

ISBN: 978-625-6507-16-6

Editör: Dr. Zeynep EREN, Dr. Saadet KURU ÇETİN



SOSYAL BİLİMLERDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2023



SOSYAL BİLİMLERDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2023

Editörler

Doç. Dr. Zeynep EREN
Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN

Aralık
2023



Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı 2023

Editörler: Doç. Dr. Zeynep EREN & Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan BALPETEK

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Desing

Yayın Tarihi: Aralık 2023

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-6507-16-6

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

ÖN SÖZ

Bilimsel çalışmalarda mükemmellik arayışı hiç bitmeyen bir yolculuktur. İnsan mükemmelliği hedeflediğinde aslında bunun hareketli bir hedef olduğunun her zaman bilincindedir. Dolayısıyla, yapılan her iş, üretilen her bilimsel ürün aslında daha iyiye ve nitelikli olana bir adım daha yaklaşma çabası olarak değerlendirilebilir.

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı 2023 adlı bu kitap sosyal bilimlerin farklı alanlarından on bir bölümden oluşmaktadır. Kitabın içeriğinde yer alan bölümler okuduğunu anlama stratejileri, dijital vatandaşlık, İngilizce dil öğretimi, cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına katkıları ile Ziya Gökalp ve John Dewey'in etkileri, eğitsel süreçlerden köy okullarında görev yapan öğretmenlerin sorunları, ikili öğretim, akademik okuryazarlık, yaşam boyu öğrenme, mükemmel insan ilişkileri oluşturmada psikodrama ve son olarak eğitim araştırmalarında etik temalı araştırmaların bibliometrik analizinden oluşan çalışmalardan oluşmaktadır.

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı yolculuğumuzda katkılarından dolayı Duvar Yayıncılık ekibine ve bizleri bir araya getiren Dr. Erkan KIRAL'a teşekkür ederiz.

Editörler

Doç. Dr. Zeynep EREN & Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN

erenzeynep2021@gmail.com; ORCID: 0000-0001-9748-6972

saaddet@gmail.com; ORCID: 0000-0003-4847-5796

BÖLÜM 1..... 1

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Dr.Mine BAYAR

BÖLÜM 2..... 11

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARINDA ETKİLİ İKİ İSİM:

ZİYA GÖKALP ve JOHN DEWEY

Dr.Aylin KİRİŞÇİ-SARIKAYA

BÖLÜM 3..... 18

YABANCI DİL ZÜMRE BAŞKANLARININ ETKİLİ LİDERLİĞE İLİŞKİN BAKIŞ
AÇILARININ ARAŞTIRILMASI

Dr.Mehmet BİRGÜN

BÖLÜM 4..... 30

BİR BİNADA İKİ OKUL: İKİLİ EĞİTİMLE İLGİLİ BİR DURUM ÇALIŞMASI

Dr .Pınar YENGİN SARP KAYA, Neşem ERKOÇ, Fadime GÜR SOY

BÖLÜM 5..... 47

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA DİJİTAL VATANDAŞLIK

Nurgül ÇALIŞKAN, Dr. Kibar AKTIN

BÖLÜM 6..... 67

POP UP REKLAM TASARIMI VE GELECEĞİ

Dr. Semih DELİL

BÖLÜM 7..... 76

ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK OKURYAZARLIKLARINA İLİŞKİN
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ.

Dr. Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU, Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

BÖLÜM 8..... 91

YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN KAPSAMI VE TÜRKİYE'DEKİ UYGULAMALAR

Dr. Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ

BÖLÜM 9..... 105

MÜKEMMEL İNSAN İLİŞKİLERİ OLUŞTURMADA PSİKODRAMA

Dr. Hakan UŞAKLI

BÖLÜM 10..... 121

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI KÖY OKULLARINDAKİ MÜDÜR YETKİLİ SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Dr. Erkan KIRAL, Zeliha İNCEÖZ GÜNGÖRALP

BÖLÜM 11..... 146

EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA ETİK TEMALİ ULUSLARARASI YAYINLARIN
İNCELENMESİ: BİBLİYOMETRİK ANALİZ

Dr. Saadet KURU ÇETİN, Dr. Zeynep EREN

BÖLÜM 1

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİ

Mine BAYAR¹

GİRİŞ

Okuduğunu anlama, ön öğrenmelerden faydalanarak metinde verilmek istenen fikre ulaşmak ve bunlara anlam verme işidir. Okur, sözcüğü seslendirerek önce yazılı olanı çözmekte ve sonra seslendirdiklerini zihninde anlamlı hale getirmektedir (Yılmaz, 2008:133). Okuduğunu anlamada, öğrenciler anlamak için okurken motivasyon ve konsantrasyon eksikliği, sınırlı kelime hazinesi ve okuma hızı gibi bazı sorunlar ile karşı karşıya kalabilirler (Price, 2009). Öğrenciler okuduğunu anlamada çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde yaşadıkları bu sorunların üstesinden gelebilmelerinin ve okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmelerinin yollarından bir tanesi okuduğunu anlama stratejileridir. Benzer şekilde Demirel ve Epcapan (2012), sınıf öğretmenlerinin en önemli işinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi olduğunu vurgulamışlar; eğitimcilerin yıllarca bu hedefe ulaşmak amacıyla birden fazla strateji, yöntem veya teknik tavsiye etmiş, araştırmış, doğrulamış ve uygulamış olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji, yöntem ve tekniği kullanmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda okuyucular okuduğunu anlama sürecindeki başarılarını artırmak için okuduğunu anlama stratejilerinden faydalanabilirler.

Okuduğunu anlama stratejileri, okuma yapmanın anlaşılmasını sağlayan yapılandırıcı etkinlikler bütünü içeren bir süreçtir. Aktif okurlar, metinde yer alanları yapılandırıp bütün hale getirmek amacıyla tüm okumalarda çeşitli okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanırlar (Pressley, 2001:158). Başka bir tanıma göre okuduğunu anlama stratejileri öğrencinin okuma sürecinde kasıtlı şekilde yaptığı işlerin bütünüdür. Okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin okuduğunu nasıl kavradığını ve okuduğunu anlama yaşanmadığında neler yapması gerektiği konusunda rehberlik eder. Okuduğunu anlama stratejileri yardımıyla öğrencinin okuduğunu kavraması geliştirilerek kavramada karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmesini ve zihinsel yeteneklerini geliştirmesi beklenmektedir (Karatay, 2007:39).

Okuduğunu anlama stratejileri, okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası şeklinde kullanılmaktadır (Pressey, 2002). Kanmaz (2012) ise okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası ve okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler şeklinde dört kategoride ele almıştır. Okuma öncesi stratejiler öğrencileri okuma sürecine hazırlamak için kullanılır. Öğrencinin metnin başlığına veya görsellerine bakarak metnin içeriği ile ilgili tahminler yapmasını sağlamak buna örnek olarak verilebilir. Okuma sırasında kullanılan stratejiler; akıcı okuma ve not tutma gibi okuma öncesinde karar verilen amaca uygun etkinliklerdir. Okuma sonrasındaki stratejiler öğrencinin edinilenbilginin zihinde tutulmasıyla ilgili aktivitelerdir. Özet yapmak gibi. Benzer şekilde Epcapan (2009) ve Daly, Chafouleas ve Skinner (2005) okuma stratejilerini okuma öncesi, okuma sırasında, okuma

¹ Sorumlu yazar: Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, minebayar0815@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3902-4398

sonrasında ve okuma sürecinin tamamında işe koşulan stratejiler şeklinde dört kategoriye ayrılmıştır. Okuma stratejileri Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Okuma Stratejileri

Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma Hedefini Açıklama • Öğrencinin Parçanın Başlığına, Görsellere vb. Yerlere Bakarak Metnin Konusunu Tahmin Etmesine Yardımcı Olma • Hikaye /Kavram Haritası Oluşturma • Öğrenmeden Önce Kelime Bilgisi • Kavram ve Hikaye Haritası Vasıtası ile Kavramları Önceden Öğretme • Okunacak Metni Dikkatlice Seçme ve Bazı Kriterler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Metnini Belirlemesine İzin Verme • Başlığa Bak-İncele- Kilit Kelimelere Bak- Okuma Metnine Bak- Hikaye Haritası Oluşturma (TELLS)
Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Akıcı ve Sürükleyici Okumayı Sağlama • Hikaye Edici Parçalar İçin Hikaye Haritasını Dikkate Alma • Açıklayıcı Okuma Metinleri İçin Taslaklar ve Çalışma Kılavuzdan Yararlanma • Açıklayıcı Parçalar İçin Stratejik Not Tutmayı Uygulama • Açıklayıcı Parçalar İçin Zaman Şablonları ve Akış Formlarını Kullanma • Karışık Planlar, Tablolar Oluşturma • Hikaye Edici Parçalar İçin Görsellerden Faydalanma
Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Her Çeşitteki Parça İçin Özet Oluşturma • Soru- Cevap Bağlantısından Yararlanma
Okuma Sürecinin Tamamında İşe Koşulan Stratejiler	<ul style="list-style-type: none"> • Stratejik Not Alma • GSOYBY: Gözleme, Sorma, Okuma, Yansıtma, Bakmadan Cevaplama, Tekrardan Göz Atma (SQ4R) • Çoklu Geçiş Stratejisi (Multipass) • Karşılıklı Öğretim (Reciprocal Teaching) • Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L) • İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading) • Kavram Haritaları ve Grafik Düzenleyiciler (Concept Map And Graphic Organizers) • Ön-inceleme, Soru sorma, Okuma, Ezberden anlatma, Yansıtma, Göz Atma (PQ4R, (Preview, Questioning, Read, Recite, Reflect, Review) • Özetle, Problemi Tespit Etme, Özetle, Tahminde Bulunma (STOP, Summarize, Trubleshoot, Organize, Predict) • İnceleme, Soru sorma, Okuma, Anlatma, Tekrar (SQ3R Survey, Questioning, Read, Recite, Review) • TS Okuduğunu Anlama Stratejisi (Coop-Dis-Q) • TÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

Kaynak: Daly, E.J. Chafouleas, S. & Skinner, C.H. (2005: 112), Epçaçan, C. (2009)

Okuma öncesi kullanılan stratejilerin amacı metnin görsellerine, başlığına ve alt başlıklarına bakarak metinle alakalı tahmin etmek, metinle alakalı sorular oluşturmak ve ön bilgileri harekete geçirmektir. Okuma sırasında kullanılan stratejilerin amacı anlamın yapılandırılmasını sağlamak yani izleme ve

düzenleme yapmaktır. Kişi okurken kullanacağı not alma, tekrar okuma, zihinde görselleştirme ve sorulara cevap arama gibi okuma sırası stratejileriyle okuduğu metindeki anlamı kavramaya çalışır. Okuma sonrası kullanılan stratejilerin amacı anlamın yapılandırılmasını sağlamaktır. Birey okuma sonrası kullanılan; metni özetleme, tahminleri değerlendirme ve fikirler arasında bağlantı kurma gibi stratejileri kullanarak metni tam anlamayı amaçlar (Akkaya, 2011).

Okuduğunu anlama stratejileri öğrenilen bilgilerin zihinde daha uzun süre kalmasını sağlar ve hatırlamayı kolay hale getirir. Akademik başarısı üst seviyede olan bireyler okuduklarını anlıyor demektir. Tüm derslerin temeli okuma becerisine dayandığı için, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisi edinmek, derslerde başarılı olmanın ön koşuludur (Senemoğlu, 2001). Bu stratejileri kullanarak bireyler anlama sürecinde sürekli faal olurlar ve ön öğrenmeler ile okuduklarını birleştirirler (Çetinkaya, 2004:26).

Mastropieri ve Scruggs (2016:332-333) okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin eğitim verenlere birtakım tavsiyelerde bulunmuştur. İlk olarak okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ile alakalı ulaşılabilir amaçlar belirlenmesi ve belirlenen amaçlara uygun biçimde sırayla hareket edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim veren kişilerin sıra ile hareket edilebilmesi için eğitim hedefinin belirlenmesi, kılavuzluk yapılması, strateji kullanımı sırasında örnek olunması, öğrencilerin sürece dahil olmaları için desteklenmesi ve öğrencilere kendilerini düzeltebilmeleri için geri bildirim yapılması, stratejinin önce kılavuzla birlikte uygulanması daha sonra öğrencilerin yardım almadan tek başlarına stratejiyi uygulanmasını sağlamak gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere stratejinin önemi ile alakalı bilgi verilmesi, öğrenci performanslarının gözlemlenmesi, öğrencilerin parçayla alakalı stratejiler konusunda sorular sormalarını imkân verilmesi ve olumlu düşünceleri için teşvik edilmesi, stratejinin genel kullanımının öğretilmesi ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine ilişkin eğitim verenlere verilen diğer tavsiyelerdir.

BAŞLICA OKUMA STRATEJİLERİ

İlgili alan yazını incelendiğinde çeşitli bilim insanları tarafından ortaya koyulmuş farklı okuma stratejilerinin olduğu görülmektedir. Ancak burada okuyuculara daha çok faydalı olacağı düşünüldüğünden dolayı özellikle sıklıkla tercih edilen okuduğunu anlama stratejilerine yer verilmiştir.

Hikâye Haritası

Hikaye haritaları, öykülerdeki önemli düşünce, kavram ve gerçeklerin birbirleriyle olan bağlantılarını ortaya çıkartan görsel araçlardır (Gardill ve Jitendra, 1999). Rosada, Rufinus ve Bunau'ya (2015) göre hikâye haritası, bir hikâyenin kısımlarının birbirleri ile olan bağlantısını okura öğretmeyi ve okuyucunun dikkatini yoğunlaştırması için hikayenin temel unsurlarını bir şemada vermeyi amaç edinen bir şema yöntemidir. Hikaye haritası yönteminden yararlanarak öğrenciler hikayenin kısımları ve unsurları arasındaki bağlantıları tanırlar. Bu tanıma sayesinde hikaye haritaları, öğrencilerin öyküleyici metinleri okumalarında ve anlamalarında iskelet görevi görür (Idol, 1987).

Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla yararlanılan yöntemlerden bir tanesi olan hikaye haritası, hikaye öğelerinin okura sunulduğu; sahne, ana ve yardımcı karakterler, sorunun başlangıcı, sorun, sorun çözme teşebbüsleri, sonuç, ana düşünce ve tepki unsurlarından meydana gelen ve bu unsurlar arasındaki bağlantıların görsel formlarla sunulduğu bir çerçevedir. Görsel şema aracılığıyla öğrencinin dikkati hikayenin ana parçalarına çekilmekte ve hikaye öğeleri arasındaki ilişki bütün şekilde, temel bir çerçevede okura verilmektedir (Akyol, 2016:178). Boulineau ve diğerleri (2004) ise hikaye haritasında yer alan unsurları yer-zaman, ana karakterler, olaylar, tepki ve tema şeklinde ifade etmiştir. Boulineau ve diğerleri (2004: 108) hikaye haritası örneği Şekil 1'de yer verilmiştir.

Şekil 1.*Hikâye Haritası Örneği*

HİKAYE HARİTASI		
Yer- Zaman		
Ana Karakterler		
Olaylar		
Problem	Çözüm	Sonuç
Tepki		
Tema		

Kaynak: Boulineau, T., Fore, C.B., Hagan, S. & Burke, M. D. (2004, s.108)

Hikaye haritası ile ulaşılmak istenen amaç, belli bir süreden sonra öğrencilerin hikaye haritası kullanmadan zihinlerinde hikaye unsurlarını kullanarak hikayenin yapısını oluşturmak ve metinleri anlamaya yarayan fikir yapılarının oluşmasını sağlamaktır (Duman, 2006). Hikaye haritası yöntemi öğrencilerin belli bir süreden sonra hikaye haritasından faydalanmadan zihninde hikaye yapısını meydana getirerek bu hikayeler arasında bağlantılar oluşturma ve hikayenin anlaşılır olmasını sağlayacak fikirlerin gelişmesini sağlamayı amaçlamıştır (Sorrell, 1990:346). Şahin (2012) hikâye haritası ile ulaşılmak istenilen hedefleri şu şekilde belirtmiştir:

- Hikâye parçalarının yapısının anlaşılmasını sağlamak.
- Hikâye yapısının kurulmasına yardımcı olmak.
- Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek.
- Hikâyedeki bilgileri düzenleme kabiliyetini kazandırmak.
- Hikâyedeki olaylar ve olayların oluş sırası arasında ilişkileri kurmak.
- Hikâyenin ana öğelerinin (Ana ve yardımcı karakterler, sahne, yer, zaman, sorun, ana düşünce, sonuç, vb.) anlaşılmasını sağlamak.
- Öyküleyici parçalarda üst düzey düşünme kabiliyetlerini iyileştirerek (analiz, sentez, değerlendirme) parçadan anlam çıkarmayı kolay hale getirmek.

Akyol (2014:184), hikâye haritası yönteminin öğrencilere; metinler arası okuma yapmayı, okuduğunu anlamayı, metinleri analiz etmeyi, gerekli ve gereksiz bilgileri belirlemeyi, metnin önemli bölümlerine odaklamayı, aktif katılımı ve bilgileri organize etmeyi sağladığını dile getirmiştir. Araştırmacı ayrıca öğrenilenleri uzun bellekte tutma, ön bilgileri ihtiyaç duyulduğunda kullanma, diğer bilgilerle ilişki kurma ve ileriye dönük tahminlerde bulunma gibi beceriler sağladığını ifade ederek bu yöntemin kullanılarak metinlerin daha etkili bir şekilde öğretilebileceğinin üzerinde durmuştur. Hikaye haritaları, öğrencilerin hikaye unsurlarını tanımlamalarını, düzenlemelerini ve analiz etmelerini kolay hale getirecek görsel bir temsil sağlar (Stetter ve Hugnes, 2010). Hikaye haritalarının kullanımı,

hikaye edici metinlerde yer alan ana bilgilerin, görsel gösterimden yararlanarak belirtilmesini sağlar. Hikaye edici metinler işlenirken hikaye haritası yönteminin kullanılması, önemli bilgilerin kayıt edilmesi ve okuma işlemi bittikten sonra bu bilgilerin gözden geçirilmesine yardım eder (Boulincau, vd., 2004). Öğrenciler hikayenin görsel temsilini kendileri oluşturduklarında, okuduğunu anlama ve anlatma becerileri gelişebilir (Lapp vd., 2010). Güldenoğlu (2008) öğretmenlere, öğrencilerin okudukları metinde yer alan bilgileri daha iyi analiz edebilmeleri ve parçayı daha iyi anlayarak organize şekilde özet yapabilmeleri için hikâye haritası yöntemini okuduğunu anlama becerisinin öğretiminde kullanmalarını tavsiye etmektedir.

Bildiğim İstediyim Öğrendiyim (KWL)

Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek istiyorum? Ne Öğrendim? (K-W-L). 1986 yılında Ogle tarafından geliştirilmiş bir okuduğunu anlama stratejisidir (Epçaçan, 2009, 217). K-W-L stratejisi, okurun ön öğrenmeleri ile okuyacağı metinden öğrenmek istedikleri ve okuma işi bittikten sonra öğrendiği yeni bilgiler arasında ilişki kurmasına yarayan ana bir stratejidir (Carter, 2007, s. 14). Know-Want-Learn (KWL), öğrencilerin arka plan bilgilerini aktif hale getirmek, öğrencilere okuma hedeflerini belirlerken yardımcı olmak ve öğrencilerin grafik düzenleyiciyi kullanarak okuduğunu anlamalarını takip etmelerine yardımcı olmak için kullanılan bir öğretim okuma tekniğidir (Peregoy ve Boyle, 2001, s. 70). KWL stratejisinin uygulamasını gösterimi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

KWL Stratejisi Uygulama Tablosu

K	L	W
Ne Biliyorum?	Ne Öğrenmek İstiyorum?”	“Ne Öğrendim?”

Kaynak: Gürbüz, M. (2014, 29)

Tablo 2’de görüldüğü gibi K-W-L stratejisinin öğretimde kullanılması sırasında etkinliklere başlamadan önce üç sütundan oluşan bir tablo çizilir. Birinci sütuna “Ne Biliyorum?”, ikinci sütuna “Ne Öğrenmek İstiyorum?” ve son sütuna “Ne Öğrendim?” yazılır. K-W-L stratejisinin üç bölümünün açıklamasına aşağıda yer verilmiştir:

1. K-Ne Biliyorum?: Beyin fırtınasından yararlanarak öğrencilerin konu hakkında ön bilgileri tespit edilir. Bu bilgiler “Ne Biliyorum?” kısmına sıra ile yazılır (Epçaçan, 2009, s. 217). Yeni bir konuyla veya metinle beraber bu kısımda öğrenciler beyin fırtınasından yararlanarak önceden sahip oldukları bilgilere dikkatlerini verirler (Kuşdemir ve Bulut 2015, 30).

2.W-Ne öğrenmek istiyorum?: Bu aşamada öğrenciler konuyla ilgili öğrenmek istediklerini ifade eden soruları “Ne Öğrenmek İstiyorum?” kısmına yazarlar (Epçaçan, 2009, s. 217).

3. L-Ne Öğrendim?: Bu aşamada öğrenciler okuma sırasında veya okuma sonrasında hazırlamış oldukları sorulara cevap ararlar ve cevapları “Ne Öğrendim?” kısmına yazarlar (Epçaçan, 2009, s. 217).

Metni okumadan önce metni gözden geçirme öğrencilere metinle ilgili ön öğrenme sağlar. Bu sayede öğrenciler okuma sırasında ve sonrasında edineceği bilgileri muhtemelen edinmiş olacaklardır. Metne göz atarken metin yapısına, varsa görsel ifadeleri ve alt başlıkları okurlar; bunun yanı sıra metindeki sorulara göz atarlar. Göz atma yöntemleri K-W-L çizelgesini ve şablonlarını içerir. Bu stratejiyi uygulayan öğrenciler okudukları metinleri daha iyi anlarlar, bu onlara daha iyi nasıl okuyacaklarını

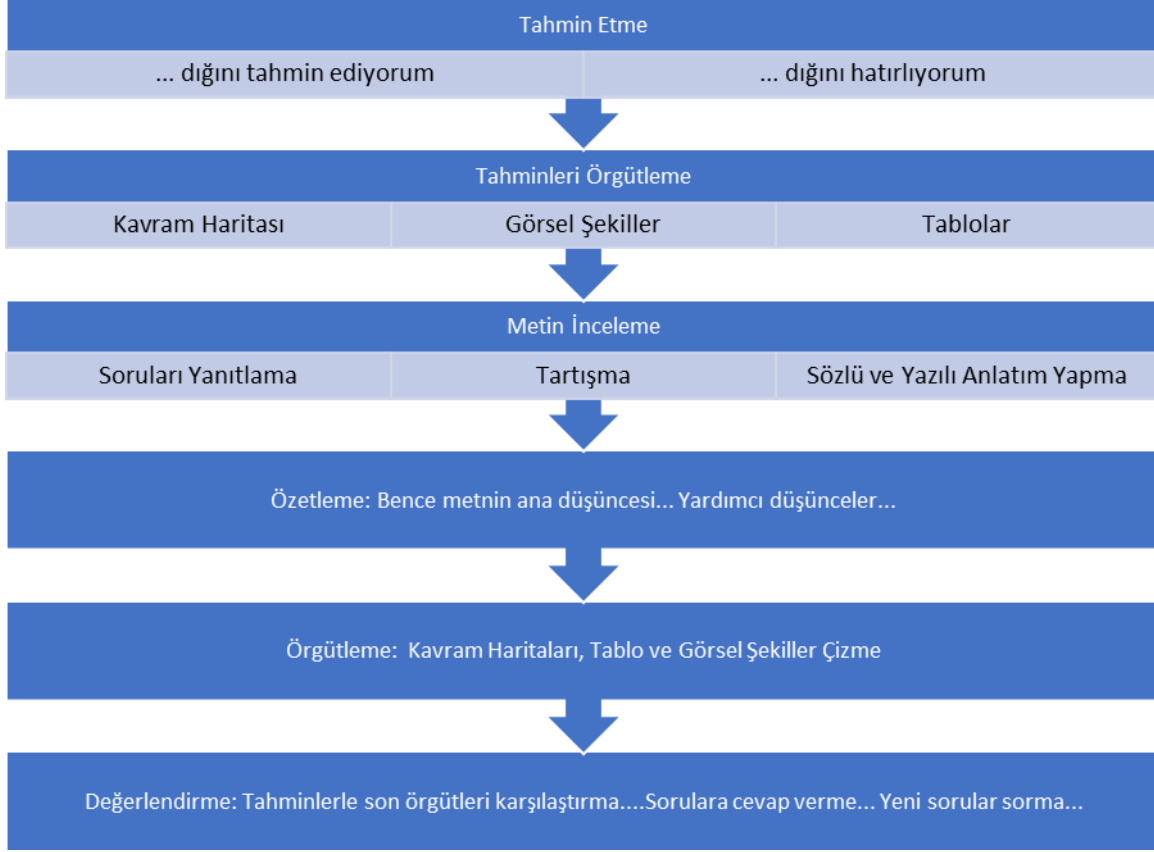
Kavram haritaları, kavram ve kavramın alt başlıkları arasındaki sistematik ilişkiyi ortaya koyarlar. Böylece kavram haritaları sayesinde öğrenciler bilgileri detaylı şekilde öğrenebilmektedirler. Okul öncesinden üniversiteye kadar eğitimin her basamağında kullanılabilen kavram haritalarından; planlama, öğretim ve değerlendirme aracı olarak da eğitimde yararlanılabilmektedir. Grafik düzenleyiciler ise öğrencilerin ön öğrenmelerini bir taslak içerisinde şekillendirebildikleri, yeni bilgiyi ise hızlı ve etkili bir şekilde ön öğrenmelere dahil edebilmelerini sağlamaktadır. Grafik düzenleyiciler öğrencilerin bilgi edinmelerini, kavramları öğrenmelerini ve okuduklarını anlamalarını kolay hale getirir (Özdemir, 2019:318-319). Grafik düzenleyiciler anlaşılması zor metinleri daha anlaşılır ve açık bir hale getirirler. Çünkü grafik düzenleyiciler metindeki konu, yer, karakter ve olay arasındaki ilişkileri anlaşılır bir biçimde öğrenciye sunmaktır. Metindeki olaylar tarihsel bir sıraya konularak tablo haline getirildiğinde, metinle alakalı nedenlerin ve sonuçların yazıldığı bir çizelge oluşturulduğunda veya metindeki karakterler arasında benzerliklerin ve farklılıkların yazıldığı bir şema yapıldığında öğrenci aradaki bağlantıyı daha kolay kuracak ve metni daha kolay anlayacaktır (Grabe ve Stoller, 2002).

Sam ve Rajan (2013) grafik düzenleyicilerinin okuma öğretiminden önce, okuma öğretimi sırasında ve okuma öğretimi sonrasında da kullanıldığını dile getirmişlerdir. Öğretimden önce grafik düzenleyiciler, öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerini belirlemek için kullanılır. Öğretim sırasında, grafik düzenleyiciler öğrencilerin okunacak olan metne ilişkin yaklaşımlarını belirlemeyi sağlar. Çünkü bu durum öğrencilerin düşünmelerine yardım eder. Ayrıca öğrenme şekillerine uygun haritalar oluşturulmasına yardım eder. Öğretimden sonra, öğrencilerin özet yapmalarına ve okuma geçişlerini anlamalarına yardımcı olur. Eğer öğrenci, ön bilgileri ile öğrendikleri arasında ilişki kurabiliyorsa, kurduğu ilişkileri tanımlayabiliyorsa, bu durum grafik düzenleyicilerin öğrenme sürecinde başarılı bir biçimde yardım ettiğini gösterir. İyi bir grafik düzenleyicisinin en önemli görevi öğretmen açısından öğretimi, öğrenci açısından öğrenimi etkin kılmaktır. Son yıllarda grafik düzenleyicilerin okuma öğretimine verdikleri katkıları vurgulanmaktadır. Okumayı öğrenciler için eğlenceli ve zevkli bir öğretime dönüştürdüğü için grafik düzenleyicilerin okuma öğretiminde kullanılması sıklıkla tavsiye edilmektedir (Çakıcı ve Altunay, 2006).

TİÖD (Tahmin- İnceleme- Özetleme- Örgütleme- Değerlendirme) Okuduğunu Anlama Stratejisi (POSSE)

TİÖD öğretmen ve öğrencilere okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerle okuduğunu anlamayı gerçekleştiren çerçeve bir kılavuzdur. Başka bir deyişle TİÖD kendi içerisinde çeşitli yöntemleri içeren karmaşık bir stratejidir (Epçaçan, 2009). TİÖD okuduğunu anlama stratejisi Englert ve Mariage tarafından (1991) geliştirilmiştir. Bu stratejide öğrenciler metne göz atarlar, ön bilgilerini harekete geçirirler. Öğretmen metne ilişkin sorular sorar ve öğrenciler bunları tahminlerinden yararlanarak cevap verirler. Metnin tamamı okunduktan sonra metin özeti çıkarılır. Metinle alakalı kavram haritaları kullanılarak metin üzerinden değerlendirme yapılır. Bu sayede öğrencilerin düşünme ve yorum yapma becerileri gelişir (Demirel ve Epçaçan, 2012:82-83).

TİÖD okuduğunu anlama stratejisi, kişisel veya küçük öğrenci grupları ile gerçekleştirilmektedir. Stratejide tahmin etme, inceleme, özet yapma, örgütleme ve değerlendirme olmak üzere uygulama aşamalarına uygun şekilde hazırlanmış çalışma kâğıtları kullanılır. Öğretimlerde, öğrencinin okumadan önce metne göz atarak parçanın konusunu belirlemesi, metindeki bilgiler ve parçanın ana fikrini tahmin etmesi, bu tahminleri parçanın yapısına uygun bir biçimde organize etmesi, parçadaki ana düşünce ve destekleyen düşünceleri belirleyerek parçayı özetlemesi ve okuma öncesinde yapılan tahminleri değerlendirmesi gerekmektedir (Özbek, 2019:20-21). Bu stratejinin işleniş aşamalarını gösteren Şekil 3 aşağıda verilmiştir.

Şekil 3.*TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejileri İşleyiş Aşamaları*

Kaynak: Epçaçan, C. (2009)

İş birlikli Stratejik Okuma

Klingner ve Vaughn'e göre (1996-1998) iş birlikli stratejik okuma, karşılıklı öğretim ve iş birlikçi öğrenmeyi birleştiren bir yöntemdir. İş birlikli stratejik okuma, iş birlikli öğrenme anlayışı içerisinde oluşturulmuş karma bir okuduğunu anlama stratejisidir. Bütün bir şekilde işlenen doğrudan öğretim derslerinden sonra, öğrenciler farklı seviyelerdeki öğrencilerden meydana gelen karma gruplara ayrılır. Böylece iş birlikli stratejik okumanın bütün basamaklarında öğrenciler birbirlerinin eksikliğini giderebilirler.

İş birlikli stratejik okumada; okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında uygulanan dört strateji yer almaktadır (Bremer ve diğerleri, 2002). İş birlikli okuduğunu anlama stratejilerinin temel basamakları şunlardır:

1. Ön bilgileri uyandıracak ön izlemeyi yapma,
2. Okumayı takip etme ve kelime dağarcığını geliştirme,
3. Ana ve yardımcı fikirleri tespit etme ve
4. Özet yazma ve konu ile alakalı sorular yazma (Sundheim, 2006: 16).

SONUÇ

Günümüzde hiç olmadığı kadar okumanın ve bilhassa okuduğunu anlamının önemi gerek araştırmacılar gerek eğitimciler gerekse veliler ve öğrenciler için kabul görmüş bir gerçekliktir. Burada her gruba düşen sorumluluk farklılık gösterse de temelde birleşilen ortak nokta okuduğunu “doğru” olarak anlamadır. Bu bağlamda her bir grup kendisinden bekleneni gerek teorik gerek uygulama gerekse destek olma anlamında en iyi şekilde yerine getirmeli, ortak hareket etme kültürüyle birbirini tamamlamalıdır. Bu bağlamda bilim insanları tarafından ortaya konulan ve alanyazında kendisine yer bulan farklı okuma stratejilerine gerek okulda gerekse okul dışı zamanlarda aile ortamlarında ziyadesiyle yer verilmesi okumayı daha zevkli hale getireceği için öğrencilere farklı okuma stratejileri tanıtılarak uygulama fırsatı yaratılmalıdır. Böylece bugünün çocukları yarının yetişkinleri ve bilhassa ebeveynleri olacak olan çocuklar okuma etkinliğinden zevk alacaklar, okuma alışkanlıkları kazanacaklar, boş zamanda okuma yerine okuma için zaman yaratma kültürüne sahip olarak toplumsalkalkınmaya ışık tutacaklardır. Çünkü yetişmiş insan kalkınmış toplumları yaratır. Yetişmenin temel ölçüsü ise öğrenmeden, öğrenme ise sürekli bir okuma kültürüne sahip olmaktan geçmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın tutuma etkileri. *National Education*, 191, 68-76.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Akyüz, V. (2004). *Ders kitabının sitilinin ve okuma stratejisinin öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusunda başarı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Boulmeau, T.; Fore , C.B.; Hagan, S. & Burke, M. D. (2004). Use of story- mapping to increase the story-gramer text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105- 121.
- Bremer, C. D., Vaughn S., Clapper, A. T., & Kim, Ae-Hwa. (2002). Collaborative strategic reading (csr): Improving secondary students reading comprehension skills. Research to practice brief. Minneapolis, Mn: University of Minnesota, National Center on Secondary Education and Transition.
- Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Daly, E.J. Chafouleas, S. & Skinner, C.H. (2005). Interventions for reading problems, designing and evaluating effective strategies, The Guilford Pres, NewYork.
- Demirel, Ö. & Epçapan,C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 71-106.
- Duman, N. (2006). *Hi kâye hari tası yöntemi ni n eği ti lebi li r zi hi nsel engelli öğrenci leri n okuduğunu anlama beceri leri üzeri ndeki etki si* . Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dye, G. A. (2000). Graphic organizers to rescue! *Teaching Exceptional Children*, 32(3), 72.
- Englert, G. S., & Mariage, T. (1991). Shared understandings: Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 330-342.
- Epçapan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Gardill, M.C. & Jitendra, A.K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). Teaching and researching reading. *London: Pearson Education*, 14, 155-157.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2),51-63.
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Kanmaz,A.(2012). *Okuduğunu anlamastratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi,bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*.Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuşdemir, Y. & Bulut, P. (2015). Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler, G. Saygılı (Ed), İlkokulda kullanılan strateji, yöntem ve teknikler (13-41). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lapp, D., Fisher, D., & Johnson, K. (2010). Text mapping plus: Improving comprehension through supported retellings. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 423-426.
- Manoli, P. & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: research findings and issues. *Creative Education*, 3(3), 348-356.
- Mastropieri, M. A. & Thomas E. S. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler*, (Çev.: M. Şahin ve T. Altun), Nobel Yayın, Ankara.
- McKnight, K.S. (2013). *The elementary teacher's big book of graphic organizers*. United States of America: Jossey Bass.
- Peregoy, S. & Boyle, O. (2001). Reading, writing & learning in ESL. New York, USA: Addison Wesley Longman.
- Pressey, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn of the century status report, comprehension instruction research based best practices. London: Guilford Pres.
- Price, S. (2009). Overcoming reading problems. monas University. Retrieved from http : // www. Monash. Edu. Au / IIs/Online reading / reading-problems/ I.xml. Accessed on July 8th, 2016.
- Rosada, A., Rufinus, A., & Bunau, E. (2015). Improving students' reading comprehension on narrative text by using story map technique. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(9), 1-12.
- Ruchwerk, S. (2010). *Reading comprehension across different genres: An action research study*. https://pdfs.semanticscholar.org/8a29/766d3008a78864e9421bd2a9da6762acc5fa.pdf?_ga=2.264667279.1808463718.1594755639-540826350.1594755639 adresinden erişilmiştir.
- storyboardthat (20.12.2023) tarihinde www.storyboardthat.com adresinden erişilmiştir.
- Sam, P. & Rajan P. (2013). Using graphic organizers to improve reading comprehension skills for the middle school esl students. *English Language Teaching*, 6(2), 155- 170.
- Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenme ürünleri eğitimi (İlköğretimde etkili öğrenme ve öğrenme öğretmen el kitabı)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33, 115– 151.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- Sundheim, C. S. (2006), *Teacher's familirity with and use of reading comprehensin strategies for students with a learning disability*, Unpublished Thesis Master of Science, Fullerton,California State University.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde strateji öğretimi yazılımının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. (2019). *Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Araç, Gereç ve Materyaller*, (Editörler: H. Akyol ve A. Şahin), *Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131- 139.

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı -2023

ISBN: 978-625-6507-16-6

BÖLÜM 2

CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARINDA ETKİLİ İKİ İSİM:

ZİYA GÖKALP ve JOHN DEWEY¹

Aylin KİRİŞÇİ-SARIKAYA²

GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikasının araştırılması, kurulduğu 1923 yılından bu yana ülkenin eğitime yaklaşımını şekillendiren çeşitli tarihi, kültürel, politik ve sosyo-ekonomik faktörlerin araştırılmasını da içermektedir. Eğitim, yeni kurulan devlete birlik ve sadakat duygusunu aşılama sürecinde; toplumsal normları, değerleri ve kültürü etkilemede çok önemli bir rol oynamıştır. Latin alfabesinin kabulü, Türkçenin ön plana alınması, Tevhid-i Tedrisat Kanunu, laik bir eğitim sistemi, kadınların eğitimi, karma eğitim, eğitim ile ekonomik kalkınmanın teşviği, vatandaşlık sorumlulukları ve demokratik değerler kuruluş dönemi eğitim politikasının kritik bileşenleri olarak sayılabilir. Türkiye'nin Cumhuriyet dönemi eğitim politikasını araştırırken, bu temelleri karşılıklı etkileşimleri ve toplumun çeşitli yönleri üzerindeki etkileriyle birlikte göz önünde bulundurmaya gereksinim vardır. Birincil kaynakların, resmî belgelerin, eğitim reformlarının, müfredat değişikliklerinin ve bilimsel literatürün incelenmesi, Türkiye tarihinin bu kritik yönünün kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayacaktır.

Ziya Gökalp (1876–1924) ikinci Meşrutiyet ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında yaşamış önde gelen bir Türk düşünürü, şairi, sosyoloğudur. Türkiye Cumhuriyeti'nin ideolojik temellerini şekillendiren kilit isimlerden biridir. Milliyetçilik, milli kimlik ve modernleşme konusundaki düşünceleri ile Türk eğitim politikasını derinden etkilenmiştir (Gürsoy ve Çapçioğlu, 2006). John Dewey (1859–1952), fikirleri ile dünya çapında eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan Amerikalı bir filozof, psikolog ve eğitim reformcusudur. Dewey'in eğitim, eğitim felsefesi, demokrasi ve okulların toplumdaki rolü konusundaki ilerici fikirleri ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarında etkili olmuştur.

Bu çalışmada, Ziya Gökalp'in *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri* ile John Dewey'in *Okul ve Toplum* kitapları eğitim temelinde eleştirel bir bakış açısıyla incelenmekte ve doküman analizi yöntemi kullanılarak kitaplarının eğitim savları belli kategoriler altında değerlendirilmektedir. Sonuç bölümünde her iki kitabın benzer ve farklı yönleri ortaya konularak kitapların eğitim politikaları açısından önemine değinilmektedir.

¹Bu çalışma, 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi-ICONTE 2023'te yazar tarafından bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir/Türkiye, aylin.kirisci@idu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7443-8433>

Ziya Gökalp'in Yaşamı

23 Mart 1876'da Diyarbakır'da doğan Gökalp'in tam adı Mehmet Ziya Gökalp'tir. Gökalp'in babası Tevfik Efendi, Diyarbakır il evrak müdürlüğü ve nüfus nâzırlığı görevlerinde bulunmuştur. Annesi ise Diyarbakırlı Piriçizâdeler'den Zeliha Hanım'dır. Tevfik Efendi'nin dedesinin müftülük yapmasından ötürü ailesi Müftüzâdeler diye de anılmıştır (Türkiye Diyanet Vakfı [TDV] İslam Ansiklopedisi, 2023).

Ziya Gökalp doğduğu şehir Diyarbakır'da ilk eğitimine başlamıştır. Babası Tevfik Efendi oğlu Ziya Gökalp'in hem aydın olmasını hem de bağlı olduğu kültürü içselleştirmesini çok önemsemiş ve Ziya Gökalp'i bu şekilde yönlendirmiştir (Altın, 2010). İlkokuldan sonra 1890'da Askeri Rüşdiye'yi bitiren Gökalp, Diyarbakır Mülkî İdâdisi'ne başlamıştır. İdadi yedi yıla çıkarılınca aldığı dersleri yeniden almak zorunda kaldığı için okuldan ayrılmıştır. Okul yıllarında babasını kaybetmesi, dinsel kuşkuları ve aile büyüklerinin eğitimini devam ettirmek için İstanbul'a gitmek istemesine karşı çıkması sebebi ile ruhsal sıkıntılara giren Gökalp bu dönemde bir intihar girişiminde bulunmuştur. Sağlığına kavuşan Gökalp akabinde İstanbul'a gitmiş ve Mülkiye Baytar Mekteb-i Âlisi'nde eğitime başlamıştır. Son sınıfta izinsiz ve yasa dışı yayınları takip etmek ve toplantılara katılmak suçlarından tutuklanmıştır. Tutukluluk dönemi sonrasında okula kabul edilmeyerek eğitim hayatı son bulmuştur ve Diyarbakır'a geri dönmüştür (Heyd, 202; TDV İslam Ansiklopedisi, 2023).

Gökalp, Meşrutiyet'in ilânıyla eskiden beri takip ettiği İttihat ve Terakkî Cemiyeti'nin Diyarbakır birimini 1908'de kurmuştur. İttihat ve Terraki'nin Diyarbakır temsilciliği ve Diyarbakır maarif müfettişliği görevlerinde bulunmuştur. 1911'de Selânik'e taşınan Gökalp, Selânik İttihat ve Terakkî Mekteb-i Sultânîsi'nde sosyoloji dersleri vermeye başlamıştır, böylece Osmanlı Devleti sınırlarında ilk kez sosyoloji dersi verilmeye başlanmıştır. Balkan Savaşları sebebi ile İstanbul'a dönmesi gereken Gökalp, yeniden Erhani ve Maden bölgesi milletvekili olarak Meclis-i Mebusan'a seçilmiştir. Kısa zaman sonra meclis feshedilince 1913- 1919 yılları arasında Dârü'l-hilâfeti'l-Âliyye Medresesi'nde, Dârü'l-muallimât ve sonrasında ardından Dârülfünun'da sosyoloji dersleri vermeye başlamıştır. Maarif Vekâleti Fenn-i Terbiye Encümeni üyesi olarak görev yapmıştır. Birinci Dünya Savaşı yenilgisinden ve İngilizlerin İstanbul'u işgalinden dolayı Gökalp de tutuklanmış savaş suçundan yargılanmış ve önce Limni sonra da Malta adasına sürgüne gönderilmiştir (Altın, 2010; İslam Ansiklopedisi, 2023; Heyd, 2023).

1921'de Türkiye'ye dönen Ziya Gökalp, Ankara hükümeti Maarif Vekâleti İlim Encümeni üyeliği ve Telif ve Tercüme Heyeti başkanlığı görevlerini üstlenmiştir. 1923'te 2. Büyük Millet Meclisi'nde Diyarbakır milletvekili olarak yer almış aynı zamanda Meclis Eğitim Komisyonu'nda görev üstlenmiştir. Meclis Eğitim Komisyonu okul müfredatlarında ciddi değişimler yapılması ve modern ders kitapları için uzmanların göreve çağırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gökalp, ölümünden sonra basılan *Türk Medeniyeti Tarihi*, Türk halk hikâyelerini bir araya getirdiği *Altın Işık ve Türkçülüğün Esasları* kitaplarında gençlere iletmek istediği öğretilerini bir araya getirmiştir denilebilir. Bu süreçte Ankara'da Gazi Mustafa Kemal ile de bir araya gelmiştir. Bu yıllarda sağlıkla ilgili sorunlar yaşamaya başlayan Gökalp, tedavi için İstanbul'a gitmiş ve 25 Ekim 1924 tarihinde İstanbul'da vefat etmiştir (Heyd, 2023). Gökalp'in şiirleri *Altın Işık*, *Kızıl Elma* ve *Yeni Hayat*, düz yazıları ise *Malta Mektupları*, *Türkçülüğün Esasları*, *Türkleşmek – İslamlaşmak – Muasırlaşmak (makale)*, *Türk Medeniyeti Tarihi*, *Türk Töresi*, *Türk Ahlakı*, *Makaleler* (10 cilt), *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri* isimleri ile yayınlanmıştır.

Ziya Gökalp ve Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri

Türk tarihinde sosyolog, yazar, şair ve siyasetçi olarak önemli bir yer tutan Ziya Gökalp (1876-1924); Osmanlı Devleti'nin son döneminde yaşamıştır. Gökalp'in düşünce yapısı, dönemin sosyolojik, politik, askeri, dini, ekonomik sorunlarından izler taşımaktadır. Gökalp, milliyetçiliğin uzun yıllardan beri süregelen ülkenin iç karmaşalarını sonlandıracağına inanmakta ve bu açıdan milli kültürü ve milliyetçiliği çalışmalarında vurgulamaktadır (Adanalı, 2004; Nomer, 2017).

Ziya Gökalp'in eğitim ile ilgili makaleleri Başbakanlık Kültür Müsteşarlığınca 1000 Temel Eser dizisi içerisine alınmış ve *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri* adıyla Rıza Kardaş'ın editörlüğünde 1973'te yayınlanmıştır. Kitapta Gökalp'in en dikkat çeken görüşlerinden biri medeniyet-hars ayrımıdır. Medeniyet yani uygarlık evrensel, hars yani kültür ise millidir. Bu görüşe paralel olarak Gökalp'in

eğitim anlayışı da şekillenmiştir denilebilir. Gökalp kültür ve terbiyeyi şöyle tanımlamaktadır:

Bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümleri (jugements de valeur)nin toplamına, o kavmin kültürü denir. Terbiye, bu kültürü o kavmin fertlerine ruhi melekeler haline getirmektir. (s.27)

Terbiye kelimesinin Türkçe’de iki türlü kullanımı bulunmaktadır ve Gökalp (1973) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Terbiyenin lisanda iki türlü kullanılışı vardır: Biri geniş manasıyla terbiyedir ki, öğretimi de içine alır. İkincisi dar manasıyla terbiyedir ki öğretim dışında kalır. Talim ve Terbiye denildiği zaman bu ikinci mana kastedilmiş demektir. Ben terbiyeyi ikinci manasında kullandım...Benim gerekli gördüğüm husus, yalnız gerçeklik hükümleri ile kıymet hükümlerinin çocuklara öğretilmesinde ayrı ayrı adlar verilmesidir. O halde birincisine öğretim, ikincisine de Necmettin Sadık Bey'in kabul ettiği kültürleşme diyebiliriz...Bu suretle “terbiye millidir” diyeceğimize “kültürleşme millidir” deriz. (s.87)

Gökalp’in yukarıdaki paragrafta tanımlandığı gibi eğitim kelimesinin ilk anlamı geniş manada bir kullanımdır; bütün eğitim ve öğretim etkinliklerini ve düzenlemelerini kapsamaktadır. İkinci anlamı ise çok daha dar kapsamlıdır ve bir toplulukta öğretim etkinlikleri dışındaki nesilden nesile aktarılan kültürel öğretileri, alışkanlıkları ve mirası kastetmektedir. Gökalp, eğitimi bu ikinci tanımdaki anlamı ile kullanmaktadır, bu sayede halkın *kıymet hükümleri* ile *gerçeklik hükümlerinin* çocuklara ve gençlere aktarılması sürecinin farklı isimler ile karşılanması gerektiğini belirtmektedir. Buradaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere Gökalp’e göre eğitim milli olmalıdır. Çünkü modern devletler millidir ve böylece kültürleri de millidir. O halde modern terbiye milli olmalıdır. Bu konudaki Gökalp (1973)’in ifadeleri şu şekildedir:

Terbiye kültürün bir belirişi olduğu için, bir cemiyette modern bir terbiyenin bulunması ancak o cemiyetin modern bir kültüre sahip olmasıyla birdir. (s.57)

Her milletin hususi kültürü ancak kendisi için terbiyesi olabilir. Türk çocuğu Türk milletinin içinde yaşayacaksa, Türk milletinin kültürüne göre terbiye edilmelidir. Türk milleti yirminci asrın içinde yaşıyorsa kültürü de yirminci asra mensup bir kültürdür demektir. O halde Türk çocuğu bu kültüre göre terbiye görürse, çağdaş bir terbiye görmüş olacaktır. (s.43)

Ancak gerçeklik hükümlerinin, yani bilim ve teknik ile ilgili bilgiler lamilli (milletle ilgisi olmayan) olmalıdır ve gençlere meslek ve uzmanlık bilgileri sunma amacında olduğu için ekonomik fayda amacı güder. Terbiye ise hiçbir zaman böyle bir amaç güdemez. Gökalp (1973) makalesinde bu durumu şu sözlerle açıklamaktadır:

Türkiye’de son zamanlarda terbiyeye gayet yanlış bir hedef gösterildi: İktisadi faydalar. Babalara, öğretmenlere, çocuklara terbiyenin gayesi “çok para kazanmak” suretinde gösteriliyor. (s.44)

Ziya Gökalp sosyoloji biliminin Türkiye’de yaygınlaşması ve eğitim meselelerinin sosyolojik açıdan irdelenmesinde öncülük etmiştir. “Terbiyenin gayesi nedir? Fert mi? Yoksa millet mi?” diye sorarak bu konuya dikkat çekmektedir. Kendisinden önceki düşünürlerin ve çağdaşlarının eğitimi psikoloji biliminin içinde, ferde odaklanarak incelediğini ancak kendisinin eğitime sosyolojik açıdan yaklaştığını belirtmektedir.

Gökalp’e göre toplum ve toplumsal çıkarlar kişisel meselelerden daha üstündür. Düşüncelerinde sıkça yer verdiği bu fikir, eğitim konusundaki yargılarını da etkilemiştir. Bu doğrultuda terbiyeyi “cemiyetlerin fertleri üzerine tatbik ettiği sosyalleşme işi (s.113)” olarak tanımlamaktadır. Yani eğitim yalnızca kişisel yeteneklerin geliştirmesinden ibaret değildir; eğitim, kişiye toplum bilincini kazandırır. Bu durum toplumun devamı için gereklidir. Bir toplum fertlerine dilini, ahlakını, estetik zevkini, ilmi mantığını, milli değerlerini aşılamamışsa o toplumun yaşaması mümkün değildir.

Gökalp (1973) çocuklara ahlak dersi vermenin öneminden de bahsetmektedir ve ahlak anlayışını milli değerler etrafında şekillendirmektedir:

Biz çocuklarımıza ahlak dersi verdiğimiz zaman, falan yahut filan medeniyetlerin ahlaki geleneklerini değil, mesela Çanakkale Savaşı meydanında gösterdiğimiz vatani fedakarlıkları öğretmeliyiz. (s.48)

Gökalp, Maarif Mes'esi başlıklı bir diğer makalesinde eğitim sisteminde yaşanan sorunlara ve sıkıntılara değinmektedir. Bu makalesinde terbiyenin milli köklere dayanmasını yinelemekte, milli olmayan eğitim almış çağının medrese ve okul mezunlarının ahlak ve karakterlerinin bozuk olduğunu belirtmektedir. Aynı makalede eğitim ve öğretimin yöntemi konusuna da değinen Gökalp (1973); aşağıdaki alıntılarda örneklendirildiği üzere ezberci, suni ve pasif öğrenmeyi eleştirmektedir:

Bir millette ilmi hayat bulunursa, okuldaki öğretim artık, talebeye ilmi neticeleri ezberletmek şeklinde kalmaz; belki talebeyi de ilmi usulleri tatbiki ve ilmi keşifleri icraya alıştırmak şeklinde belirir. Bizim okullarımızda öğretim, hafızayı birçok tafsilat ile doldurmaktan ibarettir. Yaratıcı ilim henüz okullarımıza girmemiştir. (s. 181)

Bugün gerek ilkokullarda ve sultani (lise)'lerde, gerekse üniversiteye talebe kemiyet itibarıyla çok şey öğretilmek isteniyor; halbuki, yaratıcı ilim melekesine sahip olmak, birçok yaratılmış bilgileri ezberlemekten bin kat faydalıdır...Fen'e ait bazı derslerde lüzumsuz isimler ezberletiliyor; bunlar zekayı dolgunluk, hazımsızlık hastalıklarına uğratan zararlı beslemelerdir. (s. 183)

Ders kitapları iç ruhuma coşkunluk veren canlı hayalleri, müşahhas fikirleri ihtiva etmediği için ruhumu sıkardı. (s.161)

John Dewey'in Yaşamı

Dewey, 20 Ekim 1859'da Vermont, Burlington'da doğdu. Babası Archibald Dewey bir tüccar, annesi ise Lucina Rich Dewey'di. Dewey, dört oğlun üçüncüsüydü; büyük abisi Dewey'in bebeklik döneminde ölmüştü. Dewey Burlington'da büyüdü, Congregationalist Kilisesi'nde yetiştirildi ve devlet okullarına eğitim aldı. Lise döneminde Latin ve Yunanca öğrendikten sonra, on beş yaşında Vermont Üniversitesi'ne girdi ve 1879'da 19 yaşında mezun oldu. Üniversiteyi bitirdikten sonra Oil City, Pennsylvania'da bir lisede iki yıl boyunca öğretmenlik yaptı. Vermont'ta eski hocası H.A.P. Torrey ile felsefe çalışmaları ve *Journal of Speculative Philosophy*'in editörü W.T. Harris'in teşvikiyle, 1882'de Johns Hopkins Üniversitesi'nde felsefe alanında doktora yapmaya karar verdi. Johns Hopkins Üniversitesi'ndeki çalışmaları çoğunlukla mantık, felsefe tarihi ve fizyolojik ve deneysel psikolojiyi konuları üzerineydi.

Dewey, 1884 yılında idealizm perspektifinden eleştirel bir tutum ile yazdığı "The Psychology of Kant" (Kant'ın Psikolojisi) isimli tezi ile lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. 1886 yılında, Dewey Harriet Alice Chipman ile evlenmiş, çiftin biri evlatlık yedi çocukları olmuş ancak iki oğullarını küçük yaşta kaybetmişlerdir. Alice Chipman, Dewey'nin dini dogmalardan uzaklaşması ve kadın hakları savunucusu olması konusunda onu önemli ölçüde etkilemiştir. Bu dönemde Dewey, Hegelci bir bakış açısı ile İngiliz idealistlere yönelik eleştirel makaleler yazmış ve benimsediği görüşü "deneyimsel idealizm" olarak adlandırmıştır. Akademik olarak çalışmalarına 1889-1894 yılları arasında Michigan Üniversitesi'nde, 1894 yılıyla birlikte Chicago Üniversitesi'nde psikoloji, felsefe ve pedagoji bölümleri başkanlığı yaparak devam etmiştir. Dewey, 1896 yılında psikoloji ve eğitimsel teorilerini uygulama için kendisine bir alan sağlayan "The Laboratory School" (Laboratuvar Okulu)'u kurmuş eşi Alice Dewey ise 1896-1904 yılları arasında okulun müdürlüğünü üstlenmiştir. Bu dönemde Dewey, Chicago'nun sosyal ve siyasi meselelerinde de aktif bir rol oynamıştır.

1904 yılında, Laboratuvar Okulu ile ilgili yaşanan tartışmalar sonucunda Dewey, Chicago'daki görevinden ayrılarak New York City'deki Columbia Üniversitesi felsefe bölümünde çalışmaya başlamıştır. Bu yıllarda çok çeşitli alanlarda düşünür ve eğitim araştırmacısı olarak pek çok ülkeyi ziyaret etmiş ve araştırmalarda bulunmuş, çeşitli bilimsel kongre ve konferanslarda bildiriler sunmuştur. 1924 yılında Türkiye'ye de hükümetin davetlisi olarak gelen Dewey, Türkiye'den başka Çin, Japonya, Meksika, Güney Afrika ve Sovyet Rusya gibi ülkeleri de ziyaret etmiş ve bu ülkelerde

danışmanlık yapmıştır (Şahin, 1996). Dewey, 1930 yılında Columbia Üniversitesi'nden emekli olmuş 1 Haziran 1952 tarihinde New York City'deki evinde zatürre nedeniyle hayatını kaybetmiştir.

Dewey'in önde gelen eserleri; *The School and Society* (Okul ve Toplum), *The Study of Ethics* (Etik Üzerine Çalışma), *How We Think* (Düşünüş Biçimimiz), *Democracy and Education* (Demokrasi ve Eğitim), *Art as Experience* (Deneyim Olarak Sanat) ve *Experience and Education* (Deneyim ve Eğitim) olarak sayılabilir.

John Dewey ve Okul ve Toplum

Columbia Üniversitesi öğretim üyesi John Dewey, yeni kurulan demokratik cumhuriyetin eğitim sisteminin yapısı, eğitim programları ve öğretmen eğitimi ile ilgili olarak fikir almak üzere 1924 yılında Türkiye'ye davet edilmiştir. Türkiye'den önce Çin, Japonya, Meksika ve Sovyet Rusya gibi ülkeleri ziyaret eden ve danışmanlık yapan Dewey, iki ay gibi bir süre içerisinde ülkemizde İstanbul, Ankara ve Bursa'da çeşitli çalışmalar yapmış ve sürecin sonunda "Türkiye Maarifi Hakkında Rapor" başlıklı çalışmasını sunmuştur (Şahin, 1996).

Amerika Birleşik Devletleri'nin önemli filozoflarından olan Dewey (1859-1952) yaşadığı dönemdeki Amerikan iç savaşının izleri, toplumsal eşitsizlik, eğitim ve sağlık sorunları, grevler, yolsuzluklar ve göçmenlerden kaynaklı sorunların etkisiyle, ülkenin toplumsal meseleleriyle yoğun olarak ilgilenmiş, özellikle eğitim, demokrasi ve özgürlük konularında önemli görüşler öne sürmüştür. Dewey, özellikle ilerlemecilik felsefesi ışığında pragmatist yaklaşımı eğitim alanında uygulamaları ile tanınmaktadır (Bender, 2007).

Dewey'in eğitim alanında yayınladığı eserlerden biri olan *Okul ve Toplum*, Dewey'in 1899'da Chicago Üniversitesi'nde verdiği üç konferanstan ve *Elementary School Research* adlı dergide yayınladığı üç makaleden oluşmaktadır. Okul ve Toplum kitabında Dewey (2010), okulu toplumun inşası, ihtiyaçları ve gelişmesi için çok değerli görmektedir:

Toplumun kendisi için meydana getirdiği bütün şeyler, onun her bir bireyine okul aracılığıyla kazandırılır. Toplum en güzel fikirlerinin kendi geleceği için işte bu sayede gerçekleşeceğine inanır. Bireyselliği savunan anlayışla toplumsallığı savunan anlayış burada birleşir. (s.23)

Dewey (2010)'e göre okul yalnızca bilgi edinilen, ders görülen bir yer değil, hayatının tam içinde hayatın kendisidir. Bu yüzden okul toplumdaki ayrı düşünülemez. Toplum, "ortak ruhla ve ortak hedeflerle doğru çalışmaları için bir arada duran ve birbirine tutunan insan toplulukları (s.28)" olarak tanımlayan Dewey, okulun da küçük ölçüde bir topluluk olduğunu, çocukları bu küçük topluluğa üye olarak aldığını, onlara eğitim-öğretim sayesinde hizmet ruhunu aşıladığını ve onları hayattaki yönlerini kendi kendilerine bulabilmeleri için etkili araçlarla donattığını belirtmektedir (s.38). Yani okul, bireyi toplumun bir parçası olarak görmeli ve onu toplumsal yaşama, birlikteliğe hazırlamalıdır. Dewey çağının okullarını bu konuda eksik bulmakta ve eleştirmektedir.

Sanayi devriminden önce hayata dair pek çok iş ve ürün evde, aile bireylerince üretilirdi. Çocuklar da geliştikçe ve büyüdükçe çeşitli faaliyetlerin ve işlerin temelini anlar, işlere dahil olur ve bu durum onlarda kişisel merak ve ilginin doğmasını sağlardı. Evdeki eğirme, dokuma tezgâhı, değirmen, fıçı, demirci dükkanları çocuğun gözlem, yetenek, yaratıcı fikir, mantıki düşünce, gerçeklerle doğrudan doğruya temastan alınan realite duygusunu geliştirirdi. Dewey'e göre çağın eğitim sistemi yalnızca duyu organlarının eğitilmesi üzerine odaklanmakta olan eğitim yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır. Bu durum, aile içinde deneyimlenen uğraşlara ve işlere duyulan merak, istek ve doyunluğun yerini alamamaktadır. Bütün bunları eleştiren Dewey (2010), eğitimin hayatla ilişkili olmasını, okulda yapılan faaliyetlerin çocuk için anlam ifade etmesini, okulda öğretmen ve kitap merkezli değil, öğrenci merkezli doğal bir öğrenme ortamını savunmaktadır:

Ne zaman doğayla toplum sınıfta yaşayabilirse, ne zaman eğitim-öğretim yöntem ve materyalleri, deneyim cevherinin hükmü altına girerse, o zaman hayatla eğitim arasında bir birlik ve beraberlik için uygun zemin hazırlanmış ve kültür de demokrasi hayatı için bir parola haline almış olur. (s.55)

Dewey (2010) okulun eksik yönünün hayattan soyutlanması olduğunu vurgulamaktadır, ona göre çocuklar yaparak yaşayarak öğrenmeli ve geçmiş deneyimlerini sorgulamalıdır:

Çocuk açısından bakıldığında okuldaki en büyük kayıp, çocuğun okul dışında kazandığı bilgi ve deneyimden okulda tam ve serbest şekilde yararlanamaması, diğer taraftan da okulda öğrenmekte olduğu şeyleri günlük hayatında uygulamayı başaramamasıdır. (s.61)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yakın tarihlerde (19 yy. sonu 20. yy. başları) ancak birbirinden uzak coğrafyalarda yaşayan bu iki düşünce adamının fikirlerindeki benzer ve farklı yanlar, eğitim ve okul üzerine yazdıkları söz konusu kitaplarından elde edilen çıkarımlar ile tartışılmaya çalışılmıştır. Gökalp de Dewey de “toplumsal reformcu” olarak nitelenebilir. Çünkü her ikisi de içinde yaşadığı toplumun sorunlarından yola çıkarak, bir bakıma bu sorunlara çare üretebilmek amacıyla eğitim alanında fikirler üretmiş, reformlar ortaya koymuştur.

Dewey, pozitivizmin eylemsel ve faydacı biçimi olarak özetlenen pragmatizmin önde gelen filozoflarından. Eğitimi hayatın ta kendisi, öğretilenleri ise hayata sağladığı fayda doğrultusunda değerli görerek kitabında pragmatist felsefenin etkilerini hissettirmektedir. Gökalp için ise toplumsal çıkarlar ön plandadır. Eğitim, toplumun varlığı, dirliği için çok önemli bir araçtır. Bu açıdan Gökalp'in eğitime bakışı da bir bakıma pragmatist özellikler gösteriyor denilebilir. Her iki düşünür de benzer şekillerde okulu ve eğitimi toplum açısından önemli görmektedir. Dewey, düşüncelerini, insan topluluğunun ihtiyaçları, toplumun gelişmesi ve kişinin topluma uyumu konularına odaklar. Gökalp ise eğitimin yardımıyla toplumun ayakta durabileceğini, toplumun fertlerine dilini, ahlakını, estetik zevkini, ilmi mantığını, milli değerlerini aşılayabileceğini savunur.

Gökalp de Dewey gibi eğitimin ezberci, suni ve pasif olmaması gerektiğini savunmakta, yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Dewey'den farklı olarak Gökalp, kitabında sıkça milliyetçilik düşüncesinin üzerinde durmakta ve eğitimin milli olması gerektiğini savunmaktadır. Dewey ise Gökalp'in aksine, bütün felsefesinde olduğu gibi eğitimde de bireyci bir anlayışa sahiptir. Ama toplumu asla göz ardı etmez, birey toplumsal bir varlıktır ve toplum içinde anlam kazanır. Onun için okul, bireyi toplumun bir parçası olarak görmeli ve onu toplumsal yaşama, birlikteliğe hazırlamalıdır. Dewey de Gökalp de eğitimde modernleşmenin önemine inanmaktadır. Geleneksel yöntemlerin ve müfredatın toplumun değişen ihtiyaçlarına uygun olmayabileceğini fark etmiş bireylerin çağın getirdiği ihtiyaçlara uygun şekilde yetiştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

John Dewey ve Ziya Gökalp, fikirleri ve eserleri ile toplumsal ve eğitim politikaları üzerinde kalıcı etkiler bırakmışlardır. Farklı kültürel ve tarihsel kökenlerden gelmelerine rağmen eğitim felsefeleri ve eğitim politikalarına yaklaşımlarında benzerlikler bulmak mümkündür. Her iki düşünür de eğitimin toplumla olan ilişkisini vurgulamıştır. Eğitimin, hizmet ettiği toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğine inanmışlar ve eğitimin toplumun ilerlemesine katkıda bulunması gerektiğini vurgulamışlardır. Her ikisi de deneyim yoluyla öğrenmeye değer vermektedir. Öğrencileri pratik faaliyetlere ve gerçek dünyadaki problem çözmeye dahil eden eğitim yöntemlerini savunmuşlardır. Gökalp özellikle ulusal bir kimliğin şekillendirilmesi ve farklı kültürlerde yetişen gençler arasında birlik duygusunun geliştirilmesiyle ilgileniyordu. Benzer şekilde Dewey, demokratik vatandaşlığa vurgu yaparken, aynı zamanda ortak bir ulusal kimlik inşa etmede eğitimin önemini kabul etmektedir.

Bu iki önemli düşünürün farklılaştığı noktalar ise temelde demokrasi ve milliyetçilik kavramları çerçevesindedir. Dewey'in eğitim felsefesi demokratik vatandaşlığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmeye odaklıyken Gökalp güçlü bir ulusal kimlik oluşturma yolu olarak milliyetçiliğin ve kültürel birliğin önemini vurgulamıştır. Bireycilik ile toplulukçuluk kavramları da önemlidir. Dewey'in felsefesi, eğitim yoluyla bireyselliğin ve kişisel gelişimi vurgularken Gökalp'in fikirleri daha çok toplulukçuluk ve eğitimin uyumlu bir toplum inşa etmedeki rolünü vurgulamıştır. İslami değerlerin toplumun eğitim ve ahlaki temellerini şekillendirmedeki önemi göz önüne alındığında, Gökalp'in fikirleri genellikle dini temeller de taşımaktaydı. Dewey'in fikirleri Batı felsefesi ve pragmatizminden etkilenmiştir. Gökalp, bir dereceye kadar Batı düşüncesinden etkilenmiş olsa da eğitimsel ve sosyopolitik fikirlerini formüle ederken ağırlıklı olarak İslam ve Osmanlı kültürel geleneklerinden de yararlanmıştır. Sonuç olarak, her iki düşünürün eğitim felsefesi ve yaklaşımları, Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinin eğitim politikalarını

şekillendirmede önemli bir rol oynamıştır ve eğitim anlayışları Türkiye'nin modernleşme ve ulusal kimlik oluşturma çabaları ile uyumludur denilebilir.

KAYNAKÇA

- Altın, H. (2010). Ziya Gökalp'in eğitim tarihimiz açısından önemi, *History Studies*, 2(2), 493-509.
- Adanalı, A. H. (2004). Ziya Gökalp'in eğitim felsefesi ve yüksek eğitim hakkındaki görüşleri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45(1), 57-70.
- Bender, M. T. (2007). John Dewey'nin eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13-19.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi. 2. Baskı
- Eker, S. (2007). John Dewey'in pragmatik politik düşüncesi ve politikada pratik meşrutiyet sorunu. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Gökalp, Z. (1973). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. R. Kardaş (Eds). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 1. basım.
- Gürsoy, Ş. ve Çapçoğlu, İ. (2006). Bir Türk düşünürü olarak Ziya Gökalp: Hayatı, kişiliği ve düşünce yapısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 47(2), 89-98.
- Heyd, U. (2023). *Türk milliyetçiliğinin temelleri Ziya Gökalp'in hayatı ve eserleri*. İletişim Yayınları.
- Hildebrand, D. (2023). John Dewey, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), <https://plato.stanford.edu/entries/dewey/>
- Nomer, N. (2017). Ziya Gökalp's idea of cultural hybridity, *British Journal of Middle Eastern Studies*, 44(3), 408-428.
- Öztürk, M. (2008). John Dewey'in eğitim felsefesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Şahin, M. (1996). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960). [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (2023, Sep. 18) Gökalp, Ziya. [GÖKALP, Ziya - TDV İslâm Ansiklopedisi \(islamansiklopedisi.org.tr\)](https://islamansiklopedisi.org.tr/gokalp-ziya)

BÖLÜM 3

YABANCI DİL ZÜMRE BAŞKANLARININ ETKİLİ LİDERLİĞE İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARININ ARAŞTIRILMASI¹

Mehmet BİRGÜN²

GİRİŞ

Dünya genelinde İngilizceyi yabancı dil olarak konuşanların sayısı, ana dil olarak konuşanların üçte birini geçmektedir (Crystal, 1997). Bu muazzam gerçek, İngilizcenin sınırlarını genişleterek onu uluslararası bir dil haline getirmiştir. Akın (2004) bilim dilinin %70'inin, iletişim dilinin %80'inin, internet dilinin %90'ının İngilizce olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de İngilizce öğretmek ve öğrenmek son yirmi yıldır hayatın kaçınılmaz bir parçası olmuştur. Buna bağlı olarak yabancı dil ya da dilleri bilen kişilere duyulan ihtiyacın giderek artması kaçınılmaz bir gerçektir. Bu bağlamda, yabancı dil eğitimi, örgün eğitimin farklı aşamalarında, ilkokuldan başlayarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretime kadar devam etmektedir. Örgün eğitimde yabancı dil eğitimi zorunludur. Öğrenciler yılsonunda dil becerilerini geliştirmede önemli bir yol kat etmiş olsalar da, ilerleyen yıllarda öğretmenden aynı düzeyde aktarımla birlikte aynı konuların tekrarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Ancak Krashen ve Terrell (1983) dil ediniminin, edinilen yeterliliğin mevcut seviyesinden bir adım daha ileride olan girdinin anlaşılmasıyla gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu da anlaşılabilir girdinin önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrenenin mevcut seviyesinden daha düşük girdi sunmak, tekrarlar sonucunda öğrenende yapay bir yeterlilik duygusu uyandırdığı için dil becerilerinin zayıflamasına neden olur. Daha görsel hale getirmek gerekirse, öğrenenlerin eğitim süresinin sonunda sadece biraz ilerleme kaydederek başladıkları yeri bitirdikleri belirtilebilir. Bu durumun farkında olan Milli Eğitim Bakanlığı, yabancı dil öğretimi ve öğrenimini teşvik etmek amacıyla yeni düzenlemeler yürürlüğe koymuştur. Bu düzenlemelerden biri, düzenli olarak yılda üç kez yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantılarıdır (MEB, 1999). Bunu takiben, devlet okullarında ayda bir kez, özel okullarda ise haftada bir kez yabancı dil zümre başkanları tarafından yönetilen zümre grubu toplantıları gerçekleştirilir. Zümre toplantılarında, İngilizce öğretmenleri açısından, dil öğrenme ve öğretme bağlamı, öğrenci ve öğretmen gibi girdiler, süreç (materyaller, ders kitapları, teknikler, yöntemler) ve öğrenci ve öğretmen çıktıları ile ilgili olgular uzun uzadıya tartışılır.

Teacher Training Agency (TTA) (Öğretmen Yetiştirme Kurumu) (1998) zümre başkanlarının temel amacını, yüksek kalitede öğretimi, kaynakların etkin kullanımını ve tüm öğrenciler için öğrenme ve başarı standartlarının iyileştirilmesini sağlamak üzere bir ders için profesyonel liderlik ve yönetim sağlamak olarak tanımlamaktadır. Bunu yaparken, yabancı dil zümre başkanları, yılda üç kez yapılan branş öğretmenleri kurul toplantılarında alınan yeniliklere, iyileştirme noktalarına, zayıflıklara, kısacası kararlara aracılık etme konusunda kendi paylarına düşeni yapmakla yükümlüdürler. Bu

¹

Bu çalışma "1st International Teachers in Collaboration Conference (TIC 2016) , Osmaniye, Türkiye" de bildiri olarak sunulmuştur.

²Birgün, M., Dr., Kütahya Sağlık Bilimleri, Kütahya/Türkiye, mehmet.birgun@ksbu.edu.tr/ ORCID: 0000-0001-6487-3554

bağlamda, kararlara aracılık sürecinde yabancı dil zümre başkanlarının sergiledikleri davranış, tavır, tutum ve söylemlerin betimlenmesi büyük önem taşıyabilir. Böylece, yabancı dil zümre başkanları, kıdemli öğretmenler aracılığıyla öğrencileri dolaylı olarak etkilemektedir. Başka bir deyişle, bir zümre başkanı, çalışmaları boyunca, okuldaki başarı standartlarını yükselterek tüm öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılamaya çalışır (Teacher Training Agency, 1998). Bu doğrultuda, TTA (1998) zümre başkanlarının kendi alanlarında uzmanlığa sahip olmaları gerektiğini belirtmekte ve zümre başkanları için gerekli olan bazı beceri ve nitelikleri aşağıdaki gibi sunmaktadır:

- Ortak hedefler doğrultusunda çalışmak üzere insanlara liderlik etme ve onları yönetme becerisi
- Karar verme becerileri - sorunları çözme ve karar verme becerisi
- İletişim becerileri – gerekli noktaları net bir şekilde ifade etme ve başkalarının görüşlerini anlama becerisi
- Öz yönetim - zamanı etkin bir şekilde planlama ve kendini iyi organize etme becerisi

Zümre toplantıları ve zümreler konusuyla ilgili olarak az sayıda araştırma yapılmıştır. Poultney (2007) ortaöğretim okullarındaki uygulayıcılar üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Örneklemini 11 okulun oluşturduğu çalışmada, branş ve kıdemli öğretmenler ile onların zümre başkanlarının etkili branş liderliğinin özelliklerine ilişkin algılarına dair kanıtlar dikkate alınmıştır. Ayrıca, araştırma katılımcıların liderlik ve yöneticilik arasında bir ayrım yapamaması da, etkili bölümlerin dinamik, hevesli ve motive olmuş, aynı zamanda bölümün çalışmalarına istikrar getirmek için görevde kalmaya hazır olan zümre başkanları tarafından yönetildiğinin farkında olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Hammersley-Fletcher (2002), ilköğretim zümre başkanlarının okullardaki rollerinin bir parçası olarak ne yaptıklarını, rollerine ilişkin algılarının ne olduğunu ve bunun zümre başkanlığı için TTA standartlarıyla nasıl ilişkili olduğunu araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. On ilköğretim okulunda 20 zümre başkanıyla yürütülen çalışmada, liderliğin tanımı konusunda daha fazla açıklığa ve zümre başkanlarının gözlem rollerinde desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışma Turner (2003) tarafından yürütülmüş ve ortaöğretim okullarındaki zümre başkanlarının kilit rolünü daha net bir şekilde anlamaya çalışmıştır. Ayrıca, Glover vd.(1999) 24 ortaöğretim okulunda üst düzey yöneticilerin ve branş öğretmenlerinin zümre başkanlarının politika geliştirme ve liderliğe katılımına ilişkin algıları üzerine bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar, zümre başkanlarını dikkate alan ve geliştiren okulların muhtemelen branş personelinin iyi yönetildiğini hissettiği okullar olduğu sonucuna varmışlardır. Son olarak, Bolam ve Turner (1999) öğretim ve öğrenimin geliştirilmesinde bölüm başkanlarının yönetim rolü üzerine bir çalışma yürütmüş ve konuyu üç açıdan ele almışlardır. Birincisi, ortaöğretim okullarında öğretim ve öğrenimin geliştirilmesinin yönetiminde zümre başkanlarının rolleri (öğretimsel liderlik), ikincisi bulguların orta düzey yöneticiler teorisiyle ilişkilendirilmesi (zümre başkanları orta düzey yönetici olarak kabul edilmektedir), üçüncüsü ise yönetim geliştirmede politika ve uygulama için çıkarımlarının dikkate alınmasıdır.

