniğini kullanabilme, anlamlı metin oluşturabilme, yeterli kelime bilgisine sahip olabilme, Türkçe dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde uygulayabilme konularındaki durumlarına yönelik bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Çalışma kâğıtları incelenerek elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin Türkçe yazma becerileri ve Türkçe yazma becerisi öğretimiyle ilgili hem öğrencileri hem de öğretmenleri ve sürece katılan diğer paydaş kişi ve kurumları ilgilendiren sonuçlara ulaşılması amaçlanmaktadır.

***Anahtar Kelimeler:** Türkoloji, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi öğretimi, yaratıcı yazma.*

***Tema:** Yabancı Dil Olarak Türkçenin Eğitimi, Türkçe Eğitimi*

¹ Mustafa Emek, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, mustafaemek@ksu.edu.tr

The Use of Creative Writing Techniques in Teaching Turkish as a Foreign Language in the Algerian Sample

The aim of this study is to evaluate the process of teaching Turkish writing skills, which is carried out by using the story/story completion technique, one of the creative writing techniques, for undergraduate students of the Department of Turcology, who learn Turkish as a foreign language at B2 level for education and academic purposes at the University of Algeria. In this process, students were asked to write a suitable title for this story after they completed a story whose introduction was given in accordance with the integrity of meaning and technique. The scope of the study consists of 46 worksheets created by the students by using the story/story completion technique during the B2 level Turkish writing skill teaching course. Qualitative research approach was adopted in the study. The study was designed using the document review method. The content analysis technique was used in the analysis of the document analysis technique in the collection of data. After examining the worksheets, it is aimed to reach the findings about the students' situation in using the Turkish story writing technique, creating meaningful texts, having sufficient vocabulary, and applying Turkish grammar rules correctly. Based on the findings obtained by examining the worksheets, it is aimed to reach results that concern both students and teachers and other stakeholder people and institutions involved in the Turkish writing skills of students and teaching Turkish writing skills.

Keywords: *Turcology, teaching Turkish as a foreign language, teaching writing skills, creative writing.*

Theme: *Education of Turkish as a Foreign Language, Turkish Education.*

Örgütsel Dedikodu Kavramına Yönelik Sistemik Bir Derleme

Halise Gökkoyun¹, Serkan Koşar²

Bildiri Kodu: 95221

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve yurt dışında örgütsel dedikodu ile ilgili yayınlanmış çalışmaların tespit edilmesi, çalışmalara ulaşılması ve çalışmalardan elde edilen verilerin sistemik biçimde incelenmesidir. Çalışmada sistemik derleme deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını 2011-2021 yılları arasında Türkiye’de ve yurt dışında yayınlanmış akademik çalışmalar oluşturacaktır. Çalışmanın veri kaynağını oluşturacak çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle elde edilecektir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi ile toplanan verilerin analizi için betimsel içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Bu çalışmada 2011-2021 yılları arasında Türkiye’de ve yurt dışında yapılan akademik çalışmalar taranacak, analiz edilecek, belirli başlıklar altında toplanarak örgütsel dedikodu konusunun eğitim yönetimi alanına yansması belirlenecektir. Bu konuda alan yazındaki boşlukların belirlenmesi, konunun Türkiye’de ve yurt dışında çalışılma ve işleme sürecinin saptanması bakımından alana katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel dedikodu, sistemik derleme, informal iletişim.

Tema: Eğitim Yönetimi

¹ Halise Gökkoyun, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gokkoyunhalise@gmail.com

² Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, skosar@gazi.edu.tr

A Systematic Review of the Concept of Organizational Gossip

The aim of this study is to identify the published studies on organizational gossip in Turkey and abroad, to reach the studies and to systematically examine the data obtained from the studies. The systematic review design was preferred in the study. The data source of the study will be academic studies published in Turkey and abroad between the years of 2011-2021. Studies that will constitute the data source of the study will be obtained by document analysis method. In the study, descriptive content analysis method will be used for the analysis of the data collected by the document review method. In this study, academic studies conducted in Turkey and abroad between the years 2011-2021 will be scanned, analyzed, gathered under certain headings and the reflection of organizational gossip on the field of educational administration will be determined. It is foreseen that it will contribute to the field in terms of determining the gaps in the literature on this subject and determining the process of studying and processing the subject in Turkey and abroad.

Keywords: *Organizational gossip, systematic review, informal communication.*

Theme: *Education Management*

Düşük Sosyoekonomik Çevrede Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Eğitimi ve Katılımı Çalışmaları

İrem Gürğah Oğul¹

Bildiri Kodu: 95223

Bu araştırmanın amacı, düşük sosyoekonomik çevredeki okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin aile eğitimi ve katılım çalışmaları hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Çalışma grubu, Adana merkez ilçelerinde görev yapan sekiz okul öncesi öğretmeninden (7 kadın, 1 erkek) oluşmaktadır. Çalışmanın verileri öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları öğretmenlerin genellikle ailelerin sınıf içi ve dışı etkinliklere katılımı, veli toplantıları, birebir görüşmeler, teknolojinin kullanılması ve kısa notlar gönderme stratejilerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin çoğunun kendilerini ailelerle işbirliği kurma konusunda yeterli gördüğü bulunmuştur. Babaların katılımının az olduğunu bildiren öğretmenler, ailelerin katılımını artırmak amacıyla sürekli olarak iletişimde bulduklarını, daha ısrarcı olduklarını ve ailelere farklı stratejiler uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, farklı kültürel altyapıya sahip olan ailelerin genellikle işbirliği kurmakta zorlandıklarını bildirmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenler okulda bir görüşme odasının olmasının, okul yönetiminin bu süreçte daha fazla rol almasının, ailelerin birbirleriyle etkileşimde bulunmasının, öğretmenlerin kullandıkları stratejileri çeşitlendirmesinin ve ailelerin çocukların eğitiminde önemli bir rolü olduğuna dair algıya sahip olmasının etkin aile katılım çalışmalarının yürütülmesine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Aile eğitimi, Okul öncesi dönem, Düşük sosyoekonomik düzey.

Tema: Okul öncesi eğitimi

¹ İrem GÜRGAH OĞUL, Uluslararası Final Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, iremgurgahogul@gmail.com

Parental Training and Involvement Activities of Preschool Teachers Working in Low Socioeconomic Environments

The purpose of this study is to examine the views of preschool teachers working in schools in low socioeconomic environments about parental training and involvement. This study was designed with phenomenology, one of the qualitative research methods. The study group of this research consists of eight preschool teachers (7 female, 1 male) working in Adana central districts. The data of the study were collected through semi-structured interview questions in one-on-one interviews with teachers. The audio recordings obtained from the interviews were transcribed and analyzed with content analysis. The findings of the study revealed that teachers generally use the strategies of family participation in in-class and out-of-class activities, parent meetings, one-on-one interviews, using technology, and short notes. It has been found that most of the teachers consider themselves sufficient in cooperation with families. Teachers, who reported that fathers' involvement was low, stated that they communicated consistently, were more insistent, and applied different strategies to families in order to increase their participation. Teachers reported that families with different cultural backgrounds generally have difficulties in cooperation. As a result, teachers stated that having a meeting room in the school, the school administration's taking a greater role in this process, the interaction of families with each other, the diversification of the strategies used by the teachers, and the perception that families have an important role in the education of children will contribute to the conduct of effective family involvement activities.

Keywords: *Parental training, Early childhood, Low socioeconomic status.*

Theme: *Early Childhood Education*

Covid-19 Sürecinde 8. Sınıf Öğrencilerinin “Bakteri” ve “Virüs” Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının ve Görsel İmajlarının İncelenmesi

Ergin Hamzaoğlu¹, Esra Benli Özdemir²

Bildiri Kodu: 95224

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 sürecinde ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin “bakteri” ve “virüs” kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını ve görsel imajlarını incelemektir. Çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilçesinde bir devlet ortaokulunda 8. Sınıfta öğrenimine devam eden 67 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, nitel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin “bakteri” ve “virüs” kavramlarına yönelik bilişsel yapılarını incelemek için kelime ilişkilendirme testi; görsel imajlarını araştırmak için ise öğrenci çizimleri kullanılmıştır. İlk aşamada öğrencilerden “bakteri” ve “virüs” kavramlarının karşısına 1 dakika içerisinde zihinlerine ilk gelen beş kelimeyi yazmaları istenmiştir. İkinci aşamada ise 10 dakika içerisinde “bakteri” ve “virüs” kavramları ile ilgili çizim yapmaları beklenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla, araştırmadan elde edilen veriler iki uzman tarafından birlikte kodlanmış ve güvenilirlik formülü kullanılarak katsayı (0.93) hesaplanmıştır. Verilerin analizine göre, öğrenciler bakterileri çoğunlukla; hastalık yapıcı, mikrop ve amip kelimeleri ile; virüsleri ise yaşanan pandemi sürecinden dolayı Covid-19, çevrimiçi eğitim, kapalı ortam, maske, mesafe, hijyen kelimeleriyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğrenciler, “bakteri” ve “virüs”lerin yaşam ortamını en çok tuvalet ile ilişkilendirmişler; korunma yolları olarak ise çoğunlukla sabuna ve antibiyotiğe dikkat çekmişlerdir. Sıklıkla “bakteri” ve “virüs” kavramlarını karıştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin çizimleri incelendiğinde, çoğunlukla “bakteri” ve “virüs” çizimlerinin basit düzeyde temsili olmayan modeller olduğu; “virüs” çizimlerinin ise genellikle coronavirus modeli şeklinde olduğu dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Bakteri, Virüs, Bilişsel Yapı, Görsel İmaj.

Tema: Fen Bilgisi Eğitimi, Biyoloji Eğitimi.

¹ Ergin Hamzaoğlu, Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD., erginhamzaoglu@yahoo.com

² Esra Benli Özdemir, Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilgisi Eğitimi, esrabenli86@hotmail.com

In the Covid-19 Process Examining Cognitive Structures and Visual Images for the Concepts of "Bacteria" and "Virus" of the 8th Grade Students'

The purpose of this research is to examine the cognitive structures and visual images of secondary school 8th grade students regarding the concepts of "bacteria" and "virus" in the Covid-19 process. The participants of the study were determined by the convenient (easy) sampling method, which is one of the unknown sampling methods. The study group consists of 67 students of the 8th grade students attending a public secondary school in the central district of Ankara in the fall semester of the 2021-2022 academic year. Students study in 3 different classes. In the study, qualitative scanning method was used. Independent word association test to examine students' cognitive structures for the concepts of "bacteria" and "virus"; The drawing technique was used to investigate the visual images. In the first stage, students were asked to write the first five words that came to their minds within one minute against the concepts of "bacteria" and "virus" and then form sentences. In the second stage, they were expected to draw on the concepts of "bacteria" and "virus" within 10 minutes. The data obtained from the research were analyzed through content analysis. The data obtained from the research were analyzed through content analysis. In order to ensure its reliability in content analysis, the data obtained from the research were coded together by two experts and the coefficient (0.93) was calculated using the reliability formula. According to the analysis of the data, a total of 6 categories (definition, structure and properties, classification, found environments, examination tools, and protection methods) were created from the words specified in the word association test. According to the answers given by the students, mostly bacteria; what they know as disease-causing, microbes and amoeba; It has been seen that they associate viruses with the words corona virus, deadly, and plague. It is noteworthy that they often confuse the terms "bacteria" and "virus". When the drawings of the students were examined, it was observed that the "bacteria" drawings were mostly non-representational models; It is noteworthy that the "virus" drawings are in the form of a corona virus model.

Keywords: *Bacteria, Virus, Cognitive Structure, Visual Image.*

Theme: *Science Education, Biology Education.*

Sosyobilimsel Konulara Oyunlaştırma Unsurları Eklenmesi: 7. Sınıf Fen Bilimleri Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm Konusu Örneği

Hicran Kılıç, Canan Dilek Eren

Bildiri Kodu: 95226

Günümüz dünyasında eğitim ortamına eklenen etkinliklerin ve teknolojik unsurların öğrenmeyi arttırdığı açıkça görülmektedir. Bu unsurların başında oyunlaştırma gelmektedir. Teknoloji çağıyla beraber şimdiki neslin zamanının büyük bir kısmını dijital oyun oynayarak geçirir bu durum da eğitim ortamına eklenmiş oyun elemanlarını önemli kılar. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf fen bilimleri dersi “Madde ve Doğası” ünitesindeki “Evsel Atıklar ve Geri Dönüşüm” konusunu, geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak oyunlaştırılmış öğretim unsurları eklenmiş ortamlarda işlenmesini sağlayacak oyunlar tasarlamaktır. Bu amaçla 6 hafta uygulanacak 5 aşamadan oluşan içine oyunlar ve oyunlaştırma elemanları eklenen bir ders planı hazırlanmıştır. Ders planının 5. Ve son aşamasında oyunlaştırma unsurlarından eğitim alanında günümüzde en çok tercih edilen unsurlardan biri olan kahoot da eklenmiştir. Ders planı biri eğitim teknolojileri diğeri fen eğitimi dalında uzman 2 akademisyen, 2’si fen bilimleri dalında yüksek lisans yapmış 4 öğretmen tarafından incelenmiştir. Ders planının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzmanlar Ar (2016) tarafından geliştirilen oyunlaştırma ölçeği kullanılarak geri dönütlerini vermişlerdir. Araştırmacı uzmanların önerileri doğrultusunda ders planına son halini vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, ders planı, geri dönüşüm.

Tema:

Fen

bilgisi

eğitimi

Adding Game Items to Socio Scientific Topics: Grade 7 Natural Science Example of Household Waste and Recycling Subject

In today's world, it is clearly seen that the activities and technological elements added to the educational environment increase learning. At the beginning of these elements is gamification. With the age of technology, a large part of the time of the current generation is playing games, and this is important to add game elements to the educational environment. The aim of this study is to design games that will enable the subject of "Domestic Waste and Recycling" in the "Matter and Nature" unit of the secondary school 7th grade science lesson to be processed in environments with gamified teaching elements, unlike traditional teaching methods. For this purpose, a lesson plan consisting of 5 stages to be implemented for 6 weeks, in which games and gamification elements were added, was prepared. In the 5th and last stage of the lesson plan, kahoot, which is one of the most preferred elements in the field of education today, was added as one of the gamification elements. The lesson plan was examined by 2 academicians, one of whom is an expert in educational technologies and the other an expert in science education, and 4 teachers, 2 of whom have a master's degree in science. In order to ensure the validity and reliability of the lesson plan, the experts gave their feedback using the gamification scale developed by Ar (2016). The researcher finalized the lesson plan in line with the suggestions of the experts.

Keywords: *Gamification, lesson plan, recycling*

Theme: *Science education*

Hipotez Kurma Becerileri ile Hipotetik Düşünme Eğilimi, Üst Bilişsel Farkındalık ve Sözel Yetenek Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Fatma Betül Kurnaz¹, Uğur Hassamancıoğlu²

Bildiri Kodu: 95230

Bu çalışma, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin hipotez kurma becerilerinin üst bilişsel farkındalık, hipotetik düşünme eğilimi, okuduğunu anlama becerisi ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri betimsel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamıştır. Veriler bir devlet üniversitesinde sosyal bilimler alanında öğrenim görmekte olan 142 birinci ve üçüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmada Hipotetik-Yaratıcı Düşünme Akıl Yürütme Becerileri Ölçeği, Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği, 2016 yılında ALES'te kullanılan Sözel-1 bölümünde yer alan sorular ve hipotez kurma becerileriyle ilgili açık uçlu maddeler kullanılmıştır. Açık uçlu maddeler Google Classroom sınıfı oluşturularak toplanmış ve dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Diğer veriler ise Google Formlar uygulaması kullanılarak toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Spearman'ın sıra farkları korelasyonu ile incelenmiştir. Sonuç olarak, hipotez kurma becerileriyle öğrencilerin hipotetik-yaratıcı düşünme becerileri, üst bilişsel farkındalık puanları ve üniversiteye giriş sınav puanları arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin hipotez kurma becerileriyle ALES'te kullanılan Sözel-1 bölümünde yer alan sorulardan elde edilen puanlar arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üst bilişsel farkındalık, hipotez kurma, okuduğunu anlama, hipotetik düşünme, sözel akıl yürütme.

Tema: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yükseköğretim.

¹ Fatma Betül Kurnaz, Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, betulkurnaz@karabuk.edu.tr

² Uğur Hassamancıoğlu, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, ugur.hassamancioglu@cbu.edu.tr

Investigation of the Relationship Between Hypothesizing Skills, Hypothetical Thinking Tendency, Metacognitive Awareness and Verbal Ability

This study aimed to examine the relationships between hypothesizing skills, metacognitive awareness, hypothetical thinking disposition, reading comprehension skills and academic achievements of university students with a descriptive approach. Data were collected from 142 first and third year students studying social sciences at a state university. In the study, Hypothetico-Creative Reasoning Skill Inventory, Metacognitive Awareness Scale, questions in the Verbal-1 section used in ALES in 2016 and open-ended items related to hypothesizing skills were used. Open-ended items were collected by creating a Google Classroom class and evaluated with a rubric. Other data were collected using the Google Forms application. Relationships between variables were examined by Spearman's correlation of rank differences. As a result, it was determined that there was no relationship between hypothetico-creative reasoning skill, metacognitive awareness scores and university entrance exam scores of students. It was determined that there was a positive low level relationship between the hypothesizing skills of the students and the scores obtained from the questions in the Verbal-1 section used in ALES.

***Keywords:** Metacognitive awareness, hypothesizing, reading comprehension, hypothetical thinking, verbal reasoning.*

***Theme:** Measurement and Evaluation in Education, Higher Education.*

Eğitim Örgütlerinde İklim: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

İbrahim Limon¹

Bildiri Kodu: 95231

Mevcut araştırma Türkiye’de yürütölen “örgütsel iklim” konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimi ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlgili amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde tam metni mevcut lisansüstü tezler incelenmiştir. Konu alanı “eğitim ve öğretim” olarak belirlenmiş ve “okul iklimi”, “örgüt iklimi” ve “örgütsel iklim” anahtar kelimeleri ile tarih kısıtlaması olmadan tarama yapılmıştır. Tarama neticesinde 181 teze ulaşılmış ancak bu tezlerden araştırma amacı ile örtüşen 117 tez analize dahil edilmiştir. Araştırmada betimsel içerik analizinden yararlanılmış ve lisansüstü tezler türü, yılı, tezin yürütöldüğü üniversite türü, yöntem, örneklem, örneklemin görev yaptığı okul düzeyi, kullanılan ölçme aracı ve örgüt ikliminin ilişkilendirildiğı kavramlar açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular örgütsel iklimin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde çalışıldığını ve 2011 yılından itibaren örgütsel iklime yönelik ilginin arttığını göstermektedir. Tezlerin yaklaşık %66’sı devlet üniversitelerinde yürütölmüştür. Tezlerde çoğunlukla (%93,2) nicel desenden faydalanılmıştır. Öte yandan, tezlerin yaklaşık olarak %75’inde örnekleme öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemin görev yaptığı okul düzeyi incelendiğinde ilköğretim (%26,5) ve lise (%14,5) düzeyi ön plana çıkmaktadır. Tezlerde veri toplamak amacıyla en sık başvurulan ölçme araçları Yılmaz ve Altınkurt (2013) ve Peker (1978) olarak göze çarpmaktadır. Son olarak, tezlerde örgüt ikliminin en sık ilişkilendirildiğı kavramlar tükenmişlik, öğretmen performansı, liderlik stilleri ve iş doyumudur.

Anahtar Kelimeler: okul, örgüt, iklim, lisansüstü, tez.

Tema:

Eğitim

Yönetimi

¹ İbrahim Limon, Sakarya Mithatpaşa Anadolu Lisesi, ibomon@gmail.com

Climate in Educational Organizations: An investigation of Postgraduate Theses

This study aims to reveal the trend in postgraduate theses on "*organizational climate*" conducted in Turkey. The theses with full texts in YÖK National Thesis Center were examined. The subject area was determined as "*education and training*" and the keywords "*school climate*", and "*organizational climate*" were searched without any date restrictions. The search yielded a total of 181 theses; however, 117 of them were included in the analysis. Descriptive content analysis was adopted and types of theses, publication year, the type of university, the method, the sample, the school level of the sample, scales, and the variables associated with the organizational climate were investigated. The findings indicated that organizational climate is mostly studied at master level, and it has attracted considerable attention since 2011. Approximately 66% of the theses were conducted at state universities. Most of the theses (93.2%) followed a quantitative design. In approximately 75% of theses, the sample is teachers. The sample were mostly chosen from primary (26.5%) and high school (14.5%) levels. The scales by Yılmaz and Altınkurt (2013) and Peker (1978) are the most frequently used ones. Lastly, burnout, teacher performance, leadership styles, and job satisfaction are most frequently associated with organizational climate

Keywords: *school, organization, climate, theses.*

Theme: *Educational Administration.*

Akranları Tarafından Reddedilen Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Kabulünde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Kullanılması

Seval Ördek İnceoğlu¹, İnanç Eti²

Bildiri Kodu: 95236

Bu çalışmada drama etkinliklerinin akranları tarafından reddedilen çocukların akran kabulüne etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş grubundan yirmi 23 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın başında ve sonunda sınıfın sosyal yapısını, çocukların grup içindeki yerini ve bunlardaki değişimi belirlemek amacıyla sosyometri testi uygulanmıştır. İlk test sonucunda sınıfta biri kız diğeri erkek olmak üzere iki çocuğun akranları tarafından reddedildikleri belirlenmiştir. Çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilere müdahale edilmeden, sosyal ilişkileri geliştirmeyi amaçlayan on iki drama etkinliği uygulanmıştır. Uygulamalar altı hafta ve haftada iki gün yapılmıştır. Bu süreç video ile kayıt altına alınmıştır. Süreç başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere toplam üç uygulamada kamera kayıtları alınmış ve reddedilen çocukların süreçteki akran ilişkileri, sosyal kabullerindeki ve bunlardaki değişimler irdelenmiştir. Verilere içerik analizi yapılmıştır. Sonuçlar reddedilen erkek çocuğunun sosyal kabulünün arttığını, ortalamaya yakın sosyometri puanı aldığını; ilk uygulamalarda söz hakkı almaya cesaret edemediği halde son uygulamalara yaklaşıldıkça akranları tarafından daha çok ilgi ve kabul gördüğünü göstermiştir. Kız çocuğunun ise ilk değerlendirmeden daha yüksek sosyometri puanı aldığı ancak sosyal konumunda ise herhangi bir değişim olmadığı, etkinliklere katılımının ve akranlarıyla iletişiminin sınırlı kaldığı ya da akranları tarafından yeterince ilgi görmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: reddedilen çocuk, sosyal kabul, yaratıcı drama, okul öncesi

Tema: Drama ve eğitim.

¹ Seval Ördek İnceoğlu, Harran Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, svlordek@gmail.com

² İnanç Eti, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, inanceti@gmail.com

Using Creative Drama Activities in Social Acceptance of Preschool Children Rejected by Their Peers

In this study, it is aimed to examine the effect of drama activities on peer acceptance of children who are rejected by their peers. In the study, nested mixed pattern was used. The sample of the study consisted of twenty-23 children from the age group of five attending a pre-school education institution. At the beginning and end of the study, the sociometry test was applied to determine the social structure of the class, the place of the children in the group and the change in them. As a result of the first test, it was determined that two children, one girl and one boy, were rejected by their peers. Twelve drama activities aiming to improve social relations were implemented without interfering with the relations of the children with their peers. Applications were made for six weeks and two days a week. This process was recorded with video. At the beginning, middle and end of the process, camera recordings were taken in a total of three applications and the peer relations, social acceptance and changes in the rejected children were examined. Content analysis was performed on the data. The results showed that the rejected boy's social acceptance increased and he had a sociometry score close to the average; Although he did not dare to have a say in the first applications, he showed that he was more interested and accepted by his peers as the final applications were approached. It was determined that the girl got a higher sociometry score than the first evaluation, but there was no change in her social status, her participation in activities and communication with her peers was limited or she did not receive enough attention from her peers.

Keywords: *rejected child, social acceptance, creative drama, preschool*

Theme: *Drama and education.*

Meslek Liselerinde Verimliliği Artırmaya Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Gülhan Özbakır Demirel¹, Sait Bulut²

Bildiri Kodu: 95237

Çalışmamızın amacı, meslek liselerinde eğitimde verimliliğin artırılabilmesi ve sorunların tespiti amacıyla öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden, fenomenolojik desenin kullanıldığı çalışmaya, 2020-2021 eğitim öğretim yılında meslek liselerinde görevli 15 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak, betimsel analiz tekniklerine uygun temalar ve kodlar belirlenerek analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında, liselere yerleştirme sisteminin sonucu olarak düşük puanlı öğrencilerin istemeden meslek liselerini tercih ettikleri, sınavla alımın olmaması, bu konuda hedefi olan öğrencilerin mesleki eğitime katılımının sağlanamaması, ortaokullarda da etkili bir mesleki ve akademik rehberlik sisteminin olmaması ve müfredatların öğrenci seviyesine uygun ve güncel olacak şekilde yapılanamadığı sonuçları elde edilmiştir. Mesleki eğitimin, eğitimin ana bileşenleri olan öğretmenlerin gözünden görülmesi, aksaklıkların tespiti, farklı görüş ve önerilerin ortaya çıkarılması sistemin yenilenmesi açısından ve farklı projelere ışık tutması açısından yarar sağlayacaktır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda da önemli bir yere sahip olan ortaöğretim mesleki eğitim sisteminin bileşenlerinin incelenerek yenilenmesi ve geliştirilmesi gereken alanlarda güncellemeler yapılması gerekliliği görülmektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Meslek Liseleri, Eğitimde Verimlilik, Öğretmen Görüşleri.*

***Tema:** Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Programları ve Öğretim.*

¹ Gülhan ÖZBAKIR DEMİREL, Akdeniz Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, gulhanozbakirdemirel@gmail.com

² Sait BULUT, Akdeniz Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, saitbulut@akdeniz.edu.tr

Evaluation of Teachers' Views on Increasing Productivity in Vocational High Schools

The aim of our study is to evaluate the opinions of teachers in order to increase the efficiency in education in vocational high schools. In the 2020-2021 academic year, 15 teachers working in vocational high schools participated in the study, in which the phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. A semi-structured interview form was applied to collect the data, and analysis was carried out in accordance with descriptive analysis techniques. The findings of the study show that as a result of the high school placement system, students with low scores involuntarily prefer vocational high schools, there is no admission by examination, the participation of the students who aim in this regard cannot be ensured to participate in vocational education, there is no effective vocational and academic guidance system in secondary schools, and the curricula are not suitable for the level of the students and are up-to-date unstructured results were obtained. In line with the findings obtained; it is seen that the components of the secondary education vocational education system, which has an important place in Turkey's 2023 education vision, should be examined, renewed and developed, and updates should be made in the necessary areas.

***Keywords:** Vocational High Schools, Efficiency in education, Teachers' Views.*

***Theme:** Sociology of Education, Education Programs and Teaching.*

Türk Hayvan Tasvirlerinin Mitolojik Öğretileri Üzerine

Uygar Özdemir¹

Bildiri Kodu: 95239

Sanatın başlangıçta tek başına bir alan olarak varlığını sürdürmediği, belli konularda yardımcı eleman görevini üstlendiği bilinmektedir. Görsel anlatım yollarının, yazısız toplumlardan günümüz modern insanına kadar, eğitimde başat unsur olarak kullanılması fikri araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Bu temelde Türk tasvir sanatlarında ve bozkır coğrafyasında önemli yer tutan kurt, kartal, yılan, at gibi hayvan betimlemelerinin mitolojik arka plan detaylarına çalışılmıştır. Seçilen tasvirlerde değerler eğitimi, önceki neslin bir sonrakinde görmek istediği kahraman tavrı ve milli şuuru gözlemleyerek söz konusu plastik sanat eserlerin üslupları incelenmiştir. Böylece araştırmada, işlevselliği ve sadeliği ön planda tutan Türk sanatındaki hayvan tasvirlerinin vermek istediği mesajları bulmak ve eserlerin eğitim yönünü ele almak amaçlanmıştır. Tarihsel araştırmalar yöntemi kullanılarak Türk sanat tarihi ile Türk mitolojisi hakkındaki makaleler, tezler ve bu alanlardaki ana kaynaklar taranmış, karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Henüz tamamlanmayan çalışmada görülmüştür ki bu sanat eserleri mitolojik bağlamda ele alındığı zaman zengin bir eğitim dili ve ulusal bilinç ile karşılaşmaktadır. Bu dilin devamının nasıl sağlanacağı üzerine çeşitli çözüm önerileri sunularak araştırmaya son verilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Mitolojisi, Hayvan Üslubu, Türk Tasvir Sanatı, Sanat Eğitimi.

Tema:

Resim

Eğitimi

¹ Uygar Özdemir, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sanat Kuramı ve Eleştiri Bilim Dalı - Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, uygarozdemir1201@gmail.com

About Mythological Teachings of Turkish Animal Depictions

It is a known fact that art did not exist as a stand-alone field in the very beginning and it took on the task of supporting staff in certain subjects. The idea of using visual ways of expression as a dominant element in education, from illiterate societies to today's modern people, is the focus of this research study. On this basis, the mythological background details of animal depictions such as wolf, eagle, snake and horse, which have an important place in Turkish depiction arts and steppe geography, were studied. In the selected depictions, values education, the heroic attitude that the previous generation wants to see in its successor and national consciousness were observed and the styles of the plastic artworks being talked about were examined. Thus, in the research, it has been aimed to identify the messages that animal depictions in Turkish art, which prioritizes functionality and simplicity, want to give and to address the educational aspect of the works. Articles, theses and main sources in these fields about Turkish art history and Turkish mythology were scanned and comparatively examined by using historical research methodology. It has been observed in this study, which has not yet been completed, that when these artworks are addressed in a mythological context, a rich education language and national consciousness is encountered. It is planned to conclude the research by presenting various solutions on how to ensure the continuation of this language.

