



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

VOLUME 13, ISSUE 3,
August, 2024

Cilt 13, Sayı 3
Ağustos, 2024
<http://www.jret.org>



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2024 Cilt: 13 Sayı: 3
Volume 13; Issue 3, August, 2024
ISSN: 2146-9199



Yayıncı/Publisher: Eğitimde Mükemmellik Derneği

Eğitimde Mükemmellik Derneği (EMÜDER)

Kemer, 1757. Sk. No:7 D:6, 09100 Efeler/Aydın

İletişim/Contact

E. Posta: jret2022@gmail.com

Dergi Yöneticisi/ Journal Manager

Prof. Dr. Erkan KIRAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör/ Editor

Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu/ Editorial Board

Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan

Prof. Dr. Estrella Arroyo, University of Saint Anthony, Filipinler

Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya

Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova

Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Doç. Dr. Lubna Zaheer, Universty of Punjab, Pakistan

Doç. Dr. Vusale İsmayilova, Nahçıvan Devlet Üniversitesi, Nahçıvan



Bilim ve Hakem Kurulu/ Scientific and Referee Board

Prof. Dr. Ali Güneş, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Altay Eren, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Antonis Lionarakis, Hellenic Open University, Yunanistan
Prof. Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Beyhan Zabun, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Cevdet Yiğit Özbek, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Demiray, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Emine Kolaç, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erkan Tekinarslan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Koç, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Feyzi Ulug, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hacer Tor, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Gürçan, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bacanlı, Biruni Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Karal, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Haşim Özudoğru, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İ. Hakki Mirici, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. İsmail Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. İlhan Günbaşı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Şişman, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Melek Demirel, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi, Zawia Engineering College, Libya
Prof. Dr. Murat Ataizi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Prof. Dr. M. Zafer Balbağ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye



Prof. Dr. Nadir Çeliköz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nedim Gürses, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgen Korkmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Recep Demirci, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Reha Recep Ergül, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun, Muğla Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Cereci, Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hışmanoğlu, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serçin Karataş, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Suzana Canhasi, Priştine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tuncay Yiğit, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Bekir, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurten Sargın, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Onur Koksall, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan Argon, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yıldız Özerhan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ümmühan Aslan, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
Doç. Dr. Ali Murat Kırık, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Başak Uysal, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilgen Kırall, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem Aldan Karademir, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Cabı, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ferit Kılıçkaya, Mehmet Akif Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Sağdıçoğlu Celep, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülçin Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alpan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hande Şahin, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Cırık, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İlknur İstifci, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İrfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemalettin Deniz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Türkiye



- Doç. Dr. Mehmet Şahin, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Serkan Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin Kozcu Çakır, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Onur Şenel, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabahattin Çiftçi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Şaban Çetin, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Seda Ayvazoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Eryılmaz, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sona H. İmanova, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Bakü, Azerbaycan
Doç. Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ahmet Murat Ellez, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ali Kürşat Erümit, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Arzu Dursin, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Aysel Güney, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül Tural, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Burcu Karaşar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Eda Bütün Kar, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erdem Aksoy, TED Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Erinc Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Gizem Saygılı, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Görkem Kutluer, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hatice Güngör Seyhan, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Hüseyin Çakır, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Huseyin Kafes, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmail Seçer, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. İsmet Şahin, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Kemal Baytemir, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Leyla Ercan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Mine Bayar, Harran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Necla Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Nursel Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Semai Tuzcuoğlu, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Serpil Yalçınalp, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Seyithan Demirdağ, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Türkan Karakuş, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi. Yasin Aslan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

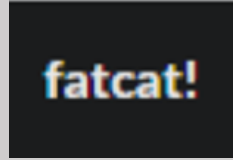


Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2024 Cilt: 13 Sayı: 3
Volume 13; Issue 3, August, 2024
ISSN: 2146-9199

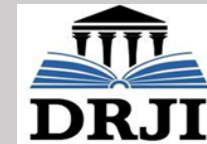


Dizinlenme/ Abstracting & Indexing

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), aşağıda logoları bulunan kurumlar tarafından dizinlenmektedir.



Szczepanski's List of Open Access Journals (EBSCO)



Bazı indeksler için başvurular yapılmış olup, değerlendirme süreci devam etmektedir. Her veri tabanından dergilerin dizin güncelliği kontrol edilmelidir.

Applications have been made for some indexes and the evaluation process continues. The index update of the journals should be checked from each database



Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız,

Değerli Okuyucular,

On üçüncü cilt, üçüncü sayımızda, farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşlarımızla 5 adet makaleyi yayınlamış bulunmaktayız. Kurullarda görevli meslektaşlarımız, daha önceki sayılarımızda olduğu gibi yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir. Dergimiz akademik yaşamda büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makalenin değerlendirme süreci devam etmektedir. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi** (**Journal of Research in Education and Teaching**) uluslararası hakemli bir dergidir. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

31 Ağustos 2024

Baş Editör

Doç. Dr. Zeynep EREN, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN , Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2024 Cilt: 13 Sayı: 3
Volume 13; Issue 3, August, 2024
ISSN: 2146-9199



From the Editors

Dear Colleagues, Dear Readers,

In the third issue of the twelfth volume, we have published five articles with our valued colleagues working in different institutions. Our committee colleagues evaluated the articles published in our previous issues with great devotion and meticulousness. Our journal continues to be met with great interest in academic life. The evaluation process of many articles from different universities and institutions continues. **Journal of Research in Education and Teaching** is an international peer-reviewed journal. We sincerely thank our colleagues who took on the task of evaluating the articles, the authors who supported them with your work, and all readers.

August 31, 2024

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Editör/ Editor

Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



İçindekiler/Contents

	Editörlerden/ FROM THE EDITORS (Künye ve Ön sayfalar)	i-ix
	ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE	
01.	OKUL ÖNCESİ OKULLARDA (ANAOKULLARINDA) ERKEK ÖĞRETMEN OLARAK ÇALIŞMANIN ZORLUKLARI VE ÇÖZÜM YOLLARI	1-10
	THE DIFFICULTIES OF WORKING AS A MALE TEACHER IN PRESCHOOL SCHOOLS (KINDERGARTENS) AND SOLUTIONS	
	<i>Prof. Dr. Adem BAYAR, Amasya Üniversitesi</i>	
	<i>Öğretmen Yasin KURT, Milli Eğitim Bakanlığı</i>	
02.	MÜLTECİLERİN SOSYAL UYUM SÜRECİNDE EĞİTİMİN ROLÜ	11-23
	THE ROLE OF EDUCATION IN REFUGEES' SOCIAL COHESION	
	<i>Halid HÜSEYİN, Karabük Üniversitesi</i>	
	<i>Doç. Dr. Bora BALUN, Karabük Üniversitesi</i>	
03.	TÜRKİYE'DEKİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN PROFİLLERİNİN İNCELENMESİ	24-39
	EXAMINATION OF THE PROFILES OF PROVINCIAL SUPERINTENDENTS OF NATIONAL EDUCATION IN TURKEY	
	<i>Doç. Dr. Bilgen KIRAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi</i>	
04.	SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF DERS KİTABININ AVRUPA MERKEZCİ SÖYLEM AÇISINDAN İNCELENMESİ: YENİLEŞME OLGUSU ÖRNEĞİ	40-50
	AN ANALYSIS OF THE 7th GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK IN TERMS OF EUROCENTRIC DISCOURSE: THE EXAMPLE OF THE REFORM PHENOMENON	
	<i>Zozan İpek, Amasya Üniversitesi</i>	
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Abanoz, Amasya Üniversitesi</i>	
05.	KOHLBERG AHLAK KURAMI'NA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖREVLERİNİ ÖĞRETMENLERE YAPTIRMA NEDENLERİ	51-63
	REASONS FOR SCHOOL ADMINISTRATORS ASSIGNING THEIR DUTIES TO TEACHERS ACCORDING TO KOHLBERGS' MORAL THEORY	
	<i>Gülüzar Emeksiz, Harran Üniversitesi</i>	
	<i>Doç. Dr. Ramazan Atasoy, Harran Üniversitesi</i>	
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Özkul, Harran Üniversitesi</i>	

Makale Geçmişi:

Geliş: 25.04.2024

Kabul: 25 Ağustos 2024

Yayın: 31 Ağustos 2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi /Research Article

OKUL ÖNCESİ OKULLARDA (ANAOKULLARINDA) ERKEK ÖĞRETMEN OLARAK ÇALIŞMANIN ZORLUKLARI VE ÇÖZÜM YOLLARI

Prof. Dr. Adem BAYAR
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
adembayar80@gmail.com

Öğretmen Yasin KURT
Milli Eğitim Bakanlığı
ysnkurt@outlook.com

Özet

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkeklerin yaşadıkları sorunları ve çözüm yollarını belirlemektir. Araştırma nitel araştırma çerçevesinde gerçekleştirilmiş; olgubilim deseniyle düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçesindeki anaokullarında görev yapan beş okul yöneticisi ve iki öğretmenden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların sorunları, cinsiyet algısı, yalnızlık, meslektaşların bakış açısı, şiddet ve istismar ihtimali, iletişimsel zorluk ve etkinliklere bakış açısı olarak sıralanmıştır. Ayrıca, karşılaşılan sorunların çözümü için; iyi ve doğru ifade, mesleki beceri, daha çok erkek istihdamı, aile katılımı ve baba figürüne atıf şeklinde bazı öneriler sıralanmıştır. Bulgular ışığında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkeklere sorunlarla baş etme yolları konusunda uzmanlardan yardım alınması ve kendini mesleğine ve mesleki gelişimine yönlendirmesi gibi birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bulgular kapsamında, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanlar üzerindeki cinsiyet algısının üstesinden gelinerek, mesleki beceriye odaklanılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, erkek çalışan, zorluk, çözüm

THE DIFFICULTIES OF WORKING AS A MALE TEACHER IN PRESCHOOL SCHOOLS (KINDERGARTENS) AND SOLUTIONS

Abstract

This study aims to determine the problems experienced by male employees working in preschool education institutions and how to solve them. The research was carried out within the qualitative research framework; and organized using a phenomenological research design. The study group comprises five school administrators and two teachers working in kindergartens in the Central district of Amasya province in the 2021-2022 academic year. The data were obtained by using a semi-structured interview form. The collected data was analyzed using the descriptive analysis technique. As a result of the analysis of the data, the researchers listed the problems of male employees in preschool education institutions as gender perception, loneliness, the perspective of colleagues, the possibility of violence and abuse, communicative difficulties, and perspectives on activities. In addition, the participants stated that as a solution to these problems encountered; they listed some suggestions in the form of good and correct expression, professional skill, more male employment, family involvement, and reference to the father figure. In light of the findings, the researchers suggested male employees working in preschool education institutions, get help from experts on coping with these problems and directing themselves to their profession and professional development. Within the scope of the findings, it was concluded that the gender perception of those working in pre-school education institutions should be overcome and the focus should be on professional skills.

Keywords: Preschool education, male employee, difficulty, solution

GİRİŞ

Son yıllarda bazı meslekler ya sadece kadınlarla ya da erkeklerle özdeşleştirilmektedir. Bu meslek gruplarından bir tanesi de kadınlarla özdeşleştirilen okul öncesi öğretmenliğidir. Bu önyargı son yıllarda erkek okul öncesi öğretmenleri sayısının artmasıyla kırılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda üniversitelerdeki okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan erkek öğrenci sayısı da gün geçtikçe artış göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesinde erkek çalışanların, kadın çalışanların yaşadıkları sorunlardan farklı sorunlar yaşamaları kaçınılmazdır. Bu konuyla ilgili ulusal medyada zaman zaman bazı haberler çıkmaktadır. Örneğin; Milliyet Gazetesi'nde (2022) çıkan bir haberde; okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanlar, velilerin ön yargılı yaklaşımları, yöneticilerin dahi kadın çalışanlara öncelik vermesi gibi olumsuz durumlarla karşılaştığı belirtilmektedir. Erkek çalışanlar, karşılaştıkları bu olumsuz durumlardan huzursuz olsalar da tabuları yıkarak görevlerini severek yapmaya devam etmektedir. Bu yüzden, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan erkek çalışanların sorunların üstesinden gelmek için yapacağı uygulamalar, kendileri için de meslekleri için de oldukça önemli ve değerlidir. Bu bağlamda bu çalışma bu soruna dikkat çekmesi açısından önem arz etmektedir.

LİTERATÜR TARAMASI

Bu başlık altında sırasıyla okul öncesi eğitim kurumlarının önemi ve gerekliliği, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanların yaşamış oldukları zorluklar ve okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların yaşadıkları zorluklar konularına yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Önemi ve Gerekliliği

Türkiye'de artarak tercih edilmekte olan okul öncesi eğitim kurumlarının, ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde okul binaları içerisinde bulunan anasınıfları ile ilçelerde ve illerde bulunmakta olan bağımsız anaokulları oluşturmaktadır [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018]. Anaokulları yapıları bakımından diğer eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedirler. Bu farklılıkların sebebi olarak, amaçlar, yaş grubunun özellikleri ve çalışanların yapısı gösterilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarıyla diğer eğitim kurumları arasındaki farklılıklara bakıldığında, okul öncesi eğitim kurumlarının hiyerarşik işleyişinin yatay olduğu görülmektedir (Larkin, 1999).

Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de 0-6 yaş gruplarında okul öncesi eğitim alma oranı hızlı bir şekilde artmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, bu dönemde çocuklara verilecek eğitimin çocuğun gelişiminde etkilerinin uzun vadeli olduğunu ve bu dönemde çocuğa verilecek olan eğitimin kalitesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Yavuzer, 2003). Okul öncesi dönemde kaliteli bir eğitim alan çocuklar, özellikle de gelir düzeyi düşük olan ailelerden gelenler, okul dönemine uyum sağlamakta daha başarılı olmaktadır (Berrueta-Clement ve diğ., 1984; Lally ve diğ., 1988; Ramey ve Ramey, 1992; Akt: Taba vd., 1999). Sonuç olarak bakıldığında, okul öncesi erken çocukluk döneminde çocuklara verilen desteğin uzun vadede pozitif etkilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş amaçları arasında çocuklara çok yönlü öğretim sağlamak vardır. Bu yüzden çocukların okulda aldıkları eğitimlerin evlerinde almış oldukları eğitimle paralellik göstermesi için birtakım önlemler alınması önemlidir (Oktay, 1993).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışanların Yaşamış Oldukları Zorluklar

Okul öncesi eğitim programı uygulanırken, öğretmenler baş aktörler olarak ortaya çıkmaktadırlar (MEB, 2012). Etkili bir öğretmen, sadece öğretim sürecinin nasıl olacağını, yaşanan sıkıntıları çözümünün nasıl olduğunu bilen değil, bildikleri arasından hangi metodu, hangi anda uygulayacağına karar veren öğretmendir (Açıkgöz, 2003). Öğretmenlik, sorumlulukları itibarıyla önemli bir meslektir. Öğretmenlik sorunları denilince, hem bir meslek olarak öğretmenliğin sorunları hem de öğretmenlik mesleğini yapanların sorunları anlaşılmaktadır. Sorun kelime olarak ise, bir şeylerin araştırılıp öğrenilmesi, üzerinde düşünülüp çözümleme yapılması ve bir sonuca varılması gereken durum, problem veya meseledir. Öğretmenlik, statüsü ve gücü bakımından sorunlarla içli dışlıdır (Akyüz, 1978). Geçmiş dönemlerde öğretmen sorunlarıyla ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Akyüz, 1978; Aslan, 1996; Tekişik, 1987).

Diğer öğretmenlik branşlarında olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerinde birtakım sorunları vardır. Bu sorunlar diğer öğretmenliklere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı, öz bakım ihtiyaçlarını yardımla karşılayabilmesi ve çocukların dikkat sürelerinin çok kısa oluşu diğer branşlardan farklı bir program uygulamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Bushouse,

2009). Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin yaşamış oldukları ve anaokullarının sorunları incelendiğinde, çalışan sorunları, denetimsel sorunlar, yöneticiler, eğitim programı, fiziksel uygunsuzluk, bütçe ihtiyacı konularının ön plana çıktığı ve bu sorunların öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler gözünden yola çıkılarak çözüm üretilmeye çalışıldığı görülmektedir (Halavuk, 2013).

Okul öncesi eğitimde karşılaşılan sorunlarla ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin okulla ilgili ya da sınıfla ilgili faaliyetleri planlarken okul yönetimi engeliyle karşı karşıya geldiklerini, yetersiz olan eğitim programı üzerinde güncelleme yapılamadığını, ayrıca plan değişikliğiyle ilgili öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, öğretmenler üzerinde veli ve çevre baskısının olduğunu, öğretmen elinden geleni yapsa da yeterince destek görmediğini, okul öncesi öğretmenliğinin toplumun gözündeki saygınlığı konularında yoğunluk yaşandığını vurgulamaktadır (Çelikten ve diğ., 2005; Kök vd., 2007).

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Erkek Çalışanların Yaşadığı Zorluklar

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin %94,4’ü kadınlardan, %5,6’sı ise erkeklerden oluşmaktadır (MEB, 2019). Okul öncesi ve ilkököl kademelerinde en çok olmak üzere, OECD ülkeleri arasında öğretmenlerin çoğu kadındır (OECD, 2015). Okul öncesi eğitime bakış açısı geleneksel olarak çocuğun beslenmesi ve bakımı olarak görülmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin ailelerce öz bakımı sağlayan kişiler olarak düşünülmesi, okul öncesi öğretmenliğinin kadına daha uygun bir iş olarak algılanmasını beraberinde getirmektedir (Akman vd., 2014; Cameron ve Moss, 1998; Sarı ve Başarır, 2016; Wardle, 2004).

İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarında birtakım sorunların olduğu açıkça görülmektedir (Can & Kılıç, 2021; Can & Kılıç, 2019; Can & Serençelik, 2017). Bu bağlamda Okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmen olmanın birtakım zorlukları olduğu görülmektedir. Aileler tarafından okul öncesi eğitimin bir çeşit çocuk bakımı veya çocuğun beslenmesi olarak görülmesi, cinsel istismar ihtimalinin düşüncesi ve kadınların erkeklerden daha güvenilir görülmesi gibi nedenler sebebiyle kadınların bu mesleğe daha uygun oldukları düşünülmektedir (Cameron, 2001; Fagan, 1996; Sumsion, 2000; Wiest ve diğ., 2003; Wilson, 2011).

Tüm bu yukarıda değinilen nedenlerden dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanlar mesleki olarak birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan erkek çalışanların yaşadığı sorunları ve çözüm yollarını belirlemek ve olası çözüm yolları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır: Katılımcılara göre;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların karşılaştıkları sorunların çözümü için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve modeli, çalışma grubu, araştırmacıların rolü ile verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde olgu bilim deseniyle düzenlenmiştir. Nitel araştırma, incelenen problemle ilgili, yorumlayıcı, sorgulayıcı ve doğal ortamı itibarıyla problemin biçimini anlamaya çalışma uğraşısıdır (Guba ve Lincoln, 1994; Klenke, 2016). Olgu bilim ise, esas amacın olgunun altındaki esas nedenlerin keşfedilmeye çalışılması için tecrübe edilmiş yaşanmışlıkların ışığında dünyayı tanımlamak ve tecrübelerin özünü açıklamak için çalışma yapmaktır (Baker ve diğ., 1992; Rose ve diğ., 1995). İlgili çalışmada okul öncesi kurumlarında görev yapan erkek öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelinmesine yönelik çözüm yolları olgusal olarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçesindeki anaokullarında ve ilkököl bünyelerindeki anasınıflarında görev yapan beş okul yöneticisi ve iki öğretmen olmak üzere toplam yedi eğitimci

ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örneklem kapsamında kartopu (zincirleme) örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Kartopu örnekleme tekniği; özellikle nadir durumları araştırırken, o özelliğe sahip bir kişiyle temasa geçtikten sonra onu kullanan başka bir kişiyle görüşerek zincirleme örnekleme sürecidir (Pagano, 1993). Çalışmaya katılan yöneticilere ve öğretmenlere, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7 şeklinde kod isimleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Okul	Görevi
Ö1	E	27	6	Okul Öğretmenliği	Öncesi Öğretmen
Ö2	E	40	16	Okul Öğretmenliği	Öncesi Müdür
Ö3	E	30	7	Okul Öğretmenliği	Öncesi Müdür Yardımcısı
Ö4	E	28	6	Okul Öğretmenliği	Öncesi Müdür Yardımcısı
Ö5	E	39	14	Okul Öğretmenliği	Öncesi Müdür
Ö6	E	26	5	Okul Öğretmenliği	Öncesi Öğretmen
Ö7	E	34	10	Okul Öğretmenliği	Öncesi Müdür yardımcısı

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı erkek olup, iki müdür, üç müdür yardımcısı ve iki öğretmen olmak üzere yedi eğitimciden oluşmaktadır ve hepsi okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 26-40 arasında değişmekte; mesleki kıdemleri ise 5-16 yıl arasındadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, bazı soruları önceden hazırlar. Bunun yanında araştırmacılar, görüşmenin gidişatına göre alternatif sorular veya görüşmenin sonunda yeni sorular sorabilir ve katılımcının cevaplarını ayrıntılı olarak vermesini isteyebilirler (Bogdan ve Biklen, 2007; Patton, 2002).

Görüşme formu ayrı iki bölümden oluşmaktadır, formun ilk bölümünde çalışma grubunun demografik bilgileri, ikinci bölümünde de görüşme soruları vardır. Görüşme soruları hazırlanırken ilk olarak konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra iki uzmandan sorularla ilgili görüş alınmıştır. Son olarak görüşme soruları iki öğretmene pilot olarak uygulanmış, onlardan gelen geri bildirimlere göre sorulara son hali verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 35 dakika gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, araştırmacıların çalışmayı düşündükleri farklı olaylarla ilgili özet bir bilgiye ihtiyaç duyduklarında kullandıkları bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ., 2008).

Geçerlik ve Güvenirlik

İç geçerlik (inandırıcılık), araştırılan olgunun doğru bir şekilde okuyuculara iletilmesi, veri toplama ve analiz süreçlerinde tutarlı olunması ve araştırmacıların araştırma sürecini eleştirel bir biçimde ele alması ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada iç geçerlik (inandırıcılığın) sağlanması için; veri toplama sürecinde katılımcılarla en az üç kez görüşülmüş; böylece uzun süreli etkileşim gerçekleştirilmiş, araştırma deseninin tespit edilmesi, görüşme formunun oluşturulması, verilerin analizinde uzman görüşünün alınması ve katılımcılarla tekrar görüşmeler yapılarak yazılı doküman şeklinde raporlanan görüşlerine ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır.

Dış geçerlik (aktarılabirlik), nitel araştırmalarda, araştırma sonuçlarının benzer durumlara transfer edilebilir/aktarılabir olması ile alakalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanması için; elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş; katılımcıların çeşitliliğini sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. İç güvenirlik (tutarlık), araştırma boyunca araştırmacının tutarlı

bir biçimde hareket etmesini zorunlu kılar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada iç güvenirliğin (tutarlık) sağlanması için; veri toplama aracının oluşturulma süreciyle alakalı detaylı bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı gerek Milli Eğitim Bakanlığı'nda gerekse üniversitede akademisyen olarak çalışırken zaman zaman bazı öğretmen arkadaşlarından okul öncesi kurumlarda erkek olarak çalışmanın zorlukları ile ilgili bazı olaylara kulak misafiri olmuştur. Bundan dolayı bu duruma dikkat çekmek ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınması gerekliliğine inandığı için ilgili araştırmayı yapmaya karar vermiştir.

İkinci araştırmacı, lisans eğitimini Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde bitirdikten sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 10 yıl okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. Daha sonra yöneticilik görevine başlamış olan araştırmacı hem öğretmenlik hem yöneticilik döneminde erkek okul öncesi öğretmenlerinin okullarında birtakım problemlerle karşılaştıklarına tanıklık etmiştir. Sorunlar üzerinde neler yapılabileceğine dair fikirler ortaya koymak amacıyla böyle bir çalışma yapmaya karar vermiştir.

BULGULAR

Çalışmada edilen veriler araştırma soruları kapsamında analiz edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın birinci sorusu "Okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların yaşadığı sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Katılımcıların bu soruya yönelik verdikleri cevaplar analiz edildiğinde katılımcılar okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların yaşadığı sorunları; 1. Cinsiyet algısı, 2. Yalnızlık, 3. Meslektaşların bakış açısı, 4. Şiddet, istismar ihtimali, 5. İletişimsel zorluk ve 6. Etkinliklere bakış açısı şeklinde sıralamışlardır. Bu soruya dair katılımcı görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Erkek Çalışanların Yaşadığı Sorunlar

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Cinsiyet algısı	9	23	"Çevrenin, okul öncesi eğitimde çalışmayı tamamen kadına yönelik olarak görmeleri " (Ö1).
2	Yalnızlık	8	20	"Rahat rahat konuşabileceğimiz bir hemcinsimizin olmaması zor oluyor" (Ö5).
3	Meslektaşların bakış açısı	7	17	"Meslektaşlarımız bile ne işin var anaokulunda diyorlar" (Ö8).
4	Şiddet, istismar ihtimali	6	15	"Erkeklerle ilgili haberler velilerde olumsuz tutum oluşturuyor" (Ö1).
5	İletişimsel zorluk	6	15	"Veliler bizlerle iletişim kurmada bazen çekingen davranabiliyor " (Ö7).
6	Etkinliklere bakış açısı	4	10	"Diğer öğretmenler, kutlanılacak etkinliklerde gereğinden fazla ayrıntıda boğuluyor" (Ö2).
	Toplam	40	100	

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların yaşadıkları sorunları, %23 cinsiyet algısı, %20 oranında diğer çalışanların da kadın olması (yalnızlık), %17 oranında diğer meslektaşların bakış açısı, %15 oranında şiddet ve istismar ihtimali, %15 oranında iletişimsel zorluk ve %10 oranında etkinliklere bakış açısı olarak belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların karşılaştıkları sorunlara yönelik düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

"Okul öncesi denildiğinde toplum tarafından genelde kadınlara yönelik bir meslek olarak görülüyor. Kadınlara yönelik bu pozitif ayrımcılık bizlerde ister istemez bir baskı oluşturmaktadır. Çevrenin bu düşüncesini yıkmak için her zaman ekstra bir çalışma içinde olmamız durumu vardır" (Ö1).

Yukarıdaki öğretmenin söylediklerinden farklı olarak çalışmaya katılan başka bir öğretmene ait fikirler aşağıdaki gibidir:

“Ben bu okul öncesi eğitim kurumlarında tamamen kadın olmasının büyük sıkıntısını çekiyorum. Rahat bir şekilde erkek erkeğe muhabbet edebilme konusunda büyük sınıktı içerisindeyim. Kadınlarla muhabbet belirli bir noktaya kadar ilerliyor ama sonrasında tıkanıyor” (Ö5).

Bir başka öğretmenin düşüncesi de yukarıdaki söylemlere benzer şekildedir:

“Faklı branşlardaki kendi meslektaşlarımız bile okul öncesi eğitim kurumlarında erkekleri görmeyi garipsemektedir. Bu mesleğin kadınlara daha uygun olduğu düşüncesi tüm çevrede, toplumda olduğu gibi eğitimciler arasında dahi hakimdir. Bu şekilde olunca da olumsuz olarak etkilenmekteyiz” (Ö6).

Tüm öğretmenlerin söylemlerinden farklı fikre olan öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

“Son dönemde gerek sosyal medyada gerekse görsel medyada sık sık işlenen olumsuz haberler bizlere karşı olumsuz bir algı oluşmasına sebep olmaktadır. Öğrencilere uygulanan şiddetler, tacizler velileri ekstra dikkat etmeye sevk ettiği için bu durum bizlere de olumsuzluk şeklinde dönmektedir” (Ö1).

Araştırmının ikinci sorusu “Okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların karşılaştıkları sorunların çözümü için neler yapılabilir?” şeklindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların analizi yapıldığında katılımcılar okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların sorunlarının çözümü için; 1. İyi ve doğru ifade, 2. Mesleki beceri, 3. Daha çok erkek istihdamı, 4. Aile katılımı ve 5. Baba figürüne atıf şeklinde bazı öneriler sunmuşlardır. Bu soruya dair bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Erkek Çalışanların Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne Yönelik Öneriler

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	İyi ve doğru ifade	8	27	“Bu mesleğin sadece kadınlara uygun bir meslek olmadığı ifade edilmelidir” (Ö3).
2	Mesleki beceri	8	27	“Önemli olanın öğretmenin mesleğe yatkınlığı, çocuğa ne verdiğidir” (Ö5).
3	Daha çok erkek istihdamı	6	20	“Erkek çalışanların sayısı arttıkça bakış açısı değişecektir” (Ö8).
4	Aile katılımı	5	16	“Velilerle daha çok iletişim sağlanacak etkinlikler sayesinde kendimiz daha net ifade edebiliriz” (Ö1).
5	Baba figürüne atıf	3	10	“Anne figürünün yanında baba figürünün de çocuklarca benimsenmesinin önemi anlatılmalıdır” (Ö7).
	Toplam	30	100	

Tablo 3’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların karşılaştıkları sorunların çözümü için % 27 oranında iyi ve doğru ifade, % 27 oranında mesleki beceri, % 20 oranında daha çok erkek istihdamı, % 16 oranında aile katılımı ve %10 oranında baba figürüne atıf gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bir tanesi okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların karşılaştıkları sorunların çözümü adına uyguladığı yöntemi aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Okul öncesi mesleğine yönelik genelde kadınlara daha uygun olduğu düşüncesi hakimdir. Bu konuda tabuları yıkmak gerekir. Bunun içinde bizlerin mesleği daha iyi icra etmesi çok değerlidir. Velilere kendimizi iyi ve doğru ifade etmeliyiz ki üzerimizdeki baskı da azalsın” (Ö3).

Bir diğer öğretmenin fikirleri de yukarıdaki öğretmenin fikirlerini destekler niteliktedir:

“Okul öncesi eğitim kurumlarına bakışta esas sorunun cinsiyetten ziyade mesleki beceriler olduğu gerçeğini anlatmaya çalışmalıyız. Bu konuda toplum kabullendikçe bakış açıları ona göre şekillenecek ve bizlerin sorunları azalmış olacaktır” (Ö5).

Bir başka öğretmenin düşüncesi de yukarıdaki söylemleri destekler şekildedir:

“Bu eğitim kurumlarında erkek istihdamının artırılmasıyla kurumsallığın da artacağı ve birçok yönden sorunların azalacağını düşünüyorum. En kötü ihtimal veliler üzerinde oluşmuş olan önyargının önüne geçilmesine katkı sağlayacaktır” (Ö8).

Çalışmaya katılan bir diğer öğretmen de farklı olarak aşağıdaki şekilde fikir belirtmiştir:

“Son dönemde anne figürü oldukça ön plandadır. Baba figürü üzerinden çocukların davranış kalıpları oluşturmaları da oldukça değerlidir. Baba figürünün de değerli olduğu fikri üzerinden velilerde farkındalık oluşturulabilir ve bu durumda bizlerin işlerini kolaylaştıracak bir durum olacaktır” (Ö7).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların yaşadığı zorlukları belirlemek ve bunlara ilişkin çözüm yolları bulmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların en çok karşılaştıkları problemler; 1.Cinsiyet algısı, 2.Yalnızlık, 3.Meslektaşların bakış açısı, 4.Şiddet, istismar ihtimali, 5.İletişimsel zorluk ve 6.Veli katılımı olarak bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde yukarıdaki bulgulara benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Aksoy ve Yağbasan (2016) anaokulu öğretmenliği mesleğinin belirli bir cinsiyete ait olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Birey ve Beyidoğlu (2013) da okul öncesi öğretmenlerinin daha çok kadınlardan olması gerektiğini tespit etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan erkek çalışanların karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik birtakım tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bunlar; 1. İyi ve doğru ifade, 2.Mesleki beceri, 3.Daha çok erkek istihdamı, 4.Aile katılımı ve 5. Baba figürüne atıftır. İlgili literatür analiz edildiğinde bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte bazı çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Er ve Ergen'e (2020) göre erkek rolü bu eğitim içerisinde olması öğrenciler açısından oldukça değerlidir. Okul öncesi eğitim döneminde görev yapan erkek öğretmenlerin sayısının artırılmasıyla kalıplaşmış olan cinsiyet rollerine karşı konulmuş olacak, aile içerisinde çocuğun sorumluluğu üzerinde erkeklerinde rolleri artırılabilecek ve öğrencilerin olumlu anlamda cinsiyet rolleri geliştirmelerine yardımcı bulunulmuş olacaktır (Farquhar ve diğ., 2006; Marsiglio, 2009; OECD, 2015; Piburn, 2006).

Ebeveynlerin okul öncesi öğretmenliğini kadın işi olarak görülmesinden dolayı okul öncesi eğitimin amacının tam anlamıyla anlaşılamadığı görülmektedir (Er ve Ergen, 2020). Hem bireysel hem de eğitimsel sorunların önüne geçebilmek için okul öncesi erkek öğretmenleri toplumun cinsiyetçi önyargılarından koruyan araştırmaların yapılmasının önemli olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda toplumun belirli kesiminin erkek okul öncesi öğretmenleri hakkında sahip oldukları önyargıları azaltıcı deneysel çalışmalar yapılabilir (Avcı ve diğ., 2019).

Yukarıdaki bulguların yanında çalışmaya katılan öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında erkek olarak karşılaştıkları sorunların, günlük hayatına da olumsuz etkileri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu şekilde sürekli kendini çevreye ifade etme durumunda olmak zamanla insanda tükenmişlik oluşturabileceği belirlenmiştir. Velilere ve topluma önemli olanın mesleki bilgi ve beceri olduğunu anlatma sürecinde katılımcıların yıprandıkları; erkeklerin de okul öncesi eğitim kurumlarında rahatça görev yapabilecekleri sonucuna varılmıştır. Sorunlarla başa çıkma konusunda sorun yaşayan, aklında sürekli sorular olan öğretmenlerin görevde tecrübesi az olan öğretmenler oldukları sonucuna varılmıştır.

