

TEMEL EĞİTİM ALANINDA YAŞANAN BİLİMSEL GELİŞMELER

Editör: Dr. Anıl MANGUŞ



TEMEL EĞİTİM ALANINDA YAŞANAN BİLİMSEL GELİŞMELER

Editör

Dr. Anıl MANGUŞ

yaz
yayınları

2023

**TEMEL EĞİTİM ALANINDA
YAŞANAN BİLİMSEL GELİŞMELER**

Editor: Dr. Anıl MANGUŞ

© YAZ Yayınları

Bu kitabın her türlü yayın hakkı Yaz Yayınları'na aittir, tüm hakları saklıdır. Kitabın tamamı ya da bir kısmı 5846 sayılı Kanun'un hükümlerine göre, kitabı yayınlayan firmanın önceden izni alınmaksızın elektronik, mekanik, fotokopi ya da herhangi bir kayıt sistemiyle çoğaltılamaz, yayımlanamaz, depolanamaz.

E_ISBN 978-625-6642-08-9

Aralık 2023 – Afyonkarahisar

Dizgi/Mizanpaj: YAZ Yayınları

Kapak Tasarım: YAZ Yayınları

YAZ Yayınları. Yayıncı Sertifika No: 73086

M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar/AFYONKARAHİSAR

www.yazyayinlari.com

yazyayinlari@gmail.com

info@yazyayinlari.com

"Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluk da yazarlara aittir."

İÇİNDEKİLER

Çocuk Edebiyatında Meraka Dayalı Türler ve Özellikleri.....	1
<i>İhsan Seyit ERTEM</i>	
Hayale Dayalı Çocuk Edebiyatı Eserleri.....	21
<i>İhsan Seyit ERTEM</i>	
İlkokul Öğrencilerine Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı	39
<i>Anıl MANGUŞ</i>	
Orman Okulu Yaklaşımı	59
<i>Fatma ÇALIŞANDEMİR, Ayşe GÖKÇEN</i>	
Modern Eğitim Çerçevesinde Eğitimde Liderliğin Seyri ve Öğretmenin Dönüşümü.....	81
<i>Recep AVCI, Savaş COŞKUN</i>	

ÇOCUK EDEBİYATINDA MERAKA DAYALI TÜRLER VE ÖZELLİKLERİ

İhsan Seyit ERTEM¹

1. GİRİŞ

Çalışmalar Bu bölümde merak dayalı türlerden olan, Fen ve Tabiat Olaylarını Anlatan Metinler, Biyografi, Anı (Hatıra), Gezi Yazısı (Seyahatname) ve Mektup türlerine yer verilmiştir. Ayrıca bu türlerin her birine ait önemli eserlerden örnekler verilerek türlerin özelliklerinin daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

2. FEN VE TABİAT OLAYLARINI ANLATAN ESERLER

Fen kitapları çocukların içinde bulundukları çevre ve hayatı daha yakından tanımaları, merak ettiklerini öğrenmeleri için yazılmış eserlerdir (Oğuzkan, 1987). Fen kitapları, çocuğun merak ettiği konular hakkında bilgi edinmesini sağlarken aynı zamanda merak duygusunu artırarak onu daha çok araştırmaya teşvik etmektedir. Şimşek (2005), fen ve tabiat olaylarını anlatan eserleri; araştırma ve incelemeye dayanan, deneysel ya da bilimsel bilgilerin yazıya aktarıldığı edebi tür olarak tanımlamıştır. Ansiklopedi maddelerinin bu tür yazılar olduğunu belirtmiştir.

Çocuklar, çevreyi tanımayı isterler. Çevrelerindeki canlı ve cansız varlıkların özelliklerini merak ederler. Çok küçük

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: ertemseyit@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1583-5591.

yaşlardan itibaren mevsimler, ağaçlar, kuşlar, yağmurlar gibi doğa olaylarına karşı ilgi duyarlar. Bu çevrede yaşayan hayvan ve bitki gibi canlı varlıklar ile cansız varlıkların özelliklerini öğrenmek isterler. Ayrıca, taşıtlar, fen alanındaki buluş ve gelişmeler, iletişim araçlarını da merak ederler. Bu konularda çocukların ilgi ve meraklarını karşılamak için çocuk eserleri yazılmış ve yayımlanmıştır (Oğuzkan, 2006).

Çocuklar 12-13 yaşlarından itibaren bilgi yazılarına ilgi duyarlar. Onların bu konulardaki ilgi ve merakları düşünülürse, düzeylerine uygun doğa ve fen olaylarını anlatan eserleri çocuk edebiyatı içinde değerlendirmek gerekir. Erozyon, çevre kirliliği, doğal afetler, bilinçsizce yapılan tüketim ve bunların tabii sonucu olarak tabiat varlıklarının yok olması; çevre dengesini, doğanın ve kuşakların yaşam alanlarını tehdit etmektedir. Bu tür tehlike ve felaketlere karşı duyarlı, çevreyle barışık, doğadaki varlıkları sevip koruyan bireylerin yetişebilmesi için bu tür eserlerde çevre bilinci, doğa sevgisi aşılanmalıdır. Bu tür yazılar sade bir anlatımla kaleme alınmalıdır. Bu yazılarda ayrıntılı anlatımlardan kaçınılmalı; fotoğraf, resim, grafik, şekil gibi bilgiyi destekleyici ve ilgi çekici unsurlar kullanılmalıdır. Bu tür eserleri; hayvanları, bitkileri, yeryüzünü, gökyüzünü ve denizleri anlatan eserler olmak üzere gruplara ayırmak mümkündür (Oğuzkan, 2001; Şirin, 1998, akt. Kılıç, 2007).

2.1. Fen ve Tabiat Olaylarını Anlatan Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Nitelikler

Oğuzkan (1987)'a göre fen ve doğa olaylarını anlatan eserler çocuğun yaşadığı dünyayı tanımasına, doğanın çeşitli zenginliklerini kendi yaşantılarıyla bağlantı kurarak öğrenmesine ve giderek tabiatı sevmesine yardım etmektedir ve fen ve tabiat olaylarını anlatan kitaplarda bulunması gereken nitelikleri şöyle sıralamıştır:

- Yalın ve mantıklı bir düzen: Çocuk kitaplarında fen ve tabiat olaylarını anlatan konular sade bir dille anlatılmalı ve bir düzen içinde sunulmalıdır.
- Anlatılan konular çocukların kavrayacağı şekillerle bezenmelidir.
- Konulara uygun ve ilginç kitap adları olmalıdır.
- Konuya uygun açıklayıcı resimler, fotoğraflar, şekiller yer almalıdır.

TÜBİTAK'ın yayınları arasında yer alan “Farklı Olanı Bul, Rakamlar, Karşıtlıklar, Büyüklükler, Şekiller, Ölçmeye Başlamak” gibi kitaplar, görsel zenginlikleri, düzeye uygun yalın anlatımlarıyla çocuklara tavsiye edilebilecek niteliktedir. “Dünya ve Uzay, Sen Ben Gen, Işık Evreni, Uzay Denen O Yer, Bilimsel Deneyler, Bilim Adamları, Atom ve Molekül, Her Yönüyle Uçaklar, Bilgisayarlar, Kuşlar, Toplama ve Çıkarma, Çarpma ve Bölme” TÜBİTAK'ın Çocuk Kitaplığı ve Gençlik Kitaplığı dizilerinde yayımlanan eserlerden bazılarıdır (Kılıç, 2007).

2.2. Örnek Okuma Parçası

Mikro Canlılar Dünyası

“Arkadaşlar! Tek başınıza olduğunuzu sandığınız anlarda bile, gözünüzle göremediğiniz birçok canlı ile birlikte yaşıyorsunuz aslında. Örneğin oyuncaklarınızın üzerine yerleşip yaşayan akarlar, ısırp bıraktığınız bir elmanın üzerinde yavaş yavaş gelişmeye başlayan küfler, bahçede oynarken ellerinizde biriken kirin içindeki bakteriler...

Haberiniz olmasa da her an bu canlılarla birliktesiniz. Ama endişelenmeyin, bunlar öyle korkulacak canlılar değil. Sadece bazıları hastalanmanıza neden olabileceği için onları iyi tanımalı ve dikkatli olmalısınız. Şimdi gelin, bu canlıların dünyasına doğru birlikte bir gezi yapalım.

.....

Bu kitapta anlatılanlar bizlere, yaşadığımız dünyanın içinde farkında olmadığımız başka dünyalar da olduğunu gösterdi. Gördüğünüz gibi biz kendi hayatımızı yaşarken, okulumuza giderken, televizyon seyredip kitap okurken, bahçede oynarken ya da annemiz mutfakta yemek yaparken aynı anda başka canlılar da kendi mikro dünyalarında hayatlarını devam ettiriyor.

Bu canlıların çocuğunun çıplak gözle göremeyeceğimiz kadar küçük boyutlarda olması, onların varlıklardan haberdar olmamızı engellemektedir. Daha önceki sayfalarda bahsettiğimiz gibi elektron mikroskopları veya bazı gelişmiş elektronik tıbbi aletler dışında başka hiçbir araçla onların yaşamlarını öğrenme imkânımız yoktur. Bu mikro canlıları kediler, köpekler, balıklar, tavşanlar gibi açık bir şekilde göremediğimiz için, çoğu zaman onlardan bahsetmeyiz bile. Ancak onlar, yaşamımızı sürdürdüğümüz her santimetrekarelik alanda faaliyetlerine devam ederler.

Bakteriler, virüsler, mayalar, akarlar, algler ve bu kitapta bahsetmediğimiz başka mikro canlılar insanlığa çok ciddi faydalar sağladıkları gibi bazen büyük zararlar da verebilirler.

Sevgili arkadaşlar! Artık siz de onları yakından tanıyor ve size zarar vermemeleri için ne gibi tedbirler almanız gerektiğini biliyorsunuz.” (Sema Gül’ün Mikro Canlılar Dünyası adlı kitabından sadeleştirilmiştir.)

3. BİYOGRAFİ

Oğuzkan (1987) biyografi ve otobiyografiyi şöyle tanımlamaktadır. “Biyografi, yaşam tarzları ve yaptıklarıyla şöhret sahibi olmuş önemli kişilerin hayatlarını, belgelere bağlı

olarak inceleyen eserlere denir”. Otobiyografi ise “bazı sanatçılar, devlet adamları, ünlü kişiler kendi yaşam hikâyelerini, kendileri yazıp anlatan eserlerdir” (Oğuzkan, 1987). Bu tanımlardan yola çıkarak biyografinin özelliklerini

Biyografiler, diğer edebi türlerde olduğu gibi iyi bir edebi eserde bulunması gereken ölçütleri sağlamak durumundadır. Bu nedenle biyografilerde ırk, etnisite ve cinsiyete dayalı stereotiplerin kullanılmasından kaçınılmalıdır. Ayrıca, biyografi yazarları karakterlerini yüzeysel değil derin bir biçimde betimlemelidirler. Eserini “gerçeklik” üzerine kurgulayan biyografi yazarları ile eserlerini “kurmaca” üzerine kurgulayan yazarlar arasında ciddi bir ayrım bulunmaktadır. Biyografi yazarlarını diğer kurgu yazarlarından ayıran en temel özellik, biyografi yazarlarının karakterleri oluşturma aşamasında dayanağı olmayan düşünce ve eylem üretiminde sınırlı hareket etmek durumunda olmalarıdır (Can, 2012).

Edebi eleştiriye belli bir ölçüt koyabilmek için biyografik eserlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken noktaları maddeler halinde belirtmek mümkündür:

1. Biyografi iyi bir edebi eser olma ölçütünü taşıyor mu?
2. Biyografinin konusu okunmaya değer bir konu mu?
3. Biyografi karakter, olay örgüsü ve mekân açısından gerçeklere olması gerektiği gibi uyuyor mu?
4. Biyografi yazarı gerçek ile yargıyı ve gerçek ile kurguyu birbirinden ayırabiliyor mu?
5. Biyografi yazarı, metin için araştırma yaparken birincil derecede önemli kaynakları kullanıyor mu? Bu kaynaklar okurlara verilen biyografilerle ve diğer kayıtlarla aynı mı?

6. Biyografi yazarı metnin inanılrlığını arttırmak için metne fotoğraf veya diğer belgeleri ekliyor mu?
7. Eğer biyografi yazarı fotoğraflardan başka resimlemeler kullanıyorsa bunlar kişinin yaşamına ve yaşadığı döneme uygun mu?
8. Yazı üslubu okuru çekiyor mu? (Norton, 2007).
9. Bu maddeleri dikkate alarak, kaliteli ve eğitimsel olarak yararlı bir biyografi eseri seçebiliriz.

Edebiyatımızda çocuklar için biyografi türünde eser yazılması çok yakın zamanlarda başlamıştır. İlk yayınlanan eserler çoğunlukla başka dillerden yapılan çevirilerdir: Mebrure Sami Alevok'un "Madem Curi"; S. Huri'nin "Sonsuz Fedakârlık", "Fen Çocuğu" ve "Yiğit Genç Kız"; Fuat Baymur'un "İlk Matbaa"; Recai Ant'ın "Kibriti İcat Eden Genç" adlı çevirileri örnek verilebilir. Bununla birlikte kimi yazarlarımız da bu alanda eserler vermeye çalışmışlardır. Örneğin, Şükrü Enis Regü'nün "Onlar da Çocuktı", Ahmet Refik Altınay'ın "Mimar Sinan" adlı eserleri özellikle çocuklar için yazılmış biyografilerden sadece bir kaçıdır (Oğuzkan, 2006).

3.1. Örnek Okuma Parçası

Şehzade Bâyezîd

Doğumu, Çocukluğu, Eğitimi

"Yıldırım Bâyezîd Han 1354 yılında Bursa'da doğmuştur. Babası Sultan I. Murad, annesi Gülçiçek Hatun'dur.

Küçük yaştan itibaren zamanın seçkin âlimlerinden ilim öğrendi. Değerli kumandanlardan askerlik, sevk ve idare dersleri gördü.

Şehzade Bâyezîd 1381 yılında devlet idaresinde yetişmesi için Kütahya'ya vali tayin edildi. Germiyanlarla Osmanlıların bazı alanlarda münasebetleri oluyordu.

Osmanlı- Karaman savaşlarında büyük kahramanlıklar gösterdi. Yıldırım lakabını bu savaşlarda aldı.

1389'da Haçlı Ordusu ile yapılan Birinci Kosova savaşına katılarak bu savaşta da büyük kahramanlıklar gösterdi. Bu savaşta da Yıldırım lakabına uygun bir şekilde savaştı. Babası Sultan Murad'ın bu savaşın sonunda şehit edilmesiyle devlet ileri gelenlerin müşterek kararı ile Osmanlı tahtına geçti.

Yıldırım Bâyezîd 1389 yılında Osmanlı Padişahı oldu. O sıralarda oğlu Mehmed Çelebi doğdu.

Kosova Meydanı'nda Osmanlı Tahtına Oturduktan sonra babasının ve kardeşinin cenazelerini Bursa'ya naklettirdi.

Bâyezîd Han cülusunu tebriğe gelen batılı devlet elçilerine şu tarihi sözleri söylüyordu:

“Roma'ya kadar ilerleyeceğim!..”

Bu sözler onun İslam'ın yayılması için nasıl bir ufka sahip olduğunu gösteriyordu.

Padişahlığının ilk zamanlarında bazı ünlü kumandanlarına çeşitli emir ve vazifeler verdi.

.....

Yıldırım Ankara Savaşı'ndan sonra esir olmuş, Timur'un karşısına çıkarılmıştı.

İki hükümdar karşı karşıya gelince Timur onu ayağa kalkıp karşıladı. Kendisine hürmet gösterdi. Mağlubiyete sabırla katlanması gerektiğini söyledi. Kendi yanında daima saygı göreceğini söyleyerek gönlünü almaya çalıştı.

Bu yakınlık ve saygı Yıldırım Bâyezîd'i biraz teselli etti. Timur'dan kendi yanında çarpışan oğullarının akıbetini öğrenmek istedi. Timur da onları arattırdı. İki gün sonra Musa Çelebi ele geçirilerek babasının yanına getirildi. Bu arada Mustafa Çelebi'nin ölü veya sağ olduğu hususunda hiçbir haber alınamadı.

Timur'un yanında ve onun saygısını gördüğü halde esaret hayatına dayanamayan Yıldırım Bâyezîd'in her geçen gün üzüntüsü artıyordu. Akıbetinin ne olacağını bilemiyor, oğullarının durumunu merak ediyordu.

Bu olanlar Yıldırım Bâyezîd'i çok üzmüştü. Dayanamayıp hastalandı. 9 Mart 1403 tarihinde Akşehir'de vefat etti. Nefes darlığından yahut ani bir nüzul sebebiyle öldüğü hakkında kayıtlar vardır.” (Mustafa Akgün'ün Yıldırım Bâyezîd adlı kitabından sadeleştirilmiştir.)

4. ANI (HATIRA)

Anı (Hatıra), bir kişinin kendi başından geçen, yaşadığı dönemde tanıklık ettiği olayları ve durumları anlatan bir yazı türüdür. Anı, sadece yazarın kendi yaşamını, düşünce ve gözlemlerini değil aynı zamanda döneminde olup bitenleri de anlatır. Bu bakımdan anılar, okurlarına tarihi olayları canlı ve detaylı olarak yansıtır. Anılar daha sonra yazıldığı için eksiklikler ve yanlışlıklar da olabilir. Onun için mektuplardan, dönemine ilişkin başka yazılardan ya da başka görgü tanıklarından yararlanılabilir (Oğuzkan, 2021; Kudret, 1980, akt. Nas, 2004). Özellikle insan zihninde iz bırakan olay ve olguları konu aldıkları için anılar, çoğunlukla geçmişte bir zaman diliminde yaşanmış ve bitmiş olayları kapsamaktadır. Anılar, genellikle içten ve samimi duygularla yazılır. Bu nedenle biyografik eserlerle kıyaslandıklarında anıların üslubu okura, daha inandırıcı gelmektedir. Anılarda anlatım çoğunlukla iç

monolog tekniğiyle gerçekleşip okura sunulmaktadır. Oysa biyografilerde durum farklıdır. Biyografiler, bilimsel bir nitelik taşıdıkları ve arşiv taraması gibi arka plan 136 çalışmalarını gerekli kıldıkları, yani bilgi ve belgeye dayalı eserler oldukları için ilahi bakış açısıyla anlatılmaktadırlar. Ayrıca, biyografilerin üslupları resmidir. Biyografi yazarı bilgi ve belgeye dayanarak dışarıdan gözlemlediği kadarıyla bir yaşam öyküsü oluşturmaktadır. Dolayısıyla anıların öznel, biyografilerin ise nesnel olduklarını söyleyebiliriz. Anılar, I. tekil şahıs anlatıcı tarafından yazılmaktadır (Can, 2012).

Anı türüyle hikâye ve roman türleri arasındaki farka da değinmek gerekmektedir. Oğuzkan (2006), anı ile hikâye arasındaki en önemli farkı, anıların yaşanmış, hikâyelerin ise gerçeğe ne kadar benzerse benzesin yazarların hayal gücüyle uydurulmuş olmasıdır diye açıklar. Bu nedenle iyi anı yazarları, anılarını belgelerle pekiştirmek isterler.

Türk edebiyatında anı türünün ilk önemli eseri Babur Şah'ın anılarını içeren Baburname'dir. Anılarını yazan birçok yazarımız vardır. Bunlardan bazıları şunlardır: Halit Ziya Uşaklıgil, Ahmet Rasim, Halide Edip Adıvar, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Falih Rıfkı Atay, Ziya Paşa, Muallim Naci (Nas, 2014). Bu arada, ilk kez 1927'de İ.A. Gövsa tarafından dilimize çevrilen bir yabancı esere de değinmek gerekir. Bu, İtalyan yazarı Edmond de Amicis (1846-1908) in birçok dile çevrilen “Çocuk Kalbi” adlı eseridir. Bu kitap, Enrico adlı bir ilkokul öğrencisinin ders yılı süresince tutmuş olduğu anılarla anne babasıyla yazıştığı mektuplardan oluşmaktadır. Yazar, eserinde yurt, ulus, aile, öğretmen, okul ve insanlık sevgileriyle birlikte alçak gönüllülük, irade gücü, değerbilirlik, sabır ve naziklik gibi olumlu davranışları okurlarına anlatma ve sevdirmeye yollarını bulmuştur (Oğuzkan, 2006).

4.1. Örnek Okuma Parçası

Okul Günleri

Acı Bir Olay

“Yıl, üzücü bir olayla başladı. Bu sabah okul yolunda öğretmenimin sözleri babama tekrar anlatırken, birden okulun kalabalık bir halk kitlesiyle dolu olduğunu gördük. Halk, belediye okulunun önüne birikmişti.

Babam hemen: “Bir kaza oluşur herhalde” dedi. “Yıl pek de iyi başlamıyor.”

Okula zorlukla girdik. Büyük salon, ana-babalar ve öğretmenlerin sınıfa sokamadıkları öğrencilerle doluydu. Bütün bakışlar müdürün kapısına çevrilmişti. “Zavallı çocuk, Robetti!” denildiği işitiliyordu.

Kaynaşan başların üstünden avlunun sonunda belediye kavaninin kasketiyle müdürün saçsız başı görünüyordu. Sonra resmi şapkalı biri girdi. Herkes: “İşte doktor” diyordu.

Babam bir öğretmene dönerek: “Ne var, ne oldu?” diye sordu. O da “Ayağının üstünden tekerlek geçti”, diye karşılık verdi. Öteden birisi: “Ve ayağını ezdi”, sözlerini ekledi.

Ayağı ezilen ikinciden bir öğrenciydi. Dora Grossa sokağından okula gelirken, annesinin elinden kurtularak bir omnibüse birkaç adım kala düşen, birinci sınıftan bir çocuğu görmüş ve kahramanca yardımına koşarak, onu çiğnenmekten kurtarmıştı. Fakat ne yazık ki omnibüsün tekerleği cesur çocuğun ayağından geçmişti. Robetti, bir topçu yüzbaşısının oğludur.

Bunlar bize anlatılırken, bir kadın çıldırmış gibi kalabalığı yarararak salona girdi. Robetti'nin annesiydi. Haber salıp çağırmışlardı. Başka bir kadın - kurtulan çocuğun annesi-hıçkırıklar içinde onu karşılayarak boynuna atıldı ve ikisi

birlikte müdürün odasına daldırlar. Oradan Bayan Robetti'nin umutsuz bağıışıları duyuluyordu. “Oh Guillio'cuğum, yavrucuğum!...”

Bu sırada kapının önünde bir araba durdu ve biraz sonra müdür, yaralıyı kollarından taşıyarak çıktı. Zavallı çocuğun yüzü bembeyazdı. Gözleri yarı kapalı olup, başını müdürün omzuna dayamıştı. Herkes birden susmuştu. Bayan Robetti'nin boğuk hıçkırıklarından başka bir ses işitilmiyordu. Soluk yüzü ile müdür biraz durup, çocuğu orada bulunanlara göstermek için, iki eliyle biraz havaya kaldırdı.

Bay ve bayan öğretmenler, çocuk ana-babaları, öğrenciler hep birden: “Varol Robetti, aferin zavallı çocuk!” diye bağışıyorlardı. Ona öpücükler gönderiliyor, yanında bulunan bayan öğretmenlerle çocuklar, ellerini ve kollarını öpüyorlardı. Kahraman çocuk gözlerini açıp: “Çantam nerede?” diye mırıldandı. Çocuğu kurtulan anne ağlayarak çantayı gösterdi ve : “Bende sevgili yavrum, bende, onu sana ben getireceğim.” Diyordu.

Çocuğun sözlerini işitince yüzünü elleriyle örten Bayan Robetti gülümsedi. Dışarı çıkıp, yaralıyı dikkatle arabaya yerleştirdiler. Araba yola koyuldu ve biz de hep beraber, sessizce sınıflarımıza girdik”. (Edmond de Amicis'in Çocuk Kalbi adlı kitabından alınmıştır.)

5. GEZİ YAZISI (SEYAHATNAME)

Çocuklar yakın çevrelerine (aile, okul vb.) yönelik yaşantılar kazandıktan sonra ilgilerini uzak alanlara yönlendirirler. Kendileri için ilginç olan yerleri çeşitli özellikleriyle anlatan eserleri okumaktan keyif alırlar. Çocukların bu ihtiyacını karşılayan yazıların önemlilerinden birisi gezi yazılarıdır. Gezi yazılarında gezilen yerlerle ilgili

sadece doğa ve iklimle ilgili özellikler bulunmaz, o yerlerle ilgili gelenekler, alışkanlıklar ve yaşam biçimleri gibi bilgilerde yer alır. Bu bakımdan gezi yazıları, sağlam bilgilere ve doğru gözlemlere dayalı çocuklar için genel kültür artırıcı bir kaynaktır (Oğuzkan, 2021, s. 203). Maden (2008), gezi yazısını “ilk çağlardan bu yana insanoğlunun yeni yerleri görüp, tanıma ihtiyacını karşılayan edebi ve tarihi özellik taşıyan metinler” olarak tanımlamaktadır (s.148).

Gezi yazısı hakkındaki bilimsel literatürde çok çeşitli tanımlar yer almaktadır. Örneğin, Edebiyat Bilimi Sözlüğünde, “Seyahatname, geziye çıkan, seyahat eden kişilerin okuyucu için bilindik olmayan yerler, şehirler, halklar hakkında bilgiler vermeleri, notlar, günlük, deneme ve hatıra türleri ile çeşitli olay ve durumları hikâye etmeleridir.” şeklinde tanımlı yer almaktadır (Gaynullina 2007, s. 169 akt. Güzel, 2011). Özellikle derste işlenen konuya ait gezi yazıları öğrencilerin dikkatini çekmek ve kalıcılığını sağlamak açısından da gezi yazıları ayrı bir öneme sahiptir (Maden, 2008).

Bu türde yazan en ünlü kişiler, Marco Polo, Evliya Çelebi ve İbni Batuta’dır. Günümüzde Gülten Dayıoğlu çocuklar için gezi kitapları yazmıştır. Bunlardan; “Kangurular Ülkesi Avustralya’ya Yolculuk”, “Bambaşka Bir Ülke Amerika’ya Yolculuk”, “Efsaneler Ülkesi Çin’e Yolculuk” örnek olarak verilebilir (Nas, 2004).