Keywords: *Turkish Mythology, Animal Style, Turkish Depiction Art, Art Education.*

Theme: *Painting Education.*

Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Annelerin Pandemi Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Fatma Tezel Şahin¹, Zeynep Nur Aydın Kılıç²

Bildiri Kodu: 95245

Bu araştırma okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin pandemi sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma modeli nitel araştırma olup durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 4-6 yaş arası çocuğu olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 28 anne oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları “pandemi ve aile içi ilişkiler, pandemi ve çocuk, pandemi ve eğitim süreci” olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında pandemi sürecinde aile içi ilişkilerde; evde iş yükünün artması, çocuklar ve eşler arası çatışma gibi nedenlerden dolayı olumsuz etkilerinin olduğu bunun yanında aile içinde vakit geçirme gibi olumlu etkilerinin de bulunduğu görülmüştür. Pandeminin çocuklar üzerinde korku, endişe, öfke artışı gibi durumlara neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu süreçte annelerin evde çocukları ile birlikte; oyun oynadıkları, mutfak aktiviteleri yaptıkları, kitap okudukları ve aktivite kitapları kullandıkları belirlenmiştir. Pandemi hakkında çocukların maske, mesafe ve hijyen kurallarına uyma bilgisine sahip oldukları ve bu bilgiye ebeveynlerinden ve televizyondan ulaştıkları görülmüştür. Çocukların bir kısmının okulların açılmasıyla birlikte okula devam ettikleri, bir kısmının da ailelerinin tercihleri sebebiyle okula gitmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda annelerin pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecini etkili bulmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Uzaktan eğitim, Aile içi ilişkiler.

Tema: Okul Öncesi eğitimi.

¹ Fatma Tezel Şahin, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ftezel68@gmail.com

² Zeynep Nur Aydın Kılıç, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zeynepnuraydin@gmail.com

Investigation of the Views of Mothers' with Preschool Children on the Pandemic Process

This research was conducted to examine views of mothers who have children in the preschool period regarding the pandemic process. The research model is qualitative research and was designed according to the case study pattern. The study group of the research consisted of 28 mothers who have children between the ages of 4-6 and volunteered to participate in the study. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool in this study. The data obtained from the research were analysed by thematic analysis method. The results of the research were analysed under three themes: "pandemic-family relations, pandemic and child, pandemic and education process". In the results of the research, in the family relations during the pandemic process; It has been observed that there are negative effects due to reasons such as increased workload at home, conflict between children and spouses, as well as positive effects such as spending time in the family. It has emerged that the pandemic has caused situations such as fear, anxiety and increased anger on children. In this process, mothers with their children at home; It was seen that they played games, did culinary activities, read books and used activity books. It has been determined that children have the knowledge of following the mask, distance and hygiene rules about the pandemic and that they get this information from their parents and television. It has been determined that some of the children continue to school with the opening of the schools, and some of them do not go to school due to the preferences of their families. In addition, as a result of the research, it was seen that the mothers did not find the distance education process effective during the pandemic period.

***Keywords:** Pandemic, Distance education, Family relations.*

***Theme:** Pre-school Education.*

Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Ruhigül Turan¹, Fatma Betül Kurnaz Adıbatmaz²

Bildiri Kodu: 95246

Bu araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle araştırmacı tarafından eleştirel düşünme becerileriyle ilgili sınıflandırmalar alan yazın taraması yapılarak incelenmiş, eleştirel düşünme beceri alt boyutları ve kazanımları belirlenerek eklettik bir yaklaşımla tanımlanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye yönelik açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Deneme uygulaması sonunda maddelerin geçerliliğine ve güvenilirliğine dair bilgiler sunulmuştur. Çalışma grubunu Sakarya merkez okullarında 5. sınıfa devam eden 105 kız 87 erkek olmak üzere 192 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen sorular ve bu sorulara verilen yanıtları değerlendirmede dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Verilerin analizinde sayı ve yüzde değerlerinden ve betimleyici istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yalnızca “verilen bilgilerden mantıklı sonuçlar çıkarma” ve “ölçüt belirleme” becerilerini gerçekleştirmede başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Daha fazla araştırma yapılarak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olma sebepleri irdelenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme becerisi, Üst düzey düşünme becerileri.*

Tema: *Çocuk Gelişimi ve Eğitim.*

¹ Ruhigül Turan, ruhigul-turan@hotmail.com

²Fatma Betül Kurnaz Adıbatmaz, Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, betulkurnazadibatmaz@karabuk.edu.tr

Assessment of Critical Thinking Skills of 5th Grade Students

In this study, it has been aimed to evaluate the critical thinking skills of 5th grade secondary school students. To that end, at first, the classifications related to critical thinking skills have been examined by the researcher by reviewing the literature, sub-dimensions of critical thinking skills, and the gains have been determined and identified using an eclectic approach. An open-ended question has been prepared to evaluate critical thinking skills. As a result of the trial application, data about validity and reliability have been presented. The study group consists of 192 students (105 girls and 87 boys) studying in the 5th grade in Sakarya central secondary school. In the data collection, questions developed by the researcher were used and rubrics were used to evaluate the answers to these questions. Number and percentage values and descriptive statistics were used in data analysis. At the end of the research, it was concluded that 5th grade students need to develop their critical thinking skills. It was determined that students were successful in performing only “drawing conclusions from the information given” and “determine criteria” skills. According to the gender variable, a statistically significant difference was determined in favor of the girls in the critical thinking skill levels of the students. By doing more research, the reasons for the low level of critical thinking of students can be examined.

Keywords: *Critical thinking, Critical thinking skills, High level thinking skills.*

Theme: *Child Development and Education.*

Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme Çevresi Oluşturma Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi

Aslı Türkmenli¹, Filiz Çetin²

Bildiri Kodu: 95248

Bu araştırmada, öğretme yeteneklerine güvenen ve bu konuda öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin mesleklerinde doyuma ulaşacağı ve öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik durumlarını da etkileyeceği, onların akademik yönelimlerini şekillendireceği göz önünde bulundurularak öğretmen olmaya adım atacak olan öğretmen adaylarının etkili bir öğrenme çevresi oluşturmada öz yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Tüm çalışma evrenine ulaşmanın zorluğundan dolayı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Sistemik örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrenci gruplarına ölçekler uygulanmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Etkili Öğrenme Çevresi Oluşturma Öz Yeterlik İnanç Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama süreci henüz devam etmekte olup kongre tarihine kadar toplanan verilerin SPSS paket programı ile analiz edilerek öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarısı, öğrenim gördükleri bölüm, bölümden memnun olma durumu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına göre farklılık gösterip göstermediği gibi değişkenlere ilişkin verdikleri yanıtların kongre sunumunda yansıtılması ve elde edilen sonuçlar ışığında çalışmanın ön bulgularının tartışılması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Etkili öğrenme çevresi, Özyeterlik, Özyeterlik inancı.

Tema: Öğretmen Yetiştirme .

¹ Aslı Türkmenli, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, turkmeniasli@gmail.com

² Filiz Çetin, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, ficetin@gazi.edu.tr

Investigation of Pre-service Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Creating an Effective Learning Environment

In this study, it is aimed to determine the self-efficacy beliefs of teacher candidates who will step into being a teacher in creating an effective learning environment, considering that teachers who are confident in their teaching abilities and have self-efficacy in this subject will achieve satisfaction in their profession and will also affect the emotional, social and academic conditions of the students and shape their academic orientations. intended to be examined. The research has a descriptive character in the survey model. The study population of the research consists of students studying in Gazi University Education Faculty teaching programs in the 2020-2021 academic year. Due to the difficulty of reaching the entire study universe, sampling was preferred. The scales were applied to the student groups determined by the systematic sampling method. In the research, "Self-Efficacy Belief Scale for Creating an Effective Learning Environment" and "Attitude Scale towards Teaching Profession" developed by the researcher were used. The data collection process is still in progress, and the data collected until the congress date was analyzed with the SPSS package program and the answers of the students to the variables such as gender, grade level, academic success, department they studied, satisfaction with the department and their attitudes towards the teaching profession were determined at the congress. It is planned to be reflected in the presentation of the study and to discuss the preliminary findings of the study in the light of the results obtained.

Keywords: *Pre-service teachers, Effective learning environment, Self-efficacy, Self-efficacy belief.*

Theme: *Teacher Education*

Ortaokul Öğrencilerinin "Ev Ödevi" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Öğr. Tuğçe Yılmaz¹, Dr. Öğr. Üyesi Sevda Çetin²

Bildiri Kodu: 95249

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin öğrenmelerini desteklemede önemli bir faktör olan 'ev ödevi' kavramıyla ilgili, ortaokul öğrencilerinin oluşturdukları metaforları belirlemektir. Araştırmada; nitel araştırma modeli kapsamında olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulun farklı sınıflarında okuyan toplam 217 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin ev ödevi kavramıyla ilgili oluşturdukları metaforlar içinde bulunduğumuz pandemiden dolayı online olarak yarı yapılandırılmış bir görüş belirtme formuyla, öğrencilere benzetme yapmaları ve benzetmenin nedenini formdaki çünkü kısmında açıklamaları gerektiği bildirilerek toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ortaokul öğrencilerinin ödev kavramıyla ilgili toplam 123 metafor belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin ev ödevi kavramıyla ilgili belirttikleri metaforlarda frekans değeri en yüksek olanların; ders tekrarı, sorumluluk, pekiştirici, görev, gereksiz bir şey, sınav, zorunluluk, vakit kaybı, ek ders ve faydalı bir şey vb olduğu görülmüştür. Belirtilen bu metaforlar öncelikle ödevin öğrenci üzerinde oluşturduğu olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz duygu sınıflamasına ayrılmıştır. Arkasından anlamsal olarak ortak özellik bakımından gruplandığında 9 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler ev ödevinin "Gerekli ve Yararlı Olması, Pekiştirici Olması, Sonuç Elde Ettirmesi, Zamansız Olması, Öğrencinin Seviyesini Aşması, Sorumluluk Gerektirmesi, Zorunlu Olması, Sıkıcı Olması, Gereksiz ve Yararsız Olması" olarak sıralanmaktadır. Belirlenen sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerine olumlu yaklaştıklarını ve ödevleri üstlerine yüklenmiş bir misyon olarak algıladıklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Ortaokul Öğrencileri, Ev Ödevi, Metafor

Tema: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

¹ Öğr. Tuğçe YILMAZ, MEB, tugceyilmaz990@hotmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN, Hacettepe Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, tsevda@hacettepe.edu.tr

Investigation of Metaphoric Perceptions of Secondary School Students on the Concept of "Homework"

The aim of this study is to determine the metaphors created by secondary school students about the concept of 'homework', which is an important factor in supporting students' learning. In the study; phenomenology design, one of the qualitative research models, was used. The study group consisted of 217 students from different classes of secondary school. The metaphors created by the students about the concept of homework were collected with a semi-structured form of expressing an opinion, informing the students that they should make an analogy and explain the reason for the analogy in the "because...." section of the form. Content analysis technique was used in the analysis of the data. As a result of the study, it was seen that secondary school students stated a total of 123 metaphors related to the concept of homework. It was observed that the metaphors with the highest frequency in the metaphors that the students stated about the concept of homework were: course repetition, responsibility, reinforcement, duty, unnecessary thing, exam, necessity, waste of time, additional lesson and something useful, etc. These metaphors were first classified into positive, negative, and both positive and negative emotions that the homework created on the student. Then, when grouped in terms of semantically common features, it was collected in 9 different categories. These categories are listed as "Necessary and Useful, Reinforcing, Resulting, Timeless, Exceeding the Level of the Student, Requiring Responsibility, Obligatory, Boring, Unnecessary and Useless". As the result of the study, it was seen that secondary school students approach homework positively and perceive it as a mission loaded on them.

Key words: Secondary School Students, Homework, Metaphor

Theme: Measurement and Evaluation in Education.

Özel Eğitimde Geçiş Değerlendirmesi

Güzidenur Yolcu¹, Merve Karaaslan², Gamze Kaplan³, Yasemin Ergenekon⁴

Bildiri Kodu: 95253

Yetersizliği olan bireyler, okula başlangıç, kademe değişiklikleri gibi bir programdan diğerine veya iş ve mesleğe geçiş gibi başka bir hizmet modeline geçiş dönemlerinde desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Başarılı bir geçiş süreci için nitelikli bir geçiş değerlendirme önkoşul olarak görülmektedir. Geçiş değerlendirme, yetersizliği olan birey ile mevcut ve gelecekteki ortamlar arasında iş birliği kurmak amacıyla hem ortamın koşulları hem bireyin özellikleri hakkında çeşitli kaynaklardan bilgi toplamayı içeren, amaçlı, planlı ve sürekliliği olan bir süreçtir. Geçiş değerlendirme ile bireyin güçlü yönleri, tercihleri, ilgileri, okul sonrası hedefleri ve öncelikleri belirlenmektedir. Böylece bireyin kendi yaşamı üzerinde belirleyici olmasının yolu açılmaktadır. Bu önem doğrultusunda bu çalışmada özel eğitim alanında geçiş değerlendirme hakkında genel bilgi vermek, geçiş değerlendirme uygulamasının uygulama basamaklarını açıklamak ve uygulamaya yönelik öneriler sunmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öncelikle geçiş değerlendirme kavramsal olarak ne ifade ettiği, amacı, önemi ve özellikleri ortaya konmuştur. Ardından geçiş değerlendirme uygulamasının uygulama basamakları, hangi beceri alanlarını içerdiği, değerlendirme ekibinin kimlerden oluştuğu ve değerlendirme sonucunda elde edilen çıktılarının nasıl kullanılabileceği betimlenerek uygulama süreci açıklanmıştır. Son olarak ise dünyada ve Türkiye’de kullanılan geçiş değerlendirme araçları tanıtılmış ve alanyazında yer verilen mevcut problemler doğrultusunda geçiş değerlendirme yönelik öneriler sunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Özel gereksinimli bireyler, Özel eğitim, Geçiş, Geçiş değerlendirme*

***Tema:** Zihin Engelliler Eğitimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*

¹ Güzidenur Yolcu, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, guzidenuryolcu@gmail.com

² Merve Karaaslan, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, merveoz276@gmail.com

³ Gamze Kaplan, Anglia Ruskin University, Early Childhood Education, gamzekaplan175@gmail.com

⁴ Yasemin Ergenekon, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, yergenek@anadolu.edu.tr

Transition Assessment for Individuals with Disability

In the life of individuals with disability there is a need to support the process of transition from one setting or life stage to other, such as from home to school or from school to work life. The prerequisite of a successful transition process is seen as a qualified transition assessment. Transition assessment is a purposeful, planned and ongoing process that involves collecting information from various sources about both the conditions of the setting and the characteristics of the individual in order to establish cooperation between the individuals with disability and their current and future life. Through the transition assessment, the individual's strengths, preferences, interests, postschool goals and priorities are determined. Thus, it becomes possible for individuals with disability to be decisive about their own lives. In parallel with this importance, the purpose of this study is to give a general outline of transition assessment in the field of special education, to explain the implementation steps of transition assessment and to offer practical suggestions. In this context, first of all, what the transition assessment means conceptually, its purpose, importance and features are explained. Next, the implementation process of the transition assessment is detailed by explaining the implementation steps, which skill areas it includes, who the assessment team consists of, and how the assessment data will be used. Finally, transition assessment tools used in the world and in Turkey were introduced; and in line with the problems highlighted in the literature, suggestions for transition assessment were put forward.

Keywords: *Individuals with disability, Special education, Transition, Transition assessment*

Theme: *Education for intellectual disabilities, Measurement and evaluation in education.*

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Mutluluğunun Bir Yordayıcısı Olarak Kendini Toparlama Gücü

Yaşar Erdi¹

Bildiri Kodu: 95254

Bu araştırmanın amacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lise öğretmenlerinin mutluluğunun bir yordayıcısı olarak kendini toparlama güç düzeylerini artıracak görüşler belirlemektir. İdareci ve öğretmenlerden bulgularan veriler nicel araştırma yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili 8 merkez ilçesinde tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 400 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Oxford Mutluluk Ölçeği” ve “Kendini Toparlama Ölçeği Kısa Form” ile kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği istatistiksel olarak belirlenmiştir. Bulgularan verilerin analizinde, “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)”, “bağımsız örneklemler için t-testi”, “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ve “Regresyon Analizi” kullanılmıştır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki öğretmenlerin algılarına göre mutluluk düzeylerine ilişkin en yüksek değer; “kendimi herhangi bir konuda sorumluluk alabilecek güçte hissediyorum” olurken en düşük değer “kendimden hoşnut değilim” olarak bulgulanmıştır. Kendini Toparlama Gücü düzeylerine ilişkin en yüksek değer “kararlı biriyim” olurken en düşük değer “işlerin bir şekilde üstesinden gelirim” olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerine göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki Öğretmenlerin Kendini Toparlama Gücü düzeyleri bu öğretmenlerin mutluluk düzeylerini yordamadığı bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, mutluluk, kendini toparlama gücü

Tema: Eğitim yönetimi ve denetimi, pozitif psikoloji, mesleki ve teknik eğitim.

¹ Yaşar Erdi, MEB Battalgazi MTAL, Eğitim Yönetimi, yasarerdi@hotmail.com

The Self-Recovery Power as a Predictor of Vocational and Technical Anatolian High School Teachers' Happiness

The purpose of this research is to determine the opinions what will increase the level of self-recovery as a predictor of the happiness of vocational and technical Anatolian high school teachers. The sample of the study consist of 400 teachers determined by stratified sampling method in 8 central districts of Ankara. As data collection tool, "Oxford happiness scale" and "Self-recovery scale short form" and personal information form were applied. It statistically changes the reliability and validity used in research. In the analysis of the found data, "One Way Analysis of Variance (ANOVA)", "t-test for Independent Sampes", "Pearson Product Moment Correlation Coefficient" and "Regression Analysis" were used. According to the perceptions of teachers in Vocational and Technical Anatolian High Schools, the highest value for happiness level is; while "I feel strong enough to take responsibility for anything" the lowest value was found as "I am not satisfied with myself". The highest value for the self-recovery levels was determined as "I am determined" while the lowest value was determined as "I can handle things somehow". According to the research data, it was found that the self-recovery power levels of teachers in Vocational and Technical Anatolian High Schools did not predict the happiness levels of these teachers.

Keywords: *Teachers, happiness, self-recovery power.*

Theme: *Educational administration and supervision, positive psychology, Vocational and Technical Education.*

Öğretmenler İçin Türkçeye Uyarlanmış Okul Katılımcısı Güçlendirme Ölçeğinin PLS-SEM Yaklaşımı ile Geçerlik ve Güvenirliği

Murat Polat¹

Bildiri Kodu: 95255

Okul katılımcılarını güçlendirmenin önemi her geçen gün daha fazla artmaktadır. Öğretmenleri güçlendirilmiş bir okul eğitsel açıdan geleceğe daha emin adımlar atabilir. Bu araştırmanın temel amacı okul katılımcılarını güçlendirme düzeyinin tespiti için geliştirilmiş olan bir ölçme aracını Türk okul kültürüne uyarlamaktır. Bunun için Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Orijinal ölçek altı faktör (karar verme, mesleki gelişim, statü, öz-yeterlik, özerklik, etki) ve 38 maddeye sahiptir. Araştırmanın örneklem grubunda farklı türde devlet okullarında (okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) çalışan N=108 öğretmen vardır. Ölçeğin uyarlanması sürecinde PLS-SEM yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde Smart PLS 3.2.8 programı kullanılmıştır. Veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik için Kısmi En Küçük Kare (PLS) yöntemi aracılığı ile 2’inci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma sonunda; ölçeğin Türkçe versiyonunun genel olarak altı faktörlü orijinal ölçek yapısını koruduğu anlaşılmıştır. Ancak yapısal model uyumu sağlayamayan 9 maddenin Türkçe versiyondan çıkarılması gerektiği belirlenmiştir. Buna göre, ölçeğin öğretmenler için uyarlanmış Türkçe versiyonu altı faktörlü ve 29 maddeden oluşan bir ölçek olarak Türkiye bağlamında kullanılabilir. Ulaşılan bulgular, ölçeğin PLS-SEM yaklaşımı açısından büyük oranda iyi uyum özellikleri gösterdiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul katılımcılarını güçlendirme, Öğretmen güçlendirme, Ölçek uyarlama, PLS-SEM.

Tema:

Eğitim

Yönetimi

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, m.polat@alparslan.edu.tr

Validity and Reliability of the Turkish-Adapted School Participant Empowerment Scale (SPES) for Teachers with the PLS-SEM Approach

The importance of empowering school participants is increasing day by day. A school with empowered teachers can take more confident steps towards future education. The main purpose of this research is to adopt a measurement tool developed to determine the level of empowerment of school participants to Turkish school culture. For this, the "School Participants Empowerment Scale" developed by Short and Rinehart (1992) was used. The original scale has six factors (decision making, professional development, status, self-efficacy, autonomy, impact) and 38 items. There are N=108 teachers working in different types of public schools (preschool, primary school, secondary school, and high school) in the sample group of the research. PLS-SEM approach was adopted in the adaptation process of the scale. Smart PLS 3.2.8 program was used in the analysis of the research data. For validity and reliability on the data, 2nd level Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed by means of the Partial Least Square (PLS) method. At the end of the research; It was understood that the Turkish version of the scale generally preserved the original six-factor scale structure. But, it was determined that 9 items that could not fit the structural model should be removed from the Turkish version. The Turkish version of the scale adapted for teachers can be used in the context of Turkey as a six-factor and 29-item scale. Findings show that the scale exhibits good fit characteristics of the PLS-SEM approach.

Keywords: *Empowering school participants, Empowering teachers, Adapting the scale, PLS-SEM*

Theme: *Education Management.*

Türkiye’de Okul Öncesinde Aile Katılımı ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Elif Merve Çopur¹, Fatma Tezel Şahin²

Bildiri Kodu: 95256

Araştırmanın amacı Türkiye’de okul öncesinde aile katılımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi benimsenmiştir. Çalışmada 2000 ve 2021 yılları arasında okul öncesinde aile katılımı ile ilgili yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Araştırmada 63 makale, 51 yüksek lisans tezi ve 9 doktora tezi ele alınmıştır. Bu dokümanlara ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim, Dergipark sitelerinde alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada incelenen makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinin yayın yılı, amacı, çalışma yöntemi, çalışma deseni, örnekleme, veri toplama araçları ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan doküman incelemesi sonucunda, çalışmaların 2016-2020 yılları arasında toplandığı, daha çok anne, baba ve öğretmenlerin okul öncesinde aile katılımına ilişkin görüş, algı, tutum ve inançlarının incelenmesine, aile katılımının etkilerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür. Çalışmalarda nitel ve nicel yöntem benimsenerek, deneysel ve tarama desenlerin kullanıldığı, ölçek, form ve görüşmelerle verilerin toplandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul – aile işbirliği, Aile katılımı.

Tema: Okul Öncesi Eğitim, Aile Katılımı.

¹ Elif Merve Çopur, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, elif.merve.es@gmail.com

² Fatma Tezel Şahin, Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ftezel68@gmail.com

Investigation of Studies on Family Participation in Preschool in Turkey

The purpose of the research is to examine the studies on family participation in preschool in Turkey. In the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was adopted. In the study, articles, master's and doctoral theses about family involvement in preschool between 2000 and 2021 were examined. In the research, 63 articles, 51 master's theses, and 9 doctoral theses were discussed. To reach these documents, a literature search was conducted on the sites of the National Thesis Center, Google Scholar, Ulakbim, Dergipark. Content analysis was used to analyze the research data. The results regarding the publication year, purpose, study method, study design, sample, and data collection tools of the articles, master's and doctoral theses examined in the research were obtained. As a result of the document review, it was seen that the studies were collected between the years 2016-2020, and there were mostly studies to examine the opinions, perceptions, attitudes, and beliefs of mothers, fathers, and teachers about family participation in preschool, and to determine the effects of family participation. It was observed that qualitative and quantitative methods were adopted in the studies, experimental and scanning designs were used, and data were collected through scales, forms, and interviews.

Keywords: *Preschool education, School – family cooperation, Family participation.*

Theme: *Preschool Education, Family Participation.*

İngilizce Okutmanlarının Üniversitelerdeki Kültür Öğretimi ve Kültür Öğretimi Aktiviteleri Konusundaki Görüşleri

Funda Özbakır¹

Bildiri Kodu: 95257

Bu araştırmanın amacı üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin İngiliz Dili öğretimindeki amaçları, hedef kültür öğretimi konusunda katılımcıların görüşlerini ve derslerde uygulanan kültürel aktivitelerin sıklığını ve türlerini araştırmayı hedeflemektedir. Çalışma Türkiye’de yer alan Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi olmak üzere 4 devlet üniversitesi ve bu üniversitelerde görev yapan 50 öğretim görevlisinin katılımı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 2005 yılında Sercu tarafından geliştirilen anketin 2013 yılında uygulanan bir versiyonu kullanılmıştır, bulgular SPSS ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların İngiliz dili öğretiminde kültür öğretimine karşı olumlu tutum sergiledikleri ancak kültür öğretiminin katılımcılar için en önemli amaçlardan biri olmadığı belirlenmiştir. Dil Bilgisi ve dil becerilerinin kazandırılmasının ise daha öncelikli hedefler olduğu tespit edilmiştir. Kültür eğitiminin amaçları olarak öğrencilerin farklı kültür ve insanlara karşı pozitif ve hoşgörülü bir tutum geliştirilmesi, öğrencilere hedef kültürdeki günlük hayat ve rutin aktivitelerin öğretilmesi ve farklı kültürlerle ait değerler ve inançlar hakkında bilgilendirilmesinin hedeflendiği görülmüştür. Sonuçlara göre, yabancı dil sınıfında kültürün entegrasyonu için zamanlama ve müfredat değerlendirmeleri gibi çeşitli çıkarımlar elde edilip, gelecekteki çalışmalar için öneriler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, Kültür, Kültür Öğretimi, Kültür Öğretimi Aktiviteleri, Kültürler Arası Yetkinlik.

Tema: İngiliz Dili Eğitimi, Yükseköğretim.

¹ Funda Özbakır, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Rektörlük, fundaozbakir@gmail.com

English Language Instructors' Perceptions And Practices Of Culture Teaching Activities At University Contexts

This study aims to investigate the beliefs of English language instructor about the objectives of foreign language teaching, objectives of teaching culture in English language teaching context and explores the frequency of specific culture teaching activities practiced in English courses. The study was conducted with the participation of 50 English language instructors working at preparatory schools of Osmaniye Korkut Ata University, Çukurova University, Adana Science and Technology University and Mersin University. A survey based research was used in the study. The original of the questionnaire was created by Sercu et al. (2005). In the present study, Kılıç (2013) version of the study was adapted and used as a data collection tool. The results of the study revealed that participants have generally awareness about the importance of integrating culture in the foreign language classroom and have a positive approach towards it in English language teaching. However, teaching culture and equipping the learners with intercultural competence was not the primary objectives of the teachers. Instead, it has been determined that the acquisition of language knowledge and linguistic skills to use English appropriately are among the top objectives. According to the result, providing information on the daily lives and routines of target culture and exhibit positive attitude and openness towards other people and cultures are seen as the main objectives of teaching culture by the participants. Based on the results, several implications such as timing and curricular considerations may be arised from the study of providing culture in the foreign language class and offers are made for future studies.

Keywords: *English as a Foreign Language, Culture, Teaching Culture, Teaching Culture Activities, Intercultural Competence.*

Theme: *English Language Education, Higher Education.*

Cizvit Misyonerliği ve Eğitim

Tuğba Ortaç¹

Bildiri Kodu: 95258

Cizvitler, Hristiyanlığın Katolik mezhebine bağlı misyonerlik alışmalarıyla n plana ıkan bir tarikattır. İsa Cemiyeti olarak da anılan Cizvit Tarikatı, Hristiyanlıkta Martin Luther önderliğinde gerçekleşen Reform hareketinin ardından Katolikliği savunmak amacıyla 1534 yılında Ignatius Loyola tarafından kurulmuştur. Kuruluşunun ardından pek çok üyeye ulaşan Cizvit tarikatı öncelikle Katolik Hristiyanlığı geniş coğrafyalara yaymayı planlayarak misyonerlik faaliyetlerine başladı. Cizvitler böylelikle Anadolu coğrafyası da dahil olmak üzere Avrupa, Meksika, Orta ve Güney Amerika, Çin, Hindistan ve Filipinler gibi farklı coğrafyalara yerleştiler. Cizvit misyonerler gittikleri bu bölgelerde açtıkları okullar vasıtasıyla kişilere ulaştılar. Bu okullarda kraliyet ailesinden fakir aile çocuklarına kadar her sınıftan ğrenci eğitim gördü. Cizvit okulları böylelikle Katolikliği yayma amacına hizmet eden en önemli araçları oldu. Günümüzde de çalışmalarına devam eden Cizvitlerin misyonerlik dışında en önemli faaliyet alanını eğitim-ğretim oluşturmaktadır. Bu alışma Cizvit misyonerlerinin açtıkları kolejleri, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki okulları, müfredatlarını, disiplin anlayışlarını açıklamayı hedeflemektedir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir betimsel araştırmadır. Konu ile ilgili yerli ve yabancı literatür çalışması yapılmış olup Cizvit misyonerliğinde eğitim-ğretim faaliyetlerinin nasıl gerçekleştiği sunum sırasında açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Cizvit, Misyonerlik, Eğitim, Misyoner Okulları*

Tema: *Eğitim Tarihi.*

¹ Tuğba Ortaç, İstanbul Üniversitesi, Yakınçağ Tarihi Doktora ğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Araştırma Grevlisi, tuba.ortac@gmail.com

The Jesuits Missionary and Education

The Jesuits are a community that comes to the forefront with their missionary work connected to the Catholic sect of Christianity. The Jesuits, also known as the Society of Jesus, was founded by Ignatius Loyola in 1534 to defend Catholicism after the Reformation in Christianity led by Martin Luther. The Jesuits, which reached many members after its establishment, started its missionary activities by planning to spread Christianity to wide regions. Thus, the Jesuits have settled in different geographies such as Mexico, Central and South America, China, India and Philippines, including the Anatolian geography. Jesuit missionaries reached people through the schools they opened in these regions. Students from all classes, from the royal family to the children of poor families, received education in these schools. The Jesuit schools were the most important tools that served the purpose of spreading Catholicism. The most important area of activity of the Jesuits, which continue to work today, is education apart from their missionary work. This study aims to explain the college, primary, secondary and higher education schools, their curricula and their understanding of discipline opened by Jesuit missionaries. The study is a descriptive research study made with the document analysis method, one of the qualitative research methods. A literature study on the subject has been made and how the educational activities in Jesuit missionary works will be explained at the symposium.