Bulgular doğrultusunda araştırmacılar okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan erkek öğretmenlerin cinsiyetlerinden kaynaklı bazı problemler yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda erkek okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini çevreye kabul ettirme çabası içinde yalnız oldukları sonucuna varan araştırmacılar öğretmenlerin sorunla karşılaştıklarında izleyecekleri rol, mesleki deneyim, okulun bulunduğu çevrenin öğretmene bakış açısı gibi etkenler çerçevesinde şekillendiği sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmen olarak çalışmanın esasen meslektaşları tarafından sorun olarak görüldüğünü bulan araştırmacılar, öğretmenlerin kendilerini sürekli anlatma çabası içerisinde olmalarından dolayı erkek öğretmenlerde zamanla bitkinlik ve mesleki tükenmişlik yaşanmaya başlanıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında erkek çalışanların karşılaştıkları problemlerinin çözümü hakkında araştırmacılar bulgular çerçevesinde bazı öneriler geliştirmişlerdir.

- ❖ Öğretmenler ya da yöneticilerin çevrenin tepkilerinden ziyade işlerine odaklanmaları, kendilerini iyi ve doğru bir şekilde ifade etmek için uğraş vermeleri önerilmektedir.
- ❖ Öğretmenlerin karşılarında esas iletişime girdikleri öğrenciler olduğu için, mesleki becerilerini öğrencilere yansıtabilmeye çalışılmalıdır.
- ❖ Erkek çalışanların sayısı arttıkça, mevcut erkeklerin yapmış olduğu etkinlikler kabul gördükçe sürecin daha sağlıklı gelişeceği tavsiye edilmektedir.

- ❖ Veli katılımlarının yapıldığı etkinliklerle cinsiyetten kaynaklı engellerin kaldırılmaya çalışılması gerekmektedir.
- ❖ Göreve yeni başlayan erkek öğretmenlere sorunların çözümü üzerine kurslar verilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Beyan ve Açıklamalar

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar % 50 ve İkinci yazar % 50.
2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akman, B., Taskin, N. , Ozden, Z. , Okyay, O. , & Cortu, F. (2014). Parents' views on the appointment of male teachers in Turkish pre-schools. *Education as Change*, 18(1), 21-32.
- Aksoy, G.P., & Yağbasan, M. (2016). Erkek anaokulu öğretmenlerine velilerin bakış açısı (Elazığ ili özelinde bir alan araştırması). *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(3), 85-113.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Aslan K. (1996). Öğretmenlerin mesleki sorunları. *Eğitim Dergisi. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, 1, 27-41.
- Baker, C. , Wuest, J., & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Birey, T. , & Beyidoğlu Onen, M. (2013). Toplumsal cinsiyet ve öğretmenlik: Öğretmenlerin bakış açısı (Gender and teaching profession: perspectives of teachers). *Post Araştırma Enstitüsü (Post Research Institute)*.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education (Fifth edition)*. Boston: Pearson Education.
- Bushouse, B. K. (2009). *Universal preschool: policy change, stability, and the Pew Chritable Trusts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, C., & Moss, P. (1998). Men as carers for young children: An introduction. In C. Owen, C. Cameron, & P. Moss (Eds.), *Men as workers in services for young children: Issues of a mixed gender workforce (pp.11-28)*. London: Institute of Education, University of London.
- Çelikten M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Er, A. & Ergen, H. (2020). Erkek okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yaşadığı mesleki sorunlar. *IBAD*

- Sosyal Bilimler Dergisi*, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı, 359-383.
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimin genel görünümü: Okul yöneticileri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 333-366.
- Can, E. & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri, *Milli Eğitim dergisi*, 48(1/Özel Sayı), 483-519.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Fagan, J. (1996). Getting males in early childhood programs. *Education Digest*, 62(2), 24-25.
- Farquhar, S., Cablk, L., Buckingham, A., Butler, D., & Ballantyne, R. (2006). *Men at work: Sexism in early childhood*. <https://www.childforum.com/images/stories/men.at.work.book.pdf>.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Halavuk, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yöntem Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlar. *Okan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Bitirme Projesi*, Kayseri.
- Haskan Avcı, Ö., Karababa, A., & Zencir, T. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1092-1106.
- <https://www.milliyet.com.tr/egitim/tabulari-yiktilar-6727958>
- Kök, M., Küçükoglu, A., Tuğluk, M.N., & Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Larkin, E. (1999). The transition from direct caregiver to administrator in early childhood education. *Child and Youth Care Forum*, 28 (1), 21-32.
- Marsiglio, W. (2009). *Getting guys hooked on teaching young children*. http://www.menteach.org/news/getting_guys_hooked_on_teaching_young_children.
- MEB. (2018). *Milli eğitim istatistikleri*, örgün eğitim 2017-18. Ankara: MEB ve TÜİK.
- OECD. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eğitime Yön Veren Eğilimler*, 7, 1-12.
- Oktay, A. (1993). *Okul ortamı ve veli-öğretmen ilişkisinin okul başarısına etkisi*. Yaşadıkça Eğitim, Sayı 30, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Pagano, M. , & Gauvreau P. (1993). *Principles of biostatistics*. New York: Duxbury Press.
- Piburn, D. E. (2006). Gender equality for a new generation: Expect male involvement in ECE, *Exchange*, 168, 18-22.
- Sarı, M., & Başarır, F. (2016). Analyzing teachers' perceptions of "female teacher" and "male teacher" within traditional gender roles. *International Journal of Education and Research*, 4(3), 205-224.
- Sumsion, J. (2000). Negotiating otherness: A male early childhood educator's gender positioning. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 129-40.
- Taba, S. , Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D., & Caulfield, R. (1999). Lighting the path: Developing leadership in early education. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 173-177.

- Tekışık, H. H. (1987). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 24-33.
- Wardle, F. (2004). The challenge of boys in our early childhood programs. *Early childhood NEWS*. 16(1), 16-21.
- Wiest, L.R. , Olive, M.L. , & Obenchain, K.M. (2003). Men’s perceptions of their experiences as K-2 teachers. *Equity and Excellence in Education*, 36, 82-95.
- Wilson, E.A. L. (2011). *Where have all the men gone? A look into men in early childhood education*. (Unpublished Master Thesis). Humboldt State University, California.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Makale Geçmişi:

Geliş: 01 Temmuz 2024

Kabul: 25 Ağustos 2024

Yayın: 31 Ağustos 2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi /Research Article

MÜLTECİLERİN SOSYAL UYUM SÜRECİNDE EĞİTİMİN ROLÜ¹

Halid HÜSEYİN

Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü

halidhuseyin012@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-3918-1736>

Doç. Dr. Bora BALUN

Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
Sosyal Hizmet Bölümü

borabalun@karabuk.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-4933-2271>

Özet

Çalışmanın temel amacı, lise düzeyinde eğitim gören mülteci öğrenciler aracılığıyla eğitimin sosyal uyum açısından gerçek zamanlı etkilerini araştırmaktır. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenolojik yaklaşımın tercih edildiği çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup, çalışma, Osmaniye Cevdetiye Geçici Barınma Merkezinde lise düzeyinde eğitim gören 12 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yolu ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, mülteci çocukların eğitim materyallerine erişim imkanlarının bazı durumlarda sınırlı olduğunu, sosyokültürel etkinliklere katılımlarının yeni bir topluma uyum sağlamalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu; rehberlik hizmetlerine erişimde bazı problemler yaşadıklarını, ön yargı ve dil engeli gibi konularda kısmi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Mülteci çocukların eğitimde başarılarını artırmak ve toplumsal entegrasyonlarını sağlamak için, eğitim materyallerine erişim imkanlarının genişletilmesi, sosyokültürel etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesinin süreç açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, dezavantajlı gruplar, mülteci, sosyal uyum.

THE ROLE OF EDUCATION IN REFUGEES' SOCIAL COHESION

Abstract

The main purpose of the study is to discuss the real-time effects of education in terms of social cohesion through refugee students studying at high school level. The data of the study, in which qualitative research method was preferred, were obtained from semi-structured interview technique. The study group of the research was determined by criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, and the study was carried out with 12 participants studying at high school level in Osmaniye Cevdetiye Temporary Accommodation Centre. The data obtained were analyzed through content analysis. The results of the research show that refugee children's access to educational materials is limited in some cases, their participation in sociocultural activities helps them adapt to a new society and socialize, they have some problems in accessing guidance services, and they experience partial problems such as prejudice and language barrier. To increase the success of refugee children in education and ensure their social integration, it is thought that expanding their access to educational materials and encouraging their participation in sociocultural activities will be beneficial for the process.

Key Words: Education, disadvantage groups, refugee, social cohesion.

¹ Araştırma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından yürütülen, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 2. dönem kapsamında 1919B012317542 numaralı başvuruyla desteklenmiştir. Çalışma, 08-09 Haziran 2024 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yeni Arayışlar Sempozyumunda sunulan özet bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

GİRİŞ

Türkiye, kıtalar arasındaki kavşak noktası özelliğiyle gerek transit göçmenlerin gerekse de sığınma talebinde bulunan göçmenlerin hedef ülkesi olma özelliğine sahiptir. Bu minvalde, Türkiye'ye yönelik göç anlayışını şekillendiren siyasal, politik, kültürel, ekonomik birçok itici ve çekici faktör bulunmaktadır. Ayrıca çevre sorunları, küreselleşme, afetler gibi yaşam standartlarını etkileyen olgular da göç tercihlerini etkileyen önemli gelişmeler arasında yer almaktadır. Nitekim birbiriyle doğrudan veya dolaylı bağlantılı bu gelişmeler ve Batı ülkelerine olan konumuyla Türkiye; mülteci, sığınmacı, düzenli, düzensiz göçmen gibi farklı kategorideki göçmenleri içeren önemli bir göç merkezi konumuna taşınmaktadır. Özellikle son yıllarda Ortadoğu, Asya, Afrika'dan gelen göçmenler, Türkiye'nin transit veya hedef ülke olma özelliğini doğrulayan önemli veriler sunmaktadır. Fakat benzer deneyimler Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyet dönemi süresince de sıklıkla yaşanmış olmakla birlikte, 2011 yılında Arap Baharıyla başlayan Suriye kaynaklı göç hareketi yarattığı kültürel, sosyal, politik, vb. etki açısından Türkiye'nin karşılaştığı önemli göç olaylarının ilk sırasına yerleşmiş durumdadır (T.B.M.M. İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, 2018).

Suriye kaynaklı toplu göç hareketinin kısa geçmişi dikkate alındığında, söz konusu göç hareketi kapsam açısından Türkiye tarihinde önemli bir yere sahiptir. Zira son dönemde Türkiye'ye yönelik göç hareketliliğinde fikir vermesi açısından göçün Anadolu'daki tarihi geçmişi referans alınabilir. Türkiye'ye son iki yüzyılda savaşlar, çatışmalar, mübadele gibi nedenlerle yaklaşık 6 milyona yakın göçmen gelmiştir. Oysa çalışma kapsamında değerlendirilen Suriye kaynaklı göç hareketi oldukça hızlı gelişmiş (3-4 yıl gibi kısa bir zaman zarfında) ve neredeyse son iki yüzyılda gerçekleşen göçmen sayısına ulaşmıştır (Balun, 2020). Ayrıca Pakistan, Afganistan, İran, Irak ve çeşitli Afrika ülkelerinden 1 milyon civarında sığınmacının oluşturduğu kitle, ortaya çıkan göç hareketinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Bu süreçte Türkiye; Afganistan, Irak, İran gibi ülkelere küçük gruplar halinde veya bireysel yöntemlerle göçmen alırken; Suriye kaynaklı göç, genellikle kitlesel hareketlerle gerçekleşmiştir ve sayıları milyonlarca ifade edilen bir göçmen grubu ortaya çıkmıştır. Bu durum istatistik verileri de yansıtmıştır. Örneğin İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığının (GİB) 19.10.2023 tarihli Türkiye'deki biyometrik verileriyle kayıt altına alınan geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı artmaya devam etmekte olup, 3 milyon 264 bin 248 kişiye ulaşmıştır (GİB, 2023) -Üstelik Türkiye'de bulunan Suriyeli sayısının, birçok ülkenin nüfusundan daha fazla olduğu belirtilmektedir (Anadolu Ajansı, 2017)-. Ayrıca Suriyelilerin sayısı ülke nüfusuyla karşılaştırıldığında, üç yıl gibi kısa bir sürede Türkiye nüfusu içerisinde ciddi bir orana ulaşmıştır. TÜİK 2023 yılı adrese dayalı nüfus kayıt istatistiklerine göre, nüfus, 85 milyon 372 bin 377 kişi olarak hesaplanmıştır (TÜİK, 2024). Dolayısıyla geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısının ülke nüfusuna oranı %3,82 seviyesinde bulunduğunu belirtmek mümkündür. Bu noktada Geçici Koruma altındakilerin demografik dağılımları dikkate alındığında, 1 milyon 209 bin 269'u erkeklerden, 1 milyon 554 bin 979'u kadınlardan oluşmaktadır. 0-18 yaş grubunda 1 milyon 579 bin 962 Suriyeli bulunmakta olup, Suriyeli mülteci nüfusun %48,40'ını bu yaş grubu oluşturmaktadır. Aynı zamanda 2010-2021 yılları arasında uluslararası koruma başvurusunda bulunan yaklaşık 600.000 kişi de dahil edildiğinde ortaya çıkan sayı, ülkemizde yaşanan göç sürecinin ulaştığı boyutu somut şekilde ortaya koymaktadır (GİB, 2023). Geçici koruma altındaki Suriyeli mültecilerin yaş ortalaması ise 22,5 olarak hesaplanmıştır, örneğin fikir vermesi açısından Türkiye'nin yaş ortalaması 34'tür (TÜİK, 2023). Bununla birlikte Mülteci çocuklar, göçmen nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Türkiye özelindeki mülteci çocukların sayısı dikkate alındığında, 10 yaşın altında 1 milyon 17 bin 676 Suriyeli mülteci çocuk bulunmaktadır ve bu yaş grubu Suriyeli mültecilerin yaklaşık 1/3'üne denk gelmektedir (GİB, 2023). Yine 2019 yılında İçişleri Bakanlığı tarafından yapılan bir açıklamada Türkiye'de doğan Suriyeli bebek sayısının 450 bin civarında olduğu kamuoyu ile paylaşılmıştır (Euronews, 2019).

Zorunlu göç kadınlar, yaşlılar, gençler başta olmak üzere dezavantajlı grupları sosyal, kültürel, ekonomik, vb. birçok açıdan derinden etkileyen bir olgudur fakat çocuklar, bu grupların en savunmasız halkasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla sosyal ve psikolojik desteğe daha çok gereksinim duydukları düşünülmektedir. Bu süreçte ailelerin dağılması, toplumsal bağların kopması, sosyal çatışmalar, ayrımcılık, kültürel farklılıklar, dil bariyerleri, vb. konular göçmen çocukların sosyal hayata entegrasyonunu negatif yönde etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir. Bu minvalde, sosyal risklere karşı diğer gruplara oranla daha savunmasız olan çocukların yaşama hakkı, bir devletin vatandaşı olma hakkı, eğitim hakkı gibi temel haklardan yararlanması ulusal ve uluslararası hukuki metinlerle koruma altına alınmıştır. Bununla birlikte zorunlu göçle yaşadıkları mekanları terk etmek zorunda kalan topluluklar, çoğunlukla temel ihtiyaçlara odaklandıklarından dolayı çocukların kendine

özgü sorunlarını göz ardı edebilmektedirler (Örgen, 2017). Bu süreçte çocuklar özelinde acil ihtiyaçların belirlenmesi ve karşılanması göç yönetiminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ayrıca iç hukuktan kaynaklanan problemler, göçmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması noktasında ve toplumsal düzenin devamlılığında aksaklıklara neden olabilmektedir. Barınma, eğitim, sosyal uyum, kayıt dışı çalışmaya yönelme olgularını bu sürecin devamı şeklinde değerlendirmek mümkündür. Bu sorunların en fazla etkilediği çocuklara yönelik özel tedbirler geliştirilmemesi durumunda, bu kesimin yakın gelecekte kayıp nesil olması ve paralelinde suça sürüklenen çocuk olma, marjinalleşme, madde kullanımı gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Demir ve Okşar, 2018). Bazı çalışmalar bu yaklaşımları doğrular nitelikte veriler sunmaktadır. Örneğin Türkiye’deki göçmen çocukların %60’ında psikiyatrik problemlerin ortaya çıktığı belirtilmekte, sosyal ve akademik fonksiyonlarda bozulmalardan dolayı travmadan kaynaklanan stres bozukluğu ve depresyon, sıklıkla karşılaşılan ruhsal sorunların başında geldiği vurgulanmaktadır (Reçber, 2019). Söz konusu gelişmeler ise mülteci çocuklar açısından yakın gelecekte çözülmesi gereken daha büyük sorunlara dönüşme kapasitesine sahiptir. Göç alan ülkelerin göçmenlere yönelik politikaları dikkate alındığında, bu olgunun üzerinde önemle durulan konuya dönüştüğü görülmektedir. Bu kapsamda gerek Avrupa ülkelerinin gerekse de Türkiye’nin çocuklara yönelik politikaları stratejik öncelikleri arasına aldıkları anlaşılmakta olup, eğitim bu stratejinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

YASAL VE DEMOGRAFİK KOŞULLAR

Son dönemde belirgin hale gelen zorunlu göç olgusu, biraz daha teknik bir tabirle “Mültecilik” hemen hemen tüm ülkelerin deneyimlediği küresel bir fenomene dönüşmüştür. Özellikle son dönemde dünyanın birçok bölgesinde ve Türkiye’nin yakın coğrafyası olan Ortadoğu’da yaşanan gelişmeler, milyonlarca insanın can güvenliğini tehdit edecek boyuta ulaşmıştır. Doğal olarak bu coğrafyalardaki negatif yönlü gelişmelerden etkilenen kitleler güvenli yaşam idealiyle daha güvenli ülke arayışına girmişlerdir. Bu süreçte gerek Türkiye gerekse de Avrupa ülkeleri göçmenlerin hedef ülkesi haline gelmiştir. Fakat coğrafi konumundan dolayı Türkiye, bu hareketlerden daha fazla etkilenmiştir. Nitekim Türkiye’nin özellikle stratejik konumu göç sürecinin temel belirleyicisi olarak ön plana çıkarken; küresel göç hareketlerinin merkezine yerleşmesinin de önü açılmış; başta Ortadoğu olmak üzere Asya ve Afrika ülkelerinden hareket eden göçmenlerin transit veya hedef ülkesi haline dönüşmüştür. Doğal olarak göçmenler açısından yabancı bir toplumda yeni bir yaşam şeklinde tanımlanabilecek bu göçler; ev sahibi ülke açısından sosyal, kültürel, ekonomik, politik, yasal birtakım sorun ve konuların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sorunların kaynağında genel olarak ve de sıklıkla mülteci olarak tanımlanan göçmenlerin hukuki statüsü bulunmaktadır.

Örneğin Türkiye, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesini ilk imzalayan ülkeler arasında yer almasına rağmen söz konusu sözleşme coğrafi sınırlama şartıyla kabul edilmiştir. Bu yaklaşım ise Avrupa dışından gelen ve uluslararası koruma arayan göçmenlerin mülteci olarak tanınmamasına yol açmış ve sözleşmeden yararlanmanın önünde bir engel oluşturmuştur (Şişman ve Balun, 2020). Avrupa dışından gelen bu konumdaki göçmenler için “sığınmacı” statüsü özel mevzuatlarla tanımlanmaya çalışılırken; 2013 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunuyla (YUKK) uyumlu olarak 2014 yılında yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği’yle “sığınmacı” kavramı kaldırılmış, bu kavramın yerine Avrupa dışından gelen ve Türkiye’den sığınma talep eden göçmenlere yönelik “şartlı mülteci”, “ikincil koruma” ve “geçici koruma” statüleri geliştirilmiştir. Bahse konu mevzuat çerçevesinde ve taraf olunan diğer uluslararası metinlere göre, başka ülkelere Türkiye’ye yönelik göç hareketleri sınıflandırılmaya ve göçmenlerin hukuki konumları tanımlanmaya çalışılmıştır. Toplu göçle gelen Suriyeli mülteciler ise “geçici koruma” statüsünde değerlendirilmiştir. Nitekim Suriye kaynaklı kitlesel göç hareketi (Mega Olay), Türkiye’nin göç mevzuatını da etkilemiştir (Balun, 2020).

Günümüzde geçici koruma altındakiler, hemen hemen Türkiye’nin tüm şehirlerine dağılmış durumdadır. Geçici barınma merkezleri, söz konusu nüfusun oldukça sınırlı bir bölümüne ev sahipliği yapmaya devam ederken, geçici koruma altındakilerin neredeyse tamamına yakını farklı şehirlerde yaşamlarını sürdürmeye çalışmaktadır. Örneğin, geçici barınma merkezlerinden yararlananların sayısı 74 bin 814 kişiyle sınırlıyken, geçici barınma merkezleri dışında yaşayanların sayısı 3 milyon 189 bin 434 kişiye ulaşmıştır. Türkiye’deki geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların %97,65’i kentlerde yaşamaktadır. Bu kitlenin şehirlere göre dağılımlarında en fazla Suriyeli 531 bin 779 kişiyle İstanbul’da ikamet etmekte, yoğunluk oranlarına göre İstanbul’u Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Adana, Mersin, Bursa, İzmir, Konya, Ankara illeri izlemektedir (GİB, 2023). Ortaya çıkan tabloyu biraz daha çarpıcı ifade etmek gerekirse; sadece Suriye vatandaşı göçmenler dikkate alınsa dahi birçok İskandinav ülkesi kadar bir nüfustan söz etmek mümkündür.

OKUL ÇAĞINDAKİ MÜLTECİ NÜFUSU

Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaş gruplarına göre dağılımları dikkate alındığında, 0-4 yaş aralığında 507 bin 831 çocuk bulunmaktadır. 5-9 yaş grubunda 567 bin 584 çocuk, 10-14 yaş grubunda 426 bin 642, 15-18 yaş grubunda ise 257 bin 909 çocuk bulunmaktadır (GİB, 2023) (Tablo.1.). Yine 2019 yılında gerçekleştirilen Budapeşte Süreci 6. Bakanlar Konferansı'nda açıklamalarda bulunan dönemin İçişleri Bakanı, "Türkiye'de Kasım 2018 itibarıyla 405 bin 521 Suriyeli çocuğun doğduğunu" kamuoyuna aktarmıştır (Euronews, 2019).

Tablo 1: Geçici Koruma Altındaki 0-18 Yaş Grubuna Dair İstatistiki Bilgiler

Yaş Aralığı	Sayı	Suriyeli Sayısına Oranı
0-4	492.111	%15,07
5-9	515.565	%15,79
10-14	360.562	%11,04
15-18	241.724	%7,40
Toplam	1.609.962	%49,32
Toplam Suriyeli Sayısı	3.264.248	%100
Geçici Koruma Altındakilerin Türkiye Nüfusuna Oranı	83.500.000	%3,82

Kaynak: Göç İdaresi Başkanlığı, 2023'den yararlanılarak hazırlanmıştır. İçişleri Başkanlığı tarafından Türkiye'de doğduğu belirtilen Suriyeli çocuk sayısı tabloya dahil edilmemiştir.

Milli Eğitim Mevzuatına göre 36-68 ay arası okul öncesi eğitim dönemi, zorunlu eğitime başlama (1. sınıf) yaşı 69 ay olarak belirlenmekte ve 5-17 yaş aralığı ise okul çağı olarak kabul edilmektedir (MEB Yönt., 2014). Tablo.1'de yer alan verilerin tamamı birlikte değerlendirildiğinde, 0-18 yaş grubunda yer alan Suriyeli vatandaşların toplamı 1 milyon 609 bin 962 kişidir (%49,32). Kısacası Türkiye'deki toplam Suriyeli nüfusun yaklaşık yarısı okul çağındaki nüfustan oluşmaktadır (GİB, 2023). Fakat Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün ve Türkiye İstatistik Kurumunun resmi istatistik portalındaki kısıtlardan dolayı bilgilerine ulaşılamayan ve diğer grupta değerlendirilebilecek göçmenlerin (Afganistan, İran, Irak gibi) sayısı yaklaşık 1 milyon olarak dikkate alınırsa, bu kitlenin ne kadarının okul çağında olduğu tespit edilememiştir. Dolayısıyla gerek Suriyeli geçici koruma altındakiler gerekse de diğer grupların toplamı üzerinden tahmini bir çıkarım yapıldığında, temel eğitime erişmesi gereken çocuk sayısının daha fazla olduğu düşünülmektedir. Üstelik istatistiki bilgilerdeki ayrıntılara ulaşma kısıtlarından dolayı, İçişleri Bakanlığı tarafından 2018 yılı itibarıyla Türkiye'de doğduğu belirtilen 405 bin çocuğun toplama dahil edilip edilmediği de tarafımızca anlaşılamamakta veya bilinmemektedir.

Geçici koruma kapsamında Türkiye'de bulunan yabancı öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranlarına göre, 2022 yılı itibarıyla okul öncesinde 53 bin 170, ilkököl düzeyinde 387 bin 037, ortaokul düzeyinde 335 bin 198, lise düzeyinde 160 bin 326 çocuğun bulunduğu hesaplanmaktadır. Bahse konu grupların okullaşma oranları ise okul öncesinde %38,79, ilkökölde %78,04, Ortaokulda %81,18, Lise düzeyinde ise %50,11 olarak belirtilmektedir. Eğitim kademelerine göre kayıtlı öğrencilerin toplam sayısı 935 bin 7311, genel okullaşma oranı ise %68,51'dir (MEB, 2022). Bu veriler sadece geçici koruma altındaki Suriyeli çocukları kapsamaktadır (Tablo.2.).

Tablo 2: Eğitim Kademelerine Göre Kayıtlı Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayıları

Eğitim Kademesi	Eğitim Çağındaki Nüfus Miktarı (Eğitim Kademelerine Göre)	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı
	201920212022	201920212022	201920212022
Okul Öncesi	112.834133.269137.075	34.71834.18353.170	%30,77%25,65%38,79
İlkokul	382.357467.180495.971	339.541372.688387.037	%88,80%79,77%78,04
Ortaokul	318.251372.680412.921	223.182294.915335.198	%70,13%79,13%81,18
Lise	268.730299.562319.917	87.478130.015160.326	%32,55%43,40%50,11
Toplam	1.082.1721.272.6911.365.884	684.919831.801935.731	%63,29%65,36%68,51

Kaynak: 2019 yılına ait veriler MEB, 2020; 2021 yılına ait veriler MEB, 2021, s. 52; 2022 yılına ait veriler MEB, 2022'den derlenerek oluşturulmuştur.

Tablo. 2'de oluşturulan veriler, yıllar arasında anlamlı bir değişim olup olmadığını ortaya koymak üzere oluşturulmuştur. Söz konusu Tabloya göre yıllar arası değişim açısından birbirine yakın istatistiki bir görünüm

izlenmekte, geçici koruma altındaki göçmenlerin okullaşma oranlarının %65 civarında olduğu anlaşılmaktadır. Fakat verilerin alt ayrıntılarına inildiğinde, düzensizlik arz eden daha farklı ve dikkat çekici bir tablo ortaya çıkmaktadır. Nitekim 2022 yılı verilerine göre okul çağında 1 milyon 365 bin 884 göçmen çocuk bulunmaktadır. Buna karşın eğitim gören öğrenci sayısı ise 995 bin 731'dir, okul çağındaki 10 öğrenciden 3'ü hiç okula gitmemektedir. Ortaokulda olması gereken yabancı öğrenci sayısı toplam 412 bin 921'dir. Bu çocukların 335 bin 198'i okullara kayıtlı olup, okullaşma oranı %81,18'dir. En iyi okullaşma düzeyinin ortaokul çağında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. En olumsuz tablo ise lise düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Lise çağındaki her iki çocuktan biri okullara kayıtlı değildir ve okullaşma oranı %50,11'dir.

Örneğin çalışmanın araştırma grubunu oluşturan katılımcılar, Osmaniye Cevdetiye geçici barınma merkezinde bulunan lisede eğitim görmektedirler. Merkezde ilk ve ortaöğretim düzeyinde eğitim zorunlu, lise düzeyinde eğitim ise isteğe bağlıdır. Okula kayıtlı öğrenci sayısı toplam 3.853'tür (ilk, orta ve lise). Okullaşma oranı anaokulunda %100, ilkokulda %100, ortaokulda %98, lisede ise Tablo.2 ile uyumlu Türkiye ortalamasına yakın bir oran ortaya çıkmakta olup, %60'tır (TİHEK, 2019). Dolayısıyla bu noktada dikkat edilmesi gereken olgu, eğitimde kayıp nesil olarak nitelenebilecek bir kitlenin ortaya çıkıyor olmasıdır. Özellikle lise düzeyinde ortaya çıkan anlamlı gerilemeyi birçok sosyal ve kültürel olguyla ilişkilendirmek mümkün görünmekle birlikte, ekonomik gerekçelerle kayıt dışı çalışma yaşamına yönelmiş olunabileceği, daha güçlü bir ihtimal olarak değerlendirilmektedir. Bu durumun zaman içerisinde gerek sosyal yaşam gerekse de işgücü piyasaları açısından ciddi bir risk faktörüne dönüşebileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Nitel yöntemde, temel veri toplama teknikleri arasında katılımcı gözlem, doğal gözlem, belge incelemesi ve derinlemesine görüşme gibi türler bulunmaktadır. Derinlemesine görüşme türleri arasında yer alan fenomenolojik görüşme de katılımcının, dış gerçekliğe nasıl bir anlam yükledikleri anlaşılmaya çalışılmaktadır (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Araştırılacak olguya dair deneyime sahip katılımcılar ise araştırmacı tarafından belirlenmektedir (Çekmez, Yıldız ve Bütünler, 2013). Bununla birlikte fenomenolojik yaklaşımdaki örneklem seçiminde, olaya ilişkin derinlemesine analiz hedeflendiğinden dolayı küçük örneklem grubu tercih edilmektedir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Örneklemde yer alan kişilerle görüşmede, ayrıntılarına "veri toplama araçları" başlığı altında verilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.

Problemin Tanımı

Zorunlu göçün ortaya çıkardığı yeni bir ülkede yeni bir yaşam anlayışı, aşılması gereken yeni sorunları da ortaya çıkartmaktadır. Toplumsal entegrasyon bu sorunların önemli tarafını oluşturmakta olup, süreç içerisinde toplumu yakından ilgilendiren önemli bir fenomene dönüşmektedir. Bu minvalde çalışmanın problem cümlesi, "farklı sosyoekonomik geçmişe ve kültürel değerlere sahip mülteci göçmenlerin sosyal uyum sürecinde Türkiye'deki eğitim sistemi nasıl bir etki yaratmaktadır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim, ilgili uluslararası sözleşmelerle birlikte 1982 Anayasanın 42. Maddesinde güvence altına alınmış bir haktır. Fakat bu hakkın sadece Anayasa ile güvence altına alınmış olması tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Nitekim göç çalışmalarında bu durum vurgulanmakta ve eğitim hakkından yararlanılırken daha geniş bir perspektiften yaklaşılması gerektiği belirtilmektedir. Örneğin mülteci çocukların eğitiminin, sadece eğitime uyum veya bu haktan yararlanmayla sınırlandırılmasının yanlış sonuçlar ortaya çıkarabileceği, dolayısıyla bu sorunun eğitim sisteminin makro düzeyde dikkate alınmasıyla aşılabileceği ifade edilmektedir (Karadoğan, 2018). Sınırlı alanda hareket ederek mülteci çocukların eğitim konusuna yaklaşılması durumunda, söz konusu kitlenin sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmeleri ve yeni bir kültüre uyum sağlamaları önünde engel oluşturabileceği ifade edilmektedir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Zira küresel ve ulusal ölçekte ortaya çıkan gelişmeler, göçmen çocukların eğitimdeki konumlarının tekrar tartışılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda özel bir ilgiyi gerektiren mülteci çocukların sosyal hayata entegrasyonu noktasında önemli bir işleve sahip eğitim olgusu, ülkelerin geleceği açısından oldukça önem taşımaktadır. Nihayetinde zorunlu göç sonucunda ortaya çıkan yeni bir yaşam, aşılması gereken yeni sorunları da ortaya çıkartmakta; sosyoekonomik, kültürel ve psikolojik kırılanlıklar, bu kitlenin topluma aktif olarak katılmalarının önünde engel oluşturabilmektedir. Eğitim ise bu

kırılganlığın aşılmasında önemli bir araç olarak görülmektedir. Nitekim eğitim yoluyla birey yeni beceriler edinerek, kendi kendine yeterlilik düzeyi artabilmekte dolayısıyla kırılganlıklarla nasıl baş edilebileceği de öğrenilebilmektedir. Eğitimin bir diğer olumlu katkısı bireyi topluluğun bir parçası haline getirirken, sosyal uyumu da teşvik etmesidir. Fakat yabancı olunan bir kültürde ve sistemde eğitime ulaşmak beklenen kadar kolay gerçekleşmeyebilmektedir. Bu bakış açısı doğrultusunda yürütülen çalışmanın temel amacı, mülteci öğrencilerin gözünden eğitim sistemini tartışmak ve eğitimin gerçek zamanlı sosyokültürel etkilerini konunun asli paydaşları üzerinden aktarmaktır. Bu maksatla çalışmada, eğitim materyallerine erişim, sosyokültürel etkinliklere katılım, rehberlik hizmetleri gibi farklı boyutların bireyin yararına bir etki yaratıp yaratmadığı araştırılmakta, aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmaktadır:

-Mülteci çocukların eğitim materyallerine erişimi hangi düzeydedir ve bu durum akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?

-Mülteci çocukların sosyokültürel etkinliklere katılımı ne kadar yaygındır ve bu durum entegrasyon sürecini nasıl etkilemektedir?

-Mülteci çocuklara sunulan rehberlik hizmetleri yeterli midir ve bu hizmetlerin eksiklikleri nelerdir?

-Farklı yaş gruplarındaki mülteci çocukların eğitimdeki deneyimleri ve ihtiyaçları nelerdir?

-Mülteci çocukların eğitimdeki başarılarını ve entegrasyonlarını artırmak için hangi politikalar ve uygulamalar geliştirilebilir?

