

ISBN: 978-625-97766-4-4

ELA
YAYINCILIK



SOSYAL BİLİMLERDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2024

Editör: Dr. Hakan TOYTOK

**SOSYAL BİLİMLERDE
MÜKEMMELLİK
ARAYIŞI
2024**

**Editör
Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK**

**Aralık
2024**



Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı 2024

Editörler: Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK

Genel Yayın Yönetmeni: Erkan KIRAL

Kapak ve Sayfa Tasarımı: ELA Desing

Yayın Tarihi: Aralık 2024

Yayıncı Sertifika No: 76010

ISBN: 978-625-97766-4-4

© ELA Yayıncılık

Zafer Mah., 152 Sokak No: 39 H, Efeler /Aydın

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....1-14

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ARACI DİL OLARAK
KULLANIMI

Dr. Mehmet BİRGÜN, Dr. Canay KARCI AKTAŞ

BÖLÜM 2.....15-40

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE
YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Betül AKÇAKOYUN, Doç.Dr. Eşef Hakan TOYTOK

BÖLÜM 3.....41-62

OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLER ARASINDA YAŞANAN
ÇATIŞMALAR

Rana KAYAOĞULLARI, Doç.Dr. Mehmet ULUTAŞ

BÖLÜM 4.....63-82

TÜRKİYE'DE LİSANSÜSTÜ AKADEMİK KARIYER YOLLARI:
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İÇİN BİR REHBER

Dr. Mehmet BİRGÜN

BÖLÜM 5.....83-103

ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİ BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL
GELİŞİMİNE ETKİSİ: VELİLERİN GÖRÜŞLERİYLE BİR
DEĞERLENDİRME

Doç.Dr. Eşef Hakan TOYTOK, Meltem YILDIRIM

BÖLÜM 6.....104-122

OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİMDE YOZLAŞMAYA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Fazlı Ali DEMİRKESEN, Duygu BENLİ KAYA

BÖLÜM 7.....123-137

EĞİTİM YÖNETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN
BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Doç.Dr. Eşef Hakan TOYTOK, Ahmet Faruk AKSU

BÖLÜM 8.....138-163

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 365 GÜN ÖYKÜ SERİSİ KİTAPLARININ
KAPSAYICILIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gizem AYDIN, Prof. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

BÖLÜM 9..... 164-175

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE OKUMA STRATEJİLERİNE GENEL BİR
BAKIŞ

Dr. Mine BAYAR

ÖN SÖZ

Sevgili Okurlar,

Sosyal bilimlerde eğitim alanında yenilikçi yaklaşımlara dayalı araştırmaların ele alındığı bu kitapta yer alan bölümler, alanlarında uzman akademisyenlerin yoğun emekleriyle hazırlanmış olup, çeşitli konularda derinlemesine bilgiler sunmaktadır. Kitabımızda toplam dokuz bölüm olup;

- **Birinci Bölüm**, İngilizcenin diğer yabancı dillerin öğretiminde aracı dil olarak kullanımını ve çok dillilik bağlamındaki konumunu ele almıştır.
- **İkinci Bölüm**, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin uygulanma sürecinde uygulayıcıların (öğretmenler ve okul yöneticileri) karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ele almıştır.
- **Üçüncü Bölüm**, okul yöneticilerinin çatışmaya bakış açılarının ele alındığı, yöneticilerin öğretmenler ile en çok hangi konularda çatışma yaşadıklarını ele almıştır.
- **Dördüncü Bölüm**, öğrencilere Türkiye'deki lisansüstü eğitimi ve bu eğitim fırsatları hakkında bilgi sağlamayı amaçlayan konuları ele almıştır.
- **Beşinci Bölüm**, öğrencilerin aldıkları robotik kodlama eğitimlerinin onların bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerini velilerin perspektifinden değerlendirerek ele almıştır.
- **Altıncı Bölüm**, okul müdürlerinin değerlendirmeleri ışığında eğitimde yozlaşma (sosyal çürüme) konusu incelenerek ele alınmıştır.
- **Yedinci Bölüm**, eğitim yönetimi alanında 2019-2024 tarihleri arasında yapılan uluslararası çalışmaların haritasının çıkartılarak incelenmiş ve ele alınmıştır.
- **Sekizinci Bölüm**, Milli Eğitim Bakanlığı 365 gün öykü serisi kitapları kapsayıcılık açısından incelenerek ele alınmıştır.
- **Dokuzuncu Bölüm**, matematik öğretiminde okuma stratejilerine genel bir bakış yapılmıştır.

“Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı” kitabının oluşumunda bize destek veren bölüm yazarlarına, arka planda her aşamada varlığını hissettiğimiz ELA Yayıncılık Dijital Eğitim Akademi Bilişim ekibine ve bizleri bir araya getiren Prof. Dr. Erkan KIRAL’a teşekkürlerimizi sunar,

Keyifli okumalar dileriz.

Editör:

Dr. Esef Hakan TOYTOK

hakantoytok@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-3638-1901

BÖLÜM 1

İNGİLİZCENİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ARACI DİL OLARAK KULLANIMI¹

Mehmet Birgün², Canay Karcı Aktaş³

Özet

Bu çalışma, İngilizcenin diğer yabancı dillerin öğretiminde aracı dil olarak kullanımını ve çok dillilik bağlamındaki konumunu incelemektedir. Nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan araştırma, İngilizce aracılığıyla yabancı dil öğreten ve öğrenen öğretmen ve öğrencilerden oluşan 10 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sonucunda dilsel zorluklar, kaynak eksiklikleri ve kültürel uyum gibi temalar ortaya çıkarılmış, İngilizcenin hem iletişimi kolaylaştırıcı hem de pedagojik süreçleri destekleyici bir araç olarak öne çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, İngilizcenin kültürel ve dilsel çeşitliliği gölgeleyebileceği de tespit edilmiştir. Öğretmenler, İngilizceyi dil bilgisi yapılarının açıklanmasında etkili bir araç olarak kullanırken, öğrenciler İngilizceyi tanıdık bir referans noktası olarak görmektedir. Araştırma, kod değiştirme stratejilerinin dengeli bir şekilde uygulanması ve kurumsal desteklerin artırılmasının bu süreçteki faydaları en üst düzeye çıkarabileceğini vurgulamaktadır. Çalışma, medya araçlarının, gerçek yaşam uygulamalarının ve kültürel etkinliklerin dil öğretimine entegre edilmesine yönelik önerilerle sona ermektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, Aracı Dil, Yabancı Dil Öğretimi, Dil Eğitimi, Çok Dillilik

¹ Bu çalışma IV. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Öğretim Görevlisi Doktor, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, mehmet.birgun@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6487-3554

³Öğretim Görevlisi Doktor, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, ckarcı@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9905-5834

GİRİŞ

İngilizce, dünyada en yaygın konuşulan dil -lingua franca- olmasının yanı sıra bilimsel üretim ve yayımda da baskın bir rol oynamaktadır. Birçok ülkede, üniversiteler tarafından rekabet aracı olarak kullanılan İngilizce, eğitim dili olarak globalleşmenin bir sembolü haline gelmiştir. Ancak, İngilizcenin bu yaygın kullanımı, diğer diller ve kültürler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı yönünde eleştiriler almaktadır (Özkara, 2019; Parlak, 2008; Sert, 2003; Sunel, 1994; Timuralp, 2009; Tosun, 2006; Yılgör, 2009). Bu çalışma, İngilizcenin eğitim dili olarak kullanılmasından bağımsız bir biçimde, yabancı dil öğretiminde aracı dil olarak rolünü ve bu rolün çok dillilik açısından konumunu ele almaktadır.

Aracı dil, yabancı dil öğretimi sürecinde öğretici ile öğrenci arasındaki iletişimde kullanılan bir dil olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2022). İngilizce, küreselleşen dünyada bu rolü çoğunlukla üstlenmiş, dünya çapında İngilizce öğrenimi birincil önem taşıyan bir faaliyet haline gelmiştir (Yılmaz, 2007). Ancak, sadece İngilizce bilmenin yeterli olduğu dönemin geride kaldığı söylenebilir. Artık üçüncü bir yabancı dilin, bireyi diğerinden farklı kılan özellikler arasına girdiği söylenebilir. Çok dillilik, bireylerin üç veya daha fazla dilde etkili bir şekilde iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmakta ve bu beceri, bireylere çeşitli bilişsel, sosyal ve mesleki faydalar sunmaktadır (Wang, 2023). Araştırmalara göre çok dilli bireyler, özellikle “çift dilli avantaj” olarak bilinen bilişsel bir fayda elde etmektedir. Bu avantaj, özellikle üst bilişsel becerilerin gelişimini ve akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Festman ve Schwieter, 2019; Bayar ve Işık Tertemiz). Aynı zamanda, çok dillilik, sosyal ve kültürel entegrasyonu desteklemekte ve toplumlarda zengin bir dilsel dokuyu teşvik etmektedir (Gazzola ve diğ., 2019; Gorter, 2013). Mesleki bağlamda ise çok dilli bireylerin daha geniş kariyer fırsatlarına ulaşabildikleri ve uluslararası ağlar oluşturabildikleri gözlemlenmiştir (Tange ve Lauring, 2009).

Çok dilliliğin avantajlarına rağmen, İngilizce çoğu eğitim ve öğretim kurumunda eğitim dilidir ve İngilizce bilim, iş dünyası ve medyada baskın dildir (Lee & Norton, 2009). İletişim için yaygın olarak kullanılan bir dil olan İngilizce, ortak bir ana dili veya kültürel geçmişi paylaşmayan farklı ana dilleri konuşanlar arasında iletişim için ortak bir dil olarak kullanılması anlamına gelen bir lingua franca'dır (Kirkpatrick, 2010). Bu nedenle, çoğu insanın öğrenmeyi arzuladığı bir dildir ve İngilizce öğrenmeye çalışan veya İngilizce öğrenmeye teşvik edilen insanlara rastlamak oldukça yaygındır (Aronin ve Singleton, 2008). Sosyal medyada, televizyonda, günlük hayatta vb. İngilizce öğrenmeyi teşvik eden çok çeşitli reklamlar bulmak mümkündür. Çoğu insanın İngilizce öğrenmeye yönelmiş olmasının, lingua franca'nın doğasına aykırı olarak çok dilli bir ortamdaki ziyade tek dilli bir ortama yol açabileceği uzak bir ihtimal gibi görünmeyebilir. Günümüz dünyasında, İngilizcenin lingua franca olarak baskın

kullanımı, diğer yabancı dillerin öğrenilmesini zorunlu olmaktan çıkararak tek dilliliğe yönelme riskini beraberinde getirebilir (Aronin ve Singleton, 2008).

Ancak, günümüzde İngilizce üzerinden yabancı dil öğreten bir yaklaşım olan Michael Thomas (2024) yaklaşımı incelendiğinde, İngilizce dili diğer dilleri öğrenirken bir köprü görevi ifa ettiği görülebilir. Bu çalışmada amaç, bu yöntemi değerlendirmek olmasa da söz konusu İngilizce üzerinden diğer dilleri öğretmeye çalışan bir yaklaşım olduğu için içeriğine değinmek yerinde bir fikir olacaktır. Hedef yabancı dilde akıcılığı İngilizce aracılığıyla sözlü olarak elde etmeye çalışan Michael Thomas Yöntemi (MT yöntemi), dili küçük, kolay öğrenilebilir parçalara ayırmaya odaklanan bir dil öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntem öğrencilere çalışmalarının erken dönemlerinde karmaşık cümleler kurma yeteneği kazandırmayı amaçlar ve özellikle kısa bir süreliğine bir ülkeyi ziyaret etmeyi planlayan ve dilde temel iletişim becerileri edinmesi gereken kişiler için uygun olduğu söylenebilir. Pedagojik anlamda, değerlendirildiğinde ise, MT yöntemi dili küçük, kolay öğrenilebilir parçalara ayırmaya odaklandığı ve bunları sık sık tekrar ettiği için İşitsel-Dilsel yöntem yaralandığı söylenebilir. Larsen-Freeman (2000) işitsel-dilsel yöntemin sözel temelli bir yaklaşım olduğunu ve dilbilgisel cümle kalıplarının öğrencilere alıştırtma yaptırılarak öğretildiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, gerçek durumları simüle ederek otantikliği kullanması, İletişimsel Dil Öğretimi yaklaşımını (CLT) da kullandığını gösterebilir. CLT yaklaşımı, gerçek yaşam iletişimini ve etkileşimi vurgulayarak öğrencilerin hedef dilde iletişimsel yeterlilik geliştirmelerine yardımcı olur (Wang, 2021). Özünde, Michael Thomas Yöntemi dil öğreniminde pratik bir başlangıç noktası sunarken, özellikle acil konuşma ihtiyaçları için öğrencilerin kapsamlı dil yeterliliği ve akıcılığı elde etmek için bunu diğer kaynaklarla desteklemeleri gerekebilir. MT yönteminin başka dilleri öğrenmede ve öğretmede İngilizce dilinden etkin olarak yararlandığı görülmektedir.

Dil öğretiminde geniş bir pedagojik alt yapının varlığı söz konusudur. Ancak bu çalışmada amaç, dil öğretimini bütünüyle ele almak değil, sadece İngilizce üzerinden hedef yabancı dil öğrenimini ele almak olduğu için kod değiştirme ve dillerarası geçiş kavramlarını açıklamak doğru olacaktır. Kod değiştirme ve dillerarası geçiş çok dillilik çalışmalarında öne çıkan iki önemli kavramdır. Kod değiştirme, bir bireyin bir cümlede ya da bir diyalogda iki veya daha fazla dil arasında geçiş yapmasını ifade eder (Hofweber ve diğ., 2020). Dillerarası geçiş ise bireylerin dil repertuarını bir bütün olarak kullanarak anlam oluşturma ve iletişim kurma pratiğini tanımlar (Morais, 2023). Bu stratejiler, özellikle çok dilli öğrenme ortamlarında pedagojik olarak çok etkili bulunmuştur (Zhu ve Gu, 2022). Bir yandan İngilizce, dil öğrenenler için zengin kaynaklara erişim sağlarken (Birgün, 2022; Liu ve Fang, 2020), diğer yandan dilsel karışıklıklar, kültürel farklılıklar ve motivasyon kaybı gibi sorunları da beraberinde getirebilir (Wang ve Kirkpatrick, 2012). İngilizce eğitiminin baskın olması, yerel dillerin korunmasının önünde bir engel olarak görülebilir (Yani, 2022). Bu bağlamda, araştırmanın amacı, İngilizce kullanarak yabancı bir dil öğretirken ve öğrenirken

farklı eğitim bağlamındaki katılımcıların bakış açılarından yararlanarak dil ediniminin etkinliğini artıran temel zorlukları ve stratejileri ve İngilizcenin çok dillilik bağlamındaki konumunu belirlemektir.

Günümüzde İngilizce, küresel bir dil olarak, yalnızca bir iletişim dili olmanın ötesinde, diğer yabancı dillerin öğretiminde de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak, İngilizcenin yabancı dil öğretiminde aracı dil olarak kullanımıyla ilgili pedagojik süreçler ve sonuçlar yeterince incelenmemiştir. Bu durum, hem öğretmenler hem de öğrenciler için çeşitli zorluklar ve fırsatlar sunan bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu durum, İngilizcenin aracı dil olarak kullanımını daha derinlemesine inceleyen, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin deneyimlerine dayalı bir araştırmaya olan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurarak, yabancı dil öğretiminde İngilizcenin pedagojik kullanımına dair daha etkili yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmacıların cevaplarını aradığı araştırma soruları ise şu şekildedir;

1. Öğretmenler ve öğrenciler İngilizce aracılığıyla yabancı dil öğretirken veya öğrenirken ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorlar ve bu zorluklarla nasıl baş ediyorlar?
2. Öğretmenleri/öğrencileri İngilizce aracılığıyla yabancı dil öğretmeye/öğrenmeye motive eden nedir?
3. Öğretmenler/öğrenciler kültürel bağlamı İngilizce aracılığıyla yabancı dil öğrenme/öğretme süreçlerine nasıl entegre ederler?
4. Çok dillilik açısından yabancı dil öğrenme/öğretmede İngilizcenin konumu nedir?

YÖNTEM

Bu çalışma, araştırmacıların öğretim görevleri ve öğrencilerin görüşleri aracılığıyla İngilizceden yabancı dil öğretimi ve öğrenimini araştırdığı nitel bir desen olan durum çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu yabancı dil öğrenen ve öğreten amaçlı örneklem tekniğiyle seçilmiş 10 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcı Demografik Bilgileri

Katılımcı Adı	Cinsiyet	Öğretilen/Öğrenilen Diller
T1	Kadın	Fransızca
T2	Kadın	Fransızca
T3	Kadın	Fransızca
T4	Kadın	Fransızca
T5	Kadın	Türkçe
T6	Erkek	Almanca
T7	Kadın	Almanca
S1	Kadın	İspanyolca
S2	Kadın	Fransızca
S3	Kadın	Almanca

Bu çalışmada, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini detaylandırmalarına olanak tanımak amacıyla yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınarak yazılı hale getirilmiştir. Bir görüşmenin süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Veriler kaydedilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayara word formatında transkribe edilmiştir ve verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlama, belirli temaları ortaya çıkarmış ve bu temalar katılımcıların görüşlerini özetlemek için kullanılmıştır. İki bağımsız araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar, bulguların tutarlılığını sağlamak için karşılaştırılmıştır ve yüksek oranda birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Birbirinden farklı kodlamalar da literatür ve çalışmanın diğer bulguları ekseninde değerlendirilip son şeklini almıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği çeşitli yöntemlerle sağlanmıştır. Katılımcılardan alınan veriler, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bulguların doğruluğu için katılımcılara geri bildirim verilmiştir. Ayrıca kodlama süreci, uzman görüşüne sunulmuş ve doğrulanmıştır. Araştırma, etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüştür. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu komisyonundan 31906847/050. 04.04-10 sayılı etik kurul onayı alınmış ve katılımcılardan onaylı izin sağlanmıştır. Araştırma sürecinde katılımcıların gizliliği ve verilerinin güvenliği korunmuştur.

BULGULAR

1. Öğretmenler ve öğrenciler İngilizce aracılığıyla yabancı dil öğretirken veya öğrenirken ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorlar ve bu zorluklarla nasıl baş ediyorlar?

Tablo 2

Öğretmenler ve Öğrencilerin İngilizce Aracılığıyla Yabancı Dil Öğretirken veya Öğrenirken Karşılaştığı Zorluklar

	Tema	Kod	Alıntı
Öğretmenlerin...	Dilsel Zorluklar	Telaffuz, Dilbilgisi farklılıkları, Kelime bilgisi.	"Telaffuz konusunda sıkıntı yaşıyoruz, çünkü öğrenciler Fransızca kelimeleri İngilizce gibi telaffuz ediyorlar." "Fransızca'da her özneye göre fiil çekimi değişiyor ve bu öğrenciler için zorlayıcı oluyor."
	Kaynak Sınırlamaları	Materyal eksikliği, Kurumsal destek	"Fransızca öğretirken İngilizce kaynakları çok fazla kullanamıyoruz." "Kurumsal destek eksikliği nedeniyle kendi materyallerimizi oluşturmak zorunda kalıyoruz."
	Öğrenci Katılımı	Motivasyon, Katılım	"Öğrenciler başlangıçta hevesle başlıyorlar ama süreç ilerledikçe sayıları azalıyor." "Öğrencilerin derse katılımını sağlamak için çeşitli motivasyon teknikleri kullanıyoruz."
Öğrencilerin...	Meydan okumalar	Uygulama Eksikliği Dil Karmaşıklığı	"yeterince pratik yapma sansı olmaması." "İngilizce kelime dağarcığımanın Arapça gibi çok kültürlü ve ağır bir dili tam olarak yansıttığını düşünmüyorum."
	Stratejiler	Medya Kullanımı	"dizi/film/şarkı."
		Temel Kaynaklar	"Daha temel düzeyde kaynaklar kullanarak."

Tablo 2'ye göre, öğretmenler, dilsel zorluklar (telaffuz, dilbilgisi farklılıkları, kelime bilgisi eksiklikleri), materyal eksikliği ve kurumsal destek yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonlarının zamanla

azalması ve derse katılımlarını artırmak için çeşitli yöntemler uygulama gerekliliği öne çıkmaktadır. Öte yandan öğrenciler, uygulama eksikliği ve dilin karmaşıklığı gibi zorluklarla mücadele ettiklerini ifade etmektedir. Öğrenciler, öğrenim sürecini desteklemek için medya araçlarını (dizi, film, şarkı) kullanmayı ve daha temel kaynaklarla çalışmayı tercih etmektedirler. Genel olarak, öğretmen ve öğrenci deneyimleri, İngilizceyi aracılık eden bir dil olarak kullanmanın pedagojik faydalarını ortaya koyarken, aynı zamanda süreçte iyileştirilmesi gereken alanlara da işaret etmektedir.

2. Öğretmenleri/öğrencileri İngilizce aracılığıyla yabancı dil öğretmeye/öğrenmeye motive eden nedir?

Tablo 3

İngilizcenin Yabancı Dil Öğretiminde Pedagojik Rolü ve Öğrenim Sürecine Etkileri

	Tema	Kod	Alıntı
Öğretmenlerin...	Profesyonel motivasyon	Öğrenci ihtiyaçları	"Öğrencilerim İngilizce bilerek geliyorlar ve bu yüzden İngilizceyi kullanmak zorundayız."
	Pedagojik Gereklilikler	Ortak dil (Lingua Franca),	dil "İngilizce, öğrencilere Fransızca öğretirken kullandığım ortak dil oluyor."
		Pedagojik stratejiler	"Cümle yapıları ve kelime anlamlarını açıklarken İngilizceden yararlanıyorum."
Öğrencilerin...	İlk İzlenimler	Erken kalma	"çok küçük yaştan itibaren Maruz teknolojik aletlerle haşır neşirdim. İngilizce oyunlar oynuyor, videolar izliyordum."
		Öğretmen Etkisi	"hayatıma da sürekli çok iyi İngilizce öğretmenleri girince teşvik oldum ve öğrendim."
		Deneyim Eksikliği	"Daha önce denemedim."

Tablo 3'te öğretmenler, öğrencilerinin İngilizce bilgisi nedeniyle bu dili öğretim sürecinde ortak bir dil (lingua franca) olarak kullanmak durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, cümle yapıları ve kelime anlamlarını açıklamak için İngilizceden pedagojik bir araç olarak faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise İngilizceye erken yaşlardan itibaren teknolojik araçlarla maruz kaldıklarını, İngilizce oyunlar oynayıp videolar izlediklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında, iyi İngilizce öğretmenlerinin hayatlarına girerek onları teşvik ettiğini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Ancak, bazı öğrenciler daha önce belirli öğrenim yöntemlerini denememiş olduklarını

belirterek deneyim eksikliğinin öğrenim sürecine olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu durum, İngilizcenin pedagojik bir araç olarak güçlü bir rol oynarken, öğrenim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

3. *Öğretmenler/öğrenciler kültürel bağlamı İngilizce aracılığıyla yabancı dil öğrenme/öğretme süreçlerine nasıl entegre ederler?*

Tablo 4

Dil Öğretimi ve Öğreniminde Kaynak Kullanımı, Destek ve Kültürel Uyum

	Tema	Kod	Alıntı
Öğretmenler ...	Kaynak Kullanımı	Ders kitapları, Ek materyaller	"Yabancılara Türkçe öğretmek için İstanbul kitabını kullanıyoruz." "Bu kaynak kitap bize hem Türkçe hem İngilizce bilgi sağlıyor." "İngilizce ek materyaller hazırlayarak öğrencilerin gramer bilgisini destekliyoruz."
	Kurumsal Destek	Eğitim programları, İdari destek	"Yurt dışı tecrübeleri ve sertifika programları ile kendimizi geliştiriyoruz." "Üniversitemizin sağladığı eğitimlerle öğretimimizi daha etkili hale getiriyoruz."
	Uyum ve Yenilik	Materyal oluşturma, Teknoloji kullanımı	"Kendi materyallerimizi oluşturuyoruz çünkü yeterli kaynak yok." "Teknoloji ve online kaynakları kullanarak derslerimizi zenginleştiriyoruz."
Öğrenciler...		Kültürel Takdir	"Bir lisan bir insan."
	Kültürel Uyum	Sınırlı Uyum	"Tam olarak karşıladığını düşünmüyorum, sadece benzer ifadeler kullanmaya dikkat ederim."
		Kültür için Medya Kullanımı	"Öğreneceğim dilin kültürünü anlatan dizi, film veya kitaplardan yardım alabilirim."

Tablo 4'te Öğretmenler, kaynak kullanımında ders kitapları ve ek materyallerden

yararlanmakta, örneğin "İstanbul" kitabını kullanarak Türkçe öğretiminde hem Türkçe hem de İngilizce bilgi sağlayan kaynakları tercih etmektedir. Ayrıca, İngilizce ek materyaller oluşturarak öğrencileri dilbilgisi yönünden desteklemektedirler. Kurumsal destek açısından, yurt dışı deneyimleri, sertifika programları ve üniversitenin sağladığı eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Uyum ve yenilik bağlamında ise öğretmenler, materyal eksikliğini kendi kaynaklarını oluşturarak ve teknoloji kullanarak gidermeye çalışmaktadır.

Öğrenciler ise kültürel uyum konusunda farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Kültürel takdir, öğrencilerin "Bir lisan bir insan" gibi ifadelerle dil öğreniminin kültürel zenginlik kattığını fark etmelerini yansıtmaktadır. Ancak, bazı öğrenciler sınırlı bir uyum sağladıklarını, kültürel anlamda tam karşılık bulamadıklarını belirtmiş ve benzer ifadeler kullanmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenmekte oldukları dilin kültürünü daha iyi anlamak için dizi, film ve kitap gibi medya araçlarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bu tablo, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde materyal, teknoloji ve kültürel uyumun önemine dikkat çekmektedir.

4. Çok dillilik açısından yabancı dil öğrenme/öğretmede İngilizcenin konumu nedir?

Tablo 5

Çok Dillilik ve İngilizcenin Rolü

Tema	Kodlar	Örnek Alıntılar
Köprü Dil Olarak İngilizce	Ortak İletişim, Pedagojik Araç	"İngilizce, öğrencilere Fransızca öğretirken kullandığım ortak dil oluyor."
Kültürel ve Dilsel Baskınlık	Kültürel Etki, Dilsel Gölgeleme	"Tam olarak karşıladığımı düşünmüyorum, sadece benzer ifadeler kullanmaya dikkat ederim."
Kod Değiştirme	Dil Geçişi, Pedagojik Strateji	"Cümle yapıları ve kelime anlamlarını açıklarken İngilizceden yararlanıyorum."
Çok Dillilik Algısı	Kültürel Zenginlik, Dil Farkındalığı	"Bir lisan bir insan."
Materyal ve Destek Eksikliği	Kaynak Sınırlamaları	"İngilizce ek materyaller hazırlayarak öğrencilerin gramer bilgisini destekliyoruz."

Tablo 5' göre, Köprü dil olarak İngilizce, öğretmenler tarafından ortak iletişim dili ve pedagojik araç olarak kullanılmakta, farklı diller arasında öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Ancak, kültürel ve dilsel baskınlık bağlamında, İngilizcenin diğer dillerin kültürel ve dilsel özelliklerini gölgeleyebileceği belirtilmiştir. Kod

değiştirme, öğretmenlerin hedef dilin yapısını ve kelime anlamlarını açıklamada İngilizceyi etkili bir strateji olarak kullandığını göstermektedir. Çok dillilik algısı, İngilizcenin kültürel zenginlik ve dil farkındalığını desteklediğini ortaya koyarken, katılımcılar bu durumu "Bir lisan bir insan" ifadesiyle özetlemiştir. Bununla birlikte, materyal ve destek eksikliği, öğretim sürecini zorlaştıran bir unsur olarak öne çıkmakta, öğretmenler ek materyaller hazırlayarak bu eksikliği gidermeye çalışmaktadır. Bu bulgular, İngilizcenin çok dillilik ve pedagojik stratejiler açısından önemli bir rol oynadığını, ancak kaynak eksiklikleri ve kültürel denge gibi konularda dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İngilizcenin diğer yabancı dillerin öğretiminde aracı dil olarak kullanımı hem avantajlar hem de dezavantajlar sunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin İngilizce bilgisi nedeniyle bu dili ortak iletişim aracı olarak kullanmaları, pedagojik süreçleri kolaylaştırmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin cümle yapıları ve kelime anlamlarını açıklarken İngilizceden yararlanmaları, dil öğretiminde etkili bir strateji olarak görülmektedir (Hofweber ve diğ., 2020). Ancak, bu durumun öğrencilerin hedef dildeki telaffuz ve dilbilgisi farklılıklarını anlamada zorluk yaşamalarına neden olabileceği de belirtilmiştir. Bu tür zorluklar, İngilizcenin baskın bir araç olarak kullanılmasının olumsuz etkilerinden biridir (Özkara, 2019).

Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren İngilizceye maruz kalmaları, dil öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Teknolojik araçlar ve medya üzerinden İngilizce oyunlar oynayıp videolar izleyen öğrenciler, dil öğrenimine daha motive başlamaktadırlar (Birgün ve Polat, 2024). Ancak, bazı öğrenciler, İngilizcenin diğer dillerin kültürel ve dilsel özelliklerini tam olarak yansıtmadığını, bu nedenle benzer ifadeler kullanmaya özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, İngilizcenin baskınlığının diğer dillerin kültürel zenginliklerini gölgeleyebileceği endişesini doğurmaktadır (Kirkpatrick, 2010; Aronin ve Singleton, 2008).

Kod değiştirme, öğretmenlerin pedagojik strateji olarak İngilizceyi kullanmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, dil geçişi yaparak öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmakta ve dil öğrenme süreçlerini desteklemektedirler (Morais, 2023). Ancak, bu stratejinin aşırı kullanımı, öğrencilerin hedef dilde yeterlilik kazanmalarını engelleyebilir. Bu nedenle, kod değiştirmenin dengeli ve bilinçli bir şekilde kullanılması önem taşımaktadır. Zhu ve Gu (2022), bu stratejilerin çok dilli öğrenme ortamlarında pedagojik açıdan

etkili olduğunu belirtmiştir.

İngilizce üzerinden yabancı dil öğrenirken ve öğretirken çok dillilik algısı, dil öğreniminin kültürel zenginlik ve dil farkındalığına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Katılımcıların "Bir lisan bir insan" ifadesi, dil öğrenmenin bireylerin kültürel ve dilsel ufuklarını genişlettiğini vurgulamaktadır (Wang, 2023). Ancak, materyal ve destek eksikliği hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin kendi materyallerini oluşturma çabaları ve teknolojiyi kullanarak dersleri zenginleştirme girişimleri, bu eksiklikleri gidermeye yönelik adımlar olarak değerlendirilebilir (Liu ve Fang, 2020).

Sonuç olarak, İngilizcenin yabancı dil öğretiminde aracı dil olarak kullanımı, pedagojik süreçleri kolaylaştıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak, dilsel ve kültürel baskınlık, kod değiştirme stratejilerinin dengeli kullanımı ve materyal eksiklikleri gibi konular, dikkatle ele alınması gereken alanlardır. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimleri, İngilizcenin aracı dil olarak kullanımının çok dillilik üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir kaynak sunmaktadır. Çalışmanın bulguları doğrultusunda, İngilizceyi bir aracı dil olarak kullanırken kod değiştirme stratejilerini dengeli bir şekilde uygulamalı ve öğrencilerin hedef dilde yeterlilik kazanmalarını desteklemelidir. Eğitim kurumları, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için İngilizce destekli materyaller geliştirmeli ve pedagojik eğitimler sunarak süreci daha verimli hale getirmelidir. Ayrıca, öğrencilerin hedef dili daha etkili öğrenmeleri için medya araçları, gerçek yaşam uygulamaları ve kültürel etkinlikler sınıf içi etkinliklere entegre edilmelidir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, yalnızca 10 katılımcı ile gerçekleştirilmiş olduğundan, bulgular genelleştirilemez ve daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılacak araştırmalar, daha kapsamlı ve çeşitli sonuçlar sağlayabilir. Ayrıca, yalnızca nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılması, çalışmanın kapsamını sınırlamış olup, nicel yöntemlerin eklenmesi bulguların güvenilirliğini artırabilir. Çalışmanın belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olması ise uzun vadeli etkilerin incelenmesine olanak tanımamıştır. Bu sınırlılıklar, gelecekteki araştırmalar için önemli bir yol gösterici olabilir. Bu bağlamda, İngilizcenin aracı dil olarak kullanıldığı farklı eğitim bağlamlarında, özellikle ilköğretim ve yükseköğretim düzeylerinde, karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak bu uygulamanın etkileri daha kapsamlı bir şekilde incelenebilir. Ayrıca, kod değiştirme ve diller arası geçiş stratejilerinin

pedagojik etkilerini uzun vadede değerlendiren boylamsal araştırmalar, bu stratejilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını daha derinlemesine anlamaya yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra, çok dillilik bağlamında İngilizcenin rolünü, farklı kültürler ve diller arasındaki ilişkiler açısından ele alan disiplinler arası araştırmalar gerçekleştirilmesi, İngilizcenin küresel dil öğretimindeki konumuna dair daha geniş bir perspektif sunabilir.

- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1-16. Doi: <https://doi.org/10.2167/ijm072.0>
- Bayar, M. & Işık-Tertemiz, N. (2024). Investigation of Four Operation Problem Solving Skills of Primary School Fourth-Grade Students According to Unknown Situation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 19 (3), 7-22.
- Birgün, M. (2022). *A proposal for EMI lecturers' professional development program in Turkish higher education*. [Doctoral dissertation]. Çukurova University.
- Birgün, M., & Polat, Y. (2023). Use of social media for productive skills in English as a foreign language (EFL). *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, (5), 83-92.
- Festman, J. & Schwieter, J. (2019). Self-concepts in reading and spelling among mono- and multilingual children: extending the bilingual advantage. *Behavioral Sciences*, 9(4), 39. <https://doi.org/10.3390/bs9040039>
- Gazzola, M., Templin, T., & McEntee-Atalianis, L. (2019). Measuring diversity in multilingual communication. *Social Indicators Research*, 147(2), 545-566. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02161-5>
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190-212. <https://doi.org/10.1017/s0267190513000020>
- Hofweber, J., Marinis, T., & Treffers-Daller, J. (2020). How different code-switching types modulate bilinguals' executive functions: a dual control mode perspective. *Bilingualism Language and Cognition*, 23(4), 909-925. <https://doi.org/10.1017/s1366728919000804>
- Kirkpatrick, A. (2010). English as an asian lingua franca and the multilingual model of ELT. *Language Teaching*, 44(2), 212-224. <https://doi.org/10.1017/s0261444810000145>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University.
- Lee, E., & Norton, B. (2009). The English language, multilingualism, and the politics of location. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 277-290. <https://doi.org/10.1080/13670050802153285>
- Thomas, M. (2024). *Michael Thomas Method*. Retrieved from : <https://michelthomas.com/> 05.06.2024
- Morais, M. (2023). Translanguaging in Brazilian bilingual education: analyzing attitudes and perceptions of translanguaging practices in fifth-grade students and their teachers. *Revista Do Gelne*, 25(1), e29882. <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2023v25n1id29882>
- Özkara, B. (2019). *Üniversitelerde yabancı dilde eğitim alan öğrencilerin dil bariyerini aşabilmek için kullandıkları dil öğrenme stratejileri ve karşılaştıkları zorlukların incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Parlak, B. (2008). *Türkiye 'de ortaöğretimde yabancı dille eğitim uygulamasının tarihsel süreci (1955-2004)* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Sert, N. (2003). Yabancı dille eğitim. *Dil dergisi*, 119, 5-9.
- Sunel, A. H. (1994). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (10).
- Tange, H. & Luring, J. (2009). Language management and social interaction within the multilingual workplace. *Journal of Communication Management*, 13(3), 218-

232. <https://doi.org/10.1108/13632540910976671>

- Timuralp, B. (2009). Yabancı dilde eğitim, çalışma grubu toplantıları (Education in foreign language, meetings of study group). *The Anatolian Journal of Cardiology*, 9(3), 157.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 28-42.
- Wang, C. (2021). The relationship between teachers' classroom English proficiency and their teaching self-efficacy in an English medium instruction context. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611743>
- Wang, D. & Kirkpatrick, A. (2012). Code choice in the Chinese as a foreign language classroom. *Multilingual Education*, 2(1). <https://doi.org/10.1186/2191-5059-2-3>
- Wang, N. (2023). Multilingualism of Shanghai indigenous residents. *Open Journal of Modern Linguistics*, 13(01), 126-140. <https://doi.org/10.4236/ojml.2023.131008>
- Yani, D. (2022). The impact of using English as the medium of instruction in teaching reading. *English Language Study and Teaching*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32672/elaste.v3i1.4735>
- Yılğör, İ. (2009). Yabancı dille eğitim. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 1(1), 185-195.
- Yılmaz, Ş. (2022). Araç dil kullanımı açısından yabancı dil öğretim yöntemleri üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 275-284.
- Yılmaz, F. (2007). *İngilizcenin Türkiyede ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimine etkileri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Zhu, J. & Gu, Y. (2022). The effects of multimodal communication classroom on the learning performance of efl learners from the perspective of translanguaging. *International Journal of Education and Humanities*, 4(3), 223-230. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v4i3.1812>

BÖLÜM 2

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

Betül AKÇAKOYUN², Esef Hakan TOYTOK³

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin uygulanma sürecinde uygulayıcıların (öğretmenler ve okul yöneticileri) karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların eğitim sistemi üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, modelin hayata geçirilmesinde karşılaşılan zorlukları ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, bu süreçte öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer uygulayıcıların modelin temel ilkelerini ne ölçüde benimseyip uygulayabildikleri de değerlendirilerek, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin etkinliği üzerine genel bir değerlendirme yapılacaktır. Araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline (TYMM) ilişkin Öğretmen ve Yönetici görüşlerinin incelenmesi hakkında yaşanan bir olguya ilişkin bilgi toplamak amacıyla nitel yöntemlerden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin deneyimlerini ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek, yaşanan olaylarla bu olayları bireylerin nasıl algıladığı arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediklerini keşfetmek için en uygun nitel araştırma desendir. Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Onikişubat İlçesinde görev yapan ilkokul, ortaokul, lise müdürleri ve müdür yardımcıları ile ana sınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu tesadüfi olmayan kota tekniği ile belirlenmiş ve katılımcılarla görüşme yapılmadan önce gönüllü ve istekli olma göz önüne alınmıştır. Çalışma grubunda 6 müdür, 6 müdür yardımcısının ve 8 öğretmenin görüşü alınmak üzere toplam 20 katılımcı oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul idarecileri TYMM'nin olumlu etkilerinin zamanla kendini göstereceğine dair inançlarının yüksek oldukları görülürken, araştırmaya katılan öğretmenlerin ise inançlarının bu yönde olmadıkları, TYMM'nin iyi anlaşamadığı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, Eğitim Programı, Okul İdarecisi, Müfredat.

¹ Bu araştırma ICONTE 2024'te bildiri olarak sunulmuştur.

² MEM, Fatmalı Yeşilkent Orta Okulu, betulakcakoyunn@gmail.com ORCID: 0009-0003-2224-8912

³ Doç.Dr., Kahramanmaraş Sutcu Imam University, ehakantoytok@ksu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3638-1901

GİRİŞ

Eğitim hiç kuşkusuzdur ki bir gelecek inşasının en önemli yapı taşıdır. Bu nedenle gelişmiş toplumların temel geliştirme dinamolarının eğitim sistemlerinin etkililiği olduğunu ve bu etkililiğini koruduğunu görürüz (Kadioğlu Ateş ve Görgülü, 2023). Eğitim ve öğretim kavramları, tarih boyunca toplumların gelişiminde kritik bir rol oynamış olup, bu kavramlar bir yandan bireylerin bilgiye erişimini sağlarken diğer yandan toplumsal ve kültürel değerlerin aktarılmasında da temel unsur olmuşlardır.

Bilginin hızla değiştiği ve yaygınlaştığı günümüz dünyasında, eğitim sistemlerinin temel amacı da bu değişime ayak uydurabilen, yenilikçi ve donanımlı bireyler yetiştirmektir (Kadioğlu Ateş ve Aydın, 2023). Türkiye bu bağlamda eğitim sistemini daha etkili kılmak adına 2024 – 2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya kademeli olarak giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) programı ile yapısal bir değişikliğe gitmiştir. Bu yeni programda öne çıkan Maarif kelimesi, Arapçadan dilimize geçmiş olup, tarihsel olarak bilgi ve kültür anlamında kullanılan bir kavramdır. Aynı zamanda, geçmişte maarif kelimesi eğitim ve öğretim sistemi anlamında da kullanılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk'ün "En büyük emelim, maarif vekili olarak yurdumun irfanını yükseltmektir." sözünde de bu anlam açıkça görülmektedir. Günümüzde ise maarif kelimesi, özellikle eğitim ve öğretim sistemini tanımlamak için tercih edildiği görülmektedir. "Maarif" kavramının, geçmişte geniş anlamda bilgi ve kültürü ifade ettiği görülürken, zamanla eğitim ve öğretim sistemlerinin merkezine yerleştiği görülmüştür. Günümüzde ise maarif, daha geniş bir perspektiften ele alınarak, bireylerin çağın gereksinimlerine uygun becerilerle donatılmasını hedefleyen bir eğitim modelini işaret etmektedir. Bu model, geleneksel bilgi aktarımının ötesine geçerek, bireyin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği yapabilme ve toplumsal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerilerini kazanmasını sağlamayı amaçlar. Eğitimde maarif anlayışı, bireyleri sadece akademik olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel anlamda da donanımlı hale getirmeyi hedefleyerek, toplumun her kesimine dokunan kapsayıcı bir yaklaşımı temsil etmektedir (Ülçay, 2024). Bayar ve Işık-Tertemiz (2024) araştırmalarında programların öğrencilerin üst düzey düşünmesini sağlamaya yönelik olmalıdır.

Bu doğrultuda Türkiye, "Türkiye Yüzyılı" vizyonu kapsamında, küresel dünyada rekabet edebilecek, yaratıcı, sosyal sorumluluk sahibi bireyler yetiştirebilmek amacıyla yeni bir eğitim modeli geliştirme ihtiyacı duymuştur. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal farkındalık, girişimcilik ve çevresel sorumluluğu ön plana çıkaran bir yaklaşıma sahiptir (Arslankara ve Arslankara, 2024). Eğitim sistemlerinin tasarımında, ülkeler genellikle toplumsal ihtiyaçları, eğitim hedeflerini ve öğrencilerin gelecekteki başarılarını göz önünde bulundurarak dengeli yaklaşımlar benimserler. Her ülke, bu stratejiler doğrultusunda toplumun

ihtiyaçlarına cevap vermeyi, sunulan eğitimin kalitesini artırmayı ve öğrenciler, öğretmenler ile veliler arasında güçlü bağlar kurmayı hedeflemektedir (Kuzu ve diğ., 2019). Küresel dünyanın karmaşık sorunlarına çözüm üretme ve disiplinler arası iş birliği ihtiyacının artması, eğitim sistemlerini yenilikçi ve beceri odaklı yaklaşımlar benimsemeye teşvik ederek, ulusal eğitim politikalarının bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde şekillenmesini sağlamıştır.

Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) iş birliğiyle "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli" adı altında beceri temelli bir eğitim modeli geliştirilmiştir. Bu model, öğrencilerin temel akademik bilgi edinimlerinin yanı sıra, bu bilgilerin 21. yüzyıl becerileri ile desteklenmesini hedeflemektedir. K12 Beceriler Çerçevesi'nde, "beceri" kavramı, bir çalışma veya öğrenme alanında sezgisel ve mantıksal düşünme süreçleriyle ilişkilendirilen, el becerisi ve yöntem kullanmayı gerektiren her türlü edinim veya eylem olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2022). K12 kavramı Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Danimarka ve Kanada gibi farklı ülkelerde okul öncesinden başlamak üzere zorunlu eğitimin sonuna kadar olan eğitim süresini kapsayan bir ifade olarak kullanıldığını görmekteyiz (Balcı, 2021). Türkiye'de de uygulamaya alınan K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli, "Kavramsal Beceriler", "Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri", "Eğilimler" ve "Alana Özgü Beceriler" olmak üzere dört ana bileşenden oluşmaktadır. Kavramsal beceriler, soyut düşüncelerin ve karmaşık süreçlerin uygulamaya aktarılmasını sağlayan zihinsel işlemlerin sonuçları olarak açıklanır. Bu beceriler, hiyerarşik bir yapı yerine, temel beceriler, bütünlük beceriler ve üst düzey düşünme becerileri olmak üzere üç boyutlu ve iç içe geçmiş bir yapıyı yansıtır. Temel beceriler, karmaşık süreçler gerektirmeyen ve gözlemlenebilir eylemler olarak tanımlanırken; bütünlük beceriler, temel becerilerin süreç modellemeleriyle geliştirilmiş halini ifade eder. Üst düzey düşünme becerileri ise, çok boyutlu zihinsel süreçleri gerektiren ve temel ile bütünlük becerilerin bir arada kullanıldığı eylemleri kapsar (MEB, 2023). Türkiye'nin eğitim sisteminde yenilikçi ve beceri temelli bir yaklaşım getirerek, bireylerin değişen dünyaya uyum sağlamalarını hedefleyen bu model daha sonra TYMM başlığı altında bazı eklemeler ve düzenlemeler yapılarak ortak bir metine dönüştürülerek uygulamaya sokulmuştur. TYMM incelendiğinde okulöncesi kademesinde 1, ilkökul kademesinde 7, ortaokul kademesinde 8 ve lise kademesinde 14 olmak üzere toplam 26 dersin güncellenmiş oluşu görmekteyiz. Oysa sadece ilk ve ortaokul düzeyinde 17 zorunlu ve 24 seçmeli olmak üzere toplam 41 dersin olduğu, hatta lise düzeyinde (bazı lise türlerinde farklılaşma olabilmektedir) 15 zorunlu ve 46 seçmeli olmak üzere toplam 61 dersin olduğu bir ders havuzu için TYMM derslerinin sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir (Karataş, 2024).