Keywords: *Jesuits, Missionary, Education, Missionary Schools*

Theme: *History of Education.*

Yansıma Kavramına İlişkin GeoGebra Kaynaklar Web Platformundaki Dinamik Materyallerin İncelenmesi

Huriye Tanrıverdi¹, Nurullah Yazıcı²

Bildiri Kodu: 95261

Bu araştırmanın amacı, GeoGebra.org/Kaynaklar platformunda yansıma kavramına ilişkin tasarlanmış olan dinamik materyallerin eğitsel özellikler, görsel tasarım ve kullanılabilirlik bağlamında rubrik kullanılarak incelenmesidir. Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bunun için GeoGebra.org/kaynaklar web platformunda yansıma kavramına ilişkin var olan 33 dinamik materyal değerlendirilmiştir. Bu materyaller arasından altı materyalin içeriğinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla 27 materyal doğrudan değerlendirme kapsamına alınmıştır. Dinamik materyalleri inceleme amacıyla, literatürde var olan eğitsel yazılım değerlendirme kriterleri ve araştırma problemleri kapsamında araştırmacılar tarafından Dinamik Materyal Değerlendirme Rubriği geliştirilmiştir. Dinamik Materyal Değerlendirme Rubriği, eğitsel özellikler ve görsel tasarım ve kullanılabilirlik olmak üzere iki boyutta geliştirilmiştir. Eğitsel özellikler boyutu altı yeterlilik göstergesinden; görsel tasarım ve kullanılabilirlik boyutu ise dört yeterlilik göstergesinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, tasarlanan materyallerin 15 tanesinin yansıma; dokuz tanesinin yansıma-simetri, yansıma-öteleme ve yansıma-dönme; kalan üç materyalin ise yansıma-dönme-öteleme kavramlarından oluştuğu tespit edilmiştir. Eğitsel özellikler bağlamında rubrik performans düzeylerine baktığımızda, materyallerin tamamında hedef ve kazanımların açıkça belirtilmediği ve üst düzey düşünme becerilerini desteklemede yetersiz düzeyde kaldığı gözlenmiştir. Görsel özellikler ve kullanılabilirlik bağlamında rubrik performans düzeylerini incelediğimizde, açılış ekranının anlaşılır bir yönerge sunması ve materyalin kullanılabilirliğinin anlaşılır olmasına ilişkin kısmen yeterli düzeyin altında kaldıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yansıma, GeoGebra, Dinamik materyal, Rubrik.

Tema: Matematik Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

¹ Huriye Tanrıverdi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi, huriyetnrvrd@gmail.com

² Nurullah Yazıcı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, yazicinurullah@gmail.com

Analysis of Dynamic Materials in GeoGebra Resources Web Platform on the Concept of Reflexion

The purpose of this research is to examine the dynamic materials designed on the concept of reflexion on the [geogebra.org/materials](https://www.geogebra.org/materials) platform, using rubrics in the context of educational features, visual design and usability. The research data were obtained by using the document analysis technique, one of the qualitative research data collection methods. For this, 33 dynamic materials on the concept of reflexion on the [geogebra.org/materials](https://www.geogebra.org/materials) web platform were evaluated. Among these materials, it was determined that the content of six materials was similar. Therefore, 27 materials were directly included in the evaluation. In order to examine dynamic materials, a Dynamic Material Evaluation Rubric was developed by researchers within the scope of educational software evaluation criteria and research problems in the literature. The Dynamic Material Evaluation Rubric was developed in two dimensions: educational features and visual design and usability. While the educational features dimension consists of six proficiency indicators, the visual design and usability dimension consists of four proficiency indicators. As a result of the research, it was determined that 15 of the designed materials were related to the concept of reflexion. Nine materials were determined to be related to the concepts of reflexion-symmetry, reflexion-parallel displacement and reflexion-rotation. It has been determined that the other three materials are related to the concepts of reflexion-rotation-parallel displacement. In the context of educational features, it was observed that the learning outcomes were not clearly stated in all of the materials and they were insufficient to support high-level thinking skills. In terms of visual features and usability, it was determined that the splash screen could not provide an understandable instruction and the materials were not sufficiently understandable.

Keywords: *Reflexion, GeoGebra, Dynamic material, Rubric.*

Theme: *Mathematics Education, Computer Education and Instructional Technologies Education.*

Mektupla Öğretim Üzerine Bir İnceleme

Yüksel Yıldırım¹

Bildiri Kodu: 95262

Dünyada mektupla öğretim uygulamasına dair ilk bilgiler 1728 yılında Boston gazetesinde yer alan Steno Dersleri başlıklı haberler olmuştur. 1833 yılında İsveç Üniversitesi kadınlara Mektupla Kompozisyon Dersleri vermiştir. İngiltere’de 1843 yılında University Correspondence College ve bazı ticari kurumlar mektupla öğretim yapmıştır. Almanya’da 1856 yılında ve Amerika’da 1873 yılında Chicago Üniversitesi’nde mektupla öğretim yapılmıştır. Osmanlı Devleti’nde ise 1902-1907 yılları arasında Ebüzziya ailesinin yapmış olduğu mektupla öğretim örneği bulunmaktadır. Baba oğul arasında bireysel teşebbüs olarak yapılan mektup ile edebiyat dersleri 6 yıl sürmüştür. Bu çalışmanın amacı Ebüzziya Tevfik Bey’in oğluna vermiş olduğu edebiyat derslerinde nasıl bir yöntem kullandığını örneklerle ortaya koymaktır. Böylece Ebüzziya Tevfik Bey ile oğlunun Konya-İstanbul arasında yazdıkları mektuplar temel kaynak olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda yüz yüze eğitim ile mektupla öğretimin birlikte yürütüldüğü öğretimin sonuçları ve öğrencinin göstermiş olduğu performans birlikte değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Mektup, Öğretim, Edebiyat, Ebüzziya Tefik.

Tema: Uzaktan Eğitim, Türk Dili ve Edebiyat Eğitimi.

¹ Yüksel Yıldırım, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Doktora Öğrencisi, yuksel.yldrm63@gmail.com

A Study on Teaching through Correspondence

The first information about the practice of teaching through correspondence in the world was the news titled Shorthand Lessons in the Boston newspaper in 1728. In 1833, the University of Sweden taught women Composition through correspondence. In England, University Correspondence College and some commercial institutions taught by letter in 1843. In Germany in 1856 and in the USA in 1873, the University of Chicago was taught through correspondence. In the Ottoman Empire, there is an example of teaching by correspondence made by the Ebüzziya family between 1902-1907. The literature lessons, which were made by correspondence between father and son as an individual attempt, lasted for 6 years. The aim of this study is to show with examples what kind of method Ebüzziya Tefvik Bey used in the literature lessons he gave to his son. Thus, the letters written by Ebüzziya Tefvik Bey and his son between Konya and Istanbul were used as the main source. At the same time, the results of the education in which face-to-face education and education through correspondence were carried out together and the performance of the student will be evaluated together.

Keywords: *Communication, Letter, Teaching, Literature, Ebüzziya Tefvik.*

Theme: *Distance Education, Turkish Language and Literature Education.*

Türkçülük Fikir Akımının Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarına Etkisi (1923-1938)

Ufuk Seyar¹, Togay Seçkin Birbudak²

Bildiri Kodu: 95265

XIX. Yüzyılın son çeyreğinde dağılma sürecinde bulunan Osmanlı Devleti'nde kurtuluş reçetesi olarak ortaya atılan fikir akımlarından biri Türkçülük iken, 1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, çok uluslu bir imparatorluk olan Osmanlıların ardından Türklerin kurduğu ulus devletin adı olmuştur. Araştırma, ülkenin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün cumhurbaşkanlığı dönemi olan 1923-1938 yılları arasında yayımlanan ortaöğretim tarih ders kitaplarında dönemin fikir akımlarından biri olan Türkçülük akımının etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, bu tarihler arasında okutulan 7 farklı ders kitabı örneklem olarak ele alınmış ve doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Bu kapsamda söz konusu ders kitaplarında Türkçü ifadelerin kullanılıp kullanılmadığı, eğer kullanıldıysa kullanılan ifadelerin neler olduğu ve bu ifadelerin hangi kaynaklardan etkilendiği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler 1923-1931 ve 1931-1938 arası dönem olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır. Araştırma neticesinde Atatürk dönemi ders kitaplarında 1931 yılı öncesinde Türkçü fikir, ifadelere oldukça nadir yer verildiği, ancak 1931 yılından sonraki ders kitaplarında Türkçü ifadelerin arttığı, Dünyadaki medeniyetin gelişimine Türklerin yaptığı katkıların yoğunlukla ele alındığı, Anadolu coğrafyasının binlerce yıllık Türk yurdu olduğu tezinin sıklıkla işlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: M. Kemal Atatürk, Türkçülük, Tarih Ders Kitapları

Tema:

Tarih

Eğitimi

¹Ufuk Seyar, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, seyarufuk@gmail.com

² Doç. Dr. Togay Seçkin Birbudak, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, Öğretim Üyesi, tsbirbudak@gazi.edu.tr

The Effect of The Turkishism Idea Movement On The Republican Period High School History Textbooks (1923-1938)

In the last quarter of XIX'th century, while Ottoman Empire was about to separate and one of the ideas came up as a recipe for salvation was Turkism, Republic of Turkey which was found in 1923, was decided as the name of the new nation state found by Turks after The Ottomans that was a multinational state. Research aims to present the effects of Turkism movement in high school history textbooks which was released between the years 1923-1938. In this research, which has been using qualitative research method, 7 different school textbooks between the mentioned dates, has been discussed as an example and examined with document analysis technique. In this context, text books that has been studied between the years 1923-1938, has been examined to get whether Turkism movement was used or not in them and if it was, what was the phrases that has been used and that what sources these phrases was influenced. And the data has been gotten, mentioned under two different main titles Presidency of M. Kemal Atatürk (1923-1938) and before and after of the year 1931. As a result of research, it was concluded that while Turkism movement was barely mentioned before 1931, Turkistic phrases was increased after 1931, the Turk contributions in humanity and the thesis of Anatolia was a Turkic land over thousands of years was highly mentioned in the textbooks of Atatürk period.

Key Words: *M. Kemal Atatürk, İsmet İnönü, Turkishism, History Textbook*

Theme: *History Education.*

Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeği

Semih Kaynak¹, Okan Uslu²

Bildiri Kodu: 95266

Bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç kapsamında ölçek geliştirme çalışmalarında önerilen basamaklar izlenerek bir ölçek geliştirilecektir. Buna göre, ilgili alanyazın ışığında okula uyum, sosyal uyum ve akademik uyum olmak üzere iki bileşende tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Yapılan kavramsallaştırmalar doğrultusunda madde yazım ilkeleri gözetilerek maddeler yazılmış, madde havuzu oluşturulmuş ve maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Elde edilen uzman görüşleri sonrasında ölçeğin ilk formu oluşturulmuştur. Ek olarak, bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında okula uyum ile okul başarısı arasında pozitif; okul tükenmişliği arasında ise negatif ilişki olacağı öngörülerek öğrencilerin okul başarı düzeyleri (öz bildirim dayalı) ve okul tükenmişliği düzeyleri (bir ölçek ile) ölçülmüştür. Gerekli izinler alınarak uygulamalara başlanmış ve tüm ortaokul düzeylerinde uygulamalar devam etmektedir. Yapılan uygulamaların ardından elde edilen veri grubu rastgele bir şekilde ikiye ayrılacak ilk grupta ölçeğin geçerliği açımlayıcı faktör analizi kullanılarak incelenecek ikinci grupta ise açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen ölçek yapısı doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak sınanacaktır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa ve omega değerleri hesaplanacaktır. Bir ölçüte dayalı geçerlik kapsamında ise öğrencilerin okula uyum düzeyleri ile okul başarıları ve okul tükenmişliği düzeyleri arasındaki ilişkiler araştırılacaktır. Elde edilen psikometrik bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Okula uyum, ortaokul öğrencileri, ölçek geliştirme.*

Tema: *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.*

¹ Semih Kaynak, Gazi Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, semihkaynak89@gmail.com

² Okan Uslu, Milli Eğitim Bakanlığı, Psikolojik Danışman, okanusd@gmail.com

School Adjustment Scale for Middle School Students

The main purpose of this study is to develop a scale to measure school adjustment levels of middle school students. The scale will be developed by following the steps suggested in scale development studies. Accordingly, school adjustment has been defined and conceptualized in two components: social adjustment and academic adjustment. In line with the conceptualizations, items were written by considering the principles of item writing, an item pool was created and the items were presented to the expert opinion. After the expert feedbacks, the initial form of the scale was created. School achievement and school burnout was also measured for criterion related validity. After obtaining the necessary permissions, data collection process started, and still continues. The data set obtained after the administrations will be randomly divided into two, and the validity of the scale will be examined using exploratory factor analysis in the first group, and the scale structure obtained as a result of the exploratory factor analysis will be tested using confirmatory factor analysis in the second group. Cronbach's alpha and omega values will be calculated to provide evidence for the reliability of the scale. The relationships between students' school adjustment levels, school success and school burnout levels will be investigated to get evidence for criteria-related validation. The psychometric findings of the scale will be discussed in the light of the relevant literature.

Keywords: *School adjustment, middle school students, scale development.*

Theme: *Psychological Counselling and Guidance*

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Doğrusal Düşünme Becerileri Kapsamında Ürettikleri Matematiksel Fikirlerin İncelenmesi: Tasarım Tabanlı Çalışma

Dr. Şule Şahin Doğruer¹

Bildiri Kodu: 95268

Bu tasarım tabanlı çalışma üstün yetenekli öğrencilerin doğrusal düşünme becerilerini ve ihtiyaçlarını incelemek ve bu kapsamda bu öğrencilerin matematik derslerinde kullanılabilecek öğrenme yörüngesi geliştirmektir. Bu bağlamda Ankara'da bir Bilim ve Sanat Merkezi'nde 6. Ve 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu 11 kişilik karma bir grup çalışmaya dahil olmuştur. Bu çalışma asıl planlanan çalışma için pilot teşkil etmektedir. Pilot çalışma iki hafta ve haftalık ikişer ders saati olarak tamamlanmıştır. Gerçek çalışma için ön görülen süre altı hafta ve yine haftalık ikişer ders saati şeklindedir. Kullanılacak içerikler çeşitli kaynaklardan derlenerek öğrenci ihtiyaçlarına ve dönütlere göre revize edilmiştir. Tasarım tabanlı çalışmanın karakteristikleri kapsamında ders sonrası eksiklikler ve eklenebilecekler değerlendirilmiş, bir sonraki derse hazırlık yapılmıştır. Veri toplama araçları derslerin kamera kaydı, ders süresince tutulan alan notları, öğrencilerin yazılı çalışmaları ve süreç bitiminde öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerden oluşmaktadır. Çalışma halihazırda devam eden bir çalışma olduğu için tüm veriler toplandıktan sonra verilerin içerik analizi ile kodlanacak ve Toulmin Argümantasyon modeli ile iddia, gerekçe, veri grupları oluşturulacaktır. Öğrenci argümanlarından çıkan sonuçlar doğrultusunda konu ile ilgili geliştirdikleri matematiksel fikirler belirlenecektir. Ayrıca geliştirilen öğretim dizisinin yaygınlaştırılarak tüm Bilim ve Sanat Merkezlerindeki matematik derslerinde öğretmenlerin kullanıma sunulması hedeflenmektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekliler, Tasarım tabanlı çalışma, Doğrusal düşünme, Argümantasyon*

***Tema:** Üstün yetenekliler, Matematik eğitimi.*

¹ Şule Şahin Doğruer, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, sule_sahinn@hotmail.com

Examining the Mathematical Ideas Generated by Gifted Students within the Scope of Linear Thinking Skills: A Design Based Study

This design-based study is planned to examine the linear thinking skills and needs of gifted students and, in this context, to develop a learning trajectory that can be used in mathematics lessons for these students. In this context, a mixed group of 11 students consisting of 6th and 7th grade students in a Science and Art Center in Ankara was included in the study. This study is a pilot for the originally planned study. The pilot study was completed as two weeks and two lessons per week. The estimated time for real work is six weeks and again two lessons per week. The contents to be used were compiled from various sources and revised according to student needs and feedback. Within the scope of the characteristics of design-based work, post-lesson deficiencies and what could be added were evaluated, and preparations were made for the next lesson. Data collection tools consist of video recording of the lessons, field notes taken during the lesson, written works of the students and one-to-one interviews with the students at the end of the process. Since the study is currently an ongoing study, after all data are collected, data groups will be created by coding the data with content analysis and with the Toulmin Argumentation model, data, claim, warrant and backing groups will be created. In line with the results of the students' arguments, the mathematical ideas they have developed about the subject will be determined. In addition, it is aimed to disseminate the developed instructional sequence and make it available for teachers to use in mathematics lessons in all Science and Art Centers.

Keywords: *Gifted students, Design-based study, Linear thinking, Argumantation*

Theme: *Gifted students, Mathematics education.*

İnternet Videolarının Konuşma Becerisi Üzerine Etkisi: Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Paydaşların Görüşleri

Rukiye Yükselay¹, Prof. Dr. Gülgün Alpan²

Bildiri Kodu: 95269

Bu çalışmanın amacı öğretmen, öğrenci ve diğer paydaş olarak farklı meslek çalışanlarının görüşlerine göre internet videolarının, izleyenlerin konuşma becerilerini nasıl etkilediğini nitel araştırma yöntemiyle ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni seçilerek gerçekleştirilecek çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Verilerle içerik analizi yapılacaktır. Öğretmen öğrenci ve diğer paydaşlarla yapılacak görüşmelerde tüm paydaşların internet videolarının konuşma becerisine etkilerine yönelik gözlemlerini derinlemesine betimlemek amaçlanmıştır. Araştırma ile toplanan verilerin özellikle; İnternet videolarının izleyenlerin konuşma becerileri üzerinde bıraktığı etkiyi betimlemesi, eksikliklerin tespit edilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çözümler sunarak olası diğer çalışmalara ışık tutacağı; konuşma becerileri ağırlıklı internet videoları hazırlayan kişi ve kurumlara video üretiminde rehber olacağı; farklı disiplinlerde yetişmiş meslek çalışanlarının internet videosu izleyenlerin konuşma becerisi üzerindeki görüşleri, deneyimlerinin çalışmaya zenginlik katacağı, dolayısıyla çalışma grubu farklılığı nedeni ile ilgili diğer araştırmalara ışık tutacağı; araştırma sonucunda elde edilecek bulguların bu konuda yapılacak diğer araştırmalara da yardımcı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnternet videoları, konuşma becerisi, farklı meslek grupları.

Tema:

Eğitim

Teknolojisi.

¹ Rukiye YÜKSELAY, Gazi Üniversitesi, Eğitim Teknolojisi, rukiyegencgenc@gmail.com

² Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, bangiralpan@gmail.com

The Effect of Internet Videos on Speaking Skills: Opinions of Teachers, Students and Other Stakeholders

The aim of this study is to reveal how internet videos affect the speaking skills of the audience, according to the opinions of different professionals as teachers, students and other stakeholders, using the qualitative research method. Semi-structured interview form will be used in the study, which will be carried out by choosing the phenomenology design from the qualitative research methods. Content analysis will be done with the data. In the interviews to be held with teachers, students and other stakeholders, it was aimed to describe in depth the observations of all stakeholders on the effects of internet videos on speaking skills. It is expected that the data collected through the research to describe the effect the internet videos had on the viewer's speaking skills; to identify the deficiencies and to shed light on other possible studies by offering solutions to eliminate these deficiencies; to guide people and institutions that prepare speaking-skill weighted internet videos. It is also expected that the opinions and experiences of professionals trained in different disciplines on the speaking skill of those who watch internet videos will enrich the study, therefore, it will shed light on other studies related to the study group difference; and the findings obtained as a result of the research will also help other researches on this subject.

Keywords: *Internet videos, speaking skill, different occupational groups.*

Theme: *Educational Technology.*

Beşe Beş Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

Betül Polat, Ayşe Gök

Bildiri Kodu: 95270

Öz

Çalışmanın amacı DeSimone, Harms, Vanhove ve Herian (2017) tarafından geliştirilen Beşe Beş Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinde lisans eğitimi alan 370 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin Türkçe formu dört dil uzmanı tarafından incelenerek son hali oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında, madde-toplam korelasyonları ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS 22 ile LISREL 8.7 programlarından yararlanılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda χ^2/sd oranı 2.39, AGFI = 0.85, GFI = 0.88, RMSEA = 0.062, NFI = 0.90, NNFI = 0.93, CFI ve IFI ise 0.94 bulunmuştur. Model veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle iyi uyum verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda uyumluluk boyutuna ilişkin Cronbach alfa katsayısı 0.611, duygu düzenleme boyutuna ilişkin 0.704, iyimserlik boyutuna ilişkin 0.765, özyeterlik boyutuna ilişkin 0.715 ve sosyal destek boyutuna ilişkin 0.712 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin ise 0.850 bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının ise 0.301 ile 0.626 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen tüm bulgular ele alındığında, 25 madde ve 5 boyuttan oluşan Beşe Beş Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe formunun üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik dayanıklılık, Uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik.

Adaptation of Five-to-Five Resilience Scale into Turkish

Purpose of the study DeSimone, Harms, Vanhove and Herian (2017) Five-for-Five Resilience Scale was adapted into Turkish. In this study, scanning model was used for this purpose. The study group of the research comprised 370 students who received undergraduate education at a state university in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The Turkish form of the scale was examined by four linguists and its final version was created. Confirmatory Factor Analysis was used to reveal evidence for the construct validity of the scale. Within the reliability study of the scale, item-total correlations and Cronbach's alpha coefficient were calculated. In the analysis of the data, SPSS 22 and LISREL 8.7 programs were used. Because of Confirmatory Factor Analysis, χ^2/sd ratio was found 2.39, AGFI = 0.85, GFI = 0.88, RMSEA = 0.062, NFI = 0.90, NNFI = 0.93, CFI and IFI = 0.94. Considering all the values related to the model-data fit, it was concluded that the established model fits well with the data. Because of the reliability analysis, the Cronbach's alpha coefficient for the agreeable dimension was 0.611, for the emotion regulation dimension 0.704, 0.765 for the optimism dimension, 0.715 for the self-efficacy dimension and 0.712 for the social support dimension. Regarding the whole scale, it was found to be 0.850. It was determined that the item-total correlations ranged between 0.301 and 0.626. Considering all the findings, it can be said that the Turkish version of the Five-for-Five Resilience Scale, which comprises 25 items and 5 dimensions, is a valid and reliable measurement tool that measures the psychological resilience of university students.

Keywords: *Psychological resilience, Adaptation, Validity, Reliability*

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim Sonrası Öğretmen Gözünden Sosyal Duygusal Beceriler

Meltem Emen Parlatan¹, Pınar Gürler²

Bildiri Kodu: 95273

Yaşamın ilk yılları çocukların birçok gelişim alanı için hassas bir dönem olarak ifade edilmektedir. Çocuğun kendisi ve diğerleri ile olan ilişkilerini konu alan sosyal ve duygusal gelişim, bu dönemde desteklenmesi gereken gelişim alanlarıdır. Sosyal ve duygusal gelişimin doğasında var olan etkileşim, kişilerarası ilişki, uyum gibi terimler hayatımıza aniden giren salgın süreciyle birlikte sekteye uğramıştır. Salgın nedeniyle uzaktan yürütülen eğitim sürecinde herkes gibi çocuklar da zorlayıcı duygular yaşamış, sosyal çevrelerinden uzakta kalmış ve eğitim yaşantılarında dramatik değişikliklere maruz kalmışlardır. Yüz yüze eğitimin başladığı yeni dönemde sosyal ve duygusal gelişim penceresinden çocukların davranışları merak konusudur. Buradan hareketle, araştırmanın temel amacı salgın nedeniyle uzaktan eğitim süreci geçiren ve şu anda yüz yüze eğitime devam eden çocukların davranışlarını sosyal ve duygusal beceriler bağlamında öğretmen gözünden incelemektir. Bu bağlamda, çalışma nitel desende gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Adana merkez ilçelerde yer alan anaokullarında görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde öğretmenlerle görüşme yapılmış ve elde edilen veriler için içerik analizine başlanmıştır. Mevcut durumda, çalışmanın analiz süreci devam etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinden sonra yeniden yüz yüze eğitime geçen çocukların davranışlarında farklılıklar beklenmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere ve ebeveynlere öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Korona virüs, okul öncesi dönem, sosyal beceriler, duygusal beceriler

Tema:

Okul

Öncesi

Eğitimi

¹ Arş. Gör. Meltem Emen Parlatan, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, meltememen.cu@gmail.com

² Bil. Uzm. Pınar Gürler, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, pinarrgurler@gmail.com

Social Emotional Skills From The Perspective of Teacher After Distance Learning in Preschool

The first years of life are expressed as a sensitive period for many developmental fields of children. Social and emotional development, which are about the child's relations with him/herself and others, are the development fields that should be supported in this period. On the other hand, terms such as interaction, interpersonal relationship and harmony, which are inherent in social and emotional development, have been interrupted by the pandemic process that suddenly entered our lives.

During the distance learning process due to the pandemic, children, like everyone else, have experienced challenging emotions, have been away from their social environment, and have been exposed to dramatic changes in their educational life. In this new period, in which, face-to-face education has started, children's behaviors are a matter of curiosity from the perspective of social and emotional development. From this point of view, the main purpose of the study was to examine the behaviors of young children who have undergone distance learning due to the pandemic and are currently continuing face-to-face education from the perspective of teachers in the context of social and emotional skills. In this context, the study was carried out in a qualitative design. Participants consisted of 10 teachers working in kindergartens located in Adana central districts. During the data collection process, interviews were held with the teachers, and content analysis was started for the data obtained. Currently, the analysis process of the study continues. Differences are expected in the behavior of children who switch to face-to-face education after the distance education process. In line with the results obtained, suggestions will be presented to teachers and parents.

Keywords: *Coronavirus, early Childhood, social skills, emotional skills*

Theme: *Early Childhood Education.*

Covid 19 Salgının Türkiye Okul Öncesi Eğitimine Etkisi: TRT EBA Anaokulu Fen ve Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi

Ali İbrahim Can Gözüm¹

Bildiri Kodu: 95274

Bu araştırmada Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kurulan sosyal nitelikli eğitsel elektronik “Eğitim Bilişim Ağı” (EBA) tarafından hazırlanıp Türkiye Radyo Televizyon Kurulu (TRT) tarafından yayınlanan “TRT EBA Anaokulu” programında yer alan Fen ve Matematik etkinliklerinin içerikleri Bilimsel Süreç Becerileri ve Matematik Süreç Becerileriyle ilişkilendirilerek 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler, sözcük ve kavramlar, öğrenme süreci içeriği ve kullanılan materyaller incelenmektedir. Araştırma nitel araştırma doğasına uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada veriler doküman analizi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın toplanan dokümanlar ise TRT EBA Anaokulu etkinlikleri için hazırlanan TRT resmi web sitesinde yer alan Fen ve Matematik etkinlik isimli videolardır. Videolara içerik analizi yapılmıştır. Gözlem yapma, sınıflama, bilimsel iletişim kurma, ölçüm yapma, tahmin etme ve çıkarım yapma gibi temel bilimsel süreç becerilerine göre fen etkinlikleri kategorileştirilmiştir. İletişim, ilişkilendirme, akıl yürütme, problem çözme ve temsil etme gibi matematik süreçlerine göre ise matematik etkinlikleri kategorileştirilmiştir. Araştırma kapsamında 2020 yılında yayınlanan 174 video içeriğinden ilk 40 tanesi içerik analizi tabii tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, 40 video bölümün 14 video bölümünde fen, 14 video bölümünde matematik etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerde fen ve matematik etkinliklerin ağırlıklı olarak bilişsel ve dil kazanımlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Fen etkinliklerinde canlı ve cansız çevre, Matematik etkinliklerinde sayı ve şekiller içeriği ön plana çıkmaktadır. Fen ve Matematik etkinliklerin çeşitli materyaller kullanılarak müzik, bulmaca ve oyun içerikleriyle de bütünleştirilerek eğlenceli hale getirilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Fen ve matematik etkinlik içeriklerinin farklı video bölümlerinde aşamalı olmadığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, TRT EBA Anaokulu, Fen ve Matematik Etkinlikleri

Tema: Okul Öncesi Eğitimi ve Uzaktan Eğitim

¹ Ali İbrahim Can GÖZÜM, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi ABD, a_ibrahimcan@hotmail.com

Effect of Covid 19 Pandemic on Preschool Education in Turkey: An Investigation of TRT EBA Kindergarten Science and Mathematics Activities

In this research, Science and Mathematics in the "TRT EBA Kindergarten" program prepared by the socially qualified educational electronic "Education Informatics Network" (EBA) established by the Republic of Turkey Ministry of National Education (MEB) during the Covid 19 pandemic period and broadcast by the Turkish Radio and Television Board (TRT) by associating the contents of the activities with Scientific Process Skills and Mathematics Process Skills, the achievements and indicators, words and concepts, the content of the learning process and the materials used in the 2013 MEB Preschool Education Program are examined. The research was carried out in accordance with the nature of qualitative research. The data in the study were collected using the document analysis technique. The collected documents of the research are the videos named Science and Mathematics activity on the TRT official website prepared for the TRT EBA Kindergarten activities. Content analysis was performed on the videos. Science activities were categorized according to basic science process skills such as observing, classifying, communicating scientifically, measuring, predicting and making inferences. Mathematics activities were categorized according to mathematical processes such as communication, association, reasoning, problem solving and representation. Within the scope of the research, the first 40 of the 174 video contents published in 2020 were subjected to content analysis. As a result of the research, science activity was determined in 14 video sections of 40 video sections, and mathematics activity was determined in 14 video sections. It has been determined that science and mathematics activities in the activities are mainly related to cognitive and language acquisitions. Living and non-living environment in science activities, shapes and number content in mathematics activities come to the fore. It has been determined that Science and Mathematics activities are tried to be made fun by using various materials and integrating them with music, puzzles and game contents. It has also been determined that the content of science and mathematics activities is not gradual in different video sections.