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmanın verileri, örneği EK-1’de sunulan sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde ise tümevarım yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine dayalı araştırma çerçevesinde ve konuyla ilgili belirli sorular hazırlanmıştır. Bu sayede araştırmaya esneklik sağlanmaya çalışılmıştır (Baltacı, 2017). Bununla birlikte nitel araştırmalarda elde edilen tanımlayıcı ve ayrıntılı verilerden hareket edilerek, incelenen probleme dair ana temaların ortaya konulması, toplanan verilerin anlamlı bir bütünlüğe kavuşturulması yani söz konusu verilerden yola çıkılarak kuram oluşturulma çabası bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle nitel araştırmalarda tümevarıma yönelik bir yaklaşım söz konusu olmaktadır. Bu sayede kavramlar arasındaki ilişkinin anlaşılmasına imkân tanınmaktadır (Karataş, 2015). Bu bağlamda toplanan verileri açıklamada verilerin kodlanması (1), temaların oluşturulması (2), kod ve temaların düzenlenmesi (3), bulguların tanımlanması ve yorumlanması (4) olmak üzere dört aşamalı içerik analizinden yararlanılmıştır (Akbulut, 2013).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemin temeli, araştırma probleminin niteliklerine uygun ve önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları karşılayacak şekilde yapılandırılması esasına dayanmaktadır. Ölçüt, araştırmacı tarafından yeniden oluşturulmakta veya hazır ölçütler listesi dikkate alınabilmektedir (Koç Başaran, 2017). Araştırmadaki uygulamanın yapılacağı yerin seçimindeki temel ölçüt, katılımcıların geçici barınma merkezinde yaşamını sürdürüyor olmasıdır. Katılımcıların seçimine dair temel ölçüt ise temel eğitim kademelerinde (lise) formel eğitime devam ediliyor durumda bulunulmasıdır. Bu doğrultuda, nitel araştırmalarda genel kabul gören en az katılımcı sayısı olan yedi öğrenciye ulaşılması hedeflenmiş, araştırma, Osmaniye ilinde ikamet etmekte olan ve lise düzeyinde eğitim gören 12 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılardan yedisi erkek, beşi kadın olup, yaklaşık 11 yıldır Türkiye’de ikamet etmektedirler. Katılımcıların tamamı lise düzeyinde eğitimine devam etmektedir ve savaş nedeniyle göç etmiştir. 11 kişi ailesiyle birlikte (anne ve baba) yaşamaktadır. Bir kişinin babası savaşta hayatını kaybetmiştir (Tablo.3).

Tablo 3: Katılımcı Bilgileri

Katılımcı No	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Türkiye'deki İkamet Süresi	Göç Nedeni	Aileyle Birlikte Yaşama Durumu
MG1	15	10	K	12 yıl	Savaş	Evet
MG2	18	11	E	9 yıl	Savaş	Evet
MG3	18	12	K	12 yıl	Savaş	Evet
MG4	17	11	E	10 yıl	Savaş	Evet
MG5	18	12	K	12 yıl	Savaş	Baba, savaşta hayatını kaybetmiş
MG6	18	12	E	11 yıl	Savaş	Evet
MG7	18	12	K	11 yıl	Savaş	Evet
MG8	17	11	E	10 yıl	Savaş	Evet
MG9	17	12	K	11 yıl	Savaş	Evet
MG10	17	11	E	11 yıl	Savaş	Evet
MG11	18	12	E	12 yıl	Savaş	Evet
MG12	15	10	E	8 yıl	Savaş	Evet

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma öncesinde katılımcılara çalışmanın içeriğine dair ön bilgilendirme yapılmıştır. Bu aşamada, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma, Osmaniye ilinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı alınması konusunda onay alınmış, onay alınmayanlar yazılı olarak not edilmiştir.

Araştırmada, farklı durumların analizine imkân tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır (EK-1). Araştırma soruları, literatür taramasının ardından araştırma sorusu dikkate alınarak geliştirilmiştir. Görüşme formunda mülteci öğrencilere yönelik “eğitim sisteminin etkinlik düzeyi, ders materyallerine ulaşım stratejileri, rehberlik hizmetleri, eğitim sürecinin bireysel yansımaları” konularını çağrıştıracak sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki sorular, duygusal çöküntü yaratmaması adına yüzeysel şekilde sorulmuştur.

Gönüllülük esasının benimsendiği araştırmada, katılımcıların yanıtlamak istemedikleri durumlar çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcıların kişisel verileri korunduğundan dolayı, herhangi bir katılımcıyı çağrıştıran, işaret eden veya fikir veren bilgi verilmemesi amacıyla katılımcılar MG1, MG2, MG3, ... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada doğrudan aktarım gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılarla görüşmelerin Osmaniye Cevdetiye geçici barınma merkezinde gerçekleştirilmesi planlanmış fakat yasal prosedürlerdeki zorluklardan dolayı, Osmaniye kent merkezindeki sosyal mekanlarda gerçekleştirilmiştir. Bu noktada katılımcılarla irtibat, kendisi de geçici barınma merkezinde yaşayan ve makalenin yazarlarından Halid Hüseyin tarafından kurulmuştur.

BULGULAR

Mülteci Çocukların Eğitim Materyallerine Erişim Düzeyleri

Mülteci çocukların eğitim materyallerine erişim koşulları, bulundukları ülkeye, yaşadıkları kampa veya yerleşim yerine göre değişebilmektedir. Çalışma kapsamında görüşülen katılımcılarda olduğu gibi bazı mülteci çocuklar, devlet okullarında veya mülteci kampları için özel olarak kurulan okullarda eğitime erişebilmekte ve bu okullarda eğitim materyalleri mevcut olabilmektedir. Bu durum, araştırmaya katılan öğrenciler tarafından “ders kitaplarını devlet karşılıyor o nedenle bu konuda sıkıntı çekmiyoruz (MG1)” veya “Kitaplar okuldan karşılanıyor (MG3)” şeklindeki sözlerle de doğrulanabilmektedir. Fakat çalışma kapsamında ulaşılan kitle, lise düzeyinde eğitim görmekte olup, üniversiteye hazırlık kapsamında ek kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. “Ders kitapları devlet tarafından karşılanıyor ancak test kitaplarını almakta zorlanıyorum (MG6)”. Halihazırda zaten ekonomik olarak kamp şartlarında zor koşullarda yaşamak durumunda kalan bu kitle, ekonomik koşulların yarattığı etkiyi eğitime destek olabilecek materyallere erişimde yaşamaktadırlar. “Maddi durumumdan ötürü benim en önemli sorunum test kitapları. Sınavlarıma hazırlanamıyorum bu yüzden (MG9)”. Bir başka katılımcı ekonomik koşulların etkisini benzer cümlelerle öne çıkartmaktadır. “... materyale göre değişiyor, bazı materyallere erişim zor oluyor çünkü ya pahalı ya da yakında bulunmuyor (MG11)”. Konunun bir başka yönünü, çoğunlukla eğitimde tamamlayıcı materyal unsuru olarak kullanılan kırtasiye malzemeleri oluşturmaktadır. Bu noktada bazı öğrenciler sorununu kendi imkanlarıyla çözdüğü, “Ders kitaplarına erişebiliyoruz ama kırtasiyelerimizi kendi maddi imkanlarımızla alıyoruz (MG7)”, bir kısmının ise öğretmenlerinin yardımıyla

sorunlarını çözdükleri anlaşılmaktadır. “Okulumuz eğitim açısından her türlü imkanları sağlamaktadır. Ders kitaplarımızı Bakanlığın okullara gönderdiği kitaplardan sağlıyoruz. Kırtasiye malzemelerine öğretmenlerin yardımıyla ulaşıyoruz. (MG10)”. Eğitim materyallerine erişimde yaşanan problemler, mülteci çocukların akademik başarılarını farklı boyutlarda ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin öğrenme fırsatlarını sınırlandırabilecek kapasitede bir olguya dönüşme potansiyeli taşıyabilmektedir. Nitekim eğitim materyalleri, öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmesine ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilmektedir. Bu tür materyallere erişim eksikliği, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini tam olarak gerçekleştirememelerine neden olabilmektedir. Bununla birlikte söz konusu olgu, motivasyon üzerinde de olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmekte; devamında ise dezavantajlı gruplar açısından eğitimde eşitsizliğin arttığı bir ortam yaratılabilmektedir.

Tablo 4: Eğitim Materyallerine Erişim (Ana ve Alt Temalar).

Ana tema	Alt Tema
Mülteci Çocukların Eğitim Materyallerine Erişim Düzeyi	-Ders materyali -Kamu kaynağı -Test materyali -Kırtasiye -Sosyal yardım

Mülteci Çocukların Sosyokültürel Etkinliklere Katılımları

Mülteciler, savaş, iç savaş, afet gibi olaylar nedeniyle evlerini terk etmek zorunda kalan ve yeni bir ülkede güvenlik arayan kişilerdir. Bu zorlu göç deneyimi, mültecilerin ruhsal ve sosyal refahı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Sosyokültürel etkinliklere katılım, mültecilerin yeni bir topluma uyum sağlamalarına, sosyalleşmelerine ve kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olarak göç sürecinin birey üzerinde yarattığı olumsuz etkilerin hafifletilmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Sosyokültürel etkinlikler sosyalleşme, kültürel anlayışı geliştirme, toplumsal ağ oluşturma gibi faydalar da sağlayabilmektedir. Araştırmaya dahil olan katılımcılar bu yönde çeşitli kanıtlar sunmaktadır. Örneğin bir katılımcının, “Sosyal etkinliklere elimden geldiğince katılıyorum, yeni insanlarla tanışma fırsatı ve yeni arkadaşlıklar kurmam açısından güzel oluyor (MG6)” şeklindeki sözleri, söz konusu etkinliklerin topluma uyum sağlamalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Sosyokültürel etkinliklere katılım, mültecilerin yeni bir ülkenin kültürü ve gelenekleri hakkında bilgi edinmelerine ve yerel halkın bakış açılarını anlamalarına yardımcı olabilecek nitelikte fırsatlar da sunabilmektedir. “Okulumuzda veya şehirde yapılan etkinliklere elimden geldiğince katılmaya çalışıyorum, farklı yemekler yedim, farklı kıyafet giymiş insanlar gördüm (MG2)”. Ayrıca bu tür etkinlikler, günlük hayatın yarattığı stres ve kaygıdan uzaklaşabilmek ve eğlenebilmek için alternatif bir ortam yaratabilmektedir. “Okulda yapılan bir etkinlikte halay çektik, değişik oyunlar oynadık, gerçekten çok eğlenceli bir gündü (MG8)”. Bununla birlikte sosyokültürel etkinliklerde yerel halkla etkileşime girmek, mültecilerin dil becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir. “İlk geldiğim zamanlardan beri sosyal etkinliklere katılmaya çalışıyorum, eğlenceli zaman geçiyor, hem de farklı insanlarla konuşarak Türkçemi geliştirmiş oluyorum (MG1)”.

Tablo 5: Mülteci Çocukların Sosyokültürel Etkinliklere Katılım Düzeyleri (Ana ve Alt Temalar).

Ana tema	Alt Tema
Mülteci Çocukların Sosyokültürel Etkinliklere Katılım Düzeyleri	-İletişim -Kültürel aktarım -Dil becerisi -Sosyalizasyon

Mülteci Çocuklara Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlilik Düzeyi

Mülteci çocuklar, çeşitli nedenlerle zorla yerlerinden edilmiş ailelerin üyeleridir. Bu çocuklar, genellikle travmatik deneyimler yaşamakta, eğitimleri kesintiye uğramakta ve yeni bir kültüre uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Üstelik tüm bu koşulların üzerine göç edilen ülkede yaşanılması muhtemel dışlanma, akran zorbalığı, ön yargı gibi konuların varlığı eklendiğinde; göç süreci, göçmen açısından daha karmaşık hale getirebilmektedir. Bu zorlu süreçte rehberlik hizmetleri ise mülteci çocukların fiziksel, duygusal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir işleve sahiptir. “Okulumuzdaki rehberlik faaliyeti yeterli, hocaların hoş görülmesi yardımcı severlikleri beni daha iyi bir yerlere gelebileceğime inandırıyor (MG8)”. Nitekim rehberlik hizmetleri, çocukların kendilerini güvende hissetmelerini ve yeni çevrelerine uyum sağlamalarını kolaylaştırıcı bir etki yaratabilmektedir.

“Okulumuzdaki öğretmenler bence iyi, öğrencilere maddi ve manevi destek olunursa her şeyin daha iyi ve güzel olacağına inanıyorum (MG4)”.

Yaşanılan sorunlar katılımcılar özelinde dikkate alındığında, özellikle ön yargı olgusundan sıklıkla bahsedilmektedir. Mültecilere yönelik ön yargı, dünya genelinde birçok toplumda yaygın şekilde karşılaşılan ve çeşitli nedenlerden kaynaklanan olumsuz tutumları ifade etmektedir. Ön yargı, mültecilerin entegrasyonunu zorlaştırırken; onların sosyal, ekonomik ve psikolojik durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Mültecilere yönelik ön yargıda yanlış bilgilendirme, ekonomik kaygılar, politik söylemler gibi faktörler etkili olabilmekte; ekonomik yük olduklarına yönelik inanç veya güvenlik tehdidi olarak görülmeleri ön yargının en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. “Bazen önyargılı insanlarla karşılaşıyoruz, bizlerin buraya keyfi olarak geldiğimizi ve çok güzel rahat yaşadığımızı düşünüyorlar, sanki hayatımızdan memnunmuşuz gibi davranabiliyorlar (MG12)”. Zira mülteciler hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması veya yanlış bilgilendirme, önyargıların ve yanlış anlamaları yönlendirebilmektedir. “... yaşadığım en büyük zorluk insanların önyargısıydı. Senin ya da ülken hakkında hiçbir bilgisi olmamasına rağmen kafasında kurduğu bazı varsayımlardan yola çıkarak hakkımda olumsuz yorum yapıyordu (MG11)”.

Yeni bir ülkede kurulan yeni bir yaşamda dil konusu ve akran ilişkileri, mülteci çocukların eğitimini ve sosyal uyumlarını derinden etkileyebilmektedir. “Karşılaştığım en büyük sorunlardan birisi, yabancı olduğumuz için çoğu kez akranlarımızın zorbalığına ve iğneleyici sözlerine maruz kalmaktı. Aslında herkes öyle değil iyisi de var kötüsü de. Bir de okul hayatımın ilk zamanları çok zor geçti, yabancı olduğum için dersleri anlamada zorluk çektim ve okulda kendi dilimi konuştuğumda bazı öğrenciler bunu çok garip karşılıyordu (MG7)”.

Tablo 6: Mülteci Çocuklara Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlilik Düzeyi (Ana ve Alt Temalar).

Ana tema	Alt Tema
Mülteci Çocuklara Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Yeterlilik Düzeyi	-Rehberlik -Hoşgörü -Uyum -Önyargı -Akran zorbalığı

Mülteci Çocukların Eğitim Sürecindeki Deneyimleri ve İhtiyaçları

Farklı yaş gruplarındaki mülteci çocukların göç deneyimleri yaş, cinsiyet veya kültürel özelliklere bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Eğitim olgusu, göçün olumsuz etkilerinin azaltılmasında iyileştirici bir fark yaratabilmektedir. Fakat mülteci çocuklar eğitim sürecinde genel olarak eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, dil engeli, eğitim materyallerine yeterli seviyede erişim sağlayamama, fiziki mekândan kaynaklanan problemler veya sosyal ve duygusal özelliklerden kaynaklanan nedenlerle çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Örneğin eğitim sistemi açısından, “... birazcık tek yönlü eğitim sistemi olduğunu düşünüyorum, herkes buna ayak uyduramayabiliyor, bence biraz daha güncellenmesi gerekiyor, çünkü her öğrenci aynı değil, her biri farklı (MG7)”.

Eğitim sürecini etkileyen bir başka sorun olan dil engeli, eğitim içeriğinin anlaşılmasına ve akademik başarıya olumsuz yansıtılabilmektedir. “Eğitim yeterli olabilir fakat şu anda Türkçem iyi olmasına rağmen, bazen benden veya hocadan kaynaklanan nedenlerle çok sık olmasa da dersi anlamada sıkıntı yaşayabiliyorum. Bu durum da derslerdeki verimimi olumsuz etkileyebiliyor (MG12)”.

Eğitim sürecini ve kalitesini etkileyen bir başka konu alt yapı-fiziki mekân ilişkisiyle ilgili olup, öğrenme verimliliği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yetersiz veya uygun olmayan altyapı ve fiziki mekân, öğrenme ortamını olumsuz etkileyerek eğitim kalitesini düşürebilecek potansiyele sahiptir. Nitekim “Okulumuz mülteci kampında olduğu için kütüphanemiz çok küçük olduğundan dolayı istediğimiz bilgilere ulaşmakta zorluk çekiyoruz. Bu yüzden büyük bir kütüphanemizin olması bizim Türkiye’deki eğitim sistemine daha iyi uyum sağlamamıza yardımcı olacak (MG5)” şeklindeki ifadelerle alt yapının öğrenme sürecindeki rolüne atıf yapılmaktadır. Aynı şekilde fiziki mekân boyutuyla özel bir durum, eğitim kurumunun konumu noktasında ortaya çıkmaktadır. Araştırma kapsamında görüşülen öğrencilerin tamamı kamp yerleşkesinde bulunan okulda eğitim görmektedirler. Böyle bir yaklaşım eğitime ulaşma açısından bir fırsat olarak görülse de çapraz bir etkiye de neden olabilmektedir. “En büyük sorun okulun kampın içinde olmasıydı eğer kapın dışında bir yerde olsaydı en azından

kendimizi daha özgür ve birazcık da olsa kampın verdiği o havadan uzaklaşmış olurduk ve derslere daha iyi odaklanırdık (MG12)”.
Tablo 7: Mülteci Çocukların Eğitim Sürecindeki Deneyimleri ve İhtiyaçları (Ana ve Alt Temalar).

Ana tema	Alt Tema
Mülteci Çocukların Eğitim Sürecindeki Deneyimleri ve İhtiyaçları	-Fiziki mekân konumu -Eğitim sistemi -Dil becerisi -Kütüphane

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye'de ikamet eden ve lise düzeyinde eğitim gören mülteci çocukların eğitim materyallerine erişim imkanları, sosyokültürel etkinliklere katılım düzeyleri, karşı karşıya kaldıkları zorluklar ve rehberlik hizmetlerine erişimleri incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, mülteci çocukların eğitim materyallerine erişim imkanlarının bazı durumlarda sınırlı olduğunu göstermiştir. Devlet okullarında veya mülteci kampları için özel olarak kurulan okullarda eğitim gören bazı katılımcılar, ders kitaplarına ve diğer temel materyallere erişimde sorun yaşamamaktadır. Fakat özellikle üniversiteye hazırlık kapsamında ek kaynaklara ihtiyaç duyan öğrenciler, maddi imkanların yetersizliği nedeniyle bu kaynaklara erişimde zorlanmaktadır. Bu durum, mülteci çocukların akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitim kurumlarında, “kültürel farklılıklara duyarlı olma kendiliğinden ortaya çıkması beklenen bir özellik olarak değil eğitim yoluyla kazandırılması gereken bir özellik olarak görülmesi gerektiği” belirtilmektedir (Arıcıoğlu ve Avcı, 2021: 768). Araştırma sonuçları, mülteci çocukların sosyokültürel etkinliklere katılımlarının, yeni bir topluma uyum sağlamalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, bu tür etkinliklerin dil becerilerini geliştirmelerine, farklı kültürleri tanımalarına ve yerel halkla etkileşime girmelerine de katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Şirin ve Rogers-Şirin (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Suriyeli çocukların yaklaşık olarak %45’inin dünya genelindeki yaşlılarına oranla çok daha fazla travma sonrası stres bozukluğu yaşadıkları tespit edilmiştir. Şeker ve Aslan (2013) ile Yenen ve Ulucan (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da mülteci çocukların ciddi seviyelerde ruhsal sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir. Bu durum, rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçları, mülteci çocukların rehberlik hizmetlerine erişimde bazı problemler yaşadığını ve okullarda bulunan rehberlik hizmetlerinin, mülteci çocukların karşılaştığı zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek desteği yeterli düzeyde sunmadığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında, mülteci çocukların eğitim sürecinde ve günlük yaşamlarında önyargı, dil engeli, maddi yetersizlikler, altyapı eksikliği gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Önyargı açısından, mülteciler, yerel halk tarafından önyargı ve ayrımcılığa maruz kalabilmektedir. Bu durum, mülteci çocukların kendilerini değersiz hissetmelerine ve sosyal uyumlarını zorlaştırmasına neden olabilmektedir. Dil engeli, mülteci çocukların eğitim içeriğini anlamalarını ve akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Veya mülteci ailelerin maddi yetersizlikleri, çocuklarının eğitim materyallerine, kırtasiye malzemelerine ve diğer gerekli kaynaklara erişimini zorlaştırabilmektedir. Bu duruma paralel olarak, özellikle mülteci kamplarında bulunan okullarda altyapı ve fiziki mekân eksiklikleri, öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilmektedir. Daha önce gerçekleştirilen çalışma sonuçları benzer nitelikte bilgiler sunmaktadır (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016; Karadoğan, 2018; Doğan ve Avcıoğlu, 2022).

Araştırmalar, özel bir ilgiyi gerektiren mülteci çocuk ve gençlerin oldukça geniş perspektifte değerlendirilmesi gereken problemlerle karşılaştıklarını veya karşılaşma ihtimallerinin güçlü olduğunu göstermektedir (Karaman ve Bulut, 2018; Demir ve Okşar, 2018; Örgen, 2017). Bu araştırma, Türkiye'de ikamet eden mülteci çocukların eğitim ve sosyal uyum sürecinde karşı karşıya kaldıkları zorlukları ve ihtiyaçları ortaya koymak üzere tasarlanmıştır. Mülteci çocukların eğitimde başarılarını ve entegrasyonlarını artırmak için, eğitim materyallerine erişim imkanlarının genişletilmesi, sosyokültürel etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesi, önyargı ve ayrımcılığın önlenmesi, dil eğitimine yatırım yapılması, maddi olanakların iyileştirilmesi, altyapının geliştirilmesi ve rehberlik

hizmetlerinin güçlendirilmesi gibi çeşitli politikalar ve uygulamalar üretilmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen veriler paralelinde, şu hususlar sürecin iyileştirilmesi yönünde öneri olarak sunulabilir:

-Eğitim materyallerine erişim imkanlarının genişletilmesi için devlet ve sivil toplum kuruluşları tarafından iş birliği içinde çalışmalar yürütülebilir.

-Mülteci çocukların sosyokültürel etkinliklere katılımlarını teşvik etmek amacıyla çeşitli programlar ve projeler geliştirilebilir.

-Önyargı ve ayrımcılıkla mücadele etmek için farkındalık çalışmaları yapılabilir ve eğitim programlarındaki insan hakları ve hoşgörü eğitimlerinin çerçevesi genişletilebilir.

-Mülteci çocuklara yönelik dil eğitimi programları genişletilebilir ve dil kurslarına erişim imkanları genişletilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 27.11.2023
Belge sayı numarası= 295952

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author %50, İkinci yazar/Second author % 50.

2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2013). Verilerin analizi. A. A. Kurt (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 139-164), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2750.
- Arıcıoğlu, D. D. A. ve Avcı, R. (2021). Suriyeli göçmen öğrencilerde farklılıkların kabulü ve öğrencilerin saldırganlık davranışlarına yönelik önleyici rehberlik hizmetleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 765-784.
- Anadolu Ajansı. (2017). Türkiye'deki sığınmacı sayısı 61 ülkenin nüfusundan fazla. 22.12.2023 tarihinde <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/turkiyedeki-siginmaci-sayisi-61-ulkenin-nufusundan-fazla/751580> adresinden alınmıştır.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Balun, B. (2020). *Yabancı Göçmenlerin Çalışma Koşulları ve Sendikal Deneyimleri Ekseninde Sendikaların Göçmenlere Bakışı: Karabük Örneği*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BBC. (2020). Türkiye'de kaç Suriyeli var, en çok Suriyeli nüfusu hangi şehirde yaşıyor? 11.12.2020 tarihinde <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-49150143> adresinden alınmıştır.
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütüner, S. Ö. (2012). Phenomenographic research method. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(2), 77-102.
- Euronews. (2019). İçişleri Bakanı Soylu: Türkiye'de 405 binden fazla Suriyeli çocuk doğdu. 03.10.2021 tarihinde <https://tr.euronews.com/2019/02/20/icisleri-bakani-soylu-turkiye-de-405-binden-fazla-suriyeli-cocuk-dogdu> adresinden alınmıştır.
- Demir, R. ve Okşar, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin din eğitiminde karşılaşılan sorunlar. Kilis il örneği. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1), 285-312.

- Doğan, A. ve Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015.
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2023). Geçici koruma. 21.10.2023 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden alınmıştır.
- İçduygu, A. (1996). Transit Migrants and Turkey. *Bogazici Journal Review of Social, Economic and Administrative Studies*, 10 (1-2).
- İçduygu, A. (2000). The politics of international migratory regimes: Transit migration flows in Turkey. *International Social Science Journal*, 52 (165).
- Karadoğan, T. (2018). Çocuk göçmenler. 14.12.2019 tarihinde <http://insamer.com.tr> adresinden alınmıştır.
- Karaman, B. H. ve Bulut S. (2018). Göçmen Çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Mannaert, C. (2003). Irregular migration and asylum in Turkey. Switzerland: Evaluation and Policy Analysis Unit United Nations High Commissioner for Refugee, New Issues in Refugee Research, Working Paper No. 89.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 10.07.2019 tarih ve 30827 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 2019–2023 Stratejik Planı. 07.10.2021 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/31150840_stratejik_plan_2019_2023.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). Yıllara göre ülkemizde bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli nüfus. 06.10.2021 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). İzleme ve değerlendirme raporu-2020. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Tüm yabancı uyruklu öğrenci dağılımı. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. 10.09.2023 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden alınmıştır.
- Örgen A. (2017). İnsan Hakları, Sosyal Hizmet ve Mültecilik Üzerine Bir Değerlendirme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 17(1).
- Reçber, B. (2019). Mülteci çocuklar ve sosyal hizmet. Sosyal Hizmet Kongresi 2018: Mültecilerle Sosyal Hizmet, İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31).
- Şirin, S. R. ve Rogers-Şirin, L. (2015). The educational and mental health needs of Syrian refugee children. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Şişman, Y. ve Balun, B. (2020). Transit göç ve Türkiye. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (2).
- T.B.M.M. İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. (2018). Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Mülteci Hakları Alt Komisyonu Göç ve Uyum Raporu. 26. Dönem 3. Yasama Yılı, 66-242.
- Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- Turton, D. (2003). Refugees and Other Forced Migrants. Refugees Studies Center Working, 13.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). 18.10. 1982 tarih ve 17863 (Mükerrer) Sayılı Resmî Gazete.
- Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kurulu. [TİHEK]. (2019). Osmaniye Cevdetiye Geçici Barınma Merkezi Ziyareti (Rapor No:2019/10). 16.11.2023 tarihinde <https://www.tih.gov.tr/public/images/kararlar/95320F.pdf> adresinden alınmıştır.

- TÜİK. (2024). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2023. 14.04.2024 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2023-49684> adresinden alınmıştır.
- Yenen, E. T. ve Ulucan, P. (2020). Uzman görüşleri doğrultusunda Türkiye’de yaşayan mülteci çocukların sorunlarına yönelik çözüm önerileri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 292-305.

Ek-1

Görüşme Öncesi Bilgilendirme Metni

Sayın katılımcı, bu araştırma, mülteci öğrenciler aracılığıyla eğitimin sosyal uyum açısından gerçek zamanlı etkilerini tartışmak amacıyla gerçekleştirilmektedir. Anketimizin yaklaşık 20 dakika sürmesini planlıyoruz. Görüşme sürecinde izin vererseniz ses kaydı almak istiyoruz, izin vermemeniz durumunda söylediklerinizi yazılı olarak not alacağız. Bu süreçte sorulara istediğiniz şekilde yanıt verebilir, istediğiniz soruya yanıt vermeyebilir, görüşmeyi istediğiniz yerde sonlandırabilirsiniz. Kişisel herhangi bir bilgi sizlere sorulmayacak ve araştırmamızda sizi işaret edecek herhangi bir bilgiye yer verilmeyecektir. Görüşmelerimiz sırasında fotoğraf çekilmeyecek, imza, adres, vb. herhangi bir bilgi kesinlikle talep edilmeyecektir. Görüşmeden elde edilecek bilgiler, sadece araştırmamızla sınırlı olarak kullanılacaktır. Katılımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Demografik Bilgiler

Yaşınız?

Sınıfınız?

Cinsiyetiniz?

Türkiye’deki Bulunma Süreniz?

Göç Nedeniniz Nedir?

Ailenizle birlikte mi yaşıyorsunuz? (Anneniz, babanız yanınızda mı?)

Araştırma Soruları

1. Türkiye’deki eğitim sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Okulunuzda eğitim materyaline nasıl ulaşıyorsunuz? Ders kitabına erişiminizi nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Diğer kırtasiye malzemelerine nasıl ulaşıyorsunuz?
3. Okulunuzu sosyal etkinlikler bakımından nasıl değerlendirirsiniz? Gezi, konferans, sportif konulardaki faaliyetler sizce yeterli mi?
4. Okulunuzdaki rehberlik hizmetleri yeterli mi? Kısaca değerlendirebilir misiniz?
5. Okulunuzdaki eğitim kalitesini nasıl buluyorsunuz? Yeterliyse neden? Yetersiz ise neden? Açıklayınız...
6. Eğitim sürecinde karşılaştığınız en önemli sorun(lar) ne(ler)dir? En büyük zorluğu nerede yaşıyorsunuz?
7. Türkiye’de karşılaştığınız en büyük zorluk veya zorluklar nelerdir? Kısaca anlatabilir misiniz?
8. Eğitimin daha iyi yapılabilmesi için görüşleriniz nelerdir?

Makale Geçmişi:

Geliş: 12.06.2024

Kabul: 18.08.2024

Yayın: 31 Ağustos 2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi /Research Article

TÜRKİYE'DEKİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLERİNİN PROFİLLERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
bilgen.kiral@adu.edu.tr
[ORCID: 0000-0001-5352-8552](https://orcid.org/0000-0001-5352-8552)

Özet

Türkiye’de 81 il milli eğitim müdürlüğü ve bunların yönetiminden sorumlu il milli eğitim müdürleri bulunmaktadır. Çalışma, il milli eğitim müdürlerinin kendi beyanları üzerinden özgeçmişlerini incelemek ve profillerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma olup; çalışmada veri toplamak ve analiz etmek için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın verileri, 2022 Aralık ve 2023 yılı Ocak-Şubat ayları arasında; il milli eğitim müdürlüklerinin web sayfalarından toplanmıştır. Araştırma sonucunda sadece dört il milli eğitim müdürünün kadın olduğu, milli eğitim müdürlerinin bitirdikleri lisans programları içerisinde en yüksek ilahiyat ve sınıf öğretmenliği programlarının olduğu; il milli eğitim müdürünün yarısının yüksek lisans mezunu olduğu ve en çok tercih edilen yüksek lisans programının eğitim yönetimi olduğu; altı il milli eğitim müdürünün ise doktora öğreniminin olduğu tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının il milli eğitim müdürü olmak için doktora şartı getirmesi, mevcut doktoralı personelin il ve ilçe milli eğitim müdürü olarak atanması, il milli eğitim müdürü olmak için net kriterlerin ortaya konulması ve kadın milli eğitim müdürlerinin sayısının artırılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İl Milli Eğitim Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Özgeçmiş, Doküman Analizi

EXAMINATION OF THE PROFILES OF PROVINCIAL SUPERINTENDENTS OF NATIONAL EDUCATION IN TURKEY

Abstract

There are 81 provincial national education directorates and provincial superintendents of national education responsible for their management in Turkey. The study was carried out to examine the résumé of superintendents through their own statements and to reveal their profiles. The study is a qualitative research; and the document analysis method was preferred to collect and analyze the data. The data, between December 2022 and January-February 2023; was collected from the web pages of provincial national education directorates. As a result of the research, it was found that only four provincial superintendents of national education were women, and that the highest programs were theology and classroom teaching the undergraduate programs completed; half of the provincial superintendents of national education are graduates, and the most preferred graduate program was educational administration. It has been determined that six national education superintendents have doctorate education degree. Suggestions were made such as the Ministry of National Education requiring a doctorate to be the superintendents of national education, the appointment of the existing personnel with a doctorate as the provincial and district national education superintendent, the setting of specific criteria for being the superintendent, and should increase the number of female superintendents.

Key Words: Provincial Superintendent of National Education, Ministry of National Education, Résumé, Document Analysis

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde yönetim merkezden olup; merkezdeki yönetim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olarak adlandırılmaktadır. Eğitim ile ilgili politikaların oluşturulmasından öğretmenlerin istihdamına, okulların

açılmasından eğitim programlarının hazırlanmasına, engelli veya farklı özellikteki bireylerin eğitimi ve gelişmesi hatta hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesine kadar pek çok eğitimsel ve gelişimsel kararı Milli Eğitim Bakanlığı'nın aldığı bilinmektedir. Kısacası Türkiye'de eğitimsel politika oluşturma, karar alma, hukuki alt yapıyı oluşturma ve yasal metinleri hazırlama ve uygulanmasını sağlama sorumluluğuna sahip bir kurum olarak da ifade edilebilir. Alınan politika ve kararlar ile hazırlanan yasal metinler il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri vasıtasıyla okul ve kurumlara iletilerek, bunların uygulanması sağlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ile okul ve kurumlar arasındaki aracı kurum il ve ilçe milli eğitim müdürlükleridir. Bu sebeple milli eğitim müdürlüklerinin çok önemli işleve sahip oldukları söylenebilir.

Türkiye'de her il bünyesinde bir milli eğitim müdürlüğü olduğu için 81 il milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. Ayrıca bu illere bağlı 850 ilçe milli eğitim müdürlükleri eğitime ait faaliyetleri yürütmektedir (Kıral, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği 5/1. maddesinde *"İl millî eğitim müdürlüğü, illerde (merkez ilçeler dâhil) doğrudan il millî eğitim müdürüne bağlı birimler/bürolar ile şube müdürü kadro sayısına göre birleştirilerek veya ayrılarak teşkilatlandırılan şube müdürlükleri; ilçe millî eğitim müdürlüğü ise ilçelerde, doğrudan ilçe millî eğitim müdürüne bağlı özel büro ile şube müdürü kadro sayısına göre birleştirilerek veya ayrılarak teşkilatlandırılan şube müdürlükleri eliyle millî eğitim hizmetlerini yürütür."* şeklinde bir ifade bulunmaktadır. Bu maddeye göre eğitim hizmetlerini illerde il milli eğitim müdürlükleri, ilçelerde ise ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yürüteceği ifade edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği 6/1. maddesinde millî eğitim müdürlerinin görevleri genel kapsamı ile verilmektedir. Bu maddeye göre milli eğitim müdürlerinin görevleri, *"Bakanlığın eğitim politikaları ve stratejik planlarını, mevzuat ve programlar doğrultusunda yönetmek, yönlendirmek, denetlemek ve koordine ederek etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmek ile görevli ve sorumludurlar. Millî eğitim müdürleri, bu görevlerini il ve ilçe yöneticileri arasında yapacakları iş bölümü çerçevesinde yürütür."* şeklinde tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinin 9. maddesinde milli eğitim müdürlerinin görevleri yönetmelikteki sırasına göre (1) eğitimi geliştirmeye, (2) eğitim kurumlarına, (3) öğrencilere, (4) izleme ve değerlendirmeye yönelik görevler olup; bu görevlerin içerikleri ayrıntılı olarak ilgili yasal metinde bulunmaktadır. Aynı yönetmeliğin 8/1. maddesinde milli eğitim müdürlüklerinin yürüttükleri hizmetler belirtilmektedir. Bunlar; temel eğitim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim, din öğretimi, özel eğitim ve rehberlik, hayat boyu öğrenme, özel öğretim kurumları, bilgi işlem ve eğitim teknolojileri, ölçme, değerlendirme ve sınav, yükseköğretim ve yurt dışı eğitim, strateji geliştirme, insan kaynakları yönetimi, destek, inşaat ve emlak, öğretmen yetiştirme ve geliştirme ile basın ve halkla ilişkilerdir.