METOD

Araştırma, iki İngilizce zümre başkanının etkili bir İngilizce zümre başkanının niteliklerine ilişkin bilişsel kurgularını bir repertuar grid kullanarak keşfetmeyi amaçlamaktadır. Ana araştırma problemi, bu iki zümre başkanının yetkin bir İngilizce bölüm başkanını neyin oluşturduğuna dair bilişsel kurgularını anlamaya ve analiz etmeye odaklanmaktadır. Alt problemler ise ideal bir zümre başkanına atfedilen temel özelliklerin tanımlanması, bu özelliklerin öncelik sıralamasının belirlenmesini içermektedir. Bu çalışmanın önemi, akademik ortamda liderlik anlayışını geliştirme, eğitim uygulamalarında iyileştirmelere katkıda bulunma ve özellikle İngilizce dil eğitimi alanında öğretmen liderliği, eğitim yönetimi ve grup dinamikleri gibi ilgili araştırma alanlarına iç görü sağlama potansiyelinde yatmaktadır. Bu bağlamda, araştırma nitel araştırma desenlerine uygun olarak tasarlanmıştır. İki ilköğretim okulu yabancı dil zümre başkanının etkili yabancı dil zümre başkanı özelliklerine ilişkin bilişsel kurgularını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmanın gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin

kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma deseninin bir türü olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Mayring'e (2000) göre, fenomenolojik desenler daha çok insanların bilinç yapılarını ve içsel yaşamlarını tanımlamaya odaklanır. Fenomenolojik araştırmanın temel kavramı, bireylerin kendilerine özgü anlam yapılarının ve niyetlerinin, onların bakış açıları benimsenerek anlaşılmasına çalışılmasıdır. Çalışmanın amacı, İngilizce zümre başkanlarının, iyi bir zümre başkanına ilişkin bilişsel kurgularını tespit etmek olduğundan, nitel araştırma tasarımlarından biri olan fenomenolojik bir yaklaşım kullanılmıştır. Veriler, özel ilköğretim okullarında çalışan iki gönüllü yabancı dil zümre başkanından toplanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın temel problemi,

“Yabancı dil zümre başkanlarının etkili bir dil zümre başkanının özellikleri hakkındaki bilişsel kurguları nedir?” şeklindedir.

Katılımcılar

Çalışmanın evrenini ilköğretim okullarında görev yapan tüm İngilizce zümre başkanları oluşturmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bir araştırmacı, bir durumun kapsamlı bir şekilde incelenmesi için belirli vaka türlerini belirlemek istediğinde, ölçüt örnekleme yöntemini kullanır (Neuman, 2007). Araştırma örnekleme dahil olabilmek için katılımcının çalışmaya katılmaya istekli olması ve mesleki kariyeri boyunca üç iyi ve üç kötü İngilizce zümre başkanını tanımış olması gerekmektedir. Araştırmanın amacı etkili bir İngilizce zümre başkanının özelliklerine ilişkin İngilizce zümre başkanlarının bilişsel kurgularını belirlemek olduğundan, iyi ve kötü olarak değerlendirdikleri İngilizce zümre başkanlarını tanıma kriteri araştırmaya katılım kriteri olarak dikkate alınmıştır. Araştırma evreninden rastgele seçilen çalışma grubundaki altı İngilizce bölüm başkanı ile keşfedici görüşmeler yapıldıktan sonra, araştırma kriterlerine en uygun iki zümre başkanı ile çalışma yürütülmüştür. Bu doğrultuda veriler, özel ilköğretim okullarında çalışan iki gönüllü yabancı dil zümre başkanından toplanmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katkıda bulunmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Dolayısıyla katılımcıların seçiminde gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Gizlilik adına katılımcılar için takma isimler tercih edilmiştir. Yakından incelendiğinde, zümre başkanı "A" Türkiye'nin doğusundaki bir özel ilkokulda, zümre başkanı B ise Türkiye'nin batısındaki bir özel ilkokulda çalışmaktadır. Zümre başkanı A, on beş yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimine sahiptir ve dokuz yıldır zümre başkanı olarak liderlik yapmaktadır, ayrıca zümre başkanı A, CELTA (Yetişkinlere İngilizce Öğretimi Sertifikası) sahibidir. Zümre başkanı B ise on bir yıllık İngilizce öğretmenliği deneyimine sahiptir ve altı yıldır zümre başkanı olarak liderlik yapmaktadır. Ayrıca, zümre başkanı B, çevrimiçi TESOL (Diğer Dilleri Konuşanlara İngilizce Öğretimi) sertifikasına sahiptir.

Veri Toplama

Repertuar grid, bireysel algıları ve kişisel yapıları keşfetmek için tasarlanmış bir psikolojik araştırma aracıdır. George Kelly tarafından geliştirilen bu araç, satırların unsurları (örneğin, İngilizce zümre başkanları), sütunların ise bu unsurları değerlendirmek için kullanılan kişisel yapıları veya özellikleri temsil ettiği bir tablo oluşturmayı içerir. Katılımcılardan daha sonra bu yapıya dayalı olarak unsurları karşılaştırmaları ve her biri için puan vermeleri istenir. RepertoryGrid, herhangi bir araştırma odağıyla ilgili olarak bireylerin içsel yapılarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bir tür tekniktir. George Kelly'nin Kişisel Yapı Teorisi Repertory Grid'in kökenidir. Gains (1994) kişisel yapı teorisine dayanarak, bireylerin çevrelerindeki dünyayı değerlendirirken bir bilim insanı gibi davrandıklarını belirtmektedir. Ayrıca Kelly (1963), her bireyin kendi kişisel deneyimlerinden kaynaklanan rasyonel bir dünya inşa ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Jankowicz (2005), gridlerin bir kişinin dünyayı nasıl gördüğüne dair tanımlamalar elde etmek için kullanıldığını eklemektedir. Toplanan veriler, bireylerin deneyimlerini

anlamak ve kategorize etmek için kullandıkları bilişsel yapılara ilişkin örüntüleri ve içgörülerini ortaya çıkararak analize olanak tanır. İngilizce zümre başkanları üzerine yapılan çalışmamız bağlamında, repertuar grid, iki zümre başkanının etkili bir zümre başkanı niteliklerine ilişkin düşünce ve değerlendirmelerini ortaya çıkarmak için sistematik bir yöntem olarak hizmet etmekte ve bilişsel çerçeveleri ve algıları hakkında daha derin bir anlayış sunmaktadır.

Çalışmanın ilk aşaması olgunun tanımlanmasıdır. Bu nedenle ilk olarak olgu tanımlanmıştır. Bu araştırma kapsamında incelenen vakanın iyi bir İngilizce zümre başkanının niteliklerini sınıflandırmak ve karşılaştırmak için kavramsal araçlar oluşturulmuştur. Repertory Grid Formu, İngilizce zümre başkanlarının iyi bir İngilizce zümre başkanının niteliklerine ilişkin sahip oldukları bilişsel yapıları belirlemek amacıyla yapılandırılmıştır. İlk aşamada, katılımcılardan tanıdıkları ve konuyla ilgili olan İngilizce zümre başkanlarını düşünmeleri istenir. Katılımcılar, düşündükleri zümre başkanları arasından üç başarılı ve üç başarısız İngilizce zümre başkanı seçerler. Başarılı ve başarısız İngilizce zümre başkanları, ikinci aşamada üçerli on olası kombinasyon halinde bir tablo üzerinde gösterilir. Üçüncü adımda, katılımcılardan ikinci adımda belirledikleri bireyler arasındaki mesleki ayrımları tanımlamaları ve bu ayrımları belirlenen alana kaydetmeleri istenir. Birincil bilişsel kurgular, bu tanımlayıcı fikirler aracılığıyla araştırmacıya fikir verir. Üçüncü aşama, oluşturulan bilişsel kurgular, dördüncü aşamadaki puanı belirlemek için kullanılır. İnsanların en fazla ağırlık verdiği nitelikler, ilk akla gelen bilişsel yapılardır. İlk akla gelen bilişsel yapılar, birey için sonraki yapılara göre daha önemlidir. Bilişsel yapıların nihai puanlarını belirlemek için, araştırmacı beşinci ve son aşamada bilişsel yapıların üretim sırasını hesaba katarak ilk bilişsel yapıyı 10 ile ve son bilişsel yapıyı 1 ile çarpar (Fransella vd., 2004).

Repertuar Grid tekniğinin bu çalışmada yer alan zümre başkanları için yeni olduğu belirtilebilir. Bu nedenle, önceden hazırlanmış bir örnekle repertuar grid kendilerine tanıtılmış ve repertuar tablosu uygulanırken yanlış anlamalar ve kafa karışıklıkları giderilmiştir. Daha sonra araştırmacı, katılımcıların repertuar tablosundaki yapılarını doldurmalarına izin vermiştir.

Kavram (Yapı) Bağlantıları (Construct Links): Kavram bağlantıları, katılımcının belirli kavramlar arasında kurduğu ilişkileri ifade eder. Bu, bir katılımcının belirli bir niteliği düşündüğünde diğer bir nitelikle ilişkilendirdiği durumları içerir. Analiz edildiğinde, kavram bağlantıları, katılımcının zihinsel modelini anlamada yardımcı olabilir. Örneğin, "iyi iletişim becerileri" kavramının "etkili liderlik"le sık sık ilişkilendirilmesi, katılımcının liderlik algısını şekillendiren önemli bir bağlantıyı gösterebilir.

Ustur Bağlantıları (Element Links): Ustur bağlantıları, katılımcının belirli ustur arasındaki benzerlikleri veya ilişkileri ifade eder. Bu, katılımcının belirli öğeleri birbirine benzeten veya gruplandırılan düşünceleri içerir. Ustur bağlantıları incelendiğinde, katılımcıların öğeleri nasıl kategorize ettiği veya gruplandığı hakkında bilgi sağlayabilir. Örneğin, iki farklı İngilizce zümre başkanının sürekli olarak "işbirlikçi karar alma" ve "yenilikçi öğretim yöntemleri" kavramlarında benzerlik görmesi, bu iki zümre başkanının benzer liderlik özelliklerini değerlendirdiğini gösterebilir.

Bu bağlantılar, repertuar grid analizinin ötesinde katılımcının düşünsel yapılarını anlamak için kullanılır. Kavram bağlantıları, bireylerin özellikleri birbirine nasıl bağladığını ve ustur arasındaki ilişkileri nasıl kurduğunu ortaya koyar. Ustur bağlantıları ise bireylerin öğeleri nasıl gruplandırıldığını ve benzerliklerini nasıl algıladığını açıklar.

BULGULAR

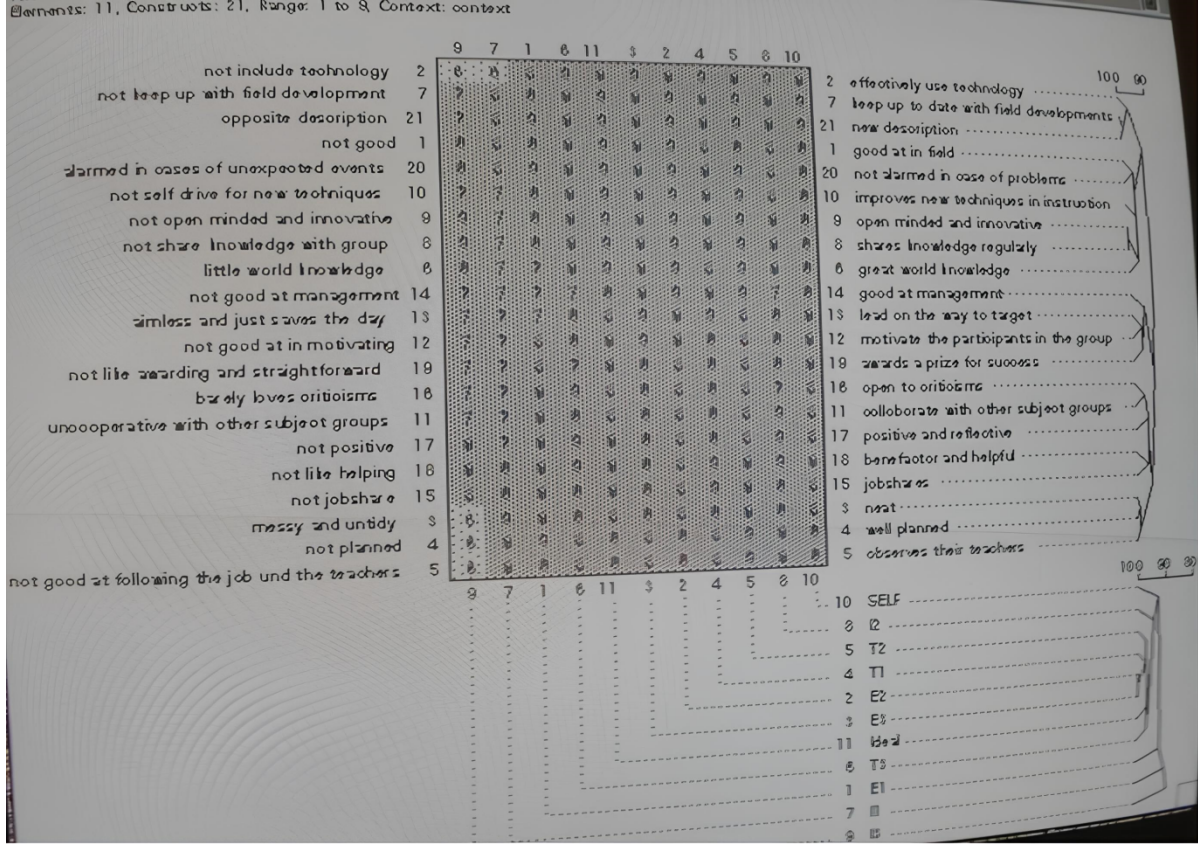
Bu bölümde, yabancı dil zümre başkanlarının etkili bir yabancı dil zümre başkanına ilişkin kurguları sunulmaktadır. Yabancı dil zümre başkanları tarafından oluşturulan yapı ve ustur bağlantıları (yani,

yabancı dil zümre başkanlarının kendileri tarafından iyi bilinen Etkili, Tipik ve Etkisiz branş liderleri kategorileri) gösterilmektedir.

Zümre Başkanı A'nın Etkili Zümre Başkanına İlişkin Yapıları

Şekil 1'e göre, zümre başkanı A etkili bir yabancı dil zümre başkanının özelliklerine ilişkin toplam yirmi (20) yapı ve on bir (11) unsur yazmıştır.

Şekil 1. Zümre Başkanı A'nın Odaklanmış Gridi



Yapı Bağlantıları

Yabancı Dil zümre başkanı A'nın odak analizinde dört ana küme ve bir çift olduğu görülmektedir. Çiftte, (C2) Teknolojiyi etkin kullanmak ve (C7) Alandaki gelişmeleri takip etmek %97 eşleşme düzeyinde ilişkilidir. Başka bir deyişle, teknolojiyi etkin kullanan bir konu lideri, alandaki gelişmeleri de takip etmektedir. Alıntı 1'deki anlatım, zümre başkanı A'nın teknolojiye ve gelişmelere ne kadar önem verdiğini göstermektedir.

Alıntı 1:

Sürekli değişen dünyada, eğitim ihtiyaçlarını karşılayan yeni araçlar ve cihazlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, kıdemli öğretmenler açısından, bu araçlardan hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yararlanmak eğitimin kalitesini artırmada büyük önem taşıyabilir. Ayrıca, bu araçların dil öğretimi ve öğrenimine uyarlanması ve benimsenmesi, çağımızda teknolojinin doğuşundan gelen çocuklar için otantik bir öğrenme süreci sağlayabilir. Ancak okul yönetimi bu konuda yeterli desteği sağlamamaktadır.

Birinci kümede, (C20) Problemler karşısında telaşa kapılmamak tüm yapılar arasında en önemli yapıdır, (C1) Alanında iyidir (C10) Öğretimde yeni teknikler geliştirir (C9) Açık fikirli ve yenilikçidir (C8) Bilgisini düzenli olarak paylaşır (C6) Geniş dünya bilgisi %95 eşleşme düzeyinde yüksek oranda

ilişkilidir. Zümre başkanı A'nın, sorunlar karşısında telaşa kapılmayan bir yabancı dil zümre başkanının aynı zamanda iyi bir alan bilgisine sahip olduğu ve bilgisini düzenli olarak paylaştığı inancına sahip olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Böyle bir zümre başkanı öğretimde yeni teknikler geliştirir, açık fikirli ve yenilikçidir. Dahası, bu tür bir zümre başkanı geniş bir dünya bilgisine sahiptir. Aslında, (C1) Alanında iyidir ve (C20) Sorun çıktığında paniğe kapılmaz %96 eşleşme düzeyinde birbirleriyle ilişkilidir. Ayrıca, (C9) Açık fikirli ve yenilikçi (C8) Bilgiyi düzenli olarak paylaşır %99 eşleşme düzeyinde birbirleriyle ilişkilidir ve %95 eşleşme düzeyinde (C6) Geniş dünya bilgisi ile yakından bağlantılıdır. (C10) Öğretimde yeni teknikler geliştirir ifadesi ise birinci kümedeki diğer yapılarla gevşek bir ilişki içindedir.

İkinci kümede, (C12) Gruptaki katılımcıları motive etmek tüm yapıların sıralamasında en önemli yapıdır, (C14) Yönetimde iyi olmak (C13) Hedefe giden yolda liderlik etmek (C19) Başarı için ödül vermek %94 eşleşme düzeyinde yüksek oranda ilişkilidir. A zümre başkanının gruptaki katılımcıları motive eden bir zümre başkanının katılımcıları %98 eşleşme düzeyinde hedefe götürdüğüne inandığı sonucuna varılabilir. Ayrıca, (C14) İyi yönetim ve (C19) Başarı ödülü verme üst-ast yapı olarak görünmektedir ve (C12) Gruptaki katılımcıları motive etme ve (C13) Hedefe giden yolda liderlik etme ile %95 eşleşme düzeyinde ilişkilidir.

Üçüncü kümede, (C18) İyiliksever ve yardımsever tüm yapıların sıralamasında en önemli yapıdır, (C16) Eleştirilere açık (C11) Diğer zümre başkanlarıyla işbirliği (C17) Pozitif ve yansıtıcı olma (C15) İş paylaşımı %95 eşleşme düzeyinde yüksek oranda ilişkilidir. Zümre başkanı A'nın, iyiliksever ve yardımsever bir zümre başkanının personel arasında iş dağılımı yaptığına inandığı söylenebilir. Ayrıca, kümenin gösterdiğine göre, (C16) Eleştirilere açıktır ve (C11) Diğer zümre başkanlarıyla işbirliği yapar %97 eşleşme düzeyinde ilişkilidir. Başka bir deyişle, eleştirilere açık olan bir zümre başkanı aynı zamanda diğer zümre başkanlarıyla işbirliği yapmaktadır ki bu da paylaşımın büyük önem taşıdığını göstermektedir. Ayrıca, üst düzey bir yapı olarak görünen (C17) Pozitif ve yansıtıcı olma, (C16) Eleştirilere açık olma ve (C11) Diğer zümre başkanlarıyla işbirliği yapar ile %96 eşleşme düzeyinde ilişkilidir. Aslında, zümre başkanı A'nın Alıntı 2'si C16) Eleştirilere açık olma ve (C11) Diğer zümre başkanlarıyla işbirliği yapma özelliklerini açıklamaktadır:

Alıntı 2:

Eleştiri, yeryüzündeki en zorlu şeylerden biri olarak yorumlanabilir. Ancak, okulun hedeflerine ulaşma yolunda size zayıf yönler ve gelişim noktaları konusunda paha biçilmez bir birikim sağlaması açısından, eleştiriye bir yol gösterici olarak algılamak gerekir. Ancak okulumuzun yöneticileri çoğu zaman bizleri olumlu yönde eleştirmenin paha biçilmez önemini akıllarında tutmadan olumsuz yönde eleştirmektedirler.

Dördüncü kümede, (C 3) Düzenli ve (C4) İyi planlan yapan %99 eşleşme düzeyinde ilişkilidir. Ayrıca, %97 eşleşme düzeyinde bir üst küme olan (C5) Öğretmenlerini gözlemler ile bağlantılıdır.

A Zümre başkanı tarafından oluşturulan iki kutuplu yapılar aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1*Zümre Başkanı A'nın Etkili Yabancı Dil Zümre Başkanına Özelliklerine İlişkin Yapıları*

Olumlu Nitelikler	Olumsuz Nitelikler
2. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak	Teknoloji Dahil Değil
7. Sahadaki gelişmelerden haberdar olmak	Saha gelişimine ayak uyduramamak
1. Sahada iyi	Sahada iyi değil
20. Sorun olması durumunda alarm verilmmez	Sorun olması durumunda alarm
10. Öğretimde yeni teknikler geliştirir	Yeni teknikler için kendi kendine sürüş değil
9. Açık fikirli ve yenilikçi	Açık fikirli ve yenilikçi değil
8. Bilgilerini düzenli olarak paylaşır	Bilgiyi grupla paylaşmamak
6. Büyük dünya bilgisi	Küçük dünya bilgisi
14. Yönetimde iyi	Yönetimde iyi değil
13. Hedefe giden yolda liderlik	Amaçsız ve sadece günü kurtarıyor
12. Gruptaki katılımcıları motive edin	Motivasyon konusunda iyi değil
19. Başarı için ödül verir	Ödüllendirme gibi değil ve basit
16. Eleştirilere açık	Eleştiriyi pek sevmez
11. Diğer konu grupları ile işbirliği	Diğer denek grupları ile işbirliği yapmayan
17. Pozitif ve yansıtıcı	Olumlu değil
18. İyiliksever ve yardımsever	Yardım etmek gibi değil
15. İş paylaşımları	İş paylaşımı değil
3. Temiz	Dağınık ve düzensiz
4. İyi planlanmış	Planlanmamış
5. Öğretmenlerini gözlemler	İşi ve öğretmenleri takip etme konusunda iyi değil

Tablo 1, zümre başkanı A'ya ait yapıları göstermektedir. (C20), (C1), (C12), (C9), (C5) olan sıralama yakından incelendiğinde, zümre başkanı A, problemler karşısında paniğe kapılmamayı (C20) ve iyi bir saha bilgisine sahip olmayı önermektedir. Ayrıca, (C9) Açık fikirli ve yenilikçi (C12) Gruptaki katılımcıları motive etmek zümre başkanı A'nın bildirdiğine göre büyük önem taşımaktadır.

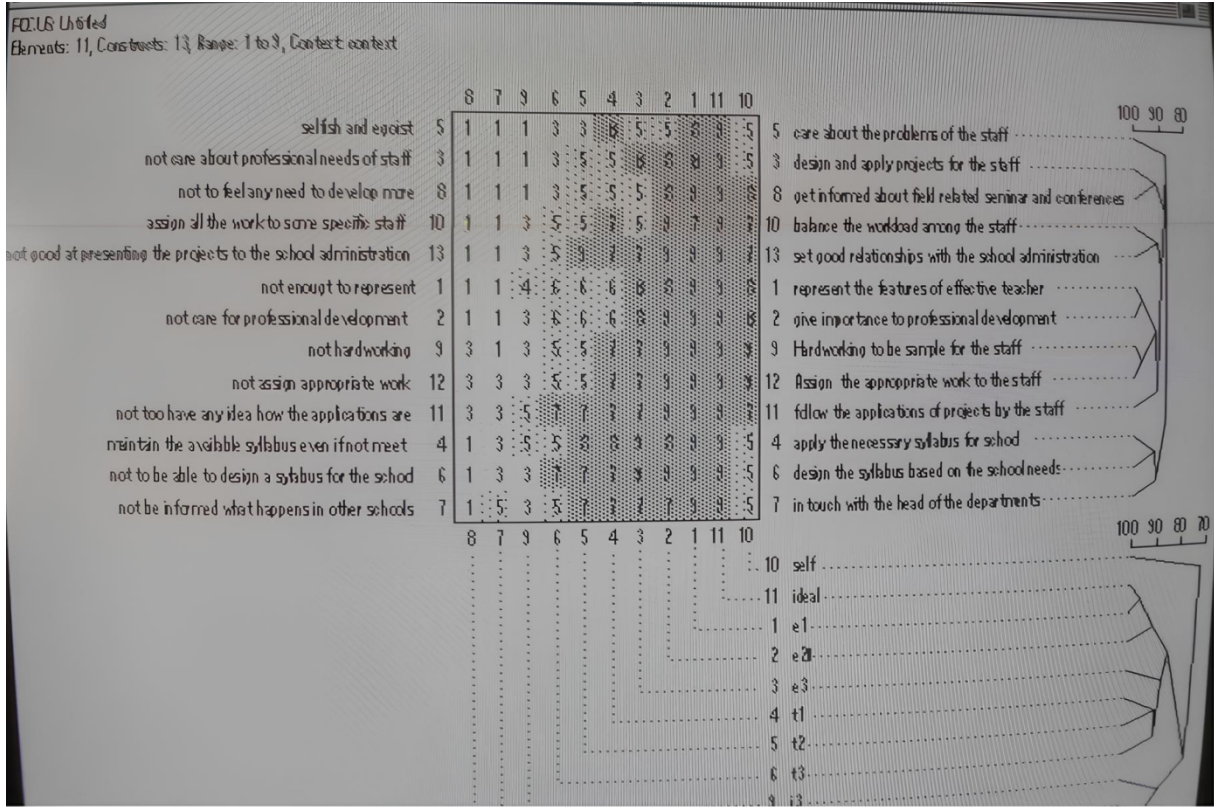
Element Linkleri

Element kümelerinin net bir örüntü ifade etmediği görülmektedir. İlk kümede, ilk kümenin bileşenleri olan Etkili 2 (E2) ve Etkili 3 (E3) % 100 mükemmel eşleşme seviyesinde ilişkilidir. Ayrıca, Etkili 2 ve Etkili 3, Tipik 1(T1) ile %98 eşleşme düzeyinde bağlantılıdır. Bu küme içerisinde Tipik 2 (T2), Tipik 3 (T3) ve ideal %97 eşleşme seviyesinde ilişkilidir. Ayrıca bu unsurlar, %95 eşleşme düzeyinde Etkisiz 2 (I2)'nin bulunduğu üst-ordinat kümesi ile ilişkilidir. Son olarak, bu unsurlar %92 eşleşme düzeyinde ÖZ (SELF) ile ilişkilidir. Öte yandan, Etkili 1, Etkisiz 1 ve Etkisiz 3 (I3) başka bir küme oluşturmakta ve %90 eşleşme düzeyiyle ilişkilendirilmektedir. Sonuç olarak, ÖZGÜVEN bileşeninin Etkili 2, Etkili 3 ve İdeal ile gevşek bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, zümre başkanının etkili bir yabancı dil zümre başkanına biraz alan bıraktığı söylenebilir.

Zümre Başkanı B'nin Etkili Zümre Başkanına İlişkin Yapıları

Şekil 2, zümre başkanı B'nin etkili bir yabancı dil zümre başkanının özelliklerine ilişkin toplam on üç (13) yapı ve on bir (11) unsur yazdığını göstermektedir.

Şekil 2. Zümre Başkanı B'nin Odaklanmış Gridi



Yapı Bağlantıları

Yabancı Dil zümre başkanı B'nin odak analizinde üç ana küme ortaya çıkmaktadır. İlk kümede, mevcut yapılar (C5) Personelin sorunlarıyla ilgilenmek, (C3) Personel için projeler tasarlamak ve uygulamak, (C8) Alanla ilgili seminer ve konferanslardan haberdar olmak, (C10) Personel arasındaki iş yükünü dengelemek, (C13) Okul yönetimi ile iyi ilişkiler kurmaktır. Bu kümede, (C3) Personel için projeler tasarlama ve uygulama ve (C8) Alanla ilgili seminer ve konferanslardan haberdar olma %92 eşleşme düzeyinde ilişkilidir. Zümre başkanı B'nin, personel için projeler tasarlayan ve uygulayan bir zümre başkanının alanla ilgili seminer ve konferanslardan haberdar olduğuna inandığı sonucuna varılabilir. Buna ek olarak, aynı yapı içerisinde (C10) Personel arasındaki iş yükünü dengelemek ve (C13) Okul yönetimi ile iyi ilişkiler kurmak %91 eşleşme düzeyine sahiptir. Yukarıda bahsedilen bu iki çift "(C3); (C8) ve (C10); (C13)", (C5) Personelin sorunlarıyla ilgilenme ile gevşek bir şekilde bağlantılıdır ve %88 eşleşme düzeyiyle ilişkilidir. Bu bağlamda, B denek liderinin Alıntı 3'ü eşleşmeyi açıklamaktadır:

Alıntı 3:

Doğruyu söylemek gerekirse, personelin sorunlarıyla ilgilenmek bir şekilde resmin bütününe görmeye ilgilidir. Yani, zümre başkanının grubuyla iyi ilişkiler kurmak resmin bütününe görmenize yardımcı olur. Ancak bazı grup üyeleri düzenli toplantılar konusunda isteksiz ve sabırsızdır. Aslında, sıkıcı ve gelenekselleşmiş toplantılardan kaçınarak bir zümre toplantısı yürütmek çok zordur ve gereksiz prosedürleri en aza indirmek büyük çaba ve enerji gerektirir.

İkinci kümede yer alan yapılar aşağıdaki gibidir: (C1) Etkili öğretmenin özelliklerini temsil eder, (C2) Mesleki gelişime önem verir, (C9) Personele örnek olmak için çalışandır, (C12) Personele uygun işi verir, (C11) Personelin proje uygulamalarını takip eder. Küme içinde (C1) Etkili öğretmenin özelliklerini temsil eder ve (C2) Mesleki gelişime önem verir %98 eşleşme düzeyi ile ilişkilidir. Zümre başkanı B'nin etkili öğretmenin özelliklerini temsil etmenin mesleki gelişime önem vermekle ilişkili

olduğu inancına sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, zümre başkanı B'nin Alıntı 4'ü eşleşme düzeyinin yorumlanmasına yardımcı olmaktadır.

Alıntı 4:

Bir zümre başkanının, liderlik ettiği kıdemli öğretmenlerden bir adım önde olması gerekir. Bu da en çok mesleki gelişimle ilgilenmekle mümkün olabilir. Aslında branş grubumla birlikte araştırmaya katılmak tam da yapmak istediğim şey, ancak müfredatın gerekliliklerini tamamlama çabası nedeniyle sistem çok yoğun. Aslında benim branşımdaki grup üyelerinin kendi bağlamları var ve ne yazık ki grup üyelerimin bağlamsal ihtiyaçları karşılama hakkı yok.

Buna ek olarak, (C9) Personele örnek olmak için çalışkan olmak ve (C12) Personele uygun işi vermek %97 eşleşme düzeyi ile ilişkilidir. Zümre başkanı B'nin, personele uygun işler veren bir zümre başkanının, personele örnek olmak için çalışkan olmakla ilişkili olduğuna inandığı sonucuna varılabilir. Sonuç olarak, ikinci kümedeki söz konusu çiftler (C11) Personelin proje uygulamalarını takip etmesi ile %92 eşleşme düzeyinde bağlantılıdır.

Üçüncü kümede, (C4) Okul için gerekli müfredatı uygulamak ve (C6) Müfredatı okulun ihtiyaçlarına göre tasarlamak %96 eşleşme düzeyinde bir çift oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, zümre başkanı B'nin bildirdiğine göre, müfredatı okulun ihtiyaçlarına göre tasarlayan bir zümre başkanı, okul için gerekli müfredatı uygulayan bir zümre başkanı ile ilişkilidir. Son olarak, küme içindeki çift (C7) Diğer bölümlerin başkanlarıyla %91 eşleşme düzeyinde iletişim halindedir.

Ayrıca, zümre başkanı B'nin sahip olduğu yapılar aşağıda Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Zümre Başkanı B'nin Etkili Yabancı Dil Zümre Başkanının Özelliklerine İlişkin Yapıları

Olumlu Nitelikler	Olumsuz Nitelikler
5. Personelin sorunlarını önemsemek	Bencil ve egoist
3. Personel için projeler tasarlamak ve uygulamak	Personelin mesleki ihtiyaçlarını önemsememek
8. Saha ile ilgili seminer ve konferanslar hakkında bilgi sahibi olmak	Daha fazla geliştirme ihtiyacı hissetmemek.
10. İş yükünün personel arasında dengelenmesi	Tüm işleri belirli bir personele atamak
13. Okul yönetimi ile iyi ilişkiler kurmak	Projeleri okul yönetimine sunma konusunda iyi değil
1. Etkili öğretmenin özelliklerini temsil eder	Temsil etmek için yeterli değil
2. Mesleki gelişime önem verir	Mesleki gelişimi önemsememek
9. Personel için örnek teşkil edecek çalışkanlık	Çalışkan Değil
12. Personele uygun işi atar	Uygun iş atamasının yapılmaması
11. Proje uygulamalarının personel tarafından takip edilmesi	Başvuruların nasıl olduğu hakkında hiçbir fikre sahip olmamak
4. Okul için gerekli müfredatı uygular	İhtiyaçları karşılamasa bile mevcut müfredatı korur
6. Müfredatı okulun ihtiyaçlarına göre tasarlar	Okul için bir müfredat tasarlayamamak
7. Diğer bölümlerin başkanları ile iletişim halinde	Diğer okullarda neler olduğundan haberdar olmamak

Tablo 2, zümre başkanı B'ye ait yapıları göstermektedir. Zümre başkanı B tarafından bildirilen yapıların sıralaması aşağıdaki gibidir: (C6) Müfredatı okulun ihtiyaçlarına göre tasarlamak, (C9)

Personele örnek olmak için çalışkan olmak, (C7) Diğer bölüm başkanlarıyla iletişim halinde olmak, (C8) Alanla ilgili seminer ve konferanslardan haberdar olmak, 10. Personel arasında iş yükünü dengelemek.

Element Linkleri

Zümre başkanı B'nin kümeleri net bir örüntü ifade etmektedir. İdeal ve Etkili 1 bileşenleri %97 eşleşme seviyesinde ilişkilidir. İdeal ve Öz bileşenleri bir çift oluşturmakta ve %95 eşleşme düzeyinde Etkili 2 ile bağlantılıdır. Ayrıca, aynı küme içerisinde, Tipik 1 ve Tipik 2 %93 eşleşme seviyesinde bir çift oluşturmakta ve üst-ordinat kümedeki Tipik 3 ile %92 eşleşme seviyesinde bağlantılıdır. Son olarak, Benlik(Self) bileşeni yukarıda bahsedilen diğer unsurlarla %72 eşleşme düzeyinde ilişkilidir. Bu durum, Benliğin (Self) İdeal, Etkin 1 ve Etkin 2 ile gevşek bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Başarılı bir okul, okul gelişimiyle ilgili çeşitli aktörlerle ilişkilidir. Etkili ve gelişme kapasitesine sahip okullar, personelinin etkililiğine önemli ve ölçülebilir bir katkı sağlayan yöneticiler tarafından yönetilmektedir (Busher& Harris, 1999). Bu aktörlerden biri olan, gruplarına rehberlik eden ve kendi öğretimlerini takip eden zümre başkanlarının öğretim ve öğrenimin iyileştirilmesinde sorumlulukları vardır. Bu doğrultuda, Öğretmen Yetiştirme Kurumu (TTA) (1998) konu liderlerinin kendi alanlarında uzmanlığa sahip olmaları gerektiğini belirtmekte ve zümre başkanları için gerekli olan bazı beceri ve nitelikleri aşağıdaki gibi sunmaktadır:

- Ortak hedefler doğrultusunda çalışmak üzere insanlara liderlik etme ve onları yönetme becerisi
- Karar verme becerileri - sorunları çözme ve karar verme becerisi
- İletişim becerileri - noktaları net bir şekilde ifade etme ve başkalarının görüşlerini anlama becerisi
- Öz yönetim - zamanı etkin bir şekilde planlama ve kendini iyi organize etme becerisi

Zümre başkanı A ve zümre başkanı B'nin kurguları yakın tasnife tabi tutulduğunda, kurgular karar verme becerileri hariç yukarıda belirtilen nitelik ve becerilerle orta düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir. Zümre başkanı A'nın (C13) Hedefe giden yolda liderlik etmek ve (C9) Personele örnek olmak için çalışkan olmak kurguları "insanları ortak hedefler doğrultusunda çalışmaya yönlendirme ve yönetme becerisi" ile ilişkilidir. Ayrıca, (C7) zümre başkanı B'nin diğer bölüm başkanlarıyla iletişim halinde olması ve (C11) zümre başkanı A'nın diğer zümre gruplarıyla işbirliği yapması, konuları açık bir şekilde ifade etme ve başkalarının görüşlerini anlama becerisiyle ilişkilidir. (C10) Zümre başkanı B'nin personel arasındaki iş yükünü dengeleme ve (C4) zümre başkanı A'nın iyi planlama becerileri, zamanı etkili bir şekilde planlama ve kendini iyi organize etme becerileriyle uyum içindedir. Ancak, yabancı dil zümre başkanlarının karar verme becerilerini dile getirmemiş olmaları farklı nedenlere bağlı olabilir. Bunlardan biri, zümre başkanlarının yöneticilerinin, başkalarının katkısı olmadan kendi başlarına karar vermelerini sağlayan otokratik bir liderlik tarzını benimsemiş olmaları olabilir. Bu bağlamda, otokratik liderlik, aynı zamanda otoriter liderlik olarak da bilinir, tüm kararlar üzerinde bireysel kontrolün olduğu ve grup üyelerinden çok az girdinin alındığı bir liderlik tarzıdır (Cherry, 2006).

Öte yandan, zümre başkanlarının etkili bir zümre başkanına ilişkin kişisel kurguları, kurguların sıralanışı açısından belirli ölçüde farklılık göstermektedir. Zümre başkanı A, etkili öğrenme için teknolojik araçları kullanıma dahil etmeyi ve eleştirilere açık olmayı vurgularken; zümre başkanı B, personelin sorunlarını önemsemeyi ve liderlik ettiği kıdemli öğretmenlerden bir adım önde olmayı belirtmektedir. Ayrıca, zümre başkanı B, mesleki gelişim ve alanla ilgili seminer ve konferansları zümre başkanı A'ya göre daha fazla vurgulamaktadır. Zümre başkanı B, müfredatın gerekliliklerini tamamlama çabası ve bağlamsal ihtiyaçlar için zaman ve yer ayırma nedeniyle sistemin çok yoğun

olmasından şikâyetçidir. Buradan hareketle, Türkiye bağlamında yabancı dil öğretiminin kalitesinin artırılmasında yabancı dil zümre başkanlarının da dahil edilmesiyle aşağıdan yukarıya (bottom-up) bir sürecin başlatılabileceği belirtilebilir. Örneğin, ortaöğretim düzeyinin yanı sıra ilköğretim düzeyinde de mesleki gelişim ofisleri kurulabilir. Aslında, yükseköğretim düzeyinde (üniversite eğitimi), sayıları sınırlı olsa da mesleki gelişim ofisleri mevcuttur. İkinci olarak, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2015) istatistiksel verileri incelendiğinde, dil öğretmenlerinin çoğu üniversitelerden ziyade Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmaktadır. Dil öğretimi ve öğrenimini geliştirmek amacıyla, zümre başkanlarının öncülüğünde mesleki gelişim ofisleri açılabilir.

Son olarak, zümre başkanları kurumlarında faaliyet gösterirken çeşitli inanç ve değerlerin devreye girdiğini ve bu nedenle zümre başkanlarının örtük zihinsel dünyası hakkında çok değerli bilgiler sağladıkları için bu inançları ortaya çıkarmanın hayati önem taşıdığını belirtmek önemlidir.

Çalışmanın bulguları iki gönüllü katılımcıya dayanmaktadır. Bu nedenle sonuçlar genellenemez. Ayrıca, güvenilirliği artırmak için söz konusu toplantılar gözlemlenebilir ve açık uçlu bir konu lideri formu ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılabilir.

REFERANSLAR

- Akın, Gülden (2004). *İstanbul Halk Eğitim Merkezlerinde verilen Yabancı Dil(İngilizce) Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi, Öğretici ve Kursiyer Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Bolam, R., & Turner, C. (1999). The management role of subject Department heads in the improvement of teaching and learning. *Research on educational management in Europe*, 247-262.
- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19(3), 305-317.
- Cherry, K. (2006). *Leadership styles*.
<http://myweb.astate.edu/sbounds/AP/2%20Leadership%20Styles.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dictionary, R. (2015). *Definition of lead*. <http://dictionary.reference.com/browse/lead?s=t> adresinden edinilmiştir.
- Fransella, F., Bell, R., & Bannister, D. (2004). *A manual for repertory grid technique*. John Wiley & Sons.
- Gains, N. 1994. The repertory grid approach. In: H. J. H. MacFie and D. M. H. Thomson (eds.), *Measurement of Food Preferences*. Blackie Academic and Professional, Glasgow, pp. 51-76. Springer US.
- Glover, D., Miller, D., Gambling, M., Gough, G., & Johnson, M. (1999). As others see us: senior management and subject staff perceptions of the work effectiveness of subject leaders in secondary schools. *School leadership & management*, 19(3), 331-344.
- Hammersley-Fletcher, L. (2002). Becoming a Subject Leader: what's in a name? Subject leadership in English primary schools. *School Leadership & Management*, 22(4), 407-420.
- Jankowicz, D. (2005). *The easy guide to repertory grids*. John Wiley & Sons.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. [New ed.] New York: Norton
- Krashen, S. & T.D. Terrell. (1983). *The Natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Mayring, P. (1991). *Qualitative inhaltsanalyse*. Beltz-PsychologieVerl. Union.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (1999). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/49.html>. adresinden edinilmiştir.

- Lawrence, N. W. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson.
- Poultney, V. (2007). The Role of the Effective Subject Leader: Perspectives from Practitioners in Secondary Schools. *Management in Education*, 21(2), 8-14
- Teacher Training Agency[TTA], (1998). National Standards for Subject Leaders. http://www.all-london.org.uk/Resources/subject_leader_standards.pdf , adresinden edinilmiştir.
- Turner, C. (2003). A critical review of research on subject leaders in secondary schools. *School leadership&management*, 23(2), 209-227.
- Turkey Statistical Institute, (2014). *2014 Verileri*, Ankara.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı -2023

ISBN: 978-625-6507-16-6

BÖLÜM 4

BİR BİNADA İKİ OKUL: İKİLİ EĞİTİMLE İLGİLİ BİR DURUM ÇALIŞMASI¹

Pınar YENGİN SARP KAYA², Neşem ERKOÇ³, Fadime GÜR SOY⁴

GİRİŞ

Eğitim günümüzün sürekli değişen koşullarında klasik anlamının ötesinde bir bakış açısıyla ele alınmalı; istendik yönlü davranış değişikliği veya kültürlenme sürecinden çok daha fazlası olarak görülmelidir. Özellikle örgün eğitim, okullarda yerine getirilmesi gereken sıradan bir süreçmiş gibi düşünülmemelidir. Her kademedeki öğrencilerin ve öğretmenlerin haftalık olarak belirli sürelerde derslere girip çıktığı, rutinleşen bir uygulama gibi algılanmamalıdır. Eğitimi klasik bakış açısı ile ele almak, yapılan eğitimin niteliğini azaltan ve amaçlara ulaşmada yetersiz kalınabilmesine neden olan bir yaklaşımdır. Bu açıdan ikili eğitim uygulamaları öğrenci ve öğretmenlerin potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını zorlaştıran bir uygulamadır (Doğan ve Erbyık, 2021)

Öğrencilerin okulda başarılı olmalarında, okullarda öğrenim gördükleri ortamın ve eğitimin niteliği büyük önem taşımaktadır. Her öğrencinin nitelikli eğitime erişme hakkı bulunmaktadır. Nicel açıdan eğitime erişim sağlanmış olsa bile nitelik açısından gereken koşullar sağlanamıyorsa yapılan eğitimin etkililiği düşük olacaktır. Nitelikli eğitim gerek bireysel anlamda gerekse toplumsal açıdan gelişimin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Bu noktada eğitim, ülkede mevcut güçler dengesinin sürdürülmesi, değiştirilmesi veya yeniden inşa edilmesinde, bir toplumda var olan olanaklardan yararlanma düzeyinin oluşmasında etkilidir (Duman, 2007). Başka bir deyişle nitelikli eğitim hem bireysel bir hak hem de toplumların gelişmesinde etkili bir olgudur.

Türk Eğitim Sisteminde okullarda tam gün ve ikili eğitim şeklinde iki ayrı model uygulanmaktadır. Tam gün eğitim “Aynı okulda ayrı öğrenci gruplarıyla sabah ve öğleden sonra yapılan eğitim ve öğretimdir.” şeklinde; ikili eğitim de “Aynı okulda ayrı öğrenci gruplarıyla sabah ve öğleden sonra yapılan eğitim ve öğretimdir.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018a). İkili eğitim özellikle birtakım ekonomik gerekçelerle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde kaynak sıkıntısını gidermek ve kaynakları etkili kullanmak için bir yol olarak görülebilmektedir (Kleinhans, 2008; Lusher ve Yassenov, 2016).

Genellikle gelişmiş ülkelerde tek tip eğitim sistemi olarak uygulanan (Özan ve Öztürk, 2018) tam gün eğitim ile ilgili çoğunlukla olumlu ve kısmen olumsuz kabul edilebilecek durumlar bulunmaktadır. Tam gün eğitim öğrenci merkezlidir, yapılandırmacı eğitimi merkeze alır ve eğitimin gün içerisine yayılmasına, tenefüslerin daha uzun olmasına fırsat tanır (Doğan ve Erbyık, 2021). Aynı zamanda ders dışı etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasını, öğrencilerin daha zinde olmasını (Aktay vd., 2019) dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısı ve derslere ilgisinin artmasını sağlar (Gullo, 2000; Lee, vd., 2006; Camuzcu, 2007). Öğretmenler ve okul yönetimi açısından bakıldığında tam gün eğitim öğretmenler arasında daha fazla etkileşim olmasını (Onarıcıoğlu, 2018) sağlar, okul yönetiminin iş yükünü hafifletir ve çalışma saatlerini azaltır (Özan ve Öztürk, 2018). Bununla beraber tam gün eğitimde, çalışan veliler için okul giriş ve çıkış saatlerinin uygun olmaması, hafta içi günlerde sosyal etkinliklere zaman kalmaması, okulda kalma süresinin uzun olması, öğle yemeğinin sorun olabilmesi

¹ Çalışma, II International Congress On Excellence In Education kongresinde 11-13 Kasım 2022 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, pinar@sarpkaya.net, ORCID: 0000-0001-8379-7083

³Sorumlu yazar, Doktora öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, nesem_b@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1816-1630

⁴Doktora öğrencisi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, fadimeilgin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8170-9158

gibi sakıncaları (Aktay vd., 2019) bulunmaktadır. Tam gün eğitimin olumlu yönlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Okulda geçirilen zamanın eğitimin niteliğini artırmada etkili olduğu OECD gibi uluslararası kuruluşlarca da belirtilmektedir. Ayrıca tam gün eğitimde öğrenciler ve öğretmenler için daha sağlıklı bir okul çevresi sağlanabilmektedir (OECD, 2019).

İkili eğitimin, eğitimin niteliğini etkileyen sakıncaları bulunmaktadır (Gullo, 2000; Lee, vd., 2006; Herry, vd., 2007; Özan ve Öztürk, 2018; Aktay, vd. 2019). Teneffüslerin kısa olması, öğrencilerin akranlarıyla nitelikli zaman geçirememesi, öğrencilerin akademik başarısında düşüş olması, istenmeyen öğrenci davranışlarının daha çok görülmesi (Camuzcu, 2007), öğrencilerin teneffüslerde gereksinimlerini karşılayamaması, öğrenci ve öğretmenlerin ders aralarında yeteri kadar dinlenmemesi, okulda ders dışı faaliyetlere daha az zaman ayrılması (Özan ve Öztürk, 2018) ikili eğitimin sakıncaları olarak gösterilebilir. İkili eğitimde öğretme ve öğrenme süresinin azalması öğretmen ve öğrenci etkileşimini olumsuz etkilemektedir (Gorong, 2014; Sagyndykova, 2015; Lusher ve Yasenov, 2016). Çocukların okul deneyimlerini olumsuz etkileyen (MEB, 2018) ikili eğitimde sabahçı öğrencilerin derse çok erken başlaması, öğrencilerin de çok geç saatte okuldan ayrılması söz konusudur. Bu durum öğrencilerin sağlıklı ve dengeli beslenmesini olumsuz etkilemektedir (Sarışık ve Düşkün, 2016).

Okul yönetimi açısından bakıldığında ikili eğitim yöneticilerin iş yükünü artırır, okul bütçesini azaltır, yardımcı personel ile ilgili sorunlar yaşanmasına ve temizlik işlerinin aksamasına neden olur (Giren ve Öztürk, 2020: 10). İkili eğitim yapılan okullarda, okul yöneticilerinin okulun fiziksel işleri için yeterli zaman ayıramaması (Özdoğru, 2021), öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleğe olan bağlılık ve güdülenmelerinin zayıflaması (Güçlü, 2006) gibi durumlarda söz konusudur. Bununla birlikte ikili eğitim, öğrencilere ve öğretmenlere zaman konusunda esneklik sağlar, eğitimden daha çok öğrencinin yararlanmasına fırsat verir, kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlar (Aktay, vd. 2019: 752). Tam gün eğitim ile ikili eğitim karşılaştırıldığında tam gün eğitimde daha az sorunla karşılaşıldığı ve daha nitelikli eğitim hizmeti verildiği anlaşılmaktadır (Özdoğru, 2021).

İkili eğitim, Burkina Faso, Gambiya, Gana, Namibya, Nijerya, Senegal, Tanzanya, Zambiya, Bolivya, Brezilya, Kolombiya ve Meksika gibi pek çok ülkede halen uygulanmaktadır (Parente, 2020). Türkiye’de temel eğitim sorunları ile ilgili yapılan çalışmalarda ikili eğitim ilk sınıflarda yer almaktadır (Deveci ve Aykaç, 2018: 286). Türkiye’de ikili eğitim gören öğrencilerin oranı ilkokulda %41,3, ortaokulda %33,6 ve ortaöğretimde %6,8’dir (sbb.gov.tr, 2019). Türk Eğitim Sisteminin başlıca sorunlarından biri olarak görülen ikili eğitim (Karakütük ve Özdoğan, 2019) derslik sayısının yetersizliği, kırsaldan kentlere göç yaşanması, maddi kaynakların yetersizliği, bu kaynakların daha ekonomik kullanılması (Camuzcu, 2007, s.34), 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte ilkokul ve ortaokulların ayrılması (Akbaşlı ve Üredi, 2014) gibi nedenlerden dolayı halen uygulanmaktadır. Ayrıca okul binalarının fiziksel koşulları doğal afetlerden olumsuz etkilenmiş pek çok okul başka okullar ile aynı binayı ortak kullanmak zorunda kalmış ve ikili eğitime geçmiştir. 2019 yılından beri süren Covid-19 salgını da okulları etkilemiş ve alınan önlemler kapsamında okuldaki öğrenci sayısının, okulda kalma süresinin ve etkileşimin azaltılması için pek çok okul ikili eğitime geçmiştir (Doğan ve Erbyık, 2021).

Türkçe alanyazında tam gün ve ikili eğitimle ilgili çalışmalar yer almaktadır. Camuzcu (2007) çalışmasında tam gün eğitim yapılan okullardaki öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aktay vd. (2019) çalışmasında tam gün eğitim ve ikili eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini belirtmiştir. İkili eğitimde giriş çıkış saatleri ve öğrencilerin uyku, dinlenme ve beslenme gereksinimlerinin sorun olduğu ancak derslerden sonra öğrencilerin kendilerine çok zaman ayırdığı vurgulanmıştır. Özdoğru (2020) ikili eğitimden tam gün eğitime geçişte beslenme, sınıf sayısının yetersiz olması, sınıfların kalabalıklaşması, öğretmenlerin norm fazlası olması gibi sorunlarla karşılaşabileceğini ortaya koymuştur. Giren ve Öztürk (2020) okul öncesinde görev yapan okul yöneticilerinin ikili eğitimle ilgili görüşlerine yer vermiş ve ikili eğitimin yöneticilerin iş yükünü artırdığını, çalışan velilerin mağduriyet yaşadığını, okuldaki temizlik işlerinin aksadığını belirtmiştir. Doğan ve Erbyık (2021) ise tam gün eğitimin olumlu yanlarının daha fazla olduğunu vurgulamıştır.

Yabancı alanyazındaki çalışmalarda Bray (2008) ikili eğitimin tam gün eğitime göre daha az tercih edilmesi gerektiğini ancak uygun koşullar sağlanırsa eğitimde niteliği düşürmeden maliyetleri azaltan bir yöntem olarak işe koşulabileceğini ifade etmiştir. Orkodashvili (2009) sınırlı kaynaklara sahip olan ülkelerde daha fazla kişinin eğitime erişimini sağlamak için ikili eğitimin uygun bir yöntem olabileceğini vurgulamıştır. Bervel vd. (2013) ikili eğitimde öğleden sonra gelen öğrenci ve öğretmenlerin yorgunluk, konsantrasyon eksikliği, isteksizlik, düşük güdülenme gibi durumları

yaşadığını ortaya koymuştur. Goronga (2014) ikili eğitimde öğretme ve öğrenme süresinin azaldığını ve bunun öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz etkilediğini, öğretmenin iş yükünün arttığını ve mobilya, kitap, ders materyali gibi kaynakların daha hızlı eskidiğini ortaya koymaktadır. Sagyndykova (2015) ikili eğitimin avantaj ve dezavantajlarını ele almış ve ikili eğitim uygulaması ile daha çok öğrenciye eğitim fırsatı sunulabildiğini belirtmiştir. Lusher ve Yassenov (2016) ikili eğitimin kaynak kısıtlamasıyla mücadele etmek için tercih edilebilecek bir uygulama olduğunu ancak öğrenci performansında düşüşe neden olduğunu belirtmiştir.

İkili eğitimden tam gün eğitime geçilmesi konusunda görüş birliği olduğu söylenebilir. MEB Stratejik Planında ikili eğitim yapan okul oranlarında 2015-2018 dönemine ait iyileşme olduğu gözlemlendiği belirtilmiş ve ikili eğitim kapsamındaki okulların sayısının azaltılması hedeflenmiştir (MEB, 2019). Bu kapsamda etkili bir öğretim zamanı sunan ve eğitimin niteliğini artıran tam gün eğitimin gerekli olduğu görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde araştırmaların daha çok tam gün eğitim üzerine odaklandığı, tam gün eğitimden ikili eğitime geçmek zorunda kalan okullarla ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Her iki uygulamayı da deneyimleyen öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak ve gözlem yaparak çalışma yapılmasının konuyla ilgili tartışmalara bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada tam gün eğitimden ikili eğitime geçmek zorunda kalan ve ikili eğitim yapan okul yöneticilerinin ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin süreçle ve ikili eğitimle ilgili görüşleri alınmış, ayrıca bu okullarda gözlem yapılarak durumun anlaşılması amaçlanmıştır. “Tam gün eğitimden ikili eğitime geçen okullarda yaşanan süreç ile ikili eğitime ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin değerlendirmeleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçiş süreci nasıl gerçekleşmiştir?
2. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçmenin olumlu yönleri nelerdir?
3. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçmenin olumsuz yönleri nelerdir?
4. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçişin olumsuz yönlerine ilişkin, öğretmen ve yöneticilerin çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde kurgulanmıştır. Durum çalışması araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem veya belirli bir zaman içerisinde çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu kaynaklar vasıtasıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplayıp bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2021). Durum çalışmalarında konu bağlamdan ayrı düşünülmemektedir (Yin, 1981). Bu çalışmada sınırları belirlenmiş olan bir durumu (Creswell, 2021) bulunduğu çevre koşullarına göre ayrıntılı bir biçimde ele alan (Yıldırım ve Şimşek, 2021) bütüncül tek durum çalışması araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada incelenen durum, tam gün eğitimden ikili eğitime geçip aynı binada eğitimi sürdüren iki okuldaki durumdur. Binası deprem yönetmeliğine uygun olmadığı için 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ege Lisesi, Mustafa Kemal Ortaokulunun binasına taşınmıştır. Bu durumda Mustafa Kemal Ortaokulu sabahçı, Ege Lisesi öğlenci olarak aynı binada eğitimi sürdürmeye başlamıştır. Bu çalışmada, aynı binayı kullanan ve tam gün eğitimden ikili eğitime geçen Mustafa Kemal Ortaokulu ve Ege Lisesi, analiz birimi olarak alınmıştır.

Çalışılan Durumun/Okulların Özellikleri

Araştırmanın yapıldığı aynı binayı paylaşan okullardan biri 525 öğrenciden, 41 öğretmenden, müdür ve 2 müdür yardımcısından oluşan bir ortaokuldur. Diğeri ise 666 öğrenci, 49 öğretmenden, müdür ve 2 müdür yardımcısından oluşan bir lisedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kıdemi 1-23 yıl arasında değişmekte olup aynı okulda 1-16 yıl arasında çalıştıkları saptanmıştır. Lisede görev yapan öğretmenlerin kıdemi 1-25 yıl arasında değişmekte olup aynı okulda 1-17 yıl arasında çalıştıkları saptanmıştır. Ortaokulun ders saatleri 07.30-12.10 arasında, lisenin ders saatleri 12.40-17.50 arasındadır. Ortak kullandıkları binada 24 derslik, bir tane çok amaçlı salon, altı atölye, bir fen laboratuvarı, bir kütüphane ve bir bilgisayar sınıfı bulunmaktadır. Okul binası 4 katlıdır. Okulun bahçesi 1258m² dir. Okulda öğretmenler odası ve derslikler ortak kullanılmaktadır. Müdür ve müdür yardımcısı

odaları ise sabahçı ve öğlenci okul için ayrı ayrıdır. Araştırmanın yapıldığı okullar ilçe merkezindedir ve binanın fiziksel şartlar açısından bakıldığında belirgin bir yetersizliği söz konusu değildir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından zengin durumların derinlemesine çalışılmasını sağlamaktadır (Patton, 2018). Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçüt listesine uygun durumların seçilmesini (Marshall ve Rossman, 2014), maksimum çeşitlilik örnekleme ise ana deneyimleri yakalamada çeşitliliğe değer vermeyi ve çeşitliliği ortaya koymayı içerir (Merriam, 2018). Çalışmada okulların seçimindeki ölçüt tam gün eğitimden ikili eğitime geçen ve aynı binayı kullanan okullar olmalarıdır. Araştırma kapsamında ele alınan okul binasında 2021-2022 eğitim öğretim yılında ikili eğitime geçilmiştir. Çalışılan okullardan biri (Ege Lisesi) depremde hasar gördüğü için diğer okulun (Mustafa Kemal Ortaokulu) yanına taşınmıştır. Seçilen okullarda okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak görev bakımından çeşitlilik sağlanması amaçlanmıştır. Buna ek olarak seçilen katılımcılar farklı cinsiyet, kıdem ve branşlardan oluşturulmuştur. Farklı özellikteki eğitimcilerin durumu farklı pencereden bakarak değerlendirebileceği, böylece durumun daha iyi anlaşılacağı düşüncesiyle bu çeşitlilikler gözetilmiştir. Araştırmanın amacına hizmet edebilmesi açısından katılımcıların seçilmesinde başta gönüllülük olmak üzere okulda beş yıldır çalışıyor olma ve tam gün eğitimden ikili eğitime geçiş sürecini deneyimlemiş olma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

Kod adı	Görevi	Yaşı	Kıdemi	Öğrenim durumu
Kemal	Okul Müdürü (Ortaokul)	40	17	Lisans
Selim	Müdür Yard. (Lise)	36	12	Yüksek Lisans
Mehmet	Müdür Yard. (Ortaokul)	46	23	Lisans
Eda	Sosyal Bilgiler Öğretmeni (Sabahçı)	41	19	Lisans
Nisa	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni (Sabahçı)	28	5	Lisans
Yeşim	Rehberlik Öğretmeni (Öğlenci)	40	17	Lisans
Cansu	Matematik Öğretmeni (Öğlenci)	49	26	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların üçü erkek, dördü kadındır. Katılımcıların kıdemleri 5 ve 26 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların biri yüksek lisans mezunu iken altısı lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Çalışmada iki farklı veri aracı kullanılarak veri çeşitlenmesi yapılmıştır. Böylece aynı araştırma sorusuna farklı açılardan bakmak ve tek bir yöntemle bağlı olarak elde edilecek bilginin sınırlılık ve yanlılığını en aza indirmek (Türnüklü, 2001) amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formu ve gözlem formu oluşturulurken öncelikle konuyla ilgili alanyazın incelemesi yapılmıştır. Ardından araştırmanın amacı kapsamında sorular ve gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için iki eğitim yönetimi öğretim üyesi ve iki öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Yöneticilere yönelik görüşme formu sonda soruları hariç toplam 8 ve öğretmenlere yönelik görüşme formu da yine 8 sorudan oluşmuştur. Gözlem formunda okulun fiziksel özellikleri, giriş-çıkış saatlerinde yaşananlar, nöbetler, toplantılar, paydaşların okulda bulunma süreleri gibi boyutlar yer almıştır. Araştırma sorularını kullanmaya başlamadan önce araştırmanın çalışma grubunda olmayan katılımcılarla örnek görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler doğrultusunda sorular biçimsel olarak tekrar incelenmiştir. Çalışmada kullanılan yönetici ve öğretmen görüşme formunda kullanılan sorulardan bazıları şöyledir:

1. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçerken yönetici olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir?
2. Tam günden ikili eğitime geçişte neler nasıl değişti?

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılı döneminde toplanmıştır. Katılımcılarla önceden randevulaşıp görüşmeler okulda müdür odası, müdür yardımcısı odası, kütüphane, boş bir sınıf gibi uygun olan yerlerde yapılmıştır. Covid 19 şartları nedeniyle yüz yüze yapılamayan görüşmeler çeşitli video konferans uygulamaları vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydına alınmıştır. Gözlemler araştırmacılar tarafından görüşmelere gidildiği zamanlarda gözlem formu ile yapılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden toplamda 37 sayfalık nitel veri elde edilmiştir. Toplamda 8 saat gözlem yapılmıştır.

Araştırmanın verilerinin düzenlenmesinde ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazıya çevrilmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmada elde edilen ham verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin derinlemesine analiz edilmesi durumu söz konusudur. İçerik analizi sayesinde önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılması sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde tümevarımsal bir yaklaşım tercih edilmiş ve verilerin arasındaki örüntü keşfedilerek açık kodlama ile kategoriler elde edilmiştir (Punch, 2005). Elde edilen kategoriler daha sonra temalarda birleştirilmiştir. Araştırmacılar ayrı ayrı kodlama yapmış ve oluşturulan kategoriler üzerinde ortak karara vardıldıktan sonra nitel araştırma konusunda ve eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurmuştur. Gözlem verileri için içerik çözümlemesi yapılmış, veriler düzenlenmiş ve fazlalıklar atılmıştır (Merriam, 2018). Veriler 4 temaya ayrılmıştır. Görüşme verilerinin çözümlemesi sonunda öğretmen ve yönetici görüşleri kapsamında 12 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler tabloyla gösterilmiş olup katılımcılara ait görüşler doğrudan alıntılar şeklinde sunulmuştur.

Araştırmanın İnanırlılığı, Aktarılabirliği, Tutarlılığı ve Teyit Edilebilirliği

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanabilmesi için uzun süreli katılım, veri kaynaklarının birlikte kullanılması (çeşitleme), araştırmacı önyargılarının açıklanması, zengin ve yoğun betimleme, uzman görüşü; güvenilirliğin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası görüş birliği (Creswell, 2021), araştırmacının konumunu açıklama (Yıldırım ve Şimşek, 2021; Ersoy ve Saban, 2019) gibi stratejiler kullanılır.

Bu bağlamda çalışmanın niteliğini artırmak için araştırmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde aktarılmış ve ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Çalışmadaki yöntem, katılımcılar, veri toplama aracı ve veri çözümlemesinin neden tercih edildiği açıklanmıştır. Veri toplama sürecinde uzun süreli etkileşim sağlanmış, derin ve odaklı veri toplanmaya çalışılmış, veri toplama yönteminde çeşitleme yapılmıştır. Katılımcılardan bulguların ve yorumların inandırıcılığına ilişkin teyit alınmıştır. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında, veri analiz sürecinde ve raporlamada uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacının konumu ve araştırmayı etkileyeceği düşünülen durumlar açıklanmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra bir araya gelinerek görüş birliği sağlanıncaya kadar birlikte çalışılmıştır. Çalışmanın her aşamasında tutarlı olunması için gerekli hassasiyet gösterilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmada çalışmanın başlangıcında araştırmacının pozisyonu ve çalışmayı etkileyebileceği düşünülen muhtemel önyargıları açıklanmalıdır. Bu bağlamda araştırmacının çalışmayla ilgili herhangi bir eğilimi, varsayımı, geçmiş deneyimi veya önyargısı varsa bu bölümde açıklanmaktadır (Creswell, 2021). Bu çalışmada araştırmacılarından biri daha önce pek çok çalışma yapmış, araştırma ve tez yönetmiş nitel araştırma ve eğitim yönetimi alanında uzman bir akademisyendir. Diğer araştırmacı 2021-2022 eğitim öğretim yılında tam gün eğitimden ikili eğitime geçen bir okulda görev yapan bir müdür yardımcısı ve doktora öğrencisidir. Üçüncü araştırmacı 2013-2014 öğretim yılından bu yana sekiz yıldır ikili eğitim yapan bir kamu okulunda hem sabahçı hem öğlenci olarak çalışmış bir öğretmen ve doktora öğrencisidir. Araştırmacılar ikili eğitim ve tam gün eğitimin hem avantajları hem de dezavantajları olduğunu düşünmektedirler. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçiş sürecinin nasıl olduğu konusunda, sürecin yarattığı güçlük veya sorunların da olabileceği konusunda hemfikirdirler. Araştırmacılarından birinin uzman ve deneyimli bir akademisyen olması çalışmanın teknik anlamda daha sağlıklı

yürütülmesine katkı sunmuştur. Diğer araştırmacının tam gün eğitimden ikili eğitime geçen bir okulda yönetici olması çalışma için bir avantaj sağlamaktadır. Diğer araştırmacının ise hem sabahçılık⁵ hem öğlencilik⁶ deneyimi bulunması da aynı şekilde çalışma için olumlu katkı sunmaktadır. Aynı zamanda araştırmacılarından ikisinin araştırma yapılan okulların dışından olması verilerin farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlamıştır.

Etik Konular

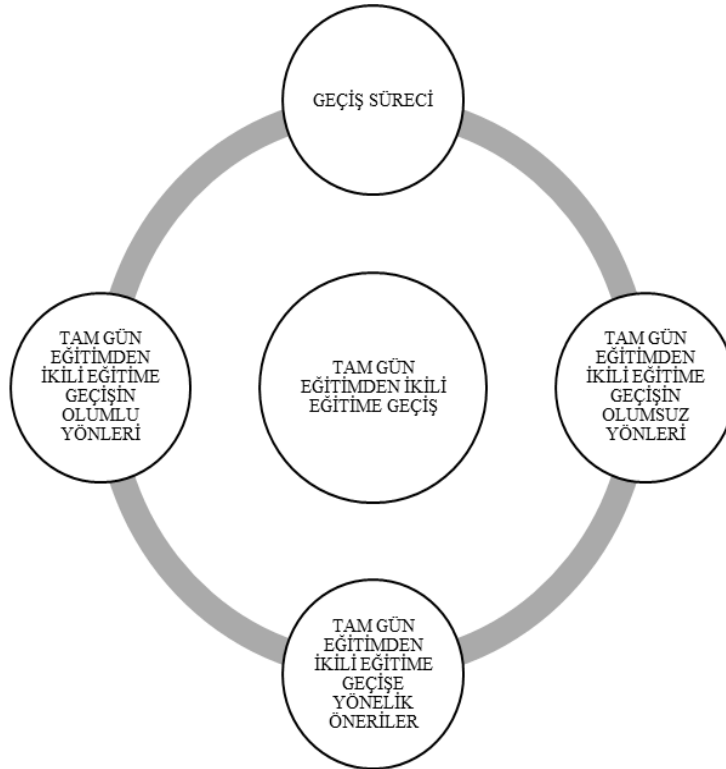
İnsanların dahil olduğu bütün araştırmalarda evrensel olarak kabul görmüş bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, aldatmama, yanıltmama ve verilere sadık kalma gibi bazı etik ilkeler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 104-105). Bu bağlamda mevcut çalışmada katılımcılara süreç ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılara onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni dahilinde ses kaydına alınmıştır. Çalışılan okulların ve katılımcıların adları ve kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve bu araştırma için belirlenen kod adları kullanılmıştır. Ayrıca çalışma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden (2022/09-XII) Etik Kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları, öğretmenlerin ve yöneticilerin tam gün eğitimden ikili eğitime geçişe ilişkin görüşleri bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları temalar, kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur. Araştırma kapsamında alt problemleri yansıtan dört tema elde edilmiştir. Bunlar Şekil 1'de sunulmuştur. Temalarla ilgili ayrıntılı bulgular, doğrudan alıntılar ve gözlem bulguları, alt başlıklara ayrılarak verilmiştir.

Şekil 1

Tam Günden İkili Eğitime Geçişe Yönelik Temalar



⁵Sabahçılık: İkili eğitim yapılan okullarda genel olarak 07.30-12.30 arası yapılan eğitimidir.

⁶ Öğlencilik: İkili eğitim yapılan okullarda genel olarak 13.30-18.30 arası yapılan eğitimidir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi tam günden ikili eğitime geçiş süreci ile ilgili yapılan görüşmelerden dört tema elde edilmiştir. Bunlar tam günden ikili eğitime geçiş süreci, olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve öneriler şeklindedir. Aşağıda her tema ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tam Gün Eğitimden İkili Eğitime Geçiş Sürecine İlişkin Görüşler

Katılımcıların tam gün eğitimden ikili eğitime geçiş sürecine ilişkin yaptıkları açıklamalardan hareketle elde edilen bulgular, Tablo 2’de, kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Tam Gün Eğitimden İkili Eğitime Geçiş Sürecine İlişkin Görüşler

Geçiş nedeni	Geçiş sürecinin yönetilmesi
Binanın deprem yönetmeliğine uygun olmaması	Süreci üst yönetimin yönetmesi Kararlara katılım sağlanamaması Paydaşlardan fikir alınmaması

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların görüşlerine göre tam gün eğitimden ikili eğitime geçiş süreci; geçiş nedeni ve geçiş sürecinin yönetilmesi olarak iki kategoride toplanmaktadır. İkili eğitime geçişin nedeninin, okullardan birinin binasının deprem yönetmeliğine uygun bulunmaması olduğu görülmektedir. Geçiş sürecinin yönetilmesinde üst yönetimin rol oynadığı, bu süreçte kararlara katılımın sağlanmadığı ve paydaşlardan fikir alınmadığı belirlenmiştir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Geçen yıl olan depremden dolayı bazı okullarda derin ve ciddi tahribatlar oluştu. Buna bağlı olarak da X Lisesinin yıkım kararı çıktı. X Lisesinin adres kayıt bölgesi bizim okulumuzla aynı olduğu için bizim okulumuzla ilişkilendirildi...” (Deprem yönetmeliğine uygun olmaması, Kemal)

“Önceleri bir söylenti vardı. Diğer hocalar duymuştu ve okul grubu dışındaki kendi öğretmenler grubumuzda yaz tatilindeyken birkaç paylaşım yapılmıştı. Depremden sonra bazı okullarda bazı sıkıntılar olduğunu biliyorduk... Müdür Bey, senenin başındaki öğretmenler kurulu toplantısında konuyu açtı, şartlardan dolayı bu durumun yaşandığını, bir süre bu şekilde dayanacağımızı ve diğer okulla bir sorun yaşarsak onlarla temasa geçmeyip okul idaresine haber vermemiz gerektiğini belirtti...” (Üst yönetimin yönetmesi, Nisa)

“Karar sürecine dahil edilmedik. Karar süreci derken hangi okula gideceğimiz veya sabahçı öğlenci olacağımız mı? Karar sürecinde bize hiç danışılmadı veya sorulmadı.” (Kararlara katılım sağlanmaması, Yeşim)

Cansu: “Direkt bir bilgilendirme yapılmadı. Okulumuz yıkılıyor. X ortaokuluna taşınıyoruz dediler. Taşındık...Bu süreci genelde okul müdürü yönetiyordu. Biz dışarda kalıyorduk...O yüzden öğretmenler olarak bu süreçte bir rolümüz olmadı...Hiçbir fikrimiz alınmadı. Sabahçı veya öğlenci olacağımız dahi sorulmadı.” (Paydaşlardan fikir alınmaması, Cansu)

Tüm katılımcılar, geçiş sürecinin depremden kaynaklandığını, geçiş sürecinde karar alımına dahil edilmediklerini belirtmiştir. İkili eğitime geçme ve hangi okulların birlikte eğitim yapacağına İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü karar vermiş; okul müdürleri de karar sonrasında gerekli işlemleri yürütmüştür.