TYMM'de öğrenci profili olarak değer ve yeterliliklerin bir arada ele alındığı 10 özellik ve bu 10 profil özelliği altında yer alan 58 bileşeni içeren bir format tasarlanmıştır. Tasarlanan bu formata ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

TYMM'de Öğrenci Profili (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Profil Özelliği	Bileşenleri
Ahlaklı	Adil, başkalarının haklarına saygı duyan, doğru, dürüst, güvenilir, saygılı, tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı
Bilge	Bağımsız düşünen, belagat sahibi, bilgilerini paylaşan, ilme ulaşan, sanat ve kültüre duyarlı
Cesaretli	Destekleyici, girişimci, inisiyatif alan, risk alan, yiğit ve mert
Estetik	Güzelliğe duyarlı, olgun, ölçülü, sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan, seçici, zarif
İradeli	İlkeli, kararlı ve iddialı, kendine güvenen, öfkesini kontrol eden, sorumluluk alan, tutarlı
Merhametli	Affedicici, iyiliksever, paylaşımcı, sevecen, şefkatli, yardımsever
Sağlıklı	Bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden, düzenli spor ve egzersiz yapan, düzenli uyuyan ve dinlenen, manevi sağlığını koruyan, sağlıklı beslenen, temiz
Sorgulayıcı	Araştırmacı, eleştirel düşünen, esnek, iş birliği yapan, meraklı, problem çözen
Üretken	Azimli ve sabırlı, çalışkan, hayal ve hedefleri olan, iletişime ve dayanışmaya açık, öğrenmeye istekli, yaratıcı
Vatansever	Bayrağını seven, gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan, milli kültürüne ve manevi değerlere bağlı, Türkçeye sahip çıkan, vatanını, milletini seven ve savunan

Tablo 1'de yer alan ve evrensel anlamda da önemli görülen profil özelliklerinin altındaki 58 bileşenin TYMM'de nasıl ilişkilendirildiğine ve uygulanabileceğine ilişkin her hangi bilgi ve yönergeye rastlanmamıştır. Ancak bu bileşenlerin eğitim sisteminde sadece yazı olarak bulunmasının yanında daha önemli olan şey işlevsellik kazanması olduğunu da unutmamalıyız.

Eğitim sisteminde uygulanan program aslında bir ulusun politikalarına uygun olarak varmak istediği noktanın yoludur ve yöntemidir. Bu nedenle Demirel (2007), eğitim programlarını "izlenen bir yol" olarak tanımlanmakta olup, okul personeli tarafından planlanan ve öğretilen tüm unsurları içine alan bir kapsam olarak tanımlamaktadır. Ancak, en iyi şekilde tasarlanmış bir eğitim programının dahi başarısı, öğretmenin bu programı ne kadar iyi anladığı ve uyguladığıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretim sürecine rehberlik eden eğitim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, programların sahadaki gerçek uygulayıcıları öğretmenlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008; Gürkan, 2014). Fidan (1985) ise, etkili

bir öğretim programının büyük ölçüde öğretmenlerin bu programı yorumlama ve uygulama becerilerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Okulların temel misyonu ise, uygulanan programların hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim programlarını anlama ve uygulama becerilerinin, diğer ifadeyle program okuryazarlığının, eğitimde başarıyı etkileyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin programı etkili bir şekilde kullanma kapasitesini belirleyen ve dolayısıyla hem öğretmenlerin hem de eğitim programlarının başarısını doğrudan etkileyen önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde program okuryazarlığı, eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma, bu programları yorumlayabilme ve eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek bulunduğu koşullara uygun biçimde uyarılma yetisi olarak tanımlanmaktadır (Keskin ve Korkmaz, 2017). Erdem ve Eğmir (2018) ise program okuryazarlığını, öğretmenlerin öğretim programlarına dair bilgi birikimine sahip olmaları ve bu programları çevresel koşullara adapte etme yeteneği şeklinde tanımlamışlardır. Program okuryazarlığı kavramı, "bilgi" ve "beceri" olmak üzere iki temel boyutla ele alınabilir. Bilgi boyutu, öğretim programlarını anlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dair bilgiye sahip olmayı ifade ederken, beceri boyutu, bu bilgilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili yetkinlikleri içerir (Akyıldız, 2020). Bolat (2017), öğretmen adaylarının eğitim aldıkları süre boyunca program bileşenleri olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme gibi konularda bilgi sahibi olmalarının, onların program okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleriyle doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Bayar (2024) araştırmasında öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına (maarif modeli) ilişkin görüşlerini almanın önemine vurgu yapmıştır. Ele alınan tüm bilgilerin de işaret ettiği üzere hangi eğitim programını uygularsak uygulayalım, eğitimin en önemli yapı taşı olan okullarda görev yapan okul yöneticisi ve özellikle öğretmenlerin inanmışlığı ve yetkinliğini arttırmadığımız sürece başarılı olunabileceğinin düşünülmesinin eksik bir önerme olacağı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin uygulanma sürecinde uygulayıcıların (öğretmenler ve okul yöneticileri) karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların eğitim sistemi üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, modelin hayata geçirilmesinde karşılaşılan zorlukları ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, bu süreçte öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer uygulayıcıların modelin temel ilkelerini ne ölçüde benimseyip uygulayabildikleri de değerlendirilerek, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin etkinliği üzerine genel bir değerlendirme yapılmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemi olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında yeteri kadar bilgiye sahip misiniz? Açıklayınız.
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin oluşturulma ve uygulanma sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.
3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programı sizce önceki uygulanan programa göre herhangi bir olumlu farklılık yaratmakta mıdır? Açıklayınız.
4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programı sizce önceki uygulanan programa göre herhangi bir olumsuz farklılık yaratmakta mıdır? Açıklayınız.

Sayıtlar

Araştırmanın bazı sayıtları bulunmaktadır. Bu varsayımlar aşağıda genel hatlarıyla özetlenmiştir:

1. Veri toplama araçlarını yanıtlayan yönetici ve öğretmenlerin sorulara tarafsız bir şekilde yaklaşip doğru cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.
2. Veri toplama araçlarındaki soruların, araştırmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticilerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanma sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların eğitim sistemi üzerindeki etkilerini incelemek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Bu araştırma, 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesindeki MEB'e bağlı temel eğitim ve ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan 6 okul müdürü, 6 müdür yardımcısı ve 8 öğretmen olmak üzere toplam 20 katılımcı görüşleri ile sınırlıdır.
2. Katılımcılardan, 5 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin Öğretmen ve Yönetici görüşlerinin incelenmesi hakkında yaşanan bir olguya ilişkin bilgi toplamak amacıyla nitel yöntemlerden fenomenolojik (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin deneyimlerini ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını incelemek, yaşanan olaylarla bu olayları bireylerin nasıl algıladığı arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve belirli bir olgunun özünü nasıl deneyimlediklerini keşfetmek için en uygun nitel araştırma desendir. Bu yöntem, bireyler arasındaki ortak noktaları araştırarak, onların deneyimlerinin özünü anlamayı amaçlar (Tekindal, 2021; Swanborn, 2010). Olgubilim sayede değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesi ve bu ilişkiler arasındaki sebep-sonuç mekanizmasını detaylı bir şekilde incelenmesi sağlanabilir (Creswell & Poth, 2016). Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, katılımcıların görüşleri ile dosya ve belge incelemeleri yoluyla elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlar ve ilişkiler bulmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu yöntem, görüşme ve gözlem gibi veri toplama süreçlerinden elde edilen bilgilerin sistematik bir şekilde düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasını hedefler.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Onikişubat İlçesinde görev yapan ilkokul, ortaokul, lise müdürleri ve müdür yardımcıları ile ana sınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu tesadüfi olmayan kota tekniği ile belirlenmiş ve katılımcılarla görüşme yapılmadan önce gönüllü ve istekli olma göz önüne alınmıştır. Çalışma grubunda ilkokul, ortaokul ve liseden ikişer müdür olmak üzere toplam altı müdür ve müdür yardımcısının, ana sınıfı, ilkokul 1.sınıf, ortaokul 5.sınıf ve lise 9.sınıf derslerine giren ikişer öğretmen olmak üzere toplam sekiz öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmada ilkokul müdürlerine İM1, ortaokul müdürlerine OM1 ve lise müdürlerine LM1 'den başlayarak, ilkokul müdür yardımcısına İMY1, ortaokul müdür yardımcısına OMY1 ve lise müdür yardımcısına LYM1 den başlayarak, ana sınıfı öğretmenlerine AS1, 1. Sınıf öğretmenlerine 1Ö1, 5.sınıf öğretmenlerine 5Ö1, 9.sınıf öğretmenlerine ise 9Ö1 şeklinde isimler verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuyla ilgili bazı demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Araştırma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Görev Yapılan Okul Türü	Görev	Meslekte Geçen Hizmet Süresi
İM1	Erkek	İlkokul	Müdür	15-22
İM2	Erkek	İlkokul	Müdür	15-22
OM1	Erkek	Ortaokul	Müdür	23 ve üstü
OM2	Erkek	Ortaokul	Müdür	23 ve üstü
LM1	Erkek	Lise	Müdür	23 ve üstü
LM2	Erkek	Lise	Müdür	23 ve üstü
İMY1	Erkek	İlkokul	Müdür Yard.	8-15
İMY2	Erkek	İlkokul	Müdür Yard.	8-15
OMY1	Erkek	Ortaokul	Müdür Yard.	8-15
OMY2	Erkek	Ortaokul	Müdür Yard.	8-15
LMY1	Erkek	Lise	Müdür Yard.	15-22
LMY2	Erkek	Lise	Müdür Yard.	8-15
AS1	Kadın	Ana Sınıfı	Öğretmen	8-15
AS2	Kadın	Ana Sınıfı	Öğretmen	8-15
İÖ1	Erkek	İlkokul	Öğretmen	15-22
İÖ2	Kadın	İlkokul	Öğretmen	8-15
ŞÖ1	Erkek	Ortaokul	Öğretmen	8-15
ŞÖ2	Kadın	Ortaokul	Öğretmen	7 ve altı
ŞÖ1	Erkek	Lise	Öğretmen	15-22
ŞÖ2	Erkek	Lise	Öğretmen	8-15

Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacı doğrultusunda, araştırmanın odağını oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin modelin uygulanma sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların eğitim sistemi üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmanın ana noktalarının konuşulmasını sağlamak amacıyla görüşme sürecinin önceden belirlenmiş alt başlıklar doğrultusunda yönlendirilmesini ifade etmektedir (Patton, 2014). Bu durum araştırmacının görüşme sürecinde belirli bir plan dahilinde hareket ederek amacından uzaklaşmamasını sağlamaktadır. Esnekliğe imkan sağlayan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı görüşme sırasında soruların sırasını ve yapısını değiştirebilir, önemli olduğunu düşündüğü noktalarda soruları

derinleştirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu formun oluşturulma sürecinde öncelikle kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve dokuz maddelik bir soru seti oluşturulmuştur. Nitel veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında, katılımcılara yöneltilecek açık uçlu soruların anlaşılabilirliğini test etmek için, bu sorular araştırma grubunun dışındaki okul müdürleri ve öğretmenleri müdür yardımcıları ve öğretmenlere yöneltmiştir. Elde edilen sonuçlar, hazırlanan soruların açık ve anlaşılır olduğunu göstermiştir. Daha sonra, bu sorular nitel araştırma yöntemlerinde uzman bir öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmiştir. Bu inceleme sonucunda, soru sayısı beşe indirilmiş ve son aşamada bir Türkçe öğretmeni tarafından yazım ve imla kuralları açısından değerlendirilmiştir. Sonuçta ortaya çıkan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyet, görev yapılan okul türü, görev ve hizmet süreleri gibi demografik bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, TYMM uygulayıcılarının model hakkındaki bilgi düzeyleri ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları incelemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ekte sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen görüşme yöntemi, sosyal konularda detaylı bilgi edinmek için kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Nitel araştırmalarda en önemli unsur, elde edilen bulguların doğruluğudur. Bu yüzden, nitel araştırmalar yürütülürken, çalışmaya katılan gruptan elde edilen verilerin doğrudan alıntılanması ve bu alıntılarının mümkün olan en doğal biçimde sunulması, çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2015).

Araştırma süreci içerisinde, katılımcılar ile görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıyla ortalama 30'ar dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler görüşme esnasında yazıya geçirilmiştir. Görüşmeler sonucunda ise elde edilen veriler dijital ortama aktarılmış ve araştırmacı tarafından betimsel analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analizde araştırmacı gördüğü ya da gözlemlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer vermektedir. Betimsel analizdeki temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizi; verilerin kodlanması, temaların ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların yapılandırılması ve yorumlanması şeklinde oluşturulmuştur. Kod ve tema olarak düzenlenen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcılara (İM1, OM1, LM1..İMY1,OMY1, LMY1....AS1..1Ö1..5Ö1..9Ö1...) şeklinde kodlar verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecinde, uygulayıcılar olan; okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde) tarafından karşılaşılan sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların eğitim sistemi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu sonuçlara göre alt problemler sıralanarak sunulmuştur. Aynı zamanda katılımcıların düşünce, eleştiri ve önerilerine ilişkin bulgular tablo halinde özetlenmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında Bilgi Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin bilgi düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında yeteri kadar bilgiye sahip misiniz? Açıklayınız." sorusu sorularak elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu.

Katılımcılar	Temalar	n	Evet	Kısmen	Hayır
Müdür	Bilgilendirme eksikliği	2	1	1	-
	Hizmet içi eğitim	2	-	-	2
	Pratikte öğrenim	1	-	-	1
	Uygunsuzluk	1	-	1	-
Müdür Yardımcısı	Bilgi edinme (eğitim, seminer, yazışmalar ve sosyal medya aracılığıyla)	3	3	-	-
	Yaygınlığın oluşturulamaması	2	-	-	2
	Sistem benzerliği	1	1	-	-
Öğretmen	Eğitim eksikliği	1	-	1	-
	Bilgi edinme (eğitim, seminer, yazışmalar ve sosyal medya aracılığıyla)	3	3	-	-
	Uygulama odaklılık	1	-	1	-
	Yaygınlığın oluşturulamaması	1	-	-	1
	Farkındalık	2	1	1	-

Verilen yanıtlar okul müdürleri bağlamında incelendiğinde ortaokul ve lise düzeyinde hizmet sunan 2 okul müdürünün model hakkında kısmen veya tamamen bilgi sahibi olsalar dahi süreç ile ilgili yeterli düzeyde bilgilendirilmenin yapılmadığına dair görüş bildirmişlerdir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 2 okul müdürü ise model ile bilgi sahibi olmadıklarını ancak bilgi edinmek için düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılım sağladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan ilkokulda görev yapan 1 okul müdürü ise model ile ilgili bilgi sahibi olmamakla beraber bu sürecin modelin uygulamaya başlanması ile sahada somutlaştırarak öğrenileceğini ifade etmiştir. Okul müdürü düzeyindeki son katılımcı ise model hakkında kısmi bir bilgi birikiminin olduğu ancak kendi çalıştığı düzey olan liseler için bu modelin uygulanmasının uygun olmadığını daha çok anaokulu ve ilkokul düzeyinde verimli olabileceğine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Elde edilen verilerin müdür yardımcıları nezdinde incelenmesi sonucunda ortaokul ve lise düzeyinde hizmet sunan 3 müdür yardımcısının model hakkında eğitim, seminer, bakanlığın resmi yazıları ve sosyal medya hesapları aracılığı ile bilgi edindiği belirtilmiştir. İlkokul ve lise düzeyinde görev yapan 2 müdür yardımcısı ise modelin eğitim camiasına yeterince aktarılamadığını dolayısıyla bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Lise düzeyinde görev yapan LMY1 katılımcısı ise sorulan soruya “*Yeterli bilgi sahibiyim, farklı bir şey yok yapılan şeylerin yazıya dökülmüş hali*” şeklinde cevap vermiştir. Dolayısıyla müdür yardımcısı düzeyinde son katılımcının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin geçmişte uygulanan eğitim metotlarından herhangi bir farklılığının bulunmadığı sadece uygulanan yöntemlerin bir araya getirilmesi ile oluşturulan teorik bilgilerden oluştuğunu ifade etmektedir.

Katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında bilgi sahibi olma durumu öğretmenler bağlamında incelendiğinde müdür yardımcıları ile ortak iki alt temanın elde edildiği görülmektedir. Müdür yardımcıları gibi ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki 3 öğretmen de model ile ilgili eğitim, seminer, yazışmalar ve sosyal medya platformları üzerinden bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Müdür yardımcılarının yanıtlarına benzer nitelikte ortaokul düzeyindeki 1 öğretmen de model ile ilgili yeterli yaygınlaştırmanın sağlanamadığı dolayısıyla bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Buna benzer olarak ilkokul düzeyinde hizmet sunan 1 öğretmen model hakkında herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını sadece Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu programı ve ortak metni incelediğini ifade ederek tüm eğitim camiasının model hakkında yüz yüze eğitim almasının gerekliliğini dile getirmiştir. Olumsuz görüşlerin aksine ilkokul ve lise düzeyinde görev yapan 2 öğretmen ise müfredat değişikliği ile ilgili eğitim alarak ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayınlarını takip ederek model ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Anaokulu düzeyinde bir öğretmen ise model ile ilgili kısmen bilgi sahibi olduğunu belirterek modelin öğrencilerin daha aktif rol aldığı teoriden ziyade uygulama odaklı bir program olduğunu vurgulamıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Oluşturma ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunu olan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin oluşturulma ve uygulanma sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” sorusunun katılımcılara yöneltilmesi doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin Oluşturma Ve Uygulama Sürecini Değerlendirmesi.

Katılımcılar	Temalar	n	Olumlu	Kısmen Olumlu	Olumsuz
Müdür	Paydaş katılımı	3	1	2	-
	Değişime direnç	1	-	-	1
	Pilot uygulama eksikliği	1	-	-	1
	Sistem değişim sıklığı	1	-	1	-
Müdür Yardımcısı	Kişisel gelişim	1	-	1	-
	Paydaş katılımı	2	-	1	1
	Hızlı değişim	1	-	1	-
	Geri bildirim	1	-	-	1
	Pilot uygulama eksikliği	1	-	-	1
Öğretmen	Uygulama eksikliği	2	-	-	2
	Aşamalı katılım	1	1	-	-
	Holistik fayda	1	1	-	-
	Gerçek dışı	2	-	-	2
	Paydaş katılımının eksikliği	1	-	-	1
	Bölgesel farklılıklar	1	-	1	-

Çalışma kapsamında bir sonraki aşamada katılımcıların Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin oluşturulma ve uygulanması ile ilgili süreci değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 4'de sunulmuştur. Söz konusu değerlendirme okul müdürleri nezdinde incelendiği en fazla vurgulanan temanın okul idaresi, öğretmenler ve velilerin katılımının gerekliliği olmuştur. 2 ilkokul 1 ortaokulda hizmet sunan okul müdürünün paydaşların sisteme etkin olarak dahil edilmesiyle mutlak başarının elde edileceğini ifade etmektedir. Katılımcılardan ortaokulda görev yapan 1 müdür ise uygulama sürecinde alışkanlıkları değiştirmenin zor olacağını belirterek model hususunda ciddi bir direnç yaşanacağını düşünmektedir. Lisede görev yapan okul müdürleri ise modelin oluşturulması ve uygulanmasına ilişkin daha olumsuz fikirler beyan etmişlerdir. LM2 katılımcısı "*Başından beri yanlış yapılıyor pilot uygulama yapılıp sonuçları görmeden uygulamaya konması yanlış*" ifadesi ile söz konusu modelin genele yayılmadan pilot uygulama ile deneme yapılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. LM1 kodlu okul müdürü ise süreci olumlu değerlendirmekle beraber eğitim sisteminde yaşanan sürekli değişimlerin ön yargıya sebep olduğunu ve söz konusu modelinde gelecek yıllarda kullanılmayacağına yönelik endişe taşıdığını belirtmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin oluşturulma ve uygulanma süreci müdür yardımcılarını bağlamında ele alındığında okul müdürleri ile ortak temaların mevcut olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin dile getirdiği üzere modeli oluşturma ve uygulama sürecinde paydaş katılımının önemi müdür yardımcılarını tarafından da

vurgulanmıştır. Ortaokulda hizmet sunan 1 müdür yardımcısı tüm paydaşların üzerine düşen görevi yaptığı takdirde sürecin başarılı olacağını düşünürken lise düzeyinde görev yapan 1 müdür yardımcısı modelin oluşturma sürecinde paydaş katılımının sağlanamadığı yönünde olumsuz eleştiri de bulunmuştur. Benzer şekilde lisede görev yapan LMY1 kodlu müdür yardımcısı ise “*Bakanlık modeli yapıyor sahaya uygulayın diyor böyle bir şeye ihtiyaç var mı diye sahaya sorulmuyor.*” ifadesi ile modelin esas uygulayıcılarının geri bildirimlerine başvurma hususunda eksiklik olduğunu dile getirmiştir. Yine okul müdürleri ile benzer şekilde ilkokul da görev yapan İMY2 kodlu müdür yardımcısı “*Başından beri yanlış yapılıyor pilot uygulama yapılıp sonuçları görmeden uygulamaya konması yanlış*” ifadesi ile sürecin öncelikle pilot uygulama ile değerlendirmesinin önemi üzerinde durmuştur. Nitekim ortaokulda hizmet sunan 1 müdür yardımcısı ise modelin hızlı bir şekilde uygulamaya koyulduğunu, zamana yayılarak uygulanmasının daha iyi sonuçlar vereceğini belirtmektedir. İlkokul da görev yapan 1 müdür yardımcısı ise modelin başarılı olabilmesi için yöneticilerin ve öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Modelin sınıf ortamında uygulayıcıları olan öğretmenler perspektifinden ele alındığında ise çoğunlukla olumsuz değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. Elde edilen temalar incelendiğinde öğretmenlerin model ile ilgili olarak en mustarip olduğu hususun modelin uygulanması noktası olduğu görülmektedir. Anaokulu düzeyinde hizmet sunan 1 öğretmen modelin sadece felsefesinin oluşturulduğu uygulama hususunun ele alınmadığını ifade ederken, ilkokul düzeyinde görev yapan 1 öğretmen ise modeli uygulamada materyal ve etkinlik desteği konusunda eksikliklerin olduğunu vurgulamıştır. Ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 2 öğretmen ise okullardaki yüksek sınıf mevcutları ve teknolojik imkânlarla erişim sağlanamaması (akıllı tahta ve internet erişimi gibi) sebebiyle modeli gerçek dışı bulduğunu ifade etmiştir. Lise düzeyinde hizmet sunan 9Ö1 kodlu öğretmen ise “*Paydaşlara sorulduğu söyleniyor fakat tek bir kaynaktan üretim şeklinde planlandığını düşünüyorum, uygulanma süreci ise kademe kademe olması açısından doğru buluyorum.*” ifadesi ile modelin oluşturulmasında paydaş katılımının eksikliğine vurgu yaparken uygulama sürecinde aşamalı katılım bağlamında pozitif değerlendirmiştir. Benzer şekilde ilkokul düzeyinde görev yapan 1 öğretmen de modelin aşamalı olarak uygulamaya konmasının iş yükünü azalttığını belirtmiştir. Ortaokul düzeyinde hizmet sunan 1 öğretmen ise modelin oluşturulması ve uygulanmasının Türkiye’nin eğitiminde bütüncül bir fayda yaratacağını ve geleceğe yönelik yol haritası olacağını ifade etmiştir. Katılımcılardan 1 anaokulu öğretmeni ise modelin uygulanmasında bölgesel farklılıkların gözetilmesinin önemini vurgulamıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan modeli mevcut programdan ayıran olumlu yönlerinin ortaya koyulması amacıyla katılımcılara “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programı sizce önceki uygulanan programa göre herhangi bir olumlu farklılık yaratmakta mıdır? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen kategorileri ile Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin Mevcut Programdan Olumlu Farkları

Katılımcılar	Temalar	n	Olumlu	Kısmen Olumlu	Olumsuz
Müdür	Değerler eğitimi	4	4	-	-
	İnsan merkezlilik	1	1	-	-
	Toplumsal sorun odaklılık	1	1	-	-
Müdür Yardımcısı	Holistik yaklaşım	3	3	-	-
	Tamamlayıcı	2	2	-	-
	Benzer	1	-	1	-
Öğretmen	Zaman kısıtı	1	-	1	-
	Sürdürülebilirlik sorunu	1	-	1	-
	Ahlak ve erdemlilik	1	1	-	-
	Değişim ve hayat boyu öğrenme	3	3	-	-
	Psikososyal eksiklikler	1	-	-	1
	Seyreltilmiş müfredat	1	1	-	-

Tablo 5 kapsamında katılımcıların mevcut programa göre Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin olumlu yönlerini ortaya koyan yanıtlarından alt temalar aktarılmıştır. Okul müdürleri bağlamında ele alındığında ağırlıklı olarak modelin kültür ve değerlerimizi odak noktaya almasının olumlu bir özellik olduğu üzerinde durulmuştur. İlkokul düzeyinde 2, ortaokul düzeyinde 1 ve lise düzeyinde 1 okul müdürü söz konusu modelin yozlaşan değerlerimizi ele alması sebebiyle faydalı olacağını dile getirmiştir. Ortaokul düzeyinde OM2 kodlu katılımcı “Günümüz neslinin problemlerine doğru teşhis etmesi bütün paydaşların aynı durumlardan rahatsız olması ve çözüm üretilmesi yönünde fikir birliği olması” ifadesi ile eğitim sisteminde gerek yöneticiler gerek öğretmenler gerekse veliler nezdinde önem arz eden toplumsal konuların model kapsamında ele alınmasının pozitif bir durum

olduğunu vurgulamaktadır. Lise düzeyinde hizmet sunan 1 okul müdürü ise modelin mevcut programa göre daha insan ve süreç odaklı olduğunu belirtmiştir.

Müdür yardımcılarını perspektifinden ele alındığında ağırlıklı olarak olumlu bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir. İlkokul düzeyinden 2 ortaokul düzeyinden ise 1 katılımcının modelin mevcut programa göre daha bütüncül bir yaklaşım sergilediğini vurgulamıştır. Müdür yardımcılarını sadece bilgi ve öğretim odaklı değil aynı zamanda beceri ve karakter gibi birçok bileşeni ele alan yapısının önemi üzerinde durmuşlardır. Ortaokul ve lise düzeyinde hizmet sunan 2 müdür yardımcısı ise modelin mevcut programın eksikliklerini giderme ve yanlışlıklarını giderme yönünde olumlu özelliği olduğunu bir nevi mevcut programın tamamlayıcısı nitelikte olduğunu vurgulamışlardır. Lise düzeyinde görev alan LMY1 kodlu müdür yardımcısı ise “*Fazla bir farklılık oluşturmaz.*” ibaresi ile mevcut program ile modelin benzer nitelikte olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin mevcut programa göre olumlu farklılıklarının öğretmenler nezdinde değerlendirilmesi sonucunda öğretmenlerin idari pozisyonda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını göre daha negatif bir değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Anaokulu öğretmeni olan AS1 kodlu katılımcı “*Genel olarak olumlu ama uygulaması çok zaman alır.*” ifadesi ile modelin zaman konusunda sıkıntı oluşturabileceğini belirtmektedir. Katılımcılar içerisinde bulunan diğer anaokulu öğretmeni ise modeli olumlu değerlendirmekle birlikte sürdürülebilirlik şüphesi taşıdığını vurgulamıştır. İlkokul düzeyinde hizmet sunan bir öğretmen ise programın ahlak ve erdem kavramları üzerinde durmasının olumlu yönü olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda ahlaklı ve erdemli insan yetiştirebilmek için eğitimcilerin programın beklentilerine paralel olarak kendini geliştirmeleri ve öğrencilere rol model olmaları gerektiği yönünde öneriler sunmuştur. Öğretmenler arasında en fazla vurgu yapılan tema ise modelin değişim ve hayat boyu öğrenme boyutu olmuştur. İlkokul ve ortaokul düzeyinde hizmet sunan 3 öğretmen söz konusu modelin öğrencilerin kendilerini keşfetmesine ve muhakeme becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacağını vurgulamaktadır. Lise düzeyinde görev yapan 9Ö1 kodlu öğretmen ise “*Çok farklı olacağını düşünmüyorum. Genel bir katılım ve amaçsızlık söz konusu öğrencilerde, biraz daha sosyolojik ve psikolojik boyutlarına bakmak lazım.*” ifadesi ile model değişikliğinden ziyade öğrencilerin psikososyal bağlamda ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Katılımcılar arasında yer alan diğer lise öğretmeni ise mevcut programa göre müfredatın seyreltilmesini olumlu olarak değerlendirmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inin Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inin okul müdürleri, müdür yardımcılarını ve öğretmenler nezdinde yarattığı olumsuzlukların da bilinmesinin arz ettiği önem sebebiyle katılımcılara “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programını sizce önceki

uygulanan programa göre herhangi bir olumsuz farklılık yaratmakta mıdır? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 6’da aktarılmıştır.

Tablo 6

Türkiye Yüzyılı Maarif Model’inin Mevcut Programdan Olumsuz Farkları

Katılımcılar	Temalar	n	Olumlu	Kısmen Olumlu	Olumsuz
Müdür	Sürdürülebilirlik endişesi	2	-	1	1
	Olumsuz farkın olmaması	2	2	-	-
	Uygulanabilirlik endişesi	1	-	1	-
	Paydaşların benimsemesi	1	-	-	1
Müdür Yardımcısı	Olumsuz farkın olmaması	4	4	-	-
	Veliye yönelik bilgi eksikliği	1	-	-	1
	Gereksiz yük oluşturması	1	-	-	1
Öğretmen	Uygulanabilirlik endişesi	2	1	1	-
	Olumsuz farkın olmaması	2	2	-	-
	Yeterli olgunluğa ulaşmaması	1	-	1	-
	İletişim sorunu	1	-	-	1
	Müfredatta gerekli konuların kaldırılması	2	-	-	2

Tablo 6’da yer alan bilgilere göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin mevcut programdan olumsuz yöndeki farklılıklarının okul müdürleri nezdinde değerlendirilmesi sonucunda ilkokul ve lise düzeyinde 2 okul müdürünün söz konusu modelin olumsuz bir farklılığının bulunmadığını belirttiği görülmüştür. İlkokul ve lise düzeyinde hizmet sunan 2 okul müdürü de model ile ilgili en büyük olumsuzluğun sürdürülebilirlik olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle daha önce geliştirilen modellerin de kısa sürelerde değiştirilmesi sebebiyle söz konusu model için de modelden kısa sürede vazgeçilmesi yönünde kaygı uyandırmaktadır. Ortaokul düzeyinde görev yapan OM1 kodlu okul müdürü ise “*Herhangi bir olumsuzluk yaratmamakta sadece uygulanabilirliği ve ülkenin her yerinde tüm imkanların aynı olmadığı için teknolojik ve fiziki yetersizlikler hususunda şüphelerimiz var.*” ifadesi ile ülke içerisinde eğitim sisteminde mevcut olan eşitsizliklerin modeli uygulama noktasında sorunlara sebep olabileceğini ifade etmiştir. Ortaokul düzeyinde görev yapan başka bir okul müdürü ise modeli

uygulayacak olan yöneticiler, öğretmenler ve velilerin ikna edilmesi gerektiğini vurgulayarak ülkemizde sınav ve gelecek kaygısı sebebiyle söz konusu modelin uygulanmasının zor olduğunu dile getirmiştir.

Modelin olumsuz yönlerinin müdür yardımcıları bağlamında ele alındığında müdür yardımcılarının çoğunluğu (2 ilkokul, 1 ortaokul ve 1 lise düzeyinde görev yapan) mevcut modelin olumsuz bir farklılık yaratmadığını beyan etmişlerdir. Ortaokul düzeyinde hizmet sunan OMY1 kodlu müdür yardımcısı “*Yeterince anlatılmada sadece öğretmenler ve yöneticilere bilgi verildi veliler de program hakkında bilgi sahibi olmalıdır.*” ifadesi ile modelin paydaşı olan velilerinde sürece daha fazla dâhil edilerek bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Lise düzeyinde görev yapan LMY1 kodlu müdür yardımcısı ise “*Eğitim camiasına ekstra yük yükleniyor bu modelde bakanın değişmesi ile değişecektir.*” ifadesi ile modeli eleştirmiştir.

Model ile ilgili olumsuzlukların modelin sınıf ortamında uygulayıcıları olan öğretmenler nezdinde değerlendirilmesi sonucunda 5 alt tema elde edilmiştir. Okul müdür ve müdür yardımcıları ile benzer şekilde anaokulu ve lise düzeyinde görev yapan 2 öğretmen söz konusu modelin herhangi bir olumsuz farklılığının olmadığını belirtmişlerdir. Yine okul müdürleri ile benzer şekilde anaokulu ve ilkokul düzeyinde hizmet sunan 2 öğretmen model ile ilgili en büyük olumsuzluğun uygulanabilirliği yönünde olduğunu ifade etmişlerdir. Anaokulu düzeyinde görev yapan öğretmen uygulama için uygun ortamın yaratılması gerektiğini vurgularken, ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmen ise uygulamada öğretmene düşen yükü ve gerekli materyal ile fiziki ortamın olmamasını eleştirmiştir. İlkokul düzeyinde görev yapan 1Ö1 kodlu öğretmen ise “*Maarif modelinin başarı ya da başarısızlığı sadece program üzerinden değerlendirilemez. Ayrıca programın yeni uygulamaya konmuş olması ve henüz bir çıktısının olmaması programla alakalı olumsuz bir kanaat edinmemizi engelliyor. Önceki model ve Maarif modeli hakkında kıyas yapabilmemiz için programın en az 1 yıl takip edilmesi gerekir diye düşünmekteyim.*” ifadesi ile modelin olumlu veya olumsuz değerlendirme yapılabilmesi için gerekli olgunluğa ulaşmadığını ifade etmiştir. Ortaokul düzeyinde hizmet sunan 5Ö1 kodlu öğretmen ise “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki programlara göre bazı eleştirilere yol açabilecek olumsuz yönleri vardır. Model, bazı kavramların geleneksel eğitim terminolojisinden uzaklaşması ve disiplinler arası uyumu zorlaştırabilecek şekilde yeni terimler kullanmasıyla dikkat çekiyor. Bu, eğitim bilimciler ve uygulayıcılar için standart terminolojiyi korumada zorluk yaratabilir ve disiplinler arası iletişimi olumsuz etkileyebilir.*” ifadesi ile söz konusu modelde kullanılan terminolojinin tüm paydaşlar tarafından anlaşılması hususunda sorunlar yaşanacağı için iletişim sorunlarına yol açabileceğini belirtmektedir. Lisede görev yapan 9Ö2 kodlu öğretmen ise “*Birçok olumsuz yanı var. Öncelikle kitaplar çok kullanışsız. Konuları seyrelteceğim diye konuya yüzeysel değinip geçiliyor ama çok önemli olan konular var.*” ifadesi ile söz konusu modelin müfredat ve kaynak anlamında ciddi olumsuzlukları olduğunu dile getirmiştir.

Türkiye yüzyılı Maarif Modeli'nin Eğitim Kalitesine Etkisine İlişkin Bulgular

Çalışmanın son araştırma sorusunu oluşturan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sizce eğitim kalitesi üzerinde bir etki yaratabileceğini düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusu okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ile görüşülerek Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Eğitim Kalitesine Etkilerinin Değerlendirilmesi

Katılımcılar	Temalar	n	Olumlu	Kısmen Olumlu	Olumsuz
Müdür	Yaşantı temelli öğrenme ile zenginleştirilmiş eğitim	2	2	-	-
	Kalitatif gelişim	1	1	-	-
	Paydaş katılımı ve insan odaklılık	2	2	-	-
	Disiplin ve değerler	1	1	-	-
Müdür Yardımcısı	Fiziksel ve beşeri sorunlar	1	-	-	1
	Ön yargı ve direnç	2	1	1	-
	Uzun vadeli etki	2	1	1	-
	Etki göstermeme	1	-	-	1
Öğretmen	Uygulanabilirlik	3	2	1	-
	Köklü değişim	2	-	-	2
	Eğiticilerin eğitimi	2	-	2	-
	Kademeli geçiş	1	-	-	1

Tablo 7 incelendiğinde müdürler bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin oldukça olumlu perspektiften değerlendirildiği görülmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 2 okul müdürü söz konusu modelin etkinlik ve yaşantı temelli öğrenme olması sebebiyle eğitim kalitesini zenginleştireceğini vurgulamıştır. Ortaokul düzeyinde hizmet sunan OM1 kodlu okul müdürü ise “Eğer nicel verilerden daha çok nitelik kaygısını düşersek evet fark yaratacaktır.” ifadesi ile eğitim sistemine nicelikten ziyade nitelik perspektifinden bakılması ile eğitim kalitesinde önemli farklılıklar yaratacağını ifade etmektedir. İlkokul ve lise düzeyinde görev yapan 2 okul müdürü ise modelin paydaş katılımına önem vermesi ve insana dair değerler üzerinde çalışılması ile eğitim kalitesi üzerinde

olumlu katkıları sağlayacağını dile getirmiştir. İlkokul düzeyinde hizmet sunan İM2 kodlu okul müdürü ise “*Olumlu etki edeceğini düşünüyorum. Disiplin ve değerlerden uzaklaşan nesiller üzerinde olumlu gelişmeye katkı sağlayacağını düşünüyorum.*” ifadesi ile modelin sunduğu değerler eğitiminin günümüz öğrencilerinin eksik olan yönlerinin tamamlanması hususunda pozitif etkisi olacağını vurgulamıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin müdür yardımcıları bağlamında ele alınması sonucunda 4 alt tema elde edilmiştir. İlkokul düzeyinde görev yapan 1 müdür yardımcısı öğretmen öğrenci ilişkisini güçlendirecek fiziksel ve beşerî sorunların giderilmesinin eğitim kalitesi üzerinde söz konusu modelden daha etkili olacağını dile getirmiştir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde hizmet sunan 2 müdür yardımcısı ise modelin eğitim kalitesini artıracığını ancak öncelikle model ile ilgili önyargıların giderilerek herkesin benimseyeceği bir hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan 2 müdür yardımcısı ise modelin eğitim kalitesi üzerinde olumlu ve/veya olumsuz etkileri olabileceğini ancak bunun için zamana ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Lise düzeyinde görev yapan LMY1 kodlu müdür yardımcısı ise “*Kesinlikle düşünmüyorum.*” ifadesi ile Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin eğitim kalitesi üzerinde herhangi bir etkisi olmayacağını dile getirmiştir.

Söz konusu modelin eğitim kalitesi üzerindeki etkileri öğretmenler perspektifinden ele alındığında en yoğun katılım sağlanan temanın uygulanabilirlik olduğu saptanmıştır. Anaokulu, ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 3 öğretmen programın teoride iyi tasarlandığını ancak eğitimde eşitsizlikler sebebiyle uygulama noktasında sorunlar ile karşılaşabileceğini ifade ederek bu sorunun çözülmesi halinde eğitim kalitesine önemli katkıları olabileceğini dile getirmiştir. Anaokulu ve lise düzeyinde hizmet sunan 2 öğretmen ise eğitim sistemindeki sorunların eğitim modeli kaynaklı olmadığını bu yüzden eğitim kalitesini artırmak için köklü bir değişim yapılması gerektiğini vurgulamıştır. İlkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 2 öğretmen ise modelin başarıya ulaşması için yeterince tanıtılması ve terminolojinin net bir şekilde öğretilmesine yönelik faaliyetler olması gerektiğini ifade ederek bunların sağlanması halinde modelin eğitim kalitesi üzerinde olumlu etkilerinin olabileceğini beyan etmiştir. Lise düzeyinde hizmet sunan 9Ö2 kodlu öğretmen ise “*Bu sistemin en büyük yanlışı uygulanırken sadece ilkokula uygulanıp kademeli geçilmeliydi. Dokuzuncu sınıfta henüz hâkim olmadığı konular yeni sisteme göre biliyormuş gibi anlatılması istendiğinden çok verimsiz oluyor. 4 kuşak sonra anlamlı olacak bu uygulama. Bu 4 neslin kaybedilmesi gibi bir bedele sahip.*” ifadesi ile modele kademeli olarak geçilmemesinin eğitim kalitesi üzerinde ciddi olumsuzluklar doğuracağını ortaya koymuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında Bilgi Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Görüşme formunda yöneltilen soru kapsamındaki bulgular sonucunda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından yeterince bilgilendirilmediğini ve bu nedenle bilgi eksikliklerinin yaşandığını ortaya koymaktadır. Okul müdürleri, özellikle ortaokul ve lise düzeyinde, model hakkında kısmi bilgiye sahip olduklarını, ancak uygulama süreci hakkında yeterli bilgilendirilmenin yapılmadığını ifade etmişlerdir. İlginç bir şekilde, bazı müdürler, modelin sahada uygulanarak öğrenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Müdür yardımcıları, modelle ilgili bilgi edinmek için çeşitli kaynaklar kullandıklarını belirtmiş, ancak bazıları eğitim camiasına yeterince bilgi aktarılmadığını dile getirmiştir. Lise düzeyindeki bir müdür yardımcısı, modelin önceki eğitim yöntemlerinden önemli bir farklılık taşımadığını ve teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasında eksiklik olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenlerde, modelin yaygınlaştırılmasında eksiklikler olduğunu ve bilgilendirme sürecinin yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Birçok öğretmen, modelin uygulama odaklı bir program olarak daha etkin anlaşılabilmesi için yüz yüze eğitimlerin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Anaokulu öğretmeni ise, modelin öğrencilere daha aktif bir rol vererek uygulama temelli bir yaklaşım sunduğunu ifade etmiştir.

Ülçay'a (2024) göre TYMM hakkında uygulayıcıların eksik bilgiye ve program hakkında yeteri kadar kaynağa sahip olmaları durumunun olumsuz direnç yaratabileceği, bu direncin de TYMM uygulamasının etkililiğini düşüreceği ifade edilmiştir.

Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için daha fazla bilgilendirme, pilot uygulamalar ve eğitimdeki tüm paydaşların sürece dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin başarılı bir şekilde dönüşebilmesi için tüm paydaşlara yönelik kapsamlı bir eğitim ve bilgi aktarımının sağlanması kritik bir öneme sahiptir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Oluşturma ve Uygulama Sürecine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin oluşturulma ve uygulanma sürecine dair okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Bulgular, modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için paydaş katılımının kritik öneme sahip olduğunu ve sürecin kademeli olarak yürütülmesinin gerektiğini ortaya

koymaktadır. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, özellikle paydaşların aktif katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamış ve modelin uygulama sürecinde pilot uygulamaların yapılmasının önemini belirtmişlerdir. Ancak, bazı yöneticiler, eğitimdeki alışkanlıkların değişmesinin zorluklar yaratabileceği ve modelin sürdürülebilirliğine dair endişeler taşımaktadırlar.

Öğretmenler ise modelin uygulama aşamasında karşılaşılabilecek pratik zorluklara dikkat çekmişlerdir. Materyal eksiklikleri, yüksek sınıf mevcudu ve teknolojik altyapı yetersizlikleri gibi sorunlar, öğretmenlerin modelin uygulanabilirliğine yönelik olumsuz değerlendirmeler yapmasına yol açmıştır. Ayrıca, öğretmenler, modelin teorik olarak iyi tasarlanmış olmasına rağmen, pratikte bu tasarımın uygulanabilirliği konusunda şüpheler taşımaktadırlar. Modelin kademeli bir şekilde uygulanması gerektiği, böylece olası iş yükünün azalacağı ve sürecin daha verimli olacağı vurgulanmıştır.

Yıldırım ve Çalışkan (2024) TYMM kapsamında oluşturulan öğrenci profilinde erdem ve yetkinliklere sahip öğrenci modelinin oluşturulmasının program adına güzel bir uygulama olduğu, ancak öğrenci profili başlığında girişimcilik gibi bir özelliğin doğrudan değil de alt bileşen olarak verilmesinin, yeniliklere açık olmak gibi bir yeterliliğin verilmemesinin, kariyer planlaması yapma gibi çağımızın önemli bir yetkinliğin modelde yer bulamamış olmasının önemli bir uygulama eksikliği olarak görüldüğünü değerlendirmiştir. Bayar (2024) araştırmasında sınıf öğretmenlerin matematik programındaki bölümlerin daha açık şekilde örneklerle açıklanması gerektiğini özellikle zenginleştirme ve destekleme kısımları için etkinlik örneklerinin verilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, paydaşların ortak katılımını ve süreçlerin dikkatlice yönetilmesini gerektiren bir yaklaşımı benimsemektedir. Uygulama aşamasında karşılaşılan zorlukların aşılabilmesi için gerekli materyal ve altyapı desteği sağlanmalı, eğitimdeki eşitsizlikler göz önünde bulundurulmalıdır. Modelin sürdürülebilirliği için tüm paydaşların iş birliği içinde hareket etmesi ve modelin aşamalı bir şekilde uygulanması kritik öneme sahiptir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin Mevcut Programdan Olumlu Farklarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları modelin genel olarak olumlu bir şekilde karşılandığını ancak uygulama sürecinde karşılaşılan zorluklar ve sürdürülebilirlik konularında bazı endişeler olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul müdürleri, modelin kültür ve değerlerimize odaklanmasının önemli bir olumlu yön olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyindeki müdürler, modelin toplumsal değerleri ele almasının, eğitim camiasında fikir birliği oluşturulmasına yardımcı olacağına inanmıştır. Lise müdürleri ise modelin daha insan ve süreç odaklı olduğunu ifade etmiştir. Müdür yardımcıları, modelin bilgi aktarımının ötesinde, beceri ve karakter gelişimini de kapsayan bir yaklaşım sunduğunu vurgulamışlardır. Bununla birlikte, bazı müdür yardımcıları, modelin

mevcut programla benzer olduğunu ve fazla bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler ise modelin olumlu yönlerini kabul etmekle birlikte, uygulama aşamasında yaşanabilecek zorluklara dair endişelerini dile getirmişlerdir. Özellikle anaokulu ve ilkokul öğretmenleri, modelin zaman alıcı ve uygulanabilirlik açısından sorunlu olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenler, modelin sürdürülebilirliğini sağlamak için eğitici ortamların ve materyal desteğinin güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin, programın gereksinimlerine uygun olarak sürekli gelişim göstermelerinin önemine değinilmiş ve öğrencilerin psikososyal gelişimlerinin de modelin odak noktalarından biri olması gerektiği vurgulanmıştır.