5.1. Örnek Okuma Parçası

Çiftlikteki Müze

“Çiftlikte hayat güneş doğmadan başlıyor. Bununla birlikte derin bir uykunun ardından zinde bir şekilde kalktık. Çiftliğin temiz havası iyi gelmişti. Halam sundurmada “Sarıköz”ın sütünü bizim için kaynatıyordu. Taze pişmiş gözlemelerin kokusu acıkmamıza yol açmış, iştahımızı kabartmıştı.

Güneş iki tepe arasından aniden doğdu ve parlak ışıkları ile tabiatı yıkayıverdi. Hiç bu kadar erken kalktığımı hatırlamıyorum. Horozun sesine eşlik eden inek böğürmeleri, at kişnemeleri, koyun meleşmeleri herkesi uyandırmaya yetmişti. Yalnız Oğuz uyuyordu. Ne yazık! Çiftlikte güneşin doğuşunu görememişti.

Atların, çiçeklerin üzerinde dünden kalan yağmur damlaları, elmas kırıntıları gibi ıslıl ıslıl parlıyorlardı. Bol suya kavuşan bitkiler, parlak bir yeşile bürünmüş, mesut mesut boy atıyorlardı. Yasemin çiçeğinin dalları düne nazaran daha çok çiçeklenmişti.

Kahvaltıdan sonra halam Yasemin'e:

- Çocuklara babanın müzesini gezdirdin mi? diye sordu.

Herkes bir anda şaşır kaldı. Çiftlikte müze olur mu? En çok da annem hayret etmişti. Halam gülerek:

- Müze yalnız şehirde olmaz ya, bizim de görülmeye değer bir müzemiz var. Çok beğeneceğinizden eminim.

- Şaka ediyorsun, dedi annem.

- Yok yok şaka etmiyorum. Şuraları toplayıvereyim, gider gezeriz.

Öğretmenimiz bizi müzeler haftasında müzeye götürmüştü. Eski zamanlara ait kalıntıları, çanak çömlekleri, kıyafetleri, paraları görmüştük. Halamların müzesinde de böyle kalıntılar olabileceğini zannediyorum.

Ama yanılmışım! Halamın bahsettiği müze, ancak çiftliğe yaraşır bir müze idi. Fakat itiraf edeyim ki eşine Türkiye'nin başka bir yerinde rastlanamayacak kadar güzeldi. Hatta müze diye nitelendirdikleri yer dahi gerçek müze idi. Bak anlatayım:

Eskiden buğday saplarını tanelerinden ayırmak için harman yerlerine götürürlermiş. Harman makinesi alınınca, bu

yusuvarlak, düz arsaya ihtiyaçları kalmamış. Samanlıklarla çepeçevre çevrili harman yerini eniştem de açık hava müzesine çevirmiş. Yıllarca buğdayları saplarından ayıran “düven” , arkasına çakılı siyah ve sert taşlarıyla tarihten bir sayfa gibi duruyordu.

Halam onu eli ile okşarken:

- Yıllarca ekmeğimizi elde etmemizi sağladı. Şimdi müzemizin en değerli parçası olarak burada duruyor, dedi.

Az ileride bütün mütevazılığı ile “kağnı” duruyordu. Hemen hemen her parçası ahşaptan yapılmıştı. Halam, kağnının kollarına çiçek saksılarını asmıştı. Kağnı bu haliyle bayram yerine çiçek taşıyor gibiydi.

.....

Eniştemin müzesindeki gezimiz sürüyordu. Az ileride çarkları paslanmış bir makine duruyordu. Ne işe yaradığını kestirmek oldukça güçtü. Halam:

- Tınaz makinesi, dedi.

Sonra da anlamadığımızı düşünerek açıkladı:

- Buğdayları samandan ayıklayan makine. Şu kol çevrilirmiş. İçindeki tambur döner, elekleri çalıştırmış. Şuradan buğdaylar akar, arkasından da saman savrulmuş.

- Artık kullanılmıyor mu?

- Kullanılmıyor Gökçeciğim. Traktöre bağlı harman makinesi ile kısa sürede buğdayları ayıklıyoruz.

.....

Hiç şüphesiz burası bir müzeden farksızdı. Hatta bir müzede göremeyeceğimiz birçok alet vardı. Hepsi tarihe karışmış, yok olmaya yüz tutmuştu. Halam bize eniştemin müzesini gezdirmese hiçbirini tanıyamayacaktık.

Ne garip değil mi sevgili günlük... Medeniyet ilerledikçe yıllarca insanlığa hizmet etmiş araçlar unutuluyor. Bir zamanlar eşsiz bir buluş olan karasaban, tarihin derinliklerine gömülmüş, eski bir harmanda, bir samanlık duvarının dibinde unutuluvermiş. Karasabana kafa tutan pulluğun hali, ondan geri kalmıyor. Kim bilir ileride hangi araçlara, aletlere ihtiyaç duymayacağız? Babaannem boşuna demiyor: “ Hayat bir merdivendir, kimi iner kimi çıkar. ” diye...” (Sara Gürbüz Özeren’in Gökçe’nin Günlüğü Çiftlikteki Müze adlı kitabından sadeleştirilmiştir.)

6. MEKTUP

Herhangi bir kurum veya bir kişiye, bir şey haber vermek, bir bilgi iletmek, bir şey sormak veya bir şey istemek için yazılan yazılara mektup denir. Birbirine yakın olan ana, baba, kardeş, eş, dost, arkadaş, akrabalar haberleşmek, birbirlerine öğüt vermek, bilgi alış verişinde bulunmak amacıyla mektup yazarlar. Ayrıca özür dileme, kutlama, davet, başsağlığı amacıyla da mektup yazılmaktadır. İlk defa mektubu Eski Mısırlılar kendi aralarında haberleşme aracı olarak kullanmışlardır. Bu tür, konum ve önemini günümüze kadar muhafaza etmiştir. Başlangıçta haberleşme aracı olan mektup, günümüzde duygu ve düşüncelerin ifade edildiği edebi bir tür özelliğini de göstermektedir (Kılıç, 2007).

6.1. Çocuklar İçin Hazırlanan Mektuplarda Bulunması Gereken Nitelikler

- Mektup yazarken dikkat etmemiz gereken biçimsel ve içerik olarak bazı kurallar vardır. Biçimsel açıdan bakıldığında, mektubun sol üst kısmına hitap cümlesi, sağ üst kısmına yer ve tarih, sol alt kısmına adresi, sağ alt köşesine yazarın ismi yazılır ve üzerine de imzası atılır. Hitap cümlesindeki kelimelerin baş harfleri büyük olmalı, sonunda virgöl konmalıdır. Mektup kâğıdı

temiz, beyaz ve çizgisiz kâğıt olmalıdır. Üzerine karalamalar yapılmamalı, yazı güzel ve anlaşılır olmalıdır.

- İçerik açısından bakıldığında, mektup türünde bireyler en içten ve samimi duygularını ifade ederler. Bu nedenle yazının dili hitap eden kişinin kültür düzeyine uygun, açık, net ve anlaşılır olmalıdır. Mektubun hitap cümlesi hitap edilen kişinin seviyesine göre değişebilir. Örneğin, Sevgili Anneciğim, Sayın Genel Müdür, Canımın İçi Ablacığım... Hitap cümlesinden sonra mektubun giriş kısmına geçilir. Giriş kısmında mektubun yazılış nedeni açıklanır. Gelişme bölümünde amaç detaylandırılır, duygu ve düşüncelere yer verilir. Sonuç bölümünde dilek ve güzel temennilerle mektup sonlandırılır.

Mektupları konularına ve yazılış amaçlarına göre; özel mektuplar, resmi mektuplar, iş mektupları, açık mektuplar, edebi mektuplar, felsefi mektuplar ve siyasi mektuplar olmak üzere yedi grupta sınıflandırabiliriz. Günümüzde teknolojinin ilerlemesiyle mektupların yerini, e-mailler, telefondaki mesajlar almış gibi gözükmektedir. Fakat kişiler arası ve özellikle kurumlar arası iletişimde tebrik, kutlama ve resmi içerikli mektupların halen önemli bir yeri vardır (Kılıç, 2007).

6.2. Örnek Okuma Parçası

Milena'ya Mektuplar

“Sevgili Bayan Milena,

İki gün ve bir gecedir süren yağmur az evvel dindi, gerçi muhtemelen geçici bir süre için ama yine de kutlamaya değer bir olay, şimdi benim size yazmakla yaptığım gibi. Aslına bakarsanız, yağmur katlanılabiliirdi benim için, nihayetinde burası yabancı bir yer -aslında sadece biraz yabancı- ama insanı iyi ediyor. Eğer izlenimlerim doğruysa (kısa, ayırksı ve yarı suskun geçen bir görüşme hafızadan çıkarılarak tüketilmemeli) siz de Viyana'nın yabancılığından memnunsunuz,

sonrasında dış etkenlerden dolayı orada bulunmak bunaltıcı bir hal almış olabilir, ama yine de böylesi bir yabancılık sizi de mutlu etmiyor mu? (Belki de bu kötüye işaretir ve böyle olmamalıdır.)

Burada gayet iyiyim, daha fazla özen bu fani vücudun kaldırabileceği bir şey değil. Odamın balkonu bahçe içinde; etrafı, boyunu aşan, çiçek açan çalılarla çevrili (buranın bitki örtüsü bir garip, Prag'da su birikintilerinin donduğu havalarda burada balkonumun önü yavaş yavaş çiçeklenmeye başlıyor), dahası büsbütün güneşe bakıyor (ya da daha doğrusu bir haftadır olduğu gibi koyu bulutlarla kaplı gökyüzüne). Kertenkeleler ve kuşlar -birbirine hiç benzemeyen bu ikili- beni ziyaret ediyor: Merano'ya gelmenizi öyle çok isterdim ki.. Geçenlerde nefes alamamaktan bahsediyordunuz, bu ifadenin gerçek ve mecaz anlamı birbirine çok yakın ve burada her ikisi de biraz daha kolay hale gelebilir.

En içten selamlarımla

Sizin F Kafka" (Franz Kafka'nın Milena'ya Mektuplar adlı kitabından alınmıştır.)

KAYNAKÇA

- Akgün, M. (2011). *Yıldırım Bâyezîd*. Ankara: Akgün Grup Yayıncılık.
- Aliyeva, E. (2011). A. Tukay'ın eserlerinde seyahatname türü. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 32, 75-81.
- De Amicis, E.(2012). *Çocuk Kalbi*. (Çev. Nurhan Özaltın ve Mehmet Aydın). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Erdoğan, K. & Ekici, A. (2015). Sosyal Bilgiler öğretiminde gezi yazılarından yararlanma: Gülten Dayıoğlu'nun gezi

- yazıları örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 19(1), 87-114.
- Gül, S. (2008). Mikro Canlılar Dünyası. İstanbul: Pegem Akademi.
- Kantemir, E. (1991). Yazılı ve Sözlü Anlatım. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kafka, F. (2013). Milena'ya Mektuplar (Çev. Nuriye Gülmen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Maden, S. (2008). Türk edebiyatında seyahatnameler ve gezi yazıları. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 37, 147-158.
- Nas, R. (2004). Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Norton, D.E. & Norton, E.S. (2007). Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature. (Çocuğun Gözünden: Çocuk Edebiyatına Giriş). 7. Edition. Upper River, Saddle; New Jersey: Pearson Publication.
- Oğuzkan, F. (1987). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Oğuzkan, F. (2006). Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, F. (2021). Çocuk Edebiyatı (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özeren, S.G. (2013). Gökçe'nin Günlüğü Çiftlikteki Müze. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Özdemir, E. (1979). Sunuş. Düşüncenin Toprağı Türk ve Dünya Yazınından Denemeler. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Safa, P. (2003). Objektif (Eğitim-Gençlik-Üniversite). İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınevi.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö. (2007). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı (Editörler Ömer Yılar-Lokman Turan). Ankara: Pegem Akademi.

HAYALE DAYALI ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİ

İhsan Seyit ERTEM¹

1. GİRİŞ

Bu bölümde Çocuk edebiyatında hayale dayalı eserlerden olan Masal, Fabl, Destan, Efsane, Fıkra, Efsane, Şiir, Hikâye, Roman türleri ve özellikleri incelenmiştir

2. MASAL

Sözlü edebiyat geleneğinin en eski ürünlerinden olan masalın “Anlatılan olay, olayın kahramanı, zaman ve yer gibi öğelerin hepsinin ya da bu öğelerden birinin akıl dışı olduğu, olağanüstü özellikler taşıdığı yazı türü” olarak tanımlanmaktadır (Çavuşoğlu, 2006, s.64). Masallar, içinden çıktıkları toplumun karakteristik, milli özelliklerini taşımaktadır. Bir toplumun ortak duygu, düşünce ve yaşayışlarını masallar adeta motif motif işlemektedir.

2.1. Masalların Özellikleri

Masal deyince ilk akla gelen, hayal ürününden doğan bir tür oluşudur. Hemen hemen her masalda yoğun bir düş gücü ve olağanüstülükler hâkimdir. Zaman zaman mantıklı olaylara tanık olduğumuz masallar olsa bile asıl belirleyici olan, kurgusal olaylardır. Masallara gizemli, rastgele ilerleyen ve fantastik olaylar hâkimdir (Asutay, 2013).

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, E-posta: ertemseyit@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1583-5591.

Masallarda yer ve kişi adları belli değildir (Ciravoğlu, 1997).“Binbir Gece Masalları”, “Ezop Hayvan Masalları”, “Kelile ve Dimne” gibi Arap edebiyatının bu eserleri yetişkinlere hitap etmesi açısından önemlidir. Bu eserlerin sözlü olması, anlatan kişiye göre zamanla değişme göstererek dinleyene aktarılmıştır. Bu; masallar yazıya geçirilinceye kadar devam etmiştir (Yalçın ve Aytaş, 2005).

Her masalda mutlu bir son vardır ve her zaman iyiler kazanır (Asutay, 2013). İyiler ödüllendirilir, kötüler cezalandırılır. Böylece dinleyenler iyiliklere yönlendirilir. Hayvan masalları hariç Türk masallarının uygun bölümlerinde tekerlemeler bulunur (Ciravoğlu, 1997). Bu tekerlemeler, çoğunlukla masalın döşeme bölümünde veya sonuç bölümünde bulunmaktadır. Bazen de gövde bölümünde de yer alabilmektedir.

Masallarda belli kalıplaşmış tipler vardır. Devler, periler, cüceler, gulyabani gibi olağanüstü tipler olabilir gibi padişah, sultan, kral, vezir gibi gerçekçi tipler de mevcuttur. Türk masallarının en önemli kahramanlarından biri Keloğlan’dır. Keloğlan iyi yürekli, temiz kalpli, kötü insanlarla mücadele edip onlara derslerini veren bir çocuğu sembolize etmektedir. Bu bakımdan gerçekçi bir karakterdir (Oğuzkan, 2000).

Türk masallarında din önemli bir yer tutar. Masal kahramanının inançlı, tevekkül sahibi bir kul olması beklenir. Karşı karşıya geldikleri sıkıntıları Allah’tan yardım isteyerek, dua ederek aşarlar. Hızır, pir, yaşlı adam veya kadın gibi karakterlerin dilekleri bu sayede kabul olur (Günay, akt. Yılar ve Turan, 2011). Masallarda anlatım akıcı, dil sade ve yalındır. Cümleler çocukların rahatça anlayabilecekleri uzunlukta ve netliktedir. Gereksiz sözcüklere ve tekrarlar yer verilmez.

Çocuklardaki merak duygusu ve kahramanların güçleri, olaylar karşısında nasıl davrandıkları onların son derece ilgilerini çeker. Sevdikleri bir masalı dinlerken veya okurken de kendilerine mutlaka pay çıkarır, verilmek istenen mesajı anında kaydederek.

Geleneğin kuşaktan kuşağa aktarılmasında masal önemli bir yer tutar. Geleneğin devamında çocuğa en yakın tür olan masalın etki alanı kuşkusuz geniştir. Çocukların masalları ilköğretim müfredatlarında daha çok görmek istedikleri tespit edilmiştir (Yılar ve Turan, 2011).

Çocuk eğitiminde ise masalın rolü çok büyüktür. Çocukların hayallerinin pınarı, düşlerinin kaynağıdır masal. Çocuk masalda kendini bulur. Bu bakımdan eğitici. Yaratıcılık özelliğini ve kalıplara sığmadan özgürce düşünmesini de dolaylı yoldan öğretmiş olur.

2.2. Masal Türleri

Masal türleri halk masalları ve yazınsal masallar olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.2.1. Halk Masalları

Bu gruba giren masallar önceleri halk arasında anlatılmaya başlanmış, ağızdan ağıza dolaşmış; sonrasında bazı masal araştırmacıları tarafından derlenip düzenlenmiş ve yazıya geçirilmiş masallardır (Oğuzkan, 2000). Halk masallarının ana fikirleri kuvvetli ve nettir. İyilerin karşısında kötüler, güzellerin karşısında çirkinler vardır. Geleneksel masal olarak da bilinen bu ana masal türü, Türk araştırmacı ve derlemecilerinin kaynaklarında halk masalı olarak adlandırılır (Asutay, 2013).

2.2.2. Yazınsal Masallar

Yazarların kendi hayal güçlerine dayanan, konuları gerçeğe dayanmayan, yer, zaman ve mekânları kurmaca olan

özgün bir biçimde yazıya geçirilen masallara yazınsal masallar denmektedir (Asutay, 2013).

Yazınsal masalların halk masallarından ayrılan en önemli farkı; birinde olayı hikaye edip anlatma amacı varken, diğerinde genellikle bir düşüncenin eleştirisi ve ders verme amacı güdülmektedir. (Ciravoglu, 1997).

Yazınsal masalların çocukların hayal dünyalarının ve kişiliklerinin gelişmesinde çok büyük etkisi vardır. İyi seçilmiş bir masal kitabı; okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin eğitimlerinde hem öğretmenler, hem ebeveynler için başucu kitabıdır. Yazınsal masallara yazarı ve eğitsel bir amacı olduğu için kurgu masal da diyebiliriz.

3. FABL (HAYVAN MASALI)

Fabl, kelime kökeni hikâye anlamına gelmektedir. “Kahramanları çoğunlukla hayvan ve bitki gibi varlıklardan oluşan, genellikle soyut bir düşünceyi somut bir örnek etrafında benimsetmeye çalışan hareketli öykülerdir. Latince ‘fabla’ sözcüğünden gelmektedir” (Yalçın ve Aytaş, 2005, s.127).

Fabl, masal ve destana yakın bir tür olsa da onlardan farklılıkları vardır. Fablların bu türlerden farkı didaktik, dikte edici olmaları ve son bölümde verilen mesajın yoruma ihtiyaç duyulmadan, doğrudan verilmesidir. Bu mesajlar “kıssadan hisse”, “ders” bölümünde verilmiştir. Fabllar sadece çocuklar için değil, yetişkinler için de eğitici nitelik taşımaktadır. Çünkü binlerce yıllık insan davranışlarının, tecrübelerinin birikimlerinden oluşmuştur. Basit ahlak ilkelerine değinildiği gibi, insanların birçok eksik yönlerine de dikkat çeker. Bu açıdan eleştirici özelliği vardır. Fabllar aracılığıyla kanaatkârlık, özveri, yardımseverlik, iyi niyet, çalışkanlık gibi davranışlar kazandırılmak istenir (Yalçın ve Aytaş, 2005).

Fablların kaynağı konusunda birçok görüş ileri sürülmektedir. Bilinen en eski kaynağı Hint edebiyatına dayanır. Doğuda bunun en eski ve ilginç örneği “Paçatantra Masalları”dır. Bunun M.Ö. Keşmir’de derlendiği bilinmektedir (Arbuthnot, akt. Oğuzkan, 2000). Hem insanların hem de hayvanların yer aldığı ve mısralar arasına zaman zaman aralara öğütlerin yerleştirildiği Paçatantra Masalları tamamen yetişkinlere hitap eden bir özellik taşır. Bununla birlikte Aisopos ve La Fontaine’in fabllarına ışık tutan bu masalların bir kısmı da 20. yüzyıl başlarında resimlendirilerek çocuklar için yayımlanmıştır (Oğuzkan, 2000).

Beydaba’nın “Kelile ve Dimne”si, “Gülistan”, Mevlana’nın “Mesnevisi” de Doğu’nun zengin kaynaklarındandır. Batıda ise “Ezop ve La Fontaine Masalları” meşhurdur. Türk edebiyatında da fabl örnekleri fazladır. Kayserili Rüştü’nün “Nuhbet’ül Eftal” adlı eseri çocuk edebiyatının ilk fabl örneği sayılmaktadır. Bunun yanında Ahmet Mithat Efendi, Şinasi, Recaizade Ekrem’in de bu türde eserleri mevcuttur. Özellikle Şinasi, La Fontaine’den yaptığı çevirilerle Türk edebiyatına büyük katkı sağlamıştır. İbrahim Alaattin Gövsa, Fuat Köprülü, Vasfi Mahir Kocatürk, Orhan Veli Kanık ve Sebahattin Eyüboğlu gibi yazarlarımız da fabl örneklerini kendi dil ve anlatımlarıyla yeniden harmanlayan yazarlarımız arasında yer almaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2005).

4. DESTAN

Çavuşoğlu (2006)’na göre, “Tabi destanlar, milletlerin sözlü geleneklerinde oluşan; hayal güçleri ve emekleriyle de birleştirilerek anlatıla anlatıla büyük değişikliklere uğramış kahramanlık, felaketler, göçler gibi milletlerin yaşadıkları olayların bir tür efsanevi tarihidir” (Çavuşoğlu, 2006). Bir başka tanıma göre; “Yazarı belli olmayan, bilinen en eski dönemlerden

başlayarak bir toplumun yaratılış, gökyüzü ve yeryüzü ilişkilerini, büyük toplumsal çalkantıları, yüksek kahramanlık ve varoluş öykülerini ağızdan ağıza söyleyerek önceleri sözlü olarak anlatılan manzum öykülere destan adını veriyoruz” (Yalçın ve Aytaş 2005).

4.1. Destanların Özellikleri

- Ulusların oluşumları sırasında meydana gelmiş ve bağlı bulundukları milletin özellikleriyle ilgili bilgiler veren en eski edebiyat ürünleridir. Destanlarda da masallarda olduğu gibi olağanüstü karakterler ve başlarından geçen maceralar anlatılmaktadır. Bu eserlerdeki yerler, kişiler ve olaylar efsanevi olsa bile bir ulusun izlerini yansıttığı için kısmen de olsa tarihe kaynaklık eder. Bu bakımdan destanlar edebiyatımızda önemli yer tutmaktadır.
- Bir ulusun hangi soydan, nasıl geldiğine ilişkin yol gösteren destanlara “türeyiş destanı” da denmektedir. Türklerde Bozkurt destanı, Japonlarda Şinto destanları gibi (Oğuzkan, 2000).
- Destanların orijinalleri, genelde manzum biçimde söylenir ve yazılır.
- Destanlar, söz sanatlarının çokluğundan dolayı edebi açıdan zengin eserlerdir. Teşbih, tasvir, mübalağa gibi... (Ciravoğlu, 1997).

Destanlarda belli bir ulusun ve ırkın yücelikleri abartılı, olağanüstü olaylarla anlatılmaktadır. Yiğitlik, aşk, yardımseverlik, yurtseverlik, cesaret gibi ana duygular işlendiği için çocuklar için oldukça önemli bir yere sahiptir (Oğuzkan, 2000).

5. EFSANE

Toplum, doğa ve tarihi olayların mantık dışı, olağanüstü ve açıklamalarla anlatıldığı hikâyeler efsane ya da söylence denir (Seyidoğlu, 1997). Yalçın ve Aytaş (2012), efsanelerin genellikle bir ahlak tezini ele aldığını ya da kabul edilen bir görüşü temellendirmek için yazıldığını, kaynaklarının tek olmadığını ifade ederler. Dini inanışlara dayalı sihir, büyü ve olağanüstü güçlere inanmak tarih boyunca tüm toplumların ortak özelliği olmuştur.

İlkel çağda insanlar doğa olaylarının sebeplerini açıklama ihtiyacını var olan durumları masalımsı bir şekilde ifade etmiştir. Oluşturulan bu söylenceler gelenek ve göreneklerin de etkisiyle maddi ve manevi kültürün de oluşmasında etkili olmuştur (Yalçın ve Aytaş, 2012).

Ülkemiz coğrafyasında nereye giderseniz gidin söylencelerle karşılaşabilirsiniz. Bu metinlerden çocuk edebiyatı için faydalanılabilir. Dünya ya da Türk edebiyatından efsaneler çocuk edebiyatı için uyarlanmalıdır. Konu itibariyle ve yazıldıkları dönem itibariyle içindeki kavramlar günümüz Türkçesine uyarlanmalı ya da hitap ettiği yaş grubunun anlayacağı şekilde yeniden düzenlenmelidir.

6. ŞİİR

“Şiir, zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimidir” (Türk Dil Kurumu, 1974). Erdal (2010), şiirde sözcüklerin farklı biçimde bir araya getirilmesiyle zengin bir dünya oluşturulabildiğini, bu sayede de çocuğun yaratıcılık yönünün geliştirebileceğini söyler. Edebi metinlerin var olan duyguları

ortaya çıkarma, duyguları yönetmek gibi işlevleri vardır. Duygusal yoğunluk şiirlerde önemli bir yere sahiptir.

Çocuk şiiri yazmak hem çocukların özelliklerini bilmeyi hem de edebiyattan anlamayı gerektirir. Çocukları tanımadan yazılan bir şiir çocukların anlamayacağı ya da ona bir şey katmayacak nitelikte olabilir. “Çocuk, okuma esnasında yazarın kendisine yukarıdan baktığını düşünmemeli, yazar çocuğun seviyesine inmeli, böylece yazar ile çocuk arasında bir iletişim kurulmalıdır” (Sever, 2003, s.22). Çocukları iyi tanıyan ama şiiri güzellik kaygısından uzak yazan bir kişi ise çocukların güzellik duygusuna katkı sağlamış olmayacaktır.

Ana dilinin kurallarına uygun, estetik değeri yüksek şiirleri öğrenmek çocuğun şiiri sevmesini sağlayacaktır. Ders kitaplarında yer alan şiirlerin çocuğa görelilik ilkesi göz önünde bulundurularak seçilmesi yerinde olacaktır. Bireyin duygularını ve düşüncelerini ifade etmek için şiiri araç edinerek topluluk içinde şiir okuması bireyin özgüvenini olumlu geliştirmesini destekleyecektir. Topluluk önünde şiir okumak için yüreklendirilen öğrencinin hazırlık aşamasında da yanında olmak gerekir. Yaşayacağı herhangi bir olumsuzluk şiirden uzaklaşmasına sebep olabilir.