Tam Gün Eğitimden İkili Eğitime Geçişin Olumlu Yönleri

Katılımcıların tam gün eğitimden ikili eğitime geçişin olumlu yönlerine ilişkin yaptıkları açıklamalardan hareketle elde edilen bulgular, Tablo 3’te, kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 3*Tam Gün Eğitimden İkili Eğitime Geçişin Olumlu Yönleri*

Öğretmen Açısından	Öğrenci Açısından
Öğretmenin kendisine ve ailesine zaman ayırabilmesi	Öğrencilerin sosyal etkinliklere zaman ayırması
Sosyal etkinliklere zaman kalması	Öğrencilerin okul dışı akademik etkinliklere zaman ayırması
	Öğrencilerin kendine ait zamanının olması
	Dikkat ve güdülenmeyi olumlu etkilemesi
	Öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmesi
	Günlük rutinin daha düzenli hale gelmesi
	Ders çalışma zamanını artırması

Tablo 3'te görüldüğü gibi ikili eğitimin öğretmen ve öğrenci açısından olumlu yanlarının olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara gözlemlerle değil öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden ulaşılmıştır. İkili eğitimin öğretmenler için öğretmenin kendisine ve ailesine zaman ayırabilmesi, sosyal etkinliklere zaman kalması açısından olumlu görüldüğü saptanmıştır. İkili eğitimin öğrenciler için sosyal etkinliklere daha çok zamanın kalması, öğrencilerin okul dışı akademik etkinliklere zaman ayırması, öğrencilerin kendine ait zamanının olması, dikkat ve motivasyonu olumlu etkilemesi, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmesi, günlük rutinin daha düzenli hale gelmesi, ders çalışma zamanını artırması açılarından olumlu görüldüğü saptanmıştır. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“...Ancak sabahleyin derslerin erken başlamasıyla ben birçok öğrencimizin bu rahatlığa alışmalarından dolayı geç kalacaklarını ve devamsızlıkların inanılmaz derecede artacağını düşünüyordum. Ancak birkaç hafta sonra çocuklarda sorumluluk duygusu oluştu. En azından çocuklar sabah erken kalkma akşam geç yatmama alışkanlığı kazandılar. (Günlük rutinin daha düzenli olması, Kemal)

“12’de günün en verimli zamanında hem öğrenciler için hem de öğretmenler için günün tamamı harcanmadığından kendimize ayırabileceğimiz zaman ve öğrencilerin derslerine, sosyal etkinliklere ayırabilecekleri zaman arttı...” (Sosyal etkinliklere zaman kalması, Nisa)

“Enerjim de gün içerisinde kalıyor. Dinlenmek için zaman da kalıyor... Öğrenciler için okuldan sonra kalan zaman artıyor. Tabii öğretmenler açısından olumlu yanı var. Özellikle farklı etkinliklere yönelen öğretmenler ya da çocuklu öğretmenler açısından zaman kalıyor, kendilerine ayırabilecekleri zaman artıyor.” (Kendine ve ailesine zaman ayırabilme, Nisa)

“Tam gün eğitim zamanı çocukları öğle tatilinden sonra toplamak çok zor oluyordu. Dikkatleri dağınık oluyordu. Özellikle öğleden sonra dersim varsa açıkçası çok yoruluyordum... Öğrenciler dersten kopmuş oluyorlardı, onları derse çekmek zor oluyordu. İkili eğitime geçince bu sorun ortadan kalktı...” (Dikkat ve güdülenmeyi olumlu etkilemesi, Eda)

Alıntılarda görüldüğü gibi, öğretmen ve yöneticilerin çoğu tam gün eğitimden ikili eğitime geçmenin özellikle öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirmesi ve okul dışında kalan zamanı artırması bakımından yararlı olduğu konusunda ortak görüştedir.

Tam Gün Eğitimden İkili Eğitime Geçişin Olumsuz Yönleri

Katılımcıların ikili eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin yaptıkları açıklamalardan ve gözlem sonuçlarından hareketle elde edilen bulgular, Tablo 4’te, kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 4*İkili Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*

Zaman	Sağlık Performans	ve	Temizlik	Sosyal Gereksinimler
Okulun çok erken saate başlaması	Kahvaltı edememe Yorgunluğun artması		Okul temizliğinin aksaması	Dış görünüşüne özen gösterememe
Okulun geç saatte bitmesi	İş dağılımında sorun yaşanması		Sınıfların ortak kullanımından kaynaklanan sorunların olması	Kendini misafir gibi hissetme Aidiyet duygusunun düşük olması
Eğitim öğretimin zamanının azalması	Nöbetlerin daha zor olması Müfredatı yetiştirememe			Çatışma ve anlaşmazlıkların artması
Okula geç kalma	İş yükünün artması			İletişim sorunlarının artması
Okula gelirken karanlık olması	Törenlerin kutlamasında karışıklık Sosyal etkinlikler için yer ve zaman kalmaması			Okulun sadece derslerden ibaret hale gelmesi İstenmedik öğrenci davranışlarının artması Çok yönlü gelişimin desteklenememesi Güdülenmenin düşük olması İsteksizliğin artması

Tablo 4'te görüldüğü gibi ikili eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin elde edilen bulgular zaman, sağlık ve performans, temizlik ve sosyal gereksinimler kategorilerinde toplanmıştır. İkili eğitimde okulun çok erken saatte başlaması, okulun geç saatte bitmesi, eğitim öğretim zamanının azalması, okula geç kalma, okula gelirken karanlık olması durumunun öğretmen ve öğrencileri olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin kahvaltı edememesi, yorgunluğun artması, iş dağılımında sorun yaşanması, nöbetlerin daha zor olması, müfredatı yetiştirememe, iş yükünün artması, okuldaki törenlerin kutlanmasında karışıklık, okulda sosyal etkinlikler için yer ve zaman kalmaması durumunun; verimlilik ve performansı olumsuz olarak etkilediği; okul temizliğinin aksaması ve sınıfların ortak kullanımından kaynaklanan panoların tertip düzeni, dolapların ve sıra altlarının temizliği, tahta ve akıllı tahtanın temizliği gibi sorunların olmasının ise okulun temizliğini olumsuz olarak etkilediği saptanmıştır. Öğretmenlerin dış görünüşüne özen gösterememesi, kendini misafir gibi hissetmesi, aidiyet duygusunun düşük olması, çatışma ve anlaşmazlıkların artması, iletişim sorunlarının artması, okulun sadece derslerden ibaret hale gelmesi, istenmedik öğrenci davranışlarının artması, çok yönlü gelişimin desteklenememesi, güdülenmenin düşük olması, isteksizliğin artması durumunun ise sosyal gereksinimler açısından öğretmenleri olumsuz olarak etkilediği belirlenmiştir. Aşağıda ikili eğitimin hem iş yükünün artışı hem de öğretmen-öğretmen ve öğretmen- yönetici iletişimde aksamaları doğurduğunu ortaya koyan bir alıntıya yer verilmiştir.

“Öğretmenler noktasından bakınca da iş yükleri arttı. 30 dakika ders 10 dakika teneffüsün olması inanılmaz bir yoğunluk yarattı ve öğretmenlerin kafasını kaldırıp da doğru düzgün arkadaşlarıyla, zümreleriyle, okul idaresiyle ne oluyor ne bitiyor konuşmadan düzgün bir iletişim kurmadan hızlı bir şekilde geçtiği için de belirli noktalarda sıkıntı oluşturuyor diyebilirim. Çünkü bir anda başlıyorsun ve bir anda hiç durmadan devam ediyorsun. Hızlı bir şekilde akıyor ve çoğu şeyi göremiyorsun.”(Yorgunluğun artması, Kemal)

Gözlem yapılan günlerde öğretmenlerin birbirlerinden haberlerinin olmadığı, kantinde iki okulun öğretmenlerinin birbiriyle konuşmadığı görülmüştür. Hatta nöbetçi öğretmenler gözlemciyi diğer okulun öğretmenlerinden biri sanmıştır. Okulda lisenin müdür ve müdür yardımcılarının sanki misafir gibi davrandıkları görülmüştür. Gözlem yapılan günlerde ortaokulun müdürü ve müdür yardımcılarının her gün okulda odalarında olduğu görülmüştür. Ancak lise müdürü ve müdür yardımcılarını gözlemci, okulda bulunduğu süre boyunca görememiştir. Hatta lisenin müdür odasının aşırı steril, düzenli, sanki hiç kullanılmamış bir odaya benzediği gözlenmiştir. Temizlik konusunda ise iki okul müdürünün birlikte bir temizlik planı hazırladığı ve bu çalışma planının koridorlara asıldığı görülmüştür. Ancak gözlemcinin okulda bulunduğu süre boyunca yardımcı personellere hiç rastlanılmamıştır. Teneffüslerde ve öğle arasında sınıf temizliği, tuvalet temizliği ve bahçe temizliği ile ilgilenmesi gereken yerde ve saatte personellerin okulda olmadığı gözlemlenmiştir.

“Zaten biz birçok öğrenci kaybettik. Öğrencilerimiz gidiyor. Buraya gelmek istemiyorlar. O da var. Birçok öğrencimiz açık liseye geçti. Öğrenciler buraya gelmektense biz açık liseye devam ederiz diye düşündüler.” (**Aidiyet duygusunun düşük olması, Yeşim**)

“Dediğim gibi bizim öğrenci yapımızla lise öğrencisi çok farklı. Duygusal olarak, fiziksel olarak, düşünsel olarak yani her şey çok farklı. Bundan bizim çocuklarımız da olumsuz etkileniyor.” (**İstenmedik öğrenci davranışlarının artması, Mehmet**)

“Öğrenci gözünden baktığımızda çocukların kayıpları oldu. Ders saatleri kısalıyor. Yani haftada 6 saat ders gösteriyordum ben bu çocuklara aslında bu süre 4 buçuk saate düştü dersleri. 10 dakikadan 6 çarpı 10 haftada 60 dakikalık dersten bir buçuk dersini çalmış durumdayız. Yani diğer bir okuldaki öğrenciyle kıyasladığımızda eğitimde fırsat eşitliğinden bu sistemle çocukları mahrum ediyoruz. Benim gördüğüm bu. Çocuklar açısından böyle.” (**Eğitim öğretim zamanının azalması, Cansu**)

“Bu durum öğrencilerde davranış sorunlarına da neden oluyor. Kendi yetenek ve becerilerini göstermelerine olanak sağlamadığı için çocuğu çok yönlü gözlemleyemiyoruz. Çocuk bizim için derslerden ibaret oluyor. Matematik notunda ibaret, Edebiyat notundan ibaret bir duruma dönüşüyor.” (**Çok yönlü gelişimin desteklenememesi, Selim**)

“Tabii bir de sosyal etkinlikler kalmadı. Açıkçası tören kutlama da artık sıkıntılı. Özellikle milli bayramlarda bahçeyi hangi okul kullanacak? Çocuklarda o bilinç kayboldu.” (**Sosyal etkinlikler için yer ve zaman kalmaması, Eda**)

Gözlem bulgularına göre de okul çıkışında öğrencilerin okulda birlikte çalışacakları bir alan olmadığı görülmüştür. Etkinlik için görev dağılımı yapacak bir öğretmen ve öğrencilerinin okul çıkışında koridorda yaklaşık 20 dakika boyunca çalışma yaptığı gözlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin sosyal çalışmalarına yönelik okulda bir alan olmadığı gibi bu durum öğrencilerin hem okulda az zaman geçirmelerine neden olmakta hem de arkadaşlarıyla olan iletişimlerini etkilemektedir.

“Öğrencilerin yaşları itibari ile uyku düzenleri, beslenme saatleri etkileniyor. Zaman zaman soruyorum öğrencilere. Kahvaltı yapmadan gelen öğrenci sayısı kahvaltı yaparak gelen öğrenci sayısına göre çok fazla. Beslenme yapmadan, karnını doyurmadan derse giren öğrenci de derse uyum sağlayamıyor. Akşam da geç yattıysa bunun da sıkıntısını çekiyor.” (**Kahvaltı edememe, Nisa**)

Doğrudan alıntılardan da anlaşıldığı gibi, öğretmenler ve yöneticiler tam gün eğitimden ikili eğitime geçişle birlikte özellikle öğrencilerin ders sürelerinin azalması, iş yükünün artması, pandemi döneminde üzerinde çok durulan temizlik konusunda sıkıntıların yaşanması bakımından pek çok sorun yaşandığı ve bu geçişin özellikle öğrenciler açısından olumsuz yönlerinin daha sonraki yıllarda daha yıkıcı sonuçlara dönüşeceği konusunda görüşler sunmuştur.

Tam Gün Eğitimden İkili Eğitime Geçişin Olumsuz Yönlerine İlişkin Çözüm Önerileri

Katılımcıların ikili eğitim olumsuz yönlerinin giderilmesi için çözüm önerilerine ilişkin yaptıkları açıklamalardan hareketle elde edilen bulgular, Tablo 5’te kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 5
İkili Eğitimin Olumsuz Yönlerinin Çözümüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Eğitim planlaması	Uygulama	İletişim	İyileştirme
Planlamanın sağlıklı yapılması	Yeterli sayıda okul yapılması	Okul kuralları oluşturulması	Cumartesi günleri de ders yapılması
İşlerin planlanan süreler içerisinde tamamlanması	Aynı binada tek okulun ikili eğitim yapması	Etkili iletişim sağlanması	Bazı derslerin online yapılması
Eğitim sisteminin daha istikrarlı olması			

Tablo 5’te görüldüğü gibi ikili eğitimin olumsuz yönlerinin çözümüne ilişkin elde edilen bulgular eğitim planlaması, uygulama, iletişim ve iyileştirme kategorilerinde toplanmıştır. Okulların tam gün eğitimde devam edebilmeleri için eğitim planlamasının daha sağlıklı yapılması, işlerin planlanan sürelerde yapılması gerektiği saptanmıştır. Aynı binada tek okulun ikili eğitim yapması gibi çözümler önerilmiştir.

Sürecin sağlıklı yönetilebilmesi için okul kuralları oluşturma ve etkili iletişim sağlama önerilerinde bulunulmuştur. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçmek zorunda kalan okullar için cumartesi günleri ders yapma, online eğitim gibi çözümler saptanmıştır. Aşağıda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek alıntılara yer verilmiştir.

“Boşaltıldığı tarihten itibaren iki yıl geçti. Henüz bir çivi dahi çakılmadı. Bu muhtemelen böyle devam edecek. Sonra inşaat başlayacak. Yaklaşık bir beş yıllık bir süreç. Ne kadar süreceği belli değil. Bu planlanırken bunlar göz önüne alınmalıydı. Boşaltılırken hemen başlanacağı söylenerek yapıldı. Yani öncelikle yapılması gereken bu tür planlamalarda hızlı davranılması ve planlamanın düzgün yapılması.” (İşlerin planlanan süreler içerisinde yapılması, Nisa)

“...biz kendi okulumuzda kendi öğrencilerimizle ikili eğitime geçseydik daha çok iyileştirme yapılırdı diye düşünüyorum. Sınıfların ortak kullanımında sorun yaşasaydık kendi okulumuzun öğretmenleri ile görüşüp sorunları daha kolay bir şekilde çözebilirdik.”(Aynı binada tek okulun ikili eğitim yapması, Yeşim)

“Olumsuz bir davranış dalga dalga tüm okula yayılıyor. Bunun önüne geçilseydi süreç daha iyi olabilirdi. Belli noktalarda bu davranışların önüne geçmek imkânsız ancak zamanında müdahale yapılmalı. Biz bu noktada zarar veren bir öğrencimiz olduğunda Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulunu devreye sokuyoruz.”(Okul kuralları oluşturulması, Kemal)

“...cumartesiye de okul dahil edilseydi okul 5 gün değil 6 gün olsaydı...daha iyi olabilirdi. Ya da cumartesileri ders online olabilirdi. Normal uygun bir saatte EBA üzerinden ders işleyebilirdik. Ya da öğleden sonra çocuklar eve gidip yemeğini yedikten biraz dinledikten sonra online ders de yapabiliirdik. Çünkü ders sürelerimiz azaldığı için müfredat yetişmiyor. Böyle bir çözüm sunulabilirdi.” (Cumartesi günleri de ders yapılması, Eda)

Katılımcıların, tam günden ikili eğitime geçiş uygulamasının öğrencilere daha nitelikli bir okulda okuma fırsatı sunması konusunda olumsuz düşüncükleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan, zorunluluktan kaynaklanan bu geçiş sağlıklı bir planlama, online eğitim, hafta sonu eğitimin devam etmesi gibi iyileştirmeler ile daha nitelikli hale geleceği düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada tam gün eğitimden ikili eğitime geçiş süreci ele alınmıştır. Her iki uygulamayı da deneyimleyen öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak ve gözlem yaparak çalışma yapılmasının konuyla ilgili tartışmalara bir katkı sunacağı düşünülmüş ve tam gün eğitimden ikili eğitime geçmek zorunda kalan ve ikili eğitim yapan okul yöneticilerinin ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin süreçle ve ikili eğitimle ilgili görüşleri alınmış, ayrıca bu okullarda gözlem yapılarak durumun anlaşılması amaçlanmıştır. Görüşmeler ve gözlem sonucunda ortaya çıkan verilerden 4 tema ve 12 kategori elde edilmiştir.

Birinci alt probleme ait bulgular tam günden ikili eğitime geçiş sürecinin nasıl olduğunu ortaya koymaktadır. Tam gün eğitimden ikili eğitime geçiş süreci; geçiş nedeni ve geçiş sürecinin yönetilmesi olarak iki kategoride toplanmaktadır. Geçiş nedeni kategorisinde, bütün katılımcılar binanın deprem yönetmeliğine uygun olmaması durumunu dile getirmişlerdir. İkili eğitime geçişin okullardan birinin binasının deprem yönetmeliğine uygun bulunmaması ve geçiş sürecinin yönetilmesinde üst yönetimin rol oynaması, bu süreçte kararlara katılımın sağlanmaması ve paydaşlardan fikir alınmaması bulgularına ulaşılmıştır. Özellikle geçiş sürecinin yönetilmesi kategorisinde ortaya çıkan görüşler yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işe koşulmadığını göstermektedir. Oysa, yönetsel kararlar hem kararın niteliği hem de kararın uygulanması ve astların buna uyumu açısından önemlidir. Karar verme konusunda uzman kabul edilen Simon'a (1997) göre, örgütteki bireylerin kararları, onların amaçları algılamalarından ve değerlerinden etkilenir. Bireyin örgüte bağlılığı yüksekse belirlenen amaçları içtenlikle kabul eder. Otoriteyi kullanmak (dolayısıyla karar süreci) ve çalışanların bağlılıklarını geliştirmek, çalışanların değerlerini ve çalışma performanslarını etkilemenin önemli bir yoludur. Burada Simon'un üzerinde durduğu önemli bir konu, alınan kararın veya bir önerinin çalışanlara ikna edici ve açık şekilde iletilmesidir. Bulgulardan öğretmenlerin, karar sürecinin kendilerinin dışında gelişmesinden rahatsız olduklarından ve hatta yeterince bilgilendirilmediklerinden yakındıkları görülmüştür. Karara katılım karar ile ilgili önemli bir süreçtir. Uygun koşulların sağlanarak astların

karara katılımının sağlanması, alınan kararların uygulanmasını ve benimsenmesini kolaylaştırmaktadır (Akçadağ, 2021). Öğretmenlerin önemli karar süreçlerinin dışında tutulması ya da yeterince erken süreçte kendilerine doyurucu bilgi verilmemesi, uzun vadede onların bağlılıklarına zarar verebilecektir.

İkinci alt probleme ait bulgularda tam gün eğitimden ikili eğitime geçişin olumlu yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda olumlu yönler öğretmen açısından ve öğrenci açısından olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır. Öğretmenin kendisine zaman ayırabilmesi, sosyal etkinliklere zamanının kalması, ailesine daha çok zaman ayırması, öğretmenin materyal hazırlamak için daha çok zamanının olması, öğretmen açısından olumlu yönleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin sosyal etkinliklere daha çok zamanının kalması, öğrencilerin okul dışı akademik etkinliklere zaman ayırması, dinlenebilmesi, öğrencilerin boş zamanının çok olması, dikkat ve güdülenmeyi olumlu etkilemesi, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirmesi, günlük rutinin daha düzenli hale gelmesi, ders çalışma zamanını artırmak, öğrenci açısından olumlu yönleri oluşturmaktadır. Araştırmanın bu temasındaki bulgular alanyazında Aktay ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmanın ikili eğitimde öğrencilere sosyal etkinlikler için daha çok zaman kalması, öğretmenin kendisine ve materyal hazırlamaya daha çok zaman ayırabilmesi bulguları ile desteklenmektedir. Benzer şekilde Özan ve Öztürk (2018) çalışmalarında ikili eğitimde öğretmenlerin kendilerine ve ailelerine daha çok zaman ayırabildiği, öğrencilerin fiziksel etkinliklere veya okul dışı sosyal etkinliklere daha çok katılabildiği bulgularına ulaşmışlardır.

Gerek mevcut çalışmanın gerekse benzer çalışmaların bulgularında vurgulandığı üzere ikili eğitim öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere daha fazla zaman ayırabilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda okulların öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerinden sorumlu olmadığını vurgulamak gerekir. Okullar, aynı zamanda ders dışı etkinliklerin planlanıp gerçekleştirilmesinden de sorumludur. Ders dışı etkinlikler hem öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilmeleri hem de bireysel ve sosyal becerilerini geliştirebilmeleri için öğrencilere olanak sağlamaktadır (Akar ve Nayır, 2015). OECD'nin Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırmasında okulların sosyal ve duygusal öğrenmenin merkezi olarak görüldüğü vurgulanmaktadır. Okullar akademik becerilerin geliştirilmesi kadar sosyal ve duygusal öğrenmenin geliştirilmesinden de sorumlu olarak görülmektedir. OECD'nin yaptığı araştırmada sosyal ve duygusal becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olduğu görülmektedir. Ancak okullarda akademik başarı odaklı etkinliklere daha fazla yer verildiği, diğerlerinin ihmal edildiği vurgulanmıştır (OECD, 2023). Benzer bir durum Türkiye için de söz konusudur. Ülkemizde, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (2019) kapsamında her tür ve seviyedeki resmi ve özel örgün ve hayat boyu öğrenme kurumunda öğretim programının yanında bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif alanlarda yapılacak etkinlikler ile öğrenci ve kursiyerlerde özgüven ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesi; milli, manevi, insani, ahlaki ve kültürel değerlerin kazandırılması amaçlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi (2016) ile de eğitim saatleri dışındaki zamanlarda öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik sosyal, kültürel, sanatsal, sportif ve bilimsel alanlarda eğitimlerinin ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Ancak hem okulların dinamik bir yerleşke halini alamaması hem de okulda sadece akademik bilgi verilir şeklindeki yanlış düşünce nedeniyle ikili eğitimde sosyal, sportif ya da kültürel etkinliklere daha fazla zaman ayrılmış algısı oluşmaktadır. Oysa eğitim yerleşkeleri olan okullar öğrencileri sadece akademik açıdan değil sosyal, kültürel ve sportif açılardan da desteklemelidir. Ancak öğrencilerin çok yönlü gelişimine olumlu katkı sunan bu tür etkinliklerin uygulanmasında zorluklarla karşılaşıldığı, okullarda yürütülen bu etkinliklerin sayısı ve tür bakımından oldukça sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Kocayığıt ve Ekinci, 2020). Araştırmamızın bulgularında da ikili eğitimin öğretmene ve öğrenciye günlük zaman bırakmasının olumlu olarak algılandığının görülmesi eğitim sistemimizin gerçekte eksikliği olan bu durumdan kaynaklanmaktadır. Ne yazık ki, okulların sınavlara hazırlayan ve bankacı modele uygun yapısının normalmiş gibi algılandığı görülmektedir. Freire'a (2021) göre bankacı eğitim sistemi, sessizlik kültürünün sürdürülmesini sağlamaktadır. Bankacı eğitim sisteminde, bilgi kendini bilen sayanların hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Öğrencinin mutlak cehaleti, öğretmenin varlığının gerekçesidir. Bu sistemde öğrenciler doldurulması gereken kaplara yani yatırım nesnelere dönüşmekte, öğretmenler de onları dolduran yatırımcılara dönüşmektedir. Burada çocuğa gelecekteki mesleği için gerekli bilgiler öğretilirken aynı zamanda gelecekteki ekonomik rolü de aktarılmakta ve tevazu, boyun eğme, hakkına ve konuma razı olma öğretilmektedir (Tural, 2012). Toplumda en dipte olanlar ekonomik merdivenin

de en alt basamağında yer almakta olup okullar yoluyla da mevcut bu düzen yeniden oluşturulmaktadır (McLaren, 2007).

Üçüncü alt problemde tam günden ikili eğitime geçişin olumsuz yönlerini anlamak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular dört kategoride toplanmıştır. Okulun çok erken saatte başlaması, okulun geç saatte bitmesi, eğitim öğretim yapılan zamanın azalması, okula geç kalma, okula gelirken karanlık olması zaman kategorisini; kahvaltı edememe, yorgunluğun artması, iş dağılımında sorun yaşanması, nöbetlerin daha zor olması, müfredatı yetiştirememe, iş yükünün artması, okuldaki törenlerin kutlamasında karışıklık olması, okulda sosyal etkinlikler için yer ve zaman kalmaması sağlık ve performans kategorisini; okul temizliğinin aksaması, sınıfların ortak kullanımından kaynaklanan sorunların olması temizlik kategorisini; dış görünüşüne özen gösterememe, kendini misafir gibi hissetme, aidiyet duygusunun düşük olması, çatışma ve anlaşmazlıkların artması, iletişim sorunlarının artması, okulun sadece derslerden ibaret hale gelmesi, istenmedik öğrenci davranışlarının artması, çok yönlü gelişimin desteklenememesi, güdülenmenin düşük olması, isteksizliğin artması ise sosyal gereksinimler kategorisini oluşturmaktadır. İkili eğitimin olumsuz yönlerini ortaya koyan Büyükboyacı (1998), Özcan ve Öztürk'ün (2018) çalışma bulguları mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. İlgili çalışmalarda da öğrencilerin ilk derse geç geldiği ve uyuklu oldukları için derse odaklanmada zorluk yaşadıkları ortaya konmuştur. Özgülük'ün (2006) çalışması, ikili eğitimde öğrencilerin yarım gün eğitim almalarının onları sosyal ve duygusal yönden olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Alanyazında da ikili eğitimin öğrencileri, akademik başarı ve sosyalleşme açısından olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır (Elicker ve Mathur, 1997; Stoflet, 1998). Okulda öğrencinin ve öğretmenin geçirdiği zamanın azalması, öğrenci ve öğretmeni sadece akademik olarak değil sosyal yönden de olumsuz etkilemektedir. Öğretmenin içeriği yetiştireme telaşı, öğrencinin gidiş geliş sıkıntısı, okulun hiç kimse tarafından tam olarak benimsenmemesi ya da okulun temizliğine gereken özeni gösterecek zamanın azlığı gibi nedenler hem öğretmen hem de öğrenci güdülenmesini olumsuz etkilemekte; yapısal güçlendirmeyi engellemekte; işbirlikli bir iletişim ağı olması gereken okullarda iletişim engellerinin doğmasına neden olabilmektedir. İkili eğitimin olumlu yanı olarak görülen durumla olumsuz olarak görülen durum, bir arada değerlendirildiğinde çarpıcı bir tablo ortaya çıkmaktadır. İkili eğitimde okul, adeta sadece derslerden ibaret hale gelmektedir. Ama dersler için de yeterli zaman kalmamakta, sosyal etkinlikler içinse zaten zaman ve yer sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda bu ikili eğitimdeki okullarda dersler de sosyal etkinlikler de sağlıklı yapılamamaktadır. Diğer yandan okul dışı sosyal etkinlikler için zaman kalıyor görünmektedir. Bu durumda okulun işlevi tümüyle tartışılır bir konumda görünmektedir. Oysa Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) bireyleri her açıdan sağlıklı ve dengeli şekilde geliştirmiş kişiliğe sahip “hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” amacı bulunmaktadır. Bu amaçlara ulaşmada kuşkusuz okullarda yürütülen sosyal etkinliklerin önemi büyüktür. Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde 7. maddede “Eğitim kurumlarında öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusu geliştirmek, öğrencileri şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak, öğrencilere yeni ilgi alanları ve beceriler kazandırmak, öğrencilerin yeteneklerini sergilemesine imkân vermek, millî, manevi ve kültürel değerleri yaşatmak, yaygınlaştırmak ve bu değerlerin yeni nesillere aktarımını sağlama... amacıyla sosyal etkinlik çalışmaları yapılır.” ifadesi geçmektedir. Ancak okullarda sosyal etkinliklere zaman ayıramadığı ve öğrencilerin nitelikli etkinlikler içine sokulamadığı, yasadaki amaçlara ulaşmakta ve sosyal etkinliklerden beklenen yararları yaratmakta güçlük çekildiği çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır (Şeker, Çınar ve Özkaya, 2004; Altinkurt, 2008; Döş, 2011). Bu bağlamda, değerler eğitiminde sorun olduğu ve öğrencilere bazı evrensel ve kültürel değerleri kazandırmakta güçlük çektiğimize ilişkin tartışmaları (Karasu ve Aktepe, 2009; Gömleksiz ve Kılınç, 2015; Sezer, 2021) bu açıdan da değerlendirmek gerekmektedir.

Dördüncü alt problemle ilgili bulgular ise ikili eğitimin olumsuz yönlerinin çözümüne ilişkindir ve dört kategoride toplanmıştır. Planlamanın daha sağlıklı yapılması, işlerin planlanan sürelerde yapılması gibi çözümler eğitim planlaması kategorisini; aynı binada tek okulun ikili eğitim yapması gibi çözümler uygulama kategorisini; okul kuralları oluşturma, etkili iletişim sağlama gibi çözümler iletişim kategorisini; cumartesi günleri ders yapma, online eğitim gibi çözümler de iyileştirme kategorisini oluşturmaktadır. Çalışmanın bulgularına benzer şekilde Giren ve Öztürk (2020) ikili eğitim uygulamalarında iyileştirmelere gereksinim olduğunu belirtmiştir. Özellikle yasal düzenlemeler yapılırken daha dikkatli planlama yapılması gerektiği, temizlik ve beslenme hususlarında daha özenli

olunması gerektiği, okulun fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu temada yönetim süreçlerinden planlama kavramının önemi vurgulanmıştır. Planlama, örgütü amaçlarına ulaştıracak araçların ve olanakların seçimi olarak tanımlanmakta olup (Gümüş ve Şişman, 2014) mevcut durumdan istenilen duruma geçişi amaçlamaktadır (Yıldırım, 2021). Eğitim gelecekte yaratabileceği faydadan dolayı uzun vadeli ve getirisi yüksek bir yatırım olduğu için ülkelerin kalkınma düzeylerini belirleyen önemli göstergelerden biridir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2016). Dolayısıyla eğitim kurumları ile niceliksel ve niteliksel tüm alt yapıların, fiziksel ve beşeri tüm sermayenin etkili bir şekilde planlanması; gelecekte doğabilecek pek çok durumun üstesinden gelmeyi sağlayabilir. Bu temada yönetim süreçlerinden iletişime de vurgu yapılmıştır. Örgütsel amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamada önemli görülen iletişim; karşılıklı bilgi alışverişi olarak tanımlanmakta olup iletişimin engellerden arındırılması, özellikle yöneticilerin öğretmenlerle etkili iletişim kurmaları örgütsel görevlerin etkili bir şekilde yapılmasına olanak sağlayacağı gibi öğretmenlerin güdülenmesini de olumlu olarak etkilemektedir (Kıral, 2021).

Sonuçta, öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden ve binada okul saatlerinde yapılan gözlemlerden hareketle sabah bir ortaokul, öğleden sonra bir lise biçiminde aynı binada ikili eğitim vermenin, ayrı binalarda tam gün eğitim vermeye göre çok daha olumsuz yönlerinin bulunduğu belirlenmiştir. Okullardan birinin binasının depreme dayanıklı olmadığı belirlenmesi nedeniyle başlayan ikili eğitim; eğitimin niteliğinin düşmesi, iş yükünün artması, yöneticilerin güdülenmesini olumsuz etkilemesi, temizlik problemlerini artırması, öğrencilerin özellikle sabah erken saatlerde karanlıkta gelmesinin güvenlik sorunu yaratması, öğrencinin okulda az kalması, öğrencilerin uykulu olması, öğrencilerin kahvaltı yapmadan gelmesi, öğrencinin okuldan yararlanma süresinin azalması, teneffüslerin kısa olması gibi pek çok olumsuz yönüyle öğrencileri etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğretmen ve yöneticiler ikili eğitimin okul dışındaki sosyal etkinliklere zaman kalması, öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirmesi, öğretmene kendine ayıracak zaman kalması gibi olumlu yönleri de olduğunu görüşülmüştür. Tüm okullarda tam gün eğitime geçmek Milli Eğitim Bakanlığının da 2023 Vizyonu'nda (MEB 2023 Eğitim Vizyonu, 2019) öncelikli hedefleri arasındadır. Alanyazındaki bulgular tam gün eğitimin ikili eğitime göre öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayan, öğrencilerin daha mutlu olduğu, velilerin daha çok desteklediği, daha esnek, iletişimin çevreyle daha yoğun olduğu bir sistem olduğunu göstermektedir (Fusaro, 1997; Gullo, 2000; Elicker ve Mathur, 1997).

İkili eğitim doğal afetler ya da bina yetersizliği gibi nedenlerle uygulanmaktadır. Zorunluluktan ikili eğitime geçen Ege Lisesi ve Mustafa Kemal Ortaokulunun en kısa zamanda ayrı binalara taşınması sağlanmalıdır. Sürece ilişkin planlamanın yapılması ve öğretmenlerin gelişmelerle ilgili bilgilendirilmelerinin sağlıklı okul iklimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Tam gün eğitime geçinceye kadar ikili eğitimin başlama ve bitiş saati için güncellemeler yapılmalı, özellikle geliş ve gidişlerde yaşanacak güvenlik sorunları için önlemler alınmalı, okulların temizliği için yardımcı personel sayısı artırılmalıdır. Bunun yanında, öğrencilerin sosyal gelişimleri için okulda hafta sonları etkinlikleri planlanmak, öğretmenlerin kalan zamanlarında mesleki gelişimleri için kurslar açmak gibi geçici çalışmalara gidilebilir. Özellikle öğretmen ve öğrenci sayıları ile okul binalarının yapımında uzun dönemli planlama yapılmalı; bunun için ayrılan finansal kaynaklar geliştirilmelidir.

Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenen okul yöneticileri ve öğretmenlerden görüşler alınmış ve gözlemler yapılmıştır. Çalışma grubu olarak öğrencilerin, velilerin, yardımcı personellerin de dahil olduğu bir araştırma planlanabilir. Bu ikili eğitimdeki okulların sınıflarında gözlem yapma olanağı olmamıştır. Bu tür bir gözlemin dahil edildiği bir durum çalışması gerçekleştirilebilir. Kendi okulunda mevcut öğrencileri ile ikili eğitime geçmek zorunda kalan okullarda da çalışma yapılabilir ve farklı bir okulla aynı binayı paylaşan okullar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar betimlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akar, F., ve Nayir, F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 5(2), 167.
- Akbaşlı, S. ve Üredi, L. (2014). Views of teachers on the 4+4+4 structure in the Turkish education system. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-142.
- Akçadağ, T. (2021). Yönetim süreçleri. R. Sarpkaya (Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul içinde* (s.173 218). Anı yayıncılık.

- Aktay, S., Işık, E. ve Gençsoy, E. (2019). Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi? *III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu* (USEAS 2019).
- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Bervell, B., Sam, A. C., & Boadu, K. (2013). The Nature of the Shift Schooling System in Ghana: Implications on Pedagogy. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(4), 25.
- Bray, M. (2008). *Double-shift schooling: design and operation for cost-effectiveness*. (Vol. 90). Commonwealth Secretariat.
- Büyükboyacı S. (1998). Taşımali ilköğretim ve sorunları (Çanakkale ili örneği). *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Camuzcu, S. (2007). Normal ve ikili eğitim yapan ilköğretim okullarında birinci kademe öğrencilerinin okul başarılarının karşılaştırılması. *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Gaziantep Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve C.B. Demir, Trans. eds).
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 277-301.
- Doğan, S. ve Erbiyık, S. (2021). Tam gün eğitim ve etkileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 10(2), 1539-1560.
- Döş, İ. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 190, 71-91.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ütopya Yayınevi.
- Elicker, J., & Mathur, S. (1997). What do they do all day? Comprehensive evaluation of a full-day kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(4), 459-480.
- Ersoy, A. ve Saban, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Freire, P. (2021). *Ezilenlerin pedagojisi*. Ayrıntı Yayınları.
- Fusaro, J. A. (1997). The effect of full-Day kindergarten on student achievement: A metaanalysis. *Child Study Journal*, 27(4), 269-77.
- Giren, S., ve Öztürk, M. Anaokulu müdürlerinin ikili eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 4(2), 2-16.
- Gorong, P. (2014). Teachers'and students'perceptions of double session schooling on ordinary level students'performance in geography. *The International Asian Research Journal*, 18-27.
- Gömlüksiz, N. ve Kılınç, H. H. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri, beklentileri, önerileri. *Researcher: Social Sciences Studies*, 3(5), 35-45.
- Gullo, D. F. (2000). The long term educational effects of half- day vs full- day kindergarten. *Early Child Development and Care*, 160(1), 17-24.
- Güçlü, H. (2006). Turizm sektöründe durumsal faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Anadolu Üniversitesi.
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). Eğitim ekonomisi ve planlaması. Pegem A.
- Herry, Y., Maltais, C., ve Thompson, K. (2007). Effects of a full-day preschool program on 4-year-old children. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2), 1-20.
- Karasu, M. ve Aktepe, V. (2009). Öğretmenlerin değer eğitimine bakış açıları. USOS 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu içinde (21-23). Eskişehir: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi.
- Kıral, E. (2021). Yönetim süreçleri. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim yönetimi içinde* (ss. 161-216). Pegem A Yayıncılık.
- Kleinhans, G. (2008). Double-shift schooling: motives for implementation-the cases of Namibia and Uganda. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 14(3), 106-121.
- Kocayığıt, A., ve Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 1810-1848.
- Lee, V. E., Burkam, D. T., Ready, D. D., Honigman, J., & Meisels, S. J. (2006). Full-day versus half-day kindergarten: In which program do children learn more? *American Journal of Education*, 112(2), 163-208.

- Lusher, L., & Yassenov, V. (2016). Double-shift schooling and student success: Quasi-experimental evidence from Europe. *Economics Letters*, 139, 36-39.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve işgalciler*. Kalkedon Yayınları.
- MEB (2018a). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/18. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden 26.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB 2023 Eğitim Vizyonu (2019) http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU adresinden 26.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Çocuk Kulüpleri Yönergesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1706.pdf> adresinden 01.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018). Eğitim İzleme Raporu 2017-18. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_YoneticiOzeti-1.pdf adresinden 14.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2019). MEB 2019-2023 Stratejik Planı. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/02153124_Milli_Egitim_Bakanligi_2019-2023_Stratejik_Plani__31.12.pdf adresinden 14.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf adresinden 01.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2020). 2019 yılı idare faaliyet raporu. <http://sgb.meb.gov.tr> adresinden 26.11.2021 tarihinde erişildi.
- MEB. (2021). İdari Faaliyet Raporu. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf adresinden 26.11.2021 tarihinde erişildi.
- MEB. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeli/icerik/810> adresinden 01.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden 1.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.). Nobel Yayıncılık.
- OECD. (2019). Education at a Glance. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_TUR.pdf adresinden 26.11.2021 tarihinde erişildi.
- OECD. (2023). <https://www.oecd.org/portugal/schools-as-hubs-for-social-and-emotional-learning-f6d12db7-en.htm> adresinden 01.09.2023 tarihinde erişildi.
- Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Normal öğretime geçişini tamamlayan okullardaki Türkçe eğitimi başarısı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 96-110.
- Orkodashvili, M. (2009). Double-shift schooling and EFA goals: Assessing economic, educational and social impacts. *Educational and Social Impacts*.
- Özan, M. B. ve Öztürk, E. (2018). Normal (tam gün) eğitime geçişe ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 97-113.
- Özdoğru, M. (2021). İkili eğitim yapan okulların yöneticilerinin tam gün eğitime geçiş hakkındaki görüşleri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(5), 59-74.
- Özgülük, G. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi. *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Parente, C. (2020). *Multiple-shift schooling: international context and the Brazilian case*. Tempos Espaços Educ.
- Patton, Q. M. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. M. Bütün ve C. B. Demir (Trans. Edts.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar. D. Bayrak, H., B. Arslan ve Z. Akyüz (Trans Edts.). Siyasal Yayıncılık.
- Sagyndykova, G. (2013). *Academic performance in double-shift schooling*. University of Arizona, Tucson.
- Sarışık, Y. ve Düşkün, Y. (2016). Çocukların gözünden okulda yaşam araştırma raporu, Eğitim Gönüllüleri. ERG ve TEGV.

- SBB. <https://www.sbb.gov.tr/> adresinden 08.12.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sezer,Ş. (2021). Ortaokullarda değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*,19 (41), 171-205.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior: A study of decision making processes in administrative organizations*. The Free Press.
- Stofflet, F.P. (1998). *Anchorage school district full day kindergarten study: A follow-up of the kindergarten classes of 1987-88, 1988-89, 1989-90*. Anchorage, AK: Anchorage School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 426 790)
- Şeker, R., Çınar, D. ve Özkaya, A. (2004). Çevresel faktörlerin üniversite öğrencilerinin başarı düzeyine etkileri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. İnönü Üniversitesi, Eğitimi Fakültesi, Malatya.
- Tural, K.N. (2012). *Eğitim finansmanı*. Siyasal Kitabevi.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120).
- UNESCO. (2020). Küresel eğitim raporu ve Türkiye. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Kuresel-Egitim-Raporu-ve-Turkiye_ERG.pdf adresinden 14.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ünal, A ve Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim hukuku herkese nitelikli eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2021). Eğitim planlaması ve ekonomisi. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim yönetimi içinde* (ss. 263-292). Pegem A.
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge*, 3(1), 97-114.

BÖLÜM 5

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA DİJİTAL VATANDAŞLIK¹

Nurgül ÇALIŞKAN², Kibar AKTIN³

GİRİŞ

Günümüzde teknolojideki hızlı gelişme, endüstriden başlayarak haberleşmeye kadar tüm sektörler üzerinde etkisini gün geçtikçe arttırmaktadır. Bu değişim sonucunda toplumlar teknoloji alanındaki güncel gelişmeleri yakından takip ederek ortaya çıkan yeniliklere ayak uydurmaya çalışmaktadır. 19. yüzyılda İngiltere’de filizlenen ve tüm dünyayı saran sanayi devrimiyle birlikte insanlık teknolojide çağ atlamış ve internetin kullanılmasıyla birlikte vatandaşlık kavramı yeni bir boyut kazanarak dijital vatandaşlık olarak literatürde yerini almıştır. Söz konusu kavram teknolojinin toplum hayatına etkisi sonucunda ortaya çıkan vatandaşlığın yeni bir boyutudur. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan dijital vatandaşlık kavramı Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu’na (International Society For Technology In Education [ISTE]) göre “Yasal, güvenli ve etik bir ortamdan oluşan dijital dünyada öğrenme, yaşama ve çalışma haklarını ve fırsatlarını bilerek bir arada yaşama” olarak tanımlanmaktadır (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021, s. 723). Çubukçu ve Bayzan’a (2013) göre dijital vatandaşlık teknoloji ve iletişim kaynaklarını kullanabilen, eleştirel düşünebilen, dijital sorumluluklarının farkında olan, teknolojiyi, bilgi sistemlerini kullanırken başkalarına zarar vermeyen ve bütün bunları vatandaşlık hak ve sorumlulukları bağlamında değerlendirebilen bireylerdir. Farmer (2010) dijital vatandaş kimliğine sahip olan bireyi hem kendi kişisel gelişimi hem de toplumsal gelişim için elektronik ortamda yer alan bilgileri uygun biçimde seçip, elde ettiği bilgileri bilinçli kullanan, sanal gerçeklik alanında aktif bir biçimde rol alan bireyler olarak nitelendirmektedir (Aktaran. Karaduman ve Öztürk, 2014). Farmer’ın ifade ettiği gibi dijital vatandaşın birçok dijital yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Birçok bilim insanı bu kavramı bu nedenden ötürü çeşitli biçimlerde sınıflandırmış ve incelemiştir. Bunlardan biri olan Kim ve Choi (2018), dijital vatandaşlığı etik, bilgi ve medya okuryazarlığı, katılım ve kritik direnç olarak dört boyutta incelemiştir. Eğitimci Michael Ribble, "Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know" (Okullarda Dijital Vatandaşlık: Tüm Öğrencilerin Bilmesi Gereken Dokuz Unsur) (2007) adlı kitabında okullarda öğrencilere dijital teknolojileri sorumlu ve etkin biçimde kullanmayı öğretmek üzere dijital vatandaşlığı; dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital görgü (etik), dijital kanun, dijital hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik olmak üzere dokuz boyutta sınıflandırmıştır.

Ribble ve Bailey (2007) tarafından 2007 yılında yapılandırılan dijital vatandaşlığın dokuz davranış boyutu dört yıl sonra Ribble (2011) tarafından tekrar düzenlenmiştir (Şahin ve Karaduman, 2022, s. 397). Ribble, dijital vatandaşlık kavramını yeni düzenlemesinde üç tema içerisinde dokuz boyutu şu şekilde sınıflandırmıştır (Akt. Şahin ve Karaduman, 2022, s. 397).

- ✓ Saygı; etik, erişim ve kanun,
- ✓ Eğitim; iletişim, okuryazarlık ve ticaret,
- ✓ Korumak; hak ve sorumluluklar, güvenlik ve sağlık konularını kapsamaktadır.

¹ Bu makale sorumlu yazarın Sosyal Bilimler Ders Kitaplarında Dijital Vatandaşlık başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiş olup 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Öğretmen, MEB, Türkiye/Samsun, nc364457@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7276-921X

³ Doç. Dr. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sinop/Türkiye, kibaraktin@sinop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6238-3500

ISTE'ye göre 21. yüzyıl becerilerinden biri olan dijital vatandaşlık becerisi gelişen, karmaşıklaşan ve değişen teknoloji karşısında toplumun geleceği açısından ilköğretim kademesinde başlanarak öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir (Turan ve Karasu-Avcı, 2018). Güncel becerilerin kazandırılmasına yönelik ilk girişimler öğretim programlarında gerçekleşmektedir. Çünkü öğretim programlarının en temel amaçlarından biri; topluma uyumlu, toplum kurallarını, hak ve özgürlüklerini, yükümlülüklerini benimsemiş nitelikte vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda öğretim programlarında öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde sahip olması gereken “kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde” (TYÇ) tanımlanmıştır (MEB, 2018). Bu yetkinliklerden biri “Dijital Yetkinlikler” hayatın her alanında BİT'in (Bilgi İletişim Teknolojileri) güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını işaret etmektedir. Bu yetkinlik “bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler” içermektedir (MEB, 2018). SBDÖP'de (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı) öğrencilerin dijitalleşen dünyada ortaya çıkan yeni durumlar karşısında dikkat etmesi gereken hususlar ve konun önemine yönelik şu açıklamalara rastlanmaktadır:

“Son yıllarda dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir” (MEB, 2018).

SBDÖP'de dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amaçlı ders içi ve dışı etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir. Ders içi öğretim araçlarından biri de ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğretmenlerin çeşitli temel bilgileri öğrencilere aktarmada ve etkinlikleri gerçekleştirmede kullandığı öğretim araçlarından biridir. Dijital vatandaşlık yeterliliklerinin kazandırılmasında önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü ders kitapları; öğretim programında yer alan hedeflerle tutarlı olarak konuların işlendiği, öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı temel kaynaklardır (Kılıç ve Seven, 2011). Bu nedenle ders kitapları, çocuğun bir parçası olduğu toplumla “bütünleşmesini sağlayan, o toplumun inançlarını, kültürünü, yaşam biçimini, felsefesini, etkileşim biçimlerini, gelenek ve göreneklerini açıklayan ve öğreten ilk kaynaktır” (Baştürk, 2006, s. 14). Bir vatandaşlık eğitim programı olan sosyal bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık yetkinliğini incelemek bu açıdan ciddi bir önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi başta olmak üzere ilgili alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler, sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ile ilgili görüşlerini belirleyen (Çolak, 2022; Hakdar, 2022; Parsak, 2021; Bakır, 2016); ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık algılarını tespit eden (Hızmalı, 2022; Şen 2022; Aslan, 2022; Karadağ, 2022; Öztürk, 2019); sosyal bilgiler eğitiminde eğitim paydaşlarının (öğretmen, öğrenci ve veli) dijital vatandaşlık deneyimlerini ortaya koyan (Sevigen, 2022; Yılmaz, 2022; Sarı, 2019; Aygün, 2019; İkinci, 2016); Karaduman, 2011) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlığa yönelik algılarını analiz eden (Avcı, Faiz ve Reçepoğlu, 2021; Ezer ve Aksüt, 2021; Metin, 2021) ve SBDÖP'yi dijital vatandaşlık ve/veya ders kitaplarına yansımaları bağlamında inceleyen (Pala, 2023; Turan ve Karasu Avcı, 2018; Kara ve Atasoy, 2019; Dere ve Yavuzay, 2019; Aydemir, 2018) çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmaların daha genel çerçevede yapılmış karşılaştırmalı betimsel araştırmalar olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarını dijital vatandaşlık alt boyutları açısından inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının dijital vatandaşlık boyut ve kategorileri bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Gelecekte toplumu şekillendirecek ve topluma yön verecek olan öğrencilerin teknolojiyi amacı doğrultusunda, etkin ve ahlaki ilkelere uygun bir şekilde kullanabilme yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Dijital vatandaşlık eğitimi ile öğrencilerin interneti ve bilgiye erişim kanallarını etik, yasal, güvenli ve sorumlu bir biçimde kullanabilmeleri zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir. Sosyal bilgiler dersi çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlere sahip etkin vatandaşlar yetiştirme amacına hizmet eden bir ilköğretim dersidir. Bu nedenle, aktif, sorumlu, sosyal katılım sağlayan, duyarlı vatandaşlar yetiştiren sosyal bilgiler dersine dijital yeterlilikleri gelişmiş vatandaş yetiştirme hususunda

önemli görevler düşmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dijital vatandaş yetiştirme konusunda pek çok beceri ve değer halihazırda yer almaktadır (Yılmaz, 2022). Tüm bunlardan hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yönelik elde edilen bulguların; MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun program güncelleme çalışmalarında SBDÖP'yi dijital vatandaşlık boyutları bağlamında geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, Sosyal Bilgiler ders kitabı yazarlarının Dijital Vatandaşlık ve Boyutları açısından ilgili kitapları içerik, etkinlikler ve görsellerle zenginleştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı, araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalar yapmalarına referans olacağı ve mevcut çalışmalarını değerlendirmelerine kaynaklık edeceği umulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler ders kitaplarını dijital vatandaşlık boyut ve kategorileri kapsamında incelemektir. Dolayısıyla araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- ✓ 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerin hangi içeriklerle sunulduğunu belirlemek.
- ✓ 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık boyutları ve bu boyutların kategorilerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup durum çalışması deseninde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar ise gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 41). Durum çalışması ele alınan kişi/kurum/olay/yazılı kaynakları derinlemesine inceleyen araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmasında ele alınan ders kitapları doküman incelemesi yöntemiyle sorgulanıp analiz edilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir. Doküman incelemesi bu çalışmada hem bir veri toplama yöntemi hem de bir analiz biçimini ifade etmektedir. Doküman inceleme yöntemi, fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan teknikler olarak tanımlanmaktadır. Doküman inceleme, araştırma konusuyla ilgili bir dokümanın özetini çıkarmak veya açıklamasını yapmaktan ziyade dokümanın içeriğinin bir analizini ve çoğu durumda da belirli bir tarihsel veya çağdaş bağlam içerisinde dokümanda verilmek istenen mesajın, niyetin ve güdünün incelenmesini içerir (Özkan, 2022, s. 2, 3).

Araştırmanın Dökümanları

Bu araştırmanın çalışma dokümanlarını 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda ders kitabı olarak okutulan MEB basımlı 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders [SBD] (2022) kitapları oluşturmaktadır. Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s. 197) belirttiği gibi "tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır". Benzer şekilde, Türkiye'de Sosyal Bilgiler ders kitaplarının tümüne ulaşmanın ve incelemenin daha kapsamlı bir araştırma ve daha uzun bir süre gerektirmesi bakımından, bu çalışmada örneklem seçimine gereksinim duyulmuştur. Bu kapsamda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ve öğretmenler tarafından yaygın kullanılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) çevrimiçi sosyal eğitim platformunda yer alan Tüysüz (2022) 4. sınıf SBD kitabı, Evirgen, Özkan ve Öztürk (2022) 5. sınıf SBD kitabı, Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz (2022) 6. sınıf SBD kitabı ve Açıl, Güvenç, Hayta ve Kılıç (2022) tarafından yazılan 7. sınıf SBD kitabı [7.SBD] örneklem olarak tercih edilmiştir. Tipik durum örneklemesinde "amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında bilgi sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması dijital vatandaşlığın üç boyutu ve bu boyuta ilişkin dokuz maddesinin kategorileştirilmesiyle gerçekleşmiştir. Dijital vatandaşlığın boyut ve kategorileri Ribble'nin (2011) "Dijital Vatandaşlık Boyutları" dikkate alınarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Veri Toplama Aracı Olarak Kategorize Edilen Vatandaşlık Boyutları ve Kategorileri

Dijital Vatandaşlık Boyutları	Kategoriler
Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	Dijital görgü (etik) Dijital erişim Dijital kanun
Kendinize ve Başkalarını Eğitin	Dijital okuryazarlık Dijital iletişim Dijital ticaret
Kendinize ve Başkalarını Koruyun	Dijital hak ve sorumluluklar Dijital güvenlik Dijital sağlık

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Dijital vatandaşlık boyutlarına ait kategorik çerçeveye göre ders kitapları betimsel olarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre betimsel analiz, veri toplama araçlarından elde edilen verilerin daha önceden belirlenen çerçeveye göre analiz edilmesidir. Bu çalışmada betimsel analiz belirtilen çerçeveye uygun olarak dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ait çerçeve Ribble'nin (2011) "Dijital Vatandaşlık Boyutları" göz önünde bulundurularak SBD kitaplarının analiz şeması olarak belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1).

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, dijital vatandaşlık boyutlarına ait kategorik çerçeveye göre ders kitaplarındaki metin içeriklerindeki cümleler, etkinlikler, sorular, resimler ve fotoğraflar tümdengelimci bir analizle kodlanmıştır (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2

Dijital Vatandaşlık Boyut ve Kategorilerine Göre Ders Kitabından Analiz Örnekleri

Dijital Vatandaşlık	Ders Kitabından Örnekler
Boyut 1: Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	
Kategori: Dijital görgü (etik) Davranış ve kuralların elektronik standartlarıdır. Etik kurallara uymanın dijital ortamda da devam ettiğinin farkında olma ve bu kurallara uyabilme becerisidir.	Alanyazı incelendiğinde Kara ve Atasoy (2019) ve Pala (2023) çalışmalarında en az değinilen boyut olarak dijital görgü kategorisine ilişkin içeriklere ulaşılmıştır. Kodlayıcı farklılığından kaynaklanan bu çalışmada Dijital görgü (etik) boyutuna ilişkin içeriğe rastlanmamıştır.
Kategori: Dijital erişim Dijital erişim; üretken vatandaşlar olmak için, eşit olarak teknolojik imkânlarla dijital erişim sağlanması anlamına gelir. Örneğin; cinsiyet, ırk, yaş, etnik kimlik, fiziksel ve zihinsel farklılıklara aldırış etmeden elektronik topluma tam katılımın sağlanmasıdır.	"Günlük hayatınızda kullandığınız teknolojik ürünler sayesinde pek çok zor işi kolaylıkla yapabilirsiniz. Örneğin telefon kullanarak uzaktaki biriyle konuşabilir[siniz]" (4. sınıf, SBD, 2022, s. 94). "Cep telefonlarının kullanılmaya başlamasıyla kısa mesaj göndermeye başladık" (5. sınıf, SBD, 2022, s. 96). "... akıllı telefonlar, tabletler ile günümüz insanı birçok yönden değişime uğramaktadır" (6. sınıf, SBD, 2022, s. 145).

Dijital Vatandaşlık	Ders Kitabından Örnekler
Boyut 1: Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	
Kategori: Dijital kanun Çevrim içi ortamda var olan kurallar ve kanunların farkında olarak hareket edilmesi, bu kurallara ve kanunlara uymayanların uyarılmasıdır.	“Genel Ağ sayfasının adresini ve erişim tarihini not etmeyi unutmadı. Kütüphanedeki kaynaklardan ve Genel Ağ’dan aldığı notları gözden geçirerek ödevini tamamladı. Yararlandığı kaynakları ödevinin sonuna kaynakça başlığı altında yazmayı da ihmal etmedi” (5. Sınıf, SBD, 2022, s.112). “Genel Ağ üzerinden kişisel hakları saklı olan kaynakların izinsiz indirimi yapılmamalıdır” (6. sınıf, SBD, 2022, s. 151).
Boyut 2: Kendinizi ve Başkalarını Eğitin	
Kategori: Dijital okuryazarlık Dijital okuryazarlık; çevrimiçi teknolojik kullanımıyla bilgiye ulaşma, ulaşılan bilginin doğruluğunu teyit edilmesinin bilincinde olunması, bilgiyi iletme, depolama ya da dönüştürme gibi görevlerde etkin olabilmek için bireyin kendini geliştirmesini ifade etmektedir.	“Genel Ağ sayesinde bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır ancak başka bir sorun ortaya çıkmıştır. Arama motoru bize çok sayıda bilgi sunmaktadır. ‘Bu bilgilerin hangileri doğru ve güvenilirdir?’ sorusu akla gelmektedir. Genel Ağ’da ulaştığımız bilgilerin önemli bir kısmı kontrolden geçmiş değildir. Bu nedenle Genel Ağ’da karşımıza çıkan bilgilerin tamamını doğru ve güvenilir kabul edemeyiz...” (5. sınıf, SBD, 2022, s. 99). “...denetimsiz bilginin, yalan ya da yanlış haberlerin ortaya çıkmasına ve bilgi kirliliğine sebep olmaktadır. Bilgi kirliliğinden etkilenmemek için her bilgiye eleştirel gözle bakmak ve iyi bir medya okuryazarı olmak gerekmektedir” (7. sınıf, SBD, 2022, s. 30). “Sanal ortamda iletişimin artması yüz yüze iletişimin azalmasına neden oldu” (5. sınıf, SBD, 2022, s.114). “Elektronik iletişim teknolojisinin gelişimi bilgiye çok kısa sürede ulaşabilmeyi sağladı” (7. sınıf, SBD, 2022, s. 137). “... Bugün ise insanlar evlerinde, oturdukları yerden genel ağ aracılığıyla kredi kartlarını kullanıp sanal bilet alabiliyorlar” (4. sınıf, SBD, 2022, s. 101). “Genel Ağ üzerinden yapılan alışverişlerde insansız hava araçlarıyla teslimatlar yapılmakta.” (6. sınıf, SBD, 2022, s. 143). “İletişim ve haberleşme teknolojilerinde yaşanan gelişmeler... Böylece dijitalleşmeye ve Genel ağa bağlı yeni bir ekonomi anlayışı ortaya çıktı” (6. sınıf, SBD, 2022, s. 137).
Kategori: Dijital iletişim Dijital iletişim, iletişim biçimlerinin değişikliğe uğrayarak elektronik araçlar vasıtasıyla yapıldığının farkında olmayı içeren bir dijital vatandaşlık boyutudur.	
Kategori: Dijital ticaret Çevrimiçi ortamda bilinçli mal alım-satımı yapılması, çevrimiçi alışveriş ve dijital bankacılık konularında bilinçli ve güvenli hareket edilebilmesidir.	
Boyut 3. Kendinizi ve Başkalarını Koruyun	
Kategori: Dijital hak ve sorumluluklar Bireylerin dijital vatandaşlık yeterliğine sahip olması için çevrimiçi ortamlarda ahlak ve etik kurallarını göz önünde bulundurarak sorumluluklarının bilincinde ve kişisel haklara saygılı bir biçimde davranış sergilemesidir.	“Son yıllarda günlük yaşamımızın bir parçası hâline gelen tabletler, akıllı telefonlar, sosyal medya ve Genel Ağ beraberinde bazı riskleri de barındırıyor. Kimlik hırsızlığı, özel hayatın ifşası gibi konular bu sorunların başında geliyor. Bilinçsizce kullanılan sosyal medya hesapları ve bilinçsizce atılan mesajlar kimlik bilgilerinizin deşifre olmasına neden olabiliyor” (5. sınıf, SBD, 2022, s. 105).
Kategori: Dijital güvenlik Dijital güvenlik “Dijital Vatandaşlıkta” yazılım ve uygulamalar aracılığıyla maruz kalınan saldırılar karşısında kullanıcıların bilgisayar ya da akıllı telefonlar gibi bilişim teknolojilerindeki kişisel verilerin korunmasından sorumlu olduğunun farkında olmasıdır.	“... teknolojiadaki gelişmelerin süreyle ve yeni güvenlik önlemlerinin kimlik kartlarına yansıtılması amaçlanıyor.” (4. sınıf, SBD, 2022, s. 14). “İnternet kafe gibi Genel Ağ’ın ortak kullanıldığı alanlar yerine kişisel bilgisayarlar kullanılmalıdır. Ödeme sayfasının güvenli olduğunu anlamak için adres çubuğunda “https” yazdığından emin olunmalıdır. Parola ve şifre gibi bilgiler kimseyle paylaşılmamalıdır. Ödemede kişisel bilgiler girilirken sanal klavye kullanılmalıdır. Güvenlik önlemleri olmasına dikkat edilmelidir” (5. sınıf, SBD, 2022, s. 104).
Kategori: Dijital sağlık Dijital sağlık; teknoloji kullanımının insanın fiziksel ve psikolojik sağlığına verdiği zararları ortaya koyarak dijital ortamlarda limitlerin olması gerektiğine yönelik farkındalık oluşturmayı ve aile üyeleriyle birlikte olunan zamanın öneminin farkında olunmasını içermektedir.	“[C]ep telefonunu yalnızca zorunlu hâllerde ve kısa süreliğine kullanabiliriz. Ayrıca görüşmelerimizi kulaklıkla yaparak kendimizi cep telefonunun yaydığı radyasyondan koruyabiliriz” (4. sınıf, SBD, 2022, s. 115).

Çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitapları içerisindeki tüm bilgilendirici metinler, etkinlikler, fotoğraflar başta olmak üzere diğer görsel diğer materyaller Tablo 2’de belirtilen dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine temel alınarak kodlanıp tasnif edilmiştir. Kodlamanın ilk aşamasında 4. sınıf ders kitabı araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanıp sonuçları karşılaştırılmıştır. Kodlamanın güvenilirliğinde uzman görüşü alınmıştır. Sayıca oldukça az olan ihtilaf oluşan kategoriler üzerinde

tartışılmıştır. Uzman görüşü alınan kategorileştirme işleminde geri bildirimlerle tekrar yeni düzenlemeler yapılmıştır.

3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarından dijital vatandaşlık boyutları çerçevesinde kategorileştirilen veriler alt problemler doğrultusunda düzenlenip tanımlanmış, tablolar oluşturularak sunulmuş (Bkz. Tablo 2) ve gerekli yerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılabilir ve okunabilir bir şekilde sunulmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır.

4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada gerçekleşmiştir. Örneğin 4. sınıf SBD kitabı incelendiğinde “Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun” dijital vatandaşlığın boyutuna ilişkin “Dijital erişim” kategorisi kapsamında rastlanan örneklerin sunulması ve yorumlanmasına aşağıda yer verilmektedir:

“Günlük hayatınızda kullandığınız teknolojik ürünler sayesinde pek çok zor işi kolaylıkla yapabilirsiniz. Örneğin telefon kullanarak uzaktaki biriyle konuşabilir[siniz]” (s.94).

“Telefonlar aracılığıyla akrabalarımızın ve tanıdıklarımızın bayramlarını, özel günlerini kutlayıp onların sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşabiliyoruz” (s.96).

4. sınıf SBD kitabında yer verilen yukarıdaki anlatılarda teknolojinin sağladığı iletişim olanağı ile toplumun cep telefonuna erişmesi ve ile telefonun insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olmasından bahsedilmektedir. Araştırma sonuçları bu şekilde doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve yorumlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı çok çeşitli terimlerle açıklanmaktadır. Bu kavram, tek, sabit veya evrensel bir kavram değildir. Golafshani’ye (2003) göre "belirli araştırma metodolojileri ve projelerinin süreçlerine ve amaçlarına kaçınılmaz bir şekilde dayanan olumsal bir yapıdır" şeklinde tanımlanmaktadır. Kirk ve Miller’e göre de nitel araştırmalarda geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Bu tanımlar ışığında geçerlilik ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesidir. Bu çalışmada geçerliliğin sağlanabilmesi için ders kitapları objektif bir şekilde incelenmiştir. Veriler araştırmanın amacına uygun olarak toplanmış, araştırmanın sonuçları detaylı şekilde açıklanmıştır. Verilerin analizinde uzman görüşü alınmıştır. Alan uzmanı, “araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle” bakmış ve süreç boyunca araştırmacıya geri bildirimde bulunmuştur. “Bu yöntem uzman incelemesi (peer debriefing) olarak adlandırılmaktadır” (Creswell, 2003’ten aktaran Başkale, 2016, s.24). İlgili yöntem başvurulma sebebi yetersiz sonuçlara ulaşma, verileri yanlış yorumlama gibi hataların nitel bir çalışmanın inanılabilirliğini tehlikeye düşürmesini engellemektir.

Doküman incelemesi araştırmalarında araştırmanın güvenilirliği açısından kaynakların özgün olup olmadığının belirlenmesi önemli bir kriterdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 195). Ülkemizde eğitim kurumlarımızda okutulacak ders kitaplarının hazırlanması, geliştirilmesi, değiştirilmesi, telif haklarının tespiti konusunda yetkili kurum Millî Eğitim Bakanlığı’dır. Araştırmanın dokümanları orijinal olup Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış EBA (Eğitim Bilişim Ağı) çevrimiçi sosyal eğitim platformunda yer alan farklı yazar ve yayınevleri tarafından hazırlanan yeni 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarından (2022) oluşmaktadır. Nitel araştırmalarda araştırmanın gerek dış gerekse iç güvenilirliği kapsamında alınması gereken bazı önlemler vardır. Araştırma bulgularının, araştırmanın kavramsal çerçevesiyle uyumlu olması ve araştırma sonuçlarının farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmesi de dış güvenilirliği artıran bir durumdur. Çalışmada dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) sağlamak amacıyla, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemi ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (Yalman ve Uzunöz, 2021, s. 113). Yine araştırma bulgularının araştırma kavramsal çerçevesiyle uyumuna dikkat edilmiş, araştırma sonuçları farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarından “Dijital Vatandaşlık” boyut ve kategorileri kapsamında elde edilen bulgular alt amaçlar çerçevesinde sunulmaktadır.

4, 5, 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İçeriklerinde Dijital Vatandaşlık Boyut ve Kategorilere İlişkin Bulgular

Birinci alt amaç çerçevesinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarında dijital vatandaşlık boyutları ve bu boyutlara ilişkin kategorilerin hangi içeriklerle sunulduğuna ilişkin elde edilen bulgular ilgili ders kitabının başlığı altında yer almaktadır.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin bulgular

4. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin elde edilen bulgulara Tablo 3’te yer verilmektedir.

Tablo 3

4. Sınıf SBD Kitabında “Dijital Vatandaşlık” Boyut ve Kategorilerine ve İçerik Türlerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Kategoriler	İçerik Türleri
Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	Dijital erişim	Yazılı anlatım
Kendinizi ve Başkalarını Eğitin	Dijital okuryazarlık	Yazılı anlatım
	Dijital iletişim	Yazılı anlatım, resim, fotoğraf, soru ve/veya etkinlik
	Dijital ticaret	Yazılı anlatım, fotoğraf
Kendinizi ve Başkalarını Koruyun	Dijital hak ve sorumluluklar	Yazılı anlatım, fotoğraf
	Dijital güvenlik	Yazılı anlatım
	Dijital sağlık	Yazılı anlatım, haber, resim, soru ve/veya etkinlik

Tablo 3’te görüldüğü gibi 4. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlığın kendinize ve başkalarına saygılı olun, kendinizi ve başkalarını eğitin, kendinizi ve başkalarını koruyun boyutlarına rastlanmaktadır. Kitapta kendinizi ve başkalarına saygılı olun boyutunda yalnızca dijital erişim kategorisine yer verilirken, dijital görgü ve dijital kanun kategorilerine rastlanmamaktadır. Ders kitabında dijital erişim kategorisinin yazılı anlatım haricinde farklı içerik ve kaynaklarla desteklenmediği görülmektedir. Kendinizi ve başkalarını eğitin boyutu incelendiğinde dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital ticaret kategorilerine yer verildiği görülmektedir. Bu kategorilerin hepsinde yazılı anlatıya rastlanmaktadır. Ancak resim/fotoğraf gibi görsel kaynaklara dijital erişim ve dijital ticaret kategorilerinde yer verilirken ölçme ve değerlendirme soru ve/veya etkinliklerine yalnızca dijital iletişim kategorisinde rastlanmaktadır. İlgili ders kitabında kendinizi ve başkalarını koruyun boyutu incelendiğinde Tablo 3’te görüldüğü gibi; dijital hak ve sorumluluklar, dijital güvenlik ve dijital sağlık olmak üzere üç kategoriye rastlanmaktadır. Bu kategoriler arasında en çok dijital sağlık kategorisine yönelik metin, haber, resim ve ölçme değerlendirme sorusuna yer verildiği görülmektedir. Dijital hak ve sorumluluklar kategorisinde metin ile beraber bir görsel dikkat çekerken, dijital güvenlikte sadece metin içi anlatıya rastlanmaktadır.

4. sınıf SBD kitabında rastlanan dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin örneklere:

Ders kitabında kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutu/dijital erişim kategorisine ilişkin rastlanan örneğe aşağıda yer verilmektedir:

“Telefonlar aracılığıyla akrabalarımızın ve tanıdıklarımızın bayramlarını, özel günlerini kutlayıp onların sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşabiliyoruz”. (s. 96).

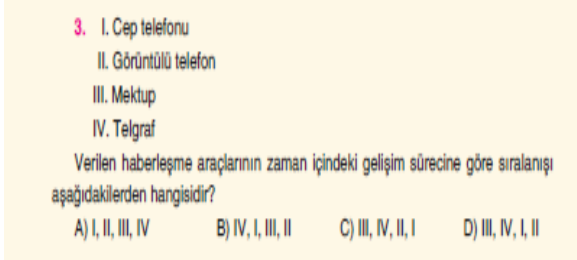
Ders kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutu/dijital okuryazarlık kategorisine ilişkin rastlanan örneğe aşağıda yer verilmektedir:

“Otellerin fiyatları ve sundukları hizmetler nelerdir? En çok tercih edilen otel hangisidir? Konaklayanlar hizmetlerden memnun kalmışlar mı? İnsanlar artık bu soruların cevaplarını genel ağdan bulup en doğru kararı verebiliyor” (s. 101).

4. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutunda dijital iletişim kategorisi (Bkz. Görsel 1) (s.120) ve dijital ticaret kategorisi (Bkz. Görsel 2) (s. 101) için aşağıdaki görsellere bakınız:

Görsel 1

Dijital İletişim Örneği



Görsel 2

Dijital Ticaret



4. sınıf SBD kitabında kendinizi ve başkalarını koruyun boyutunda dijital hak ve sorumluluklar kategorisine ilişkin dijital güvenlik kategorisine ilişkin yazılı içerik örneğine aşağıda yer verilmektedir:

“Bilgisayar teknolojisinin gelişimiyle birlikte insanlar bu teknolojiyle uyumlu ve daha güvenilir bir kimlik belgesine ihtiyaç duymuşlardır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de bu ihtiyacı gidermek amacıyla vatandaşlarına akıllı kart özelliği taşıyan çipli kimlik belgeleri dağıtmaya başlamıştır” (s.12).

Ders kitabında rastlanan kendinizi ve başkalarını koruyun boyutunda dijital hak ve sorumluluklar ve dijital sağlık kategorisine ilişkin görsellere (Bkz. Görsel 3) (s. 117) ve (Görsel 3), (s. 117) yer verilmektedir:

Görsel 3

Dijital Hak ve Sorumluluk



Görsel 4

Dijital Sağlık



5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin bulgular

5. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin bulgulara Tablo 4’te yer verilmektedir.

Tablo 4

5. Sınıf SBD Kitabında “Dijital Vatandaşlık” Boyut ve Kategorilerine ve İçerik Türlerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Kategoriler	İçerik Türleri
Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	Dijital erişim Dijital kanun	Yazılı anlatım, karikatür, resim Yazılı anlatım, soru ve/veya etkinlik
Kendinize ve Başkalarını Eğitin	Dijital okuryazarlık Dijital iletişim Dijital ticaret	Yazılı anlatım, haber, karikatür, resim, soru ve/veya etkinlik Yazılı anlatım, karikatür, resim, soru ve/veya etkinlik Yazılı anlatım, haber, resim
Kendinize ve Başkalarını Koruyun	Dijital hak ve sorumluluklar Dijital güvenlik	Yazılı anlatım, haber Yazılı anlatım, haber, karikatür, resim soru ve/veya etkinlik

5. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlığın kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutuna ilişkin dijital erişim ve dijital kanun kategorilerine rastlanırken dijital görgü kategorisine; kendinizi ve başkalarını koruyun boyutuna ilişkin dijital hak ve sorumluluklar ile dijital güvenlik kategorilerine rastlanırken dijital sağlık kategorilerine yer verilmediği görülmektedir. Kendinizi ve başkalarını eğitin boyutuna ilişkin tüm kategorilere yer verildiği görülmektedir. Ders kitabında en fazla dijital erişime ilişkin yazılı anlatı, resim ve karikatür ile birlikte dijital kanuna ilişkin yazılı anlatı ve ölçme değerlendirme sorusuna rastlanmaktadır. Dijital okuryazarlık ve dijital iletişim kategorilerinde bütün içerik ve kaynaklara rastlanırken dijital ticaret kategorisinde metin, resim ve habere rastlanmış, fotoğraf ve ölçme değerlendirmeye yönelik herhangi bir veriye rastlanmamaktadır. Dijital hak ve sorumluluklar kategorisinde metin ve haber içeriklerine, dijital güvenlik kategorisinde ise bütün içeriklere rastlanırken dijital sağlık boyutu ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamaktadır.

5. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin örnekler

5. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutu/dijital erişim kategorisine ilişkin rastlanan yazılı metin içi örnek ve kavram karikatürlerine (s. 98) (Bkz. Görsel 5) aşağıda yer verilmektedir.

“ ... Genel Ağ sayesinde bilgiye ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. ” (s. 99).

Görsel 5

Dijital Erişim



5. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutu/dijital okuryazarlık kategorisine ilişkin rastlanan yazılı örnek ifade, sorulara (s. 100) (Bkz. Görsel 6) aşağıda yer verilmektedir:

“Yararlandığımız kaynakları çalışmamızda göstermeliyiz... Kaynak göstererek yazarın emeğine saygı göstermiş oluruz.” (s. 113).

Görsel 6

Dijital Okuryazarlık

Sıra Sizde

A. Öğretmeninizin yardımıyla bir araştırma konusu belirleyiniz. Belirlediğiniz bu konu ile ilgili Genel Ağ'da araştırma yapınız. Araştırmanızda bu konuda öğrendiklerinizi dikkate alınız.

Araştırma konum: _____

Yararlandığım Genel Ağ sitelerinin adresleri: _____

Ulaştığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğim kaynaklar (Kitap, dergi, ansiklopedi vb.): _____

B. Araştırmanızı aşağıdaki ölçütlere göre değerlendiriniz.

	Evet	Hayır
Araştırmamda birden fazla Genel Ağ sitesinden yararlandım.		
Araştırmamı güncel Genel Ağ sitelerinden hazırladım.		
Genel Ağ'da ulaştığım bilgileri kitap, dergi, ansiklopedi vb. kaynaklarla karşılaştırdım.		
Genel Ağ'daki bilimsel araştırmalardan yararlandım.		
Resmî sitelerden veya "edu" uzantılı eğitim sitelerinden faydalandım.		
Toplam		

Cevaplarınızda hayır varsa bu konuda öğrendiklerinizi gözden geçiriniz.