Kaya (1999) milli eğitim müdürlerini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi temsilcileri olarak ifade etmekte ve bakanlığın belirlediği hedefleri, politika ve uygulamaları il ve ilçe bünyesinde gerçekleştirmekle yükümlü olduklarını belirtmektedir. Kıral (2021) ise milli eğitim müdürlerinin görevlerini; eğitim kurumlarının eğitimin amaçlarına yönelik olarak etkili ve verimli işlemesi yoluyla toplumsal gelişmenin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapmak olarak belirtmekte ve milli eğitim müdürlerinin görevlerini; *"Amaç var olan sistemin devamını en iyi şekilde sağlamanın yanında, gelişim için gerekli adımları atmak"* olarak ifade etmektedir. Kowalski (2005), milli eğitim müdürlerinin sorumlu oldukları eğitim bölgesinde akademik başarının artırılmasına yönelik de çeşitli çalışmalar ve stratejiler uyguladıklarını ifade etmektedir. Bu görevleri yerine getiren milli eğitim müdürlerinin nasıl atanacağı ile ilgili hususlar 18 Temmuz 2020 tarih ve 31189 sayılı Resmi Gazetede yayımlanıp yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte belirtilmektedir. Bu yönetmeliğin 23/1 maddesinde *"İlçe millî eğitim müdürü kadrosuna atanacaklarda; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 68 inci maddesinin (B) bendinde öngörülen şartların yanında, yazılı veya yazılı ve sözlü sınavı kazanarak atanmış olmaları şartıyla; eğitim kurumu müdürlüğü görevinde en az dört yıl, şube müdürü kadrosunda en az iki yıl ya da bu fıkrafta sayılan görev ve kadrolarda toplam dört yıldan az olmamak üzere asaleten görev yapmış ve öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak şartları aranır."*; 23/2'de ise *"İl millî eğitim müdür yardımcısı kadrosuna atanacaklarda; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 68 inci maddesinin (B) bendinde öngörülen şartların yanında, eğitim kurumu müdürlüğü görevinde en az dört yıl, şube müdürü kadrosunda en az iki yıl ya da bu fıkrafta sayılan görev ve kadrolarda toplam dört yıldan az olmamak üzere asaleten görev yapmış olmak şartları aranır."* ifadeleri yer almaktadır.

Yönetmelikte ilçe milli eğitim müdürü ve il milli eğitim müdür yardımcısı olmak için çeşitli ön koşullar olmasına karşın, il milli eğitim müdürü olmak için her hangi bir kriter bulunmadığı görülmektedir. Hatta ilçe milli eğitim müdürü olmak için sınav şartı dahi bulunmaktadır. Buradan anlaşılan il milli eğitim müdürü olabilmek için sadece 657 sayılı devlet memurları kanununa göre devlet memuru olmak yeterli bir ön koşul gibi görülmektedir. 68/B çerçevesinde alt derecelerden üst derecelere atama işlemi idarenin takdiriyle yapılan bir atamadır. Kısacası il milli eğitim müdürü olmak için aranan tek şart en az 10 yıllık hizmeti olmak ve en az dört yıllık fakülte mezunu olmak olarak söylenebilir.

Türkiye’de durum böyle iken yurt dışında nasıl olduğu sorusu akıllara gelmektedir. Örneğin Amerika’da milli eğitim müdürü olabilmek için öncelikle eğitimin her hangi bir alanında lisans derecesi almak gerekmektedir. Çünkü milli eğitim müdürü olmak genellikle öğretmenlik kariyeriyle başlamakta ve neredeyse her zaman üst düzey yönetimle ilgili bir lisansüstü derecesini gerektirmektedir. “Eğitim yönetimi/liderliği” alanında bir yüksek lisans sonrasında “eğitim yönetimi/liderliği” alanında bir doktora derecesi almak gerekmektedir. Milli eğitim müdürü olmak için sertifika programları eyaletten eyalete değişmekte olup; genel olarak süreç bu şekilde ilerlemektedir (National Association of School Superintendents, 2023; The School Superintendents of Association, 2023).

Kısacası Amerika’da Milli Eğitim müdürü olabilmek için ortama süreler; eğitim alanında lisans derecesi (4 yıl), öğretmenlik deneyimi (2-3 yıl), eğitim alanında yüksek lisans (2 yıl), yönetici veya denetleyici bir rolde deneyim (3-5 yıl) şeklinde sürmektedir. Tüm bu gereksinimler arasında, okul müdürü olmak ve bir okul bölgesini yönetmek için gerekli deneyimi geliştirmek yaklaşık 11-14 yıl sürmektedir. Tabi ki bu arada eğitim alanında doktora ve milli eğitim müdürlüğü sertifika programlarına devam etmek (3-4 yıl) de gerekmektedir (Drexel University, 2023). Tabii ki eyaletlere özgü ayrıntılar değişebilmektedir. Ancak Eğitimsel Test Hizmetleri (ETS) Milli Eğitim Müdürü Değerlendirmesi olan test [the School Superintendent Assessment from the Educational Testing Services (ETS)] birçok milli eğitim müdür adayının karşılaştacağı yaygın bir sınav seçeneğidir. Bu özel değerlendirme, eğitimsel, öğretimsel ve idari liderliği kapsayan 120 çoktan seçmeli soruyu içermektedir. Çeşitli eğitimleri, sertifika programlarını ve testi geçen milli eğitim müdürleri eğitim kurullarınca değerlendirilerek seçilmektedir. Çeşitli eğitimler ve seçim yoluyla göreve gelen milli eğitim müdürleri, bir okul bölgesinin yöneticisi olarak hareket etmekte ve bir bölge içindeki okul yöneticilerine liderlik etmektedirler. Her bölgenin eğitim programları, harcamaları ve tesisleriyle ilgili kararlar veren bir milli eğitim müdürü bulunmaktadır. Ayrıca müdürleri eğitim kurulları ile birlikte işe alma ve yönetme görevi de milli eğitim müdürlerine aittir (Proverb, 2023; Western Governors University, 2023).

Türkiye’de milli eğitim müdürlerinin yaptığı görevleri; Belçika (Yılmaz, 2009), Danimarka (Alkan, 2009), Güney Afrika Cumhuriyeti (Süngü, 2009), Hindistan (Harmancı, 2009), İspanya (Erden, 2009), İtalya (Yılmaz, 2009), Polonya (Taşdan, 2009), Uganda (Gören, 2009) gibi ülkelerde ise yerel yönetimler ve çeşitli kurullar ya tek başına ya da birlikte yerine getirmektedirler. Bunun sebebinin ülkelerin büyüklükleri, nüfusları, ideolojik ve yönetsel yapıları olarak düşünülebilir.

Türkiye’de milli eğitim müdürleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar eskiden yeniye doğru incelendiğinde Atasayar (2005) yerelleşme konusundaki görüşlerini; Eker (2006) liderlik davranışlarının okul müdür ve müdür yardımcılarında takım algısı oluşturma durumlarını; Sümer (2007) tükenmişlik düzeylerini; Kabakçı (2008) yenileşmeye yönelik algılarını; Arslan ve Atasayar (2008) yerelleşme konusunu; Altınkurt ve Bali (2009) stratejik planlama durumlarını; Karaköse ve Altınkurt (2009) değerlere göre yönetim becerilerini; Nazaroğlu (2012) yıldırma davranışlarını; Sağlam ve Bostancı (2012) milli eğitim müdürlüklerinde kadınların yönetimde temsil edilme durumlarını; Kılınçkaya (2013) milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerini; Kayıkçı, Özdemir ve Yörük (2014) milli eğitim müdürlerinin zorunlu yer değiştirme yönetmeliğine ilişkin görüşlerini; Akkoç ve Tunç (2015) tükenmişlik düzeylerini; Şentürk (2015) öğretim liderliği rollerini; Ergin (2016) eğitim kurumları yönetici seçme ve atamaya ilişkin değerlendirmelerini; Yıldırım ve Tüzel (2016) milli eğitim müdürlerinin ders yılı açılış mesajlarını; Çalışkan (2017) milli eğitim müdürlerinin toplantı yönetim becerilerini; Yahşi (2018) milli eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm yollarını; Uludağ ve Tepe (2018) milli eğitim müdürlerinin liderlik stilleri ve iş doyumlarını; Aktan (2018) temel değerlerini; Sabancı, Emiroğlu ve Düztepe (2018) örgütsel bağlılıklarını; Dak (2019) milli eğitim müdürlerinin algılarına göre kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin stres düzeylerini; Kırıl (2021) öğretmen adaylarının perspektifinden milli eğitim

müdürlerinin görevlerini ve rollerini; Han ve Demirbilek (2022) okul yöneticilerinin milli eğitim müdürü kavramına ilişkin metaforik algılarını; Aras (2023) güçlendirici liderlik ve bilgi paylaşma davranışlarını çalışmışlardır.

Türkiye’deki araştırmalar incelendiğinde sadece il milli eğitim müdürlerinin ele alındığı araştırmalar yerine, ilçe milli eğitim müdürleri, okul müdürleri, ilçe milli eğitim müdür yardımcıları ve şube müdürleri üzerine daha fazla araştırma yapıldığı gözlenmiştir. Doğrudan kadın milli eğitim müdürleri üzerine ise sadece Sağlam ve Bostancı (2012) ve Dak (2019) tarafından yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Çalışmaların büyük çoğunluğu genel anlamda değerlendirildiğinde liderlik üzerine olduğu söylenebilir.

Yurt dışında yapılan bazı çalışmalar eskiden yeniye doğru incelendiğinde Callahan (1966) milli eğitim müdürlerinin tarihi analizini; Björk, Keedy ve Gurley (2003) kariyer modellerini; Kowalski (2005) milli eğitim müdürlerinin iletişimci olarak değerlendirilmesini; Alsbury (2008) milli eğitim müdürlerinin işgören devrinin öğrenci başarısına etkisini; Kowalski ve Brunner (2011) milli müdürlerinin yaşadıkları zorlukları, rollerini; Björk, Browne-Ferrigno ve Kowalski (2018) takım lideri ve CEO olarak milli eğitim müdürlerinin rollerini; Fette (2018) milli eğitim müdürlerinin ağ oluşturma durumlarını; Fowler, Edwards ve Hsu (2018) etik liderlik davranışlarını; Howard (2018) milli eğitim müdürlerinin iz bırakma durumlarını; Klocko, Justis ve Kirby (2019) milli eğitim müdürlerinin liderlik azimlerini; Davis ve Bowers (2019) milli eğitim müdürlerinin kariyer yolları ve sertifikasyonunu; Bell (2019) milli eğitim müdürlerinin iş doyumunu; Hart, Possinger ve Hoyle (2019) uzun süreli milli eğitim müdürlüğü yapanların öğrenci başarısındaki etkisini; Lefdal ve Jong (2019) milli eğitim müdürlerinin stresi, sebepleri ve baş etme durumlarını; Vooren (2020) mesleki gelişimlerini çalışmışlardır. Sadece kadın milli eğitim müdürleri ile ilgili de çalışmalar mevcuttur. Brunner (1998) kadın milli eğitim müdürlerinin başarı stratejilerini; Kowalski ve Stouder (1999) kadın milli eğitim müdürlerinin milli eğitim müdürlüğü ile ilgili deneyimlerini; Brown (2005) başarılı kadın milli eğitim müdürlerinin etkililiği ve başarılarını; Derrington ve Sharratt (2009) kadın milli eğitim müdürlerinin önlerindeki engelleri ve zorlukları; Wilkinson (2016) kadın milli eğitim müdürlerinin dilsel becerilerini; Griesmer (2018) kadın milli eğitim müdürlerinin sosyal sermayelerini; Valentine (2018) African-Amerikan kadın milli eğitim müdürlerinin deneyimlerini; Robinson (2013) kadın milli eğitim müdürlerinin kariyer yollarını; Niles (2018) küçük yerleşim yerlerindeki milli eğitim müdürlerinin iş yaşam dengesini; Sampson (2018) kadın milli eğitim müdürlerinin uzun dönem görev yapma deneyimlerini; Gresham ve Sampson (2019) kadın milli eğitim müdürlerinin rolleri üzerine çalışmışlardır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde yoğun bir şekilde yapıldığı görülmüştür. Ayrıca kadın milli eğitim müdürleri üzerine de yapılan çok fazla çalışma olduğu görülmüştür. Amerika’da kadınların milli eğitim müdürü olmalarında erkekler kadar yönetim faaliyetlerine katılmaları, kadın-erkek eşitliği yaklaşımının önemli etkisinin olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Amerika’daki araştırmalarda da liderliğin önemli çalışma alanlarından olduğu söylenebilir. Amerika’daki yönetim yapısı göz önüne alındığında her mahallede bir milli eğitim müdürlüğü olduğu söylenebilir. Bu durum da milli eğitim müdürlerinin sayısının fazla olmasına sebep olmaktadır. Diğer ülkelerde bu konu ile ilgili az çalışma yapılma sebebi ise milli eğitim müdürlüğü gibi kavram olmayışı, onun yerine eğitim bakanlıklarının, eğitim kurullarının, yerel yönetimlerin bu görevi üstlenmeleri olduğu düşünülebilir.

Türkiye’de ise eğitim, merkeze bağlı taşra teşkilatı olan il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile yönetilmektedir. Bu sebeple il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri çok önemli bir role sahiptir. Çünkü il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bakanlık tarafından alınan kararların okullara ve kurumlara ulaşmasında aracı görev üstlenmekte, doğrudan politika oluşturmalar da yönettikleri şehirlerin eğitiminden, öğretiminden ve bu anlamdaki gelişiminden sorumludurlar. Bu sebeple il milli eğitim müdürlerinin seçim kriterlerinin, niteliklerinin, aldıkları eğitimlerin çok önemi bulunmaktadır. Vizyon sahibi, eğitilmiş, kendisini geliştirmiş, tecrübeli milli eğitim müdürlerinin bulundukları şehrin eğitiminde ve gelişiminde fark yaratacakları söylenebilir. Ama tabii ki bunun öncesinde illerin eğitiminden sorumlu olan il milli eğitim müdürlerinin profillerinin ortaya konulması ve illerin eğitiminden en üst düzeyde sorumlu olan kişilerin niteliklerin araştırılması, değerlendirilmesi ve sistemin gelişebilmesi için çözüm önerilerinin getirilmesi önem arz etmektedir. Yapılan bu çalışmada Türkiye’deki 81 ilde görev yapan illerin eğitimden sorumlu en üst devlet memuru olarak görülen ve üst düzey eğitim yöneticileri olan il milli eğitim müdürlerinin kendi beyanları üzerinden özgeçmişlerini incelemek ve profillerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

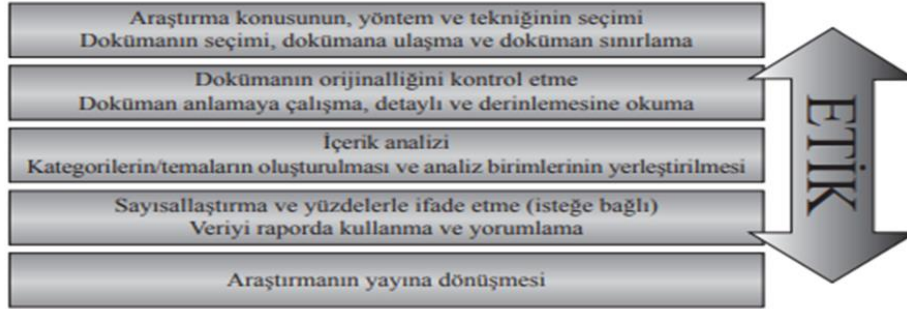
Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışma temel nitel araştırma olup (Merriam, 1988, 2009); çalışmada veri toplamak ve analiz etmek için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir (Kıral, 2020). Bowen'e (2009) göre dokümanlar araştırmalara katılan kişilerin faaliyetleri hakkında bilgi sunmakta, geçmişte ve bugün yapılanlara ışık tutmaktadır. Dokümanlarda yer alan bilgiler, araştırmacıların gözlemlemesi ve önem vermesi gereken hususları göz önüne sermekte, bilinmeyen hususlar dokümanların analizi sayesinde ortaya çıkarılmakta, dokümanlar sayesinde değişim ve gelişim izlenmektedir. Bu gibi sebeplerle doküman analizinin pek çok avantajı olduğu söylenebilir ki çeşitli araştırmacılar da (Bowen, 2009; Kıral, 2020; Merriam, 1988, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yin, 1994, 2011) bunu savunmaktadırlar.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri, 2022 Aralık ve 2023 yılı Ocak-Şubat ayları arasında toplanmıştır. Araştırmacı, Kıral (2020) tarafından oluşturulmuş olan doküman analizi sürecini izlenmiştir. Bu süreç Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Doküman analizi süreci



Şekil 1'de görülen süreç benzer şekilde ilerlemiştir. Veri toplanmasında öncelikle 81 ilin isimleri araştırmacı tarafından listelenmiş, ardından 81 ilin, il milli eğitim müdürlüklerinin web sayfalarına girilerek il milli eğitim müdürlerinin özgeçmişlerinin olduğu sayfalar kopyalanarak Word dosyasına yapıştırılmıştır. 81 il milli eğitim müdürünün tümünün özgeçmişi web sayfalarında yer almamaktadır. Özgeçmişi il milli eğitim müdürlüğünün web sayfasında olmayan milli eğitim müdürleri için araştırmacı il milli eğitim müdürlerinin "atanma sürecinde" illerin yerel basınında yer alan özgeçmişlerine ulaşmış, gerekli bilgileri edinmiştir. Buna karşın özgeçmişi ile ilgili yeterli bilgi bulunamayan il milli eğitim müdürleri de bulunmaktadır. Afyon, Amasya, Ankara, Elâzığ, Giresun, Gümüşhane, Isparta ve Düzce olmak üzere sekiz il milli eğitim müdürünün kendi beyanları bulunamamış, bu kişilerin "göreve başlama ve kısa özgeçmişleri" yerel basının web sayfalarından alınmıştır. Dokümanların orijinalliği ve güncelliği zaman zaman web sitelerinden belirli zaman aralıklarında tekrar kontrol edilmiştir.

Veri toplama sürecinden sonra analiz süreci başlamıştır. Analiz süreci için öncelikle araştırmacı tüm il milli eğitim müdürlerinin özgeçmişlerini üçer kez okumuş, hangi kategorileri yapacağına karar vermiştir. Her bir analiz ve kategorileştirme safhasında tüm il milli eğitim müdürlerinin özgeçmişleri tekrar tekrar okunmuştur. Kategorilere karar verildikten sonra, tablolar çizilmiş, gerekli bilgiler tablolar içine yazılmıştır. Verilerin tablolştırılması ve analizi 2023 yılı şubat ve mart aylarında olmuştur. Özgeçmişler analiz edilirken doküman analizi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Dokümanlarda yer alan verileri bulma, seçme, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme doküman analizi ile yapılmış, kategorilerin oluşturulmasında ise içerik analizi kullanılmıştır (Kıral, 2020).

Doğruluk, İnanırlılık, Tutarlılık ve Etik

Araştırmanın doğruluğu, il milli eğitim müdürlüklerinin web sitelerinden il milli eğitim müdürlerinin özgeçmişleri incelenerek teyit edilmiştir. Özgeçmişini web sitesine yazmayan il milli eğitim müdürlerinin de bilgileri yerel basından temin edilmiştir. Araştırmadaki tüm veriler elektronik ortamda toplandığı için toplanan verilerin doğru,

güvenilir ve inandırıcı olduğu söylenebilir. Çünkü bilgiler il milli eğitim müdürlerinin bizzat kendileri tarafından beyan edilen bilgilerdir.

Araştırmacı, verilerin toplanmasından analizlere ve yorumlara kadar tüm araştırma sürecinde şeffaf, tarafsız ve objektif davranmış, kişisel görüş ve düşüncelerini çalışmaya yansıtmamış, milli eğitim müdürlerinin kendi beyanları üzerinden profillerini oluşturmuş ve tüm süreçte etik ilkelere hassasiyet gösterilmiştir. Araştırma için ayrıca etik kurul iznine başvurulmamıştır. Bunun sebebi araştırmada görüşme, gözlem, ölçek uygulaması, ses-görüntü kaydı gibi her hangi bir uygulama yapılmamasıdır. Sadece dokümanlar incelenerek, değerlendirilmiş ve yorumlanarak, şeffaf bir biçimde kamuoyunun önüne serilmiştir. İl milli eğitim müdürlerinin profilleri kendi istekleri doğrultusunda web sayfasında yer aldığı ve onların doğrudan görüşleri alınmadığı için milli eğitim müdürlerine kod adlar da verilmemiştir. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada veri toplamak ve analiz etmek için doküman analizi yöntemi kullanıldığı için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

BULGULAR

Araştırmacının bu bölümünde il milli eğitim müdürlerinin, il milli eğitim müdürlüklerinin web sayfalarında, kendi beyanları doğrultusunda yer alan özgeçmişlerine göre elde edilmiş dokümanlardan, onların profilleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde oluşturulan kategoriler cinsiyet, bitirilen lise türü, bitirilen lisans ve lisansüstü bölümleri, şuan görev yaptıkları ilde göreve başlama yılları, görev yapılan yere ilişkin bilgi (memleketi/doğduğu şehir veya farklı şehir), evlilik durumu ve çocuk sayıları, doğum yılları, yapılan veya yapılmakta olan görevler, taşra teşkilatındaki yönetim görevleri olarak başlıklandırılarak incelenmiş ve tablolar haline getirilmiştir.

Milli Eğitim Müdürlerinin Cinsiyeti

İl milli eğitimlerinin cinsiyetlerine ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyete göre il milli eğitim müdürleri

Cinsiyet	f
Kadın	4 (Burdur, Eskişehir, Malatya, Zonguldak)
Erkek	77

Tablo 1’de görüldüğü gibi incelenen dokümanlarda 81 il milli eğitim müdüründen sadece dört tanesinin kadın olduğu, 77 il milli eğitim müdürünün ise erkek olduğu tespit edilmiştir. İl milli eğitim müdürü kadın olan iller Burdur, Eskişehir, Malatya ve Zonguldak’tır. Kadın milli eğitim müdürlerinin oranı %4.9’a karşılık gelmektedir.

Milli Eğitim Müdürlerinin Bitirdikleri Lise Türü

İl milli eğitimlerinin bitirdikleri lise türüne ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. İl milli eğitimlerinin bitirdikleri lise türü

Lise türü	f
İmam hatip	16
Genel lise	9
Anadolu öğretmen/öğretmen lisesi	5
Lise türü hakkında bilgi vermeyen	51

Tablo 2’de görüldüğü gibi incelenen dokümanlarda 81 il milli eğitim müdüründen beşi Anadolu öğretmen/öğretmen lisesi, dokuzu genel lise, 16’sı ise imam hatip lisesi mezunudur. İl milli eğitim müdürlerinin 51’i bitirdikleri lise türü hakkında her hangi bir beyanda bulunmamışlardır. Bilgi vermeyen milli eğitim müdürlerinin bitirdikleri lise türünün bilinmesini istemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Milli Eğitim Müdürlerinin Bitirdikleri Lisans Bölümü

İl milli eğitimlerinin bitirdikleri lisans bölümüne ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. İl milli eğitim müdürlerinin bitirdikleri lisans bölümü

Lisans öğrenimi	f
İlahiyat	17
Sınıf öğretmenliği	17
Tarih/ öğretmenliği	7
Türk dili ve edebiyatı/öğretmenliği	5
Eğitim yönetimi lisans	5
Beden eğitimi ve spor	4
Matematik/ öğretmenliği	4
Türkçe öğretmenliği	4
Hukuk	3
Kamu yönetimi	3
Sosyal bilgiler öğretmenliği	3
Coğrafya/ öğretmenliği	2
Kimya/ öğretmenliği	2
Fizik/ öğretmenliği	2
PDR	2
Böte	1
Otomotiv	1
Halkla ilişkiler	1
İktisat	1
İngilizce öğretmenliği	1
Turizm otelcilik	1
Bilgi olmayanlar	4 Afyon, Amasya, Ankara, Giresun

*Bazı il milli eğitim müdürleri birden fazla lisans/önlisans derecesine sahiptir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi incelenen dokümanlarda 81 il milli eğitim müdüründen lisans öğreniminde mezun olunan bölüm incelendiğinde, 17 ilahiyat ve 17 sınıf öğretmenliği bölümü mezunu bulunmaktadır. Yedi tarih/öğretmenliği; beş Türk dili ve edebiyatı/öğretmenliği ve beş Eğitim yönetimi lisans, dört Beden eğitimi ve spor, dört Matematik/ öğretmenliği, dört Türkçe öğretmenliği; üç Hukuk, üç Kamu yönetimi, üç Sosyal bilgiler öğretmenliği, iki Coğrafya/ Rehberlik (PDR) ve birer tane olmak üzere Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) öğretmenliği, Otomotiv, Halkla ilişkiler, İktisat, İngilizce öğretmenliği ve turizm otelcilik bitiren milli eğitim müdürü mevcuttur. Afyon, Amasya, Ankara ve Giresun il milli eğitim müdürlerinin hangi lisans bölümünü bitirdiklerine ilişkin bilgi bulunamamıştır. Lisans bölümlerini takibeden yıllarda farklı lisans veya ön lisans bölümü bitiren milli eğitim müdürleri de bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İki veya daha fazla lisans/ön lisans öğrenimi bitiren il milli eğitim müdürleri

İki veya daha fazla lisans/ön lisans öğrenimi bitirenler	İller
14 il milli eğitim müdürü	Çanakkale, Elazığ, Gümüşhane, İstanbul, Kastamonu, Kırşehir, Kahramanmaraş, Muş, Ordu, Rize, Yozgat, Zonguldak, Ardahan, Yalova

Tablo 4'te görüldüğü gibi 14 il milli eğitim müdürü iki veya daha fazla lisans veya ön lisans bölümünü bitirmiştir. Bu illerin milli eğitim müdürleri şunlardır: Çanakkale, Elazığ, Gümüşhane, İstanbul, Kastamonu, Kırşehir, Kahramanmaraş, Muş, Ordu, Rize, Yozgat, Zonguldak, Ardahan, Yalova'dır.

Milli Eğitim Müdürlerinin Bitirdikleri Lisansüstü Bölümleri

İl milli eğitimlerinin bitirdikleri yüksek lisans bölümüne ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. İl milli eğitim müdürlerinin bitirdikleri yüksek lisans bölümü

Yüksek Lisans Bölümü	f
Eğitim Yönetimi	14
Kamu yönetimi	4
İşletme	3
Yönetim/organizasyon	2
Sosyoloji	2
Sosyal bilimler	2
Coğrafya/Türkiye coğrafyası	2
Antropoloji	1
Teknoloji eğitimi	1
Din eğitimi	1
Tasavvuf	1
Sivil toplum örgütlenmeleri	1
Liderlik ve küresel gelişimcilik	1
PDR	1
İslam hukuku	1
Yabancı dil eğitimi	1
Türkçe eğitimi	1
Eğitim-öğretim programları	1
Sosyal yapı ve sosyal değişme	1
İlköğretim	1
Yüksek lisansı var ama bölümün ne olduğu belirtilmemiş	3

Tablo 5 incelendiğinde 81 il milli eğitim müdürünün 40'ının yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. En çok tercih edilen bölüm 14 kişi ile eğitim yönetimidir. Ardından sırayla dört kamu yönetimi, üç işletme, iki yönetim/organizasyon, iki sosyoloji, iki sosyal bilimler, iki coğrafya/Türkiye coğrafyası, birer kişi olmak üzere antropoloji, teknoloji eğitimi, din eğitimi, tasavvuf, sivil toplum örgütlenmeleri, liderlik ve küresel gelişimcilik, PDR, İslam hukuku, yabancı dil eğitimi, Türkçe eğitimi, eğitim-öğretim programları, sosyal yapı ve sosyal değişme, ilköğretim olarak tespit edilmiştir. Üç kişi yüksek lisans yapmış olduğunu beyan etse de bölümü hakkında bilgi vermemiştir. Yüksek lisans öğrenimi sonrası doktora öğrenimine devam eden veya bitiren il milli eğitim müdürleri de bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Doktora öğrenimine devam eden veya bitiren il milli eğitim müdürleri

Doktora öğrenimi	İller
Devam eden	Adana (Alan belirtmemiş)
Bitiren	Antalya (Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi) Bolu (Alan belirtmemiş) Edirne (Din eğitimi) İzmir (Eğitim bilimleri) Kocaeli (Temel İslam bilimleri) Samsun (Eğitim yönetimi)

Tablo 6 incelendiğinde Adana il milli eğitim müdürünün doktora öğrenimine devam ettiği fakat alan bilgisi vermediği görülmüştür. 6 il milli eğitim müdürü olan Antalya, Bolu, Edirne, İzmir, Kocaeli ve Samsun il milli eğitim müdürlerinin doktora öğrenimlerini tamamlayarak doktor unvanlarını kullandıkları web sitelerindeki özgeçmişlerinden tespit edilmiştir. Bitirilen doktora bölümleri Antalya (Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi), Bolu (Alan belirtmemiş), Edirne (Din eğitimi), İzmir (Eğitim bilimleri), Kocaeli (Temel İslam bilimleri), Samsun (Eğitim yönetimi) şeklindedir.

Milli Eğitim Müdürlerinin Şuan Görev Yaptıkları İlde Göreve Başlama Yılları

İl milli eğitimlerinin şuan görev yaptıkları ilde göreve başlama yıllarına ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7. İl milli eğitim müdürlerinin şuan görev yaptıkları ilde göreve başlama yılları

Şu anki ilde göreve başlama	f
2008	1
2014	4
2015	2
2016	1
2017	3
2018	11
2019	5
2020	11
2021	21
2022	19
2023	1
Bilgi olmayan	2

*Sıralama eskiden yeniye doğru yapılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde milli eğitim müdürlerinin en yeni olarak bir tanesinin 2023'te göreve başladığı, en eski olarak ise bir tanesinin ise 2008 yılında göreve başladığı tespit edilmiştir. 29 kişinin 2022, 21 kişinin 2021, 11'er kişinin 2018 ve 2020, beş kişinin 2019, dört kişinin 2014, üç kişinin 2017, iki kişinin 2015, bir kişinin de 2016 yılında şu anki görev yaptığı ilde görevine başladığı tespit edilmiştir. İki kişinin ise ne zaman başladığına ilişkin bilgi verilmemiştir.

Görev Yapılan Yere İlişkin Bilgi

İl milli eğitimlerinin görev yaptıkları yere ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8. İl milli eğitim müdürlerinin görev yaptıkları yere ilişkin elde edilen bilgiler

Görev yapılan yere ilişkin bilgi	f
Farklı şehirde çalışanlar	58
Memleketinde veya doğduğu yerde görev yapanlar	16
Memleketi veya doğduğu yer hakkında bilgi vermeyenler	7

Tablo 8 incelendiğinde 16 milli eğitim müdürünün memleketinde veya doğduğu yerde görev yaptığı, 58'inin farklı şehirlerde görev yaptığı ve 7 kişinin ise memleketi veya doğduğu yer hakkında bilgi vermediği tespit edilmiştir. Bilgi vermeyenlerin, memleket veya doğdukları yer bilgisini paylaşmak istemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Milli Eğitim Müdürlerinin Evlilik Durumu ve Çocuk Sayıları

İl milli eğitimlerinin evlilik durumu ve çocuk sayılarına ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 9 oluşturulmuştur

Tablo 9. İl milli eğitim müdürlerinin evlilik durumu ve çocuk sayıları

Çocuk sayısı	f
1 çocuk	3
2 çocuk	34
3 çocuk	17
4 çocuk	4
5 çocuk	2
Çocuk ve eşi hakkında bilgi vermeyen	21

*Çocuk sayısı artan sıralamada verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde üç milli eğitim müdürünün bir çocuğu, 34 milli eğitim müdürünün iki çocuğu, 17 milli eğitim müdürünün üç çocuğu, dört milli eğitim müdürünün dört çocuğu ve iki milli eğitim müdürünün beş çocuğu olduğu tespit edilmiştir. Web sitelerindeki özgeçmişler incelendiğinde 21 milli eğitim müdürünün eşi ve çocukları hakkında her hangi bir bilgi vermediği tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Müdürlerinin Doğum Yılları

İl milli eğitimlerinin doğum yıllarına ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 10 oluşturulmuştur.

Tablo 10. İl milli eğitim müdürlerinin doğum yılları

Doğum yılları	f
50li yıllar	1958
60li yıllar	1960, 1961, 1962, 1965, 1966 (3), 1967 (5), 1968 (6), 1969 (5)
70li yıllar	1970 (5), 1971 (4), 1972 (4), 1979 (2), 1973, 1974 (2), 1975 (3), 1976 (2), 1977 (2), 1978 (5), 1979 (3)
80li yıllar	1981 (3), 1983
Bilgi vermeyenler	20 kişi

*Parantez içlerinde milli eğitim müdürlerinin sayısı verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde bir milli eğitim müdürünün 1958'de doğduğu (65 yaş), 23 kişinin 60'lı yıllarda; 33 kişinin 70'li yıllarda; dört kişinin 80'li yıllarda doğduğu tespit edilmiştir. 20 kişi ise doğum tarihi hakkında her hangi bir bilgi vermemiştir.

Yapılan veya Yapılmakta Olan Görevler

İl milli eğitim müdürlerinin yaptıkları veya halen yapmaya devam ettikleri görevlerine ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 10 oluşturulmuştur.