Her konuda olduğu gibi şiir için de çocuğun ilgi alanına yönelik şiirler seçilmelidir. Biçimsel özellikleri kadar şiirin içeriği de önemlidir. İlkokul öğrencileri, doğa konulu, mevsimlerden bahseden, tekerlemeli olan şiirlerden, ortaokul öğrencileri kendi yaşamlarına ait, duygusal, komik şiirlerden hoşlanırlar. İlkokul öğrencilerine nazaran daha karmaşık şiirleri okuyabilir ve anlayabilirler (Erdal, 2010).

Çocuğun metni kendi kendine ezberlemesi sakıncaları olduğu düşünülse de şiir bir duyguyu ifade etme biçimidir. Değişen ve gelişen dünyada farklılıkların zenginlik demek olduğunu daha iyi anlıyoruz. Çocuklara izin verdiğimizde

onların da duygu ve düşüncelerini ifade etmek için şiiri kullandıklarında doğal olarak seslerini, ellerini, yüz ifadelerini kullandıklarını görebileceğiz. Şimşek (2002), ezberlenen şiiri dinleyen öğretmenin diksiyondaki bozuklukları, ses tonunu, vurguyu düzelmesi gerektiğini, şiir ezberlemenin görevlendirme yoluyla değil heveslendirme yoluyla olması gerektiğini söyler.

7. HİKÂYE (ÖYKÜ)

Çocukların edebi gelişimleri okul öncesi döneme kadar daha çok masal ve masalımsı eserlerle karşılaşmaktadır. Ancak ilkökul dönemine geldikleri zaman ise biraz daha gerçek hayata ve bu hayatın içerisinde karşılaştıkları karakterlerin yer aldığı eserlere yönelmektedirler. Hikâye türü; belirli bir zaman ve yerde bir yada birkaç kişinin başından geçen, yaşanmış ya da yaşanabilir olayları ele aldığı için özellikle bu dönem çocuklarının ilgisini çekmektedir. Hikâye, bu dönem çocuklarının zihinsel ve ruhsal gelişimlerine büyük katkı sağlar. Bu nedenle çocuklara okutulan/anlatılan hikâyelerin olay örgüsü, kahramanları, dil ve anlatım özellikleri, vermek istediği ileti ve benzeri birçok özelliği dikkatle ele alınmalıdır.

Dünyada bugün üç tür hikâye yazılmaktadır. Bunlar, kitabın bölümlerinin düzenli bir şekilde giriş, gelişme ve sonuç bölümü şeklinde anlatıldığı olay hikâyeleri; herhangi bir olayın anlatılmadığı, hayatın bir kesiti ya da bir ögenin durumunu anlatan durum hikâyeleri ve düşünce ile felsefe ağırlıklı durumların anlatıldığı modern hikâyelerdir (Çavuşoğlu, 2006). Bu tarz hikâyeler uzun tasvirler ve derin düşünceler barındırır, ancak çocukları bu tarz hikâyelerin tam tersi olarak, daha çok eylemler ilgilendirir. Kavranması belirli bir birikim gerektiren bu tip hikâyeleri çocuk ileri yaşlarda tercih eder (Şimşek, 2002).

7.1. Hikâyelerin Özellikleri

Çocukların edebi gelişiminde büyük bir paya sahip olan hikâyelerde tek bir olay ya da durumdan, ayrıntıya inilmeksizin, bahsedilir. Bu olay ya da durum kahramanlarla sıkı sıkıya bağlı olarak onların duygu ve düşüncelerini etkileyici bir biçimde verebilecek özellikte olmalıdır. Hikâyelerde ele alınan olayların tamamı yukarda bahsettiğimiz gibi belirli bir düzende devam eden giriş, gelişme ve sonuç (serim, düğüm ve çözüm) bölümlerinden oluşur. Hikâyeler ya kahramanın bizzat ağzından ya da üçüncü kişi tarafından çoğunlukla da görülen geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman kiplerinde anlatılır (Çavuşoğlu, 2006).

Çocukların ilgiyle okuduğu metinler hem kolay anlaşılır olmalı hem de gerek olay örgüsünde gerek anlatım özelliklerinde canlılık ön planda olmalıdır. Hikâyelerin ana işlevleri eğlendirmek, haz/güzellik duygusu uyandırmak, bakış açısını değiştirmek/geliştirmek ve bilgi vermektir. Ancak bu türde bilgi verme işlevi fazla ön plana geçmemelidir. Çünkü hikâye ve benzeri edebi metinleri ana amacı okuyucuyu bilgilendirmek değil, sezdirmek hissettirmek ve yaşatmaktır. Bu nedenle hikâyenin asıl özelliklerini ön plana çıkararak toplumdaki karakterler, sorunlar ya da kazandırılmak istenen iletiler hikâyede yer almalı böylece çocuğun ilerde bir parçası olacağı topluma uyum süreci hızlandırılmalıdır.

Türkiye’de öykünün gelişimine baktığımızda Tanzimat’tan önce daha çok halk öyküleri ve ders verici kısa öykülerin bulunduğu görülür. Ancak Batılı anlamda öykü örneklerine Tanzimat’tan sonra rastlanır. Bu örneklerin birçoğu da “çocuğa görelilik” kavramından çok uzaktır. Çocuklar için kaleme alınmamış olsa da Reşat Nuri Güntekin, “Gamsızın Ölümü”; Ömer Seyfettin, “Ant, Kaşığı, İlk Cinayet, Falaka, Perili Köşk”; Sait Faik, “Son Kuşlar, Karanfiller, Domates

Suyu” gibi öyküleri çocuk edebiyatı alanında sayılabilecek eserlerdendir. Bu eserlerin teması ve anlatım özelliklerinde çocuk duyarlılığı açıkça görülür.

Çocuk edebiyatında öykü türü ülkemizde özellikle 1980’li yıllarda hızlı bir gelişim gösterir. Bu dönemde yaşayan ünlü yazarlar çocuklara yönelik metinlere ilgi duyup, bu tarz eserleri kaleme almaya başlarlar. Muzaffer İzgü, “Yumurtadan Çıkan Öğretmen (1991), Ekmek Parası (1993), Anneannem Askere Gidiyor (1994), Hokus Okus Pokus (1995)” gibi kitapları dikkate değer. Tarık Dursun ”İyilikçi Tilki (1994)”; Erhan Bener, “Burcu Öğretmenlerin Öyküsü (1993)”; Hüseyin Yurttaş, “Çamlı Kuledeki Giz (1995) gibi eserleriyle çocuk edebiyatına katkı sağlamışlardır. Yine bu alana, Niyazi Birinci “Piti (1972)” adlı ilk eseri ve arkasından yayımladığı yüzden fazla öykü kitabıyla katkıda bulunmuştur.

1990’lı yılların en üretken öykü yazarı olan Gülten Dayıoğlu, 6-9 yaş grubu için yirmi kitaplık Ece ile Yüce dizisi (1998) ve 9-12 yaş grubu için, “ Azat Kuşu, Kır Gezisi, Uçan Motor, Sıcak Ekmek, Uçurtma (1994)” eserlerini kaleme almıştır. Yine Necati Güngör, ”Babamın Sedef Çakısı (1991)”; Ahmet Tezcan, “Hırsız Kedi Balığımı Yedi (1990)”; Gökhan Özcan, “Altmışikiden Tavşan (1997)” eserleri de hikâye alanında önemli eserlerdir.

Eğitimcilere öneriler:

- İlkokul dönemi öncesi çocuklara (okul öncesi vs.) tekerlemeler, kafiyeli minik manzum öyküler, kısa anlaşılır hayvan masalları; ilkokul çağındaki çocuklara ilk olarak masal ve efsaneler, sonra da tarihi nitelikli öyküler ile gerçek öyküler anlatılabilir/okutulabilir. Ses tonumuz doğal, jest ve mimiklerimizin abartısız olması öyküyü çekici kılar.

- Öyküyü ön hazırlık amacıyla sessiz bir yerde okumak olumlu bir sonuç verir. Ayrıca dış uyarıcıların en aza indirilmesi açısından öykü anlatımı sırasında sessizliğe önem verilmelidir.
- Okunan öyküleri çocuklara tekrar ettirmek, dramatize ettirerek canlandırmak, resim ve el becerisi konusu olarak vermek ve benzeri yöntemler kullanmak hem çocukların ilgisini çekmeye hem de hikâyenin çocuk üzerindeki tesirini arttırmaya faydalı olabilir.(Emre,akt. Şimşek, 2002).
- Çocuklara anlatılacak ya da okutulacak öyküler onları sıkımayacak, uyuklamalarına sebep olmayacak özellikte olmalıdır. Bu nedenle ilkokul 1’de 3-5, 2’de 5-8, 3’te 8-10, 4’te 10-15 dakikayı aşmayacak öyküler seçilmelidir. Ayrıca metni oluşturan cümlelerin tamamı kontrol edilmeli 12-13 kelimeyi geçen cümlelerin olmamasına dikkat edilmelidir. Bu şekilde seçilen metinler hem daha öğretici hem de daha anlaşılır olur. (Şimşek, 2002).

8. ROMAN

Roman; insanların maceralarını, başından geçen olayları, kişisel özelliklerini, düşünce ve duygularını ayrıntıya inerek, kendine özgü bir biçimde anlatan uzun düz yazılara verilen isimdir. Romanlara konu olan olaylar ve kahramanlar hayali veya gerçek hayattan alınmış olabilir. Romanların yapısal yönden başlıca öğeleri; olaylar, kişiler (şahıs, kahraman, karakter), çevre ve yazarın ileriye sürdüğü fikirlerdir (Oğuzkan, 1997). Romanda geçen olay genelde birden fazladır ve bu olaylar birbiri ile iç içe geçerler ve bu olayların geçtiği yerlerde (çevre) hikâyeye göre çeşitlilik gösterir. Romanlarda olayı bize aktaran kişi yazar yerine konuşan aktarıcıdır romanlar farklılaştıkça bu anlatıcılarda değişebilir. Örneğin; romanlarda

asıl kahraman olan, olayı bize doğrudan anlatan (olayı yaşayan, olayın içinde olan) kişi kahraman anlatıcı, roman kahramanlarını izleyip gözlemlerini anlatan kişi müşahit/tanık anlatıcı, kahramanların tüm özelliklerini bildiği gibi, onların duygu, düşünce, fikirlerini hatta zihninden geçenleri bile okuyan, geçmişte olanları bildiği gibi gelecekte ne olabileceğini de kestiren diğer bir anlatıcı tipide hakim anlatıcıdır (Aktaş, akt. Şimşek, 2002).

Romanlar özellikle ilkokul döneminden sonra çocuklara okutulmaya başlanmalıdır. Anne, baba ve öğretmenler tarafından seçici olmak kaydıyla bu dönem çocuklarının duygu, düşünce ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlayacak eserler seçilmeli ve çocuklar bu eserleri okumaya yönlendirilmelidir. Bu konuda yazarlara düşen sorumluluk ise çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak, onların arayışlarına cevap veren, renkli bir iç dünyayı yansıtan, zengin çağrışımlı, serüven ağırlıklı eserler yazmak ya da bu özellikleri içerisinde barındıran yabancı romanları Türkçeye uyarlamaktır. Örneğin hedef kitlesi ya da yapısal, içeriksel özellikleri itibarı ile çocuklara yönelik olmayan eserler yeniden yazılarak çocukların ilgisine sunulabilir. Batıda bunun sayısız örneği vardır. Alexandre Dumas'ın “Üç Silahşörler” adlı eserinin hem yetişkinlere hem de her yaş çocuğa hitap edecek versiyonları yazılmıştır. Hatta kahramanları hayvanlardan seçilip çizgi filme bile aktarılmıştır. Mesela “Sergüzeşt”in, “Çalığışu”nun, “Sinekli Bakkal”ın, “Devlet Ana”nın, “Osmancık”ın, “İnce Mehmed”in, konu ve kahramanları tekrardan ele alınarak kolayca çocukların düzeyine uygun hale getirilebilir. Ayrıca kültürümüze özgü sözlü ürünler (masal, halk öyküleri) veya klasik döneme ait türler (mesneviler) temel alınarak çocuklara uygun eserler oluşturulabilir (Şimşek, 2002). Bu şekilde çocuklarımızı hem toplumun yapısı ve işleyişi hakkında bilgilendiririz hem de Türk kültürünün öğrenilmesi ve aktarılmasına yardımcı oluruz.

Romanın hikâyeden farkına değinecek olursak, hikâyede kişiler az olay ise genelde bir tane olur. Romanda ise kişi sayısı artar, olaylar karmaşıklaşır. Yine olayın akış süresi romanda daha uzundur. Romanın içyapı özelliklerinde daha fazla hacim olarak da hikâyeden farkı vardır (Şimşek, 2002). Hikâyelerden farklı olarak insanların psikolojik özellikleri, duyguları, düşünceleri, toplumda meydana gelen olaylar, ayrıntılı incelenir ve çözülmeye çalışılır (Oğuzkan, 1997). Bunun yanında, çocuk romanlarında bulunması gereken özellikleri şöyle sıralayabiliriz:

Çocuk romanları da büyükler için olan romanlar gibi; zaman, mekân, bakış açısı/anlatıcı, dil ve anlatım özellikleri, kurgu, olay örgüsü ve karakter unsurları gibi ana değerlerine de kıstaslarıyla bağlıdır. Romandan farklı yönü ise sade ve anlaşılır bir dil kullanması, konuların fazla uzun ve karmaşık olmayan şekilde ele alınması ve seslenilen yaş grubuna uygun seviye ve içerikte olması, kolay takip edilebilecek bir olay akışı ve örgüsüyle kuşatılmasıdır. Bakış açısı, işlenen konu, anlatıcı, zaman-mekân algısı, kurgu, dil ve anlatım gibi estetik unsurlar “çocuğa görelik” esas alınarak temellendirilmelidir. Bunlar çocukça ve çocuğa göre olmalıdır. Anlatılan değerler kadar bunların kurgu içinde nasıl işlendiği de önemlidir (Akın, 2009, s.65-66).

8.1. Türk Çocuk Edebiyatında Roman

Ebubekir Hazım Tepeyran tarafından kaleme alınan “Küçük Paşa (1910)” edebiyatımızda kahramanı çocuk olan ilk romandır. Türk edebiyatında diğer edebi ürünlerin birçoğu gibi çocuk romanında Cumhuriyet Dönemi ile başlar. Edebiyatımızda yazdığı tarihi romanlarıyla bu türün öncüsü sayılan Abdullah Ziya Kozanoğlu, eserlerini çocuklara yönelik yazmasa da romanlarında yer alan serüvenler ve olay akışı, çocukların ilgisini çekmiştir. Bazı romanları şunlardır; “Kızıltuğ (1923)”, “Atlı Han (1924)”, “Türk Korsanları (1926)”, “Gültekin

(1928)” . Ayrıca Rakım Çalapala, Cahit Uçuk, Fikret Arıt, Mümtaz Zeki Taşkın, Mehmet Seyda, Aziz Nesin, Muzaffer İzgü, Mehmet Güler’de bu türün öncüleri sayılabilir.

Çocuk edebiyatı alanında dört yüzden fazla romanıyla erişilmez bir rekor sahibi olan Kemalettin Tuğcu’ya da burada değinmek gerekir. Onun eserleri sanat değeri ve eğitsel açıdan zaman zaman eleştirilere konu olmuştur. Özellikle onun romanları aşırı duygusallık, zaman zaman karamsar sahneler yüzünden eleştiri almıştır. Ancak bu romanların neredeyse tamamı çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma konusunda çok başarılıdır. Bu romanlardan bazıları şunlardır; “Dağdaki Yabancı (1990)”, “Cambazın Kızı (1992)”, “El Kapısı (1992)”, “Eskicinin Köpeği (1992)”, “Süt Kardeşler (1993)”, “Bir Dağ Masalı (1993)”, “Doğduğum Ev (1993)”, “Kuklacı (1993)”, “Yetim Ali (1995)”, “Can Yoldaşları (1995)”, “Toprak Adamları (1995)”, “Küçük İşportacı (1995)”, “Karakaçan (1995)”, “Devlet Kuşu (1995)”, “Küçük Hanım (1996)”, “Tanrı Misafiri (1996)”, “Balıkçının Kızı (1996)”, “Benim Annem (1997)”, “Köyde Unutulanlar (1997)”, “Ana Kucağı (1997)”...

Yine çocuk edebiyatı alanında önemli isimlerden biri olan Gülten Dayıoğlu’nun ; “Fadiş (1971)”, “Dört Kardeştiler (1971)”, “Suna’nın Serçeleri (1977)”, “Yurdumu Özledim (1979)”, “Ben Büyüyünce (1979)”, “Dünya Çocukların Olsa (1981)”, “Akıllı Pireler (1982)”, “Işın Çağı Çocukları (1984)”, “Ölümsüz Ece (1985)”, “Barbat Dağının Esrarı (1989)”, “Midos Kartalının Gözleri (1991)”, “Tuna’dan Kaçan Kuş (1992)”, “Gökyüzündeki Mor Bulutlar (1993)”dır.

Çocuk edebiyatı alanında dikkat çeken isimlerde biri olan Niyazi Birinci; “Zipzop, Karıncalar Savaşı (1975)”, “Denizaltı Ülkesi (1974)”, “Satılık Çocuk (1973)”, “Tuhaf Çocuk (1974)”, “Arslan Yürekli Memiş, Altın Yataklar (1977)”, “Feza Çocuğu (1977)”, “Şehzade Murat (1978)”, “Bizim Can

(1980)”, “Yetim Metin, Köy Çocuğu, Canavar Robot (1982)” gibi eserleri vardır.

Ayrıca, “Katıraslan (1983), Yürek Dede ile Padişah (1984), Motorlu Kuş, Küçük Şehzade (1987)”, kitaplarını Cahit ZARİFOĞLU; Yumurtadan Çıkan Öğretmen (1991), Can Dayım (1994), Uzay Dolmuşu Kalkıyor (1996), Ekmek Parası (1993)”, kitaplarını Muzaffer İZGÜ; “Hoşçakal Küçük (1979), Otobüsüm Kalkıyor (1993), İyilikçi Tilki (1994)” kitaplarını Tarık Dursun K. ; “Merhaba Sevgi (1991), Yıldız Yavrusu Ramram’ın Dünya Serüvenleri (1994)”, kitaplarını Ayla Kutlu; “Sihirli Dürbün (1999), Karınca Çocuklar (2001)”, kitaplarını Hasan Kalimci ; “Gül Ahmet, Anneler ve Kuzular (1992)”, kitaplarını Üzeyir Gündüz kaleme almıştır.

9. FIKRA

Fıkra, Arapçadan dilimize girmiş bir sözcüktür. Pek çok kullanım yeri olan ve Kaşgarlı Mahmud’un Divânü Lügati-t Türk’de “Küğ” ve “Külüt” kelimeleriyle naklettiği fıkra, insanları güldüren söz olarak tanımlanabilir. Yıldırım (1999, s.5)’a göre “Kırım, Kazan, Azerbaycan, Türkmenistan, Özbekistan ve Uygurlarda ‘lâtife’; Kazakistan’da ‘ertegi, anız’; Irak Türkmenlerinde ‘nükte, fıkra’; ayrıca Türkmenlerde ‘yomak, değişme, şorta söz’ terimleri kullanılmakta olup, bizdeki fıkra ile eş anlamlıdır.”

Gazetelerde günlük olayların yorumlandığı köşe yazıları anlamına da gelen fıkra, özellikle 19. Yüzyılda Tanzimat’la birlikte gazetenin ortaya çıkması sonucu yaygınlaşmıştır. Fıkra yazarı güncel olaylar karşısında kişisel düşüncelerini fıkralar ile açıklar ve yorumlar. Oktay Akbal, İlhan Selçuk, Peyami Safa, Haldun Taner, Ahmet Rasim fıkra yazarlarımızdan birkaçıdır (Şimşek, 2002).

Fıkralar ince anlamlar, güldürücü öğeler taşıyan kısa öykülerden oluşur. Nasrettin Hoca, Kayserili, İncili Çavuş, Bektaşî, Temel fıkraları gibi birçok fıkra çeşidi bulunmaktadır. Yoksulluk, bir özür, inanç, felaket, alay, küçümseme gibi konular, fıkra konuları olarak söylenebilir.

Fıkralar dilden dile aktarılan, sözlü gelenek ürünleridir. Halkın pratik zekâsını ve espri gücünü de yansıtan fıkraların nükte, yergi, eleştiri ve mizah unsurları taşıdıkları için güldürmek, düşündürmek, hoşça vakit geçirmek gibi işlevleri bulunmaktadır. Genellikle günlük yaşamdaki karşıtlıkların vurgulandığı fıkraların olumsuzlukları yerip alaya alma ve eleştirme gibi özellikleri vardır (Şimşek, 2002).

Çocuk edebiyatını yakından ilgilendiren fıkralar sayesinde olaylara güldürü tarafıyla yaklaşan çocukların mizah yönü gelişir. Olayların güldürü tarafına yaklaşımları başlar. Pratik zekâyı işleyip güçlendirme gibi bir avantajı da bulunan fıkra, çocuklar tarafından hayatın soyut ve somut yanlarındaki çok renkliliği tanımlarını sağlar. Bir Bektaşî fıkrasının Nasreddin Hoca fıkrasına benzememesi, bir Karadenizli fıkrasının Doğu Anadolu'nun fıkrasından farklı olması, bu çok renkliliktendir diyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Akın, M. (2009). Türk Çocuk Edebiyatında Bilim Kurgu. İstanbul: Bizim Kitaplar.
- Asutay, H. (2013). Çocuk yazınının fantastik dünyası: Masallar. *Turkish Studies*, 8(13). 265-278.
- Ciravoğlu, Ö. (1997). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Esin.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili Çocuk Edebiyatı. Kayseri: Ufuk.

- Oğuzkan, A.F. (1997). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.
- Oğuzkan, A.F. (2000). Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı.
- Seyidoğlu, B. (1997). Erzurum Efsaneleri. İstanbul: Emek Matbaacılık
- Sever, S. (2003). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök.
- Şimşek, T. (2002). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Rengârenk.
- Türk Dil Kurumu (1974). Türkçe Sözlük (Altıncı Baskı). Ankara: Bilgi Basımevi.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ.
- Yılar, Ö. ve Turan, L. (2011). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem.
- Yıldırım, D. (1999). Türk Edebiyatında Bektaşî Fıkraları. Ankara: Akçağ.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE TÜRKÇENİN YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖYKÜ KULLANIMI

Anıl MANGUŞ¹

1. GİRİŞ

“İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan” (TDK Sözlük, 2023) olarak tanımlanan dil, insanların iletişim kurabilmesi, birbirlerinden yeni şeyler öğrenebilmesi, kültürel aktarım, toplumsal ilişkilerin yürütülmesi ve daha birçok konu üzerinde önemli yere sahiptir. Bir toplumun kimliğini oluşturan dil yoksa toplum da yoktur (Ünal, 2012). Ana dil “kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dildir” (Vardar, 1988: 20). Bir toplumun kimliğini oluşturan ana dil ile sağlanan iletişimin yanı sıra, toplumdaki bireylerin yabancı/ikinci dil öğrenmeye ihtiyaç duyduğu koşullar mevcuttur. Barın’a (1992, s. 6) göre “iyi bir eğitim almak, dil politikasındaki evrensellik, değişik kültürleri tanımak, göçler, ticaret, turizm” gibi çeşitli nedenlerle bireyler yabancı/ikinci dil öğrenme eğilimi göstermektedir. Yabancı dil “ana dilin dışında olan dillerden her biri” olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlük, 2023). Durmuş’a (2013, s. 16) göre yabancı dil “belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş biçimde yer almayan dil” olarak tanımlanır. İkinci dil ise

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, anil.mangus@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1992-1999

günlük yaşamda ve yaşanan ülkede kullanılan dildir (Oruç, 2016, s. 283). Yabancı dil ve ikinci dil arasındaki farka örnek verilecek olursa, ana dili Türkçe olan bir vatandaşın Türkiye’de kursa giderek veya okul gibi kasıtlı ortamlarda İngilizce öğrenmesi yabancı dil öğrenimi olarak kabul edilirken, aynı öğrencinin İngiltere’ye taşınıp, yine benzer şekilde kurs veya okulda dil öğrenmesine ek olarak dil ve kültürün yaşayan göstergelerinin birlikte deneyimlenebileceği sosyal hayat içerisinde yer alması, ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim halinde olması, günlük ihtiyaçları aracılığı ile dil ve kültürle birebir etkileşimde bulunması ikinci dil öğrenimi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda çeşitli nedenlerle Türkiye’ye göç etmiş, ana dili Türkçe olmayan bireyler için Türkçe ikinci dil olarak kabul edilmektedir.