Sıra Sizde

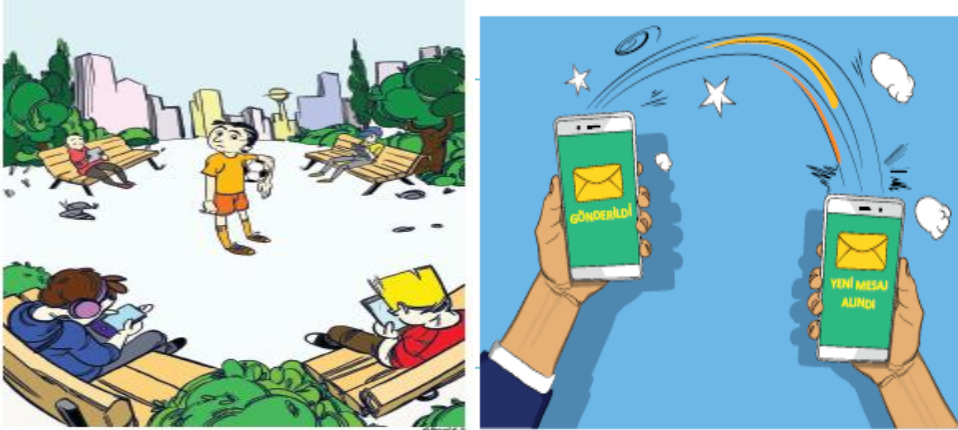
Aşağıdaki cümleleri tamamlayınız.

1. Herhangi bir konuda araştırma yaparken doğru ve güvenilir kaynaklardan yararlanmalıyız. Çünkü _____

5. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitim boyutunda dijital iletişim kategorisiyle ilişkili rastlanan görsele (s. 95-96) (Bkz. Görsel 7) aşağıda yer verilmektedir.

Görsel 7

Dijital İletişim



5. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitim boyutunda dijital ticaret ve güvenlik kategorilerine ilişkin rastlanan yazılı ve görsel içerik örneği için aşağıdaki görsellere (s. 104-105) (Bkz. Görsel 8) (Bkz. Görsel 9) (s. 103) bakınız.

Görsel 8

Dijital Ticaret ve Güvenlik

HABER

Genel Ağ'dan Telefon Sipariş Etti, Kutudan Oyuncak ve Salatalık Çıktı

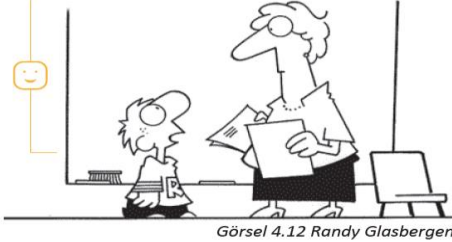
Genel Ağ siparişi vererek, 900 liraya aldığı cep telefonun yerine oyuncak cep telefonu ve bir salatalık gönderilince dolandırıldığını anlayan kişi, soluğu polis ve Tüketici Hakları Derneğinde alıp şikâyetinde bulundu.



5. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutunda dijital güvenlik kategorilerine ilişkin rastlanan yazılı içeriğe ve ölçme ve değerlendirme sorularına aşağıdaki yer verilmektedir:

Görsel 9

Dijital Güvenlik



Görsel 4.12 Randy Glasbergen

"Bilgisayarıma virüs bulaştığı için ödevimi yapamadım öğretmenim... Korkunç bir virüs, defterlerime, kitaplarıma, kalemlerime hatta silgime bile bulaşmış."



Görsel 4.13 İbrahim Sarı

() 3. ".com" ve ".org" uzantılı Genel Ağ sitelerinden en güvenilir bilgilere ulaşılır.

() 4. Genel Ağ'dan indirilen dosyalar her zaman güvenlidir.

1. Güvenilir bilgi veren Genel Ağ sitelerinin başında siteler gelir.
2. kişisel bilgilerimizin kötü niyetli kişilerin eline geçmesidir.
3. İnternette indirilen dosyalarda tehlikesi olabilir.
4. Alışveriş sitelerinin güvenli olup olmadığının bir göstergesi de adres çubuğunda yazmasıdır. (s. 114)

"Sanal ortamı güvenli kullanma konusunda daha fazla bilgi için <http://www.bilgimikoruyorum.org.tr> adresine göz atabilirsiniz." (s. 104).

5. sınıf SBD kitabında kendinizi ve başkalarını koruyun boyutunda dijital hak ve sorumluluklar kategorisine ilişkin rastlanan örneklerden birine aşağıda yer verilmektedir:

"Son yıllarda günlük yaşamımızın bir parçası hâline gelen tabletler, akıllı telefonlar, sosyal medya ve Genel Ağ beraberinde bazı riskleri de barındırıyor. Kimlik hırsızlığı, özel hayatın ifşası gibi konular bu sorunların başında geliyor. Bilinçsizce kullanılan sosyal medya hesapları ve bilinçsizce atılan mesajlar kimlik bilgilerinizin deşifre olmasına neden olabiliyor." (s. 105).

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin bulgular

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

6. Sınıf SBD Kitabında “Dijital Vatandaşlık” Boyut ve Kategorilerine ve İçerik Türlerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Kategoriler	İçerik Türleri
Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	Dijital erişim Dijital kanun	-Yazılı anlatım, -Yazılı anlatım,
Kendinize ve Başkalarını Eğitin	Dijital iletişim Dijital ticaret	-Yazılı anlatım, fotoğraf -Yazılı anlatım

Tablo 5 incelendiğinde 6. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlığın; kendinize ve başkalarına saygılı olun, kendinizi ve başkalarını eğitin boyutlarına yer verilmekte olduğu görülmekte olup kendinizi ve başkalarını koruyun boyutuna rastlanmamaktadır. Dijital vatandaşlık boyutları kategoriler açısından incelendiğinde kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutuna ilişkin ders kitabında dijital erişim ve dijital kanun kategorisine yer verildiği ancak dijital görgü kategorisine yer verilmediği görülmektedir. Kendinizi ve başkalarını eğitin boyutuna ilişkin dijital iletişim ve dijital ticaret kategorisine yer verilirken, dijital okuryazarlık kategorisine rastlanmamaktadır. İçerik ve kaynaklar açısından ders kitabı incelendiğinde dijital erişim, dijital kanun ve dijital ticaret kategorilerine ilişkin yazılı anlatı dışında herhangi bir görsel içeriğe ve ölçme değerlendirme sorusuyla karşılaşılmasıdır. Yalnızca dijital iletişim kategorisinde yazılı anlatı ve fotoğrafa rastlanmamaktadır.

6. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin örnekler

Ders kitabında rastlanan kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutu/dijital erişim kategorisine ilişkin yazılı metin içi örneğe aşağıda yer verilmektedir:

“Bilim ve teknoloji, hayatımızın her alanına girmiş durumdadır. Bilgisayarlar, akıllı telefonlar, üç boyutlu yazıcılar, tıbbi cihazlar, yazılımlar, elektrikli otomobiller artık sadece gelişmiş ülkelerdeki tüketicilerin değil, hemen hemen herkesin kullanımına sunulmaktadır.” (s. 143).

Ders kitabında rastlanan kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutu/dijital kanun kategorisine ilişkin yazılı metin içi örneğe aşağıda yer verilmektedir:

“Genel Ağ üzerinden kişisel hakları saklı olan kaynakların izinsiz indirimi yapılmamalıdır.” (s. 151).

6. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutu/dijital iletişim kategorisine ilişkin rastlanan yazılı örnek ifade ve görsele (s. 40) (Bkz. Görsel 10) aşağıda yer verilmektedir:

Görsel 10

Dijital İletişim



6. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutunda dijital ticaret kategorilerine ilişkin rastlanan yazılı anlatıya aşağıda yer verilmektedir:

“Genel Ağ üzerinden yapılan alışverişlerde insansız hava araçlarıyla teslimatlar yapılmakta.” (s. 143).

7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin bulgular

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

7. Sınıf SBD Kitabında “Dijital Vatandaşlık” Boyut ve Kategorilerine ve İçerik Türlerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Kategoriler	İçerik Türleri
Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	Dijital erişim	Yazılı anlatım, resim, fotoğraf, soru ve/veya etkinlik
Kendinize ve Başkalarını Eğitin	Dijital okuryazarlık	Yazılı anlatım,
	Dijital iletişim	Yazılı anlatım, resim,
	Dijital ticaret	Yazılı anlatım, resim, fotoğraf, soru ve/veya etkinlik

Tablo 6 dijital vatandaşlık boyutları çerçevesinde incelendiğinde 7. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlığın kendinize ve başkalarına saygılı olun, kendinizi ve başkalarını eğitin boyutlarına yer verilmekte olduğu görülmekte ancak kendinizi ve başkalarını koruyun boyutuna rastlanmamaktadır. Dijital vatandaşlık boyutunun kategorileri açısından incelendiğinde ders kitabında kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutuna ilişkin dijital erişim kategorisine yer verilirken, dijital görgü ve dijital kanun kategorilerine yer verilmediği görülmektedir. Dijital erişim kategorisiyle ilgili yazılı anlatı, resim ve ölçme ve değerlendirme soru ve/veya etkinliklerine rastlanmaktadır. Ders kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutuna ilişkin tüm kategorilere yer verildiği görülmektedir. Dijital okuryazarlık kategorisinde yazılı anlatıma, dijital iletişim kategorisinde yazılı anlatım ve resim dışında başka içerik ve kaynağa rastlanmamaktadır. Dijital ticaret kategorisinde metin, resim, fotoğraf ve ölçme değerlendirme soru ve etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

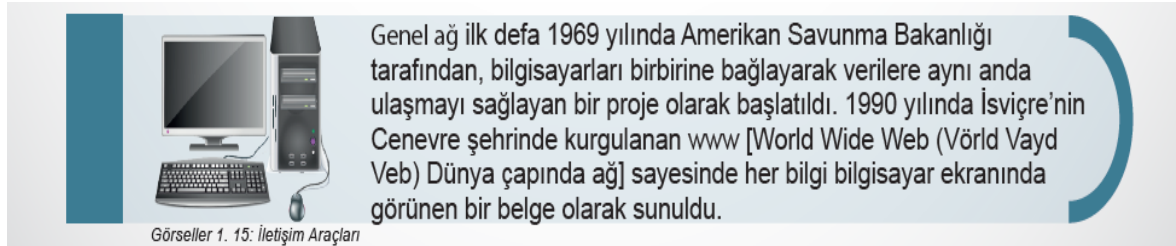
7. Sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerine ilişkin örnekler

7. Sınıf SBD kitabında rastlanan kendinize ve başkalarına saygılı olun boyutu/dijital erişim kategorisine ilişkin yazılı metin içi örneği ve görsele (Bkz. Görsel 11, s. 22) aşağıda yer verilmektedir:

“...Elektronik kitap; bilgisayar, tablet ya da akıllı telefonlarda okuyabileceğimiz sanal kitaplar olarak tanımlanabilir. Aradığımız bir kitaba dijital ortamda e-kitap ile kolaylıkla ulaşabiliriz.” (s. 171).

Görsel 11

Dijital Erişim



Görseller 1. 15: İletişim Araçları

7. Sınıf SBD kitabında rastlanan (s. 30) kendinize ve başkalarını eğitin boyutu/dijital iletişim kategorisine görsele (Bkz. Görsel 12) aşağıda yer verilmektedir:

Görsel 12

Dijital İletişim



7. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutu/dijital okuryazarlık kategorisine ilişkin rastlanan yazılı örnek ifadeye aşağıda yer verilmektedir:

“Teknolojinin gelişmesi ile Genel ağı kullanarak her türlü habere ulaşıyoruz fakat bilgi kirliliği de çok fazla. İyiye araştırmadan karşımıza çıkan her bilgiye inanmamalıyız... Medyada, pek çok ürün hakkında yanlış bilgiler içeren reklamlar verilmektedir.” (s. 29).

7. sınıf SBD kitabında kendinize ve başkalarını eğitin boyutunda dijital ticaret kategorisine ilişkin rastlanan (s. 169-170) yazılı ve görsel içeriğe (Bkz. Görsel 13) soru ve/veya etkinliğe (s.171) (Bkz. Görsel 14) aşağıda yer verilmektedir:

“Dünyadaki endüstriyel üretim zinciri, dijitalleşme ve iletişim sistemlerinin gelişmesi sayesinde değişiyor” (s. 169).

Görsel 13

Dijital Ticaret

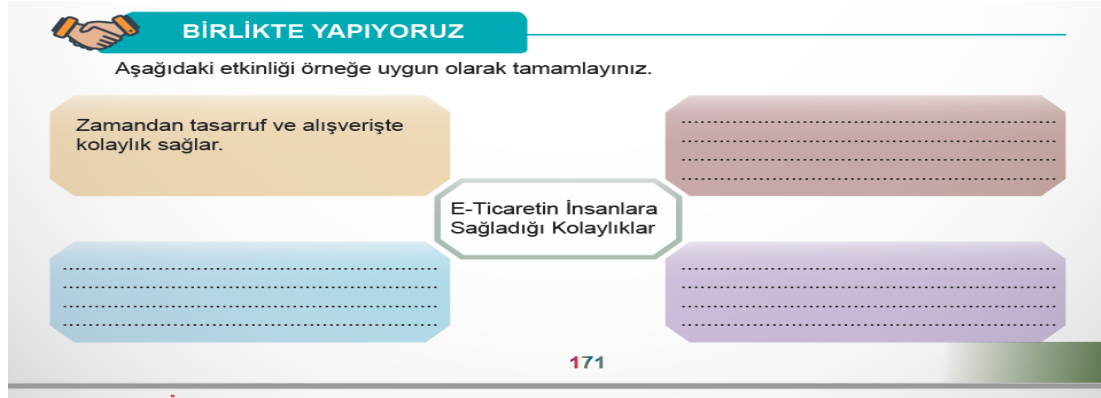


i inceleyelim:



Görsel 14

Dijital Ticaret



İkinci Alt Amaç 4, 5, 6 ve 7. Sınıf SBD Kitaplarında Dijital Vatandaşlık Boyut ve Kategorilerinin Karşılaştırmalı Sonuçlarına Yönelik Bulgular

4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD Kitaplarında dijital vatandaşlık boyut ve kategorilerinin karşılaştırmalı sonuçlarına yönelik bulgulara Tablo 7’de yer verilmektedir.

Tablo 7

4, 5, 6 ve 7. Sınıf SBD kitaplarında Dijital Vatandaşlık Boyut ve Kategorilerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Kategoriler	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf
Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun	Dijital etik	-	-	-	-
	Dijital erişim	+	+	+	+
	Dijital kanun	+	-	-	+
Kendinize ve Başkalarını Eğitin	Dijital okuryazarlık	+	+	-	+
	Dijital iletişim	+	+	+	+
	Dijital ticaret	+	+	+	+
Kendinize ve Başkalarını Koruyun	Dijital hak ve sorumluluklar	+	+	-	-
	Dijital güvenlik	+	+	-	-
	Dijital sağlık	+	-	-	-

Tablo 7 incelendiğinde 4, 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarında dijital vatandaşlık boyutlarına ilişkin kategorilerde sınıf düzeylerine göre farklılıklar ve benzerlikler taşıdığı görülmektedir: Benzerlik gösteren sonuçlar içerisinde tüm sınıf düzeyinde SBD kitaplarında “Kendinizi ve başkalarına saygılı olun” boyutu içerisinde dijital erişim ve “Kendinizi ve başkalarını eğitin” boyutu içerisinde yer alan dijital ticaret ve dijital iletişim kategorisine rastlanırken dijital görgü kategorisine hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. Farklılık gösteren sonuçlar içerisinde dijital kanun kategorisine yönelik içeriklere 4 ve 7. sınıf SBD kitaplarında dijital okuryazarlık kategorisine 4, 5 ve 7. sınıf SBD kitaplarında rastlanmaktadır. “Kendinizi ve başkalarını Koruyun” boyutunda yer alan dijital hak ve sorumluluklar, dijital güvenlik ve dijital sağlık kategorilerinin tamamına 4. Sınıf SBD kitabında, dijital güvenlik kategorilerinin 4 ve 5. sınıf SBD kitaplarında ve dijital sağlık kategorisine yalnızca 4. sınıf SBD kitabı içeriklerinde rastlanmaktadır. Dijital vatandaşlık boyutlarının ders kitaplarında genel dağılımı incelendiğinde tüm boyutları içeren ders kitaplarının 4 ve 5. sınıf SBD kitapları olduğu görülmektedir. Fakat her boyutta en az iki dijital vatandaşlık kategorisini içermesi açısından 5. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlık boyutlarının daha dengeli bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. “Kendinizi ve başkalarını koruyun” boyutuna 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarında rastlanmamaktadır. Yalnız bu iki kitapta dijital vatandaşlık boyutlarının kategorilere göre dağılımı incelendiğinde 6. sınıf SBD kitabında 7. sınıf SBD kitabına göre dijital vatandaşlık boyutları daha dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada Sosyal Bilgiler ders kitaplarını dijital vatandaşlık boyut ve kategorileri kapsamında incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları alt amaçlar çerçevesinde farklı sınıf düzeyindeki SBD kitaplarına ilişkin ayrıntılı sonuçlarla içermektedir. Bu çerçevede 4. sınıf SBD kitabına yönelik yapılan analizlerde kitap içeriğinde, dijital vatandaşlığın “Kendinizi ve başkalarına saygılı olun” boyutuna ilişkin dijital görgü ve dijital kanun kategorilerine yer verilmediği tespit edilmiş yalnızca kitabın dijital erişim kategorisi yazılı içeriklerle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçla uyumlu olarak Kara ve Atasoy (2019) çalışmalarında SBDÖP’de (2018) 4. sınıf düzeyinde “Dijital Vatandaşlık” kategorisiyle ilgili sadece dijital erişimle ilişkili bir kazanıma yer verildiği belirtmişlerdir. Pala (2023) da 4. sınıf SBD kitabında yaptığı araştırmada en çok dijital erişimle ilişkili sayfaların olduğunu fakat dijital vatandaşlığın diğer boyutlarını içeren kategorilere de rastladığını bildirmiştir. Ders kitabında dijital vatandaşlığın “Kendinizi ve başkalarını eğitin” boyutunda dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital ticaret kategorilerinin tamamına yer verildiği görülmüştür. İçerik olarak “Dijital okuryazarlık” kategorisi diğerlerine göre en zayıf kategori olduğu belirlenmiştir. Ders kitabında “Kendinizi ve başkalarını koruyun” boyuta ilişkin dijital hak ve sorumluluklar, dijital güvenlik ve dijital sağlık kategorilerinin tamamına yer verildiği görülmüştür. İlgili boyutta en zengin içeriğin dijital sağlık kategorisinde olduğu görülmüştür. Kara ve Atasoy’un (2019) çalışmasında SBDÖP’de (2018) 4. sınıf düzeyinde ilgili boyutta sadece dijital sağlıkla ilişkili bir kazanıma rastladığını bildirmiştir. Sosyal Bilgiler programdaki bu sonuç ders kitabıyla uyumludur.

5. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlığın “Kendinizi ve başkalarına saygılı olun” boyutuna ilişkin dijital erişim ve dijital kanun kategorilerine rastlanmış fakat bu boyutta dijital etik kategorisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu iki kategori arasında içerik açısından öne çıkan en önemli kategorinin dijital erişim kategorisi olduğu görülmüştür. Ders kitabında dijital vatandaşlığın diğer bir boyutu olan “Kendinizi ve başkalarını eğitin” boyutuna ilişkin dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital ticaret kategorilerine yer verildiği görülmüştür. Bu kategorilerden ilk sırada dijital okuryazarlık ve ikinci sırada dijital iletişim kategorilerinin metin içi anlatılar, görsel kaynaklar (resim/fotoğraf, haber, karikatür) ve ölçme değerlendirme açısından dijital ticaret kategorisine göre daha ayrıntılı içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda 5. Sınıf SBD kitabında dijital okuryazarlık kategorisinin 4, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarıyla karşılaştırıldığında da en zengin içeriğe sahip dijital vatandaşlık kategorisi olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabında dijital vatandaşlığın üçüncü boyutu “Kendinizi ve başkalarını koruyun” boyutuna ilişkin dijital hak ve sorumluluklar ve dijital güvenlik kategorilerine rastlanmış ancak dijital sağlık kategorisiyle ilgili herhangi bir içeriğe ulaşamamıştır. Ders kitabında bu boyutta dijital güvenlik kategorisinin metin, haber, karikatür, resim ve farklı türde ölçme ve değerlendirme soru türleriyle dijital hak ve sorumluluklara göre oldukça zengin içeriğe sahip kategori olduğu belirlenmiştir.

6. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlığın “Kendinizi ve başkalarını koruyun” boyutuna ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak benzer ders kitabına yönelik araştırmada Pala (2023) bu boyutta dijital hak ve sorumluluklar kategorisiyle ilişkili sınırlı bir içeriğe rastladığını bildirmiştir. Pala’nın araştırma sonuçları incelendiğinde dijital hak ve sorumluluklar kategorisinde sunduğu örnek (s.765) bu çalışmada dijital iletişim kategorisinde sunulan örnek olduğu görülmüştür. Kodlayıcı farklılığından oluşan bu durum nitel araştırmanın doğasıyla açıklanabilir. İlgili ders kitabında dijital vatandaşlığın üçüncü boyutu olan “Kendinizi ve başkalarına saygılı olun” boyutunda dijital erişim ve dijital kanun kategorilerine rastlanmış olup dijital görgü kategorisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Ders kitabında dijital erişim ve dijital kanun kategorilerine ilişkin içeriklerin yazılı anlatıyla sınırlandırıldığı tespit edilmiştir. Ders kitabında dijital vatandaşlığın “Kendinizi ve başkalarını eğitin” boyutuna ilişkin dijital iletişim ve dijital ticaret kategorilerine rastlanmış olup dijital okuryazarlık kategorisine yer verilmediği tespit edilmiştir. Pala (2023) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Fakat söz konusu kategori içeriklerinin ders kitabında dengeli dağılım göstermediğine en zayıf içeriklerden birinin dijital okuryazarlık ve en güçlü kategorinin ise dijital iletişim kategorisi olduğuna dikkat çekmiştir.

7. sınıf SBD kitabında dijital vatandaşlığın “Kendinizi ve başkalarına saygılı olun” boyutuna ilişkin dijital erişim kategorisine rastlanırken dijital görgü ve dijital kanun kategorilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Kategorilerin ayrıntılı analizinde “Dijital erişim” kategorisi içerisinde yazılı anlatı, görsel içerikler ve ölçme değerlendirme sorularıyla kapsamlı bir içeriğe rastlanmıştır. Pala (2023) da benzer kitabın analizinde bu boyuta ilişkin yalnızca dijital erişim kategorisine rastladığını bildirmiştir. Araştırma sonuçlarıyla kısmen uyumlu bir şekilde Kara ve Aksoy (2019) SBDÖP’ye (2018) yönelik

dijital erişim ve kanun kategorilerini işaret eden kazanımlara yer verildiğini bildirmişlerdir. Ders kitabında “Kendinizi ve başkalarını eğitin” boyutunda dijital okuryazarlık, dijital iletişim ve dijital ticaret kategorilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu kategoriler arasında dijital ticaret kategorisinde yazılı anlatım, görsel kaynaklar (resim, fotoğraf) ve ölçme değerlendirme soru ve etkinlikleriyle daha zengin bir içeriğe rastlanmıştır. Pala (2023) ise söz konusu ders kitaplarında bu boyuta ilişkin dijital iletişim kategorisinin içerik olarak küçük bir farkla öne çıkmasına karşı ders kitabında dijital okuryazarlık ve dijital ticaret kategorileriyle beraber dengeli dağılım gösterdiğini tespit etmiştir. Ders kitabında “Dijital Vatandaşlığın” kendinizi ve başkalarını koruyun boyutuna yönelik içeriklere rastlanmamıştır.

Genel olarak araştırma sonuçları tüm dijital vatandaşlık boyutlarını içeren SBD kitaplarının 4 ve 5. sınıf SBD kitapları olduğunu göstermiştir. Fakat her boyutta en az iki dijital vatandaşlık kategorisine rastlanması açısından 5. sınıf SBD kitabının, 4. sınıf SBD kitabına göre dijital vatandaşlık boyutlarının daha dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarında dijital vatandaşlık boyutlarının eksik kaldığı görülmüştür. Her iki kitapta “Kendinizi ve başkalarını koruyun” boyutuna rastlanmamıştır. Ancak kategori sayıları esas alındığında 6. sınıf SBD kitabı, 7. sınıf SBD kitabına göre “Kendinize ve Başkalarına Saygılı Olun” boyutunda birden fazla kategoriye rastlanması nedeniyle dijital vatandaşlık boyutlarında daha dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. SBD kitaplarında kategorilerin dağılımına bakıldığında hiç yer verilmeyen kategorinin dijital görgü kategorisi olduğu tespit edilmiştir. En az yer verilen kategorinin dijital sağlık, sırasıyla dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar, dijital kanun ve dijital okuryazarlık kategorileri olduğu görülmüştür. SBD kitaplarında bu dijital vatandaşlık kategorilerine yönelik bilgilendirici, pekiştirici ve geliştirici ölçme ve değerlendirme etkinliklerin eksik kaldığı görülmüştür.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda SBD kitaplarının dijital vatandaşlık yetkinliği açısından zenginleştirilmesi için ders kitaplarında dijital görgüye yönelik yazılı ve görsel içerikler, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eklenmeli; dijital kanun kategorisine yönelik 4 ve 7. sınıf SBD kitaplarında, dijital okuryazarlık kategorisine ilişkin 6. sınıf SBD kitabında yazılı ve görsel içerikler, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri; 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarında “Kendinize ve Başkalarını Koruyun” boyutu ve bu boyuta ilişkin dijital hak ve sorumluluklar ve dijital güvenlik ve dijital sağlık kategorilerine ilişkin yazılı ve görsel içerikler, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eklenmelidir. Dijital sağlık kategorisine ilişkin 5, 6 ve 7. sınıf SBD kitaplarında yazılı ve görsel içerikler, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, 4 ve 6. sınıf SBD kitabında dijital erişim kategorisine yönelik görsel içerikler ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve 5. sınıf SBD kitabında dijital kanun kategorisine yönelik görsel içerikler 6. sınıf SBD kitabında görsel içeriklerle beraber ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eklenmelidir. 4. sınıf SBD kitabında dijital okuryazarlık kategorisine yönelik görsel içerikler ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, 4 ve 5. sınıf SBD kitabında dijital ticaret kategorisine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eklenmelidir. 5 ve 6. sınıf SBD kitabında dijital ticaret kategorisine yönelik görsel içerikler ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, 6. sınıf SBD kitabında dijital iletişim kategorisine yönelik görsel içerikler ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eklenmelidir. 7. sınıf SBD kitabında dijital okuryazarlık boyutuna ilişkin görsel içerikler, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri 7. sınıf SBD kitabında dijital iletişim boyutuna ilişkin ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eklenmelidir. 4 ve 5. sınıf SBD kitabında dijital hak ve sorumluluklar kategorisine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinlikleri 4. sınıf SBD kitabında dijital güvenlik kategorisine yönelik görsel içerikler ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eklenmelidir. SBD kitaplarına yönelik bu tavsiyeleri gerçekleştirecek “Dijital vatandaşlık” dersi MEB müfredatında zorunlu ders olarak eklenebilir. Bu tür bir çözüm SBD kitaplarının dijital vatandaşlık boyutuna ilişkin beklenen içerik yükünü azaltacaktır. SBD kitaplarına yönelik tavsiyelerin gerçekleşmesi elbetteki SBDÖP’nin içeriklerinde dijital vatandaşlık boyut ve kategorisine ilişkin kazanım ve göstergelerin olmasıyla mümkündür. Programda söz konusu düzenleme gerçekleşmeden ders kitaplarında bu iyileştirmenin yapılması da güç görünmektedir. Program düzenleyicilerin 21. Yüzyıl vatandaşlık yeterliliklerini göz önünde bulundurarak bu hususta düzenlemeler yapması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. ve Kılıç, S. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7*. MEB Yayınları.
- Aslan, V. (2022). 5. Sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Marmara Üniversitesi.
- Avcı, K. E., Faiz, M. ve Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 46-62.
- Aydemir, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 15-38.
- Aygün, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumlarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bakır, E. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştürk, M. (2006). Ders kitaplarının tarihçesi. Ö. Demirel ve K. Kırolu (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 718-734. DOI: 10.29000/rumelide.995863.
- Çolak, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ordu Ordu Üniversitesi.
- Çubukçu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de sayısal vatandaşlık algısı ve internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. ve Öztürk, T. (2022), Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5 ders kitabı. MEB Yayınları.
- Ezer, F. ve Aksüt, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 104-143. DOI: 10.14520/adyusbd.785021.
- Hakdar, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlık ve temel teknoloji yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Hızmalı, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin dijital veri güvenliği farkındalıklarının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Edirne Trakya Üniversitesi.
- ISTE (2021). ISTE standards for students. <https://www.iste.org/standards/forstudents>. Erişim tarihi:19.03.2023

- İkinci, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi [*Yayımlanmamış doktora tezi*], Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Karadağ, A. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Karaduman, H. ve Öztürk, C. (2014). Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.
- Karaduman, H. (2011). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımalar. [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. İstanbul Marmara Üniversitesi.
- Kara, T. ve Atasoy, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 133-154.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kim, M. & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology and Society*, 21(1), 155-171.
- Metin, Ö. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık yeterliklerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Giresun Giresun Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5., 6. ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Özkan, U. B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2019). 8. Sınıf öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyi ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişki [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*], Sakarya Sakarya Üniversitesi.
- Pala, Ş. M. (2023). Dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarına yansımaları, *Journal of History School*, 63, 751-784.
- Parsak, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Mersin Mersin Üniversitesi.
- Ribble, M. S. & Bailey, G. D. (2007). *Digital citizenship in schools*. Eugene: International Society for Technology in Education. Washington DC: ISTE
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools* (2nd ed.). Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Sarı, İ. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere uygulanan seminer ve öğrencilere yapılan etkinliklerin katkıları bakımından dijital vatandaşlık olgusu [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Sevigen, M. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyine, akademik başarısına ve ders tutumuna etkisi [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*]. Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Şahin, F. ve Karaduman, H. (2022). Dijital vatandaşlık. C. Öztürk ve T. Kafadar (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Etkili Vatandaşlık Eğitimi El Kitabı* (s. 393-410). Nobel yayıncılık.
- Şen, G. F. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital vatandaşlık tutum ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması [*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*], Afyon Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Tüysüz, S. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler 4 ders kitabı*. Tuna Matbaacılık.
- Turan, S. ve Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*, MEB Yayınları.
- Yılmaz, O. (2022). Sosyal bilgilerde dijital vatandaşlık ve eğitimine yönelik eğitim paydaşlarının deneyimlerinin araştırılması [*Yayımlanmamış doktora tezi*], Kastamonu Kastamonu Üniversitesi.

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı -2023

ISBN: 978-625-6507-16-6

BÖLÜM 6

POP UP REKLAM TASARIMI VE GELECEĞİ¹

Semih DELİL²

Günümüzde ekran üzerinde bir deneyim yaşadığımızda pazarlamanın sizi fark etmesi ve reklam yöntemlerinin hemen gözünüzün önünde belirmesi çok doğal bir durumdur. Bu reklamlar kimi zaman yanıp sönen kimi zaman da gezinme deneyimizi engelleyecek kadar agresif olabilmektedir. Özellikle son dönemlerde yeni olmamasına rağmen rahatsız eden tanıtım denildiğinde akla ilk gelen reklam araçlarından biri pop up reklamlar olacaktır. Pop up reklamlar, reklamı verenler için faydacı olsa da son kullanıcılar için çoğu zaman rahatsız edici olabilmektedir. Kullanıcı için faydacı olanlar olsa bile, kullanıcılar ani ve beklenmedik durumlarda hizmetin genelini kaçırabilmektedir. Bir hizmet veya mal satışı esnasında kullanıcı deneyimine önem verilirse pop-up reklamların etkili olduğu söylemek mümkündür. Kullanıcıların doğru deneyim süreci yaşamaları ve pop-up'ların siteleri terk etmelerine neden olmaması için çeşitli yöntemler günümüzde halen geliştirilmektedir. Pop-up'ların yanlış kullanımı tüm dünya üzerinde kullanıcıları o kadar çok rahatsız etmiştir ki pop up'lar için web siteleri özelinde panzehir görevi gören yazılımlar bulunmaktadır. Bu panzehir tarayıcı tabanlı olup reklam engelleyici olarak bilinen basit yazılım parçalarıdır. Web siteleri içerisindeki reklam kutularının takip etme ve tetikleme özelliklerini fark edip reklamı engelleme başarısı göstermektedir. Çoğu zaman reklamları engelleme başarısı gösteren bu eklentiler dijital reklam sektörüne büyük kayıplar verebilmektedir. Bu da göstermektedir ki tasarlanacak, pop-up reklamların daha fazla kişiselleştirilmiş, kullanıcı dostu ve değer odaklı hale gelmesi gerekmektedir. Kullanıcıların tercihleri ve rahatsızlık eşikleri daha fazla dikkate alınarak, daha iyi hedeflenmiş ve daha hoşnut bırakan pop-up stratejileri geliştirilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Aynı zamanda, alternatif iletişim yöntemleri ve yeni teknolojik gelişmeler, pop-up reklamların gelecekteki zorunlu evriminin şekillenmesine de neden olacaktır.

Pop Up Reklam Nedir?

İnternet başlangıçta hükümet ve eğitim amaçları için geliştirilmiş olsa da ticari potansiyeli hızla fark edilmiş ve internet üzerinden ticaret son yıllarda katlanarak artmıştır (Beauchamp, T. ve Bowie N. 2004). İnternet dünyaya açılmanın faydası yanında internetle hayatımıza giren istenmeyen e-postalar, pop-up reklamlar, genel kullanıcılar tarafından genellikle sevilmemiştir (Hafner K. 2003). Pop-up'lar, kullanıcı bir web sitesine eriştiğinde kullanıcının tarayıcısında otomatik olarak görüntülenen ayrı pencerelerdir. Pop-up'ların en yaygın kullanımı, bir web sitesini görüntüleyen kişiye bir ürün veya hizmetin reklamını yapmaktır ve genellikle tüketicileri daha fazla pencereye yönlendirecek linker barındırmaktadır (Palmer D. E., 2005). Pop up lar gezinti esnasında bir bilgi kutusu olarak ekranda aniden ortaya çıkar ve genellikle bağlama bağımsız ve beklenmedik şekilde görünerek dikkati üzerine çekmektedir (Bahr, G. S., ve Ford R. A. 2011). Pop-up reklamlar, web siteleri, mobil uygulamalar veya diğer dijital platformlarda kullanıcıların dikkatini çekmek, özel teklifler sunmak, abonelikleri artırmak veya belirli içerikleri tanıtmak amacıyla anlık olarak beliren küçük pencere veya kutucuklardır. Kullanıcının belirli bir eylem gerçekleştirdiği veya belirli bir sayfada gezinirken aniden görünen bu

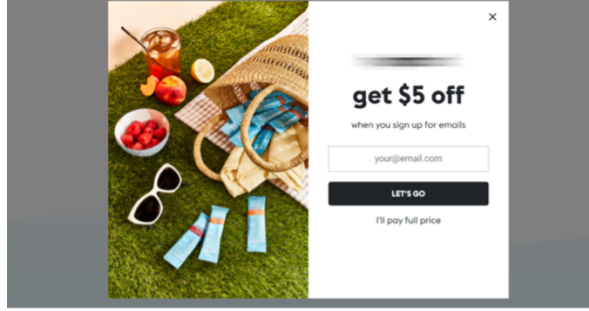
¹Bu çalışmanın bildiri hali 14. ICONTE Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Doç.Dr. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara/Türkiye, semih.delil@hbv.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-0358-2344

pencereler, genellikle özgün bir mesaj içerir ve kullanıcının ilgisini çekmeyi amaçlar. Pop-up reklamlar metin, görsel, video veya interaktif içerikler içerebilir ve genellikle kullanıcıların veri analizi yapmak, demografik bilgi toplamak, persona oluşturmak ve tabii ki kullanıcının ilgisini çekmek için kullanılmaktadır. Ve yine kullanıcıların hedeflenen eylemleri gerçekleştirmelerini sağlamak veya özel teklifler sunmak gibi pazarlama hedeflerini desteklemek için kullanılır. Pop up reklamcılıkta kullanıcı deneyimi ve kullanıcının ilgisini koruma dengesi önemlidir, çünkü istenmeyen veya aşırı sayıda pop-up, kullanıcıların rahatsızlık duymasına ve hatta siteleri terk etmelerine neden olabilmektedir. Tüm bu anlatılar pazarlama taktiği olarak görülse de ziyaretçilere yararlı içeriği tanıtmak için kullanıldığında pop-up'lar, var olan hizmete değer katmaktadır (Van de Velde E., 2021). Özellikle Şekil 1'deki gibi kupon reklamları incelendiğinde müşterilerin beklenmedik şekillerde dövlendirmesi kullanıcı deneyimini iyi yönde etkileyebilmektedir.

Şekil 1

Kupon bildirim özellikli bir pop-up tanıtım

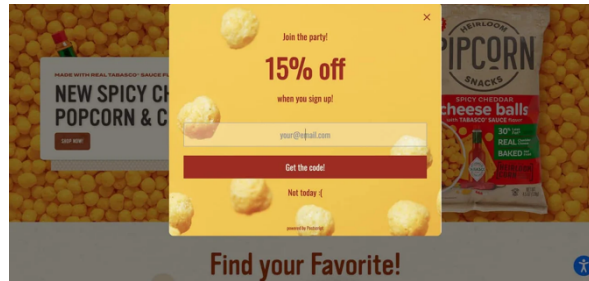


Kaynak: hydrant.com, (2023).

Pop-up reklamların kökenleri, erken internet dönemine dayanmaktadır. İşletim sistemi diyalog ekranlarından farklı olarak pop up reklamlar bir kazancı hedeflemektedir. 1990'ların sonlarına internetin de yaygınlaşmasıyla, web siteleri pop-up pencerelerini yoğun olarak kullanmaya başlamıştır. Pop-up reklamlar, 1990'lardan beri internette can sıkıcı bir etkileşim aracı olarak görülmektedir (Rodgers S ve Thorson E. 2000). Bu pop-up'lar genellikle ana sayfa açılışında veya gezinme sırasında aniden belirerek kullanıcıların dikkatini çekmektedir. Bu dönemde, kullanıcıların genellikle bu pop-up'ları rahatsız edici ve istenmeyen olarak algıladığı bilinmektedir. 2000'lerin başlarından itibaren pop-up reklamlar daha yaygın hale gelmiştir. Pop uplar o kadar çok rahatsız edici olmuştur ki bu dönemde pop-up reklam engelleyici yazılımların popüler hale gelmesine neden olmuşlardır. Pop-up lar çoğu zaman yararlı amaçla yapılırsa da Şekil 2 örneğindeki gibi bazen hedefinden uzaklaşabilmektedir.

Şekil 2

Tam ekran bir pop-up örneği



Kaynak: hydrant.com, (2023).

Dijital pazarlama tekniklerinin gelişmesiyle birlikte, pop-up reklamlar daha hedefli ve kişiselleştirilmiş hale gelmiştir. İçerik ve tasarım kalitesi artırılarak, kullanıcı deneyimini olumlu yönde etkilemek gibi pek çok girişim olumlu sonuçlar toplamaya başlamıştır.

Günümüzde pop-up reklamlar, daha akıllı hale gelmiş durumdadır. Kullanıcı davranışlarına, tercihlerine ve gezinme alışkanlıklarına dayalı olarak pop-up'lar daha iyi şekilde hedeflenirse başarısını arttırmaktadır. Günümüzde pazarlama amaçlarının yanında artık kullanıcıların deneyimini daha az rahatsız eden ve değerli içerikler sunan pop-up'lar da karşımıza çıkmaya başlamıştır.

Pop-Up Pazarlama

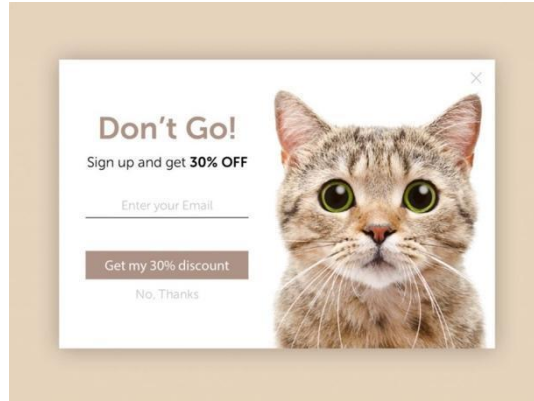
Pop-up'lar, kullanıcıların dikkatini çekmenin ve belirli bilgileri vurgulamanın bir yolu olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. (Bittner, J. V., ve Zondervan R. J. 2015). Pop-up'lar çoğu zaman farklı sosyal kanallar aracılığıyla satıcıların potansiyel müşterilere ulaşılmasına yardımcı olmaktadır (indeed.com). Pop-up reklam, dijital pazarlamanın dinamik ve çok yönlü bir unsuru olarak, web siteleri, mobil uygulamalar ve diğer çevrimiçi platformlarda kullanıcılara özgün bir etkileşim ve iletişim sağlamak amacıyla kullanılan etkili bir stratejidir. Bu yaklaşım, kullanıcıların ilgisini çekmek, özel teklifler sunmak, abonelikleri artırmak veya belirli içerikleri öne çıkarmak gibi amaçlar doğrultusunda anlık olarak beliren küçük pencereler veya kutucuklar aracılığıyla iletişim kurmaktadır.

Dijital pazarlamada pop-up'ların kullanımının temel avantajlarından biri, dikkat çekme ve etkileşim sağlama kapasitesidir. Firmalar, yoğun çevrimiçi içerik ortamında ön plana çıkmak için pop-up reklamları kullanarak özel teklifleri veya içerikleri hedef kitlelerine sunmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda, pop-up'lar sınırlı süreli teklifler veya aciliyet mesajları ile kullanıcıları hızlı reaksiyon göstermelerini tetikleyebilir, bu da satış dönüşümlerini arttırabilmektedir.

Pop-up reklam, kullanıcıların dikkatini yakalamak ve sitelerinde daha uzun süre kalmasını sağlamak amacıyla da kullanılır. Şekil 3'deki gibi bir pop-up kullanıcı türüne göre duygusal etki yaratabilmektedir. Özellikle kullanıcının siteyi terk etme eylemi olması durumunda bu tarz pop-up lar bunu yakalayıp belirebilmektedir. Yakalama pop-up'ları, kullanıcıların siteleri terk etmelerini engellemek ve hedefe yönlendirmek adına etkili bir araçlardır. Aynı zamanda, pop-up' lar eğitim ve içerik tanıtımı için de kullanılır, böylece markalar uzmanlık alanlarını sergileyebilir ve kullanıcıları bilgilendirebilir.

Şekil 3

Bir yakalama pop-up örneği



Kaynak: visualcomposer.com, (2023).

Kişiselleştirme ve veri toplama pop-up reklamın önemli bir yönüdür. Kullanıcılar, pop-up'ları doldurarak tercihleri ve ilgi alanları hakkında bilgi paylaşabilir, böylece markalar daha etkili ve kişiselleştirilmiş teklifler sunabilmektedir. Bu da müşteri deneyimini arttırmaya yönelik bir etken olmaktadır.

Ancak, pop-up reklamın yanlış kullanımı kullanıcıları rahatsız edebilir ve olumsuz bir deneyime neden olabilir. Bu nedenle, pop-up'ların sıklığı, içeriği ve kullanıcının deneyimini etkileyen diğer faktörler dikkatlice düşünülmelidir. Pop-up reklamlar, daha yüksek düzeyde tüketici ilgisi ve daha

yüksek bir tıklama oranı ile ilişkilendirilse de istilacı olmaları nedeniyle olumsuz tüketici tutumlarına da neden olabilmektedir. (Le, T. D., & Vo, H. 2017).

Günümüzde, pop-up reklamın geleceği, kullanıcı deneyimi ve tercihleri doğrultusunda şekillenmeye devam etmektedir. Halen günümüzde daha hedeflenmiş, kullanıcı dostu ve değer odaklı pop-up stratejilerinin geliştirilmesi beklenmektedir. Aynı zamanda, yeni teknolojik gelişmeler ve dijital pazarlama trendleri, pop-up reklamcılığın evrimini hızlandırmaktadır. Bu nedenle, pop-up pazarlamanın etkili bir dijital pazarlama aracı olarak gelecekte de sağlam bir yerinin olacağını ön görmek mümkündür.

Bir Pop-Up Tasarlanırken Dikkat Gerektiren Süreçler

Pop-up reklam tarayıcı pencereleri, reklam verenler için verimli araçlardır (Chou Y. 2008). Pop-up reklamlar, tipik banner reklamlarla karşılaştırıldığında, satın alma niyeti açısından daha yüksek bir oranda başarılı olduğu görülmektedir (Cho ve diğerleri., 2011). Etki özelliği bu kadar yüksekken bu aniden beliren reklamların etkili bir şekilde tasarlanması, kullanıcı deneyimi ve pazarlama hedefleri açısından büyük önem taşımaktadır. Doğru grafik tasarım, pop-up'ların kullanıcıları çekme, ilgi uyandırma ve etkili iletişim kurma kapasitesini artırabilir.

İlk olarak, pop-up'ın tasarımı genel marka kimliğiyle uyumlu olmalıdır. Renk paleti, yazı tipleri ve logo gibi unsurlar, kullanıcıların markayı tanımasını ve pop-up'ı güvenilir bir kaynak olarak algılamasını sağlayabilmektedir. Bunun aksi reklamın farklı bir kanaldan geldiğinin algılanmasına neden olabilmektedir. Pop-up reklamcılıkta diyalog kutusunun içeriği net ve kısa olmalı, mesajın hızla anlaşılmasını kolaylaştıracak şekilde tasarlanmalıdır. Görseller ve videolar kullanılıyorsa, yüksek kalitede ve dikkat çekici olmalıdır. Bununla birlikte, pop-up'ın boyutları kullanıcı deneyimini olumsuz etkilemeyecek şekilde belirlenmelidir. Pop-up reklamlar, internetteki en yaygın öfke ve sıkıntı duygusudur (Kariyawasam, K., & Wigley, S. 2017). Bu yüzden büyük ve engelleyici pop-up'lar yerine, daha hafif ve zarif bir tasarım tercih edilmelidir. Aynı zamanda pop-up'lar kapatılabilecek ve kolayca göz ardı edilebilecek şekilde tasarlanmalıdır, böylece kullanıcılar rahatsızlık seviyesi azalabilmektedir. Eğer bunun tam tersi uygulandığında bu açılır pencerelerde çıkış düğmesini bulmakta zorlanan kullanıcı pencereden nasıl kurtulacağını bulmak yerine web sitesi veya hizmeti tamamen terk etmeyi tercih edebilmektedir (Ventoniemi J. 2022).

Pop-up'ın hedef kitlesi göz önünde bulundurularak içerik ve tasarımın kişiselleştirilmesinin önemi bilinmektedir. Tasarım düzgün gibi görünse de agresif bir pazarlama stratejisi sunarak çok sayıda ve baskın olan pop-up kullanan web siteleri hizmete olan güveni zedelemektedir. Bu bağlamda pop-up reklamların sayfa üzerindeki görünümüleri düşük düzeyde ilgi uyandıracak ve boyutları ile görünümüleri gibi çevresel ipuçları, müşterileri ele geçirmek için değil her zaman tıklamaya teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır (Cho, C. H., & Park, J. S, 2019).

Pop-up reklamların tasarımında renk seçimi, yerleşim, büyüklük ve öne çıkma gibi unsurlar büyük önem taşımaktadır. Kullanılacak renk paleti, markanın kimliğiyle uyumlu olmalı ve kullanıcıların dikkatini çekecek şekilde seçilmelidir. Ayrıca, görsellerin kalitesi ve uygunluğu, pop-up'ın etkisini artırmada kritik bir rol oynayabilmektedir. Kullanıcıların görsellere hızla odaklanabilmeleri ve iletiyi anlayabilmeleri için basit ve çarpıcı görseller kullanılmalıdır. Tüm bunlar basit ve temel grafik tasarım çözümleri gibi görünse de reklam verenlerin hatalı tasarımları sayesinde çok kolay gözden kaçabilmektedir.

Animasyonların kullanımı pop-up reklamların görsel çekiciliğini arttırmada etkili olabilen bir yaklaşımdır. Ancak, animasyonlar dikkat çekici olmalı ve pop-up'ın ana mesajını desteklemelidir. Örnek vermek gerekirse bir indirim sürecindeki bilgiler hareketli olarak sunulursa kullanıcı tepkisel olarak pop up ı kapatmak yerine reklamın ne anlatmak istediğini izleyebilmektedir. Hareketlilik, kullanıcıların görselleri ve mesajı daha etkili bir şekilde yakalamalarına yardımcı olabilmektedir. İster hareketli ister durağan olsun pop-up reklamın içeriği net ve anlaşılır olmalıdır. Basit ve etkili bir pop-up kısa ve öz bir başlık, açıklama ve bir tetikleyici buton içermelidir. Kullanıcılar, pop-up'ı hızlıca taramalı ve içeriği anlamalıdır. Karmaşık veya aşırı uzun metinlerden kaçınılmalıdır.

Günümüz ekran teknolojileri özellikle taşınabilir cihazlarda çok farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden pop-up'lar farklı cihazlarda farklı boyutlarda görünebilir. Bu nedenle, duyarlı (responsive) ve adaptif tasarım önemlidir. Bir pop up tüm ekranlara uygun olacak şekilde esnek tasarlanırsa başarılı olma olasılığı artmaktadır. Bu etkene bağlantılı olarak yine kullanıcıların pop-up'ı kapatması veya etkileşimde bulunması için düğmelerin ve bağlantıların her ekranda kolayca erişilebilir ve görülebilir olması gerekmektedir.

Pop-up tasarımları alınan geri bildirim, tıklama ve takip özellikleri ile sürekli olarak iyileştirilmelidir. Bunun için A/B testleri kullanılmalı ve doğru sonuçlar geliştirilmelidir. Başlık, renk, görsel, düğme metni gibi grafik tasarım unsurlarının değiştirilip test edilmesi hangi tasarımın daha iyi performans gösterdiğini belirleyebilir ve kullanıcıların tepkilerinin anlaşılmasına yardımcı olabilmektedir. Pop-up reklamların tasarımı, markanın amacına ve hedef kitlesine uygun olarak sıkça özelleştirilmelidir. Kullanıcı deneyimini korumak ve hedeflenen etkiyi elde etmek için bahsi geçen tasarım ayrıntılarına dikkat etmek önemlidir. Genel anlamda en iyi açılır pencerelerini oluşturmaya ilişkin evrensel bir kural yoktur. Her işletme sahibinin kendi hedef kitlesi vardır ve web siteleri için ilgili açılır pencere tasarımını bu doğrultuda seçmesi gerekmektedir (Olha Z. 2022). Yapılan her tasarımda ziyaretçilerin deneyimini ön planda tutulduğu sürece, pop-up reklamların çoğu rahatsız eden şeyler olarak anılmaktan kurtulabilmektedir (Boutin C. 2023).

Pop Up Reklam Sadece Bir Kutucuk Mu?

Pop up reklam son kullanıcı gözünden sadece bir reklam kutucuğu olarak görülse de altında tahmin edilenden daha büyük bir teknoloji bulunmaktadır. Bu pop-up lar ilk örneklerine oranla çok gelişmiş, kullanıcının reklama tıklama süresinden, nereden hangi cihaz üzerinden tıklamasına kadar çoğu bilgiyi toplayarak reklam verenlere aracı hizmetler sayesinde ulaştırabilmektedir. Web sitesi pop-up takibi insanların bir pop ile karşılaştıklarında nasıl davrandıkları hakkında veri toplama ve analiz etme sürecidir (www.cookieeyes.com, 2023). Özellikle dijital ajansların verdiği bu hizmet bazı araçlar sayesinde kolaylaşmış ve reklam verenlerin reklamları kimlere ne şekilde verilmesi özelinde bilgiler toplamalarına olanak sağlamışlardır. Bu da çoğu geri dönüş ve analizler için önemli bir süreçtir. Günümüzde en popüler olan bu araçlardan birkaçı şunlardır;

OptinMonster: Şekil 4 üzerinde ana ekranı görülen, Pop-up pencereleri oluşturmanız ve yönetmenize yardımcı olan popüler bir pop-up pazarlama aracıdır. Farklı pop-up tipleri, hedeflenmiş kampanyalar ve analitik özellikler sunmaktadır.

Şekil 4

OptinMonster Giriş Sayfası



Kaynak: optinmonster.com, (2023).

Sumo: Sumo, pop-up'lar, çubuklar, kaydırma çubukları gibi çeşitli özellikler sunan bir pazarlama aracıdır. Kullanımı kolaydır ve e-posta toplama, sosyal paylaşımlar ve diğer hedefleri destekleyen bir hizmettir.

Hello Bar: Hello Bar, zengin metin, düğme ve formlar gibi öğeler içeren pop-up'lar oluşturmanıza olanak tanır. Acil teklifler, anketler, abonelik formları gibi amaçlar için kullanılabilir.

Sleeknote: Sleeknote, kullanıcı deneyimini korumak için optimize edilmiş pop-up'lar oluşturmanıza yardımcı olan bir araçtır. Ayrıca hedeflenmiş kampanyalar oluşturulan çıkış pop-up'lar ve daha fazla benzeri hizmetler sunmaktadır.

OptiMonk: OptiMonk, pop-up'lar ve yanıp sönen reklamlar oluşturulmasına yardımcı olur. Anlık teklifler, satın alınmamış sepet hatırlatma ve kişiselleştirilmiş kampanyalar gibi özellikler sunabilmektedir.

BounceX: Bu hizmet, çıkış niyeti pop-up'larına odaklanarak kullanıcıları sitede daha fazla tutma stratejileri sunmaktadır. Kullanıcı davranışlarına dayalı olarak pop-up'ları etkin bir şekilde göstermektedir.

WisePops: WisePops, kişiselleştirilmiş pop-up'lar oluşturmanıza yardımcı olur ve kullanıcı davranışlarını takip ederek en uygun zamanda pop-up'ları gösterebilmektedir.

Poptin: Poptin, çıkış niyeti pop-up'ları, kaydırma çubukları, hızlı anketler ve daha fazlasını oluşturmanıza olanak tanımaktadır.

Unbounce: Unbounce, pop-up'ların yanı sıra dönüşüm odaklı sayfalar oluşturmanıza yardımcı olur. Farklı dönüşüm hedefleri için kullanılabilir.

ConvertFlow: ConvertFlow, pop-up'lar, kaydırma çubukları ve formlar gibi farklı öğeleri bir araya getirerek çoklu kanallarda kişiselleştirilmiş deneyimler sunulmasına olanak tanımaktadır.

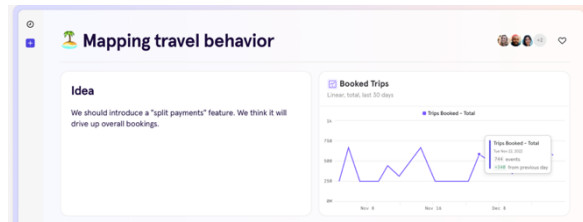
Bu programlar ve hizmetler, pop-up reklam stratejilerinin geliştirilmesini ve yönetilmesini kolaylaştırmaktadır. Pop up reklamlar sadece görsel olarak hizmet sunmadıkları için buradan gelen verilerin toplanması ya da daha önceden toplanmış veriler için özelleştirilmeleri gerekmektedir. Bu veriler sektöre göre rakamsal ve demografik olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Pop up pazarlamanın sadece tasarım özelinde olmaması ve doğru veri analizleri ile yönlendirilmesi için de bazı yazılımlar mevcuttur. Bu büyük veri madenciliğinin gereği olarak bazı hizmet sektörleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan başlıcaları;

Google Analytics: Web trafiği, kullanıcı davranışları ve etkileşimleri analiz etmek için yaygın olarak kullanılan bir araçtır. Kullanıcıların web sitelerinde nasıl etkileşimde bulunduğunu anlamak ve hedef kitleleri daha iyi tanımak için kullanılmaktadır.

Mixpanel: Şekil 5'de yönetici paneli paylaşılan Mixpanel, ürün analitiği ve kullanıcı davranışlarını izlemek için kullanılan bir platformdur. Kullanıcıların mobil uygulamalarda nasıl etkileşimde bulunduğunu daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir ve segmentasyon oluşturulmasına izin vermektedir.

Şekil 5

Mix Panel Yönetici Panel Sayfası



Kaynak: mixpanel.com, (2023).

Segment: Segment, farklı kaynaklardan gelen verilerin merkezi bir yerde toplanmasına yardımcı olmaktadır. Bu veriler daha sonra diğer analitik araçlara yönlendirilebilmektedir.

HubSpot: HubSpot, pazarlama otomasyonu ve CRM (Customer Relationship Management/ Müşteri ilişkileri yönetimi) hizmetleri sunmaktadır. Müşteri etkileşimlerini ve davranışlarını izlemek, segmentasyon yapmak ve hedeflenmiş kampanyalar oluşturmak için kullanılabilir.

Optimizely: Bu araç, A/B testleri ve kişiselleştirilmiş deneyimler oluşturmak için kullanılır. Farklı varyasyonlar arasında testler yaparak en etkili hedefleme ve içerik stratejilerini geliştirilebilir.

Crazy Egg: Kullanıcı davranışlarını izlemek ve sayfa üzerindeki en çok bakılan noktaları görmek için kullanılabilen bir araçtır. Bu, hedeflenmiş içerik ve bu veriler pop-up'lar oluştururken faydalı olabilir.

Facebook Business Manager (Meta): Facebook ve Instagram gibi sosyal medya platformlarında reklam kampanyalarını yönetmek ve hedeflemek için kullanılmaktadır. Kullanıcı davranışlarına, demografik verilere ve ilgi alanlarına dayalı olarak reklamların özelleştirilmesine olanak tanımaktadır.

Google Ads: Google'ın reklam platformu olan Google Ads, anahtar kelimelere dayalı reklamlar oluşturulmasına ve hedeflemeye olanak tanır. Kullanıcıların arama terimleri ve davranışlarına göre veriler sunarak kampanyaların özelleştirilmesine olanak tanımaktadır.

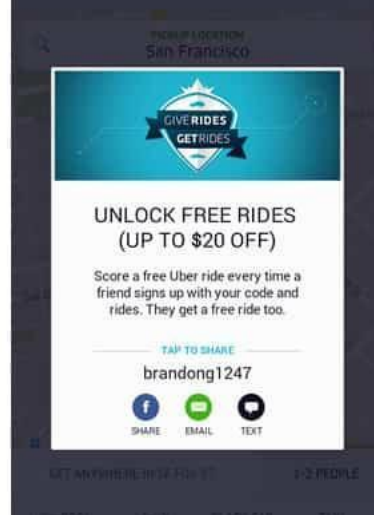
Kissmetrics: Kullanıcı davranışlarını takip etmek ve dönüşüm yolculuklarını analiz etmek için kullanılan bir araçtır. Hangi aşamada kullanıcıların neden terk ettiğini veya dönüştüğünü daha iyi anlamak için kullanılmaktadır.

Tüm bu araçlar ve hizmetler, büyük veriyi analiz etmek ve doğru hedefleme stratejileri geliştirmek için kullanılabilir. Hedef kitlelerin daha iyi anlaşılması, kullanıcıların davranışlarını tahmin etmek ve daha etkili pazarlama stratejileri oluşturmak için bu araçları kullanmak veri odaklı yaklaşımlar benimsenmesinde kolaylık sağlamaktadır.

Mobil uygulamalar ve Pop-Up Kullanımı

Mobil uygulamalar ve özellikle alışveriş özelinde geliştirilmiş mobil uygulamalardaki pop-up'lar ve benzeri unsurlar, kullanıcı deneyimi ile pazarlama hedefleri arasında bir denge oluşturma gerekliliği taşımaktadır. Bu unsurların doğru ve dikkatli bir şekilde tasarlanması, kullanıcıların dikkatini çekmek, teklifleri iletmek ve dönüşümleri artırmak için etkili bir yol olabilir. Çünkü Pop-up'lar dikkat ve tepkiye neden olan çok etkili bir "dikkat çekici" araçlardır (Tasse, D., A. Ankolekar, ve Hailpern J., 2016). Örneğin, indirim bildirimleri veya özel teklif pop-up'ları, kullanıcıların ilgisini çekebilir ve alışveriş yapmalarını teşvik edebilir. Aynı şekilde, üyelik teklifleri veya veri toplama amaçlı pop-up'lar da kullanıcıların daha kişiselleştirilmiş deneyimler elde etmelerini sağlayabilir. Şekil 6 incelendiğinde türün özelindeki açılır kutular günümüzde hala çevrimiçi pazarlamada sıklıkla kullanılan bir etkidir (Ratner, B. 2019).

Şekil 6
Mobil Pop Up lara bir örnek



Kaynak: hydrant.com, (2023).

Ancak, aşırı pop-up kullanımı ve rahatsız edici unsurlar, kullanıcı deneyimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sürekli olarak beliren veya kullanıcıları rahatsız eden pop-up'lar, kullanıcıların uygulamadan kaçmalarına hatta uygulamayı silmelerine neden olabilmektedir. Bu da uzun vadede marka sadakatini azaltabilmektedir. Ayrıca, bazen kullanıcılar pop-up'lara tepki olarak daha fazla işlem yapmak yerine hizmeti tamamen terk edebilmektedirler.

Alişveriş uygulamaları, pop-up stratejilerini geliştirirken kullanıcıların gerçek ihtiyaçlarını, beklentilerini ve davranışlarını anlamalıdır. Kişiselleştirilmiş teklifler, hedeflenmiş içerikler ve kullanıcı ihtiyaçlarına uygun pop-up'lar oluşturmak, kullanıcıların dikkatini çekmek ve olumlu bir deneyim sunmak açısından önemlidir. Pop-up'ların amacı, kullanıcıları rahatsız etmek değil, onların ihtiyaçlarını karşılamak ve değer sunmaktır. Bu nedenle, kullanıcı geri bildirim, analitik veriler ve sürekli ölçümleme, mobil pop-up stratejilerinin de etkili bir şekilde optimize edilmesine yardımcı olabilmektedir.

Sonuç

Günümüz dijital pazarlama ortamında, pop-up reklamcılığı belirgin bir önem kazanmış bir stratejik araç olarak kendini göstermektedir. Bu strateji, web siteleri ve mobil uygulamalar aracılığıyla hedef kitlenin ilgisini çekmek, etkilemek ve özgün içerikle harekete geçirmek amacıyla kullanılmaktadır. Hedef kitlenin dijital alan içerisinde aşırı bilgi yükü altında olduğu günümüzde, pop-up'lar, mesajların daha hızlı ve etkili bir şekilde iletilmesine olanak tanımaktadır. Ancak, bu taktiğin etkinliği, iyi tasarım ve kullanıcı deneyiminin sağlanmasına bağlıdır. İyi tasarlanmış pop-up'lar, görsel çekiciliğin yanı sıra kullanıcı dostu arayüzler sunarak hedef kitlenin ilgisini çekmekte ve rahatsız edici deneyimleri minimize etmektedir.

Yine de pop-up reklamcılığı kullanımında dikkat edilmesi gereken önemli bir denge noktası bulunmaktadır. Aşırı ve sık sık beliren pop-up'lar, kullanıcılar arasında olumsuz bir algı oluşturabilir ve marka sadakatinin zedelenmesine yol açabilir. Bu noktada, kişiselleştirilmiş içerik sunmanın yanı sıra, veri analitiği ile kullanıcı davranışlarının anlaşılması da büyük önem taşımaktadır. Kullanıcıların çevrimiçi davranışlarına dayalı olarak hedeflenen ve ihtiyaca yönelik pop-up'lar, kullanıcıların ilgisini çekmek ve değerli deneyimler sunmak adına kritik bir rol üstlenir.

Sonuç olarak, pop-up reklamcılığı günümüzde pazarlama stratejilerinin merkezinde yer alsa da bu stratejinin etkinliği ve kabul görmesi, kullanıcı ihtiyaçlarına ve deneyimine uygun bir şekilde tasarlanmasına bağlıdır. İyi tasarlanmış, değer sunan ve özelleştirilmiş pop-up'lar, hedef kitlenin

ilgisini çekmek, marka sadakatini artırmak ve dönüşüm oranlarını yükseltmek adına vazgeçilmez bir araç olarak dikkat çekmektedir.

Kaynakça

Beauchamp, T.ve N. Bowie (2004). *Ethical Theory and Business, 7th edition Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ*

Hafner, K (2003). A Change of Habits To Elude Spam's Pull, *The New York Times October 23*.

Palmer D. E. (2005). Pop-Ups, Cookies, and Spam: Toward a Deeper Analysis of the Ethical Significance of Practices, *Journal of Business Ethics* 58: 271–280 DOI 10.1007/s10551-005-1421-8

Bittner, J. V., Zondervan R. J. (2015). Motivating and achievement-eliciting pop-ups in online environments: A user experience perspective, *Computers in Human Behavior*, Vol. 50, 449–455, 2015.

Bahr, G. S., Ford R. A. (2011). How and why pop-ups don't work: Pop-up prompted eye movements, user affect and decision making, *Computers in Human Behavior*, 27(2), 776–783, 2011.

Tasse, D., Ankolekar A., Hailpern J. (2016) Getting Users' Attention in Web Apps in Likable, Minimally Annoying Ways, *SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 3324–3334, ACM

Ratner, B. (2019). Should marketers use popup forms? A comprehensive analysis. *Hubspot*.

Chou, Y., Hung S., Lee C., Chen Y., Pan Y. (2008). Detecting pop-up advertisement browser windows using support vector machines, *Journal of the Chinese Institute of Engineers*, 31:7, 1189-1198, DOI: 10.1080/02533839.2008.9671473

Rodgers S., Thorson E. (2000). The Interactive Advertising Model: How Users Perceive and Process Online Ads. *J. Interact. Advert.* 41–60. <https://doi.org/10.1080/15252019.2000.10722043>

Cho, C. H., Park, J. S. (2019). New trends in digital and social media advertising. <https://doi.org/10.1080/02650487.2019.1644137>

Le, T. D., Vo, H. (2017). Consumer attitude towards website advertising formats: A comparative study of banner, pop-up and in-line display advertisements. *International Journal of Internet Marketing and Advertising*, 11(3), 202–217. <https://doi.org/10.1504/IJIMA.2017.085654>

Kariyawasam, K., Wigley, S. (2017). Online Shopping, Misleading Advertising and Consumer Protection. *Information & Communications Technology Law*, 26(2), 73–89. <https://doi.org/10.1080/13600834.2017.1289835>

Olha Z. (2022). All About Website Pop-Ups: Types, Tips, and Examples, <https://sendpulse.com/blog/website-pop-up-examples>. Erişim tarihi: 08.08.2023

indeed.com (2022). A Complete Guide To Pop-Up Marketing (With Ideas And Tips) Erişim tarihi: 01.09.2023

Ventoniemi J. (2022). 5 Ways to Make Your Website Pop-ups More Effective, <https://www.giosg.com/blog/website-pop-ups> Erişim tarihi: 07.08.2023

Boutin C. (2023), 11 Ways to Use Pop-Up Advertising on Your Website, <https://getsitecontrol.com/blog/pop-up-advertising/>

Velde E., (2021). What's the value of pop-ups in marketing? <https://qualifio.com/blog/pop-ups-marketing/> Erişim tarihi: 23.07.2023

www.cookieeyes.com (2023). Website Tracking: How and Why Websites Track, <https://www.cookieeyes.com/blog/website-tracking> Erişim tarihi: 12.08.2023

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı -2023

ISBN: 978-625-6507-16-6

BÖLÜM 7

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK OKURYAZARLIKLARINA İLİŞKİN
ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ¹.**

Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU², Abdurrahman TANRIÖĞEN³

GİRİŞ

Bilgi toplumlarında bilgi ve birikimlerin hızla artması bilgi yığınlarının oluşmasına neden olmuştur. Doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmak için bilimsel bakış açısı kazanma, eleştirel düşünme ve akademik okuryazarlık kavramları ön plana çıkmaktadır. Bilgi üretebilmek için bilimsel araştırma yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Ercoskun, 2019). Bu anlamda akademik okuryazarlığın gelişimi bilgi üretimi, iletişim ve dönüşüm için güçlü bir araç olarak değerlendirilmektedir (Li, 2022). Akademik okuryazarlık bilimsel yöntemleri anlama ve kullanmanın yanında yaşamına ve doğa olaylarına ilişkin bilgileri anlama, sistematik haline getirebilme ve sunabilme becerisidir (Branscomb, 1981). Bireyin çalışma alanı bilgisi ve araştırma becerileri akademik okuryazarlığın temelidir (Braine, 2002). Akademik okuryazarlık kişilerin bilginin anlamının farkında olması, bu farkındalıkla hayatında bu bilgileri kullanabilmesi, karşılaştığı problemlere bilimsel çözümler üretebilmesi ve elde ettiği bilimsel bilgileri etkili şekilde iletebilmesidir (Demir ve Deniz, 2020). Bu anlamda akademik okuryazarlık hem kişilerin bireysel yaşamları için önem taşımakta hem de insanlık için evrensel birikimi ve gelişimi desteklemektedir.

Akademik okuryazarlık; araştırma sürecinde bilimsel basamakları doğru ve uygun bir şekilde uygulayabilmeyi (araştırma süreci), bilgiyi problem çözmede etkin olarak kullanabilmeyi (bilgi kullanımı) ve bilgi ve akademik konular üzerine düşünmeyi (akademik eğilim) içermektedir (Demir ve Deniz, 2020). Bu araştırmada akademik okuryazarlık araştırma süreci, bilgiyi kullanma ve akademik eğilim kapsamında ele alınmaktadır. Akademik okuryazarlık, akademik konular üzerine düşünebilme, okuma, yazma ve yorumda bulunma olarak da tanımlanabilir (Neeley, 2005). Başka bir ifadeyle akademik okuryazarlıkta okuma yazma becerilerinin yanında, sınıflama, analiz-sentez yapabilme, hipotez ortaya atma, ispatlama, yorumlama, sonuçları etkili bir şekilde tartışabilme ve öneriler üretebilme ve sunabilme ... gibi üst düzey zihinsel işlemler kullanılmaktadır (Dokumacı Sütçü, 2021).

Akademik okuryazarlığı gelişmiş bireyler bilimsel makaleleri, sempozyum bildirimlerini, kitap ve kitap bölümlerini, araştırma notlarını ve raporlarını okuyup anlayabilmekte, literatür taramasını bilinçli ve başarılı bir şekilde yapabilmekte, veriler doğrultusunda analiz ve sentezler yapabilmekte, bulgularını raporlaştırabilmekte, akademik bir dille bulduğu sonuçları tartışabilmektedir (Thomson, 2008). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının meslek hayatlarında akademik metinlerden ve araştırmalardan yararlanmaları mesleki problemlerine çözüm üretmelerinde, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilmelerinde, eğitim-öğretim süreçlerine eleştirel bir şekilde yaklaşabilmelerinde çok önemlidir (Tunagür, 2021). Bu nedenle lisans eğitimleri sürecinde öğretmen adaylarına nitelikli akademik okuryazarlık becerileri kazandırılmalıdır.

¹1 Araştırma ICONTE 2023'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²2 Sorumlu yazar: Dr. Yeliz Özkan Hidiroğlu, MEB, Denizli/Türkiye, yelizozkan09@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5176-1235

³3 Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli/Türkiye, atogen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5491-3273

Literatürde akademik okuryazarlıkla ilgili araştırma sayısı artmaya başlamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Badenhorst (2012) akademik okuryazarlığın gelişmesi için akademik yazmanın geliştirilmesi gerektiğini, bunun için de öğrencilere blog yazma etkinlikleri yapılabileceğini belirtmiştir. Ronald, Wallin, Hybertsen ve Stenøien (2020) akademik okuryazarlığa ilişkin yüksek özyeterliğe sahip öğrencilerin, akademik okuryazarlıklarının da yüksek olduğunu belirlemiştir. Bazı araştırmalarda akademik okuryazarlığın anlamı kuramsal olarak açıklanarak, akademik okuryazarlık tanımlanmaktadır (Defazio, Jones, Tennant ve Hook, 2021; Lea ve Street, 2006, Neeley, 2005). Demir ve Deniz (2020) Türkçe öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği araştırma kapsamında akademik okuryazarlıkla ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiştir. Elçi (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıkları arttıkça eleştirel düşüncülerinin de artacağını ortaya koymuştur. Elkıran (2021) Türkçe öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleriyle teknoloji yeterliklerinin birbirini olumlu etkilediğini belirlemiştir. Li (2022) 2002-2019 yılları arasındaki akademik okuryazarlıkla ilgili çalışmalara yönelik bir doküman incelemesi yapmıştır ve akademik okuryazarlığın çok boyutlu olduğunu, bu konuda son yıllarda karma yöntem araştırma sayısının arttığını belirlemiştir. Moschkovich (2015) matematikte akademik okuryazarlık için matematiksel yeterliğin, matematiksel uygulamaların ve matematiksel söylemin üçünün iç içe geçtiğini ve bu üç bileşenin ayrılmamasının önemli olduğunu belirlemiştir. Türkben ve Satılmış (2022) akademik okuryazarlık becerileri arttıkça dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin de arttığını belirlemiştir. Bazı araştırmacılar ise akademik okuryazarlık kavramı yerine araştırma okuryazarlığını kullanmaktadır (Beaudry ve Miller, 2016; Brody, Dallen, Annett, Scherer ve Turner, 2011; Demirdağ, 2021; Kendirlioğlu Günhan, 2021; Groß Ophoff, Wolf, Schladitz ve Wirtz, 2017; Xerri, 2018). Fakat araştırma okuryazarlığı ile akademik okuryazarlıktaki arasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma okuryazarlığında doğrudan araştırma süreci ele alınmakta, araştırmaları analiz edebilme, sonuçlarından yararlanabilme ve bağımsız olarak araştırma yapabilme durumları bulunmaktadır. Akademik okuryazarlıkta ise doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşabilme, bilgi yığınları içerisinde doğru ve bilimsel olan bilgileri seçebilme, elde ettiği bilgileri hayatında kullanabilme ve etkili şekilde, bilimsel bir dille aktarabilme durumlarını içermektedir. Yapılan bazı araştırmalarda akademik okuryazarlıkta okuma, dinleme, konuşma, düşünme becerileri ve düşünme alışkanlıkları yönü vurgulanırken (Doru, 2018, ICAS, 2022); bu çalışmada akademik okuryazarlıkta problemlere bilimsel açıdan bakabilme ve bilimsel çözümler üretebilme yönü vurgulanmaktadır. Akademik okuryazarlıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla dilbilim alanındaki çalışmalarla karşılaşılsa da akademik okuryazarlığın doğası gereği farklı disiplinlerle de ilişkilendirilebilir (Elçi, 2022).