Keywords: *Preschool Education, TRT EBA Kindergarten, Science and Mathematics Activities*

Theme: *Preschool Education and Distance Education.*

Pandemi Süreci Fen Bilimleri Eğitiminde Çevrimiçi-Ağ Tabanlı Uzaktan Eğitim Yönteminde Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Bir Sistemik Derleme Çalışması

Elif Kasım Alver¹

Bildiri Kodu: 95276

Covid-19 pandemi sürecinde dünya genelinde fiziki eğitim-öğretim uygulamalarının kısıtlanması sebebiyle öğrencilerin akademik eğitim almaları uzaktan eğitim yöntemleri ile sağlanmıştır.

Bu araştırmada pandemi süreci fen bilimleri eğitiminde kullanılan çevrimiçi-ağ tabanlı uzaktan eğitim yönteminde öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bir sistemik derleme çalışması yapılmıştır. Fen bilimleri, uzaktan eğitim, Covid-19, uzaktan eğitimde akademik başarı gibi anahtar kelimeler kullanarak literatür taranmış ve bulunan çalışmalar üç aşamalı bir süreçte ayrıştırıldıktan sonra toplamda 56 çalışma, bu derleme kapsamında içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada; uzaktan eğitimin Covid-19 öncesi ve sonrası dönemdeki gelişimi ve dönüşümünün yanı sıra çevrimiçi-ağ tabanlı uzaktan eğitim bileşenleri, avantajları ve dezavantajları, fen eğitiminde uzaktan eğitimin etkileri konularına da değinilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, çevrimiçi-ağ tabanlı uzaktan fen eğitiminin, fiziki fen eğitimine tamamlayıcı bir yöntem olarak sunulduğu durumlarda, öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde etkiler yarattığını ifade eden çalışmaların literatürde ağırlıklı olduğu görülmüştür. Ancak Covid-19 pandemi sürecinde, uzaktan fen eğitiminin fiziki fen eğitimine alternatif bir yöntem olarak kullanıldığı durumlarda, fiziki eğitime göre öğrencilerin akademik başarılarına çok anlamlı bir katkı yaptığını ilişkin veri içeren çalışmalar bulunamamıştır. Bu araştırma, fen bilimlerinde çevrimiçi-ağ tabanlı uzaktan eğitim yönteminin fiziki fen eğitimine tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanımının artırılması gerektiğini, ancak alternatif bir yöntem olarak etkinliği için ise ilave akademik çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Çevrimiçi Ağ Tabanlı Uzaktan Eğitim, Fen Bilimleri Eğitimi, Pandemi. Akademik Başarı*

Tema: *Uzaktan Eğitim, Fen Bilimleri Eğitimi.*

¹ Elif Kasım Alver, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, elifkasim@gmail.com

A Systematic Review Study on the Academic Achievement of Students in Online- Network-Based Distance Education Method in Science Education during the Pandemic Process

With the emergence of Covid-19 pandemic, internet-based distance education methods started to be applied widespread to enable students to receive academic education as the face-to-face education was halted.

In this study, a systematic compilation study was conducted on the academic achievement of students in the online-network-based distance education method used in science education during the pandemic process. The literature was searched using keywords such as science, distance education, Covid-19, academic success under distance education, and after the studies were eliminated through a three-stage process, a total of 56 studies were subjected to content analysis within the scope of this compilation study. In this study, in addition to the development and transformation of the distance education method in the pre- and post-Covid 19 period, internet-based distance education components, advantages and disadvantages, the impacts of distance education in science education are included.

As a result of the study, it has been observed that the studies expressing that internet-based distance science education has positive effects on the academic achievement of students when it is presented as a complementary method to physical science education are predominant in the literature. However, in cases where internet-based distance science education is used as an alternative method to physical science education during the Covid-19 pandemic process, it has not been found any study containing a meaningful contribution in the academic success of the students. This research reveals that the use of internet-based distance education method in science should be included as a complementary method to physical science education, but additional academic studies should be carried out to measure its effectiveness compared to physical science education as an alternative method.

Keywords: *Internet based distance education, Science Education, Pandemics, Academic Success*

Theme: *Distance Education, Science Education.*

Türkiye’de Biyomatematik Araştırmaları ve Biyomatematik Eğitimi

Miraç Yılmaz¹, Meltem Coşkun Şimşek², Necla Turanlı³

Bildiri Kodu: 95279

Günümüzde, fen bilimleri ve sosyal bilimlerde ortaya çıkan yeni bilgiler, matematiksel modellerin kullanıldığı bilgisayar yazılımları yardımıyla işlenerek, bu bilgilerin olgunlaştırılması sağlanmaktadır. Biyolojik süreçlerin matematiksel olarak açıklanması olarak ifade edilebilen, uygulamalı matematiğin bir alt dalı olan biyomatematik biyolojik bilginin matematikle modellenmesi ve gösterimi anlamına gelmektedir. Biyomatematiğin konu alanının genişliği ve gelişen mesleki uygulamalardaki yeri düşünüldüğünde, geleceğin yetişkinleri olan ortaöğretim öğrencilerinin, biyoloji-matematik bölümleri lisans-lisansüstü öğrencilerinin ve bu konuya dair ilk bilgileri aktaran öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki biyomatematik araştırmalarını ve biyomatematik eğitimini inceleyerek geleceğe ilişkin çıkarımlar yapılmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama sürecinde ise biyomatematik bilimini konu edinen araştırmalara ve biyomatematik bilimi üzerine eğitim veren kurum ve programlara ilişkin dokümanlara ulaşılmıştır. Ulaşılan dokümanlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizler sonucunda ülkemizde yapılan araştırmalarda biyomatematik kavramının henüz kavramsal olarak yerleşmediğini söylemek mümkündür. Bu durum sadece bilimsel araştırmalar ile sınırlı kalmayıp biyomatematik eğitiminin de yükseköğretim programlarında tam anlamıyla yerini alamadığını gösterebilir. Çalışmada elde edilen sonuçlar biyomatematiğin öneminin ve eğitiminin çok yönlü olarak incelenmesi adına yapılacak yeni araştırmaların gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Biyomatematik, Matematiksel biyoloji, Biyomatematik eğitimi, Doküman incelemesi.*

Tema: *Biyoloji Eğitimi, Matematik Eğitimi*

¹Doç. Dr. Miraç Yılmaz, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mirac@hacettepe.edu.tr

²Arş. Gör. Meltem Coşkun Şimşek, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, meltemcoskun@hacettepe.edu.tr

³Prof. Dr. Necla Turanlı, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, turanli@hacettepe.edu.tr

Research and Education of Mathematical Biology within Turkey

Recent developments in physical and social sciences have led to greater clarity in practical applications with the help of computer software of mathematical models. Mathematical biology, a branch of applied mathematics, can be defined as a field which employs mathematical models and abstractions of the living organisms to examine biological systems. Considering the comprehensive nature of mathematical biology as well as its status in the professional practices, it is vital that secondary school students, undergraduates and postgraduates majoring in biology and mathematics as well as teacher candidates should be knowledgeable about the matter at hand (i.e., mathematical biology). The aim of the current study is to yield future-oriented implications through examining research on mathematical biology as well as education in mathematical biology. The data for the current study are subject to document analysis, a form of qualitative research to analyze documentary evidence and answer specific research questions. The data come from existing research studies on mathematical biology as well as documents produced by institutions which disseminate original research findings and other information relevant to the interface of biology and the mathematical sciences. All collected data were examined via content analysis. The findings of the study reveal that considering the previous research conducted within our country, the notion of mathematical biology has not become established conceptually to date. Importantly, the situation is not only restricted to studies carried out so far, but it is also related to how a small place is allocated to mathematical biology in higher education. The current study has important implications for understanding the importance of multilayered function of mathematical biology, which thus requires further research on the matter at hand.

Keywords: *Mathematical biology, Mathematical biology education, Document analysis.*

Theme: *Biology Education, Mathematics Education.*

Ortaöğretim Öğrencilerinin Algoritmik Düşünme Araçlarından Akış Şemalarıyla Problem Çözme Aşamalarına Yönelik Algıları

Beytullah Ömer Dumlu¹, Necla Turanlı²

Bildiri kodu: 95281

Çalışmada algoritmik düşünme süreçlerinin problem çözme becerisi üzerine olan etkisinin ortaya konulabilmesi için bireylerin problem çözerken yaşadıkları zorlukların, çözüm yaparken kullandıkları aşamaların, stratejilerin ve yöntemlerin, problem çözme yeterliliklerinin, akış şemalarının kullanılabilirliğinin, çözülen problemlerin akılda kalıcılığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Tekirdağ'ın Çorlu ilçesinde yer alan bir Özel Öğretim Kursunda öğrenim gören on 12. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan genel başarı testi, akış şemalarıyla oluşturulmuş algoritmik düşünme testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden toplanmıştır. Çalışma sürecinde öğrenciler iki gruba ayrılmış olup iki uygulama yapılmıştır. İlk uygulamada birinci grup genel başarı, ikinci grup ise algoritmik düşünme testini çözmüştür. İkinci uygulamada gruplar çaprazlanmış olup birinci grup algoritmik düşünme, ikinci grup genel başarı testini çözmüştür. Uygulamaların sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşmeler yapılmıştır. Her uygulamada öğrencilerden ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarından MAXQDA programıyla içerik analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, ortaöğretim öğrencilerinde algoritmik düşünme süreçlerinin problemlerin aşamalandırılması, uygun strateji ve yöntem bulunması, akılda kalıcılık sağlanması ve çözme yeterliliği kazandırılması konularında olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Böylelikle algoritmik düşünme süreçlerinin karşılaşılan problemlerde mantıksal çıkarımlar yapabilmek, sistematik düşünme, strateji kurabilmek, eleştirel düşünme, verilenlerle sonuçları ilişkilendirebilmede problem çözme becerilerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Problem, Problem çözme, Akış şemaları, Algoritma, Algoritmik düşünme.*

Tema:

Matematik

Eğitimi.

¹ Beytullah Ömer DURLU, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, beytullahomerdumlu@gmail.com

² Prof. Dr. Necla TURANLI, Hacettepe Üniversitesi, Matematik ve Fen bilimleri Eğitimi Bölümü, turanlinecla@gmail.com

Perceptions Of Secondary School Students Towards Problem Solving Stages With Flow Charts Being One Of The Algorithmic Thinking Tools

In order to reveal the effect of algorithmic thinking processes on problem solving skills, it was aimed to determine the difficulties experienced by individuals while solving problems, the stages they use while solving, the strategies and methods, their problem solving competencies, the usability of flow charts, and the memorability of the solved problems. The case study approach, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of ten 12th grade students studying in a Special Education Course in Çorlu district of Tekirdağ in the spring term of the 2020-2021 academic year. The data of the study were collected through the general achievement test prepared by the researchers, the algorithmic thinking test created with the flow charts and the semi-structured interview form. During the study process, the students were divided into two groups and two applications were made. In the first application, the first group solved the general achievement test and the second group solved the algorithmic thinking test. In the second application, the groups were crossed and the first group solved the algorithmic thinking and the second group solved the general achievement test. At the end of the applications, interviews were conducted with a semi-structured interview form. In each application, audio recordings were taken from the students. Content analysis was made from the audio recordings with the MAXQDA program. As a result, it has been determined that algorithmic thinking processes in secondary school students have positive effects on staging problems, finding appropriate strategies and methods, maintaining memorability and gaining solving proficiency. Thus, it can be said that algorithmic thinking processes positively affect problem solving skills in making logical inferences in the problems encountered, systematic thinking, forming strategies, critical thinking, and associating results with the given.

Keywords: *Problem, Problem solving, Flowcharts, Algorithm, Algorithmic thinking.*

Theme:

Mathematics

Education.

Uzaktan Eğitimle 1. Sınıfa Başlayan Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeyleri

Şevki Babacan¹, Alper Barış Doğan²

Bildiri kodu: 95287

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitimle üniversite birinci sınıfa başlayan coğrafya bölümü öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini tespit etmektir. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi coğrafya bölümüne uzaktan eğitimle başlayan 54 öğrenciyle yürütülmüştür. Veriler, anket ve görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Anket verilerine göre, öğrencilerin %50'si uzaktan eğitimle üniversiteye başlamaktan memnun değildir. Üniversitenin sahip olduğu uzaktan eğitim altyapısını yeterli görmeyenlerin oranı %20,4 ve üniversitedeki öğretim elemanlarının yeterli uzaktan eğitim bilgisine sahip olmadığını düşünenlerin oranı %11,1 düzeyindedir. Ayrıca katılımcıların %27,7'si, uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin eğitim öğretim faaliyetlerini kolaylaştırdığını düşünmemektedir. Katılımcılardan uzaktan eğitim derslerini akıllı telefon ile takip edenlerin oranı %77,8'dir. Öğrencilerin %79,6'sı derslere bağlanabilecek internet bağlantısına sahip olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, uzaktan eğitimle yürütülen derslerin sürelerini zaman anlamında yeterli görenlerin oranı %74,1 olup, öğretim elemanları tarafından paylaşılan ders not ve materyallerini yeterli bulanların oranı %79,6 olarak bulunmuştur. Görüşme formundan elde edilen bulgulara bakıldığında, coğrafya bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok zorlandığı ders "klimatoloji" dersi olmuştur. Uzaktan eğitimle üniversite birinci sınıfa başlayan öğrencilerin en çok zorlandığı durumlar ise; internet bağlantısında yaşanan sorunlar, uzaktan eğitimle verilen derslerin yüz yüze eğitim kadar anlaşılır olmaması, sosyalleşme sorunu ve iletişim sorunu şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya birinci sınıf öğrencileri, Uzaktan eğitim, Memnuniyet

Tema: Uzaktan eğitim.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Şevki Babacan, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, sevkibabacan@gmail.com

² Alper Barış Doğan, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencisi, alper-baris@hotmail.com

Levels of Satisfaction of First Grade Students Receiving Distance Education in the Department of Geography

This study aimed to determine the levels of satisfaction with distance education of Department of Geography students whose first year of university education started with distance education. The study was conducted with 54 students who were enrolled in the Department of Geography at Tokat Gaziosmanpaşa University in the 2020-2021 academic year and whose first year of study at university started with distance education. Data were collected with a survey and an interview form. The survey data showed that 50% of the students were not satisfied with beginning their university life with distance education, 20.4% felt that the distance education infrastructure of the university was not sufficient, and 11.1% believed that the lecturers at the university did not have adequate knowledge about distance education. Furthermore, 27.7% of the students thought that distance education was not suitable for facilitating education and learning activities for university students. Regarding means of access to distance education, 77.8% of the students accessed their distance education classes via mobile phone, and 79.6% stated that they had an internet connection to attend online classes. Moreover, 74.1% of the students felt that the duration of the courses provided in distance education was sufficient, and 79.6% believed that the lecture notes and materials shared by the lecturers were sufficient. The findings obtained from the interview form showed that the students from the Department of Geography struggled the most with the course titled, "Climatology", during the distance education period. The most difficult situations experienced by the students whose university life began with distance education were internet connection problems, issues related to the perceived disparity in the understandability of course content taught through distance education versus in-person education, problems with socializing, and communication issues.

Keywords: *First grade geography students, Distance education, Satisfaction*

Theme: *Distance education.*

Türkiye’de Türk Dünyası Sahasında Dil ve Edebiyat Eğitimi Üzerine Yapılan Tezler

İsmet Çetin¹, Şadan Altınok²

Bildiri Kodu: 95288

Türkiye’de Türk dünyasıyla ilgili akademik çalışmalar yapılmış olsa da 1990 yılında Sovyetler Birliği’nin dağılması ve Türk Devletlerinin bağımsızlıklarını kazanmalarından sonra yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Türkiye Üniversitelerinde Türk devlet ve topluluklarıyla ilgili sosyo-ekonomik, inanç, kültür ve medeniyet ile eğitim gibi çeşitli alanlarda yapılan çalışmalar içinde dil ve edebiyat konulu çalışmalar oldukça önemli yer tutmaktadır. Çalışmanın evrenini Türk dünyası sahasında yapılan tüm lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise; Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Doğu Türkistan (Sincan Uygur Özerk Bölgesi) ile ilgili Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Tezlerin çoğunluğu Türkçe dil ve edebiyat müşterekleri üzerine hazırlanmıştır. Ancak bunların içinde dil ve edebiyat öğretimi konusunda yapılan tezler de önemli bir yer tutmaktadır. Sayıca az olmakla birlikte karşılaştırmalı edebiyat, lehçe ve kültür çalışmaları ile karşılıklı lehçe öğretiminde önemli çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmada, Türkiye’de Türk Cumhuriyetleri sahasında yapılan lisansüstü tezler Yüksek Öğretim Kurumu Başkanlığı Tez Merkezi üzerinden taranacaktır. Bu tezler konu, yıl, tür gibi değişkenler üzerinden incelenerek kategorize edilecektir. İstatistiki analiz verileri tablo ve grafikler halinde gösterilecektir. Dil ve edebiyat eğitimi üzerine yapılan tezlerin ise konu bakımından analizi yapılarak künyelerine de yer verilecektir.

***Anahtar Kelimeler:** Dil ve edebiyat, dil ve edebiyat eğitimi, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Azerbaycan, Türkmenistan, Doğu Türkistan.*

***Tema:** Dil ve Edebiyat Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı.*

¹ Prof. Dr. İsmet Çetin, Gazi Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, icetin@gazi.edu.tr

² Dr. Şadan Altınok, Gazi Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, sadanaltinok@gazi.edu.tr

Theses on Language and Literature Education in the Field of the Turkic World in Turkey

Although academic studies on the Turkic world have always been carried out in Turkey, studies have gained momentum after the collapse of the Soviet Union in 1990 and the independence of the Turkic States. Studies on language and literature have a very important place among the studies carried out in various fields such as socio-economic qualities, belief, culture, civilization and education with regard to Turkic states and communities in Turkish Universities.

The population of the study consists of all postgraduate theses carried out in the field of the Turkic world. The sample group consists of postgraduate theses carried out in Turkey on Kazakhstan, Uzbekistan, Kyrgyzstan, Azerbaijan, Turkmenistan, East Turkestan (Xinjiang Uyghur Autonomous Region). The majority of theses have been conducted on the commons of Turkish language and literature. However, theses on language and literature teaching have an important place among them. Although they are few in number, it is noteworthy that there are significant studies in comparative literature, dialect and cultural studies, and the teaching of mutual intelligibility.

In the paper, postgraduate theses carried out in Turkey in the field of Turkic Republics shall be scanned through the Thesis Center of the Council of Higher Education. These theses shall be categorized by analyzing variables such as subject, year and genre. Statistical analysis data shall be displayed in tables and diagrams. On the other hand, theses carried out on the language and literature education shall be analyzed in terms of their subjects, and their tags shall be also included.

Keywords: *Language and literature, language and literature education, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Azerbaijan, Turkmenistan, East Turkestan.*

Theme: *Language and Literature Education, Turkish Language and Literature.*

TIMSS 2019 Sekizinci Sınıf Matematiğe Yönelik Güven Anketinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi

Yakup Dokur¹, Mehtap Çakan²

Bildiri Kodu: 95291

Akademik başarı ile ilişkili faktörlerden birisi de duyuşsal özelliklerdir. Yapılan pek çok araştırmada duyuşsal özelliklerin akademik başarıyla ilişkili olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Çalışmada TIMSS 2019 verileri ele alınmış sınava katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin cevapladığı öğrenci anketlerinden matematiğe yönelik güven anketi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı TIMSS 2019 sınavına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik güven anketi puanları üzerinde ülkelere göre ölçme değişmezliğinin incelenmesidir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu TIMSS 2019 sınavına katılan sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ülkelerin birbirleriyle kıyaslanmasında ölçme değişmezliğinin sağlanması temel teşkil etmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmalarda ölçme değişmezliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Çalışmada ölçme değişmezliği çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi (ÇGDFA) kullanarak test edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin matematiğe yönelik güvenini ölçmeyi amaçlayan söz konusu ölçeğin tüm ülkelerde yapısal değişmezliği sağlamadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle ölçeğin faktör yapısı ülkeler için eşdeğer değildir. Bu çalışmada ayrıca, yapılacak olan araştırmalar için tavsiyelerde bulunularak ölçeğin iyileştirilmesine ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme değişmezliği, TIMSS 2019, Çoklu-grup doğrulayıcı faktör analizi.

Tema: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.

¹ Yakup Dokur, Gazi Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, yakupdokur@gmail.com

² Prof. Dr. Mehtap Çakan, Gazi Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, mehtapcakan@gazi.edu.tr

Investigation of Measurement Invariance of TIMSS 2019 Eighth Grade Mathematics Confidence Questionnaire

One of the underlying factor for explaining academic success is affective characteristics. There are number of research investigating relations between academic achievement and affective characteristics. In the study, TIMSS 2019 data was used and the confidence questionnaire for mathematics was used, one of the student questionnaires answered by the eighth grade students who participated in the exam. The purpose of this research is to examine the measurement invariance across countries. For of the eighth-grade students' mathematics confidence questionnaire which is a instrument of a affective character. The students are those participated in the TIMSS 2019 exam. This research is a study based on relational screening model. The study group of this research consists of eighth grade students who took participated in the TIMSS 2019 exam. Ensuring measurement invariance is the basis for comparing countries with respect to each other. Therefore, it is of great importance to ensure measurement invariance in research. In this study, measurement invariance was tested using multiple group confirmatory factor analysis (MGCFA). The results of this study showed that the scale measuring students' confidence in mathematics did not provide configural invariance in all countries. That is, even the factor structure of the scale is not equivalent across countries. This study concludes by proposing information on promoting scale improvement and discussing the implications of this study for policy making and recommendations for future research.

***Keywords:** Measurement invariance, TIMSS 2019, multi-group confirmatory factor analysis.*

***Theme:** Measurement and Evaluation in Education.*

Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Araçları ve Akış Deneyimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Halil Rıfat Çelik¹, Asuman Aşık²

Bildiri Kodu: 95303

Akış teorisi (Flow) insanların bir etkinlik anındaki çevrelerinde olan olayları görmezden gelmelerine neden olacak kadar yoğun odaklanmalarını; etkinliği sadece eğlenmek için yapmalarını ve bu uğurda karşılaştıkları zorluklara katlanmalarını betimlemek için kullanılan bir terimdir. Günümüzde öğrencilerin derse dikkatlerini çekmek ve motivasyonlarını artırmak için öğretmenler sınıflarında Web 2.0 araçlarını kullanmaktadır. Bu araçlar öğretmenlere ve öğrencilere eğlenceli ve etkili öğrenme ortamları tasarlama şansı vermektedir. Bu nicel çalışmada, üniversite yabancı dil öğrencileri açısından ders içinde Web 2.0 araçları kullanımı ve akış deneyimleri arasındaki ilişkinin bulunması amaçlanmıştır. Bu amaçla, Ankara'daki bir devlet üniversitesindeki 60 yabancı dil öğrencisi ile İngilizce derslerindeki akış deneyimleri ile ilgili anket yapılacaktır. Öğrenci grubu elverişlilik örnekleme yöntemi ile seçilecektir. Çalışmada ders içinde Web 2.0 araçları uygulandıktan hemen sonra bilgisayar üzerinden anket soruları ile veri toplanacak ve bu veriler bilgisayar programı ile analiz edilecektir. Çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerinde Web 2.0 araçları kullanılması ile Akış deneyimleri arasında doğrusal bir orantı olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, Akış deneyimi, İngilizce Öğretimi

Tema: İngilizce dili eğitimi

¹Halil Rıfat ÇELİK, Gazi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği, hrifatcelikk@gmail.com

²Doç. Dr. Asuman AŞIK, Gazi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, asuman.asik@gazi.edu.tr

Investigation of the Relation Between Flow and Web 2.0 Tools of University Language Students

Flow is basically a term used for describing an experience in which people may have intense concentration on their works. In today's world, to get the learners' attention and raise their motivation teachers use Web 2.0 tools in their classrooms. These tools create a chance for both the teachers and the learners to design an enjoyable and effective classroom environment. In this quantitative study, it is aimed to find out the relation between Web 2.0 tools and flow experience in language classrooms from the perspectives university language learners. To achieve this, interviews with the students about their flow experiences in the classroom, and questionnaires will be used in the study. The questionnaire will be assigned to students after they have finished a Web 2.0 tools-based language lesson. Data will be analysed by using a computer software. It is expected to find a direct proportion between Web 2.0 tools use and flow experience of the learners.

Keywords: *Web 2.0 tools, Flow experience, ELT*

Theme: *English language education*

Ortaöğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Tümevarımsal Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi

Prof.Dr. Ayşe Uyar¹, Tülin Merve Demirtaş²

Bildiri Kodu: 95304

Tümevarım, özelden genele veya parçadan bütüne izlenen yoldur. Bu çalışmada, ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının tümevarımsal düşünme süreçlerini (gözlemleme, gözlemlerin organizesi, yordama, yordamanın testi, genelleme, genellenenin testi) incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada farklı sınıf kademelerinin tümevarımsal düşünme süreçleri arasındaki farklar ve problem türlerine göre başarı durumları incelenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 16 matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, tümevarımsal düşünme süreçlerini kapsayan ve dört adet problemden oluşan veri toplama aracı yardımı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının gözlemleri ve yazılı dokümanlar yoluyla toplanmış, yapılan görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının tümevarımsal düşünme basamaklarının gözlemleme basamağında oldukça başarılı oldukları bulgulanmıştır. Matematik öğretmeni adaylarının yordamanın testi, genelleme ve genellenenin testi basamaklarında benzer düzeyde başarılı olmuşlardır ve en düşük ortalamayı yine bu basamaklarda elde etmişlerdir. Tümevarımsal düşünme süreçleri sınıf kademeleri değişkeni açısından değerlendirildiğinde en yüksek başarının üçüncü sınıf kademesi olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının tümevarımsal düşünme süreçlerinin problem türü değişkenine göre farklılaştığı yönündedir. Ayrıca matematik öğretmeni adayları geometrik problem türlerine göre aritmetik problem türlerinde daha başarılı bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda program tasarımcılarına, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Tümevarımsal Düşünme Basamakları, Örüntü, Tümevarım, Matematik Öğretmeni Adayı.*

***Tema:** Matematik Eğitimi*

¹ Prof.Dr. Ayşe UYAR, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, ayseu@gazi.edu.tr

² Tülin Merve DEMİRTAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, tulinmervedemirtas@gmail.com

Examination Of Inductive Thinking Process Of Secondary Mathematics Teacher Candidates

Induction is the path followed from the particular to the general or from the part to the whole. In this study, it was aimed to examine the inductive thinking processes of prospective secondary school mathematics teachers. In the study, the differences between the inductive thinking processes of different grade levels and the success levels according to the problem types were examined. This study was designed on the basis of case study, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 16 pre-service mathematics teachers. The data of the research were collected through semi-structured interviews, observations of the researcher and written documents, with the help of a data collection tool consisting of four problems and inductive thinking processes, and the interviews were audio recorded. Descriptive analysis method was used in the analysis of the obtained data. Mathematics teacher candidates were similarly successful in the test of prediction, generalization and test of generalization, and they obtained the lowest average at these steps. When the inductive thinking processes were evaluated in terms of the grade level variable, it was determined that the third grade level had the highest achievement.

Keywords: *Inductive Thinking Steps, Pattern, Induction, Mathematics Teacher Candidate.*

Theme: *Mathematics Education*

Lise Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde EBA Kullanımları ve Kimya Dersi Başarılarının İncelenmesi

Aysun Üçer Erdemir¹, Sinem Dinçol Özgür²

Bildiri Kodu: 95306

Bu araştırmada lise öğrencilerinin uzaktan eğitim döneminde EBA kullanımları ile kimya başarı notları arasındaki korelasyonun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Veriler dokümanlar yoluyla toplanmıştır. Kimya başarı notlarına Milli Eğitim Bakanlığı e-okul yönetimi bilgi sisteminden, EBA kullanımlarına ilişkin dokümanlara ise “<https://www.eba.gov.tr>” adresinden ulaşılmıştır. Analizlere karar vermek için betimsel istatistikler, ayrıca normallik testi sonuçları değerlendirilmiştir. Veriler normal dağılmadığından öğrencilerin kimya başarı notları, EBA sınav başarı yüzdeleri dağılımları ve EBA içerik tamamlama yüzdeleri dağılımları arasındaki korelasyonun incelenmesinde “Spearman rank korelasyon katsayısı” hesaplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin EBA içerik kullanımları, sınav başarı yüzdeleri ile kimya başarı notlarının genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin EBA içerikleri tamamlama yüzdeleri ve kimya başarı notları arasında pozitif, düşük seviyede anlamlı bir korelasyon olduğu; EBA sınav başarı yüzdeleri ile kimya başarı notları arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğu; ancak EBA içerik tamamlama yüzdeleri ile EBA sınav başarı yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, EBA portalında etkili içerikler oluşturulmasının ve öğrencilerin bu içerikleri etkin biçimde kullanmalarının sağlanmasının ders başarılarında etkili olacağı yorumu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: EBA, kimya öğretimi, lise öğrencileri

Tema: Kimya eğitimi, uzaktan eğitim

¹ Aysun ÜÇER ERDEMİR, MEB K.Kazan Efes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, aysunerdemir@yahoo.com

² Sinem DİNÇOL ÖZGÜR, Hacettepe Üniversitesi, Kimya Eğitimi, sinemdincol@hacettepe.edu.tr

Examination of High School Students' EBA Use in Distance Education Process and Their Success in Chemistry Course

In this study it is aimed to examine the correlation between high school students' EBA use in the distance education period and their Chemistry success grades. The research is a case study that is one of the qualitative research designs. The research group was formed by appropriate sampling method. Data were collected through documents. Chemistry success grades were obtained from the e-school management information system of the Ministry of National Education, and documents related to the use of EBA were obtained from the <https://www.eba.gov.tr> website. Descriptive statistics, as well as normality test results were evaluated to decide on the analyses. Since the data were not normally distributed, the "Spearman rank correlation coefficient" was calculated to examine the correlation among the students' Chemistry success grades, EBA exam success percentage distributions and EBA content completion percentage distributions. As a result of the analysis of the data, it has been determined that the students' EBA content usage, exam success percentages and Chemistry success grades are generally low. It has been found that there is a positive, low-level significant correlation between the students' EBA content completion percentages and their Chemistry success grades; there is a positive, moderately significant correlation between EBA exam success percentages and Chemistry success grades; however, a statistically significant correlation between EBA content completion percentages and EBA exam success percentages has not been identified. As a result of the research, it can be interpreted that creating effective content on the EBA portal and ensuring that students use these contents effectively will affect their course success.