1990’lı yılların başlarında Irak’ta yaşanan çatışmalar sonucu ve 2010 yılından sonra ise özellikle Suriye’den göç eden yabancı uyrukluların Türkiye’ye gelişi çeşitli sosyal sorunun yanı sıra ana dil kaynaklı sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle yabancı uyruklu çocukların eğitim ve öğretimi konusunda bazı aksaklıklar yaşanmıştır. Bu sorunlara yönelik çözüm çalışmaları yapılarak Türkçe öğretimi amacıyla çeşitli kurumlar kurslar açılmıştır (Akgün, 2023, s. 396-398). 2013-2016 yıllarında “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi” ile Suriyeli çocuklara Türkçe öğretim desteği sağlanmış ve bu proje ile etkili sonuçlar elde edilmiştir (Büyükikiz ve Çangal, 2016, s. 1414). Türkiye Maarif Vakfı [TMV] ise yurt dışında okul öncesinden yüksek öğrenime etkin faaliyet gösterme, yurt dışındaki öğrencilerin Türk kültürü ile bağlarının güçlenmesi amacıyla çalışmaktadır. Süreli ve süresiz yayınlar ile eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesini sağlamaktadır. TMV, eğitim kurum ve tesislerinin bulunduğu 44 ülke ve resmî temas sağlanan toplam 104 ülke ile faaliyetlerini sürdürmektedir (TMV, 2023). Türkiye’ye göç eden yabancı uyruklu bireyler için Milli Eğitim

Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan çalışmalar ve Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES, 2023) kapsamında, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu projesi gerçekleştirilmiştir ve proje yabancı uyruklu öğrenciler için halen devam etmektedir. Projenin özel amaçları arasında yabancı uyruklu nüfus bakımından yoğun 29 proje ilinde yabancı çocukların örgün eğitim sisteminde okula devam sağlama ve üst kademeye geçiş sürecinde MEB'in çabalarını desteklemek bulunmaktadır. Özetle, yabancı uyruklu çocukların Türkçe öğrenerek topluma uyumunun sağlanması için birçok adım atılmıştır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılabilmektedir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde çoklu ortam öğrenmelerine imkân tanıyan bilgisayar destekli öğretim, teknolojinin dil öğretimi üzerine yansıması olarak dikkat çekmektedir. Bilişsel öğrenme üzerine yapılan araştırmalar, çoklu ortam öğrenmelerinin beynin öğrenme becerisini desteklediği yönündedir (Mayer, 2005). Uşun'a (2004) göre bilgisayar destekli öğretim, geleneksel öğretim yöntemlerini daha verimli hale getirerek öğretimin niteliğinin artırılması, çeşitli materyallere ulaşma fırsatı sunarak öğrenmeyi kolaylaştırma ve hızlandırma, bireysel öğrenmeye fırsat tanıma ve öğrenilenlerin tekrar edilmesini sağlayabilmektedir. Teknolojik gelişmeler sonucunda yazılı, resimli ve sözlü öykü anlatımının yerini elektronik ortamlarda oluşturulan (Heo, 2009) ve anlatılan öyküler almıştır (Reinders, 2011, s. 2). Bu bağlamda dijital öyküler ise bilgisayar destekli öğretimin bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Robin'e (2006, s. 706) göre "Dijital Öyküleme" pek çok tanıma sahip olmakla birlikte, ses, görsel, video gibi çeşitli dijital çoklu ortamların öyküleme sanatı ile birleştirilmesi fikrine dayanmaktadır. Tüm dijital öyküler, belirli bir konuyla ilgili bilginin sunulması için dijital grafikler, metin, kayıtlı sesli anlatım, video ve müziğin bir araya getirilmesidir.

Dijital öykülerin öğretim materyali olarak kullanımının motivasyon artırıcı (Doğan, 2012; Hung ve diğ., 2012; Kahraman, 2013) özelliği ile erken yaştaki öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine fırsat tanırken, birden fazla duyuya hitap ettiği için dikkat çekici ve öğrenilenlerin akılda kalıcılığını sağlayarak akademik başarıyı (Hung ve diğ., 2012; Yang ve Wu, 2012; Kahraman, 2013) olumlu etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda Türkçenin hem yabancı dil hem de ikinci dil olarak öğretiminde hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşabilmede dijital öykü kullanımının etkili bir yöntem olabileceği düşünülmektedir.

2. BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM

Prensky’e (2001, s. 1) göre genç nesil doğdukları andan itibaren dijital dünyanın içinde olan “dijital yerli”lerdir. Bu nedenle öğrenme ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak 21. yüzyılın beklentilerine uygun olan tekniklerin tercih edilmesi kaçınılmaz hal almıştır. Gelişmiş teknoloji ürünü olan bilgisayarların öğrenme-öğretme ortamlarında yerini almaya başlaması ile bilgisayar destekli öğretim ortaya çıkmıştır (Demirel, 2005). Yenilikçi yaklaşımlar arasında olan bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı üzerine etkisinin incelenmesine ilişkin çalışmaların birçoğu bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği yönündedir (Dikmen ve Tuncer, 2018; Dinçer, 2015). Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin bilgisayarlar, programlı öğrenme araçları ve bilgisayar yazılımları ile etkileşim kurarak öğrenmelerinin gerçekleştiği, bunlar aracılığı ile öğrenmelerini takip edip kendilerini değerlendirebildikleri bir öğretim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2009). Özellikle öğrenci merkezli yaklaşımların öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara (Yaşar ve diğ., 2015)

dayanarak bilgisayar destekli öğretimin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılabilecek yöntemler arasında olduğu söylenebilir. Önemli bir nokta ise bilgisayar teknolojilerinin sınıf içinde kullanımının öğrencilerin sadece test sonuçlarını etkilemesi değil, üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini desteklemesidir (Robin, 2009, s. 225). Bilgisayar destekli öğretimin öğrenciye kendi öğrenme hızına uygun bir öğrenme süreci sağlaması ve öğrencinin bireysel ortamında kendisini rahat hissetmesi, araştırma uygulama ve değerlendirme yapabilmesi, öğretmen tarafından öğrencinin kolaylıkla takip edilmesi, öğrenciyle ilgilenme, dersi tekrar etme ve düzeltmeler, başarıyı değerlendirme konusunda öğretmenler için verimli bir ortam sağlaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olması gibi faydaları söz konusudur. Bununla birlikte bilgisayar destekli öğretimin sınırlılıklarını da dikkate almak gerekmektedir. Öğrencinin arkadaşları ile etkileşimini azaltabilmesi, maliyetli olması, derse uygun yazılımların yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaşılabilir (Demirel, 2004, s. 152-156). Bu bağlamda, bilgisayar destekli öğretimin olumlu yönlerinden yararlanırken sınırlılıklarını da göz önünde bulundurarak doğabilecek sorunların üstesinden gelmek gerekebilir. Olumlu yönleriyle bilgisayar destekli öğretimin öğrencinin akademik başarısını artırabileceği düşünüldüğünde, bilgisayar destekli öğretimin bir parçası olan dijital öykülemenin yabancı/ikinci dil öğretiminde etkili sonuçlar ortaya koyabileceği söylenebilir.

2.1.İlkokul Öğrencilerine Türkçenin Yabancı/İkinci Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü

Çocukların yetişkinlere göre daha kolay yabancı/ikinci dil öğrenmelerini sağlayan ve “kritik dönem” (Krashen, 1973; 1975) olarak bahsedilen ergenliğe kadar olan dönem (Lenneberg, 1967) erken yaşta dil öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre yabancı dil olarak Türkçeye erken yaşta maruz kalmanın yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğrenmelerini

kolaylaştırıcı bir avantaj olduğu söylenebilir. Çocuklar dil öğrenme sürecinde eğlenerek ve başkalarıyla iletişim kurarak öğrenmeleri, dil öğrenirken kalıp halindeki ifadeleri kullanmaları ve anlama odaklanmaları, meraklı ve aktif olmaları, dili yaratıcı şekilde kullanabilmeleri, ilgi çekici bir etkinlikle derse daha kolay odaklanabilmeleri, dil öğrenirken endişeli olabilmeleri (Moon, 2000, s. 1-10) gibi özelliklere sahiptir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde dijital öykülerin kullanımı erken yaştaki öğrencilerin dikkatini çekme, öğrencilere başkalarıyla birlikte çalışma ve yaratıcı yönlerini kullanma fırsatı tanıma, endişe ve korkudan uzak daha güvenli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayabilir.

Dijital öyküler sınıf içinde teknolojinin kullanılarak birçok engelin aşılmasına fırsat tanımaktadır. Temelinde, dijital öykü, bilgisayar kullanıcılarının bir konuyu seçme, bu konuyla ilgili araştırma yapma, bir senaryo yazma ve ilginç bir öykü oluşturma gibi geleneksel süreçler yoluyla birer yaratıcı öykücü anlatıcısı olmasına fırsat tanır (Robin, 2009, s. 222). Dijital öyküler dil öğrenme sınıflarında kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biridir (Reinders, 2011). Sınıf içinde dijital öykülerin kullanımı öğrencilerin kendi tercih ettiği bir konu aracılığı ile hedef dile ilişkin kazanımlara ulaşmasını sağlarken bu sürecin eğlenceli olmasına fırsat tanımaktadır. Bununla birlikte dijital öyküler yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciye birden fazla becerinin kazandırılmasında yardımcı olabilir (Hronová ve Collins, 2011). Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencinin akademik başarısı derse ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonu (Abderrahim ve Gonzalez, 2020; Canlı Bekar, 2019; Hava, 2021; Yang ve Wu, 2021; Wu ve Yang, 2008), dinleme becerisi (Nair ve Yunus, 2021), konuşma becerisi (Huang, 2023), yazma becerisi (Balaman Uçar, 2016; Castillo-Cuesta ve diğ., 2021; Lobello, 2015; Munajah ve Yufiarti 2022) ve kelime öğrenme üzerinde (Sembiring ve Simajuntak, 2023) olumlu

sonuçları olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar, dijital öykünün öğrencilerin derse ilgisini çekmekte ve dil öğrenmeye yönelik olumlu bir bakış açısı oluşmasını sağlayan eğlenceli ve motive edici içerikleri sayesinde iletişim kurmaya teşvik ettiği görüşündedir (Gomez, 2010). Bununla birlikte öğrenciler dinledikleri ve anlatılan öyküden öğrendiklerini kişisel olarak anlamlandırabilmekte ve bilgiyi yapılandırabilmektedir (Behmer, 2005, s. 4). Özer (2016, s. 22) dijital öykü anlatımını dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları her şeyi içinde bulabilecekleri bir sihirli kutu olarak özetlemektedir. Kendi dijital öyküsünü oluşturan öğretmenler için ise dijital öykü sadece öğrencilerin ilgisini derse çekmede değil aynı zamanda öyküde sunulan konuyla ilgili tartışma ortamlarına ve kavramsal içeriğin daha anlaşılabilir olmasına fırsat tanımaya da yardımcı olabilir (Robin, 2009, s. 222). Buna göre dijital öyküler yabancı/ikinci dili gerçek bağlamda kullanmaya teşvik edici özelliği ile dil öğrenme sürecinde öğrenenin aktif katılımına fırsat tanıyabilmektedir. Bu çerçevede dijital öykülerin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması öğrencilerin öğrenme motivasyonu, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri için direkt ve dolaylı yollarla olumlu etkiye sahip olması, dil öğrenme sürecinde bilişsel gelişim ve öğrenmeye katkı sağlaması, öğrenciler arasında işbirliği ve iletişim gibi hususlarda da etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.2.Dijital Öykü Oluşturma

Dijital öykü oluşturma süreci teknolojiye yönelik temel yeterliliğe sahip olunmasını gerektirebileceği için dijital öyküyü oluşturacak öğretmen ve öğrencilerin öncelikle bu konuda bilgilendirilmesi gerekebilir. Bu durumda dijital öykü oluşturma aşamaları üzerinde farkındalık sahibi olma gerekliliği doğar. Robin (2009, s. 223) dijital öykü oluşturma sürecinin yedi özelliğini bakış açısı, dramatik soru, duygusal içerik, anlaşılabilir şekilde kişiselleştirerek seslendirme, müziğin gücü, ekonomik

olma ve akış hızı olarak sıralamaktadır. Bu aşamaların sırasıyla yerine getirilmesi halinde dijital öykü oluşturma süreci kolay ve eğlenceli bir hal alacaktır.

Tablo 1. Dijital Öyküyü Oluşturan 7 Bileşen

Bakış açısı	Öykünün ana konusu ve yazarın bakış açısı nedir?
Dramatik soru	İzleyicinin dikkatini çeken ve öykü sonunda cevaplanabilecek temel soru nedir?
Duygusal içerik	Kişisel ve güçlü bir şekilde canlanan ve öyküyü izleyiciyle buluşturan ciddi konular.
Anlaşılabilir şekilde kişiselleştirerek seslendirme	İzleyicinin bağlamı anlamasına yardımcı olmak için öyküyü kişiselleştirmenin bir yolu.
Müziğin gücü	Öyküyü destekleyen ve süsleyen müzik veya diğer sesler.
Ekonomik olma	Öyküyü izleyiciyi aşırı yüklemekten anlatmaya yetecek kadar içerik kullanmak.
Akış hızı	Öykünün ritmi ve ne kadar yavaş ya da hızlı ilerlediği.

Kaynak: (Robin, 2009, s. 223)

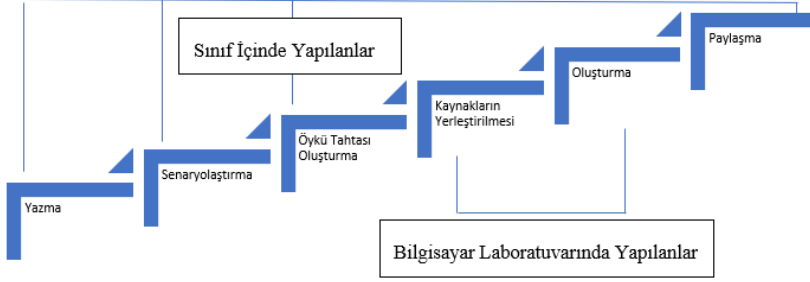
Yukarıda sıralanan yedi özellik etkili ve ulaşılmak istenen hedefe uygun dijital öykülerin hazırlanması sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler ve kendi dijital öyküsünü oluştururken öğrenciler dijital öykülerini oluşturma sırasında öykünün ana konusunu ve bakış açısı çerçevesinde, izleyicinin dikkatini çekecek cevaplanması beklenen temel bir sorunun etrafına oluşturulmasına dikkat etmelidir. Dijital öykünün oluşturulması sırasında içeriğin ve müziğin konuyla uyumlu, izleyiciyi sıkımayacak yoğunlukta ve hızda olmasına dikkat edilmelidir.

Dijital öyküler oluşturulurken işletim sistemleri üzerinde halihazırda var olan uygulamalar kullanılabilirken arama motorları aracılığı ile de farklı uygulamalara kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Dijital öykü oluşturma sürecinde kullanılabilecek uygulamalar arasında iMovie, Microsoft Photo Storv 3, Microsoft Movie Maker, Pinnacle Studio 9, PowToon,

Storyjumper, Audacity, Tellagami, WeVideo, Slide.ly örnek olarak gösterilebilir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak veya hazırlanacak etkinliğin, öğretim ilkelerinden öğrenciye görelilik ilkesi (Pala, 2008; Senemoğlu, 2009) bağlamında öğrenci düzeyine uygun hazırlanması gerekliliği önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111-112; Kurt, 2016, s. 262-265). Görevin öğrenci düzeyinin çok üzerinde olması öğrenme motivasyonu düşürebilir. Dijital öykü oluşturmada önce öyküyü oluşturacak öğretmen veya öğrencilerin yapılacaklar konusunda adım adım ilerlemesi, özellikle dijital öykü hazırlamada kullanacakları teknolojik yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla daha önce dijital öykü hazırlama konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmen ve öğrencilere kullanılacak yazılım, web sitesi veya uygulama gösterilmeli, deneme yapılmalıdır. Ardından dijital öykü hazırlama sürecine geçilerek, eğer dijital öyküyü öğrenciler hazırlayacaksa öğretmen adım adım yapılması gerekenler hakkında bilgi vermelidir. Dijital öykü hazırlama görevi öğrencilere verilmişse teknik bilginin yanı sıra öğrencilerin göreve uygun düzeyde Türkçeyi kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin dijital öykü hazırlama sürecinde hazırlık aşamasında işbirliği halinde çalışırken Türkçe iletişim kurmaları, öyküyü yazma, seslendirme, sonrasında ise yapılacak ilgili etkinlikler için yeterli düzeyde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine sahip olmaları dil öğrenme motivasyonlarının düşmemesi için gereklidir. Dijital öykü hazırlama sürecinde izlenecek aşamalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Görsel 1. Dijital Öykü Oluşturma Süreci



Kaynak: (Jakes ve Brennan, 2005, s.7)

Jakes ve Brennan (2005) dijital öykü hazırlama sürecini altı aşamada değerlendirmiştir. Araştırmada ifade edilen bu aşamaları kısaca özetlemek gerekirse dijital öykü hazırlama sürecinin ilk aşamasında yazma ile başlanmaktadır. Öğrenciler dil öğrenme süreci içinde yer alan bir konu veya tema üzerinde kendi öykülerini yazar. Bu aşamada diğer öğrencilerle iş birliği yapabilir. Öğrenciler yazma aşamasında kendi yaşantıları ile ilgili deneyim ve örneklerle yer verebilir. Dijital öykü yazma aşamasında öğretmen tarafından belirlenen ve konuyla ilgili yapılar, kelimeler vs. kullanılması gerekmektedir. Böylece hedef dilde ulaşılması beklenen kazanımlar dijital öyküye dahil edilmiş olur. İkinci aşamada, öğrenciler senaryolaştırma sürecine başlar ve yazılan metnin öykü halini alması için bir düzenleme yapılır. Üçüncü aşamaya gelindiğinde henüz kullanılacak resim, görsel gibi malzemeleri toplamamış olsalar da akış içinde yer verilecek öğelerin nasıl düzenleneceğine ilişkin karar verilir. Örneğin görseller nerede, ne zaman kullanılacağı, hangi konuşmalarla eşleştirileceğine yönelik düzen oluşturulur. Dördüncü aşamada öğrenciler hazırlayacakları öyküyle ilgili resimler, fotoğraflar, video, ses, görüntü gibi unsurları çoklu ortam araçları kullanarak toplar. Beşinci aşamada ise dijital öykü oluşturmada kullanılan uygulamalar ile görseller, müzik, geçişler, öykü seslendirme kaydı gibi parçalar birleştirilerek dijital öyküler oluşturulur. Son aşamada ise öğrenciler oluşturdukları dijital öykülerini sınıfta

paylaşarak fikirlerini söyler, birbirlerine soru sorar veya konuyla ilgili bir tartışma ortamı oluşturur. Bu şekilde bir kullanım hedef dile ilişkin dinleme, konuşma, kelime öğrenme ve farklı üst düzey becerilerin gelişimine fırsat tanıyabilir. Karakoyun (2014) dijital öykü hazırlama sürecinde yapılan seslendirme ve yazma gibi etkinliklerin okuma-yazma becerilerini geliştirdiği görüşündedir. Bu süreçte öğrenciler dijital öyküler hedef dile ilişkin becerilerinin gelişimini sağlayabilecek eğlenceli, sıra dışı, ilgi ve dikkat çekici yollarla dili deneyimlemiş olur. Oluşturulan dijital öyküler sadece dil becerilerinin gelişimi üzerinde değil, öğrencilerin birbirlerinden yeni şeyler öğrenmesi, birbirlerini tanıma, anlama, yakınlaşma ve deneyimlerini paylaşma açısından da öğrenme sürecine katkı sağlayabilir. Holotescu ve diğerleri (2014) ve Kocaman Karoğlu (2015) dijital öyküleme yoluyla öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme ve iletişim becerilerinin gelişebildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, dijital öykülerin belirli aşamalar takip edilerek, hedeflenen kazanımlara uygun şekilde hazırlanması ve ardından diğer sınıf içi etkinliklerle ilişkilendirilerek dil öğrenme ortamına dahil edilmesi öğrencilerin akademik başarıları, öğrenme motivasyonları, dil becerileri ve diğer bilişsel ve sosyal becerileri üzerinde etkili olabilecektir.

3. SONUÇ

Bireyler çeşitli ihtiyaç ve nedenlerle yabancı/ikinci dil öğrenmektedir. Son yıllarda yaşanan göçler nedeniyle Türkiye'ye göç eden ve Türkiye'de yaşamını sürdüren yabancı uyruklu bireylerin ve özellikle yabancı uyruklu çocukların toplum ile bütünleşmek, topluma uyum sağlamak için ikinci dil olarak Türkçe öğrenmeleri ihtiyaç halini almıştır. Bu nedenle çeşitli kurumlarda yabancı uyruklu çocuklar için Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine projeler uygulanmıştır.

Erken yaşta dil öğrenme özelliklerinin ileriki yaşlardakinden farklı olması nedeniyle ilkokul çocukları eğlenceli ve yaratıcılıklarını gösterebildikleri, aktif ve diğerleri ile etkileşim halinde olabildikleri, ilgi ve dikkatlerini çeken etkinliklerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamına ihtiyaç duymaktadır. İlkokul öğrencilerine yabancı dil/ikinci dil öğretiminde kullanılan yöntemler arasında değişen ve gelişen teknolojinin etkisi ile öğrenme ortamlarında kullanılan bilgisayar destekli öğretim yöntemi bulunmaktadır. Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerin yerini teknolojik cihazların alması ile dijital öyküler alternatif bir öğretim yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar (Canlı Bekar, 2019; Ekmekçi, 2016; Fu ve diğ., 2022; Hava, 2021; Özer, 2016; Tatlı ve Aksoy, 2017) dijital öykü kullanımının yabancı/ikinci dil öğrenme ortamlarında kullanımının olumlu etkilerine vurgu yapmaktadır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital öykülerin kullanımının öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve kelime bilgisi üzerinde olumlu etkilerinin yanı sıra, ilgi çekici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşması nedeniyle öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak bireysel hızlarına uygun olarak ilerleme sağlayabildikleri, oluşturdukları dijital öyküleri diğer öğrencilerle paylaşarak sosyal iletişim ve işbirliği becerilerinin gelişebildiği söylenebilir.

Birçok yöntemde olduğu gibi bilgisayar destekli öğretim yönteminin bir parçası olan dijital öykülerin de etkili yönlerinin yanı sıra ve sınırlılıklarından bahsedilebilir. Robin'e (2009, s. 221-222) göre son teknolojik uygulamaları daha öncekilerden ayıran dinamik şekilde kişiselleştirilebilir ve düzenlenebilir, kullanıcıları tarafından öngörülemez özellikleri ile özellikle gençler için ilgi çekici, eğlenceli ve sosyal ilişkilere katılımı sağlama konusunda öne çıkan etki göstermektedir. Ancak bu

teknolojilerin sınıfta kullanımı konusunda halen birçok öğretmenin yeterliliği olmadığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle dijital öyküler oluşturulurken öğretmen ve öğrencilerin temel teknolojik yeterliliğe sahip olması, dijital öykülerin belirli aşamalar takip edilerek ve hedef dilin öğrenimiyle ilişkili tema ve konuya uygun şekilde hazırlanması ve uygulanması önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra dijital öykülerin kullanıldığı daha etkili kullanılabilmesi için sınırlılıklar arasında bulunun ekonomik engellerin önüne geçilmesi, mümkün olduğunca tüm öğrencilerin bilgisayarlara ulaşabilmesinin sağlanması, kullanım esnasında öğrencilerin bilgisayarla fazla zaman geçirerek birbirleriyle iletişim kurmalarını önleyici durumların oluşmasını engellemek amacıyla daha fazla iş birliği halinde çalışmaya yönlendirilmeleri tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abderrahim, L. ve González, D. N. (2020). The impact of digital storytelling on the motivation and engagement of young foreign language learners. *Technology and the Psychology of Second Language Learners and Users* içinde (s. 517-541). Springer. Doi: 10.1007/978-3-030-34212-8_20
- Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27 (2), 395-406.
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Bölümü.

- Barın, E. (1992). *Yabancılarla Türkçenin öğretiminde bir method denemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Behmer, S. (2005). Literature review digital storytelling: Examining the process with middle school students. *In Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 822-827.
- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (3): 1414-1430.
- Canlı Bekar, N. (2019). *Exploring the effects of digital storytelling on young learners' motivation, vocabulary learning and retention in foreign language teaching*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Adana Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Bölümü.
- Castillo-Cuesta, L. M., Quinonez-Beltran, A., Cabrera-Solano, P., Ochoa-Cueva, C., ve Gonzalez-Torres, P. (2021). Using digital storytelling as a strategy for enhancing efl writing skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16 (13), 142–156. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i13.22187>
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. (7.bs) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Dikmen, M. ve Tuncer, M. (2018). A meta-analysis of effects of computer assisted education on students' academic achievement: a-10-year review of achievement effect. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9 (1), 97-121.
- Dinçer, S. (2015). Türkiye’de yapılan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi ve diğer ülkelerle karşılaştırılması: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 12 (1), 99–118.
- Doğan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in k-12: research results of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. P. Resta (Ed.), *Proceedings of SITE 2012--Society for Information Technology and Teacher Education International Conference Book* içinde (s. 1353-1362). Austin, Texas, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekmekçi, E. (2016). Improving English as a foreign language (efl) learners' ICT literacy skills through digital storytelling. *Participatory Educational Research (PER), special Issue 2016* (4), 1-9.
- Fu, J. S., Yang, S. ve Yeh, H. (2022). Exploring the impacts of digital storytelling on English as a foreign language learners' speaking competence, *Journal of Research on Technology in Education*, 54 (5), 679-694. DOI: 10.1080/15391523.2021.1911008
- Gomez, A. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 31-52.

- Hava, K. (2021). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34 (7), 958–978
doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>
- Heo, M. (2009). Digital storytelling: An empirical study of the impact of digital storytelling on pre-service teachers' self-efficacy and dispositions towards educational technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 18 (4), 405–428.
- Holotescu, C., Grosseck, G., Danciu, E. (2014). Educational digital stories in 140 characters: Towards a typology of micro-blog storytelling in academic courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (116), 2301-2305.
- Hronová, K. ve Collins, R. (2011). *Using digital storytelling in the English language classroom*: Bachelor Thesis. Brno: Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature.
- Huang, H. T. D. (2023). Examining the effect of digital storytelling on English speaking proficiency, willingness to communicate and group cohesion. *TESOL J*, 1 (57) 242-269. <https://doi.org/10.1002/tesq.3147>
- Jakes, D.S. ve Brennan, J. (2005). *Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. (Erişim tarihi 19.12.2023).
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye

anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 89-106.

Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: Some new evidence. *Language Learning A Journal of Research in Language Studies*, 23, 63-74. doi: 10.1111/j.1467-1770.1973.tb00097.

Krashen, S. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. D. Aaronson ve R.W. Rieber (Ed.), *Developmental psycho-linguistics and communication disorders içinde* (s. 211-224). New York: Annals of New York Academy of Sciences.

Kurt, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar içinde* (s. 261-266). Ankara: Pegem Akademi.

Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.

Lobello, C. (2015). *The impact of digital storytelling on fourth grade students' motivation to write*. Yüksek Lisans Tezi. Department of Education and Human Development of the College at Brockport, State University of New York.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning içinde* (s. 31-48). New York: Cambridge University.

Moon, J. (2000). *Children learning English*. Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Munajah, R., Sumantri, M. S. ve Yufiarti, Y. (2022). The use of digital storytelling to improve students' writing skills. *Advances in Mobile Learning Educational*

Research, 3 (1), 579-585.
<https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.01.006>

- Nair, V. ve Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability* 13 (9829), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.3390/su13179829>
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, (45), 279-290. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>.
- Özer, M. (2016). *Exploring the role of digital storytelling in vocabulary learning and retention: A case study at Harran University*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1-95. Mersin, Mersin Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pala, A. (2008). Öğrenme ve öğretim ilkeleri. Ş. Tan. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 33-67). Ankara: Pegem Akademi.
- PIKTES. (2023). <https://piktes.gov.tr/cms> (Erişim tarihi: 24.11.2023).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon (MCB University Press)*, 9 (5), 1- 6.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online*, 3, 1-7.
- Robin, B. R. (2006). The Educational uses of digital storytelling. C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Robin, B. R. (2009). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47 (3), 220-228.