Eğitim sistemleri içerisinde toplumların yapılandırılmalarında, değişimlere ayak uydurmalarında, bilgiyi hayatın içerisine dahil etmede, bilgi yığınları içerisinden doğru bilgileri seçebilmede ve sürekli bir gelişim içerisinde olmada hem nicelik hem de nitelik açısından önemli yer tutan öğretmenlerin büyük katkıları bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencileri yetiştirme sorumluluğundaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması önemlidir. Öğrencileri araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirmek için öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutum ve algılarının olması gerekmektedir (Dombaycı ve Ercan, 2017). Çünkü öğretmenler ve öğretmen adayları; öğrencilerin bilimsel araştırmaya yönelik olumlu algı oluşturmalarını, doğru bilgiye ulaşmalarını, bilgidan faydalanmalarını, bilgiyi farklı durumlara transfer edebilmelerini sağlayabilmeli ve onlara bu akademik süreçte rehber olabilmelidir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına, akademik eğilimlerine, araştırma sürecine ve bilgi kullanımına ilişkin algılarını belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirleyerek alınması gereken önlemleri belirlemektir. Akademik okuryazarlığa ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik ilişkin farkındalığı sağlamaktır. Öğretmen adaylarının bireysel ve grup olarak yapacakları mesleki ve kişisel gelişim etkinliklerinde akademik okuryazarlığın ve yaşam boyu öğrenmeye dikkat çekmek, bu konuda literatüre katkıda bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri;

- Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

- Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine, sınıflarına, bölümlerine, öğretim türlerine ve lisansüstü eğitim alma isteklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? şeklindedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algıların incelendiği bu araştırma nicel araştırmalardan tarama modelindedir. Tarama modeli; evrenden örneklem alınarak var olan bir durum var olduğu şekliyle betimleyen ve açıklayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2012).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örnekleme 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'ndeki bir kamu üniversitesindeki eğitim fakültesinde öğrenim gören gönüllü 359 öğretmen adaydır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde katılımcıların çalışmaya uygunluğu ve istekliliği göz önünde bulundurulur ve araştırmacının hedeflediği örneklem sayısına ulaşıncaya kadar katılımcı seçildiği örnekleme yöntemidir (Sedgwick, 2013). Daha sonra Mahalonobis uzaklık katsayıları incelenmiştir ve 2 uç değer veri grubundan çıkarılmış ve araştırma 357 öğretmen adayı üzerinden ilerletilmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler

Cinsiyet	Kadın	275	Öğretim türü	Lisans	265
	Erkek	82		Formasyon	92
Sınıf	1. Sınıf	120	Yaş	19 ve öncesi	79
	2. Sınıf	56		20	59
	3. Sınıf	55		21	49
	4. Sınıf	126		22	41
Bölüm	Sözel	58	Lisansüstü eğitim alma isteği	23	40
	Sayısal	140		24	33
	Okul öncesi	51		25 ve sonrası	56
	Sınıf	31		Evet	215
SÖR	Yabancı dil	33	Hayır	142	
	SÖR	44		Toplam	357

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi olarak google form aracılığıyla toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu kısımda öğretmen adaylarına cinsiyetleri (kadın/erkek), yaşları, bölümleri, öğretim türleri(lisans/formasyon), sınıf düzeyleri (1./2./3./4. Sınıf) ve lisansüstü eğitim alma istekleri sorulacaktır.

Akademik Okuryazarlık Ölçeği

Demir ve Deniz (2020) tarafından geliştirilen Akademik Okuryazarlık Ölçeği 23 madde ve 3 boyuttan (akademik eğilim, bilgiyi kullanma, araştırma süreci) oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha

güvenirlilik değeri 0,87'dir. Boyutlar bazında güvenirlilikler ise akademik eğilim için 0,84, araştırma süreci 0,78, bilgi kullanımı 0,76'dır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine, sınıflarına, bölümlerine, öğretim türlerine ve lisansüstü eğitim alma isteklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla da parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada SPSS paket programından yararlanılmıştır. Düzeylere ilişkin yorumlar yapılırken aritmetik ortalamalar dikkate alınmış ve 1,00-1,80 aralığı çok düşük; 1,81-2,60 aralığı düşük; 2,61-3,40 aralığı orta; 3,41-4,20 aralığı yüksek; 4,21-5,00 aralığı çok yüksek olarak değerlendirilmiştir. İkinci alt probleme yanıt bulmak için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla verilerin normallik durumları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasındaysa verilerin normal dağılım gösterdiği ifade edilmektedir (Darren ve Mallery, 2016).

Tablo 4 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu, dolayısıyla hem akademik okuryazarlığın hem de boyutlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda akademik okuryazarlığın cinsiyete, öğretim türüne ve lisansüstü eğitim alma isteğine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlerken Independent Sample t Testi; sınıf, bölüm ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca parametrik testlerde farklılığın etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare değerleri incelenmiştir. Cohen'e (1988) etki büyüklüğü değerleri ,01 civarında ise düşük, ,06 civarında ise orta, ,14 civarındaysa büyük bir etki olarak kabul edilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algıları ve bu algıların cinsiyet, sınıf, bölüm, öğrenim türü, yaş ve lisansüstü eğitim alma isteklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular. Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeğe ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve düzeyleri

Boyutlar	n	\bar{x}	Ss	Düzye
Araştırma süreci	357	3,89	,514	Yüksek
Bilgi kullanımı	357	3,51	,686	Yüksek
Akademik eğilim	357	4,29	,398	Çok Yüksek
Akademik okuryazarlık	357	4,01	,392	Yüksek

Araştırmada öğretmen adaylarına ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; akademik okuryazarlıklarına ($\bar{x}=4,01$), araştırma süreci ($\bar{x}=3,89$) ve bilgi kullanımı ($\bar{x}=3,51$) boyutlarına ilişkin yüksek, akademik eğilim ($\bar{x}=4,29$) boyutuna ilişkin çok yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ölçek maddelerine ilişkin ortalamalar incelenmiş ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapmalar ve katılım düzeyleri

Ölçek maddeleri	n	\bar{x}	Ss	Düzye
23)Bilimsel çalışmaları takdir ederim.	357	4,54	,619	Çok yüksek
16)Bilginin güvenilirliğine dikkat ederim.	357	4,50	,554	Çok yüksek
14)Bilimin insan emeği ile oluştuğunu düşünürüm.	357	4,38	,649	Çok yüksek
Ölçek maddeleri	n	\bar{x}	Ss	Düzye
17)Bilimsel bilgiyi anlamada zorlanırım.*	357	3,44	1,008	Yüksek
20)Bilgiye ulaşma sürecinde bıkkınlık hissedirim.*	357	3,22	1,010	Orta
18)Araştırma sürecinde karar almakta zorlanırım*	357	3,17	1,047	Orta

*Ters madde

Araştırmada ölçek maddelerine ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip madde “Bilimsel çalışmaları takdir ederim” (\bar{x} =4,54) maddesi iken; en düşük ortalamaya sahip madde “Araştırma sürecinde karar almakta zorlanırım” (\bar{x} =3,17) maddesi olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular. Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ve alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine, sınıflarına, bölümlerine, öğretim türlerine ve lisansüstü eğitim alma isteklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

- a) *Cinsiyet:* Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla akademik okuryazarlık ve boyutları normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Akademik okuryazarlık ve boyutlarının cinsiyete göre analizi

	Kategori	n	\bar{x}	Ss	t	p	Skewness	SH	Kurtosis	SH	Dağılım
Araştırma süreci	Kadın	275	3,90	,525	,182	,938	,198	,147	,237	,293	Normal
	Erkek	82	3,88	,479			,052	,266	-,360	,526	Normal
Bilgi kullanımı	Kadın	275	3,50	,682	-,60	,841	-,102	,147	-,369	,293	Normal
	Erkek	82	3,55	,700	7		-,659	,266	-,018	,526	Normal
Akademik eğilim	Kadın	275	4,30	,397	,665	,436	,182	,147	-,688	,293	Normal
	Erkek	82	4,27	,402			-,626	,266	,559	,526	Normal
Akademik okuryazarlık	Kadın	275	4,02	,391	,221	,964	,405	,147	-,109	,293	Normal
	Erkek	82	4,01	,398			-,238	,266	,246	,526	Normal

Tablo 4 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu, dolayısıyla hem akademik okuryazarlığın hem de boyutlarının cinsiyet bazında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda akademik okuryazarlığın cinsiyete anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlerken Independent Sample t Testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının araştırma süreci ($p>,05$), bilgi kullanımı ($p>,05$), akademik eğilim ($p>,05$) ve akademik okuryazarlıklarına ($p>,05$) ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık belirlenmemiştir. Bu doğrultuda kadın ve erkek öğretmen adaylarının araştırma süreci, bilgi kullanımı, akademik eğilim ve

akademik okuryazarlığa ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı için etki büyüklüğü değişkenleri incelenmemiştir.

- b) *Sınıf Düzeyi: Öğretmen* adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında sınıflarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla boyutlar ve ölçeğin tümü normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle sınıf düzeyi bazında normallik durumları incelenmiştir (bkz Tablo 6). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu, dolayısıyla hem akademik okuryazarlığın hem de boyutlarının sınıf düzeyi bazında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Daha sonra varyansların homojenliği test edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf değişkenine göre homojenlik durumları

	p	Varyansların dağılımı
Araştırma süreci	,490	Eşit
Bilgi kullanımı	,006	Eşit değil
Akademik eğilim	,298	Eşit
Akademik okuryazarlık	,316	Eşit

Ölçeğin tümünde, araştırma süreci ve akademik eğilim boyutlarında varyanslar homojen dağılırken ($p>,05$); bilgi kullanımında ($p<,05$) varyanslar homojen dağılmamaktadır. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Varyansların eşit dağıldığı boyutlar için Tukey Testi, varyansların eşit dağılmadığı bilgi kullanımı boyutu için Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Akademik okuryazarlığın sınıflara göre analizi

	Sınıf	n	\bar{x}	Ss	Skewness	SH	Kurtosis	SH	Sd	F	p	Fark	η^2	Dağılım
Araştırma süreci	1.	120	3,90	,532	,343	,221	-,100	,438	3	9,255	,000	1>3	,07	Normal
	2.	56	3,73	,482	-,339	,319	,833	,628						
	3.	55	3,68	,428	-,512	,322	-,229	,634						
	4.	126	4,05	,498	,255	,216	-,279	,428						
Bilgi kullanımı	1.	120	3,55	,635	-,447	,221	,055	,438	3	3,170	,024	3<4	,03	Normal
	2.	56	3,46	,552	,413	,319	,116	,628						
	3.	55	3,27	,650	,179	,322	-,619	,634						
	4.	126	3,58	,777	-,445	,216	-,395	,428						
Akademik eğilim	1.	120	4,29	,407	,198	,221	-,698	,438	3	2,583	,053	---	--	Normal
	2.	56	4,26	,424	-,017	,319	-,578	,628						

Sınıf	n	\bar{x}	Ss	Skewness	S	Kurtosis	S	Sd	F	p	Fark	η^2	Dağılım	
3.	55	4,18	,354	-,312	,322	,531	,634							
4.	126	4,36	,386	-,615	,216	-,105	,428							
Akademik okuryazarlık	1.	120	4,03	,398	,349	,221	-,380	,438	3	7,116	,000	1>3	,06	Normal
	2.	56	3,94	,376	,053	,319	,735	,628				4>2		
	3.	55	3,85	,331	,023	,322	,089	,634						
	4.	126	4,12	,390	,195	,216	-,064	,428						

*1=1. sınıf, 2=2. sınıf, 3=3. sınıf, 4=4. sınıf

Araştırmada akademik eğilim ($F=2,583$; $p>,05$) boyutunda sınıf düzeylerine göre ,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırma süreci ($F=9,255$; $p<,05$), bilgi kullanımı ($F=3,170$; $p<,05$) ve akademik okuryazarlıkta ($F=7,116$; $p<,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma süreci boyutunda 3. sınıfların ($\bar{x}=3,68$) 1. sınıflara ($\bar{x}=3,90$) göre daha düşük bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bilgi kullanımında 3. sınıfların ($\bar{x}=3,27$) 4. sınıflara ($\bar{x}=3,58$) göre daha düşük bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik okuryazarlıkta 3. sınıfların ($\bar{x}=3,85$) 1. sınıflara ($\bar{x}=4,03$) göre, 2. sınıfların ($\bar{x}=3,94$) 4. sınıflara ($\bar{x}=4,12$) göre daha düşük bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bütüncül olarak bakıldığında 3. sınıfların akademik okuryazarlık düzeylerini diğer sınıflardan daha düşük olarak algıladıkları söylenebilir. Diğer taraftan sınıf değişkeninin akademik okuryazarlık üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde; araştırma süreci için ($\eta^2=,07$), bilgi kullanımı için ($\eta^2=,03$) ve akademik okuryazarlık için ($\eta^2=,06$) olarak belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde sınıf değişkeninin akademik okuryazarlık üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

c) *Bölüm*: Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında bölümlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tüm boyutlar ve ölçeğin tümünün normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle bölüm bazında normallik durumları incelenmiştir (bkz Tablo 8). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür, dolayısıyla hem akademik okuryazarlığın hem de boyutlarının bölüm bazında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Daha sonra varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 7).

Tablo 7.

Akademik okuryazarlığın bölümlere göre analizi

	p	Varyansların dağılımı
Araştırma süreci	,064	Eşit
Bilgi kullanımı	,690	Eşit
Akademik eğilim	,284	Eşit
Akademik okuryazarlık	,470	Eşit

Araştırma süreci ($p>,05$), bilgi kullanımı ($p>,05$), akademik eğilim ($p>,05$) ve akademik okuryazarlıkta ($p>,05$) varyansların eşit dağıldığı belirlenmiştir. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında ,05 manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır ve elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Akademik okuryazarlığın bölümlere göre analizi

	Bölüm	n	\bar{x}	Ss	Skewness	SH	Kurtosis	SH	Sd	F	p	Fark	η^2	Dağılım
Araştırma süreci	1	58	4,11	,500	-,069	,314	-,185	,618	5	4,303	,001	1>2	,06	Normal
	2	140	3,84	,484	,281	,205	,547	,407				1>5		
	3	51	3,85	,493	,113	,333	,487	,656						
	4	31	3,80	,642	,545	,421	-,509	,821						
	5	33	3,70	,398	-,924	,409	,994	,798						
	6	44	4,02	,535	-,033	,357	,007	,702						
Bilgi kullanımı	1	58	3,77	,749	-,567	,314	-,269	,619	5	3,731	,003	1>2	,05	Normal
	2	140	3,40	,652	-,089	,205	-,159	,407				1>4		
	3	51	3,54	,653	,446	,333	,062	,656						
	4	31	3,27	,683	,022	,421	,298	,821						
	5	33	3,51	,543	-,924	,409	,994	,798						
	6	44	3,65	,734	,192	,357	,167	,702						
Akademik eğilim	1	58	4,49	,345	-,242	,314	-,752	,618	5	5,868	,000	1>2	,08	Normal
	2	140	4,20	,371	,279	,205	-,264	,407				1>3		
	3	51	4,24	,434	-,269	,333	,480	,656				1>4		
	4	31	4,23	,428	,631	,421	-,749	,821				2<6		
	5	33	4,34	,393	-,476	,409	,985	,798						
	6	44	4,40	,381	,095	,357	-,759	,702						
Akademik okuryazarlık	1	58	4,23	,382	,305	,314	-,818	,618	5	6,641	,000	1>2	,09	Normal
	2	140	3,94	,369	,422	,205	,534	,407				1>3		
	3	51	3,98	,382	,006	,333	,175	,656				1>4		
	4	31	3,91	,416	,618	,421	-,101	,821				1>5		
	5	33	3,98	,313	-,448	,409	,687	,798				2<6		
	6	44	4,14	,407	-,130	,357	-,039	,702						

*1=Sözel, 2=Sayısal, 3=Okul öncesi, 4=Sınıf, 5=Yabancı dil, 6=Sanat/Özel Eğitim/Rehberlik

Araştırmada öğretmen adaylarının araştırma süreci ($F=4,303$; $p<,05$), bilgi kullanımı ($F=3,731$; $p<,05$), akademik eğilim ($F=5,868$; $p<,05$) ve akademik okuryazarlıklarında ($F=6,661$; $p<,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Boyutlar bazında incelendiğinde araştırma sürecinde sözel ($\bar{x}=4,11$) branştaki öğretmen adaylarının sayısal ($\bar{x}=3,84$) ve yabancı dil ($\bar{x}=3,70$) branşındaki öğretmen adaylarından daha yüksek bir algıya sahip oldukları bulunmuştur. Bilgi kullanımında sözel ($\bar{x}=3,77$) branştaki öğretmen adaylarının sayısal ($\bar{x}=3,40$) ve sınıf ($\bar{x}=3,27$) branşındaki öğretmen adaylarından daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Akademik eğilim boyutunda sözel ($\bar{x}=4,49$) branştaki öğretmen adaylarının; sayısal ($\bar{x}=4,20$), okul öncesi ($\bar{x}=4,24$) ve sınıf ($\bar{x}=4,23$) branşındaki öğretmen adaylarından daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Ayrıca akademik eğilim boyutunda sanat/özel eğitim/rehberlik ($\bar{x}=4,40$) branşındaki öğretmen adaylarının sayısal ($\bar{x}=4,20$) branştaki öğretmen adaylarından daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Akademik okuryazarlıkta sözel ($\bar{x}=4,23$) branştaki öğretmen adaylarının sayısal ($\bar{x}=3,94$), okul öncesi ($\bar{x}=3,98$), sınıf ($\bar{x}=3,91$), yabancı dil ($\bar{x}=3,98$) ve sanat/özel eğitim/rehberlik ($\bar{x}=4,14$) branştaki öğretmen adaylarından daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Sanat/Özel eğitim/Rehberlik ($\bar{x}=4,14$) branşındaki öğretmen adaylarının sayısal ($\bar{x}=3,94$) branştaki öğretmen adaylarından daha yüksek bir algıya sahip oldukları ortaya koyulmuştur. Diğer branşlar tüm boyutlarda yüksek ve çok yüksek düzeyde algılara sahipken; sadece bilgi kullanımında sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=3,27$) orta düzeyde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bütüncül olarak bakıldığında sözel branşlardaki öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarının diğer branşlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan bölüm değişkeninin akademik okuryazarlık üzerindeki etki büyüklüğü incelendiğinde; araştırma süreci için ($\eta^2 =,06$), bilgi kullanımı için ($\eta^2 =,05$), akademik eğilim için ($\eta^2 =,08$) ve akademik okuryazarlık için ($\eta^2 =,09$) olarak belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde bölüm değişkeninin akademik okuryazarlık üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

d) Öğretim türü: Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında öğretim türlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle öğretim türü bazında normallik durumları incelenmiştir (bkz Tablo 9). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür, dolayısıyla hem akademik okuryazarlığın hem de boyutlarının öğretim türü bazında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Sonrasında Independent Sample T Testi uygulanmıştır. Veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Akademik okuryazarlığın öğretim türüne göre analizi

	Öğretim türü	n	\bar{x}	Ss	Skewness	SH	Kurtosis	SH	t	p	η^2	Dağılım
Araştırma süreci	Lisans	265	3,81	,499	,199	,150	,496	,298	-5,13	,454	-	Normal
	Formasyon	92	4,12	,490	,147	,251	-,646	,498	2			
Bilgi kullanımı	Lisans	265	3,47	,642	-,114	,150	-,237	,298	-1,72	,003	,47	Normal
	Formasyon	92	3,61	,794	-,558	,251	-,411	,498	1			
Akademik eğilim	Lisans	265	4,25	,397	,127	,150	-,424	,298	-3,61	,371	-	Normal
	Formasyon	92	4,42	,373	-,368	,251	,546	,498	9			
Akademik okuryazarlık	Lisans	265	3,96	,385	,327	,150	,191	,298	-4,36	,779	-	Normal
	Formasyon	92	4,18	,370	,157	,251	-,316	,498	9			

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının araştırma süreci ($p>,05$), akademik eğilim ($p>,05$) ve akademik okuryazarlıklarına ($p>,05$) ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Öğretmen adaylarının bilgi kullanımına ilişkin algılarında lisans ve formasyon öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu ($p<,05$) ortaya koyulmuştur ve formasyon öğrencilerinin bilgi kullanımına ilişkin lisans öğrencilerinden daha yüksek bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan araştırma süreci, akademik eğilim ve akademik okuryazarlık için farklılık anlamlı düzeyde olmadığı için eta kare etki büyüklük değerleri incelenmemiştir. Bilgi kullanımı için ($\eta^2 =,47$) olarak belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde öğretim türü değişkeninin bilgi kullanımı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

e) Yaş: Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle yaş bazında normallik durumları incelenmiştir (bkz Tablo 11). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1

arasında olduğu görülmüştür, dolayısıyla hem akademik okuryazarlığın hem de boyutlarının yaş bazında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Sonrasında varyansların homojenliği test edilmiştir. Veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Akademik okuryazarlığın yaşa göre varyans dağılımları

	p	Varyansların dağılımı
Araştırma süreci	,506	Eşit
Bilgi kullanımı	,001	Eşit değil
Akademik eğilim	,858	Eşit
Akademik okuryazarlık	,316	Eşit

Ölçeğin araştırma süreci ($p>,05$), akademik eğilim ($p>,05$) boyutları ve akademik okuryazarlıkta ($p>,05$) varyansların eşit dağıldığı, bilgi kullanımında ($p<,05$) varyansların eşit dağılmadığı görülmüştür. Farklı yaşlardaki öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojen dağıldığı boyutlar için Tukey testi, varyansların homojen dağılmadığı bilgi kullanımı boyutu için Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Akademik okuryazarlığın yaşa göre analizi

	Yaş	n	\bar{x}	Ss	Skewness	SH	Kurtosis	SH	Sd	F	p	Fark	η^2	Dağılım
Araştırma süreci	1	79	3,79	,449	,348	,271	,928	,535	6	4,834	,000	1<5	,08	Normal
	2	59	3,78	,552	-,110	,311	,545	,613				1<7		
	3	49	3,74	,464	-,072	,340	,812	,668				2<5		
	4	41	3,87	,484	,813	,369	,470	,724				2<7		
	5	40	4,11	,557	-,232	,374	-,283	,733				3<7		
	6	33	4,03	,553	,081	,409	-,411	,798				3<5		
	7	56	4,07	,478	,291	,319	-,551	,628						
Bilgi kullanımı	1	79	3,58	,610	-,460	,271	,165	,535	6	1,262	,274	---	--	Normal
	2	59	3,34	,541	-,037	,311	,694	,613						
	3	49	3,44	,541	,070	,340	-,896	,668						
	4	41	3,44	,756	,183	,369	-,574	,724						
	5	40	3,61	,810	-,598	,374	-,352	,733						
	6	33	3,50	,868	-,110	,409	-,713	,798						
	7	56	3,62	,754	-,694	,319	-,299	,628						
Akademik eğilim	1	79	4,25	,389	,346	,271	-,587	,535	6	2,210	,052	---	--	Normal
	2	59	4,20	,426	,085	,311	-,342	,613						
	3	49	4,28	,345	,353	,340	-,657	,668						
	4	41	4,24	,431	,183	,369	-,574	,724						

	5	40	4,41	,399	-,598	,374	-,352	,733						
	6	33	4,43	,374	,125	,409	-,981	,798						
	7	56	4,37	,383	-,431	,319	,826	,628						
Akademik okuryazarlık	1	79	3,97	,361	,440	,271	,130	,535	6	3,596	,002	2<5	,06	Normal
	2	59	3,90	,403	,316	,311	,931	,613				2<7		
	3	49	3,95	,324	,669	,340	,379	,668						
	4	41	3,97	,428	,426	,369	,410	,724						
	5	40	4,17	,441	-,245	,374	-,396	,733						
	6	33	4,13	,397	,113	,409	-,456	,798						
	7	56	4,12	,356	,053	,319	-,100	,628						

*1=19 yaş ve öncesi, 2=20 yaş, 3=21 yaş, 4=22 yaş, 5=23 yaş, 6=24 yaş, 7=25 yaş ve üzeri

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik eğilimler ($F=2,210$; $p>,05$) ile akademik okuryazarlıklarına ($F=1,262$; $p>,05$) ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Öğretmen adaylarının araştırma süreci ($F=4,834$; $p<,05$) ve akademik okuryazarlıklarına ($F=3,596$; $p<,05$) ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının araştırma sürecine ilişkin algıları incelendiğinde 19 yaş ve öncesi ($\bar{x} = 3,79$), 20 yaş ($\bar{x} = 3,78$) ve 21 yaşındaki ($\bar{x} = 3,74$) öğretmen adaylarının 23 yaş ($\bar{x} = 4,11$) ve 25 ve üzerindeki yaşlardaki ($\bar{x} = 4,07$) öğretmen adaylarından daha düşük olduğu ortaya koyulmuştur. Akademik okuryazarlığa ilişkin algıları incelendiğinde 20 yaşındaki ($\bar{x} = 3,90$) öğretmen adaylarının 23 yaşındaki ($\bar{x} = 4,17$) ve 25 yaş ve üzerindeki ($\bar{x} = 4,12$) öğretmen adaylarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bütüncül olarak bakıldığında araştırma sürecinde ve akademik okuryazarlıkta daha büyük yaşlardaki öğretmen adaylarının daha yüksek bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Diğer taraftan yaş değişkeninin akademik okuryazarlık üzerindeki eta kare etki büyüklüğü değerleri bilgi kullanımı ve akademik eğilim için incelenmemiştir. Araştırma süreci için ($\eta^2 = ,08$), akademik okuryazarlık için ($\eta^2 = ,06$) olarak belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde yaş değişkeninin akademik okuryazarlık üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur.

f) *Lisansüstü eğitim alma isteği*: Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında lisansüstü eğitim alma isteklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle lisansüstü eğitim alma isteği bazında normallik durumları incelenmiştir (bkz Tablo 11). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür, dolayısıyla hem akademik okuryazarlığın hem de boyutlarının lisansüstü eğitim alma isteği bazında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Sonrasında Independent Sample T testi uygulanmıştır. Veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Akademik okuryazarlığın lisansüstü eğitim alma isteğine göre analizi

	Lisansüstü eğitim alma isteği	n	\bar{x}	Ss	Skewness	SH	Kurtosis	SH	t	p	η^2	Dağılım
Araştırma süreci	İstiyor	215	3,95	,525	-,068	,166	,060	,330	2,615	,373	--	Normal
	İstemiyor	142	3,81	,487	,305	,203	,516	,404				
Bilgi kullanımı	İstiyor	215	3,56	,712	-,282	,166	-,443	,330	1,890	,091	--	Normal
	İstemiyor	142	3,42	,637	-,234	,203	-,050	,404				
Akademik eğilim	İstiyor	215	4,33	,405	-,231	,166	-,148	,330	2,122	,466	--	Normal
	İstemiyor	142	4,24	,382	,349	,203	-,437	,404				
Akademik okuryazarlık	İstiyor	215	4,06	,409	,118	,166	-,310	,330	2,807	,010	,15	Normal
	İstemiyor	142	3,95	,354	,395	,203	,780	,404				

Öğretmen adaylarının araştırma süreci ($p>,05$), bilgi kullanımı ($p>,05$) ve akademik eğilim ($p>,05$) boyutlarında lisansüstü eğitim alma isteklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. Akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında lisansüstü eğitim almak isteyen ve istemeyen öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p<,05$) ve lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 4,06$) lisansüstü eğitim almak istemeyen öğretmen adaylarından ($\bar{x} = 3,95$) akademik okuryazarlığa ilişkin daha yüksek bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan lisansüstü eğitim alma isteği değişkeninin akademik okuryazarlık üzerindeki etki büyüklükleri araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik eğilim için incelenmemiştir. Akademik okuryazarlık için eta kare değeri incelendiğinde $\eta^2 = ,15$ olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda etki büyüklükleri incelendiğinde lisansüstü eğitim alma isteği değişkeninin akademik okuryazarlık üzerinde düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akademik okuryazarlığı yüksek bireyler özelde akademik başarılarını arttırıp bireysel gelişimlerini sağlarken, genel olarak da ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada geleceğin mimarı olacak öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık seviyeleri tespit edilmek istenmiş ve akademik okuryazarlıkları çeşitli değişkenlere göre detaylı olarak incelenmiştir. Öğretmen adayları akademik eğilimlerini çok yüksek, araştırma süreci, bilgi kullanımı ve akademik okuryazarlığa ilişkin algılarını yüksek olarak algılamaktadır. Öğretmen adayları araştırma sürecindeki basamakları doğru ve uygun bir şekilde uygulayabildiklerini, bilgiyi problem çözmede etkin olarak kullanabildiklerini, bilgi ve akademik konular üzerine düşündüklerini ve akademik okuryazarlığa yüksek düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. Dokumacı Sütçü (2021) de bu çalışmaya benzer şekilde öğretmen adaylarının araştırma süreci, bilgi kullanımı, akademik eğilimleri ve akademik okuryazarlıklarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Elkıran (2021) ve Tunagür (2021) Türkçe bölümündeki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, Elçi (2022) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarının yüksek olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik okuryazarlıklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir deyişle kadın ve erkek öğretmen adaylarının araştırma sürecine, bilgi kullanımına, akademik eğilimlere ve akademik okuryazarlığa ilişkin benzer algıları bulunmaktadır. Bu çalışmaya benzer şekilde Tunagür (2021) ve Türkben ve Satılmış (2022)

da öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Elçi (2022) de akademik okuryazarlık, bilgi kullanımı ve akademik eğilimde kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Demirdağ (2021) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında kadın ve erkek öğretmenlerin araştırma okuryazarlığına ilişkin benzer algılara sahip olduklarını belirlemiştir. Bu doğrultuda kadın ve erkek öğretmen adaylarının bilimsel basamakları doğru ve uygun bir şekilde uygulama, bilgiyi problem çözümede etkin şekilde kullanma ve bilgi ve akademik konular üzerine düşünmeye yönelik benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının araştırma sürecine ilişkin algıları 1. sınıflarda daha yüksektir. 1. Sınıf öğrencileri araştırma sürecindeki basamakları daha doğru ve uygun şekilde uygulayabildiklerini düşünmektedirler. 1. ve 4. sınıfların akademik okuryazarlık algıları daha yüksektir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin yaptığı bir sınavdan yeni çıkmış ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin yaptığı bir sınavına girecek öğrencilerin akademik okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin ulusal düzeyde seçileceği, sınav süreçlerine yakın öğrenciler akademik okuryazarlıklarını daha yüksek olarak algılamaktadır. 3. Sınıf öğrencilerinin akademik okuryazarlıklarını daha düşük olarak algılama nedenleri ise bu öğrencilerin lisans eğitimlerinin büyük bir kısmının pandemi ve Türkiye'de yaşanan deprem nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirmiş olmaları ve ders içerisinde yeterince yüz yüze etkinlikler gerçekleştirememeleri olabilir. Farklı olarak Elçi (2022), Elkıran (2021), Tunagür (2021) ve Türkben ve Satılmış (2022) öğretmen adaylarının akademik okuryazarlığa ilişkin algılarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Sözel branşlardaki öğretmen adaylarının araştırma süreci, bilgi kullanımı, akademik eğilim ve akademik okuryazarlık algıları daha yüksektir. Sözel branşlardaki öğretmen adayları araştırma sürecine ilişkin basamakları daha doğru ve uygun kullandıklarını, bilgileri problem çözümede uygun şekilde kullanabildiklerini, bilgi ve akademik konulara daha fazla odaklanabildiklerini düşünmektedirler. Dombaycı ve Ercan (2017) felsefe bölümü öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Elkıran (2021) ve Tunagür (2021) Türkçe bölümündeki öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Elçi (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Birçok araştırmada ortaya koyulduğu üzere sözel branşlardaki öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıkları daha yüksektir. Braine (2002) akademik okuryazarlığın temelini araştırma becerilerinin, çalışma alanı bilgisinin ve okuma-yazma becerilerinin oluşturduğunu ifade etmiştir. Sözel branştaki öğretmen adaylarının ders içeriklerinin farklılıkları ve okuma-yazma etkinliklerinin daha fazla olmasının akademik okuryazarlığı olumlu etkilediği söylenebilir. Bu durumda öğretmen adayları daha fazla okuma yazma etkinliklerine yönlendirilerek akademik okuryazarlıklarının daha da artmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Bilgi kullanımında formasyon öğrencileri daha yüksek bir algıya sahiptir. Formasyon öğrencileri bilgiyi problem çözümede daha etkin kullanabildiklerini düşünmektedirler. Bu bulgu ilginçtir. Çünkü formasyon eğitimleri daha kısa sürelerle sıkıştırılmıştır ve az zamanda eğitimle ilgili bilgi akışları yapılmaktadır. Bu durumun nedenleri nitel araştırmalarla ortaya koyulmaya çalışılabilir.

Yaşça daha büyük öğretmen adaylarının araştırma süreci ve akademik okuryazarlık algıları anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yaşça büyük öğretmen adayları araştırma sürecine ilişkin basamakları daha doğru ve uygun bir şekilde uygulayabilmektedir. Tunagür (2021) yaşça büyük öğretmen adaylarının akademik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durumun nedeni yaşlarının artmasıyla birlikte akademik süreçle daha fazla baş başa kalmaları, eğitimde araştırmayla ilgili dersler almaları, dersleriyle ilgili ödev ve projeleri daha fazla hazırlamaları olabilir. Farklı olarak Demirdağ (2021) ve Mutlu (2019) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer araştırma okuryazarlığı algısına sahip olduklarını belirlemiştir.

Lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıkları lisansüstü eğitim almak istemeyenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu araştırmaya benzer şekilde Türkben ve Satılmış (2022) lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmen adaylarının daha yüksek bir akademik okuryazarlık algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Demirdağ (2021) öğretmenlerle

gerçekleştirdiği araştırmasında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin araştırma süreci ve kaynaklara ulaşmada diğer öğretmenlere göre daha iyi durumda olduğunu belirlemiştir. Lisansüstü eğitim almak isteyen öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yapmaya ve akademik çalışmalara ilişkin daha olumlu bir tutumunun olabileceği düşünülebilir.

Öneriler

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarına ilişkin algıları çok yüksektir. İncelenen yeterliklerin ne derece hizmet içinde gözlendiğine yönelik araştırmalar yapılabilir. Sözel gruplarda olduğu gibi diğer grupların ders içeriklerine okuma-yazma etkinlikleri yerleştirilebilir. Formasyon grubu öğrencileri lisans grubu öğrencilerine göre bilgi kullanımına ilişkin algılarının neden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Yaşça küçük gruplarla araştırma sürecini doğru şekilde öğrenmeleri ve uygulamaları ve akademik okuryazarlıklarını arttırabilmeleri için etkinlikler yapılabilir. Bu araştırma Ege Bölgesinde bir kamu üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerde, ülkelerde bu araştırma gerçekleştirilip sonuçları karşılaştırılabilir. Akademik okuryazarlığın çeşitli değişkenlerle ilişkileri incelenip var olan durumlar ortaya koyulabilir, geliştirilmesini sağlayacak önlemler alınabilir.

KAYNAKÇA

- Badenhorst, C. M. (2012). Academic literacies and blog writing in university classrooms. *Cutting-Edge Technologies in Higher Education*, 6, 227-254.
- Beaudry, J. S., & Miller, L. (2016). *Research literacy, a primer for understanding and using research*. The Guilford Press.
- Braine, G. (2002). Academic literacy and the non-native speaker graduate student. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 59-68.
- Branscomb, A. W. (1981). Knowing how to know. *Science, Technology, & Human Values*, 6(36), 5-9.
- Brody, J. L., Dalen, J., Annett, R. D., Scherer, D. G., & Turner, C. W. (2012). Conceptualizing the role of research literacy in advancing societal health. *Journal of health psychology*, 17(5), 724-730.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1990). Things I have learned so far. *American Psychologist*, 45, 1304-1312.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F. & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum-a case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Demir, S., & Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1366-1379.
- Demirdağ, M. (2021). *Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile araştırma okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını açıklayan değişkenlerin sınıflandırma ve regresyon ağacı ile belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 592 - 611.
- Dombaycı, M. A. ve Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1265-1284.
- Doru, M. N. (2018). *Akademik okuryazarlık*. M. Öztürk (Edt). Sosyal Bilimlerde Etik Sorunlar. Ankara: Nobel Yayıncılık, 87-101.
- Elçi, İ. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343.

- Ercoskun, M. H. (2019). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10(19), 87-105.
- Groß Ophoff, J., Schladitz, S., & Wirtz, M. (2017). *Differences in Research Literacy in Educational Science Depending on Study Program and University*. 3rd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'17 (pp. 1193-1202). Val'encia: Universitat Polit'ecnica de Val'encia.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kendirlioğlu Günhan, N. (2021). *Matematik öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığının kriz dönemlerinde mesleki gelişim bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Lea, M. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Li, D. (2022). A review of academic literacy research development: from 2002 to 2019. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(5), 1-22.
- Moschkovich, J. N.(2015). Academic literacy in mathematics for English learners. *The Journal of Mathematical Behavior*, 40, 43-62.
- Mutlu, O. (2019). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilimsel araştırma öz-yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Neeley, D. S. (2005). *Academic literacy*. New York: Pearson Education, Inc.
- Roald, G. M., Wallin, P., Hybertsen, I. D. & Stenøien, J. M. (2020). Learning from contrasts: First-year students writing themselves in to academic literacy. *Journal of Further and Higher Education*. 45(6), 758-770.
- Sedgwick, P. (2013). *Stratified cluster sampling*. BMJ, 347.
- Thomson, C. (2008). *Changing Words and Worlds? A Phenomenological Study of the Acquisition of an Academic Literacy*. Unpublished PhD Thesis. Grahamstown: Rhodes University.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(87), 435-449.
- Türkben, T. ve Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364.
- Xerri, D. (2018). Foreword. In A. Paran & S. Duncan (Eds.), *Snapshots of reality: How teachers use film in the language and literature classroom* (pp. xv-xvi). Hershey, PA: IGI Global.

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı -2023

ISBN: 978-625-6507-16-6

BÖLÜM 8

YAŞAM BOYU ÖĞRENMENİN KAPSAMI VE TÜRKİYE’DEKİ UYGULAMALAR¹

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ²

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme, insanın yaşamı boyunca süren öğrenme faaliyetleridir. Yaşam boyu öğrenme bireye; kişisel ve mesleki gelişim, bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi, kendini geliştirme ihtiyacının giderilmesi, değişime uyum sağlama, toplumda aktif rol oynama ve etkin vatandaşlık gibi pek çok fayda sağlamaktadır. Bireyler, yaşam boyu öğrenme ile bilgi edinme ve öğrenme ihtiyacını giderebilir, kişisel ve mesleki açıdan kendini geliştirerek kendini gerçekleştirebilir. Yaşam boyu öğrenme, nitelikli iş gücü, istihdam edilebilirlik ve üretimde rekabet gücünün artırılmasının yanı sıra yenilikçi, üretken, sürdürülebilir toplum oluşturma gibi pek çok toplumsal fayda sağlamaktadır. Küreselleşme ile bilgiye erişimin kolaylaşması ve öğrenen toplumların oluşturulması kapsamında yaşam boyu öğrenmeye yönelik politikaların önemi gün geçtikçe artmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenme uygulamaları her geçen gün ilerleyerek devam etmektedir. Sistematik derleme çalışması olan bu çalışmada yaşam boyu öğrenmenin kapsamı ve özellikleri incelenmiş ardından dünyada ve Türkiye’de gerçekleştirilen yaşam boyu öğrenme uygulamalarına yer verilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme

Öğrenme, doğal olarak gerçekleşen, her bireyin algıları, duyu ve düşünceleri aracılığıyla şekillenen, aktif, istemli, içsel ve bireysel bir süreçtir (McCombs, 1991). Öğrenme, yaşam boyunca devam ettiğinden “yaşama hazırlık” değil, yaşamın bir parçası olarak görülmelidir (Collins, 2009). Hem bireysel hem de toplumsal gelişimin sağlanması için bireylerin öğrenmeyi ve kendilerini geliştirmeyi sürdürmeleri gerekmektedir (Billett, 2008). Öğrenme, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde gerçekleşmektedir (Billett, 2010). İnsanlar okullarda, evde, işte veya toplumda sürekli olarak öğrenir, yeni bilgi ve beceriler kazanır. Buna “sürekli öğrenme” denir. Sürekli öğrenme, becerilerin, akademik ve kişisel gelişimin önünü açmaktadır (Laal, Laal & Aliramaei, 2013). Yaşam boyu öğrenme (YBÖ) ise insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte, bireyler, örgün eğitimin gerektirdiği yaş ve mekan sınırlandırmasına bağlı kalmadan, bulunduğu ortam içerisinde çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanmaktadır (Bilasa ve Taşpınar, 2017; Samancı ve Ocakçı, 2017). YBÖ, bireylerin yaşamı boyunca kazanmış olduğu bilgi, beceri ve anlayışları güçlendiren ve bu kazanımları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan öğrenme sürecidir (Aspin & Chapman, 2000). Küresel ve ulusal çapta yaşanan değişimler karşısında yalnızca örgün eğitimle yoluyla eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesi güç olduğundan, bu değişimlere uyum sağlanmasında her yerde ve her zaman gerçekleştirilebilen YBÖ etkinliklerinin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001). Dolayısıyla, dünyada yaşanan sosyal, ekonomik, kültürel ve toplumsal değişimlerin YBÖ etkinliklerinin gerçekleştirilmesini zorunlu kıldığı söylenebilir (Knapper & Cropley, 2000).

¹

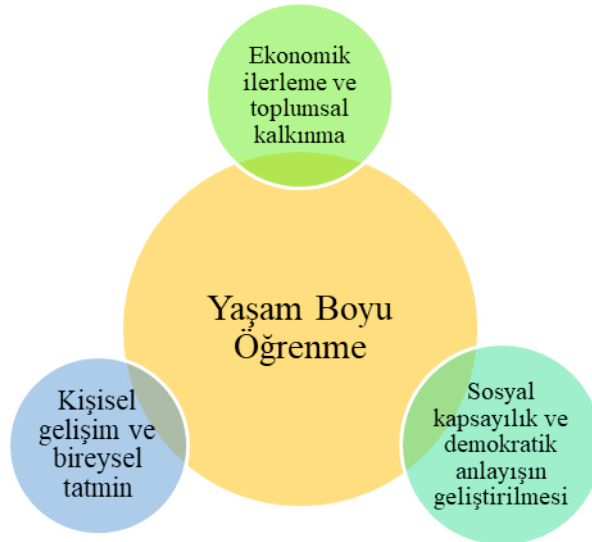
Bu çalışmanın bir bölümü 14th International Congress on New Trends in Education (iconte '23) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye yasemin.yesilbass@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5590-4520.

YBÖ, insanın sürekli kendini yenileme ve geliştirme çabası sonucuna ortaya çıkmakta olup (Lambeir, 2005), bireyin karşısına çıkan öğrenme fırsatlarını değerlendirerek sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmesi sürecini ifade etmektedir (Richardson, 1978). Bu öğrenme, bireyin topluma uyum sağlamasını, toplumsal yaşamda aktif bir rol oynamasını sağladığı gibi (Berberoğlu, 2010), bireyin refah düzeyini de artırmaktadır (Laal & Salamati, 2012). YBÖ, bireylere sağladığı çok yönlü gelişim (Güneş ve Deveci, 2020), etkin vatandaşlık ve sosyalleşmenin yanı sıra toplumda istihdam ve rekabet gücünün artırılmasında etkili olmaktadır (Borat, 2010; Diker-Coşkun ve Demirel, 2012; Gvaramadze, 2007). Başka bir deyişle YBÖ, toplumun yeniden inşası ve dönüşümü için de gereklidir (Giddens, 1991). YBÖ, sivil toplum ve özel sektör girişimleriyle birlikte çalışarak, çevresel açıdan daha sürdürülebilir toplumlara doğru dönüşümde (Wals & Benavot, 2017), değişime uyum sağlayabilen, mesleki sorumluluğa sahip, yeni beceriler kazanmaya açık ve öğrenmeye istekli işgücünün oluşturulmasında (Aspin & Chapman, 2000; Dunn, 2003) ve istihdam edilebilirliği arttırarak işsizlik önüne geçilmesinde (Matheson & Matheson, 1996; Van Der Heijden, ve diğerleri, 2009) önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca bireylerin öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri sonucunda suç oranını azaltarak ve toplumsal faaliyetleri teşvik ederek topluma fayda sağlamaktadır (Dunn, 2003). Ekonomik açıdan dezavantajlı olan, yoksul bireylerin suç işleme eğilimleri daha fazla olmaktadır (Mehlum, Moene & Torvik, 2005). Dolayısıyla toplumun yoksulluk düzeyi arttıkça suç oranının da artması beklenen bir durumdur. Bunun yanı sıra bireylerin eğitim düzeyinin onların yoksulluk ve suç işleme oranı üzerinde etkili olduğu da bilinmektedir (Fırat, 2015). Eğitimin bireylere yeni fırsatlar sunarak suç oranını azalttığı (Lochner, 2004), bireyleri sosyalleştirerek onları olumsuz davranışlardan kaçınmalarını sağladığı yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Sezer, Kahya ve Yıldırım, 2022). Bu bağlamda YBÖ faaliyetleri de hem bireye yeni öğrenme fırsatları yaratarak onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almasını sağlamakta hem de meslek edinmelerine katkıda bulunarak gelir düzeylerinin artmasında etkili olmaktadır. Buradan hareketle, YBÖ faaliyetlerinin bireylerin eğitim ve gelir düzeyi üzerindeki etkilerinin toplumdaki suç oranını azaltıcı yönde rol oynaması beklenen bir durumdur. Özetlemek gerekirse, yaşam boyu öğrenmenin temelinde üç temel unsur vardır. Bunlar; (1) ekonomik ilerleme ve toplumsal kalkınma, (2) kişisel gelişim ve bireysel tatmin, (3) Sosyal kapsayıcılık ve demokratik anlayışın geliştirilmesi (Şekil 1).

Şekil 1

Yaşam Boyu Öğrenmenin Temel Amaçları



Kaynak: Chapman & Aspin, 1997.

YBÖ, bilgi ve yeterliklerinin geliştirilmesini sağlayan tüm örgün ve yaygın eğitim öğretim etkinliklerini içermektedir (Duman, 2003; Laal, 2013). YBÖ, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl erişeceğinin kazandırılmasını ve elde ettiği bilgiyi yaşamına uyarlayarak karşılaştığı problemleri çözebilmesini amaçlamaktadır (Polat ve Odabaş, 2008). YBÖ, örgün ve yaygın eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Bu bağlamda, YBÖ örgün eğitimin alternatifi olmayıp örgün eğitim sonrasında eksik

veya yetersiz görülen bilgilerin tamamlanması ya da kişinin gizil yeteneklerinin keşfedilmesi amacıyla gerçekleştirilen bir öğrenmedir. YBÖ, eğitimde bireyi merkeze alması, devletin eğitim hizmetlerindeki rolünü azaltması, eğitimi belirli bir yer ve zaman dilimiyle sınırlandırmaması, esnek bir yapıda olup (Güleç ve diğerleri, 2012), ürün odaklı olmak yerine süreç odaklı olması (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001), öğretim yöntem ve tekniklerinde dinamizmin ve çeşitliliğin sağlanması (Lengrad, 1985) bu öğrenmeyi geleneksel eğitim yaklaşımlarından ayırmaktadır. Özetle, YBÖ, kapsam olarak hem öğrenme sürecine yönelik geliştirilen politikaları hem de okullardaki uygulamalarıyla yetişkin eğitimini, örgün ve yaygın eğitimi içermektedir (Morgan-Klein & Osborne, 2007). Ancak, YBÖ, genellikle insanlara yetişkin yaşamları boyunca (okul benzeri) öğrenme faaliyetlerine katılma fırsatları sağlamakla sınırlı olan yetişkin eğitiminden daha fazlasıdır. Yaşam boyu öğrenmenin önündeki zorluk, bilgi çağı için öğrenme, öğretme ve eğitimi temelden yeniden düşündürmektedir. Yaşam boyu öğrenme, her yaşta öğrencinin özgün, kendi kendini yönlendiren problemler bağlamında bilgi ve beceriler edinmesini ve uygulamasını içermektedir (Collins, 2009). YBÖ, bireylerin öğrenmeye, büyümeye ve gelişmeye devam etme yönündeki doğal eğilimidir. YBÖ ile bireylerin öğrenme eğiliminin ve isteğinin ortaya çıkarılması, olumsuz düşünce ve inanç sistemlerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılmasıyla mümkün olmaktadır (McCombs, 1991). Bireyin öğrenmesini anlamak için öğrenenin geçmiş deneyimlerine, benlik imajına, tutum ve değerlerine ve mevcut yaşam durumuna bakmak gerekir. Bu anlamda YBÖ, eğitim alanında önemli bir ortak disiplin olarak düşünülebilir (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001).

Bilgiye erişimin ve küresel etkileşimlerin artması, teknolojideki hızlı değişimler, iş dünyasında yaşanan sektörel değişimler ve beceri gereksinimleri gibi 21. yüzyılda yaşam boyu öğrenmeye yönelik talebi artıran birçok neden bulunmaktadır (Gaymer, 2006). Yaşam boyu öğrenmeye ekonomik nedenler, istihdamı artırılması, demokratikleşme, bireylerin kendini geliştirme ihtiyaçlarının giderilmesi, dünyadaki değişim ve gelişime uyum sağlanması amacıyla ihtiyaç duyulmaktadır (Güleç ve diğerleri, 2012; Turan, 2005). YBÖ'nün bireylerin doğal yeteneklerinin geliştirilmesi, bireylere kendini gerçekleştirme fırsatının sağlanması, bireyin toplumda sosyal bir kişilik olarak aktif bir rol oynaması, toplumsal değişimlere uyum sağlayabilmesi ve hayata anlam kazandırması gibi pek çok işlevi vardır (Laal & Salamati, 2012; Nordstrom & Merz, 2006). YBÖ, bireyin sahip olduğu becerileri geliştirerek potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan önemli bir öğrenme yaklaşımıdır (Akkuş, 2008).

Yaşam Boyu Öğrenme Politikalarının Ortaya Çıkışı

Küresel düzeyde yaşanan değişim ve gelişmelerin ardından ülkeler yaşam boyu öğrenmenin eğitim politikalarında teşvik edilmesi gerektiği ve bu öğrenmenin öğretimin sağlanmasında gerekli ve güçlü bir temel oluşturması gibi nedenlerle YBÖ politikalarına önem vermiştir (Chapman & Aspin, 1997). Yaşam boyu öğrenme, ülkedeki ekonomik ve sosyal problemlere karşı çözümlerin üretilebilmesi için önemli bir politikadır. Bu politika; göç, demografik değişim, toplum sağlığı gibi çeşitli kavramlarla ilişkilidir (Field, 2010). Yaşam boyu eğitim kavramı, yaşam boyu öğrenmeden çok daha önce ortaya atılmış olup, 1920 yılında Dewey, Linderman ve Yeaxle'nin eğitimin yaşamın sürekli bir boyutu olması ve bireyin yaşamı boyu sürdürülmesi gerektiğine ilişkin görüşleri bu kavramın ortaya çıkışında öncü olmuştur (Ayhan, 2005: 2; Kaya, 2014). Dünyada yaşam boyu öğrenme fikri, 1970'li yıllarda yaygın olarak adı geçen yaşam boyu eğitim kavramıyla benzerlik göstermektedir. Yaşam boyu eğitim, 1972 yılında Fransa'da Eğitim Bakanlığı yapmış Edgar Faure başkanlığında yayımlanan bir raporla gündeme gelmiş ve bu görüş UNESCO tarafından desteklenmiştir (Faure, 1972; Field, 2010: 20). Faure'nin raporunda eğitimin temel amacı "bireyin fiziksel, entelektüel, duygusal ve ahlaki açıdan tam bir insan olarak bütünleştirilmesidir" şeklinde ifade edilmiştir. Bu rapor, yaşam boyu öğrenme ile birlikte öğrenme toplumlarının oluşturulması ve kendi kendine öğrenme kavramlarına vurgu yapmaktadır. UNESCO'nun 1970'lerdeki bu yaşam boyu öğrenme politikası 1980'lerde OECD başta olmak üzere tüm ülkelerdeki eğitimciler ve politika yapımcılar arasında bu kavramın giderek önem kazanmasında öncü bir rol oynamıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

1991 yılında, "Avrupa Topluluğunda Yüksek Eğitim Memorandumu" ve "Avrupa Topluluğunda Açık-Uzaktan Eğitim Memorandumu" yayımlanmış, YBÖ Avrupa Birliği politikalarının temel ilkelerinden birisi olarak yerini almıştır. Bu memorandumlarda üniversitelerin yüksek kalitede insan yetiştirilmesinde ve sürekli eğitimde sorumlu olduğu ifade edilmiştir (Turan, 2005). Daha sonra

“Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu” 2000 yılında Avrupa Komisyonu tarafından ilan edilerek, yaşam boyu öğrenme her türden eğitim ve öğretimi bir arada tutan şemsiye kavram olarak tanımlanmıştır. Bu komisyonda yaşam boyu öğrenmenin yapılabilmesi için tüm bireylere eşit fırsatların sunulduğu, eğitim öğretim hizmetlerinin bireylerin taleplerini karşılayacak şekilde düzenlendiği bir toplum oluşturulması öngörülmüştür (European Commission, 2000; Samancı ve Ocakçı, 2017). Bu memorandumda üye ülkelere yaşam boyu öğrenme politikalarına ilişkin altı temel strateji önerilmiştir (Turan, 2005):

1. *Herkes için yeni beceriler:* Bireylere yeni bilgi ve beceriler kazandırarak öğrenmenin sürekliliğini ve evrenselliğini sağlanması
2. *İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım:* Yaşam boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması için insan kaynağına yatırım artırılması, eğitime erişimin kolaylaştırılması
3. *Eğitimde yenilikler:* Etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı eğitim yöntemlerinin kullanılması
4. *Her türlü eğitime önem verilmesi ve belgelendirilmesi:* Özellikle formal olmayan eğitimlerin belgelendirilmesi ve örgün eğitim dışındaki yollarla gerçekleştirilen öğrenmenin desteklenmesi
5. *Rehberlik ve danışmanlık hizmetinin gözden geçirilmesi:* Öğrenme olanakları ile ilgili bilgi ve önerilere tüm bireylerin yaşamları boyunca ulaşmasında kolaylık sağlanması
6. *Eğitimin mümkün olduğunca öğrenenlere yaklaştırılması:* Tüm bireylerinin eğitime erişiminin sağlanması, yerel ve bölgesel eğitim merkezleri ile eğitime erişim sorununun giderilmesi.

2006 yılında gelindiğinde, Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bireylerin sahip olması gereken anahtar yeterlikler belirlenmiştir (European Union, 2006). Yaşam boyu öğrenme kapsamında bireylerin sahip olması gereken sekiz temel yeterlik bulunmaktadır (Şekil 2).

Şekil 2

YBÖ Kapsamında Belirlenen Anahtar Yeterlikler



Kaynak: European Union, 2006.

Yukarıda yer alan nitelikler kapsamında bireylerden, hem sözlü hem de yazılı biçimde anadilde ve yabancı dilde kendini ifade edebilme, günlük yaşamda karşılaşılan güçlükleri çözmede matematik, fen ve teknoloji yeterliklerinden faydalanabilme, yaşanan sorunların çözümünde bilgi ve teknolojiye yararlanabilme, öğrenmeyi hem bireysel hem de grup içerisinde gerçekleştirebilme ve bilgiye erişebilme, topluma ve çalışma hayatına etkili bir biçimde katılmaya olanak sağlayan sosyal

yeterliklere sahip olma, (6) düşünceleri ve yaratıcı fikirleri eyleme dönüştürebilme ve kültürel bilince sahip olma davranışlarını sergilemeleri beklenmektedir (Figel, 2007: 4-12). 2007-2013 yıllarında AB Bütünleşmiş Eylem Programı uygulamaya konmuştur. “Hayat Boyu Öğrenme Bütünleşmiş Programı” olarak adlandırılan programda Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet Programı ve Ortak Konulu Program olmak üzere altı program hayata geçirilmiştir. Program, hayat boyu öğrenme aracılığıyla sosyal uyum ve sürdürülebilir kalkınmaya sahip gelişmiş bir bilgi toplumu yaratmak amacıyla gerçekleştirilmiştir (Özkorkmaz, 2016; TC. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2011).

Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu öğrenme eğitim politikaları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu politika, genel ve mesleki eğitimin kesintisiz olarak sürdürülmesini ve bu öğrenme ortamlarındaki bireylere öğrenme süreci boyunca rehberlik edilmesini benimsemektedir (Bağcı, 2011). Avrupa ülkelerinde bireylerin ihtiyaçlarını ön planda tutan bir eğitim sistemi kurmak, iş ve mesleki yapıların çevresel değişimlere adapte olmalarını sağlamak, bireylerin yaşamın her anına katılmalarını sağlayarak onları ihtiyaç duydukları niteliklerle donatmak amaçlanmıştır (Gündoğan, 2003). 2020 yılına gelindiğinde ise Avrupa Birliği eğitim ve öğretimle ilgili geliştirdiği yeni stratejide bilgi ve yenilik, sürdürülebilir ekonomi ve istihdam konularına öncelik vermiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Dünyada yaşam boyu öğrenme politikalarının tarihsel süreci Şekil 3’te özetlenmiştir.

Şekil 3

Yaşam Boyu Öğrenme Politikalarının Tarihsel Süreci

1972'de Fransa'da Eğitim Bakanlığı yapmış Edgar Faure **yaşam boyu eğitim raporu** yayımlamıştır.



Bu rapor, 1970'li yıllarda **UNESCO** tarafından desteklenmiştir.



Bu politikalar **1980**lerde **OECD** ülkeleri tarafından uygulanmıştır.

2000 yılında "Yaşam Boyu Öğrenme Memorandumu" Avrupa Komisyonu tarafından ilan edilerek, YBÖ her türden eğitim ve öğretimi bir arada tutan **şemsiye kavram** olarak tanımlanmıştır.



1991 yılında, "Avrupa Topluluğunda Yüksek Eğitim Memorandumu" yayımlanmış, yaşam boyu öğrenme **Avrupa Birliği politikalarının temel ilkelerinden** birisi olarak yerini almıştır.



Bu kapsamda **6 temel strateji** belirlenmiştir.

- *Herkes için yeni beceriler
- *İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım
- *Eğitimde yenilikler
- *Her türlü eğitime değer verilmesi ve belgelendirilmesi
- *Rehberlik ve danışmanlık hizmetinin iyileştirilmesi
- *Eğitime erişimin kolaylaştırılması



2006 yılında Avrupa Birliği tarafından yaşam boyu öğrenmeye ilişkin bireylerin sahip olması gereken **anahtar yeterlikler** belirlenmiştir.



2020 yılında Avrupa Birliği eğitim ve öğretimle ilgili geliştirdiği yeni stratejide **bilgi ve yenilik, sürdürülebilir ekonomi ve yüksek istihdam** konularına öncelik vermiştir.



2007-2013 yıllarında "**Hayat Boyu Öğrenme Bütünleşmiş Programı**" olarak adlandırılan programda Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet Programı ve Ortak Konulu Program olmak üzere **altı program** hayata geçirilmiştir.

Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları

Pek çok dünya ülkesi eğitim politikalarını gözden geçirerek yaşam boyu öğrenmeyi kapsayacak şekilde yeniden yapılandırmaktadır (Aksoy, 2008). Türkiye de tarihsel süreç boyunca yaşam boyu öğrenme politikalarını benimsemiş ve buna yönelik uygulamalar geliştirmiştir. Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilk uygulamalar Halk Dershaneleri, Halk Evleri ve Köy Enstitüleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Kavtelek, 2014). Cumhuriyet tarihinin halk eğitimi konusundaki ilk denemesi olarak ifade edilen (Demir ve Altunay-Şam, 2017) 1927 yılında açılan Halk dershaneleri, okuma yazma bilmeyen vatandaşların yeni Türk Alfabesi ile okuma yazmayı öğrenmeleri amacıyla kurulmuştur (Demir, 2018: 39). Böylece çeşitli nedenlerle okula gidememiş olan vatandaşlar için ilk kez ülke genelinde amaçları belirlenmiş, planlı bir yaygın eğitim uygulamasına başlanmıştır (Kılıç, 2017). 1932 yılında kurulan Halk evleri ise Halk Dershanelerine benzer şekilde yeni harflerin vatandaşlara öğretilmesiyle halkın okuryazarlık oranının artırılması amacıyla açılmıştır (Atatürk Ansiklopedisi, 2023; Yenisoay-Özkan, 2023). Halk evlerinin temel amacı, halkın eğitilmesi yoluyla cumhuriyetin ilkelerine bağlı vatandaşlar yetiştirilmesi, inkılap hareketlerinin gerekçelerinin vatandaşlara aktarılması ve bu ilkelerin benimsenerek halkın çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasının sağlanmasıdır (Demir, 2018: 52). Halk evlerinde, bünyesinde barındırdığı üniversite, gece dershanesi, tiyatro, müzik evi ve mesleki gelişim okulu gibi yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin yer aldığı pek çok eğitim hizmeti sunulmuştur (Kara, 2019). Öğretmen yetiştirme sisteminde modernleşmeye yönelik olarak 1940 yılında açılan (Kardaş, 2014), yetiştirdikleri öğretmenler aracılığıyla kırsal alanlardaki eğitim ve kalkınmışlık düzeyini artırmayı amaçlayan (Ezer, 2019) Köy enstitüleri de Cumhuriyet döneminde yaşam boyu öğrenme açısından kayda değer bir deneyim olmasının yanı sıra eğitimde modernleşmeye de önemli katkılar sağlamıştır (Aykaç ve Aykaç, 2021).

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının ve yapısının açıklandığı, 1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 9.maddesinde “Süreklilik ilkesi” kapsamında “*Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır*” ifadesi yer almaktadır. Bu maddeden yola çıkarak, yaşam boyu öğrenmenin milli eğitim kapsamında ele alınan bir konu olduğu söylenebilir. Ancak planlı bir yaşam boyu öğrenme programına 2000’li yıllarda rastlanmaktadır. Türkiye 2000 yılının mart ayında 31 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen Lizbon Zirvesi’nde yer almış, yaşam boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilen eğitim ve yetiştirme programlarının uygulanması için çalışmaları başlatmıştır (Kaya, 2014). Türkiye’de 2000 yılı itibariyle tüm vatandaşların kişisel ve mesleki gelişiminin sağlanmasının amaçlandığı yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin sürdürülmesi kapsamında “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” kurulmuş ve bu yönde ilk adım atılmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Türkiye’de resmi olarak yaşam boyu öğrenmeye ilişkin ilk kapsamlı çalışma, 2006 yılında yayımlanan “Türkiye’nin Başarısı İçin İtici Güç: Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi” olarak ifade edilebilir. Bu belge, Türkiye’nin Avrupa Birliğiyle yürüttüğü “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)” kapsamında hazırlanmıştır (Özkorkmaz, 2016). Bu belgede dokuz program alanı yer almaktadır. Bunlar; (1) yetişkinler için okuryazarlık ve temel hayat becerileri eğitimi, (2) kırsal kesimlere yönelik YBÖ programlarının oluşturulması, (3) kapsamlı bir temel beceri geliştirme stratejisinin geliştirilmesi, (4) iş yerinde eğitimin gerçekleştirilmesi, (5) sivil toplum kuruluşlarının YBÖ sürecine katılımının sağlanması, (6) beceri seviyelerinin tanımlanması ve buna yönelik belgelendirme sisteminin geliştirilmesi, (7) YBÖ uygulayıcılarının yetiştirilmesi, (8) YBÖ konusunda farkındalığı artırıcı kampanyaların yürütülmesi, (9) medyanın YBÖ uygulamalarına dahil edilmesidir (MEGEP, 2006; Samancı ve Ocakçı, 2017). Bunun yanı sıra Türkiye’de sekizinci beş yıllık kalkınma planında (2001-2005 yılı), dokuzuncu beş yıllık kalkınma planında (2007-2013 yılı) ve onuncu beş yıllık kalkınma planında (2014-2018 yılı) ve on birinci beş yıllık kalkınma planında (2019-2023 yılı) hayat boyu öğrenmeye politikalarına yer verilmiştir (Kalkınma Planları, 2021; Özudoğru, Baltacı ve Özçakır, 2020).

2018 yılında yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinde” yaşam boyu öğrenme faaliyeti gerçekleştiren tüm remi ve özel kurum ve kuruluşlardaki eğitim, öğretim, rehberlik hizmetlerinin işleyişi ve denetim süreci açıklanmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin yürütüldüğü çeşitli merkezler bulunmaktadır. Bunlara; *mesleki eğitim merkezleri, olgunlaşma enstitüleri, turizm eğitim merkezleri ve halk eğitim*

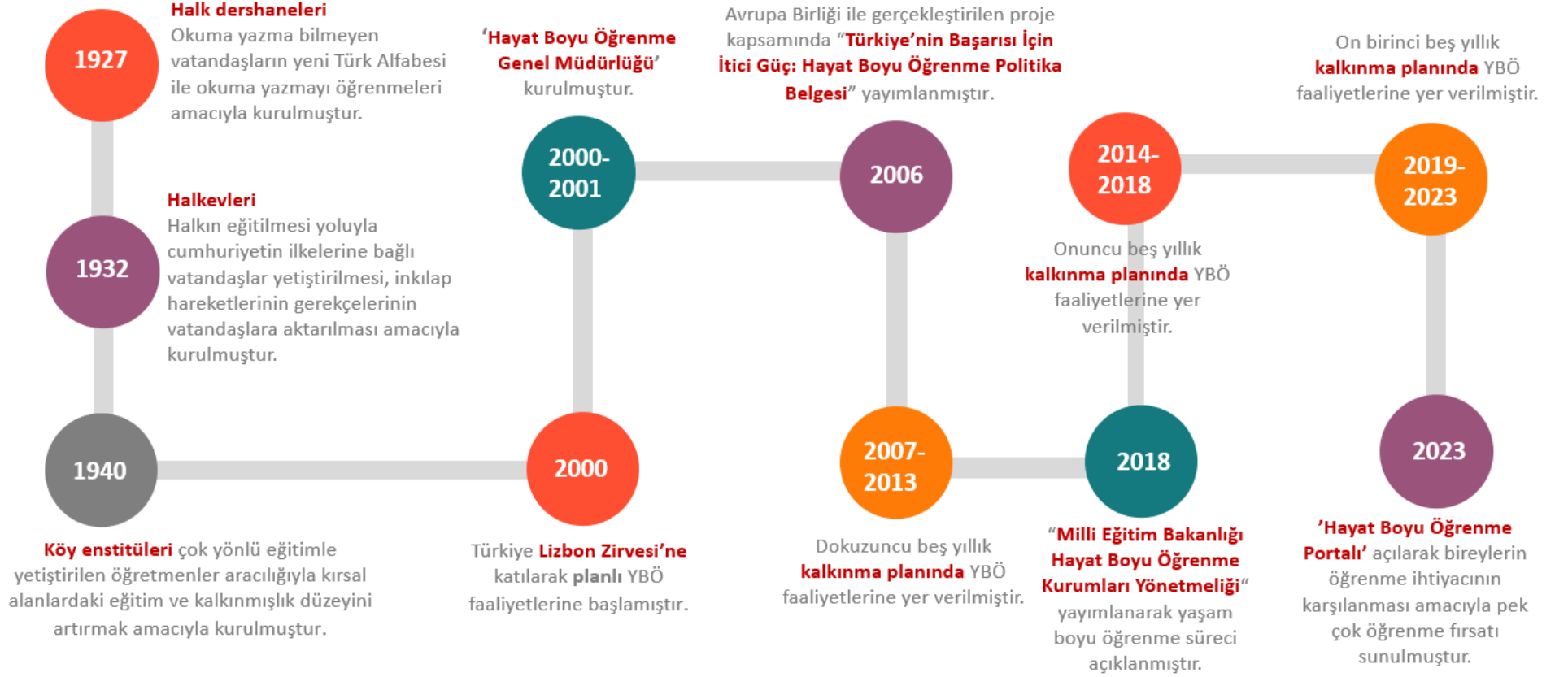
merkezleri örnek verilebilir. Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün web sitesinde yer almakta olup vatandaşlar buradan etkinlikleri görüntüleyebilmektedir. Kişisel gelişim, mesleki ve teknik, kültür ve sanat, spor, okuma ve yazma ile geri dönüşüm ve sıfır atık kategorilerinde etkinlikler katılımcıların erişimine açılmaktadır. Ayrıca halk eğitim merkezlerinde yabancı dil eğitimi, müzik ve gösteri sanatları, el sanatları teknolojisi gibi çeşitli alanlarda yaygın eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023). Yaygın eğitim kapsamında faaliyet gösteren bir diğer kurum olan Olgunlaşma Enstitüleri ise kültürel değerleri ve geleneksel sanatları araştıran ve var olan özelliklerini bozmadan geliştiren, bu özellikleri gelecek kuşaklara aktaran, bu değerlerin ulusal ve uluslararası alanlarda tanıtımını yapan, içerisinde araştırma, tasarım, tanıtım ve pazarlama birimlerinin yer aldığı, sanatsal ağırlıklı eğitim ve üretim çalışmalarını gerçekleştiren eğitim kurumlarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018). Son olarak mesleki eğitim merkezleri kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri için 12. sınıf akademik destek dersleri, 11. ve 12. sınıflar için hazırlanan bireysel öğrenme materyalleri, ders çizelgeleri ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilere yönelik sertifika programlarına ulaşılabilir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan Hayat Boyu Öğrenme Portalı “öğrenme ve çalışma fırsatlarına açılan kapı” olarak değerlendirilmiş, bu portalda güncel öğrenme ve istihdam fırsatlarının yanı sıra bireylerin mesleki ve kişisel gelişim ihtiyaçlarına yönelik yaşam boyu rehberlik konusunda bilgilendirmelere yer verilmiştir. Bu portalda, temel eğitimden yükseköğretime, yaygın eğitimden uzaktan öğrenmeye kadar bireylerin öğrenme ihtiyacının karşılanması amacıyla pek çok öğrenme fırsatı bulunmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Portalında yaygın eğitim programları (İşkur kursları, MEB kursları, sürekli eğitim merkezleri), yetişkin eğitimi okuma-yazma programları, halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, açık öğretim okulları, yükseköğretim, yurtdışı eğitim olanakları, engelsiz öğrenim ve e-öğrenme kaynakları yer almaktadır. Ayrıca halk eğitim merkezleri tarafından düzenlenen kurs programlarının yanı sıra İŞKUR gibi çeşitli kamusal ve özel iş bulma kurumlarına bu portaldan ulaşmak mümkündür (Hayat Boyu Öğrenme Portalı, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yaygın eğitim kapsamında “Mutlu Aile Mutlu Çocuk” sloganıyla sunulan “Aile Okulu” programı ise Covid-19 salgının günlük yaşam tarzını etkilemesi sonucuna artan kaygı, öğrencilerin uzaktan öğretim sebebiyle okula gidememesi ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmesi, salgın sürecinde ailelerin televizyon, telefon, internet gibi çeşitli araçlarla geçirdiği sürenin artarak birlikte ortak paylaşım yapma ve birlikte kaliteli zaman geçirmelerinin azalması gibi pek çok problemi öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğiyle aşabilmek amacıyla 2022 yılında Aile Okulu Projesi kapsamında Aile Okulu Eğitimleri başlatılmıştır. Bu kapsamda; (1) aile içi iletişim becerileri, (2) bağımlılıkla mücadele, (3) çatışma ve stres yönetimi, (4) sosyal duygusal beceri gelişimi, (5) akran ilişkileri, (6) ahlaki gelişim, (7) sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite ve (8) bilinçli ve güvenli teknoloji kullanımı konusunda eğitimciler ve öğrenci velilerine eğitimler verilmektedir (Aile Okulu, 2023). “Hayata mutlu bireyler hazırlamak için her zaman, her yerde, herkese eğitim.” vizyonuyla hareket eden Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün web sitesinde e-okul, MEBBIS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri), DYS (Dokuman Yönetim Sistemi), açıköğretim ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve MEB Ajanda gibi kurumsal projelere ve mobil uygulamalara giriş yapılabilmektedir. Yukarıda sözü edilen pek çok yaygın eğitim faaliyetine bu web sitesi aracılığıyla ulaşmak ve bilgi almak mümkündür (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023). Türkiye’de YBÖ politikalarının tarihsel sürecine Şekil 4’te yer verilmiştir.