Keywords: *EBA, chemistry education, high school student.*

Theme: *Chemistry education, distant learning.*

Kalıtımın Genel İlkelerini Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliği: Üstün Yetenekli Öğrencilerle Bir Durum Çalışması

Ayşe Tuna¹

Bildiri Kodu: 95307

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde görsel materyallerle destekli olarak yürütülen etkinliklerin kalıtım konusunun öğrenimine olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma halihazırda devam eden bir çalışmadır. Bu bağlamda Gregor Mendel'in kalıtım ilkelerini anlatan çaprazlama yöntemini daha somut hale getirmek için bir öğrenme etkinliği tasarlanmıştır. Bunun için öğrencilerden oyun hamurları kullanarak anne baba modeli verilen tırtılın olası yavrularının Mendel'in kalıtım çaprazlaması kullanarak tamamlamaları istenmiştir. Çalışma Ankara İline bağlı bir Bilim ve Sanat Merkezinde 9 grup ve toplamda 65 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. 40dk+40dk olmak üzere ikişer ders saati olarak devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak alan notları ve öğrencilerin çalışmalarının fotoğrafları kullanılmıştır. Çalışmadan toplanan veriler transkript edilerek içerik analizi yapılması planlanmaktadır. İlerleyen periyotlarda çalışmanın genişletilmesi, öğrenci öğrenmelerinin ölçülmesi için deney grubu ve kontrol grubu oluşturularak öğrenme süreci sonunda son test uygulanması planlanmaktadır. Bu çalışma ile daha soyut ve matematiksel olan çaprazlama konusunu ve fenotip, genotip, baskın, çekinik gibi kavramları somutlaştıran ve kalıcı hale getirmesi beklenen bir öğretim dizisi oluşturulması amaçlanmaktadır. Dahası bu öğretim dizisinin yaygınlaştırılarak öğretmenler için erişilebilir hale getirilmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kalıtım, Mendel kalıtım ilkeleri, tek karakter çaprazlaması, Oyun tabanlı öğrenme

Tema: Üstün Zekalılar Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi

¹ Ayşe Tuna, Ankara Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, ayse_erkus@hotmail.com

Game-Based Learning Activity in Inheritance Diversity: A Case Study with Gifted Students

In this study, it was aimed to investigate the effect of the activities carried out with visual materials in the Science course of primary school students on the learning of the subject of heredity. The study is currently on progress. In this context, a learning activity was designed to make the crossover method of Gregor Mendel explaining the principles of inheritance more concrete. For this, students were asked to complete the possible offspring of the caterpillar, whose parent model was given using play dough, using Mendel's inheritance cross. The study was carried out in a Science and Art Centre in Ankara with 9 groups and 65 students in total. It continued as two lesson hours, 40min+40min. Field notes and photographs of students' work were used as data collection tools. It is planned to make content analysis by transcribing the data collected from the study. It will be applied a post-test at the end of the learning process by forming an experimental group and a control group to expand the study and measure student learning in the following periods. With this study, it is aimed to create a teaching sequence that embodies the more abstract and mathematical concept of crossover and concepts such as phenotype, genotype, dominant and recessive, and is expected to make it permanent. Moreover, it is aimed to expand this instructional sequence and make it accessible to teachers.

Keywords: *Inheritance, Mendelian principles of inheritance, Single character crossing*

Theme: *Science education, Gifted students*

Bazı Sendikaların Politika Belgelerinin İncelenmesi

Zeki Öğdem¹

Bildiri Kodu: 95308

Kamu kurumlarında ve özel kurumlarda çalışanlar, kendi gereksinimlerin ve kurumdan beklentilerini karşılamak amacıyla örgütlenme ihtiyacı duymuşlar ve bu amaçla sendika, dernek ve oda gibi çeşitli örgütlenme biçimleri geliştirmişlerdir (Çilek, 2020). Sendika, dernek ve oda gibi örgütlenme biçimleri, sağlık, mühendislik, spor, adalet, bankacılık, sigortacılık gibi alanlarda olduğu eğitim alanında da yer bulmuştur. Eğitim sendikaları kamu ve özel sektörde çalışarak eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin; çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek, geliştirmek ve dayanışmayı tesis etmek amacıyla kurulmuş sivil toplum örgütleridir. Eğitim sendikalarının genel olarak amacı; üyelerinin ortak ekonomik, sosyal, özlük, mesleki, sendikal hak ve çıkarlarını koruyup geliştirerek, onlara daha saygın bir yaşam düzeyi sağlamayı hedefleyen projeler geliştirmektir (Eraslan, 2012). Sendikaların yaptığı yayınlar, projeler, bilimsel araştırmalar, ekonomik, sosyal, özlük, mesleki çıkarları iyileştirilmesi açısından etkili bir politika aracı olduğu aşikardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, katılımcı yoğunlukları ve yayımlanan politika belgeleri dikkate alınarak belirlenen 2 eğitim sendikasının politika yayınlarının incelenmesidir. Bu araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada eğitim sendikaları tarafından konu bağlamında ulusal çapta etkisi olan son 3 yayın belirlenmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Projelerin belirlenmesi yani veri toplama sürecinde bazı dahil etme kriterleri belirlenmiştir. Dâhil etme kriterleri, yayınların konu bazlı sorunlar yerine, ulusal çapta etkisi olan yayınlar ve sendikalar tarafından yapılan son üç yayındır. Toplamda altı yayın incelenmiştir. Bu yayınlar, “Okullarımızda Uzaktan Eğitim”, “Sendikal Örgütlenmede Strateji ve Politika”, “Neden Sendika? Neden Eğitim Sen?”, “Yükseköğretimde değişim ve dönüşüm beklentileri-öneriler”, “Pandemi döneminde öğrenme kaybı tespit ve öneriler”, “Pandemi sürecinde okulları güvenle açmak”, yayınlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre, incelenen politika belgelerinin genelde, Türk yükseköğretim sisteminin var olan sorunlarına çözüm arayan yayınlar olduğu söylenebilir. Pandemi süreci yayınları ve okulun güvenle açılması konularına dikkat çeken yayınlar bu politika belgelerine örnek olarak verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sendika, Politika belgeleri

Tema: Eğitim politikaları

¹ Dr. Öğr. Üyesi Zeki Öğdem, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, zekiogdem15@hotmail.com

Analysis of Policy Documents of Some Unions

Those working in public and private institutions felt the need to organize in order to meet their own needs and expectations from the institution, and for this purpose they developed various forms of organization such as unions, associations and chambers (Çilek, 2020). Organizational forms such as unions, associations and chambers have also found a place in the field of education, as well as in fields such as health, engineering, sports, justice, banking and insurance. Education unions work in the public and private sectors of teachers participating in educational activities; are non-governmental organizations established to improve and develop working and living conditions and to establish solidarity. The general purpose of education unions is; To develop projects aiming to protect and develop the common economic, social, personal, professional, union rights and interests of its members and to provide them with a more respectable living standard (Eraslan, 2012). It is obvious that trade unions are an effective policy tool in terms of improving their publications, projects, scientific research, economic, social, personal and professional interests. In this context, the aim of the research is to examine the policy publications of 2 education unions, which were determined by taking into account the density of participants and the published policy documents. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. In the study, the last 3 publications that had a national impact on the subject were determined by the education unions and were subjected to content analysis. Some inclusion criteria were determined during the identification of the projects, that is, in the data collection process. Inclusion criteria are publications with national impact and the last three publications by trade unions, rather than issue-based issues of publications. In total, six publications were reviewed. These publications are "Distance Education in Our Schools", "Strategy and Policy in Union Organizing", "Why Union? Why Eğitim Sen?", "Expectations of change and transformation in higher education", "Detection of learning loss and suggestions during the pandemic period", "Opening schools safely during the pandemic period" are publications. According to the results of the research, it can be said that the policy documents examined are generally publications that seek solutions to the existing problems of the Turkish higher education system. Publications that draw attention to the issues of the pandemic process and the safe opening of the school can be given as examples of these policy documents.

Keywords: Union, Policy documents

Theme: Education policies

Üniversite Öğrencilerinin Çevre Etiği Yaklaşımlarındaki Değişimin İncelenmesi

Ayşe Yalçın Çelik¹, Edanur Koçak²

Bildiri Kodu: 95310

İçinde yaşadığımız çağı düşününce özellikle artan nüfus, nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla artış gösteren endüstriyel, tarımsal ve ulaşım faaliyetleri çevre kirliliklerinin ana nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlarla başa çıkmak için ise bireylerin çevre sorunları hakkındaki farkındalığını ve duyarlılığını arttırmak gerekmektedir. Bu bağlamda çevre eğitimi her yaş ve meslek grubu için önemli ve gerekli bir eğitim olarak görülmektedir. Bu araştırmanın amacı çevre sorunlarına yönelik gerçekleştirilen çevre eğitiminin üniversite öğrencilerinin çevre etik görüşlerine etkisini belirlemektir. Araştırmada nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 34 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak katılımcıların çevreye bakış açılarını belirlemeye çalışan bireysel görüş formu kullanılmıştır. Veriler betimsel analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre çevre eğitiminden önce katılımcıların %68'inin insan merkezci (antroposentrik) ve %32'sinin çevre merkezci (ekosentrik) görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. 12 hafta süren eğitimin ardından ise öğrencilerin %91'inin çevre merkezci, %9'unun ise insan merkezci bakış açısında sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre çevre eğitimi üniversite öğrencilerinin etik görüşlerinin materyalist görüşten ekolojik görüşe doğru değişim göstermesine neden olmuştur. Sonuç olarak, çevre eğitimi çevre sorunlarına karşı hassas, çevreye karşı sorumluluk sahibi ve çevreye karşı saygılı bireyler kazandırmaya destek olur ve kaliteli bir yaşam için çevre eğitimi şarttır.

Anahtar Kelimeler: *Çevre etiği, Çevre eğitimi, Üniversite öğrencileri.*

Tema: *Yükseköğretim, Kimya Eğitimi.*

¹ Doç. Dr. Ayşe Yalçın Çelik, Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, ayseyalcin@gazi.edu.tr

² Edanur Koçak, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, edanur.kocak@gazi.edu.tr

Examining the Change in Environmental Ethics Approaches of University Students

When we think of the age we live in, especially the increasing population, industrial, agricultural, and transportation activities that increase to meet the needs of the population appear as the main causes of environmental pollution. To cope with these problems, it is necessary to increase the awareness and sensitivity of individuals about environmental problems. In this context, environmental education is seen as an important and necessary education for every age and professional group. The research aims to determine the effect of environmental education on environmental problems on the environmental ethical views of university students. The qualitative research method was used in the research. The study group of the research consists of 34 university students studying in different faculties. As a data collection tool, an individual opinion form was used to determine the participants' perspectives on the environment. The analysis of the data was carried out with descriptive analysis. According to the results of the analysis, it was determined that 68% of the participants had an anthropocentric view (anthropocentric) view and 32% had an ecocentric view before the environmental education. After 12 weeks of education, it was determined that 91% of the students were ecocentric, 9% had an anthropocentric perspective. According to the research findings, environmental education caused the ethical views of university students to change from the materialist view to the ecological view. As a result, environmental education helps to raise individuals who are sensitive to environmental problems, responsible for the environment, and respectful to the environment, and environmental education is essential for a quality life.

Keywords: *Environmental ethics, Environmental education, University students.*

Türkiye ve Kazakistan'daki Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Aida Meirkulova¹, Yücel Gelişli²

Bildiri Kodu: 95314

Bu araştırma, Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik görüşlerini çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde Kazakistan'da öğretmenlerin mesleki statüsü ile ilgili uygulamalı araştırmalar yapılmadığı, buna karşın Türkiye'de bu alanda oldukça fazla araştırma yapıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki statülerinin geliştirilmesi her ülke için oldukça önemlidir. Aynı zamanda araştırmadaki öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki statülerin karşılaştırmasını ortaya koyarak, kardeş iki ülkenin bilim ve eğitim alanındaki işbirliğinin olumlu gelişmelerine aracılık yapacaktır. Araştırmanın örnekleme uygun örnekleme yöntemiyle Ankara ve Nur-Sultan illerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Buna göre araştırmaya Ankara ilinden 606 öğretmen ve Nur-Sultan ilinden 619 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için, Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne Yönelik Algı Ölçeği adlı ölçek (ÖMSYAÖ) kullanılmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan değişkenlere göre ölçek toplam ve alt boyut puanlarının farkının incelenmesi için varsayımların karşılanma durumuna ve grup sayısına göre analiz yöntemi seçilmiştir. Varsayımların karşılanması durumunda iki grup varsa İlişkisiz Örneklem T-testi, ikiden fazla grup olduğunda ise ANOVA kullanılmıştır. Sonuçları yorumlamada $p < 0.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Varsayımlar karşılanmadığı durumda Mann Whitney U ya da Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Çalışma kapsamında, Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüyle ilgili görüşlerinde; cinsiyet, ailede öğretmen olma durumu, yaş durumu, ekonomik durumu'na göre anlamlı fark olup olmadığını tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hem Türkiye hem Kazakistan için ailede öğretmen olma durumu, yaş durumu, ekonomik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsünün Türkiye ve Kazakistan'daki öğretmenlerin cinsiyetine göre incelenmesinde, öğretmenlerin cinsiyete göre öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Avrasya Devlet Üniversitesi, Sosyal Pedagoji Bölümü, e-posta: a.b.meirkulova@gmail.com

² Prof., Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü, e-posta: ygelisli@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü 1, Öğretmenin Statüsü 2, Öğretmenlerin Statüye Yönelik Görüşü 3.

Tema: Öğretmen Yetiştirme

The Examination of Teachers' Views on the Status of Teaching Profession in Turkey and Kazakhstan in Terms of Different Variables

This research conducted to examine the views of teachers in Turkey and Kazakhstan on the status of the teaching profession according to various variables. In a literature review on the status of the teaching profession, it has been determined that applied research on the professional status of teachers has not been conducted in Kazakhstan, but quite a lot of research has been done in this field in Turkey. Improving the professional status of teachers is very important for every country. This work aimed to examine the views of teachers in Turkey and Kazakhstan on the status of the teaching profession, which contributes to identifying real problems and factors influencing this issue. The study sample consisted of teachers working in Ankara and Nur-Sultan provinces with a convenient sampling method. Accordingly, 606 teachers from Ankara and 619 teachers from Nur-Sultan province took part in the study. To collect data, the study used the "Perception Scale towards the Status of the Teaching Profession". In order to examine the difference between the scale total and sub-dimension scores according to the variables considered within the scope of the study, the analysis method was chosen according to the fulfillment of the assumptions and the number of groups. If the assumptions were met, the Unrelated Samples T-test was used if there were two groups, and ANOVA was used when there were more than two groups. The significance level of $p < 0.05$ was accepted in interpreting the results. In cases where the assumptions were not met, Mann Whitney U or Kruskal Wallis H tests were applied. Within the scope of the study, in the views of teachers in Turkey and Kazakhstan regarding the social status of the teaching profession; It has been determined whether there is a significant difference according to gender, being a teacher in the family, age, and economic status. According to the results of the research, there is a significant difference for both Turkey and Kazakhstan according to the variables of being a teacher in the family, age and economic status. In the examination of the status of the teaching profession according to the gender of the teachers in Turkey and Kazakhstan, it was determined that there was no significant difference between the views of the teachers regarding the status of the teaching profession by gender.

Keywords: Status of Teaching Profession 1, Status of Teacher 2, Views of Teachers on Status 3.

Theme: Teacher Training

Geleneksel Kırgız Kültüründe Sağlıklı Çocukların Değeri

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov¹ Askarbek İmanbaev²

Bildiri Kodu: 95315

Bu çalışmada Kırgız halkının geleneksel kültüründe sağlığın değeri ve etnopedagojinin konusu olarak sağlığın korunması ele alınmıştır. Araştırmada betimsel araştırma tekniklerinden olan doküman analizi tekniği ile verilere ulaşılmış ve verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Kırgızlar, bu dünyanın tüm değerlerinin kaynağının "sağlık", tatlıların tatlılığının "ruh" olduğuna, yaşamın temelini "barış", "canlılık" olduğuna inanıyorlardı. Mutluluğun anahtarının mutluluk olduğu söylenir. Sürekli savaşların eşlik ettiği göçebe yaşamda, ebeveynlerin asıl mutluluğu, altı çocuğun doğal afetten sağ çıkmasıydı. Kırgızlarda güçlü, cesur ve çevik çocuklar sadece ailenin değil tüm köyün, aşiretin ve halkın gözdesi haline gelmiştir. En küçüğünden en büyüğüne tüm toplum, çocukların sağlıklı büyümesiyle ilgilenir. Kırgız halkının Bolotbek, Temirbek, Kylychbek, Kairat, Mederbek, Kubatbek isimleri, ebeveynlerin çocuklarının sağlıklı, cesur, güçlü ve çevik olma umutlarını göstermektedir. Yaşlılıkta sağlıklı ve cesur bir yaşam sürdüren yaşlılar her zaman saygı görmüş ve efsaneleşmişlerdir. Anne babaların en büyük acısı bu çocukların kaybıydı. Bu yüzden her anne baba, "Onların kötülüklerini bir daha görmeyeceğim", "Çocuklarımla önünden gideceğim" dileğinde bulundu. Kırgızlarda güçlü, cesur ve çevik çocuklar sadece ailenin değil tüm köyün, aşiretin ve halkın gözdesi haline gelmiştir. En küçüğünden en büyüğüne tüm toplum, çocukların sağlıklı büyümesiyle ilgilendi. Kırgız halkının Bolotbek, Temirbek, Kylychbek, Kairat, Mederbek, Kubatbek isimleri, ebeveynlerin sağlıklı, cesur, güçlü ve keskin olma umutlarını doğrulamaktadır. Yaşlılıkta sağlıklı ve cesur bir yaşam sürdüren yaşlılar her zaman saygı görmüş ve efsaneleşmişlerdir. Bu çalışma, göçebe Kırgız kültüründe sağlıklı insan ve sağlıklı nesil yetiştirmenin en önemli değerler olarak kabul edildiğini ve bunun için çeşitli yöntemlerin kullanıldığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: kırgız, gelenek, sağlık, değer, çocuklar.

Tema: eğitim tarihi, etnopedagoji

¹ Prof. Dr. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, akmatali.alimbekov@manas.edu.kg

² Prof. Dr. K. Tynystanov'un adını taşıyan Isık-Köl Devlet Üniversitesi (ISU) rektörü, rector@iks.kg

The Value of Healthy Children in Traditional Kyrgyz Culture

In this study, the value of health in the traditional culture of the Kyrgyz people and the protection of health as the subject of ethnopedagogy are discussed. In the research, the data was reached with the document analysis technique, which is one of the descriptive research techniques, and the content analysis technique was used in the analysis of the data. The Kyrgyz believed that the source of all the values of this world is "health", the sweetness of sweets is the "soul", the basis of life is "peace", "vitality". It is said that the key to happiness is happiness. In the nomadic life, accompanied by constant wars, the main happiness of the parents was that six children survived the natural disaster. Strong, strong, brave and agile children of the Kyrgyz have become the favorite not only of the family, but also of the whole village, tribe and people. The whole society, from the youngest to the oldest, was concerned with the healthy growth of children. The names of the Kyrgyz people Bolotbek, Temirbek, Kylychbek, Kairat, Mederbek, Kubatbek confirm the hopes of parents to be healthy, courageous, strong and sharp. Elderly people who lead a healthy and brave life in old age have always been respected and legendary. The study shows that raising healthy people and healthy generations are considered the most important values in the nomadic Kyrgyz culture and various methods are used for this.

Keywords: *Kyrgyz tradition, health, value, children.*

Theme: *History of education*

Kırgız Halkı Pedagojisinin Temel Kavramları

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov¹

Bildiri Kodu: 95316

Bu çalışmada Kırgızcadaki bazı kelimeler geleneksel eğitimin temel kavramları olan etnopedagojinin konusu olarak ele alınmıştır. Halkın geleneksel eğitim uygulamaları içerisinde kullanılan bu kavramlarla ifade edilen anlamlar, çocuğun yaşına ve gelişim özelliklerine göre değişmektedir. Bunların hemen hepsinin ortak yönü, çocuğun yetiştirilmesini ve korunmasını ifade etmeleridir. Örneğin, "toroltuu" sözcüğü, yeni doğan bir bebeğin ilk altı aylık sürede gelişmesini, büyümesini ifade etmek için kullanılır. "Aldeyloo" ve "bapestöö" sözcükleri, çocuklara sevgi ile bakıldığını ifade eder. Fakat bebeği büyütme (toroltuu) işi, bizim algıladığımızdan farklı süreçleri ifade etmektedir. Eski Kırgızlarda bebekler için henüz yeni yürümeye başladığını ifade etmek için "telçiktürüü" sözcüğü çok kullanılmıştır. Kırgız dilinde, "köz boluu" ve "karoo" sözcükleri de semantik açıdan 'çocuğa bakmak, onu eğitmek' anlamlarına gelmektedir. Doğrudan anlamı, çocuğu her çeşit güçlük ve kazalardan, soğuktan, sıcaktan koruyarak davranışlarındaki olumsuz yanları anlatmak suretiyle iyi davranışlar kazanmasına yardım etmek, öğüt vermek, anlamlarına gelmektedir. Kırgız halkında eğitimin çok yönlü anlamlarını açıklamak için "kemeline keltirüü", "barına keltirüü", "erezege cetkirüü" gibi sözler de kullanılmaktadır. Bu ifadelerle cinsiyet farkı gözetmeksizin ergenlik çağına gelmiş güçlü, kültürlü, ahlaklı, hünerli yetişmiş birey tanımlanır. Sonuç olarak, Kırgız dilindeki bu kavramlar, nüfusun asırlık eğitim pratiği içinde şekillendiği ve günlük yaşamda canlı bir bilgi olarak aktif olarak kullanıldığı için değerlidir.

Anahtar Kelimeler: *Kırgız, geleneksel, halk pedagojisi, etnopedagoji, temel kavramlar*

Tema: *Eğitim tarihi .*

¹ Prof. Dr. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, akmatali_alimbekov@mail.ru

Prof. Dr. Kyrgyzstan Turkey Manas University Faculty of Education Department of Educational Sciences, akmatali_alimbekov@mail.ru

Fundamental Concepts of Kyrgyz People's Pedagogy

In this study, some words in Kyrgyz are discussed as the subject of ethnopedagogy, which is the basic concepts of traditional education. The meanings expressed by these concepts, which are used in the traditional educational practices of the people, vary according to the age and developmental characteristics of the child. The common aspect of almost all of them is that they express the raising and protection of the child. For example, the word "toroltuu" is used to express the development and growth of a newborn baby in the first six months. The words "Aldeyloo" and "bapestoö" express that children are cared for with love. But the work of raising the baby (toroltuu) refers to different processes from what we perceive. In the old Kyrgyz, the word "telçiktürü" was used a lot to express that babies are just starting to walk. In the Kyrgyz language, the words "köz boluu" and "karoo" also mean semantically "to look after the child, to educate him". Its direct meaning means helping the child gain good behavior by protecting him from all kinds of difficulties and accidents, cold and heat, and telling him the negative aspects of his behavior, giving advice. In the Kyrgyz people, words such as "kemeline keltirü", "housing keltirü", "erezege cetkirüü" are also used to explain the multi-faceted meanings of education. With these expressions, a strong, cultured, moral, and talented individual who has reached the age of puberty is defined regardless of gender. As a result, these concepts in the Kyrgyz language are valuable, as they are shaped in the centuries-old educational practice of the population and are actively used as living knowledge in daily life.

Keywords: Kyrgyz, traditional, folk pedagogy, ethnopedagogy, basic concepts

Theme: history of education ethnopedagogy.

**Дене Шынықтыру Және Спорт Мамандығы Студенттерінің Салауатты
Өмір Салты Мен Өмір Сүру Сапасына Қанағаттану Деңгейлері
(Beden Eğitimi ve Spor Uzmanlık Alanı Öğrencilerinin Sağlıklı
Yaşam Biçimleri ve Yaşam Kalitesine İlişkin Memnuniyet Düzeyleri
Arasındaki İlişki)**

Арасындағы Байланысты Зерттеу

Б. Ермаханов¹, Е. Зорба², С. Ақназаров³, Ғ. Копжанов⁴

Bildiri Kodu: 95320

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы сарапшыларының жариялаған дерегі бойынша әлемдегі халық денсаулығының 49-50 %-ы өмір сүру салтына, яғни адамның өз денсаулығына қалай қарайтынына тәуелді, ал 17-20 %-ы қоршаған орта ерекшеліктеріне байланысты қалыптасады. Ғылыми жұмыстың мақсаты дене шынықтыру және спорт мамандығы студенттерінің салауатты өмір салтын дұрыс қалыптастыруына ықпал жасау мен студенттердің өмір сүру сапасына қанағаттану деңгейін анықтау. Зерттеу жұмысына Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы тарапынан әзірленген «Салауатты өмір салты» шкаласының қысқартылған түрікше нұсқасы (WHOQOL-BREF-TR), (1999) және Динер, Эммонс, Ларсен және Гриффин әзірлеген (1985) «Өмір сүру сапасы» шкаласы қолданылды. Ғылыми зерттеу жұмысына Гази университетінің «Дене шынықтыру және спорт оқытушылығы», «Спорт менеджменті», «Жаттықтырушылық» және «Спорттық сауықтыру» бөлімдерінде оқитын жалпы саны 706 (оның ішінде 467 ер бала, 239 әйел) білім алушы қатысты. Жиналған мағлұматтар SPSS бағдарламасында талданып, кестелер түрінде енгізілді және талдау жасалынды. Мәліметтерді талдау кезінде, қатысушылардың демографиялық сипаттамаларына сәйкес, салауатты өмір салты мен өмір сүру сапасына қанағаттану деңгейлері арасындағы ерекшеліктерді анықтау мақсатында t-Test және ANOVA анализі жасалды, ал өзгерістер арасындағы байланысты зерттеу үшін Пирсон Корреляция анализі қолданылды.

Түйін сөздер: Дене шынықтыру және спорт, Салауатты өмір салты, Өмір сүру сапасы. **Бағыты:** Дене шынықтыру және спор

¹ Бағлан Ермаханов, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Дене шынықтыру және спорт, Қазақстан, baglan0989@gmail.com

² Ердал Зорба, Гази университеті, Дене шынықтыру және спорт, Түркия, erdalzorba@hotmail.com

³ Серік Ақназаров, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Дене шынықтыру және спорт, Қазақстан, serik.aknazarov@ayu.edu.kz

⁴ Ғалымжан Копжанов, Қазақтың спорт және туризм академиясы, Дене шынықтыру және спорт, Қазақстан, garlik.82@mail.ru

Research Relationship Between Student Satisfaction Levels of Specialties Physical Education and Sport Healthy Lifestyle and Quality of Life

According to experts of the World Health Organization, 49-50% of the health of the world's population depends on lifestyle, that is, on how a person treats his health, and 17-20% is formed depending on the characteristics of the environment. The purpose of the scientific work is to promote the correct formation of a healthy lifestyle of students of the specialty Physical Culture and Sport and to determine the level of satisfaction of students with the quality of life. The study used an abbreviated Turkish version of the "Healthy Lifestyle" scale developed by the World Health Organization (WHOQOL-BREF-TR), (1999) and the "Quality of Life" scale developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985). 706 students of Gazi University took part in the research work at the departments of "Teaching physical culture and Sports", "Sports Management", "Coaching" and "Sports improvement" (467 of them male, 239 female). The collected data were analyzed in the SPSS program, entered in the form of tables and analyzed. When analyzing the data, in accordance with the demographic characteristics of the participants, t-Test and ANOVA analysis was performed in order to identify features between a healthy lifestyle and levels of satisfaction with the quality of life, while Pearson correlation analysis was used to study the relationship between changes.