- Sembiring, D. L. B. ve Simajuntak, D. C. (2023). Digital storytelling as an alternative teaching technique to develop vocabulary knowledge of efl learners, *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 11 (2), 211-224. Doi: <https://doi.org/10.33394/jollt.v%vi%i.7523>
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D.A. (2017). Yabancı dil eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45), 137-152.
- Türk Dil Kurumu Sözlük [TDK Sözlük], (2023). <https://sozluk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 22.11.2023)
- Türkiye Maarif Vakfı [TMV], (2023). *Türkiye maarif vakfı tanıtım kataloğu*. <https://turkiyemaarif.org/uploads/files/TanitimKataloguTR.pdf> (Erişim Tarihi: 22.11.2023)
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel.
- Ünalan, Ş. (2012). *Dil ve kültür*. Ankara: Eskiye Yayıncılık.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Yang, Y. T. C. ve Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers and Education*, 59 (2), 339-352.
- Yaşar, Ş., Çengelci-Köse, T., Göz, N. L. ve Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: Bir meta analiz

çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 (1), 38-56.

Wu, W.C. ve Yang, Y.T. (2008). The impact of digital storytelling and of thinking styles on elementary school students' creative thinking, learning motivation, and academic achievement. K. McFerrin v.d. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*, 975-981. Chesapeake, VA: AACE.

ORMAN OKULU YAKLAŞIMI

Fatma ÇALIŞANDEMİR¹

Ayşe GÖKÇEN²

1. GİRİŞ

Çocuklar, aksi şekilde yönlendirilmedikleri sürece doğal yaşamı merak etmekte, diğer canlılara özellikle de hayvanlara büyük ilgi duymaktadırlar. Çamurla oynamak, ellerini suya daldırmak ve çiçek toplamak için ellerini kullanmaya hazırdırlar. Sadece dünyayı yetişkinlerden farklı anlamakla kalmayıp aynı zamanda doğa ile etkileşimlerinde de yetişkinlerden farklı etkinliklerde bulunabilmektedirler. Küçük çocuklar doğaya bakmakla kalmayıp dokunmak, kazmak, dökmek, koklamak, keşfetmek ve tatmak istemektedirler. Bir şeyler ile meşgul olmayı isteyen çocuklar bu sayede doğal yaşam ve kendileri hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler (Wilson, 2007).

Günümüzde şehirde yaşayan çocukların doğa ile doğrudan etkileşim içinde bulunma ve deneyim kazanma şansları oldukça azdır. Boş zamanlarının çoğunu dört duvar arasında dijital oyunlar, çizgi filmler gibi ekran medya ile geçiren çocuklar maalesef doğal dünyayla temas halinde değildirler (Phenice ve Griffore, 2003). Yalnız teknolojinin değil aynı zamanda ebeveynlerin güvenlik korkularının olması, çocukların dış mekân oyun alanlarının yetersizliği (Veitch vd., 2006) ve etkinliklerde

¹ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, e-mail: fcalisandemir@gmail.com, ORCID No: 0000-0001- 5913-0553

² Bilim Uzmanı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, e-mail: ayse.gokcen.1905@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5222-7803

akademik alanlara daha fazla yönelmelerin olması da çocukların açık alandaki oyunlarının azalmasına neden olduğu görülmektedir.

Dünya ve ülkemizde de bu duruma dikkat çekilmekte; oyun, doğa ve öğrenme arasındaki ilişkiye ilgi giderek artmaktadır. Çocuk ve doğa arasındaki ilişkilerin iyileştirilmesi adına eğitim programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmaya ya da farklı yaklaşımlar oluşturulmaya çalışılmaktadır. Çocuk ve doğa arasında iyileştirme amacıyla başlatılan bu arayışlar doğa temelli pedagojik uygulamaları gündeme getirmiştir (Yalçın ve Sevimli Çelik, 2020). Farklı okul öncesi eğitim programlarında farklı yaklaşımların içerisinde çocuk-doğa etkileşimi yer almaktadır. Bununla birlikte son yıllarda eğitimde çocuk-doğa etkileşimi konusunda “Orman Okulunun” ön plana çıktığı görülmektedir.

Düzenli oturumlar aracılığıyla bütünsel gelişim fırsatları sunan, çocuk merkezli, ilham verici bir öğrenme süreci olarak ifade edilen “Orman Yaklaşımı (FSA)”, 1950'lerin sonlarından bu yana var olan, Danimarka ve İsveç gibi İskandinavya ülkelerinde başlayarak, Avrupa ve tüm dünyaya yayılan bir eğitim yaklaşımı ve programıdır (Carruthers Den Hoed, 2014). “Orman Okulları” Türkiye’de de okul öncesi eğitim yaklaşımı olarak benimsendiği ve yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bu bölümde Avrupa’da orman okullarının yaygınlaşma süreci, teorik altyapısı, felsefi temelleri, prensipleri, temel ilkeleri, öğretmenin rolü ve günlük akış konularına yer verilmektedir.

2. AVRUPA’DA ORMAN OKULLARI

Bir öğrenme aracı olarak açık havanın kullanılmasının tarihi, on sekizinci yüzyılın sonlarına kadar uzanmaktadır. Kuzey Avrupa’da küçük çocuklar için alternatif bir hizmet olarak kurulan, erken çocukluk hizmetleri kapsamında görülmeye

başlanan açık hava eğitimi ile çocukların daha az yapılandırılmış bir alanı ziyaret edebilme ve bu alanlarda öğrenebilme, bağımsızlıklarını ve yaratıcılıklarını geliştirebilme ihtiyaçlarına büyük önem verilmiştir (Constable, 2012). Burada Danimarka, İsveç, İngiltere gibi farklı ülkelerdeki orman okulu eğitim yaklaşımının gelişim süreci üzerinde durulmaktadır.

2.1.Danimarka

1950'li ve 60'lı yıllarda kadınlar, hem işgücüne ihtiyaç duyulması hem de "kadın özgürleşme" hareketleri sebebiyle işgücüne dahil olmuştur. Kadınların iş gücüne dahil olması ile çocuk bakım ortamlarına ve pedagoğlara ihtiyaç duyulmuştur (Williams-Siegfredsen, 2017). Var olan çocuk bakım ortamlarının yetersiz kalması nedeniyle açık hava yaşam felsefesi çocuk bakımı ve eğitimi için kullanılmaya başlanmıştır (Dean, 2019). Danimarka kültüründe açık havada dinlenme, spor ve doğayı seyretme ile geçirilen zaman, geçmişten günümüze temel bir değer olmaya devam etmektedir. Bu nedenle küçük çocukların açık hava ortamlarına yerleştirilmesi, kültürün genel doğaya yönelik bakış açısıyla uyumlu görülmüştür (Williams-Siegfredsen, 2017). Danimarka genelinde eğitimciler ve topluluklar tarafından çocukların gelişebilecekleri ve doğal ortamların değerini öğrenebilecekleri bir yer oluşturmak için çalışmalar başlatılmıştır (Dean, 2019).

Orman okulu terimi, genel olarak formal eğitime başlamamış olan küçük çocukların eğitimlerinin bir parçası olarak doğada vakit geçirmeyi kullanan Danimarka' da ki uygulamaları tanımlamaktadır (Rogulj, 2017). Danimarka'da tek tür bir açık hava eğitiminin var olduğunu söylemek yanlış olur. Bölgeye ve topluluklara göre değişen bir doğa eğitimi söz konusudur (Williams-Siegfredsen, 2005). Tek bir orman okulu yerine 'Skovbørnehaver' (orman anaokulları), 'skovegrupper' (orman veya ağaç grupları), 'naturbørnehaver' (doğa anaokulları)

ve sahip oldukları açık alanları kullanan sıradan okul öncesi kurumları bulunmaktadır (Williams-Siegfredsen, 2012).

2.2.İsveç

1957 yılında küçük çocukların doğadan uzaklaşmasından endişelenen Frohm, açık havada ve özellikle ormanda duyuşal deneyimler sağlamanın, modern yaşamın sınırlamalarını telafi edeceğini ve çocukları doğal dünyaya yeniden bağlayacağını düşünmüş ve Skogsmulle konseptini ortaya koymuştur (Vare, 2020). Gösta Frohm tarafından geliştirilen Skogsmulle konseptinde, “Skog”, “ahşap” anlamına gelirken “Mulle”, çocukların doğayı sevmeyi ve ona değeri vermeyi öğrenmelerine yardımcı olan kurgusal bir karakterdir (Robertson, 2008a). Frohm tarafından yaratılan Mulle masum ve neşeli bir karakterdir. Frohm bu karakter ile çocukların hayal güçlerini harekete geçirerek doğal çevreye ilişkin bilgileri edinmelerini hedeflemiştir (Robertson, 2008a). Skogsmulle karakteri dışında onun arkadaşları olan Laxe, Fjällfina ve Nova karakterleri bulunmaktadır. Skogsmulle liderleri çevreye ilişkin yalnızca bilgi vermek yerine, çocuklara drama, oyunlar, hikayeler, şarkılar ve birçok fantezi ve hayal gücü öğeleriyle doğayı öğretmektedir (Robertson, 2008b).

Joyce’a (2012) göre Frohm’un en büyük mirası I Ur och Skur okullarının ortaya çıkışıdır. 1985 yılında İsveç Orman Okulu konseptindeki ilk okul Siw Linde tarafından açılmıştır (Robertson, 2008a). Çocuklarının doğumunun ardından 1970’li yıllarda Skogsmulle etkinliklerine dahil olan Linde, Skogsmulle lideri olma eğitimi almıştır (Joyce, 2012). Linde 1985’te “Rain or Shine” anlamına gelen ilk “I Ur och Skur” okulunu kurmuştur (Joyce, 2012). “I Ur och Skur” okulları, İsveç’te açık hava yaşamı için önemli ulusal bir organizasyon olan Friluftsförbundet ile iş birliği içinde yürütölmektedir. I Ur och Skur okullarında günün büyük bir kısmı açık hava eğitimleri ile geçmektedir. Bu okulların

amacı çocuklara çevreyi tanımalarını sağlamak, doğa hakkında bilgi vermek ve doğa duygusunu kazanmalarını sağlamaktır (Änggård, 2010). I Ur och Skur okullarının pedagojik yaklaşımı, çocukların bilgi, etkinlik ve birlikte olma ihtiyaçlarının doğada bulunması ve karşılanmasıdır. Okuldaki etkinlikler ile çocuklar doğada olmayı ve onu korumayı öğrenmektedirler (Robertson, 2008a).

2.3.İngiltere

Orman Okulları konsepti, 20. yüzyılın ikinci yarısında İskandinav'da gelişmeye devam etmiş ve ancak 1993 yılında İngiltere'ye ulaşmayı başarmıştır (O'Brien ve Murray, 2007). 1993 yılında Somerset'teki Bridgwater College'dan bir grup anaokulu hemşiresi okul öncesi sistemini incelemek için Danimarka'yı ziyaret etmiş ve açık hava kültürünün ('friluftsliv') İskandinav'da bir yaşam biçimi olarak görüldüğünü ve okul öncesi eğitime de nüfuz ettiğini gözlemlemiştir. Gözlemleri sonucunda Bridgewater anaokulu hemşireleri, Danimarkalı okul öncesi pedagoglarının uyguladığı büyük oranda açık havada gerçekleşen, çocuk merkezli ve oyun temelli etkinliklerden etkilenerek İngiltere'ye geri dönmüşlerdir. Geri dönüşlerinin hemen ardından üniversitenin kreşinde kendi orman okullarını kurarak bugün İngiltere'deki orman okullarının temellerini atmışlardır (Forest School Association, 2023; O'Brien ve Murray, 2007). Olumlu etkilerinin fark edilmesinin ardından Birleşik Krallık genelinde yayılmaya başlayan Orman okulu fikri için en yaygın olan programlar üç ila beş yaş arası çocuklara yönelik programlardır (Knight, 2011).

İngiltere'de Orman okulu tanımının formüle edildiği ilk ulusal konferans 2002 yılında düzenlenmiştir. Orman okulları ormanlık alanda çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin uygulamalı öğrenme deneyimleri yoluyla güven, başarı elde etmeleri ve öz saygılarını geliştirmeleri için düzenli fırsatlar sunan ilham verici

bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Düzenlenen konferansta aynı zamanda orman okullarına ilişkin temel özellikler ortaya konmuştur (Forest School Association, 2023).

Orman okulu oturumlarını yönetmek için çeşitli alanlardan gelen uygulayıcıları eğitmek ve nitelendirmek adına eğitim organizasyonları geliştirilmiş ve Açık Havada Öğrenme Enstitüsü Orman Okulu Özel İlgi Grubu (IOL FSSIG) adı ile ulusal bir grup oluşturulmuştur (Knight, 2011). 7 Temmuz 2012'de Orman Okulu Derneği (FSA), Orman okulu için yeni profesyonel birlik ve eğitimin yönetim organı olarak kurulmuştur (Forest School Association, 2023). İngiltere’de orman okulları fikrinin yaygın olarak bilinmesi ile İngiltere genelinde Orman Okullarının sayısı artmıştır (O'Brien ve Murray, 2007).

3. TEORİK ALTYAPISI VE FELSEFİ TEMELLERİ

Orman okulu yaklaşımının felsefi temelleri erken çocukluk döneminde önde gelen kuramcılarının düşünce ve uygulamalarına dayanmaktadır. Çocukların toplumun zararlı etkinlerden kurtarılması için doğada yetiştirilmeleri gerektiğini düşünen Rousseau, çocukların talimatlar yoluyla değil kendi deneyimleriyle öğrenmeleri gerektiğine inanmıştır. Önemli bir bilgi kaynağı olan doğa ile çocuklar, yakın çevreden başlayarak yavaş yavaş daha geniş çevrelere doğru ilerleyerek, maddi dünyayla fiziksel etkileşim yoluyla öğrenmelidirler (Änggärd, 2010). Doğaya dönüşü savunan Rousseau'nun düşünceleri, bugün hala ebeveyn ve eğitimcilerin çocuk yetiştirme inançlarını etkilemektedir (Borge vd., 2003).

On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında geliştirilen Friedrich Froebel'in eğitim teori ve uygulamaları, anaokullarının erken tarihinin şekillenmesinde büyük bir etkiye neden olmuştur (Garrick, 2009). Froebel 3-6 yaş dönemini oyun, yani fiziksel

dünyada eyleme geçme dönemi olarak ifade etmiş (Borge vd., 2003) ve erken çocukluk eğitiminin, geleneksel örgün eğitim anlayışının uygulandığı okul binalarında yapılmaması gerektiğini belirtmiştir (Yalçın, 2022). Çocuk bahçesi terimini kullanan ve anaokulunu çocuğun doğayla uyum içinde gelişebileceği bir yer olarak gören Froebel, tüm canlılar arasında birlik ve bağlantıya inanmış ve bu nedenle çocukların dış ortamda doğaya yakın olmalarının önemli olduğunu düşünmüştür (Tovey, 2007). Froebel'in felsefesinde doğa merkezi bir konuma sahiptir. Önemli olanın çocukların doğadaki nesnelerin isimlerini öğrenmelerinin değil, onları duyarlarını kullanarak tanımaları olduğu düşüncesine sahip olan Froebel'in, kurumunu çocuk bahçesi olarak adlandırması onun pedagojik görüşünü yansıtmaktadır (Änggård, 2010).

Margaret McMillan Froebel'in düşüncelerinden etkilenmiştir. Özellikle de işçi sınıfı çocuklarla çalışan Margaret McMillan, 1900'lerin başında Londra'ya taşınmasının ardından Deptford'da yeni bir çocuk kliniğine öncülük etmiştir. Burada dış mekân ortamlarının iyileştirici etkilerini ve genç işçi sınıfının yaşamlarını dönüştürme potansiyelini fark etmiştir. Margaret McMillan'ın çalışmaları, entelektüel gelişimin ön koşulu olarak çocukların fiziksel ve duygusal refahına odaklanmıştır (Garrick, 2009). McMillan çocuklar için açık hava anaokulu geliştirmiş ve bir bahçe tasarlayıp inşa etmiştir. Merkezinde bir bahçenin yer aldığı bu alanda kapalı mekanlar sadece çok kötü havalarda kullanılmak üzere barınma amaçlı kullanılmıştır. McMillan her şeyin açık havada gerçekleşebileceğini; oyun oynanabileceğini, yemek yenilebileceğini ve hikayeler anlatılabileceğini savunmuştur (Tovey, 2007).

Waldorf yöntemini ortaya koyan Rudolf Steiner Steiner, açık havada doğal bir ortamda öğrenmeyle de ilgilenmiştir. Waldorf programının günlük akışı açık havada oyun ve açık havada öğrenme oturumlarını içermekte, bu oturumlarda çocuklar

doğadaki mevsimsel değişimlere tanıklık etmektedirler. Çocuklar dışarıda tahtalar, dallar ve diğer malzemelerle oyun barınakları inşa edebilmektedirler. Bunların yanında Waldorf yaklaşımında öğretmenlerin, doğanın güzelliği hakkında hikayeler anlatma ve şiir okuma gibi çeşitli açık hava etkinliklerini uygulamaları da önerilmektedir. Bu tür etkinlikler ile çocukların, bireylerin hayatta kalabilmek için çevreye ihtiyaç duydukları gerçeğine dikkatlerini çekebilmek hedeflenmiştir (Edwards, 2002).

Knight (2022), sosyal yapılandırmacılık teorisinin orman okullarının felsefesine uygun olduğunu ve oyun pedagojisini desteklediğini savunmaktadır. Vygotsky, küçük çocukların yetişkinler ya da çocuklardan yani daha bilgili başkalarından öğrendiklerini belirtmiştir. Orman okullarında da bu durum gerçekleşmekte, öğrenenlerden oluşan çocuk topluluklarının deneyimsel öğrenmeleri liderler tarafından birlikte yapılandırmak için kolaylaştırılmaktadır.

4. ORMAN OKULU

Orman okulu, çocukların çeşitli açık hava etkinliklerine katılmak için mevsim ve hava durumu fark etmeksizin uzun süre boyunca belirli bir doğal alanı sık sık ziyaret ettiği, bir açık hava eğitimi biçimi olarak algılanabilmektedir (Dabaja ve Uysal, 2023). Küresel bir fenomen haline gelen orman okulu, 1990'larda İngiltere'de erken yaşta öğrenime yönelik bir yaklaşım olarak, Danimarka'da friluftsliv olarak bilinen İskandinavya'nın oyun temelli, doğa merkezli pedagojisinden esinlenilmesiyle ortaya çıkmıştır (Worroll ve Houghton, 2016). "Orman Okulu" terimi dünya çapında, özellikle İngiltere'de yaygın olarak kullanılmasına rağmen benzer felsefeyi benimseyen açık hava ve doğa temelli eğitim programlarına atıfta bulunmak için farklı isimler de kullanılabilir (Dabaja ve Uysal, 2023). Bu terimler arasında; İsveç'te I Ur och Skur (Rain and Shine) (Robertson,

2008a); Finlandiya’da Metsamoori (Cree ve McCree, 2012), Almanya’da Waldkindergärten (Lier, 2007), Avustralya’da Bush Kinder ve Bush Okulu (Elliott ve Chancellor, 2014) ve Kanada’da Orman/Doğa Okulu (CNAC) yer almaktadır.

Orman okullarında ağaçların, tepelerin, kayaların vb. diğer doğal yapıların farklı arka planları, çocukların risk alma ve riskli oyun deneyimlerinin geliştirmeleri için ideal bir ortam sunmaktadır. Orman manzarası, çocukların dünya ile fiziksel bir şekilde etkileşime geçmeleri içi benzersiz ve davetkar bir ortam sağlamaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen okullar, öğrenmenin çocuklara yönelik olması ve çocukların deneyimleri yoluyla uygulamalı olarak dünya ile etkileşim kurmaları ile diğer okullardan ayrılmaktadır (Coe, 2017). Orman okulu yaklaşımı ile çocukların kendi öğrenmelerine rehberlik ederek daha fazla bağımsızlığa sahip olmaları, risk yönetmelerini gerçekleştirebilmeleri, hedeflere ulaşmaları, aktif olmaları, oyun oynamaları ve doğrudan öğrenmelerine izin vererek sosyal, duygusal ve gelişimsel potansiyeli en üst düzeye çıkarmaları hedeflenmektedir (Worroll ve Houghton, 2016). Yaklaşımda çocuklara; görsel, dilsel, dokunsal ve kişilerarası öğrenme fırsatları sunulmaktadır (Close, 2012).

4.1. Orman Okulunun Temel İlkeleri

Aşağıda Knight (2009) tarafından açıklanan orman okulu uygulamalarında dikkat edilen temel ilkelere yer verilmiştir.

- *Alışıl gelmişin dışında bir ortam:* Orman okulu oturumları ideal olarak ormanlık bir ortamda gerçekleştirilmektedir ancak oturumların başka bir açık alanda da aynı şekilde yapılabilir. Knight (2009) ormanlık alanların büyüklü bir havası olduğundan bahsetmemiştir. Ancak diğer alanlarda gerçekleştirilen uygulamalarında orman okulu olarak tanımlanabileceğini çünkü bu alanlarda da orman okulu kurallarının geçerli olduğunu belirtmektedir. Okul arazilerinin bir

parçası olarak var olabilen ormanlık alanlar orman okulu uygulamaları için kullanılabilir. Çocuklar bu alanlara girdiklerinde orman okulu kurallarının geçerli olduğunun bilincindedir.

- *Risk alınabilmesi için ortam olabildiğinde güvenli hale getirilir:* Çocukların risk alabilmelerini kolaylaştırmak amacıyla ortam mümkün olduğunca güvenli hale getirilmektedir. Oturuma ilişkin kurallar orman okulu liderleri ve çocuklar tarafından birlikte belirlenmektedir. Kurallar çocuklara ortamın bilindik olmadığını ve bu sebeple güvende olmanın öncelikli olduğu önermeleri ile desteklenmelidir. Bunun sonucunda çocuklar çevreye saygı duyarak ve kendilerini güvende tutarak rahat bir şekilde hareket etmektedirler. Çocukların güvenlik ve risk konularına ilişkin alışlarının gelişiminden emin olunmasının ardından onlara güvenli olduğu düşünülen ortamları değerlendirme ve riskleri hesaplayarak alma fırsatları sunulmaktadır.

- *Düzenli olarak deneyimlenmelidir:* Orman okulu deneyiminin on hafta boyunca haftada bir veya yarım gün olarak şekilde ya da daha uzun süreler boyunca devam edebileceğini belirtmektedir. Orman okullarının çocuklar üzerinde elde edilmek uzun vadeli faydaları oluşturabilmesi için çocukların deneyimlerini tekrarlama ve öğrenme fırsatlarını güçlendirme fırsatlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Oturumlara daha uzun süre katılım sansı verilen çocukların, daha derin ve anlamlı oyunlar sergileyebilecekleri ve bu durumun faydalarını, normal ortamlarına döndüklerinde hissedilebilecekleri belirtilmektedir.

- *Kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca kötü kıyafetler vardır:* Daha çok İskandinav ülkelerinde söylenen bu cümle, İskandinav kültürü her türlü hava koşulunda çevre ile teması ve çevreye saygıyı yüceltmektedir. Bir ormana girmenin güvensiz olduğu tek zaman çok rüzgârlı havalardır. Çocukların hava

duruma uygun kıyafetler giymeleri aileler tarafından sağlanmakta ancak gerektiği durumlarda orman okulu tarafından karşılanmaktadır. Bu havalarda gerçekleştirilen etkinlikler aynı zamanda çocukların soğuk hava karşısında ısınma sorunları ile karşı karşıya kaldıklarında neler yapabileceklerinin öğretilmesi açısından kıymetlidir.

- *Güven merkezidir:* Yetişkinler ve çocuklar karşılıklı olarak birbirlerinin orman okulu kurallarına uymaları konusunda güvenmektedirler. Orman okulu liderleri çocuklar ile ilk çalışmalarında en az bir oturumu çocuklarla, onları tanıyarak ve orman okulu kurallarını öğreterek geçirmektedir. Yabancı bir ortama girilmesi nedeniyle çocukların deneyimlerinin olumlu olabilmesi için yetişkinlere güvenmeleri büyük önem taşımaktadır. Aynı şekilde yetişkinlerinde çocukların öngörülebilir tepkilerinden emin olmalıdırlar.

- *Öğrenme oyuna dayalıdır ve mümkün olduğunca çocuk tarafından başlatılır ve çocuk liderliğinde yapılır:* Çocuğun bütünsel gelişimi ile ilgilenen orman okulunda oturumlar, oyuna katılım yoluyla kolaylaştıracak beceri hedeflerine sahip olacak şekilde planlanmaktadır. Fakat çocukların genel olarak takip edecekleri kendi gündemleri bulunmaktadır, yetişkinlere düşen görev gerektiğinde desteklemek ve fikir sunmaktır.

- *Oturumların başlangıç ve sonu vardır:* Güçlü bir duygusal deneyim olması nedeniyle çocukların orman okulu liderleri tarafından oturumlara hazırlanmaları gerekmektedir. Oturumların başında ve sonuna orman okuluna özel ritüeller bulunmaktadır. Bunlar oturum başında giyinme ve tuvalet sırasında yapılan sohbetler veya oturum sonunda söylenen şarkılar olabilmektedir. Dönem sonuna da gerçekleştirilecek olan son oturumlar için ebeveynlerin davet edildiği yemekli kamp etkinliklerle bir kutlama gerçekleştirilebilir.

- *Personel eğitimidir:* Oturumlar, eğitimli bir orman okulu lideri yani kapsamlı 3.seviye eğitimlerini tamamlamış kişiler tarafından yürütülmektedir. Liderlerin yanı sıra ortam ve çocuk oranına uygun eğitimli personeller bulunmaktadır. Ebeveynler de gönüllü olarak oturumlara yardımcı olarak katılabilmektedirler. Oturumları yöneten liderler öğretmen olmak zorunda değildirler. Orman okulu lideri yaklaşımın kurallarını koruma ve ortamın risklere uygun yeterince güvenli olmasından sorumludur.