Şekil 4

Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Politikalarının Tarihsel Süreci



Kaynak: Aykac ve Aykaç, 2021; Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012; Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2023; Hayat Boyu Öğrenme Portalı, 2023; Kalkınma Planları, 2021; Kardaş, 2014; Kavtelek, 2014; Kaya, 2014; MEGEP, 2006; Özkorkmaz, 2016; Özüdoğru, Baltacı ve Özçakır, 2020; Samancı ve Ocakçı, 2017’den uyarlanarak hazırlanmıştır

Şekilde de görüldüğü üzere, Türkiye’de yaşam boyu öğrenme faaliyetleri Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren başlamış olup günümüzde de devam etmektedir. Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin temel ilkeleri; (1) hayat boyu öğrenme, (2) bilimsellik ve bütünlük, (3) geçerlilik, (4) gönüllülük, (5) herkese açıklık, (6) her yerde eğitim, (7) ihtiyaca uygunluk, (8) iş birliği ve eş güdüm, (9) planlılık, (10) süreklilik, (11) yenilik ve gelişmeye açıklıktır (Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018). Yaşam boyu öğrenme yalnızca bireyin sorumluluğunda olmayıp bu öğrenmeye ilişkin çeşitli uygulamalar ve politikalar geliştirmek devletin sorumluluğundadır. Ülkede yaşam boyu öğrenmenin geliştirilmesinde; (1) eğitim sağlayıcı kurumlar (üniversiteler, genel ve özel eğitim kurumları), (2) kamu kurumları ve örgütler (bakanlıklar, bölgesel ve yerel kuruluşlar), (3) iş dünyası (işletmeler, sendikalar ve işveren örgütleri), (4) sivil toplum örgütleri ve (5) medya çeşitli görev ve sorumluluklara sahiptir (DPT, 2007; Akt. Poyraz ve Titrek, 2013). Bu kapsamda Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin farkındalığın oluşturulmasında devlet, medya ve sivil toplum kuruluşları başta olmak üzere yukarıda sıralanan tüm paydaşların sorumluluk alması ve belirlenen plan ve program dahilinde bu faaliyetleri yürütmeleri gerekir. Türkiye’de yaşam boyu öğrenmeye ilişkin geliştirilen stratejiler, piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi, bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilen üretimin temel alındığı eğitim anlayışının geliştirilmesi ve yaşam boyu öğrenme konusunda toplumsal farkındalığın oluşturulmasını amaçlamaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017). Bu bağlamda gerçekleştirilen YBÖ faaliyetlerinin üretimin artırılması, nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi, bireysel ve toplumsal farkındalığın artırılması gibi pek çok fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ

Yaşam boyu öğrenme, örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerini içeren bireylerin her yerde ve her yaşta öğrenmelerine olanak sağlayan öğrenme yaklaşımıdır. Türkiye’de yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren rastlamak mümkündür. Halk evleri ve halk dershaneleri gibi yaygın eğitim kurumları ülkedeki ilk kez yaşam boyu öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamlardır. Günümüzde Türkiye’de Mesleki Eğitim Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri, Halk Eğitim Merkezleri ve Turizm Eğitim Merkezleri aracılığıyla yaşam boyu öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Ayrıca “Hayat Boyu Öğrenme Portalı” aracılığıyla bireyler ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine uygun olan yaşam boyu öğrenme programlarını internet üzerinden görüntüleyebilmekte ve bu eğitimlere erişebilmektedir. Dünyada ve Türkiye’de küreselleşme ve bilgi çağı kapsamında öğrenen toplumların oluşturulması hedeflenmiş, bu kapsamda yaşam boyu öğrenme politikaları geliştirilmiştir. Bu politikalar günümüzde hız kazanarak devam etmektedir. Türkiye’de bu tür öğrenme faaliyetlerinin yaygınlaşmasının, cinsiyet eşitsizliği ve bölgesel eşitsizliklerin önüne geçilerek tüm vatandaşlara yaşam boyu öğrenme imkanı sağlanmasının bireysel ve toplumsal kalkınma açısından önemli olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Atatürk Ansiklopedisi (2023). Halkevleri. <https://aturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/halkevleri/> Erişim Tarihi:01.08.2023.
- Aspin, D. N. & Chapman, J. D. (2000) Lifelong learning: concepts and conceptions, *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19. <https://doi.org/10.1080/026013700293421>
- Aile Okulu (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Aile Okulu Projesi. <https://aileokulu.meb.gov.tr/index.php/services/> Erişim Tarihi: 03.08.2023.
- Akkuş, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aksoy, M. (2008). Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. Gazi Üniversitesi.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Yaşam Boyu Öğrenme Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pegema Yayıncılık.
- Aykac, M. ve Aykaç, N. (2021). Hayat boyu öğrenme bağlamında Türkiye'nin modernleşmesinde halkevleri ve halkodaları (1932- 1951). *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 532-549. <https://doi.org/10.24315/tred.737807>
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173. <https://doi.org/10.7822/egt41>
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2), 113-117.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International journal of lifelong education*, 29(4), 401-413. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488803>
- Billett, S. (2008). Conceptualising learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity*, 16(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/10749030802477317>
- Borat, O. (2010). Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. *Projeler Dergisi. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi*, (2), 32-44.
- Chapman, J., & Aspin, D. (1997). Schools as centres of lifelong learning for all. In M.J. Hattan (Ed.), *Lifelong learning: Policies, practices and programs* (pp. 154-167). School of Media Studies.
- Collins, J. (2009). Education techniques for lifelong learning: lifelong learning in the 21st century and beyond. *RadioGraphics*, 29(2), 613-622. <http://dx.doi.org/10.1148/rg.292085179>
- Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on lifelong learning.a Brussels. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf Erişim Tarihi: 31.12.2022.
- Demir, G. T. (2018). *Halkevlerinin Eğitim Tarihimizdeki Yeri ve Çankırı Halkevi*. Berikan Yayınevi.
- Demir, G. T. ve Altunay-Şam, E. (2017). Millet mekteplerinin fikri temelini oluşturan halkdershane ve konferansları talimatnamesi üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 337-350. DOI: <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12496>
- Dunn, E. (2003). Life through learning; learning through life, the lifelong learning strategy for scotland: summary (pp.3). The Scottish Government. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028820.pdf> Erişim tarihi: 08.08.2023.
- Diker-Coşkun, Y. ve Demirel, M., (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.

- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 7-8.
- European Union, (2006). Key competences for lifelong learning. European Communities, Belgium.
- Ezer, F. (2020). Köy enstitülerinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1786-1804. <https://doi.org/10.33431/belgi.640644>
- Faure, E. (1972). Learning to be: The world of education today and tomorrow. UNESCO.
- Fırat, M. (2015). Yoksulluk ve Suç İlişkisinin Sosyolojik Analizi: Bir Referans Çerçevesi (Elazığ Örneği). *Birey ve Toplum*, 5(9), 193-224.
- Field, J. (2010). Adult leaning and education, K. Rubenson (Ed.) In *Lifelong Learning* (pp. 20-26). Elsevier.
- Figel, J. (2007). Key competences for lifelong learning european reference framework, European Communities.
- Gaymer, D.M. (2006). Continuing education and lifelong learning trends. In M.M., Helms (Ed.) *Encyclopedia of management* (5th ed.), (pp.128-131). Farmington Hills, Thomson Gale Publishing.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 2-15.
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme. Pegem Akademi.
- Gvaramadze, I. (2007). Lifelong Learning (LLL): It is never too soon ot too late for learning. http://www.projects.aegee.org/educationunlimited/files/Lifelong_Learning_br_ief.pdf Erişim tarihi: 09.08.2023.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2023). <http://hbogm.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 02.08.2023.
- Hayat Boyu Öğrenme Portalı (2023). Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin önemi. <https://hbo.meb.gov.tr/portal/index.php?SayfaKodu=1>. Erişim Tarihi: 02.08.2023.
- Kalkınma Planları (2021). Türkiye Cumhuriyeti cumhurbaşkanlığı strateji ve bütçe başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari> Erişim Tarihi: 02.08.2023.
- Kara, A. (2019). Harf inkılabının yaygınlaştırılmasında halkodalarının rolü ve önemi [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kardaş, A. (2014). Cumhuriyet döneminde bir modernleşme hareketi olarak Siirt Halkevleri ve halkodaları. *Turkish Studies*, 9(7), 411-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7199>
- Kavtelek, C. (2014). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ve görüşleri [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kaya, H. E. (2014). Lifelong learning and Turkey. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 81-102. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001318
- Kılıç, F. (2017). Yeni Türk alfabesinin yaygın eğitim yoluyla öğretilmesi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 61, 207-248.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in higher education* (3rd ed.) Kogan Page.
- Laal, M. (2013). Lifelong learning and technology. *Procedia-social and behavioral sciences*, 83, 980-984. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.182
- Laal, M., Laal, A., & Aliramaei, A. (2014). Continuing education; lifelong learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 116, 4052-4056. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.889>

- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.073>
- Lambeir, B. (2005). Education as liberation: The politics and techniques of lifelong learning, *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 350. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00125.x>
- Lengrad P. (1985). Lifelong education: growth of the concept. In *The International Encyclopedia of Education* (pp.3067). V. Torsten Husen, T. Neville (Eds.). Postlethwaite.
- Lochner, L. (2004). Education, work, and crime: A human capital approach. *International Economic Review*, 45(3), 811-843. <https://doi.org/10.1111/j.0020-6598.2004.00288.x>
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T., & Mauch, W. (2001). Revisiting lifelong learning for the 21st century. UNESCO Institute for Education.
- Matheson, D. & Matheson, C. (1996) Lifelong learning and lifelong education: a critique. *Research in Post-Compulsory Education*, 1(2), 219-236. <https://doi.org/10.1080/1359674960010207>
- McCombs, B. L. (1991). *Motivation and lifelong learning*. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2602_4
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). (2006). *Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi*. Ankara.
- Melhum, H., Moene, K. & Torvik, R. (2005). Crime induced poverty traps. *Journal of Development Economics*, 77(2), 325-340. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2004.05.002>
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete, Tarih: 24/6/1973, Sayı: 14574. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> Erişim Tarihi: 01.08.2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete Tarihi: 11.04.2018, Sayı: 30388. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 02.08.2023.
- Morgan-Klein, B. & Osborne, M. (2007). The concepts and practices of lifelong learning. Routledge.
- Nordstrom, N. M. & Merz, J. F. (2006). Learning later, living greater; the secret for making the most of your after-50 years. Sentient Boulder CO Publishing.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). Türkiye’de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Sakarya Üniversitesi.
- Özudoğru, G., Baltacı, Ö. ve Özçakır, B., (2020). Türkiye’de hayat boyu öğrenme konusunda yapılan tezlerin bibliyografik değerlendirilmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 829-842. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/6068>
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme. Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Poyraz, H. ve Titrek, O. (2013). Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-131.
- Richardson, P. L. (1978). Lifelong learning and public policy. U.S. Government Printing Office.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sezer, S., Kahya O. & Yıldırım, K. (2022). Eğitim ve suç arasındaki ilişkinin sosyolojik analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(2), 441-452. DOI: [10.21666/muefd.989472](https://doi.org/10.21666/muefd.989472)
- TC. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, (2011). Hayat boyu öğrenme programı (LLP). <https://www.ab.gov.tr/46033.html> Erişim Tarihi: 01.08.2023.

- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98. https://doi.org/10.1501/Avraras_0000000033
- Van Der Heijden, B. Boon, J. Van Der Klink, M. & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning an empirical study among Dutch non- academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19-37. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2008.00313.x>
- Wals, A. E., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Yenisoy-Özkan, N., (2023). Kültür ve modernleşme aracı olarak halkevlerinin halk eğitimi faaliyeti. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences*, 6(2), 158-168. [DOI: 10.59445/ijephss.1252330](https://doi.org/10.59445/ijephss.1252330)

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı 2023

ISBN: 978-625-6507-16-6

BÖLÜM 9

MÜKEMMEL İNSAN İLİŞKİLERİ OLUŞTURMADA PSİKODRAMA

Hakan Uşaklı¹

GİRİŞ

İNSAN ÜZERİNE

Tüm canlılar, sürekli ve her yerde gerçekleşen iletişim yeteneğine sahiptir. Defoe'nun (1985) gerçek olaylardan esinlenerek 1719 yılında kaleme aldığı, insanın doğayla ve yalnızlıkla savaşını anlatan "Robinson Crusoe" romanının çok uzun süre okurların ilgisini çektiği bilinmektedir. Bu kitap, muhtemelen toplumda sağlıklı ilişkiler içinde olmayan kişiler için kullanılan "Robinson gibi" metaforunun da kaynağı olmuştur.

İnsanın ne olduğu konusu tarih boyunca zihinleri meşgul etmiştir. İnsan yaşamına ilişkin çıkarımlara göre o "biyo-psikososyal bir varlıktır". Craig ve Baucum'a (2002) göre insan gelişimi dört açıdan incelenebilir: fiziksel, bilişsel, kişilik ve sosyal. İnsan yaşamıyla ilgili olarak, davranış, düşünce ve duygu kalıpları arasında döngüsel bir ilişki vardır (Corey, 2023). İnsanlığın bu yönlerinin başkalarıyla olan ilişkilerinde ortaya çıktığı düşünülebilir. İnsanların fiziksel ve psikolojik refahlarını sürdürmek için hem canlı hem de cansız varlıklarla etkileşim içinde oldukları belirtilmiştir. Sosyal ve psikolojik iletişim, insanlar arası süreçleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Dökmen, 2008: 24). Bu durumda, insanlar ve çevreleri arasında dayanışma, iletişim ve etkileşime dayalı süreçlerin çeşitli düzeylerde gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür. Kişilerin hiç gitmedikleri ülkelerde üretilen ürünleri tüketmeleri, hiç tanımadıkları kişilerden hizmet almaları ya da bu süreçlerden habersiz olmaları uzak bağlantılara örnek olarak gösterilebilir.

Uşaklı (2016) eğitim sürecini iki alan altında özetlemiştir. Bunlardan ilki, bireyi kendisi için eğitime sürecidir; bu da ona ilgi alanlarını takip etme, kariyer yapma ve toplumsal barışı koruma fırsatı vermeyi gerektirir. Diğeri ise kişiyi toplum için geliştirmektir ki bu da ona nasıl iyi insan olunacağını, ekonomiye nasıl katkıda bulunulacağını ve esnek, gelişime açık, yenilikçi ve üretken iş alışkanlıklarının nasıl geliştirileceğini öğretmeyi içerir. Modern düşünceye göre bu sürecin genel amacı, topluma başarılı bir şekilde entegre olabilecek hem fiziksel hem de ruhsal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmektir.

Yukarıdaki tanımlar ışığında, eğitimin, başta gençler olmak üzere her yaştan bireye programlar, rehberlik ve psikolojik terapi yoluyla toplumsal olarak kabul edilebilir davranışlar kazandırma

¹ Prof.Dr., Sinop Üniversitesi, Sinop/Türkiye, husakli@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4307-2226>

olgusunu ifade ettiği açıktır. Bu olgu, Cüceloğlu'ya (2002) göre, insan potansiyelini gerçekleştirme, bireyin kendisine ve çevresine uyum sağlamasını mümkün kılma süreci olan iletişimdir.

Bir eğitim kurumu olan okulların iletişim süreçlerinin aktif olarak yaşandığı yerler olduğu iddia edilebilir. Okul temelli eğitimde yer alan bireylerin sosyal ağlarını izlemek de mümkündür. Sosyal ağlar bize grup dinamiğini sunar. Gruplar, içinde yaşadıkları toplumu yansıtabilen çeşitli sayıdaki bireylerin oluşturduğu oluşumlar olarak tanımlanabilir. Arkadaşlık süreci, akran grubu, klikler vb. bireylerin dürtüleri ve ilgileri ne olursa olsun bağlantı kurmalarına neden olan grup oluşumlarına örnektir. Sherif ve Sherife (1972: 49) göre ise farklı bir ismi vardır ki referans grup olarak tanımlarlar. Okullarda belirli bir konuya yönelik grup çalışmalarının öğretildiği, arkadaşlık ilişkilerinin de aşılanabileceği belirtilmiştir. Makro yapısıyla okulun ve mikro seviyede sınıfların; birlikte çalışan, derse katılan, oyun oynayan öğrencilerin davranış, düşünce ve duygularını birbirlerine aktarabildikleri etkileşimli grupları barındırdığı gözlenebilmektedir. Gazda'ya (1989: 260) göre, psiko-eğitim için grup çalışması, ortaya çıkabilecek sorunları önlemek veya hafifletmek ya da kişisel gelişimi/büyümeyi teşvik etmek için kişilerin birbirleriyle aktif olarak etkileşime girmesi anlamına gelir.

Okuldaki bir sınıfın (veya şubenin) ortalama 30 öğrencisi olduğu belirtilmektedir. Ancak ideal olarak bu sayı yirmi dördtür (Uşaklı, 2015). Bu sınıftaki öğrencilerden bazılarının ebeveynleri eğitimlerinin her aşamasına dahil olabiliyor. Sadece çocuklarıyla ilgili bir sorun olduğunda bir grup veli okulla temasa geçmektedir. Başka bir grup ebeveyn ise çocuklarının eğitimiyle hiç ilgilenmez (Koenig, 2014). Öğrencilerin geldikleri ailelerdeki farklılıkların yanı sıra dünyaya bakış açılarında da farklılıklar olabilir. Tüm öğrenciler hızlı, ortalama ya da yavaş bilgi işlemcileri değildir. Good ve Brophy'ye (2007: 294) göre, öğrenciler dinçlik, atılganlık, sosyallik ve sabır düzeyleri bakımından farklılık gösterirler. Araştırmalara göre, sınıf ortamında beş farklı öğrenci tipi vardır: başarılı, sosyal, bağımlı, yabancılaşmış ve emin olmayanlar (Good ve Power, 1976'dan aktaran Good ve Brophy, 2007: 295).

Sonuç olarak, sınıfta, serviste, teneffüste ve derste olmak üzere günde ortalama 7 saatlerini yakın çevrelerinde geçiren ve farklı aile yapılarına, kişiliklere ve fiziksel özelliklere sahip olan çocukların farklı grup dinamikleriyle karşılaştıkları söylenebilir. Bu farklılıklara rağmen öğrencilerin kaliteli eğitim almaları kritik önem taşımaktadır. Bilindiği üzere, ülkemiz eğitim sisteminde ilköğretimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin belirli bir müfredat çerçevesinde kişisel gelişimlerini destekleyerek onları iyi birer vatandaş haline getirmektir (Bkz. Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 2). Çocuklar sınıfta birbirleriyle, öğretmenleriyle ve programla etkileşime girerek neredeyse tüm grup dinamiklerini ve süreçlerini yaşarlar. Aşağıda, öğrencilerde grup etkileşimlerinin oluşumu, işleyişi ve önemine ilişkin çalışmaların geçirdiği tarihsel aşamalar yer almaktadır:

Tüm uygarlıklarda yaşamın artan karmaşıklığının, öğrenmenin başarılı grup çalışmaları şeklinde düzenlenmesini mümkün kıldığı söylenebilir. İnsanların farklı fiziksel özelliklerine, görüşlerine ve duygularına tahammül edebilme becerisi günümüz dünyasında çok önemlidir. Grup becerileri eğitimi,

anlaşmazlıklara ve akranlar tarafından reddedilmeye nasıl olumlu yanıt verileceğine ilişkin talimatları içerir. Okul temelli akran işbirliğinin benlik kavramının geliştirilmesinde ve öz saygının yükseltilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenmektedir.

Çocukların duygusal ve davranışsal sorunları nedeniyle, okulun birincil görevi olan fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı ve sosyal olarak arzu edilen şekilde davranan insanlar yetiştirmek daha da zorlaşmıştır (Borman ve Schneider, 1998). Aile yapısındaki eşitsizliklerin, nüfus artışının, ekonomik zorlukların, göçün ve televizyon, yazılı basın ve bilgisayarların zararlı etkilerinin bu zorluğun başlıca nedenleri olduğu gösterilmiştir. Ancak, grup içi uyumu ve dolayısıyla toplumsal uyumu yalnızca körü körüne emirlere uyan konformist bir kişiyle eş tutmanın yanlış olduğu ileri sürülebilir. Günümüzün modern bireylerinden beklenen özelliklerden biri de "ilişkilerinde eşitlikçi olmak, gereksiz kaygılar taşımamak, kendini savunabilmek, duygularını rahatlıkla ifade edebilmek ve başkalarının haklarını ihlal etmeden kendi haklarını korumak" (Alberti ve Emmons, 1998: 41) gibi iddialı davranışlar sergilemeleri olabilir.

Johnson ve Johnson'a (1995) göre, sosyal yetersizlik, başkalarının duygularını doğru bir şekilde tanımak ve bir tartışmayı yapıcı idare etmek gibi temel kişilerarası yeteneklerden yoksun olan çoğu çocukta bu durum yetişkinlik boyunca devam etmektedir.

Goleman'a (2003) göre, şimdiki nesil önceki nesilden daha fazla duygusal sorun yaşamaktadır ve bu da onların daha fevri ve saldırgan, öfkeli ve asi, sinirli ve endişeli, yalnız ve mutsuz olmalarına neden olmaktadır. Goleman, bu sorunu ele almak için okulların sınıfta çocuğa bir bütün olarak nasıl öğretilmesine dair bir vizyon oluşturmalarını, kafa ve kalbi karıştırmalarını tavsiye etmektedir (Goleman, 2003: 12). Bu konuda Aristo'nun "Kalbi eğitmeden akli eğitmek, eğitim değildir." düsturu sosyal duygusal öğrenmenin de başlangıcıdır.

EQ'nun (duygusal bölüm) hayatta başarı için IQ'dan (entelektüel bölüm) daha önemli olduğu söylenmektedir. Bir kişinin kendi duygularını tanımlayabilmesi ve kontrol edebilmesinin yanı sıra başkalarının duygularını okuyabilmesi ve başarılı bir şekilde yönetebilmesi hayatın birçok alanında faydalıdır (Goleman, 2003: 53).

Karşılaştırmalı araştırmalara göre, hem Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayalı programlar hem de kontrol grubu olarak kullanılan daha geleneksel okul öncesi programlar aynı derecede zihinsel gelişim göstermektedir (Gander ve Gardiner, 2001: 273). Okullarda kaynaştırma eğitimi alan çocuklar yıllarca aynı IQ alanında ölçülmekte ve bu testlerin öngördüğü sonuca göre değişmemekte ya da gelişmemektedir. Goleman'a (2003: 51) göre, duygusal kapasiteler öğrenme ile değişebilir, ancak IQ eğitim veya yaşam deneyimleri ile değişemez. Doğumdan yaşlılığa kadar dolu dolu tatminkar mükemmel bir yaşam sürebilmek için, kişinin kendi duygularını tanıyıp yönetebilmesinin yanı sıra aile, arkadaşlık, profesyonel bağlantılar ve diğer grup faaliyetlerinde başkalarının duygularını yorumlayabilmesi olarak tanımlanan duygusal zekaya sahip olması gerekir (Goleman, 2003; Shapiro, 2004).

Özellikle Goleman'ın (2003) teorileri ışığında, çocukluktan yetişkinliğe kadar başkalarıyla sosyal ilişkiler geliştirmenin ve sürdürmenin kişinin duygusal durumu üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği ileri sürülebilir. Kişinin sosyal bağlantılarında, başkalarının duygularını anlayabilmek bir tür gelişimsel zorluk olarak görülebilir.

Bir kişinin hayatı boyunca belirli noktalarda yükümlülükleri (zorunlulukları) olduğu söylenir. Bireyin bir sonraki göreve zorlanmadan geçebilmesi için bu görevlerin her birinin başarıyla tamamlanması gerekir. Ancak bu görevlerden birinde başarısızlık, mutsuzluk, sosyal kınama ve bir sonraki göreve geçme sorunlarıyla sonuçlanır (Havighurst, 1953: 2). Kişisel bağımsızlık kazanmak, sosyal bir kişilik geliştirmek ve çocuğun uygun cinsel sosyal konumunu bulmak orta çocukluk dönemi (6-12 yaş arası) için sosyal gelişim hedefleri olarak sıralanmaktadır (Havighurst, 1972). Sosyalleşmenin başlangıcı ve davranış kalıpları çocuktan çocuğa farklılık gösterebilir, tıpkı sosyalleşmenin kültürden kültüre farklılık göstermesi gibi. Ülkelerin çoğunda çocuklar sosyal ilişkilerini okulları, aileleri ve yakın çevreleri ile birlikte gerçekleşen etkileşimler yoluyla geliştirirler. Çocukların sosyal bağlarının 3 ila 6 yaşları arasında belirginleşmeye başladığı iyi bilinmektedir. Altı ile on iki yaş arasında, akranlar ortamında sosyalleşme çocukların hayatında önemli bir konu haline gelir ve orta çocukluk döneminde hem niceliksel hem de niteliksel değişiklikler meydana gelir (Hartup, 1984: 240).

Sonuç olarak, arkadaşlık bağlarının insan varlığı için çok önemli olduğu iddia edilebilir. Okulların, gençlerin arkadaşlık kurma biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Çocuklardan beklenen özelliklerden birinin de okulda ve okul dışında aileleri, arkadaşları ve diğer kişilerle olan ilişkilerinde girişken davranmaları olduğu söylenebilir. Atılgan davranış, çekingen ve saldırgan olmanın aksine, başkalarının haklarına saygı duyarken kendi haklarını korumayı içerir (Alberti ve Emmons, 1998). Çocukların sınıfta güçlü olmaya teşvik edilmesinin arkadaşlıkları üzerinde de etkisi olacağına inanılmaktadır. Arkadaş edinmek ve iddialı davranmak, çocukların kendilerini güvende, mutlu ve yetenekli hissetmelerini sağlar.

Kişinin kendi avantaj ve dezavantajlarının farkına varması ve kendini olduğu gibi kabul etmesi, bireyler için psikolojik temeller olarak kabul edilmektedir (André ve Lelord, 2002; Gün, 2002). Olumlu benlik algılarına sahip gençlerin doğal bir süreç olarak yüksek benlik saygısı da geliştireceklerine inanılmaktadır. Kişinin kendini olduğu gibi kabul etmesinin, kendi üstünlüklerinin ve zayıflıklarının bilincinde olmasının psikolojik temelleri olduğu söylenmektedir (André ve Lelord, 2002; Gün, 2002). Olumlu benlik algılarına sahip gençlerin doğal olarak yüksek benlik saygısına sahip olacakları düşünülmektedir.

MÜKEMMEL İNSAN

Modern psikolojinin temel taşı ve psikoanalitik yaklaşımın kurucusu Sigmund Freud'a göre sağlıklı insan başkalarını ve çalışmayı seven insandır (Tengland, 2001).

Alfred Adler'in teorisinde birey sürekli olarak şu şekilde tasvir edilir üstünlük hedefine doğru çabalar ve bütün bir yaşam tarzını inşa eder bu çabanın etrafında şekillenir (Adler, 1927). Adler'e göre,

barometre psikolojik sağlık Gemeinschaftsgefühl'dur, belki de en iyi çevirisi toplumsal ilgi olarak, insanlığa duyulan empatinin kendini işbirliği olarak ifade etmesi kişisel kazançtan ziyade sosyal ilerleme için başkalarıyla birlikte çalışmak. Psikolojik olarak sağlıklı insanlar için üstünlük hedefi toplumsaldır ve tüm insanların refahını kapsar. Adlerci teorisine göre, toplumsal ilgi ne kadar büyükse, psikolojik sağlık sağlanır. Ayrıca aşağılık duygusu çocukluktaki zayıflıktan kaynaklanır.

Carl Rogers'a göre sağlıklı bir kişilik, kişinin benliği ile algıladığı, içselleştirdiği, dışsallaştırdığı, yönlendirdiği ve başardığı benlik fikri arasındaki uyumdan kaynaklanacaktır. Gerçek ve ideal benlikler aynı hızda olmalıdır (Rogers, 1961).

Tarihsel olarak, batılı psikologlar psikopatolojiyi anlamaya ve psikolojik olarak sağlıksız insanları bir hastalık modelinden iyileştirmeye büyük önem vermişlerdir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Psikanalizin babası Freud (1964), insanları çocukluk sorunlarının kurbanları olarak algılamış ve insan davranışlarının bilinçdışından etkilendiğini savunmuştur. Davranışçı bir psikolog olan Skinner (1974) ise insanları çevrelerine pasif tepki verenler, insan davranışlarını da dış uyaranlara verilen tepkilerin ürünleri olarak algılamıştır. Bu iki bakış açısına karşı, 20. yüzyılın ortalarında hümanist psikologlar (örneğin, Maslow, 1968; Rogers, 1961), insanların büyüme ve potansiyellerini gerçekleştirmeye yönelik bilinçli kapasitelerine olan inançla, insanlara yönelik olumlu ve yapıcı bir bakış açısını vurgulamaya başlamıştır. Daha sonra pek çok psikolog güç, esenlik, mutluluk ve iyi bir yaşam gibi farklı yapıları kullanarak pozitif bakış açılarına odaklanmıştır. Son zamanlarda pozitif psikoloji ortaya çıkmış ve güçlü yönler ve erdemler gibi olumlu yönlere odaklanan araştırmalar üretmiştir (Diener, 2000). Psikolojik olarak sağlıklı bir kişinin özelliklerini anlamak için ilgili tüm literatürün gözden geçirilmesi faydalı olsa da bu bölümün ayrılan alanında kapsamlı bir inceleme yapmak mümkün değildir. Ancak, başlıca teorisyenlerin tanımladığı psikolojik olarak sağlıklı bir kişinin özellikleri, psikolojik sağlığın temel unsurlarını göstermek için aşağıda gözden geçirilmiştir.

Literatüründeki kişilik kuramcılarının psikolojik olarak sağlıklı bir kişi için "insanları ve çalışmayı seven kişi"(Freud, 1964), "üretken kişi" (Fromm, 1955), "olgun kişi" (Allport, 1961), "iyi işleyen kişi" (Rogers, 1961) ve "kendini gerçekleştiren kişi" (Maslow, 1970) gibi kendi adlandırmaları vardır. Bu çalışmada, psikolojik olarak sağlıklı bir kişi (Psychologically Healthy Person) (PHP) yukarıda bahsedilen farklı isimler için kullanılan genel bir terim olarak düşünülmekte ve psikolojik olarak ideal bir kişiye işaret etmektedir.

Fromm (1955), psikolojik olarak sağlıklı insanların psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için üretken yollar kullandıklarını, sağlıksız insanların ise bunları karşılamak için irrasyonel yollar kullandıklarını öne sürmüştür. Fromm, PHP'yi üretken bir kişi olarak tanımlamış ve üretken yönelimli bir kişinin kendisini gerçekleştirmesi için kendisiyle, başkalarıyla ve dünyanın çeşitli yönleriyle maksimum potansiyelle ilişki kurma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Üretken yönelimi kişiler arası ilişkilere uygulayan Fromm, bir PHP'nin aşağıdakileri gösterdiğini belirtmiştir. Üretken sevgi; başkalarının gelişimine önem vermeyi, gerçek ilgi göstermeyi ve teşvik etmeyi temsil eder. Eşitlikçi ilişkiler

sürdürürken kendisinin ve başkalarının bireyselliğine saygı duyar. Fromm ayrıca bir PHP'nin üretken bir düşünür olduğunu, muhakeme ve entelektüelleştirme gibi bilişsel işlevleri kullanarak büyük bir içgörü ve yenilik getirdiğini savunmuştur. Bu üretken faaliyetlerin bir sonucu olarak, bir PHP, Fromm'un büyük bir başarı olarak gördüğü mutluluğu yaşar. Son olarak, Fromm üretken bir kişinin hümanist bir vicdanı vardır ve bu vicdan kişiyi içten yönlendirmeye ve kendi kendini düzenlemeye yönlendirir. Böylece bir PHP, bir ebeveynin, bir toplumun veya bir kültürün gerektirdiklerine uymak zorunda hissetmeden kendi vicdanına göre hareket eder. Fromm'un (1955) aksine, üretken yönelime odaklanan Allport (1955), "olgun bir insan" için temel bir faktör olarak kişinin umutları, arzuları, hayalleri ve hedefleri gibi bilinçli beklentilerini vurgulamıştır. Allport (1955) bu hedeflere, özellikle de uzun vadeli hedeflere sahip olmanın "insanı hayvandan, yetişkini çocuktan, çoğu durumda sağlıklı kişiliği patolojik kişilikten ayırdığını" öne sürmüştür (s.51). Allport ayrıca olgun bir kişinin aşağıdaki yedi özelliğinin altını çizmiştir.

İlk olarak, bir birey geliştikçe, bir PHP anlamlı bir işe katılarak ve başkalarıyla ilişki kurarak kendini genişletmek için benmerkezcilikten çıkar. İkinci olarak, bir PHP ebeveynleri, arkadaşları ve çocukları ile yakınlık kurma kapasitesine sahiptir. Allport, yakınlık kapasitesinin, tüm insanlara karşı şefkati besleyen genişletilmiş bir benlik duygusundan kaynaklandığını öne sürmüştür. Üçüncü olarak, bir PHP, kişinin zayıflıklarının yanı sıra güçlü yönlerini de kabul etmesinden kaynaklanan duygusal istikrar gösterir. Allport, bir PHP'nin hayattaki zorlukları ve hayal kırıklıklarını tolere edebileceğini savunmuştur. Dördüncü olarak, bir PHP kendi gerçekliğini çarpıtmadan olduğu gibi algılar. Bu nedenle, gerçekçi ve entelektüel davranışlar sergileme eğilimindeyken, nevrotik bir kişi kaygı veya karşılanmamış ihtiyaçlar nedeniyle gerçekliği çarpıtma eğilimindedir. Beşinci olarak, Alport, bir PHP'nin anlamlı görevlere katılmak için becerilerini uygulama konusunda hevesli olduğunu savunarak, kişinin işe bağlılığının ve kendini işe vermesinin önemini vurgulamıştır. Altıncı olarak, bir PHP, kendini nesneleştirme nedeniyle kendisi hakkında büyük bir içgörü ve anlayışa sahiptir. Allport, bir PHP' nin kendi içgörüsüne dayanarak kendi içinde saçma olan şeyleri tanımlayarak ve bunlara gülerek mizahi olabileceğini belirtmiştir. Son olarak Allport, bir PHP'nin yaşam boyunca tutarlılık, anlam ve hedefler sağlayan birleştirici bir yaşam felsefesine sahip olduğunu savunmuştur. Dolayısıyla, bir PHP'nin çeşitli durumlarda davranış ve seçimlerine rehberlik eden kendi değerleri ve vicdanı vardır.

Allport (1955) bir PHP'yi "olgun kişi " olarak adlandırırken, kişi merkezli bir psikoterapist olan Rogers (1961), teorik yönelimi ve klinik deneyimlerine dayanarak bir PHP'yi "tam olarak işleyen kişi " olarak kavramsallaştırmıştır. Rogers ve Freiberg (1994) bu ideal kişinin üç temel özelliğini sıralamıştır. İlk olarak, bir PHP deneyimlerine açıktır, "duygularının ve tepkilerinin her birinin içinde ve onlarla yaşayabilir" (s. 321). Kişi kendi deneyimlerinin yönlerine karşı savunmacı ya da dirençli değildir.

İlk olarak kendinde değişikliklere yol açabilecek çevreye ihtiyaç duyar. İkinci olarak, bir PHP yaşam boyu gelişimi devam eden veya oluşmakta olan bir süreç olarak kabul eder. Bu nedenle, bir PHP

yaşamın farklı yönleri için sabit beklentilere sahip olmaya çalışmak yerine akışkan bir deneyim akışı içinde yaşar, çünkü yeni deneyimlerin ve öğrenmenin yaşam boyunca bireyi etkilemeye devam edeceğine inanır. Üçüncü olarak, kendine güvenen bir PHP doğru olduğunu düşündüğü şeyi yapmaya isteklidir ve duygularını davranışları için güvenilir bir rehber olarak görür. Dolayısıyla, bir PHP değerlendirme odağı kendi içinde olan, içten yönlendirilen bir kişidir.

İlk Amerikalı hümanist psikologlardan biri olan Abraham Maslow, kendini gerçekleştirme gibi üst düzey insani işlevlerle ilgilenmiştir. Kendini gerçekleştirme terimi ilk olarak organizmik teorisyen Kurt Goldstein (1939) tarafından ortaya atılmış olsa da Goldstein sağlıklı organizmanın "kendini gerçekleştirme eğiliminin içeriden harekete geçtiği ve dünyayla çatışmadan kaynaklanan rahatsızlığın üstesinden kaygıyla değil, fetih sevinciyle geldiği" bir organizma olduğunu belirtmiştir (s.305). Ancak Maslow (1970), kendini gerçekleştirme terimini psikolojik gelişimin son düzeyi olarak ön plana çıkarmıştır. Maslow (1970), "Kendini gerçekleştirme", örneğin bir ağacın suya ihtiyacı olduğu gibi, organizmanın sağlık için ihtiyaç duyduğu dışsal bir şey değildir.

Gerçekliğin rasyonel kabulü temel felsefesine sahip olan psikolojik açıdan sağlıklı insan, kendisini, başkalarını ve dünyayı var olduğu için koşulsuz olarak var olduğu gibi kabul eder. Bu felsefi kabul, uygun olduğunda itici gerçeklikleri değiştirmek ve mümkün olmadığında onlara sağlıklı bir şekilde uyum sağlamak için gereken rasyonel, tercihli düşünme türünü teşvik eder (Ellis, 2000).

Psikolojik sağlık alanı duygusal, bilişsel, davranışsal ve sosyal esenliğe odaklanır. Fiziksel sağlık gibi psikolojik sağlık da genel bütünsel sağlığımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Sağlıklı psikolojik esenlik sadece ruh sağlığı sorunları belirtilerinin veya bir ruh sağlığı bozukluğu teşhisinin olmaması değil, dengeli duygu, düşünce ve davranışların varlığıdır. Psikolojik durumumuz dengesiz olduğunda, kararsızlık, duygularımızı yönetme, davranışlarımızı kontrol etme, başkalarıyla etkileşim kurma ve stres ve diğer zorluklarla başa çıkma konusunda sorun yaşayabiliriz (Galderisi ve ark., 2015).

PSİKODRAMA VE MÜKEMMEL İNSAN OLUŞTURMA

Psikodrama, hata yapmaktan dolayı cezalandırılmadan yaşam pratiği yapmanın bir yolu olarak tanımlanmıştır. Bir grup içinde gerçekleşen eylem, kişinin hayatına hareket halindeyken bakmanın bir yoludur. Belirli bir durumda ne olduğunu ve ne olmadığını deneyimlemenin bir yoludur. Moreno, J L (1977) Bir kişi geçmişten ya da gelecekte bir şeyi canlandırmak istese bile tüm sahneler şimdiki zamanda gerçekleşir. Grup, kahramanın (veya oturumun öznesinin) gözünden görülen hayatın bir bölümünü canlandırır. Başkahramanın (protagonist) gerçeği kişisel olarak temsil etmesi, izleyen bir başkası için ufuk açıcı olabilir; bu kişi gerçek olanı ifade etme mücadelesinde kendini görebilir. 1900'lerin başında Viyana'da psikodramayı kuran J.L.Moreno, süreci "dramatik yöntemle gerçeğin bilimsel keşfi" olarak tanımlamıştır. Moreno (1953:81) şimdiye kadar dinsiz bir bilim ve bilimsiz bir din olduğunu gözlemlemiştir. İleriye giden yolun bir kombinasyon olduğunu düşünüyordu; "Gerçekten terapötik bir prosedürün tüm insanlıktan daha az bir hedefi olamaz" Moreno (1953: 3). Grubun her bir üyesi diğerinin terapötik ajanıdır. Daha önce hikâyeye dahil olmamış bir grup üyesi

tarafından duygusal ve fiziksel olarak anlaşılacak ve kucaklanmak başlı başına iyileştirici bir deneyim olabilir (Karp, 1998).

Psikodrama genellikle bir grup psikoterapisi yöntemi olarak tanımlanır ve bu onun daha klasik uygulama şekli olmuştur. Ancak Moreno'nun çalışmalarını ve ilgi alanlarını daha yakından tanıyanlar için psikodrama terimi daha geniş bir anlama sahiptir ve kendi yönteminin sadece daha yaygın olarak bilinen bir temsilcisi olduğu daha geniş bir alan için metonimik bir anahtar kelime görevi görür (Blatner, 2007). Psikodramanın daha geniş alanı, rol teorisi, yaratıcılık teorisi ve sosyodrama, sosyometri, doğaçlama drama yöntemleri ve bunların eğitim, iş dünyası, topluluk oluşturma ve benzeri alanlar da dahil olmak üzere psikoterapi içindeki ve dışındaki uygulamalarını kapsar. Ayrıca, terapi ve kurumsal gelişimde deneyimsel yöntemlerin kullanımı, eylem teknikleri, rol oynama ve diğer simülasyon biçimleri ve aileler, çiftler veya bireylerle terapide psikodramatik tekniklerin değiştirilmiş biçimdeki uygulamalarına kadar uzanan ve/veya bunlarla örtüşen bir alan olarak da görülebilir (Moreno 2006).

Psikodrama doğal ve otomatik bir süreçtir. Herkesin zihninde zaman zaman içsel bir drama yaşanır. Bu gizli ortamda psikodrama seansınızın yıldızı sizsiniz ve tüm rolleri siz oynarsınız. Monodramanızda karşılaştığınız diğerleri ebeveynleriniz, bir işvereniniz, sevdiğiniz ya da sizi terk eden bir Tanrı, sizi reddeden ya da vermek istediğinizden fazlasını talep eden bir eş, koca ya da sevgili olabilir. Diğerleri ya da psikodramada denildiği gibi "yardımcı egolarınız" gerçek insan düşmanlar değil, ideal birileri ya da istediğiniz ama sahip olmadığınız bir şey -gerçekleşmemiş bir hayal ya da belki de şöhret veya zenginlik takıntısı olabilir (Moreno, 1952).

Psikodrama, insanların kendi yaşamlarından geçmiş, şimdiki ve gelecek durumları canlandırmalarına ve keşfetmelerine yardımcı olunan bütünsel, güçlü yönlere dayalı bir psikoterapi yöntemidir. Canlandırılan sahneler, kişinin hayatındaki belirli olaylara, mevcut veya geçmiş ilişkilerine, çözülmemiş durumlara, arzu edilen rollere veya içsel düşünce ve çatışmalara dayanabilir. Bu yöntem tipik olarak grup ortamlarında kullanılır ve grup üyeleri gerektiğinde dramadaki çeşitli rolleri üstlenir. Birbirlerinin kişisel hikayelerine tanıklık etmek ve katılmak, grup üyeleri arasında derin bir anlayış ve güven duygusu yaratabilir. Klasik olarak adlandırılan biçiminde, bir psikodrama genellikle mevcut bir sorun veya güçlüklerle başlar ve bunun izini daha önceki yaşam durumlarına kadar sürer. Burada katılımcı, o dönemde eksik olan ancak ihtiyaç duyulan şeyleri deneyimleme şansına sahip olabilir. Canlandırma daha sonra yeni öğrenmenin entegre edilip uygulamaya konulabileceği günümüze döner. Grup üyeleri de çalışmayı kişisel bir şekilde paylaşır.

Psikodrama, örneğin, insanların kendilerini ve geçmişlerini daha iyi anlamalarına, kayıp ve travmaları çözmelerine, korkuların üstesinden gelmelerine, yakın ve sosyal ilişkilerini geliştirmelerine, engellenmiş düşünce ve duyguları ifade etmelerine ve bütünleştirmelerine, yeni beceriler edinmelerine veya geleceğe hazırlanmalarına yardımcı olabilir Casson, (2004).

Psikodrama, güçlü duyguların güvenli bir şekilde ifade edilmesine ve ihtiyaç duyanlar için duyguları kontrol altına alma pratiğine olanak tanır. Katılımcılar 'hakkında konuşmaktan' eyleme geçtikçe, geçmişi iyileştirme, bugünü netleştirme ve geleceği hayal etme fırsatları ortaya çıkar. Psikodrama, bireysel ve toplumsal sorunlara daha geniş bir bakış açısı ve yeni davranışları deneme fırsatı sunabilir.

Her psikodrama şunları içerir:

- a. Başkahraman (protagonist): Hikayesi veya sorunu yönlendirilmiş dramatik eylem yoluyla sunulan kişi.
- b. Yardımcı egolar (antagonist): Dramadaki önemli diğer kişilerin rollerini üstlenen grup üyeleri. Bu, önemli kişileri, nesnelere ve hatta benliğin veya kişinin iç dünyasının yönlerini içerebilir, Örneğin 'iyimser benliğim' veya 'iç eleştirmenim'.
- c. Seyirciler (koro da denilebilir): Dramaya tanıklık eden ve yardımcı rollerde yer alabilecek grup üyeleri.
- d. Sahne (klasik Morenocu psikodramada düğün pastası şeklinde): Dramanın gerçekleştirildiği fiziksel alan.
- e. Yönetmen (lider): Seansın her aşamasında katılımcılara rehberlik eden eğitimli psikodramatist.

Psikodramadaki temel tekniklerden bazıları rol değiştirme, rol alma ve rol oynama, ikiz, ayna tekniği, artı gerçeklik, boş sandalye, sahne kurma ve canlandırma'dır (Karp et al 1998).

Jacob Levy Moreno

Psikodrama yöntemi Psikiyatrist Dr. Jacob Levy Moreno tarafından yaratılmıştır. Moreno 1889'da Bükreş'te doğmuş ve 1974'te New York'ta ölmüştür. Kendisi grup psikoterapisinin ve sosyometrinin kurucusu psikodramanın ise babasıdır. Onun geliştirdiği psikodrama yöntemi bugün dünyada binlerce psikoterapist tarafından bir sağaltım yöntemi ve tekniği olarak kullanılmaktadır. Psikodrama Moreno'nun felsefe, mistisizm ve tiyatroya olan ilgisinden ve grup etkileşimleri ve ilişkilerine dair gözlemlerinden gelişmiştir. Moreno, her bir kişinin kendi deneyimi dışında herhangi bir özel eğitim ya da bilgiye sahip olmaksızın diğerinin iyileştiricisi haline geldiği kendi kendine yardım gruplarının önemi de dahil olmak üzere, bir grubun iyileştirici gücünü ilk fark edenler arasındaydı (Marineau, 1989).

1912 yılı civarında Viyana sokaklarında yürürken Moreno, şehrin kırmızı ışıklı bölgesinde fahişelerin tutuklandığını fark etti. Genç bir tıp öğrencisi olan Moreno, kadınların sorunları hakkında konuşabilecekleri gayri resmi bir grup kurdu. Kadınlar yavaş yavaş polisle olan sorunlarını konuşmaktan daha kişisel konulara geçtiler ve birbirlerine duygusal destek sağladılar. Bu deneyim Moreno'nun bireylerden ziyade gruplarla çalışmaya ilgi duymasına katkıda bulundu, tıpkı daha eski bir çağdaşı olan Sigmund Freud'un belirlediği tarz gibi. Moreno daha sonra bu özel tedavi biçimini tanımlamak için "grup psikoterapisi" ifadesini kullanmıştır. (Marineau, 1989).

Moreno 1925 yılında Avrupa'dan ayrılarak Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etti. ABD'ye çocuklarla çalışmaya, spontane tiyatroya ve tiyatro ilkelerini kullanarak psikoterapi tedavisine olan ilgisini

getirdi. Ayrıca, Mitterndorf'taki Birinci Dünya Savaşı mülteci kampında yaptığı çalışmalara kadar uzanan, gruplardaki ilişkilerin incelenmesiyle de yakından ilgilenmiştir.

Sosyometrik çalışmalarını Hudson State Training School for Girls, Hudson, NY'de geliştirmeye devam etti. Suçlu kızları yaşam ve iş görevi tercihlerine göre eşleştirme yöntemleri geliştirdi. Yatılı olarak kalan kızlar arasında sorunlar çıktı. Bu sorunlar sosyometri tekniğiyle çözüme kavuşmuştur. Kızlar arasında işbirliği sağlandı ve evden kaçanların sayısı azaldı.

Moreno 1930'ların sonunda terapötik bir tiyatroya sahip alternatif bir hastane olan Beacon Hastanesi'ni kurdu ve kısa bir süre sonra Zerka Toeman ile tanıştı. Önce asistanı, sonra öğrencisi, daha sonra eğitimli yardımcısı ve son olarak da eşi ve işbirlikçisi oldu ve onunla birlikte "Psikodrama Cilt II" ve "Psikodrama Cilt III" ün yanı sıra çok sayıda makale yazdı. Psikodrama ve sosyometriyi göstermek ve öğretmek için onunla birlikte dünyanın dört bir yanına seyahat etti ve psikodramanın aile ortamında kullanımını detaylandırmak için "İlk Psikodramatik Aile" kitabının yazılmasına yardımcı oldu. 1942 yılında, bugün de devam eden ilk grup terapisi organizasyonu olan Amerikan Grup Psikoterapisi ve Psikodrama Derneği'ni kurdu.

Zerka Toeman Moreno

Zerka Toeman Moreno (13 Haziran 1917- 19 Eylül 2016) Hollanda doğumlu Amerikalı psikoterapist ve psikodramanın ortak yaratıcısıydı. Jacob Levy Moreno'nun yakın çalışma arkadaşı ve eşiydi. Ankara Abdülkadir Özbek Psikodrama Derneği Başkanı psikolog, eğitimci ve yazar Bircan Kırılgaç Şimşek'in eşsiz anlatımıyla "99 yaşında yaşama veda etti Zerka Moreno. Psikodramanın kurucusu Jacop Levy Moreno'nun eşiydi. Kocasının yanında gölgede kalmadan ve gölgede bırakmadan psikodramanın oluşum ve gelişimine katkıda bulundu."

Psikodramadan kimler yararlanabilir?

Psikodrama çok yönlü olduğundan ve düşünce, duygu, beden ve eyleme eşit derecede önem verdiğinden, ilişkiler, öz yönetim ve sosyal ve duygusal işlevsellik konularında zorluk yaşayan kişilere yardımcı olmakta faydalı olabilir. Psikodrama ayrıca çözülmemiş kayıp, travma veya anksiyete ya da depresyon gibi duygudurum bozuklukları yaşayan kişilere yardımcı olmak için de özellikle yararlıdır. Psikodrama, kişilik bozukluğu teşhisi konmuş kişilerde ve psikoz dahil olmak üzere çok çeşitli diğer ruh sağlığı sorunlarında da etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Jones (1996).

Psikodrama nerede kullanılır?

Psikodrama ve ilgili yöntemleri - sosyodrama, sosyometri ve rol oynama dahil - ruh sağlığı, travma ve istismardan kurtulma, danışmanlık, tıbbi eğitim, yatılı çocuk evleri, sosyal hizmet, okullar ve üniversiteler, hapisaneler ve denetimli serbestlik, gençlik ve toplum çalışmaları, bağımlılık programları, kamu ve gönüllü sektör kurumları, mülteci merkezleri, huzurevleri, kişisel gelişim atölyeleri, ilişki ve evlilik danışmanlığı, topluluk oluşturma, mesleki eğitim ve gelişim, insan kaynakları, iş ve endüstri gibi çeşitli ortamlarda uygulanmaktadır. Psikodrama, terapistin eğitimine ve

sorunun niteliğine bağlı olarak genellikle bilişsel-davranışçı terapi, yaratıcı sanat terapileri ve grup analizi gibi diğer terapilerle birlikte kullanılır.

Temel teknikler

Eşleme (doubling)

Eşleme, grubun bir üyesi kahramanın fiziksel duruşunu üstlendiğinde ve içsel düşünce ve duygularını konuşarak onun iç dünyasına girmeye çalışıldığında gerçekleşir. Gelişimsel olarak, eşleme, bir ebeveyn / bakıcı ile bir bebek arasındaki uyumlu etkileşimlerin özünü yakalamayı amaçlamaktadır.

Eşlemenin İşlevleri

- Kahramanı desteklemek için.
- Kahramanın duygularını derinleştirmek için.
- Kahramanın sözel olmayan ipuçlarını fark etmek.
- Kahramana geri yansıtma/yansıtmak.
- Duyguları vb. vurgulamak için.
- Düşünceleri, duyguları ve davranışları yorumlamak.
- Kahramanın kendisi ve başkaları hakkındaki anlayışını ve farkındalığını genişletmek.
- Kahramana çalışmalarında rehberlik etmek.

Eşlemenin katlamanın diğer faydaları:

- Bir empati kurma tekniği.
- Örneğin paradoksal ikiye katlama yoluyla nazikçe meydan okumanın bir yolu.
- Grup üyelerini aktif tutan ve kahraman merkezli çalışmaya dahil eden bir dizi teknikten biridir.

Blatner, A (2000)

Ayna Tekniği

Adaline Starr (1977, s. 178) ayna tekniğini şu şekilde tanımlamaktadır:

"[çocuğun] aynada kendi görüntüsünü gördüğü ve görüntünün kendisine ait olduğunu keşfettiği an... ona dokunabilir. Onu öpebilir ya da ona vurabilir. Narcissus mitinde ölümsüzleştirilen bu eylem, aynanın bir başkası tarafından görülen benliği yansıttığı bir eylem tekniğine dönüştürülür."

Ayna tekniği birçok şekilde kullanılabilir:

1. Kahramanı duygulardan uzaklaştırmak için bu özellikle sahne travmatikse veya kahraman genellikle olumsuz duygularla boğulmuşsa önemlidir. Kişinin daha önce sahip olamadığı şekilde eylem üzerinde kontrol sahibi olduğunu hissetmesine yardımcı olunur.
2. Kahramanı duygulara bağlamak için kişi duygularından ayrılmış olabilir. Buna bağlı olarak, kontrol odağının başkalarında değil kendilerinde olduğunu fark etmelerini de sağlayabilir.
3. Bir durumdaki davranışın/tepkinin gözlemlenmesi kahramanın bir durumda nasıl tepki vermiş olabileceğine dair farkındalığı ya da içgörüsü çok az olabilir ya da hiç olmayabilir.
4. Rol eğitimi başrol oyuncusu belirli bir durumda kendi tepkilerini görebilir ve ardından başkalarının nasıl tepki verebileceğini gözlemleyebilir. Başkahramanın başkalarının girdileri üzerinde düşünmesi ve ardından sahneyi yeniden kendisinin oynaması her zaman önemlidir.

5. Bir sistem içindeki dinamikleri gözlemek bu, kahramanın sadece kendi tepkilerini değil, aynı zamanda sahnedeki diğerlerini de gözlemlemesini sağlar. Böylece sistem içindeki farklı dinamiklerin neler olduğunu daha iyi anlayabilirler.

Bu tekniğin dikkatli bir şekilde kullanılması çok önemlidir çünkü bazı durumlarda eleştirel veya aşağılayıcı olarak algılanabilir. Kolaylaştırıcı ayrıca protagonisti gördükleri hakkında yorum yaparken gözlemci bir ego (yani harici bir değerlendirici) 'gibi' olmaya teşvik etmelidir. Bu, katılımcının çok fazla özeleştirel ve/veya öz-etkileyici olmasını önlemeye yardımcı olur. Blatner (2000).

Rol Değişimi

Zerka Moreno rol değiştirmeyi "psikodramayı harekete geçiren motor" olarak tanımlar. Psikodrama Cilt III'te (Moreno ve Moreno 1969/1975) psikodramanın bazı 'kurallarını' sıralar. Kural 14 (s. 238) şöyledir:

"Kahraman, anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu herkesin rolünü üstlenmeyi, bu kişileri kendi sosyal atomunda, kendisiyle ve birbirleriyle olan ilişkilerinde deneyimlemeyi öğrenmelidir."

Şöyle devam ediyor: "Bunu bir adım daha ileri götürerek, [kişi] psikodramada gördüğü, hissettiği, duyduğu, kokladığı, hayal ettiği, sevdiği, nefret ettiği, korktuğu, reddettiği, tarafından reddedildiği, çekildiği, tarafından istendiği, kaçınmak istediği, olmak istediği, olmaktan korktuğu, olmaktan korktuğu, vb. şeyler 'olmay' öğrenmelidir.

Kişi şu anda acı çektiği kişileri, durumları, deneyimleri ve algıları az ya da çok başarıyla 'kendine mal etmiştir'. Dengesizliğin çarpıtmalarının ve tezahürlerinin üstesinden gelmek için bunları yeni bir düzeyde yeniden bütünleştirilmesi gerekir. Rol değişimi bunu başarmanın en mükemmel yöntemlerinden biridir, böylece olumsuz etkisi olan deneyimleri yeniden bütünleştirebilir, yeniden sindirebilir ve ötesine geçebilir, kendini özgürleştirebilir ve olumlu çizgide daha spontane hale gelebilir."

İki tür rol değişimi vardır:

- Karşılıklı kendimiz ve başka bir kişi arasında.
- Temsili roller/nesnel/benliğin parçaları arasında. Djuric, et al., (2007).

Rol Değiştirmenin İşlevleri

Bilgi edinmek için: Yardımcı devreye sokulduktan sonra, kolaylaştırıcı ve grup önemli diğer kişinin protagonist hakkındaki algısı ve görüşü hakkında bilgi edinebilir. Bu, protagonistin bu kişiye yansıtması/aktarımı nedeniyle çarpıtılmış olabilir ve böylece ilişkinin dinamiklerini anlamada yöneticiye yardımcı olur. Çoğu zaman, protagonist kendi rolünden ziyade başka bir kişinin/nesnenin rolünden konuşabilir.

Ötekinin rolünü anlamak: Bu önemlidir, özellikle de başrol oyuncusu tarafından ötekine yansıtılabilecekler açısından rolde bazı çarpıtmalar var gibi görünüyorsa. Yönetmenin uygun bir şekilde meydan okuması ve kişinin daha derin ve empatik bir bakış açısı kazanması için kahramanın diğerinin rolüne tamamen girmesini sağlaması gerekir. Bu sürecin gerçekleşmesini sağlamak için çeşitli teknikler kullanılabilir dürüstlük koltuğu; iç ses, içgörü koltuğu vb.

Spontanlığı arttırmak için: Kahramanın enerjisi düşüyor gibi görüldüğünde, en fazla enerjiye sahip olan kişi, nesne, duygu vb. ile rolleri tersine çevirmelerini sağlamak yararlı olabilir. Yardımcı rolü doğru bir şekilde canlandırmıyorsa ve bu da kahramanın enerjisinin düşmesine neden oluyorsa buna ihtiyaç duyulabilir.

Etkileşimin yoğunluğunu arttırmak için de kullanılabilir.

Kendilerini görmek/empatiyi arttırmak: Bir kahramanın kendisini diğer kişinin rolünden deneyimlemesi çok güçlü olabilir. Bu kendi başına diğer kişiye ve aradaki ilişkiye dair çarpık bir görüşü düzeltebilir. Ayrıca diğer kişi için empati geliştirir ve bu özellikle istismarcı davranış kalıpları olan kişilerle çalışırken önemlidir.

Diğer Teknikler

Çok sayıda psikodramatik teknik vardır; bunlar en yaygın kullanılan tekniklerden bazılarıdır. Daha kapsamlı bir liste Adam Blatner tarafından yazılan Psikodramanın Temelleri'nde bulunabilir.

Bir etkileşim sırasında, baş karakter seyirciye sahnedeki diğer kişilerin 'duyamayacağı' bir yorum yapar. Bu, diğer insanlara söylenemedikleri zaman gizli düşünce ve duyguların ifade edilmesini sağlar. Yardımcı Bir canlandırmada destekleyici kişiler. Genellikle bir yardımcıının belirli bir rolü vardır ve bu rol dublörlük rolünü de içerebilir.

Boş Sandalye Bir sandalye başka bir kişiyi veya soyut bir kavramı temsil etmek için kullanılır, örneğin 'geçmişim', 'eleştirel benliğim' veya 'sigara içme alışkanlığım'. Bu genellikle bire bir çalışmalarda kullanılır. Başka bir kişiyi temsil etmek için boş bir sandalye kullanmak, kahramanın daha katlanılabilir olmasını sağlayabilir.

Monodrama yaparken de faydalıdır.

Gelecek projeksiyonu Gelecekteki bir sahne incelenir ve/veya canlandırılır. Bu, prova yapmak, korkularla yüzleşmek, umut edilen bir sonucu uygulamak, beklentileri test etmek vb. amaçlarla olabilir.

Monodrama Protagonistin psikodramadaki tüm rolleri oynaması ve 'sahnedeki' tek kişi olması. Bire bir çalışmada yaygın bir tekniktir.

Rol eğitimi Rol eğitimi tipik olarak yeni becerileri ve tepkileri uygulamak için kullanılır. Özellikle kahramanın rol repertuarını genişletmesine yardımcı olmak için bir yöntem olarak kullanışlıdır hayatın zorluklarıyla başa çıkmak için başvurabilecekleri beceri ve yanıt yelpazesi.

Sahne kurma / Canlandırma Kahramanın hayatından veya iç dünyasından sahnelerin, genellikle yardımcılarıyla birlikte yaratılması ve canlandırılması. Canlandırmanın gerçekçiliği, ısınma; eylemlerin, düşüncelerin ve duyguların ifade edilmesi; kahramanın tepkisinin değerlendirilmesi, sorunlar üzerinde çalışılması ve yeni tepkilerin geliştirilmesi ve bütünleştirilmesi için maksimum fırsatı teşvik eder.

Paylaşım Grup katılımcılarının psikodrama ile kendi kişisel bağlantılarını protagonist ile paylaştıkları bir canlandırmayı takip eden grup aşaması.

Soliloquy Kahramanın içsel düşünce ve duygularını seyirciyle paylaşmasıdır. Bu bazen bir dublör ile diyalog halinde yapılır. Soliloquy, filmlerde karakter seslendirmelerinin kullanımına benzer.

Spontanlık Kişinin bir duruma verdiği tepkinin niteliği. Yeterli spontanlıkla, yeni durumlara yeterli bir yanıt verebilir ve eski durumlara yeni yanıtlar verebiliriz.

Artı gerçeklik Psikodramada anahtar bir kavramdır. Artı gerçeklik, öznel deneyimin gerçek deneyimin önemli bir parçası olduğunu kabul eder. Gerçeklik fazlası sahnelerine örnek olarak şunlar verilebilir: Bir 'veda sahnesi'; Gelecekte hayal edilen bir partner/çocuk/arkadaş ile karşılaşma; Gerçekte 'asla gerçekleşmeyecek' bir konuşma; Artık yaşamayan biriyle konuşma; Buda, Tanrı vb. gibi ruhani bir varlıkla karşılaşma; Kişinin çocukluktaki bir tacizciden kurtarıldığı ve korunduğu bir sahne; Gelecekte kişinin hayatına baktığı bir sahne; Bir bağışlama sahnesi veya kişinin kendi yanlışları için başkalarına tazminat ödeyebileceği bir sahne.

Isınma Bir grubun veya seansın ilk aşaması. Bu, grup uyumu, güvenli ve kontrollü bir atmosfer ve oturum için bir odak oluşturmayı amaçlayan çok çeşitli teknik ve egzersizleri içerebilir.

Sonuç

Psikodrama, çeşitli insan ilişkileri sorunlarının çözümünde kullanılan etkili danışmanlık yöntemlerinden biridir (Suto et al., 2017).

Duygusal zekanın diğer bileşenleri gibi sosyal beceri de gelişir deneyim ve pratik ile. Aşağıdaki genel öneriler yardımcı olacaktır sosyal becerilerinizi geliştirir ve uygularsınız:

- Duygusal tepkilerin ne kadar hızlı oluşabileceğinin farkında olun ve harekete geçmeden önce düşünün.
- Olumlu bir tutum sergileyin.

- İnsanlara gerçek bir ilgi gösterin ve yapabildiğinizde onlara yardımcı olun (ancak çok fazla çabalyormuş gibi görünmemeye dikkat edin).
- Dikkatinizi verin ve gerçek övgülerde bulunun.
- Mizah anlayışına ve hazır bir gülümsemeye sahip olun.
- İnsanları ve onların fikirlerini ve endişelerini içtenlikle dinleyin.
- Kültürel farklılıklara karşı duyarlı olun (Dalton vd., 2011). Psikodrama tüm bunların sağlanmasında bir köprü rolü oynar.

Psikodramanın insan ilişkilerine etkisi üzerine aka çalışmasının sonuçları, ilişkisel çatışmalar ve suçluluk ve kayıp duyguları ile ilgili öz değerlendirme ve kişilerarası ilişkilerde bir farkındalık sağlamak ve değişikliklere işaret etmektedir (Usluoğlu, 2022).

Moreno (1946) psikodrama, hastayı birkaç terapötik aktörün yardımıyla sorunlarını çözebileceği bir sahneye koyar. Bir tedavi yöntemi olduğu kadar bir teşhis yöntemidir de. Karakteristik özelliklerinden biri, rol yapmanın tedavi sürecine organik olarak dahil edilmesidir. Kişisel ya da grup, çocuk ya da yetişkin her tür soruna uyarlanabilir. Her yaş seviyesine uygulanabilir. En derin psikişik çatışmalar kadar çocukluktaki sorunlar da onun yardımıyla çözüme yaklaştırılabilir. Psikodrama minyatür bir insan toplumdur, psikolojik yapısının metodolojik olarak incelenmesi için mümkün olan en basit düzenektir. Yardımcı ego, spontane doğaçlama, kendini sunma, soliloquy, direnişin araya girmesi gibi teknikler sayesinde zihnin yeni boyutları açılır ve en önemlisi deneysel koşullar altında keşfedilebilir. Bu bölümde ele alınan konular arasında kişilerarası terapi; zihinsel katarsis; psikodrama; psikodramatik yöntem; roller teorisi; benlik sunumu tekniği; analiz; birinci tip monolog tekniği; kendi kendine terapi olarak "yerinde" psikodrama; spontane doğaçlama tekniği; cinsel eylemde ısınma süreci; ikinci tip monolog tekniği; ve terapötik süreç yer almaktadır.

Bir çalışmada psikodramanın sosyal etkisi şöyle özetlenmiştir (Ron & Yanai, 2021): Psikodrama, diğer olumlu değişikliklerin yanı sıra psikolojik baskıdan muzdarip çok çeşitli nüfuslara umut ve güçlendirme aşlamak amacıyla yaşam olaylarını canlandırmak ve yeniden canlandırmak için sahnenin kullanıldığı terapötik bir yöntemdir. Psikodramadaki terapötik süreç, bireyin izole bir şekilde klasik tedavisinden uzaklaşarak bir grup bağlamında bireyin tedavisine doğru ilerler. Tacizci erkeklerin kurbanlarını aile ve arkadaşlarından sosyal olarak izole etmeye çalıştığı aile içi şiddet durumlarında, psikodramanın sağladığı sosyal destek katılımcıların psikolojik sağlığını ve refahını olumlu yönde etkileyebilir. Bu nitel çalışma, psikodramatik tedavinin aile içi şiddet sığınma evlerinde kalan istismara uğramış kadınları nasıl güçlendirebileceğini ve hayatlarının kontrolünü yeniden kazanmalarına nasıl yardımcı olabileceğini incelemektedir. İsrail'de bir kadın sığınma evinde yaşayan aile içi şiddet mağdurlarıyla 12 ay boyunca yürütülen bir eylem araştırması, psikodrama terapisinin kaygı, stres, suçluluk ve kendini suçlama duygularının azaltılmasındaki rolünü ortaya koyarken, öz-değer ve güven algılarını da güçlendirmektedir. Bu bulgular, savunmasız nüfus arasında güçsüzlükten güçlülüğe geçişi kolaylaştırmak amacıyla psikodramanın yaşam rollerini yeniden şekillendirmeye ve yaratıcı bir süreç içinde deneyimleri yeniden çerçevelemeye yardımcı olma potansiyelini anlamamıza katkıda bulunmaktadır.

Psikodrama ergenlerde sosyal kaygının azaltılması ve empatik becerilerin gelişmesinde etkili bir yöntemdir (Şimşek vd., 2020). Sosyometri dolayısıyla psikodrama, mevcut dinamikleri grupta yer alan kişilere yerinde göstererek kişiler arası ve grup dinamiklerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunar (Hale, 2009). Bu yüzden diyebiliriz ki, çift, ayna ve tersine çevirme üç şey gibidir Bebeğin gelişimindeki aşamaların, tüm insan ilişkileri sorunlarının tedavisinde kullanabileceğimiz terapötik tekniklerde karşılığı vardır. (Moreno, 1952, s. 275)

Psikodrama katılımcılarına davranışlarına yön vermeyi sağlayan tehditkar olmayan bir ortam sağlar. Başoyuncu günlük yaşamda karşılaştığı çatışma, ikilem, bastırılmış duygu, yanlış anlaşılma, saldırganlık, çekingenlik gibi duygu, düşünce ve davranışlarını eğitilmiş bir yöneticinin yönlendirmesi

ve diğer grup üyelerinin yardımıyla bilinç dışına çıkarmayı sağlar. Çözülen sorunlar sayesinde etkili, yeterli, etkin, istenilen kısaca mükemmel insan ilişkileri sağlamada psikodrama bir dönüm noktasıdır.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1927). *Practice and theory of individual psychology*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Alberti, R. & Emmons, M. (1998). *Atılmanlık Hakkınızı Kullanın*. Çev. Katlan, S. (7. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- André, C. & Lelord, F. (2002). *Kendine Saygı*. Çev.Yerguz, İ. (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Blatner, A (2000). *Foundations of psychodrama* Fourth Edition, New York: Springer.
- Blatner, A. (2007). Meta-theoretical perspectives on psychodrama. (In. *Psychodrama Advances in Theory and Practice*. Edt. Baim, et. al.) New York: Routledge
- Borman, K. & Schneider, B. (Edt.) (1998). The Adolescent Years: Social Influences and Educational Challenges. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 97, (1).
- Casson, J (2004). *Drama, Psychotherapy and Psychosis*, Hove: Brunner-Routledge.
- Chimera, C. & Baim, C. (2010). Introduction to Psychodrama Workshop for IASA Conference, Cambridge,
- Corey, G. (2023). *Theory and practice of group counseling*. Cengage Learning.
- Craig, G. C. & Baucum, D. (2002). *Human Development (9th Ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Crittenden, P. M. (2005) 'Attachment and Cognitive Psychotherapy,' Invited address at the International Congress on Cognitive Psychotherapy, Göteborg, Sweden, June, 2005.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları* (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dalton, M., Hoyle, D. G., & Watts, M. W. (2011). *Human relations* (4th ed). South-Western Cengage Learning.
- Dayton, T. (2005) *The Living Stage: A step-by-step guide to psychodrama, sociometry and experiential group therapy*, Deerfield Beach, FL.: Health Communications.
- Defoe, D. (1985). *Robinson Crusoe*. New York: Penguin Classics.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Djuric, Z., Veljkovic, J. & Tomic, M. (2007) *Psychodrama: A beginner's guide*. Seoul: Sigma Press.
- Dökmen, Ü. (2008). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (38. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ellis, A. (2000). Rational emotive behavior therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (6th ed.). Itasca, IL: Peacock.
- Freud, S. (1964). *New introductory lectures on psychoanalysis*. The standard edition of the complete works of Sigmund Freud (Vol. 22., pp. 5-182). London: Hogarth Press. (Original work published 1933).
- Fromm, E. (1955). *The sane society*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J., & Sartorius, N. (2015). Toward a new definition of mental health. *World psychiatry*, 14(2), 231.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, Yay.Onur, B, (4. Baskı), Ankara: İmge Kitapevi.
- Gazda, G. M. (1989). *Group counselling: A developmental approach* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Goldstein, K. (1939). *The organism*. New York: American Books co.
- Goleman, D. (2003). *Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?* Çev.Yüksel, B. S. (24. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2007). *Looking in Classrooms* (10th ed.). Pearson.
- Gün, N. (2002). *NLP Zihinzi Kullanma Kılavuzu* (16. Baskı). İstanbul: Kuraldışı.
- Hartup, W. W. (1984). *Development During Middle Childhood The Years Six to Twelve*, Washington. D.C.: National Academy Pres.
- Hale, A. E. (2009). Moreno's Sociometry: Exploring Interpersonal Connection. *Group*, 33(4), 347-358.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human Development and Education*, New York: Longmans, Gren.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay Company.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Teaching Students to Be eacemakers: Results of Five Years of Research, Peace and Conflict. *Journal of Peace Psychology*, 1(4), 417-438.
- Jones, P (1996). *Drama as Therapy: Theatre as Living*, London: Routledge.
- Karp, M, Holmes, P and Bradshaw Tauvon, K (1998). *The Handbook of Psychodrama*, London: Routledge.
- Karp, M. (1998). An introduction to psychodrama. (In *The Handbook of Psychodrama*. Edt: Karp, et al.). London: Routledge.
- Koenig, L. J. (2014). *Smart discipline for the classroom: Respect and cooperation restored* (4th ed.). Corwin Press.
- Lewin, K. (1976). *Field Theory in Social Science*. University of Chicago Press.
- Marineau, R (1989). *Jacob Levy Moreno, 1889-1974*, London: Routledge.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*.(3rd ed.) Revised by Frager, R. Fadiman J., McReynolds, C. & Cox, R. Addison-Wesley Longman, New York: NY.
- Moreno, J L (1977) *Psychodrama* Volume One, Beacon, New York: Beacon House.
- Moreno, J. L. (1946). Psychodrama and the psychopathology of inter-personal relations. İçinde J. L. Moreno, *Psychodrama*, first volume. (ss. 177-216). Beacon House. <https://doi.org/10.1037/11506-042>
- Moreno, J.L. (1953) *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*, New York: Beacon House
- Moreno, Z. T. (2006). *The Quintessential Zerka*, London: Routledge.
- Oktay, A. (1992). *Çocuk ve Okul*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları No:35.
- Rogers, C., R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. & Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn* (3rd Ed). Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Ron, Y., & Yanai, L. (2021). Empowering Through Psychodrama: A Qualitative Study at Domestic Violence Shelters. *Frontiers in Psychology*, 12, 600335. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600335>Hill Companies, Inc.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shapiro, E. L. (2004). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek* (8. Baskı). Çev. Kartal, Ü. İstanbul: Varlık/Özel.
- Sherif, M. & Sherif, W. C. (1972). *Reference Groups*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf
- Starr, A. (1977). *Rehearsal for Living: Psychodrama: Theory, techniques, and applications*. Nelson-Hall.
- Suto, H., Maeda, J. and Patitad, P. (2017). A Personal Relationship Analyzing Tool Based on Psychodrama Methodologies. *Human Interface and the Management of Information: Supporting Learning, Decision-Making and Collaboration: 19th International Conference, HCI International, Vancouver, BC, Canada, July 9–14, 2, Proceedings, Part II*
- Şimşek, Ç., Yılmaz Yalçınkaya, E., Ardiç, E., & Yıldırım, E. A. (2020). The Effect of Psychodrama on the Empathy and Social Anxiety Level in Adolescents. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 96-101. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.69885>
- Tengland, PA. (2001). Psychoanalysis, Humanistic Psychology, and Positive Mental Health. In: *Mental Health. International Library of Ethics, Law, and the New Medicine*, vol 9. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2237-7_3
- Usluoglu, F. (2022). The effects of psychodrama on relationship between the self and others: A case study. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04103-w>
- Uşaklı, H. (2014). *Drama ve İletişim Becerileri: Teori, Araştırma, Uygulama*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Uşaklı, H. (Ed.). (2016). *Hayat boyu kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Usakli, H. (2015). Using Individualized Memory Stick for Mainstreamed Children. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 1, 2, 22-29, DOI: 10.19148/ijhbs.34349

- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 69-91.
- Turan, S. (2005). Öğrenen topluma doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98. https://doi.org/10.1501/Avraras_0000000033
- Van Der Heijden, B. Boon, J. Van Der Klink, M. & Meijs, E. (2009). Employability enhancement through formal and informal learning an empirical study among Dutch non- academic university staff members. *International Journal of Training and Development*, 13(1), 19-37. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2008.00313.x>
- Wals, A. E., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- Yenisoy-Özkan, N., (2023). Kültür ve modernleşme aracı olarak halkevlerinin halk eğitimi faaliyeti. *International Journal of Economics, Politics, Humanities & Social Sciences*, 6(2), 158-168. [DOI: 10.59445/ijephss.1252330](https://doi.org/10.59445/ijephss.1252330)

BÖLÜM 10

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI KÖY OKULLARINDAKİ MÜDÜR YETKİLİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ¹

Erkan KIRAL², Zeliha İNCEÖZ GÜNGÖRALP³

GİRİŞ

Eğitim toplumsal yaşamın vazgeçilmez bir olgusudur. Eğitim olmadan kişilerin birey haline gelmesi düşünülemez. Eğitim, kişinin en iyi şekilde ya da arzu edilen amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi için yapılan çalışmaların hepsini kapsamaktadır. Bireyin zihnen, bedenen, duygusal ve psikolojik yönden gelişmesi ve toplumsal yaşama uyum sağlaması eğitim vasıtası ile olmaktadır. Bu nedenle ülkelerindeki imkânlar ölçüsünde vatandaşlarını daha nitelikli hale getirmek için çaba sarf etmekte ve vatandaşlarına eğitimi bir hak olarak vermektedirler. Nitekim eğitim Türkiye’de temel hak ve özgürlüklerden biridir. Türkiye’de eğitim hakkı anayasanın 42. maddesi ile güvence altına alınmıştır. Kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı, öğrenim hakkının kapsamının kanunla tespit edileceği ve düzenleneceği belirtilmiştir. Eğitim ve öğretimin, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağına dikkat çekilmiştir. Kişilerin hakları anayasa, uluslararası anlaşmalar, kanun, kanun hükmünde kararname, tüzükler, yönetmelikler ve genelgeler gibi mevzuatla şekillenmiştir.