Keywords: *Physical Culture and Sport, Healthy Lifestyle, Quality Of Life*

Theme: *Physical Education and Sport*

Eğitim Tarihinde Cedit Hareketinin Yeri

Prof. Dr. Bekmurza Zuluev¹

Bildiri Kodu: 95321

Bu makale, pedagoji ve eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olan Cedit hareketinin ortaya çıkışını ve eğitim sürecindeki rolünü tartışmaktadır. 1880-1900 yılları arasında Türkistan'da yeni Cedit okulları ortaya çıkmaya başladı. Cedit okulları, sadece eğitim alanında değil, aynı zamanda edebiyat ve sanat, dil ve hukuk, gazetecilik ve siyaset alanında da sonuçlanan yeni bir "usul-i cedit" ("yeni yöntem") biçiminin icadını teşvik etti. Ceditizm taraftarları 1917 sonrası Bolşeviklerin eski dini okul ve medrese sistemini tamamen yok etmediler. Öğretim ve eğitimin yöntem, içerik ve ilkelerini geliştirerek sektörü yeniden yapılandırmıştır. Toplumun dönüşümüne eğitimle başlama gereğini vurguladılar ve eski sosyal ve politik yapının reformunu önerdiler. Bu fikirler, ulusal değerlerin ve evrensel hümanist fikirlerin bir karışımından geldi ve ilk başlangıçta ortaçağ Orta Asya düşünürlerinin dini felsefesi, bilim, şiir, halk pedagojisiydi. Daha sonra, Cedit hareketi eğitimden büyük bir siyasi güce dönüştü. Sonuç olarak, İslam'ın eğitimdeki etkisi yeni bir şekil almış ve dar İslami eğitimden genel eğitime geçiş yaşanmıştır. Genel eğitim kurumlarında birleşik müfredat ve programlar uygulamaya konulmuş, teftişler, metodolojik yardım ve ders kitapları oluşturulmuştur. Aynı zamanda doğa bilimleri, aritmetik, coğrafya, tarih gibi dersler da okutulmuş, öğretimin içeriği hayata yaklaştırılmış ve mezunların yetkinlikleri arttırılmıştır.

Anahtar kelimeler: din eğitimi, cedit yöntemi, cedit hareketi, okul, medrese, ders kitapları, öğretim içeriği

Tema: Eğitim tarihi

¹ A. Myrsabekov'un adını taşıyan Oş Devlet Pedagoji Üniversitesi Tarih Profesörü, Pedagojik Bilimler Doktoru, zuluev@mail.ru

The Place of the Jadid Movement in the History of Education

This article deals with the formation of the Cedit movement taken an important place in the history of pedagogy and education and its role in the educational process. New Cedit schools began to appear in Turkestan between 1880-1900. They encouraged the invention of a new form of "usul-i cedit" ("new method"), which resulted not only in education, but also in literature and art, language and law, journalism and politics to adopt new methodologies. The supporters of Jadidism did not overthrow the old religious school and madrasah system of the Bolsheviks after 1917. It has restructured the sector by developing the methods, content and principles of teaching and education. They stressed the need to begin the transformation of society with education and suggested the reform of the old social and political structure. These ideas came from a mixture of national values and universal humanistic ideas, and in the first place were the religious philosophy, science, poetry, folk pedagogy of medieval Central Asian thinkers. Later, the Cedit movement turned from education into a major political force. As a result, the influence of Islam in education has weakened and there has been a transition from narrow Islamic education to general education. Unified curricula and programs have been implemented in general education institutions and inspections, methodological assistance and textbooks have been created. At the same time, subjects such as natural sciences, arithmetic, geography and history were taught, the content of the education was brought closer to life and the competencies of the graduates were increased.

Key words: Religious education, cedit method, cedit movement, school, madrasah, textbooks, teaching content

Theme: The history of education

Eğitim Sisteminde Halk Edebiyatı Öğretimini Sorunları

Prof. Dr. Cabbar İşankul¹

Bildiri Kodu: 95323

Maneviyat dün ya da bugün ortaya çıkmış bir kavram değildir; bu, yüzyıllardır halkımızla birlikte yaşamış ve gelişmiş büyük bir değerdir. Doğduğu günden hayatının son anına kadar insan, ait olduğu toplumun değer ve geleneklerinde büyür ve olgunlaşır. Kendisini folklorla yabancı sayan, bu terimin tanımından tamamen uzak bir kişi bile bu gelenekler içinde yetişmiş ve bilinci bu eski geleneklerin etkisiyle şekillenmiştir. Folklor, yani folklor örnekleri sadece bir anlatım sanatı örneği değil, halkın kimliğini, millî geleneklerini, tarihini, düşünce biçimini yansıtan maneviyat, ebedî bir değerdir. Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin maneviyatını oluşturmak, bilgi ve becerilerini artırmak, sanatsal ve estetik beğeniye geliştirmek, yaratıcı potansiyeli geliştirmektir. Dil bilim, edebiyat, tarih ve diğer disiplinlerin yanı sıra folklor öğretiminin de burada özel bir yeri vardır. Eğitim sisteminin farklı aşamalarında, öğrencilerin yaş özelliklerine ve edebî eğitimlerine uygun olarak folklorun ürünü olan farklı türlerdeki eserler öğrencilere tanıtılır. Gençlerin yetiştirilmesinde ulusal değerlere ve ata geleneklerine güvenmek, küresel toplumda eğitim sisteminde en uygun yaklaşımdır. Bununla birlikte, folklor öğretimi, eğitim sistemine girişıyle ilgili birtakım problemler vardır ve bunlar olmadan gençler arasında folklorla ait olma duygusunun oluşması imkânsızdır. Bunlar aşağıdaki sorunlardır: Yaşa göre folklor eserlerinin önerileri; Folklor eserlerinin en olgun örneklerinin seçilmesi. Folklorun en güvenilir yayınlarını seçmek; Folklor aktarımının organizasyonu; Öğrencileri düzenli olarak canlı performans süreciyle tanıştırmak. Yazımızda halk bilimi öğretiminde eğitim sistemindeki benzer sorunlardan söz edilecektir.

Anahtar kelimeler: Halk edebiyatı, folklor, eğitim sistemi

Tema: Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

¹ Cabbar İşankul, İlimler Akademisi-Milli Muzey Müdürü Taşkent / Özbekistan, Scabbar@Albatros.Uz Jabbores@Yandex.Ru

Modern Çok Kültürlü Eğitim Alanında Geleceğin Öğretmeninin Kişiliğinin Profesyonel ve Değer Potansiyelinin Geliştirilmesi

Prof. Dr. Guzaliya Zh. Fahrutdinova²

Bildiri Kodu: 95335

Makale, modern çok kültürlü alanda var olan yaşamı ve mesleki sorunları anlamayı ve mesleki faaliyetlerinin sosyo-kültürel anlamını gerçekleştirmeyi amaçlayan gelecekteki öğretmenin kişiliğinin mesleki değer potansiyelinin geliştirilmesi sorununu incelemektedir. Değer-anlamsal yeterliliklerin oluşumunda kültürel ve pedagojik bilginin entegrasyonunun rolünü, geleceğin öğretmenlerinin kişiliğinin inkültürasyonu ve sosyalleşmesini gösterir. Makale, değer odaklı çok kültürlü bir kişiliğin oluşumuna bütünlendirici bir kültür-yeterlilik yaklaşımının bölgesel özelliklerini yansıtan pedagojik bir model sunmakta, uygulama teknolojilerini ortaya koymaktadır. Kültürel ve pedagojik bilginin entegrasyonunun temel özü, eğitimde ve sanatta kültürel bir etkinlik olarak kodlanan ulusal kültürlerin temel değerleri ve gelenekleridir. Bu çalışmanın özelliği, daha önce başka yazarlar tarafından kullanılmayan teorik bir model tasarlamasıdır. Modelin yapısal bileşenleri vurgulanır, pratikte işleyişinin pedagojik koşulları belirlenir. Gelecekteki öğretmenin profesyonel olarak önemli değer-anlamsal yeterliliklerinin oluşturulmasını amaçlayan eğitim materyali içeriğinin özümsemesini sağlayan etkileşimli bütünlendirici teknolojilerin uygulanması için öneriler içerir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, lisansüstü öğrencilerin ve üniversite öğrencilerinin teorik ve metodolojik eğitimlerinde kullanılabilir.

***Anahtar kelimeler:** Çok kültürlü kişilik, değer yönelimleri, değer-anlamsal yeterlilikler, entegrasyon, kültürel yeterlilik modeli.*

***Tema:** Eğitim tarihi etnopedagoji*

² Prof. Dr. Kazan Federal Üniversitesi, Psikoloji ve Eğitim Enstitüsü, gdautova@mail.ru
Prof. Dr. Kazan (Volga Region) Federal University, Institute of Psychology and Education
gdautova@mail.ru

Development of the Professional and Value Potential of the Personality of the Future Teacher in the Modern Multicultural Educational Space

Prof. Dr. Guzaliya Zh. Fahrutdinova¹

The article examines the problem of the development of the professional-value potential of the personality of the future teacher, aimed at understanding the life and professional problems that exist in the modern multicultural space and realizing the socio-cultural meaning of their professional activities. It shows the role of integration of culturological and pedagogical knowledge in the formation of value-semantic competencies, inculturation and socialization of the personality of future teachers. The article presents a pedagogical model that reflects the regional specificity of an integrative culture-competence approach to the formation of a value-oriented multicultural personality, reveals the technologies of its implementation in practice. The substantive core of the integration of culturological and pedagogical knowledge is the basic values and traditions of national cultures, encoded in education and art as a cultural activity. The peculiarity of this study is that it projects a theoretical model that has not been previously used by other authors. The structural components of the model are highlighted, the pedagogical conditions of its functioning in practice are determined. Contains recommendations for the implementation of interactive integrative technologies that ensure the assimilation of the content of educational material aimed at the formation of professionally significant value-semantic competencies of the future teacher. The research results can be used in the theoretical and methodological training of teachers, graduate students and university students.

***Key words:** Multicultural personality, value orientations, value-semantic competencies, integration, cultural competence model.*

***Theme:** History of education ethnopedagogy .*

Развитие Профессионально-Ценностного Потенциала Личности Будущего Учителя В Современном Поликультурном Образовательном Пространстве

Профессор, доктор педагогических наук Гузалия Ж. Фахрутдинова

В статье исследуется проблема развития профессионально-ценностного потенциала личности будущего учителя, направленной на осмысление жизненных и профессиональных проблем, существующих в современном поликультурном пространстве и осознающей социокультурный смысл своей профессиональной деятельности. В ней показана роль интеграции культурологического и педагогического знания в формировании ценностно-смысловых компетенций, инкультурации и социализации личности будущих педагогов. Представлена педагогическая модель, отражающая региональную специфику интегративного культурокомпетентного подхода к формированию ценностно-ориентированной поликультурной личности, раскрываются технологии ее реализации на практике. Содержательным стержнем интеграции культурологического и педагогического знания являются базовые ценности и традиции национальных культур, закодированные в образовании и в искусстве как культурной деятельности. Особенностью данного исследования является то, что оно проектирует теоретическую модель, ранее не использованную другими авторами. Выделены структурные компоненты модели, определены педагогические условия ее функционирования на практике. Содержатся рекомендации по реализации интерактивных интегративных технологий, обеспечивающих усвоение содержания учебного материала, направленного на формирование профессионально значимых ценностно-смысловых компетенций будущего учителя. Результаты исследования могут быть использованы в теоретической и методической подготовке преподавателей, аспирантов и студентов вузов.

Ключевые слова: поликультурная личность, ценностные ориентации, ценностно-смысловые компетенции, интеграция, культурокомпетентностная модель.

Тема: история образования этнопедагогика

Ergenlik Çağı Çocuklarda Özgüven Duygusunun Gelişmesinde Sosyal Çevrenin Etkisi

Dr. Kadiyan Boobekova¹, Aydanek Orunbekova²

Bildiri Kodu: 95337

İnsan hayatında ve gelişiminde ergenlik çağı bir dönüm noktası olacak niteliktedir. Ergenlerin kendilerine güveni, çevresinden etkilenmesi ve geleceği planlayabilmesi, onların ilerideki hayatları için oldukça önem teşkil etmektedir. Ancak, çoğu ergenler, özellikle kültürden kaynaklanmış olsa gerek, bu dönemlerinde daha çok başkalara görülmek istediği gibi, gerçekçi veya yapay olarak utangaçlık, çekingenlik sergilerken, bunun tersine erkek çocuklar güçlü gözükmek için girişkenlik, saldırganlık gibi farklı durumları sergilemektedirler. Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan'daki ergenlik çağındaki çocuklarda özgüven duygusunun gelişmesinde sosyal çevrenin etkisini incelemektir. Araştırmada ergenlik çağındaki çocukların özgüven düzeyini ve ona sosyal çevrenin etkisini cinsiyete, yaşa, yaşadığı bölgeye, anne-babasının medeni durumuna, eğitim düzeylerine, ailedeki kardeş sayısına, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre değişip değişmeyeceği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kırgızistan'da ergenlik çağındaki ulaşılabilen 50 erkek çocuk, 127 kız çocuk olarak toplam 177 gönüllü katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Mehmet Akın (2007) tarafından geliştirilen Özgüven Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen ek sorular kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Çocukların özgüven düzeyinin erkek ve kız katılımcıların arasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örnek t-testi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların yaş düzeyleri, yaşadığı il ve bölgesi, anne-babanın medeni durumu, eğitim düzeyleri, kardeş sayısı, algılanan sosyo-ekonomik durum değişkenleri arası farkların olup olmadığı Varyans Analizi ile incelenmiştir. Özgüven Ölçeğinin alt boyutları olan İç ve Dış Özgüven Düzeylerinin cinsiyete, yaşa, yaşadığı bölge ve yere, anne-babasının medeni durumuna, eğitim düzeylerine, ailedeki kardeş sayısına, algılanan sosyo-ekonomik durumuna göre karşılaştırıldığında değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ortalama değerlerine göre yorumlanarak sonuçlanmıştır. Araştırma sonuçları başka araştırmalarla tartışılmıştır, elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bazı öneriler yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özgüven, İç Özgüven, Dış Özgüven, Sosyal Çevrenin Özgüvene Etkisi.

¹Kadiyan Boobekova, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kadiyan.Boobekova@Manas.Edu.Kg

² Aydanek Orunbekova, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

The Effect of the Social Environment on the Development of Adolescents' Self-Confidence

Adolescence can be characterized as a turning point of human life and his development. Adolescents' self-confidence is very important for their future lives to be in harmony with their environment and plan for their future. In Kyrgyzstan, due to the cultural values, adolescent girls tend to display attitudes such as a shyness and timidity, while adolescent boys, on the contrary, can behave themselves assertively and aggressively.

The aim of this research is to analyze the effect of the social environment on the development of adolescent' self-confidence in Kyrgyzstan. The study group of this research consists of 177 voluntary participants including 50 boys and 127 girls at the age of puberty in Kyrgyzstan. In this study, the Self-Confidence Scale which was developed by Mehmet Akın (2007) and additional questions, developed by the researchers, were used as data collection tools. The data obtained in this research was analyzed with the SPSS program. Whether the children's self-confidence level significantly differed between boys and girls was analyzed with the Independent Sample t-test. The participants' level of self-confidence, the effect of the social environment on adolescents were examined by Analysis of Variance according to the age, region of residence, marital status of the parents, education level, number of siblings in the family, and socio-economic status variety among them. When the internal and external self-confidence levels, which are the sub-dimensions of the Self-Confidence Scale, were compared according to gender, age, region of residence, marital status of the parents, education level, number of siblings in the family, and perceived socio-economic status, significant difference was not found between the variety statistically. However, interpretations were made according to the average values. Some suggestions were made based on the results of this study.

Keywords: *self-confidence, internal self-confidence, external self-confidence, the effect of the social environment on self-confidence.*

Theme: *Psychological Counselling and Guidance*

Okul Öncesi Çocukların Milli Terbiyelerinde ve Eğitimlerinde Folklorün Önemi

Mingazova Liailia Ihsanovna¹

Bildiri Kodu: 95340

Toplumların kendine özgü yapılarını inceleyen en temel bilim dallarından biri olarak folklor, oldukça geniş boyutlar içermektedir. Bir milletin kültür tarihi hakkında bilgi sahibi olmak için, o milletin kültür ürünlerine bakmak gerekir. Bunların gelecek nesillere aktarılması, folklorun görevidir. Bu nedenle; Folklor çocuklarımızın okul öncesi eğitimi ve terbiyesi aşamasında, milli örf ve adetlerimizi öğrenmeleri de ulusal gelişimin bir parçasıdır. Bundan dolayı son zamanlarda dünya edebiyatında çocuk folklorü önemli konulardan birine dönüşmüştür. Çünkü, bu alan gelişmekte olan çocuğun her yönden eğitiminin bir temel parçasıdır. Aynı zamanda bu konuda ayrı ayrı incelenmesi gereken problemler çok. Örneğin çocuk folklorünün eğitim ve terbiye yönündeki rolü. Temeli İslamiyete: Kur'an ve Hz.Muhammed mustafa Peygamberimizin Hadisi-Şeriflerine bağlı prensiplere dayalı olarak, Tatar terbiyesi ve eğitim sisteminde bu durum ayrıca büyük bir öneme sahiptir. Buna bağlı olarak folklor eserlerinin çoğunluğu pedagojik görüşleri ve talepleri de karşılıyor. Bundan yola çıkarak şunu diyebiliriz, folklor eserleri-pedagojik ilimler, görüşler ve yöntemlerin bir sistemidir.

Tatar çocuk folklorü, halkımızın ortak duygularını taşıması, kültür zenginliğimizin en canlı örneği olduğu gibi, millet olma özelliğimizi oluşturan unsurların en önemlilerinden birisidir, nedeni ise onlarca türdeki folklor eserlerini birleştirmesidir. Bunlardan sadece besleyici türlerine bakacak olursak, milli folklorun büyüklüğünü, estetik olarak çok yüksekte olduğunun bir delili olarak görebiliriz. Şiirsel detayları, türler sistemini, çocuk psikolojisini ve yaş özelliklerini öğrenmeğe olan istek hiçbir zaman kendi güncelliğini kaybetmedi.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, folklor, çocuk folklorü

Tema: Okul Öncesi Eğitim

¹Kazan Federal University, Doctor of Philological sciences, professor, Russian Federation: 420066, Kazan Leila.kfu@inbox.ru, <http://orcid.org/0000-0001-5116-1419>

The Role of Folklore in the National Upbringing and Education of Preschool Children

In matters of upbringing and education, folklore and traditions are known to be a prerequisite for national renewal. That is why in recent years, the problem of children's folklore in the world literature has become a central issue. And no wonder, as this direction lays the foundation for the full education of the growing child. Nevertheless, there are still a number of issues that require careful study. For example, the role of children's folklore in education and upbringing. This is especially relevant to the Tatar upbringing system, which is based on the ideas of Islam: the Quran and the principles of the Hadith of the Prophet Muhammad. In this respect, the majority of folk oral traditions also conform to the pedagogical beliefs and requirements. Consequently, folklore is a system of pedagogical knowledge, attitudes and methods. Tatar children's folklore combines folklore in dozens of genres. A mere review of the so-called "bagu poetry" genre demonstrates the greatness of national folklore and its high aesthetic stage of development. It has never lost its relevance for the study of poetic details, the system of imagery, child psychology and age-specific features.

***Key Words:** Early childhood Period, folk, folk of child*

***Theme:** Early Childhood Education*

Kırgızistan'daki Okullarda Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini STEM Eğitiminde Kullanmaları

Gulshat Muhametjanova¹, Gülgün Afacan Adanır²

Bildiri Kodu: 95342

Bu çalışmanın iki önemli amacı vardır. Birinci amaç Kırgız liselerindeki mevcut Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) altyapısını tespit etmektir. İkinci amaç, Kırgız liselerinde Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) derslerinde BİT kullanımına ilişkin öğretmenlerin düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, nicel ve nitel bakış açılarını birleştiren karma bir araştırma yapısına sahiptir. Araştırma kapsamında, ölçek türü ve açık uçlu soruların yer aldığı anketler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Anketlerdeki sorular Kırgız Cumhuriyeti'nin farklı bölgelerinde görev yapan lise öğretmenleri tarafından yanıtlanmıştır. Toplamda 160 farklı STEM dersi öğretmeni bu çalışmaya katılmıştır. Çalışma, Kırgız okullarının gerekli bilgisayar ve internet altyapısıyla donatılmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, STEM derslerinde ders materyallerine erişmek, videoları göstermek ve ilgili kaynakları paylaşmak için BİT'i kullanmayı istemektedir. Araştırma, ayrıca STEM öğretmenlerinin çeşitli sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur. Sonuçlar öğretmenlerin Kırgızca materyal eksikliğini, gerekli eğitim eksikliğini, maaş eksikliğini liselerde öğretim sırasında BİT kullanmada en önemli sorunlar olarak belirttiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: liseler, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Kırgız Cumhuriyeti, bilim.

Tema: Fen eğitimi, STEM eğitimi

¹ Gulshat Muhametjanova, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Uygulamalı Matematik ve Enformatik Bölümü, gulshat.muhametjanova@manas.edu.kg

² Gülgün Afacan Adanır, Ankara Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, gafacan@ankara.edu.tr

Teachers' Use of Information and Communication Technologies (ICT) in STEM Education in Kyrgyz Schools

The study has two major purposes. The first purpose is to identify the current information and communication technologies (ICT) infrastructure in Kyrgyz high schools. The second purpose is to reveal teachers' thoughts and experiences related to ICT use in Science, Technology, Engineering and Math (STEM) courses in high schools of the Kyrgyz Republic. The study has a mixed research design that combines quantitative and qualitative perspectives. In the context of the study, data were collected through questionnaires, which include scale type as well as open-ended questions. Questions in the questionnaires were responded by high school teachers, who work in different regions of the Kyrgyz Republic. In total, 160 teachers of different STEM courses participated in this study. The study demonstrated that Kyrgyz schools were not equipped with necessary computer and Internet infrastructure. Teachers expected to use ICT for accessing course materials, demonstrating videos and sharing related sources in STEM courses. The study also revealed that STEM teachers experienced various problems. That is, the results showed that teachers indicated that lack of materials in the Kyrgyz language, lack of training, lack of salary are the most important problems on the way of ICT use during teaching in high schools.

Keywords: *high schools, Information and Communication Technologies, the Kyrgyz Republic, science.*

Theme: *Science education, STEM education*

Kuzey Makedonyada Türkçe Eğitimi ve Öğretimin Tarihsel Bağlamda Değerlendirilmesi ``Yeni Reformların Gelişiminde Türkçe Eğitimin Gölgede Kalması``

Osman Emin¹

Bildiri Kodu: 95345

Bir ulusun çağdaş ülkeler düzeyine erişebilmesi, eğitim ve öğretiminin kaliteli ve bilimsel yöntemlerle yürütülmesi ile mümkün olabilir. Uluslararası ölçütler ve yenedünya düzeni çerçevesinde ulusal kalkınmanın temel şartı eğitim ve öğretimdir. Ayrıca Bir milletin-ülkenin ilerlemesi ve kalkınması, eğitim alanındaki başarımıza bağlıdır. Eğitimin kaynağı hiç şüphesiz okullardır. Okullarımızda Çalışan öğretmenler karanlık yoları ışık tutmuş, her zorluğa karşın kalplerin öğretme, yetiştirme isteği ile bütün zorlukları aşmışlardır ve böylece insanlara ana dilerinde eğitim ve öğrenim görme isteklerini körüklemişlerdir. Eğitimcilerimiz yeri geldiğinde yolsuz köylere yol, ışısız yerlere ışık olmuştur. Barış ve hoşgörü içinde yaşamayı bilen ve böyle yaşamayı seven bizler Türklüğü ve Türkçemizi duyuruyoruz, tanıtıyoruz çünkü biz çocuklarımıza Millet, Büyüklük nedir? Anlattık... Şan nedir? Tattırdık... Hayat nedir? Öğrettik. Kuzey Makedonya'da tarım toplumundan, sanayi toplumuna, ardından bilgi toplumuna geçişin, yaşanan göç olaylarının ve ülkeler arasında, ekonomik, sosyal vb. amaçlarla oluşturulan birliklerin, bu kavramların önemini daha da artırdığı görülmektedir. Toplumlar ise bu dönemde, yerelden evrenselliğe doğru bir geçiş yaşamaktadırlar. Bu geçiş dönemi, kültürel evrensel ilkelerin oluşturulmasını ve farklı kültürlerin tanınırlığı, kültürler arası etkileşimin ivme kazanmasını zorunluluk haline getirmiştir. Daha doğrusu Kuzey Makedonya, atalarımızın Osmanlının sunmuş olduğu renkliliğinden, renksizliğe geçme veya haritaların karıştığı yeneden çizildiği bir bölge oldu.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitim, Reform, Değer, Yenilikçilik.

Tema: Eğitim ve Eğitim Tarihi

¹ Osman Emin, Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Üsküp, Kuzey Makedonya. osmanemin@flf.ukim.edu.mk

Kazak Halkının Ahlakı ve Ahlaki Gelenekleri

Slambekova Tolkyn Slamkulovna²

Қазақ халқының моральдық-этикалық дәстүрлері

Сламбекова Толқын Сламкуловна

Bildiri Kodu: 95348

Мақалада «мораль», «этика», «адамгершілік», «дәстүрлер», «моральдық-этикалық дәстүрлер» ұғымдары мен олардың өзара байланыстары мазмұндалады. Дәстүр түрлері, соның ішінде қазақ халқының моральдық-этикалық дәстүрлері: қазақ халқының абырой мен намыс дәстүрлері (ұлттың өз-өзіне, адамның өз ұлтына, басқа ұлттарға, адамның өз-өзіне, әр жыныстығы адамдардың бір-біріне көзқарастары, т.б.); қазақ халқының мінез-құлық дәстүрлері (отбасына, үлкен-кішілерге, қоғамға, туған жерге, адамға, еңбекке, басқа ұлт өкілдеріне көзқарастары, қонақжайлық, мейірімділік, т.б.), қазақ халқының сана-сезім дәстүрлері (ұлттың рухани-мәдениетінің жетістіктеріне, ана тіліне, білімге, ғылым мен өнерге, салт-дәстүрлерге, ұлттардың өзара айырмашылығына, ұлтаралық қатынастардың дамуына, т.б. көзқарастары) және олардың өскелең ұрпақты адамгершілікке тәрбиелеудегі мәні, мазмұны, тәрбиелік әлеуеті қарастырылады.

Сондай-ақ, студенттерді адамгершілікке тәрбиелеу мақсатында қазақ халқының моральдық-этикалық дәстүрлерін оқу процесінде және аудиториядан тыс іс-әрекеттерде қолдану жолдары мен формалары берілген.

Кілт сөздер: мораль, этика, адамгершілік, дәстүрлер, моральдық-этикалық дәстүрлер, қазақ халқының моральдық-этикалық дәстүрлері.

Тема: Eğitim Tarihi/ Білім беру тарихы

² Slambekova Tolkyn Slamkulovna, L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi, Tarih ve Pedagoji Fakültesi, Okul Öncesi ve Özel Pedagoji Bölümü, olkyn_1969@Mail.Ru

Moral and ethical traditions of the Kazakh people

The article reveals the concepts of "morality", "ethics", "morality", "traditions", "moral and ethical traditions" and their interrelations. The types of traditions are considered, including the moral and ethical traditions of the Kazakh people: traditions of honor and dignity of the Kazakh people (the attitude of the people to themselves, to their nation, to other peoples, to themselves, to people of different genders, etc.); traditions of behavior of the Kazakh people (attitude to family, elders and juniors, society, native land, man, work, representatives of other nationalities, hospitality, kindness, etc.), traditions of consciousness of the Kazakh people (views on the achievements of the spiritual culture of the nation, native language, education, science and art, traditions, peculiarities of nationalities, the development of interethnic relations, etc.) and their significance, content, educational potential in the moral education of the younger generation. The methods and forms of application of the moral and ethical traditions of the Kazakh people in the educational process and extracurricular activities for the purpose of moral education of students are also given.

Keywords: morality, ethics, morality, traditions, moral and ethical traditions, moral and ethical traditions of the Kazakh people.

Theme: History of Education

Üniversitenin Genç Bilim Adamlarının Bilimsel ve Yenilikçi Faaliyetlerinin Aktivasyon Faktörü Olarak Öz-Örgütlenme

Tatiana Nikolaevna Petrova¹, Filimonova Marfa Nikolaevna²

Bildiri Kodu: 95350

Ağ oluşturma çerçevesinde modern ekonomi, bilim ve eğitim, mesleki görevleri mobil ve verimli bir şekilde çözebilen, inisiyatif ve bilimsel çalışmanın sonuçları için sorumluluk alabilen bir uzmanın eğitimini gerektirir. Bu, ancak önemli bir kaynak çeşitliliğine sahip olan üniversitenin yenilikçi faaliyetlerinin verimliliğini artırma koşullarında mümkündür. Böyle bir eğitim kaynağı olarak yazarlar, öncelikle kendi kendini yönlendiren öğrenme yoluyla elde edilen, üniversitenin bilimsel ve yenilikçi faaliyetlerinin etkinliğinin temel temel faktörü olarak bireyin ve öğrenci kolektifinin kendi kendini örgütlenme potansiyelini önermektedir.

Yukarıdakilerle bağlantılı olarak, yazarlar ana görevleri belirlediler - kişilik odaklı, aksiyolojik ve faaliyete dayalı yaklaşımlar temelinde geliştirilen, bir üniversitedeki genç bilim adamlarının ve öğrencilerin öz örgütlenmelerinin geliştirilmesi için bir modelin geliştirilmesi ve uygulanması.