Arslankara ve Arslankara (2024) yaptıkları araştırmada TYMM bireysel öğrenmenin önemi vurgularken, aynı zamanda toplumsal bilincin ve toplumsal sorumluluğun da altı çizmesi bakımından olumlu bulmaktadır.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, kültürel değerler ve insan odaklı eğitim anlayışıyla önemli bir dönüşüm potansiyeli taşımaktadır. Ancak, modelin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimcilerin, velilerin ve diğer paydaşların daha fazla bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. Ayrıca, modelin sürdürülebilirliğini sağlamak için, eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesi ve kademeli bir geçiş sürecinin oluşturulması kritik öneme sahiptir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Model'inin Mevcut Programdan Olumsuz Farkları İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmadaki bulgular, modelin genel olarak olumlu bir perspektiften değerlendirildiğini ancak sürdürülebilirlik ve uygulanabilirlik konularında bazı endişelerin bulunduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin çoğu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin olumsuz bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Ancak, sürdürülebilirlik konusunda endişeler bulunmaktadır. Geçmişteki eğitim modellerinin kısa sürelerde değiştirilmiş olması, yeni modelin de aynı şekilde kısa ömürlü olacağı kaygısını yaratmaktadır. Ortaokul müdürleri, ülke genelinde mevcut eğitimdeki fiziki ve teknolojik yetersizliklerin modelin uygulanabilirliğini zorlaştırabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, modelin başarılı olması için yöneticiler, öğretmenler ve velilerin sürece dahil edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Müdür yardımcılarının çoğunluğu, modelin olumsuz bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Ancak, paydaşların özellikle velilerin daha fazla bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bazı müdür yardımcıları, modelin eğitim camiasına ekstra yük getireceğini ve bakan değişiklikleriyle birlikte sürekli değişeceğini eleştirmiştir.

Öğretmenler, modelin uygulanabilirliği konusunda ciddi endişeler taşımaktadır. Anaokulu ve ilkokul öğretmenleri, modelin başarılı olması için uygun fiziki ortam

ve materyal desteğinin gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, modelin yeni olması ve henüz somut çıktılarının bulunmaması nedeniyle kesin bir değerlendirme yapılamayacağını ifade etmişlerdir. Ortaokul öğretmenleri, modelde kullanılan terminolojinin geleneksel eğitim terminolojisinden uzaklaşmasının disiplinler arası iletişimi zorlaştırabileceğini ve eğitim bilimciler için zorluk yaratabileceğini dile getirmiştir. Lise öğretmenleri ise müfredat ve kaynakların yetersizliğinden şikayet etmişlerdir.

Yurdakul (2024) TYMM'nin genel hatları ile 2019 Türkçe dersi öğretim programına benzediğini, kapsam olarak da 2009 programını andırdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda yeni, etkili ve yeterli olma noktasından TYMM'nin uzak olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin genel olarak olumlu bir karşılık bulduğunu ancak bazı önemli endişelerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Modelin sürdürülebilirliği ve eğitimdeki fiziki ve teknolojik eşitsizlikler, modelin başarısını tehdit eden temel faktörlerdir. Modelin uygulanabilirliği için gerekli fiziki ortam ve materyal desteği sağlanmalı, paydaşların sürece daha fazla dahil edilmesi ve bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca, eğitim terminolojisinin standartlaştırılması ve disiplinler arası uyumun sağlanması gerekmektedir. Bu süreçlerin doğru yönetilmesi, modelin eğitim kalitesine olumlu katkılar sağlaması açısından kritik öneme sahiptir. Eğitimde süreklilik ve tutarlılık sağlanarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin hedeflerine ulaşması desteklenmelidir.

Türkiye yüzyılı Maarif Modeli'nin Eğitim Kalitesine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Bulgular, modelin genel olarak olumlu bir şekilde değerlendirildiğini, ancak bazı endişeler ve önerilerin de bulunduğunu göstermektedir.

Okul müdürleri, modelin eğitim kalitesini artıracaklarını, etkinlik ve yaşantı temelli öğrenme yaklaşımının zenginleştirici etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, değerler eğitiminin öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Müdürler, eğitimde niteliğe odaklanılması ve paydaş katılımına önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Müdür yardımcıları ise daha temkinli bir yaklaşım sergilemiş, modelin eğitim kalitesini artırma potansiyeline sahip olduğunu kabul etmekle birlikte, benimsenmesi ve önyargıların aşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, modelin etkilerinin zamanla ortaya çıkacağına dair bir beklenti bulunmaktadır.

Öğretmenler, modelin uygulanabilirliği konusunda çeşitli görüşler sunmuştur. Birçok öğretmen, programın teorik olarak iyi tasarlandığını ancak eğitimdeki eşitsizlikler nedeniyle uygulamada zorluklarla karşılaşabileceğini belirtmişlerdir.

Bu sorunlar çözüldüğünde, modelin eğitim kalitesine önemli katkılar sağlayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, modelin başarısı için tanıtım ve terminolojinin net bir şekilde öğretilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Ülçay (2024) araştırmasında TYMM'nin Türk Eğitim Sistemi için önemli bir dönüşümü ve gelecek için önemli bir perspektifi işaret ettiğini vurgularken, Karataş'a (2024) göre ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın ön uygulaması olmaksızın aceleyle uygulamaya koyduğu TYMM programının tartışmaların merkezinden uzaklaşamayacağı ve eğitimin karşı karşıya kaldığı sorunları çözebilme, eğitimin kalitesini arttırma noktasında etkin bir duruş sergilemeyeceği ifade edilmiştir.

Genel olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olumlu bir şekilde değerlendirilmiş ancak uygulama sürecinde karşılaşılabilecek zorluklar ve bu zorlukların aşılabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Eğitim sisteminin en önemli ayağı olan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin TYMM hakkında akıllarının karışık ve programa karşı tereddütlerinin olduğu görülmüştür. Bu tereddütün bile var olması eğitimde istenilen kalite ve sürdürülebilir kalkınma ve gelişim sağlamada olumsuz bir etki yaratacağı göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda MEB yetkinliğine inandığı TYMM programındaki belirsizlikleri gidermenin, uygulayıcılar üzerindeki olumsuz ya da eksik algıya dayalı sıkıntıların giderilmesini sağlayacak iş ve işlemleri etkin bir şekilde devreye sokması gerektiği ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73).
- Arslan, S. & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Felsefi Temelleri: Ontolojik, Epistemolojik ve Aksiyolojik Bakış Açılarında Bir Değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi.
- Bayar, M. (2024). İlkokul Matematik Programına (Maarif Modeli, 2024) İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi.4. Avrasya Sosyal Bilimler Ve Sanat Sempozyumu. 12-13 Temmuz 2024, İstanbul, Türkiye.
- Bayar, M. & Işık-Tertemiz, N. (2024). Investigation of Four Operation Problem Solving Skills of Primary School Fourth-Grade Students According to Unknown Situation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 19 (3), 7-22.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. & Doymuş, K. (2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:11.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*, 10. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gürkan, T. (2014). *Okul öncesi eğitim programı*, (Edt. R. Zembat). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (ss. 29-80), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kadioğlu Ateş, H. ve Görgülü, E. (2023). Köy enstitüsü sisteminin 1940-1954 yılları arasında kuruluşu, kapatılışı ve öğretim programları açısından incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 9 (34), 576-604.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın*, 5(1), 6-11.

- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin “Program Okuryazarlığı” Kavramına Yükledikleri Anlam. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Kuzu, Y., Kuzu, O. & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- MEB. (2022). K12 beceri geliştirme programının çalışmaları başladı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: <https://www.meb.gov.tr/k12-becerigelistirme-programinin-calismalari-basladi/haber/25766/tr>
- MEB. (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Swanborn, P. (2010). *Case study research: What, why and how?*. Sage Publications.
- Tekindal, M., Attepe Özden, S., Gedik, T. E., Ege, A., Erim, F. & Tekindal, M. A. (2021). Nitel araştırmaların raporlanmasında standartlar: SRQR kontrol listesinin Türkçe uyarlaması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (42), 5425-5443.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220.
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) İncelenmesi. *Temel Eğitim*, (24), 76-88.

BÖLÜM 3

OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLER ARASINDA YAŞANAN ÇATIŞMALAR¹

Rana KAYAOĞULLARI², Mehmet ULUTAŞ³

Özet

Araştırmada; okul yöneticilerinin çatışmaya bakış açılarının, öğretmenler ile en çok hangi konuda çatışma yaşadıklarının ve çatışma yönetimini nasıl yapmayı tercih ettiklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının tekli durum modeli ile yürütülmüştür. Verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiş ve katılımcı olan yöneticilerin görüşleri analiz edilmiştir. Araştırma, 6 okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Katılımcılar, ölçüt örneklem ile maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine göre seçilmiş ve görüşmeler ses kaydı alınarak metne dönüştürülmüştür. Bulgular, okul yöneticilerinin öğretmenler ile ders programı, nöbet, derse geç girme, iş bölümü, mesleki müdahale algısı, sendika farklılığı, iletişim eksikliği, sınırlı kaynaklar, öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklar ve görüş ayrılığı konularında çatışma yaşadıkları sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmada, okul yöneticilerine göre yaşanan çatışmalara öğretmenlerin tükenmişliklerinin, iş doyumu eksikliklerinin, özel hayatlarını işe yansıtma ve takdir görememelerinin sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişim eksikliği ile bütçe yetersizliğinin de okul yöneticilerine göre okullarda çatışmaya sebep olabildiği sonucu araştırmada ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerine çatışma yönetimi konusunda eğitim almaları, öğretmenlerin okula bağlılıkları ile iş doyumlarını artıracak ve olumlu örgüt iklimi oluşturacak düzenlemeler yapmaları, etkili iletişimi geliştirilecek eğitimler almaları, araştırmanın daha fazla ve farklı okul türleri (özel/devlet), coğrafyalardaki yöneticilerle yapılması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çatışma Yönetimi, Okul Yöneticileri

¹ İlgili konu ilk yazarın tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir. İlgili proje 2. Yazarın danışmanlığında yazılmıştır. Çalışma 15. ICONTE Kongresi, 2024'te konferans bildirisi olarak sunulmuştur.

² Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, rana091984@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-2900-1295

³ Doç.Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, mehmet.ulutas@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6539-2039

GİRİŞ

Çatışma, farklı şekillerde ortaya çıkabileceği için net bir tanım yapmak çok mümkün görünmemektedir. Kişiler arasındaki anlaşmazlık, zıt görüş, olumsuz ilişki, mücadele ve karşı karşıya gelme gibi durumlar çatışmayı doğurabilmektedir (Özalp, 1989). Çatışma, bireyler arasında yaşanan anlaşmazlık olarak tanımlanabilmektedir. Toplumda bir arada yaşayan insanlar arasında çatışma yaşanması olağan görünmektedir. Özellikle insanların zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri iş hayatında çatışma yaşanması olasıdır denilebilir. İş yaşamındaki güç ve statü yarışları, çıkarların kesişmesine dolayısıyla örgütsel çatışmalara neden olabilmektedir (Çalık, 2021).

Örgütsel çatışma; örgüt üyeleri arasındaki amaç ve çıkar anlaşmazlıklarından, örgüt kaynaklarının kıt olmasından, örgüt üyeleri arasındaki olumsuz iletişimden ya da ast-üst atasındaki karışıklık ile baskı gibi unsurlardan kaynaklanabilmektedir. Bireysel ya da sosyo-psikolojik durumlardan kaynaklanabilen örgütsel çatışmalardan kaçınılması pek mümkün görünmemektedir. Yaşanılması olağan görünen örgütsel çatışmaların, yöneticiler tarafından örgüte yarar sağlayacak şekilde yönetilmesi beklenmektedir (Erkılıç, 2021). Çatışma, aşırı durumlarda verimi düşüren, stres yaratan, yıkıcı sonuçlar doğuran bir olaya dönüşebileceğinden kontrol edilmesi gerekebilir. Ancak her çatışma yıkıcı olmayabilir hatta iyi yönetilirse çatışmadan olumlu sonuçlar alınabilir (Genç, 2017).

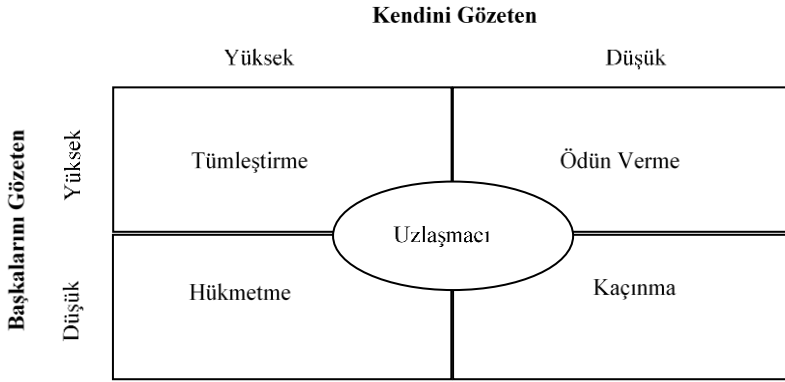
Örgütsel çatışma, geleneksel yönetim kuramcıları tarafından zararlı ve ortadan kaldırılması gereken bir süreç olarak görülmektedir. Geleneksel yaklaşım, örgütsel çatışmanın örgüt için çok önemli olan örgüt verimini düşürdüğünü kabul etmektedir. Geleneksel yaklaşım, çatışmanın olmamasını yönetsel başarı olarak kabul edilmektedir (Gürsel, 2015). Davranışsal yaklaşımda çatışma, örgütü oluşturan birey ve gruplar arasındaki farklılıklardan doğan ve yaşanması doğal bir süreç olarak kabul edilmektedir. Örgütlerde yaşanan tüm çatışmalar zararlı görülmemektedir (Ada ve Küçükali, 2016). Etkileşimci yaklaşıma göre ise çatışma, örgütte yaşanması olağan bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Hatta çatışmanın yaşanmaması sağlıklı görülmemektedir. Çünkü çatışmanın, örgüte dinamiklik ile değişim ve gelişim sağladığı kabul edilmektedir. Yönetimin, çatışmayı yok etmesi değil yönetebilmesi beklenmektedir (Balci, 2014).

Örgütsel çatışmalara müdahale etmeden önce çatışmanın gerçek sebebinin ölçme ve analiz ile teşhis edilmesi gerekmektedir. Çünkü çatışmanın altında görünenden çok farklı sebepler olabilmektedir. Sebebi belirlenen çatışmaya süreç ya da yapısal yaklaşımlar ile müdahale edilebilir. Süreç yaklaşımlarında iletişim ve liderlik gibi beceriler kullanılırken yapısal yaklaşımlarda örgüt yapısında değişikliklere gidilebilir. Çatışmaya müdahalede süreç ya da yapısal yaklaşımlardan uygun olanlar kullanılabilir gibi iki yaklaşım birlikte de kullanılabilir (Karip, 2020).

Çatışma yönetiminde en çok Rahim (2003)'in geliştirdiği çatışma yönetim modelinden bahsedildiği görülmektedir. Rahim (2003)'in modeline göre çatışan tarafların kullandıkları yaklaşımların, kendi çıkarlarını mı yoksa karşı tarafın çıkarlarını mı düşündüklerine göre değiştiği söylenebilir. Şekil 1'de Rahim (2003)'in çatışma yönetim modeli görülmektedir.

Şekil 1.

Çatışma Yönetim Yaklaşımları Modeli



(Rahim, 2003)

Tümleştirme yaklaşımı problem çözme olarak da anılabilir. Çatışan taraflar, hem kendi çıkarlarına hem de karşı tarafın çıkarlarına önem verdiklerinde tümleştirme yaklaşımını kullanabilirler. Taraflar çatışma sebebinin ne olduğunu açıkça tartışarak her iki taraf için de uygun olan bir çözüm bulabilirler. Ödün verme yaklaşımı, karşı tarafla ilişkilerin bozulmaması için çatışmayı sürdürmek yerine kendi çıkarlarından vazgeçme olarak tanımlanabilir. Ödün verme, çatışmaya kısa vadede çözüm olacaktır. Taraflardan birinin, sadece kendi çıkarlarını üstün görerek karşı tarafa baskı kurması hükmetme yaklaşımı olarak anılabilir. Hükmetme yaklaşımında, hükmedilen tarafın mecbur kalarak kabul ettiği çözümden memnun Daha çok üstlerin astlarına karşı kullandığı söylenebilecek hükmetme yaklaşımı, uzun vadede yarar sağlamayabilir. Her iki tarafın çıkarlarının göz ardı edildiği durumlarda kaçınma yaklaşımı kullanılabilir. Kaçınma yaklaşımı ile çatışmanın çözümü olurluna bırakılır denilebilir. Çatışma yönetiminde her iki tarafın çıkarlarından ödün vererek ortak noktada buluştukları uzlaşmacı yaklaşım kullanılabilir. Uzlaşmacı yaklaşımın çoğu zaman geçici bir çözüm olacağı söylenebilse de taraflar durumdan memnun olabilirler (Karip, 2020; Kıral, 2019; Maral, 2016).

Örgüt yöneticilerinin, Rahim (2003)'in çatışma yönetim modeli dışında kullanabildikleri çatışma yönetim stratejileri bulunmaktadır. Örgüt yöneticileri,

çatışmayı önemsemeyip müdahale etmeyerek ve kendiliğinden çözülmesini bekleyerek bilmezlikten ve görmezlikten gelme stratejisini kullanabilmektedirler. Yöneticiler, çatışmanın farkında olmalarına rağmen çatışan taraflara zaman tanıyarak çatışmanın kendiliğinden çözülmesini bekledikleri erteleme ve geciktirme stratejisine başvurabilmektedirler. Çatışmanın asıl kaynağını önemsemeden çatışan tarafları uzlaştırmaya çalışarak yöneticiler yumuşatma ve ikna etme stratejisini kullanabilmektedirler. Yöneticilerin, çatışanı örgütte başka göreve getirerek yer değiştirme stratejisi ile çatışmayı yönetebilmektedirler. Yöneticiler, çatışmayı yönetmeyi başaramazlarsa güvenilir üçüncü kişi olan hakeme başvurabilmektedirler. İşi şansa bırakarak yöneticiler, kura ile çatışmayı yönetmek isteyebilmektedirler. Çatışma örgütteki sınırlı kaynak sebebi ile yaşandığında imkan varsa yöneticiler kaynakları artırarak çatışmayı yönetebilmektedirler. Yöneticiler, çatışanları üst düzey amaçlara yöneltip bireysel amaçlarını bir süre ertelemelerini sağlayarak çatışmayı yönetmek isteyebilmektedirler. Çatışan taraflar arasında çatışma konusunda pazarlık yapılmasını sağlayarak *pazarlık ve ödün verme yoluyla yöneticiler* çatışmayı yönetebilmektedirler (Akkirman, 2016; Çolak, 2007; Oktay, 2016; Özalp, 1989; Seval, 2006; Turan, 2014).

Çatışma yönetiminin etkili olabilmesi için örgüt yöneticilerinin güdüleyebilme, rehberlik edebilme, görevlendirme yapabilme gibi yönetsel becerilerin yanında planlama, problem çözme, objektiflik gibi entelektüel becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Aynı zamanda güvenilirlik, öz disiplin, girişkenlik gibi duygusal beceriler ile duyarlılık, dinleme, ikna gibi kişiler arası sağlıklı ilişki kurabilmeyi sağlayan bireyler arası becerilere sahip yöneticiler, çatışma yönetiminde başarılı olabilmektedirler (Karip, 2020).

Okullarda farklı yaş, cinsiyet, kültür, inanış, geçmiş yaşam, amaç, beklenti ve hayat standartlarına sahip öğretmen ve yöneticiler bir arada görev yapmaktadırlar. Bu farklılıkların, okullarda çatışmaya sebep olması kaçınılmaz görünmektedir. Okullarda yöneticiler ile öğretmenler arasında dikey çatışmalar yaşanabileceği gibi yöneticiler arasında ve öğretmenler arasında yatay çatışmalar da yaşanabilmektedir. Çatışma, ilk anlam olarak kavga, gürültü, gerginlik gibi olumsuz çağrışımlar yapabilmesine karşın iyi yönetilerek örgüte fayda sağlayabilen bir kavram olabilmektedir. Çatışma yönetimi, okullarda yöneticilerden beklenmektedir. Çatışmayı etkin yönetebilen okul yöneticileri, yaşanan çatışmaların okullarında görmezden gelinen sorunların çözülmesi ile örgüte dinamizm kazandırması gibi olumlu sonuçlar doğurmasını sağlayabilmektedirler.

Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalara bakış açılarını ortaya koyarak okullarda daha sağlıklı ilişkiler kurma ve çatışmaları daha etkili bir şekilde yönetme konusunda okul yöneticilerine yol

gösterici olabilecektir. Araştırmanın, okullarda çatışma konusunu nicel yöntemle inceleyen literatürdeki çoğu araştırmanın aksine nitel yöntemle yapılması alanda bir boşluğu doldurmaya katkı sağlamaktadır. Araştırma, nitel yöntemle yapılarak nicel yöntemle gözden kaçırılabilir ince nüanslar ve karmaşıklıklar ortaya konulmak istenmiştir. Yaşanmış deneyimlere ve örnek olaylara dayalı zengin veriler elde etmek amacıyla nitel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışma, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan çatışmaların karmaşık yapısını daha derinlemesine anlamayı hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemi sayesinde, okul yöneticilerinin kendi sözleriyle ifade ettiği deneyimler, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan çatışmalara dair daha kapsamlı ve detaylı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin çatışmaya bakış açılarının, öğretmenler ile en çok hangi konuda çatışma yaşadıklarının ve çatışma yönetimini nasıl yapmayı tercih ettiklerinin değerlendirilmesi amacıyla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır:

- 1) Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında hangi çatışmalar yaşanmaktadır?
- 2) Okul yöneticilerine göre öğretmenler ile yaşadıkları çatışmaların sebepleri nelerdir?
- 3) Okul yöneticileri öğretmenler ile yaşadıkları çatışmaları nasıl yönetmektedirler?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle insanların deneyimlerini, düşüncelerini ve davranışlarını doğal ortamlarında derinlemesine inceleyerek zengin veri sağlayabilen araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının tekli durum modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, nitel araştırma kapsamındaki bir desen türüdür. Belirlenen bir konunun gerçek hayatta nasıl gerçekleştiğini gözlem, görüşme, doküman inceleme gibi yöntemlerle betimleyerek tekli durum çalışması yapılabilir (Creswell, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmaya, Aydın ili Germencik ilçesinde görev yapan üç okul müdürü ve üç müdür yardımcısı olmak üzere 6 kişi katılmıştır. Araştırmada, okul yöneticiliği yapan katılımcılar seçilerek amaçlı örneklemden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında kademe ve türe göre farklılıkları gözlemleyebilmek

amacıyla katılımcı yöneticiler farklı kademe ve türdeki okul yöneticilerinden seçilerek maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Okul yöneticilerinden oluşan grubun isimleri saklı tutulmuştur. Y1, Y2, Y3 gibi katılımcı sayısı kadar kodlama yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada okul yöneticilerinin çatışmaya bakış açılarını görmek, okullarda yönetici ile öğretmenler arasında en çok yaşanan çatışma türünü öğrenmek ve okul yöneticilerinin çatışma yönetimi tarzlarını değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun alt yapısını eğitim yönetimi alanında uzmanlar ile birlikte oluşturup görüşme formundaki soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda ilgili öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Görüşme formundaki sorular alt problem durumlarını ölçecek şekilde toplam 3 adetten oluşmaktadır.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan ön görüşmeler ile katılımcıların rızaları alınmıştır. Katılımcılar ile okullarına gidilerek bire bir görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler ortalama 30'ar dakika sürmüştür. Görüşme sırasında ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler sonrasında bilgisayar ortamına aktararak metin haline getirilmiştir. Araştırmaya üç okul müdürü ve üç müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 6 kişi katılmıştır. Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri için "Y1, Y2, Y3, Y4, Y5.Y6" şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sorularla ilgili verilen cevaplarda ortak noktalar tespit edilmeye çalışılarak benzer kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur. Yapılan içerik analiziyle temaların birbirleriyle olan ilişkisi eğitim yönetiminde uzman kişiler ile birlikte kontrol edilerek araştırmada bütünlük sağlanması hedeflenmiştir. Kodlara ve temalara ilişkin frekanslar yöneticiler olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Bu çalışmayı yapan araştırmacılardan biri sınıf öğretmenliğinden mezun olmuştur ve halen okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının okul yöneticiliği yapıyor olmasının araştırmaya olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Diğer araştırmacı ise alanda konu ile ilgili çalışmaları olan, hakemlikler yapan ve lisansüstü dersler verip, danışmanlıklar yapan bir akademisyendir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmada inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirliğe önem verilerek geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanmıştır.

Görüşme formunun altyapısı eğitim yönetimi alanında uzman kişiler ile birlikte oluşturup görüşme formundaki soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda ilgili öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanması için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizi eğitim yönetiminde uzman kişiler ile birlikte yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanıldığından dolayı katılımcıların görüşlerinin farklı olma ihtimalinin aynı sonuçlara ulaşmanın mümkün olmayacağı yani genelleme yapılamayacağı söylenebilir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi için katılımcıların farklı özelliklerde olması amaçlanarak maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

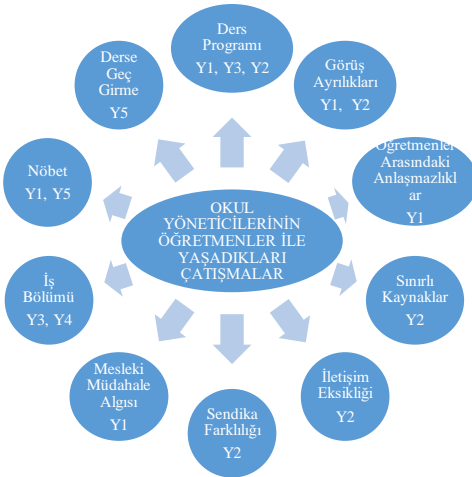
Araştırmanın bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin araştırmanın alt problemleriyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda kavram haritaları oluşturulmuştur. Görüşlerin incelenmesi ile temalar oluşturulmuş, temalara katılm gösteren yöneticilerin isimleri temaların karşısına gelecek şekilde kodlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul yöneticisi olarak okulunuzda öğretmenler ile hangi çatışmaları yaşamaktasınız? Örnekler verebilir misiniz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar aşağıdaki kavram haritasında gösterilmiştir.

Şekil 2.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Kavram Haritası



Şekil 2’de görüldüğü gibi okul yöneticileri, öğretmenler ile farklı çatışmalar yaşayabilmektedirler. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında en sık ders programı çatışması yaşandığı gözlenmiştir. Araştırmada bahsi geçen çatışmalar hakkındaki katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

Ders programı:

Y1: “*Ders programlarını istediği gibi yapılmadığını düşündükleri zaman ya da diğer arkadaşının ders programı olduğu için onun da istediği gibi olmadığından dolayı gelip bizimle yani yönetimle okul yönetiminle bu tip çatışmalar yaşıyoruz öğretmenlerle.*”

Y3: “*Küçük çaplı olarak bazen ailevi durumlarından dolayı ders programlarında işte küçük istekleri olabiliyor. Ha bunlara elimizden geldiği kadar çözüm sağlıyor. Sağlanamadığı durumlarda çatışma yaşanmış olabilir.*”

Görüş ayrılıkları:

Y1: “*...işte görüş ayrılıkları, işte karar alma ve karar verme durumlarında ortaya çıkan çatışmalar oluyor öğrenciyle ilgili.*”

Öğretmenler arasındaki anlaşmazlıklar:

Y1: “*Ya mesela, ıı 23 Nisan kutlaması var. Öğrenciyi öğretmen alacak ama diğer öğretmen de matematik dersinde. Ya bu tip bu çok mesela, beden eğitimi öğretmeniyle matematik öğretmeni çok çatışıyor benim okulda. Öğretmenler arasındaki çatışma tabi bize de yansıyor. Sen niye haber etmedin?*”

Sınırlı kaynaklar:

Y2: “*Öğretmenlerimiz, herhangi bir araç gerece ulaşamadığı zaman ya da sınıfla ilgili herhangi bir şeyde örnek veriyorum; sınıfın boyasıydı işte, akıllı tahtanın iii durumuydu ya da işte projeksiyon makinesinin durumu gibi şeylerde. Okul müdürlerinin ya da müdür yardımcılarının işi hemen çözebileceğini zannediyorlar. Bu sebepten dolayı da iii çatışma yaşıyoruz iii.*”

İletişim eksikliği:

Y2: “*İletişim eksikliği ile de sorun oluyor. Burada öğretmen arkadaşlarımız hani bizim kendileriyle ilgili çok farklı düşüncelerimiz olduğunu düşünüyorlar. Yani kendi içsel dünyalarında böyle bir şey yaşıyorlar.*”

Sendika farklılığı:

Y2: “*...öğretmenlerimizin birçoğu sendikalı olduğu için sendika anlamında işte benim sendikam farklı müdürün sendikası farklı. Ben acaba şunu talep etsem yerine getirilir mi ya da bunu yapsam yerine getirir mi gibi şeyleri iii düşünüyorlar ve ön yargı davranıyorlar aslında.*”

Mesleki müdahale algısı:

Y1: “Onların mesleki ıı branşlarına müdahale hissettikleri anda çatışma oluyor. Yani tamam biz okul müdürüyüz ama onun mesela matematik ortalamasını bu kadar düşük olma sebeplerini sorguladığımız zaman bir çatışmaya düşebiliyoruz. Çünkü oda mesleğine bir hakaret ya da işte kendine bir mobing demiyim de yani yıldırma ya da ne bileyim kendisine bir baskı olarak görüyor.”

İş bölümü:

Y3: “Çatışmalar daha çok bakanlık tarafından ıı istenen projelere katılımlarda yoğun bir çalışma istediği için bunda bazen çatışmalar yaşamaktayız. ... kendi ders müfredatlarını yetiştirme zorunlulukları oldukları için orada bir kaçamak yapmak istiyorlar.”

Y4: “20-25 yıllık öğretmen arkadaşlar var deneyimli. Onların alıştığı bir yöntem var. Herkes kendi yöntemini uygulamak... Yani şimdiye kadar eski müdür zamanında biz bunu yapmıyorduk, biz bu istenmiyordu, bunu yapmak zorunda mıyız gibileriyle sıkıntılar yaşıyorlar.”

Nöbet:

Y5: “Öğretmenler için nöbet esnasında dikkat etmek çünkü çocuklarımız her zaman koşma halindedir. Çünkü enerjilerini harcamak istiyorlar böyle. O yüzden biraz daha dikkatli olmalarını istiyoruz hani.”

Y1: “...benim en çok yaşadığım çatışma; onların ders programları, boş günleri ve nöbet günleri ile ilgili çatışmalar yaşıyoruz.”

Derse geç girme:

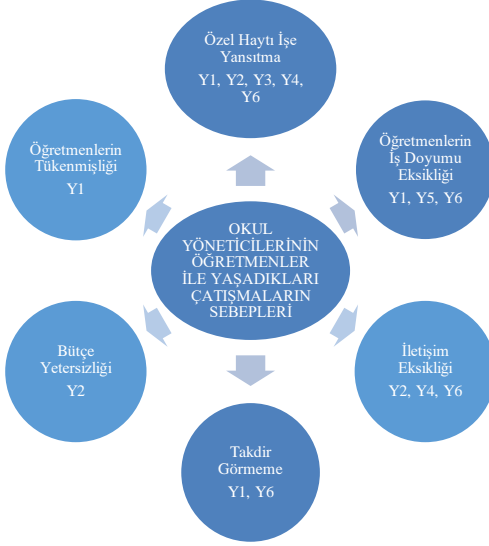
Y5: “...öğretmenin ne kadar derse geç girmesi çocuklar için daha büyük sıkıntılı çünkü küçük çocuk bilmeden hareketlerde bulunuyor arkadaşlarına hani. Ondan dolayı derse erkenden girmelerini yani zamanında girmelerini istiyoruz.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul yöneticisi olarak öğretmenlerle yaşadığımız bu çatışmaların sebepleri sizce neler olabilir? Kısaca açıklar mısınız?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar aşağıdaki kavram haritasında gösterilmiştir.

Şekil 3.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Kavram Haritası



Şekil 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğu, öğretmenler ile yaşadıkları çatışmaların sebebi olarak öğretmenlerin özel hayatlarını işe yansıtma görmekte. Yine öğretmenlerin iş doyumu eksikliği ile iletişim eksikliği, araştırmaya katılan birçok okul yöneticisi tarafından çatışma sebebi olarak görülmektedir. Öğretmenlerle yaşadıkları çatışmaların sebepleri olarak araştırmaya katılan okul yöneticileri tarafından belirtilen bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Özel hayatı işe yansıtma:

Y2: “Ailesel olarak bir sıkıntı yaşıyorsa kişi bunu okula da yansıtıyor maalesef... Herhangi bir şeyde bir toplantıda iii sivri çıkışlar yapabiliyor. Hiç alakası olmayan yerlerde, sırf o gün ailesiyle bir kavga ettiği için ya da herhangi bir şey yaptığı için bu çıkışı yapma gereğini yani yansıtmayı aslında okul müdürüne veya diğer öğretmen arkadaşlarına yapıyor maalesef.”

Y3: “...ailevi yaşantısındaki bazı ihtiyaçlarını gidermek için okuldaki zamanı planlaması gerektiği için bunu yaşadığımız bir çatışma olabilir.”

Öğretmenleri iş doyumu eksikliği:

Y1: “...iş doyumuna da erişemiyorlar. Adam hani mutlu olamıyor ki yani zaten öğrenci profili belli veli profili belli. Adam hani doymuyor yani hani bir ne bileyim mesleki bir doyunluk yaşayamaması bundan sonrası içinde yöneticiye diyor ki, yani yönetici bir görev verdiğinde ya onu yapacağız, yapacağız ne olacak diyor yani, elimize ne geçecek yani.”

Y5: “Birazcık daha ikamet ettiği eve doğru gelmek istiyorlar ama hep çakılı olduklarından ama artık bir bıkkınlık geliyor.”

Y6: “Merkezden uzaklık aslında dezavantajdır. Çünkü birçoğunun çocuğu merkezdeki okula gidiyordur. Belki eşi orada çalışıyordur, imkanlar orada daha fazladır. Yol vardır. Mesafe yorgunluktur, zaman kaybıdır birçoğu için.”

İletişim eksikliği:

Y6: “...küçük iletişim eksiklerini, eksiklerinden kaynaklı olabilir veya genelde şu olur; iii ilk defa atandığınız bir kurumda kendinizi eee kabullendirme, kabul ettirme demiyorum özellikle kabullendirme konusunda illa ki çatışmalar oluyor. Yani eskiyi arayabiliyorlar.”

Takdir görmeme:

Y1: “Yani insan doğası gereği iii takdir görmek istiyor. Öğretmenler takdir görmüyor. Hiçbir toplumun hiçbir kesiminden takdir görmüyor. Yönetici de kendi çapında bir takdir mekanizması geliştiriyor ama yani onu hani ne kadar etkili oluyor öğretmende?”

Bütçe yetersizliği:

Y2: “Tabii tabii kaynak varsa zaten kullanıyoruz. Niye saklayalım öğretmenimizden yani bizim cebimizden çıkmıyor bu iii bunun parası ya da eee malın parası eee varsa zaten kullanıyoruz. Niye yapmayayım her şey biz ortamları güzelleştirmek için varız zaten, eğitim ortamı öğretim ortamı daha iyi olsun diye varız.”

Öğretmenlerin Tükenmişliği:

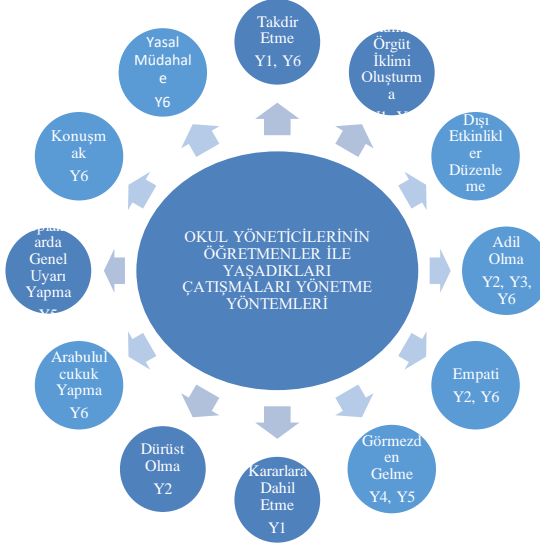
Y1: “...hayat mücadelesinin vermiş olduğu zorluklar, öğretmenleri artık tüketmiş durumda. Dolayısıyla da yönetim de yönetici olarak da biz hani fazlasını istediğimizde bunların çatışma sebepleri haline geliyor. Yani öğretmen bir şey yapmak istemiyor, tükenmiş.”

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okul yöneticisi olarak öğretmenlerle yaşadığınız bu çatışmaları nasıl yönetmektesiniz? Bu çatışmaları yönetmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar ve katılımcılara ait kodlar aşağıdaki kavram haritasında gösterilmiştir.

Şekil 4.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Kavram Haritası



Şekil 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmenler ile yaşadıkları çatışmaları farklı yöntemlerle çözmektedirler. Okul yöneticilerinin çatışma çözme yöntemleri hakkındaki görüşlerine ait örnekler aşağıda verilmiştir.

Takdir etme:

Y1: “Yapılan her çalışmanın değerli olduğunu hissettirmeye çalışıyorsun, takdir görme ihtiyacından dolayı.”

Y6: “Bi kere müdürlerimiz artık şey değil, teşekkür etmeyi bilmiyoruz biz. Ben yaptıkları en ufak şeyde teşekkür ederim. Olmak zorundayız... Çünkü öğretmen değer verildiğini bilmek... Bilecek...”

Örgüt iklimi:

Y6: “...mesela, öğretmenler günü yemeğinde... 6 kişi gelmiyordu. Tek tek gittim ayaklarına... Hocam gidip beraberliğimize yani önemli bir nedeniz yoksa zarar vermesin bu durum. Geçmişte yaşananlar mutlaka vardır. Bi sünger çekelim üstüne, gelin dedim. Siz de görmek isterim. Yani bazen bunları müdürden duymak da önemli.”

Okul dışı etkinlikler düzenleme:

Y6: “Gezi gibi sosyal etkinlikler; gezi olur, yemek olur, uı çay olur, bir yerde sohbet etmek olur. Yani okul sınırları içerisinde değil sadece bu, okul dışarısında da okul dışında da belli etkinlikler yapılırsa birlik beraberliği artırma...”

Adil olma:

Y2: “Ders programlarıyla ilgili talepler oluyor öğretmenimizin. İşte şu günün boş kalsa olur mu? Bugünün boş kalsa olur mu? Onda da kimseye ayrımcılık yapmıyoruz.”

Y3: “...herkese bir şekilde eşit dağıtarak onların üzerindeki yükü azaltmaya, herkesin katkı sağlamasını yardımcı olmaya, görev dağılımlarını daha eş düzeyde yapmaya, kimseye haksızlık yapmadan o şekilde çözmeye çalışıyoruz. Adaletli olmaya çalışıyoruz.”

Y6: “Tarafları bir kere yargılamadan ve bir taraf olmadan dinlerim.”

Empati:

Y2: “Siz benim yerime geçin hatta mümkünse aynı şeyleri ben de sizden isteyeceğim. Lütfen aynı gün yapmaya çalışın benimkini de diyorum o zaman genelde bir adım daha geri atıyorlar.”

Y6: “Yani onun belki bir sıkıntısı var. Belki de o gün okula uı ok zor şartlarda geldi. Büyük bir özveri göstererek geldi ama siz bunu geç kaldı diye önüne bir set, bir sadece otorite olarak çıkarsanız, insani özellikleri bir yere bırakıp, yanlış yaparsınız. Biz bu yanlış yapmamaya çalışıyoruz.”

Görmezden gelme:

Y4: “Her şeyi duyup görmemeleri gerekiyor. Duymayacaksın o an için görmeyeceksin. Öfkeli olabiliyo karşıdaki, psikolojik olarak ailesiyle bir problem yaşamış gelmiş olabiliyo, çocuğundan bir sıkıntı olabiliyo ya da işte anne babası hasta olabiliyor vesayre...”

Y5: “Bazı şeyleri görmezlikten geliyorum ilk başlarda hatta görmezlikten geliyorum. Ondan sonra toplantılara muhakkak dile getiriyorum. Çünkü onları muhakkak not alıyorum. Sıcağı sıcağına yaptığım hani sıkıntı olur diye çünkü çatışma daha çok derinleşir. Hani birazcık şey olsunlar, öğretmen yumuşasın, şey olsun soğusun, özellikle de açıkçası kendim soğumak isterim.”

Kararlara dahil etme:

Y1: “...bir kurum kültürü oluşturmak gerekiyor. Hep beraber hareket etmek, kurumu beraber yönetmek, yönetici hani yönetimi beraber yapmak en azından, bunu hani hissettirmek.”

Dürüst olma:

Y2: “...benim kullandığım iii taktik ya da strateji şu; tamamen dürüst olmak. ...tamam hocam hallederiz deyip de halletmeme gibi bir durum olsun

istemiyorum. Çünkü hallederiz dedikten sonra benim onu yapmam lazım artık ki öğretmen bana bir sonraki bir şey istediği zaman güvenebilsin.”

Arabuluculuk Yapma:

Y6: *“...iki öğretmenin kendi arasında ki çatışmaya bile eğer kuruma zarar vermiyorsa, onların kişisel sorunudur. Kuruma zarar vermeye başlamışsa orada zaten idareci de devreye girmeli. Önce onları dinlerim, sağduyuya davet ederim. İu kurum kültürüne zarar verdiklerini belirtir, bu durumu düzeltmelerini isterim.”*

Toplantılarda genel uyarı yapma:

Y5: *“...birebir görüşme yok bizde dediğin gibi sadece toplantılarda bildiriyoruz. Bazı şeyleri görmezlikten geliyorum ilk başlarda hatta görmezlikten geliyorum. Ondan sonra toplantılara muhakkak dile getiriyorum.”*

Konuşmak:

Y6: *“Konuşmak gerekiyor. Kırgınlıklar olabilir, farkında olmayabilir karşı taraf. İletişim...”*

Yasal Müdahale:

Y6: *“...kuruma zarar vermeye başladıysa, mutlaka, onun yasal çerçevede, mutlaka müdahale ederim.”*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde örgütsel çatışmaların; kişisel özellikler, sınırlı kaynaklar rekabetçi ödüllendirme sistemi, bireysel amaç farklılıkları, örgütsel amaçların farklı algılanması, yönetsel belirsizlikler, örgütün büyüklüğü, işbölümü, statü ve iletişim gibi sebeplerden kaynaklandığının belirtildiği görülmektedir (Çalık, 2021; Genç, 2017; Gülşen ve Gökyer, 2016; Kaya, 2021; Özalp, 1989; Sarpkaya, 2002). Bu araştırma bulguları, katılımcı okul yöneticilerinin sınırlı kaynaklar, kişisel özellikler, işbölümü ve iletişimsizlik gibi nedenlerle öğretmenlerle farklı çatışmalar yaşayabildiklerini göstermektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenler ile ders programı ve nöbet günü düzenlemesi konusunda sık çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcı okul yöneticilerine göre öğretmenlerin, ders programı ile nöbet günü düzenlemelerinin istedikleri şekilde yapılmasını beklmeleri ancak tüm öğretmenlerin isteklerinin aynı anda karşılanmasının mümkün olmaması öğretmenler ile çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir. Uzak mesafede ikamet eden tüm öğretmenlerin, okula mümkün oldukça az gelmek ve nöbetlerini dersleri olduğu gün tutmak istediklerini düşünen katılımcı okul yöneticileri, bu durumun ders programlamasını ve nöbet günü düzenlemesini zorlaştırarak öğretmenler ile

çatışma yaşamalarına neden olabildiğini belirtmektedirler. Özgan ve Bozbayındır (2011) tarafından yapılan araştırma da okullarda ders programı, nöbet ve iş bölümü konusunda çatışmalar yaşanabildiği sonucunu ortaya koyarak bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada okullarda ders programı, nöbet ve iş bölümü konusunda yaşanan çatışmaları okul yöneticileri öğretmenlerin bireysel çıkarlarını ön planda tutmalarına bağlarken, Özgan ve Bozbayındır'ın (2011) araştırmasında öğretmenler yaşanan bu çatışmaları okul yöneticilerinin adaletsiz tutumlarına bağlamaktadırlar. Bu durumda okullarda ders programı, nöbet ve iş bölümü konusunda çatışma yaşanmasına tutum ve davranışların farklı yorumlanması, iletişim eksikliği, bireysel çıkarların ön planda tutulması ve ortak karar alamama gibi faktörlerin neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenler ile iş bölümü konusunda çatışma yaşayabildikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, projeler gibi ders dışı faaliyetlerde görev almaktan kaçınmaları ve kendi aralarındaki işbölümü anlaşmazlıklarından okul yöneticilerini sorumlu tutmaları katılımcı okul yöneticilerine göre öğretmenler ile çatışma yaşamalarına neden olabilmektedir. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, okula bağlılık ve iş doyumunu eksikliklerinin okul yöneticileri ile çatışma yaşamalarına neden olabildiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Katılımcı okul yöneticileri, ikamet yerlerinden uzakta ve dezavantajlı okullarda uzun yıllar çalışma ile yaşam koşullarındaki zorlukların iş doyumunu ve okula bağlılıklarını azaltarak öğretmenleri tükenmişliğe ittiğini düşünmektedirler. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerin proje gibi müfredat dışı görevlendirmelere sıcak bakmadıklarını düşünmektedirler. Yine bu durum araştırmaya katılan dezavantajlı bir okul yöneticisine göre derse geç girme ve nöbeti uygun tutmama konusunda öğretmenler ile çatışma yaşanmasına neden olabilmektedir. Kereci ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışma ise öğretmenlerin dezavantajlı okullarda fiziksel yetersizlik, ulaşım zorluğu, teknolojik yetersizlik ve yaşam koşulları gibi zorluklar nedeniyle etkin bir eğitim yapılamadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Yine Çalışıcı ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırma dezavantajlı okullarda devamsızlık, veli ilgisizliği, davranış bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve öğretmen tükenmişliği gibi dezavantajlar olduğunu ortaya koymaktadır. Kereci ve diğerleri (2023) ile Çalışıcı ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmaların bu sonuçları zor koşullar nedeniyle etkin eğitim yapamamanın dezavantajlı okullarda öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve iş doyumlarını azaltabileceği düşünülerek bu araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir. Öte yandan Mukazhanova ve Nagymzhanova (2024) tarafından Kazakistan'da yapılan araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendilerinden çok fazla evrak işi beklenmesinden dolayı yöneticileri ile çatışma yaşadıklarını göstermektedir. Mukazhanova ve Nagymzhanova (2024) tarafından yapılan araştırmanın bu sonucu göz önüne alınırsa, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan öğretmenlerin ders dışı görevlendirilmeden kaçınma sebeplerinin yapılan görevlendirmeleri evrak düzenlemeden ibaret görmeleri olduğu düşünülebilir.