4.2. Fiziksel Çevre

Orman okulu oturumlarının düzenli ve tekrarlanan doğası sebebiyle, herhangi bir orman okulu alanının okula nispeten yakın olması gerekmektedir. Orman okulu oturumlarının yerinde yürütülmesini sağlayacak yeterli ve uygun zemine sahip olan okullar olduğu gibi bu alanlara sahip olmayan okullar da bulunmaktadır. Bu alanlara sahip olmayan okullar uygun ormanlık bir alana seyahat etmek için gerekli düzenlemeleri yapmaktadırlar (Harris, 2021). Orman okullarında ateş çukurları, pek çok doğal materyallerin bulunduğu hikâye anlatım alanları, boyama alanları ve çamur mutfakları bulunabilmektedir. Bazı orman okullarında yer alan barınaklar, öğle yemekleri zamanında veya hava şartları nedeniyle ısınma amaçlı kullanılabilmektedir. (Mart ve Waite, 2023).

Uygulayıcılar yanlarında taşınabilir bir yangın çukuru, bıçak, ip, ipli salıncak, hamak, ip merdiven, çamur mutfak malzemeleri vb. araçları ve hikâye kitaplarını getirebilmektedir (Knight, 2016). Orman okulların fiziksel ortamlarında farklı çeşitte ağaç türlerinin bulunması bir avantaj olarak görülmektedir. Örneğin bazı ağaçların kalıntıları çadır kazığı bazı ağaçların meyveleri boncuk görevi görebilmektedir. Söğüt ağacı, dokuma veya taç yapılabilecek kadar esnektir. Fındıkların soyulması ve süs araçlarına vb. dönüştürülmesi oldukça kolaydır.

Diğer ağaç parçalarının da farklı kullanım alanları bulunmaktadır. Yerde yatan ağaç gövdeleri ise çocuklara dengede kalma pratiği yapma fırsatları sunabilmektedir (Knight, 2013).

Ormanlık alanların seçiminde çocukların yaş grupları dikkate alınabilir. Açık alanlara sahip bir ormanlık alan, yaşça daha küçük çocuklar için arabalara daha kolay erişim sağlayabilir. Ana kamp kurmaya yetecek kadar büyük bir alana sahip olmak ve küçük ağaçların dallarına zarar vermeden ateş çukuru inşa etmek bir avantaj olarak görülmektedir (Knight, 2013). I Ur och Skur orman okullarının kapalı alanları mevcuttur. Bu okullarda yıl boyunca zamanın %80'i açık havada geçmektedir ancak havanın çok kötü olduğu durumlarda veya sıcaklık -10°C'nin altına düştüğünde çocuklar, üç saate kadar kapalı mekanlarda alanlarda kalabilirler (Robertson, 2008a).

4.3. Müfredat

Çocukların çevrelerindeki dünyayı kavrayabilmelerini hedefleyen orman okulları çocukların bütünsel gelişimine odaklanmaktadır. Bu sebeple müfredat çocuklar tarafından yönlendirilmekte ve oyuna dayanmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen okullarda çocuklar çevrelerindeki deneyimlemek için oynama, keşfetme, inşa etme, hayal etme ve duyularını kullanma özgürlüklerine sahiptirler (Karavida vd., 2020). Doğada oyun oynayabilen çocuklar sorunlara yaratıcı çözümler getirmeye ve karar vermeye teşvike edilmekte ve sezgilerine güvenmeyi öğrenmektedirler. Doğa temelli ve uyaranlar açısından zengin oyunlar, çocukların çevrelerindeki dünyayı anlamlandırmak için duyularına güvenme konusunda deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. Orman okullarında çocuklar; sembolik oyun, keşif amaçlı oyun, sosyo-dramatik oyun, dramatik oyun, sosyal oyun, iletişim oyunu, yaratıcı oyun, yaratıcı oyun ve lokomotor oyunlar gibi oyunları deneyimleyebilir (Carruthers Den Hoed, 2014). Oyun yoluyla iletişim kuran çocuklar yine oyun yoluyla

ihtiyaçlarını ifade etmekte ve daha da önemlisi eğlenmektedirler (Coates ve Pimlott-Wilson, 2019).

Orman okulları, aynı zaman da hikayelerinde anlatılması için çeşitli imkanlar sunmaktadır. Halk arasında anlatılan masallar, peri masalları, tekerlemeler, bilmece ve kişisel hikayeler orman okulların gerçekleştirilen hikâye etkinliklerinin içerisinde yer almaktadır. Bu hikayeler ve etkinlikler aracılığıyla, sözlü hikâye geleneği çocuklara düşünmeyi öğretmenin, onları kışkırtmanın ve meşgul etmenin bir yolu olarak kullanılmaktadır. Bu hikayeler ile ayrıca çocukların ormana uyum sağlaması, hayal güçlerinin ortaya çıkması ve duyularının uyarılması da teşvik edilmektedir (Carruthers Den Hoed, 2014). Açık havada oynama fırsatı verilen çocuklar sosyal becerilerini geliştirmekle, eylemlerinin ve bedenlerinin sınırlarını anlamakla ve doğaya ve çevresindekilere karşı düşünceli olmayı öğrenmekle meşguldür (MacEachren, 2013). Orman okulunda çocuklar aynı zamanda fiziksel görevleri başarmayı ve canlıların onlara zarar vermeyeceklerini öğrenmektedirler. Ormanlık alanla düzenli temas ve etkinliklerin çeşitliliği, çocukları kendi engellerini aşmalarına ve güvenli ve giderek tanıdık hale gelen bir ortamda duygu ve düşüncelerini test etmelerine yardımcı olmaktadır (Ridgers vd., 2012).

5. ÖĞRETMENİN ROLÜ

Orman okullarında uygulayıcı ve oturumları yönetme yeterliliğine sahip olabilmek için öğretmenler özel olarak eğitilmektedir. Bu eğitimler içerisinde, orman okulu kültürüne ilişkin eğitim, çocuk gelişimi, ormancılık becerileri, ekip çalışması ve davranışları yönetme yoluyla kişisel, sosyal ve duygusal gelişimin desteklenmesi ve risk değerlendirmeleri, sağlık ve güvenlik ilk yardımcı barındırmaktadır (Harris, 2022). Öğretmenler, yardımcı asistanlar, anaokulu çalışanları ve diğerler

çalışanlar oturumları yönetmek veya oturumlara liderlik eden diğer kişileri desteklemek isteyip istemediklerine bağlı olarak, Orman okulu uygulayıcıları olarak çeşitli seviyelerde eğitim alabilmektedir (Murray ve O'Brien, 2005).

Verilen eğitimlerde öğretmenler uygulamalar esnasında oyun temelli ve doğa odaklı pedagojileri nasıl güvenli öğrenme ortamlarında uygulayacaklarını ve bu ortamı nasıl sağlayacaklarını öğrenmektedir. Çocukların büyüme ve gelişmelerinde sağlıklı riskleri alabilmeyi öğrenmeleri oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin riskleri tehlikelerden ayırabilmeleri gerekmektedir (MacEachren, 2013). Orman ve doğa sevgisi orman okulu öğretmenlerinde bulunması gereken olmazsa olmazlardandır. Bu sevgiyi çocukları ormanlık ve açık alanlara götürerek onlarla paylayan öğretmenlerin sınıfı açık havalardır ve öğretmenler bu alanları dikkatlice seçmektedirler. Orman okulunda öğretmenler çocukların ilgilerini aktif olarak hareket geçirme ve sessiz gözleminden ve planlamaya doğru ilerleyen bir kolaylaştırıcı rolüne sahiptir. Orman okulunda, öğretmelerin bazı görevleri aşağıdaki gibidir (Carruthers Den Hoed, 2014);

Katılımı Ateşleme: Gergin ve açık alanda yeni oynamaya başlayan çocukları teşvik eden öğretmenler, doğa oyunlarına yönelik coşkuyu göstermede çocuklara model olmaktadır. Grup içerisinde yaratıcı bir kıvılcım görevini üstlenen öğretmen, çocuklara yaratıcı ve keşfedici oyunlar için çeşitli materyaller, deneyim ve kaynaklar sunarak, yeni fikirlerin gelişmesini teşvik etmelidir.

Gözlemlleme: Orman okulu kapsamında öğretmenler çocukların keşfetmeye başladıklarını fark ettikleri anda çocuklara oynamaları ve keşfetmeleri için gerekli alanı vermek üzere geri çekilmelidir. Orman okulunda öğretmenin gözlemci olması, çocukların birbirleriyle ve alanla olan etkileşimlerini izlemesini

gerektirmektedir. Çocukların uygulama esnasındaki deneyimlerini belgelemek gelecekte açık havada öğrenmeyi geliştirmek için kullanmak için bir fırsat olarak görülmektedir.

Çocuklarla Birlikte Öğrenme: Öğretmenler orman okulu uygulamalarını gerçekleştirdikleri çocuklarla birlikte keşfeder, kirlenir, inşa eder, yaratır, öğrenir, kazanır ve kutlama yapar.

Güvende Kalmak: Orman Okullarında öğretmenlerin rolü çocukların fiziksel olarak güvenli ve rahat olmalarını sağlamaktır. Çocukların hava şartlarına uygun olarak giyinmeleri ve sıcak ve kuru kalmalarını sağlamak önemlidir. Öğretmen aynı zamanda çocuklarla iş birliği içinde hareket ederek, eğitimlerin gerçekleştirildiği alanın genel güvenliğini ve günlük değişebilen belirli faaliyetler için gereken risk yönetimini değerlendirebilmektedir.

Bağlantılar Yaratma: Öğretmenler genel olarak çocuklarla, ebeveynlerle, ortamlarla ve toplumla bir bağlantı oluşturmak ve ortaya çıkabilen olası çatışmalar ve tartışmalar konusunda çocuklara yardımcı olmak için onlarla çalışmaktadır.

6. AİLE KATILIMI

Orman okullarında, ebeveyn ve çocukların bakımından sorumlu kişiler okul faaliyetlerine katılmaya teşvik edilmektedir. Ailelerin çeşitli faaliyetlere katılım fırsatlarının yaratılması okulun hizmet verdiği topluluk ile arasındaki ilişkilerin güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu durum yalnızca ilişkileri güçlendirmek ile kalmayıp aynı zamanda ailelerin çocukların eğitimlerine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır (Murray vd., 2003). Günümüzde özellikle şehir merkezlerinde yaşayan ailelerin korumacı doğaları sebebiyle çocuklar risk faktörlerini deneyimlemekten uzakta kalabilmektedir. Ailelerin çocuklarının herhangi bir yetişkine ihtiyacı olmadan

gerçekleştirebileceği eylemler için gerekli ortamları sağlamaları beklenir. Çocukların yaşam pratiğini edinme ve risk alma konularında aileleri tarafından desteklenmesi oldukça önemlidir (Paslı, 2019). Kötü hava yoktur yanlış kıyafetler vardır mottosunu benimseyen orman okullarında, kıyafet diğer bir önemli konudur. Mevsim şartları göze alındığında özellikle kış aylarında çocukları soğuktan koruyacak uygun kıyafetlerin seçiminin yapılması gerekmekte ve bu konuda en büyük görev ailelere düşmektedir (Paslı, 2019). Okullar tarafından hazırlanacak olan kıyafet ve yiyecek talimatlarında uyulması ve çocukların içerisinde rahat hareket edebilecekleri kıyafetlerin seçilmesi gerekmektedir.

Aile katılımı orman okullarının işleyişine göre farklılık gösterebilmektedir. Bazı okullar aile kooperatifler ile yürütülürken bazı okullar devlet tarafından finanse edilmektedir. Genel olarak; haftanın belirli günlerinde sınıflarda gönüllü olma, gezilere katılma, aile program ve etkinliklerine yardımcı olma ve öğretmenler ile devamlı etkileşim içinde olma aile katılım etkinliklerine örnek olarak verilebilir (Naturalstartpreschool, 2023). Örneğin, Berkley Orman okulu ayda 1-2 gün “kalma günü” etkinliği gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte aileler çocukları ile orman okulunda bir ya da iki günü birlikte geçirmektedirler. Aileler yalnızca çocukları ile değil aynı zamanda diğer aileler ile de birlikte zaman geçirmekte, bu sayede topluluk bağları güçlenmektedir (Berkeleyforestschool, 2023).

7. SONUÇ

Erken çocukluk yılları, çocuklarda bilişsel, sosyal-duygusal ve fiziksel açıdan hızlı bir büyümenin gerçekleştiği yıllardır. Bu dönemde olumlu çevre algısı ve tutumlarının oluşması ömür boyu sürecek olan doğaya bağlılığın temellerini oluşturmaktadır. Açık hava eğitimlerinin belki de en bilindiği olanı Orman Okulu yaklaşımı, düzenli oturumlar aracılığıyla

çocuklara bütünsel gelişim fırsatları sunmaktadır. Orman okulları çocuklara kapalı alanların sunmadığı çeşitli öğrenme imkanları tanımaktadır. Orman okulu yaklaşımında takım çalışmaları ve sosyal etkileşimler yoluyla çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin önü açılmaktadır. Doğayla etkileşim çocukların psikolojik ve zihinsel sağlıklarına katkıda bulunurken aynı zamanda doğal çevreyi tanımalarını, doğaya olan sevgilerini ve dolayısıyla çevreye karşı olumlu tutumlarını pekiştirmektedir. Açık havada oynan oyunlar, çocukların fiziksel gelişimi için katkıda bulunmaktadır. Büyüyen popülaritesinin yanında orman okulu yaklaşımının ilke ve uygulamalarının doğru anlaşıldığından emin olunması gerekmektedir. Bu sebeple ülkemizde daha fazla orman okulu yaklaşımını benimseyen okul ve eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle Türkiye’de okul duvarlarının dışında bir eğitim yaklaşımının benimsenmesinde eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Orman okulu yaklaşımının felsefesinin ailelere doğru aktarımı ile var olan ön yargıların önüne geçilebilir. Çocukların açık hava eğitimlerine erken çocukluk yıllarında başlanması oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Alme, H., & Reime, M. A. (2021). Nature kindergartens: a space for children’s participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 113-131.
- Carruthers Den Hoed, R. (Ed.). (2014). *Forest and nature school in Canada: A head, heart, hands approach to outdoor learning*. Forest School Canada: Canada.
- Änggård, E. (2010). Making use of" nature" in an outdoor preschool: Classroom, home and fairyland. *Children, Youth and Environments*, 20(1), 4-25.

- Borge, A. I., Nordhagen, R., & Lie, K. K. (2003). Children in the environment: Forest day-care centers: Modern day care with historical antecedents. *The History of the Family*, 8(4), 605-618.
- Close, M. (2012). *The Forest School initiative and its perceived impact on children's learning and development: an investigation into the views of children and parents*. Doctoral Dissertation. Cardiff University.
- Dabaja, Z., & Uysal, S. Y. (2023). Forest School and its effect on the community: A brief review. *PRISM: Casting New Light on Learning, Theory and Practice*, 5(1), 113-118.
- Dean, S. (2019). Seeing the Forest and the Trees: A Historical and Conceptual Look at Danish Forest Schools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(3), 53-63.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & practice*, 4(1), n1.
- Forest School Association. "Forest School Association". 8 Aralık tarihinde <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/> adresinden alınmıştır.
- Forest School Training (FSTC), Choosing Which Level of Training. 8 Aralık tarihinde <https://www.forestschoolltraining.co.uk/training/levels-of-training/> adresinden alınmıştır.
- Garrick, R. (2009). *Playing Outdoors in the Early Years* (2nd Ed.). London: Continuum
- Harris, F. (2022). The nature of learning at forest school: practitioners' perspectives. In *Contemporary Issues in Primary Education* (pp. 279-296). Routledge.

- Joyce, R. (2012). *Outdoor Learning: Past and Present*. McGraw-Hill Education (UK).
- Karavida, V., Tympa, E., & Charissi, A. (2020). Forest Schools: An Alternative Learning Approach at the Preschool Age. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 116-120.
- Knight, S. (2009). *Forest school and outdoor learning in the early years*. London: Sage.
- Knight, S. (2011). Forest School as a way of learning in the outdoors in the UK. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 1(1), 590-595.
- Knight, S. (2016). Forest school in practice: For all ages. *Forest School in Practice*, 1-216.
- Lier, A. (2007). Natur-und Waldkindergärten: ein Weg zur Integration der Gesundheitsförderung im Setting Kindertagesstätte. Blauer-Punkt-Verlag.
- Mart, M., & Waite, S. (2023). Exploring interactions in settings affiliated with Forest School: two cases. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 1-22.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, 8(4), 320-331.
- O'Brien, L., & Murray, R. (2007). Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening*, 6(4), 249-265.
- Murray, R., & O'Brien, E. (2005). Such enthusiasm – a joy to see: an evaluation of Forest School in England. Report to the Forestry Commission.
- Murray, R., Walker, P., Stanziola, J., Higginson, S., & Murphy, M. (2003). Forest School evaluation project: a study in Wales. *New Economics Foundation*.

- Pash, A. M. (2019). *Doğal Çevre, Kent Ve Çocuk İlişkisini Yeniden Kurmak “İskandinavya’da Doğa Temelli Eğitim Ve İsveç Orman okulu Örneği”*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Phenice, L. A., & Griffiore, R. J. (2003). Young children and the natural world. *Contemporary Issues in early childhood*, 4(2), 167-171.
- Robertson, J. (2008a). Swedish forest schools. *United Kingdom: Creative STAR Learning Company*.
- Robertson, J. (2008b). Using Fantasy Characters, Songs and Games Outside to Develop a Love of Literacy. *United Kingdom: Creative STAR Learning Company*.
- Rogulj, E. (2017). Natural environment in the development of a contemporary curriculum. *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future*.
- Tovey, H. (2007). Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge. Maidenhead: Open University Press.
- Vare, P. (2020). Forest school origins. *In Learning, Environment and Sustainable Development* (pp. 105-107). Routledge.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K. & Salmon, J. (2006) Where do children usually play? A qualitative study of parents’ perceptions of influences on children’s active free-play, *Health and Place*, 12 (4), 383–393.
- Williams-Sieghfredsen, J. (2005). The Competent Child: developing children’s skills and confidence using the outdoor environment: a Danish perspective. *Early Childhood Education and Care—BERA British Educational Research Association*.

- Williams-Siegfredsen, J. (2012). Fruits of the forest. Teach Nursery, 51-53.
<https://www.teachearlyyears.com/images/uploads/article/danish-forest-schools.pdf>
- Williams-Siegfredsen, J. (2017). *Understanding the Danish Forest School approach: Early years education in practice*. Taylor & Francis.
- Wilson, R. (2007). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.
- Worroll, J., & Houghton, P. (2016). *Play The Forest School Way: Woodland Games and Crafts for Adventurous Kids*. Watkins Media Limited.
- Yalçın, F. (2022). Exploring Forest Kindergarten Practices in Türkiye: Kindergarten Founders', Teachers', and Parents' Knowledge of Forest Pedagogy. PHD Thesis. the Department Of Elementary And Early Childhood Education. Middle East Technical University, Ankara.
- Yalçın, F., & Sevimli Çelik, S. (2020). Doğa temelli müfredat modelleri. *Erken Çocukluk Eğitiminde Çevre Eğitimi*. Pegem A Yayıncılık.

MODERN EĞİTİM ÇERÇEVESİNDE EĞİTİMDE LİDERLİĞİN SEYRİ VE ÖĞRETMENİN DÖNÜŞÜMÜ

Recep AVCI¹

Savaş COŞKUN²

1. GİRİŞ

Bu çalışma, öğretmenlerin başlangıç durumlarına rağmen kişiselleştirilmiş liderlik anlayışları geliştirmek için liderlik çalışmasında fırsatlara sahip olmasının neden önemli olduğunu ele almak üzere araştırma ve bilimsel literatürden yararlanmaktadır. Öğretmenlerin öngörülemezlik ve karmaşıklıkla baş etmeleri, onları özellikle savunmasız hale getirmekte ve meslekten zamanında işe dayalı destek olmadan liderlik çalışması olasılığını da içerebilecek potansiyellerine ulaşamama riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Dahası, liderlik için kapasite geliştirme bir öğretmenin kariyerinin ilerleyen dönemlerine bırakıldığında, bu, liderlik potansiyeline sahip olanların çoğunun, öğretmenlik dışında yeni zorluklar aramak üzere mesleği çoktan bırakmış olduğu anlamına gelebilmektedir. Öğretmenler kariyerlerinde kaybının azalmaması ve dünya çapında bir endişe olmaya devam etmesi, bu talihsiz eğilime çözüm bulmak için daha fazlasının yapılabileceğine işaret etmektedir. Öğretmenlik mesleği açısından, konumsal liderlerin temininde daha sonra ortaya çıkabilecek eksiklikleri önlenmek

¹ MEB Müd. Yrd., İstanbul Üniversitesi/ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi/ İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 0009-0001-9892-7669.

² MEB, Fen Bilgisi Öğretmeni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Fen Bilgisi Öğretmenliği, 0009-0008-8711-0566.

isteniyorsa, öğretmenlerin elde tutulması gerekmektedir. Bu, kariyerinin başındaki öğretmenlerle, öğrenen bireyler olarak mesleğe bağlılıklarını ve bağlılıklarını sürdürmek, öğretmen liderliğinin de bir olasılık olduğu yeni zorluklar aramak için kasıtlı olarak çalışmak anlamına gelmektedir.

Bu açıdan çalışmanın amacı; öğretmenlerin mesleki öğrenmelerini ve meslektaşlarıyla eşzamanlı olarak liderlik faaliyetlerine katılırken pedagojik kapasitelerinin gelişimini birbirine bağlamanın yollarını oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma; öğretmen sorgulama ve bilgi oluşturma döngüsü olarak adlandırılan, öğretmenlerin meslektaşlarıyla anlamlı fırsatlara sahip olmalarını savunmaktadır.

2. LİDERLİK KAVRAMI VE EĞİTİMDE LİDERLİĞİN DÖNÜŞÜMÜ

“Yönetici” ve “lider” terimleri anlam olarak benzer olsa da, aralarında önemli anlam farklılıkları vardır ve birbirlerinin yerine kullanılamazlar. Lider, ileri görüşlü, açık fikirli, analitik düşünebilen, vizyon ve misyonu olan, sahip olduğu amaç ve ideal doğrultusunda strateji oluşturabilen ve uygulayabilen kişidir. Öyle ki liderler, net bir hedef uğruna ellerinden gelenin en iyisini korkmadan yapan ve kararlılıkla hedeflerinin peşinden giden kişilerdir. Bir diğer önemli özelliği ise verdikleri kararların sorumluluğunu alabilmeleridir. Yöneticiler ise, başka organlarca uygun göreve atanan, yetkilerini belirlenmiş amaçlar doğrultusunda kullanan, kendileri veya örgüt için belirlenen amaçlara bağlı kalan kişilerdir (Baloğlu, 2011).

Yönetim, insanların bir araya gelerek o organizasyon için belirlenen hedeflere ulaşmak için bir organizasyonu tasarlaması ve bu insanları bir araya getirerek harekete geçmesinden oluşan süreçlerin toplamıdır. Korkmaz ve Gündüz (2011), önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için yönetimin, maddi kaynakları,

fiziksel imkanları, birincil ve ikincil hammaddeleri, mekânsal fırsatları ve zamanı kullanarak bunları en etkin şekilde gerçekleştirmenin yolu doğrultusunda kararlar alması gerektiğini savunmaktadır. Kararlar ise bu hususu uygulamaya koymak, gerekli tüm süreçlerin toplamı olarak görülmektedir.

Özdemir (2012) yönetimi başkaları aracılığıyla çalışmak olarak tanımlamakta ve yönetimin “teknik”, “insan” ve “kavramsal” olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmektedir:

Teknik boyut: Yöneticinin işlevsel alanını bastırmaktadır. Her yönetici, liderlik ettiği alanda uzmanlığa sahiptir. Bu bilgi uzman bilgisidir.

İnsani boyut: İnsan unsuru ile ilgilidir. Her yönetici, özellikle üst kademelerde, sorunları kendi teknik bilgisini uygulayarak ve başkalarının çabalarıyla çözmek yerine, başkalarının faaliyetlerini planlayarak, yöneterek, koordine ederek ve kontrol ederek çözmeye başlamaktadır. Yani, başkalarıyla kaçınılmaz ilişkilere girer. Bu insan unsurunu vurgulamaktadır.

Kavramsal boyut: Yöneticinin tüm organizasyona bir bütün olarak bakışını ifade etmektedir. Lakomski vd. (2022) tüm bu boyutları göz önünde bulundurarak, yönetimin ve liderlik görevini yürüten yöneticinin bir yandan genel teknikleri belirli durumlara uyarlaması, diğer yandan da bütünleyici bir çerçeve oluşturması gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan, tüm organizasyonun farklı yönleri, farklı yaklaşımlar ve ifadelerle yapılan tanımların ortak yönlerini şu şekilde açıklamaktadır (Kurt, 2016):

- Örgütü belirlenen hedeflere yönlendirmek ve amaçları doğrultusunda canlı tutmak.
- İnsan ve malzeme kaynaklarının sağlanması ve etkin kullanımı.

- İşin yapılmasını sağlamak için kuruluş için belirlenen politikaları ve kararları uygulama.
- Kurumun çalışmalarının denetlenmesi, izleme ve geliştirme.

Liderleri ve yöneticileri örgütsel bağlamda ele almakta ve bu iki kavramın benzer yönlerinin yanı sıra birçok belirgin farklılığına da dikkat çekmektedir. Hem liderlerin hem de yöneticilerin yol gösterme, kaynakları organize etme ve diğerlerini motive etme konusunda hemfikir oldukları söylenebilir. Ancak liderler, daha ulaşılabilir hedefleri hedefleme, belirlenmiş sınırlar içinde hareket etme ve dengeli bir tutum sergileme eğilimindedir. Liderler ise yeni hedefler belirlemekte ve bu yeni hedefler doğrultusunda örgüt üyelerini harekete geçirmektedir. Aynı şekilde, yöneticiler sorunları kontrol eder ve çözerken, liderler motive eder ve ilham vermektedir. Sonuç olarak, yöneticiler tutarlılık, öngörülebilirlik ve standardizasyon yaratırken, liderler beklenmedik bir değişim oluşturmaktadır (Lakomski vd., 2022). Öte yandan tartışmalı bu iki kavram arasındaki fark, bu fikirleri üreten düşünürlerin felsefelerinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Öyle ki bu felsefelerden biri, klasik anlamda liderlik davranışını formüle ederken, yöneticinin unsurlarına saygı duymayı, örgüt atmosferinden ayrılmadan, kendisi için hazırlanan ortama dahil olmayı önermektedir (Baloğlu, 2012). Öte yandan liderlerin kendi kararlarının da örgütü şekillendirdiğini ve bu etkileşime bağlı olarak yönettikleri örgütün içinde bulundukları ortamı etkilediğini, diğer bir deyişle karar almada daha özgür bir tutum sergilediklerini belirtmektedir. Süreç ve düşünce sistemleri, yaşam felsefelerinin imalarını yansıtmaktadır.