Self-rehberli öğrenme, yazarlar, temel ve mesleki Yeterlilikler ustalaşma dizisi planlar olarak kim gelecek bir uzmanın kendi süreci-eğitim, dikkate bireysel özellikleri ve yetenekleri olarak, anlamak, zaman yönetimi mekanizmaları, vb erbabı. Yazarlar, genç bilim adamlarının, yüksek lisans öğrencilerinin ve Çuvaşistan ve Saha (Yakutya) üniversitelerinin öğrencilerinin öz örgütlenmesinin geliştirilmesi için bir modelin geliştirilmesini ve uygulanmasını önermektedir. Eğitim ana formları genç bilim adamları ve belirlenen sorun, bunların her birinin kendi eğitimleri-çözümleme, öz-üniversitenin bilimsel etkinliğin yenilikçi etkinliği sorunu "kendi rolü-kuruluş yöneticileri ve yetkililerinin daveti ile gizli konuşmaları ve ana sınıfları raporu, öz değerlendirme, test, kuruluş"öğrenciler ile eğitim seminerleri ve seminerler düzenlenmesi planlanmaktadır. Üniversite eğitim sürecine modelini nihai sonucu, yazarlara göre, bilinçli ve amaçlı araştırma çalışmaları ve diğer sosyal açıdan önemli eğitim işleri çalışma için zaman ayırmak için yeteneği için genç bilim adamları

¹ Mari Devlet Üniversitesi (MARGU), Cheboksary - Rusya. İlköğretim ve Genel Eğitim Pedagoji Bölümü Öğretim Üyesi. Pedagojik Bilimler Doktoru. ORKİD: <https://orcid.org/0000-0002-7667-7187> . E-posta: tanjana1@yandex.ru

² Filimonova Marfa Nikolaevna, cHurapchinsky Devlet Fiziksel Kültür ve Spor Enstitüsü (Saha Cumhuriyeti, Yakutya) Genel Sekreteri.E-posta: fmn220576@mail.ru

ve bilimsel toplumların bir takım yeteneği olarak anlaşılır olan öz-örgütlenme, olacak; entelektüel kendini geliştirmeye yönelik kendi ahlaki, istemli ve duygusal niteliklerini, zamanı yönetme yeteneğini ve araştırma görevlerinin en uygun çözümünü geliştirmek için motivasyon oluşumu. Öz-örgütlenmenin kişilik niteliği olarak yapısı, hedef belirleme, planlama, öz kontrol, öz analiz, öz düzenleme, öz düzeltmeyi içerir. Bu nedenle göstergeler motivasyon ve duygular, bilimsel ilgidir; boş zamanın organizasyonu hakkında bilgi; bilimsel ve yenilikçi faaliyetlerde öz-örgütlenme becerileri ve becerileri; öz değerlendirme ve iç gözlem.

Öğrencilerin aktif katılımıyla genç bilim adamları arasında çeşitli düzeylerde hibe başvuru payının; öğrenciler ve genç öğretmenler, bilimsel ve yenilikçi faaliyetlerin aktivasyon, artış, genç bilim insanları, bilimsel bir grup tarafından kendi kendine organizasyon sürecinin gelişmiş modelinin uygulanması dayalı mezunları ve öğrencileri (model) projenin ana etkisi: kendi kendine yüksek düzeyde-organizasyon; gayri resmi bilgi kaynaklarının edinilmesi, bilimsel çalışma organizasyonunun iyileştirilmesi ve genç öğretmenlerin ve öğrencilerin maddi durumu vb. bu da, üniversitenin bilimsel ve yenilikçi faaliyetlerinin ekonomik verimliliğinde bir artış ve Avrupa eğitim alanındaki otoritesinde bir artış anlamına geliyor.

Anahtar Kelimeler: öz-örgütlenme, genç bilim insanları, öz-örgütlenme, genç bilim insanlarının ve öğrencilerin öz-örgütlenme gelişim modeli, bilimsel etkinliğin etkinleştirilmesi.

Tema: Fen Bilgisi Eğitimi

Self-Organization as a Factor of Activation of Scientific and Innovative Activity of Young Scientists of the University

Modern economics, science and education in the framework of networking requires the training of a specialist who is able to solve professional tasks in a mobile and efficient manner, take responsibility for the initiative and the results of scientific work. This is possible only in conditions of increasing the efficiency of innovative activities of the university, which has a significant variety of resources. As such an educational resource, the authors propose the potential of self-organization of the individual and the collective of students as the main basic factor of the effectiveness of scientific and innovative activities of the university, which is achieved primarily through self-directed learning.

In connection with the above, the authors identified the main tasks - the development and implementation of a model for the development of self-organization of young scientists and students in a university, developed on the basis of personality-oriented, axiological and activity-based approaches.

By self-guided learning, the authors understand the process of self-training of a future specialist who independently, taking into account individual characteristics and abilities, is able to plan the sequence of mastering basic and professional competencies, mastering time management mechanisms, etc. The authors propose the development and implementation of a model for the development of self-organization of young scientists, graduate students and students of the universities of Chuvashia and Sakha (Yakutia). The main forms of training are planned to organize webinars and training seminars with young scientists and students on the designated problem, trainings for self-analysis of each of them, self-report, self-assessment, testing, organization of confidential conversations and master classes with the invitation of managers and officials on the problem "The role of self-organization in the innovative effectiveness of scientific activity of the university". The final result of the introduction of the model into the educational process of the university, according to the authors, will be self-organization, which is understood as the ability of a team of young scientists and student scientific societies to conscious and purposeful research work, the ability to allocate time to study and other socially significant educational affairs.; formation of motivation to improve their own moral, volitional and emotional qualities aimed at intellectual self-development, the ability to manage time and the optimal solution of research tasks. The structure of self-organization as a personality quality includes goal setting, planning, self-control, self-analysis, self-regulation, self-correction. Indicators, therefore, are motivation and emotions, scientific interest; knowledge on the organization of free time; skills and skills of self-organization in scientific and innovative activities; self-assessment and introspection.

The main effect of the project (model): high level of self-organization of young scientists, postgraduates and students based on the implementation of the developed model of the process of self-organization by a scientific group; activation of scientific and innovative activities of students and young teachers, an increase in the share of grant applicants of various levels among young scientists with the active participation of students; acquisition of informal sources of information, improvement of the scientific organization of work and the material condition of young teachers and students, etc., which, in turn, implies an increase in the economic efficiency of scientific and innovative activities of the university, and an increase in its authority in the European educational space.

Keywords: self-organization, young scientists, self-organization, model of self-organization development of young scientists and students, activation of scientific activity.

Theme: Scientific education

Öğrencilerin Ulusal Öz Farkındalığını Geliştirmenin Bir Aracı Olarak Etnopedagojik Bilginin Yorumlanması

Tatiana Nikolaevna Petrova³, Vorobyeva Inna Valerianovna⁴

Bildiri Kodu: 95351

Özet. Çok kültürlü bir mekanın gelişmesi ve ulusal ve etnokültürel ilişkilerin uyumlaştırılması, dünya halklarının etnik kimliğinin korunması ve desteklenmesi, kültürlerinin hümanist gelenekleri bağlamında, eğitimden önce, öğrenen gençleri etnopedagojik olanlar da dahil olmak üzere çeşitli bilgilerle etkin bir şekilde çalışmaya hazırlamanın görevi vardır. Elde edilen etnopedagojik bilgilere dayanan yeni bilgi, onu yorumlama yeteneği (işleme, karşılaştırma, karşılaştırma, analiz etme, sentezleme, genelleme, mecazi olarak sunma), uygulamada gösterildiği gibi, ulusal farkındalığın geliştirilmesinde etkili bir araçtır.

Makalenin amacı yatıyor geliştirme ve önizleme этнопедагогических teknoloji geliştirme, ulusal bilinç, öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarında Чувашской Cumhuriyeti ve bilgilendirme içerik geliştirme deneysel çalışmaya dayalı bir sistem, культурологического, teknolojik ve sinerjik yaklaşımlar. Söz konusu sorunun araştırılması için önde gelen teorik yöntemler, etnopedagojik literatürün analizi, istatistiksel verilerin tanımı ve öğrencilerle çalışma deneyimleridir. Yazarlar, üniversite öğrencilerinin ulusal farkındalığının geliştirilmesinin yenilikçi etnopedagojik teknolojilerini (program ve seçmeli dersler, yönler, formlar ve yöntemler, araçlar vb.) önermişlerdir.

Bu hedefe ulaşmak için en etkili göründü, aşağıdaki yön этнопедагогической sınıf ve внеаудиторной entelektüel-bilişsel öğrenciler ile çalışmak: öğrenme görüşleri hakkında öğrencilerin yorumlama этнопедагогической bilgi genel olarak (anket, görüşme, vb.); giriş öğrenme süreci çalışma elbette «Temelleri ulusal kalkınma bilinci öğrencilerin malzeme halk pedagoji»; organizasyon, yaratıcı bir çalışma sürekli çalışma bilimsel çalışma grupları ve sorunlu grup «Араскал» («insanın Kaderi»), «Кун-çул шăпи» (Otobiyografik bir этнопедагогика); create mini kütüphaneler konularında yorumlama этнопедагогической bilgi; planlama ve uygulama sistemi etkinlikleri eğitim kurumlarında üzerinde педпрактике (oturma odası, salon, stüdyo); tasarım ve sunum oyun atölyeler

³ Mari Devlet Üniversitesi (MARSU), Cheboksary – Rusya. İlköğretim ve Genel Eğitim Pedagoji Bölümü Öğretim Üyesi. Pedagojik Bilimler Doktoru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-7187> . E-posta: tanjana1@yandex.ru

⁴ Pedagoji Adayı, I. Yakovlev Çuvaş Devlet Pedagoji Üniversitesi, İnsani Disiplinler Bölümü Doçenti, İnsani Disiplinler Bölümü, E-posta: ds2826@yandex.ru

için velilerin, öğrencilerin ve gerçekleri yorumlamak biyografi dedesi; «halkın yeteneklerinin Takımyıldızı» entelektüel beyin halkası, «Çuvaşya'nın İncileri» stüdyosunun çalışmaları çerçevesinde dünyanın ulusal kültürlerinin fenomenine ilişkin «insan bireyselliğinin bedeli» konulu bir sunum-deneme; pedraktikte sunum için «Dünyanın Kızları (Cennetin Oğulları)» portföyünün hazırlanması, Çuvaşya'nın önde gelen kültür şahsiyetlerinin biyografilerinin yorumsal sunumu» ve diğerleri.

Çalışma sonucunda teorik ve deneysel olarak doğrulanmış, öz-farkındalık, çağdaş bir öğrenci için etkili gelişen sosyal ve этнокультурной bilgilendirme faaliyetleri amaçlayan diyalog, kültürler ve çok kültürlü bir alanda ve tutum her bireyin dış dünyaya ilkelerine dayalı tanıma, kimlik, halk pedagoji gibi olağanüstü bir değeri; olumlu bilgi faaliyetinin içsel inançlarının, bir bütün olarak (genel eğitimde, boş zamanlarında, profesyonellerde) insan yaşamını güvence altına almanın bir yolu olarak ve bilgi kaynaklarına dayanan gelişim ve sosyalleşmenin amaçları olarak tezahürleri.

Anahtar Kelimeler: *etnopedagojik bilgiler, etnopedagojik teknolojiler, Çuvaş halk pedagojisi, ulusal öz-farkındalık, bilgi faaliyetleri, hermeneutikler.*

Tema: *Yükseköğretim.*

Interpretation of Ethnopedagogical Information as a Means of Developing Students' National Identity

Annotation. In the context of the development of a multicultural space and the harmonization of national and ethno-cultural relations, the preservation and support of the ethnic identity of the peoples of the world, the humanistic traditions of their cultures, education faces the task of preparing young people to work effectively with various kinds of information, including ethnopedagogical. New knowledge based on the received ethnopedagogical information, the ability to interpret it (process, compare, analyze, synthesize, generalize, present it figuratively), as practice has shown, is an effective means of developing national identity. The purpose of the article is to develop and test ethnopedagogic technologies for the development of national identity of students in higher educational institutions of the Chuvash Republic and to disclose the content of experimental work based on systematic, culturological, technological and synergetic approaches. The leading theoretical methods for the study of the problem under consideration are the analysis of ethnopedagogical literature, the description of statistical data and the experience of working with students. The authors propose innovative ethnopedagogic technologies (program and elective courses, directions, forms and methods, means, etc.) for the development of national consciousness of university students. To achieve this goal, the following areas of ethnopedagogic classroom and extracurricular intellectual and cognitive work with students were the most effective: studying students' opinions on the interpretation of ethnopedagogic information in general (questionnaires, interviews, etc.); introducing into the educational process a special course "Fundamentals of the development of national consciousness among students on the material of folk pedagogy"; organization of the creative work of permanent scientific circles and problem groups "yEraskal" ("The fate of man"), "Кун-çул шпирі" (autobiographical ethnopedagogy"); creation of a mini-library on the interpretation of ethnopedagogical information; planning and implementation of a system of events in educational institutions in pedagogical practice (living rooms, salons, studios); development and presentation of game workshops for parents of students on the interpretation of facts of the biography of grandparents; intellectual brain-ring "Constellation of folk talents", presentation-essay on the phenomenon of national cultures of the world "The price of human individuality" within the framework of the work of the studio "Pearls of Chuvashia"; preparation of the portfolio "Daughters of the Earth (Sons of Heaven)" for presentation at pedagogical practice, interpretive presentation of biographies of outstanding cultural figures of Chuvashia", etc. As a result of the research, it is theoretically substantiated and experimentally confirmed that the self-consciousness of a modern student develops effectively in social and ethno-cultural information activities aimed at the dialogue of cultures in a multicultural space and the attitude of each person to the surrounding world based on

the principles of recognition of the identity of folk pedagogy as an exceptional value.; manifestations of internal beliefs of positive information activity as a way to ensure the life of a person as a whole (in general education, leisure, professional) and for the purposes of development and socialization based on information resources.

Keywords: ethnopedagogical information, ethnopedagogical technologies, Chuvash folk pedagogy, national identity, information activity, hermeneutics.

Theme: Higher education.

Mustafa ÇOKAY ve Türkistan'daki Etno-Siyasi Süreçler

Vahdet Tarakçı¹

Bildiri Kodu: 95354

Mustafa ÇOKAY'ın kişisel açıdan yetişmesinde, ilk defa siyasi mücadeleye müdahale eden Türkistan Bölgesi çok önemli bir yer almaktadır. Mustafa ÇOKAY'ın bu dönemdeki siyasi ve sosyal çalışmalarının gizli yönleri 1917 yılında ortaya çıkan siyasi ve sosyal hareketlere kadar kazak aydınları tarafından faaliyet sürdüren Kurul adlı siyasi bir örgütün çalışmalarında görülmektedir. Mustafa Çokay'ın Kurul adlı örgüte ilişkin yaptığı çalışmalarını ispatlayacak belgelerden birisi de Düysenbay NISANBAYEV'in 31 Ocak 1925 tarihinde Rusya Bolşevikler Partisi Kırgızistan Eyaleti Denetim Komisyonuna Sultanbek KOJANOV hakkında yazdığı yazıdır. Örgütün Başkanı olarak General S. ASFENDİYAROV, Başkan Yardımcıları olarak da Mustafa ÇOKAY ile S. ÖTGENOV tayin edilmiştir. Kurul adlı örgütün gizli faaliyetlerini sürdüren yönetici organ, örgüt bürosu olmuştur. Örgütün büro üyeleri K. KOLKOV, S. ASFENDİYAROV, S.AKAYEV, M. KASIMOV VE A. MANGELDİN; örgütün sekreteri ise Z. SEYDALİN olmuştur. M. ÇOKAY'IN Türkistan Bölgesinde yürüttüğü faaliyetler, Sovyet idarenin kovuşturmasıyla sona ermiştir. Buna rağmen, M. ÇOKAY'ın rejime karşı yürüttüğü mücadele oldukça başarılı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mustafa ÇOKAY, Türkistan, Kurul.

Tema: Siyasi Tarih, Genel Türk Tarihi, Eğitim Tarihi

¹ Vahdet Tarakçı, Ahmet Yesevi Üniversitesi. Kazakistan. Vahdettarakci@Hotmail.Com

Mustafa ÇOKAY and Ethno-Political Processes in Turkistan

The Turkestan Region, which intervened in the political struggle for the first time, has a very important place in the personal upbringing of Mustafa ÇOKAY. The secret aspects of Mustafa ÇOKAY's political and social work in this period are seen in the work of a political organization called the Kurul, which continued its activities by Kazakh intellectuals until the political and social movements that emerged in 1917. One of the documents that will prove Mustafa ÇOKAY's work on the organization called the Kurul is the article written by Düysenbay NISANBAYEV to the Russian Bolshevik Party Kyrgyzstan State Audit Commission on 31 January 1925 about Sultanbek KOJANOV. General S. ASFENDİYAROV has been appointed as the President of the Organization, and Mustafa ÇOKAY and S. ÖTGENOV as the Vice Presidents. The governing body, which continued the secret activities of the organization called the Kurul, has become the organization bureau. The office members of the organization were K. KOLKOV, S. ASFENDİYAROV, S.AKAYEV, M.KASIMOV and A. MANGELDİN, and the secretary of the organization was Z. SEYDALIN. The activities of M. ÇOKAY in the Turkestan Region ended with the prosecution of the Soviet administration. Yet, M.ÇOKAY's struggle against the regime has been quite successful.

Keywords: Mustafa ÇOKAY, Turkistan, Council.

Theme: Political History, General Turkish History, Educational History

Kazakistan Eğitim Yönetimi Sistemindeki Güncel Uygulamalar

Yerzhan Kerimbekov¹

Bildiri Kodu: 95356

Son yıllarda eğitim yönetimi konusu Kazakistan'da çok araştırılmaktadır. Araştırmalar ağırlıklı olarak iyi bir eğitim kurumu modeli ve yönetici profilini oluşturma ile ilgili bilimsel bilgiler içermektedir. Bu makalede Kazakistan yükseköğretim sisteminde son beş yılda yapılan uygulamalara mukayeseli analiz yapılarak, etkili üniversite yönetimi ve yönetici şekillerinin ana çizgilerini belirleyen temel prensipler ve göstergeler derlenerek belirlenmiştir. Araştırmada üniversite yönetimi konusu milli, devlet ve özel kurumlar şeklinde üç tipe sınıflandırılarak ele alınmıştır. Bu bağlamda yükseköğretim mevzuatında yapılan önemli değişiklikler de incelenmiştir. Toplam 10 üniversitede genel strateji belirleme, eğitim kalitesini sağlama, araştırma-geliştirme, altyapıyı geliştirme ve temel sorunları çözme başlıkları adı altında gerçekleştirilen güncel uygulamalar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, ulusal ve uluslararası sıralamalardaki üniversitelerin pozisyonları sayısal ve nitelik bakımından ele alınarak kıyaslanmıştır. Analiz üniversite yönetiminde çeşitli teorik ve pratik uygulamaların uzun vadede verimli sonuçlar ve çıktılar sağladığını göstermektedir. Ayrıca, yükseköğretimde yapılan temel reformların genel kaliteyi sağlama konusuna önemli ölçüde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Makalede araştırma sonucu olarak verimli yükseköğretim kurumu yönetimi ve etkili yöneticisi ile ilgili teorik modeller önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: üniversite yönetimi 1, kalite 2, etkili yönetici 3.

Tema: Eğitim Yönetimi

¹ Yerzhan KERİMBEKOV, Güney Kazakistan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bilişim Bölümü, kerimbekov.yerzhan@okmpu.kz

Çağdaş Başkurt Edebiyatı: Şiir

Zaki Arslanovich Alibayev²

Bildiri Kodu: 95357

Şair ve zaman. Bu iki kavram birbirinden ayrılamaz, sürekli birbirini tamamlar ve zenginleştirir. Geçen yüzyılın 80'lerinden 2010'lara kadar Başkurt şiiri özüne ve geleneklerine sadık kaldı. O dönemin sosyal ve siyasi hayatındaki karmaşık iniş çıkışlara ve ilerideki oldukça belirsiz beklentilere rağmen, bu tür edebiyat kaybolmadı, olayların kasırgasında solmamıştır. Halkın en çok beklediği kelimeleri bulabilmesi, en gerekli tellere dokunabilmesi, şiirin toplumsal pathos'u ile yükseldi. Edebiyatla ilgili acımasız geçmiş, yaratıcı bir kişinin gereksinimlerini keskin bir şekilde artırdı ve toplumun önüne konan zorlu görevler, sivil lirizm gelişimine katkıda bulundu.

Büyük Puşkin, "Şairin kaderi insanların kaderidir" demiştir. Başkurt şairlerinin ruhani dünyası, onun yankısı olarak, yalnızca kendi dönemlerinin kronolojik bir kaydını tutmakla kalmaz, aynı zamanda yaşamı benzersiz canlı görüntülerle zenginleştirir. Mustay Karim, Yüzyıla Veda ("Быуат мәнән хушлашыу") Byuat Menән Khushlashyu) adlı şiirinde şunları yazmıştır:

Orta seviyede iyisin ve aynı seviyede kötüsün -

İşte durum budur.

Boğazına kadar günahlara batmış,

Belli bir derece de ermişsin.

Evet, Mustay Karim'in "Aşkın dört zamanı" ("Мөхәббәттең дүрт мизгеле") ("Mehebbetten durt mizgele") koleksiyonu Başkurt şiirinin bir süsü olmuştur. Bu eserler dünyaya, hayata, insanlara ve kadere dair felsefi düşüncelerle doludur. Ve şairin en samimi duyguyu – aşkı tüm dünyanın temeli olarak alması boşuna değildir. Başkurt halk şairi Mustay Karim'in sözleri, şiirsel görüntülerin özgünlüğü, yüksek duygu yoğunluğu, felsefi düşüncenin derinliği ile ayırt edilir. Aşkın insanları kör ettiğini söylerler, bunun gerçek olmadığı ortaya çıktı. Bak, o gözlerimi nasıl açtı. Toprağımı, gökyüzümü yeniden gördüm... Belki de o an sevgili ruhumuzla birleşti. Geleceğe endişeyle bakmıyorduk. Yaklaşan ayrılık bizi korkutmuyordu... Yüreğimde memleketim ve sevgili kadını birleşti. İkisine de olan sevgim irademi güçlendirdi."

Ayrıca eski neslin şairi - Musa Gali de kendi monolog şiirinde "Kapıları aç, yüzyıl!" ("Ишереңде ас, быуат!") ("Ishegede as, byuat!") zamana ve hayata derinlemesine ve ciddi

² Başkurt Devlet Pedagoji Üniversitesi M.Akmulla

düşünceleri yansır. Geçen yüzyılın hem sevindirici hem de yürek burkan olaylarını hatırlayarak geleceğe umutla bakarak şöyle der: "Yaşayanlara her zaman sevgi ihsan edilir."

Bu dönemde Başkurt şiirinde zaman ve çağdaş imgeleri belirli bir parlaklık ve keskinlikle parıldamışlardır. Hatta bazen kendilerini zıt taraflarda da bulmuşlardır. Eski nesil kendi zamanları hakkında derin ve acılı bir şekilde düşündüyse, orta nesil, sorunların köklerini tarihte aramaya girişmiş, genç nesil şairler ise, çoğunlukla, tüm başarıları ve hataları ile geçmişi çürütmeye yönelmişlerdir. Ama aynı zamanda şiirsel düşünce her zaman güzel ve eşsiz imgeleri ortaya çıkarmıştır.

Başkurtistan'ın ulusal şairi Nazar Nacmi'nin son kitabının adı "Ak Pınar" ("Ак шишмә") ("Ak shishma") (1997)dir. Şair bu kitabı hakkında şunları yazmıştır: Damlacıklar ("Тамсылар") ("Tamsylar ") (1950)" adlı ilk kitabımdaki damlacıklar damlaya damlaya bir taşı deldi ve bir dereye dönüştü, bu da yarım asırlık yaratıcılığımın karşılaştırılabilir". Son koleksiyonunda, tür çeşitliliği yoktur, ancak tam olarak zamanını ve çağdaşlarını yansıtan derin felsefi dörtlükler ana temasını oluşturmaktadırlar. Şairin lirik kahramanı çok canlı bir doğadır, her olay, her dönem için kendi görüşleri vardır. Nazar Nacmi, hayatının son günlerine kadar derin bir felsefecilikle lirik şiirine sadık kalmıştır.

Hakim Gilyajev'in "Kayıp Yıldızlar" ("Акашкан Йондоззар") ("Азашкан йондоззар") (1996)koleksiyonu da eski nesil şairin son hediyesi olmuştur. Kitapta, Anavatanımızın ve halkımızın günümüze ve geçmişine dair genel bir bakış sunulmaktadır. Şair bu prizmadan geleceğe bakar ve kaygıyla çağdaşlarına adanmış olan şiirler, mersiyeler yazar. "Hayatımdan bir insan olarak geçtim", "Ben bir insanım!", "At nalımız", "Annenin melodisi" şiirleri, "Kayıp yıldızlar" mersiyesi, "Karga" masalı, "Yaşlı dindar" hicivi, Hakim Gilyajev'in geniş bir toplumsal şiir yelpazesine sahip olduğunu göstermektedir.

Başkurtistan'ın halk şairi Abdulkhak İgebayev kendi şiir döngüsünü "Yaşam hürsüm geçmedi" ("Йәшәү һыуһындарым канманы") ("Yəshəy kyuhyndarym kanmany") adlı şiiriyle tamamlamıştır.

Saf aşkın alevi

Göğsüme sarıldı.

Aşk dolu bir diyarda

Hayata dair tutkum dinmedi!

Vatanını, hayatı, güzelliği severek yaşayan şairin tutkusu sönmez, gönlü yorulmaz. İgebay'ın yaşıtı Marat Kerimov yetmişinci doğum gününe ağır bir bagajla, kendinden emin bir yürüyüşle geldi. Hem şiirde hem de nesirde tüm yeni yepyeni eserleriyle bizi hoşnut ediyor. Rafael Safin'in şiiri her zaman benzersizdir. Onun sıradan şiirleri yoktur. "Pencerede akşam güneşinin ışığı" ("Тәҙрәмдә

киске кояш нуры”) ("Tazrəmdə kiska koyash nury") şiirler serisi, istisnai bir insanlık ile, hatta yüksek bir humanism ile karakterize edilir, diyebilirim.

Demeyin arkadaşlar demeyin
Onunla ilgili herhangi bir şey!
Sadece iyiliğini diliyorum
Beni sevmeyen o kadına.
Sadece beni sevmediğin için
Lütfen arkadaşlar, onu suçlamayın!
Ruhumu şımartmak istiyorum
Onu suçlamayın.

Herkes böyle asil sözler söyleyemez. Mutsuz aşk genellikle şikayetler ve lanetlerle sonuçlanır. Bu, kişinin sınamalara dayanamadığı, yeterli ruhsal güce sahip olmadığı anlamına gelir. Rafael Safin'in şiirlerinde - herşey tam tersidir. Kederler, kayıplar kişiliği daha da yükseltir! Rabbim beni sevmeyen kadına mutluluk versin"- şimdiki anlaşmazlık ve çekişme devrinde, böyle parlak, samimi dilekler nadirdir, bu tür merhamet birçok kişiye hatta garip bile gelebilir.

Şair gücenmekten korkmaz, başkalarını gücendirmekten çekinir. Onu sevmeyen bir insanı rahatsız etmeye müsaade etmez. İnsanları suçlamaz, başkalarını lanetlemez, suçu kendisinde arar:

Eve yorgun geldiğimde
Başarılarım için mutluluk duyarak,
Evimde sıcak bir akşam yemeği ile
Beni beklemiyor bir tanem,
İlkbahar ve sonbahardan bir şeyler bekleyerek
Eğer hala yalnız yaşıyorsam.
Hayır, hayır kaderime sitem etmiyorum,
Bütün bunlar zaten benim yüzümden.

Başkalarına acıyan şair, kendine acımamaktadır. Merhametli olmak, sevgiyi kaybetmemek, anlamayı bilmek, başkalarına sempati duymak, hoşgörülü, cömert, düşünceli olmak - bunların hepsi ebedi ve tartışılmaz değerlerdir. Özellikle günümüzde. Hepimiz, özellikle gençler buna daha fazla dikkat edersek, o zaman başkalarına suçlama sözleri sarfetmek için acele etmeyiz.

Herkesi kötülüğe şiddetle karşı koymadan, bağışlama felsefesine göre yaşamaya çağırıyorum, hayır. Her türlü kötülük zamanla üstesinden gelinmelidir ve Rabbimiz bizi kayıtsızlık ve boş vermişlikten korusun.

Başkurtistan'ın geleceği, vatandaşlarının sıkı çalışmasına, sadakatine ve birliğine bağlıdır. İnsanlar en çok merhamet ve sevgiyle birleşir, onları aydınlık duygularla, güzel düşüncelerle en iyiye dair umutlarla yaşayan şiir birleştirir.

Katiba Kinyabulatova'nın çocukları için yazdığı lirik şiirleri ve eserleri ders kitabı haline geldi. 2011 yılında, "Тай" ("Колонсак") ("Kolonsak"), "Серçеҫе ҫүкран" ("Турҫайҫар рәхмәте") ("Turgaygar rukhmate") kitaplarından ötürü 'Çocuklar ve gençler için edebiyat ve sanat' alanında Hadia Davletsina'nın adını taşıyan Başkurtistan Cumhuriyeti Devlet Ödülü'nün sahibi oldu.

Seksenlerin şiiri, yalnızca eski geleneklerini sürdürmekle kalmayıp, aynı zamanda uzun süredir kaybedilenleri geri vermeye başlaması bakımından da benzersizdir. Bu dönemde uzun süredir gömülü olan inciler serbest kaldı, düşünce ve konuşma özgürlüğüne kavuştu, daha önce kapatılan tarihimizi, halk tarihinin erdemlerini ve trajik sayfalarını yayınlamaktan korkmadan konuşmanın zamanı geldi. Bu dönüşümler temelinde Başkurt halkının ve kültürlerinin gelişimine çok büyük katkıları bulunan Z. Validi, M. Burangulov, A. İnan, M. Murtazin ve diğerleri gibi haksız yere gücendirilmiş bireyler nihayetinde temize çıkarıldılar. Tam da bu dönemde, Rami Garipov'un üç ciltlik bir kitabı olan Abus'un "Uralların Aşkı" ("Уралмөхәббәте") ("Ural mehebbete") kitabı yayınlandı. Belinski'nin "şair, kişiliği güçlü ve derin olduğu kadar şairdir" sözleri, R. Garipov'un eserine tam olarak uygulanabilir. İnsanların ruhlarına hitap ederek, milli şiiri büyük bir aşk ve çeşitli güzel desenlerle doldurur. Ömer Hayyam'ın Rubai'nin çevirileri, "Benim antolojim" ("Минәң антология") ("Mineң antolojisi") çevirileri koleksiyonu, "Hayranlık" ("Табыныу") ("Tabınıu") adlı şiiri bu dönemin süsleyici eserleri olmuştur.

Timer Yusupov, "İş Beygirini koşturmayın" ("Сәсәтмәгез йөкәттарын") ("Sesetmegez yökattarın") şiirinde yenilenme ruhunu ilk yakalayanlardan biriydi. Şair boş konuşmaya karşı çıkmakta ve şöyle demektedir: "Sabantuy üzerine raporlar okumayın!" Durgun zamanlardan beri şairin ruhunda gömülü olan uzun süredir biriken duygular, yeni olayların ardından dışarı taşmıştır.