Araştırmada, sendika farkının okul yöneticileri ile öğretmenler arasında çatışma konusu olabildiği tespit edilmiştir. Katılımcı okul yöneticileri, öğretmenlerin farklı bir sendikaya üye olmalarının okul yönetimi tarafından taleplerinin reddedileceğini düşünmelerine neden olabildiğini bu durumun da çatışma yaratabildiğini belirtmektedirler. Gemici (2008) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkan aynı sendikaya üye olmanın ve dünya görüşünün uyuşmasının öğretmenlere güven verdiği sonucu bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sınırlı kaynakların okul yöneticileri ile öğretmenler arasında çatışma konusu olabildiği araştırmada tespit edilmiştir. Katılımcı okul yöneticilerinin, materyal sağlanma ve fiziki koşul düzenlenme gibi konularda öğretmen taleplerine bütçe yetersizliği nedeniyle yanıt verememelerinin öğretmenler ile çatışma yaşamalarına neden olabildiğini düşündükleri araştırma bulgularında gözlenmektedir. Arslan ve Kazak (2022) tarafından yapılan araştırma, bakanlıktan gelen bütçenin yetersiz olması nedeniyle kaynakların kısıtlı kalmasının, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında çatışmalara yol açabildiği sonucu ile bu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Zembat (2012) tarafından yapılan araştırma ise öğretmenlerin, okul yöneticilerinin materyal, sınıfın fiziki koşulları ve yardımcı personel gibi eğitim ortamını etkileyen konularda duyarsız kaldıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Zembat (2012) tarafından yapılan araştırma ile bu araştırma karşılaştırıldığında okullarda sınırlı kaynaklar nedeniyle yaşanan çatışmalara empati eksikliğinin de katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, ailevi sorunlarının ruh hallerini olumsuz etkilemesi iletişimsel problemler yaratarak okul yöneticileriyle çatışma yaşamalarına neden olabildiği tespit edilmiştir. Katılımcı okul yöneticilerine göre olumsuz ruh halleri öğretmenlerin, yanlış anlam çıkarma ve ani çıkışlar yapma gibi olumsuz davranış ve tutum sergilemelerine neden olarak çatışmalara neden olabilmektedir. Araştırmada, ders değerlendirme sonuçlarının değerlendirilmesini öğretmenlerin mesleki müdahale olarak yanlış algılamasının çatışma yaratabildiği belirten katılımcı okul yöneticisi bulunmaktadır. İşingöz ve Bülbül (2012) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin, bireysel etkenlerinin ve olumsuz tutumlarının okul yöneticilerince iletişimi olumsuz etkileyen faktörler olarak görüldüğünü ortaya koyarak bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yine Güler (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları okul müdürlerinin öğretmenlerin tutum ve davranışlarından dolayı sorun yaşadıklarını ortaya koyarak bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Güler'in (2006) araştırma sonuçları aynı zamanda öğretmenlerin de okul müdürlerinin tutum ve davranışlarından dolayı sorun yaşadıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu durumda okul yöneticisi ile öğretmenler arasında karşılıklı olumsuz tutum ve davranış kaynaklı çatışmalar yaşanabileceği düşünülebilir.

Araştırma bulgularından öğretmenlerin, takdir görmemelerinin okul yöneticileri ile çatışma yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı okul

yöneticileri, kurumsal ya da toplumsal olarak motive edilemeyen öğretmenlerin çatışmaya yatkın olabileceklerini düşünmektedirler. Akan ve Ulaş (2023) tarafından yapılan araştırma, öğretmenleri ödül alma, takdir görme, maaş artışı ve toplumda saygınlık gibi faktörlerin motive ettiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda motive edilmeyen öğretmenlerin motivasyon düşüklüklerinin bu araştırma sonuçlarında olduğu gibi çatışmaya yatkın olmalarına neden olabileceği düşünülebilir.

Alanyazın incelemesinde yöneticilerin çatışma yönetiminde kullanabilecekleri yöntemlerin bilmezlikten ve görmezlikten gelme, erteleme ve geciktirme, yumuşatma ve ikna etme, sorun çözme, güç kullanma, yer değiştirme, hakeme başvurma, kura çekme, kaynakları artırma, üstün amaçlar belirleme ile pazarlık ve ödün verme olarak görülmektedir (Akkirman, 2016; Çolak, 2007; Oktay, 2016; Özalp, 1989; Seval, 2006; Turan, 2014). Bunun yanında Rahim (2003) tarafından geliştirilen modele göre çatışma yönetiminde çatışan taraflar, kendi çıkarlarını mı yoksa karşı tarafın çıkarlarını mı düşündüklerine bağlı olarak tümleştirme, hükmetme, kaçınma, ödüne verme ve uzlaşmacı yaklaşımları kullanmaktadırlar.

Alanyazında okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stratejileri ortaya koymak amacıyla Rahim (2003) tarafından geliştirilen çatışma yönetimi modelini ölçek olarak kullanan pek çok nicel araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin başta tümleştirme stratejisi olmak üzere uzlaşmacı ve ödün verme stratejilerini kullandıkları bulguları yer almaktadır (Boucher, 2013; Korkmaz, 2013; Bağdatlı, 2015; Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014). Göçer ve Şahin (2022) tarafından yapılan nitel araştırmada ise yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulguların Rahim (2003) tarafından geliştirilen modele göre temalarda birleştirildiği ve görülmektedir. Göçer ve Şahin (2022)'in araştırmalarında okul yöneticilerinin çatışma yönetimimi stratejilerinin hükmetme temasında birleştiği görülmektedir.

Bu araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin, çatışmaları yönetirken adil, dürüst ve empatik iletişime önem verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcı yöneticilerden çatışmaları, öğretmenler ile bire bir konuşarak ve gerektiğinde arabuluculuk yaparak yönetmeyi tercih edenler olduğu araştırma bulgularında yer almaktadır. Araştırmanın bu bulgularından hareketle okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde uzlaşmacı stratejiyi tercih edebildikleri düşünülebilir. Ancak okul yöneticilerinin öğretmenlerle yaptıkları konuşma ve arabulucukta kullandıkları iletişim dilinin yasal güçle tehdit ve zorlama gibi unsurları barındırması durumunda okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stratejinin uzlaşmacıdan hükmetmeye kaydığı düşünülebilir. Araştırmada, çatışma yönetiminde öğretmenler ile bire bir konuşmayı tercih eden yönetici olduğu gibi bunun yerine toplantılarda genel uyarı yapmayı tercih eden yönetici de olduğu tespit edilmiştir. Yine araştırma bulgularında, yasal müdahale yöntemine son çare olarak başvurabilen okul yöneticileri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu

bulgularına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde hükmetme stratejisini tercih edebildikleri düşünülebilir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenleri kararlara dahil ederek ve taktir ederek çatışmaları daha etkili yönetebileceklerini düşündükleri araştırmada tespit edilmiştir. Olumlu bir örgüt iklimi oluşturmanın çatışma yönetiminde önemli olduğunu düşünen yöneticilerin, bu amaçla okul dışı sosyal etkinlikler düzenledikleri araştırma bulgularında yer almaktadır. Araştırmanın bu bulgularından hareketle okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde bütünleştirme stratejisini tercih edebildikleri düşünülebilir. Ancak örneğin okul dışı etkinliğe katılmak istemeyen bir öğretmeni okul yöneticisinin zorlaması söz konusu olursa kullanılan çatışma yönetimi stratejisinin tümleştirmeden hükmetmeye kaydığı düşünülebilir.

Okul yöneticilerden çatışmaları, görmezlikten gelerek yönetmeyi tercih edenler olduğu araştırma bulgularında tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle, okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde kaçınma stratejisini tercih edebildikleri düşünülebilir.

Öneriler

- Okullarda yaşanan çatışmalar iyi yönetilirse örgüt için fayda sağlanabilir. Bu anlamda okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde etkin olmaları beklenmektedir. Bu anlamda okul yöneticileri çatışma yönetimi konusunda araştırma yaparak ya da eğitimler alarak kendilerini geliştirebilirler.
- Öğretmenlere de çatışma yönetimi konusunda araştırmalar yaparak ve eğitimler alarak kendilerini geliştirebilirler.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere çatışma yönetimi becerilerini geliştirebilmeleri adına bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul yöneticileri yapacakları öğretmenlerin kariyer gelişimlerine destek olmak, çalışma koşullarını iyileştirmek, motivasyonlarını artırmak, sosyal etkileşimlerini güçlendirmek ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimsemek gibi düzenlemeler ile öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve iş doyumlarını artırabilirler. Bu anlamda okul yöneticileri tarafından iş bölümü ve programlamalar, öğretmenlerin talepleri ve özel durumlarını da göz önünde bulundurarak yapılabilir.
- Okul yöneticileri tarafından, öğretmenlerin bireysel özelliklerine önem vermek ve öğretmenleri kararlara dahil etmek okul ikliminin olumlu olmasını sağlayabilir.
- Adil, dürüst ve empatik iletişim kurmak okul yöneticilerini çatışma yönetiminde başarılı kılabilir. Bu anlamda okul yöneticileri, etkili iletişim becerilerini artırmaya yönelik eğitimler alabilirler.
- Hem okul yöneticilerine hem öğretmenlere etkili iletişim becerisi kazandırmak adına hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Düzenlenecek hizmet içi

eğitimlerde, okul yöneticileri ile öğretmenlerin empati yapmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilebilir.

- Araştırma, daha fazla okul yöneticisi ile yapılarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Araştırma, farklı okul türleri (özel/devlet) ve coğrafyalardaki yöneticilerle yapılan kapsamlı görüşmeler yoluyla daha da derinleştirilebilir. Bu sayede, çatışma yönetimi uygulamalarındaki farklılıklar ve etkililik düzeyleri daha net bir şekilde ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Küçükali R. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Akan, E., ve Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: Bir meta sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1453-1472.
- Akkirman, A. D. (2016). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-11.
- Arslan, D. ve Kazak, E. (2022). Okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki çatışmanın nedenleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 130-145.
- Bağdatlı, F. (2015). Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki [*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Boucher, M.M. (2013). The relationship of principal conflict management style and school climate [*Unpublished doctoral dissertation*]. Educational Administration College of Education University of South Carolina.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Çalık, A. (2021). *Duygusal zeka ve örgütsel çatışma yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Çalışıcı, M., Yüksel, D. ve Yağır, E. (2023). Dezavantajlı bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut problemlere yönelik görüşleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(92), 486-499.
- Çolak, M. (2007). Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. [*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Erkılıç, T.A. (2021). Yönetim felsefesi ve eğitim örgütlerinin yönetiminde insan ilişkileri. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (ss. 451-458). Anı Yayıncılık.
- Gemici, Y. (2008). Eğitimde sendika - yönetim ilişkileri [*Yayınlanmış Doktora Tezi*]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon .-çağdaş sistemler ve yaklaşımlar* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Göçer, O ve Şahin, A. (2022). Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çatışma yönetimi stratejileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 44-61.
- Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında öğretmen-yönetici ilişkilerinde sorun yaratan konular (Bingöl örneği) [*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Gürsel, M. (2015). *Örgüt sosyolojisi*. Pegem Akademi.
- İşingöz, R. ve Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-143.
- Karip, E. (2020). *Çatışma yönetimi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Kaya, H. (2021). Örgütsel çatışma ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Kuşadası örneği [*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kereci, N., Kereci, H. ve Gök, T.O. (2023). Dezavantajlı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler: Ordu ili örneği. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 6(2), 145-159.
- Kıral, E. (2019). Çatışma ve kriz yönetimi. (N.Cemaloğlu & M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi içinde* (451-506). Pegem Akademi.
- Korkmaz, A. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Maral, M. (2016). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Mukazhanova, A., & Nagymzhanova, K. (2024). Causes of conflicts between teachers and school administrators in schools according to the teachers' perspective. *Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*, 146(1), 242–256.
- Oktay, F. (2016). Çatışma yönetimi ile örgütsel destek arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 1146 - 1155.
- Özalp, İ. (1989). Örgütlerde çatışma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 81-114.
- Özgan, H., & Bozbayındır, F. (2011). Okullarda adil olmayan uygulamalar ve etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 66-85.
- Rahim M. A. (2003). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 414-429.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın etkileri ve yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 245-254.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(2), 295-310.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 163.

BÖLÜM 4

TÜRKİYE'DE LİSANSÜSTÜ AKADEMİK KARIYER YOLLARI: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ İÇİN BİR REHBER

1

Mehmet Birgün²

Özet

Mevcut çalışma, üniversite öğrencilerine Türkiye'deki lisansüstü eğitim ve fırsatları hakkında bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim konusunda yeterli bilgi ve rehberlik eksikliğiyle karşı karşıya olduğunu vurgulayan bu çalışma, Türkiye'deki akademik yapı, farklı akademik pozisyonlar ve bu pozisyonlara ulaşmak için gerekli adımlar hakkında bilgi derlemiştir. Ayrıca bir araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, yardımcı doçent, doçent ve profesörün süreçlerini, gereksinimlerini ve sorumluluklarını açıklamaktadır. Çalışmada ayrıca, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile doktora sonrası araştırmalar için hem yurt içi hem de yurt dışı yükseköğretim kurumlarında mevcut burs fırsatları açıklanmıştır. Bu şekilde, inceleme, öğrenci topluluğunun daha iyi kariyer seçimi kararları almasına yardımcı olmak için bu boşluğu doldurmak amacıyla mevcut literatürü ve düzenlemeleri sentezleyecektir. Lisans eğitiminden lisansüstü eğitime daha sorunsuz bir geçiş için üniversiteler tarafından sunulan destek ve oryantasyon hizmetlerinin iyileştirilmesine yardımcı olacak bazı politika önerilerinde bulunmaktadır.

Anahtar Kelime: Lisansüstü, yüksek lisans, doktora, mezuniyet

¹ Bu çalışma, 15. ICONTE, 2024 kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, emiprofessionaldevelopment@gmail.com ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6487-3554>

GİRİŞ

Lisans öğrencileri genellikle lisans düzeyinin ötesindeki akademik kariyerlerinde karşılaşılabilecekleri fırsatlar hakkında yeterli bilgi ve yönlendirme alamamaktadır. Bu durum, mezuniyet sonrasında öğrencilerin kariyer planlamalarını olumsuz etkilemekte, çünkü lisansüstü eğitim, akademik araştırmalar, burslar ve finansal olanaklar konusunda yeterince bilgi sahibi olamamaktadırlar. Bu durum, mezuniyet sonrası akademik kariyerlerini şekillendirmelerini zorlaştırmaktadır. Sorunun bir diğer yönü ise, öğrencilerin kendi başlarına yeterli bilgi bulmakta zorlandıkları durumlarda, okulların kurum düzeyindeki yetersiz danışmanlık hizmetlerini nasıl telafi edebileceğidir. Lisansüstü eğitim ve kariyer seçenekleri hakkında daha iyi bilgilendirme, öğrencilerin bu süreçleri daha kolay yönetmesini sağlayacak ve böylece akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olacaktır.

Türkiye bağlamında, yeni üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar ve yükseköğretime uyum süreçleri üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitimle ilgili yönelimleri hakkında çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Kacur & Atak, 2011; Kolunsağ & Özdemir, 2007; Özbay, 1997; Ragıp ve diğerleri, 2016; Yenen & Boz, 2022). Mezuniyet sonrası konulara odaklanan çalışmalar genellikle üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçlarına (Owen, 2018), teknoloji bilgisi ve kariyer planlamadaki gelecek beklentilerine (Arık, Beyhan 2016), mezuniyet sonrası kariyer beklentilerine (Karadeniz & Özkan, 2021), üniversite öğrencilerinin kariyer eğilimlerine (Kaval & Gökoğlan, 2020) ve öğrencilerin kariyer gelişim planlarına yaklaşımlarına (Sağdıç & Demirkaya, 2009) odaklanmaktadır.

Bununla birlikte, öğrencilerin kariyerleri hakkında bilinçli tercihler yapmaları ve üniversiteden lisansüstü akademik bir kariyere geçişe hazırlanabilmeleri için desteklenmeleri son derece önemlidir. Üniversiteler, öğrencilere kariyer seçimlerinde rehberlik ederek ve bilinçli karar verme sürecini kolaylaştıracak kaynaklar sunarak hayati bir rol oynamaktadır. Üniversitelerdeki kariyer hizmetleri, lisansüstü eğitim ve akademik kariyer açısından büyük önem taşımaktadır (Lehker & Furlong, 2006). Bu bağlamda, lisansüstü eğitimle ilgili bilgi sahibi olmak, öğrencilerin akademik başarılarının sürdürülebilirliği için kritik bir öneme sahiptir (Clark & Zubizarreta, 2008). Dolayısıyla, mezuniyet sonrası akademik kariyer ve gelişim fırsatları hakkında üniversite öğrencilerinin yeterince bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi, akademik başarılarının sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır (Tinto, 1993).

Bu çalışma, lisans öğrencilerine yönelik akademik kariyer yolları ve akademik yaşam hakkında faydalı bilgiler derlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ilgili literatür taranmış ve lisans öğrencileri için önemli bilgiler derlenmiştir. Çalışma,

mevcut düzenlemeler veya akademik literatür gibi farklı kaynaklardaki bilgileri sistematik bir şekilde derleyip sentezleyerek lisansüstü akademik kariyer yolları hakkında genel bir bakış sunmayı amaçladığı için bir derleme makalesi kriterlerini karşılamaktadır. Bu çalışma, akademik yapılar, roller, süreçler ve burslar hakkında bilgi sağlayarak üniversite öğrencilerinin akademik kariyerlerinde yararlı olabilir.

Bu araştırma, Türkiye bağlamında lisansüstü eğitim ve akademik kariyer yollarına yönelik bir derleme çalışmasıdır. Bu makale, akademisyenlerle ilgili düzenlemeleri, literatürü ve mevcut fırsatları gözden geçirerek, üniversite öğrencilerine yönelik bir rehber oluşturmayı hedeflemektedir. Kaynakların sistematik bir şekilde analiziyle, çalışma akademik yapılar, roller, başvuru gereklilikleri ve finansman seçenekleri hakkında bilgileri kategorize etmekte ve sunmaktadır.

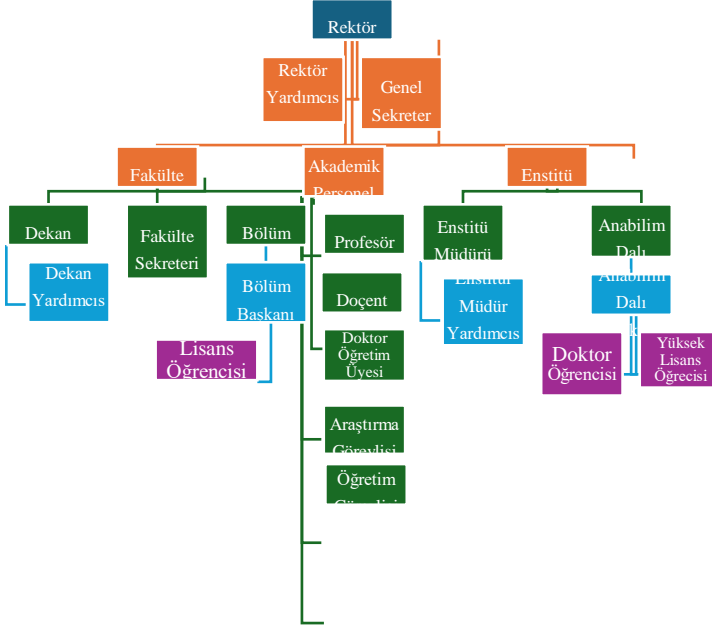
LİTERATÜR

Türkiye Üniversitelerinde Akademik Yapı ve Roller: Kim Kimdir?

Lisans öğrencileriyle yaptığım etkileşimler sırasında, üniversitelerdeki akademik yönetim yapısı konusundaki kafa karışıklığını birçok kez fark ettim. Çoğu öğrenci, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve doktor öğretim üyesi gibi terimlerin tanımları ve bu rollerin hangi faaliyetlerde bulunduğu konusunda genellikle kararsız kalmaktadır. Akademik yapılanmada ve yönetimde kimlerin yer aldığını daha iyi anlamak, akademik kariyer hedefleyenler için de büyük önem taşımaktadır.

Üniversiteler genellikle karmaşık bir idari ve akademik çerçeveye sahip kurumlardır: idari yöneticiler, akademik üyeler ve üniversite genelinde hiyerarşik bir sistem içinde çalışan idari destek personelleri. Aşağıdaki diyagram, üniversitelerin akademik sistemi ve yönetiminde yer alan paydaşların genel bir görünümünü sunmaktadır.

Şekil 1
Türkiye Üniversitelerinin Genel Akademik Yapısı



Rektör, bir üniversitenin en üst düzey yöneticisidir ve tüm genel yönetim birimlerinden sorumludur. Rektöre, belirttiği işleri üstlenen rektör yardımcısı ve genel sekreter destek olur. Fakülteler, enstitüler ve akademik personel, rektörün yönetimi altında üniversitenin tüm eğitim ve araştırma faaliyetlerini yürütür. Bir fakülte, belirli ve net bir şekilde tanımlanmış bilim veya sanat alanlarında eğitim ve araştırma faaliyetlerini yürüten bir organizasyon birimidir. Her fakültede, akademik ve idari işlerden sorumlu bir dekan bulunur ve dekana bir veya iki dekan yardımcısı destek olur. Fakülte sekreteri ise fakültenin idari işlevlerini verimli bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olur. Enstitüler, bir akademik veya araştırma alanında uzmanlaşmış üniversite birimleridir. Bir enstitü, bir müdür tarafından yönetilir ve müdüre bir veya iki müdür yardımcısı destek sağlar. Enstitüler, her biri belirli akademik alanlarda çalışan bir bölüm başkanı tarafından yönetilen bölümlere de sahiptir.

Akademik personel, kurumda ders veren ve araştırma yapan kişilerden oluşur. Bu kişiler arasında profesörler, doçentler, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileri bulunur. Üniversitenin eğitim ve araştırma misyonuna katkıda bulunan tüm bu bireysel paydaşların iş birliği büyük önem taşır. Son olarak, fakültelerdeki bölümler, belirli akademik disiplinlerden sorumlu birimlerdir ve öğretim ile araştırma faaliyetlerini sürdürür. Bu bölümler, akademik ve idari işlerden sorumlu bir bölüm başkanı tarafından yönetilir.

Bu anahtar yapı, belirlenen akademik hedeflere verimli bir şekilde ulaşılmasını sağlayacak temel unsurları içerir. Bu paydaşlar, üniversitelerin idari ve akademik düzeni içinde önemli bileşenleri oluşturur. Her birinin belirli roller ve sorumlulukları vardır ve üniversitenin eğitim ve araştırma amaçlarının verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi için uyum içinde çalışırlar (Mevzuat Bilgi Sistemi 2024a). Bu nedenle, yukarıda tartışılan noktalar hakkında kavramsal bir netliğin, lisans öğrencilerinin yürüttüğü çalışmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Lisans öğrencilerinin akademik ve kariyer gelişimi açısından en çok ilgilendiği kavramlar, yüksek lisans öğrencisi, doktora öğrencisi, araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör gibi akademik unvanlardır. Öncelikle, lisans eğitiminden sonra nasıl lisansüstü öğrenci olunacağına dair bilgi sahibi olmak önemlidir. Bu süreç, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2024b):

Tablo 1
Yüksek Lisans Öğrencisi Olmak İçin Şartlar

Tezli Programı	Yüksek Lisans	Başvuru Koşulları
Lisans Derecesi		Programa uygunluk
ALES Skoru		İlgili alanda en az 55. Konservatuarlar ve güzel sanatlar için istisnalar vardır.
Lisans Not Ortalaması		Üniversiteler tarafından belirlenen minimum not ortalaması
Dil yeterliği		YDS, TOEFL, IELTS vb. sınavlardan gerekli puan.
Program Yapısı		En az yedi ders, bir seminer, tez çalışması. En az 21 kredi ve 120 AKTS kredisi
Süre		Minimum 4 dönem, maksimum 6 dönem
Tezsiz Programı	Yüksek Lisans	ALES/YDS vb. gerekli değildir
Program Yapısı		En az on ders, dönem projesi. En az 30 kredi ve 60 AKTS kredisi
Süre		En az iki yarıyıl, en fazla üç yarıyıl

Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Ayrıca Türkiye'de lisansüstü öğrenci olmaları, adayların başvuru gerekliliklerinin çoğunu yerine getirmesini gerektirir. Başvurulan programla ilgili bir lisans diplomasına sahip olmaları zorunludur. Burada anlaşılması gereken, mezuniyetin mutlaka lisansüstü eğitim için seçilen alanla birebir aynı olması gerekmediğidir. Öğrenciler, lisans dereceleriyle ilgili bölümlerde yüksek lisans yapabilirler. Bununla birlikte, böyle bir durumda, eksikliklerini gidermek amacıyla çoğu öğrenci bilimsel hazırlık programı alır. Ancak bu durum, İngilizce öğretmenliği

bölümü mezunlarının bilgisayar mühendisliğinde yüksek lisans yapma fırsatına sahip olabileceği anlamına gelmez.

Bilimsel hazırlık, mezun olunan alan ile yüksek lisans alanı arasında bir benzerlik ve ilişki sağlamak amacıyla sunulan bir uygulamadır. Öğrencinin bu alanlardaki eksiklerini tamamlamasına olanak tanır. Böylece adayların, ilgili alanda ileri düzeyde bir eğitim alabilmek için temel bilgiye sahip olması sağlanır. Adayların ayrıca ALES'in ilgili puan türünden en az 55 puan almış olmaları gerekmektedir. Ancak bu durum, eğitim sürecinin doğası gereği standart testlerle tam olarak ölçülemeyen özel yetenek sınavlarıyla eğitim veren konservatuvarlar ve güzel sanatlar fakülteleri için geçerli değildir. Bunun dışında, üniversitelerin belirlediği lisans mezuniyet not ortalaması (GPA) gereklilikleri ve lisans eğitimi sırasında güçlü bir akademik geçmiş önemlidir. Bunun ardından bir diğer önemli nokta devreye girer: yabancı dil. Üniversitelerin talep ettiği yabancı dil sınavından geçerli bir puana sahip olmak, akademik literatürü okuyabilmek ve uluslararası akademik toplulukta yer alabilmek açısından temel bir gerekliliktir. Tezli yüksek lisans programının yapısı ve süresi, en az yedi ders, bir seminer ve bir tez çalışmasını içerir. Bu yapı sayesinde öğrenciler derslerde geniş bir bilgi birikimi edinir ve bağımsız araştırma yapma yeteneği geliştirirler. Bu program, iş yoğunluğunu ve yapılan çalışmaların miktarını yansıtarak, en az 21 kredi ve 120 AKTS kredisi gerektirir.

Önerilen yüksek lisans süresi, öğrencilere yapılandırılmış ancak esnek bir zaman çizelgesi sunmayı amaçlar. Öğrenciler, kayıtlı oldukları programın derslerinin başladığı dönemin başından itibaren en az dört, en fazla altı dönemde programlarını tamamlayacaklardır. Bu süre, öğrencilerin araştırmanın karmaşıklığı ve zorluklarıyla uyumlu bir hızda ilerlemelerini sağlar.

Tezsiz Yüksek Lisans Programı

Tezsiz yüksek lisans programının yapısında, araştırmadan ziyade derslere ve uygulamaya odaklanılır. Programın yapısını oluşturan en az on dersin yanı sıra, alanı kapsamlı bir şekilde ele alan bir dönem projesi bulunur. Bu programın, öğrencinin çalışmalarında derinlik ve genişlik sağlamak amacıyla en az 30 kredi ve 60 AKTS kredisi gereklidir.

Tezsiz yüksek lisans programı, daha kısa ve verimli olacak şekilde tasarlanmıştır; en az iki, en fazla üç dönemde tamamlanmalıdır. Bu görece daha kısa süre, bilgilerini profesyonel ortamlarda hızlı bir şekilde uygulamak isteyen öğrenciler için uygundur ve daha yoğun bir çalışma programına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 2
Doktora Öğrencisi Olmak İçin Gerekli Şartlar

Doktora Programı	Başvuru Şartları
Tezli Yüksek Lisans Programı	Adaylar tezli yüksek lisans derecesine sahip olmalıdır.
ALES Puanı	İlgili alanda en az 55. Tıp, diş hekimliği, veterinerlik ve eczacılık mezunları için gereklilik değişebilir.
Lisans Not Ortalaması	Lisans derecesi ile başvuranlar için 4.0 üzerinden en az 3.0.
Dil Yeterliliği	YDS, TOEFL, IELTS vb. sınavlardan en az 55 puan.
Program Yapısı	Tezli yüksek lisans derecesi sahipleri için: en az yedi ders, seminer, yeterlilik sınavı, tez önerisi ve tez çalışması. En az 21 kredi ve 240 AKTS kredisi. Lisans derecesi sahipleri için: en az 14 ders, toplam 42 kredi ve 300 AKTS kredisi.
Süre	Tezli yüksek lisans derecesi sahipleri için: sekiz yarıyıl, en fazla on iki yarıyıl. Lisans derecesi sahipleri için: on yarıyıl, en fazla dört yarıyıl.

Doktora Programı

Bu çerçevede, doktora programına başvuran adaylardan istenen bazı genel ve temel koşullar şunlardır: Öncelikle, adayların tezli bir yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir; bu deneyim, araştırma yürütme konusunda yeterlilik kazanmalarını sağlar. Başvuran öğrencilerin, ilgili bir alanda ALES'ten en az 55 puan alması gereklidir. Ancak, tıp, diş hekimliği, veterinerlik ve eczacılık fakültelerinden mezun olan adaylar için bu koşullar, bu alanların eğitim yapısına uygun olarak farklılık göstermektedir. Lisans derecesine sahip adaylar için ise, en az 4.0 üzerinden 3.0 genel not ortalaması, yani çok iyi bir akademik başarıyı yansıtan bir ortalama, gereklidir. Ayrıca, adayların, YDS, TOEFL veya IELTS gibi yabancı dil sınavlarından en az 55 puan alması gereklidir. Bu, adayların yabancı bir dilde akademik literatüre ulaşma yeteneklerini ortaya koymaktadır.

Programın süresi, adayın önceki eğitimine bağlı olarak değişiklik gösterir. Tezli yüksek lisans derecesi ile kabul edilen öğrenciler için program, en az yedi ders, bir seminer, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur. Bu yolda, en az 21 kredi ve 240 AKTS kredisi gereklidir. Lisans derecesi ile kabul edilen öğrenciler ise en az 14 ders almak ve toplamda 42 kredi ile 300 AKTS kredisi tamamlamak zorundadır. Bu ders programı, alanda kapsamlı bir anlayış kazanılmasını sağlar. Tezli yüksek lisans derecesine sahip öğrenciler için toplam süre sekiz dönem olup, maksimum süre 12 dönemdir. Lisans derecesi ile kabul edilen öğrenciler programı 10 dönemde tamamlayabilirken, maksimum süre 14 dönemdir. Yüksek lisans ve doktora öğrencisi olma koşulları ve süreçleri detaylı bir şekilde açıklandıktan sonra, lisansüstü eğitim sırasında veya sonrasında araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör olma yollarına değinelim.

Araştırma Görevlisi Olmak İçin Adımlar

Öncelikle, bir yüksek lisans programına kabul edilmeniz gerekmektedir. Bu bağlamda, ALES ve YDS/YÖKDİL sınavlarından geçerli bir puan almanızın yanı sıra yüksek bir lisans genel not ortalamasına (CGPA) sahip olmanız beklenir. Bu gereklilikler, başvurduğunuz kuruma göre değişiklik gösterebilir. Gerekli puanları aldıktan sonra, başvuru dönemlerini (Güz veya Bahar) takip ederek, yalnızca o zaman lisansüstü eğitim başvuru sürecinizi başlatabilirsiniz. Başvurular genellikle çevrimiçi olarak yapılır ve ön değerlendirme olumlu sonuçlanırsa, üniversite sizi bilim sınavı veya mülakata davet edecektir. Bazı üniversiteler her iki aşamayı bir arada yürütür. Tüm bu aşamaların ardından, puanlarınızın ortalaması hesaplanır ve kayıt hakkı kazanan adaylar ilan edilir. Başarılı olursanız, kaydınızı tamamlayabilirsiniz.

Yüksek lisans programına kabul edildikten sonra izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

1. Yüksek lisans programınızın başladığı ilk günden itibaren, “bir yüksek lisans programına kayıtlı olmak veya tamamlamış olmak” ya da “bir doktora programına kayıtlı olmak” koşullarını içeren, bölümünüzle ilgili tüm araştırma görevliliği ilanlarına başvurma hakkınız olacaktır. Bu durumlar, özel koşullarda, ilan metninde açıkça belirtilmiştir.
2. Sadece ilanlarda belirtilen asgari şartları sağlıyorsanız başvuru yapabilirsiniz. Bu şartlar üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterir, bu yüzden ilanları yakından takip etmelisiniz.
3. Başvurunuzda, ALES puanınızın %60’ı ve YDS/YÖKDİL puanınızın %40’ı üzerinden bir sıralama yapılır. (Bu oranlar üniversitelere göre değişebilir).
4. Ön değerlendirme sonucunda yeterli görülen adaylar, bilim sınavı veya mülakat için davet edilir. Bu davet, boş kadro sayısının 10 katına kadar aday için yapılır.
5. Daha sonra, genel not ortalamasının %30’u, ALES puanınızın %30’u, bilim sınavı sonucunuzun %30’u ve YDS/YÖKDİL/IELTS/TOEFL puanınızın %10’u üzerinden bir sıralama yapılır.
6. Bu sıralamaya göre en yüksek puanı alan aday kabul edilir. En yüksek puanı alan aday kayıt yaptırmazsa, bu hak yedek listedeki adaylara devredilir.

Genel not ortalaması, YÖK'ün 100 puanlık sistemine göre hesaplanır; ancak, gerekli puanlar her üniversitede farklılık gösterebilir. Örneğin, bir üniversite YDS'den 50 puan isterken, bir diğer üniversite 80 puan isteyebilir. Üniversitelerin "Personel Daire Başkanlığı" web sayfalarından ilanları takip edebilirsiniz. Belirtilen aşamaların onay sürecini izleyerek ilgili ilanlara başvurmak bir sonraki adımınız olacaktır.

Öğretim Görevlisi Olmak İçin Adımlar

Öğretim görevlisi olma adımları, araştırma görevlisi olma süreciyle neredeyse aynıdır. Tek fark, öğretim görevlisi olmak için yüksek lisans derecesinin tamamlanmış olması gerektiğidir. Ancak bu durum üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterebilir; örneğin, bazı üniversiteler öğretim görevlisi ilanlarında en az doktora derecesine sahip olmayı şart koşabilir. Öğretim görevlisi, üniversitelerde akademik faaliyetler yürüten bir akademik personeldir. Genellikle meslek yüksekokullarında ders verirler ve yüksek lisans eğitimlerini tamamlarken çoğunlukla doktora çalışmalarına devam ederler.

Öğretim görevlileri ders vermek ve araştırma yapmakla yükümlüdür. Genellikle meslek yüksekokulları ve fakültelerde ders verirler, ancak bazı istisnalar da mevcuttur. Yükseköğretim Kurulu'nun kurallarına göre, haftada en az 12 saat ders vermeleri gereklidir. Ders vermenin yanı sıra, öğretim görevlilerinin araştırma yapmak, akademik dergilerde makale yayımlamak veya akademik konferanslarda sunum yapmak gibi diğer sorumlulukları da vardır. Ayrıca, üniversite komitelerinde görev almak ve akademik danışmanlık yapmak gibi idari faaliyetlere de katılabilirler. İstihdam süreci açısından, üniversitelerin öğretim görevlisi pozisyonları için açık kadro ilan etmesi gereklidir. Bu pozisyonlar yıl boyunca ilan edilebilir. Adayların belirtilen belgelerle şahsen, posta yoluyla veya elektronik ortamda başvuru yapmaları gerekmektedir. Belgelerin, başvuru tarihine kadar üniversiteye ulaşmış olması şarttır. Ön değerlendirme sırasında, adaylar ALES puanları ve lisans not ortalamalarına göre azalan sırayla sıralanır. İlk on aday yazılı sınava katılma hakkı kazanır. Sınav sonuçlarına göre başarılı olan aday atanma hakkını elde eder. Öğretim görevlisi olmak için genellikle 70'in üzerinde geçerli bir ALES puanına sahip olunması gereklidir. Bunun yanı sıra, lisans ve/veya yüksek lisans eğitiminden yüksek bir not ortalaması istenir. YDS, e-YDS veya TOEFL gibi yabancı dil sınavlarından geçerli bir puan, ilanlarda belirtilmişse gerekli olabilir. Bu süreçte, gerekli belgelerin zamanında sunulması ve sınavlara iyi hazırlanılması büyük önem taşır.

Sonuç olarak, araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi olma süreçleri, "Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Merkezi Sınav ve Giriş Sınavları ile Atama Yapılmasına Dair Yönetmelik" (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2024c) kapsamında düzenlenmiştir.

Doktor Öğretim Üyesi (Yardımcı Doçent) Olmak İçin Adımlar

Türkiye’de doktor öğretim üyesi pozisyonuna başvuru süreci, belirli eğitim düzeyleri ve değerlendirmelere dayanmaktadır. Adaylar doktor öğretim üyeliği için başvuru yapar ve sosyal bilimler, eğitim, tıp, diş hekimliği, eczacılık, veterinerlik veya güzel sanatlar alanlarında doktora derecesine ya da eşdeğer bir uzmanlığa sahip olmaları gereklidir. Üniversitelerde mevcut doktor öğretim üyesi pozisyonları, Resmî Gazete ve ilgili üniversitenin ana web sitesinde yayımlanır. Adaylar, özgeçmişlerini ve bilimsel çalışmalarını dört kopya halinde hazırlayarak başvurularını çevrimiçi veya fiziki olarak ilgili dekanlığa veya müdürlüğe iletirler. Dekan veya müdür, ilgili bilim alanında üç profesör veya doçenti başvuruları değerlendirmek üzere görevlendirir. Bu kişiler, adayların bilimsel yayınlarını ve çalışmalarını inceler ve yazılı bir görüş hazırlar.

Atama sürecinde, bu yazılı görüşler dekan veya müdür tarafından ilk kurul toplantısında tartışılır ve birden fazla aday olması durumunda tercih nedenleri belirtilir. Dekan/müdürün görüş ve önerileri daha sonra atamanın yapılmasına karar veren rektöre iletilir. Doktor öğretim üyeleri, fakültelerde dekanın, diğer birimlerde ise müdürün önerisiyle, ilgili yönetim kurulunun görüşü alınarak, rektör tarafından en az bir yıl, en fazla dört yıl için atanır. Görev süreleri, her atama döneminin sonunda otomatik olarak sona erer. Görev süresi dolanlar, yönetim kurulunun olumlu görüşü üzerine rektör tarafından yeniden atanabilir. Atamalarda, adayların bilimsel yeterlilikleri ve yayınlarına dayalı olarak titiz bir seçim süreci yürütülür. "Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Yönetmeliği" (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2024d), doktor öğretim üyesi olma aşamalarını ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır.

Doçent Olmak İçin Gereken Adımlar

Türkiye’de doçent unvanı almak için belirli eğitim ve sınav kriterlerinin karşılanması gerekmektedir. Öncelikle, adayların Türkiye’de doktora eğitimini tamamlamış olmaları veya tıp, diş hekimliği, eczacılık ya da veterinerlik alanında uzmanlık derecesine sahip olmaları ya da yurt dışında tanınan eşdeğer bir dereceye sahip olmaları gereklidir. Ayrıca, adayların Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen merkezi yabancı dil sınavından en az 55 puan almış olmaları veya uluslararası geçerliliği olan yabancı dil sınavlarından eşdeğer bir puana sahip olmaları gereklidir. Başvurular, her yıl 20 Mart ve 20 Ekim’den itibaren ilgili ayların son iş gününe kadar, gerekli belgeler ve akademik çalışmalar ile birlikte Üniversitelerarası Kurul’a elektronik ortamda yapılır. Eksik veya yanlış belge tespit edilmesi durumunda başvuru iptal edilir ve aday bir sonraki dönemlerde tekrar başvurabilir.

Başvurular tamamlandıktan sonra, Doçentlik Komisyonu tarafından beş asil ve iki yedek üyeden oluşan bir jüri oluşturulur. Jüri, adayların asgari başvuru şartlarını ve bilimsel araştırma ile yayın etiği standartlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirir. Adaylar bu şartları sağlıyorsa, akademik çalışmalarının kalitesi ve bilimsel/sanatsal alana katkıları incelenir. Jüri üyeleri, adayın "başarılı" veya "başarısız" olduğuna dair detaylı ve gerekçeli raporlar hazırlar. En az üç jüri üyesi adayı başarılı bulursa, aday başarılı sayılır. Başarılı adaylara "Doçentlik Unvanı" verilir ve Üniversitelerarası Kurul Yürütme Kurulu kararı ile "Doçentlik Belgesi" düzenlenir. Başarısız olan adaylar, eksik çalışmalarını tamamlayarak en erken üçüncü dönemde yeniden başvuru yapabilir. Daha fazla bilgi için "Doçentlik Yönetmeliği" incelenebilir (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2024e).

Profesör Olmak İçin Gereken Adımlar

Profesör olarak atanabilmek için adayların en az beş yıl boyunca doçent unvanına sahip olmaları ve bu süre zarfında bilimsel alanlarında ilgili çalışmalar yapmış olmaları gerekmektedir. Adayların, bilimsel alanlarında uluslararası düzeyde özgün eserler üretmiş ve ilgili disiplinlerde uygulamalı çalışmalar yürütmüş olmaları beklenir. Ayrıca, doktora, sanatta yeterlik veya yüksek lisans çalışmalarını yönetmiş ve üniversitelerine veya yüksek teknoloji enstitülerine katkıda bulunmuş olmaları gereklidir.

Profesör atama süreci, boş profesörlük kadrolarının ilan edilmesiyle başlar. Adaylar, özgeçmişlerini, bilimsel yayınlarını, bildiri metinlerini, eserlerine yapılan atıfları, sanat eserlerini, performanslarını ve ilgili belgeleri; eğitim faaliyetlerini; yönetiminde devam eden veya tamamlanmış doktora, sanatta yeterlik veya yüksek lisans çalışmalarını altı kopya halinde rektörlüğe teslim ederler. Üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü yönetim kurulu tarafından atanan, en az üçü başka bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsünden olmak üzere en az beş profesör, başvuruları değerlendirir. Profesörler, adayların bilimsel veya sanatsal niteliklerini ve çalışmalarını değerlendirerek bir rapor hazırlar. Yönetim kurulu, bu raporlara dayanarak karar verir ve rektör atamayı gerçekleştirir.

Daha fazla bilgi için ****"Öğretim Üyesi Dışındaki Öğretim Elemanı Kadrolarına Merkezi Sınav ve Giriş Sınavları ile Atama Yapılmasına Dair Usul ve Esaslar Yönetmeliği"*****ne (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2024c) başvurabilirsiniz.

Türkiye'de Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmaları için Yurtiçi ve Yurtdışı Burs Olanakları

Yüksek lisans ve doktora öğrencileri için birçok burs imkânı, hem uluslararası hem de yerel burs fırsatlarını kapsamaktadır. Bu burslar, öğrencilerin akademik kariyerlerine mali sonuçlardan korkmadan başlamalarını sağlamak için finansal destek sunmaktadır. Bu doğrultuda, bu burs fırsatlarının detaylı ve kapsamlı bir özeti burada sunulmaktadır.