Tablo 11. İl milli eğitim müdürlerinin yaptıkları veya halen yapmaya devam ettikleri görevleri

Yapılan veya Yapılmakta Olan Görevler	İl Milli Eğitim Müdürünün Görev Yaptığı Şehir
Kurum Müdürlüğü (Turizm, Yurt, Afet ve Acil Durum vb.)	Erzurum, Kars, Kayseri, Kırşehir, Samsun, Tekirdağ, Van
Dernek/Vakıf vb. Başkanlığı/ Kurucusu/ Sorumlusu/ Mütevelli Üyesi vb.	Adıyaman, Artvin, Bingöl, Erzurum, Çankırı
Milli Eğitim Bakanlığı Daire Başkanı	Bursa, Samsun, Tekirdağ, Trabzon
Spor Kulübü Başkanı, Spor İle İlgili Diğer Çalışmalar	Adıyaman, Çorum, Iğdır
Proje/Yarışma Derecesi	Adıyaman, Bursa, Muş
Kitap Yazma (MEB Ders Kitabı Dışında)	Bitlis, Sivas, Uşak
Makalesi Yayımlanan	Muğla, Muş, Uşak
ARGE Koordinatörü	Antalya, Samsun
Çeşitli Kurumlarda Uzman	Antalya, Bursa
Yarışma Koordinatörü	Adıyaman
Talim ve Terbiye Eğitici Eğitimci	Antalya
Üniversite Genel Sekreteri/ Genel Sekreter Yardımcısı	Antalya
Milli Eğitim Bakanlığı Kitap Yazım Komisyonu Görevi	Bolu
Rehabilitasyon Merkezi Açma	Artvin
Misafir Öğretim Üyesi	İzmir
Program Formatörü	Ardahan
Belediye Başkan Vekili (Kayyum Yardımcısı)	Iğdır
Bakanlık Müşavirliği	Niğde
Tercüme Çalışması Yayımlanan	Hatay
Yurt Dışı Öğretmenliği	Hatay
Müfettiş/ Müfettiş Yardımcısı/Müfettişler Başkanı	İstanbul, Konya, Nevşehir, Rize, Şanlıurfa, Ardahan, Çorum

*Tabloda verilen illerin dışındaki il milli eğitim müdürleri özgeçmişlerinde ya genel bilgi vermişler ya da yukarıda verilen türden görevleri bulunmamaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde il milli eğitim müdürlerinin kurum yöneticisi, dernek/vakıf başkanı/kurucusu, daire başkanı gibi çeşitli görevlerde bulundukları tespit edilmiştir. 73 ilin milli eğitim müdürlerinin (Afyon, Amasya, Ankara, Elâzığ, Giresun, Gümüşhane, Isparta ve Düzce milli eğitim müdürleri web sitesinde özgeçmişleri bulunmamaktadır) öğretmenlik ve tümü müdür/müdür yardımcılığı deneyimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yedi ilin milli eğitim müdürünün müfettiş/ müfettiş yardımcısı/müfettişler başkanı görevini yürütmüş olduğu da diğer tespitlerdir. İl milli eğitim müdürlerinden kitabı, makalesi yayımlananlar da bulunmaktadır. Ayrıca üniversite sekreteri ve misafir öğretim üyeliği görevlerini yürüten milli eğitim müdürleri de bulunmaktadır.

Milli Eğitim Müdürlerinin Taşra Teşkilatındaki Yönetim Görevleri

İl milli eğitimlerinin daha önceden taşra teşkilatındaki yönetim görevlerine ilişkin elde edilen bilgiler doğrultusunda aşağıdaki Tablo 12 oluşturulmuştur.

Tablo 12. İl milli eğitim müdürlerinin taşra teşkilatındaki daha önceki yönetim görevleri		
Önceden taşra teşkilatındaki görevi	taşra yönetim	İl milli eğitim müdürünün bugünkü görev yeri
İl/ilçe Milli Eğitim Müdür Yardımcılığı		Ağrı, Aydın, Bilecik, Bingöl, Burdur, Bursa, Çankırı, Çorum Elazığ, Giresun, Hakkâri, Hatay, Isparta, Mersin, Kastamonu, Kayseri, Malatya, Mardin, Muş, Sakarya, Sinop, Sivas, Tokat, Uşak, Van, Aksaray, Karabük
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü		Aydın, Balıkesir, Bitlis, Bolu, Burdur, Bursa Çanakkale, Denizli, Diyarbakır Edirne, Gaziantep, Gümüşhane, Mersin, İzmir, Kastamonu, Kayseri, Kırklareli, Kocaeli, Konya, Kütahya, Manisa, Kahramanmaraş, Mardin, Muğla, Siirt, Sivas, Uşak, Van, Yozgat, Bayburt, Karaman, Kırıkkale, Bartın, Iğdır, Yalova, Düzce
Şube Müdürlüğü		Artvin, Bilecik, Bingöl, Çanakkale, Çorum, Denizli, Elazığ, Erzincan, Gaziantep, Hakkâri, Kastamonu, Kayseri, Kırklareli, Kırşehir, Manisa, Kahramanmaraş, Sakarya, Samsun, Sivas, Tokat, Trabzon, Uşak, Yozgat, Aksaray, Batman, Şırnak, Karabük, Kilis, Osmaniye

Tablo 12 incelendiğinde il milli eğitim müdürlerinin il milli eğitim müdürü olmadan önce il/ilçe milli eğitim müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürlüğü ve şube müdürlüğü görevlerini yürüttükleri tespit edilmiştir. Bazı il milli eğitim müdürleri, il milli eğitim müdürü olmadan bu görevlerin bir kaçını da yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin Burdur il milli eğitim müdürü hem il/ilçe milli eğitim müdür yardımcılığı hem de ilçe milli eğitim müdürlüğü görevlerini yürütmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma, Türkiye’de illerde eğitimden sorumlu en üst düzeydeki devlet memuru olarak görülen, il milli eğitim müdürlerinin kendi beyanları üzerinden özgeçmişlerini incelemek ve profillerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda Burdur, Eskişehir, Malatya, Zonguldak olmak üzere sadece dört il milli eğitim müdürünün kadın olduğu; 77 il milli eğitim müdürünün erkek olduğu tespit edilmiştir. 81 il milli eğitim müdürünün sadece dört tanesinin kadın olması gerçekten düşündürücüdür. Bu durum kadınların milli eğitim müdürlüğünü ya tercih etmedikleri ya da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanmalarının göz ardı edildiği şeklinde yorumlanabilir. Bugünün 21. yüzyılın teknoloji toplumunda artık bu sayının daha üst düzeyde olması hatta yarısının kadın olması gerekmektedir. Örgün eğitimde okullarda görev yapan öğretmen sayısı, 2021-2022 eğitim öğretim yılında 1 milyon 139 bin 673 olup; bu öğretmenlerin 455 bin 294’ü erkek, 684 bin 379’u kadınlardan oluşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı 2021-2022 örgün eğitim istatistikleri, 2022). Öğretmen sayısının fazla olduğu bir teşkilatta erkek hâkim bir yönetim anlayışından kurularak kadın il milli eğitim müdürlerine görevler verilmesi Türk eğitim sistemi açısından olumlu olabilir. Farklı bakış açılarının ortaya konulması sağlanarak, yeni bir yaklaşım ortaya konulmuş olabilir. Nitekim Amerika’daki kadın milli eğitim müdürlerinin takım lideri olarak başarılı ve etkili çalışmalar yaptıkları çeşitli araştırmalarla (Brown, 2005, Brunner, 1998, Grismer, 2018, Gresham ve Sampson, 2019, Robinson, 2013, Valentine, 2018, Vooren, 2020, Wilkinson, 2016) tespit edilmiştir.

İl milli eğitim müdürlerinin bitirdikleri lise türü incelendiğinde en fazla milli eğitim müdürünün imam hatip lisesi mezunu olduğu tespit edilirken; milli eğitim müdürlerinin yarıdan fazlası ise bitirdikleri lise türü hakkında bilgi

vermemiştir. İl milli eğitim müdürlerinin bitirdikleri lisans programları içerisinde en yüksek ilahiyat ve sınıf öğretmenliği programlarının olduğu tespit edilmiştir. 81 il milli eğitim müdürünün yarısının yüksek lisans mezunu olduğu ve en fazla tercih edilen yüksek lisans programının eğitim yönetimi olduğu görülmüştür. İl milli eğitim müdürlerinin yarısının yüksek lisans yapmış olması yetersiz bir rakamdır. Milli eğitim müdürlerinin tümünün eğitim yönetimi alanında yüksek lisans bitirme zorunluluğu getirilerek, milli eğitim müdürlerinin yönetimin teorik alt yapısını anlamaları, bu teorik bilgiyi tecrübeleri ile birleştirerek, yönetimde daha kaliteli işler yapmaları sağlanabilir. İl milli eğitiminde yönetim kademesinde yer almak isteyen kişilere (şube müdürü, milli eğitim müdür yardımcılığı gibi) eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapma zorunluluğu ve şartı getirilmelidir. Yönettikleri eğitim teşkilatının en üst düzeyde memuru olabilmeleri ve yönettikleri teşkilattaki öğretmen ve yöneticilerden daha üst düzeyde eğitilmiş olarak saygı görmeleri ancak bununla mümkün olabilir. Nitekim Amerika’da milli eğitim müdürü olabilmek için eğitim yönetimi veya liderlik alanlarında lisansüstü eğitim bitirme zorunluluğu bulunmaktadır. Eğitim tabii ki kaliteyi beraberinde getiren bir unsurdur.

Araştırma sonucunda, Adana il milli eğitim müdürünün doktora öğrenimine devam ettiği fakat alan bilgisi vermediği görülmüştür. Altı milli eğitim müdürü olan Antalya, Bolu, Edirne, İzmir, Kocaeli ve Samsun il milli eğitim müdürlerinin doktora öğrenimlerini tamamlayarak doktor unvanlarını kullandıkları web sitelerindeki özgeçmişlerinden tespit edilmiştir. İl milli eğitim müdürü olmanın şartları arasında “doktora yapmış olmak zorunluluğu ve şartı” getirilmelidir. Bu durum oranlandığında %7.4’e karşılık gelmektedir. Milli eğitim müdürlerinin bu kadar düşük düzeyde doktora öğrenimi görmesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ele alınması gereken konuların başındadır. Doktora öğrenimini bitiren milli eğitim müdürlerinin yaptıkları çalışmalar daha başarılı olmakla birlikte bunu özgeçmişlerinde de beyan etmişlerdir. Hali hazırda Türk eğitim sistemi içerisinde doktora mezunu olan öğretmen ve okul yöneticileri bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının il milli eğitim müdürü olmak için doktora şartı getirmesi ve mevcut doktoralı personelini il ve ilçe milli eğitim müdürü olarak ataması sistemin gelişimi bakımından olumlu olarak düşünülebilir. Bunu da tabii ki devlet politikası haline getirerek en nitelikli ve başarılı kişilerin sisteme kazandırılması ile mümkündür.

Milli eğitim müdürlerinden bir kişinin 2023’te, birinin ise 2008 yılında göreve başladığı tespit edilmiştir. İl milli eğitim müdürlerinin belli bir görev süresi bulunmamaktadır. Bu durum keyfi yönetime sebep olmakta, bazıları uzun süre aynı görev yerinde kalabilmekte iken, bazıları çok kısa kalabilir. Tamamen bakanlığın inisiyatifinde ve keyfinde olan bu duruma son verilerek, il milli eğitim müdürlerinin belirli bir görev süresi olmalı ve bu görev süreleri sonunda yaptıkları hizmetin kalitesine göre farklı şehirlerde görev yapmalıdırlar. Ayrıca il milli eğitim müdürlerinin doğdukları şehir veya memleketleri de incelendiğinde neredeyse dörtte birinin memleketinde veya doğduğu yerde görev yaptığı tespit edilmiştir. Geriye kalan dörtte üçe yakını ise memleketleri veya doğdukları şehir beyanında bulunmamışlardır. Belki bu kişiler de memleketlerinde veya doğdukları şehirde görev yaptıkları için yanlış anlaşılacak adına bilgi vermemiş olabilirler. Doğdukları yerde veya memleketlerinde görev yapıyor olmaları etik sorunları beraberinde getirebilir. Öğretmen, yönetici, çalışan görevlendirmelerinde, veli-okul vb. işlerde kayırmacılık, taraf tutma olabilir ya da halktan böyle bir talep gelebilir. O sebeple milli eğitim müdürü olan kişilerin doğdukları veya memleketi olan şehirlerde görev yapmamaları daha objektif davranılmasını ve etik açıdan tarafsızlığı gösterebilir. Milli Eğitim Bakanlığının bu hususlara dikkat etmesi eğitim sistemi açısından faydalı olabilir.

Milli eğitim müdürlerinin takım lideri ve yöneticisi olabilmeleri açısından dinamik olması, değişime ve yeniliğe açık olması olumlu bir yaklaşımdır. Bu sebeple çok yaşlı kişilerin yerine daha genç kişilerin tercih edilmesi olumlu bir yaklaşım olabilir. Türkiye’de milli eğitim müdürlerinin neredeyse dörtte birinin 60 yaş üstünde olması manidardır. Tabii ki kendisini yenileme, eğitime katılma ve değişime açık olma gibi vasıfları taşıyan kişilerin de istisnai olarak bu göreve getirilmesi mümkün kılınabilir. Milli eğitim müdürlerinin özgeçmişlerinde aile bilgilerini vermeleri olumludur. Yaklaşık olarak dörtte bir milli eğitim müdürünün eşi ve çocukları hakkında özgeçmişlerinde her hangi bir bilgi vermediği tespit edilmiştir. Başarının temelini, eş desteğinden, aile bütünlüğünden, düzenli yaşamdan geçtiği söylenebilir.

İl milli eğitim müdürlerinin kurum yöneticisi, dernek/vakıf başkanı/kurucusu, daire başkanı gibi çeşitli görevlerde bulundukları tespit edilmiştir. Milli eğitim müdürlerinin tamamına yakını (Afyon, Amasya, Ankara, Elâzığ, Giresun, Gümüşhane, Isparta ve Düzce milli eğitim müdürleri web sitesinde özgeçmişleri bulunmamaktadır) öğretmenlik ve müdür/müdür yardımcılığı deneyimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Yedi ilin milli eğitim müdürünün

müfettiş/ müfettiş yardımcısı/müfettişler başkanı görevini yürütmüş olduğu da diğer tespitlerdir. İl milli eğitim müdürlerinden kitabı, makalesi yayımlananlar da bulunmaktadır. Ayrıca üniversite sekreteri ve misafir öğretim üyeliği görevlerini yürüten milli eğitim müdürleri de bulunmaktadır. Milli eğitim müdürlerinin deneyimli olması, çok yönlü olması, çeşitli başarılarla ve projelere imza atmış olmaları olumlu bir yaklaşımdır. Kendisini farklı şekillerde geliştirmek isteyen bireyin yönettiği örgütü de geliştirmek için çabalayacağı düşünülebilir.

İl milli eğitim müdürlerinin il milli eğitim müdürü olmadan önce il/ilçe milli eğitim müdür yardımcısı, ilçe milli eğitim müdürlüğü ve şube müdürlüğü görevlerini yürüttükleri tespit edilmiştir. Bazı il milli eğitim müdürleri, il milli eğitim müdürü olmadan bu görevlerin bir kaçını da yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin Burdur il milli eğitim müdürü hem il/ilçe milli eğitim müdür yardımcılığı hem de ilçe milli eğitim müdürlüğü görevlerini yürütmüştür. Tecrübeli kişilerin yönettikleri teşkilatta daha başarılı olacakları söylenebilir.

Sonuç olarak Türkiye’deki milli eğitim müdürlerinin eğitim düzeyi incelendiğinde tümünün yüksek lisans ve doktora mezunu olması gerekmektedir. Yönettikleri teşkilatın en üst düzeyde sorumlusu olan milli eğitim müdürlerinin eğitim düzeylerinin yönettikleri kişilerden daha üstün olması, çağın gereklerine göre çeşitli kurs, sempozyum ve eğitimlere katılmaları önemlidir. Aksi takdirde sadece lisans bilgileri ile büyük bir teşkilatın yönetiminden sorumlu olmak, vizyon ortaya koymak açısından sınırlı olacaktır. Milli eğitim müdürü olma şartları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından net olarak ortaya konulmalı, yüksek lisans ve doktora olmayan kişilerin atanması yapılmamalıdır. Eğitim düzeyinin artmasının bulundukları ilin gelişmesine katkı sağlayacağı bu da topyekûn eğitim sistemini etkileyeceği söylenebilir. Ayrıca milli eğitim müdürü olmak için kriterlerin belli olmaması akla torpil ve kayırmacılık olabileceği düşüncesini getirmektedir. Milli eğitim müdürü olmak için milli eğitim teşkilatı içerisinde tecrübe sahibi olmak tabii ki olumlu bir durum olsa da bunun eğitimle birleştirilmesi daha güzel başarılarla imza atılmasını sağlayabilir. Gelişmenin ve bilginin bu kadar üst seviyede olduğu bir dönemde hala lisans mezunu milli eğitim müdürlerinin atanması Türk eğitim sisteminin gelişiminin önüne ket koyabilir.

Taşra teşkilatının eğitim yöneticilerinin özgeçmişlerini web sitesine koymamaları çok manidardır. Topluma mâl olmuş kişilerin eğitim ve deneyim bilgilerinin ve diğer bilgilerinin şeffaf bir şekilde beyan edilmesi toplumda milli eğitim müdürlerine karşı olan güveni artırabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından il milli eğitim müdürlerinin detaylı özgeçmişlerinin web sayfalarına zorunlu olarak konulması sağlanabilir. Web sayfalarına konulacak “standart özgeçmiş” uygulaması ile liyakatsiz atama, kayırmacılık, adaletsizlik gibi söylemlerin önüne geçilebilir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’de kadın milli eğitim müdürleri ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Kadın milli eğitim müdürleri ile ilgili çalışmalar yapılması onlarla ilgili sorunların ortaya çıkarılmasını sağlayarak daha nitelikli bir eğitim yönetimi anlayışı sağlanabilir. Kadınların bu göreve gelmek için özendirilmesi, kadın milli eğitim müdürlerinin sayısının artırılması olumlu bir yaklaşım olabilir. Milli eğitim müdürlerinin kariyer yolculuğu, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunları çözme durumları araştırılarak, yeni atanacak kişilere destek mahiyetinde çalışmalar oluşturulabilir. Bu çalışma il milli eğitim müdürlerinin profillerini incelemeyi amaçlamıştır. Farklı bir çalışma da ilçe milli eğitim müdürlerinin profillerini ortaya koymayı amaçlayabilir. Nicel araştırma yapacak farklı araştırmacılar da milli eğitim müdürlerinin yönetim tarzlarını, kullandıkları güç türlerini ve benzeri gibi özellikleri araştırabilirler.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

Beyan ve Açıklamalar

Araştırmanın tüm sorumluluğu yazara aittir.

KAYNAKÇA

- Akkoç, İ. ve Tunç, H. (2015). Örgüt çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin araştırılması: Balıkesir il milli eğitim müdürlüğü örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(34), 1-21.
- Aktan, O. (2018). Eğitim kurumlarına yön veren temel değerler: Türkiye il milli eğitim müdürlükleri örneği. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1939-1950. <https://doi.org/10.24106/Kefdergi.2244>.
- Alkan, A. (2009). Danimarka eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi.
- Alsburry, T. L. (2008). School board member and superintendent turnover and the influence on student achievement: An application of the dissatisfaction theory. *Leadership and Policy in Schools*, 7, 202-229.
- Altinkurt, Y. ve Bali, A. (2009). *Stratejik planlama çalışmaları çerçevesinde milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının ve milli eğitim müdürlüğünden hizmet alanların kuruma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Kütahya ili). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25, 323-332.
- Aras, M. (2023). Güçlendirici liderlik ve bilgi paylaşma davranışı ilişkisi: Tokat il milli eğitim müdürlüğünde bir inceleme. *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 807-824, <https://doi.org/10.48146/Odusobiad.1146058>.
- Arslan, M. M. ve Atasayar, H. H. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerleşme konusundaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 59-79.
- Atasayar, H. H. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin yerleşme konusundaki görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Bell, J. J. (2019). Superintendent job satisfaction in an era of reduced resources and increased accountability. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 16(3), 37-55.
- Björk, L. C., Ferrigno, T. B. & Kowalski, T. J. (2018). Superintendent roles as CEO and team leader. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(2), 179-205.
- Björk, L., Keedy, J., & Gurley, D. K. (2003). Career patterns of American superintendents. *Journal of School Leadership*, 13(4), 406-427.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brown, D. D. (2005). *A case study of an effective and successful woman superintendent* (Doctoral Dissertation), Arizona State University, ABD.
- Brunner, C. C. (1998). Women superintendents: Strategies for success. *Journal of Educational Administration*, 36(2), 160-182.
- Callahan, R. E. (1966) *The superintendent of schools: A historical analysis*. Washington University, Project Number: S-212.
- Çalışkan, A. (2017). *Okul yöneticilerinin algılarına göre ilçe milli eğitim müdürlerinin toplantı yönetimi becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Dak, G. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütündeki üst düzey yöneticilerin algılarına göre kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Davis, B. & Bowers, A. J. (2019) Examining the Career Pathways of Educators with Superintendent Certification. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 3-41. <https://doi.org/10.1177/0013161X18785872>
- Devlet Memurları Kanunu. Resmî Gazete Tarihi: 23.07.1965 Resmî Gazete Sayısı: 12056. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTerti> p=5. Erişim tarihi: 11.02.2023
- Derrington, M. & Sharratt, G. (2009). Women superintendents: Breaking barriers and challenging lifestyles. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 75(2).
- Drexel University School of Education. (2023). How to become a school superintendent. <https://drexel.edu/soe/resources/career-path/how-to-school-superintendent/> Erişim tarihi: 10.02.2023.
- Eker, T. (2006). *İlçe milli eğitim müdürlerinin liderlik davranışlarının okul müdür ve müdür yardımcılarının kendilerini takım olarak algılamaları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erden, A. (2009). İspanya Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi

- Ergin, A. E. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve atamaya ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Fette, J. J. (2018). *Superintendents who network: What do they value about participation in a peer network* (Doctoral Dissertation). The Ohio State University, ABD.
- Fowler, D. J., R Edwards, R. & Hsu, H. Y. (2018). An investigation of state superintendents in the United States: Ethical leadership perspectives, state leader demographics, and state education characteristics. *Athens Journal of Education*, 5(3), 209-246.
- Gresham, G. & Sampson, P. (2019). Women superintendent research: 2014-2016 Dissertation literature review content analysis. *Athens Journal of Education*, 6(4), 257-270. <https://doi.org/10.30958/aje.6-4-1>
- Griesmer, J. R. (2018). *Social capital and women superintendents' candidacy* (Doctoral Dissertation). University At Buffalo, State University of New York, ABD.
- Gören, D. N. (2009). Uganda Eğitim Sistemi. A. Balci (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi.
- Han, F. ve Demirbilek, N. (2022). Okul yöneticilerinin milli eğitim müdürlüğü kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19(2), 508–520.
- Harmancı, F. M. (2009). Hindistan Eğitim Sistemi. A. Balci (ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi.
- Hart, W. H., Possinger, M. S. & Hoyle, S. (2019). Superintendent longevity and student achievement in North Carolina Public Schools. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 15(4), 4-14.
- Howard, K. H. (2018). *Persistence and superintendents: A phenomenological study* (Doctoral Dissertation). Liberty University, ABD.
- Kabakçı, H. (2008). *Eğitimde yenileşme çalışmaları ve öğretmenlerin ilçe milli eğitim müdürlüğü çalışmalarındaki yenileşme ve yeterliklere yönelik algı ve beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karaköse, T. ve Altinkurt, Y. (2009). Okul yöneticilerinin ve il milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 49-67.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulamaları*. Bilim.
- Kayıkçı, K. Özdemir, İ. ve Yörük, T. (2014). İl ve ilçe eğitim yöneticilerinin zorunlu yer değiştirme uygulamasını düzenleyen yönetmeliğe ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 124-149.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, B. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı yöneticileri: Milli eğitim müdürleri üzerine nitel bir çalışma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 98-122.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170–189.
- Kıral, E. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Örgütlenmesi. U. Akın (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. PegemAkademi.
- Klocko, B. A., Justis, R. J. & Kirby, E. A. (2019). Leadership tenacity and public-school superintendents. *Journal of Leadership Education*, January, 1-13. <https://doi.org/10.12806/V18/I1/R1>.
- Kowalski, T. J. (2005). Evolution of the school superintendent as communicator. *Communication Education*, 54(2), 101-117.
- Kowalski, T. J. & Brunner, C. C. (2011). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. *Educational Leadership Faculty Publications*, 43, 142-167.
- Kowalski, T. J. & Stouder, J. G. (1999). Female experiences related to becoming a superintendent. *Contemporary Education*, 70(4), 32-32.
- Lefdal, J. & Jong, D. D. (2019). Superintendent stress: Identifying the causes and learning to cope. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 16(3), 55-82.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons.

- Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği. (2020). Resmi gazete tarihi ve sayısı: 19/7/2020, 31190. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/07/20200719-6.htm>. Erişim tarihi: 08.01.2023.
- Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmi Gazete tarihi ve sayısı: 18/07/2020, 31189. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/07/20200718-2.htm>.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 örgün eğitim istatistikleri. (2022). https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460. Erişim tarihi: 11.04.2023
- National Association of School Superintendents. (2023). <https://www.nass.us/> Erişim tarihi: 10.02.2023.
- Nazaroğlu, R. (2012). *İşgörenlere yönelik yıldırma davranışları, nedenleri ve işgörenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Niles, C. A. (2018). *The intersection of gender, role and identity: Rural women superintendents redefine work-life balance* (Doctoral Dissertation). University of Tennessee, ABD.
- Proverb, R. (2023). How to become a superintendent. <https://www.teacher.org/career/superintendent/> Erişim tarihi: 10.02.2023
- Robinson, K. K. (2013). *The career path of the female superintendent: Why she leaves* (Doctoral Dissertation). Virginia Commonwealth University, ABD.
- Sabancı, A., Emiroğlu, S. E. ve Düztepe, H. (2018). Milli eğitim müdürlükleri çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri (Antalya İli Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 217, 111-130.
- Sağlam, A. Ç. ve Bostancı, A. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 140-155.
- Sampson, P. M. (2018). Female superintendents' longevity: Their experiences. *Leadership and Research in Education*, 4, 114-126.
- Sümer, S. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Süngü, H. (2009). Güney Afrika Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi
- Şentürk, N. (2015). *Millî eğitim müdürü ve şube müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Taşdan, M. (2009). Polonya Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi
- The School Superintendents of Association (2023). <http://www.aasa.org/> Erişim tarihi: 10.02.2023.
- Uludağ, Z. ve Tepe, N. (2018). Bazı değişkenler açısından millî eğitim müdürlüğü ile temel eğitim ve orta öğretim okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve iş doyumu düzeyleri: Amasya ili örneği. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 145-170. <https://doi.org/10.7822/Omuefd.342020>.
- Western Governors University. (2023). How to Become a Superintendent. <https://www.wgu.edu/career-guide/education/superintendent-career.html#close>. Erişim tarihi: 10.02.2023.
- Wilkinson, A. (2016). *The woman superintendent: Eliciting narratives of female superintendents in Utah*. (Doctoral dissertation). The University of Utah, ABD.
- Valentine, L. A. (2018). *Phenomenological study of the experiences of african american women superintendents in North Carolina* (Doctoral Dissertation). Liberty University, ABD.
- Vooren, C. V. (2020). *A phenomenological study: Exploring the lived experiences of superintendents' professional development* (Doctoral Dissertation). Drexel University, ABD.
- Yıldırım, N. ve Tüzel, E. (2016). Türkiye'de görev yapmakta olan il millî eğitim müdürlerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ders yılı açılış mesajlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 209, 102-123.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, K. (2009). Belçika Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi
- Yılmaz, K. (2009). İtalya Eğitim Sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegemakademi
- Yahşi, Ö. (2018). *İlçe millî eğitim müdürlerinin kariyer giriş evresinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları (İlk 5 yıl)* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

Makale Geçmişi:

Geliş: 1 Ağustos 2024

Kabul: 26 Ağustos 2024

Yayın: 31 Ağustos 2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article

SOSYAL BİLGİLER 7. SINIF DERS KİTABININ AVRUPA MERKEZCİ SÖYLEM AÇISINDAN İNCELENMESİ: YENİLEŞME OLGUSU ÖRNEĞİ¹

Zozan İpek

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

ipekzozan@gmail.com

ORCID: 0009-0001-7703-1433

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Abanoz

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

gkhnabnz@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8173-6559

Öz

Bu araştırma sosyal bilgiler 7. Sınıf ders kitabında yenileşme olgusu anlatısında kullanılan dil ve ifade biçimlerinin ardaan ve bağlam bilgisi açısından incelenerek bu konuyu oluşturan söylemlerin analizini içermektedir. Bu minvalde araştırmada yenileşme olgusu anlatısının oluşturan sözcükler ve cümleler gibi mikro yapılarla ortaya konulan anlatının, nasıl bir perspektiften kurgulandığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, kitaptaki yenileşme anlatısında kullanılan dilin neden olabileceği örtük veya aleni hegemonya ve tahakküm ilişkilerini çözümlemeye yöneliktir. Araştırmanın bulguları sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabındaki yenileşme ile ilgili başlıklar altında yer alan verilerin ardaan ve bağlam bilgisi açısından çözümlenmesi ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yenileşme olgusu anlatısını oluşturan söylemler ile Avrupa, merkezde etken bir özne konuma yerleştirilmiştir. Buna karşın Avrupa'nın yükselişinde kendinden önceki medeniyetlerin birikimlerinden bahsedilmediği Avrupa merkezci bir tarih anlatısı ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Yenileşme olgusu anlatısının Osmanlı yenileşme hareketleri bağlamındaki bulguları ise Osmanlı Devleti'nin edilgen bir nesne olarak çevre konumunda ele alındığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, Tarih Öğretimi, Yenileşme Olgusu, Avrupa Merkezci Söylem

AN ANALYSIS OF THE 7TH GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK IN TERMS OF EUROCENTRIC DISCOURSE: THE EXAMPLE OF THE REFORM PHENOMENON

Abstract

This research involves the analysis of the language and expressions used in the narrative of the modernization phenomenon in the 7th-grade Social Studies textbook, by examining them in terms of background and context information. In this regard, the research aims to reveal from what perspective the narrative of the modernization phenomenon is constructed by analyzing the microstructures such as words and sentences that constitute the narrative. In this context, the research aims to analyze the implicit or explicit relations of hegemony and domination that may arise from the language used in the narrative of modernization in the textbook. The findings of the research were obtained through the analysis of the data presented under the topics related to modernization in the 7th-grade Social Studies textbook, in terms of background and contextual information. The findings of the research were obtained through the analysis of the data presented under the topics related to modernization in the 7th-grade Social Studies textbook. However, it has been determined that a Eurocentric narrative of history emerges, in which the contributions of earlier civilizations to Europe's rise are not mentioned.

¹ Bu çalışma 23-25 Ekim 2023 tarihinde düzenlenen 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

The findings related to the narrative of modernization in the context of the Ottoman modernization movements indicate that the Ottoman Empire is regarded as a passive object positioned in the periphery.

Key Words: Social Studies Textbook, History Teaching, The Phenomenon of Innovation, Eurocentric Discourse.

GİRİŞ

Evrensel tarihin öğretimi ve bunun içinde Batının işgal ettiği yere dair ben merkezci bir anlatıyı temsil eden Avrupa merkezli tarih anlayışının ders kitaplarına yansımaları önemli bir durumdur. Avrupa merkezci tarih anlayışı, genel olarak Batılıların uygarlık ve modern dünyayı kendilerinden önceki toplumların birikimlerine gereksinim duymadan inşa ettikleri kabulüne dayanmaktadır (Nakip, 2014). Bu kabulün tarihsel coğrafya açısından teorik çerçevesi ise tarih kitaplarındaki anlatı ve tarih atlaslarındaki haritalar ile sağlanmaktadır. Örneğin Antik Yunan söz konusu olduğunda Yunanlıların gemilerine atlayarak Anadolu, Karadeniz, Mısır ve İtalya sahillerindeki ticaret kolonileri (Çıvgın ve Yardımcı, 2007), Orta çağ söz konusu olduğunda Ceneviz ve Venedik'e ait Karadeniz ve Doğu Akdeniz ticaret kolonileri ve Doğu Akdeniz sahilleri boyunca kurulan Haçlı kontlukları (McEvedy, 2008) erken modern çağ öncesi bir medeniyetin çekirdeği dışında örgütlenmesi olarak göze çarpmaktadır. Modern çağ söz konusu olduğunda ise okyanuslaşmaya dayalı keşifler neticesinde kolonizasyon faaliyetleri ve sömürge coğrafyaları ile Avrupa arasındaki ticaret, Batı uygarlığını merkez dışındaki çevrelerde etken ve özgül bir ağırlığa sahip olarak öne çıkarmaktadır (Abanoz, 2024).

Amin'e göre (2018) kökenleri Rönesans'a kadar uzanan Avrupa merkezcilik, çağdaş kapitalizme ait kültür ve ideolojinin bir boyutunu oluşturduğundan çağımıza ait bir olgu olarak 20. yüzyıldan itibaren gücünü artırmıştır. Avrupa merkezçiliğin egemen ideolojilerin ve toplumsal kuramların çoğunda göze çarpan sistemli ve önemli bir çarpıtma olarak yorumlanabileceğini ileri süren Amin'e göre bir paradigma olarak çok zaman sözde kesinliklerin ve sağduyunun bulanık ortamında kendiliğinden iş gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca Amin Avrupa merkezçiliğin birçok biçimde ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Avrupa merkezçiliğin kendini gösterdiği alanlardan birisi de hiç şüphesiz Batı'yı uygarlığın oluşmasında bir özne olarak gören tarih yaklaşımıdır. Kuramsal temellerinin Hegel'in tarih felsefesinde net bir şekilde görülebilecek olan Avrupa merkezli tarih düşüncesi, uygarlığın doğum çağını Doğuya hasrederek başlangıç aldıktan sonra diğer bütün gelişimini Germen dünyasına dayandırmaktadır. Buna göre Antik Yunan uygarlığın delikanlılık çağını temsil etmektedir. Ardından uygarlık, Roma'da soyut genelliğine kavuştuktan sonra yeni dünya olarak kabul ettiği Hristiyanlık üzerinden yaşlılık çağı olan modern Germen dünyasını uygarlığın en olgun aşaması olduğunu ileri sürmektedir (Soykan, 1999).