Bir örgütte geleceğe başarılı bir şekilde ilerlemek artık sadece uzun vadeli stratejik planlar veya hatta kısa vadeli yol haritaları değildir. Örgütün jeopolitik çatışma, salgın hastalıklar

ve iklim krizi gibi yeni teknolojilere ve dış risklere yanıt vermesini sağlayan, stratejik düşünen ve esnek ekiplerde çalışan kişilerle ilgilidir (Akgün, 2019).

Bu esneklik, komuta ve kontrol liderliğinden, insanlara yenilik yapmaları için özerklik vermeyi ve onları ortak bir hedef etrafında bir araya getirmek için şiddet içermeyen yöntemler kullanmayı vurgulayan liderliğe doğru bir hareketi giderek daha fazla gerektirmektedir. Görevleri, örgüt içindeki tüm soruları cevaplayabilen, en zeki insanlar olmak değil, mümkün olduğunca çok kişinin deneyimlerini ve bilgilerini paylaşabileceği bir oyun alanı geliştirmektir (Mulyadi, 2023).

Araştırmacılar, liderliğin başarısını ve zorluklarını dört ana yeteneğe göre değerlendiriyor (Arabacı vd., 2016):

İlişki Kurma: Çevreyi başkalarının bakış açısıyla görmek, destekleyici ilişkiler geliştirmek ve insanları bir araya getirmek.

İçgörü: Daha verimli çalışabilmeniz için karmaşık ortamların haritalarını oluşturun ve güncellemek.

Vizyon: Liderin gelecekteki vizyonunu organizasyonun genel misyonuyla ilişkilendirmek.

Buluş: bir fikri hayata geçirmek için yeni yapılar veya süreçler meydana getirmek.

Değişimi başarmak, yönetim ve kontrol stilleri, geliştirme ve koordinasyonun bir kombinasyonunu gerektirecektir. Liderliğe geçiş zorsa, kademeli adımlarla başlamalıdır. Bu açıdan liderliğin etkili yönetimin önemli bir parçası olduğunu anlamak önemlidir. Yönetimin kritik bir bileşeni olarak, olağanüstü liderlik davranışı, her çalışanın başarılı olduğu ve büyüdüğü bir ortam yaratmanın önemini vurgulamaktadır (Cahyono vd., 2023).

Liderlik, hedeflere ulaşmak için grup çabalarını etkileme ve yönlendirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu etki,

örgütte bir liderlik pozisyonu elde ederek elde edilebilir. Yönetici, lider özelliklerine sahip olmalı, yani liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Liderler, rekabet avantajı oluşturan ve sürdüren stratejiler geliştirir ve başlatmaktadır. Optimum örgütsel etkinlik için, kuruluşların güçlü liderliğe ve sağlam yönetime ihtiyacı vardır.

3. EĞİTİMDE LİDERİN ÖZELLİKLERİ

Liderlik faaliyetinin erken bir göstergesinde meslektaşlarının öğrenimine katkıda bulunma güvenini kazanmaları, öğrencilerin öğreniminde neyin fark oluşturacağına ilişkin yapılandırılmış bir yaklaşıma maruz kalma yoluyla olmaktadır (Bakkal ve Radmard, 2020).

Liderliğin faaliyet veya uygulama olarak ifade edilebileceği görüşü, literatürde yararlı kavramsal ve teorik gerekçeler kazanmıştır. Bu eylem odaklı görüş, liderlik çalışmasını, işle sınırlı olmak yerine kolektif girmiş ve eylem gerektiren bir sosyal aktivite olarak tanımanın bir yolunu sunmaktadır (Torrance vd., 2023). Liderlik çalışması uygulama akışında gerçekleşen, devam eden, koordine edilen, karşılıklı olan ve meslektaşlar arası diyalog yoluyla ortaya çıkan eylemi ifade eden işlem eylemini vurgulamaktır. Kariyerinin başındaki öğretmenleri profesyonel meslektaşlarıyla bağlantı kurma potansiyelini taşıyan, onların girdilerinin ve etkilerinin en başından itibaren değerlendirileceğini ve geliştirileceğini bilen şey, öğrenme ve yönlendirme odaklı bu tür kolektif çalışmadır (Korkmaz, 2021).

Liderliğe odaklanmak, mesleğin kariyerinin başındaki öğretmenleri desteklemek, teşvik etmek ve elde tutmak için yeterince çaba göstermediği yönündeki huzursuzluk hissinden kaynaklanmaktadır. Kariyerinin başındaki öğretmenlere dar bir örnekleyici odaklanma benimsemesine rağmen, öğretmenlerin

mesleki öğrenme ihtiyaçlarının genel olarak göz ardı edilmemesi gerekir. Geleceğin lider havuzunu büyütme çabaları belgelerde belirtildiği gibi tüm öğretmenleri kapsamalıdır (Palomino Fernández vd., 2023). Her işyerinin, her yeni işe alınan kişinin meslekteki ilk gününden itibaren liderlik görevlendirme eylemlerini benimseyerek mesleki yıpranmayı ele alma sorumluluğunu kabul etmesi gerekmektedir.

Yeni öğretmenlerin başarılı olmasını sağlayan çalışma koşulları hakkındaki araştırma çalışmaları, okulların acemilere sundukları destek derecesinin farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Hiçbir yeni mezunun, profesyonel bir görev almaya tamamen çalışmaya hazır olmadığı tartışılmazdır. Bu, tüm meslekler için geçerlidir ve iş başında öğrenme ihtiyacını kariyer boyu bir zorunluluk haline getirmektedir. Dahası, mesleki öğrenmede özgünlüğe duyulan ihtiyaç güçlü bir motivasyon kaynağıdır öğretmenlerin elde tutulmasının desteklenmesi, özellikle de öğrenmenin bizzat öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği durumlarda böyledir. Bu, öğretmenlerin sıklıkla şikâyet ettiği ancak yine de karşılaştığı, dışarıdan yönlendirilen 'herkese uyan tek beden' mesleki gelişim programlarıyla keskin bir tezat oluşturmaktadır (Puyo, 2022). Uygulama sorunlarının paylaşımını normalleştirmeye yönelik bir çağrının gerekli olmasının nedeni budur. Çünkü ortaya çıkan tavsiyelerin öğretimin daha genel sorunlarına ve ilkelerine dayandırılmasına yardımcı olacak bir aracı temsil etmektedir. Sorunu anlatan kişi, sorunu tanımlama ve detaylandırma ve olası yanıtlar üzerinde çalışma konusunda önemli bir yetkiye sahip bir konumdadır. Burada, bir sorun paylaşan olarak öğretmen, bir öğrenci olarak desteklenir ve liderlik uygulamasının önemli bir özelliği olan problem çözme konusunda desteklenmektedir (Uzun ve Şişman, 2022).

Yarının okul liderlerinden oluşan gelişen bir havuz olan liderliği sürdürmek, heyecanlandırmak ve korumak için neyin

gerekli olduğuna örnek teşkil etmektedir. Anlam oluşturma ve sonuçta öğretme, öğrenme ve liderlik etme konularını kolektif profesyonel davranışlar olarak düşünme fırsatları olarak ağ genelindeki meslektaşlarla düzenli profesyonel ve kişisel bağlantılar sunmaktadır (Riswanti Rini, 2022).

Öğrenme fırsatlarını destekli yaklaşımlarla çerçeveleyip ve bunu yaparak öğretmenleri gelişim projeleri üzerinde çalışmaya hazırlamaktadır. Güvenli ve güvenilir bir ortamda bu artan öğrenme, kariyere girişten itibaren liderlik kapasitesini geliştirir ve böylece mesleğin en yeni üyelerinin potansiyeline dikkat çekmektedir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, çağın mesleki öğrenme olarak öğretmen liderliğine kasıtlı olarak vurgu yapmasıdır ve bunu da öğretmenlere çekici geldiğini bildirmektedir (Palomino Fernández vd., 2023). Mesleki öğrenmenin, kişinin öğretmenlik mesleğinde geçirdiği süre ne olursa olsun, bağlantı parçası olması, öğretmen liderliğini kendisi ve meslektaşları için mesleki gelişimin etkili bir biçimi olarak kabul etmektir. Liderlik etmek için öğretmenlerin öncelikle öğrenen olmaları ve bu öğrenme niyetinden asla vazgeçmemeleri gerektiği fikrini güçlendirmektedir. Her zaman öğrenmeye odaklanarak, liderliğin öğrenme için birçok yeni olasılık açtığını hızla öğrenilmektedir (Acarbay, 2022).

Öğretmenlerin ve okul liderlerinin işi, öğrenciler için öğrenme çıktılarının nasıl iyileştirileceği ve tam da bunun yapılmasıyla ilgilidir. Bunun bireysel çalışma yerine başkalarıyla kolektif bir çalışma olması, başlangıç ve mentorluk yoluyla öğretmenlere yönelik yaklaşımları ve deneyimleri desteklemelidir. Öğretmenlerin, nasıl öğreteceklerine ilişkin bilgilerini derinleştirmek için işyerindeki ve dışındaki diğer öğretim uzmanlarıyla bağlantıları güçlendirmeleri önemlidir. Bazen bu bağlantılar resmi liderler tarafından aktif olarak yapılandırılır, ancak öğretmenlerin de birbirleriyle bağlantı kurabilmeleri ve kendileri ve uygulamaları için önemli olan

şeyler hakkında meslektaşlar arası konuşma başlatabilmeleri gerekmektedir (Karim vd., 2023).

Temelde, öğrencilere ve onların öğrenimine bağlılık, tüm öğretmenlerin meslektaşlarının uzmanlığından yararlanarak uygulamayla ilgili kendi öğrenmelerini desteklemenin yollarını bulmaları gerektiği anlamına gelir. Bu, öğretmenlerin mesleki öğrenme ihtiyaçlarının ne olabileceğini başkalarının belirlemesini beklemek anlamına gelmez. Bunun yerine, uygulamadaki bulmacaların güvenli bir şekilde keşfedilmesini sağlayan meslektaş ilişkilerinin teşvik edilmesi anlamına gelir. Meslektaş uzmanlığının paylaşımının, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yararlandığı etkiyi taşıyan bir faaliyet olarak liderliğin özü olmasının nedeni budur (Tamer, 2020).

Çoğu zaman, belirli bir liderlik rolüne sahip olmayanlar tarafından uzmanlık paylaşımı, liderlik edenlerin (otorite konumundaki) liderler ve öğrenenlerin öğretmenler olduğu yönündeki yaygın anlayışa aykırıdır. Konumsal bir rolde olan bir kişinin onayı olmadan, öğretmenlerin bizzat kendileri tarafından mesleki öğrenmeye ilişkin eylem, sıklıkla liderlik faaliyeti olarak küçümsenir. Bu dar görüşlü görüş, yalnızca konum sahiplerinden kaynaklanan liderliğin süregelen hakimiyetini bozmak için sorgulanması gereken şeydir (Karim vd., 2023). Odak, bireysel yönelim olarak liderlikten özgürce seçilen kolektif çalışma olarak liderliğe kaydırıldığında, o işin ortak ahlaki amacı öne çıkar ve bu, rol veya konum statüsüne bakılmaksızın herkesin katkıda bulunabileceği bir iştir. Eğitimin ortak ahlaki amacına ulaşmada konumsal sorumluluk yerine kolektif mesleki eylemi vurgulama ihtiyacının nedeni budur (Bingöl, 2021).

Son on yılda bu tema üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmı, öğrenci öğreniminin iyileştirilmesi için kolektif bir çalışma olarak öğretmen liderliğine ilişkin araştırma bulgularının ortaklığını vurgulamıştır. Bu iddia gibi araştırmacıların vardığı

sonuçlarda açıkça görülmektedir (Palomino Fernández vd., 2023). Bu çağdaş araştırmacılardan elde edilen sonuçların bir sentezi, mesleki öğrenme ve liderlik arasındaki ilişkiyi destekleyen üç temel noktayı doğrulamaktadır. Bunlardan ilki, öğrencinin öğrenimini iyileştirmeyi amaçlayan pedagojik girişimlerin takibinde öğrenci merkezli olma zorunluluğudur.

Bu apaçık görünse de, eğer gerçekleştirilecekse okullar gibi kurumsal ortamlarda yapısal ayarlamalar gerektiren sosyal bir süreç olarak mesleki öğrenmeye güçlü bir bağlılık olmadan gerçekleşemez. Bu araştırmanın külliyatı bize, bilgi paylaşımının faydalı yollarını açmak için öğretmenler arasında bilgi alışverişi sistemleri oluşturmaya yönelik pratik yaklaşımların olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, okullarda sınırlı kaynakların uygulanması olmadan hiçbir şey gerçekleşmez ve mesleki öğrenme durumunda, karşılıklı öğrenme için zamana ihtiyaç vardır; resmi öğrenme topluluklarında gevşek ağlardan daha fazla gereklidir (Alves, 2022). Mesleki öğrenmeyi sosyal bir süreç olarak kabul etmenin faydaları, öğrettikleri öğrencilerle ilgili öğretme ve öğrenme konularını birlikte anlamlandırdıkları için hem yeni hem de deneyimli öğretmenlerde oluşan aidiyet duygusunda görülmektedir. İşbirlikçi liderlik, sorgulamanın karşılıklı diyalog yoluyla zenginleştirildiği durumlarda ortaya çıkar. Bu araştırma sonuçları ilgi çekicidir (Ayyıldız, 2022).

Öğrenci öğrenimini geliştirmek için kolektif çalışma olarak ifade edilen liderlik, tüm öğretmenlerin kendilerini, adlandırılmış konumsal bir rolde liderlik unvanının statüsünü ve tanınmasını sağlayan kişiler tarafından belirlenenlerle sınırlı olmayan daha geniş bir gündeme katkıda bulunanlar olarak görme potansiyeline sahiptir (Işık ve Çelik, 2020).

Meslektaşlar arasında paylaşılan bilgi ve uzmanlık, mesleki etki olarak öğretmen liderliğinin tohumlama alanı olarak hizmet edebilir. Bu nedenle liderlik ile öğrenmeyi birbirine

bağlamaya ihtiyaç vardır çünkü öğrenme, öğretmen liderliğine can damarı pompalayan dolaşım sistemidir. Öğretme, öğrenme ve liderlik birbirine bağlandığında liderlik çalışması profesyonel öğrenmeyle senkronize olmaktadır (Alves, 2022). Liderlik, konumsal bir rolün otoritesini üstlenmek için sınıfı geride bırakmayı gerektirmeye devam ederse, okullarda kaçınılmaz olarak öğretmenlerin konum sahiplerinin emirlerini körü körüne takip ettiği bir uyum kültürü oluşacaktır. Öğretmen liderliği, tüm öğretmenlerin liderlik çalışması üstlenmeleri için gerekli alanları belirtmeli ve açmalıdır (Candrasari vd., 2023). Bu, öğretmenlerin pedagojik uzmanlığın ve koçlar ve mentorlarla modellemenin profesyonel gelişimi ve öğretmen liderliğini aynı anda nasıl desteklediğine odaklanan güvene dayalı mesleki ilişkiler geliştiren girişimlerde aktif rol almalarını kabul ederek ve destekleyerek etkili bir şekilde gerçekleştirilmektedir (Korkmaz, 2021).

Pek çok kişi, mesleki öğrenme ile liderlik arasında bağlantı kuranlar için güvene dayalı ilişkilerin gerekli özellikler olduğunu 'varsayabilir', ancak okulun hiyerarşik ortamında bu böyle değildir. Konumsal güç hakimdir, en kötü ihtimalle astlar üzerinde zorlayıcı kontrole ve otoritede olanlardan korkuya yol açmakta, en iyi ihtimalle çaresiz bağımlılık hissi oluşturmakta ve dayanıklılığı azaltmaktadır (Candrasari vd., 2023). Bu iki sonuçtan hiçbirisi güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi için bir platform sağlamamaktadır. Bu tür bir ilişki gerçek bir güç paylaşımını gerektirir ve bazı durumlarda güvene dayalı ilişkilerin gelişmesi için konumsal güçten vazgeçilmesi gerekir. Bunu yapmak, mesleki öğrenmenin liderliğinde öğretmen faaliyetinin öneminin yetkili kişiler tarafından kabul edilmesini gerektirmektedir. Öğretmenler kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlediklerinde, kendileri adına karar veren diğer kişilerin güç dengesizliğini bozmaktadırlar. Başkalarına bağımlılık önermesi

nedeniyle 'mesleki gelişim' teriminin kullanılmasına karşı uyarıda bulunmaktadır (Khan vd., 2023).

İş kültürlerinin bu mesleki öğrenmeye ne ölçüde yardımcı olduğu, ortak bir amaç etrafında karşılıklılığa bağlıdır. Karşılıklı (öğrenciden öğrenciye) ilişkiler önemlidir çünkü (Bingöl, 2021):

En güçlü etkiler, iki veya daha fazla kişinin birbiriyle etkileşime girdiği derin insani ilişkilerden oluşur ve bu nedenle, bir lider için güç arenası artık bir iktidar elitinin veya bir kurumun veya meşruiyete sahip kişilerin özel koruması değildir. Güç her yerde mevcuttur; insan ilişkilerine nüfuz etmektedir (Evans, 2023).

Aynı hedefi paylaşan ve öğrencinin öğrenmesi için çalışan öğrenciler olarak meslektaşlara karşılıklı saygı, öğretmenlerin kınama veya yeterlilik korkusu olmadan birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Güvene dayalı ilişkiler zaman içinde gelişir ve öğrenme, öğrencilerin öğrenimini iyileştirmeye yönelik daha büyük bir amaç için geçerli ve karşılıklı bir uzmanlık alışverişi olduğunda mümkün olmaktadır (Bingöl, 2021).

Öğretmenler arasındaki uzmanlık esas olarak kişinin kendisinin ve başkalarının pedagojik bilgi ve becerisi olarak düşünülebilmektedirler. Her ne kadar bu görüşe her zaman itiraz edilse de, mükemmellik ilişkili sonlu bir durum olarak düşünülebilir veya bu bilgi ve beceriyi genişletme ve derinleştirmenin sonsuz bir süreci olarak kabul edilebilir. İkincisi olduğunda, statüleri ne olursa olsun birden fazla katılımcıyı tanıyan kolektif eylem yoluyla bu daha etkili hale getirilmektedir (Maheshwari ve Kha, 2023). Bu nedenle, öğretmenlik mesleği için süregelen bir zorluk, öğretmenlerin okullarda profesyonel istihdamına girdiklerinde, muhtemelen daha bilgili meslektaşlarının desteğine ihtiyaç duyan acemiler olarak muamele görmeleridir.

4. ÖĞRETMEN GELİŞİMİNİ DESTEKLEYEN GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Öğretmen mesleki gelişimi, dünya çapındaki birçok okul iyileştirme çabasıyla çok sıkı bir şekilde bağlantılı hale gelmiştir. Geçtiğimiz birkaç yılda, programların yüksek kaliteli ve etkili olduğuna dair güvencenin yanı sıra, daha fazla eğitimci yetiştirme fırsatına yönelik giderek daha acil ve algılanan bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Okulların öğrencilere daha güçlü öğrenme fırsatları sunması isteniyorsa, öğretmenler için daha güçlü öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir (Strohschen, 2022). Öğretmeyi öğrenme kavramına dayanan fırsatlar yaşam boyu süren bir çabadır ve öğretmenlerin öğreniminin sürekliliği etrafında tasarlanmıştır. Öğretmen öğrenimi ve mesleki uygulamalara ilişkin bu genişletilmiş bakış açısını benimseyen tüm disiplinlerdeki ve tüm sınıf seviyelerindeki eğitim reformları, eğitimcilerin bilgilerini artıran, uygulamalarını geliştiren ve sonuçta öğrencilerin öğrenmesini teşvik eden mesleki gelişim programlarında yer alma ihtiyacını vurgulamaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2020).

Bilişin, öğrenmenin ve öğretmenin doğası hakkındaki fikirlerin (davranışsaldan bilişsel ve durumsal) önemindeki son değişimler artık iyi bilinmektedir. Bu değişikliklere öğretmen öğrenimi hakkındaki fikirlerdeki paralel değişimler eşlik etmiştir. Alandaki uzmanların çoğu, öğretmenlerin iyi tanımlanmış bir süreç aracılığıyla açıkça tanımlanmış beceriler bütünü öğrenmelerinin beklendiği ve genellikle tek seferlik atölye çalışmaları veya okul binasının dışında öğretilen kurslarla sunulan hizmet içi eğitim modelinden uzaklaşmayı savunmaktadır (Kwatubana, 2022). Bu geleneksel yaklaşımlar genellikle aşırı parçalanmış, sınıf uygulamalarıyla yeterince yakından bağlantılı olmayan ve mevcut öğrenme ve okul reformu teorileriyle uyumsuz olarak görülmektedir. Bunların yerini yapılandırmacı ve durumsal teoriler ve reform çabalarıyla daha

yakından uyumlu yaklaşımlar almakla birlikte özellikle sınıf uygulamalarına dayanırlar ve profesyonel öğrenme topluluklarının oluşumunu içermektedirler (Altun ve Sarpkaya, 2021).

Geleneksel hizmet içi yaklaşımlar ele alındığında; bu mesleki gelişim biçimleri, öğrencilerin rollerinin basit gerçekleri ve becerileri pratik etmek ve ezberlemekten oluştuğu, öğretmenlerin rollerinin ise prosedürleri göstermek, görevleri atamak ve öğrencilere not vermekten ibaret olduğu söylenebilir. Buna karşılık, mesleki gelişime yönelik yeni paradigma, teknikleri öğretmek için atölye çalışmalarının kullanımından, öğretmenin konuyu, pedagojiyi ve öğrenci düşüncesini anlama kapasitesini geliştirmek için çoklu mesleki gelişim stratejilerinin kullanımına doğru açık bir ayrımı temsil etmektedir (Ketikidou ve Saiti, 2022).

Halen gelişmekte olan eğitim çağında, ortak amaç geliştirmek, belirsizlik ve karmaşıklıkla başa çıkmak, hızlı değişim ve reformlara etkili bir şekilde yanıt vermek, değer veren bir iklim meydana getirmek için güçlü profesyonel işbirliği kültürleri oluşturmaya yönelik çabalar artmaktadır. Risk alma ve sürekli iyileştirme, daha güçlü öğretmen yeterliliği duygusu geliştirmek ve öğretmenler için bireyselleştirilmiş, dönemsel ve okulun öncelikleriyle zayıf bir şekilde bağlantılı olan personel geliştirme modellerinin yerini alan sürekli mesleki öğrenme kültürleri oluşturmak gerekmektedir (Altun ve Sarpkaya, 2021).

Ayrıca, öğretmen eğitimi araştırmalarının daha geniş alanında olduğu gibi, öğretmen mesleki gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, sınırlı kapsamı ve bilimsel titizlik eksikliği nedeniyle eleştirilmiştir. Akademisyenler, daha teorik temelli literatürde özetlenen ilkeleri ölçmeye çalışırken zorlukla karşılaştılar. Bugüne kadar yapılan araştırmaların çoğu, ya tek programlara ilişkin yoğun vaka çalışmalarından ya da kişisel

raporlama, anket verilerinden oluşmaktadır (Ali, 2022). Ek olarak, matematik ve fen alanları diğer konu alanlarına veya sınıf içi uygulamaların diğer yönlerine göre daha yoğun bir şekilde temsil edilmektedir. Bununla birlikte, bu literatür geniş çapta okunmakta ve alıntılanmaktadır ve eğitim uygulayıcıları ve politika yapıcılar öğretmenlerin gelişimini destekleyen güncel yaklaşımlar açısından fırsatlarının artırılması için baskı yaparken motive edici bir güç olmuştur (Tosuntaş, 2020).

Aynı zamanda pek çok eğitim uzmanı, alanı ileriye taşıyacak araştırmalar yürütmeye kendini adanmıştır. Borko (2004) ölçeklenebilir güncel yaklaşım modellerinin tasarlanması, uygulanması ve araştırılması için üç aşamalı bir araştırma gündemi önermiştir. Bu gündem, güncel yaklaşımların araştırması hakkında amaca yönelik kararlara rehberlik edecek bir çerçeve sağlamaktadır. Aşama 1 araştırma projeleri tek bir tesiste gerçekleştirilmekte ve bir güncel öğretmen eğitimi programının uygulanabilir olduğuna ve öğretmenlerin öğrenimi üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceğine dair ilk kanıtları sağlamaktadır (Putra vd., 2022). Tipik olarak bu kavram kanıtlama çalışmaları nispeten küçüktür. Tasarım sürecini belgelemek ve öğretmenlerin bilgi ve uygulamaları üzerindeki etkisini incelemek için hem nitel hem de niceliksel araştırma metodolojileri kullanılmaktadır. Aşama 2 araştırma projeleri, belirli bir öğretim modelinin ölçeklenebilir bir model olup olmadığını belirlemek için Aşama 1 projelerini temel almakta ve genişletmektedir. 2. Aşama sırasında, araştırmacılar bir öğretim programının farklı ortamlarda veya farklı öğretim sağlayıcıları tarafından uygulanmasını inceleyebilmektedirler. Ayrıca şunlarla da çalışabilmektedirler (Tosuntaş, 2020):

Son teknolojik trendler öğretmen gelişimi alanında güçlü bir etkiye sahiptir. Birçok yeni öğretim modeli, dijital kütüphaneler, web tabanlı sanal öğrenme ortamları ve çevrimiçi ve elektronik konferans özellikleri dahil olmak üzere teknolojiyle

ilgili çeşitli bileşenleri birleştirmektedir. Çevrimiçi tartışma forumlarının çeşitli biçimleri özellikle popülerdir. Sohbet odaları gibi senkronize görüşmelerde katılımcılar aynı anda bulunmakta ve birbirlerine gerçek zamanlı olarak elektronik olarak yanıt vermektedirler. Bülten tahtaları gibi asenkron etkileşimli araçları içeren sanal öğrenme ortamları, öğretmenlerin tartışmalara her zaman, her yerde katılmasına olanak tanımaktadır (Demir ve Demir, 2021).