Tablo 3
Yurtiçi Burs Olanakları

Burs Programı	Sağlayıcı	Hedef Grup	Kapsamı
TÜBİTAK BİDEB 2210 Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı	TÜBİTAK	Yüksek lisans öğrencileri	Aylık ödeme ve proje desteği
TÜBİTAK BİDEB 2211 Yurt İçi Doktora Burs Programı	TÜBİTAK	Doktora öğrencileri	Aylık ödeme ve araştırma projesi desteği
TÜBİTAK 2244 Sanayi Doktora Programı	TÜBİTAK	Doktora öğrencileri	Sanayi ile işbirliği, finansal destek
YÖK Destek Bursları	Yüksek Öğrenim Kurumu (YÖK)	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Tipik olarak fakülte gelişim programları dahilinde
TÜBA-GEBİP Bursları	TÜBA	Doktora öğrencileri	Seçkin doktora öğrencileri için destek
Üniversite Tarafından Sağlanan Burslar	Various universities	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Üniversite bütçeleri veya özel kurumlar tarafından finanse edilmektedir
MEB Yurt İçi Lisansüstü Bursları	Ministry of National Education (MEB)	Lisansüstü öğrenciler	Belirli alanlar için mali destek

Türkiye'de yüksek lisans öğrencileri için önemli burslar arasında aşağıdaki burslar bulunmaktadır ve bunlar Tablo 3'te de verilmiştir. TÜBİTAK BİDEB 2210 Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı, TÜBİTAK tarafından sağlanan bir diğer önemli burs programıdır. Tablo 3'te listelenen yüksek lisans öğrencileri, aylık burslar ve destekler için başvuru yapabilirler. Program, ayrıca üniversiteler tarafından belirlenen insan kaynağı ihtiyacının olduğu alanlarda yüksek lisans eğitimi alan öğrencilere maddi destek sağlamayı hedefleyen bir bileşene de sahiptir. Bunun yanı sıra, YÖK Destek Bursları, genellikle geleceğin akademisyenlerini ve araştırmacılarını yetiştirmeye katkıda bulunan fakülte geliştirme programları olarak uygulanmaktadır. Türkiye'deki üniversiteler, özellikle yüksek lisans öğrencileri için kendi fonlarından veya diğer özel kuruluşlardan sağlanan çeşitli burslarla ek mali destek olanakları sunmaktadır.

Doktora öğrencileri için en dikkate değer burslardan biri, TÜBİTAK BİDEB 2211 Yurt İçi Doktora Burs Programıdır. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından sunulan bu araştırma hibesi, doktora adaylarının tam zamanlı olarak çalışmalarına odaklanabilmesi için üç yıla kadar çeşitli aylık burslar sağlar. Ayrıca, TÜBİTAK 2244 Sanayi Doktora Programı, sanayi-üniversite iş birliğinin uygulanması açısından önemli bir programdır. Bu program, doktora öğrencilerine finansal destek sunmakla kalmaz, aynı zamanda onların yüksek talep gören projelerde çalışarak akademik araştırmayı sanayi dünyasıyla bütünleştirmelerini sağlar. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) tarafından sunulan Genç Bilim İnsanları Ödül Programı (TÜBA-GEBİP), en iyi akademik başarıyı sürdüren lisansüstü öğrencilere ödül ve destek sağlamak amacıyla burslar vermektedir. Ayrıca, üniversiteler de doktora öğrencileri için kendi bütçelerinden veya özel fon sağlayıcılar tarafından yönetilen kaynaklardan finanse edilen çeşitli burslar sunmaktadır. Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı (MEB UDIB), belirli alanlarda lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencileri herhangi bir mali yük olmaksızın desteklemektedir.

Bu burslar, mali kısıtlamaları önemli ölçüde azaltarak, Türkiye'deki yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin akademik eğitimleri süresince ve gelecekteki planlarında başarılı olmalarına olanak tanımaktadır.

Tablo 4

Uluslararası Burs Olanakları

Burs Programı	Sağlayıcı	Hedef Grup	Kapsamı
YLSY (Yurtdışı Lisansüstü Eğitim Burs Programı)	Türk Hükümeti	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim giderleri ve yaşam masrafları
Fulbright Yüksek Lisans ve Doktora Bursları	ABD Hükümeti	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim giderleri ve yaşam masrafları
Jean Monnet Burs Programı	Avrupa Birliği	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim giderleri ve yaşam masrafları
Erasmus Mundus Ortak Yüksek Lisans ve Doktora Programları	Avrupa Komisyonu	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim ve yaşam masrafları
Chevening Yüksek Lisans Bursları	Birleşik Krallık Hükümeti	Yüksek lisans öğrencileri	Eğitim giderleri ve yaşam masrafları
DAAD Yüksek Lisans ve Doktora Bursları	Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD)	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim giderleri ve yaşam masrafları
Eiffel Excellence Burs Programı	Fransız Hükümeti	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim giderleri ve yaşam masrafları
İtalya Dışişleri Bakanlığı Bursları	İtalyan Hükümeti	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim ve yaşam masrafları
MEXT Yüksek Lisans ve Doktora Bursları	Japon Hükümeti	Yüksek lisans ve doktora öğrencileri	Eğitim giderleri ve yaşam masrafları

Genel olarak, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yurt dışında eğitim alabilmeleri için öğrenim ve yaşam masraflarını karşılayan birçok burs imkânı bulunmaktadır. Tablo 4'te gösterildiği üzere, Türk Hükümeti tarafından sunulan Yurt Dışı Lisansüstü Eğitim Burs Programı (YLSY), yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilere yurt dışında öğrenim ve yaşam masraflarını karşılamak için mali destek sağlar. ABD Hükümeti, Türk öğrencilerin ABD'de yüksek öğrenim almalarını sağlamak için öğrenim ve yaşam masraflarını kapsayan Fulbright Yüksek Lisans ve Doktora Bursları sunmaktadır. Avrupa Birliği, Türk öğrencilerin AB ülkelerinde yüksek lisans ve doktora dersleri almalarını sağlayan, öğrenim ve yaşam masraflarını karşılayan Jean Monnet Burs Programını finanse etmektedir. Erasmus Mundus Ortak Yüksek Lisans ve Doktora Programları, Avrupa'daki farklı üniversitelerde eğitim almayı mümkün kılarak eğitim ve yaşam masraflarını karşılamaktadır.

Birleşik Krallık'ta eğitim almak isteyenler için, Birleşik Krallık Hükümeti'nin Chevening Lisansüstü Bursları, Türk lisansüstü öğrencilerinin öğrenim ve yaşam masraflarını karşılar. Benzer şekilde, Alman Akademik Değişim Servisi'nin (DAAD) Yüksek Lisans ve Doktora Bursları, Almanya'da eğitim almak isteyenlerin öğrenim ve yaşam masraflarını karşılamaktadır. Fransız

Hükümeti'nin Eiffel Mükemmeliyet Burs Programı, Türk öğrencilerin Fransa'da öğrenim görmesi için öğrenim ücretlerini ve yaşam masraflarını karşılar. Benzer şekilde, İtalya Dışişleri Bakanlığı Bursları, Türk öğrencilerin İtalya'da yüksek lisans veya doktora yapmaları için öğrenim ve yaşam masraflarını karşılamaktadır. Japonya Hükümeti'nin MEXT Bursları, Türk yüksek lisans ve doktora adaylarının Japonya'daki yükseköğretim kurumlarında tam burslu olarak öğrenim görmelerine olanak tanır ve öğrenim ile yaşam masraflarını karşılar.

Bu burslar, Türk öğrenciler için son derece değerli olup, öğrencilerin yurt dışında ileri düzey eğitimlerini mali sınırlamalar olmaksızın sürdürmelerini sağlar. Ancak, başvuru gereklilikleri ve süreçleri, her bir programın özel şartlarına göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle, öğrencilerin bu burs fırsatlarını barındıran resmi web sitelerini dikkatlice incelemeleri gerekmektedir.

Doktora Sonrası Burs Olanakları

Doktora sonrası burslar, yeni doktora mezunları için araştırma uzmanlıklarını genişletme ve uluslararası deneyim kazanma açısından çok değerli fırsatlar sunmaktadır. Doktora sonrası burslar, hem yurtiçi hem de yurtdışı seçenekler sağlayarak bilimsel çalışmaların sürekliliğini ve kalitesini artırmayı hedeflemektedir. İşte doktora sonrası burs fırsatları:

Tablo 5

Yurt İçi Doktora Sonrası Burs Olanakları

Burs Programı	Sağlayıcı	Hedef Grup	Kapsamı
TÜBİTAK BİDEB 2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı	TÜBİTAK	Doktora sonrası araştırmacılar	Aylık ödemeler ve araştırma giderleri
TÜBİTAK 2232 Uluslararası Lider Araştırmacılar Programı	TÜBİTAK	Türk/yabancı araştırmacılar	Araştırma projeleri için önemli miktarda fon
TÜBA-GEBİP Doktora Sonrası Araştırma Bursları	TÜBA	Doktora sonrası araştırmacılar	Seçkin doktora sonrası araştırmacılar için destek
Üniversite Tarafından Sağlanan Burslar	Çeşitli Üniversiteler	Doktora sonrası araştırmacılar	Üniversite bütçeleri veya özel kurumlar tarafından finanse edilmektedir

Tablo 5, TÜBİTAK BİDEB 2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Araştırma Burs Programının ayrıntılarını sunmaktadır. Bu burs, doktora sonrası araştırmacıların projelerini Türkiye'deki üniversitelerde veya araştırma merkezlerinde yürütmelerine yardımcı olmaktadır. Program, araştırma masraflarını karşılamak için aylık ödemeler sağlar ve araştırmacıların maddi kaygı duymadan akademik çalışmalarına odaklanmalarına olanak tanır. TÜBİTAK ayrıca, TÜBİTAK 2232 Uluslararası Lider Araştırmacılar Programı adıyla önemli bir başka program yürütmektedir. Bu program, yurtdışında önemli bilimsel çalışmalar yapmış Türk ve yabancı araştırmacıları Türkiye'ye kazandırmayı amaçlamaktadır. Program,

Türkiye'nin bilim camiasına katkı sağlayan büyük projelerde çalışmalarını için araştırmacılara fon sağlamaktadır. Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), GEBİP ödülleri kapsamında TÜBA-GEBİP Doktora Sonrası Araştırma Bursları sunmaktadır. Bu program, kendi alanlarında büyük potansiyel gösteren genç araştırmacıları destekleyerek onların akademik kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olur.

Ayrıca, Türkiye'deki çeşitli üniversiteler, doktora sonrası araştırmacılar için kendi bütçelerinden veya özel kuruluşlar ve organizasyonların desteğiyle finanse edilen burslar sağlamaktadır. Bu burslar, araştırmacılara çalışmalarını yürütmeleri ve akademik dünyaya katkıda bulunmaları için hayati mali destek sunmaktadır.

Tablo 6
Uluslararası Yurt İçi Doktora Sonrası Burs Olanakları

Burs Programı	Sağlayıcı	Hedef Grup	Kapsamı
Fulbright Doktora Sonrası Araştırma Bursları	Birleşik Devletler Hükümeti	Doktora sonrası araştırmacılar	Araştırma giderleri ve yaşam masrafları
Marie Skłodowska-Curie Bireysel Bursları	Avrupa Komisyonu	Doktora sonrası araştırmacılar	Araştırma ve yaşam giderleri
Alexander von Humboldt Vakfı Doktora Sonrası Araştırma Bursları	Alman Hükümeti	Doktora sonrası araştırmacılar	Araştırma giderleri ve yaşam masrafları
DAAD Doktora Sonrası Araştırma Bursları	Alman Akademik Değişim Servisi (DAAD)	Doktora sonrası araştırmacılar	Araştırma ve yaşam giderleri
JSPS Doktora Sonrası Araştırma Bursları	Japonya Bilimi Destekleme Derneği (JSPS)	Doktora sonrası araştırmacılar	Araştırma ve yaşam giderleri
Newton-Katip Çelebi Doktora Sonrası Bursları	Newton-Katip Çelebi Fonu	Doktora sonrası araştırmacılar	Araştırma ve yaşam giderleri
TÜBİTAK BİDEB 2219 - Türk Vatandaşları için Uluslararası Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı	Çeşitli üniversiteler	Doktora sonrası araştırmacılar	Aylık ödemeler, ulaşım masrafları

Tablo 6, akademik profesyonel gelişim için uluslararası burs ve finansman programlarını göstermektedir. Fulbright Doktora Sonrası Araştırma Bursları, ABD Hükümeti tarafından sağlanmakta olup, Türk doktora sonrası araştırmacılara ABD'de araştırma yapma fırsatı sunmaktadır.

Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen Marie Skłodowska-Curie Bireysel Bursları, doktora sonrası araştırmacılara Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde araştırma yapma imkânı tanımaktadır. Alman Hükümeti'nin Alexander von Humboldt Vakfı Doktora Sonrası Araştırma Bursları, Türk doktora sonrası

araştırmacıların Almanya'da bulunmalarını sağlamaktadır. Bu burslar, araştırma ve yaşam masraflarını destekleyerek araştırmacıların Almanya'daki yüksek düzeyde yetkin araştırma olanaklarını ve akademik ortamı deneyimlemelerine olanak tanır. Alman Akademik Değişim Servisi'nin (DAAD) Doktora Sonrası Araştırma Bursları, Almanya'da doktora sonrası araştırmalarını sürdüren araştırmacılara yöneliktir. Humboldt Vakfı burslarına benzer şekilde, bu burslar araştırma ve yaşam masraflarını karşılayarak araştırmacıların tüm enerjilerini akademik çalışmalarına odaklamalarına olanak tanır. Japonya'da doktora sonrası araştırma yapmak isteyenler için, Japonya Bilimi Destekleme Derneği (JSPS) Doktora Sonrası Araştırma Bursları, finansal destek sağlamaktadır. Newton-Katip Çelebi Fonu, Birleşik Krallık ile Türkiye arasındaki bilimsel iş birliğini geliştirmek amacıyla doktora sonrası burslar sunmaktadır. Bu burs programı, Türk doktora sonrası araştırmacılara Birleşik Krallık'ta araştırma yapma fırsatı sunar ve öğrenim ile yaşam masraflarını karşılar.

Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında bir diğer önemli fırsat, TÜBİTAK BİDEB 2219 - Uluslararası Doktora Sonrası Araştırma Burs Programıdır. Doktora sonrası burslar, araştırmacılara uluslararası düzeyde birden fazla araştırma projesi üzerinde çalışma ve uluslararası akademik ağ geliştirme fırsatı sunmaktadır. Her burs programının farklı başvuru süreçleri ve gereklilikleri olduğundan, ilgilenen araştırmacıların bursların resmi web sitelerini düzenli olarak takip etmeleri büyük önem taşımaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye'deki üniversite öğrencilerine mezuniyet sonrası akademik kariyerleri ve bu süreçte karşılaştıkları çeşitli fırsatlar hakkında kapsamlı bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Üniversite öğrencileri, akademik kariyerlerine yönelik bilgi ve rehberlik eksikliği nedeniyle kariyerlerini etkili bir şekilde planlayamamaktadır. Bu rehber, öğrencilere lisansüstü eğitim, burs ve finansman fırsatları, akademik unvanlar ve kariyer geliştirme konularında farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir.

Çalışma, yüksek lisans ve doktora programlarının başvuru gereklilikleri, yapısı ve süreleri hakkında ayrıntılı bilgiler vermektedir. Ayrıca, araştırma görevlisi ve öğretim görevlisi olma süreçlerini ve doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör unvanlarını elde etmek için gereken tüm aşamaları detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Bunun yanı sıra, Türkiye'de ve yurtdışında mevcut burs olanakları hakkında kapsamlı bilgiler sunulmaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin akademik kariyerlerini tamamlamak için geçecekleri tüm aşamaları ve gereklilikleri net bir şekilde ortaya koymuştur. Kurumsal rehberlik ve sağlanan kaynaklar, öğrencilerin uygun kariyerleri seçmelerine ve akademik başarılarını sürdürmelerine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, politika yapımcılar bu rehberi

kullanarak öğrencilere daha fazla destek sağlayabilir ve akademik kariyer yolculuklarını daha verimli hale getirebilirler.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın diğer ülkelere genelleştirilmesi sınırlıdır, çünkü çalışma esas olarak Türkiye'deki yükseköğretim sistemine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın bulguları ve önerileri, Türk bağlamına göre şekillendirildiği için uluslararası standartlara tam olarak uyum sağlamayabilir. Çalışmanın 2024 verilerine dayanıyor olması, doğruluğunu korumak için düzenli güncellemelere ihtiyaç duyabileceği anlamına gelmektedir.

Araştırma kapsamlı olmakla birlikte, bileşenlerinin derinlemesine bir analizinden yoksundur. Önerilerin etkili olabilmesi için, öğrencilerin bu önerilerin farkında olması ve bu kaynaklara kolayca erişebilmesi gerekmektedir. Ayrıca, çalışma, aslında var olmayan bir homojenliği Türk üniversiteleri hakkında genellemektedir. Öncelikle, bu rapor resmi akademik kariyer yollarına odaklanmakta ve öğrenciler için diğer kariyer fırsatlarını göz ardı etmektedir. Son olarak, raporda öğrencilerin bu yolları izlemelerine yönelik sınırlı sayıda pratik tavsiye sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- Arık, N., & Seyhan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin kariyer planlamasında teknoloji bilgisi ve gelecek beklentilerinin rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2218-2231.
- Clark, R. M., & Zubizarreta, J. (2008). Essential College Experience: A Comprehensive College Success Course. *Journal of College Student Development*, 49(6), 657-664. doi:10.1353/csd.0.0046
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 273-297.
- Karadeniz, Y., & Özkan, Ç. (2021). Üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası kariyer beklentileri: Ayvacık Meslek Yüksekokulu örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 113-136.
- Kaval, U., & Gökoğlan, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin kariyer eğilimleri: Dicle Üniversitesi örneği. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 248-260.
- Kolunsağ, A., & Özdemir, G. (2007). Sürdürülebilir oryantasyon modeli ve Sakarya Üniversitesi'ndeki durum. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 211-229.
- Lehker, T. and Furlong, J. (2006). Career services for graduate and professional students. *New Directions for Student Services*, 2006(115), 73-83. <https://doi.org/10.1002/ss.217>
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2024a). *Üniversitelerde Akademik Teşkilât Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10127&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 27 Temmuz 2024
- Mevzuat Bilgi sistemi. (2024c). Öğretim üyesi dışındaki öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda uygulanacak merkezi sınav ile giriş sınavlarına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=28947&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 27 Temmuz 2024
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2024b). Lisansüstü Eğitim Ve Öğretim Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 27 Temmuz 2024
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2024d). Öğretim üyeliğine yükseltme ve atanma yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24672&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 27 Temmuz 2024
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2024e). Doçentlik Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24519&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> Erişim Tarihi: 27 Temmuz 2024

- Owen, F. K. (2018). Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçları. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(2), 28-39.
- Özbay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması algıları [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*] Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özyürek, R., Arıkan, D., & Şahin, M. (2016). Determining needs of Ege University students regarding orientation and academic consultancy services. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1233-1270.
- Sağdıç, M., & Demirkaya, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim plânlarına ilişkin yaklaşımları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(26), 233-247.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
- Yenen, E. T., & Boz, H. (2022). Üniversite öğrencilerinin oryantasyon sorunları ve Beklentilerine İlişkin bir oryantasyon planı. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 171-188.

BÖLÜM 5

ROBOTİK KODLAMA EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİ BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ: VELİLERİN GÖRÜŞLERİYLE BİR DEĞERLENDİRME¹

Esef Hakan TOYTOK², Meltem YILDIRIM³

Özet

Bu çalışmanın amacı, robotik kodlama eğitimlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerindeki etkilerini velilerin perspektifinden değerlendirmektir. Araştırmada, öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme, analitik beceriler gibi bilişsel yetenekleri ile öz güven, motivasyon, iş birliği gibi duyuşsal özelliklerinin nasıl etkilendiği incelenmiştir. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki Bilişim Teknolojileri İl Temsilciliğinde eğitim gören 10 öğrencinin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin velilerinden veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, velilerin robotik kodlama eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını düşündüğünü göstermektedir. Veliler, bu eğitimin öğrencilerin problem çözme yeteneklerini artırdığını, matematik ve fen gibi derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve analitik düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, kodlama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven kazanmalarına, ekip çalışması yapma becerisi edinmelerine ve başarısızlıklarla başa çıkabilme kapasitelerini güçlendirmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırma, robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerinde kayda değer gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, eğitim müfredatlarında robotik kodlamaya daha fazla yer verilmesi ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi amacıyla çeşitli eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin bu süreçte daha etkili bir şekilde desteklenebilmesi için öğretmenler ile veliler arasında daha güçlü bir iş birliğinin sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Robotik Kodlama, Bilişim Gelişim, Duyuşsal Gelişim, Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme

¹ Bu araştırma ICONTE 2024'te bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç.Dr., Kahramanmaraş Sutcu Imam University, ehakantoytok@ksu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3638-1901

³ MEM, Kavlaklı Hasan Gokce Ortaokulu, meltemyldrm38@gmail.com ORCID: 0009-0007-5835-0192

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji, insan yaşamının her alanını dönüştüren hızlı bir değişim ve yenilenme sürecinden geçmektedir. Yüksek teknoloji ürünler, yapay zekâ uygulamaları, akıllı cihazlar ve sanal gerçeklik platformları gibi gelişmeler, bireylerin hem kişisel hem de profesyonel yaşantılarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Özellikle eğitim alanı, bilgiye erişimi kolaylaştıran ve öğrenme süreçlerini zenginleştiren bu teknolojik yeniliklerden en fazla etkilenen sektörlerden biri haline gelmiştir (Yumbul ve Bayraktar, 2022).

Teknolojinin hızlı ilerleyişi, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim süreçlerinde de önemli değişimlere yol açmaktadır. Bilişim teknolojilerinin sunduğu imkânlar ve gelişen üretim yöntemleriyle birlikte, geçmiş yüzyılların eğitim yaklaşımlarını sürdürmek, bireylerin yeni çağın gereksinimlerine uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin yenilikçi teknolojiyle uyumlu hale getirilmesi, bireylerin günümüz dünyasının dinamiklerine ayak uydurabilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Yıldırım, 2020). Eğitimde teknolojinin kullanımı, öğrenme düzeyini artırmanın ötesinde, teknolojiye aşina ve bu beceriyi etkin şekilde kullanabilen bireylerin yetişmesine de olanak sağlamaktadır. Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmeyi hedeflediğinden, bilgi çağının gereklilikleri doğrultusunda öğrencilerin geleceğe hazırlanması kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir (Şimşek, 2002). Dijital çağın hızla değişen koşullarına uyum sağlayabilmek ve sürekli öğrenmeye dayalı bir dünyada kişisel ve profesyonel gelişim gösterebilmek için bireylerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılması kritik bir öneme sahiptir. Bu beceriler, akademik başarıyı aşarak dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi yetkinlikleri kapsamakta, bireylerin değişen iş gücü piyasasında rekabet edebilme yeteneklerini geliştirmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı ilerlemesi ve dijitalleşmenin toplumun her alanına entegre olması, bu becerilerin kazanılmasını her birey için zorunlu hale getirmiştir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin bireyleri bu becerilerle donatması, onların toplumsal değişimlere uyum sağlama, yenilikçi çözümler üretebilme ve dijital dünyada etkin bir şekilde yer alabilme kapasitelerini artırmak için hayati bir rol oynamaktadır. (Karataş, 2021). 21. yüzyıl öğrenme ortamlarında, öğrencilerin akranlarıyla işbirliği yapar araştırma ve keşif odaklı bir yaklaşım benimsemeleri, öğretmenlerin ise rehberlik eden ve destekleyici bir rol üstlenmeleri beklenmektedir. International Society for Technology in Education'a (ISTE) (2015) göre bu tür öğrenme süreçlerinde, öğrenciler eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, algoritmik düşünme, problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme (BİD) gibi 21. yüzyılın önemli becerilerini geliştirme fırsatı bulabilirler. Günümüzde çocukların sürekli olarak genişleyen ve dünyaya uyum sağlamaları için eğitim sistemi, problem çözme, yaratıcılık ve iş birliği gibi 21. yüzyıl modülleri genişletilmiş şekilde yapılandırılması ve geniş kapsamlı eğitimle entegre edilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Bers ve diğ., 2002). 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını ve bu şekilde kalıcı hale gelmelerini

sağlamak amacıyla eğitimin önemli bir aracı olarak kullanılmaktadır. Kodlama becerisi, günümüzde 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir konumda olup, mantıksal düşünme sürecinin temel bir unsuru olarak değerlendirilmektedir. Bu beceri, bireylerin problem çözme yeteneklerini geliştirmenin yanı sıra, algoritmik düşünme ve mantıklı bir planlama yapabilme gibi önemli becerileri de kazandırmaktadır. Ayrıca, Avrupa Komisyonu 2014 raporunda kodlama, soyut düşüncenin somut uygulamalara dönüştürülmesini sağlayarak, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Çünkü kodlama, bir sorunu çözmek veya belirli bir görevi yerine getirmek amacıyla algoritmalar tasarlamayı içeren bir süreçtir. Bu algoritmalar, belirli bir hedefe ulaşmak için dijital komutlar biçiminde adım adım talimatlar sunarak, işlemlerin doğru ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlar. Algoritmalar, sadece problem çözme sürecini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin mantıklı ve düzenli bir düşünme biçimi geliştirmelerine de katkıda bulunur, böylece karmaşık problemlere sistematik çözümler üretilmesine olanak tanır (Ricketts, 2018).

Kodlama, bilgisayarlara sorunları çözmek amacıyla komut dizileri kullanılarak çeşitli uygulamalar geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Business Dictionary, 2015). Bir başka tanıma göre, kodlama, bir problemi çözmek için yazılmış kod dizilerine verilen isimdir (Arabacıoğlu ve diğ., 2007). Ayrıca, kodlama; belirli bir işlemi gerçekleştirmek ya da bir amaca ulaşmak için bilgisayar, elektronik devreler veya mekanik sistemlere yazılan kod dizileri olarak betimlenmiştir (Güven ve Çakır, 2020). Kodlama eğitimi, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan bilgisayarca düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu eğitim, robotik donanımların kullanıldığı etkinliklerle zenginleştirilerek, öğrencilerin akıllı cihazlar ve nesnelerin internetinin çalışma prensiplerini somut uygulamalarla kavrayabileceği bir öğretim ortamı sunmaktadır. Robotik kodlama, soyut kodlama kavramlarının somut çıktılara dönüşmesini sağlayarak, öğrencilerin donanım ekipmanlarıyla yaratıcı projeler geliştirmelerine olanak tanır. Bu süreç, aynı zamanda üç boyutlu düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar ve öğrencilerin bireysel yeteneklerine uygun projeler oluşturmalarına yardımcı olur. Ayrıca, robotik kodlama etkinlikleri, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme ve takım çalışması, işbirlikli öğrenme gibi önemli beceriler kazandırarak, onların genel eğitim süreçlerini destekler. Bu tür etkinlikler, öğrencilere sadece teknik bilgi ve beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda inovatif düşünme ve dijital dünyada etkin bir şekilde yer alma yeteneklerini de geliştirir (Karahoca ve diğ., 2011). Problem çözme, bir sorunla karşılaşıldığında, önceki öğrenmelerin birleştirilerek yeni bir çözüm üretme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Sak, 2001). Mills ve Stevens (1998) ise problem çözme sürecini, problemi anlama, çözüm için gerekli bilgileri toplama, problemi derinlemesine inceleme, çözüm yollarını tanımlama, en uygun çözümü seçme ve nihayetinde problemi çözme aşamaları olarak sıralamaktadır. Bu aşamaların bireyler tarafından etkili

bir şekilde uygulanması, problem çözme becerisinin gelişmesini sağlayarak, bireylerin daha verimli ve yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanır. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük ve heterojen gruplar oluşturarak, ortak bir hedef doğrultusunda birbirlerinin öğrenmelerine destek olduğu ve grup başarısının farklı şekillerde ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz ve Güngör, 2006). Problem çözme becerisi problemlerin türlerine göre değişiklik göstermektedir (Bayar ve Işık-Tertemiz, 2024). Yaratıcılık, birbirinden bağımsız görülen birden fazla unsuru yenilikçi bağlarla birleştirerek daha önce var olmayan bağlantılar kurma ve bu sayede yeni bir değer oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Brookhart, 2010). Yaratıcı bireylerden geniş kapsamlı fikir üretme yöntemlerini kullanarak özgün ve değerli düşünceler geliştirmeleri beklenmektedir. Bu süreçte bireylerin, fikirlerini derinlemesine düşünerek detaylı analiz yapmaları ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmeleri gerekmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Robotik kodlama uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini geliştirme üzerinde olumlu etkiler yarattığı gözlemlenmiştir (Chambers ve Carbonaro, 2003).

Kodlama öğretiminde yer alan soyut kavramlar ve metin tabanlı yapılar, öğrencilerin bu kavramları somut bir şekilde anlamakta güçlük yaşamalarına ve öğrenme sürecinde zorluklar ile karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için bu soyut yapılar, öğrenme sürecini karmaşık hale getirerek motivasyon kaybına yol açabilir. Bu durum, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda öğrenme sürecini daha zorlayıcı hale getirmektedir. (Karahoca ve diğ., 2011). Bu zorlayıcı durumu aşmak için robotik kodlama setleri ve blok tabanlı kodlama yöntemleri, soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir katkı sağlayabilmektedir. Robotik kodlama setleri, öğrencilerin soyut programlama ve algoritma kavramlarını, fiziksel dünyada etkileşimli bir şekilde uygulayarak anlamalarını kolaylaştırır. Blok tabanlı kodlama yöntemleri ise karmaşık yazılım dillerini basitleştirerek, öğrencilerin temel kodlama mantığını görsel bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Bu yöntemler, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, mantıksal ve matematiksel düşünme yetilerini de güçlendirir. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebileceği projeler tasarlamaları, özgüvenlerini artırırken teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur. (Karahoca ve diğ., 2011). Kodlama eğitiminin karmaşık yapısı, özellikle küçük yaşlardaki bireylerin bu süreçteki soyut kavramları anlamada ve gerekli teknik becerileri geliştirmede zorluklar yaşamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin programlama mantığını ve algoritma geliştirme süreçlerini kavrayabilmesi için, daha anlaşılır ve erişilebilir öğretim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Uygun eğitim materyalleri ve destekleyici öğretim teknikleri ile bu zorlukların aşılması, kodlama becerilerinin etkin bir şekilde kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Farklı yaş gruplarına yönelik robotik ve kodlama eğitimi sağlamak

için tasarlanmış birçok fiziksel ve programlanabilir robotik eğitim seti bulunmaktadır. Bu setler arasında Arduino, KiwiRobotic, RoboRobo, CeBot, LEGO Education Mindstorms (NXT, EV3, WeDo), 3D Yazıcı, KIBO Robotics, Lego MoretoMath, Makeblok (mbot, neuron, codey rocy), Bee-Bot, Robotis Dream, O-BOT, Vex (IQ, edr) ve Makey Makey gibi araçlar yer almaktadır. Bu robotik eğitim setlerinin çoğu, blok tabanlı ya da metin tabanlı programlama dillerini kullanarak, öğrencilere programlama öğretmeyi amaçlamaktadır. Blok tabanlı programlama dili kullanan uygulamalar genellikle ücretsiz olup, kullanıcılar için sürükle ve bırak gibi basit yöntemlerle programlama öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Yolcu ve Demirer, 2017). C, Java ve Python gibi metin tabanlı dillerin yanı sıra, Alice, Code Org, Modkit, Enchanting, Robo Pro, Open Roberta, Arduino (S4A), Blockly ve mBlock gibi blok tabanlı platformlar da mevcuttur (Akman-Selçuk, 2019; Costelha ve Neves, 2018; Kalelioğlu ve diğ., 2018). Bu alandaki gelişmelerle birlikte, birçok firma, kullanıcılara temel mühendislik becerilerini kazandırmayı hedefleyerek robotik ve kodlama eğitim setleri üretmeye başlamıştır. Ancak, kodlama eğitimindeki karmaşıklık, özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin soyut kavramları anlamakta ve gerekli teknik becerileri geliştirmekte zorluk yaşamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin programlama mantığını ve algoritma geliştirme süreçlerini daha iyi kavrayabilmesi için daha erişilebilir öğretim yöntemlerinin ve uygun eğitim materyallerinin kullanılması gerekmektedir. Modern eğitim yaklaşımları, birçok üretici firma tarafından kodlama öğrenme sürecini daha eğlenceli ve basit hale getiren blok tabanlı araçlar ile yeniden şekillendirilmiştir. Scratch, Code.org, CodeMonkey, Code Academy, Khan Academy ve CoderDojo gibi platformlar, öğrencilerin teknik bilgiye sahip olmadan algoritmik düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan interaktif bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Demirer ve Sak, 2016). Ayrıca, Logo programlama dilinin yaratıcısı Seymour Papert'in liderliğinde, 1998 yılında MIT Media Laboratuvarı tarafından geliştirilen Lego Mindstorms gibi robotik eğitim paketleri de bu sürece entegre edilmiştir (Cavas ve diğ., 2012). Lego Mindstorms, öğrencilere fiziksel robotlarla etkileşimde bulunarak programlama yapma fırsatı sunarak soyut kodlama kavramlarını somut hale getirmektedir. Teknolojik ilerlemeler ve robotik araçların gelişmesiyle, bu eğitim araçları daha geniş kitlelere ulaşmış ve popülerlikleri artmıştır (Okita, 2013). Robotik eğitim setleri, öğrencilerin kendi robotlarını kolaylıkla inşa etmelerini ve programlamalarını sağlayan, birbirleriyle uyumlu ve bağlanabilen parçalardan oluşan kitlerdir (Üçgül, 2017). Bu robotik araçlar, ilkokuldan üniversiteye kadar çeşitli eğitim seviyelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır (Numanoğlu ve Keser, 2017). Robotik eğitim setleri, öğrencilere yazdıkları programların çıktısını somut bir biçimde göstererek, programlama bilgilerinin geliştirmelerine yardımcı olur (Yıldız Durak ve diğ., 2017). Öğrenciler, yazdıkları kodlara yönelik somut geri bildirimler alarak, günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm üretme hissini edinirken, bu süreç öğrenme motivasyonlarını da artırmaktadır (Üçgül, 2017). Robotik eğitim setlerinin eğitim ortamlarında kullanılmasının en önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin bilişsel

ve bilgi işlemsel düşünme (BİD) becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır (Eguchi, 2014). Robotik eğitim setlerinin programlanması ile öğrenciler, robotun eylemleri üzerindeki etkisini doğrudan görebilmektedir. Dolayısıyla bu setlerin kullanılması, öğrencilerin yazdıkları kodu somut olarak test etmesine ve yazılan programın çıktısının anında alınabilmesine yardımcı olabilir (Kazakoff ve Bers, 2012; Sullivan ve diğ., 2013). STEM eğitimlerinin robotik uygulamalarla desteklenmesinin öğrencilerin bu eğitimlerle ilgili temel bilgi ve becerileri kazanmasına, yeteneklerinin farkına varmasına, teknoloji kullanımında istekli olmasına, yaparak yaşayarak öğrenmelerine, üstbilişsel ve üst düzey düşünme gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Costa ve Fernandes, 2004; Siper-Kabadayı, 2019). Özellikle bazı robotik setlerin çok fazla elektronik ya da donanımsal bilgi gerektirmediği, kullanımının ise basit ve kolay olduğu da belirtilebilir (Özer, 2019; Tatlusu, 2020). Robotik kodlama eğitimi, öğrencilere sadece teknik beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu eğitim süreci, öğrencilerin mantıksal düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirirken, aynı zamanda işbirliği yapabilme, iletişim kurma ve ekip çalışması gibi sosyal becerileri de pekiştirmektedir. Öğrenciler, yazdıkları kodlarla fiziksel sonuçlar elde etme fırsatı bulurlar; bu süreç, soyut kodlama kavramlarını somut hale getirerek öğrenmeyi daha eğlenceli ve anlamlı kılar. Kodlama sürecinde öğrencilerin başarıları, onların özgüvenlerini artırırken, hata yapma ve çözüm üretme yeteneklerini de geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Velilerin bu sürece dahil olması, robotik kodlama eğitiminde öğrencilere verilen desteği güçlendiren bir diğer önemli faktördür. Velilerin öğrencilerin eğitim sürecindeki gelişimlerini gözlemeleri, eğitim yöntemlerinin ne denli etkili olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde gözlemlenen olumlu veya olumsuz değişimler, velilerin eğitim sürecini değerlendirip geri bildirimde bulunmalarını sağlamaktadır. Bu gözlemler, eğitim içeriği ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi ve gerektiğinde iyileştirilmesi için değerli bir kaynak oluşturmaktadır. Eğitim sürecinde velilerin aktif rol alması, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerini daha iyi bir şekilde takip etmeye ve onlara daha etkili bir rehberlik sunmaya olanak tanımaktadır. Böylece, robotik kodlama eğitimi sadece öğrencilerin teknik becerilerini değil, genel olarak öğrenme süreçlerini ve kişisel gelişimlerini de destekleyerek, daha kapsamlı bir eğitim sürecine dönüştürmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, robotik kodlama eğitimlerinin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olan etkilerini velilerin perspektifinden değerlendirmektir. Araştırmada, robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve öz düzenleme gibi bilişsel ve duyuşsal becerilere katkısı incelenirken, bu katkıların veliler tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, robotik kodlama uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ek olarak özgüven, motivasyon ve teknolojiye yönelik tutumları üzerindeki etkileri

velilerin bakış açısından ele alınmıştır. Çalışma, robotik kodlama eğitimlerinin çocukların bilişsel süreçlerine olan katkılarını, duygusal tepkilerini ve velilerin bu eğitimlere ilişkin algılarını analiz ederek, daha kapsamlı bir değerlendirme sunmayı hedeflemektedir. Ayrıca, bu eğitimlerin öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm üretme becerileri ile duygusal dayanıklılıkları üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla ebeveyn görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

Araştırmanı alt problemleri şunlardır;

1. Velilerin gözünden robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi nasıl değerlendirilmektedir?
2. Velilerin düşüncelerine göre robotik kodlama eğitimlerinin öğrencilerin özgüven, sorumluluk alma ve takım çalışması gibi becerilere nasıl bir katkı sağlamaktadır?
3. Velilerin bakış açılarına göre öğrencilere verilen robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini ve becerilerini nasıl etkilemektedir?
4. Velilerin algılarına göre öğrencilere verilen robotik kodlama eğitimi öğrencilerin sosyal becerilerine ve yaratıcılık düzeylerine nasıl bir etki yaratmaktadır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma robotik kodlama eğitiminin öğrenci bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisinin velilerin görüşlerine ilişkin değerlendirmelerinin betimleyici bir yaklaşımla incelenmiştir. Araştırma nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu araştırma fenomenolojik (olgubilim) yöntemiyle desenlenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı, katılımcıların görüşleri ile dosya ve belge incelemeleri yoluyla elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlar ve ilişkiler bulmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu yöntem, görüşme ve gözlem gibi veri toplama süreçlerinden elde edilen bilgilerin sistematik bir şekilde düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasını hedefler.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki Bilişim Teknolojileri İl Temsilciliğinde eğitim gören 10 öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler, farklı yaş gruplarını temsil eden bireylerden seçilmiştir. Araştırmada öğrenci velilerine V1'den başlayarak kodlar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait bazı demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Öğrenci Cinsiyeti	Öğrenci Yaşı	Okuduğu Sınıf Kademesi
V1	Kadın	39	Kız	8	2
V2	Kadın	34	Erkek	8	3
V3	Kadın	45	Kız	8	3
V4	Erkek	38	Erkek	13	8
V5	Kadın	38	Kız	13	8
V6	Erkek	41	Kız	10	5
V7	Erkek	44	Erkek	11	5
V8	Kadın	43	Erkek	16	10
V9	Kadın	38	Kız	17	11
V10	Erkek	47	Erkek	17	12

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda, katılımcılara açık uçlu 4 soru yöneltilmiş olup, sorular bir alan uzmanı akademisyenin önerileri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliliğini ve uygulanabilirliğini test etmek amacıyla, asıl uygulamadan önce 2 katılımcı ile pilot bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot çalışmanın sonuçlarına göre, soruların araştırma amacına uygun olduğu değerlendirilmiş ve formun kullanılabilirliği onaylanmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler, asıl veri toplama süreci ile birlikte analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen görüşme yöntemi, sosyal konularda detaylı bilgi edinmek için kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Literatür taraması yapıldığında görüşme yöntemlerinin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve

yapılandırılmamış olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, sorular önceden araştırmacı tarafından belirlenir. Ancak görüşmenin akışına bağlı olarak, araştırmacı ek sorular sorabilir veya yanıtların detaylandırılmasını isteyerek görüşmeye esneklik kazandırabilir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 26.10.2024 ve 16.11.2024 tarihi arasında 10 katılımcıyla görevli oldukları okullarda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıyla ortalama 30'ar dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler görüşme esnasında yazıya geçirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Velilerin gözünden robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi nasıl değerlendirilmektedir?

Veli görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında; robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Velilerinin çoğunluğunun çocuklarının sorunlara daha analitik ve yaratıcı yaklaştığını, farklı çözüm yolları geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu eğitim, öğrencilerin mantıklı düşünme, eleştirel düşünme ve sabırlı olma gibi becerilerini artırırken, aynı zamanda sosyal zekâ ve kişilik gelişimlerine de olumlu katkı sağlamaktadır. Veliler, çocuklarının dikkat toplama ve problem çözme süreçlerinde daha başarılı hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvurulmuş velilerin bu görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Anlık oluşan problemler karşısında çözüm odaklı olmasını ve yaratıcı fikir üretmeye daha yatkın olmasını sağladı.” (V1)

“Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin sorunları çözme becerilerini geliştirir. Bir problemle karşılaştıklarında nasıl çözüm bulacaklarını öğrenirler. Kodlama yaparken hata düzeltmek de sabırlı olmalarına ve yeni yollar denemelerine yardımcı olur.” (V2)

“Robotik kodlama, çocuklara mantıklı düşünmeyi, eleştirel düşünme, problemleri tanımlama, analiz etme ve çözme becerilerini geliştirir.” (V8)

“Öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu etkileri var. Aynı zamanda diğer öğrencilerden (bu eğitimi almayan) farklı bir bakış açısına sahip oluyorlar. Bir problemi çözerken kısa yoldan çözebiliyorlar. Öğrendiklerin günlük hayata aktarıyorlar.” (V9)

Velilerin düşüncelerine göre robotik kodlama eğitimlerinin öğrencilerin özgüven, sorumluluk alma ve takım çalışması gibi becerilere nasıl bir katkı sağlamaktadır?

Veli görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında; robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin özgüven, sorumluluk alma ve takım çalışması becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Velilerinin çoğunluğunun çocuklarının bireysel değil, grup içinde çalışmayı öğrendiklerini, iş birliği yaparken fikir paylaşmayı ve birbirlerine uyum sağlamayı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı veliler, robotik kodlama eğitimi sayesinde öğrencilerin sorumluluk duygusunun arttığı, liderlik vasıflarının geliştiği ve disiplinli olmayı öğrendikleri gözlemlenmiştir. Takım çalışmasında görev paylaşımı, proje üretme ve başarıya ulaşma sürecinde özgüven ve özyeterlilik duygularının güçlendiği vurgulanmıştır. Bu süreç, öğrencilerin daha dışa dönük, sorumluluk sahibi ve işbirliğine yatkın bireyler olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvuru alan velilerin bu görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Evet, robotik kodlama eğitiminde ortaya bir ürün bir eser çıkardıkları için çocuğumun daha özgüvenli ve sorumluluk almada daha istekli olduğunu gözlemliyorum. Ayrıca robotik kodlama derslerinde yaşlıları ile bir arada çalışma ve birbirlerine uyum sağlama ortamı olduğu için takım çalışması becerilerinin de geliştiğini düşünüyorum.” (V3)

“Genellikle takım arkadaşları ile beraber, iş birlik, hareket ettikleri için bireysel değilde gruba dâhil olmayı öğrendi. Takım çalışması sonucu ortaya koydukları etkinliklerden dolayı beraber daha güçlü olduklarını fark etti güven, özyeterlilik ve özgüven duygusu gelişti. Takım çalışmalarında görev dağılımında dolayı sorumluluk duygusu ve liderlik vasfının geliştiğini daha çok dışadönük olduğunu fark ettim.” (V4)

“Evet, robotik kodlama eğitimlerinin özgüven, sorumluluk alma ve takım çalışmasına çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler, bir projeyi bitirdiklerinde kendilerine daha çok güvenirlere. Takım çalışması yaparken ise başkalarıyla uyum içinde çalışmayı ve fikir paylaşmayı öğrenirlere. Ayrıca projeleri tamamlama sorumluluğu onların disiplinli olmasını sağlar.” (V5)

“Robotik kodlama eğitimleri grup olarak yaptıkları proje ve etkinliklerde arkadaşları ile etkileşim kurmayı, beraber hareket edebilmeyi ve arkadaşları ile işbirliği yaparak kolektif çalışabilmeyi sağlıyor. Ayrıca bu çalışmalarını yaparken sorumluluk alma ve özgüven gibi önemli özelliklerinin de geliştiğini düşünüyorum.” (V7)

Velilerin bakış açılarına göre öğrencilere verilen robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini ve becerilerini nasıl etkilemektedir?