Eğitim gibi tüm toplumu ilgilendiren ve ülkelerin geleceğini şekillendiren unsurun nasıl olması gerektiği mevzuatla detaylandırılmıştır. Kişilerin eğitim alacağı zorunlu eğitim kademeleri belirlenmiştir. Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitim kademeleri; ilköğretim, ortaokul ve lise olmak üzere diğer bir ifade ile ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere kademelendirilmiştir. İlkokul ve ortaokul, ilköğretim olarak ele alınmaktadır. Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıllık süreyi kapsamaktadır. Birinci kademe dört yıl süreli ilköğretim, ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe dört yıl süreli lise eğitimi kapsamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim zorunludur. Burada temel amaç, her çocuğun eğitim hakkını kullanmasını ve bilgisini artırmasını sağlamaktır. Eğitim hakkı temel bir insan hakkıdır. Bu nedenle devletler bu hakkı bünyesinde yer alan kişilere vermek zorundadır. Eğitim hakkı bireyin yaşam hakkı gibi doğuştan sahip olduğu temel bir haktır (Kıral ve Kıral, 2022). Eğitim sisteminde yer alan kademeler çok önemli olmakla birlikte bu kademeler arasında ilköğretimin ayrı bir önemi vardır. Öyle ki ilköğretim kademesinde kazandırılan bilgi ve beceriler diğer öğrenim kademeleri için temel oluşturmakta ve iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmenin adımları atılmaktadır.

2022-2023 eğitim ve öğretim yılında resmî ve özel 15 bin 918 okul öncesi, 25 bin ilköğretim, 18 bin 186 ortaokul ve 12 bin 714 lise ile toplam 71 bin 818 okulda; 19 milyon 100 bin öğrenciye, 1 milyon 200 bin öğretmen eğitim- öğretim hizmeti vermektedir (Özer, 2022). Bu kadar büyük bir sistemin nihai hedefi, çağdaş uygarlıklar seviyesini yakalamış ve refah içinde yaşayan bir toplum meydana getirmektir. Bu hedefe ulaşmak için eğitim kurumlarında sayıları milyonu bulan eğitimciler bunun için

¹ Bu çalışma, 31 Ağustos-3 Eylül 2023 tarihleri arasında Türkiye’de düzenlenen 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

² Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın/Türkiye, zelihainceoz@gmail.com

çaba sarf etmektedir. Ayrıca kamu bütçesinden de her yıl artan miktarda milyarlarca dolar eğitim bütçesi olarak eğitim sistemine aktarılmaktadır. Nitekim 2023 yılında 16 milyar 215 milyon dolar ve 2024 yılında ise 38 milyar 294 milyon dolar eğitim için bütçe ayrılmıştır (Tekin, 2023). Pek tabidir ki bu büyük yapının içinde görece gerek nitelik gerekse nicelik olarak pek çok sorun çözülsün de (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) eğitim sistemi içinde göz ardı edilmeyecek şekilde sorunların olduğu durumlar da bulunmaktadır. Akın, Adıgüzel, Aytaş'a göre eğitim sistemi içinde öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanmadığı dezavantajlı durumda olan okulların varlığı bilinen bir gerçektir. Köy okulları da bu dezavantajlı okullar arasında yer almaktadır (2022). Köy okullarının dezavantajlı olmasının nedeni yeterli miktarda öğrenci olmadığı için eğitim finansmanı da göz önünde bulundurularak bu okullara yeterli sayıda öğretmen görevlendirilmemektedir. Bunun sonucu olarak da söz konusu okullarda farklı düzeylerde öğrenciler bir ya da iki öğretmen tarafından eğitim almaktadırlar. Bu durumda farklı düzeydeki öğrenciler birleştirilmiş sınıfta tek bir öğretmen tarafından eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmaktadırlar. Bir okulda birden fazla sınıfın birleştirilmesi ile bir grup oluşturulmasına birleştirilmiş sınıf denilmektedir. Birleştirilmiş sınıflar köylerde bulunmaktadır. Bunun temel nedeni de köylerde öğrenci sayısının azlığıdır (Erdem, 2019).

Köyde nüfusun az olması nedeniyle köy okullarında farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin bir derslikte toplanarak tek öğretmen tarafından öğretim faaliyeti gerçekleştirilmesi süreci birleştirilmiş sınıf öğretimidir. Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek, bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Binbaşıoğlu'na (1999) göre sınıflarda bu şekilde yapılacak öğretime "Birleştirilmiş sınıflarda öğretim" denilmektedir. Bu okullarda genelde sınıf öğretmenleri görev yapmaktadır. Söz konusu birleştirilmiş sınıflı köy okullarında müdür ya da müdür yardımcısı normu bulunmaz. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 42. maddesinde "Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir." şeklinde bir tanımlama mevcuttur (2022). Buradan da anlaşılacağı gibi müdür yetkili öğretmen müstakil müdürlüğü bulunmayan kurumlarda yani birleştirilmiş sınıflı okullarda müdüre verilen tüm görev ve sorumlulukları yerine getirmekten sorumludur. Bu okullarda norm kadroya bağlı bir okul müdürü yoktur. Bu nedenle okul müdürünün yetki ve sorumluluklarını kurumda bulunan okul öncesi veya sınıf öğretmenlerinden biri üstlenmektedir (Bayar ve Topal, 2020; MEB, 2014). Köklü'ye (2000) göre, bir yerleşim birimi olan köy, varlığını devam ettirdikçe de birleştirilmiş sınıflarda öğretim durumu devam edecektir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması, zorunlu ilköğretim çağında olup da coğrafi, ekonomik ve benzeri gibi nedenlerle eğitim hizmetini alamayan kişilerin, eğitim ihtiyacını gidermeleri, eğitim hizmetlerine diğerleri gibi ulaşabilmeleri ve eğitim haklarını kullanabilmeleri açısından önemlidir (Bölük ve Kıral, 2016; Erdem, 2019; Köksal, 2005).

Birleştirilmiş sınıflı köy okulları 21. Yüzyılda bir Türkiye gerçeğidir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili sınıf öğretmenleri hem farklı kademeden öğrencilere aynı derslikte ders anlatmakta hem de farklı alanlarda eğitim öğretim ile ilgili işleri yerine getirmektedirler. Genel olarak müdür yetkili sınıf öğretmenleri okulda; öğretim hizmetlerinden okul çevre ilişkisine birçok faaliyete ilişkin sorumlulukları yerine getirmektedir. Pek tabidir ki her bir sorumluluk müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin iş yükünün artmasına sebep olmaktadır. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sorumlulukları, görece müstakil okullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Bir de birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmen müdür yetkili ise bu sorumluluklara idari işlerin yükü de eklenmektedir (Kıral ve Sağır, 2013; Ocağcı ve Samancı, 2019; Samancı, 2019). Müdür yetkili öğretmen öğretim ve yönetim görevlerini bir arada götürmek zorunda kalmaktadır (Bölük ve Kıral, 2016; Şahin, 2007; 2015). Üstelik bu öğretmenlere müdür yetkililik görevi ile ilgili herhangi bir eğitim verilmemekte ve rehberlik edilmemektedir (Bilir, 2008; Bölük ve Kıral, 2016). Tıpkı zamanın ve teknolojinin değişmesi, gelişmesi gibi var olan ve süregelen uygulamalarda da değişim ve gelişim şarttır. Gelişim göstermeyen uygulamalar zamanın gerisinde kalarak örgütlerin amaçlanan hedeflere ulaşmalarını zorlaştırabilir. Eğitim gibi önemli bir yatırım alanına özel önem verilmesi ve en büyük sermaye olan insana temel eğitim noktasında nitelikli eğitim verilmesi için birleştirilmiş sınıflı köy okullarına gereken önemin verilmesi ve bu okulların niteliğinin artırılması önem arz etmektedir. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ne gibi sorunlar olduğunun ortaya çıkarılması ve gerekli önlemlerin alınması eğitim öğretimin niteliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Ortaya çıkan

görüş ve çözüm önerilerine ilişkin politika yapıcıların gerekli önlemlerinin eğitim öğretimin niteliğini artıracakı düşünölmektedir. Ayrıca araştırma birleştirilmiş sınıfta müdür yetkili öğretmen olan ya da olması muhtemel sınıf öğretmenlerine de yardımcı olabilir. Araştırmada birleştirilmiş sınıflı köy okullarında çalışan müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin ve çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorunlara cevap aranmıştır:

1. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin öğrenci hizmetlerine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
2. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin mevzuata ilişkin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
3. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin eğitim hizmetlerine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
4. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin fiziki mekâna ilişkin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
5. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretimin denetimine ilişkin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
6. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin okul-çevre ilişkisine yönelik yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinde bulunan birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmaya yönelik olup, nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseniyle müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimler onların algılarına ve görüşlerine dayalı olarak içinde bulunduğu ortama ve koşullara göre derinlemesine değerlendirilmiştir (Creswell ve Creswell, 2017). Müdür yetkili öğretmenlerin sorunları ve çözümleri nasıl deneyimlediklerinin özüne inilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen gönüllü 10 müdür yetkili sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin buldukları okulda iki yıl müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak görev yapması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırma kapsamında yer alan birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin çeşitli özelliklerine ilişkin elde edilen veriler Tablo 1’ de özetlenmiştir.

Tablo 1

Müdür Yetkili Öğretmenlerin Özellikleri

Kod	Cinsiyeti	Kıdemi	Eğitim Durumu	Sınıf Mevcudu	Birlikte Okutduğu sınıf Sayısı	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Birleştirilmiş Sınıflı Okul Yönetimine İlişkin Aldığı Eğitim
Zeynep	K	7	Lisans	7	2	3	Yok
Ayşe	K	15	Lisans	12	4	2	Üniversite
Emir	E	20	Lisans	15	4	2	Yok
Arda	E	16	Lisans	11	2	3	Yok
Çağdaş	E	18	Lisans	7	2	2	Üniversite
Fatih	E	20	Lisans	13	2	3	Üniversite
Hakan	E	27	Lisans	15	2	2	Yok
Kemal	E	23	Lisans	8	4	4	Üniversite
Akif	E	8	Lisans	10	4	2	Yok
Mehmet	E	23	Lisans	13	2	3	Yok

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki 10 öğretmenin; ikisi kadın ve sekizi erkektir. Öğretmenlerin kıdemleri 8 ile 27 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunu olup, okuttukları sınıflarda 7 ile 15 öğrenci bulunmaktadır. Altı öğretmen iki sınıfı ve dört öğretmen ise dört sınıfı bir arada okutmaktadır. Okulda bir ile üç arasında öğretmenin görev yaptığı ve birleştirilmiş sınıflı okul yönetimine ilişkin dört öğretmenin üniversitede eğitim aldığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla alanyazın taranmış ve elde edilen veriler doğrultusunda kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunlara ilişkin veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir (Karasar, 2023). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşü almak üzere iki öğretim üyesi ve 5 yıl tecrübesi olan bir müdür yetkili sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formu ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Böylece görüşme soruları için görünüş geçerliği ve kapsam geçerliği sağlanmıştır (Kaptan, 1998). Ortaya çıkan görüşme formu kendi de birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili olan ikinci araştırmacı ve bir başka müdür yetkili sınıf öğretmeni tarafından cevaplandırılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu diğer katılımcılara uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma soruları iki aşamada oluşturulmuştur. Birinci aşamada kişisel bilgiler, ikinci aşamada öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin altı soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Görüşme yapmak için öğretmenlerden randevu alınmış ve görüşmeler ikinci araştırmacı tarafından katılımcıların uygun gördüğü yer ve zamanda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara yapılacak görüşme hakkında bilgi verilmiş ve kimliklerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Görüşmenin ses kaydına alınması için izin istenmiş, izin alındıktan sonra görüşme sorularına geçilmiştir. Veri toplama süreci katılımcılar ile aynı şekilde yapılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen veriler yazılı metin haline getirilmiş ve çalışmanın verileri oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz teknikleri olan betimsel ve içerik analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile araştırmanın alt problemlerine göre belirlenmiş olan temalar, içerik analizinde ise toplanan verilerden derinlemesine analiz edilerek önceden oluşturulmayan temalar ortaya çıkarılmıştır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın ana temaları araştırma problemlerine, alt temalar ve kodlar görüşme sonucu elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmiştir. İçerik analizi ile verilerin derinlemesine incelenmesi ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. İçerik analizi vasıtası ile benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilmiş, anlaşılır bir biçimde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde açık ve seçici kodlama süreci izlenmiştir (Bogdan ve Biklen, 1997). Yazılı hale getirilen görüşme metni incelenmiş, kodlar ortaya çıkarılmıştır. Kodlama alan yazın ve görüşme sorularına dayalı olarak oluşturulan temalar göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Ortaya çıkan kodları altında toplayacak alt ve ana temalar görüşme soruları ve ilgili alan yazın doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen kod ve temaların sunumunda tablolardan yararlanılmıştır. Görüşme sonucunda ortaya çıkan veriler çalışmanın problem durumu ve alt problemlerine göre incelenmiş, alan yazına dayalı anlamlı bulgular ortaya çıkarılmış ve yorumlanmıştır. Çalışma verilerinin sunumunda anlaşılabilir bir dil kullanılmasına dikkat edilmiş ve doğrudan alıntılar ile bulgular desteklenmiştir.

İkinci araştırmacı katılımcılar ile benzer doğal ortamında bulunduğu ve söz konusu okullara benzer yerlerde görev yaptığı için müdür yetkili öğretmenin sorunlarına ve bunları nasıl çözdüklerine aşınadır. Onlarda çeşitli nedenlerle uzun süreli etkileşimde bulunduğu için görüşme esnasında yanlış anlaşılmaları düzeltebilme ve doğru değerlendirebilme yeterliğine sahip birisidir. Ayrıca katılımcılardan elde ettiği verilere dayalı analizlerini ve yorumlarını yine aynı şekilde müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak görev yapan araştırmada bulunmayan bir arkadaşına göstererek bir sorun olup olmadığına ilişkin kontrol etmesini isteyerek akran bilgilendirmesinden faydalanılmıştır. Bununla

birlikte araştırma taslak raporu katılımcılara sunulmuş raporun doğruluğuna ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırma sorularına ilişkin uzman görüşü alınarak kapsam geçerliğine bakılmıştır. Böylece araştırmanın inandırıcılığı diğer bir ifade ile iç geçerliği sağlanmıştır. Araştırma verileri detaylı bir biçimde raporlanmış, okuyucuya sunulmuş ve araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanmış olup, araştırmanın aktarılabilirliği diğer bir ifade ile dış geçerliği sağlanmıştır. Araştırmada bulgular ortaya çıkmadan katılımcıları iki ayrı gruba ayırıp kodlara dayalı temalar oluşturulmuş onlara göstererek onların görüşleri alınmış, karşılaştırmalar yapılmıştır. Böylece araştırma bulgularının olgunlaşmasında önemli fikir alışverişinde bulunularak çalışmanın iç güvenilirliği diğer bir ifade ile tutarlığı artırılmıştır. Ayrıca araştırmacıların ortaya koyduğu kodlara ilişkin anlaşma düzeylerine bakılmış, fikir ayrılığı olmadığı ve tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma süreci titiz ve şeffaf bir biçimde yürütülmüş, katılımcılara ait bilgiler sunulularak araştırmanın dış güvenilirliği de sağlanmıştır (Creswell ve Creswell, 2017; Miles ve Huberman, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemindeki sıraya göre aşağıda verilmiştir.

Öğrenci Hizmetlerine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak öğrenci hizmetlerine ilişkin sorun/sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Öğrenci Hizmetlerine İlişkin Sorunlar

Tema	Alt temalar	f	Katılımcılar
Öğrenci Hizmetlerine İlişkin Sorunlar	Zaman Yönetimi	2	Mehmet, Fatih
	Rehberlik Hizmetleri	2	Akif, Hakan
	Okula Kayıt	1	Zeynep
	Evrak İşleri	1	Fatih
	Yabancı Dil Öğretimi	1	Fatih
	Temizlik İşleri	1	Zeynep

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenci hizmetlerine ilişkin sorunlar; zaman yönetimi, rehberlik hizmetleri, okula kayıt, evrak işleri, yabancı dil öğretimi ve temizlik işleri ile ilgili olmak üzere altı alt temada toplanmıştır. Bu alt temalarla ilgili sekiz farklı görüş belirtilmiştir. En fazla karşılaşılan sorunların zaman yönetimi ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sorunlara ilişkin katılımcılara “Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve çözüm önerileri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrenci Hizmetleri ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara Önerdikleri Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Çözüm Önerileri	Katılımcılar
Zaman Yönetimi	Norm Fazlası Öğretmen	Mehmet, Fatih
	Görevlendirme	
Rehberlik Hizmetleri	Rehber Öğretmen Görevlendirme	Akif Hakan
	Aile Eğitimi	
Okula Kayıt	Veli Bilgilendirme	Zeynep
	Anasınıflarının Zorunlu Olması	
Evrak İşleri	Milli Eğitim Müdürlükleri’nin	Fatih
	Evrak İşlerini Yürütmeleri	
	Geçmiş Evrak Bilgilerinin Sisteme Yükleneceği	
Yabancı Dil Öğretimi	İngilizce Öğretmeni Görevlendirme	Fatih
Temizlik	Veli Bilgilendirme	Zeynep

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrenci hizmetleri ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin beş farklı öğretmen tarafından dokuz çözüm önerisi sunulmuştur. Katılımcıların öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Zaman yönetimi ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Zaman yönetimi ile ilgili iki müdür yetkili öğretmenin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Öğrencilerle ders işleyeceğim, resmi yazı yazmam lazım, veli gelince onunla ilgilenmem gerekiyor. Bir bakıyorum muhtar geliyor. Her an her şey çıkabiliyor. Müdürlük yaparken aynı anda ders yapmak çok zor kendi kendine bazı pişmanlıkların oluyor” (Mehmet).

Çözüm: “Benim okulumun yakınında benim kendi okulum gibi şu an az öğrencili sayabileceğim iki tane daha köy var. Bunların mevcudunu toplasan bir 55 -60 kişi rahat vardır. Milli Eğitim emrinde bulunan yüzlerce depo öğretmenin iki tanesine ya da bir tanesine diyecek ki bu üç okulun müdüriyet sorumlusu sizsiniz. Bu üç okulun idari işlerini siz göreceksiniz. Ben derse gireyim çıkayım. Merkezde bulunan kadrosu olmayan norm fazlası öğretmen de sadece ama sadece bu üç okulun idari her türlü fiziksel eksiklerini giderecek. Bir tek işi o olacak yani bu olacak mantıklı bu” (Mehmet).

Sorun: “Diploma örneği istemeye geliyorlar. Bir şeyler istemeye geliyorlar ders bölünüyor tabii. Bu tarz şeyler. Burada eğer yaşıyorsanız bizim eğitimle ilgili yazışmaların önceliği var. Derslerden önce öyle bir yazışma işi oldu mu öncelik yazışmadır. Velilerden bizden herhangi bir belge veya başka bir şey isteyen oldu mu yine dersten çıkmak zorundayız. Yani idareci olduğumuz için bu da öğrencinin zamanından çalmak demek. Bir çocuğun günde altı saat alması gereken dersi bir öğretmenden maksimum üç saat alması bence adil bir eğitim sistemi değil. Ne dersiniz deyin evet başka üst sınıflardan aldığı ders çocuk ister istemez dinliyor. Ama kendi dersine odaklanmakta zorlanıyor. O yüzden kesinlikle karşıyım ve adil bir ders işleme yöntemi olduğunu düşünüyorum hele hele 4 sınıflı tam bir katliam.” (Fatih)

Çözüm: “Norm fazlası öğretmenleri görevlendirme şeklinde okullarımıza verseler birimiz derse girse birimiz müdür yetkililik yapsa daha iyi olur diyoruz” (Fatih).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler zaman yönetimi sorunlarından bahsetmektedirler. Bunun çözümü için norm fazlası öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Rehberlik hizmetleri ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Rehberlik hizmetleri ile ilgili iki müdür yetkili öğretmenin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Öncesinde birleştirilmiş sınıflarda en büyük problemimiz öğrenci merkezli, ailenin daha çok eğitime olan ilgisizliğidir. Aileyi ikna edersek çocuğu bir şekilde ikna edebiliyoruz. Önce aileyi ikna edemezsek zaten öğrenciyi akademik anlamda en başta ileriye götüremiyoruz. En büyük yaşadığımız sorun bu rehberlik.” (Akif).

Çözüm: “İlk başta her gün olmayabilir ve her okul olmayabilir ama rehber öğretmenlerin ayda bir, iki haftada bir ya da haftada bir köyleri dolaşıp, birleştirilmiş sınıflı okullardaki velilere aile eğitimi verebilir diye düşünüyorum.” (Akif).

Sorun: “Çocukların özel ihtiyaçlarını gidermekte ve çocuklara daha yakın ilgi gösterme konusunda sorun yaşıyoruz. Bununla ilgili çocukların bazen rehberlik ihtiyaçları oluyor. Bu konuda yetersiz kalıyoruz.” (Hakan).

Çözüm: “Birleştirilmiş sınıflı okullara haftada veya 15 günde bir rehber öğretmen görevlendirilmesi

öğrenci hizmetlerine yönelik çocukların psikolojik davranışlarına yönelik görevlilerden danışmanlık hizmeti alabilmesi gerekir.” (Hakan).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler rehberlik sorunlarından bahsetmektedir. Bunun çözümü için rehber öğretmenlerin görevlendirmesi ve ailelerin eğitim alması gerektiğini ifade etmektedirler.

Okula kayıt ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Okula kayıt ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Öğrencileri küçük yaş grubuna dâhil edip de ana sınıfına göndermiyorlar. Birinci sınıfa direkt göndermeleri yönünde sorun yaşıyoruz. Ama bu köy okullarına has bir durum. Yani birleştirilmiş sınıflarda da dâhil bu çocukların anasınıfında boşu boşuna vakit geçirdiklerini düşünüyorlar. Oyun oynayıp zaman kaybettiklerini birinci sınıfa başlasın direkt okumayı yazmayı öğretsin fikirleri var velilerin. O yüzden birinci sınıfta okuma yazmaya geç geçiyorlar. Yazı yazmaları kötü oluyor, makas tutmaları olmuyor, nerdeyse evde öyle bir şey kullanmadıkları için o yönden sıkıntı yaşıyoruz.” (Zeynep).

Çözüm: Bu zorunlu hale getirilebilir. Velileri bilgilendirmemiz lazım. Ana sınıfının faydaları, çocuğa katkıları ve okula alışmaları gerektiğini anlatıyoruz. Genelde çevrelerini daha çok dinliyorlar. Köydeki diğer insanların yaşça büyüklerin “ne gerek var sözünü” öğretmeninkinden daha önemli görüyorlar. Zorunlu hale getirilmesi lazım bence anasınıflarının.” (Zeynep).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen okula kayıta karşılaştığı sorunlardan bahsetmektedir. Bunun çözümü için veli bilgilendirmesi ve anasınıflarının zorunlu olması gerektiğini ifade etmektedir.

Evrak işleri ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Evrak işleri ile ilgili olarak müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Diploma örneği istemeye geliyorlar, bir şeyler istemeye geliyorlar. Ders bölünüyor. Bizim eğitimle ilgili yazışmaların önceliği var. Derslerden önce bir yazışma işi oldu mu öncelik yazışmadır. Velilerden bizden herhangi bir belge veya başka bir şey isteyen oldu mu yine dersten çıkmak zorundayız.” (Fatih).

Çözüm: “Günümüzde her şey internet üzerinde ya bilgisayar üzerine kaydedilip internet ortamında bir dosyada konulup milli eğitimin sitesinde olup oradan bakmaları daha mantıklı olur bence. Herkesi okula gönderiyor. Hatta il milli eğitim dahi arıyor. Tanıdıkları oluyor hocam diyor bu çocuğun diploması yokmuş akşamüstüne kadar çıkartıp verir misin diyorlar. Yok ki kayıtlar ben de nasıl çıkartıp göndereyim. Arada kalıyoruz biz de. Normalde milli eğitim bunları araştırarak hepsini bir sisteme yükleyecek. Ondan sonra ihtiyacı olan milli eğitimden gidip alsın.” (Fatih).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen evrak işleri ile ilgili karşılaştığı sorunlardan bahsetmektedir. Bunun çözümü için Milli Eğitim Müdürlükleri'nin evrak işlerini yürütmesi ve geçmiş evrak bilgilerinin sisteme yüklenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yabancı dil eğitimi ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Yabancı dil eğitimi ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “İngilizce eğitimi dersen orada bir sorun yaşıyoruz. İngilizce öğretmeni eksikliği var. Köy okullarına bir türlü gelmek istemiyor arkadaşlar. O yüzden İngilizce eğitiminde sıkıntılar var. Diğerini

bir şekilde halledebiliriz, ama İngilizce'yi halledemiyoruz.” (Fatih).

Çözüm: “*Merkezdeki gibi çocukların aynı şekilde İngilizce eğitimini İngilizce öğretmeninden almasını isterim.*” (Fatih).

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen yabancı dil eğitimi ile ilgili karşılaştığı sorundan bahsetmekte bunun çözümü için İngilizce öğretmeni görevlendirmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Temizlik işleri ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Temizlik işleri ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “*Temizlik alışkanlıklarını çocuklar küçük yaşlar da edinmedikleri için sorun yaşıyoruz. Pek temiz olmuyor öğrenciler.*” (Zeynep).

Çözüm: “*Velileri bilgilendirmemiz lazım.*” (Zeynep).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen temizlik işleri ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için veli bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Mevzuata İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak mevzuata ilişkin sorun/sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 4’ te özetlenmiştir.

Tablo 4
Mevzuata İlişkin Sorunlar

Tema	Alt temalar	f	Katılımcılar
Mevzuata İlişkin Sorunlar	Evrak İşleri	2	Emir, Fatih
	Müdür Yetkililik	2	Mehmet, Zeynep
	Ders Yüğü	1	Hakan
	Ek Dersler	1	Kemal
	Okula Kayıt	1	Arda

Tablo 4’te görüldüğü gibi mevzuata ilişkin sorunlar; evrak işleri, müdür yetkililik, ders yüğü, ek dersler ve okula kayıt ile ilgili olmak üzere beş alt temada toplanmıştır. Bu alt temalarla ilgili yedi farklı görüş belirtilmiştir. En fazla sorunun evrak işleri ve müdür yetkililik ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sorunlara ilişkin katılımcılara “Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve çözüm önerileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Mevzuata İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Önerdikleri Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Çözüm Önerileri	Katılımcılar
Evrak İşleri	Toplantıların ve Seminerlerin Yapılması Norm Fazlası Öğretmenlerin Görevlendirilmesi	Emir, Fatih
Müdür Yetkililik	Müdür Yetkililiğinin Kaldırılması Müdürlük ile İlgili Kurs Verilmesi	Mehmet, Zeynep
Ders Yüğü	Birleştirilmiş Sınıflara Özgü Ders Programının Hazırlanması	Hakan
Ek Dersler	Birleştirilmiş Sınıflara Özgü Müfredatının Hazırlanması	Kemal
Okula Kayıt	Kadrolu Müdürlerin Haklarından Yararlanmak	Kemal
Okula Kayıt	Ana Sınıflarının Zorunlu Olması	Arda

Tablo 5’te görüldüğü gibi mevzuat sorunlarına ilişkin yedi farklı öğretmen tarafından sekiz farklı çözüm önerisi sunulmuştur. Katılımcıların mevzuat ile ilgili yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Evrak işleri ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Evrak işleri ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden iki kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Mevzuata göre hazırlanacak dosyalar konusunda sorunlar yaşıyoruz.” (Emir).

Çözüm: “Çözüm önerim kısa ve öz bilgilendirme toplantıları ya da seminerler yapılmalıdır sık sık.” (Emir).

Sorun: “Müdürümüz olmadığı için biz de idari işlerinden direkt sorumlu olduğumuz için kendimiz yapmak zorunda kalıyoruz. Bazı iş ve işlemleri bu yüzden sorun yaşıyoruz, bizler gönüllü müdür değiliz zoraki müdürüz. Tabi ki de hiç işlemleri bilmemekte haklıyız ama Milli Eğitim sanki biz böyle ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü sanki biz bunu da böyle diğer müdürler gibi yapmalıyız, bize diğer müdürler gibi muamele yaptıklarında gerçekten kırılıyoruz, üzülüyoruz. Çünkü biz bu konuların hepsine hâkim olmak zorunda değiliz. Çünkü biz zoraki iş ve işlemlerin aksamaması için bu işleri yapıyoruz. Bu nedenle elimizden geldiğince öğrenmeye gayret ediyoruz ama bu tabii zamandan çocukların zamanından çalmak anlamına geliyor böyle sorunlar oluyor.” (Fatih).

Çözüm: “Norm fazlası öğretmenlerin birleşmiş sınıflı köy okullarına resen görevlendirilmesi başka çözüm yolu yok. İllaki bir öğretmene ihtiyaç daha var ki birisi idareci işlerini yapmak zorunda, diğeri derse girecek. Tabi ki gönüllü olursa müdür yetkili arkadaş gönüllü bir arkadaştan müdür gelirse daha iyi olur çünkü gönüllü kişi müdür olarak gelmiştir mevzuata hâkim kişidir.” (Fatih).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler evrak işleri ile ilgili sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için toplantıların ve seminerlerin yapılması ve norm fazlası öğretmenlerin görevlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Müdür yetkililik ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Müdür yetkililik ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden iki kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Tabi okuldaki her şeyden sorumlusun bununla ilgili sana topu atıyor bir şekilde. Ondan sonra ne gerekirse yap kardeşim diyor. Ben sana bilgilendirme yaptım diyor. Onu halledeceksin, yapamazsam diyorsun şunu, sensin diyor ama elimizde herhangi bir bilgi yok” (Mehmet).

Çözüm: “Kesinlikle müdür yetkililik kalkmalı ya müdürsün ya öğretmensindir.” (Mehmet).

Sorun: “Müdür yetkili olarak direkt başladığımız için mevzuatla ilgili neredeyse bir şey bilmiyoruz. Yani bizim bildiğimiz genel geçer durumlar hariç bir sürü şey var. Ama sen bir müdürsün, göreve böyle başlıyorsun. Müdürlük görevini öğretmenlikte birleştirilmiş sınıf da olsa veriyorsun eğitimini ama müdürlük kısmında çok sorun yaşadım ben. Resmi yazılar olsun, üst yazı olsun, toplantılara katılıyorsun. Kendinden üst kişilerle konuşma, telaffuz, mevzuat olarak kendin müdür olarak diğer müdürlerle ciddi bir ortamda konuşuyorsun sorun oluyor.” (Zeynep).

Çözüm: “Bence kurs gibi bir şey olmalı. Mevzuattaki genelgeler yasalar cezalar hani bazı şeylerin üstüne düşmüyoruz önemsiz bir şeyin üstüne düşüyoruz. Bu konularla ilgili mesleğe ilk başladığında mı yoksa müdürlüğe başladığında mı verilmeli? bilmiyorum, ama müdürlük ile ilgili bir kursun verilmesi lazım.” (Zeynep).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler müdür yetkililik ile ilgili

sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için müdür yetkililiğın kalkması ve yöneticilik eğitimi verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Ders yükü ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Müdür yetkililik ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin ders yükü ile ilgili sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Çocukların tabii ki birleştirilmiş sınıfta olmasından dolayı ders programlarının uygulanmasında zorluk çekiyoruz. En başta bu var ikincisi ders programlarının yetiştirilmesi konusunda zorluk çekiyoruz ve aynı sınıfta olmaları nedeniyle çocukların konuları karıştırmasında zorlu bir diğer konu da çocukların genel yetenekleriyle ilgili derslerde kendilerini tam ortaya koyamadıkları için ve bizim de bu alanda tam yeterli bir bilgi olmadı dâhil olmadığımız için çocuklara faydalı olamıyoruz.” (Hakan).

Çözüm: “Çözüm önerilerimiz artık bu konuyla ilgili devletin yapması gereken bir çözüm önerisi olabilir birleştirilmiş sınıflı okullarda ya ikili eğitime geçip müstakil sınıflı eğitimler yapılması veya çocuklara ders programları ona göre hazırlanmalı yani birleştirilmiş sınıflara göre ders kitaplarından tutun efendim şeylere müfredatlarına kadar tamamıyla birleştirilmiş sınıflara yönelik bir ders programı veya müfredat hazırlanması bence yeterli olur.” (Hakan).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen ders yükü ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için birleştirilmiş sınıflara özgü ders programının hazırlanması ve birleştirilmiş sınıflara özgü müfredatının hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Ek dersler ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Müdür yetkililik ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin ek dersler ile ilgili sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Biz mevzuata göre yeri geldiğinde müdür yeri geldiğinde sınıf öğretmeni oluyoruz. En büyük haksızlık kadrolu olmadığımız için müdür yetkili olduğumuz için ek dersleri normal kadrolu müdürden eksik alıyoruz. Ama normalde onların yaptığı işleri sen de yapıyorsun. Hatta hepsini senden de istiyorlar. Eksik yapınca aynı şekilde soruşturma açıyor. Ama hak talep edince, kurs açmak isteyince müdür yetkili olduğumuzdan dolayı yapamıyoruz. Mevzuatın bu alanda düzenlenmesi lazım.” (Kemal).

Çözüm: “Kadro istemiyoruz. Ama müdür yetkiliyken müdür ama normal gidince başka bir yere tayin isteyince sınıf öğretmeni olarak devam etmelisin. Normal öğretmen olarak. İlla kadro istemiyoruz. Müdür yetkili öğretmenlik yaptığımız sürece diğer kadrolu müdürlerin sahip oldukları haklara sahip olmalıyız. İşimizi para için yapmıyoruz. Ama yaptığımız işin karşılığının da olması lazım. Saat gece 12 de aranyorum gel köye gel kitapları al deniliyor. Merkezdeki müdür çıkıp alıyor. 50 km giden arkadaşlar var yani sadece kadrolu olmayalım. Diğer kadrolu müdürlerin haklarından yararlanalım. Ama başka bir okula gittiğimizde sınıf öğretmeni olarak devam edelim.” (Kemal).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen ek ders ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için kadrolu müdürlerin haklarından yararlanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Okula kayıt ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Okula kayıt ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Kayıtta veliler diyor ki 66 aylık oldu benim çocuğum 1. Sınıf olsun diyor başlasın okula. Köy yerinde benim köyümde öyle. Ama ben de yok anasınıfına gitsin biraz daha büyüsün zaten birleştirilmiş sınıfta okuyor çocuklar daha iyi gelişim sağlar diye bu konuda veliyle görüşüyoruz. Bazılarına kabul ettirebiliyoruz, bazılarına kabul ettiremiyoruz. Bu şekilde olduğu zaman işte 66 aylıkla 84, 82, 80 aylık çocukla aynı sınıfta yer alabiliyor. Bu da sorun yaratabiliyor. Genelde en son 66 aylık da olsa çocukları anasınıfına göndermek için çaba sarf ediyoruz.” (Arda).

Çözüm: Bilgilendirme çalışmaları yapılmalı. Özellikle birleştirilmiş sınıfların mevzuatında ana sınıfları zorunlu olmalı. (Arda).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen okula kayıt ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için ana sınıflarının zorunlu olması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretim Hizmetlerine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak öğretim hizmetlerine ilişkin sorun/sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 6’ da özetlenmiştir.

Tablo 6

Öğretim Hizmetlerine İlişkin Sorunlar

Tema	Alt temalar	f	Katılımcılar
Öğretim Hizmetlerine İlişkin Sorunlar	Öğretimin Aksamı	5	Akif, Mehmet, Arda, Kemal, Zeynep
	Materyal Eksikliği	1	Emir
	Teknoloji Kullanımının Eksikliği	2	Çağdaş, Fatih
	Öğretmenin Hazır Bulunuşluk Eksikliği	1	Arda

Tablo 6 incelendiğinde öğretim hizmetleri ilgili sorunların; öğretimin aksamı, materyal eksikliği, teknoloji kullanımının eksikliği ve öğretmenin hazır bulunuşluk eksikliği ile ilgili dört alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlara ilişkin dokuz öğretmen görüş belirtilmiştir. En fazla sorun öğretimin aksamı ile ilgilidir. Ortaya çıkan sorunlara ilişkin katılımcılara “Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve çözüm önerileri Tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 7

Öğretim Hizmetlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Önerdikleri Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Çözüm Önerileri	Katılımcılar
Öğretimin Aksamı	Normun Arttırılması Müstakil Sınıfların Olması Taşıma Merkezi Okul /YİBO Olması	Akif, Mehmet, Arda, Kemal, Zeynep
Materyal Eksikliği	Yardımlaşma Okul Aile Birlikleri	Emir
Teknoloji Kullanımının Eksikliği	Teknolojik Alt Yapı Oluşturulması Akıllı Tahta Temini	Çağdaş, Fatih
Öğretmenin Hazır Bulunuşluk Eksikliği	Müstakil Sınıf	Arda

Tablo 7 incelendiğinde öğrenci hizmetleri ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin dokuz öğretmen tarafından sekiz çözüm önerisi sunulmuştur. Katılımcıların öğrenci hizmetleri ilgili yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğretimin aksamı ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Öğretimin aksaması ile ilgili dört kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “İlk başta dört sınıfın bir arada olması tabii şu an benim 10 öğrencim var çok fazla zorlanıyor muyum tabii zorlanıyorum ama 15, 18 gibi öğrenci sayısına göre biraz daha rahatım sadece. Ancak dört sınıfın bir arada olması büyük bir problem benim için zaman yetmiyor.” (Akif).

Çözüm: “En azından öğrenci sayısının norm kadro güncellemesi yapılırken 20 değil de de 10 sayısı baz alınabilir. 10 öğrenciye iki öğretmen verilebilir. Her birleştirilmiş sınıflarda.” (Akif).

Sorun: “... sıkıştırıyorlar bir yandan da ben okuma anlama etkinliği yapmaya çalışıyorum sınıftan bir dakikada bile ayrılınca kopuyor zaten bağlantı bir daha başa sarıyorsun. Dikte yaptırılmaya kalkıyorsun yapamıyorsun. Ona mı bakacaksın şuna mı bakacaksın her daim bir aradasın. Ne o düzgün oluyor ne de öbürü. Yani olmuyor.” (Mehmet).

Çözüm: “Birleştirilmiş sınıflar olmamalı yerine müstakil sınıflar olmalı.” (Mehmet).

Sorun: “Ders anlatırken problem yaşanıyor. Bir yandan 3. Sınıflarla ders işlerken diğerlerini motive etmek imkansız. Ders veriyorsun görev veriyorsun ama ister istemez bir kopukluk oluyor. Çok ilgisini çeken bir şeyin olması gerekiyor her zaman onu bulamıyorsun. Ona anlatırken diğerleri mırıldanmaya başlıyor. Konuşanları uyarırken diğerlerinin dikkati dağılıyor. Öğretim hizmetlerinde çok büyük sorunlar yaşanıyor ama biz burada ne kadar ne yapabilirsek bunun için uğraşıyoruz.” (Arda).

Çözüm: “En köklü çözüm sınıfların ayrılması. Bu da olmayacağına göre bir çözüm öneremiyorum.” (Arda).

Sorun: “Öğretmenlik yaparken tabii ki de birleştirilmiş sınıfta görev yapmak tabii ki zor. Mesela dört sınıf bir arada okutmakla 2 sınıf bir arada okutmakla arasında çok büyük fark var. Dört sınıf bir arada okutmak demek 1,2,3 ün zaten müfredatı ayrı 4 ün ayrı. Kesinlikle bir sınıfa ders anlatırken diğer sınıfları ödüllendiriyorsun ama hiçbir zaman ödev yapmıyor dikkatleri sürekli siz de oluyor. Konu anlatırken o da oradan karışıyor. Mesela öğretmek çok zor. Yani iyi yönü zeki çocuk da küçük yaşta üst sınıfların konusunu erken öğrenebiliyor. Zeki ise. Ama işte birleştirilmiş sınıf çok zor bence olmaması gereken bir şey.” (Kemal).

Çözüm: “Önceden bu sorunu çözmek için taşıma merkezi yapıldı. Ama çok maliyetli oldu. Bizim köy nüfusu kırsal nüfusumuz çok az olduğu için bundan sonra da herhalde birleştirilmiş sınıf devam edecek. Yeni yasaya göre de bir çocuğa iki çocuğa da öğretmen var köyde. Köy okulları açılıyor. Çözüm taşıma merkezli ya da YİBO ama en iyi ailenin yanında olan eğitim. Bunun çözümü yok gibi böyle devam edeceğiz. En iyi şekilde yapmaya çalışacağız.” (Kemal).

Sorun: “İki sınıf bir arada olduğundan dağılıyorlar derse katılımları eksik oluyor diğer sınıflar ödevlendirildiğinde öğretmenli olan sınıfla ilgilendiğin zaman çocuklar küçük yaşta oldukları için 1. ve 2. sınıfta özellikle dikkatlerini veremiyorlar. Müstakildeki gibi adaptasyonu sağlayarak öğretmenle ders işleyemiyorlar. Bunların bence temini nasıl olur bilmiyorum. Az öğrencimiz var öğrenci sayımız az olduğu için derse çok iyi uyum sağlayamıyorlar.” (Zeynep).

Çözüm: “Birleştirilmiş sınıfları taşımaya çevirmeleri lazım. Çözüm önerisi kesin olur.” (Zeynep).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler öğretimin aksaması ile ilgili sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için normun artırılması, müstakil sınıfların olması, taşıma merkezi okul /YİBO olması gerektiğini ifade etmektedir.

Materyal eksikliği ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Materyal eksikliği ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “*Materyal sıkıntımız oluyor. Bazen neyi nasıl ve ne şekilde öğreteceğimiz konusunda çıkmaza düşüyoruz.*” (Emir).

Çözüm: “*Başka okul yöneticisi arkadaşlara danışarak okul aile birliğini devreye sokarak başka öğretmen arkadaşlardan yardım alarak çözmeye çalışıyoruz.*” (Emir).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen materyal eksikliği ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için yardımlaşma ve okul aile birliklerinin devreye girmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Teknoloji kullanımının eksikliği ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler

Teknoloji kullanımının eksikliği ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden iki kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “*Bazı köylerde internet sıkıntısı ve teknolojik araç gereçlere öğrencilerin yeteli seviyede ulaşamaması.*” (Çağdaş).

Çözüm: “*Çözüm olarak internet düzeyleri düzeltiliyor. Akıllı tahtalar takıldı. Milli eğitim olarak da sürekli taleplerimiz oluyor. Yerine getiriliyor genelde.*” (Çağdaş).

Sorun: “*Bazen çocukların sayısının az olması bile sorun oluyor. Sayı biraz daha fazla olursa örneklerden yola çıkarak mesela bazı birinci sınıfta mesela şu anda bizim bir öğrencimiz var yani o sınıfta birinci sınıfta bir öğrenciyle ders işlemek tamam çok az, çok keyifli güzel gelebilir. Ama o çocuğun durumu kötüyse öğretmen yandı. Çünkü örnek çocuğun önünde çocuğun birlikte yapabileceği etkinlik yapabileceği bir kişi yok. Sıkıntı oluyor yani çocuk sayısının bir miktar olması lazım. Yani şöyle bir minimum 10 tane olursa daha iyi olur tabii. Onun altında olduğumuz sıkıntılar oluyor. Ahenk olmuyor, işleyiş iyi olmuyor. Yani o okulun o sınıftaki o ses ortamına da bir ihtiyaç var. Ben onun eksik olduğunu düşünüyorum. O yüzden bir miktar sayının olması lazım. Birbirlerinden güzel örnekler almaları için. Ama tabii elinizden geldiğince vermeye çalışıyoruz. Son gelen akıllı tahta burada baya olumlu katkı sağladı .*” (Fatih).

Çözüm: “*Akıllı tahta iyi oldu bazen çocuklara çünkü anlatım teknikleriyle olmuyor yani anlamıyor bazen bunu video, sunu şeklinde izlemesi de ona katkı sağlıyor öğreniyor daha pratik. Yani bazı şeyleri hiç bilmiyorlar hiç farkında bile değiller bazı anlattığımız şeyleri e tabi ki bunu videoda görmesi oradaki bir sanal anlatım olması daha iyi oluyor.*” (Fatih).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler teknoloji kullanımının eksikliği ile ilgili sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için teknolojik alt yapı oluşturulması ve akıllı tahta temin edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Öğretmenin hazırbulunuşluk eksikliği sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Öğretmenin hazırbulunuşluk eksikliği ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “*Göreve ilk müstakil sınıfta başladım. Herhâlde dedim ilk görev yerim müstakil sınıf olduysa bundan sonra ben birleştirilmiş sınıf okutmam demiştim. Büyük konuşmuşum. 14 sene müstakil sınıf okuttum. 15. senemde birleştirilmiş sınıfa düştüm öyle olunca damdan düşmüş gibi hissettim kendimi. Yani iki sınıf bir arada nasıl okutulur. Okulda gördüğüm derslerin de bir faydası olmadı. Hoca bir*

şeyler anlatıyordu ama genelde pikniğe gidiyorduk o zamanlar. Stajda birleştirilmiş sınıfa girmiştim. Zil yoktu orda bir tek onu hatırlıyorum. Faydası olmadı. Ders defteri nasıl doldurulur onu söyledi. Açıkçası o an çok önemsemedik yani o an aklımızdan gitti o iş. Dersleri yetiştiriyorum sorun yaşamıyorum. (Arda).

Çözüm: “En köklü çözüm sınıfların ayrılması Bu da olmayacağına göre bir çözüm öneremiyorum.”(Arda).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen hazır bulunuşluk eksikliği ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için birleştirilmiş sınıfların müstakil sınıfa dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Fiziki Mekâna İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak fiziki mekâna ilişkin sorun/sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 8’ de özetlenmiştir.

Tablo 8
Fiziki Mekâna İlişkin Sorunlar

Tema	Alt temalar	f	Katılımcılar
Fiziki Mekâna İlişkin Sorunlar	Onarım İşleri	7	Akif, Emir, Arda, Çağdaş, Fatih, Kemal, Zeynep
	Teknolojik Alt Yapı Eksikliği	1	Hakan
	Materyal Eksikliği	1	Hakan

Tablo 8 incelendiğinde fiziki mekâna ilişkin sorunların; onarım işleri, teknolojik alt yapı eksikliği ve materyal eksikliği ile ilgili olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmüştür. Bunlara ilişkin dokuz öğretmen görüş belirtilmiştir. En fazla sorunun onarım işleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sorunlara ilişkin katılımcılara “Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve çözüm önerileri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Fiziki Mekâna İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Önerdikleri Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Çözüm Önerileri	Katılımcılar
Onarım İşleri	Depreme Dayanıklı Hale Getirme Hayırseverlerin Yardımları Muhtarlıkların Desteği Ödeneklerin Köy Okullarına Direkt Aktarılması Belediyelerin Aracılığı Veli Desteği Çalışan Görevli Desteği	Akif, Emir, Arda, Çağdaş, Fatih, Kemal, Zeynep
Teknolojik Alt Yapı Eksikliği	Teknolojik Altyapının Güçlendirilmesi	Hakan
Materyal Eksikliği	Materyal Yönünden Zenginleştirilmiş Sınıflar	Hakan

Tablo 9 incelendiğinde fiziki mekân ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin sekiz farklı öğretmen tarafından dokuz çözüm önerisi sunulmuştur. Katılımcılarının fiziki mekân ilgili yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Onarım işleri ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Onarım ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden yedi kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Birleştirilmiş sınıflı okulların yapımları çok eskiye dayalı maalesef her yağmur yağdığında rüzgâr, fırtına çıktığında fiziksel anlamda çatı veya su damlatması gibi bazı problemler yaşıyoruz. Bunun dışında onarım yapılsa daha iyi olur ama çok eski olduğu için yapılsa da yine bir sorun çıkıyor. Bir gün pencere, bir gün kapı, bir gün başka bir şey, bu sorunlar hiç bitmiyor birleştirilmiş sınıflı okullarda.” (Akif).

Çözüm: “Eğer birleştirilmiş sınıflı okullar devam edecekse ki öyle görünüyor. Yeni yeni okullar açılmaya başlandı. Bu yüzden çok eski olan özellikle depreme dayanıklı olmayan birleştirilmiş sınıflı okullar yıkılıp yeniden yapılabilir.” (Akif).

Sorun: “Okul eğitim öğretime hazırlanırken boya badana temizlik malzeme donatımı araç gereç konusunda sorunlar yaşıyoruz.” (Emir).

Çözüm: “Hayırseverlerin, velilerin, vakıfların desteğini alarak çözümlerin doğru olduğunu düşünüyorum.” (Emir).

Sorun: “Daha çok vardı ilk geldiğimiz zamanlarda okula. Geçen sene şartlarla ilgili Milli Eğitime yazı yazmıştım haziran ayında şimdi nisan ayı oldu yaklaşık on ay oldu. On ayın sonunda cevap geldi bize. Şu anda okulun tepeden tırnağa tadilatı yapılıyor. Fiziki şartlar açısından akıllı tahtasından tut boyasından çatısına parkelerin döşenmesi özellikle ana sınıflar için, pencerelerin çift cam olması için hepsi düzeltiliyor. Okulumuz kaloriferli bu arada bu yüzden tüm sınıflar sıcak bu açıdan rahatız. Kaloriferlerin yanması için yardımcımız var. Sabah geliyor kaloriferi yakıyor. O konuda rahat ediyoruz. Okulumuzun bir asması var mesela kendim buduyorum. Onun yanında ardıç ağacı var yaklaşık 70-80 yıllık ağaç diyor velilerim. Onların budanması gerekiyor.” (Arda).

Çözüm: “Muhtara azaya söyleyerek çözüm buluyorum” (Arda).

Sorun: “Merkezi okullardan farklı olarak sadece soba var. Bu da çok da büyük bir sorun değil bizim için. Bahçe olarak yeterli sıkıntımız yok. Bunları biz zamanla düzeltiyoruz. Geldiğimde sıra dahi yoktu. Çocuklar dörder kişilik sıralarda otururken şu anda çocuklar tek birer kişilik sıralarda oturuyor.” (Çağdaş).

Çözüm: “Okullardaki sorunu çözecek kişi muhtardır. Fakat 2013'teki büyükşehir yasası ile beraber okul bütçelerine muhtarlıklardan kaynak veriliyordu. Fakat bu köylerin kaynaklarına belediye el koydu. En büyük sorunumuz muhtarlıklardan kaynak alamamamız. Ama ilk başta yapılacaksa çevre düzenlemesidir. Hep genelde muhtarlıklar yaptı. Fakat 2013'ten sonra bu durum değişti. Çözüm önerimiz okullara bütçe ayrılması fakat bu bütçenin okul müdürü tarafından kullanılması. Şu an bütçe ayrılıyor fakat ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından kullanılıyor yani şöyle düşünün. Sizin evinizdeki ihtiyaçları ben belirliyorum. Mesela portakal seviyorum ben sana portakal veriyorum ama belki sen elma seviyorsun kaynağın bize aktarılması gerekiyor.” (Çağdaş).

Sorun: “İşte pencereler çürümüştü, çivilerle çakılmıştı kapılar menteşeler yerine oturmuyordu onlarda rüzgâr da böyle çarpıyordu iç boya çok kötüydü, dış boya çok kötüydü, çatı akıyordu, zemin kilit taş döşeli değildi. Bu gibi sorunlar vardı şu an yok onlar. Giderdik bu sorunları.” (Fatih).

Çözüm: “Hem Milli Eğitim hem belediye aracılığıyla giderdik şu anda bu sorunlarımız yok şükür ama sorun çıktığı zaman evet yani milli eğitime çok söylüyoruz bazen sorun çözülüyor bazen belediyeden paslaşarak bir onlara bir onlara söyleyip gidermeye çalışıyoruz ama işte son dönemde Şube Müdürümüz çok yardımcı oluyor. Ben ilk defa böyle bir şey görüyorum. Normalde yani birleştirilmiş sınıflar arka planda kalır. Destek verilmez ama o konuda çok destek oluyor.” (Fatih).

Sorun: “Mesela birleştirilmiş sınıfların %90'ı hatta %100'ü köyde. Bu köy okullarının çoğunda kalorifer yok, bilgisayar yok, internet çekmiyor çoğu okulda. Bu çocukların eğitim alması için akıllı

tahta hala yok. Gelse de çoğu okullarımızda internet yok. Kitaplık olarak da eksik.” (Kemal).

Çözüm: “Fiziki şartlarımızın düzeltilmesi taşıma merkezi olması lazım yakın köylerin birleştirilip bir okulda hiç olmazsa yedişer sekizer çocuk olsa dört sınıfı tamamlasa sınıf daha iyi olur. Veli desteği ile bu eksiklikler giderilebilir.” (Kemal).

Sorun: “Okul sanki bizim malımızmış gibi düşünüyorlar. Müdür halletsin her şeyi musluk mu bozuluyor müdür halletsin, tuvalet mi pis müdür halletsin. Temizlik görevlisi bize gönderilmiyor zaten velilerle hallediyoruz temizliği. Yine de bir haftanın temizliğini her gün biri gelip temizlemiyor. Haftanın sonunda temizleniyor. Bir şey mi dökülüyor temizliği biz yapıyoruz öğrencilerle birlikte. Bir şey tamir edilecek. Soba sökülüp çıkartılacak bizim okulumuz kaloriferli de bazen daha önceden sorun yaşadık. Kalorifer çalışmıyor neden çalışmıyor git bak, bacası çok tütüyor git bak, bir şey kırılıyor ekşiğimiz oluyor sürekli bunlarla ilgilenmek zorunda kalıyoruz. Dersin dışında verdiğimiz kazanımının dışında bir sürü iş var aslında ufak tefek seni oyalayacak baktığında hiçbir şey yapılmamış gibi duran temizliktir, tamir, eksik giderme, üst yazı yazma gibi.” (Zeynep).

Çözüm: “Aslında çalışan olmalı. Bize çalışan gönderilmediği için velilerle iş birliği yapılması gerektiğini düşünüyorlar. Velilerin de hepsi istekli olmuyor. 10 kişi de olsa onlar da hak ediyor temiz bir ortam düzenli bir ortamda eğitim almayı. Çalışan gönderilmesi lazım.” (Zeynep).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler onarım işleri ile ilgili sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için okulların depreme dayanıklı hale getirilmesi, hayırseverlerin yardım yapmalarının sağlanması, muhtarlıkların desteğinin sağlanması, ödeneklerin köy okullarına direkt aktarılması, belediyelerin, velilerin ve çalışan görevli desteğinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Teknolojik alt yapı eksikliği ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Teknolojik alt yapı eksikliği ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Bunlar ne olabilir mesela genelde daha düne kadar bizim sınıflarımızda akıllı tahtamız yoktu. Teknolojik verilerden de çok fazla yararlanan çocuklara soyut kavramları davranırken veya anlatırken bu konuda çok büyük eksiklikler yaşıyordu. (Hakan).

Çözüm: “Teknolojik altyapısı da güçlendirilmiş bir sınıf modeli olabilir.” (Hakan).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen teknolojik alt yapı eksikliği ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için teknolojik alt yapının gerektiğini ifade etmektedir.

Materyal eksikliği ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Materyal eksikliği ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmenin görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: Matematik öğretiminde matematik öğretimine yönelik araç geliştirerek eksikliğini yaşıyoruz dolayısıyla.” (Hakan)

Çözüm: “Bununla ilgili de çözüm önerim şu olabilir materyal yönünden zenginleştirilmiş bir sınıf modeli olabilir.” (Hakan)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen materyal eksikliği ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için materyal yönünden zenginleştirilmiş sınıfların olması gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitim- Öğretim Denetimine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak eğitim-öğretimin denetimine ilişkin sorun/sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 10’ da özetlenmiştir.

Tablo 10

Eğitim- Öğretim Denetimine İlişkin Sorunlar

Tema	Alt temalar	f	Katılımcılar
Eğitim-Öğretim Denetimine İlişkin Sorunlar	Denetimin Özellikleri	4	Emir, Arda, Fatih, Kemal
	Müdür Yetkili Öğretmenin Denetim Rolü	2	Fatih, Hakan
	Denetimin Sıklığı	1	Çağdaş

Tablo 10 incelendiğinde eğitim öğretim denetimine ilişkin sorunların; denetimin özellikleri, müdür yetkili öğretmenin denetim rolü ve denetimin sıklığı ile ilgili olmak üzere üç alt tema altında toplandığı görülmüştür. Bunlara ilişkin yedi öğretmen görüş belirtmiştir. En fazla sorunun denetimin özellikleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sorunlara ilişkin katılımcılara “Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve çözüm önerileri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Eğitim- Öğretim Denetimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Önerdikleri Çözüm Önerileri

Alt Temalar	Çözüm Önerileri	Katılımcılar
Denetimin Özellikleri	Çözüm Odaklı Denetimlerin Yapılması Rehberlik Amaçlı Denetim Köy Okullarına Özgü Farklı Denetim Uygulaması	Emir, Arda, Fatih, Kemal
Müdür yetkili Öğretmenin Denetim Rolü	Donanımlı Müfettişler Tarafından Rehberlik Sağlanması	Fatih, Hakan
Denetimin Sıklığı	Denetim Sayılarının Arttırılması	Çağdaş

Tablo 11’de görüldüğü gibi eğitim-öğretim denetimi ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin altı farklı öğretmen tarafından beş farklı çözüm önerisi sunulmuştur. Katılımcılarının eğitim-öğretim denetimi ile ilgili yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Denetimin özellikleri ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Eğitim-öğretim denetimine ilişkin sorunlar kapsamında denetimin özellikleri ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden dört kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Konusunda uzman olmayan kişiler tarafından teftiş yapılması bizim karşılaştığımız sorunlara uygun rehberlik denetimin yapılmayıp idarenin istediği kriterlere göre denetim yapılması en büyük sorunumuzdur.” (Emir).

Çözüm: “Mevcut şartlara göre sorun odaklı değil, çözüm odaklı denetim yapılmalıdır.” (Emir).

Sorun: “Mesela ikinci senem hala bir müfettiş gelmedi okula ama milli eğitim müdürü geldi. Milli eğitim müdürümüzü, şube müdürlerimizi ağırladık. Onlar zaten öğrencilerle görüştiler. Denetim için bir şey yapmadılar. Bir sohbet ettiler. Ne olursa olsun onların gelmesi bizi heyecanlandırıyor. Sonuçta milli eğitim müdürü geliyor. Âmâ bu konuda bizi denetleyen kimse olmadı. Okulda üç kişiyiz. Birleştirilmiş sınıf olunca mesela belirli bir zaman dilimi olmuyor. Öğle arasında bunları konuşuyoruz. Zaten laf lafı açıyor. Genelde böyle arkadaşlık samimi bir ortamda geçtiği için şunu

şöyle yapalım, şu öyle olsun demeye gerek duymuyoruz.” (Arda).

Çözüm: “Neler yapılması gerekir genelde dosya anlamında oluyor. Okula gelseler eksikleri söylerlerse yaparız onun dışında sorun yaşamıyoruz.” (Arda).

Sorun: “Kesinlikle denetim yok. Böyle olmamalı kesinlikle denetimden geçmesi lazım çok sıkıntı var çünkü çocuk okullarının arkasından insanların kötü söz söylemesine dayanamıyor birleşmiş sınıflara o yüzden denetim şart ama şu anda denetim benim bildiğim bayağı 5-6 yıldır olmuyor olmayınca ne oluyor ister istemez ve ben de kendim dahil yani daha bir gevşek daha bir rahat davranıyorum bence denetim acilen hızla gelmesi lazım. Dünyaya geldi. Bu sene ama bize yine gelmediler bekliyoruz denetimin olmasını istiyorum açıkçası.” (Fatih).

Çözüm: “Tabii ki denetim dediğimiz elinde bastonla gelip konuşması değil yapıcı bir denetim istiyoruz bizi anlatacak doğru yolu gösterecek yönlendirecek bir denetim istiyoruz. Yani daha çok rehberlik denetimi gibi teftiş denetiminden ziyade rehberlik çünkü biz bu işi zoraki yapan kişileriz. Bu işi eksik yapabileceğimiz ortada. Bu nedenle denetimin rehberlik denetimi şeklinde yardımcı niteliğinde olmalı çünkü birçok arkadaşım idareciliği bilmeden bu işe başladı. Onları teftiş edilmesi doğru bulmuyorum.”(Fatih).

Sorun: “Mesela biz birleştirilmiş sınıflarda müdür yetkili olarak hem derse giriyoruz hem de arada teneffüslerde yazı yaşıyoruz. Hatta bazen derste de yazı yazmak zorunda kalıyoruz. İlçe acil yazıyı şu saate kadar gönderin diyor. Çocukları ödevlendirip, yazı yazıyoruz. Bunların yanında merkez okullarında hangi evrak isteniyorsa denetim olarak tek öğretmenli okullarından da aynı evrak isteniyor. Bunları hazırlamak sıkıntı. Ayrıca şartları oluşturmak da çok zor okulda bence.” (Kemal).

Çözüm: “Bunların denetimlerinin köy okullarına göre yapılması şartları göz önünde bulundurularak denetleme, ona göre evrak isteme daha uygun olur. İstanbul’un en merkezi okulundan ne isteniyorsa köy okulundan da aynı evrak isteniyor. Bu şartlar göz ardı edilmemeli.” (Kemal).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler denetimin özellikleri ile ilgili sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için, çözüm odaklı denetimlerin yapılması, rehberlik amaçlı denetim yapılması ve köy okullarına özgü farklı denetim uygulanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Müdür yetkili öğretmenin denetim rolü ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Müdür yetkili öğretmenin denetim rolüne ilişkin sorunlar kapsamında müdür yetkili öğretmenlerden iki kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “ Yani yaşıyoruz. Çünkü iki kişiyiz genelde iki kişi olunca yüz yüze bakıyoruz. Yüz yüze bakınca hani samimi bir ortam oluşuyor. İster, istemez ders giriş çıkışlar okula geliş gidişlerde aksaklıklar olduğunda tabii ki biz de onu kontrol etmekle meşgul olduğumuz için bazen böyle sorunlar yaşanabiliyor. Arkadaşlarımızdan dolayı bizler de bazen maruz kalıyoruz. Yani elimizden geldiğince tatlı dille bu sorunu gidermeye çalışıyor adam. Daha önce mesela ben yaşamıştım. Bilgilerini erkek arkadaşla aynı son yani sana arabası yoktu minibüsle gelmek istiyordu. Sarı minibüsler var ya onlar biraz ucuz oluyor diye o da tabii okula giriş saati 9 buçuğu falan buluyordu yani. Bunu işte bir kaç defa bir hafta falan şey yaptık ama tabii çok geç kalınca artık söylemek zorunda kalıyorsun. Amabu sefer 2 kişi olduğu için aram bozuk böyle sorunlar yaşadık yani tek sıkıntı o. Yani kişi sayısının az olmasından dolayı orada birbirimizin yüzüne baktığımız için bazen bu tür şeyleri söylemekte sıkıntı yaşanabiliyor” (Fatih).

Çözüm: “İlgili milli eğitim müfettişleri tarafından denetimin yapılması gerekir.” (Fatih).

Sorun: “Şimdi yanımızda iki tane öğretmen yani biz orada iki öğretmen çalışıyoruz. Diğer öğretmenin aynı ortamda peki bir veya işte ne bileyim konu bazında tam yeterlilik olmasa da karşıımızdaki kişi bizi

tam olarak müdür görmediği için veya o yetkiyi tam olarak bize verilmediği için bazen bunun zorlukları yaşanabiliyor. Yani adam şunu söyleyebiliyor. Sen de öğretmensin, de ben de öğretmenim aramızda çok fazla bir fark yok. Çünkü sende derse giriyorsun ben de derse giriyorum. Kalkıp bana yol öğretme veya mevzuat hatırlatma konusunda bana bu şekilde davranamazsın gibi birtakım söylemler olabilir.” (Hakan).

Çözüm: “Bununla ilgili de işte çözüm önerisi yine bakanlığın yapacağı bir şey olabilir bu konuyla ilgili. Tam yetkilendirilmiş tamamıyla donatım olarak o konuda bilgilendirilmiş bir müdür yetkili öğretmen görevlendirilmesi daha etkili olsun etkili olur.”(Hakan).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler denetim rolü ile ilgili sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için donanımlı müfettişler tarafından rehberlik sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Denetim sıklığı ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Denetim sıklığı ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden bir kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu soruna ilişkin öğretmen görüşü ve çözüm önerisi aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Biz dört beş senedir hiç denetlenmiyoruz. Önceleri yılda bir kez rehberlik için diğeri de denetim için müfettişler gelirdi. Ben kendi adıma söyleyeyim açıkçası bu denetimlerin azalması biraz da rehavete sürüklüyor. Yani denetim konusunda bu sıkıntılar var.” (Çağdaş).

Çözüm: “En azında yılda bir kez okullar müfettişler tarafından denetlenmeli.” (Çağdaş).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmen denetim sıklığı ile ilgili sorundan bahsetmekte bunun çözümü için denetim sayısının artırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Okul-Çevre İlişkisi İle İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenlere “Birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak Okul-Çevre İlişkisi ile ilgili sorun/sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12

Okul- Çevre İlişkisi ile İlgili Sorunlar

Tema	Alt temalar	f	Katılımcılar
Okul-Çevre İlişkisi ile İlgili Sorunlar	Aile Tutumları	4	Emir, Arda, Fatih, Kemal
	Çevrenin Olumsuz Etkisi	2	Akif, Emir

Tablo 12 incelendiğinde okul çevre ilişkisine ilişkin sorunların; aile tutumları ve çevrenin olumsuz etkisi ile ilgili olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmüştür. Bunlara ilişkin altı öğretmen görüş belirtilmiştir. En fazla sorunun aile tutumları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sorunlara ilişkin katılımcılara “Bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” şeklinde soru sorulmuş, verilen cevaplar analiz edilmiş ve çözüm önerileri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13*Okul-Çevre İlişkisi ile İlgili Yaşadıkları Sorunlara Önerdikleri Çözüm Öneri*

Alt Temalar	Çözüm Önerileri	Katılımcılar
Aile Tutumları	Veli İletişimi Güçlendirme Veli Eğitimi Müstakil Sınıf Olması Birleştirilen Sınıf Kademelerinin Azaltılması	Emir, Arda, Fatih, Kemal
	Köy Halkını Bilinçlendirme Köy Okulunu Çevreye Uygun Hale Getirme	Akif, Emir

Tablo 13'te görüldüğü gibi okul-çevre ilişkisi ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin altı farklı öğretmen tarafından altı farklı çözüm önerisi sunulmuştur. Katılımcılarının eğitim-öğretim denetimi ile ilgili yaşanan sorunlara ve bunların çözümüne ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Aile tutumları ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Aile tutumları ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden dört kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “Köyümüz dağlık bir yerleşim yeri olduğu için dağınık aynı Karadeniz usulü, bitişik olanlarda var ama çok dağınık olanlar da var. Mesela çocukların oradan çıkıp okula gelmesi bayağı bir zaman alıyor. Sabah biz derse başlıyoruz kimisi dersin 15-20 dakika sonra kimisi birinci dersin sonunda geliyor. Evlerine gittim tek tek çocukların. Çocuğun nereden geldiğini düşündüğümde o çocuğa kızamıyorum neden geç geldin diyemiyorum da ama yine de söylemem gerekiyor, diğer öğrenciler alışmasın, hepsi geç kalmamasın diye. Çok uzak olduğu için çevre bakımından yerleşim yapısı bakımından. Muhtarımız çok fazla ilgilenmez. Ne zaman telefon etsek tamam hocam der, uğramaz bile iki yılda iki kere gördüm. Genelde azalar var. Onlar yaparlar. Aileler çocukları için çiftçiliğe dayalı tarıma hayvancılığa dayalı bir köy olduğu için çocuklar biz en ücra köyde olduğumuzu düşünüyoruz bunu da üstünde yaylalar var. Çocuklar oraya gitmek zorunda kalıyorlar. Çocukları okula bırakamıyorlar. Böyle olunca aileler çocukları işte çalıştırıp okula göndermediği zamanlar oluyor. Genellikle işin çok olduğu mayıs ayında çocuklar gelmezler okula. 11 öğrenci birinci sınıfım 5 -6 kişiye düştüğü zamanlar oluyor yani devam sorunu yaşıyoruz. Mesela hafif bir yağmur yağsın çok soğuk bir fırtına olsun kar yağsın yine sınıf yarı yarıya belki daha da çok düşer. En yakındakiler geliyor anca.” (Arda).

Çözüm: “Dağlık olduğu için servis olmaz. Çocukların geldiği patika yolların çamurda taştta geliyorlar. Parke taşı ile döşenmesi gerekir. Bu konuda muhtar ile görüştük. Diğer veliler de aynı şeyi söylüyorlar. Onu yapabiliriz diyorlar. Veliler ile daha çok diyalog halinde olabiliriz. Konuşuyoruz zaten de. Başının etini yeriz derler ya öyle olması lazım çocuklar yollayın diye bu şekilde olursa daha iyi olur diye düşünüyorum.” (Arda).

Sorun: “Bizim görev yaptığımız alanlarda genelde eğitim düzeyi bölgeler olduğu için çocuklarda şu oluyor ödevlendirme konusunda velilerin katkısını göremiyor. Dolayısıyla yine ödevleri de biz yapıyoruz, verdiğimiz ödevleri. Çocuklar da bu konuda yeterli aileden destek göremedikleri için derslere ve ödevlere yeterli bir şekilde önem vermiyor bunun eksikliğini yaşıyoruz.” (Hakan).

Çözüm: “Buna çözüm önerisi velilerin eğitimden geçirilmesi olabilir başka bir çözüm önerisi pek fazla görmüyorum.” (Hakan).

Sorun: “Köydeki birleştirilmiş sınıftaki öğrencilerin velileri çevresinden gördüğü eğitimle bizim eğitimimiz arasında fark olduğunu anlıyor. Aynı eğitimi senden de istiyor. Ama aynısını verme şansımız yok. Merkezdeki çocuk altı saatte farklı dersleri görürken bizler üç-dört saatimizi bir sınıfa

eğitim veriyoruz diğerlerini ödevlendiriyoruz. O da yetişmiyor bazen. Az mevcutlu sınıflarda sorun yok da 19'a kadar birleştirilmiş sınıf. 19 kişilik sınıf olup da hepsiyle ayrı ayrı ilgilenmek sıkıntı oluyor. Veliler de diyor ki bunlar geri kaldı bunlar ileri gitti. Anlatılamıyor. Çocuklarda geri kalma durumu olabiliyor.” (Kemal).

Çözüm: “Taşıma merkezi olması müstakil sınıf olması çözüm olabilir. Şimdiki yasaya göre 10 tane çocuğa bir öğretmen artık nasıl köyde iki öğrenciye bir öğretmen gidiyorsa bu sayıyı da değiştirip artık beş öğrenciye bir sınıf açılma şansı olması lazım. Hiç olmazsa böyle 19-20 olan okullarda iki öğretmen üç öğretmenle bir sınıf yani iki sınıf bir arada ya dönüşebilir.” (Kemal).

Sorun: “Köy ortamı olduğu için mesela 23 Nisan çalışmasında kıyafet belirledik. Kızlar etek giymese diye istek geldi. Köyde iyi değil küçük çocuklar olduğu için hiç böyle düşünmemiştim. Şimdiye kadar da hiç kimse bana böyle bir şey söylememişti. Veli ile iş birliği yapma konusunda dediğimizin yapılması konusunda mesela ana sınıfına kaydettirmede özellikle ya da devamlılık sürekli uyarı veriyoruz. Pek dinlemiyorlar. (Zeynep).

Çözüm: “Velilerin bilgilendirilmesi lazım okumayı zorunluluktan değil de hayatları için gerekli olduğunu çocuklara aşılmaları lazım. Okul ne katacak hayatında neleri değiştirecek bunların bilincinde olmaları lazım Bilinçli veliler de var ama azınlıkta kalıyorlar.” (Zeynep).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler aile tutumları ile ilgili sorunlarından bahsetmekte bunun çözümü için veli iletişiminin güçlendirilmesi, velinin eğitilmesi, müstakil sınıf olması ve birleştirilen sınıf kademelerinin azaltılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Çevrenin olumsuz etkisi ile ilgili sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri

Çevrenin olumsuz etkisi ile ilgili müdür yetkili öğretmenlerden iki kişinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri ve çözüm önerileri aşağıda verilmiştir.

Sorun: “İlk başta okullarda ders esnasında verilen görevlerin çok fazla gelmesi açıkçası en fazla yaşadığımız sorun bu. Köy içinden ya da köy dışında gelerek çocuklara karşı olumsuz davranış sergilemeleri yani akran zorbalığı yapmaları bununla ilgili sorunlar yaşıyoruz. Bunun dışında yani hoşumuza gitmese de bazı köy halkının bilinçsiz davranışları hoşumuza gitmiyor. Örneğin bazıları hayvanlarını getirip bahçeye bağlayıp gidenler oluyor. Hâlbuki çocukların oyun alanı hayvanların olmaması daha doğru ama böyle sorunlar yaşıyoruz.” (Akif).

Çözüm: “Milli eğitim okul muhtarının gerekli açıklamaları bilgilendirmeler yapmalı köy halkına. Köy halkının daha bilinçlendirilmesi gerekir yani bu konuda.” (Akif).

Sorun: “Bunlar çevrenin okullara karşı olumsuz tutumları ve duyarsız olması geliyor.” (Emir).

Çözüm: “Birleştirilmiş sınıflı köy okullarının müfredatının bulunduğu çevreye göre hazırlanması bulunduğu çevreden gelen öğrencileri ilgi ve ihtiyaçlara göre güncellenmesi gerekiyor.” (Emir).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi müdür yetkili öğretmenler çevrenin olumsuz etkisi ile ilgili sorunlardan bahsetmekte bunun çözümü için köy halkının bilinçlendirilmesi ve köy okulunun çevreye uygun hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıflı köy okullarındaki müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar; öğrenci hizmetlerine, mevzuata, öğretim hizmetlerine, fiziki mekâna, eğitim-öğretimin denetimine ve okul-çevre ilişkisine ilişkin sorunlar şeklindedir.

Öğrenci hizmetlerine ilişkin sorunlar; zaman yönetimi, rehberlik hizmetleri, okula kayıt, evrak işleri,

yabancı dil öğretimi ve temizlik işleri şeklindedir. En fazla karşılaşılan sorunların zaman yönetimi ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler; zaman yönetimi sorununu çözmek için norm fazlası öğretmenlerin görevlendirilmesi; rehberlik sorunlarını çözümü için rehber öğretmenlerin görevlendirmesi ve ailelerin rehberlik konusunda eğitim alması; okula kayıta karşılaştıkları sorunların çözümü için veli bilgilendirme ve anasınıflarının zorunlu olması; evrak işleri ile ilgili karşılaştıkları sorunların çözümü için Milli Eğitim Müdürlükleri'nin evrak işlerini yürütmeleri, geçmiş evrak bilgilerinin sisteme yüklenmesi; yabancı dil eğitimi ile ilgili karşılaştığı sorunun çözüm için İngilizce öğretmeni görevlendirmesi ve temizlik işleri ile ilgili sorunun çözümü için veli bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar (Bölük ve Kıral, 2016; Çam Tosun ve Filiz, 2017; Dursun, 2006; Keser Özmantar ve Civelek, 2017; Kıral ve Sağır, 2013; Kubanç ve Şama, 2017) incelendiğinde öğrenci hizmetlerine yönelik benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda müdür yetkili öğretmenlerin resmi yazışmaların yürütülmesinde zorluklar yaşandığı, idari işlerden derslere hazırlanmaya zaman bulunmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Mevzuata ilişkin sorunlar; evrak işleri, müdür yetkililik, ders yükü, ek dersler ve okula kayıt ile ilgilidir. En fazla sorun evrak işleri ve müdür yetkililik ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler evrak işleri ile ilgili sorunların çözümü için toplantıların ve seminerlerin yapılması, norm fazlası öğretmenlerin görevlendirilmesi; müdür yetkililik ile ilgili sorunların çözümü için müdür yetkililiğin kalkması ve yöneticilik eğitimi verilmesi; ders yükü ile ilgili sorunların çözümü için birleştirilmiş sınıflara özgü ders programının hazırlanması, birleştirilmiş sınıflara özgü müfredatının hazırlanması ve norm fazlası öğretmenlerin görevlendirilmesi; ek ders ile ilgili sorunların çözümü için kadrolu müdürlerin haklarından yararlanılması ve okula kayıt ile ilgili sorunların çözümü için ana sınıflarının zorunlu olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar (Bölük ve Kıral, 2016; Çetin, 2019; Dursun, 2006; Kıral ve Sağır, 2013; Kubanç ve Şama, 2017; Usta ve Boğa, 2021) incelendiğinde öğrenci hizmetlerine yönelik benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ek dersler ile ilgili Usta ve Boğa (2021) da çalışmalarında okul yöneticilerinin mali sıkıntılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu noktada çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Çetin (2019) tarafından yapılan araştırmada da mali sorunların en önemli sorun alanı olduğu ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin en önemli mali sorunlarının aylıkların istenilen miktarda olmamasıdır. Yöneticilerin iş yükleri öğretmenlere kıyasla fazladır. Fakat istenilen düzeyde fazla ücret alamamaktadırlar. Ayrıca ek ders ücretlerinin azlığı da bu hususlar kapsamındadır.