Bugün, çok çeşitli çevrimiçi öğretim programları çok sayıda öğretmene hizmet vermektedir. Bu programlar amaç ve hedefleri, içerik alanları, pedagojik yaklaşımları ve sunum yöntemleri bakımından çeşitlilik göstermektedir. Yüksek kaliteli öğretim içerik ve süreç özelliklerini destekleyen pek çok teknolojiyle ilgili bileşen; örneğin işbirlikçi sanal öğrenme toplulukları, aktif öğretmen katılımını kolaylaştırmak için etkileşimli medya, uygulama sorunlarını ele alan video vakaları ve dijitalleştirilmiş öğrenci düşüncesinin keşfedilmesini teşvik edecek çalışma örnekleri, hem çevrimiçi iletişimi hem de yüz yüze bileşenleri içeren hibrit öğretim modelleri de popülerlik kazanmaktadır (Kaptan ve Gülcan, 2020).

Öğretim alanı nispeten hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Öğretmen eğitime olan ilgi ve destek düzeyinde de benzer artışlar dünya genelinde görülmektedir. Bu alandaki araştırmalar, öğrenmenin ve bilişin doğası hakkındaki hâkim teorilerle tutarlı olan, öğretim için nispeten odaklanmış ve üzerinde anlaşılmaya varılan bir yön sunmaktadır. Bu noktada, odak noktasının çoğu, yüksek kaliteli mesleki gelişim teorileri oluşturmaktan, mevcut teorilere dayalı mesleki gelişim programlarının tasarımıyla ilgili konuların değerlendirilmesine kaymıştır. Günümüzde, mevcut teorilere dayanan bir dizi güncel öğretim programı uygulanmıştır, ancak çok azı kavram kanıtlama aşamasının ötesine genişletilmiştir (Ali, 2022). Öğretime yönelik çağdaş yaklaşımların öğretmenlerin öğrenmesi ve sınıf uygulamaları

üzerindeki etkisine ilişkin yalnızca küçük bir araştırma tabanı mevcuttur ve öğrenci başarısına ilişkin araştırma tabanı daha da küçüktür. Bununla birlikte güncel öğretim programlarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesindeki istikrarlı ilerlemeler ve yeni teknolojinin artan kullanımıyla birlikte, bu alandaki araştırma tabanının önümüzdeki birkaç yıl içinde çarpıcı biçimde genişlemesi muhtemeldir (Alves, 2022).

5. DİJİTAL ÖĞRENME VE ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Dijital becerilerin geliştirilmesi ve bunların didaktikte uygulanması geleceğin öğretmenlerinin eğitiminin bile didaktiği yeniden değerlendirmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Böylece ikincisi yeni teknolojilerin kullanımıyla entegre edilebilmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) doğrudan uygulanması, eğitimdeki teknoloji dersleriyle son derece ilgilidir (Aslan ve Kazu, 2023).

Dijital yeterlilik, Avrupa Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenmenin sekiz temel yeterliliğinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle geleceğin öğretmenlerinin de bu prensibe uygun eğitim verebilecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. 2017 yılında önerilen Avrupa Eğitimcilerin Dijital Yetkinliği Çerçevesi kapsamında, öğretmenlerin dijital yeterliliği altı boyuta ayrılmıştır (Puyo, 2022). Öğretmen eğitimi, dijital teknolojileri bir destek olarak dikkate alarak didaktik inovasyona odaklanmalıdır. Yeni eğitim paradigmalarının hayata geçirilmesi ve faaliyetlerin operasyonel planlanması, içerik aktarımı yoluyla gerçekleşmektedir. Dijitalleşmenin zorluğu aslında inovasyonun zorluğudur ve bu, okul gibi karmaşık bir organizasyonda yaygın inovasyon ihtiyacına ilişkin soruları yanıtlamalıdır (Altunkaynak ve Çağumlar, 2023).

Öğretmenlerin kültürel tutumlarını değiştirmek, onları dijital eğitimin sağladığı yeni öğrenme ortamlarına, içeriklere,

dillere ve gerçekliğe yönelik yeni yaklaşımlara odaklanan, geleceğin okulunun yeni vizyonunun bir parçası haline getirmek gereklidir. Bu perspektiften bakıldığında öğretmen yetiştirmenin üniversitelerin temel düzeydeki ders sınıfları kapsamında başlaması ve hizmet içi eğitime de aktarılması gerekmektedir. Özellikle, bazı spesifik pedagojik ve didaktik konuların üniversite müfredatına ve normal bilgisayar derslerine dahil edilmesi gerekmektedir.

Hem ilkokul ve anaokullarında kodlamanın kullanımı hem de etkileşimi ve işbirliğini geliştiren çevrimiçi ortamlarda kullanıldığı bağlamlar konusunda çok sayıda eğitim deneyimi ve geniş bir ulusal ve uluslararası tartışma bulunmaktadır. Dijital teknolojiler günlük hayatta ve iş hayatında neredeyse her alanında devrim oluşturmuştur. Bu karmaşık dijital ortamda ortaya çıkan zorluklarla yüzleşmek çok önemlidir. Öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel hayata tam olarak katılmalarını sağlamak amacıyla özellikle eğitimden sorumlu olanlar dünyadaki son değişikliklerle birlikte bu konu daha da önem kazanmakta, uygun bir yenilik olarak uzaktan eğitim eğitiminde öğretmen eğitimine yatırım yapmaya devam etmek gerekmektedir (Altunkaynak ve Çağumlar, 2023).

Bu nedenle, değişimin kapsamı, değişen dünyaya uygun, eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçlere vurgu yaparak çeşitli becerilerin geliştirilmesine izin veren yeni bir öğrenme biçimini açıkça gerektirmektedir. Goeman vd. (2015), Dijital teknoloji alanındaki eğitimin öğretmenlerin yansıtıcı düşünmesini teşvik etmesi gerektiğini, böylece eğitim öğretim modellerinde teknolojinin gelecekteki evrimleriyle yüzleşme becerilerini kazanmalarını eklemektedir. Örneğin, toplumun durumlarına ve gerçek sorunlarına daha aktif ve yönlendirilmiş pedagojik yaklaşımlarla ilgili, işbirlikçi çalışmayı veya proje çalışmasını içeren yenilikçi yöntemlerin kullanılması buna örnektir (Demirkol vd., 2023).

Teknolojinin öğrencilerin öğrenmesini ve gelişimini iyileştirebileceğine dair kanıtların bulunduğu söylenmekle birlikte ancak entegrasyonunda da zorluklar olduğu düşünülebilir. Dijital teknolojilerin entegrasyonunda karşılaşılan temel sorunlar zaman kısıtlamaları, yetersiz eğitim ve titiz değerlendirme yöntemlerine duyulan ihtiyaçtır. Bunlar, okulların bu konuya yönelmesi için zorlayıcı nedenler sunmaktadır. Eğitimde teknolojinin ilerlemesine bakıldığında, bu sorunlar ortaklaşa teknolojinin benimsenmesinin önündeki engeller olarak tanımlanmıştır (Torrance vd., 2023). Yeni teknolojileri öğrenmek için zaman eksikliğinin yanı sıra, bilgisayarlara ve teknik desteğe erişim eksikliği, güven eksikliği, değişime direnç ve bunların kullanımında algılanan fayda eksikliği de dile getirilmiştir. Dijital teknolojilerde sürekli mesleki gelişim ile ilgili olarak, en büyük etkiye sahip dış faktörler şunlardır: bireysel ve kurumsal ihtiyaçları karşılamak için dış eğitim eylemlerinin sağlanması; kurumlardaki deneyimli insan kaynağı ihtiyacı sağlam bir altyapısı ve desteği ve süre ve sürede uygun eğitim eylemlerinin sağlanması oluşturmaktadır (Parlak vd., 2023).

Çeşitli çalışmalara dayanarak, dijital teknolojilerin entegrasyonundaki en yaygın zorluklardan ve kısıtlamalardan bazılarını belirlemiş ve sonuç olarak zorluklar olarak vurgulamıştır (Dilek ve Kana, 2023):

- Öğretmenlerin dijital teknolojileri eğitmesi ve kullanması için zaman eksikliği,
- Dijital teknolojilerin öğrencilerle kullanımına yönelik teknolojik kaynakların eksikliği,
- Dijital teknolojilerin öğretme-öğrenme sürecine pedagojik entegrasyonu için yeterli destek ve eğitim ihtiyacı,

- Açık hedeflerin tanımı ve dijital teknolojilerle eğitim ve değerlendirme modelinin sağlam yapısı,
- İçsel faktörlerin, yani değişime karşı direncin aşılması,
- Öğretmenin eğitim teknolojilerinin pedagojik potansiyeline ilişkin düşük görüşü,
- Öğretmen yetiştirme sürecinde liderliğin rolünün önemi.

Bu nedenle, eğitim teknolojilerinin pedagojik entegrasyonunu etkileyen faktörler göz önüne alındığında, öğretmen eğitimi ve gerekli ilgili strateji ve yöntemler vurgulanmalıdır. Bu bağlamda dijital teknolojilerin okullarda entegrasyonunu sağlamak için öğretmenlerin hem aktif vatandaşlık perspektifinden hem de mesleki gelişim perspektifinden dijital teknolojileri entegre edebileceklerini hissetmeleri için eğitilmeleri ve desteklenmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerle uygulanan eğitim modelinin o öğretmenlerin de öğrencileriyle birlikte kullanması amaçlanmaktadır (Gökce, 2023).

Öğretmen yetiştirme programlarının güçlü araştırma ve değerlendirmelerden kaynaklanan işbirlikçi bir ortamda yer almasıyla, teknolojiyi entegre etme çabalarının sistematik olması gerekmektedir. Öğretmen eğitimi modelleri bire bir oturumlara dayanmamalı, bunun yerine sürekli destek sağlayan topluluklara ve öğretmenlerin dijital teknolojileri entegre etmek için ihtiyaç duyduğu kaynaklara dayanmalıdır (Torrance vd., 2023).

Teknolojiyle öğretme deneyimine sahip öğretmenler bir uygulama topluluğu oluşturduklarında teknolojinin sürekli keşfedilmesine ve öğrenme sürecinin pekiştirilmesine destek sağlarlar. Ancak okulların, öğretmenlerin çoğunlukla izole bir şekilde çalıştığı ve yeniliğe savunmacı bir şekilde tepki verdiği yapılarını analiz etmeleri gerekmektedir. Değişimin etkilerinin

sürdürülmesine yardımcı olmak için araştırma ve liderlik oluşturma alışkanlığını teşvik eden güçlü profesyonel topluluklar geliştirmek gereklidir, çünkü bir toplulukta eğitim teknolojisini devam eden öğretmeyi öğrenme sürecine entegre etmek daha kolaydır. Bu nedenle, sürekli gelişen ilişkiler dizisi içinde öğrenmeye odaklanarak uygulama topluluklarına katılımın nasıl artırılacağını öğrenmek gereklidir (Gökce, 2023).

Değişimin gerekli olduğu, okulların toplumu yansıtması gerektiği ve dijital teknolojileri eğitim uygulamalarına entegre etme ihtiyacının olduğu açıktır. Bu bağlamda aktif eğitim, müfredatlar arası bir eğitim yöntemi olarak kullanılır. Gerektiğinde öğrenciler ve öğretmenler tarafından temel bir beceri olarak kullanılabilir ve herhangi bir disiplinin hedeflerine ve müfredat içeriğine uygun olduğu düşünülür (Özdemir ve Öztürk, 2023).

Müfredatlar arası eğitimin önemi, benimsenen işbirlikçi çalışma biçimleriyle güçlendirilir ve bunlarla doğrudan ilişkilidir. Bunların katma değeri olacaktır çünkü farklı müfredat alanları ve eğitim seviyelerindeki öğretmenler arasında zenginleştirici deneyimlerin paylaşılmasına olanak tanırırlar. Aynı zamanda teori ve pratik arasında köprü kuran müfredatlar arası öğretme-öğrenme süreciyle müfredat esnekliğini güçlendirmektedir.

6. PROFESYONEL GELİŞİM İÇİN LİDERLİK

Sadece eğitimde değil, iş, sağlık, teknoloji gibi birçok sektörde de liderliğe büyük ilgi var. Bir sosyal etki süreci olarak liderlik, bir hedefe ulaşmak için başkalarının çabalarını en üst düzeye çıkarabilir. Eğitim ortamlarında liderler resmi veya gayri resmi pozisyonlara atanır ve meslektaşlarına yön vererek onları etkilemektedir (Lakowski ve Evers, 2022). Okul liderliği olarak dönüşümlü olarak kullanılan eğitimsel liderliğin temel özü, okullarda daha iyi öğrenci başarısı elde etmektir. Bu nedenle tüm

akademisyenler ve okul personeli, daha iyi okul sonuçları elde etmenin yollarını bulmak için çok çalışıyor. Bu anlamda akademisyenler okul liderliğine ilişkin farklı sınıflandırmalar ortaya koymuşlar ve okul liderlerinin rol ve sorumluluklarını açıklamaya çalışmışlardır. Eğitim yöneticilerinin öğretimsel rolleri şu şekildedir (Özdemir ve Bacanlı, 2020):

- Eğitimin misyonunu tanımlamak
- Öğretim programını yönetmek
- Olumlu bir okul iklimi oluşturmak

Bilim ve teknolojideki çok hızlı değişimler sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel alanlarda yeni boyutları da beraberinde getirmektedir. Kurum ve kuruluşlar, alanlarında çağdaş bilgi ve başarıya sahip, nitelikli, yüksek eğitilmiş iş gücü aramaktadır. Hükümetlerin eğitim politikasının çıktıları toplumsal kalkınmayı ve aynı zamanda ulusların ekonomik refahını ciddi biçimde etkilemektedir. Bireylerin kazancı, istihdamı ve sağlığı eğitimle desteklendiği gibi eğitim kurumları güçlendirir ve sosyal uyumu teşvik etmektedir. Bu anlamda öğrencilerin iş dünyasının beklentilerini karşılayacak şekilde başarılı bir şekilde yetiştirilmesi çok önemlidir. Bu da eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Bir merdivenin basamakları gibi eğitimin temel yapı taşları (ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim), öğrencilerin sadece konuyu öğrenmelerine değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, dil, duygusal ve sosyal becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Palomino Fernández vd., 2023). Bunun sonucunda öğrenciler yeteneklerini, becerilerini belirler ve gelecekteki mesleklerini seçmektedirler. Okulların, öğrencilerinin yirmi birinci yüzyılın öğrenenleri olarak kaydettikleri ilerlemeyi göstermelerine yönelik artan bir talep var. Bu beklentileri karşılayabilmek için okulların, okulları dönüştürebilecek yeni nesil öğretim liderlerine ihtiyacı vardır. Eğitimsel liderlik sadece okulun etkililiğini değil aynı zamanda

öğrencilerin performansını da örgütsel, rasyonel, duygusal ve ailesel olmak üzere dört yolda etkilemektedir. Öğretme ve öğrenmeye odaklanırlarsa bu etki daha büyüktür. Müdürler okulların akademik kapasitesini doğrudan etkiler ve öğrencilerin gelişimini dolaylı olarak etkilemektedir. Okul müdürlerinin mesleki gelişimleri okullarına atandıktan sonra da devam etmeli ve sürdürülebilir olmalıdır (İlğan, 2021).

Sorumluluğun arttığı bu çağda, araştırmalar bize okul liderlerinin öğretimi iyileştirme ve öğrenci başarısını artırma konusunda çok önemli olduğunu öğretmiştir. Etkili okul liderleri, çalışmalarını öğretme, öğrenme ve okulun iyileştirilmesi gibi temel konulara odaklamaktadırlar. Pek çok okul bölgesi, emeklilik ve müdürlerin iş baskısı ve teşvik eksikliği nedeniyle mesleği bırakmayı seçmesi gibi birçok faktör nedeniyle ciddi bir eğitim lideri eksikliğiyle karşı karşıyadır. Bununla birlikte pek çok potansiyel lider açık pozisyonlara başvurmamayı tercih etmekte ve bu da sığ bir başvuru havuzu oluşturmaktadır (Acarbay, 2021). Başarılı okullar, optimum düzeyde performans gösterebilen ve karmaşık zorlukların üstesinden gelebilecek bilgi, beceri ve eğilimlere sahip liderlere ihtiyaç duymaktadır.

7. SONUÇ

Bu çalışma, öğretmenlerin liderlik faaliyetlerine katılmak için fırsatlara sahip olmasının neden önemli olduğu konusunda araştırma ve bilimsel çalışmaların bir incelemesini sunmaktadır. Örgütsel bir kalite olarak liderlik çalışmasıyla boğuşan, resmi liderlik rollerine sahip olanlarla sınırlandırılması gerekmeyen faaliyet ve uygulamalarda ortaya çıkan, sürekli bir literatür dizisine dayanmaktadır. Liderlik için kapasite geliştirme bir öğretmenin kariyerinin daha sonraki aşamalarına bırakılırsa, bu, liderlik potansiyeline sahip olanların yeni zorluklar arayışı içinde mesleği çoktan bırakmış olabileceği anlamına gelebilir.

Kariyerinin başındaki öğretmen kaybının dünya çapında bir endişe kaynağı olmaya devam etmesi, bu eğilime çözüm bulmak için daha fazlasının yapılabileceğine işaret etmektedir. Bu açıdan çalışmada; eğitimde liderlik ve bu kapsamda öğretmen gelişimi ele alınmıştır.

Mesleki öğrenme ve bunun liderlikle olan bağlantıları tüm öğretmenlerin ilgisini çekerken, öğretmenlerin bunu eylem halinde görmesi özellikle önemlidir. Bu da yerel düzeydekilerin üç konuyu anlamasını gerektiriyor. Bunlardan ilki, öğrencilerin öğrenmesinin öğretmenlerin çalışmalarının baskın odak noktası olmasıdır. İyileştirme neyin işe yaradığını ve nedenini belirlemekle ilgilidir. İkincisi, öğrencilere yönelik ortak bağlılık etrafında kolektif çalışma olarak ifade edilen, sosyal bir süreç olarak mesleki öğrenmenin gücünün farkına varılmasıdır. Üçüncüsü, öğrenci-öğrenci meslektaş ilişkilerine, özellikle de öğretmenlerin uzmanlıklarını nasıl paylaştıklarına ve meslekte geçirdikleri süre ne olursa olsun birbirlerine nasıl güven ve saygı gösterdikleri konusuna dikkat etmekle ilgilidir. Mesleki öğrenim, bu konulara dikkat edildiğinde öğretmen liderliği için bir kanal haline gelir; özellikle de okula yeni katılanlar için önemlidir.

Öğretmenlerin liderlik yoluyla öğrenme ihtiyacını destekleyen literatür, gerçekleşmesi gereken önemli eylemlere işaret etmektedir. Karşılıklılığın faydaları, öğretmenlik mesleğinin tüm üyelerinin gelişmesini sağlar. Statüleri ne olursa olsun, kariyerinin başındaki öğretmenler, başkalarının uygulamalarına katkıda bulunabileceklerini çok geçmeden fark edebilirler. Karşılıklı bağımlılık, mesleki bağlantılar ve bir mesleğe ait olma duygusu, devam eden iş tatmini ve bağlılığı için önemlidir. Son olarak, öğretmen öğrenimini mesleğin nabızı olarak yerleştirmek, mesleki öğrenme etkileşimlerini hem liderliğe giden yol hem de platform haline getirir. Bütün bunların şansa bırakılmaktan ziyade bilinçli bir çalışma olması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Acarbay, F. Y. (2022). Zehirli Liderler: Eğitimde Toksik Liderlik. Eğitimde Liderlik Yaklaşımları, 77.
- Akgün, Ö. F. (2019). Dağıtımçı liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ali, M. (2022). Innovative Leadership Management in Early Children Education. Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 6(4), 3007-3012.
- Altun, B., & Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. OPUS International Journal of Society Researches, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106.
- Altunkaynak, M., & Çağmlar, Z. (2023). Türkçe Dersinde Dijital Akıcılığın Geliştirilmesi İçin Hazırlanan Programın Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Akıcılıklarına Etkisi. Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi, 11(3).
- Alves, L. (2022). Challenges and opportunities of female leadership in education. The Lancet Child & Adolescent Health.
- Arabacı, İ. B., Karabatak, S. ve Polat, H. (2016). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(3), 1015-1032.
- Aslan, A., & Hilal, K. A. Z. U. (2023). Teknoloji Destekli Öğretmen Gelişimi Kapsamında Ortaöğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Formasyon Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İli Örneği). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 22(85), 1-24.

- Aslıhan, U. Z. U. N., & Şişman, M. (2022). Eğitim liderliğiyle ilgili standartlar ve Türkiye’de eğitim liderliği: ISLLC okul liderliği standartları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(2), 137-158.
- Ayyıldız, Ö. Ü. P. (2022). Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği. *Eğitimde Liderlik Yaklaşımları*, 25.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları: Eklektik Bir Tasarım Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Beyazbal, S., & Şahin, Ç. (2023). Diyalojik Benlik Teorisi ve Öğretmen Kimliği: Sistematiik Derleme Çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 140-156.
- Bingöl, Y. H. (2021). Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Cahyono, A. S., Tuhuteru, L., Julina, S., Suherlan, S., & Ausat, A. M. A. (2023). Building a Generation of Qualified Leaders: Leadership Education Strategies in Schools. *Journal on Education*, 5(4), 12974-12979.
- Candrasari, R., Yorman, Y., Mayasari, N., Yulia, R., & Lake, F. (2023). Visionary leadership in education management: leading toward optimal achievement in the era of

- independent learning. Indonesian Journal of Education (INJOE), 3(3), 451-467.
- Demir, E., & Demir, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitim sistemine etkileri. Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi, 2(1), 1-8.
- Demirkol, M., Özdemir, T. Y., & Polat, H. (2023). Okul yöneticilerinin dijital yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 33(3), 1231-1240.
- Dilek, M., & Kana, F. (2023). Öğretmenlerin Dijital Materyal Oluşturabilme Öz Yeterlilikleri. Türkçe Eğitiminde Güncel Araştırmalar.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(37), 73-92.
- Evans, L. (2023). Conceptualising the 'leadership' in leadership in education. In Handbook on Leadership in Education (pp. 16-29). Edward Elgar Publishing.
- Gökce, M. (2023). Öğretmen Adaylarının Çocukların Dijital İstismara Karşı Korunmasına İlişkin Adli ve İdari Yönden Görüşleri. Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi, 2(2), 71-81.
- Işık, D. ve Çelik, K. (2020). Ortaöğretimde çalışan öğretmenlere göre okul iklimi ile yöneticilerin eğitimsel liderlik düzeyleri arasındaki ilişki.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. Yaşadıkça Eğitim, 35(1), 256-280.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin

- incelenmesi: karma yöntem araştırması. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 380-406.
- Karim, A., Agus, A., Nurnilasari, N., Widianari, D., Fikriyah, F., Rosadah, R. A., ... & Nurkholis, N. (2023). A study on managerial leadership in education: A systematic literature review. Heliyon.
- Ketikidou, G., & Saiti, A. (2022). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. International Journal of Leadership in Education, 1-16.
- Khan, I. U., Idris, M., & Amin, R. U. (2023). Leadership style and performance in higher education: the role of organizational justice. International Journal of Leadership in Education, 26(6), 1111-1125.
- Korkmaz, C. (2021). Küryerel (Glokal) Liderlik: Eğitim Bağlamında Sistematik Bir Alanyazın Taraması. Milli Eğitim Dergisi, 50(232), 421-450.
- Korkmaz, E., & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1(1), 123-153.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. Eğitim ve Bilim, 41(183).
- Kwatubana, S. (2022, December). Health-promoting leadership in education: Relevance to teachers in township schools. In Frontiers in Education (Vol. 7, p. 780737). Frontiers.
- Lakomski, G., & Evers, C. W. (2022). The importance of context for leadership in education. Educational Management Administration & Leadership, 50(2), 269-284.

- Maheshwari, G., & Kha, K. L. (2023). A bibliometric analysis of influence of leadership styles on employees and organization in higher education sector from 2007 to 2022. *International Journal of Leadership in Education*, 1-45.
- Mulyadi, M. (2023). Misperceptions of Leadership in Education Management in the Metaverse Era. *Migration Letters*, 20(6), 465-481.
- Özdemir, G., & Göztürk, L. (2023). Dijital Dönüşümün Eğitime Yanısmaları: Öğretmen Görüşleri. *The Journal Of Academic Social Science*, 142(142), 19-33.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özdemir, N. K., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344.
- Palomino Fernández, J. M., Cáceres Reche, M. D. P., Aznar Díaz, I., & Lara Lara, F. (2023). Evaluation of pedagogical leadership through the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). Adaptation to the context of Higher Education in Spain. *Cogent Social Sciences*, 9(2), 2243720.
- Parlak, N., Yurdakul, F., Kalender, M., & Üngör, B. (2023). Dijital dönüşüm ve eğitim: Öğretmenlerin karşılaştığı yenilikçi yaklaşımlar. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1322-1339.
- Putra, H., Wahab, A., & Nurulloh, A. (2022). The Effect of Servant Leadership on The Quality of Education And The Characteristics of Millennial Teachers. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(4), 1092-1102.

- Puyo, J. G. B. (2022). Ethical Leadership in Education: A Uniting View Through Ethics of Care, Justice, Critique, and Heartful Education. *Journal of Culture and Values in Education*, 5(2), 140-151.
- Riswanti Rini, R. (2022). Principal's Transformational Leadership in Education Era 4.0: A Literature Review. *International Journal of Current Science Research and Review*, 5, 2852-2860.
- Strohschen, G. (2022). Toward the Freedom of the Human Spirit: Re-Searching and the Role of Leadership and Education. In *Handbook of Research on Educational Leadership and Research Methodology* (pp. 273-289). IGI Global.
- Tamer, B. (2020). Okul yöneticilerinin eğitim liderliği meslek standartlarına ilişkin öz değerlendirmeleri.
- Torrance, D., Mitchell, A., Harvie, J., McMahon, M., & Forde, C. (2023). Leadership and management: a relevant distinction for leadership in education?. In *Handbook on Leadership in Education* (pp. 45-59). Edward Elgar Publishing.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61

TEMEL EĞİTİM ALANINDA YAŞANAN BİLİMSEL GELİŞMELER



YAZ Yayınları
M.İhtisas OSB Mah. 4A Cad. No:3/3
İscehisar / AFYONKARAHİSAR
Tel : (0 531) 880 92 99
yazyayinlari@gmail.com • www.yazyayinlari.com

ISBN: 978-625-6642-08-9