Avrupalıların kendileri dışındaki toplumlar karşısında üstünlüğünü varsayımına dayanan Avrupa merkezcilik, demokrasiyi, bilim, feodalizm, kapitalizm ve çağdaş ulus devlet gibi bugünkü dünyayı kendilerinin tarihsel birikimin sonucu olduğu iddiasıyla deneysel dayanağı olan olgular olarak kabul etmektedirler. Bundan dolayı Avrupa merkezcilik söylemini, kendilerinin ön yargı ve eğilimleri ile ilgili bir söylem olmak yerine tarihi ve bilimsel bir olgular toplamının teşkil ettiği doğal bir nihai durum olarak görmektedirler (Blaut, 2015). Buna karşın Amirin de aralarında bulunduğu pek çok sosyal bilimci Avrupa merkezci tarih ve uygarlık görüşü, yüzyıllar boyunca bir bütün olarak dünyada yer alan toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmeye dair değerlendirmelerimizi çarpıtmak ve insanlık tarihi hakkındaki kavrayışı bulanıklaştıran analitik bir pranga olduğunu savunmaktadır (Frank ve Gills, 2003). Batı dışı toplumlar için bu abartılı ve aşırı bir yorum olmak yerine önemli ölçüde haklı bir eleştiri değerlendirilebilir. Zira Avrupa-merkezci tarih anlayışı ve yazımı, Batı dışındaki yerli kimliğin gelişimini ikincilleştirmekte ve onu politik, iktisadi, askeri ve hukuki anlamda da beslenen bir edilgenliğe hapsedmektedir. Bu durum Batılı bakış açısında 18. asırdan beri beslendikleri sömürge ihtiyacının doğal ve anlaşılabilir bir neticesidir. Buna karşın Avrupa çekirdeğinin dışında kalan ve bu yazgıdan bunalmış çevre toplumları, kaçınılmaz şekilde bu prangadan kurtularak bunun değişmesini istemektedirler. Çünkü bu haliyle Avrupalılar istedikleri gibi politikalar üretirken, çevre coğrafyalardaki insan toplumları özerk ve kendi hedeflerine yönelik uygulamaları hayata geçirememektedirler (Özdemir, 2019).

Avrupa merkezçiliği Avrupa'nın modern dünya üzerindeki hâkimiyetinin Avrupa'ya özgü tarihsel başarılarla açıklanması olarak tanımlayan Wallerstein'e göre (2000) bu tarih anlatısının olayları çarpıtarak tahrif edişi, tarih yazımının ek olarak medeniyet, evrenselcilik ve şarkiyatçılık gibi bir dizi ben merkezci tanımlama ve kabuller üzerinden gerçekleşmektedir. Bunlar özetle açıklanacak olursa modern Batı, kendini diğer medeniyetler arasında bir medeniyet olmaktan öte benzersiz biçimde veya en azından özel bir şekilde medeni olarak görme eğiliminde olması, uygarlaştırıcı misyon söylemine hizmet etmektedir. Bununla birlikte zamanın ve mekânın her noktasında geçerli olan bilimsel hakikatlerin var olduğu görüşü evrenselçiliği berkitirken, şarkiyatçılık ise Batılı olmayan

medeniyetlerin özelliklerine ilişkin şematik ve soyut önermeler bütünü olarak tanımlanabilir. Avrupa merkezçiliği tarihi yanılmanın ve saptırmanın özel bir durumu olarak tanımlayan Khella'ya göre (2005) bu yanılsama sadece Avrupa'nın sunumuna bağlı olarak değil; fakat Batı dışındaki tarihin işlenmesi ile gerçekleştirilmektedir.

Öte yandan Avrupa'nın diğer medeniyetlere karşı ben merkezci tarih anlayışı, Osmanlı coğrafyası ve Türk tarihi söz konusu olduğunda oryantalizm olarak kendini göstermektedir. Edward Said'e göre oryantalizm Doğunun Doğululaştırılması, imgesel coğrafya ve keyfi temsil biçimleri temsil etmektedir. 18. asrın sonundan itibaren Batı hegemonyasının etkisinde akademilerde araştırılacak, müzelerde sergilenecek sosyal bilimlere ait tezlerle açıklanabilecek bir Doğu kavramı ortaya çıkmıştır. Egemen Batı bilincinin ben merkezçiliğine dayanan bu Doğu imgesi, önce Doğunun kim ve ne olduğuna dayalı genel düşüncelere göre, sonrasında ise ampirik gerçeklik yerine baskı, arzu ve yansıtma öbeğine dayanan bir mantığa göre şekillendirilmiştir (Said, 2017). Bu yönüyle oryantalizm, Avrupa merkezci tarih görüşünün Osmanlı ve İslam'a dair bir yansıması olarak okunmalıdır. Şimşek'e göre Avrupalı kimliğinin üstünlüğüne dayanan Avrupa merkezçiliğin, yazın dünyasına yansıdığı önemli alanların başında tarih gelmekte ve Türkiye'de okutulan tarih ders kitapları da Avrupa merkezci tarih anlatısından nasibini almıştır. Tarih ders kitaplarında Avrupa merkezçilik zaman, mekân, kavram, olgu ve anlatı düzeyinde etkisini hissettirmektedir (Şimşek, 2013).

Toplumsal kimliğin oluşumu iyi vatandaşların yetiştirilmesi için önemli bir unsur olan ve geçmişte ne olduğunun gerçek içeriğine yeniden vurgu yapan tarih öğretimi, milli kurumların, sorunların ve değerlerin ortaya çıkışına dair bilgilere ulaşmamıza olanak sağlamaktadır. Bir diğer deyişle tarih geçmişin laboratuvarına erişimde tek önemli kaynak durumundadır. Bunun yanı sıra sorumlu vatandaşlık için gereken uluslararası ve mukayeseli bakış açıları sunarak; toplumların geçmişte diğer toplumlarla etkileşiminin mahiyetine dair kanıtlar sunmaktadır (Stearns, 2009). Buradan yola çıkarak tarihin bir bilim olarak amacının diğer bilimler gibi gerçeği ortaya çıkarmak olduğu tarih öğretiminin amacının ise bu önermeden bağımsız düşünülmemeyeceğini kabul etmek ve tarihin bir ideoloji aktarımı olmadığı bilmek gerekir (Safran, 2014).

Ders kitapları, hedef kitlesi olan öğrencilerin ve geleceğin eğitimli vatandaşlarının tarihin bütününe dair algılarının ve gelecek tasavvurlarının şekillenmesi ile kendilerini geçmişin ve bugünün dünyaya dair düşüncelerinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan günümüz dünyasında etkin vatandaşların yetiştirilmesini amaç edinen sosyal bilgiler dersi ve içeriğindeki tarihi konulara, bu noktada önemli bir görev düşmektedir. Aslan'a göre (2006) tarih eğitimi, çocukların zihinsel kapasitesinin ve temel becerilerinin gelişimine katkı sağlamak, insanlığın ve toplumların geçirdiği değişimleri anlamının yanında uygarlığın kültürel birikiminin anlaşılması ve çağdaş bir birey ve vatandaşlık bilincinin ortaya çıkarmak açısından önem taşımaktadır.

Tarih öğretiminin amaçlarını çağdaş ve geleneksel olarak ikiye ayırırken Demircioğlu'na göre öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek; tarihini, toplumunu, değerlerini, kültürünü tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca geçmişin bilgisi öğretilirken, içinde yaşanılan toplumun kimliği öğrenciye aktarılmaya çalışılarak kimlik gelişimine de yardımcı olunmaktadır (Demircioğlu, 2007). Dolayısıyla tarih öğretimi bugünün etkin vatandaşlarının yetiştirilmesinde ve vatandaşlık bilincinin artırılmasında kritik bir role sahiptir. Kendi milletinin evrensel uygarlığa katkılarını öğrenerek yetişen bireylerin ulusal kimlik duyguları geliştirirken bireylerin kendini daha değerli ve önemli hissetmesine yardımcı olacağı açıktır. Bu gurur ve aidiyet duygusu, bireyin vatandaşlık bilincini ve topluma olan bağlılığını artırmaktadır. Bu bakımda ortaöğretim kademesinde sosyal bilgiler ders kitapları içindeki tarihi konuların içeriği ve anlatımı önem taşımaktadır.

Bu araştırmada sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı Türk Tarihinde Yolculuk Ünitesinde yer alan yenileşme olgusu içerisinde Avrupa'da erken modern çağda başlayan gelişmeler ve Osmanlı Devletindeki bozulan kurumları düzenlenmesini kapsayan yenileşme faaliyetleri incelenmiştir. Ders kitabında yenileşme olgusu Avrupa'daki Reform, Rönesans, Coğrafi Keşifler, Aydınlanma, Sanayi Devrimi, sömürgecilik ve Fransız İhtilali gibi uzun soluklu bir dizi gelişmeyi kapsayan olay ve olgulardan oluşmaktadır. Yenileşme Osmanlı Devleti özelinde ise geleneksel kurumlarının bozulması neticesinde girilen bir takım yapısal değişimleri içermektedir. Kitapta bu konu, İslahatlarla değişen Osmanlı kurumları başlığı altında anlatılmaktadır (MEB, [Millî Eğitim Bakanlığı], 2022). Bu durum Batıyı merkezi bir konuma yerleştirirken batı dışı toplumları edilgen konumuna düşürmektedir.

Amaç

Bu kapsamda araştırmada aşağıda verilen problem cümlesi ve alt problemlerden yola çıkarak sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında yenileşme olgusu anlatısının nasıl ve neye göre kurgulandığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Dolayısıyla kitapta yenileşme konusunu oluşturan küçük parçalar olan sözcükler ve cümlelerin dizilişleriyle ortaya konulan yenileşme anlatısında kullanılan dilin neden olabileceği örtük veya aleni hegemonya ve tahakküm ilişkilerini çözümlemeye yöneliktir. Araştırma, ilgili soruna dair 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yenileşme olgusu özelinde Avrupa merkezci tarih anlayışına dair bulguları ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın problem cümlesi; 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki yenileşme olgusu nasıl aktarılmaktadır ve Avrupa merkezci bakış açısından etkilenmiş midir? şeklindedir. Araştırmanın amacı ve problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitabında yenileşme olgusunun aktarımında Batı uygarlığı etken ve özne konumunda mıdır?
2. Yenileşme anlatısı söylem olarak Batı dışı toplumları edilgen ve nesne konumunda mı ele almaktadır?
3. Yenileşme olgusu anlatısında coğrafi olarak merkez-çevre kavramsallaştırması bulunmakta mıdır?
4. Yenileşme anlatısında ilerlemeci tarih anlayışı mı yoksa döngüsel tarih anlayışını hakimdir?
5. Osmanlı Yenileşmesi anlatısının dili galip-mağlup ilişkisi ekseninde mi şekillenmiştir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın yöntemi ve modeli, çalışma grubu, araştırmacıların rolü ile verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi ve Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan anlatı araştırma desenini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, 188). Bununla birlikte araştırma eleştirel söylem analizini kapsamaktadır. Söylem çalışmalarının yeni disiplinler arası tarihi, 2000 yılı aşkın bir süre öncesine ait eski retorik ve şiirsel eserlere kadar izlenebilmekle beraber modern gelişimi 1960'ların ortalarına kadar uzanmaktadır (Van Dijk, 1988). Eleştirel söylem analizi, öncelikle sosyal güç istismarı ve eşitsizliğinin sosyal ve politik bağlamda metin ve konuşma yoluyla nasıl hayata geçirildiğini, yeniden üretildiğini ve meşrulaştırıldığını inceleyen analitik araştırma olarak tanımlanabilir (Van Dijk, 2001). Araştırmada eleştirel söylem analizinin kullanılmasının nedeni, araştırmanın amacı ve problem durumuna bağlı olarak ders kitabında yenileşme olgusuna dair söylem aracılığı ile kurulan Avrupa merkezli tarih anlatısının neden olduğu dilsel ve iletişimsel hegemonyanın açığa çıkarılmasında etkili bir yöntem olacağı kabulüne dayanmaktadır. Çünkü her söylem bir ifade biçimi olarak dile gelmeden önce belli bir değerler veya kabuller manzumesine dayanmaktadır. Bu değer ve kabullerin söylem biçiminde dile getirilmesi ise dış dünyaya yönelik yargılar olarak toplumsal ve politiktir. Dolayısıyla her söylem aslında eyleme dönüktür ve bir bağlam içine gömülüdür. Van Dijk'e göre (1993) eleştirel söylem analizi dilin kullanımı söylem veya iletişimsel olayların tahakküm ve eşitsizliğin yeniden üretimindeki rolünün bir açıklamasını getirebildiği ölçüde eleştirel, toplumsal ve siyasal çözümlemelere önemli ve özel bir katkı sağlamakta etkili bir yöntemdir. Söylemin egemenlik kurmada iki açıdan araç olduğunun savunan Van Dijk, bu tahakkümün bir metinde belirli bağlamlardaki söylemin pratikte gerçekleşmesi şeklinde doğrudan veya zihinler üzerinde dolaylı olarak egemenlik kurabileceğini savunmaktadır. Bu süreç ilk durumda baskın söylemin başkalarının iletişim haklarını etkili bir şekilde sınırlaması ikinci olarak da kamusal alanda söyleme erişim noktasında kontrol kurarak kamusal zihni yönetebilmektedirler (Van Dijk, 1993).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu T.C Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 18.04.2018 gün ve 8 sayılı kararı ile beş yıl süre ile okutulması uygun görülen Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 ders kitabı oluşturmaktadır.

Tablo: 1 Avrupa merkezci söylem açısından incelenen ders kitabı

Kitabın Yazarı	Yayın Yılı	Sınıf Düzeyi	Kitabın Adı	Yayınevi
Öznur AÇIL Hülya GÜVENÇ Ayşegül HAYTA Sercan KILIÇ	2022	7. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı	MEB

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aracını doküman incelemesi tekniği oluşturmaktadır. Bilindiği gibi doküman incelemesi doğrudan gözlem ve görüşme yönteminin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak

için çalışılan araştırma problemiyle ilgili yazılı malzemelerin araştırmaya dâhil edildiği bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacının uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi ile inandırıcılığı; tutarlılık incelemesi ile tutarlılığı, ayrıntılı betimleme ile aktarılabilirliği; teyit incelemesi ile teyit edilebilirliği sağlanarak güvenilirlik ve geçerlilik sağlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verileri eleştirel söylem analizine dayalı çalışmalarda kullanılan ardalan bilgisi bağlamında çözümlenmiştir. Eleştirel söylem analizi çalışmalarının bir parçası olarak ardalan bilgisi, olayların siyasal, tarihi, toplumsal arka planını açığa çıkarması açısından oldukça önemlidir. Bir olayın, siyasal ve tarihi yönünü bilmek, olayı neden-sonuç ilişkileri içinde anlaşılır kılarak metindeki gömülü ideolojinin ortaya çıkarılıp anlamlandırılmasına olanak vermektedir (Yardımcı & Doğruel, 2019). Bu kapsamda sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabında makro bir yapı olarak yenileşme olgusu anlatısı, başlıklara göre tematik ve konulara göre şematik iki yapıya ayrılmıştır. Ardından bu genel yapının ardalan ve bağlam bilgisinin çıkarılacağı mikro yapı içindeki cümlelerin sentaktik çözümlenmesi yapılmıştır. Çözümleme neticesinde yenileşme anlatısını oluşturan cümlelerde tespit edilen özne-nesne, etken-edilgen, merkez-çevre, galip-mağlup kavramları üzerinden dil aracılığı ile dolaşıma sokulan söylemlerin ardındaki ideoloji ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Veri Seti Çözümlemesi

Makro Yapı		Mikro Yapı
Tematik Yapı	Şematik Yapı	Sentaktik Çözümleme
Avrupa Gelişiyor Osmanlı ve Diğer Devletler Etkileniyor.	Coğrafi Keşifler	Özne-Nesne Yapısı
Islahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları	Rönesans	Etken-Edilgen Yapı
	Reform	Merkez-Çevre Bağlamı
	Aydınlanma	Galip-Mağlup İlişkisi
	Fransız İhtilali	Döngüsel-Çizgisel Tarih Anlayışı
	Sanayi İnkılabı	

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine bağlı olarak yenileşme olgusu anlatısındaki dil ile kurulan etkenlik-edilgenlik özne-nesne, merkez-çevre gibi kavramlara ile ilerlemeci ve çizgisel tarih anlayışları etrafında şekillendirilmiştir.

Yenileşme Olgusu Anlatısında Avrupa Merkezci Tarih Anlayışına Dair Bulgular

Kitapta yenileşme olgusuna dair anlatıya giriş derebeylik (feodalite), burjuva, ihtilal, sömürgecilik ve kapitülasyon kavramlarının oluşturduğu beş anahtar kelime ve bunların açıklamaları ile başlatılmıştır (MEB, 2022, s. 64). Bu kelimeler, incelendiğinde Orta çağ, Yeniçağ ve Yakınçağlarda Avrupa siyasal, sosyal ve ekonomik tarihi ile alakalı kelimeler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kitaptaki yenileşme olgusu Avrupa'yı merkeze alan bir tarih anlayışını ortaya koymaktadır. Bunlardan bir devletin bir anlaşmaya bağlı olarak başka devletlere tanıdığı iktisadi ve sosyal ayrıcalıklar olan kapitülasyon (TDK), Osmanlı Devletinin gücünün zirvesinde olduğu II. Selim döneminde 1569 tarihinde bağış olarak verilmişken kitapta kapitülasyonlar, "Osmanlı Devleti, ülkesindeki ticareti canlandırmak için Avrupalı devletlere kapitülasyonlar (ticari ayrıcalıklar) vermek zorunda kaldı." (MEB, 2022, s. 66) ifadesi ile bu bilgidен bahsedilmeden geçmektedir.

Konuya atılan "Avrupa Gelişiyor, Osmanlı ve Diğer Devletler Etkileniyor." başlığı, Avrupa yenilik ve gelişmelerin banisi olarak özne konumuna yerleştirilirken Avrupa dışındaki dünya bu yenilik ve gelişmeler karşısında bir nesne konumuna indirilmiştir. Keza bu ifade, Avrupa'yı yenileşme ve gelişme konularında merkezi bir yere oturturken Osmanlı ve diğerleri onun etrafındaki çevreler olduğu algısı içinde sunulmaktadır. Ayrıca bu ifade biçimi Avrupa'yı etken bir konumda ele alırken Avrupa dışındaki dünyayı edilgen bir konuma indirgemektedir. Buradan yola çıkarak yenileşme olgusunun aktarımında "Avrupa merkezci" bakış açısının açıkça kendini gösterdiği söylenebilir.

Yine kitapta ilerleme, değişim ve gelişime dair Coğrafi Keşifler, Burjuva sınıfının ortaya çıkışı ve Rönesans arasındaki nedensel çıkarımın da sorunlu olduğu görülmektedir. Söz gelimi kitapta yer alan; "Avrupalı devletler keşfettikleri yerlerde sömürge imparatorlukları kurdu. Keşfedilen yerlerden değerli madenler ve çeşitli ham maddeler Avrupa'ya taşındı ve Avrupa zenginleşti. Zenginleşen Avrupa'da sanata önem veren bir sınıf ortaya çıktı.

Bu durum da Rönesans'ın başlamasında etkili oldu." (MEB, 2022, s. 66) şeklindeki ifade buna örnek gösterilebilir. Halbuki Rönesansın başlaması, asırda Coğrafi Keşiflerin neticesinde 18. asra denk gelen sömürgelerin kurulması ile oluşan sermaye birikiminden daha önce 14. asrın ikinci yarısında başlayan bir dönemdir. Ayrıca kitapta Rönesans dönemi için, "Bu dönemin en önemli özelliği öğrenme ve anlama çabası ile insanlık için yeni bir dönemin başlayacağı ümidinin uyanmasıdır." (MEB, 2022, s. 67) ifadesindeki evrensellik vurgusu bu noktada bir diğer örnektir. Bu ifade, Avrupa'ya özgü bir gelişme iken Rönesansın içinde kurgulandığı yukarıdaki söylem, sanki Avrupa dışı toplumların da Skolastik bir çağdan yeni döneme girdikleri bir algıya neden olmaktadır. Bilindiği üzere İtalya'da başlayan Rönesans, kültürel, bilimsel ve entelektüel alanda Skolastik düşüncenin hâkim olduğu Avrupa'da Katolik dünya açısında tarihsel bir yarılmayı temsil etmektedir. Fakat kitaptaki Rönesans anlatısındaki insanlık ifadesi ile vurgulanan evrensellik anlamı bütün dünyanın eş zamanlı olarak Skolastik bir dönemden çıkışında bir ümit algısı içinde verilmiştir. Bu durum Avrupa'nın bir özne olarak insanlığın yeniden doğuşunda merkezde bir yer işgal ettiği algısını ortaya çıkarmaktadır.

Yine "Rönesans'ın yayıldığı XV ve XVI. yüzyıllarda Osmanlı Devleti, fetih politikası ile topraklarını sürekli genişletti. XVI. yüzyılda askerî ve ekonomik olarak dünyanın en güçlü devleti durumuna geldi ancak aynı gelişmeyi bilimsel ve teknolojik alanda gösteremedi." (MEB, 2022, s. 69)cümlesi, Avrupa merkezci tarih düşüncesinin izlerini taşımaktadır. Bu ifade Avrupa'yı bilim ve teknolojiyi ile yan yana getirerek medeniyet kavramı ile eşleştirirken Osmanlı Devleti özelinde İslam dünyasını savaştan beslenen siyasi ve iktisadi güç ile ilişkilendirmektedir. Kitaptaki bu ifade, 16. asır dünyasında Avrupa'yı medeniyetin hamisi ve sembolü konumuna yükseltirken Türkleri ise medeniyet birikimi karşısında bir konuma düşürmektedir. Halbuki dünyada hiçbir sistem yoktur ki onun savaş üstünlüğü ve ekonomik gücü, bilimsel bilgisi ve teknolojisinden bağımsız bir şekilde düşünülebilin. Buna karşın kitapta Reform hareketlerine dair bilgi verilirken "Avrupa'daki olayları yakından takip eden Kanuni Sultan Süleyman, Luther'i destekledi ve Haçlı birliğinin parçalanmasını da fırsat bilerek pek çok yeri fethetti." (MEB, 2022, s. 70) cümlesi, Türkleri savaş ile yan yana getiren Rönesans bahsindeki tutumun devam ettiği görülmektedir.

Rönesans başlığı altında verilen Avrupalı ve Müslüman bilim insanları incelendiğinde, Leonardo Da Vinci, Dante, Machiavelli, Shakespeare, Montaigne, Cervantes, Erasmus, Michelangelo, Dürer ve Copernicus gibi birçok Avrupalı bilim insanına yer verilirken İslam felsefe-bilim tarihinden sadece İbn-i Sînâ, Fârâbî ve İbn Rûşd olmak üzere üç bilim insanının adı zikredilmektedir. Buna karşın Rönesans döneminin başlamasında taşıyıcı bir rol üstlenen Yunanca metinlerin, İtalya'ya taşınması, ders kitabında Bizanslı entelektüel ve düşünörlere nispet edilmiştir. Bu durum kitapta; "Bizanslı bilim insanlarının İtalya'ya geçerek burada Bizans edebiyatının kütüphanelerini, aydın derneklerini ve akademilerini kurdular" (MEB, 2022, s. 67-68) ifadesi ile kendini göstermektedir. Kitapta Reform, Rönesans gibi yenileşme hareketlerinin ortaya çıkması matbaanın icadına bağlanmaktadır. Buna karşın Zaman İçinde Bilim ünitesindeki Karanlıktan Aydınlığa konusunda Avrupa'da yaşananların bilime katkısı başlığı altında matbaanın icadı aktarılırken Avrupa merkezci söyleme rastlanılmaktadır. Kitapta yer verilen "Gutenberg, XV. yüzyılda Avrupa'da harf dizgisinin hareketli harflerle baskı tekniğini geliştirdi. Bu yöntemde harf kalıpları, basılacak metne göre dizilerek baskı yapıldı" (MEB, Sosyal Bilgiler 7, s. 133) ifadesi, buna örnek verilebilir. Buna karşın ilgili başlık altında matbaanın 15. asır öncesi Çin'de ortaya çıkışı ve geçirdiği evrelere yer verilmediği görülmektedir.

Fransız ihtilali başlığı altında konuya ilk giriş yapılan, "1789 yılında yaşanan Fransız İhtilali; Yeni Çağ'ın bitmesine, Yakın Çağ'ın başlamasına sebep olan siyasi ve sosyal bir olaydır." (MEB, 2022, s. 71) şeklindeki cümlede bir çağ açıp bir çağı kapattığına yönelik ifade, modern Batının ilerlemeci tarih anlayışını ortaya koymaktadır. Kitapta Fransız İhtilalinin sonuçlarına dair "Özgürlük, eşitlik, demokrasi, milliyetçilik gibi kavramlar tüm dünyaya yayıldı." (MEB, 2022, s. 72) cümlesi, Avrupa'yı merkez dünyanın geri kala bölümünü de ondan etkisindeki edilgen bir konuma düşürmektedir. Keza aynı sayfada Osmanlıların Fransız İhtilalinden olumsuz etkilendiklerine dair ifade Avrupa dışındaki dünyaya dair edilgenlik algısını devam ettirmektedir. Osmanlı Devleti, içinde pek çok milleti barındırdığı ve bu milletler Avrupa'nın da destek vermesiyle ayaklandılar ve bağımsızlıklarını ilan ettiklerine dair ifadeden sonra "Fransız İhtilali'nin Osmanlı Devleti'ne olumlu etkileri de oldu. Eşitlik, özgürlük, adalet, cumhuriyet gibi kavramlar ülkede yayıldı." (MEB, 2022, s. 72) ifadesi, Fransız İhtilali öncesi, Osmanlı toplumunda adalet ve özgürlük gibi kavram ve hakların olmadığı ve isyan ederek bağımsızlığına kavuşan bölgelerdeki ayaklanmaların ilgili konulardaki eksikliklere dayandığı çağrışımını ilk olarak akla getirmektedir. Ayrıca bu ifadeler ile Avrupa'nın insan hakları konusunda diğer toplumların medenileşmesinde etken bir konuma yerleştirildiği söylenebilir.

Kitapta Avrupa merkezci tarih anlatısı ile ilişkilendirilecek bir diğer olgu Sanayi Devriminin sonuçları bağlamında verilen ifadelerdir. “Sanayi İnkılabı bütün ülkeleri ekonomik, siyasi ve kültürel alanda etkiledi.” (MEB, 2022, s. 73) cümlesi yine Avrupa’daki iktisadi gelişmelerinin bütün dünya üzerinde etkisi olduğu dolayısıyla Avrupa’nın gücü ve dünya üzerinde kurduğu hegemonya tarihsel olarak meşrulaştırıcı bir söylemi içermektedir. Kitapta Avrupa merkezci söyleme hizmet eden bir diğer olgu sömürgecilik kavramı özelinde sömürgeciliğin sonuçlarına dair ifadelerdir. “Avrupa devletleri dünyanın pek çok bölgesini keşfince yeryüzündeki zenginlikleri, ham maddeyi ve insan gücünü Batı’ya aktardı. Avrupa zenginleşirken sömürülen ülkeler hem kaynaklarını hem de dinî, kültürel değerlerini kaybetti.” (MEB, 2022, s. 74) ifadesi, Avrupa merkezci tarih öğretisinin çevre karşısındaki üstünlüğünü simgeleyen sömürgeci anlatıya hizmet etmektedir.

Islahatlarla değişen Osmanlı Kurumları başlığı altında verilen yenileşme faaliyetlerinin giriş paragrafı, “Bu dönemde Avrupa; coğrafi keşifler, Rönesans ve Reform gibi gelişmelerle bilim, sanat, ekonomi ve askerî alanda ilerlemeye başladı. Osmanlı Devleti bu gelişmeleri takip edemedi. XVII. yüzyıldan itibaren çağın gerisinde kalmamak için yenilikler yapmaya başladı.” (MEB, 2022, s. 75) ifadeleri Avrupa merkezci tarih anlatısının izlerini taşımaktadır. Ayrıca Avrupa’daki bilimsel ve teknolojik gelişmeler daha çok Rönesans hareketlerinin bir sonucuydu. Yukarıdaki paragrafta ifade edilen olgulardan Reform hareketleri, tamamen Avrupa’nın tarihsel, sosyal ve teolojik koşulları ile alakalı ihtiyaçların bir sonucu ortaya çıkan gelişmelerdir. Osmanlı’nın geri kalması söz konusu olduğunda Reform Hareketlerinin etkisinden bahsedilmesi yerel olan bir gelişmenin galibin diliyle evrensel alana teşmil edilmesidir. Keza hoşgörü ve istimalet (hoşgörü) politikasının olduğu bir sistemde Coğrafi Keşifler gibi ucu sömürgeciliğe çıkan bir gelişmenin yaşanmasını beklemek, değişim ve yenileşmeye galibin dili ve bakış açısı üzerinden bakmaktır.

Ayrıca kitapta Osmanlı Devletinin çeşitli alanlarda ıslahat faaliyetlerine girişme sebeplerinin iç koşullardan ziyade Batı’da 15. asırdan itibaren yaşanan gelişmeler bağlandığı görülmektedir. Bu durum Aydınlanma Çağı başlığı altında yer alan aşağıdaki ifadelerde kendini göstermektedir:

Osmanlı Devleti önceleri Avrupa’da yaşanan gelişmelere duyarsız kaldı. XVIII. yüzyıldan itibaren Batı kaynaklı kurumlar ve fikirler Osmanlı Devleti’nde de hayat bulmaya başladı. Bu durum XIX. yüzyılda daha da güçlendi. Böylece dinî fikir ve kurumların, gelenekleşmiş yaşam tarzının yanı sıra Batıcılık fikri gelişip yayılmaya başladı. (MEB, 2022, s. 70)

Bu paragraftaki duyarsız kalma ve Batı kaynaklı fikir ve kurumların hayat bulması ifadeleri, yenileşme olgusu anlatısındaki dilin galip-mağlup ve özne-nesne ilişkisi retoriği içinde Avrupa merkezli kullanıldığını göstermektedir. Paragraftaki Batıcılık fikrinin gelişip yayılmaya başladığına dair ifade ise Avrupa’nın sömürgeleşme faaliyetlerinin meşruiyetine dair öne sürdüğü medenileştirme vazifesini çağrıştıran Avrupa merkezci bir diğer ifadedir. Son olarak kitapta yenileşme olgusunun Rönesans, Reform, Aydınlanma Çağı, Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi şeklinde tarihsel ve doğal bir sıralama ile verildiği ve Avrupa’nın sürekli gelişme ve iyileşme içerisinde ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla kitapta yenileşme olgusu anlatısında çizgisel ve ilerlemeci bir tarih anlayışı hâkim olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ders kitabında makro bir yapı olarak Yenileşme Olgusu Avrupa’da 16. asırdan itibaren gerçekleşen gelişmeler ve Osmanlı Devletindeki ıslahatlar Avrupa merkezci söylem analizi özelinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda konu başlıkları, yenileşme anlatısını oluşturan cümleler, dil ve üslup bakımından değerlendirilmiş ve yenileşme olgusuna dair mikro yapıda Avrupa merkezci tarih anlayışına ait politik ve ideolojik unsurların yer aldığı tespit edilmiştir. Ders kitabındaki yenileşme olgusuna giriş olarak verilen derebeylik (feodalite), burjuva, ihtilal, sömürgecilik ve kapitülasyon gibi anahtar kelimelerin, Avrupa tarihi ile ilgili Orta çağdan Yakınçağa kadar bir dizi gelişme ile ilgili olması, yenileşme olgusuna Avrupa’yı merkez alarak bakıldığını göstermektedir. Keza bu anahtar kelimelerin eski olandan yeni olana doğru sıralanması, tarihi ve toplumu Avrupa özelinde ilerleme olgusu ile ele alındığını göstermektedir. Dolayısıyla kitaptaki yenileşme anlatısı ilerlemeci-çizgisel tarih anlayışına paralellik göstermektedir. Araştırmamızın ilgili bulgusu Şimşek’in (2013, 199) Türkiye’de Tarih Ders Kitaplarında Avrupa Merkezilik çalışmasında ortaya koyduğu değişim ve sürekliliğin tarihsel birer model olarak sadece Avrupa’ya hasredilmesi bulgusu ile de desteklenmektedir.

Bu ilerlemeci tarih anlatısı içinde İslamiyet’in altın çağının uygarlık birikimine katkısına değinilmemesi, ilerlemeyi sadece Avrupa tarihine hasreden ben merkezci bir ilerlemeci tarih anlayışını sergilediği ve uygarlığın gelişiminde

Batı dışı toplumların katkılarını göz ardı etmek gibi ben merkezci bir eğilime sahiptir. Halbuki Collingwood, ilerlemenin bir önceki birikime bağlı olarak gelişen bir süreklilikten ayrı düşünülmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin Einstein'ın, Newton'un düşüncesini bilmek zorunda olduğunu belirten Collingwood'a göre bir fizikçinin geçmişteki bir gelişmeyi ilk kaynağından okumasa dahi bu gelişmeleri aktaran birilerinden almadan yapamayacağını savunmaktadır (Collingwood, 2015).

Ders kitabında yenileşme olgusu aktarımda diğer medeniyetlerin göz ardı edilmesi ise Hegel'in uygarlık tarihini bölümlemesindeki tasnifine dayanan Avrupa merkezci ilerlemeci tarih anlayışına dayandığı düşünülmektedir. Zira Hegel'e göre uygarlık, çocukluk dönemini henüz özgürlük ve erkinliğine ulaşmadığı Doğu'da yaşamıştır. Tarihini ikinci uğraşı olan Yunan dünyası ise uygarlığın gençlik çağını temsil ettiğini savunan Hegel, Roma imparatorluğunu uygarlığın erkeklik çağı olarak kabul ederken uygarlığın olgunluk ve yetkinlik dönemini ise Germanik imparatorluklar dönemi olduğunu ileri sürmektedir (Hegel, 2006). Buradan hareketle kitapta yer verilen ilerleme ve yenileşmeye dair anahtar kavramların yalnızca Batı Avrupa tarihi ile ilgili olması, ilerlemeci tarih anlayışını; İslam'ın altın çağındaki felsefe bilim birikiminin bu ilerleme dışında tutulması ise yenileşme olgusunun Avrupa merkezci tarih anlayışının etkisinde olduğu söylenebilir.