Veli görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında; robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırdığını ve bu alandaki becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Veliler, çocuklarının sadece teknoloji kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda teknolojiyi nasıl geliştirebileceklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Robotik kodlama, öğrencilerin teknolojiyi keşfetmelerine ve kendi projelerini hayata geçirebilmelerine olanak sağlamıştır. Teknolojiye bakış

açıları olumlu yönde değişen öğrenciler, çevrelerinde gözlemledikleri yeni icatlar hakkında daha fazla bilgi edinmekte ve bu alanda etkinlikler yapmaktadırlar. Ayrıca bazı veliler, öğrencilerin teknolojinin mantığını anlama, proje üretme ve yazılım geliştirme gibi beceriler kazandığı, bunun da onların gelecekteki ilgi alanlarına ve meslek seçimlerine yön vereceğini ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvuru alan velilerin bu görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Robotik kodlama, öğrencilerin teknolojiye ilgisini artırır ve becerilerini geliştirir. Teknolojiyi sadece kullanmak yerine, onu nasıl geliştirebileceklerini öğrenirler. Bu da onların teknolojiye farklı bir açıdan bakmalarını sağlar.” (V2)

“Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırır ve onların yeteneklerini geliştirir. Öğrenciler sadece teknoloji kullanmak yerine, kendi fikirlerini hayata geçirebileceklerini görürler. Bu da onların teknolojiye olan bakış açısını olumlu yönde değiştirir.” (V5)

“Yaşlıtlarına baktığımda çocuğumda meydana gelen beceriyi gözlemleyebilmekteyim. Örneğin yeni bir cihaz almak istediğimizde cihaz hakkında fiziksel görünüşü haricinde teknik detayları hakkında bilgi almayı istemekte veya bir cihazın yetenekleri ile ilgili bir konuşma olduğunda, cihazın yetenekli olmasını sağlayan teknolojilerin hangi sensor veya donanımdan kaynaklandığını anlatabilmektedir.” (V6)

“Düşsel ve analitik beceri konusunda öğrencilere gelişim sağlar. Gelecekte ilgi duydukları alan ve meslekleri bu bilişsel becerilerine göre seçerler.” (V8)

Velilerin algılarına göre öğrencilere verilen robotik kodlama eğitimi öğrencilerin sosyal becerilerine ve yaratıcılık düzeylerine nasıl bir etki yaratmaktadır?

Veli görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında; robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerini ve yaratıcılıklarını önemli ölçüde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Veliler, çocuklarının takım çalışması yaparken iletişim kurmayı, fikirlerini paylaşmayı ve farklı çözüm yolları geliştirmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu süreç, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırırken, aynı zamanda yaratıcılıklarını da güçlendirmiştir. Ayrıca bazı veliler, öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirdiği, projelerde yaratıcı çözümler üretmek hem sosyal hem de düşünsel becerilerini pekiştirdikleri belirtmiştir. Robotik kodlama eğitimi, çocukların topluluk önünde konuşma, fikir belirtme ve özgüvenlerini artırma gibi sosyal becerilerini geliştirmiştir. Robotik kodlama eğitiminin, öğrencilerin yaratıcı düşünme kapasitelerini yükseltirken, tasarım ve teknoloji alanında da yeni fikirler üretmelerine olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Görüşlerine başvuru alan velilerin bu görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Sosyal becerilerinin daha da artmasını, iletişim kurarken yeni konularla ilgili de sohbet etmeye olanak tanıdığını düşünüyorum.” (V1)

“Evet, robotik kodlama öğrencilerin sosyal becerilerini ve düşünsel yetkinliklerini artırır. Takım çalışması yaparken başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenirler. Proje yaparken de farklı çözümler üretmek zorunda kaldıkları için düşünme kapasiteleri gelişir.” (V2)

“Çocuğumun aldığı robotik kodlama eğitimi sayesinde girdiği ortamlarda daha sosyal ve sağlıklı iletişim kurabilmektedir. Ayrıca yaratıcılık anlamında da farklı alanlarda daha aktif davranışlar gösterdiğini gözlemlemekteyim.” (V3)

“Evet, robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin sosyal becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirir. Takım çalışmaları sırasında öğrenciler iletişim kurmayı ve fikirlerini paylaşmayı öğrenir. Projeleri tasarlarırken de yaratıcı çözümler üretmek zorunda kalırlar. Bu süreçler onların hem sosyal hem de yaratıcı yönlerini güçlendirir.” (V5)

“Sosyal becerileri her alanda gelişiyor. Araştırma yapmayı bir konu hakkında görüşlerini söylemeyi topluluk önünde konuşmayı öğreniyorlar. Farklı görüşleri olduğu için herkesten olarak özgüvenleri artıyor. Bunun yanında yaratıcılıkları artıyor.” (V9)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma robotik kodlama eğitiminin öğrenci bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisinin velilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Tartışma

Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde derinlemesine ve kapsamlı etkiler yaratmaktadır. Bu eğitim süreci, öğrencilerin karşılaştıkları sorunları analitik bir yaklaşımla çözümlenmeyi öğrenmelerinin yanı sıra, yaratıcı düşünme yeteneklerini de önemli ölçüde geliştirmektedir. Öğrenciler, problem çözme süreçlerinde adım adım çözüm yollarını analiz etmeyi, plan yapmayı ve hataları düzeltmeyi deneyimleyerek, problem çözme becerilerini ileri seviyeye taşımaktadırlar. Ayrıca, bu süreç sadece akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda günlük yaşamda karşılaşılan problemlere karşı daha etkili, pratik ve yenilikçi çözümler üretebilmelerini sağlamaktadır. Robotik kodlama, eleştirel düşünme, sabır, dikkat toplama ve çok boyutlu düşünme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler, bir problemi farklı açılardan değerlendirmeyi, alternatif çözüm yolları üretmeyi ve bu çözümleri uygulamayı öğrenerek, yaratıcı ve esnek düşünme becerileri kazanmaktadırlar. Bunun yanı sıra, robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin gerçek hayata yönelik pratik beceriler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, ortaya çıkan anlık problemlere hızlı çözümler üretmeyi ve farklı bakış açıları geliştirerek sorunları çözmeyi öğrenirler, böylece bireysel gelişimlerini destekleyen güçlü bir altyapı elde etmektedirler. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekleyici benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Casey (1997)

programlama derslerini tamamlayan öğrencilerin problem çözme becerilerinin seviyelerinin olumlu yönde arttığını belirtmiştir. Benitti (2012), deneysel araştırmalara yönelik yaptığı çalışmasında bilimsel süreç, problem çözme, düşünme, sosyal etkileşim ve takım becerilerinin incelendiğini belirtmiştir. Gülbahar (2018) ve Ramazanoğlu (2021) tarafından yapılan araştırmalarda, öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde olumlu yönde gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Badeleh (2019), Behrens ve diğerleri (2010), Berland ve Wilensky (2015), Li ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, problem çözme, bilgi işlemsel düşünme, yaratıcılık ve bilimsel süreç gibi üst düzey düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yolcu ve Demirer (2017), çalışmalarda en çok problem çözme becerisinin, ardından işbirlikli öğrenme ve akademik başarı değişkenlerinin incelendiği sonucuna ulaşmıştır.

Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin özgüven, sorumluluk alma ve takım çalışması becerilerini geliştiren derinlemesine bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim süreci, öğrencilerin grup içinde işbirliği yaparak daha etkili proje tamamlama ve kolektif düşünme becerilerini kazanmalarına olanak tanımaktadır. Özellikle takım çalışması ortamlarında, farklı bakış açılarını değerlendirerek ortak çözümler üretme ve grup içindeki çeşitli becerileri birleştirerek ortak hedeflere ulaşma yetenekleri pekiştirmektedir. Öğrenciler, projelerde görev paylaşımı yaparak liderlik, işbirliği ve uyum içinde çalışma becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Takım içinde yürütülen projeler, öğrencilerin özgüvenlerini artırırken, başarıları yalnızca bireysel katkılarıyla değil, ekiplerinin katkılarıyla daha güçlü ve verimli sonuçlar ortaya koymalarını sağlamaktadır. Bu deneyim, öğrencilerin işbirliği yaparken daha açık fikirli olmalarını ve başkalarının görüşlerine saygı duymalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, projelerin tamamlanması sürecinde sorumluluk alma bilinci güçlenir ve “Ben” değil, “Biz” anlayışı benimsenir. Öğrenciler, sadece kendi hedeflerine odaklanmakla kalmayıp, takımın başarısına da katkı sağlamaya yönelmektedir. Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin disiplinli ve sorumluluk sahibi bireyler olarak gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Projelerde elde edilen başarılar, öğrencilerin güvenlerini artırırken, işlerin zamanında ve düzenli bir şekilde tamamlanması için öz disiplin kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Takım çalışmalarındaki etkileşim, öğrencilerin sosyal zekalarını geliştirmelerine de olanak tanımaktadır. Birlikte çalışırken gösterdikleri dayanışma ve birbirlerine olan güven, kişisel ve sosyal gelişimlerini güçlendirmektedir. Ayrıca, robotik kodlama eğitiminde gerçekleştirilen somut projeler, öğrencilere yalnızca teknik beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda empati, liderlik ve etkili iletişim gibi hayati becerilerini de geliştirmelerine fırsat vermektedir. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekleyici benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Barak ve Zadok (2009) tarafından yapılan çalışmalarda,

eğitimde robotik kullanımının etkisinin incelendiği değişkenlerin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu becerilerin öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Blanchard ve diğerleri (2010) çalışmalarında, ilkokul çocuklarının robotları kullanmasını, işbirlikli çalışmayı kolaylaştırdığını, kavramsal anlayışı ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini belirtmişlerdir. Zengin (2016) tarafından yürütülen çalışmada, robotik ve kodlama eğitiminin, problem çözme, işbirlikli çalışma, algoritmik düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerin kazandırılmasının yanı sıra, derse yönelik tutum, motivasyon, dışadönüklük ve girişkenlik gibi sosyal becerilerde de gelişim sağladığı belirtilmektedir. Kaygısız ve diğerleri (2020) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada, öğretmen adayları, robotik uygulamaların öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerine, problem çözme becerilerine ve algoritmik düşünme yeteneklerinin gelişimine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir.

Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırmanın ötesinde, bu ilgiyi verimli bir şekilde yönlendiren, derinlemesine bir öğrenme süreci sunmaktadır. Öğrenciler, sadece teknolojiye olan meraklarını tatmin etmekle kalmaz, aynı zamanda onu anlamak, geliştirmek ve yaratıcı projeler üretmek için gerekli becerileri kazandıkları bir ortamda eğitim almaktadır. Bu süreç, öğrencilerin teknolojiyi yalnızca tüketen değil, aynı zamanda onu şekillendiren bireyler olmalarını sağlamaktadır. Teknolojiye dair edindikleri bu bilgi ve beceriler, öğrencilerin gelecekte bu alanda yaratıcı çözümler üretme kapasitesini artırırken, aynı zamanda onlara teknolojiyi daha bilinçli ve eleştirel bir bakış açısıyla kullanma yeteneği kazandırmaktadır. Robotik kodlama eğitimi, öğrencilere sadece teknolojiyi kullanmayı öğretmekle kalmaz, aynı zamanda onların teknolojiye dair analitik düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciler, yazılım yazmak, robotları hareket ettirmek gibi projelerle teknolojiyi doğrudan deneyimleyerek, onu nasıl geliştirebileceklerini öğrenmektedirler. Bu süreç, onların teknolojiye olan bakış açılarını dönüştürerek, teknolojiyi sadece dışsal bir araç olarak görmek yerine, onu kendi fikirlerini hayata geçirebilecekleri bir araç olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, yeni icatları ve teknolojik gelişmeleri takip etme konusunda daha hevesli hale gelirler ve bu, onların gelecekteki meslek seçimlerini de şekillendirebilmektedirler. Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin teknolojiyi daha verimli bir şekilde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Öğrenciler, cihazlar hakkında yalnızca estetik değil, teknik detaylarıyla da bilgi sahibi olurlar. Örneğin, bir cihazın fonksiyonlarını analiz ederken, bu cihazların hangi sensörler ve donanım özellikleriyle çalıştığını anlamak, onların teknolojiye dair bilgi seviyelerini derinleştirmektedir. Bu bilgi, onların sadece teknoloji kullanıcıları değil, aynı zamanda teknoloji geliştiren bireyler olmalarına zemin hazırlamaktadır. Eğitim süreci boyunca öğrenciler, teknolojiyle ilgili araştırmalar yapmayı, çeşitli araçları ve yazılımları kullanarak kendi projelerini geliştirmeyi öğrenmektedirler. Bu, onları teknolojinin dilini ve mantığını anlamaya, teknolojiyle yaratıcı ve etkili bir şekilde üretim yapmaya teşvik etmektedir. Öğrenciler, aynı zamanda farkında olmadıkları potansiyellerini

keşfeder ve bunları hayata geçirebilecek araçlarla tanışmaktadır. Bu süreç, onların teknolojiyi sadece bir araç olarak kullanmalarını değil, aynı zamanda bu aracı toplum yararına yönelik projelere dönüştürme becerisi kazandırmaktadır. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekleyici benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Sullivan ve Bers (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre, kodlama ve robotik kitler sayesinde fen, teknoloji ve mühendislik eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi, ülkelerin nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamaya yönelik bir strateji olarak kullanılmaktadır. Önal ve Ardıç (2020) yaptıkları çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin sosyal becerilerini ve yaratıcılıklarını önemli ölçüde geliştiren bir süreçtir. Bu eğitim, öğrencilerin yalnızca teknik bilgi edinmelerine odaklanmakla kalmayıp, aynı zamanda grup içi etkileşim, iletişim ve işbirliği becerilerini de güçlendirmektedir. Takım çalışması, öğrencilerin birbirleriyle daha etkili iletişim kurmalarına, farklı bakış açılarını anlayarak daha açık fikirli olmalarına ve ortak çözüm yolları geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, projelerde farklı çözüm önerileri üzerinde çalışarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirir ve sosyal becerilerinin güçlenmesiyle daha sağlıklı, etkin iletişim kurmayı öğrenmektedir. Bu süreç, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini artırırken, aynı zamanda başkalarının fikirlerine saygı gösterme ve fikir alışverişinde bulunma becerilerini kazandırmaktadır. Takım çalışmaları, yaratıcılığın ön plana çıktığı ve her öğrencinin katkı sağladığı bir ortam yaratmaktadır. Projelerin ortaklaşa tasarlanması ve uygulanması, öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçirmektedir ve onların sorunları yenilikçi yollarla çözmelerini teşvik etmektedir. Bu bağlamda, öğrenciler yalnızca tek bir çözümle sınırlı kalmayıp, alternatif fikirler geliştirme ve bunları hayata geçirme becerisi kazanmaktadır. Yaratıcılık, robotik kodlama eğitiminde öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin yanı sıra tasarım yapma ve yenilikçi çözümler üretme becerileriyle de güçlenmektedir. Teknoloji ve tasarımın birleşiminden oluşan projeler, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak özgün ve yaratıcı sonuçlar elde etmelerini sağlamaktadır. Bu süreç, öğrencilere kendi fikirlerini somut hale getirme ve yeni projeler ortaya koyma fırsatları sunmaktadır. Ayrıca, öğrenciler çevrelerindeki dünyayı daha farklı bir gözle değerlendirme ve yeni teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanma yeteneği kazanmaktadır. Bu sayede, robotik kodlama eğitimi sadece öğrencilerin bilişsel gelişimlerine değil, aynı zamanda onların yaratıcı düşünme ve sosyal becerilerini de destekleyerek gelecekteki başarılarına zemin hazırlanmaktadır. Yapılan araştırmalarda bu sonucu destekleyici benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Çatlak ve diğerleri (2015) ile Kılıçkırın ve diğerlerinin (2020) yaptıkları çalışmada robotik kodlama etkinliklerinin öğrencilerin robotik kodlamaya dönük öz yeterlilik düzeylerine katkı sağladığı ve katkının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Samur (2016), oyun tasarımı yapan öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, takım çalışmasına yatkınlık, yoğun çalışma

motivasyonu gibi özelliklerinin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Akman-Selçuk (2019), Kılınç (2014) ve Yolcu (2018) tarafından yapılan çalışmalarda, derslerin robotik uygulamalarla daha anlaşılır ve ilgi çekici hale geldiği, bunun da öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını artırarak özgüvenlerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Sonuç

Sonuç olarak, robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini bütüncül bir şekilde destekleyen kapsamlı bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim, öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve analitik becerilerini geliştirmenin yanı sıra, onları daha etkili iletişim kurabilen, işbirliğine dayalı çalışabilen ve yenilikçi çözümler üretebilen bireyler olarak yetiştirir. Öğrenciler, sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal becerilerini, özgüvenlerini ve liderlik yeteneklerini de güçlendirirler. Robotik kodlama eğitimi, teknolojiye olan ilgiyi artırarak, öğrencilerin bu alandaki bilinçli ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirmelerini sağlar. Sonuçta, robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin gelecekteki başarılarına güçlü bir temel oluşturarak, onları yalnızca teknik becerilerle değil, aynı zamanda etkili bir takım oyuncusu, lider ve sorumluluk sahibi birey olarak da yetiştirir.

ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Uygulayıcılara Dönük Öneriler

1. Robotik kodlama eğitimi, müfredata düzenli olarak entegre edilmeli ve tüm eğitim seviyelerinde uygulanabilir bir yapıya kavuşturulmalıdır. Bu sayede öğrencilerin erken yaşta teknolojiyi anlama ve yaratıcı düşünme becerileri desteklenebilir.
2. Öğrencilerin robotik kodlama alanında gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmen ve veliler arasında daha güçlü bir iletişim ve iş birliği sağlanmalıdır. Düzenli geri bildirim toplantıları ve proje sergileri bu iş birliğini artırabilir.
3. Robotik kodlama eğitimini etkin şekilde verebilmek için öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu kapsamda hizmet içi eğitimler, atölyeler ve seminerler düzenlenerek öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin yeni teknolojilere adapte olmaları için sürekli mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır.

Araştırmacılara Dönük Öneriler

1. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmıştır. Benzer bir çalışma nicel bir yaklaşım ile de yapılabilir.
2. Robotik kodlama eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini uzun vadede inceleyen çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilerin kariyer seçimleri, mesleki becerileri ve yaşam boyu öğrenme süreçlerine etkileri detaylı olarak araştırılabilir.
3. Farklı ülkelerdeki robotik kodlama eğitim uygulamaları incelenerek Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırılabilir. Bu araştırmalar, uluslararası iyi uygulamalardan yararlanılarak yerel bağlama uygun stratejiler geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü., & Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Akman-Selçuk, N. (2019). Eğitsel robotik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin ders motivasyonları, robotik tutumları ve başarıları açısından incelenmesi [Yayınlanmamış doktora lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Arabacıoğlu, T., Bülbül, H. İ., & Filiz, A. (2007). Bilgisayar programlama öğretiminde yeni bir yaklaşım. *Akademik bilişim*, 7.
- Badeleh, A. (2019). The effects of robotics training on students' creativity and learning in physics. *Education and Information Technologies*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09972-6>
- Barak, M., & Zadok, Y. (2009). Robotics projects and learning concepts in science, technology and problem solving. *International Journal of Technology and Design Education*, 19(3), 289-307.
- Bayar, M. & Işık-Tertemiz, N. (2024). Investigation of Four Operation Problem Solving Skills of Primary School Fourth-Grade Students According to Unknown Situation. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 19 (3), 7-22.
- Behrens, A., Atorf, L., Schwann, R., Neumann, B., Schnitzler, R., Balle, J., & Aach, T. (2010). MATLAB meets LEGO Mindstorms—A freshman introduction course into practical engineering. *IEEE Transactions on Education*, 53(2), 306-317.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Berland, M., & Wilensky, U. (2015). Comparing virtual and physical robotics environments for supporting complex systems and computational thinking. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 628-647. <https://doi.org/10.1007/s10956-015-9552-x>
- Bers, M. U., Ponte, I., Juelich, C., Viera, A., & Schenker, J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2002(1), 123-145.
- Blanchard, S., Freiman, V., & Lirrete-Pitre, N. (2010). Strategies used by elementary schoolchildren solving robotics-based complex tasks: Innovative potential of technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2851–2857.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Ascd.
- Business Dictionary. (2015). What is coding. Retrieved from <http://www.businessdictionary.com/definition/coding.html>
- Casey, P. J. (1997). Computer programming. *Journal of Computers in the Schools*, 13(1-2), 41-51.

- Cavaş, B., Kesercioğlu, T., Holbrook, J., Rannikmae, M., Özdoğru, E., & Gökler, F. (2012). *The effects of robotics club on the students' performance on science process & scientific creativity skills and perceptions on robots, human and society*. Paper presented at 3rd International Workshop Teaching Robotics, Trento, Italy, 1-8 April 2012.
- Chambers, J. M., & Carbonaro, M. (2003). Designing, developing, and implementing a course on LEGO robotics for technology teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(2), 209-241.
- Costa, M. F., & Fernandes, J. F. (2004, July). Growing up with robots. *I. International Conference on Hands on Science, Teaching and Learning Science in the XXI Century*, Ljubljana, Slovenia. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18275/1/se3.pdf>
- Costelha, H., & Neves, C. (2018, April). Technical database on robotics-based educational platforms for K-12 students. In *2018 IEEE International Conference on Autonomous Robot Systems and Competitions (ICARSC)* (pp. 167-172). Torres Vedras. <https://doi.org/10.1109/ICARSC.2018.8374178>
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3), 13-25.
- Demirer, V., & Sak, N. (2016). Programming education and new approaches around the world and in Turkey. *Theory and Practice in Education*, 12(3), 521-546.
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 8(1), 5-11.
- European Commission. (2014). Coding for all: The importance of coding in education. Retrieved from <https://ec.europa.eu/digital-strategy/our-policies/coding-all>
- Güven, G., & Çakır, N.K. (2020). Investigation of the opinions of teachers who received inservice training for Arduino-assisted robotic coding applications. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 253-274.
- Gülbahar, Y. (2018). *Bilgi işlemsel düşünme ve programlama konusunda değişim ve dönüşümler*. Ankara: Pegem Akademi.
- ISTE. (2015). It's time to demystify computational thinking. *International Society for Technology in Education*. Retrieved from <https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=501>
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y., & Doğan, D. (2018). Teaching how to think like a programmer: Emerging insights. In H. Özçınar, G. Wong, & H.T. Öztürk (Eds.), *Teaching Computational Thinking in Primary Education* (pp. 18-35). Hershey, PA: IGI Global Publishing.
- Karahoca, D., Karahoca, A., & Uzunboylu, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project-based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425-1431. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2011.01.199>

- Karataş, H. (2021). 21. Yy. Becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(30), 693-729.
- Kaygısız, G. M., Üzümcü, Ö., & Melike Uçar, F. (2020). The case of prospective teachers' integration of coding-robotics practices into science teaching with STEM approach.
- Kazakoff, E., & Bers, M. (2012). Programming in a robotics context in the kindergarten classroom: The impact on sequencing skills. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 21(4), 371-391.
- Kılınç, A. (2014). Robotik teknolojisinin 7. sınıf ışık ünitesi öğretiminde kullanımı. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kılıçkıran, H., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Robotik kodlama eğitiminin üstün yetenekli öğrencilere katkısı. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(1), 1-15.
- Li, Y., Huang, Z., Jiang, M., & Chang, T. W. (2016). The effect on pupils' science performance and problem-solving ability through Lego: An engineering design-based modeling approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 143-156.
- Mills, M., & Stevens, P. (1998). Improving Writing and Problem Solving Skills of Middle School Students.
- Numanoğlu, M., & Keser, H. (2017). Programlama öğretiminde robot kullanımını-Mbot örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497-515.
- Okita, S. Y. (2013). The relative merits of transparency: Investigating situations that support the use of robotics in developing student learning adaptability across virtual and physical computing platforms. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 844-862.
- Önal, N. T., & Ardıç, M. (2020). Okul öncesi öğrencileri için makey makey ile bir fen etkinliği tasarımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2225-2236.
- Özer, F. (2019). Kodlama eğitiminde robot kullanımının ortaokul öğrencilerinin erişti, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi. [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Hacettepe University, Ankara.
- Ramazanoğlu, M. (2021). Robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 163-174.
- Ricketts, R. (2018). Computational thinking for kindergarteners. *Edutopia*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/article/computational-thinking-kindergartners>
- Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı*. Pusula.
- Saygıner, Ş., & Tüzün, H. (2017). İlköğretim düzeyinde programlama eğitimi: Yurt dışı ve yurt içi perspektifinden bir bakış. Bildiri, XIX. Akademik Bilişim Konferansı, Aksaray, Türkiye, 7-8 Şubat 2017.

- Siper-Kabadaı, G. (2019). Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Hacettepe University, Ankara.
- Sullivan, A., Kazakoff, E. R., & Bers, M. U. (2013). The wheels on the bot go round and round: Robotics curriculum in pre-kindergarten. *Journal of Information Technology Education, 12*, 203-219.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education, 26*(1), 3-18.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 34*(2), 503-522. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342177>
- Tatlısu, M. (2020). Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*]. Uludağ University, Bursa.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Üçgül, M. (2017). Eğitsel robotlar ve bilgi işlemsel düşünme. In Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya* (pp. 295-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız Durak, H., Karaođlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., & Seferođlu, S. (2017). Erken yaşta programlama eğitimi: Araştırmalardaki güncel eğilimlerle ilgili bir inceleme. In A. İşman, F. Odabaşı, & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* (pp. 205-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2020). Robotik kodlama öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının başarı, pozitif duygu ve bilgi işlemsel düşünmeye etkisi [*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yolcu, V., & Demirer, V. (2017). A review on the studies about the use of robotic technologies in education. *SDU International Journal of Educational Studies, 4*(2), 127-139.
- Yumbul, E., & Bayraktar, Ş. (2022). A systematic analysis of research on robotic applications performed at primary school level in Turkey. *Electronic Journal of Education Sciences, 11*(22), 378-400. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1158660>
- Zengin, M. (2016). İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerin disiplinler arası eğitim ve öğretiminde robotik sistemlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 4*(2), 48-70.

BÖLÜM 6

OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİMDE YOZLAŞMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Fazlı Ali Demirkesen², Duygu Benli Kaya³

Özet

Eğitimin temel yapıtaşını olan okullar toplumun gelişmesinde hayati öneme sahiptirler. Toplumunu oluşturan bireyleri yetiştirmek ve toplumun yapısına uygun şekilde eğitim vermek okulların temel görevidir. Eğitimde yaşanan ahlaki ve etik sorunların hepsi toplum hayatına etki etmektedir. Eğitimde etik ve ahlak toplumsal değerleri kapsayan temel unsurlardandır. Yozlaşma bu değerlerin zayıflamasına ve eğitimin temel amaçlarından sapmasına neden olabilir. Yozlaşma, adil olmayan, fırsat eşitsizliğinin ve etik ilkelerden uzaklaşmanın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu kapsamda okullarda yaşanan yozlaşmayı tespit etmek ve yozlaşmaya bağlı sorunların çözümüne ulaşmak için kaliteli bir araştırma yöntemi belirlenmiştir. Verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesi oluşturmaktadır. Çalışma gurubu rastgele seçilmiş beş ilkokul, beş ortaokul, beş lise müdürü olmak üzere toplam on beş okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak uygun temalar elde edilmiştir. Bu temalara bakılarak eğitimde “yanlış politikalar ve siyasi müdahaleler”, “manevi değerlerin yok sayılması” ve “ekonominin bozulmuş olması” gibi nedenlerle yozlaşmanın var olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Ahlak, Yozlaşma, Okulda Yozlaşma

¹Bu araştırma ICONTE 2024’te bildiri olarak sunulmuştur.

²Sorumlu yazar: Öğrenci, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş/Türkiye, demirkesen46@gmail.com, ORCID: 0009-0004-5110-7438

³MEM, Barınma Merkezi İmam Hatip Ortaokulu, Kahramanmaraş/Türkiye, duyugubenli46@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-1380-2768

GİRİŞ

Ahlak, bireyler arasındaki ilişkilerde "iyi" ya da "kötü", "doğru" ya da "yanlış" olarak değerlendirilen norm ve değerlerin toplamını ifade eder (Aktan, 1994). Ahlakın Arapça "hulk", Yunanca "ethos" ve Latince "mos" kelimelerinden türediğı görülür. Bu kavram, toplum içinde sürekli olarak örf, adet, değer yargıları, normlar ve kuralların oluşturulduğu bir yapı olarak geliştirilebilir. Ahlak sistemi, tutum ve davranışları düzenlerken, aynı zamanda toplumsal düzenin sürdürülebilmesine katkıda bulunur. Toplumun kültürel yapısı, geçmişi ve inanç sistemleri bir araya gelerek toplumu şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Ahlak, yalnızca doğru ya da yanlış davranışların aktarılmasıyla kalmaz; aynı zamanda toplumsal yaşam ve birlikte yaşama kültürünün de sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Etik, kökeni Yunanca "ethos" kelimesine dayanan ve bireylerin davranışlarını, faaliyetlerini ve toplumsal ilişkilerini yönlendiren bir değerler bütünü olarak tanımlanabilir. Etik, iyi, erdem, adalet ve bilgelik gibi temel kavramlar incelemeye yönelik bir alan olarak görülür (Oğuz ve diğ., 2005). Bu doğrultuda, etik, eylemlere ve değerlere doğru bilgi sağlamaya çalışan bir düşünsel etkinliktir (Toytok ve Kapusuzoğlu, 2016; Oğuz ve diğ., 2005). Aynı zamanda yaşam döngüsünün gözden geçirilmesi, sorgulanması ve tartışma süreci olarak beslenmesidir (Cevizci, 2002). Etik olarak uygun bir yaşam, bireyin kendi yaşam tarzını savunması, gerekçelendirmesi ve bunun saklanabilmesiyle gösterilebilir. Bunlar, etik standartlarda farklılık gösterebilse de, savunulabiliyor ve haklı gösterilebiliyorsa, bu süreç etik kurallarınca değerlendirilebilir (Singer, 2015). Pieper (2012) ise etiğı, pratik ve teorik disiplinlerle bağlantılı, kendine özgü kuramsal ve uygulamalı bir bilim olarak tanınmıştır.

Toplum içinde bireyler sürekli bir iletişim halinde olup, bu süreçte çeşitli değerler, kurallar ve davranış biçimleriyle karşılaşır. Toplum Üyeleri, sürekli olarak bu değer ve normları sorgulayıp, reddederek yerine yenilerini kabul edebilirler (Bahar, 2009). Bu tür değişimler, hem olumlu hem de olumsuz etkiler doğurabilir. Olumsuz değişimler, bireyler ile toplum arasındaki bağların zayıflamasına neden olarak toplumsal yozlaşmayı tetikleyebilir. Yozlaşma, ahlak ve etikle bağlantılı olarak değer kaybı ve çöküş anlamına gelir. Caiden (1988), yozlaşmayı çürüme, bozulma, değerlerin yapısı ve ahlaka aykırı eylemler olarak tanımlamıştır. Tarı (2006) ise bu kavramı, ekonomik, siyasal ve sosyal sistemlerin işlerliğini yitirmesine sebep olan yasadışı ve etik olmayan eylemler bütünü olarak ifade etmiştir. Yozlaşma, süreklilik ve toplumsal değerlerin karmaşıklığı ile bireysel çıkar önceliğı gibi faktörlerle şekillenen bir süreçtir. Toplumsal yozlaşma, bireylerin toplumun değerlerine aykırı davranışlar sergileyerek kendi çıkarlarını ön planda tutan, toplumsal faydayı göz ardı eden davranışları sonucunda ortaya çıkar. Bu süreç, kamusal, ekonomik, siyasal, eğitimsel, bürokratik, toplumsal ve tarihsel nedenlere dayanmaktadır.

Okul, Türk Dil Kurumu'na (2011) göre, "bilgi, beceri ve yeteneklerin belirli programlarla düzenli bir şekilde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu" olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca, "bireylere planlı bir öğrenme süreciyle yeni çalışmalar kazandıran bir sistem" (Adıgüzel, 2006), "yönetim ve öğretim personeliyle bir arada yer alan, eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren bir yapı" (Dravor, 2009) ve "sosyal hayattaki rollere hazırlayan bir kurum" (Nalçacı ve Bektaş, 2012) olarak da ifade edilmiştir. Okullar, genel çevrenin olumsuzluklarına yönelik özel olarak tasarlanmış bir çevre sunarak genel çevrenin olumsuzlukları azaltmayı ve olumlu gelişmeyi amaçlamaktadır (Balcı, 2007).

Okulların sosyal, politik ve ekonomik bölgelerinde çeşitli görevler vardır. Sosyal görev, sosyalleşmesini sağlamak ve kültürel değerlerin değişimiyle ilgilidir. Siyasi görev, bireylerin devlet bilgilerini ve bağlılıklarının iyileştirilmesini içerirken; ekonomik görev, toplumun ihtiyaç duyduğu iş gücü ve beyin gücünü yetiştirmeyi genelştirir (Bursalıoğlu, 2005). Bu çalışanların, okulların değerlerinin toplumsal korunması ve sürdürülmesi açısından önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Okullar, topluma uygun bireyler yetiştirmeyi hedefler ancak sosyal hayattaki değerlerle uyumlu bireyler kazandırılmazsa toplumda yozlaşma meydana gelebilir. Bu yozlaşmanın zamanla okulları da etkileyebileceği düşünülmektedir. Okul ve toplum arasındaki güçlü etkileşim göz önüne alındığında, toplumda var olan yozlaşmanın okulları olumsuz yönde etkilemesi beklenmektedir.

Toplumdaki bireyler sürekli bir etkileşim içindedir ve bu etkileşim, toplumda yaşanan her gelişmenin tüm paydaşları etkilemesine yol açar. Bu nedenle, toplumda meydana gelen herhangi bir yozlaşma, toplumun tüm kesimlerini etkileyebilir. Sosyal alanda yaşanan bozulmalar, toplumsal yapının zayıflamasına ve bozulmasına yol açabilir. Bu durum, yozlaşma olarak tanımlanır ve toplumsal değerlerin çürümesiyle ilişkilendirilir. Araştırmacının dikkatini çeken ve giderek daha fazla etki gösteren bu olgunun, toplumun en önemli değeri olan eğitim ve eğitimdeki en örgütlü yapı olan okullarda nasıl bir etki yarattığının ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Bu bağlamda eğitimdeki yozlaşma nasıl bir seyir izlemektedir? , araştırmacının problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma okullarda var olan yozlaşmayı analiz etmek ve bu durumun neden olduğu sorunları ve olası çözüm yollarını müdürlerin görüşlerince belirlemektir. Bu nedenle müdürlerin görüşlerince okullardaki yozlaşmanın incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

- 1.Okul müdürlerinin yozlaşma hakkında görüşleri nelerdir?
- 2.Okul müdürlerine göre yozlaşmayı tetikleyen faktörler nelerdir?

3.Okul müdürlerinin görüşlerine göre yozlaşma sosyal hayata nasıl yansıyor?

4.Okul müdürlerinin yozlaşmanın engellenmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu araştırma, okullarda yaşanan yozlaşmanın müdürler tarafından nasıl algılandığını ve bu yozlaşmanın müdür görüşleri doğrultusunda nasıl ele alındığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, müdürlerin görüşlerine dayanarak okullarda yozlaşmanın durumu, bu yozlaşmanın sebepleri ve okullarda yozlaşmanın engellenip engellenemeyeceği tartışılacaktır. Araştırmanın amacı, yozlaşmayı incelemek olduğu için okulun tüm paydaşlarıyla doğrudan etkileşimde bulunan müdürlerin görüşleri ön plana çıkarılmıştır. Müdürlerin bu alanda karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri, araştırmada ayrıntılı bir şekilde ele alınarak sosyal yozlaşma ile yüzleşen tüm paydaşlara bilgi ve çözüm önerileri sunulması hedeflenmiştir. Araştırmanın sonuçları, eğitim sistemindeki yozlaşmayı engellemeye yönelik önemli bir kaynak olarak kullanılacaktır. Bu çalışma sonucunda, karar vericiler ve uygulayıcılar elde edilen bulgulardan faydalanarak uygulamalarında yeni bir bakış açısı kazanabileceklerdir. Yozlaşmanın önlenmesine katkı sağlanması beklenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, bir olgu hakkında bilgi edinmek amacıyla, olguyu deneyimlemiş bireylerin görüşlerine başvuru nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, bireylerin deneyimlerini ve yaşamlarına dair anlamlandırma süreçlerini incelemek, yaşanan olaylar ile bu olayların bireyler tarafından algılanışı arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve belirli bir olgunun özünü bireylerin nasıl deneyimlediğini keşfetmek için uygun bir nitel araştırma desendir.

Araştırmanın evrenini 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde kamu kurumlarında çalışan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu tesadüfi olmayan kota tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcıları belirlerken görüşmeye gönüllü ve istekli olma göz önüne alınmıştır. Çalışma grubunu ilköğretim kademesinden 5, ortaokul kademesinden 5 ve lise kademesinden 5 olmak üzere toplam 15 okul müdürünün görüşü oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Okul türü	Hizmet yılı
İO1	Erkek	İlkokul	15-22
İO2	Erkek	İlkokul	23 yıl ve üstü
İO3	Erkek	İlkokul	15-22
İO4	Erkek	İlkokul	23 yıl ve üstü
İO5	Kadın	İlkokul	23 yıl ve üstü
OO1	Erkek	Ortaokul	23 yıl ve üstü
OO2	Erkek	Ortaokul	23 yıl ve üstü
OO3	Erkek	Ortaokul	23 yıl ve üstü
OO4	Erkek	Ortaokul	8-15
OO5	Erkek	Ortaokul	8-15
LS1	Erkek	Lise	23 yıl ve üstü
LS2	Erkek	Lise	23 yıl ve üstü
LS3	Erkek	Lise	23 yıl ve üstü
LS4	Kadın	Lise	23 yıl ve üstü
LS5	Erkek	Lise	23 yıl ve üstü

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış 4 maddelik görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken önce 12 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak bu madde sayısı 7'ye indirilmiştir. Daha sonra ön uygulaması 3 öğretmene yapılarak 3 madde görüşme formundan çıkarılarak 4 maddelik görüşme formunun son şekli verilmiştir. Görüşme formunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; kod ve tema olarak düzenlenen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcıların gizliliği ve araştırmanın geçerliliğini-güvenirliliğini arttırmak için İO1, OO1, LS1... İO5, OO5, LS5 şeklinde kodlar verilerek analiz yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama amacıyla, araştırmanın odaklandığı okullardaki yozlaşmanın incelenmesi ve bu yozlaşmanın engellenmesine yönelik çözüm önerilerinin ele alınması için, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış dört soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun geliştirilmesi sürecinde, ilk olarak literatür taraması yapılmış ve on iki maddelik bir soru seti oluşturulmuştur. Nitel veri toplama aracının hazırlanabilmesi için, katılımcılara yöneltilecek açık uçlu soruların anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla, bu sorular çalışma grubu

dışındaki müdürlere sunulmuştur. Bu uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda, soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ve ardından sorular nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda soru sayısı dörde indirilmiş ve son olarak bir Türkçe öğretmeni tarafından yazım ve imla kuralları açısından gözden geçirilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, görüşmeye katılanların okul türü, meslekteki kıdemleri ve cinsiyetleri gibi demografik bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise, okullardaki yazışmayı incelemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla katılımcılarla yüz yüze görüşmeler farklı gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde, katılımcılara çalışmanın amacı ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı, başka herhangi bir amaç için kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Görüşmeler, görüşme formlarına katılımcılar tarafından yazılarak kaydedilmiş, ardından elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. Müdürler ile yapılan görüşmeler, onların görev yaptıkları kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcıların her biri ile yaklaşık 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda en önemli unsurlardan biri, elde edilen bulguların doğruluğudur. Bu sebeple, nitel araştırmalar sırasında, katılımcılardan toplanan verilerin doğrudan alıntılanması ve bu alıntılarının en doğal halleriyle sunulması, çalışmanın güvenilirliğini artırır (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmamız sürecinde, katılımcı müdürler ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. İzin veren müdürlerin görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi; verilerin kodlanması, temaların ve kategorilerin düzenlenmesi, bulguların yapılandırılması ve yorumlanması aşamalarına göre gerçekleştirilmiştir. Kod ve tema olarak düzenlenen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcılara (İO1, OO1, LS1... İO5, OO5, LS5) şeklinde kodlar verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmanın yöntemi ve aşamaları, net ve anlaşılır bir biçimde açıklanarak dış güvenilirlik sağlanmıştır. Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması süreçleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. İç güvenilirlik, araştırmada kullanılan soruların açık bir şekilde ifade edilmesi ve bu soruların gerektirdiği şekilde detaylı ve amaca uygun verilerin toplanmasıyla sağlanmıştır. Kapsam geçerliliği, uzman görüşleri alınarak; görünüş geçerliliği ise soruların bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmesiyle güvence altına alınmıştır. Araştırmanın geçerliliğini

artıran bir diğer önemli unsur, katılımcı görüşlerine yer verilerek doğrudan alıntılarla verilerin desteklenmesi, elde edilen bulguların kendi içinde tutarlı olması ve araştırma örnekleminin özelliklerinin ayrıntılı olarak tanımlanmasıdır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitimde var olan yozlaşmaya ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak alt problemler sıralanarak sunulmuştur. Aynı zamanda katılımcıların düşünce, eleştiri ve önerilerine ilişkin bulgular tablo halinde özetlenmiştir.

Okul müdürlerinin eğitimde yozlaşma hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Araştırmanın birinci alt problemde okul müdürlerinin eğitimde yozlaşmaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okul müdürlerinin yozlaşmaya ilişkin görüşleri tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Okul müdürlerinin eğitimde yozlaşmaya ilişkin görüşleri

1. Okul müdürlerine göre yozlaşmanın var olma nedenleri	n
Ahlaki ve Kültürel Yozlaşma	12
Akademik Yozlaşma	7
Medyanın Olumsuz Etkileri Nedeniyle Yozlaşma	4
Değerlerin ve Disiplinin Zayıflaması Nedeniyle Yozlaşma	4
Kayırmacılık ve Etik Sorunlar Nedeniyle Yozlaşma	4
Eğitim Sistemine Güvensizlik Nedeniyle Yozlaşma	3
Ekonomik Yozlaşma	2
Sık Eğitim Politikası Değişikliği Nedeniyle Yozlaşma	2
Eğitimde Denetimsizlik Nedeniyle Yozlaşma	2
Eğitimden Sapma Nedeniyle Yozlaşma	2
Toplam	42

Çalışma kapsamında okul müdürlerine “ Okul müdürlerinin eğitimde yozlaşma hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerin sonucunda toplumda var olan yozlaşmanın eğitime de yansıtıldığını belirtmişlerdir. Yozlaşmanın günden güne artarak ilerlediğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hepsi yozlaşmanın var olduğunu dile getirmişlerdir, yozlaşmanın alt nedenleri ise tablo 2’de sunulmuştur. Tabloya göre yozlaşmanın var olma nedenleri; ahlaki ve kültürel (12), akademik (7), medyanın olumsuz etkileri nedeniyle (4), değerlerin ve disiplinin zayıflaması nedeniyle (4), kayırmacı ve etik sorunlar nedeniyle (4), eğitim sistemine güvensizlik nedeniyle (3), ekonomik (2), sık eğitim politikası değişikliği nedeniyle (2), eğitimde denetimsizlik nedeniyle (2), eğitimden sapma nedeniyle (2) yozlaşma şeklinde

özetlenmiştir. Katılımcıya yöneltilen soruya verdikleri cevaplara ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

İO1: “Eğitimin temel unsuru olan öğrencilerin maalesef toplumsal değerlerden ve milli kültürden her geçen yıl daha da uzaklaştığını görüyoruz. Eğitim sisteminin de maalesef buna engel olamadığını görüyoruz. Okullarda yozlaşma tüm paydaşlar için engellenemez hale geliyor.”

OO2: “Okullarımızda öğrencilerimiz de ahlaki bir yozlaşmanın olduğunu üzülerek görüyorum. Bu yozlaşma sadece ahlaki olarak değil aynı zamanda akademik bir yozlaşmanın da ortaya çıkmasını sağlıyor. Bunun neticesinde velilerimizde eğitim sistemine karşı bir güvensizlik oluşuyor. Ayrıca üzülerek belirtmek gerekiyor ki meslektaşlarımızda da mesleki bir yozlaşmanın olduğunu görüyoruz.”

LS1: “Okullarda yozlaşma, eğitim sisteminin en hassas konularından biridir. Eğitim sürecinin kalitesini ve adaletini ciddi şekilde etkileyebilir. Yozlaşma, genellikle, sınavlarda adaletsizlik, yetkin olmayan kişilerin atanması gibi durumlarla kendini gösterebilir. Bu tür durumlar, eğitim ortamının güvenilirliğini ve saygınlığını zedeler.”

Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Eğitimde Yozlaşmayı Tetikleyen Faktörler Nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt probleminde eğitimde yozlaşmayı tetikleyen faktörler incelenmiştir. Okul müdürlerinin yozlaşmayı tetikleyen faktörlere ilişkin görüşleri tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Eğitimde Yozlaşmayı Tetikleyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

2. Eğitimde yozlaşmayı tetikleyen faktörler	n
Liyakatsizlik ve Siyasi Müdahaleler	9
Ahlaki ve Kültürel Çöküş	8
Denetim ve Şeffaflık Eksikliği	8
Disiplin ve Düzen Eksikliği	6
Ekonomik Yetersizlikler	5
Duygusal Destek Eksikliği	5
Sosyal Medyanın Olumsuz Etkileri	4
Rol Model ve Hedef Eksikliği	4
Zorunlu Eğitim ve Motivasyon Eksikliği	3
Eğitim Politikalarında Tutarsızlık	3
Yetersiz Kaynaklar	2
Toplam	57

Okul müdürlerine “Eğitimde yozlaşmayı tetikleyen faktörler nelerdir?” şeklinde soru aktarılmıştır. Okul müdürleri yozlaşmanın varlığını kabul ettikleri için eğitim sisteminin tamamını göz önünde bulundurarak bu soruya yanıt vermişlerdir. Eğitim kadrolarına yapılan atamaların liyakatsiz şekilde olmasının eğitim yönetiminin tam manasıyla gerçekleşmemesine neden olduğunu belirtmişleridir. Toplumun sosyal medya ve televizyon etkisiyle günden güne ahlaki değerlerini yitirmesinin bu yozlaşmayı tetiklediğini dile getirmişlerdir.