K. Aralbayev'in "Manevi Yazılar" ("Рухи язмалар") ("Ruhani Yazmalar") kitabından rubailerine dikkat edelim. Şair, Başkurt topraklarında yaşayan bir kişi olarak adlandırılmaya mahkum olan bir Başkurt'un nasıl olması gerektiğinden bahseder.

Ural Batır'ın torunları yabancı bir misafirle karşılaşırsan,
Sessizce sorar, kumuzu uzatır, onu doyurur,
Gerekirse, toprağını savunurak, öfkeyle kaynar,
Uralların son taşı onun kılıcını bilir.

Şair, bu dört dizede Başkurt halkının doğasını ortaya koyar: misafirperverlikleri, doğal ağırlıkları, anavatanları için canlarını verme istekleri. Bugünün diline çevirirsek bir Başkurt'un tüm mentalitesini göstermektedir. Şair aynı zamanda edebiyatımızda Ural, kılıç, taş gibi kutsal imgeleri

şiiirinde başarıyla kullanmaktadır. Ama misafirperverlik, cömertlik madalyonunun sadece bir yüzüdür. Bir de tarihten bildiğimiz başka bir yüzü vardır. Bu ruh genişliği halkımız için neye mal oldu ve bu gelecek nesillere ders oldu mu? Ardından şair şöyle devam eder:

Başkurt toprakları mültecilerle doldu,
Silahsız bir adamı bıçakla durdurmayız,
Evsiz bir insanın durumunu anlarım...
Fakat, kaygı dolu bir kucaklamayla onu karşılarım.

Şair gelecek için çok endişelidir: Eski tarih tekerrür mü edecek? Ülkenin ve insanların kaderini düşünüyor.

Genel olarak, K. Aralbayev'in şiirinde, endişe verici bir alarımın konumu sürekli büyümekte, bu sıkıntılı zamanda yerli halkın manevi gücü hakkında endişelenmekte, geçmişi düşünmekte ve geleceği üzerine fikir yürütmektedir. 2011 yılında şair, 'Başkurtistan Halk Şairi' yüksek unvanına layık görüldü.

Çağdaş Başkurt şiirinde geleneksel oryantal şiir biçimleri sık görülür. Birincisi, buna, toplumun gelişimi ile ilişkili nesnel nedenler etkili olur ve ikincisi, bu bağlantıların kökleri ortaya çıkar ve yeniden biçimlenir ve ayrıca yenileri ortaya çıkar.

R. Bikbayev'in "Güneşin ve Ayın Altında" ("Ай күргәндәй, кояш алғандай") (1998) ("Ay kurgundy, koyash alanday") (1998), "Yüz bir mucize" ("Йөз ҙә бер хәҙис") (2001) ("Yüz ze bir hezis") (2001) kitaplarında, geleneksel oryantal şiirtürünün özellikleri açıkça görülmektedir. Klasik edebiyatın kompozisyon yöntemleri bile şaire yabancı değildir.

Ayrıca M. Yamaletdinov'un şiirinde halk şiirivedoğuedebiyatı türlerinin sentezibenzersizbirolay haline gelmiştir. Şairin "Merhaba, Gökler!" ("Һаумы, Һояш") ("Haummy, Koyash") (1996) kubair, şiirler, çeviriler toplanmıştır.

Bugünü koruyamıyorsanız -

Gelecekyoktur! –

Şair çağdaşlarına hitap eder. M. Yamaletdinov'un bu dönemdeki çalışmaları hem tematik hem de tür açısından zenginleşmiştir. Şair, eserlerinde çağın, kişiliğin ve toplumun, manevi dünyanın ve gerçeğin sorunlarını kapsamlı bir şekilde yansıtır. Kuran'dan surelerin tercümesi de benzersiz bir olay olmuştur.

Başkurt şiirinde sıklıkla gözlenen, sadece oryantal şiirin tür özelliklerinin değil, aynı zamanda kompozisyon tekniklerinin de kullanıldığıdır. Buna çarpıcı örnek olarak, S. Alibay'ın

“Зодикальнйцикл” “Zodikalniy sikl” (“Masal yılı”) şiirler serisi ve “Yıllar ve Şarkılar” “Годыипесни” (“Йылдарымһәмйырҙарым”) (1996) (“Yıldarım hem yırgarım”) (1996) kitabı gösterilebilir.

İnsanlar size diyorum ruhtan ve etten

Kan değil, bir şarkı dökülüyor.

Evcil kanatlı kuştan,

Göklerde uçan turnaya dönüşüyorum.

- “Halkın şiiri” (“Халык шиғыры”) (“Halık şıgırı”) şiirinde ruhun tüm yaralarını ortaya çıkararak bunları söylüyor. Bu koleksiyon, kader, insan, ülke ve toplum arayışının acı yansımalarından oluşmaktadır. Çeşitli türlerde yedi bölümden oluşan S. Alibay'ın şiiri, güzel ve fevkalade unsurlarla dikkat çeker.

Bu Salavat, sanki dönercesine,

Aniden ay yayından bir ok fırlattı, - bizi tarihe döndürdü. Son on yılların şiirinde S. Alibay'ın çocuk şiirleri, şarkı sözleri ve şarkıları özel bir yer tutmaktadır.

Bu yıllarda, Timer Yusupov yorulmak bilmez bir arayış içindeydi. “Ekmek Kokusu” (“Икмәк еңе”), (“İkmek eçe”), “Bir Dizi Yıl” (“Йылдар сылбыры”) (“Yıldar Silbırı”), “Altın Toz” (“Алтын тузан”), (“Altın Tuzan”) şiir kitapları ışığını birbiri ardına yayınladı. “Ateş Yanıyor” (“Усак яна”) (“Usag Yana”), “Hafızanın canlı köşeleri” (“Хәтеремдән терекузҙары”) (“Hateremden terekuzzarı”), “Taşkın” (“Tashkın”), “Dedelerin yolu” (“”), “Bir kayadaki yansımalar” (“”), “Zaman geldi” (“Килде заманалары”) (“Kilde zamanaları”), “Çilekler olgunlaştı” (“Беште ер еләккәйҙәре”) (“Beshte er elekkeyzure”), “Karlı Tarla” kitabı Moskova'da yayınladı. Çağdaş Başkurt şiirinden bahsederken, T. Yusupov'un eserlerinin haklı olarak en prestijli yerler arasında olduğunu belirtmek gerekir.

Şair bize hayatın kıymetini, insan elindeki ekmeğin değerini, manevi cömertliğin ve huzurlu bir yaşamın değerini bilmeyi öğretir, bu aksiyomlar ülkenin katlandığı büyük kayıplarla ortaya çıkar. İnsanların trajik kaderi, yüzyıllardır hafızalarda muhafaza edilen memleket toprakların geçmişi ve geleceği üzerine düşünceler - T. Yusupov'un şiirinin temelini oluşturur. Ancak halk kavramı onun için bir tür soyut arka plana dönüşmedi, o, şair tarafından insan ruhunun güzelliği ve kahramanlığı içinde canlandırıldı.

Bu nedenle T. Yusupov'un şiiri çok insancıl bir şiirdir. Ruhu tüm dünyaya sonuna kadar açıktır. Şair başkaları için sızlanarak yaşar, hep insanlar için çabalar, başkalarının sevincini kendisininmiş gibi kabul eder. Şunu yazması boşuna değildir: “Güvenmesi gereken adamlar bir tabutun içinde yatarlar, taşları desteklerler.” Çünkü hayatın acımasız gerçeğine doğrudan bakmaktadır. Bu nedenle, yıllar geçtikçe gerçek insanlar onun için daha değerli ve bulunmaz hale gelir ve bu yüzden “Emin yerler arıyordum, bir erkekçe destek arıyordum” diyor.

Timer Yusupov, her zaman doğruluğa sadık kalan bir şairdir. Duygu ve düşüncelerinin içtenliği ve sadeliği, geçmişle ilgili hikayeleri, kendi yaşadıkları deneyimleri hakkındaki hikayeleri-şairinin tüm bu nitelikleri kitaplarında şaşırtıcı bir şekilde insani bir şekilde ortaya konur. “Bir çocukla, bir ihtiyaçla, evrenle, yerdeki küçücük bir yaprakla hem bugün hem de geçmişle ortak bir dil bulmayı bilir” der R. Bikbaev incelikle.

Genel olarak, T. Yusupov'un şiirinde dünyanın farklı renklerini, insan ruhunun farklı durumlarını, içgörü parlamalarını ve solmayı, kaybın acısını ve keşiflerin sevincini bularak hayran olabilir ve sempati duyabilirsiniz. Başkurtistan halk şairi T. Yusupov, «Hatıralar dizini’ “Ilyau” (“Roy”) şiirinde, ülkesini savunan adamların ölümünü acı bir şekilde hatırlıyor. Şairin uykusuzluğu diğerlerinin akıbetiyle ilgili endişelerden kaynaklanır.

Kaç kardeşten bir tane kaldı,

Ağlamak ister misin

Ağla.

Kayıplar nefesimi engelliyor

Ve boğazımda bir keder yumrusu takıldı kaldı.

Şair için ülkenin kaderi, kendi kaderinden daha önemlidir. Onun sevinci Anavatan ile birliktelik ve birliktir, kutsal görevi ülkenin geleceğine sahip çıkmaktır.

Ural'ımız yayılmış-

Ve Rusya ile güçlüyüz.

Ve yuvamız neşeyle uğulduyor-

Can Başkurtistan.

Yeni bir günle tanışıyoruz

Uralların doruklarında güneşi karşılayarak.

Ve eğer biri yuvamıza girmeye kalkarsa,

O zaman ona ölüm hazırlanmıştır.

Son zamanlarda destan gibi şiirsel bir form ortaya çıktı. T. Karamuşeva'nın “Dünya sevgiden doğdu” (“Мөхәббәттән донъя яралған”) (“Mohebbetten donya yaralğan”) destanı “Ruhun Duaları” (“Күңелем доғалары”) (“Kunelem dogaları”) kitabında yayınlandı (1998). Lirik kahraman, aşk yollarında kendisini hangi sırların, sevinçlerin, acıların beklediğini düşünür. Ayrıca, F. Tuguzbayeva'nın "Kuş Humay - ilahi bir kuş" (“Қаңным - һомайғош кәлғәһе”) (“Kannım-omayhosh kalğəhe”) Kann klanının tarihine şiirsel bir gezi yapar, o zamanların kişiliklerinin kahramanlık ve aşk olaylarını tanıtır. Tarihselcilik, hem şiir hem de modern edebiyat için büyük bir yenilik haline gelmiştir. T. Ganiyeva'nın "Kırçaki” (“Кыпсактар”), (Kıpsaktar), "Arkaim"

("Аркайым") ("Argayim"), İ. Kinyabulatov'un "Argamakta" ("Арҗымакта") ("Arkımakta") koleksiyonlarında şairler, hem halkın büyüklüğünü hem de onun yanlışlarını tarihsel açıdan incelerler. İlk bakışta bu genel bir tema gibi görünüyor, ancak burada lirik deneyimlerin prizması, yazarın görüşleri ve şairlerin ince duyguları aracılığıyla şiirin evrimini görmekteyiz. "Ufukları aştıktan sonra yeni ufuklar buldum, dünyanın sınırları tekrar ortaya çıktı..." - diyor T. Ganiyeva ve kendi romantik kahramanı ile şiir dünyasının sonsuz genişliklerinde dolaşiyor.

Atlar rüyalarımda kişnediğinde

Bu, maneviyat muskalarının canlı olduğu anlamına gelir, -

Sadece cesur bir ruh böyle yazabilir. Şairin şiirleri ayrıca halkçılığı, sembollerinin parlaklığı, ateşli mizacı ile karakterizedir. T. Ganiyeva'nın şiirinde çağdaşımızın mücadelesinin romantizmi de açıkça ifade edilir.

"Kış ayazı. Dolunay dünyaya bakıyor. Perdeyi açan ruhum yıldızları toplar. Bir kıymık kestim. Büyük dedelerimin bakışlarını fark ediyorum: Yine Şulgan'da yanan ocaklarda görünüyorum"- böyle güzel tasvirlerle G. Davledi eski zamanlara seyahat ediyor. Veya şair R. Yanbek "Şarkıyı dinleyerek" ("Үйр тыулайым") şiirinde:

Bir "Buranbay" patlat ta,

Acı acı ağlayarak dinlesinler.

Bu üzgün ve derinden düşüncelerden,

Dinleyenlerin de düşünmesine izin ver.

Şiirde tarihî temalar ve oryantal gelenekler yan yana yaşar. Elbette bu eserlerde türün eski biçimleri her zaman örtüşmemektedir. Eski türlerin çağdaş Başkurt şiirinde olma hakkına sahip olduğu tartışılmaz bir konudur. Bu ayrıca literatürümüzün çeşitliliğini zenginleştirmeye hizmet edecektir.

Bu dönemde şiirde tür çeşitliliği, şiirde form çeşitliliği görülür. Ancak şiir orijinal köklerine, düşünce ve duygunun uyumuna sadık kalmıştır. 30'lu yıllarda M. Haim tarafından başlayan sone formu, günümüz şiirinde M. Gali ve A. Tagirova'nın eserlerinde sıklıkla bulunur. M. Karim, "A. Tagirova'nın sonelerinin serisi benim için bir keşif, sevinç veren bir olay oldu" diye yazmıştır. A. Tagirov'un "Kalbin Mirası" ("Yürek yadkere")("Үөрәк йәдкәре") (1996) adlı kitabı şiirler, soneler, çeviriler ve bir poemi içermektedir. Şair, A. Ahmatova, M. Tsvetaeva'nın şiirlerini coşkuyla tüm özelliklerini koruyarak çevirmiştir.

Ve kendi eserlerinin lirik kahramanı da, zor zamanlarda bile pes etmez, düşünür, arar, ileriye doğru çabalar.

Muhtemelen, R. Nazarov ve R. Hisametdinova'nın eserleri, çağdaş edebiyatımızın en parlak olaylarından biri haline gelmiştir. R. Nazarov'un "Şafakla Tanışmak" ("Таңды каршылай") ("Tandy Karshylau") (1965), "Güneşin İzini Sürmek" ("Кояш юлынан") ("Koyash Yulynan") (1970), "Kalbimi size getiriyorum" ("Йөрәгемде һезгә илтәм") ("Yuragemde sizge iltem") (1991) kitapları, "Yıldırım" ("Йәшен") ("Yeshen") (1994), iki cilt (2002) kitapları yayınlanmıştır. Bu kitapların her biri edebiyat dünyasında parlak bir keşif olarak beklenmişti. Şair her kitapta kendini daha tam ve daha açık olarak kendini göstermişti. R. Nazarov'un şiiri içerik, sembol ve biçim açısından bir yeniliktir. Her çalışması ile sanatsal teknikleri daha da çeşitli hale gelmektedir. Şair, doğanın bir şarkıcısı olarak görülür. Tüm renk ve inceliklerde, duyguların müziğiyle çerçevelenen binlerce rengi nasıl göreceğini ve duyacağını hisseder, başkalarının ruhlarına nasıl ulaştırılacağını ve ateşleneceğini bilir, hayata, insanların birbirine karşı, genel olarak dünyaya olan sevgiyi yeniden canlandırır.

Şarkı benim için değerli!

Orada büyüyen

Her çalı benim için çekici.

Sanki her bir çiçek

Kalbimde kök saldı.

R. Nazarov sadece sevgili doğasının, vatanının, ülkesinin hakkında şarkı söylemekle kalmaz, aynı zamanda dünyevi insanların kaderiyle de yaşar, onları önemser, onlarla endişelenir, onları uyanık olmaya çağırır. Ona göre adil bir yarın mutlaka gelecek - herkes mutlu olacaktır. Lirik şiirler, tematik içeriği, imgesi, ölçüğü ile Başkurt şiirine tamamen yeni renkler katmıştır. Şiirleri, bir duygu gökkuşağından, felsefi bilgelikten ve büyük keşiflerden, büyük ölçekli fanteziden, tatlı bir kelime ve en iyi hiciv ve mizahın yardımıyla dokunmuştur. "Domuzun Mektubu" ("Suska khaty"), "Sakallı Bebek" ("Kakalli Sabiy"), "Put" buna örnektir. Burada her şey mevcut - hem kahkaha, ironik alay hem reddetme ve acımasız gerçek - yargıç, acı ve ince kahkahalar ve aşk şakaları yoluyla ciddi olanın hikayesi bu. Büyük Ş. Babiç'in geleneklerini yeniden canlandırarak güfte ve hicivde güzel örnekler yaratmıştır. R. Nazarov'un sanatında masal gibi bir türde yeterince vardır. İki ciltlik şiirinin Başkurtistan Cumhuriyeti Salavat Yulaev Ödülü'ne layık görülmesine şaşırılmamalıdır.

R. Hisametdinova'nın "Bülbülün Hayatı" ("Kandukas ɣymere") koleksiyonu ölümünden sonra yayınlandı. Kitapta toplanan iki yüzden fazla şiir, şairin zengin lirizme ve canlı sembollere sahip olduğunu göstermektedir.

Benim kuş dilli halkım!

Belki de bu yüzdendir

Sözüm ve duygularım coşkusu.

Teşekkürler hayat!
Beni sen doğurdun
Bu kuşlarda bir tüy gibi.
"Anadil".

Şiirde lirik kadın kahraman, doğanın her olgusunu görmek ve hissetmekle kalmaz, onları canlı imgeler olarak sunar, yaşamın diyalektiğinde yansıtır. Yaşam fenomenlerini rüya gibi yüksekliklere, yüce sembollere yükseltme gücüne sahiptir. İnce bir lirizm, tematik çeşitlilik ve cesur bir dürtüleri vardır. Başkurtistan'ın Burzyansky bölgesinde yaşayan ve çalışan R. Hisametdinova'nın çalışmalarına ruhen yakın olan S. Gabidullin "Hafta içi" ("Könöböz") koleksiyonunda, ana temasını bir çağdaşın sembolize edilmesi oluşturur. Şair tarihin derinliklerine, köklere dair bir yolculuğa çıkar, bu bakış açısıyla günümüzün sorunlarını yansıtır.

R. Hisametdinova ve S. Gabidullin, tüm hayatlarını Ufa'dan uzakta, kendi memleketlerinde geçirdiler, ancak Firdaus Bashirova, komşu Tataristan cumhuriyetinde her zaman anavatanından uzakta yaşadı ve çalıştı. Bu nedenle, daha önce yayınlanmış kitapları Başkurt dilinde değildi. "İlkbahara Dönüş" ("Yagaryma Kaitam"), şiiri ana dilindeki ilk yayınıdır. Çalışmalarındaki ana temalar, melankolik hüznün, günümüz yaşamına dair yansımalar, çağdaşlarının duygusal çalkantıları, insan ve doğa arasındaki ilişkidir.

Tür çeşitliliği ve biçimlerindeki yeniliklerden bahsetmişken, A. Utyabay, Y. İlyasova, T. İskandarova, H. Yuldashev, R. Tulyak, R. Kuldavlet, T. Devletberdina, G. Zariyov, S. Abuzar'ın çalışmalarını kastedmekteyiz. G. Kutueva, Z. Hannanova, A. Garifullina. Y. İlyasov'un "Kabukta" kitabından şiirleri bizim için yepyeni bir dünyanın kapılarını açmaktadır. O burada yerleşmiş birçok dogmayı reddeder, ruhu yakan şüpheleri, hataları ve şokları gizlemez, şiirin şekil ve kurgusunda yeni bir şey arar.

A. Utyabay, R. Kuldavlet, R. Tulyak, G. Zariyova çağdaşlarının ortak koleksiyonu "Yiğit Sözü" ("Yeget hüze") genel başlığı altında yayınlandı. G. Zariyov'un "Ruhun Sıcaklığı" ("Kel ylygy") adlı kitabında, derin bir düşünce ve kendine özgü semboller dikkat çekmektedir.

Anadilim bana kendi kanatlarından
En güçlü olanı verdi.
Böylece şiirimle
Ruhumu da yükseltem diye.

Gabidulla, biçim ve içerik seçiminde dikkatli ve özenliydi. Ne yazık ki, G. Zariyov ve R. Kuldavlet, R. Tulyak bu dünyayı erken terk ettiler. R. Kuldavlet'in "Örtü" ("Korama") adlı kitabı, dünyamızın tüm ipliklerinden, çağımızın tüm rüzgarlarından örülmüş, sevgiye susamış bir ruhun saçtığı, bir şairin kuğu şarkısına dönüşen şiirlerini içermektedir. Lirik kahramanın duygu dünyası,

parlak renklerle parlayan parlak bir halı battaniyesi değildir, ancak oradaki her dokunuş, okuyucunun gözlerini cezbeden bir gökkuşağı gibi ışıltıdır. A. Utyabay'ın zamanımızın sorunlarını ortaya koymada biçim ve cesaret alanındaki arayışı kendine özgüdür. A. Utyabay'ın "On İki" ("Un ike") şiirinde, trajik sonuçlara yol açan bir çarpışma anlatılır. Savaş, aynı köyde büyümüş, aynı sokaklarda oynayan çocukları düşman yapmıştır: Ural Çeçenya'yı savunur, Uran ateşli savaşlarda Rusya'yı savunur, hararetli bir savaşta karşı karşıya gelirler ve adeta birbirlerinin kanını dökmek üzeredirler. Herkes kendi doğrusunu savunmaktadır. Bana göre bu eser, bu trajik çatışmayı daha fazla açığa çıkarmak için büyük bir potansiyele sahiptir. Yetenekli şair R. Tulyak'ın son kitabı "Bin İkinci Gece..." ("Меңдә иkens kis...") yüzden fazla lirik şiir ve manzume "Kashmau", "Köprü" ("Kuper"), "Ateş" ("Yanyu"), romantik hikaye "Zulkhiza", şiirsel efsane "Gri Kurt" ("Кҗк бҗпе") içerir. Bu kitap, R. Tulyak'ın yaratıcı dünyasının ne kadar büyük olduğunu, hepimiz için ne kadar değerli olduğunu bir kez daha göstermektedir.

1980-2010 şiirinde, tematik çeşitlilik, türlerin gelişmesi, şiirsel düşünce için yeni olanakların ortaya çıkmasıyla başladı. Bu da yeni yaratıcı aramalar için koşullar yaratmıştır. Özetlemek gerekirse, Başkurt şiirinin, insanlarla ve zamanla aynı yolda yürüyen, en gerekli kelimeleri en gerekli zamanda ifade edebildiğini söyleyebiliriz. Milli düşüncenin en mahrem örneklerini de kusursuz bir forma bürünmüş güzel bir sözle yansıtabilmiştir. Bu, binlerce yıldır devam eden geleneklerin kaybolmadığını, devam ettiğini göstermektedir. "Ural Batır" ile başlayan şiirsel sözün 21. yüzyılda manevi hayatımızın parlak bir işareti olarak kalacağına inanmak istiyorum.

Anahtar Kelimeler: Edebiyat, şiir

Tema: Eğitim Tarihi

Klasik Edebiyatı Öğretme Sorunları (Emirî şiiri örneği)

Zebo Qobilova¹

Bildiri Kodu: 95358

Makalede Çağatay klasik edebiyatının yüksek öğretim kurumlarındaki öğretiminde oluşan sorunlar ele alınmaktadır. Emirî (Ömer Han) şiirinin özellikleri tahlil edilmektedir.

Klasik edebiyat - milletin dünyaya bakışı, ahlakı, maneviyatı ve bedii zevkini derinden etkileyip, onları daimi tarzda muhafaza eden icat nümüneleridir. Klasik edebiyat temsilcilerinin her biri inancı, ideolojik, sanatsal nokta-i nazarını koruyabilen güçlü ve cesur şahıslar olmuşlardır.

Bugün umumi kültürün etkisinde kalarak, klasik edebiyatın kaynaklarından istifade edemeyen, gittikçe geçmiş edebiyata tamamen ihtiyaç hissetmeyen, basireti körelmiş, güzellik duygusundan mahrum, gözü maddi dünya kaygısından başkasını görmeyen bir neslin çoğalmasını önlemek için klasik edebiyat örneklerinde derc edilen anlamları gençlere öğretmemiz zaruridir.

Klasik edebiyatı öğretmek için talabelerde ilk olarak lugatlardan istifade etmek melesini şekillendirmek lazım. Çünkü eserlerin yazıldığı dönemle aramızda uzak mesafe var. Geçtiğimiz dönemlerde lugatların zenginleşmesinde önemli değişiklikler oldu. İkincisi, bu işte tarihi olay ve hadiselerden haberdar olmak şart. Çünkü edebiyat gerçek hayatı sanatsal açıdan yansıtır. Hayat gerçeklerinin sanatsal hakikatlerle uygunluğunu anlamak için de tarih bilinci önemlidir. Üçüncüsü, her bir sanatsal eserde âlem ve âdemle ilgili yazar görüşlerinin yansımaları hesaba katarak klasik eserlerin yaratıldığı dönemlerdeki düşünce yapısından haberdar olmak gerekir. Dördüncüsü, Çağatay klasik edebiyatının büyük kısmı Tasavvuf zemininde oluşmuştur, bu yüzden onları doğru anlamak için Tasavvuftan vakıf olmak gerekli. Beşincisi, eserin vezin hususiyetleri, kafiye ve redifdeki kendine özgü yönler, bedii sanatlar cazibesini anlamak, hissetmek için öğrencilerin klasik poetika ilmini derinleştirmek elbette gözlenen amaca götürür.

Anahtar kelimeler: *Klasik edebiyat, Edebi muhit, Sanatsal etkileşim, Tasavvuf, Geleneksel okuma, Edebi sanatlar, Redif, Beyit.*

Tema: *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*

¹ Doç. Dr. Zebo Qobilova, Kokand Devlet Pedagoji Üniversitesi, Özbekistan. oqobilova1974@gmail.com

6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Sistemler Ünitesinde Kavram Karikatürleri Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Zeynep Yılmaz², Prof. Dr. Suna Kalender³

Bildiri Kodu: 95362

Bu çalışmada yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde kavram karikatürlerinin kullanılması ele alınmıştır. Çalışmada amaçlanan; 6.Sınıf fen ve teknoloji dersi sistemler ünitesinde kavram karikatürleri kullanımının öğrencinin akademik başarısına etkisinin belirlenmesi ve kavram karikatürleri kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Araştırmada günümüze kadar olan dönemde fen bilgisi öğretiminde kavram karikatürlerinin kullanılmasıyla yaşanan gelişmeler ve klasik öğretim yöntemleri arasındaki temel farklılıklar incelenmiştir. Araştırma Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde bulunan Mehmet Çolakoğlu Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıftaki 25 deney grubu, 25 kontrol grubu öğrencileri ile yürütülmüştür. Yarı deneysel desen, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Sistemler konusu deney grubunda kavram karikatürleriyle desteklenerek, kontrol grubunda ise yalnızca klasik öğretim yöntemi kullanarak işlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve KR-20 güvenlik katsayısı 0.90 olan başarı testi, her iki grupta da ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler SPSS 18 paket programı ile analiz edilmiştir Kavram karikatürleri ve başarı testlerinin uygulanmasından sonra, deney ve kontrol gruplarının ön ve son test testlerinin incelenmesi için t – testi, öğrencilerin kavram karikatürleri ile ilgili görüşlerinin verileri değerlendirilirken de tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubunun toplam başarı son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunun kendi içinde toplam ön ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgulara göre öğrencilerin kavram karikatürleri ile işlenen derse daha iyi güdülendikleri ve dersi daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretim metodu, Yapılandırmacı yaklaşım, Kavram karikatürleri.

Tema: Fen Bilgisi Eğitimi.

² Zeynep Yılmaz, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi, zynp.06ylmz.zy@gmail.com

³ Prof. Dr. Suna Kalender, Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, suna@gazi.edu.tr

Student Views On The Use Of Concept Cartoons in Systems Unit For 6th Grade Science And Technology Course And its Effect On Academic Achievement

The aim of this study is to define the effect of the use of cartoons on the academic achievement and to reveal the students' views on the use of concept cartoons in the 6th grade science and technology course. In this context within the frame of constructivist approach, usage of concept cartoons in science and technology course have been discoursed. Therefore in the second chapter of the thesis, in the literature part, science teaching method, constructivist approach, features of concept cartoons and the use of concept cartoons in Turkey were examined. Furthermore, it was aimed to reveal the fundamental differences between classical teaching methods and the developments that are accompanied by the use of concept cartoons in science education in the period until the present day, and student opinions about the use of concept cartoons have been analyzed. This research which was conducted to investigate the effect of concept cartoons use on the academic success of students in the 6th grade Systems unit, has been carried out by 25 experimental and 25 control group of 6th grade students in Mehmet Colakoglu secondary school in Şehit Kamil/Gaziantep. In the study, semi-experimental design, pre-test and post- test control group models were used. The unit of "Systems" in the science course were processed in the experimental group with support of the concept cartoons but the unit was processed in the control group by only using the traditional science curriculum. The achievement test, which was developed by the researcher and having a KR-20 reliability of coefficient was calculated as 0.85 was used as a pre- and post-test in both groups. The data obtained at the end of the study were analyzed with the SPSS 18 packet program. After application of concept cartoons and achievement tests, t - test was used for examination of pre - and post - test tests of experimental and control groups and descriptive statistical methods were used for evaluating the datas of the opinions of students about concept cartoons. As a result of the research, it was found that there was a significant difference between the experimental and control groups' success in total final test scores in favor of the experimental group. There was also a significant difference inside the experimental group between the total pre- and post-tests. According to this result, in this study, it was seen that the use of the concept caricatures technique in education was more successful in the achievements of the students rather than the traditional course. When the students' opinions about concept caricature were examined, it is revealed that they are more willing to participate in the lesson with concept cartoons, they find the lesson more fun and understand the lesson better.

Keywords: *Science teaching method, Constructivist approach, Concept cartoons.*

Theme: *Science Teaching*