Yenileşme olgusuna dair başlıklardan ilkinin "Avrupa Gelişiyor, Osmanlı ve Diğer Devletler Etkileniyor" olması; "İslahatlarla Değişen Osmanlı Kurumları" bundan sonra yer verilmesi, Avrupa'yı gelişme kavramı ile bir tutulurken Osmanlı'yı ise bu gelişmeye bağlı bir değişim ile eşleştirilmiştir. Böylelikle kitapta yenileşme olgusunun dayandığı makro yapının Avrupa'yı merkeze alarak onu, dünyanın geri kalan toplumlarını medenileştiren etken bir konuma yerleştirdiği iddia edilebilir. Araştırmacının merkez-çevre, özne-nesne ayrımına dair bulguları, Wallerstein'in Bildiğimiz Dünyanın Sonu: Yirmi Birinci Yüzyılın Sosyal Bilimi isimli çalışmasındaki tespitleri araştırmacının bulgularını desteklemektedir. Wallerstein'e göre on dokuzuncu asırda özellikle Fransızların sömürgeciliğin meşrulaştırılmasında kullandığı uygarlaştırma misyonu (la mission civilisatrice) referansı, Avrupalı-olmayan halklara bu medeniyet tanımlarının kuşattığı değer ve normların dayatılmasına hizmet etmiştir (Wallerstein, 2000, 189).

Ders kitabındaki makro yapıda görülen bu başlık, Avrupa merkezçiliğin sömürgeci soy kütüğüne dair bir ayırım olan merkez-çevre yaklaşımını yansıtmaktadır. Bir model olarak merkez-çevre, kapitalizmin sermaye, rekabet, kar bağlamlarındaki tarihsel eşitsizliğini açıklarken kullandığı bir yaklaşım olarak ifade edilen (Wallerstein, 2012). Batının bugünkü ekonomik güç ve hegemonyasını dünya sistemi kavramı ile açıklayan bağımlılık okuluna göre Batı Avrupa, Amerika ve Kanada'nın oluşturduğu ülkeler, politik ve ekonomik açıdan daha güçlü durumdaki merkez ülkeleri temsil etmektedir. Teknolojik üstünlük, sermaye birikimi, teknik donanım gibi araçlara sahip olan bu ülkeler artı değerın zayıf ülkelerden merkeze akmasına olanak sağlayan koşullarla ticaret yapabiliyorlardı (Wallerstein, 2005).

Kitapta Coğrafi Keşifler, Avrupa'da coğrafya bilgisinin ilerlemesi, pusulanın kullanılmaya başlaması ve gemicilik tekniğinin gelişmesiyle okyanusları geçecek sağlam gemilerin yapılmasına dayandırılmaktadır (MEB, 2022, 64). Dolayısıyla Coğrafi Keşiflerden önce Müslüman Arapların kartografya, pusula ve gemicilikte büyük başarılar gerçekleştirdikleri bilinmesine karşılık kitapta Coğrafi Keşifleri ortaya çıkaran gelişmelerde Müslüman Arapların ilgili konulardaki payına yer verilmemiştir. Nitekim Coğrafi Keşiflerin İspanyol ve Portekiz gemiciler tarafından başlatılması ve kullanılan karavel tipi gemilerin ilk defa İspanya ve Portekiz sahillerinde ortaya çıkmaları bu noktada önemli bir tarihsel anekdot olduğunu belirten Chatterton'un araştırmaları bu görüşü desteklemektedir (Chatterton, 1909).

Yine bu bulgular, coğrafi Keşiflerin gerçekleştirildiği gemilerin yapım tekniğinde Arapların katkılarını teslim eden çağdaş akademik yazın tarafından desteklenmektedir. Söz gelimi Castro, Endülüs'ün Reconquista ile Müslümanların elinden alınmasından sonra güney İber Yarımadası'ndan sınır dışı edilmeyen Arapların yeni Hristiyan yöneticilerin yönetimi altında tekneler ve gemiler inşa etmeye devam ettiğini belirtmektedir (Castro, 2008, s. 76). Sezgin'e göre (2016, 44) Avrupalılar sadece bir hayli gelişmiş kartografya bilgisine dair onlarca materyale değil; astronomik denizcilik bilimi ile ilgili birçok şeyi Araplardan almışlardı. Bununla birlikte Coğrafi Keşiflere çıkarken uzak diyarlardan elde ettikleri birçok haritadan yararlanmışlardı.

Benzer şekilde kitapta Rönesansı ortaya çıkaran entelektüel kaynaklarda İslam felsefe biliminin payına yer verilmemiştir. Rönesans'ın başlamasında Bizanslı bilim insanlarının İtalya'ya geçerek burada Bizans edebiyatının kütüphanelerini, aydın derneklerini ve akademilerini kurdular" (MEB, 2022, 67) ifadesi, yenileşme olgusunun

Rönesans özelinde tarihsel olarak eksik bir şekilde anlatıldığını göstermektedir. Halbuki İtalya'ya eski Yunanca metinlerin ulaşması Bizanslı entelektüellerinden üç asır önce Sicilya ve Endülüs üzerinden Müslüman Araplar tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitekim Karamuk (1993) ve Kutluer'e (1999) göre Sicilya'ya Yunan kaynaklarının girişi Sicilya Kralı ve Kutsal Roma germen İmparatoru II. Friedrich'in İslam dünyası ile girdiği özel entelektüel ve bilimsel münasebetlerin şekillendirdiği bir kültürel sürecin sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir.

Buna karşın bu durum Rönesans olgusu içerisinde ders kitaplarında isim olarak dahi yer verilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca Rönesans döneminin ortaya çıkışında on Avrupalı bilim insanının ismi anılıp çalışma alanları tanıtılırken sadece üç Müslüman felsefe-bilimciye ismen yer verildiği görülmektedir (MEB, 2022, s. 67-68). Bu isimlerin, İslam felsefe geleneğinde Aristotelesçi geleneğin devamı ve takipçileri olarak tanındıklarından onun, İslamiyet'in altın çağındaki yorumcuları ve tilmizleri olarak adlandırıldığı (Hazard, 1996) düşünüldüğünde ders kitabındaki bu bulgunun dahi Avrupa merkezci bir tarih anlayışına denk düştüğü söylenebilir.

Halbuki Filoloji, Alman alim Dag Nikolaus Hasse'ye göre Rönesansın başladığı 15. asırdan 18. asra kadar Müslüman filozof ve bilim adamlarının kitaplarının baskı sıklığı Avrupa kökenli düşünür ve bilim adamlarından kat kat fazla olmuştur. Bu sebeple Rönesans dönemini de kapsayan erken modern çağ boyunca entelektüel kültürünün merkezi bir parçası olduğunu savunan Hasse; İslam felsefesine ait bilimsel birikimin Avrupa üzerindeki etkisi, ona okutulan ders kitaplarında yer alması için yeterli gerekçeyi oluşturmaktadır (Akti, 2020). Araştırmanın kitaptaki bilim insanlarına dair Avrupa merkezci bakış açısı hususundaki bulguları, Topçu'nun (2021) Türk ve Yunan ders kitaplarında bilim adamları isimli çalışmasının bulguları ile de örtüşmektedir. Türkiye'de okutulan ders kitaplarında adı geçen bilim adamlarının %44,4'ünün diğer medeniyetlere mensup olduğunu tespit edildiği ilgili araştırmada, Türk ders kitaplarının, Avrupa merkezci bakış açısının etkisi altında olduğu belirtilmektedir.

Yenileşme olgusunun aktarımında Coğrafi keşifler ve Rönesans dönemini hazırlayan kaynakların, İslamiyet'in altın çağındaki öncüleri belirsiz hale getirilmiştir. Bu durum Avrupa'daki gelişmelerin tarihsel süreçteki birikimsel yapısını göz ardı ederek ilerleme ve gelişme konularında tarihte bir kırılma noktası olmuş gibi anlaşılmaya neden olacak niteliktedir. Bu durumu tarihsel kültürsüzleştirme olarak niteleyen Khella'ya göre (2005) Avrupa merkezci tarih anlayışı, kültürsüzleştirmeyi bir medeniyetin diğerleri üzerindeki baskının süslü şekilde ifadesi ve yok edilmesi olarak ifade etmektedir. Khella, Avrupalıların bunu somutlaştırma biçimlerinden birini de Avrupa dışı ve Arap tarihi öğelerinin Latinleştirilmesi ve Grekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Bu bakımdan birçok İslam filozofunun isimlerinin Batı kaynaklarında Latince telaffuz edilmesi, Avrupa dışı Arap-İslam öğelerinin Latinleştirilmesi açısından önemli bir örnektir. Söz gelimi, Farabi, İbni Sina, İbni Rüşd ve Razi gibi filozoflar, Avrupa'da Alfabus, Avicenna, Averroes ve Rhazes olarak Latince gramere uygun isimleri ile tanınmaktadır. Böylelikle bilim ve felsefenin soy kütüğünün sadece Avrupa'ya hasredilmesine hizmet edilmesine dolayısıyla bu konudaki kavram ve olguların Avrupa'dan bağımsız bir şekilde düşünülememesine ve diğer toplumların kendi otantik deneyim ve değerlendirmelerinin ortay çıkmasının önüne geçmektedir (Özdemir, 2019).

Uygarlığın teşekkülünde önemli bir işleve sahip felsefi ve bilimsel birikimin ders kitaplarında Avrupa merkezci bir anlayışla aktarımı, nesillerin genel olarak insanlık tarihi konusunda yanılsamalara özel olarak da kendi tarihlerine dair yanlış düşüncelere sebep olabilir. Ayrıca mensup oldukları toplumun uygarlık tarihinde işgal ettiği yeri bulanıklaştırabilir. Böylesi travmatik bir durum insanların olumlu kimlik gelişimleri ve gelecek tasavvurları açısından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu sebeple başta tarihçiler olmak üzere aydın ve entelektüeller özgün akademik sorumluluğu üstlenmeleri gerekir. Buna karşın Avrupa merkezci sözünün dahi batı ben merkezçiliği ile ilgili olduğu göz önüne alındığında bu hegemonyaya karşı ideolojik bir tutum olarak üretilen garbiyatçı söylem, yeni bir tür post kolonyalizme hizmet etmektedir. Dolayısıyla Batılıların oryantalizmi kadar Doğuluların yaptığı garbiyatçılığının da Avrupa merkezçiliğe katkıda bulunduğu iddia edilebilir (Xie, 1997).

Yine kitapta yenileşme olgusunun alt yapılarından birisi olan Fransız İhtilali'nin ortaya çıkardığı eşitlik, özgürlük, adalet, cumhuriyet gibi kavramlardan ilk üçü sosyal yapı ile alakalı iken Osmanlı Devleti özelinden bunların azınlıkların isyanları ve devletleşmeleri ile ilişkilendirilmesi kitaptaki yenileşme söyleminin politik ve ideolojik bir çerçevede alındığını göstermektedir (MEB, 2022, 72). Son tahlilde bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak Sosyal Bilgiler 7. Sınıf ders kitabındaki Yenileşme olgusu anlatısının, Avrupa merkezci tarih anlayışının etkisinde kaldığı görülmektedir. Ders kitabında bu anlayış öncelikle tarihsel gelişme ve sürekliliğe dayalı ilerlemeci tarih tasarımı ve Avrupa'yı modern medeniyetin taşıyıcısı olduğu kabulüne dayalı merkez-çevre modelinde kendini göstermektedir. Yine yenileşme olgusu kurgulanırken Avrupa, diğer medeniyetler üzerinde kaçınılmaz etki bırakan bir özne, geri kalan medeniyetlere ise Avrupa'da ortaya çıkan gelişmelerin etkisinde edilgen bir nesne

konumunda yer verildiği tespit edilmiştir. Bu yönleri ile yenileşme olgusu anlatısının politik ve ideolojik bir tutum içinde aktarıldığı görülmektedir. Araştırmanın bulgularına bağlı olarak yenileşme olgusu anlatısı Avrupa merkezci söylemlerden arındırılması amacıyla sunulacak öneriler ise aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir.

1. Yenileşme olgusu Avrupa merkezci ilerleme ve süreklilik kavramları yenine, yatay düzlemde diğer medeniyetleri de içine alan bir bağdaştırmacılık içinde verilmelidir. İlerleme ve sürekliliğinin farklı kültürlerin etkileşimleri bunların sonucundaki değişimin bağlamında ele alınması, öğrencilere kültürel anlayışlarını genişletme ve tarihsel olayları daha derinlemesine değerlendirme fırsatı verebilir.
2. Gelişme ve değişime ait olay ve olgular, sanki tarihte bir aşdan diğerine geçilmiş gibi tek bir medeniyetin katkısı ile gerçekleştiği kabulü yerine, kronolojik olarak birçok medeniyetin birikimsel ürünü olduğuna dair bir anlatı içinde sunulmalıdır. Yerel kaynakların şahitliğinde farklı bölge ve kültürlerin tarihlerine yer verilerek çoklu bakış açıları oluşturulmalıdır. Bu amaçla öğrencilere, Avrupa dışındaki tarihleri farklı açılardan anlama ve değerlendirme becerileri kazandıracak içerikler sunulmalıdır. Böylece ders kitabı, yerel kaynaklara daha fazla yer vererek, öğrencilere tarihsel olayları ve süreçleri yerel kültürlerin bakış açısından anlama fırsatı sunabilir.
3. Kitaptaki yenileşme olgusunun tarihi aktarılırken içerik, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazanabileceği bir şekilde düzenlenmelidir. Böylelikle öğrenciler, tarih yazımındaki önyargıları tanıma, sorgulama ve eleştirme becerilerini geliştirebilirler. Bu öneriler, Sosyal Bilgiler ders kitabındaki yenileşme olgusu anlatısının Avrupa merkezci tarih anlayışından kurtarılmasına ve daha kapsayıcı, çeşitli ve etkileyici bir tarih öğrenimine hizmet edebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Birinci yazar %50, İkinci yazar %50.
2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Abanoz, G. (2024). Askeri teknolojinin medeniyet birikimi açısından doğurduğu çelişki: logos ve şiddet. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 181-202. <https://doi.org/10.56597/kausbed.1397723>.
- Âmin, S. (2018). *Avrupa-merkezcilik bir ideolojinin eleştirisi*. M. Sert (Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 162-173.
- Akti, S. (2020). İslam düşünce geleneğinin batı dünyasına etkileriyle ilgili tartışmaları Dag Nikolaus Hasse üzerinden okumak. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10, 29-47.
- Blaut, J. M. (2015). *Sömürgeciliğin dünya modeli coğrafi yayılmacılık ve Avrupa merkezli tarih*. S. Behçet (Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Castro, F. (2008). In Search of unique iberian ship design concepts. *Historical Archaeology*, (42)2, 63-87
- Chatterton, E. K. (1909). *Sailing ships the story of their development form the earliest times to the present day*. London: Sidgwick & Jackson LTD.
- Collingwood, R. G. (2015). *Tarih tasarımı*. K. Dinçer (Çev.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Çıvgın, İ ve Yardımcı, R. (2007). *İlkçağ tarihi*. Ankara: Maya Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frank, A. G. & Gills, B. K. (2003). 5000 yıllık sistem: Disiplinler arası bir giriş. A. Frank & B. K. Gills (Ed.). *Dünya sistemi Beş yüzyıllık mı beş bin yıllık mı?* E. Soğancılar (Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Hazard, 1996). *Batı düşüncesindeki büyük değişim*. E. Güngör (Çev.). İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Hegel, G. W. (2006). *Tarih felsefesi*. A. Yardımlı (Çev.). İstanbul: İdea Yayınevi.
- Karamuk, G. (1993). II. Friedrich von hohenstaufen'in İslam dünyası ile ilişkileri ve Arapça kroniklere yansımaları. *Belleten*, 57(219), 447-479.
- Khella, K. (2005). *Avrupa merkezci tarihsel bilincin yıkımı: Ünlü tarih*. İ. Kaygusuz (Çev.). İstanbul: Su yayınevi.
- Kutluer, İ. (1999). İbn Seb'in, *İslam Ansiklopedisi*, (C. 2.). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 306-312.
- McEvedy, C. (2004). *Orta çağ tarih atlası*. A. Anadol (Çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

- MEB. (2022). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7 Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nakip, T. (2014). Eurocentrism in world history textbooks: The case of Canada. *İslâm Araştırmaları*, (32), 127-154.
- Özdemir, M. (2019). Avrupa-merkezcilik ve tarih yazımı sorununun bilimsel ve kültürel bilgiye etkisi. *Universal Journal of History and Culture*, (1)1, 12-22.
- Said, (2017). *Şarkiyatçılık, Batının şark anlayışları*. B. Yıldırım. (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Safran, M. (2014). Tarih nerededir, tarih nasıl öğretilir? M. Safran (Ed.). *Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri içinde* (s. 19-22), İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Sezgin, F. (2016). *İslam'da bilim, teknik*. (Cilt: I). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Soykan, Ö. N. (1999). Hegel sisteminde tarih felsefesi betimleyici-eleştirel bir giriş *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1999, (40), 271-289.
- Stearns, P. N. (2009). Neden tarih öğreniyoruz? (Why study history?). E. Dinç (Çev.). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2)1, 118-127.
- Şimşek, A. (2013). Türkiye'de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3(6), 193-222.
- Topçu, E. (2021). Türk ve Yunan ders kitaplarında bilim adamları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 69-103
- Van Dijk, T. A. (1988). *News analysis case studies of international and national news in the press*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 1993, (4)2, 249-283.
- Van Dijk, T. A. (2001). *Critical discourse analysis*. D. Schiffrin, D. Tannen, & Heidi E. Hamilton (Ed.). In *The Handbook of Discourse Analysis* (352-371). Blackwell Publishers.
- Wallerstein, I. (2000). *Bildiğimiz dünyanın sonu: Yirmi birinci yüzyılın sosyal bilimi*. T. Birkan (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Wallerstein, I. (2005). *Dünya sistemleri analizi*. E. Abadanoğlu ve N. Ersoy (Çev.). İstanbul: Aram Yayıncılık.
- Wallerstein, I. (2012). *Tarihsel kapitalizm ve kapitalist uygarlık*. N. Alpay (Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Xie, S. (1997). Rethinking the Problem of postcolonialism. *New Literary History*, 28(1), 7-19.
- Yardım, G. & Doğruel, H. (2019). Eleştirel söylem çözümlemesi bağlamında haber metinlerinin incelenmesi: pippa bacca cinayeti örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, (6)1, 137-148.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Makale Geçmişi: Geliş: 29 Temmuz 2024

Kabul: 28 Ağustos 2024

Yayın: 31 Ağustos 2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi/ Research Article

KOHLBERG AHLAK KURAMI'NA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖREVLERİNİ ÖĞRETMENLERE YAPTIRMA NEDENLERİ

Gülüzar EMEKSİZ

MoE, Bilim Pre-School

sabanagadur@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-8418-2858>

Assoc. Prof. Ramazan ATASOY

Harran University, The Faculty of Education

Department of Educational Sciences

atasoyramazan@harran.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-9198-074X>

Assist. Prof. Ramazan ÖZKUL

Harran University, The Faculty of Education

Department of Educational Sciences

ramazanozkul@harran.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin görevlerini öğretmenlere yaptırmak istediklerinde kabul edilme nedenlerinin Kohlberg Ahlak Kuramı çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Kohlberg'in ahlaki ikilemleri temel alınarak örnek olay yöntemiyle sorular hazırlanmış ve öğretmenlerin görüşleri toplanmıştır. Çalışmada, Kohlberg'in ahlaki ikilemlerinden yola çıkarak altı ikilem türetilmiş ve bu ikilemler uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma, Şanlıurfa'da görev yapan erkek ve kadın öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşme yöntemiyle yapılan bu çalışmada, görüşme formu Kohlberg'in Heinz ikilemi temel alınarak oluşturulmuş ve "Ahlaki İkilem Örnek Olay Formu" öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya 20 öğretmen katılmış ve öğretmenlerin örnek olaylarda yer alan durumları empati kurarak cevaplamaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin Kohlberg ahlaki gelişim evrelerine dağılımı, Kohlberg Ahlak Kuramı temel alınarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla sosyal sözleşme evresinde yoğunlaştıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Kohlberg ahlaki gelişim evreleri, okul yöneticileri, öğretmen.

REASONS FOR SCHOOL ADMINISTRATORS ASSIGNING THEIR DUTIES TO TEACHERS ACCORDING TO KOHLBERGS' MORAL THEORY

Abstract

The aim of this study is to evaluate the reasons why school administrators seek to delegate their duties to teachers within the framework of Kohlbergs' Moral Theory. For this purpose, questions were prepared using the case study method based on Kohlbergs' moral dilemmas, and teachers' opinions were collected. In the study, six dilemmas were derived from Kohlbergs' moral dilemmas and determined with expert opinions. The research was conducted with male and female teachers working in Şanlıurfa. This study, conducted through face-to-face interviews, used an interview form based on Kohlbergs' Heinz dilemma, applying the "Moral Dilemma Case Study Form" to the teachers. Twenty teachers participated in the research, and they were asked

to empathize with the situations presented in the case studies. The results of the study were evaluated based on the distribution of teachers across Kohlbergs' stages of moral development. It was observed that most teachers were concentrated in the social contract stage.

Key Words: Morality, Kohlbergs' stages of moral development, school administrators, teacher.

GİRİŞ

Ahlak gelişimi kuramları son 30 yılda önemli değişiklikler göstermiştir. Bu alandaki teorilerin sayısı artmış ve ele alınan ahlaki konular çeşitlenmiştir. Ahlak gelişimi giderek daha disiplinler arası bir yapıya bürünmüştür. Psikoanalitik kurama göre, ahlak çocuğun vicdan gelişimiyle ilişkilidir. Freud'a göre ahlak gelişimi, id, ego ve süper ego arasındaki dengeye bağlıdır (Kağıtçıbaşı, 1998). İd, doğuştan gelen içgüdü ve psikolojik güçlerdir (Geçtan, 2003). Ego, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan mantıklı ve gerçekçi yanıdır (Kağıtçıbaşı, 1988). Süper ego, ebeveynler tarafından aktarılan ve ödül-ceza mekanizmaları ile pekiştirilen geleneksel değerlerin içselleştirilmiş halidir (Geçtan, 2003).

Ahlak genellikle toplum karşısındaki yükümlülük olarak anlaşılır (Çiftçi, 2003). İnsanlar, karşılaştıkları ahlaki problemleri bulundukları ahlaki gelişim seviyesine göre çözerler. Ahlaki problemler, farklı talepler, çıkarlar ve değerler arasındaki çatışmaları içerir ve demokrasi ile ilgilidir. Adalete dayanan bir ahlak yaklaşımında, tüm tarafların perspektifleri dikkate alınarak en adil çözüm bulunur (Turiel vd., 1978). Bu adil çözümler, ancak ahlaki muhakeme ile mümkündür. Bu nedenle, çocukluk döneminde gelişen ahlaki değer yargılarına ihtiyaç vardır. Ahlak gelişimi, bireyin toplumda kullanacağı değerler sistemini oluşturma sürecidir (Çam vd., 2012). İnsanların sahip olduğu ahlaki düzeyler ve gelişim seviyeleri farklı kuramlarla açıklanmıştır. Bu sistem içerisinde insanların verdiği kararlar, insanların ahlaki kimliklerini oluşturmaktadır. İnsanların neyin doğru ya da yanlış olduğuna karar vermeleri, onların istekleri ve hayattan beklentileri ile de ilgilidir (Hardy, 2006). İnsanların neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar vermesi, öz denetim becerisine sahip olması ile ilgilidir. İnsanların kendi davranışlarının sonucunu bilip ona göre davranması, hayatında alacağı kararlar için önemlidir. İnsanların öz denetim becerisinin gelişmiş olması, istekleri arasındaki doğru ve yanlış fark etmelerini sağlayacaktır. Örneğin, "senden daha zayıf veya büyük birine vurmamak yanlıştır", "otoriteye boyun eğmelisin" gibi davranışlara bu davranışlarda otomatik olarak; "vurma", "sana söyleneni yap" halini almaktadır. Bu nedenle, davranışlar doğrultusunda oluşan yasaklar, isteklerin ifade edilmesinin karşısında bir güç olarak var olmaktadır. İnsanların özdenetim becerileri gelişip davranışlarının kontrolünü sağladıkça, insanların verdikleri tepkiler düzene girmektedir. İçsel kontrol sistemi, davranış sistemi ile çalışarak insanların tepkilerini düzenlemektedir (Beck vd., 2008).

Kohlberg'in ahlak gelişim kuramı, Piaget'ten sonra oluşturulmuştur. Bu iki araştırmacı arasındaki en büyük fark, Piaget'in çocukları araştırıp, onları doğal ortamlarında gözlemleyerek kuramını oluştururken, Kohlberg kuramını çocuklara belli hikayeler okuyarak ya da onların anlayacağı olaylar anlatarak ne anladıklarını ifade etmeleri üzerine oluşturmıştır. Çocukların olayları anladığını düşünerek ne anladıklarını ifade etmelerini sağlamıştır (Senemoğlu, 2018: 68-72). Kohlberg'e göre, insanların olaylar karşısında verdikleri cevaplar, düşünce yapısını yansıtır ve kişi, düşüncelerinde ve verdiği cevaplarda özgürdür. Toplumların ahlaki gelişimi için insanların kendi seçimlerini baskı hissetmeden yapabilecekleri özgür ortamlar sağlanmalıdır. Gelişim kuramları; davranışsal gelişim, psikoanalitik ve bilişsel kuramlar, sırasıyla eylemler, güdülenme ve düşünme süreçlerine dayanır. Kohlberg, ahlak gelişiminin evrelerini belirlemek amacıyla önce bir olay anlatır ve ardından dinleyiciye, kendilerini olayda yer alan kişi yerine koyarak cevaplamalarını gerektiren bir soru sorar. Burada önemli olan, hangi sonucu seçtiği değil, seçilen sonucu neden seçtiğidir; yani verilen cevapların altındaki nedenler önemlidir (Çiftçi, 2008: 58-62). Kohlberg, ahlak gelişimini üç ana dönem ve her birini iki alt evreye ayırarak toplamda altı evre olarak tanımlar: gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası. Bu evreler sıralı ve ardışık bir şekilde ilerler; bir evre tamamlanmadan bir sonraki evreye geçilemez. Yani, bir kişi ikinci evreye geçmeden önce birinci evreyi kazanmış olmalıdır. Evreler hiyerarşik olarak ilerler ve daha yüksek seviyedeki evreler, daha gelişmiş ahlaki anlayış olarak kabul edilir (Aydın, 2011: 50-55). Kohlberg, ahlak gelişimini incelerken sadece tek bir noktaya odaklanmayıp, insanların ahlaki gelişiminde onları etkileyecek birçok faktör olacağını dikkate almıştır. İnsanların yaşı, zekâsı, yaşadığı çevre, aile yapısı, içinde bulunduğu toplum, toplumların gelenek ve görenekleri, yaşanan zaman dilimi, insanların davranışlarını etkilediği için ahlak gelişiminde kuramını oluştururken bu faktörleri de dikkate almıştır (Çırak, 2006: 28-38). Kohlberg'e göre, insanlar belli bir grup içinde yaşar ve yaşadığı grupta belli bir yeri, rolü bulunmaktadır. Toplum, insanların gelişimlerini doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. İnsanlar, yaşadıkları grup içinde neyin doğru olup olmadığına karar verir ve iyi davranışlar edinmeye çalışır. İnsanların doğru ve iyi davranış

karar vermesi bilişsel gelişimi ile ilgilidir ve insanlar bilişsel gelişimlerini ne kadar iyi tamamlarsa mantıksal olgunlaşması sağlanır (De Mey ve Schulze, 1996: 309-324). Kohlberg'e göre, insanlar davranışlarını sergilerken bir kez değil, farklı zaman ve yerlerde o davranışları tekrar sergileyip sergilemediğine bakılarak, davranışlarında tutarlılık var mı, davranışlarında tutarlılık varsa sergilediği eylemler arasındaki bağ önemlidir. İnsanların yaptıkları davranışlar birbiri ile ne kadar tutarlıysa, insanların mantıksal yönü o kadar gelişmiştir ve mantıksal yönü gelişmiş insan ahlaklı davranışlar sergilemeye o kadar yakındır (Haynes, 2002). Kohlberg, ahlak gelişiminde evrelerin sıralı bir şekilde ilerlediğini ve bir evrenin, bir sonraki evre için ön koşul olduğunu belirtir. Yani, altıncı evreye ulaşmak için önceki beşinci evrenin tamamlanmış olması gerekir. Önemli olan, bir davranışı sergilemekten ziyade, o davranışın neden yapıldığıdır; çünkü davranışların nedenleri, kişinin ahlaki gelişim evresini gösterir. Gelenek öncesi dönemde insanlar, otoriteden korktukları için itaat eder ve kendi çıkarlarını ön planda tutarlar. Geleneksel dönemde ise, grup uyumu ve ait olma arzusu, kişisel çıkarların önüne geçer. Geleneksel dönemin son evresinde ise, toplumun kurallarına sıkı sıkıya bağlılık vardır ve bu kurallar değiştirilemez olarak kabul edilir. Gelenek sonrası dönemde ise, insan yaşamı ve refahı ön plandadır; kurallar gerektiğinde değiştirilmelidir. Bu dönemde insanlar, kararlarını daha özgürce verir ve ahlaki yargıları insanın genel yararını destekleyecek şekilde şekillenir (Gültekin, 2008: 13-16).

İnsanların ahlaki gelişimlerinin temellerinin atıldığı ve geliştiği dönem, okul dönemidir. Öğrencilerin ahlaki yargılarının gelişmesinde öğretmenler önemli bir rol modelidir. Bu çalışma ile rol model olan öğretmenlerin ahlaki düzeylerini görmek ve öğretmenlerin karar vermelerinde neden olan ahlaki yargılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada, Kohlberg ahlak kuramı temel alınmış olup öğretmen görüşleri, Kohlberg ahlak kuramı evrelerine ayrılmıştır. Çalışmada, Kohlberg ahlak kuramı temel alındığı için Kohlberg görüşlerine uygun bulgular elde edilip edilmediği kontrol edilmiştir. Çalışma, Kohlberg ahlak kuramını destekler bulgular vermiştir ama değişen toplum yapısı ve insanların eğitim düzeylerinin artması ile ahlaki gelişim düzeylerinin belirlenmesi ve eğitimsel önerilerde bulunmak amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin okul yöneticilerinin görevlerini yapmayı kabul etmelerinin nedenlerini tespit etmek ve öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı değer yargılarının ve ahlaki gelişim düzeylerinin yaş, cinsiyet ve kıdem yılı değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri ile belirlemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, geçerlilik ve güvenilirlik ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin görevlerini yapmayı kabul etmelerinin Kohlberg Ahlak Gelişim Kuramına göre hangi ahlaki gelişim evresinde yer aldığı nitel araştırma yöntemi ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin görevlerini kabul etme nedenlerini tespit edip Kohlberg ahlak kuramına göre değerlendirmek ve ahlaki düzeyi belirlemek amacıyla olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve yüklediği anlamları ortaya çıkartmak ve doğrudan alıntılar yoluyla olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanmasını sağlamaktadır (Onat Kocabıyık, 2015: 63).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin görevlerini kabul etme nedenlerini tespit edip Kohlberg ahlak kuramına göre değerlendirmek ve ahlaki düzeyleri; yaş, kıdem yılı ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurularak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiş olup, araştırma grubunda Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olan 10 kadın ve 10 erkek öğretmen olmak üzere toplam 20 öğretmen gönüllülük esasına dayalı olarak yer almaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik verileri Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Verilerine Ait Genel Bilgiler

Demografik Özellikler	Kadın (n=10)	Erkek (n=10)	Toplam (N=20)
Yaş			
20-25	3	2	5
25-30	4	2	6
30-35	2	4	6
35-40	1	2	3
Kıdem (Yıl)			
0-5	7	6	13
5-10	3	1	4
10-15	0	1	1
15-20	0	2	2

Tablo 1, katılımcıların demografik özelliklerini sunmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, kadın katılımcıların çoğunluğu 25-30 yaş grubunda (f=4) yer alırken, erkek katılımcıların çoğunluğu 30-35 yaş grubunda (f=4) yer almaktadır. Toplamda, 25-30 yaş grubu en yüksek sayıya (f=6) sahiptir. 20-25 yaş grubunda 5 katılımcı bulunurken, 35-40 yaş grubunda en az katılımcı (f=3) yer almaktadır.

Kıdem açısından incelendiğinde, 0-5 yıl arası deneyime sahip olanlar en büyük grubu oluşturmakta ve toplamda 13 kişi ile en yüksek sayıyı göstermektedir. Bu grup içerisinde kadınlar (f=7) erkeklerden (f=6) biraz daha fazladır. 5-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcılar 4 kişidir ve bu grubun çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır (f=3). 10-15 yıl arası kıdemde yalnızca 1 erkek katılımcı bulunurken, 15-20 yıl arası kıdemde 2 erkek katılımcı yer almaktadır. Bu veriler, katılımcıların genellikle genç ve nispeten az deneyime sahip öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı dikkate alınarak ve alan yazından da (Herdem, 2016; İz, 2009) faydalanılarak oluşturulan "ahlaki ikilem öyküleri formudur". Okul yöneticilerinin görevlerini öğretmenlere yaptırmak istedikleri temalı oluşturulan örnek olaylar öğretmenlere okunarak, bu örnek olaylar çerçevesinde hazırlanan sorular öğretmenlere yöneltilmiş ve sözlü cevapları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerden elde edilen nitel veriler önce yazıya geçirilmiş, daha sonra bunlarla ilgili yüzde ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Kohlberg'in gelişim aşamaları tema olarak belirlenmiş ve öğretmenlerin ifadeleri bu temalara göre kategorize edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen ifadelerin hangi evrede yer aldığı ve bazı sorularda iki evreye uygun cevaplar olduğu görüldüğünde hangi evreye ait bulguların çalışma için kullanılacağı konusunda uzman desteği alınmıştır.

Araştırmacı, örnek olayları okumadan önce öğretmenleri araştırma ile ilgili bilgilendirmiş ve onların cevaplarında samimi olmalarını sağlamaya çalışmıştır. Örnek olaylar, kadın ve erkek öğretmenlere araştırmacı tarafından okunmuş ve olayda yer alan kişi yerine kendilerini koyarak cevap vermeleri istenmiştir.