Öğretim hizmetlerine ilişkin sorunlar; öğretimin aksamaması, materyal eksikliği, teknoloji kullanımının eksikliği ve öğretmenin hazır bulunuşluk eksikliği şeklindedir. En fazla sorun öğretimin aksamaması ile ilgilidir. Müdür yetkili öğretmenler öğretimin aksamaması ile ilgili sorunların çözümü için norm kadronun artırılması, müstakil sınıfların olması ve taşıma merkezi okul /YİBO olması; materyal eksikliği ile ilgili sorunların çözümü için yardımlaşma ve okul aile birliklerinin devreye girmesi (Bayrakçı ve Dizbay, 2013; Çatalkaya ve Ulutaş, 2023); teknoloji kullanımının eksikliği ile ilgili sorunların çözümü için teknolojik alt yapı oluşturulması ve akıllı tahta temin edilmesi ve hazır bulunuşluk eksikliği ile ilgili sorunların çözümü için birleştirilmiş sınıfların müstakil sınıfa dönüştürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar (Bölük ve Kıral, 2016; Çetin, 2019; Dursun, 2006; Gözler ve Çelik, 2013; Kıral ve Sağır, 2013; Kubanç ve Şama, 2017;) incelendiğinde öğretim hizmetlerine yönelik benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Akbaşlı (2004) öğretmenlerin genel olarak öğretimin planlamasına ilişkin zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri öğrenme öğretme süreçlerini yönetirken öğrencilerin bireysel özelliklerine, hazır bulunuşluk durumlarına ve ders öncesi dikkat çekme çalışmalarına da önem verirler. Öğretmenler ders öncesi sorular sorarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmekte ve işleyecekleri konularda öğrencilerin becerilerine uygun şekilde düzeltmeler yapmaya özen göstermektedir. Öğretmenler dikkat çekme çalışmalarını da önemli görerek, hem ders öncesi hem de ders esnasında bu çalışmalara sıkça yer verirler. Paliç ve Keleş'e (2011) göre öğretmenler dikkat çekme ve motivasyonu sağlama konusunda birtakım sorunlar yaşamakta ve bu sorunların çözümü için çeşitli yöntemler denemektedirler. Gözler ve Çelik (2013) tek öğretmenli okullarda görev yapan

müdür yetkili öğretmenlerin diğer tek öğretmenli olmayan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlere göre öğrenci işleri ve öğretim işlerinde daha fazla zorlanmaktadırlar. Araştırmacılara göre ikiden fazla sınıfta öğrencilerin aynı anda eğitim öğretim almaları verimli bulunmamıştır. Şahin (2003) tarafından yapılmış araştırmada da öğretmenler birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğrenci sayısından bağımsız iki kadro açılması gerektiği belirtilmiştir.

Fiziki mekâna ilişkin sorunlar; onarım işleri, teknolojik alt yapı eksikliği ve materyal eksikliği şeklindedir. En fazla sorunun onarım işleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler onarım işleri ile ilgili sorunların çözümü için okulların depreme dayanıklı hale getirilmesi, hayırseverlerin yardım yapmalarının sağlanması, muhtarlıkların desteğinin sağlanması, ödeneklerin köy okullarına direkt aktarılması, belediyelerin, velilerin ve çalışan görevli desteğinin sağlanması; teknolojik alt yapı eksikliği ile ilgili sorunların çözümü için teknolojik alt yapının oluşturulması; materyal eksikliği ile ilgili sorunların çözümü için materyal yönünden zenginleştirilmiş sınıfların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar (Bölük ve Kıral, 2016; Dursun, 2006; Kıral ve Sağır, 2013; Kubanç ve Şama, 2017; Yıldız, 2009; Yıldız ve Köksal, 2009) incelendiğinde öğrenci hizmetlerine yönelik benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Öğretmenler onarım ile ilgili işlerin yapılmasında mali gereklilikten söz etmişlerdir. Kamu bütçesinden de önemli miktarda finansman eğitim bütçesi olarak eğitime ayrılmaktadır. Bütün bunlara rağmen eğitim sistemi belirli standartları yakalamış olsa da çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan okullar Türk eğitim sisteminde varlığını devam ettirmektedir. Köy okulları da bunlar arasındadır (Akın, Adıgüzel, Aytaş, 2022). Ödenek yetersizliğinin müdür yetkili öğretmenleri zorladığı ve tüm bu zorlukların müdür yetkili öğretmenlerde tükenmişlik hissi oluşturduğu çeşitli araştırmalarda (Çam Tosun ve Filiz 2017; İnce ve Şahin, 2016) ortaya çıkarılmıştır.

Eğitim- öğretimin denetimine ilişkin sorunlar; denetimin özellikleri, müdür yetkili öğretmenin denetim rolü ve denetimin sıklığı şeklindedir. En fazla sorunun denetimin özellikleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler denetimin özellikleri ile ilgili sorunların çözümü için çözüm odaklı denetimlerin yapılması, rehberlik amaçlı denetim yapılması, köy okullarına özgü farklı denetim uygulanması; denetim rolü ile ilgili sorunların çözümü için donanımlı müfettişler tarafından rehberlik sağlanması ve denetim sıklığı ile ilgili sorunun çözümü için denetim sayısının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar (Bölük ve Kıral, 2016; Çetin, 2019; Dursun, 2006; Kıral ve Sağır, 2013; Kubanç ve Şama, 2017) incelendiğinde eğitim öğretim denetimine yönelik benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. İlğan'a (2006) göre de okullarda denetmenlerin kullandıkları denetim yaklaşımları denetimin kalitesini etkileyerek denetimin etkililiğini değiştirmektedir. Etkili okullar da başarı merkezli okullardır (Şişman, 2013; Kıral, 2020, 2021). Dolayısıyla eğitimde başarıya giden yollardan bir tanesi sağlıklı bir denetimin bu alanda eğitim almış uygun kişilerce yapılmasıdır.

Okul çevre ilişkisine ilişkin sorunlar; aile tutumları ve çevrenin olumsuz etkisi şeklindedir. En fazla sorunun aile tutumları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenler aile tutumları ile ilgili sorunların çözümü için veli ile iletişimin güçlendirilmesi, velinin eğitilmesi, müstakil sınıf olması, birleştirilen sınıf kademelerinin azaltılması ve çevrenin olumsuz etkisi ile ilgili sorunların çözümü için köy halkının bilinçlendirilmesi ve köy okulunun çevreye uygun hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alan yazındaki çalışmalar (Bölük ve Kıral, 2016; Dursun, 2006; Gözler ve Çelik, 2013; Kıral ve Sağır, 2013; Kubanç ve Şama, 2017; Sürücü, 2011) incelendiğinde öğrenci hizmetlerine yönelik benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Okulun bulunduğu çevre ile olan ilişkisi okul için oldukça önemlidir. Okulun başarılı ya da başarısız olmasında etkili olabilmektedir (Kuru Çetin ve Taşkın, 2016; Toytok, Korkmaz ve Anık, 2016). Gözler ve Çelik'e (2013) göre müdür yetkili öğretmenler en fazla sorunu okul çevre ilişkisinde yaşamaktadırlar. Tek öğretmenli okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin diğer tek öğretmenli olmayan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlere göre öğrenci işleri ve öğretim işlerinde daha fazla zorlanmaktadırlar.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şöyledir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yerine yakın köyler birleştirilerek merkezi okullar yapılmalıdır. Birleştirilmiş sınıflı okullarının

varlıklarının devamı halinde okul müfredatları birleştirilmiş sınıflara uygun hale getirilmelidir. Evrak işleri için müdür olarak norm fazlası öğretmenlerden görevlendirme yapılabilir. Yabancı dil öğretimi için İngilizce öğretmenleri ders vermelidir. Okulun temizlik işleri için temizlik görevlisi görevlendirilmelidir. Öğrenciler ve veliler için rehberlik öğretmenleri tarafından haftalık olarak rehber hizmetleri verilmelidir. Bilgisayar sistemine geçilmeden önceki evraklar da kolay erişilebilme için bilgisayar sistemine geçirilmelidir. Ödenekler köy okulları bütçesine direkt olarak aktarılmalıdır. Köy okulları için birinci sınıfa kayıt yaşı en üst sınırdaki tutulmalıdır. Yaşı bu sınırın altında kalanlar veli istediğine bırakılmadan ana sınıfına devam ettirilmelidir. Köy okullarındaki birleştirilmiş sınıfların teknolojik alt yapıları ve materyal eksiklikleri giderilmelidir. Rehberlik amaçlı olarak denetimler sıklaştırılmalıdır. Birleştirilmiş sınıf kademeleri iki sınıfa indirilmeli ve köy okullarındaki birleştirilmiş sınıflar ilkokullarda en az iki şubeden oluşmalıdır. Müdür yetkili öğretmenler ile müdür kadrosundaki öğretmenler arasındaki ek ders eşitsizliği giderilmez.

KAYNAKÇA

- Akın A., Adıgüzel, Ö. ve Aytaş, E. (2022). Köy okulunda müdür olmak: Sorunlar, uygulamalar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 168-207.
- Bayar, A. ve Topal, M. (2020). Müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerin bu uygulamaya yönelik görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6 (31), 1472-1489.
- Bayrakçı, M. ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Anı Yayıncılık
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education*. Allyn & Bacon.
- Bölük, D. ve Kıral, E. (2016). *Birleştirilmiş sınıflı köy okulları*. EYUDER Yayınları.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çam Tosun, F. ve Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online*, 16(3), 978-991.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1637-1648.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.
- Erdem, A. R. (2019) *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Gözler, A. ve Çelik, V. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 159-182.
- İlğan, A. (2006). *Adana Kahramanmaraş ve Hatay İli ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2016). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 391-409.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Tekışık Matbaası.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keser Özmentar, Z. ve Civelek, Ş. (2017). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla müdür yetkili öğretmenlik uygulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 323-34.
- Kıral, E. (2020). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1- 30.
- Kıral, E. (2021). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan içinde* (413-426). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 235.
- Kıral, E. ve Sağır, E. (2013). *Hem birleştirilmiş sınıf okutan hem de müdür yetkili olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve onların çözüm önerileri*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 23-25 Mayıs 2013, Aydın.
- Kıral B. ve Kıral E. (2022). The legal basis of religious education in Turkey (261 -274). Charles J. Russo (Eds). *Law, Education, and the Place of Religion in Public Schools- International Perspectives*. Routledge,
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim*. Beta Yayınları.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Pegem Akademi Yayıncılık

- Kubanç, Y. ve Şama, E. (2017). Müdür yetkili öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri: Van ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 268-285.
- Kuru Çetin, S. ve Taşkın, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 1-30.
- Merriam, S. M. (2009). *Qualitative research: a Guide to design and implementation*. John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. Altun, S. A. ve Ersoy, A. (Çeviri Editörleri). PegemAkademi
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik*. 4575 (mevzuat.gov.tr) adresinden 17.11.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. https://caybasi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/26105410_vizyon2023.pdf adresinden 15.11.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. https://kadisehri.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/07101659_Okul_Oncesi_ve_YlkoYretim_YonetmeliYi.pdf adresinden 15.11.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Ocağcı, E. ve Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 604-620.
- Özer, M. (2023). *TBMM plan ve bütçe komisyonunda 2023 yılı eğitim bütçesine ilişkin bakan Özer'in sunumu*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozet-tbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-2023-yili-egitim-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/28055/tr> adresinden 20.11.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Paliç, G., ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 199-220.
- Samancı, O. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Sürücü, G. (2011). *Okul-Çevre ilişkilerinin okul yönetimine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175
- Şahin, Ç. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, Ç. (2015). Birleştirilmiş sınıflara ilişkin temel bilgiler. (Ed. Ç. Şahin). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim* (3-5). Pegem Akademi ve Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekin, Y. (2023) *TBMM Plan ve Bütçe Komisyonunda, 2024 yılı bütçesine ilişkin Bakan Tekin'in sunumu*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-tekintbmm-plan-ve-butce-komisyonunda-bakanligin-2024-yili-butcesine-iliskin-sunum-yapti/haber/31540/tr> adresinden 21.11.2023 tarihinde indirilmiştir.
- Toytok, E. H., Korkmaz, M. ve Anık, S. (2016). Environmental conditions of the city in which teachers serve and their organizational commitment perception levels. *Anthropologist*, 24, 90-96.
- Çatalkaya, E. ve Ulutaş, M. (2023). *İlköğretim Velilerine Göre Okul Aile İşbirliği*. 14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (31 Ağustos-3 Eylül), Aydın.
- Usta, M. E. ve Boga, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Yıldız, M. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının dünyadaki durumu üzerine genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 167-177.
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı -2023

ISBN: 978-625-6507-16-6

BÖLÜM 11

EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA ETİK TEMALİ ULUSLARARASI YAYINLARIN İNCELENMESİ: BİBLİYOMETRİK ANALİZ¹

Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN² Doç. Dr. Zeynep EREN³

GİRİŞ

Son yıllarda bilimsel araştırmalarda etik konusuna ilgi daha da artmıştır. Etik zamana ve topluma göre ekonomik politik ve sosyal alanlardan etkilenen ve bunlar doğrultusunda açısından değişim gösteren bir süreçtir. Etiğin geçmişinin çok eski yıllara dayanması, felsefe ve bilim dalı olması, günümüzde hala geçerliliğini koruması kavramın hala canlı olduğunun göstergesidir (Atacan ve Genç, 2020). Yaşamımızın her anında karşılaştığımız felsefenin bir alanı olarak etik, uzun yıllar geri planda kalmasına rağmen son 20 yılda etikte bir rönesansın yaşandığını söylemek mümkündür (Kuçuradi, 2019, s.8).

Bilimsel araştırmalar açısından etik konusu hem bilimin etik ilkeleri bağlamında ele alınmış hem de farklı araştırma alanlarında incelenmiştir. Etiğin bilimsel ilkeleri üzerinde durulması eğilimindeki artış özellikle son zamanlarda görülen çeşitli eğilimlere dayandırılmaktadır (Resnik, 2011): Genetik mühendisliğindeki yeni gelişmeler, gizli deneyler, klonlama, küresel ısınma gibi bilimsel konuların tetiklediği etik tartışmaların daha çok basında yer alması; bilim insanları ve kamu görevlilerinin fikir hırsızlığı, sahtekârlık, yasa ihlalleri, fonların kötü yönetimi, astların sömürülmesi, ayrımcılık gibi etik dışı davranışlarındaki artış ve son olarak bilimin iş dünyası ile artan karşılıklı bağımlılığının bu ikisi arasında değerler çatışmasına yol açarak yeni etik sorunların ortaya çıkmasını tetiklemesidir. Bilimde gözle görülür bir etik eksikliği, araştırmaların bütünlüğünü ve istikrarını tehdit etmektedir. İş dünyası ve bilim arasındaki değer çatışmaları bilime parasal destek, bilim danışmanlığı, bilimde açıklık, bilgi ve fikir mülkiyeti ve kaynak paylaşımı gibi konulara olan merakı artırmıştır.

Bilimsel çalışmalarda etiğin bir çalışma içeriği/çalışmanın nesnesi olarak artışı ise çağdaş yaşamın insan ilişkilerinin giderek daha fazla karmaşıklaşan doğasından kaynaklanmaktadır. Günümüzde bireyler ve toplumlar arasındaki iletişim gün geçtikçe çeşitlenmiştir. Bu iletişimler farklı ihtiyaçlar veya nedenlerden ötürü genişlemiştir. Bu nedenle ilişkileri daha sağlıklı yürütmek için etik kavramı günlük hayatımızda özellikle meslek etiği bağlamında çalışma hayatımızda kendinden oldukça söz ettirmektedir. Meslek etiği, kişilerin mesleklerine yön gösteren, mesleklerini yerine getirirken belli standart, norm ve davranış kalıpları oluşturmaya çalışan bir kavramdır. Meslek etiği, çeşitli mesleklere özel olarak uygulanan etik ilkelerden oluşmaktadır. Bunun en eski örneği hekimlik mesleği için geçerli olan Hipokrat yemini ve tıp etiğidir. Örneğin tıp etiğinde öne çıkan ilkeler, sır saklama, yararlılık, eşitlik, adalet ve, özerkliliktir. Bununla birlikte temel etik ilkeler, mahremiyete saygı, gizlilik, zarar vermemek, yararlılık, aydınlatılmış onam, özerkliğe saygı, adalet ve eşitlik olarak sayılabilir (Aksoy, 2003). Kişinin

¹Bu çalışmanın bir bölümü 14th International Congress on New Trends in Education (iconte '23) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla Türkiye, skuru@mu.edu.tr, OD: 0000-0003-4847-5796

³ Doç. Dr. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sinop, Türkiye, erenzeynep2021@gmail.com, OD: 0000-0001-9748-6972

çevresindeki algılarla ortaya çıkan ve örgütlerdeki uygulamaların ahlaki sonuçlarını gösteren etik, doğruya yönelik olan ortak algıyı yansıtmaktadır. Eğitimde etik çalışmaları kavramını tam olarak anlayabilmek için “etik” ve “iklim” kavramına açıklık getirmemiz gerekmektedir.

Çeşitli anlamlarda kullanılan Türkçe’ye Fransızca *éthique* kelimesinden geçmiş, Yunanca “ethos (ἦθος)” sözcüğünden türetilen “karakter” anlamına gelen etik, insanların oluşturduğu toplumsal ve bireysel ilişkilerin başında yer alan kuralları, doğru yanlış veya iyi kötü olarak ahlaki çerçeveden değerlendiren felsefe disiplini olarak tanımlanmaktadır (Şimşek vd., 2011). Etik, ilkeleri belirleyerek davranışlarımızın nedenlerini, bunların nasıl idare edilebileceğini öğretir. İyi-doğru nedir? Nasıl davranmalıyız? gibi sorulara yanıt aramaktadır. Etiğin insanın tutum ve davranışlarına bakan kendine has bir konusu vardır (Pieper, 1999, s.17). Etik davranışlar sergilemenin en temel amacı, problemlerin herkesin refahını artıracak biçimde çözülmesidir (Branson, 2009). Etik anlayışının başlangıcı net olarak tespit edilemese de eski çağlardan beri var olduğu bilinmektedir. Etik ve ahlâk kavramları genellikle birbirine karıştırılmakta ve zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bazı kaynaklarda etik ahlâkla eş anlamlı kullanılsa da etik, ahlâkın düşünsel özelliğini içeren bir boyuttur (Hitt, 1990, 98). Etik ise, ahlâkın felsefi olarak incelenmesi; insanların ahlaki inanç ve davranışlarının rasyonel bir incelemesidir. Etik, diğer insanlara fayda veya zarar verebilecek rasyonel, sistematik davranış analizidir. Etik gerekçeye dayandığı için, insanların neden yaptıkları görüşlere sahip olduklarını açıklamaları gerekmektedir. Bu, etik değerlendirmelerin karşılaştırılmasına olanak sağlar. İki kişi farklı sonuçlara vardığında, daha güçlü düşünme çizgisini belirlemek için vardıkları kararların ardındaki gerçekler ve akıl yürütme süreci tartışılabilir. Etiğin, insanların gönüllü ahlaki seçimlere odaklandığını belirtmek de önemlidir (Quinn, 2017; Shapiro ve Stefkovich, 2011).

Bu çalışmanın temelini oluşturan eğitimde etik çalışmaları ise, etik ilkeler ve davranışlardan oluşmaktadır ve kavram, ahlaki standartlara ve etik değerleri önemseyen örgüt kültürünün bir parçasıdır. “İklim” ya da bu çalışmadaki görünümüyle “etik iklim”, en basit ifadesiyle örgütün ya da toplumun değerler sisteminde ifadesini bulur. İnsanlarda olduğu gibi örgütlerin de kendilerine özgü farklı yetenek ve karakterlere sahip kurumlar olarak tanımlanması, örgütsel çözümlerle ilgili çağdaş analizlerde örgütleri kültürler olarak gören bakış açılarına temel oluşturmaktadır (Daft, 2015). Aynı zamanda örgüt ikliminin bir çeşididir. Örgüt içindeki çalışanlardan beklenen birtakım davranışlar vardır. Eğitimde etik çalışmaların kabulü de çalışanların bu davranışları hangi sıklıkla yaptıklarıyla alakalıdır. (Şahin ve Dündar, 2011). Weber ve Gerde’ye göre (2011) eğitimde etik çalışmaları, örgütte doğru olanın yapılması için bu algının oluşturulup kişinin karar verme aşamasını etkilemektedir. Vidaver-Cohen’e göre (1998) eğitimde etik çalışmaları, örgüt çalışanlarının ve örgüt yöneticilerinin ahlaki davranışlarını etkilemektedir. Bu davranış ve tutum süreçlerini temsil etmektedir. Forte’ye göre (2004) eğitimde etik çalışmaları, örgütlere göre farklılık göstermekte olup örgütlerin yönetim biçimlerini belirlemektedir. Cullen, Parboteeah ve Victor’a göre (2003) eğitimde etik çalışmaları, örgüt çalışanlarına ne yapmaları hususunda ikilemde kaldıkları zaman yapmaları gerekenin cevabını vermekle birlikte örgüt çalışanlarının hangi koşullarda çalıştığının tespiti ve değerlendirmesine açıklık getirmektedir.

Eğitimde etik çalışmaları, eğitim işgörenlerinin etik değerleri ve örgüt kültürünün ürettiği atmosferi anlamaları için önemli bir yapıdır. Bu çalışmalar çalışanın verimini, tutumlarını ve kararlarını etkilemekte dolayısıyla genel performansa da yansımaktadır. Bu tür çalışmalar, insanlar davranışlarının ve bunları neden yaptıklarının doğru olduğunu açıklama çabasıdadır. İnsanlar, bu çaba olmadan eylemde bulunamayabilirler. Sergiledikleri davranışlara neden aramaya başladıkları zaman etik bilimi dolayısıyla eğitimde etik çalışmaları ortaya çıkmaktadır (Pazarlı, 1980, s.35). Elbette bireylerin tüm davranışlarını etik değerler çerçevesinde ele almak mümkün olmasa da etik değerlerle alakası olmayan bir davranıştan da bahsetmek zordur. Bu nedenle farklı alanlarda yapılmış çalışmalarla eğitimde etik çalışmaları konusu incelenmeye başlanmıştır. Eğitimde etik çalışmalarının bu kadar arttığı bu dönemde zaman içinde oluşan değişimler ile bireylerin iş ve sosyal hayatlarında tüm davranış ve faaliyetlerini etik değerler çerçevesinde ele alınmaya çalışılmıştır (Biçer, 2017). Bu yüzden sosyal ve bilimsel alanlarda farklı çalışmalarla etik konusu incelenmeye başlanmıştır. Aynı zamanda bizim ülkemizde de etik ile ilgili sosyal, bilimsel ve eğitim alanlarındaki çalışmaların sayısı giderek arttığı inkar edilemez bir olgudur (Örenel, 2005; Şahin, 2006; Doğan, 2008; Kurtoğlu, 2008; Çakırel, 2009; Köse, 2014; Çelikkol, 2017; Eren, 2021a., 2021b).

Araştırmacıların eğitim örgütlerinde yapılan etik çalışmalarının önemine vurgu yapması konu ile ilgili araştırma ve yayınların artmasına neden olmuştur. Bu gibi durumlarda bibliyometrik analiz, literatürdeki eğilimleri, en etkili yazarları, en sık kullanılan kelimeleri, en çok atıf yapılan makaleleri ve diğer önemli verileri belirleyerek bu alandaki araştırmaları belirlemede ve yürütmeye önemli bir araç olmaktadır. Bir alanla ilgili yapılmış bilimsel çalışmaların analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verirken, ilgili alanın genel görünümünü de ortaya çıkarmaktadır. Bilimsel çalışmalara gerekli önemin verilmesi, ülkenin gelişmişlik düzeyine olumlu yönde katkı sağlamakta ve gelecekte oluşturulacak politikalara yön vermektedir. Bunun için öncelikle mevcut koşulların iyi analiz edilmesi, gelecekte karşılaşılabilecek olası problemlerin bugünden saptanması ve gerekli politikaların geliştirilmesi oldukça önemlidir (Al, 2008)

Bu çalışmada eğitimde etik çalışmaları araştırmasının yönünü belirlemek ve bibliyometrik yöntem ile uygulanabilir stratejilere zemin hazırlayarak bundan sonraki çalışmalarda Türkiye temelli incelemelerin yapılması Türkiye'deki araştırma eğilimini ortaya koyması açısından araştırmacılara katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda yapılan uluslararası yayınların üretkenlik ve eğilimlerini ortaya koymaya yönelik araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Eğitim araştırmalarında etik çalışmaları temalı uluslararası makalelerin araştırma eğilimleri nelerdir?
- 2- Eğitim araştırmalarında etik çalışmaları konusunda en çok yayın yaparak katkı sağlayan yazarlar hangileridir?
- 3- Eğitim araştırmalarında etik çalışmaları konusunda en çok makale yayınlayan dergiler hangileridir?
- 4- Eğitim araştırmalarında etik çalışmaları konusunda taranan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 5- Eğitim araştırmalarında etik çalışmaları konusunda toplamda en çok atıf alarak katkı sağlayan yazarlar hangileridir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada eğitim araştırmalarında etik kavramı ile ilgili yayınları ve araştırma eğilimlerini belirlemek adına nicel araştırma yönteminden bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik yöntem, makale ve dergilerin eğilimlerinin ortaya çıkarmak, mevcut literatürdeki belirli bir alanın entelektüel yapısını ortaya koymak ve araştırma haritasının oluşturulması için oldukça uygundur (Wang ve diğerleri, 2014; Aria ve Cuccurullo, 2017). Bibliyometrik yöntem araştırmacıların çalışmalarını diğer bilim insanlarının ürettiği bibliyografik değerlere dayandırıp fikirlerini yazı ve iş birliği ile aktarmalarına fırsat sunmaktadır. Bibliyometrik yöntemle toplanan veriler analiz edildiğinde sosyal ağları, güncel ilgi alanlarını ve alanın yapısına dair düşünceleri ortaya konabilmektedir (Zupic ve Cater, 2015). Bibliyometrik analizin en önemli avantajlarından biri araştırma yapılan alanla ilgili tanımlayıcı ve değerlendirici nitelikte verileri ortaya koymasındır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey, & Lim, 2021; Huang, Duan, He, Wang, & Hu, 2021). Bu verilerin tanımlayıcı niteliğinde, konu hakkında genel durumuna ilişkin bilgi edinirken değerlendirici niteliğinde bir makalenin, yazarın atıf alması hakkında bilgi edinebilmektedir (McBurney ve Novak, 2002). Bununla birlikte bibliyometrik yöntem ile yapılan çalışmalarda genellikle büyük veri kümeleri ile çalışıldığı için araştırmacıya geniş bir bakış açısı sunmakta ve kavramın yapısı hakkında fikir vermektedir (Hallinger ve Kovacevic, 2019).

Veri Setinin Oluşturulması

Eğitim araştırmalarında etik çalışmaları konusunda yapılan çalışmaların üretkenlik ve eğilimlerini belirlemeye yönelik veriler uluslararası dergileri kapsayan Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanı kullanılarak ulaşılmıştır. Veri setiyle ilgili temel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 1, eğitimde etik çalışmaları anahtar kelimesiyle elde edilen 1273 çalışmaya ait genel bilgileri göstermektedir. WoS verileri kapsamında 1989-2023 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Bu araştırmalar, yayın başına 27,7 ortalama atıf oranı, 2322 yazar ile 475 kaynaktan yayınlanmıştır. Yayın türü tercihlerinin genel olarak makalelere ait olduğu (f=836), editoryal kitap

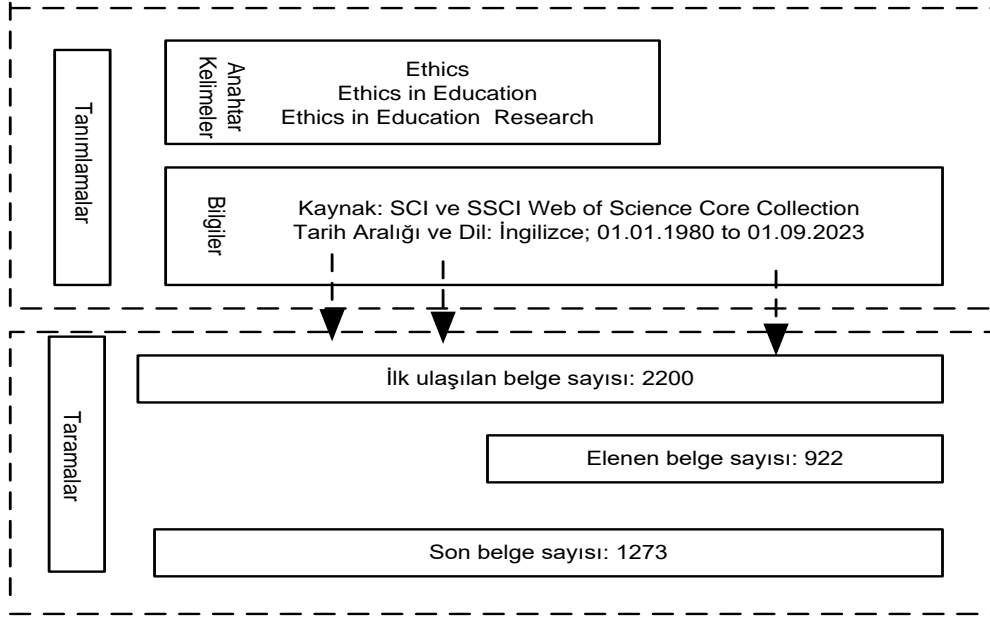
bölümü ve bildirilerin az sayıda olduğu görülmektedir. Tek yazarlı (f=452) çalışmaların çok yazarlı (f=2179) yayın sayısına oranla çok düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1.

Veri Setiyle İlgili Temel Bilgiler

	Açıklama	Sonuç
Doküman Türü	Makale	775
	makale; kitap bölümü book chapter	112
	Erkan görünün makal; early access	58
	kitap	2
	derleme	27
	Kitap derleme	8
	Editör materyalleri	10
	Kitap bölümü için editör materyali	2
	proceedings paper	279
İçerik	Dolaylı anahtar kelimeler (KeywordsPlus)	685
	Yazar anahtar kelimeleri	2589
	Yazar	
	Yazarlar	1944
Yazar iş birlikleri	Tek yazarlı doküman yazarları	284
	Tek yazarlı dokümanlar	452
	Uluslararası ortak yazarlık oranı	%15.88
	Belge ortalama yaşı	6.73
	Yayın başına ortalama alıntı	7.492
	Yıllık büyüme oranı	%11.38

Şekil-1’de de görüldüğü gibi arama ölçütü olarak “ethical in educational research” temasını kapsayan belgeleri tarayacak biçimde ayarlanmıştır. Tarama sonucunda 1989 yılından 2023 yılı mart ayına kadar olan farklı kaynaklarda yayınlanmış yayınlara ulaşılmıştır. Taramadan sonra 500’den fazla veri kaydına ulaşılmış bu sebeple iki bölüm şeklinde dışarı aktarılıp sonrasında birleştirilmiştir. Son olarak analiz yapmak için R Studio aracılığıyla Biblioshiny’ye aktarılmıştır. Tablo-1’de araştırma ile ilgili temel bilgiler bulunmaktadır.

Şekil 1.*Veri Seti Oluşturma Aşamaları***Verilerin Analizi**

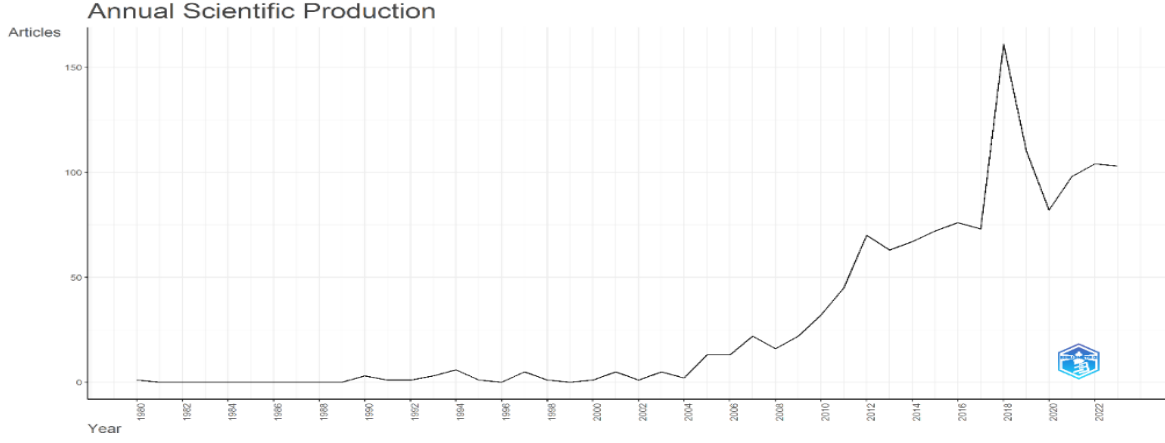
Bu araştırmada araştırmanın amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi adına eğitim araştırmalarında etik temalı uluslararası yayınların günümüzdeki imkanlarla birleştirme yapmanın veri kaybına neden olacağı dikkate alınarak kapsam ve analiz imkanları bakımından sadece WoS veri tabanından alınması araştırmanın sınırlılığı olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte verileri açık kaynak kodlu bir istatistik programı olan R programında kod yazılarak yapılan R-Studio programlama dilinde “bibliometrix” paketi kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak eğitimde etik çalışmaları konulu araştırmaların yayın çıktıları, kaynaklar, bu konuda en üretken bilim insanları, en ilgili kurumlar, en çok atıf yapılan yayınlar, makalelerin ortak atıf analizi, kaynak dergilerin incelenmesi, anahtar kelimeler, yayın ve alıntılar açısından gelişimi ve araştırma eğilimleri sunulmaktadır.

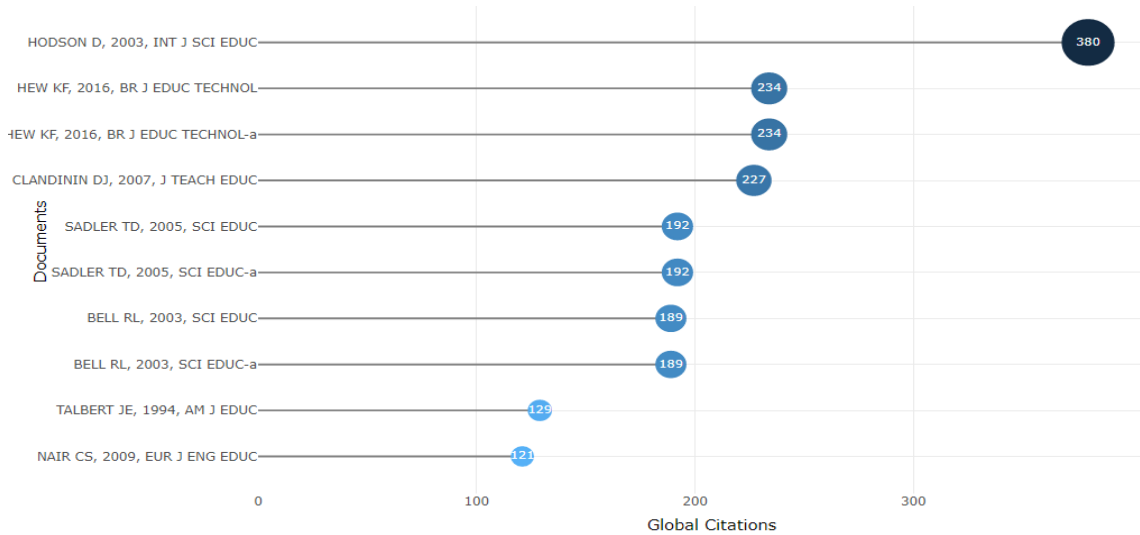
Eğitimde Etik Konulu Araştırmaların Yayın Çıktılarına İlişkin Bulgular

Yıllık bilimsel üretim. Yıllık alan yazın üretimi kapsamında Eğitimde etik çalışmaları anahtar kelimesi ile WoS'ta yer alan ilgili yıllık ortalama yayın sayıları olarak Şekil 2'de verilmiştir. Yıllık yayın sayıları bize o konu ile ilgili yapılan çalışmaların artış ya da azalışı ile ilgili bilgi vermektedir.

Şekil 2.*Yıllık Ortalama Yayın Sayıları*

Şekil 2 incelendiğinde 2010'dan sonra eğitimde etik çalışmalarının sayısının gözle görülür bir şekilde arttığı görülmektedir. 2004'de kadar olan dönemde çalışma sayısının 2-3 ile sınırlı kaldığını gözlemlerken özellikle 2010'dan sonra ($f=32$), 2012 ($f=70$) olduğu görülmektedir. 2018 ($f=161$) ile zirveye çıkmıştır. 2023'un ilk yarısında ise sayı $f=103$ olduğu görülmektedir.

En çok atıf yapılan yayınlar. Bibliyometrik yöntemle çalışmalara yapılan atıflar yerel ve küresel olmak üzere iki farklı şekilde analiz edilebilir (Aria ve Cuccurullo, 2017). Eğitimde etik çalışmaları yayınlarına bakıldığında eğitimde etik çalışmaları ile ilgili en çok atıf alan on yayın Şekil 3'te gösterilmektedir.

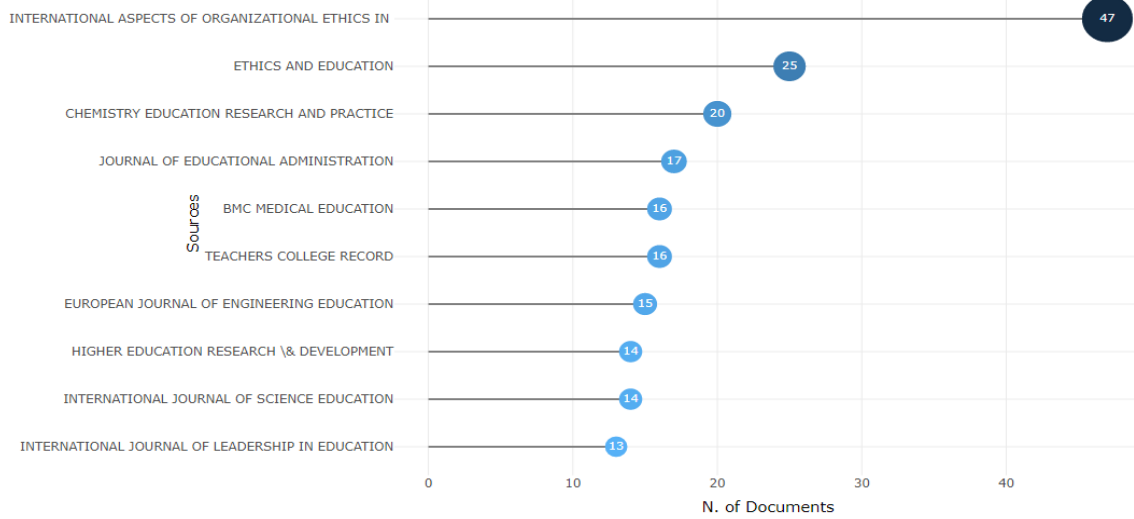
Şekil 3.*En Çok Küresel Atıf Yapılan Yayınlar*

Şekil 3'e göre listenin ilk sırasında yer alan çalışma, fen eğitimde müfredat yenileme ile ilgilidir ve bu yenilemede etik eğitiminin de olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çalışmanın toplam atıf sayısı 380'dir. İkinci sıradaki çalışmanın toplam atıf sayısı ise 234'dür.

Kaynak dergilerin incelenmesi. Eğitimde etik çalışmaları içerikli yayınlara yer veren dergiler incelenmiş ve yayın sayıları dikkate alınarak elde edilen sonuçlara göre ilk on sırada yer alan kaynaklar aşağıda Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4

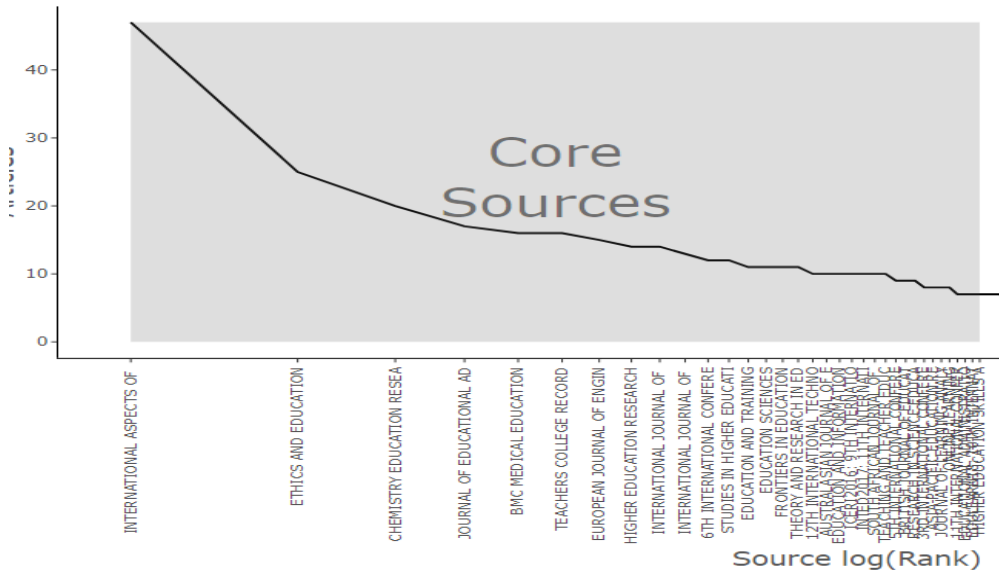
Eğitimde Etik Çalışmaları ile İlgili Çalışmaları En Çok Yayınlayan Dergilerin Alanları



Şekil 4’ya göre, eğitimde etik çalışmaları ile ilgili araştırmaları en çok yayın yapan on dergi alanı, örneklenen çalışmadaki yayınların %15,4’ünü temsil eden 197 yayını kapsadığı anlaşılmaktadır. Açık ara en çok yayının yapıldığı kaynağın *International Aspects Of Organizational Ethics In Educational Systems* (f=47, %3,6) isimli akademik dergi olduğu görülmektedir. İlgili kaynaklar Bradford yasası ile incelenmiş ve sonuçlar Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4.

Bradford Yasası Sonuçlarına Göre Merkez Yayınlar



Şekil 4’de görüldüğü gibi, bir alandaki yayınların etkililiği ve yeterliliğini belirlemek için Bradford yasasına bakılmaktadır. Araştırma bulgularına göre, iki etik dergisi merkezde yer alan kaynaklardır. Bunlardan ilki *International Aspects Of Organizational Ethics In Educational Systems* (f=47), diğeri ise *Ethics and Education* (f=25) dergisidir. Bu bulguya göre, eğitimde etik çalışmaları ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için ilk iki derginin incelenmesi durumunda yeterli kaynak sağlanabilir şeklinde yorumlanabilir.

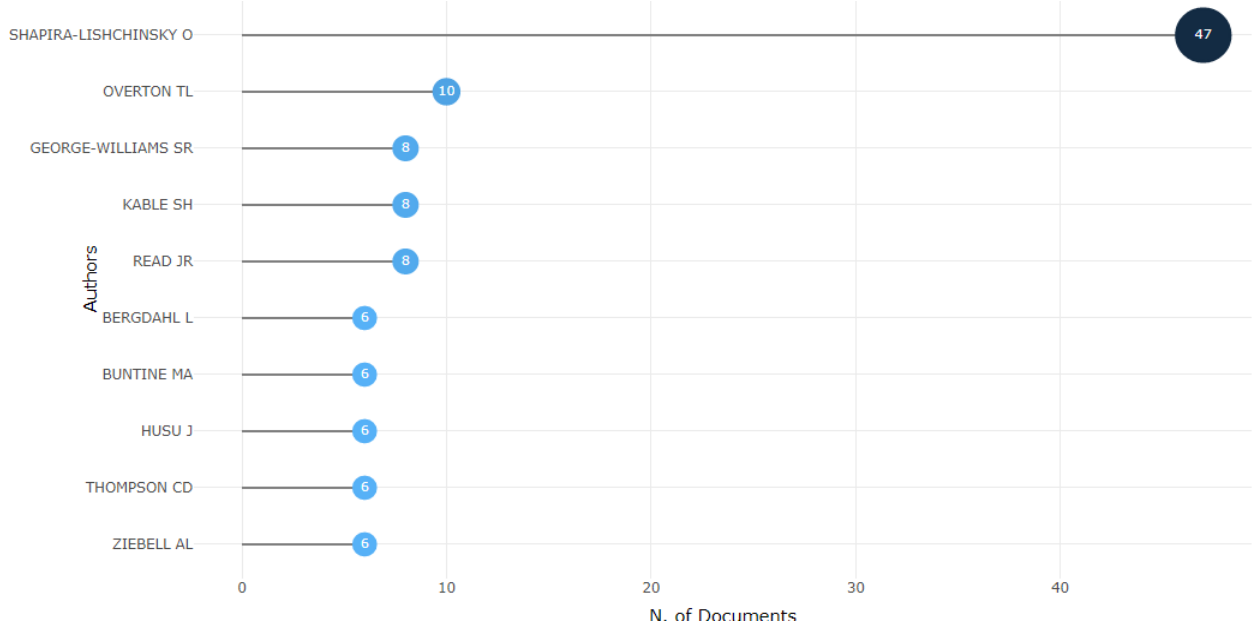
Eğitimde Etik çalışmaları Teması ile İlgili Çalışma Yapan Yazarlar ve Kurumlar

Bu başlık altında eğitimde etik çalışmaları ile ilgili çalışma yapan en üretken yazarlar, ilgili kurumlar ile ilgili bulgular verilmiştir.

Üretken yazarlar. Araştırmada WoS verilerine göre çalışmanın konusu olan eğitimde etik çalışmaları temalı araştırmaların en üretken yazarları incelenerek Şekil 5’de verilmiştir.

Şekil 5.

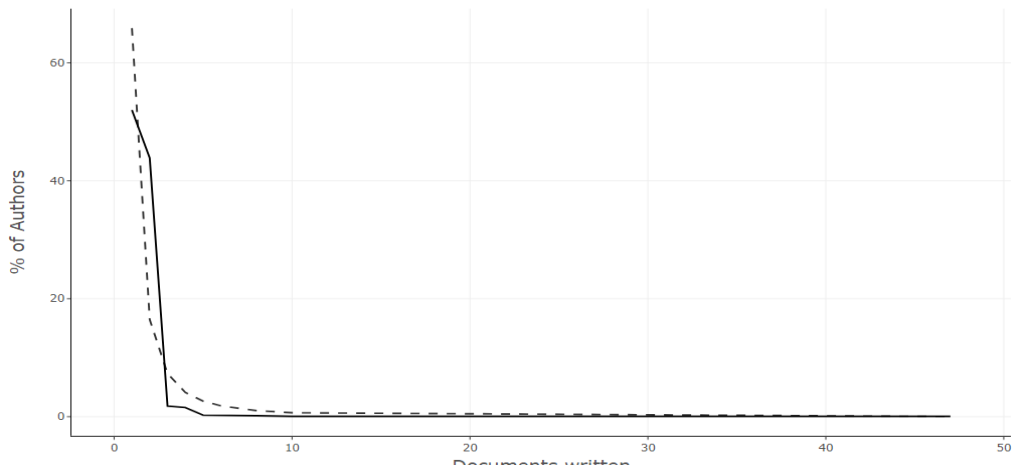
Eğitimde Etik İklim Temalı Çalışmaları Alanındaki En Üretken Yazarlar



Araştırma bulgularına göre, Şekil 5’de görüldüğü gibi, Shapıra-Lışchinsky O (f=47, Yayın ayrışımı: 47), Overton Tl (f=10, Yayın ayrışımı:2,29), George-Williams Sr (f=8, Yayın ayrışımı: 1,16), Kable Sh (f=8, Yayın ayrışımı: 2,08) eğitimde etik araştırmalar alanında uluslararası düzeyde alanın en üretken araştırmacıları oldukları söylenebilir. Bu tür bibliyometrik araştırmalarda alanda araştırma yoğunluğunu belirlemek için Lotka yasasına bakılmaktadır. Lotka yasası, belirli bir araştırma alanındaki yazarların belirli bir dönemde yayın sıklığının ortaya konulması olarak açıklanabilir (Lotka, 1926). Araştırma bulgularına göre, Lotka yasasına göre yazarların dağılımına ilişkin sonuçlar Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 6.

Lotka Yasasına Göre Yazarların Dağılımı

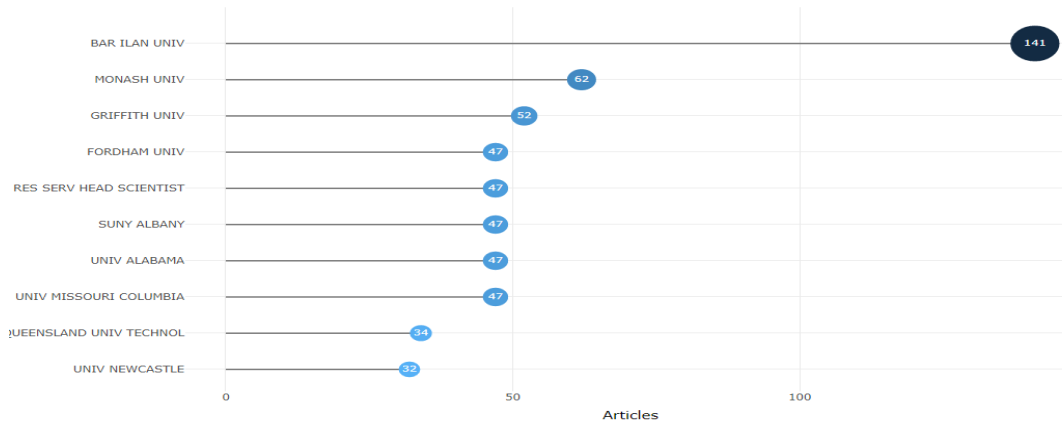


Şekil 5 incelendiğinde eğitimde etik çalışmaları temalı araştırmalarda yazarların %79,4si (f=1011) tek yayın yaptıkları anlaşılmaktadır. Alanda iki yayımla katkı veren yazarların oranı %67 (f=853), üç yayın üreten yazarların oranı %2,74 (f=35), dört yayın üreten yazarların oranı %2,35 (f=30), beş yayın üreten yazarların oranı % 0,39 (f=5) altı yayın üreten yazarların oranı %0,39 (f=5) olarak belirlenmiştir. Bir araştırma alanına tek yayımla katkı yapan araştırmacıların tüm yayımlara oranının yaklaşık %60 civarında, iki yayımla katkı yapanların tek yayımla katkı yapanlara oranının 4'te 1'ine, üç yayımla katkı yapanların oranının 9'da 1'ine eşit olması durumunda alanda yeterli sağlandığını Lotka yasasına ortaya koymaktadır (Lotka, 1926). Bu bilgiler ışığında eğitimde etik çalışmaları temalı yayın yapan yazarların alana ilgilerinin yeterli olmadığı ve eğitimde etik çalışmaları temasını temsil bakımından üretkenliğe ulaşmadığı ifade edilebilir.

En ilgili kurumlar. Eğitimde etik çalışmaları temalı araştırmalar bakımından WoS veri tabanına göre alanla en çok yayın yapan kurumlara bakılmış ve ulaşılan sonuçlar Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6.

Eğitimde Etik Çalışmaları Temalı En Çok Yayın Yapan Kurumlar



Şekil 6 incelendiğinde alana en ilgili kurumun *Bar Ilan Univ* (f=141) olduğu anlaşılmaktadır. *Monash* (f=62), *Griffith Univ*, *Fordham Univ*, *Res Serv Head Scientist*, *Suny Albany*, *Univ Alabama*, *Univ Missouri Columbia* bu kurumların tümü aynı sayıda yayın yapmıştır (f=47). *Queensland Univ Technol* (F=34), *Univ Newcastle* (f=32) uluslararası eğitimde etik çalışmaları temalı en çok yayın yapan kurumlar bakımından ilk beş sırada yer almışlardır. Sıralamaya giren diğer kurumlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Eğitimde Etik Çalışmaları Temalı En Çok Yayın Yapan Kurumlar

Kurumlar	Yayın Sayısı
BAR ILAN UNIV	141
MONASH UNIV	62
GRIFFITH UNIV	52
FORDHAM UNIV	47
RES SERV HEAD SCIENTIST	47
SUNY ALBANY	47
UNIV ALABAMA	47
UNIV MISSOURI COLUMBIA	47
QUEENSLAND UNIV TECHNOL	34
UNIV NEWCASTLE	32
UNIV QUEENSLAND	29
UNIV SOUTH AUSTRALIA	27
DEAKIN UNIV	26
TEXAS AANDM UNIV	24

Eğitimde Etik Çalışmaları İle İlgili Yapılan Çalışmalardan Çıkan Kelime Bulutu

Bir araştırmanın kavramları ve konusu ile ilgili ilk bilgi anahtar kelimelerden bulunulabilmektedir. Bu nedenle kelime bulutu analizi bibliyometrik analizde önemli bir yer tutmaktadır. Kelime bulutu analizi, literatür koleksiyonundaki anahtar kelimelerin ne kadar fazla kullanıldığını saymakta, fazla kullanılan anahtar kelimeleri öne çıkarmakta ve okuyucunun açıkça görebileceği kelime bulutunu oluşturmaktadır (Lee, 2020). Görsel olarak bakıldığında ise kelime bulutunun ortasındaki en büyük kelime araştırmalarda en çok kullanılan olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre Şekil 7’de verilen kelime bulutu, eğitimde etik çalışmaları teması için kelimelerin veya kelime öbeklerinin boyutunu ve farklı renklerle ortaya çıkma sıklıklarını temsil etmektedir.

Şekil 7.

Eğitimde Etik Çalışmaları Temalı Yayınların Kelime Bulutu



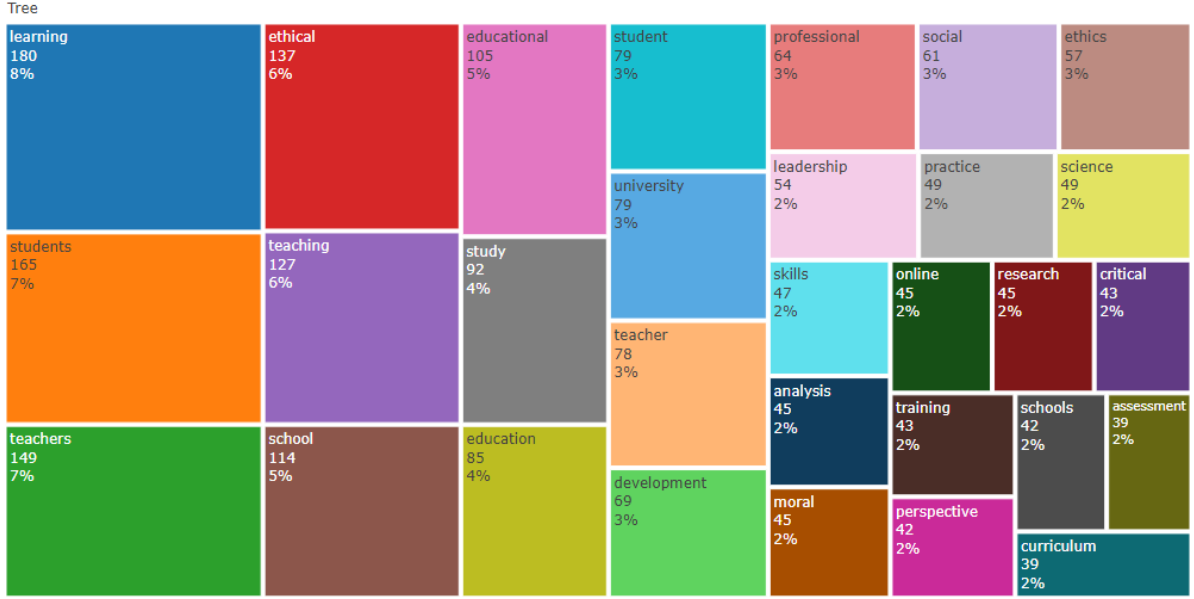
Şekil 7’de görüldüğü gibi, eğitimde etik çalışmaları temalı yayınların kelime bulutu incelendiğinde öne çıkan terimlerin sıklıklarına göre *education* (f=134), *ethics* (f=62), *knowledge*(f=49), *student* (f=49) kavramları en çok tekrarlanan kavramlar olarak bulunmuştur. Kelime bulutunda yer alan en sık tekrarlanan diğer kavramlar sırasıyla *science* (f=47), *higher-education* (f=30), *framework* (f=28), *impact* (f=28) ve *teacher* (f=28) olarak bulunmuştur.

Eğitimde Etik Çalışmaları İle İlgili Yapılan Çalışmaların Başlıklarına Göre Çıkan Kelime Ağacı

Bir araştırmanın kavramları ve konusu ile ilgili diğer bir kaynak ise kelime ağacıdır. Metin madenciliği yöntemlerinden biri olan kelime ağacı (World Tree Map), kelime bulutunda olduğu gibi bir metin ya da paragrafta en çok kullanılan kelimeleri göstermektedir. Buna göre Şekil 7’de verilen kelime ağacı, eğitimde etik çalışmaları teması için kelimelerin veya kelime öbeklerinin boyutunu ve farklı renklerle ortaya çıkma sıklıklarını temsil etmektedir.

Şekil 7.

Eğitimde Etik Çalışmaları Temalı Yayınların Başlıklarına göre Kelime Ağacı



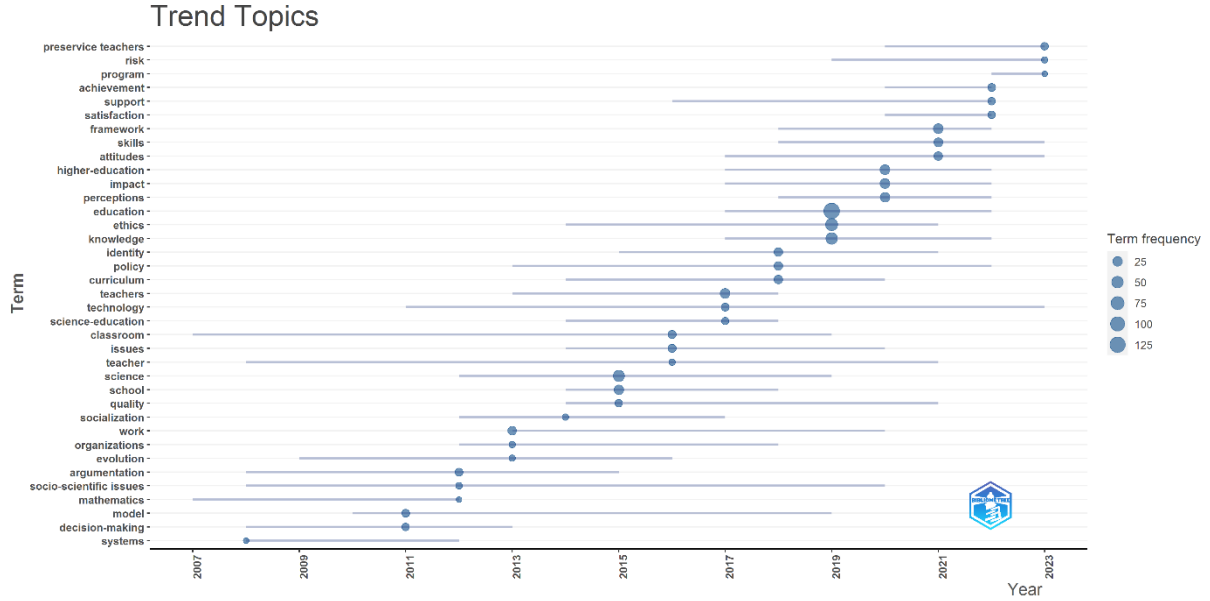
Şekil 7'ye göre en fazla yapılan çalışmaların başlıklarına göre fazla *learning* (f=180) kelime olarak kullanılmıştır. Ayrıca kelime bulutunda *student* (f=165), *teachers* (f=149), *ethical* (f=137), *teaching* (f=127), *school* (f=114), *educational* (f=105), *study* (f=92), *leadership* (f=110), *education* (f=85) kavramları sıralanmıştır. Kelime ağacında yer alan kavramlara bakıldığında eğitimde etik çalışmaları temalı çalışmaların davranış, öğrenme, öğrenci, öğrenme, eğitim kelimeleri odaklı yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca başlıkta geçen bu kelimeler eğitimde etik çalışmaları alanının baskın olduğu araştırma noktalarını temsil etmektedir.

Araştırma Eğilimleri

Bibliyometrik analiz yöntemi ile yazarlar, atıflar, dergiler ve alt konular açısından araştırma eğilimleri belirlenebilmekte ve bu eğilimleri takip için kullanılmaktadır (Secinaro, vd., 2020). Buna göre eğitimde etik çalışmaları temalı yapılan araştırmaların eğilimleri Şekil 8'te verilmiştir.

Şekil 8.

2007-2023 Yılları Arasında Eğitimde Etik Çalışmaları Temalı Anahtar Kelimelerin Eğilimleri



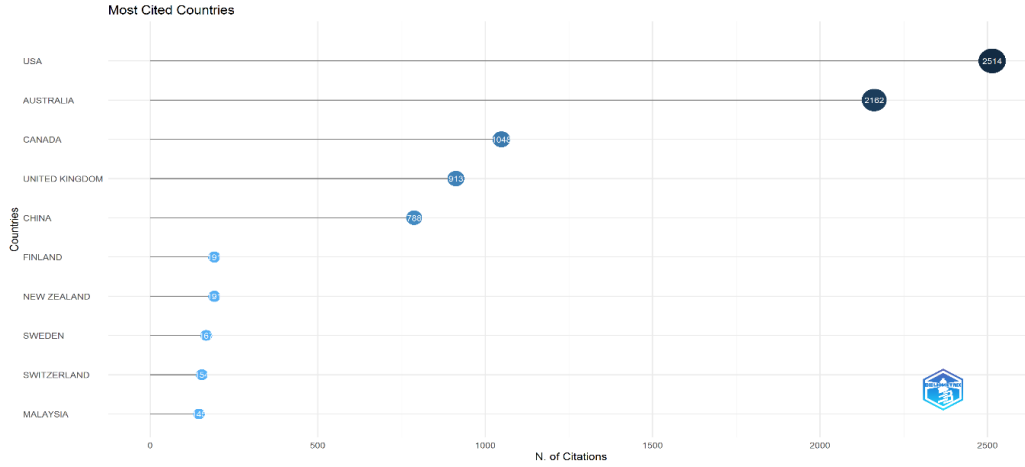
Şekil 8’te eğitimde etik çalışmaları temalı anahtar kelimelerin eğilimlerini belirlemek adına çizgi ve kabarcık boyutları verilmiştir. Yıllar arasında uzayan çizgi, kelimenin gündemde ne kadar kaldığını gösterir. Kabarcık boyutu ise anahtar kelimelerin sayısı ile orantılıdır. Belirli bir dönemde incelenen anahtar kelimenin kapsamını ve sayıca kaç yayında ilgili eğilim teriminin kullanıldığını gösterir.

Şekil 8’te verilen bilgilere göre 2007 yılından önceki döneme ait bir eğilim verilmemiştir. 2007 ve 2012 yılları arasında *matematik* eğiliminin uzun süre gündemde kaldığı anlaşılmaktadır. Gündemdeki yerini en uzun süre koruyan eğilimler ise 2007-2016 arası *sınıf*, 2011-2017 arası *teknoloji*, 2008-2016 arası *öğretmen* terimleri olmuştur.

Yoğunluk bakımından eğitim (2017, f=134), etik (2014, f=62), bilgi (2017, f=49), bilim (2012, f=47), yüksek öğretim (2017, f=30) ve öğretmen (2013, f=288) terimleri üzerinde durulmuştur.

Ülkeler Açısından Atıf Alma Sıralaması

Araştırmada elde edilen bulgulara göre eğitimde etik çalışmaları temalı anahtar kelimeler üzerinden ülke bazında en çok atıf alan ülkeler sırasıyla Amerika Birleşik Devletleri (f=2514), Avustralya (f=2162), Kanada (f=1048), İngiltere (f=913) ve Çin (f=788) olarak bulunmuştur. Aşağıda Şekil 9’te tam liste verilmiştir.

Şekil 9.*En Çok Atıf Alan Ülkeler***SONUÇLAR VE TARTIŞMA**

Bu çalışmada eğitimde etik çalışmaları temalı yayınlar incelenmiş ve WoS veri tabanında yer alan araştırmaların zaman aralığının 1980-2023'ün mart ayına kadar kapsadığı 273 yayının toplam 416 kaynakta yayınlandığı, yayınların çoğunluğunun makalelerden oluştuğu, toplam yazar sayısının 1944 ve tek yazarlı araştırma sayısının sadece 284 olduğu görülmüştür. Bu durum eğitimde etik çalışmaları temalı araştırma konusunun güncelliğini koruduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada eğitimde etik çalışmaları temalı yayınlar bilimsel üretkenlik kapsamında incelenmiş ve alanda yıllık ortalama yayın sayısının en fazla olduğu yıllar 2018 (f=161) ve 2022 (f=104) olarak bulunmuştur. Bu alanda en üretken yazarlar *Shapira-Lishchinsky O* (f=47), *Overton TL* (f=10) ve *George-Williams SR* (f=8) olarak bulunurken araştırma bulgularına göre eğitimde etik çalışmaları temalı yayının en çok çıktığı üniversite ise *Bar Ilan Univ* (f=114)'dir.

Araştırmada eğitimde etik çalışmaları alanında tematik eğilimlerini belirleme bakımından yıllara göre dağılımı ve araştırmacıların kullandığı anahtar kelimeler ve araştırma başlıkları incelenmiştir. Bulgular ışığında etik konulu çalışmalarda alanda en fazla eğitim (f=134) konusunda araştırmaların yapıldığı ve eğitim, bilgi öğrenci, bilim ve yükseköğretim anahtar kelimelerinin kullanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, eğitimde etik çalışmaları temalı çalışmaların Lotka yasasına göre değerlendirilmesi ışığında eğitimde etik çalışmaları alan yazının yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Araştırmalarda eğitimde etik çalışmaları konusu, uygulamalı bir çalışma alanı olarak ele alınmış ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunlara çözüm üretme amacı taşıdığı görülmüştür. Eğitim araştırmalarında etik temalı çalışmaların başlıklarındaki kelimeler incelendiğinde ise başlıklarda en çok *öğrenme* (f=180) kelimesinin geçtiği görülmektedir. Bunu takiben öğrenci, öğretmen, etik, okul kelimeler gelmektedir.

Bibliyometrik analiz yöntemiyle yapılan bu çalışmada eğitimde etik çalışmalarına ilişkin WoS'ta taranan uluslararası araştırmaların bir haritası çıkarılmaya çalışılmıştır. Bibliyometrik analiz ile yapılan araştırmalar tüm alanlarda ve eğitim araştırmalarında son yıllarda daha fazla yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. Bunun nedeni bibliyometrik analiz çalışmalarının araştırmacıya konu ile ilgili geniş bir perspektif sunmasıdır (Al, 2008; Donthu ve diğ. 2021). Farklı alanlardaki çalışmalar incelendiği zaman çalışmaların belirli bir alandaki özel bir konu ile ilgili gelişimini ortaya çıkardığı ve aynı zamanda o alanda ortaya çıkan eğilimlere ışık tuttuğu anlaşılmaktadır (Broadus, 1987; Pritchard, 1969; Donthu vd. 2021). Bibliyometrik analiz çalışmalarında belirli bir dergide, belirli yıl aralıklarında ya da belirli arama motorlarında yayınların yöntem, içerik, araştırma konusu gibi açılardan incelendiği de görülmektedir (Eren, 2021; Dao, Tran, Van Le, vd., 2023; Samsul, Yahaya, Abuhassna, 2023). Bu durum belirli alanla ilgili yapılmış bilimsel çalışmaların analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler vermekle birlikte, ilgili alanın diğer araştırmacılar tarafından fark edilmesini de kolaylaştırmaktadır

(Donthu ve diğ. 2021). Bilimsel çalışmalara gerekli önemin verilmesi, ülkenin gelişmişlik düzeyine olumlu yönde katkı sağladığı ve gelecekte oluşturulacak eğitim ve öğretim politikalara yön vereceği bilinmektedir. Bunun için mevcut çalışmaların iyi analiz edilmesi, gelecekte karşılaşılabilecek olası problemlerin saptanması ve gerekli politikaların geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır (Al, 2008). Sonuç olarak bundan sonra yapılacak çalışmalarda Türkiye temelli incelemelerin yapılması, Türkiye'deki araştırma eğilimini ortaya koyması açısından araştırmacılara katkı sağlanacağı ifade edilebilir. Araştırma yalnızca WoS veri tabanından alınan İngilizce dilinde yapılan çalışmalarla sınırlıdır. Scopus, YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi veri tabanları da kullanılarak daha kapsamlı verilere erişim sağlanmalı. Daha büyük veri havuzu ile siyasal iletişim konulu araştırmaların bibliyometrik analizinin yapıldığı çalışmalar literatüre kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ş. (2003). *Tıp etiğinin ülkemizdeki ve dünyadaki tarihi: Çağdaş tıp etiği*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Al, U. (2008). Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım. *Yüksek Lisans Tezi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aria, M. ve Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. Doi:10.1016/j.joi.2017.08.007
- Atacan, T. ve Genç, K. Y. (2020). *İş etiği*. Astana Yayınları.
- Branson, C.M. (2009). *Leadership for an age of wisdom*. N.Y.: Springer.
- Cullen, J.B., Parboteeah K.P. ve Victor B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: A two-study analysis. *Journal of Business Ethics*, 46(2), s. 127-141.
- Daft, R.L. (2015). Örgüt kuramları ve tasarımı anlamak (Çev. Ed.Ö.N. Timurcanday Özmen). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dao, L.T., Tran, T., Van Le, H. et al.(2023). A bibliometric analysis of Research on Education 4.0 during the 2017–2021 period. *Educ Inf Technol* 28, 2437–2453 .
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11211-4>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>
- Eren, Z. (2021a). Eğitim yönetimi araştırmalarında ortak yazarlık sosyal ağı üzerinden akademik işbirliği
https://www.researchgate.net/publication/356911994_Egitim_Yonetimi_Arastirmalarinda_Ortak_Yazarlik_Sosyal_Agi_Uzerinden_Akademik_Isbirligi [accessed Dec 25 2023].
- Eren, Z. (2021b). Eğitim yönetiminde etik. *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.353-384.
https://www.researchgate.net/publication/348751876_Egitim_Yonetiminde_Etik
- Forte, A. (2004). İş etiği: Seçilmiş işletme yöneticilerinin ahlaki muhakemeleri ve örgütsel Eğitimde etik çalışmalarının etkisi üzerine bir çalışma. *İş ahlakı dergisi* , 51 , 167-173.
- Haller, G.V. (1971), *Industrial and organizational psychology*. New York, s.27.
- Hallinger, P. ve Kovacevic, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Hitt, W.D. (1990). *Ethics and leadership: Putting theory into practice*, Batelle Memorial Institute.
- Huang, J. H., Duan, X. Y., He, F. F., Wang, G. J., & Hu, X. Y. (2021). A historical review and Bibliometric analysis of research on Weak measurement research over the past decades based on Biblioshiny. *arXiv preprint arXiv:2108.11375*.
- Kuçuradi, İ. (2019). *Ahlak, etik ve etikler*. Türkiye Felsefe Kurumu.
- Lee, W.-J. (2020). A study on word cloud techniques for analysis of unstructured text data. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 6(4), 715–720.

<https://doi.org/10.17703/JCCT.2020.6.4.715>

- Lotka, A.J. (1926) The Frequency Distribution of Scientific Productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16, 317-323.
- Mahmutoğlu, A. (2009). Etik ve ahlak, benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 81, 225-249.
- McBurney, M.K. ve Novak, P.L. (2002). What is bibliometrics and why should you care ? proceedings. IEEE International Professional Communication Conference (pp. 108-114). Portland, OR, USA, 17-20 September 2002. <https://ieeexplore.ieee.org/document/1049094>
- Pazarlı, O. (1980). *İslam'da ahlak*. Remzi Kitapevi.
- Pieper, A. (1999), *Etiğe giriş*, (Atayman, V. ve Sezer, G. Çev.), Ayrıntı Yayınları.
- Resnik, D. B. (2011) *What is ethics in research & why is it important*, 12.07.2020 tarihinde <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/> adresinden alınmıştır.
- Quinn, M. J. (2017). *Ethics for the information age*, 7th edition. NY.: Pearson Education, Inc.
- Samsul, S.A., Yahaya, N. & Abuhassna, H. (2023). Education big data and learning analytics: a bibliometric analysis. *Humanit Soc Sci Commun* 10, 709 . <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02176-x>
- Shapiro, J.P. & Stefkovich, J.A. (2011). *Ethical leadership and decision making in education applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Third edition. NY: Routledge.
- Secinaro, S., Brescia, V., Calandra, D., ve Biancone, P. (2020). Employing bibliometric analysis to identify suitable business models for electric cars. *Journal of Cleaner Production*, 264, 121503. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.121503>
- Şahin, B. ve Dündar, T.(2011). Sağlık sektöründe Eğitimde etik çalışmaları ve yıldırma (mobbing) davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(01), 129-159.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., ve Çelik, A. (2011). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Gazi Kitabevi.
- Şişman, T. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Pegem .
- Vidaver-Cohen, D. (1998). Moral climate in business firms: A conceptual framework for analysis and change. *Journal of Business Ethics*, 17, 1211-1226.
- Wang, B., Pan, S. Y., Ke, R. Y., Wang, K., & Wei, Y. M. (2014). An overview of climate change vulnerability: a bibliometric analysis based on Web of Science database. *Natural hazards*, 74, 1649-1666.
- Weber, J., ve Gerde, V. W. (2011). Organizational role and environmental uncertainty as influences on ethical work climate in military units. *Journal of Business Ethics*, 100, 595-612.
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.