Tablo 3’te eğitimde yozlaşmayı tetikleyen faktörlere ilişkin alt temalar sunulmuştur. Okul müdürlerinin cevapları incelenmiş ve alt temalar ile düşünceleri özetlenmiştir. Bu alt temalara ait görüşler; liyakatsizlik ve siyasi müdahaleler (9), ahlaki ve kültürel çöküş (8), denetim ve şeffaflığın eksikliği (8), disiplin ve düzen eksikliği (6), ekonomik yetersizlikler (5), duygusal destek eksikliği (5), sosyal medyanın olumsuz etkileri (4), rol model ve hedef eksikliği (4), zorunlu eğitim nedeniyle motivasyon eksikliği (3), eğitim politikalarının tutarsız olması (3), yetersiz kaynaklar (2) olarak belirtilmiştir. Okul müdürlerinin bazılarının cevapları aşağıda sunulmuştur.

İO2: “Aile ve okul hayatında öğrencilerin sevgi ihtiyaçlarını giderememeleri. Karakter gelişimlerinde uygun rol model bulamamaları, formal ve informal eğitim hayatların ahlaki gelişimden çok akademik gelişimin önemli olduğunu bilincinin oluşması tetikleemektedir.”

OO5: “Birinci unsur bakanlık ve il müdürlükleri, ikinci unsur liyakatsiz okul idarecileri, üçüncü unsur öğretmenin kendisi. Yozlaşmanın temel sebebi kimse kendinde kusur aramıyor, herkes mükemmel bir şekilde işini iyi yapıyor ama işini işene geldiği şekilde yapıyor. Farkında değiller farkında olsalar bile umurlarında değiller. Sürekli bir değişiklik ve proje üretme aşkı yozlaşmanın diğer sebebi zorunlu eğitim ve öğretmeni itibarsızlaştırma yozlaşma sebebi.”

LS3: “Yozlaşmayı tetikleyen unsurlar; okul yöneticilerinin liderlik becerisinin zayıf olması, adil olmayan kararlar, karar alma süreçlerinin açık olmaması ve liyakatsizlik yönetim sorunları arasında olabilir. Bunların haricinde sadece sınav başarısına odaklanan sistem etik değerlerin arka planda kalmasına neden olabilir. Öğretmenlerin etik olmayan davranışları öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakabilir. Zayıf denetim öğrencilerin ve öğretmenlerin üzerinde disiplin zafiyeti oluşturabilir.”

Okul Müdürlerine Göre Eğitimdeki Yozlaşma Sosyal Hayata Yansıması Nasıldır?

Araştırmanın üçüncü alt probleminde eğitimde var olan yozlaşmanın sosyal hayata nasıl yansımaları incelenmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Eğitimdeki Yozlaşmanın Sosyal Hayata Yansımalarına İlişkin Görüşleri

3. Eğitimde yozlaşma sosyal hayata nasıl yansıyor?	n
Ahlaki ve Sosyal Çöküş	8
Güven ve Adaletin Kaybolması	8
Fırsat Eşitsizliği ve Kayırma	6
Eğitim Kalitesinin Düşmesi	5
Motivasyon ve Moral Bozukluğu	5
Sosyal Hayat ve Eğitim Bağı Kopukluğu	4
Velilerin Değişen Davranışları ve Bireysel Güven Kaybı	4
Kültürel Yozlaşma	3
Telefon ve Medyanın Etkisi	3
Toplumsal Huzurun Zedelenmesi	2
Toplam	48

Okul müdürleri tarafından eğitimde var olan yozlaşmanın sosyal yaşama yansımaları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerine “Okul müdürlerine göre yozlaşmanın sosyal yaşama nasıl bir yansıması vardır?” sorusu yöneltilmiş ve cevapları alınmıştır. Okul ve toplum etkileşim halinde olmaları nedeniyle birinde var olan bir problemin diğerini etkilediği, bu etkileşim nedeniyle de okulun ve toplumun paydaşlarının da bu problemde etkilediği ifade edilmiştir.

Eğitimde var olan yozlaşmanın sosyal yaşama yansımaları tablo 4’te verilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri şöyle özetlenmiştir; ahlaki ve sosyal çöküş (8), güven ve adaletin kaybolması (8), fırsat eşitsizliği ve kayırma (6), eğitimin kalitesinin düşmesi (5), motivasyon ve moral bozukluğu (5), sosyal hayat ve eğitim bağı kopukluğu (4), velilerin değişen davranışları ve bireysel güven kaybı (4), kültürel yozlaşma (3), telefon ve medya etkisiyle yansımaya (3), toplumsal huzurun zedelenmesi (2) şeklinde özetlenmiştir. Okul müdürlerinin bazılarının cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

İ04: “Artık yozlaşma sadece eğitim hayatında değil bence aynı evi paylaşan aile içinde bile olduğunu düşünüyorum. Bu durumda sosyal hayatın paydaşları olan her kesim yozlaşmadan payını alıyor diye düşünüyorum.”

OO1: “Yozlaşma ile birlikte toplumu bir arada tutan, dayanışma ve birlikteliği sağlayan unsurları sorun görüldüğünden sosyal hayatta güven duygusu azalmakla birlikte okulların eğitim ile ilgili tutumları değiştirmiştir.”

LS5: “Sosyal hayatı ve eğitimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Telefonun etkisi çok fazla. Televizyonda ne görürlerse onu yapmaya çalışıyorlar. Kültürel

yozlaşma sonucu saygı bitmiş durumda. Velilerin davranışları da değişime uğradı, insanların nasıl tepki vereceği kestirilemez hale geldi.”

Okul Müdürlerine Göre Eğitimde Yozlaşmanın Engellenmesine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yozlaşmanın eğitimde engellenmesine ilişkin görüşler incelenmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerini yansıtan bulgular tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Eğitimde Yozlaşmanın Engellenmesine İlişkin Görüşleri

4. Eğitimde yozlaşma engellenebilir mi? Neden?	n
Eğitim sistemi reformu ile engellenebilir	5
Paydaşların işbirliği ile engellenebilir	4
Okul müdürünün rolü etkilidir	4
Şeffaflık ve denetim mekanizması ile engellenebilir	4
Merkezi yönetimin etkisi ile engellenebilir	3
Değerleri kazandıran sosyal etkinlikler ile	2
Toplam	22

Eğitimde yozlaşmanın engellenmesine ilişkin görüşleri öğrenebilmek adına “Okul müdürlerinin eğitimde yozlaşmanın engellenmesine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu katılımcılara sorulmuştur. Okul müdürlerinin görüşleri neticesinde bütün okul müdürlerimiz engellenebileceğini ifade etmiş fakat iki okul müdürümüz okul müdürlerinin tek başına bunu engelleyemeyeceğini yetkili makamların yardımının gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşme formu ile ulaşılan görüşler tablo 5’te verilmiştir. Bu görüşler neticesinde oluşan alt temalar oluşturulmuştur. Eğitimde yozlaşmanın engellenmesine ilişkin görüşlere bakıldığında; eğitim sistemi reformuyla engellenebilir (5), paydaşların işbirliği ile engellenebilir (4), okul müdürünün rolü etkilidir (4), şeffaflık ve denetim mekanizması ile engellenebilir (4), merkezi yönetimin etkisi ile engellenebilir (3), değerleri kazandıran sosyal etkinlikler ile engellenebilir (2) şeklinde temalar elde edilmiştir. Okul müdürlerinin bazılarının görüşlerine ilişkin yanıtlar aşağıda verilmiştir.

İ02: “Kesinlikle evet, önlenabilir. Tamamen yok olması mümkün olmamakla beraber doğru paydaşların birliktelik sağlamaları halinde hala kontrol edilebilir düzeyde kalabilir.”

OO5: “Bakansız bir mili eğitim şart o zaman bazı şeyler düzelir. Sürekli bir değişiklik yapmak yerine var olanda ısrar edip eksik yanları varsa revize edilmeli. Yeterli derecede bağımsız denetimler olmalı. Siyaset elini eğitimden çekmeli.”

LS3: “Evet, okul müdürü okullardaki yozlaşmayı engelleyebilecek en önemli kişilerden biridir. Eğer okul müdürü şeffaf ve adil yönetim anlayışı ile kararlar alırsa, okuldaki etik kuralları güçlendirirse, öğretmen ve öğrencilere örnek davranışlar sergilerse, disiplin sürecini doğru ve adil yönetebilirse, alınacak kararlarda tüm paydaşları sürece katarsa okulun yozlaşmasının önüne geçebilir.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, eğitimde var olan yozlaşmayı derinlemesine inceleyerek mevcut sorunları çözüm önerileriyle ele almayı amaçlamaktadır. Yozlaşmaya dikkat çekerek, eğitim sisteminin ve toplumun bu sorundan kaynaklanan olumsuz etkilerini azaltmayı hedeflemektedir. Uzun vadede ortaya çıkabilecek sorunları erken aşamada tespit ederek, gelecek nesilleri yetiştirecek olanlara bilgi ve katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği okullarda okul müdürlerinden alınan yanıtlar, yozlaşmanın varlığını açık bir şekilde ortaya koymuştur. Toplumsal yozlaşmanın artışı, eğitimdeki yozlaşma olgusunu da derinleştirmektedir. Bu durumun daha net anlaşılabilmesi için çeşitli alt temalar oluşturulmuş ve bu temalar tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Bu bölümde, okul müdürlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar detaylı bir şekilde değerlendirilecek ve elde edilen bulgular, literatürdeki verilerle kıyaslanarak tartışılacaktır. Bu süreç, yozlaşmanın nedenleri ve etkileri hakkında daha kapsamlı bir anlayış sağlamaya yönelik önemli bir adım olacaktır.

Okul Müdürlerinin Eğitimde Yozlaşma Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre, eğitimde yozlaşmanın mevcut olduğu ve bu yozlaşmanın belirli nedenlerle ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu nedenler arasında “ahlaki ve kültürel yozlaşma”, “akademik yozlaşma”, “medyanın olumsuz etkileri nedeniyle yozlaşma”, “değerlerin ve disiplinin zayıflaması nedeniyle yozlaşma” ve “kayırmacı ve etik sorunlar nedeniyle yozlaşma” gibi unsurlar yer almaktadır. Elde edilen veriler, eğitimde yozlaşmanın güçlü bir şekilde var olduğunu göstermektedir. Toplumda mevcut olan yozlaşmanın eğitime yansımayaacağını düşünmek yanıltıcıdır. İyi toplumlar, nitelikli eğitim süreçleri ile şekillenir. Eğitim kalitesi yükseldiğinde, hem sorunlar ortaya çıkmadan önlenir hem de bireyler kendi refahlarını daha iyi belirleyebilir.

Literatürdeki çalışmalara baktığımızda, yozlaşmanın toplumsal bir olgu olarak değerlendirildiği görülmektedir. Marshall (2005), toplumu en yalın biçimde “aynı kültürü paylaşan, belirli bir coğrafyada yaşayan ve kendilerini bir bütünün parçası olarak gören bireyler topluluğu” şeklinde tanımlar. Aynı kültürü paylaşan bireyler, doğal olarak ortak problemlerle de yüzleşir. Yozlaşmayı daha iyi kavrayabilmek için öncelikle toplumsallık kavramının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Durkheim (2013), toplum bilimleri alanında önemli

teorilere imza atmış bir düşünürdür ve toplumsallığın bireysel bilinçlerin ötesinde bir gerçeklik olduğunu, bireyler üzerinde etkili ve baskıcı bir güç taşıdığını vurgulamıştır. Durkheim'a göre, bireylerin düşünce ve davranışları yalnızca dışsal unsurların etkisine açık değildir; aynı zamanda istemedikleri durumlarda dahi karşı koyamayacakları baskıcı bir gücün etkisi altındadır. Bu baskıcı güce gönüllü olarak uyum sağlandığında, etkisi ya hiç hissedilmez ya da oldukça zayıf bir şekilde hissedilir. Ancak, bireyler bu baskıya direnç gösterdiğinde, gücün zorlayıcı yönü daha açık bir şekilde ortaya çıkar. Bu bağlamda, eğer yozlaşmanın varlığı fark ediliyorsa, insanlar mevcut sorunlar nedeniyle rahatsızlık ve baskı altında hissetmektedir.

Toplumsal yapıda bireyler sürekli bir etkileşim içerisinde. Bu etkileşim sürecinde bireyler, farklı değerler, normlar, yasalar ve davranış modelleriyle karşılaşabilir. Bu bağlamda, toplumu oluşturan bireyler, bu değer ve davranışlara yeni anlamlar kazandırarak “tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını sorgulayıp bazılarını terk edebilir ve yeni tutum ve değerler benimseyebilir” (Bahar, 2009). Bu faktörler, toplumsal yapıda hem olumlu hem de olumsuz değişimlere yol açabilir. Olumsuz değişimler, toplumda çeşitli ayrışmalara neden olabilir. Bu tür büyük dönüşümler, yozlaşma olarak tanımlanır. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen veriler, toplumda meydana gelen olumsuz ayrışmaların, eğitimdeki yozlaşma üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Okul Müdürlerinin Görüşlerine Göre Eğitimde Yozlaşmayı Tetikleyen Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitimde yozlaşmanın var olduğu kabul edilmektedir. Okul müdürlerine sorulan sorular sonucunda yozlaşmayı tetikleyen faktörlerin bu durumu artırdığı da ifade edilmiştir. Eğitimde yozlaşmanın başlıca nedenleri “ liyakatsizlik ve siyasi müdahaleler”, ahlaki ve kültürel çöküş”, denetim ve şeffaflık eksikliği”, “disiplin ve düzen eksikliği” ve “ ekonomik yetersizlikler” sayılmaktadır. Bu faktörler eğitimde yozlaşmanın sorunları çoğalttığını ortaya koymaktadır. Toplumun var olan dinamikleri bozulduğu için bu faktörler toplumun tüm paydaşlarını er ya da geç etkileyeceği düşünülmektedir. Toplumun düzenini toplumun kendisi sağlamak ve düzen sağlayıcının dengesinin bozulması tüm çarkı olumsuz etkilemektedir.

Literatüre bakıldığında ise Türk kamu yönetiminde siyasallaşma ve kayırmacılığın önemli nedenlerinden biri, sistemdeki gizlilik ve dışa kapalılığın hâkim olmasıdır. Erdoğan'a (1997) göre, yozlaşmanın temel kaynaklarından biri gizlilik uygulamalarıdır. Kamu yönetiminde yaşanan siyasal yozlaşmanın bürokrasi üzerindeki etkisi, gizliliğin getirdiği örtü altında yayılmakta ve zamanla toplumun tüm kesimlerini etkisi altına almaktadır. Kamu yönetiminde siyasallaşmanın neden olduğu etik dışı ve adaletsiz davranışlar, büyük ölçüde gizlilikten beslenmekte ve bu durum sorunların artmasına neden olmaktadır.

Eğitim sistemi de bu bağlamda kamu yönetiminin bir uzantısı olarak ele alınabilir. Siyasallaşmanın eğitim kurumları üzerindeki etkisi, adalet ve eşitlik ilkelerinin zedelenmesine yol açabilir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini engellemekte ve toplumsal güvensizliği artırmaktadır. Dolayısıyla, hem kamu yönetiminde hem de eğitimde siyasallaşmanın önlenmesi için gizlilik ve kapalılığın sınırlandırılması, şeffaflığın ve hesap verebilirliğin teşvik edilmesi gereklidir (Ergun, 1997). Şeffaflık, eğitim sisteminde adaletin ve ahlaki değerlerin korunmasını sağlayarak bireylerin güven duyduğu bir ortam oluşturur. Nitekim ahlak ve adalet, yalnızca aleni bir şekilde uygulanarak anlam kazanan temel değerlerdir. Eğitimde bu değerlerin ön planda tutulması, geleceğin adil ve etik bir toplumunun inşası için elzemdir.

Sosyal uyum üzerine yapılan çalışmalar, ailenin çocuk üzerinde bıraktığı ilk etkilerin son derece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynler ve diğer aile üyeleri, çocukla kurdukları etkileşim ve iletişim aracılığıyla çocuğun aile içerisindeki yerini ve rolünü şekillendirmektedir (Çağdaş, 2006). Aile, toplum ve okul arasında sürekli bir etkileşim bulunmaktadır. Toplumda ve okullarda görülen şiddetin temelinde, çoğunlukla aile içindeki sorunlar yer almaktadır. Şiddet ortamında büyüyen çocuklar, ilerleyen yıllarda şiddet eğilimli bireyler haline gelebilir ve bu durum toplumsal düzeyde sorunlara neden olabilir.

Bununla birlikte, çocuklar toplumsal yapının en savunmasız bireyleri olarak temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk yaşayabilirler. Yiyecek, giyecek gibi fiziksel gereksinimlerin yanı sıra, duygusal desteğe de büyük ölçüde ihtiyaç duyarlar (Bilgin, 2008). Ancak, aile ve toplum yapısının bozulması, çocukların şiddet ve zorbalık gibi olumsuz davranışlar geliştirmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu tür davranışlar, sosyal yozlaşmayı tetikleyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır.

Okul Müdürlerine Göre Eğitimdeki Yozlaşma Sosyal Hayata Yansıması Hakkında Sonuç ve Tartışma

Eğitim, bir toplumun gelişiminde ve yönlendirilmesinde kritik bir rol oynayan en önemli kurumlardan biridir. Eğitimin toplumsal etkisi ve yönlendirme gücü, büyük ölçüde eğitim programlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak hazırlanmasına ve etkin bir şekilde uygulanmasına bağlıdır (Celep, Bülbül, & Tunç, 2000). Eğitim programlarının topluma katkı sağlayabilmesi ve yönlendirme kapasitesine sahip olabilmesi için, toplumun sosyal gereksinimlerinin hem nicelik hem de nitelik açısından kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi gerekir. Bu programların toplumsal beklentilere uygun bir şekilde tasarlanması ve uygulanması, eğitim kurumları ile toplum arasında ortak hedeflerin varlığına dayanır. Eğer okul ve toplum benzer hedefleri paylaşıyorsa, aynı sorunlardan etkilenmeleri kaçınılmazdır.

Okullarda yozlaşmanın etkisi, tüm paydaşlara yayılabilmektedir. Örneğin, veliler, öğrenciler, öğretmenler, okulun kültürü, okul iklimi ve bulunduğu çevre,

yozlaşmaya katkıda bulunan nedenler arasında yer alan çeşitli faktörlerdir (Yetim ve Toprakçı, 2020). Bu faktörlerden biri olumsuz bir duruma maruz kaldığında, diğerleri de zincirleme bir şekilde etkilenmektedir. Okul, toplumun eğitime katkı sağlayan temel yapı taşlarından biri olduğu için, burada yaşanan yozlaşmanın topluma yansımaları kaçınılmazdır.

Toplum, çocuklarının eğitimi için okula güvenmektedir ve toplumdaki bir yozlaşma hali, öğrenciler aracılığıyla okul iklimine de taşınmaktadır. Araştırmanın bulguları, eğitimde görülen yozlaşmanın yalnızca eğitim sürecini değil, toplumun genel yapısını da olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesi ve toplumsal ihtiyaçlara uygun şekilde güncellenmesi gerekliliğini açıkça göstermektedir.

Okul Müdürlerine Göre Eğitimde Yozlaşmanın Engellenmesine İlişkin Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, Okul müdürlerinin genel olarak yozlaşmanın önlenemez olduğuna inandığını göstermektedir. Yozlaşmayı engellemek için okuldaki tüm paydaşları kapsayan bir yaklaşım benimsenmesi gereklidir. Sadece okullarda yaşanan sorunları çözerek toplumsal yapının tamamen iyileşmesini sağlamak mümkün değildir. Ancak, eğitimde görülen yozlaşmayı ortadan kaldırmak ve bunu gelecek nesillere aktarmamak, geleceğe yapılacak değerli bir yatırım olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, eğitim ve toplumun sürekli bir etkileşim içinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, toplumsal düzeltmeler yapılmadan eğitim düzeyindeki yozlaşmanın tamamen giderilmesi beklenemez.

Yozlaşmanın önlenmesi konusunda yalnızca yasal düzenlemelere ve örgütsel reformlara güvenmek yeterli olmayabilir. Bu tür yaklaşımlar, genellikle sorunu sadece hukuki ve idari bir çerçevede ele almanın çözüm için yeterli olacağını varsaymaktadır (Gökdayı, 1998). Ancak, etkili bir çözüm için yasal ve örgütsel reformların yanı sıra etik değerlerin eğitime entegre edilmesi gerekmektedir. Eğitim, bireylere etik değerleri kazandırarak ve bu değerlerle uyumlu davranışları teşvik ederek, yasal ve örgütsel düzenlemelerin daha etkili olmasını sağlayabilir. Etik eğitimle desteklenen reformlar, yozlaşmayı önlemede daha sürdürülebilir ve kapsamlı bir yaklaşım sunabilir. Eğitim sürecinin bu iki unsuru bir araya getiren bir model üzerine inşa edilmesi, uzun vadede daha kalıcı çözümler sağlayacaktır.

Elde edilen veriler doğrultusunda, okul müdürlerinin eğitimde yozlaşmanın engellenmesine ilişkin görüşleri alt temalar oluşturulmuştur. Bu temalar; “eğitim sistemi reformu ile engellenebilir”, “paydaşların işbirliği ile engellenebilir”, “okul müdürlerinin rolü etkilidir”, “şeffaflık ve denetim mekanizması ile engellenebilir”, “merkezi yönetim etkisi ile engellenebilir” ve “değerleri kazandıran sosyal etkinlikler ile engellenebilir” şeklindedir. Bu temalar eğitimde yozlaşmanın önlenmesi ve eğitim ortamının daha iyi hale getirilmesi için bir kaynak olarak kullanılabilir.

Sonuç olarak eğitimde yozlaşmanın nedenleri olarak şu başlıklar sıralanabilir:

1. Liyakatsizlik ve Siyasi Müdahaleler: Eğitimde liyakatsizlik, nitelikli ve yetkin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ya da diğer eğitim personelinin görevden alınması veya atanması sürecinde siyasi ve kişisel çıkarların öne çıkmasıdır. Bu durum, okul yönetiminde ve öğretmen kadrolarında yeterlilikten ziyade, siyasi bağlantılar ve kayırmacılık gibi unsurların etkili olmasına neden olabilir. Eğitimde liyakatsizlik ve siyasi müdahaleler, kalifiye insan gücünün azalmasına, dolayısıyla eğitim kalitesinin düşmesine neden olduğu düşünülmektedir.

2. Ahlaki ve Kültürel Çöküş: Eğitimde yozlaşma, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin ahlaki değerlerden sapmasına yol açabilir. Ahlaki çöküş, dürüstlük, adalet ve sorumluluk gibi temel etik ilkelerinin ihlal edilmesine neden olur. Aynı zamanda kültürel değerlerin zayıflaması, öğrencilerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirme noktasında eksiklikler yaşamalarına sebep olmaktadır.

3. Denetim ve Şeffaflık Eksikliği: Eğitim kurumlarında denetim ve şeffaflık eksikliği, yozlaşmanın en önemli sebeplerindedir. Eğitim süreçlerinin izlenmemesi, eğitim politikalarının açık ve net olmaması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin hesap vermemesi, eğitimdeki düzensizlikleri artırır. Bu durum, kayırmacılık, rüşvet veya diğer yozlaşmış uygulamaların önünü açabilmektedir.

4. Ekonomik Yetersizlikler: Eğitimdeki ekonomik yetersizlikler, öğretmenlerin ve okul personelinin motivasyon eksikliklerine yol açabilir. Maddi kaynakların yetersizliği, eğitim materyallerinin eksikliği ve okul altyapısının yetersizliği, eğitim kalitesini doğrudan etkiler. Aynı zamanda öğretmenlerin düşük maaşları da motivasyon kaybına yol açmaktadır.

5. Eğitim Politikalarında Tutarsızlık: Eğitim politikalarındaki tutarsızlık, eğitimdeki yozlaşmanın başka bir önemli nedenidir. Hükümetin veya eğitim kurumlarının sıklıkla değişen politikaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin güven duygusunu zedeler. Sürekli değişen sistemler, eğitimdeki istikrarı bozar ve toplumsal düzeyde karışıklıklara sebep olmaktadır.

Araştırma, okullarda yozlaşmayı inceleyerek mevcut sorunları ve bu sorunların çözüm yollarını ele almaktadır. Elde edilen bulgular, ilkökul, ortaokul ve liselerde yozlaşmanın varlığını ve hızla arttığını göstermektedir. Bu durumun engellenebileceğini fakat müdahale edilmezse engellenmesinin giderek daha zor hale geleceğini vurgulanmaktadır. Yozlaşmadan eğitimin paydaşları etkilenmektedir. Bu paydaşlar arasındaki sürekli etkileşim, bir tarafta yaşanan yozlaşmanın diğer tarafa yansımalarına neden olmaktadır. Eğitim ve toplumsal yaşamın iç içe geçmesi, bir tarafta başlayan sorunların diğer tarafları da etkilemesi sonucunu doğurmaktadır. Yozlaşmanın varlığının kabul edilmesi ve bunun sebeplerinin incelenmesi, bu olgunun engellenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu etkilerin doğru bir şekilde anlaşılması ve ele alınması, toplumsal yapının güçlendirilmesi ve sosyal uyumun sağlanması adına hayati bir rol oynamaktadır. Eğitim, yalnızca etik değerlerin kazandırılmasıyla değil, aynı zamanda etkili yasal reformlarla birlikte çok yönlü bir yaklaşım benimseyerek

yozaşmanın etkilerini azaltma ve toplumsal dengesizliği giderme yönünde önemli adımlar atmaktadır. Sonuç olarak yozaşmanın önlenmesi ve toplumsal sağlığın korunması, hem bireylerin hem de toplumun ortak çabalarını gerektiren dinamik bir süreçtir. Bu sürecin etkin bir şekilde yönetilmesi, toplumsal uyumu güçlendirecek ve sosyal adaleti artıracaktır.

Araştırma sonucunda katılımcılar tarafından şu önerilerde bulunulmuştur;

Katılımcıların görüşlerine göre atamaların liyakat esasına göre yapılması gerektiği, sosyal medyanın etkisinin ahlaki ve kültürel bozulmada etkisinin olduğu düşünölmekte bu nedenle sosyal medya kullanımının denetime tabi tutulması gerektiği, eğitimin her kademesinde denetimin hem iç hem de dış denetim olarak yapılması gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4(14), 32-41.
- Aktan, C. C. (1994). *Temiz toplum ve temiz siyaset*. T Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul - okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Usak Yayınları.
- Bilgin, A. (2008). Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem çatışma çözme. *Ezgi Kitabevi*.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem-A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Desen ve uygulama* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Caiden, G. E. (1988). Toward a general theory of official corruption. *Asian Journal of Public Administration*, 10(1), 3-23.
- Celep, C., Bülbül, T., & Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin atanma odakları. In *Trabzon VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (Vol. 1, pp. 569-575).
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş* (pp. 5). Engin Yayıncılık.
- Çağdaş, A. (2006). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Çamur, Ö., & Aydın, A. H. (2021). Kamu Yönetiminde Siyasallaşma ve Kayırmacılık Sorununa Ahlak ve Adalet Eksenli Çözüm Önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 1140-1166. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.645929>
- Dravor, I. (2009). Eğitimde değişim şart. In A. Ural (Ed.), *Ben bir okul uydurdum* (pp. [No page number]). Pegem-A Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2013). *Toplumbiliminin yöntem kuralları* (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınevi.
- Erdoğan, R. T. (1997). Kapalı toplum-açık toplum ekseninde siyasal yozlaşma. *Yeni Türkiye Dergisi*, 14, 981-982.
- Ergun, T. (1997). Kamu yönetiminde yolsuzluklar ve bürokrasinin sorumluluğu. *Yeni Türkiye Dergisi*, 13, 388-393.
- Gökaydı, İ. (1998). Yozlaşan kamu yönetiminde etik ikilemler, ilkeler ve etik kültür. In *Siyasette ve yönetimde etik sempozyumu* (Sakarya Üniversitesi).
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Teacher candidates' perceptions regarding the concept of school. *Journal of Ahi Evran University Kırşehir Education Faculty*, 13(1), 239-258.

- Oğuz, Y. N., Tepe, H., Örnek Büken, N., & Kırımsoy Kucur, D. (2005). Biyoetik terimleri sözlüğü (pp. 82-84). Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Pieper, A. (2012). Etiğin özerkliği. In V. Atayman & G. Sezer (Eds.), Etiğe giriş (pp. 84-90). Atrıntı Yayınları.
- Singer, P. (2015). Etik hakkında. In N. Çatlı (Çev.), Pratik etik (pp. 3-33). İthaki Yayınları.
- Tarı, M. (2006). Yozlaşmanın ekonomik etkileri: Türkiye üzerine değerlendirmeler (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toytok, E. H., & Kapusuzoglu, S. (2016). Influence of School Managers' Ethical Leadership Behaviors on Organizational Culture: Teachers' Perceptions¹. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 373-388.
- Yetim, G., & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1), 13-32.

BÖLÜM 7

EĞİTİM YÖNETİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ¹

Esef Hakan TOYTOK², Ahmet Faruk AKSU³

Özet

Bu çalışmada, Eğitim Yönetimi alanında 2019-2024 tarihleri arasında yapılan çalışmalar özelinde, alanın evrimi ve yapılan çalışmaların haritasını çıkartmak hedeflenmiştir. Eğitim Yönetimine ilişkin Scopus veri tabanında halihazırda bulunan yazının bibliyometrik analiz kullanılarak sistemli bir özetinin ilgililerin dikkatine sunulması, alanla ilgili çalışma eğilimlerinin ve boşluklarının tespiti amaçlanmıştır. Analiz birimi olarak Scopus veri tabanında taranan ve 2019-2024 yılları arasında yayınlanmış ve kriterlere uyan makalelerin bibliyometrik verileri baz alınmıştır. Eğitim Yönetimi alanıyla ilgili kriterlere uyan 210 makalenin yayın yıllarına göre dağılımına bakıldığında, 2019 (26 eser), 2020 (27 eser), 2021 (35 eser), 2022 (35 eser), 2023 (61 eser), 2024 (26 eser) yayınlanmış olup en fazla makale yayını 2023 yılında olmuştur. Eserlerin bağlı oldukları kurumlara baktığımızda en fazla yayını 15 makale ile Yakın Doğu Üniversitesi ile Anadolu Üniversitesi ' nin yaptığını görmekteyiz. En fazla eser veren isimlerin Fahriye Altınay , Gökmen Dağlı ve Zehra Altınay olduğunu görmekteyiz. Yayınlarda en sık kullanılan anahtar sözcüklere bakıldığında 69 tekrar ile Distance Education (uzaktan eğitim), 68 tekrar ile Higher Education (yüksek öğrenim), 53 tekrar ile Covid-19 ifadeleri başı çekmektedir. Alana katkı sağlamak isteyen araştırmacılar Türkiye özelinde yaptığımız çalışmaya başka ülkeleri de dahil ederek alanın daha geniş resmini gözler önüne serebilirler. 210 eser ile yaptığımız bu çalışmayı, daha fazla eser ele alarak genişletebilirler.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Education Administration, Scopus, Bibliyometrik Analiz, Vosviewer

¹ Bu araştırma ICONTE 2024'te bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç.Dr., Kahramanmaraş Sutcu Imam University, ehakantoytok@ksu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3638-1901

³ Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi, 23210101007@ogr.ksu.edu.tr , ORCID: 0009-0006-0567-6394

GİRİŞ

Sistematik literatür taramasından farklı olarak, bibliyometrik analiz, bir alanın son durumu hakkında biçimsel ve nicel veri elde etmede kullanılan ve görselleştirme yazılımları yoluyla ilgili literatürün gelmiş olduğu son durumu gözler önüne seren, analitik bir metottur. Bibliyometri aracılığıyla, ülke, yazar, üniversite, ve dergi üretkenliği, zayıf ve güçlü araştırma alanları, literatür boşlukları, iş birliği ağları, potansiyel fırsatlar ve bir alanda üretilen çıktılarının yaygın etkileri üzerine nicel bulgular elde edilir (Dirik, Eryılmaz ve Erhan, 2023). Sistematik bir literatür incelemesinin ön aşaması olarak da kullanılabilen bibliyometrinin, tüm kısıtlılıklarına karşın, herhangi bir araştırmanın ön adımı olarak kullanılabilmesi, bugün gördüğü yaygın ilgiyi açıklayan faktörler arasındadır (Dirik, Eryılmaz ve Erhan, 2023). Eğitim yönetimi, dünyada son 60 yıldır bir bilim dalı olarak kabul edilmiş, hakkında araştırma ve tartışmalar yapılmaya başlanmıştır. Türkiye’de ise 1960’lı yıllardan sonra eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak kabul görmesi için büyük çabalar sarf edilmiştir (Köksal, 2019). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin dünyadaki oranı azımsanmayacak derecede olsa da üretilen bilginin niteliği ve pratikte karşılaşılan sorunların çözümüne katkısı tartışmaya açıktır (Hoy ve Miskel, 2015). Tam da burada, biriken yazının nicel seyrini ortaya koyan bu çalışmanın, kavramsal çerçeveye, gelecek araştırmacılara teorik ve ortaya koyduğu bulgular sayesinde yönetsel bir çerçeve sunması hedeflenmektedir. Çalışmada, eğitim yönetimi alanında bulunan temel anahtar sözcüklerin ele alındığı, çalışmalara ulaşılabilmesi gibi Türkiye’nin son beş yılda yaşadığı yıkıcı etkenlerin eğitim yönetimi alanının dönüşümünü görmek mümkündür.

Eğitim Yönetimi alanı farklı bilim insanları tarafından bilim, sanat, politika, ahlaki felsefe, uygulama, tiyatro, sembolik etkileşimci başarı, problem çözme ve ideolojik kontrol gibi kavramlar çerçevesinde tanımlanmıştır (Anderson ve Gringberg, 1998). Bates’e (1983) göre eğitim yönetimini alandaki çeşitli gruplar arasındaki farklı görüşleri temsil eden birçok fikir ve uygulamayı kapsayan “şemsiye” bir kavram olarak nitelemiş, bilgiyi ve toplumu şekillendiren önemli bir insan faaliyeti olduğunu vurgulamıştır. English’e (2002) göre eğitim yönetiminin uygulama ve araştırma boyutları olan bilimsel bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Can’a (2018) göre eğitim yönetiminin tanımını “toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarına göre işletme, değerlendirme ve geliştirme süreci” olarak yapmıştır. Özdemir’e (2018) göre eğitim yönetimini “eğitimdeki yönetsel olguları inceleyen bilim dalı” olarak tanımlayarak eğitim yönetiminin eğitim örgütlerinin elinde bulunan maddi kaynakları ve insan unsurunu etkili bir biçimde kullanarak eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesini amaçladığını ifade etmiştir. Bush’a (2007) göre eğitim yönetimi ve eğitim liderliği kavramlarının genellikle birbirinin yerine kullanıldığını ve genel olarak her iki kavramın da temel olarak eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine odaklandığını ifade etmiştir. Eğitim yönetimi

alanını tamamen kapsayan tek bir kuram bulunmamaktadır. Bu durum küçük ilkokullardan büyük üniversitelere kadar sıralanan eğitim kurumlarının çeşitliliğini yansıtmaktadır. Aynı zamanda okullardaki farklı yaklaşımlar ve çözümler gerektiren sorunlar da bu çeşitliliğin bir nedeni olabilir. Hepsinin ötesinde eğitim yönetiminde hâkim bir kuramın olmayışı eğitim ve sosyal bilimlerin çok yönlü yapısının doğal bir sonucudur. Bu bağlamda, Bush'a (2006) göre eğitim yönetimindeki kuramlarının üç ana özelliğe sahip olduğunu belirtmektedir:

1- Eğitim yönetimi kuramları eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan bireylerin inanç ve değerlerini yansıtmaması bakımından normatif bir yapıya sahiptir.

2- Eğitim yönetimi kuramları eğitim kurumlarındaki belirli özelliklerle vurgulaması açısından seçicidir. Çünkü okullar tek bir boyutla analiz edilemeyecek kadar karmaşık yapıya sahiptir.

3- Eğitim yönetimi kuramları eğitim kurumlarındaki uygulamaların gözlemine dayanır ya da bu uygulamalar tarafından şekillendirilir.

Eğitim yönetiminin tarihsel gelişimine bakıldığında alanın ortaya çıkışından günümüze kadar yaşanan süreçte durgunluk, değişim ve gelişim dönemleri yaşanmıştır (Burgess ve Newton, 2015). Eğitim yönetiminin bir bilim haline gelmesi sürecinin temelleri ABD'de atılmıştır. Eğitim yönetiminin düşünsel temelleri Batı kültürü ve toplumundan etkilenmiştir. 1900'lü yıllarında başlarına kadar eğitim yönetimine ilişkin görüşler yalnızca filozofların düşünceleriyle sınırlı kalmış ve eğitim yönetimi bir bilim olma hüviyetine kavuşmamıştır. Eğitim olgusu genellikle felsefe alanında tartışılmıştır (Savaş, 2020). Alanın bilimsel uygulamaları eski yöneticilerin anlattıkları hikâyelere ve kişisel deneyimlerine göre sundukları tavsiyelerine göre şekillenmiştir (Heck ve Hallinger, 2005). Ancak modern bilimin doğuşu ile eğitimin bilimsel yaklaşımlar ile incelenmesi gerektiği görüşü hâkim olmuş ve eğitim, bilimin bir konusu haline gelmiştir. Eğitimin felsefeden sıyrılarak bilimin bir konusu haline gelmesinde öğrenme üzerinde yapılan araştırmalar rol oynamıştır. Özellikle Cattell ve Thorndike'in 1900'lü yılların başında yaptıkları çalışmalar eğitimin bilim olma sürecine önemli katkı sağlamıştır. Eğitimin bu bilimleşme süreci, eğitim yönetiminin de bilimsel ilkelere göre ele alınmasını sağlamıştır. Ayrıca eğitimin kamusal bir hizmet haline gelmesi ile birlikte eğitimde verimlilik arayışları da eğitim yönetiminin bilimleşme sürecine katkıda bulunmuştur. Yönetim konusunun bilimsel olarak incelenmeye başlanması da eğitim yönetiminin bilimsel temellerinin atılmasında diğer bir etken olmuştur (Savaş, 2020). 1950'li yıllardan itibaren kendinden söz ettirmeye başlayan eğitim yönetiminde teori hareketi rasyonalizm ve ampirizme dayalı bilimsel ilkelerin uygulanması yoluyla akademik çalışmaların yapılmasına olan ihtiyaçtan doğmuştur (Heck ve Hallinger, 2005). Eğitim yönetimi alanının bir bilim olarak kendini ispat etmeye çalıştığı teori hareketi döneminde bazı yayın ve araştırmaların alana önemli

katkıları olmuştur. Bu çalışmaların temel felsefesi pozitivistik dayanmaktadır. Pozitivizmin yönetim bilimi üzerindeki etkisini gösteren ve sonraki yıllarda eğitim yönetimi alanını da etkileyen önemli bir eser Herbert A. Simon tarafından 1945 yılında yayınlanan ve temel olarak doğa bilimlerinde uygulanan nesnel yöntemlerin yönetim biliminde de uygulanması gerektiğini savunan *Yönetimsel Davranış* isimli kitap olmuştur (Özdemir, 2018). 1980’li yıllardan itibaren eğitim yönetimi alanında hem üniversitelerde hem de okullarda kavramsal bir çeşitlilik oluşmaya başlamıştır. Rol model olma ve mentörlük kavramları ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve ırk ayrımcılığı konusundaki araştırmaların sayısında büyük bir artış yaşanmıştır (Savaş, 2020). Bu kavramsal çeşitlilik eğitim yönetimi alanında yeni araştırma konularının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Papa, 2009).

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı ve bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye’nin son beş yılda yaşamış olduğu yıkıcı etkenlerin Eğitim Yönetimi Alanına etkisinin neler olduğunu, alanın evrimini ve değişimini, nicel veriler ve nümerik ölçüm göstergeleri kullanılarak bütüncül bir bakış açısı ile araştırmacıların dikkatine sunulması amaçlanmaktadır.

Veri ve Analiz

Bu çalışmada işlevsellik açısından verileri görselleştirme ve ısı haritaları oluşturabilmesi açısından VOSviewer analiz programı tercih edilmiştir. VOSviewer görselleştirme, haritalama ve çok boyutlu analiz imkanı sağlamasından ötürü de veri setlerinin derinlemesine olanak tanımaktadır (Dirik, Eryılmaz ve Erhan, 2023). Mevcut çalışmada Scopus veri tabanı tercih edilmiştir. Scopus veri tabanı çeşitli araştırmalar için farklı farklı arama seçeneği tanımaktadır. Ayrıca farklı disiplinleri içerisinde barındıran Scopus alanın işbirliğinde bulunduğu farklı disiplinleri de görmemize olanak tanımaktadır. 10.10.2024 tarihinde, “eğitim yönetimi” ve “education administration” anahtar sözcükleriyle Scopus’da “tüm alanlar” seçilerek yapılan araştırmada 1848 belgeye ulaşılmıştır. Sırasıyla yapılan sınırlandırmalar şu şekildedir, 2019-2024 yılları arasında (1476), Türkiye ile sınırlı (1231), Sosyal Bilimler ile sınırlı (615), yayın aşaması son bulan(578), Türkçe ve İngilizce ile sınırlı (316), Tümü açık erişim (303) çalışmaya sınırlandırılmıştır. Mevcut 303 çalışma tek tek incelenerek Eğitim Yönetimi alanıyla ilgili olan 210 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan data, yazar-atıf-dergi-kurum-anahtar sözcük analizleri üzerinden incelenmiştir.

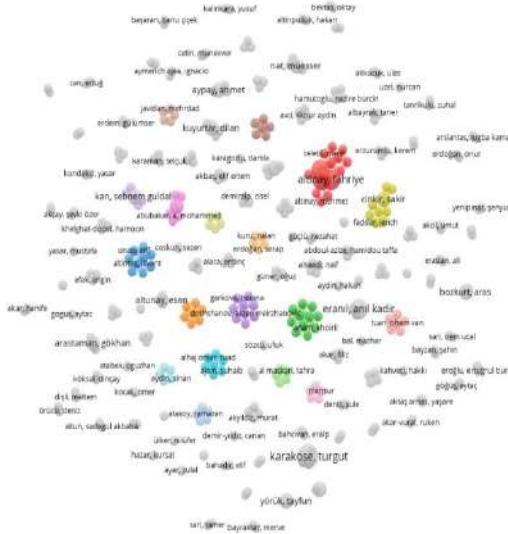
Bu başlık altında çalışmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ortak Yazar Analizi (Co-authorship of Authors)

Aralarında en yüksek bağlantı bulunan isimler arasında yapılan analize göre tek bir kümede birleşen 14 isim ve toplam 121 bağlantı görülmektedir. En çok atıf alan yazarların (125 atıf ile Turgut Karaköse, 110 atıf ile Stamatios Papadakis ve Ramazan Yirci) en bağlantılı yazarlar olmadığı görülmektedir. En çok eser üreten yazarlar arasında ise Turgut Karaköse (4 eser) en bağlantılı yazarlar arasında görülmemektedir. Fahriye Altınay ve Zehra Altınay (3 eser) ise en bağlantılı yazarlar arasında görülmektedir.

Şekil 1

Yazarlar Arası İş Birliğini Gösteren Ortak Yazar Bağları



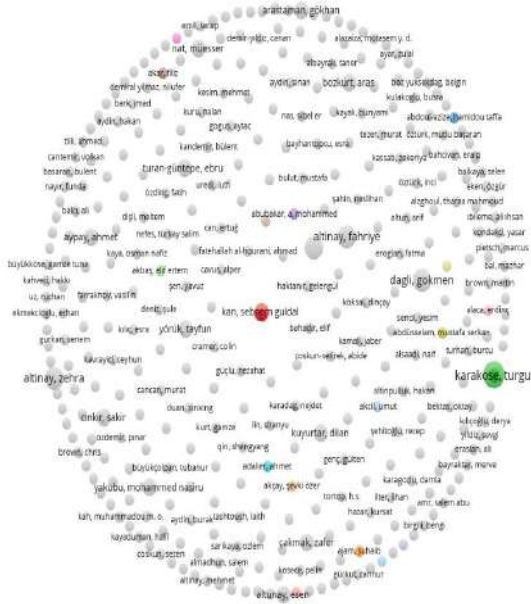
Yazarların Atıf Analizi (Citation of authors)

Atıf ağlarını tespit etmek üzere en az 1 yayın ve en az 1 atıf kriteri ile yazar atıf analizine dair ağ haritası çıkarılmıştır. Birbiriyle bağlantılı olduğu görülen 361 birim üzerinden yapılan analizde toplamda 355 küme, 2886 bağlantı ve toplam bağlantı gücü 12 olarak tespit edilmiştir. En çok atıf alan yazarlar (125 atıf ile Turgut Karaköse, 110 atıf ile Stamatios Papadakis ve Ramazan Yirci) olmuştur.

Bu üç yazar toplam bağlantı gücü açısından da sırasıyla ilk üçü oluşturmaktadırlar.

Şekil 2

Yazarların Atıf Bağları

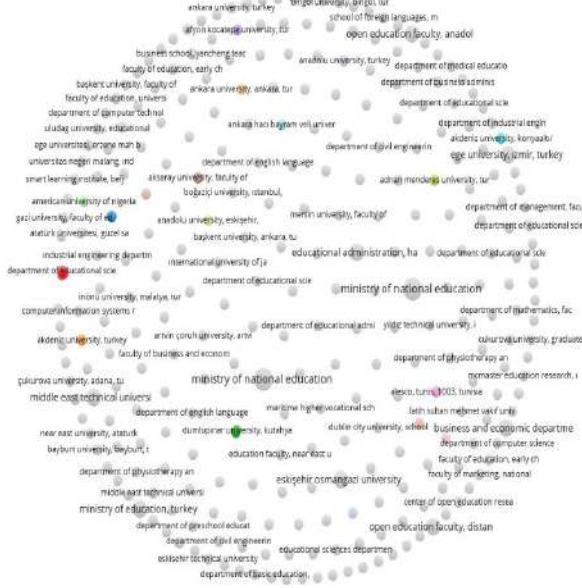


Kurumların Atıf Analizi (Citation of Organizations)

Kurumlar arası atıflara dair ağ haritası oluşturmak üzere bir kurum tarafından en az 1 eser yayınlanması ve 1 atıf alınması kriteri kapsamında aralarında ilişki bulunan 295 gözlem birimi üzerinden analiz yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (6 eser), Girne Amerikan Üniversitesi (2 eser) ve Ankara Hacettepe Üniversitesi (2 eser) ile temsil edilirken, en fazla atıf alan yayınların adres kurumları Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (110 atıf), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (110 atıf), Girit Üniversitesi (110 atıf) olmuştur.