Ahlaki İkilem Örnek Olay Formu

Ahlaki ikilem örnek olay formu, öğretmenlerin okul örgütü içinde okul yöneticilerinin görevlerini öğretmenlere yaptırmak istediklerinde kabul edilme ile ilgili görüşlerini ve ahlaki gelişim evrelerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu bağlamda ahlaki ikilem örnek olay formu oluşturulmuştur. Örnek olaylar, kadın ve erkek öğretmenlere araştırmacı tarafından okunduktan sonra empati kurarak örnek olayda yer alan kişi yerine kendilerini koyarak, sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Kohlberg ahlak gelişim kuramı temel alındığı için 6 ahlak gelişim evresine uygun 6 farklı örnek olay oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçme aracının ön uygulaması 3 öğretmende gerçekleştirilmiş ve alınan dönütler çerçevesinde uzman görüşü de alınarak örnek olaylar ve ilişkili sorularda birtakım düzeltmelere gidilmiştir. Sonrasında asıl uygulama yapılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Geçerlilik, bir çalışmada ölçülmek istenen durumun ne kadar ölçülüp ölçülmediği ile ilgilidir. Bu çalışmada ahlaki

ikilem örnek olay formunun iç geçerliliğine ilişkin olarak;

- Form, uzman görüşüne sunulmuş, soruları belirlenen amaca ve Kohlberg ahlak gelişim evrelerine uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.
- Görüşme formunun pilot uygulaması yapılmış ve geri dönüşlere göre formun son hali verilmiştir. Bu çalışmada ahlaki ikilem örnek olay formunun dış geçerliliğini sağlamak için katılımcıların tek tek görüşleri incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu süreçte veriler sistematik ve açık bir şekilde tanımlanmış, ardından bu tanımlamalar açıklanarak yorumlanmıştır. Neden-sonuç ilişkileri değerlendirilmiş ve belirli sonuçlara ulaşılmıştır.

Ahlaki ikilem örnek olayları formunda yer alan örnek olaylar ve sorular, öğretmenlerin okul yöneticilerinin görevlerini yapmak isteme nedenlerini ahlaki açıdan değerlendirerek öğretmenlerin Kohlberg ahlak kuramına göre ahlaki gelişim evrelerini ortaya koymak için hazırlanmıştır. Araştırmada, Kohlberg'in ahlak gelişim kuramındaki 3 düzey ve 6 evre, tema kümeleri ve temel yapılar olarak kullanılmıştır. Öğretmenlerin örnek olaylardaki ikilemlere yönelik yargılarının gerekçeleri analiz edilerek tema kümeleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yargı gerekçeleri, kuramla ilgili birçok çalışma ve uzman görüşünden faydalanarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda belirlenen altı temaya ait bilgiler tablolar halinde ifade edilmiş ve yorumlanmıştır.

Birinci Temaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, okul müdürünün öğretmenleri sınıf dışına çıkarmaları konusunda uyardığı ve bir öğretmeni bu kurala uymadığı için eleştirdiği durumlara dayanır. Katılımcılara "Acil bir durumda, müdür okulda olmasa dahi sınıfınızdan çıkar mısınız? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar, Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İtaat ve Ceza Eğilimlerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	F	Katılımcılar	Katılımcıların Örnek Görüşleri
İtaat ve Ceza Eğilimi	Çıkımam	4	K8, E2, E8, E10	"Çıkımam. Daha önceden bu konuda uyarı yapıldığı için daha dikkatli davranırım." (K8) "Hayır, uygulanan kurallara uymam gerekir." (E2) "Hayır çıkımam çünkü müdürün ceza vermesini istemem." (E8)
	Acil Durum	5	K2, K7, K10, E5, E7	"Eğer acil bir durum varsa ve ciddiye çıkardım. Çünkü önemli olan insanların mutluluğu ve faydasıdır. Onun dışında kurallara uyarım." (K2) "Eğer acil bir ihtiyaç ise çıkarım." (K7) "Acil durumlarda çıkarım. Kurallar insanın hayatını kolaylaştırmalı düşüncesindeyim. İnsanların hayatını riske atmamalı, esnek olmalıdır." (E5)
	Özel İhtiyaç	4	K1, K3, K5, K6	"Çıkarım. Özel ihtiyaçlar insanın karşılaması gereken bir durum olduğu için kıza da uyarı da resmi olarak tuvalete gitmenin cezası ne olabilir? Bu benim ihtiyacım olmasa sınıftan çıkımam zaten." (K5) "Keyfiyet durumu dışında özel ihtiyacım için tabi ki sınıftan çıkarım. Ama sınıfa mutlaka yerime birini koyarım." (K1)
	Müdür Okulda Değilse	5	K4, K9, E1, E3, E9	"Müdür okulda değilse çıkardım ama çekinerek çıkardım. Sonuçta benim de ihtiyaçlarım oluyor." (K9) "Müdür okulda değilse ceza verecek kimse olmadığı için çıkarım." (E1) "Müdür okulda değilse müdürün okulda olmadığından emin olarak çıkarım. İzinsiz çıkıp müdüre yakalanmak istemem." (E9)

Müdür Okuldaysa	2	E4, E6	"Durumun aciliyetine ve mühim olmasına bağlı olarak müdüre haber vererek çıkarım." (E4) "Ders saatinde acil bir durum olduğunda müdür okuldaysa yanına giderek okulda değilse arayarak haber verip öyle çıkarım." (E6)
--------------------	---	--------	--

Bulgular, öğretmenlerin yanıtlarının kategorize edilerek ve uzman görüşü alınarak İtaat ve Ceza evresine uygun olduğunu göstermiştir. Bu evrede, otorite varlığında ceza almamak için otoriteye itaat davranışı gözlemlenir. Kadın öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, sınıftan çıkmam ($f=1$), acil durum ($f=3$), özel ihtiyaç ($f=4$), müdür okulda değilse ($f=2$) gibi kodlar belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin yanıtları ise sınıftan çıkmam ($f=3$), acil durum ($f=2$), müdür okuldaysa ($f=2$), müdür okulda değilse ($f=3$) olarak kategorize edilmiştir. Genel olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtlarının İtaat ve Ceza evresine uygun olduğu görülmüştür.

İkinci Temaya İlişkin Bulgular

Araştırmamanın ikinci sorusu, okul müdürünün öğretmenlerden okul için malzeme almasını istemesi durumunda, öğretmenlerin bu materyaller için ücret talep edip etmeyecekleri üzerinedir. Bu soruya verilen yanıtlar, Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Araçsal İlişkiler Eğilimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	F	Katılımcılar	Katılımcıların Örnek Görüşleri
Araçsal İlişkiler Eğilimi	Talep Ederdim	4	K4, K9, E3, E4	"Tabi ki ücreti talep ederdim. Sonuçta para, ücret işten farklı şeyler." (K9) "Ücretini alırdım. Neticede hayrımıza çalışmıyoruz. Bizlerin de ihtiyacı var." (K4) "Materyali almazdım, alacak olursa ödenekten karşılanmasını isterdim." (E3) "Ücreti talep ederdim çünkü okul için alınacak malzemeler benim kendi cebimden değil, okulun kendi bütçesinden karşılanması gerekir." (E4)
	Talep Etmezdim	5	K6, K7, E2, E9, E10	"Hayır etmezdim. İçinde bulunduğum grubun düzenine ayak uydururdum. Çoğunluk bu durumu kabul ediyorsa ve uygunsu ben de yapardım." (K7) "Hayır talep etmezdim, çünkü bir gün bende müdürden bir şey istediğimde bir okul için aldığın malzemeyi ona hatırlatırım." (E2) "Parayı almazdım ama sürekli aldığım şeyi vurgulayarak beni okul için bir şey aldığımı sürekli gösterirdim." (E10)
	Fiyatı Ucuzsa	5	K1, K3, K5, E5, E8	"Talep ederdim ya da duruma ve aldığım materyale göre değişebilir." (K3) "Lafı edilemeyecek kadar ucuz olan malzemeler beni fakir etmez. O yüzden yüklü miktarda bir alışveriş yaparsam fişle birlikte müdüre veririm. Okulun bütçesinden bana paranın ödenmesini talep ederim." (K5) "Diğer öğretmen ücret talep etmediği için müdür övgüyle bahsetmiş. Bundan dolayı ben de eğer fiyatı ucuzsa ücret talep etmem." (E5)
	Okul ve Çocuklar İçin Faydalıysa	6	K2, K8, K10, E1, E6, E7	"Okul müdürü bu şekilde davranarak bu durumu normalleştirmeye çalışmıştı. Eğer gerçekten gerekli bir materyali alırdım. Onun dışında almazdım. Önemli olan materyalin öğrencileri olan katkısıdır. Ancak müdürün niyeti ve yapmaya çalıştığı şeyleri de dikkate alırdım. Yani beni ücret alıp almamam niyetin iyiliğine ya da kötülüğüne göre değişir." (K2) "Eğer idarenin yani müdürün direktifiyle bir malzeme alınmam söylene, evet ücretini talep ederdim. Lakin gönüllü olarak okula gerekli materyal alınmam gerekiyorsa o malzemeyi alır, parasını yerinde ücretini talep etmezdim." (E6)

Bulgular, öğretmenlerin yanıtlarının hem ikinci hem de üçüncü evreye uygun olduğunu göstermiştir. Ancak, uzman görüşü alınarak temanın Saf Çıkarıcılık evresi olduğu belirlenmiştir. Bu evrede, bireyin kendi çıkarları ön plandadır ve yapılan iyiliklerin karşılığı olması beklenir. Kadın öğretmenlerin yanıtları talep ederdim ($f=2$), talep

etmezdim (f=2), fiyatı ucuzsa (f=3), okul ve çocuklar için faydalı ise (f=3) olarak kategorize edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yanıtları ise talep ederdim (f=2), talep etmezdim (f=3), fiyatı ucuzsa (f=2), okul ve çocuklar için faydalı ise (f=3) olarak belirlenmiştir. Genel olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtlarının Saf Çıkarıcılık evresine uygun olduğu görülmüştür.

Üçüncü Temaya İlişkin Bulgular

Araştırmının üçüncü sorusu, okul müdürünün öğretmenlere maddi olarak yüksek bir görev vermesi durumunda, öğretmenlerin bu görevi kabul edip etmeyecekleri üzerinedir. Bu soruya verilen yanıtlar, Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Kişiler Arası Uyum Eğilimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	F	Katılımcılar	Katılımcıların Örnek Görüşleri
Kişiler Arası Uyum Eğilimi	Kabul Ederim	4	K5, E1, E3, E7	"Ederim sonuçta bana verilmese başka bir öğretmene bu çalışma verilecek ama idareden bir talebim olur. Bunu tek bir öğretmene verilecek kadar zor bir çalışma. O yüzden yanıma bir kaç öğretmen isterim. Bir takım olarak bunu tamamlarım." (K5) "Okul ile ilgili yapılması gereken ortak işlerde görev almayı tabii ki kabul ederim." (E7)
	Kabul Etmem	8	K1, K4, K6, K8, K10, E4, E5, E6	"Hayır, etmem, maddi bir gereklilik varsa o da okulun bütçesinin veya milli eğitimden talep edilmesi gerektiğini söylerim." (K8) "Hayır, okul müdürüm sürekli bir öğretmeni övmesi, diğer öğretmenlerin övmemesi ve sorumluluğu fazla olan bu işi kabul etmem mümkün değil." (E4)
	Değerli ve Demokratik	5	K2, K3, K7, E2, E9	"Bütün öğretmenlerin okul ve öğrenciler için yaptığı çalışmalar değerlidir. Herkesin yaptığı çalışmalar ve emekleri kadar takdir edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca görevlendirmede öğretmenin rızası alınmalı. Eğer kimse istemiyorsa alternatif olarak kura çekilmelidir. Bütçemi aştığı için kabul etmezdim." (K2) "Hayır kabul etmezdim çünkü fikrim olmadan yapılan iş dağılımı demokratik olmayacak ve demokratikliği bitireceği için demokrasi ortamında çalışmak istediğim için." (E2)
	Zorunlu Olarak Kabul Ederim	1	K9	"Normalde kabul etmezdim ama zorunlu olarak kabul ederim. Çünkü bana sorulmadığını an işi yaparken de söylenerek yapardım." (K9)
	Övgü Almak için	2	E8, E10	"Okul için, toplum için faydalı olacak ise ve uğraşacak boş vaktim varsa kabul ederdim. Okul müdüründen övgü almak benim için onur verici olacaktır." (E8)

Bulgular, öğretmenlerin yanıtlarının hem ikinci hem de üçüncü evreye uygun olduğunu göstermiştir. Ancak, uzman görüşü alınarak temanın İyi Çocuk Olma evresi olduğu belirlenmiştir. Bu evrede, insanlar için önemli olan, değer verilen grup ve insanlar için yapılan yardımseverlik ve fedakârlıktır. Kadın öğretmenlerin yanıtları kabul ederdim (f=1), kabul etmem (f=5), değerli ve demokratik (f=3), zorunlu olarak kabul ederim (f=1) olarak kategorize edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yanıtları ise kabul ederdim (f=3), kabul etmem (f=3), demokratik (f=2), övgü almak için (f=2) olarak belirlenmiştir. Genel olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtlarının İyi Çocuk Olma evresine uygun olduğu görülmüştür.

Dördüncü Temaya İlişkin Bulgular

Araştırmının dördüncü sorusu, öğretmenlerden kendilerine ait olmayan görevlerin istenmesi durumunda bu görevleri kabul edip etmeyecekleri üzerinedir. Bu soruya verilen yanıtlar, Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Kanun ve Düzen Eğilimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	F	Katılımcılar	Katılımcıların Örnek Görüşleri
Kanun ve Düzen Eğilimi	Kabul Ederim	4	K3, K6, E5, E9	"Kabul ederim. Evet okul içerisinde idari amirimiz okul müdürü olduğu için yapabileceğim görevleri yerine getiririm." (K3) "Yapmamı uygun bir dille yani rica ederek söylerse eğer yine sınırlı olmak kaydıyla yaparım ama bu yardımdan öteye gitmemelidir." (K6) "Evet, genelde. Lakin belli şartlarda ve emir değilse rica üzerine ve istek olursa benim zamanım ve yaptığım işlerde uygun olursa yardımcı olurum." (E5, E9)
	Kabul Etmem	4	K1, K4, K7, K10	"Kabul etmem, herkes kendi işini yapsın." (K1) "Kabul etmem görev dağılımı ve işin kimin yapması gerekiyorsa onun ilgilenmesi gerekir." (K4) "Hayır, etmem, mevzuat ve yönetmelik dışındaki görevlerin şahsıma ait olmadığını belirtirim." (K7) "Hayır, kabul etmem. Okulda bulunan her bireyin farklı farklı sorumlulukları vardır. Ben de sadece kendi görevlerimi yapmak ve sorumluluğunu üstlenmek isterim." (K10)
	Yoğunluk	2	K2, K8	"Eğer yoğun bir dönemde kabul ederim ancak keyfi işleri kabul etmem. Çünkü okul sınırları içerisinde herkesin kendi işlerini yapması gerektiğine inanıyorum." (K2) "Yoğunluktan dolayı ise evet kabul ederim. Bazı durumlarda özverili davranılması gerektiğini düşünüyorum." (K8)
	İstemem ama Yaparım	4	K5, K9, E3, E4	"Kişisel olarak yapmak istemem ama okulda hayır denen her şey bize olumsuz dönütler olacağından istemeden gönülsüz olarak o işi yaparım. Okulumuzda idare tarafından öğretmenler üstünde fazlaca mobbing var." (K9) "Aday öğretmen olduğum için idare ile ters düşmemek için verilen görevi mecburen yerine getirirdim." (E3)

Bulgular, öğretmenlerin yanıtlarının Kanun ve Düzen evresine uygun olduğunu göstermiştir. Bu evrede, toplum düzeni ve huzurunun sağlanması önemlidir ve bu nedenle kurallar ve kanunlara uyulması gereklidir. Kadın öğretmenlerin yanıtları kabul ederim (f=2), kabul etmem (f=4), yoğunluk (f=2), istemem ama yaparım (f=2) olarak kategorize edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yanıtları ise kabul ederim (f=2), kabul etmem (f=3), yoğunluk (f=3), istemem ama yaparım (f=2) olarak belirlenmiştir. Genel olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtlarının Kanun ve Düzen evresine uygun olduğu görülmüştür.

Beşinci Temaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu, öğretmenlerin okul kurallarının esnetilmesi gerekip gerekmediği konusunda görüşlerini sorgulamaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar, Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların Sosyal Sözleşme Eğilimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	F	Katılımcılar	Katılımcıların Örnek Görüşleri
Sosyal Sözleşme Eğilimi	Kurallar Değişebilir	1 1	K1, K3, K4, K7, K9, K10, E2, E3, E5, E8, E9	"Kuralların değişebileceğini düşünüyorum. Çünkü insan hayatı ve insanın yararı önemli olduğu zaman kurallar değişebilir ve esnetilebilir." (K1, E2) "Kurallar toplum yararını sağlamak için vardır ve okul içerisinde kurallar belli bir disiplin ve düzeni sağlamak için olmalıdır. Ama arkadaşımızın annesinin sağlık durumu her şeyden önemli olduğu için esnek davranabilir." (K3, E5)
	Kurallar Değişmemelidir	2	K2, E1	"Kurallar değiştiği zaman herkes aynı şekilde kuralların değişmesini isteyecektir. Bir kere taviz verdiğinde her zaman için insanlar taviz bekleyecektir. Bunun için kurallar değiştirilmemelidir." (K2) "Okul belli bir disiplin içinde ve kurallar ile yönetilmeli. Kuralları bir kez

			değiştirdiğin zaman insanlar sürekli değiştirmek ister. Bunun için kurallar değiştirilmemeli.” (E1)
Disiplin Cezası Alınmamalı	2	K8, E10	“Kurallar olmalıdır ama önemli durumlarda kurallar değiştirilebilir ya da tolerans verilebilir. Bunun için disiplin cezası alınmaması gerekir.” (K8) “Bir yeri yönetmek için kurallar olmalıdır ama insan hayatı önemli olduğu durumlarda kuralları sağlamak için hemen disiplin cezası uygulanmamalıdır. Kuralları esnetme yoluna gidilmelidir.” (E10)
Hayati Durum	5	K5, K6, E4, E6, E7	“İnsanların hayatının kurallardan daha üstün olduğunu düşünüyorum. Bunun için insanın hayati durumu varsa arkadaşımız için annesinin durumu daha önemli olduğu için kuralların esnetilebileceğini düşünüyorum.” (K5) “İnsanların hayatının kurallardan önemlidir. Bunun için insanın hayati durumu varsa kuralların esnetilebileceğini düşünüyorum.” (E4)

Bulgular, öğretmenlerin yanıtlarının Sosyal Sözleşme evresine uygun olduğunu göstermiştir. Bu evrede, bireylerin yararı ve toplumsal kurallar önemlidir. Kurallar esnek olmalı ve insanların otorite karşısında hakları korunmalıdır. Kadın öğretmenlerin yanıtları kurallar değişebilir (f=6), kurallar değiştirilmemeli (f=1), disiplin cezası alınmamalı (f=1), hayati durum (f=2) olarak kategorize edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yanıtları ise kurallar değişebilir (f=5), kurallar değiştirilmemeli (f=1), disiplin cezası alınmamalı (f=1), hayati durum (f=3) olarak belirlenmiştir. Genel olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtlarının Sosyal Sözleşme evresine uygun olduğu görülmüştür.

Altıncı Temaya İlişkin Bulgular

Araştırmamızın altıncı sorusu, öğretmenlerin bir öğrencinin aile içi şiddete maruz kaldığını öğrendiklerinde ne yapacaklarını sorgulamaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar, Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Evrensel Ahlak Eğilimine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	F	Katılımcılar	Katılımcıların Örnek Görüşleri
Evrensel Ahlak Eğilimi	Farklı Yollara Başvurma	10	K1, K2, K3, K5, E4, E5, E6, E8, E9, E10	“Eyleme katılmam prosedür resmi olarak neyi gerektiriyorsa onu yaparım ve bunun yapılması için uygun bir dili ve ısrarcı olurum. Çocuğun menfaati önemli olduğu için olayı bu şekilde bırakmam. Eylem bu konuda atacağım bir risk olacağı için eylemde bulunmam.” (K3) “Eğer kanun dışı bir şey varsa katılmam, kanunların ve şartlarının elverdiği çözümler üretmeye çalışır ve bu çözümler için ısrarcı olurum.” (K2) “Vazifem olmayan işleri yapmazdım ama çocuk için elimden geleni ne gerekiyorsa yapmaya çalışır, farklı çözüm yolları üretirim.” (E9) “Çocuğun sığınabileceği tek kişi o an ben isem meslekten ihraç olmayı göze alamazdım ama çocuk için elimden gelen ne varsa yapmaya çalışırdım. Aileyle görüşür, okul idaresiyle görüşür, sosyal hizmetlerle görüşürdüm. O çocuğun hayatta kalması ve çocuğun üstün yararı ilkesi gereğince elimden geleni yapardım.” (E8)
	Mesleği Tehlikeye Atma	8	K4, K6, K7, K8, K9, E1, E2, E7	“Eylemlere katılmazdım, mesleğime zarar gelmemesi için ancak durumun üzerinde durup başka bir yol ile çözüm bulmaya çalışırdım.” (K7) “Katılmazdım tabii ki eylem tarzı şeyler her zaman memurluk için sıkıntılıdır.” (K9) “Görevimden ihraç edilecek hiçbir eyleme katılmam ama yasalar çerçevesinde elimden geleni yapmaya çalışırım. Şiddete maruz kalmasını önlemek için rehberlik servisiyle görüşme yaparım. Ama önemli şey benim kendi mesleğim olduğu için mesleğimden ihraç edilmeyi göze alamam.” (E7) “Bu tarz eylemlere katılmam çünkü çocuğun üstün yararı ve üstün menfaat olsa da benim hayatım da önemli ve ben

			mesleğimi tehlikeye atarsam ben mesleğimi tekrar bulamayabilirim.” (E1)
Çocuğun Hayatı Önemli	2	K10, E3	“Eyleme katıldım, çünkü öğrenci sesini duyuramıyorsa ben ona ses olmak için elimden geleni yapardım.” (K10) “Eyleme katılıyorum çünkü bir çocuğun hayatı benim mesleğimden çok daha önemli. Bu çocuğun hayatını kurtarmak için elimden ne geliyorsa yaparım.” (E3)

Bulgular, öğretmenlerin yanıtlarının Evrensel Ahlak evresine uygun olduğunu göstermiştir. Bu evrede, bireyler kendi ahlaki yargılarını oluştururlar. Kadın öğretmenlerin yanıtları farklı yollara başvurma (f=4), mesleği tehlikeye atma (f=5), çocuğun hayatı önemi (f=1) olarak kategorize edilmiştir. Erkek öğretmenlerin yanıtları ise farklı yollara başvurma (f=6), mesleği tehlikeye atma (f=3), çocuğun hayatı önemi (f=1) olarak belirlenmiştir. Genel olarak, kadın ve erkek öğretmenlerin yanıtlarının Evrensel Ahlak evresine uygun olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri, öğretmenlerin cinsiyetleri farklı olsa da ahlaki ikilem öykülerinde verdikleri cevaplar incelendiğinde aralarında çok belirgin fark olmamakla birlikte, öğretmenlerin en fazla sosyal sözleşme evresinde oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin evrensel ahlak evresi bağlamında değerlendirilebilecek söylemleri ise yok denecek kadar azdır. Öğretmenlerin daha çok geleneksel dönemde yoğunlaşmaları, öğretmenlerin ahlaki yargılamalarının Kohlberg’in teorisine göre, 20’li yaşlardan sonra gelenek sonrası düzeye geçilebileceği ve bireylerin çoğunun ahlaki yargılamalarını geleneksel dönemde yaptıkları yönündeki genellemeyle uyumludur (Kulaksızoğlu, 2006). Araştırmada, gelenek sonrası evrensel ahlak dönemine ait bulguların nadir oluşu ya da hiç olmayışı dikkat çekicidir. Ayrıca, bu araştırmada karşılaşılan, Kohlberg’in kuramında da eleştirilen noktalardan biri, öğretmenlerin bir ahlaki ikilem örnek olayında verdikleri cevap ve gerekçenin iki farklı evreye karşılık gelmesidir. Çinemre (2014) ve Selçuk (1999) araştırmalarında buna benzer durumlarla karşılaşmış ve Kohlberg’in kuramına yönelik yapılan eleştirileri haklı çıkarmıştır. Araştırmada böyle durumlarla karşılaşıldığında, uzman görüşleri alınarak, öğretmenlerin gerekçelerinde bir üst evreye ait gerekçe ya da daha çok vurgulanan gerekçeler kabul edilmiştir. Bu araştırmada da ikinci alt probleme verilen cevaplar incelendiğinde, hem araçsal ilişkilere yönelik hem de iyi çocuk olma evresine yönelik bulgular elde edilmiştir.

Öğretmenlerin kıdem yılları ve aynı idareci ile geçirdikleri süreler incelendiğinde, kıdem yılı az olan öğretmenlerin daha çok itaat ve ceza evresinde ya da kişiler arası uyum evresinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin ast-üst ilişkisinden çekindikleri ve örgüt içinde dışlanma korkusu yaşadıkları sonucuna ulaştırmıştır. Bu evrenin en iyi göstergesi, değer verdiği ve önemseydiği grup ve insanlar için yapılan yardımseverlik ve fedakârlık duygularıdır. Kendi isteklerinden çok çevresindeki insanların istekleri ve beklentileri daha önemlidir (Kohlberg, 1984). Öğretmenlerin okul idarecilerinin görevlerini yapmak isteme nedenlerinin, akademik değerlerinin ahlaki gelişim evreleri açısından cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterdiği incelendiğinde, kadın öğretmenlerin en fazla sosyal sözleşme (%70) ile iyi çocuk eğilimi (%50) evrelerinde, erkek öğretmenlerin ise sosyal sözleşme (%70) ile kanun ve düzen (%60) evresinde yer aldığı görülmektedir. Araştırmada kadın öğretmenlerin en az bulundukları evrenin evrensel ahlak (%10) evresi olduğu görülürken, erkek öğretmenlerin de en az bulundukları evrenin evrensel ahlak (%10) evresi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin daha fazla sosyal sözleşme evresinde olmasını yalnızca cinsiyet farkıyla açıklamak doğru olmaz; aradaki bu farkın nedenleri arasında Türk aile yapısı ve Türk kültürünün de etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmada, öğretmenlerin "Okul müdürü okul için yapılan ya da okulda kullanılacak malzemeleri bazen öğretmenden istemektedir. Okul için gerekli olan materyalleri alan bir öğretmen aldığı materyaller için ücret almamıştır. Okul müdürü bu durumu diğer öğretmenlerin duyacağı şekilde, o öğretmen ücret talep etmediği için övgüyle bahsetmiştir. Bu olaydan bir süre sonra sizden okul için gerekli bir materyali almanızı istemiştir. Siz materyali alıp ücreti talep eder miydiniz? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin araçsal ilişkiler evresine ve iyi çocuk olma evresine uygun cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin daha çok karşılıklı ilişkilerde menfaat içerisinde olduklarını göstermektedir. Kohlberg'e göre ahlaki eğitimde eğitimcilerin temel görevi, öğrencilerin ahlaki davranışlarının doğruluğunu ya da yanlışlığını, kendi onaylanmış ahlaki kavramlarına göre anlamalarına yardımcı olmaktır. Eğitimciler, ahlaki

yargılarda bulunurken öğrencilerin seçtikleri belirli ahlaki içerikler ya da davranışlar yerine, onların akıl yürütme süreçlerine odaklanmalıdır. Ahlaki eğitimin asıl değeri, öğrencilerin eğitimcilerin yargılarından ziyade kendi yargılarına dayanarak davranışlarını belirleme özerkliğini geliştirmelerinde yatmaktadır (Zhang & Zhao, 2017).

Araştırmada, "Okul müdürü okuldakken ya da değilken sınıftan çıkma" davranışı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin itaat ve ceza evresine uygun cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, okul müdürü yokken sınıftan çıkabileceklerini belirtirken, okul müdürü okulda olduğunda özel ihtiyaç ve acil durum hariç sınıftan çıkmayacaklarını belirtmişlerdir. Yani, otoriteye itaat ederek cezadan kaçma davranışında bulundukları gözlemlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin daha çok karşılıklı ilişkilerde menfaat içerisinde olduklarını göstermiştir. "Okul müdürü, öğretmenlere görev dağıtıp size fazla iş yüklediğinde kabul eder misiniz?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ise, öğretmenlerin "İyi çocuk olma" ve "Saf çıkarıcı" evrelere uygun cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğretmenler, "Kabul ederdim çünkü gruptan dışlanmak istemem" gibi ifadelerle, grup içinde hoş karşılanmak için grubun beklentilerine uyma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Bu evrede, insanlar sevdikleri ve değer verdikleri kişiler için yardımsever ve fedakâr davranışlar sergilemeye eğilimlidir. Aynı zamanda, "Kabul ederim ama karşılığında ... beklerim" gibi ifadeler, öğretmenlerin çıkarıcı bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Bu evredeki bireyler, ilişkilerinde kişisel çıkarlarını ön planda tutarlar; iyilik veya kötülüğe karşılık verirler ve kurallar, ihtiyaçlarını karşıladığı sürece önemlidir (Hatunoğlu, 2003: 28-29).

Araştırmada, "Okul müdürü kendi yapması gereken evrak işlerini sizin yapmanızı istediğinde kabul etme" davranışı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kanun ve düzen evresine uygun cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin "Herkes kendi görev ve sorumluluklarını bilmeli ve herkes kendi üzerine düşen görevleri kendisi yapmalıdır" gibi ifadeleri, bu evrenin insanlar için geçerli toplumsal kurallar ve yasalar olduğunu ve bu kurallar ve yasalara uygun davranışlar içerisinde olmak gerektiğini desteklemektedir. Bu evreye göre doğru davranış, toplumsal düzeni koruma amacı taşıyan davranıştır. Bunun için okul içinde de herkesin görev ve sorumlulukları bellidir ve okul örgütü içinde yer alan herkes, düzeni sağlamak için kendi görev ve sorumluluklarını yapmalıdır.

Araştırmada, "Okul müdürü öğretmenlere okul kurallarını, yasaları ve mevzuatı açıkladıktan sonra bir öğretmenin bakıma ihtiyacı olan annesi için erken çıkma isteğinde kuralları mı desteklersiniz ya da öğretmen arkadaşınıza mı destek çıkarsınız" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok kuralların değişebileceği ve esnetilebileceğini belirtmeleri, insanların daha çok sosyal sözleşme evresinde yer aldıklarını göstermiştir. Araştırmada, "Okul müdürü uyardığı halde disiplin cezası alma ya da mesleğinizi kaybetme riskine karşı çocuğun iyiliği için eylemlere katılma" davranışı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin evrensel ahlak evresine uygun cevap verip vermeyecekleri sorulmuş ve araştırmaya katılanlardan neredeyse hiçbiri olumlu cevap vermemiştir (%5). Öğretmenlerin "Bir çocuğun üstün yararının her şeyden daha önemlidir, onun için farklı yollara başvurur, polise haber verirdim" tarzı cevapları, insanların çözüm aradığı ama kendi hayatını ve mesleğini tehlikeye atmadan kaçındıklarını ortaya çıkarmıştır. Kohlberg'in tanımladığı ahlaki gelişim evrelerinin en yüksek noktası evrensel ahlak ilkesidir. Bu sonuçlardan hareketle şu öneriler getirilmiştir:

Araştırma sonuçları, okul örgüt yapısının ve okul içi iletişimin önemini vurgulamış olup, bu bağlamda ahlaki olarak okul içi iş birliğini güçlendirecek çalışmalar yapılarak okul örgütünün ahlaki olarak güçlendirilmesi sağlanabilir.

Araştırmada, okul idarecilerinin görevlerini öğretmenlerin kabul etme nedenleri ahlaki açıdan incelenmiş ve öğretmenlerin daha çok sosyal sözleşme evresinde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, okul idarecileri üzerine de çalışma yapılarak karşılıklı değerlendirme yapılabilir. Alanyazında, okul idarecileri ve öğretmenlerin ahlaki değerlerinin spesifik olarak çalışıldığı araştırmaların azlığı dikkate alındığında, okul örgütlerinin ahlaki değerlerinin farklı boyutları nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. (Zorunlu beyan)

Etik Kurul İzni (Etik kurul izni gerektirmeyen makaleler için etik beyan üstte yer almaktadır.)

Kurul adı= İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar tarihi=

Belge sayı numarası=

Beyan ve Açıklamalar (Disclosure Statements)

1. Araştırmacıların katkı oranı beyanı / Contribution rate statement of researchers: Birinci yazar /First author % 50, İkinci yazar/Second author % 30,Üçüncü Yazar/Third author % 20

2. Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir (No potential conflict of interest was reported by the authors).

KAYNAKÇA

- Aydın, M. Z. (2011). *Ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi* (4. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. D. (2008). *Kişilik bozukluklarının bilişsel terapisi*. T. Özakkaş (Ed.). Litera Yayıncılık.
- Çam, Z., Çavdar, D., Seydoğulları, S. ve Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1211-1225.
- Çırak, K. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çiftçi, M. (2008). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri bilişsel çarpıtmaları ve empatik becerilerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine yönelik bazı eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 28, 69-99.
- De Mey, L., & Schulze, H. J. (1996). Indoctrination and moral reasoning: A comparison between Dutch and East German students. *Journal of Moral Education*, 25(3), 309-323.
- Geçtan, E. (2003). *Çağdaş insanda normal dışı davranışlar* (16. Basım). Metis Yayınları.
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sınıf öğretmenlerinin üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri üzerindeki etkileri ve bu öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hardy, S., & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232-256.
- Hatunoğlu, H. (2003). *Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerini ve toplum olaylarını değerlendirmeleri ve psikolojik belirtileri düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (Birinci basım). Çev. Akbaş, S. K. Ayrıntı Yayınları.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İz, B. (2009). *Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi kuramına göre hemşire öğrencilerin ahlaki yargı yeteneklerinin belirlenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar* (Yedinci baskı). Evrim Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, C. (1998). Human development: Cross-cultural perspectives. In J.G. Adair & D. Belanger (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects* (pp. 475-494). Psychology Press.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Essays on moral development* (Vol. 2). Harper and Row.
- Kulaksızoğlu, A. (2006). *Ergenlik psikolojisi* (5. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Selçuk, Z. (1999). *Eğitim psikolojisi* (6. baskı). Nobel Yayınları.

- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Yargı Yayınları.
- TDK. (2009). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Turiel, E., Edwards, C. P., & Kohlberg, L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(1), 75–86. <https://doi.org/10.1177/002202217891006>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Q., & Zhao, H. (2017) An analytical overview of kohlberg's theory of moral development in college moral education in Mainland China. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 151-160. doi: [10.4236/jss.2017.58012](https://doi.org/10.4236/jss.2017.58012).