Şekil 3

Kurumların Atıf Bağları Genel Görüntüsü

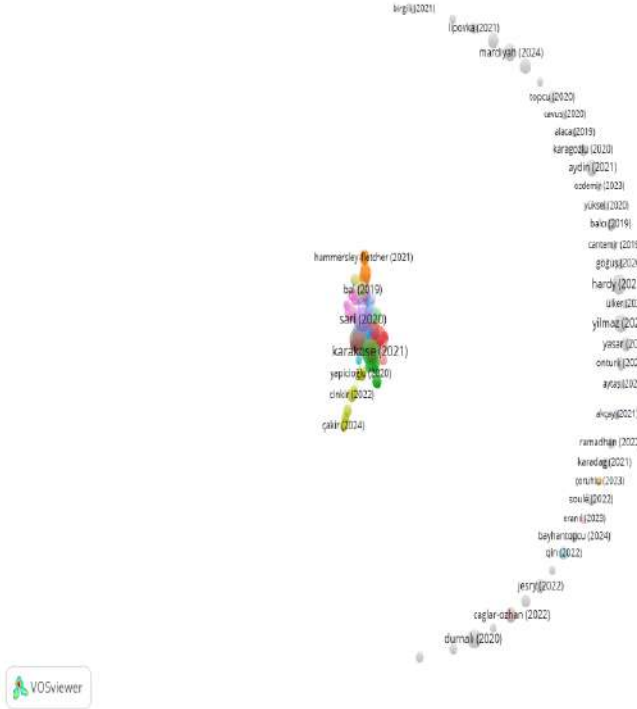


Anahtar Sözcük Analizi (Co-occurrence of All Keywords)

Eğitim Yönetimi ile ilgili yayınlarda en sık kullanılan anahtar sözcüklere bakıldığında 17 tekrar ile distance education (uzaktan eğitim), 17 tekrar ile higher education (yüksek öğrenim), 12 tekrar ile Covid-19, 10 tekrar ile education (eğitim), 8 tekrar ile classroom management (sınıf yönetimi) ifadeleri başı çekmektedir. Toplam bağlantı gücü açısından en güçlü ifadeler distance education, higher education ve Covid-19 olmuştur. En az 1 defa görülen ve aralarında ilişki bulunan 752 gözlem birimi ile yapılan analiz neticesinde toplam 77 küme, 1991 bağlantı ve 1997 toplam bağlantı gücü tespit edilmiştir.

Şekil 5

Eserlerin Bibliyografik Eşleşme Bağları

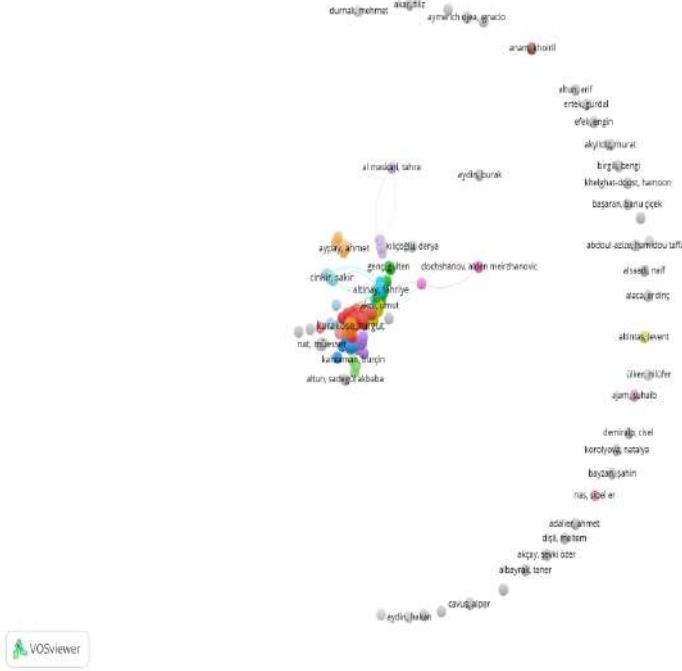


Yazarların Bibliyografik Eşleşme Analizi (Bibliographic Coupling of Authors)

En az 1 eser yayınlamış ve 1 atıf almış olmak kriteri ile seçilen ve aralarında bağlantı bulunan 361 birim ile yapılan analize göre 58 küme, 2244 bağlantı ve 29422 toplam bağlantı gücü elde edilmiştir. En fazla bibliyografik eşleşme olan yazarlar 125 alıntı ile Turgut Karaköse (283 bağlantı gücü), 110 alıntı ile Stamatios Papadakis (221 bağlantı gücü) ve Ramazan Yirci (221 bağlantı gücü) olmuştur.

Şekil 6

Yazarların Bibliyografik Eşleşme Bağları

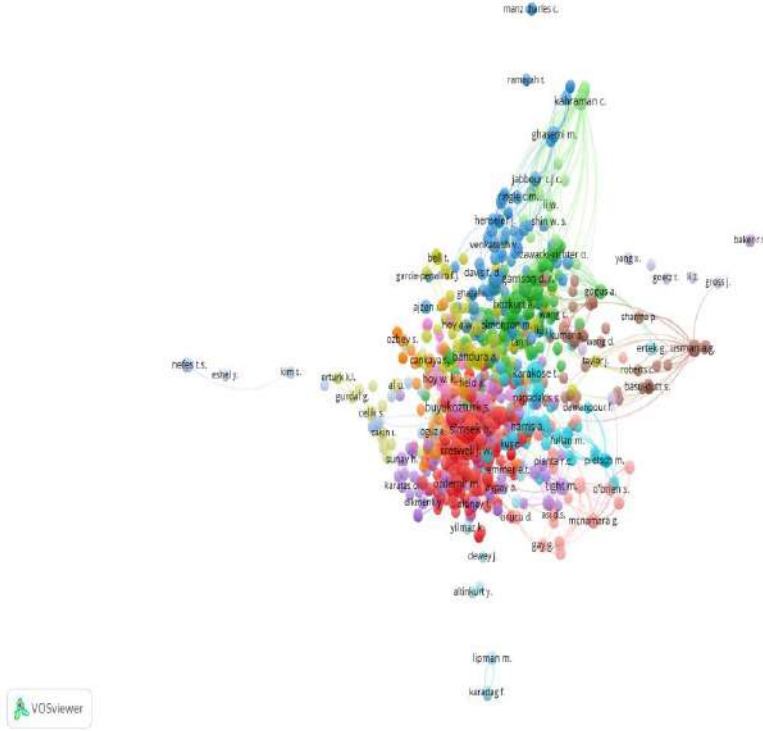


Yazarların Ortak Atıf Analizi (Co-citation of Co-authors)

Bir yayında atıf yapılan farklı kaynaklar co-citation (ortak atıf) olarak adlandırılır. Atıf sayısı minimum 3 seçilerek 977 birim üzerinden yapılan analize göre toplamda 17 küme, 29760 bağlantı ve 69048 toplam bağlantı gücü tespit edilmiştir. En fazla ortak atıf yapılan yazarlar Büyüköztürk, S (49), Şimşek, H (43), Yıldırım, A (41) olarak tespit edilmiştir.

Şekil 7

Ortak Atıf Yapılan Yazarlar Arası Bağlar



SONUÇ

Bu çalışmada Eğitim Yönetimi alanına dair yapılan çalışmaların nicel bir sinopsisi çıkarılmaya çalışılmıştır. Hem yapılan nicel analizlerin hem de analize konu olan çalışmaların teorik incelemesinin işaret ettiği bir takım sonuçlar söz konusudur. Griffiths'e (1979) göre eğitim yönetimi alanının yaşamış olduğu durumu "entelektüel karmaşa" olarak tanımlamıştır. Bates'e (1983) göre eğitim yönetiminin akademik dünyada hiçbir zaman yüksek statüde görülen bir araştırma alanı olmadığını ifade ederek bunun nedenlerini kuramsal meseleler üzerinde fikir birliği olmaması, araştırma metodolojisinin yeterli olmaması ve alanın politik doğası olarak sıralamıştır. Benzer bir biçimde Fitz'e (1999) göre alanın kendi amaç ve kimliğini yeniden oluşturma ya da entelektüel olarak yenilenme çabası

içinde olduğunu ve küçük bir güven krizi yaşadığını iddia etmiştir. Özdemir'e (2017) göre eğitim yönetiminin kapsamı ve içeriğine yönelik bu tartışmaların varlığını "epistemik bunalım" olarak nitelemiştir. Eğitim yönetimi farklı ve çoğunlukla çatışan epistemolojik tartışmaların süregeldiği bir çalışma alanıdır. Bilgi temeli olarak heterojen bir yapıya sahip olması eleştiri olsa da bu görüş farklılıkları alana zenginlik katmakta ve yeni sınırlar çizmektedir (Park, 2015). Son yıllarda eğitim yönetimine ilişkin konuların alanının akademik çalışma alanı olarak büyük ilgi görmesine rağmen alanın kendine özgü bilgi birikimi ve ampirik araştırma temeli olmadığına dair görüşler öne sürülmektedir (Heck ve Hallinger, 2005). Bush'a göre (1999) eğitim yönetimi farklı bakış açıları tarafından çevrelenen çoğulcu bir yapıya sahiptir ve alanın doğasına ilişkin fikir birliği bulunmamaktadır. Tam da bu sebeple Eğitim Yönetimi alanının kapsamı, metodik incelemesi ve sınırlılıkları üzerine yapılacak sinopsis çalışmalara ve alanın sınır koşullarına dair bilgi üretilmesi anlamlı hale gelmektedir. Eğitim Yönetimi alanına ilişkin daha önceki yapılan çalışmalardaki kavramsallaştırmalar ile ilgili Scopus üzerinden 1848 esere ulaşılmıştır. Yapılan dahil etme ve hariç tutma kriterleri uygulandığında ise 210 makale türü eserin çalışma için uygun olacağına karar verilmiştir. Eğitim Yönetimi alanıyla ilgili kriterlere uyan 210 makalenin yayın yıllarına göre dağılımına bakıldığında, 2019 (26 eser), 2020 (27 eser), 2021 (35 eser), 2022 (35 eser), 2023 (61 eser), 2024 (26 eser) yayınlanmış olup en fazla makale yayını 2023 yılında olmuştur. Eserlerin bağlı oldukları kurumlara baktığımızda en fazla yayını 15 makale ile Yakın Doğu Üniversitesi ile Anadolu Üniversitesi ' nin yaptığını görmekteyiz. En fazla eser veren isimlerin Fahriye Altınay, Gökmen Dağlı ve Zehra Altınay olduğunu görmekteyiz. Yayınlarda en sık kullanılan anahtar sözcüklere bakıldığında 69 tekrar ile Distance Education (uzaktan eğitim), 68 tekrar ile Higher Education (yüksek öğrenim), 53 tekrar ile Covid-19 ifadeleri başı çekmektedir. Türkiye'nin son beş yılda yaşamış olduğu yıkıcı etkenler ile en sık kullanılan anahtar sözcüklerin bu doğrultuda olması beklendik bir bulgudur. Yüksek öğrenim anahtar sözcüğünün de en sık kullanılan anahtar sözcük olması bu alanda araştırmaların üretildiği başat disiplinin eğitim bilimleri olması sebebiyle beklendik bir bulgudur. Mevcut çalışmada en çok atıf alan yazarın Turgut Karaköse olduğu tespit edilmiştir. Eserlerin yayın dili olarak İngilizce (186 eser) ve Türkçe (24 eser) kullanıldığı görülmektedir. Kurumlara yapılan atıf analizi sonuçlarına göre en fazla atıfın Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'ne yapıldığı belirlenmiştir. Anahtar sözcük analizinde merkezde yer alan distance education (uzaktan eğitim) kelimesini higher education (yüksek öğrenim) sözcüğünün izlediği bulunmuştur. Bu iki kelimenin birbirleriyle bağlantılı olarak arandığını, anıldığını ve konuyu açıklamada başvurulan öncü sözcük öbeğini oluşturduğunu söylemek mümkün. Eğitim Yönetimi alanında yapılan akademik araştırmalar, alanın daha iyi anlaşılmasına, Türkiye olarak son beş yılda yaşadığımız yıkıcı

etkenlerin, toplumsal etkilerinin analiz edilmesine, stratejik yaklaşımların geliştirilmesine ve önleme/müdahale stratejilerinin oluşturulmasına katkı sağlama potansiyelini taşımaktadır. Bu çalışmalar, bilimsel temelleri olan bilgi ve analizler sunarak, 21. yüzyıl da yıkıcı etkenlerden etkilenmiş akademik çevrenin ve bizatihi toplumun karşılaştığı zorlukların anlaşılmasına ve bu zorluklarla doğan yeni problemlere, karmaşalara ve cevabı verilmemiş sorulara çözümler üretilmesine yardımcı olmaktadır. Belirli aralıklarla yapılacak bu türden derleme çalışmaları, alana ilgi duyanların bilimsel bir perspektiften ve kapsamlı bir özet üzerinden bilgilendirilmesine hizmet edecektir. Elbette çalışmanın birtakım kısıtları bulunmaktadır. Scopus'da listelenen çalışmaların analiz kapsamında alınması, Türkiye'deki TÜBİTAK Ulakbim ve YÖK Tez Arşivi ile uluslararası alanda WOS Core Collection ve Pubmed gibi veri tabanlarının, çevrimiçi dolanımına girmeyen başkaca kaynakların dışlanması çalışmanın en kritik sınırlılıklarıdır.

KAYNAKÇA

- Anderson, G. L., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: Appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational administration quarterly*, 34(3), 329-353.
- Avcı, A. (2015). Dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri: kavramsal çerçevesi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (5), 85-108.
- Bates, R. (1983). *Educational administration and the management of knowledge*. Publication Sales, Deakin University Press, Victoria 3217, Australia.
- Burgess, D., & Newton, P. (2014). *Educational administration and leadership*. Taylor & Francis.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational management & administration*, 27(3), 239-252.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Can, N. (Ed.). (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Dirik, D., Eryılmaz, İ., & Erhan, T. (2023). Post-truth kavramı üzerine yapılan çalışmaların vosviewer ile bibliyometrik analizi. *Sosyal Mucit Academic Review*, 4 (2), 164-188.
- English, F. W. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Charles C Thomas Publisher.
- Fitz, J. (1999). Reflections on the field of educational management studies. *Educational Management & Administration*, 27(3), 313-321.
- Griffiths, D. E. (1956). *Human relations in school administration*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.
- Hoy W. K. and Miskel C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köksal, D. (2019). *Eğitim yönetimi alanında 2005-2018 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü)*
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*.

- Papa, R. (2009). The discipline of education administration: Crediting the past. *Educational leadership and administration*, 2, 153.
- Park, J. (2015). Thematic approach to theoretical speculations in the field of educational administration. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 359-371.
- Savaş, G. (2020). Tarihsel seyir içinde eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 253-266.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 365 GÜN ÖYKÜ SERİSİ KİTAPLARININ KAPSAYICILIK AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Gizem AYDIN², Ayşe ÖZTÜRK SAMUR³

Özet

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisinde bulunan 53 kitabın kapsayıcılık açısından incelenmesidir. Kitapların incelenmesi için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okul öncesi eğitim kurumlarına gönderilen Millî Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisinde bulunan 53 resimli çocuk kitabından oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, araştırmanın amacı doğrultusunda seride yer alan bütün kitaplar araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formu” kullanılarak betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen 53 resimli çocuk kitabından kapsayıcılık temasını doğrudan veya dolaylı olarak içeren 31 kitap olduğu saptanmıştır. Kitaplarda belirlenen kapsayıcı temalar incelendiğinde; 28 kitapta toplumsal cinsiyet teması ile ilgili ifadelerle, 12 kitapta insan hakları teması ile ilgili ifadelerle, 5 kitapta özel gereksinim/bireysel farklılıklar teması ile ilgili ifadelerle ve 3 kitapta kültürel çeşitlilik teması ile ilgili ifadelerle yer verildiği tespit edilmiştir. MEB 365 Gün Öykü serisinde bulunan kitaplarda göç, mültecilik, akran zorbalığı, çocuk istismar ve ihmali, dezavantajlı çocuklar (sosyoekonomik, kurumda yaşayan vb.) konularına dair ifadelerin yer almadığı, en fazla toplumsal cinsiyet kimliğine en az ise kültürel çeşitliliğe ilişkin ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı ile kapsayıcı eğitimin önemi vurgulanırken Millî Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisinde yer alan kitapların kapsayıcılık açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında farklı bağlamlarda kapsayıcı temaları içeren kitaplara eğitim süreçlerinde daha çok yer verilmesi, MEB 365 Gün Öykü serisi dışında okullara gönderilen diğer serinin de kapsayıcılık konusunda incelenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcılık, resimli çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, okul öncesi, Millî Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü

¹ Bu çalışma 13-15 Aralık 2024 tarihleri arasında düzenlenen 15.Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, gizemaydin991@gmail.com, ORCID: 0009-0002-9160-6587

³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, ayseozturksamur@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1976-3078

GİRİŞ

Çocuk kitapları, çocukların yaşamla ilgili bakış açılarını genişletir ve yeniden şekillendirir (Koç, 2021). Çocuklar hikayeler aracılığıyla kendilerini keşfederken, akranlarıyla kıyaslamalar yaparak toplumdaki insan etkileşimlerini anlama fırsatı bulurlar. Çocukların dünyaya dair deneyimleri sınırlı olduğundan, yaşamla ilgili birçok şeyi kitaplar aracılığıyla öğrenebilirler (Alkan Ersoy ve Bayraktar, 2015). Bu yüzden, doğumdan itibaren hem görsel hem işitsel unsurlar içeren resimli hikaye kitapları çocuğun hayatına dahil edilmeli ve eğitim ortamlarında sık kullanılmalıdır. Özellikle okul öncesi dönemde kullanılan kapsayıcı çocuk kitapları, çocukların başka insanların yaşamlarını ve deneyimlerini inceleyerek kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarını sağlar. Bu kitaplar, çocukların farklılıklara ve insanların farklı yetenekleriyle nasıl başa çıktıklarına ilişkin bilgilerini genişletir (Eroğlu, 2022). Çocuk kitapları farkındalık oluşturma etkinliği yollarından biridir. Zengin görsel ve dilsel içerikleriyle çocukların çevrelerinde göremeyecekleri veya deneyimleyemeyecekleri şeyleri tecrübe etmelerini sağlar. Örneğin; özel gereksinimli bireylerle karşılaşmamış çocuklar bu tür kitaplar sayesinde deneyim kazanarak kapsayıcı bir bakış açısı geliştirebilir. Çocuk kitapları, ön yargıları azaltarak ayrışma yerine bütünleşmeyi sağlamada önemli bir araçtır (Kapusuz, 2016). Bishop (1990), çocuk kitaplarını ‘ayna, pencere ve cam kapılar’ metaforlarıyla açıklayarak, kitapların çocuklara kendi yaşamlarını görme, diğer dünyaları keşfetme ve bu dünyalara geçiş yapma fırsatı sunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda çocuk kitapları, anlaşılması zor konuları çocuklara aktarmada açılan pencere olarak büyük rol oynamaktadır.

UNESCO’ya (2009) göre kapsayıcılık, eğitimde ve toplumda, cinsiyet, engellilik, etnik köken, dil veya sosyoekonomik durum gibi nedenlerle dışlanma riski taşıyan bireylerin tamamen katılımını sağlama sürecidir. Buna göre bireysel farklılıklar, özel gereksinim, çocuk hakları, akran zorbalığı, cinsiyet, cinsel yönelim, dil, din, ırk, etnik köken, göç, dezavantajlar (sosyoekonomik, kurumda yaşayan vb.) gibi başlıklar kapsayıcılık öğeleri olarak ele alınabilir. Son yıllarda ülkemizde göç ve mülteci olarak sığınma durumları artış göstermiştir. Bu da okullardaki çokkültürlü yapıyı arttırarak kapsayıcı eğitimi sistemin içine adapte edilmesini kaçınılmaz kılmıştır. Ayrıca özel gereksinimli ve bireysel farklılıklara sahip çocuklar için ayrıştırıcı bir ortam yerine bütünleştirici bir ortam yaratılması için okullarda her bireyi kapsayan bir eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Eğitim programları ve kullanılan materyaller, sınıftaki tüm çocukların kültürel geçmişlerine, dillerine, sosyoekonomik durumlarına ve bireysel ihtiyaçlarına duyarlılık gösterdiğinde, çocuklar kendilerini değerli ve kabul edilmiş hissedebilir. Bu tür bir ortam, çocukların çeşitlilik içinde bir arada yaşama deneyimi kazanmalarını ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacaktır. Ayrıca, çocukların erken yaşlarda hem kendi kimliklerine hem de diğer bireylere yönelik tutumlar geliştirdikleri bu kritik dönemde, farklılıkların olumlu bir şekilde ele alındığı örneklerle karşılaşmaları olumlu bir benlik algısı oluşturmaları açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ve Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan okul öncesi eğitimin amaçlarında şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak varken okul öncesi eğitimin çocukların gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olması, sosyoekonomik düzeyi, dili, kültürü, cinsiyeti, bireysel gereksinimi ne olursa olsun tüm çocukların gelişiminin en üst düzeyde desteklenmesi, programın farklılıklara ve çok kültürlülüğe karşı duyarlı olması ve demokratik eğitim anlayışına uygun, kapsayıcı öğrenme ortamları hazırlanması ilkeleri de yer almaktadır (MEB, 2024). Ulusal literatüre bakıldığında çocuk kitaplarının araştırmacılar tarafından geliştirilen inceleme formları aracılığıyla incelendiği görülmektedir (Kaymaz 2017; Ayhan, 2022; Gündüz Şentürk, 2015; Feyman Gök ve Mülayim, 2021; Güzen, 2022; Kaynak ve Aktaş, 2017). Çocuk kitaplarını temel alan araştırmalar kitapları kahraman, tema, iç ve dış yapı özellikleri açısından incelemiştir. Rastgele ya da amaçlı olarak incelenmek için seçilen kitaplarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 365 Gün Öykü serisi kitaplarına rastlanmamıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı da göz önüne alınarak Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisindeki kitaplarda kapsayıcı unsurların ne derece yer aldığı belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın, literatürdeki kitap inceleme çalışmalarına ve öykü serisinde yer alan kitaplarda varsa eksikliklerin giderilmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Doküman analizi, araştırılmak istenen olgularla ilgili bilgi sağlayan yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma problemi, elde edilen dokümanlardan hangi dokümanların önemli ve kullanılabilir olduğunu belirler. Eğitim ile ilgili bir araştırmada kitaplar veri kaynağı olarak kullanılabilir (Merriam, 2015). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi kitaplarının kapsayıcılık açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır.

Evren

Bir araştırma için evren, soruların yanıtlanması amacıyla verilerin toplandığı canlı veya cansız varlıkları içeren geniş bir gruptur (Büyüköztürk, 2021). Bu çalışmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığı'nın çıkarmış olduğu 365 Gün Öykü serisinde bulunan 53 resimli çocuk kitabından oluşmaktadır. Bu çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş, çalışmanın amacı doğrultusunda seride yer alan bütün kitaplar incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Evreni oluşturan çocuk kitaplarının kapsayıcılık açısından incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından ‘Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formu’ oluşturulmuştur. Formdaki maddeleri oluşturmadan önce çalışma için alan yazın incelemesi (Arıkan, Tomris, Bursa Yılmaz ve Tuna, 2021; Feyman Gök ve Mülayim, 2021; Şahin ve Özaydınlı, 2023; Erden, 2019; Güzen 2022; Beşer, 2019) yapılmıştır. Kitapları incelemek için kapsayıcılıkla ilgili alt temalar belirlenmiş (Eroğlu, 2022) ve maddeler bu alt temalar altında toplanarak inceleme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan 42 maddelik ‘Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formu’nun geçerliliğinin sağlanması için üç alan uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonrasında maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak 43 maddelik ‘Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formu’ son haline ulaşmıştır.

Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formu: İki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde kitabın künye ve içerik bilgileriyle birlikte dört kapsayıcı tema bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise dört tema ile ilgili 43 madde yer almaktadır. Özel Gereksinim/Bireysel Farklılıklar teması altında 11 madde, Kültürel Çeşitlilik teması altında 12 madde, Toplumsal Cinsiyet Kimliği teması altında 7 madde ve İnsan Hakları teması altında 13 madde yer almaktadır. Maddelerin değerlendirilmesi için resim yoluyla ve metin yoluyla sütunları eklenmiş, bu özellikleri içeren unsurların kayıt altına alınabilmesi için örnek sütunu eklenerek tamamlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın sitesine girilerek (www.365gunoyku.meb.gov.tr) 365 Gün Öykü Serisi kitaplarının PDF’lerine ulaşılmıştır. Evreni oluşturan 53 çocuk kitabının tamamı oluşturulan ‘Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formu’ ile değerlendirilmiştir. Birinci araştırmacı tarafından resimli kitaplar en az üç kez dikkatlice okunmuş, kitapta yer alan resimler incelenmiş, kitap içerikleri ve özellikleri ‘Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formuna’ kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir çerçeve oluşturmayı, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesini, bulguların tanımlanmasını ve yorumlanmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın ana çerçevesini, ‘Kapsayıcı Eğitim İçin Resimli Çocuk Kitapları İnceleme Formu’ maddeleri oluşturmaktadır. Formlardan elde edilen verilerin analizinde temaların altına formda yer alan kodlar yazılmış ve tablolaştırılmıştır. Formdan elde edilen verilerin analiz edilip bulguların elde

edilmesi ve yorumlanmasıyla çalışma tamamlanmıştır.

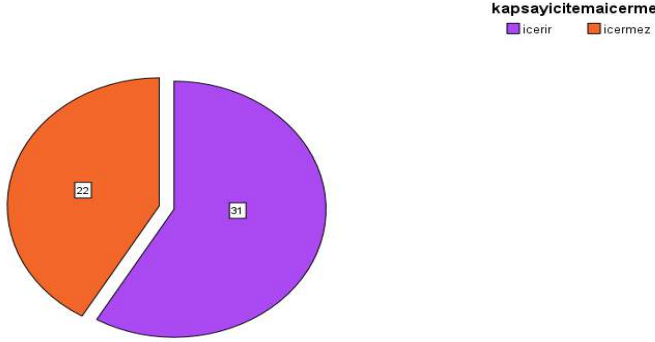
Güvenirlilik

Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması için çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme; veri kaynakları, yöntemler ve araştırmacılar gibi çeşitli unsurlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kitaplar incelenirken araştırmacı çeşitlemesi yapılmış ve 53 kitap başka bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Bu sayede, elde edilen bulguların çeşitli bakış açılarıyla incelenmesi ve çalışmanın güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. İki araştırmacının bulguları arasındaki uyum Cohen'in Kappa Testi ile kontrol edilmiş olup veriler arasındaki uyum ($k=0,853$) 'Neredeyse mükemmel uyum' olarak bulunmuştur. Değerin bire yaklaşması ile uyum artmaktadır.

BULGULAR

Grafik 1

Evreni Oluşturan Kitapların Kapsayıcılığı İçerme Dağılımı

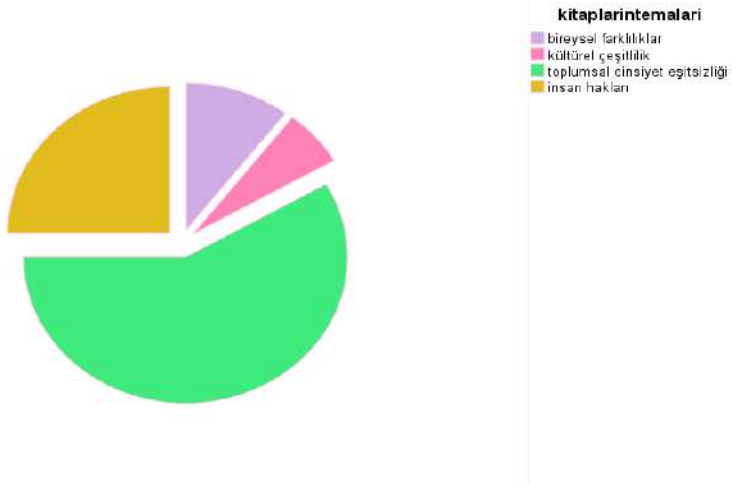


Grafik 1'e bakıldığında incelenen resimli kitapların yarısından fazlası ($n=31$) kapsayıcılık ile ilgili iletileri içermektedir. Bu kitaplardan sekizi doğrudan kapsayıcılığa yönelik olarak yazılmıştır. Sonuç olarak kapsayıcılık temasını doğrudan veya dolaylı olarak içeren toplam 31 kitap olduğu saptanmıştır. İncelenen kitaplarda yer alması beklenen konular; kronik hastalık, fiziksel farklılık, öğrenme güçlüğü, gelişimsel güçlükler, uyum ve davranış sorunları, etnik köken, göç etme, mültecilik, çocuk güvenliği, çocuk hakları, akran zorbalığı, toplumsal cinsiyet kimliği, kurum bakımına ihtiyaç duyan çocuklar ve yoksulluktur. Buna göre kapsayıcı konuları doğrudan hedefleyen kitapların sayıları ve örnekleri aşağıda verilmektedir.

Fiziksel farklılıklar konusunda beş kitap bulunmuştur. Örneğin; Bir Yumak Macera (13), Kaşmir (26), Patiska (44), Sessiz Şef (47) ve Yedek Tekerlek (52) isimli kitaplar bu konuyla ilgilidir. Etnik köken konusunu 2 kitabın ele aldığı saptanmıştır. Örneğin; Memleketim Mardin (36) ve Memleketim Van (40) kitapları etnik köken farklılıklarını ele almaktadır. Göç etme konusunda ise bir kitaba rastlanmıştır. Bir Ben Bir O (9) kitabı göç eden bir çocuğun yeni sınıfında arkadaşlık kurmasını anlatmaktadır. Kapsayıcı temalardan özel gereksinim ve bireysel farklılıklarda kronik hastalık, gelişimsel güçlük, öğrenme güçlüğü, uyum ve davranış sorunları konularını, kültürel çeşitlilik temasında mültecilik konusunu, insan hakları temasında çocuk güvenliği, çocuk hakları, akran zorbalığı konularını, dezavantajlı grup temasında kurumdaki çocuklar ve yoksulluk konularını içeren kitaplara rastlanmamıştır.

Grafik 2

Evreni oluşturan kitapların temalara göre dağılımı



Grafik 2' de evreni oluşturan resimli kitapların kapsayıcılık açısından incelenmesi sonucu kitaplarda yer verilen kapsayıcı temalara ait bulgulara yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında beş kitapta özel gereksinim/bireysel farklılıklar teması ile ilgili ifadelerle, üç kitapta kültürel çeşitlilik teması ile ilgili ifadelerle, 28 kitapta toplumsal cinsiyet kimliği teması ile ilgili ifadelerle, 12 kitapta ise insan hakları teması ile ilgili ifadelerle yer vermiştir. Buna göre kitaplarda en çok toplumsal cinsiyet kimliği teması ile ilgili ifadelerle yer verildiği söylenebilir.

Tablo 1:
Evreni oluşturan kitapların özel gereksinim/bireysel farklılıklar temasına göre dağılımı

Tema	Kod	Örnekler
ÖZEL GEREKSİNİM/ BİREYSEL FARKLILIKLAR	Özel gereksinimli karakterler (13, 26, 52)	Bir Yumak Macera (13) adlı kitapta (s.5) protez bacaklı köpek karakteri, Kaşmir (26) adlı kitapta görme engelli Veysel Bey karakteri
	Özel gereksinimli bireye ilişkin farkındalık (26)	Kaşmir (26) adlı kitapta yer alan çocukların Kaşmir isimli köpeğin rehber köpek olduğunu öğrendikten sonra onun dikkatini dağıtmamak için çaba göstermeleri
	Bireysel farklılıklar (44, 47)	Patiska (44) adlı kitapta (s.3) ‘‘Tüm kuşların rengarenk tüyleri varken Patiska’nın bir tane bile tüyü yoktu.’’ ifadesi, Sessiz Şef (47) adlı kitapta turuncu saç ve çillere sahip ana karakter Ege
	Bireysel farklılıklara ilişkin tutum/davranış/dil (52)	Yedek Tekerlek (52) adlı kitapta (s.14) tekerlekli sandalyedeki kız çocuğuyla top oynayan çocuğun resimlerde yer verilmesi

Tablo 1’de evreni oluşturan resimli kitapların kapsayıcılık açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında üç kitabın özel gereksinimli karakterler içerdiği görülmektedir. Örneğin; Bir Yumak Macera (13) adlı kitapta (s.5) protez bacaklı köpek karakteri, Kaşmir (26) adlı kitapta görme engelli Veysel Bey karakteri, Yedek Tekerlek (52) adlı kitapta (s.14) tekerlekli sandalyedeki kız çocuğu karakteri yer almaktadır.



Görsel 1: Bir Yumak Macera



Görsel 2: Kaşmir

1 kitapta özel gereksinimli karakterlere ilişkin farkındalık ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Buna Kaşmir (26) adlı kitapta yer alan çocukların Kaşmir isimli köpeğin rehber köpek olduğunu öğrendikten sonra onun dikkatini dağıtmamak için çaba göstermeleri örnek olarak verilebilir.



Görsel 3: Kaşmir

Bireysel farklılıkları anlatan iki kitap saptanmıştır. Örneğin; Patiska (44) adlı kitapta (s.3) 'Tüm kuşların rengarenk tüyleri varken Patiska'nın bir tane bile tüyü yoktu.' ifadesine, Sessiz Şef (47) adlı kitapta turuncu saç ve çillere sahip ana karakter Egeye yer verilmiştir.



Görsel 4: Patiska



Görsel 5: Sessiz Şef

Yine bir kitapta bireysel farklılıklara ait bütünleştirici tutum ve davranışlara yer verildiği görülmektedir. Buna Yedek Tekerlek (52) adlı kitapta (s.14) tekerlekli sandalyedeki kız çocuğuyla top oynayan çocuğun resimlerde yer verilmesi örnek olarak verilebilir.



Görsel 6: Yedek Tekerlek

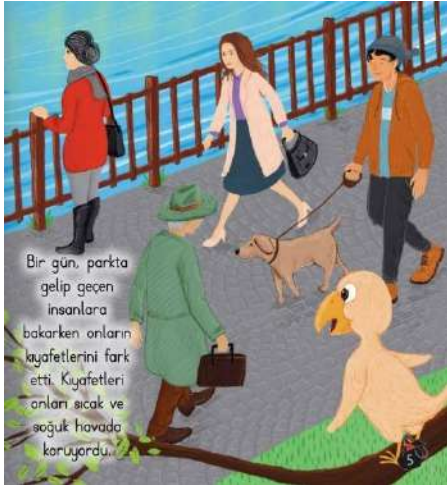
Elde edilen bulgulara göre özel gereksinimi anlatan, bireysel farklılıklara ilişkin ayrıştırıcı tutum/davranış/dil, özel gereksinimli kahramanın kişilik özellikleri, özel gereksinimli bireylere uygun kapsayıcı bir çevre ve özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşamdaki rolüne ilişkin kodlara ait ifadeler incelenen kitaplarda yer almamaktadır.

Tablo 2:

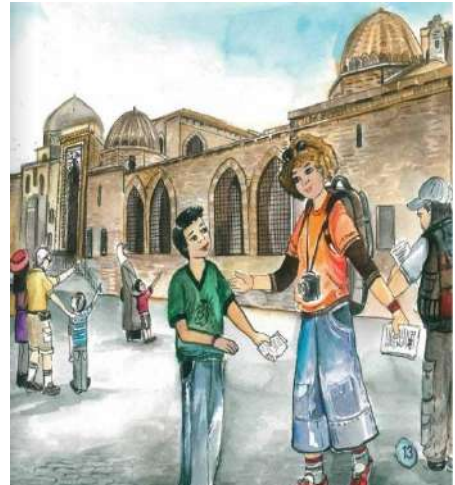
Evreni oluşturan kitapların kültürel çeşitlilik temasına göre dağılımı

Tema	Kod	Örnekler
	Kültürel çeşitliliğe ilişkin kahramanlar (36, 44)	Patiska (44) adlı kitapta (s.5) resimde farklı ten rengi ve farklı göz şekline sahip erkek bir kahraman, Memleketim Mardin (36) adlı kitapta (s.13) resimde farklı kültürden gelen turistler
KÜLTÜREL ÇEŞİTLİLİK	Kültürel çeşitliliğe ilişkin ifadeler (36)	Memleketim Mardin (36) adlı kitapta yer alan (s.14) 'Süryani kahvesi içerek sohbet ederiz.' ifadesi
	Kültürlere özgü farklı kıyafetler (40)	Memleketim Van (40) adlı kitapta düğüne ait olan resimlerde Van'a ait kültürel kıyafetler giyen karakterler

Tabloya bakıldığında iki kitabın kültürel çeşitliliğe ait kahramanları içerdiği görülmektedir. Örneğin; Patiska (44) adlı kitapta (s.5) resimde farklı ten rengi ve farklı göz şekline sahip erkek bir kahraman, Memleketim Mardin (36) adlı kitapta (s.13) resimde farklı kültürden gelen turistler yer almaktadır.



Görsel 7: Patiska



Görsel 8: Memleketim Mardin

Bir kitapta kültürel çeşitliliğe ait ifadeler yer almaktadır. Buna Memleketim

Mardin (36) adlı kitapta yer alan (s.14) 'Süryani kahvesi içerek sohbet ederiz.' ifadesi örnek olarak verilebilir.



Görsel 9: Memleketim Mardin

Kültürlere özgü farklı kıyafetler içeren bir kitap saptanmıştır. Örneğin; Memleketim Van (40) adlı kitapta düğüne ait olan resimlerde Van'a ait kültürel kıyafetler giyen karakterler yer almaktadır.



Görsel 10: Memleketim Van

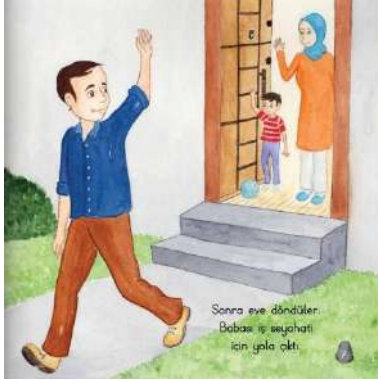
Elde edile bulgulara göre; kültürel çeşitliliği anlatan, kültürel çeşitliliğe ilişkin ifadeler, farklı diller, kültürel çeşitliliğe yönelik kapsayıcı bir çevre, mültecilik, göçe ilişkin kodlara ait ifadeler incelenen kitaplarda yer almamaktadır.

Tablo 3:

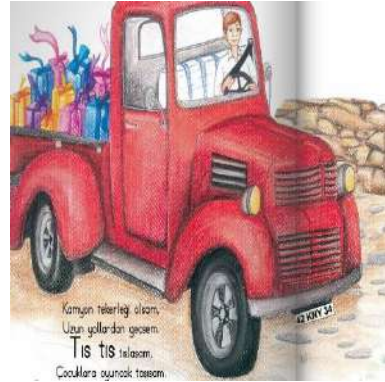
Evreni oluşturan kitapların toplumsal cinsiyet kimliği temasına göre dağılımı

Tema	Kod	Örnekler
TOPLUMSAL CİNSİYET KİMLİĞİ	Cinsiyete ilişkin davranış (13, 40, 42, 44, 49, 52, 53)	Yedi Taş (53) adlı kitapta (s.7) ‘‘Babası iş seyahati için yola çıktı.’’ ifadesiyle babanın çalışan, annenin ise ev hanımı olarak tasvir edildiği, Temiz Deniz (49) adlı kitapta (s.16) resimde yer alan erkek çocuğunun elinde futbol topunu tuttuğu
	Meslek grupları (7, 9, 21, 52)	Yedek Tekerlek (52) adlı kitapta (s.6) resimdeki kamyon şoförünün erkek olması, Bir Ben Bir O (9) ve Dünyanın Ateşi Var (21) adlı kitaplardaki öğretmenin karakterlerinin kadın olması
	Kıyafet grupları (7, 10, 12, 13, 17, 25, 26, 33, 36, 47)	Bir Sonbahar Günü (10) adlı kitapta kadın karakter için elbise, erkek karakter için kazak ve pantolon, Sessiz Şef (47) adlı kitapta anne karakteri için etek, kazak ve baş örtüsü
	Kıyafet renkleri (3, 4, 12, 17, 26, 31, 33, 34, 36, 42, 47)	Abimin Bavulu (3) adlı kitapta kadınların kıyafetlerinde mor, pembe, kırmızı renkler; erkeklerin kıyafetlerinde mavi, kahverengi, yeşil renkler, Başka Ne Olur? (4) adlı kitapta erkeklerin kıyafetlerinde mavi, gri ve beyaz renkler; kadınların kıyafetlerinde turuncu ve sarı renkler
	Erkek kahramanlar (13, 25, 33, 34, 39, 42, 49, 53)	Bir Yumak Macera (13), Karışık Tost (25), Memleketim Adana (33), Memleketim Bursa (34), Memleketim Türkiye (39), Mozaik (42), Temiz Deniz (49) ve Yedi Taş (53)
	Kadın kahramanlar (5, 9, 17, 20, 21, 30, 36, 38, 45, 51, 52)	Benimle Oynar Mısın? (5), Bir Ben Bir O (9), Çekirdek (17), Doğum Günüm Ne Zaman? (20), Dünya’nın Ateşi Var! (21), Leyla’nın Renkli Dünyası (30), Memleketim Mardin (36), Memleketim Rize (38), Renkli Çizimler (45), Uyku Vakti Gelince (51) ve Yedek Tekerlek (52)

Tabloya bakıldığında yedi kitabın cinsiyete ilişkin davranışlar içerdiği görülmektedir. Örneğin; Temiz Deniz (49) adlı kitapta (s.16) resimde yer alan erkek çocuğunun elinde futbol topunu tuttuğu, Yedek Tekerlek (52) adlı kitapta (s.6) kamyon şoförü ve (s.11) traktör şoförünün erkek karakterler olduğu, Yedi Taş (53) adlı kitapta (s.7) 'Babası iş seyahati için yola çıktı.' ifadesiyle babanın çalışan, annenin ise ev hanımı olarak tasvir edildiği görülmektedir.



Görsel 11: Yedi Taş



Görsel 12: Yedek Tekerlek

Belli meslek gruplarının belli bir cinsiyetle temsil edildiği dört kitap saptanmıştır. Buna Yedek Tekerlek (52) adlı kitapta (s.6) resimdeki kamyon şoförünün erkek olması, Bir Ben Bir O (9) ve Dünyanın Ateşi Var (21) adlı kitaplardaki öğretmen karakterlerinin kadın olması, Biçerdöver Ne Döver? (7) adlı kitapta biçerdöveri kullanan operatörün erkek olması örnek olarak verilebilir.



Görsel 13: Dünyanın Ateşi Var

10 kitapta belli kıyafet gruplarının belli bir cinsiyetle eşleştirildiği ifadelere ulaşılmıştır. Örneğin; Bir Sonbahar Günü (10) adlı kitapta kadın karakter için elbise, erkek karakter için kazak ve pantolon, Bir Uçurtma İki Çocuk (12) adlı

Kitapta Lale karakteri için elbise, abisi için tişört ve pantolon, Çekirdek (17) adlı kitapta erkek karakterler için pantolon, şort, tişört ve gömlek, kadın karakterler için etek, elbise, tişört, Sessiz Şef (47) adlı kitapta anne karakteri için etek, kazak ve başörtüsü kullanılmıştır.



Görsel 14: *Bir Sonbahar Günü*



Görsel 15: *Sessiz Şef*

Erkek kahramanların çoğunlukta olduğu sekiz kitap tespit edilmiştir. Bunlar; Bir Yumak Macera (13), Karışık Tost (25), Memleketim Adana (33), Memleketim Bursa (34), Memleketim Türkiye (39), Mozaik (42), Temiz Deniz (49) ve Yedi Taş (53) adlı kitaplardır. Kadın kahramanların çoğunlukta olduğu 11 kitap tespit edilmiştir. Bunlar; Benimle Oynar Mısın? (5), Bir Ben Bir O (9), Çekirdek (17), Doğum Günüm Ne Zaman? (20), Dünya'nın Ateşi Var! (21), Leyla'nın Renkli Dünyası (30), Memleketim Mardin (36), Memleketim Rize (38), Renkli Çizimler (45), Uyku Vakti Geline (51) ve Yedek Tekerlek (52) adlı kitaplardır.

11 kitapta kıyafetlerde cinsiyet temelli renklerin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; Abimin Bavulu (3) adlı kitapta kadınların kıyafetlerinde mor, pembe, kırmızı renkler; erkeklerin kıyafetlerinde mavi, kahverengi, yeşil renkler, Başka Ne Olur? (4) adlı kitapta erkeklerin kıyafetlerinde mavi, gri ve beyaz renkler; kadınların kıyafetlerinde turuncu ve sarı renkler, Çekirdek (17) adlı kitapta kadınların kıyafetlerinde pembe, sarı ve yeşil renkler; erkeklerin kıyafetlerinde kahverengi, mavi ve beyaz renkler, Memleketim Adana (33) adlı kitapta erkeklerin kıyafetlerinde siyah, beyaz ve mavi renkler; kadınların kıyafetlerinde pembe, turuncu ve kırmızı renkler tercih edilmiştir.



Görsel 16: Abimin Bavulu



Görsel 17: Başka Ne Olur?

Elde edile bulgulara göre bireylerin cinsiyetlerine göre davranış koduna ilişkin ifadeler incelenen kitaplarda yer almamaktadır.

Tablo 4:

Evreni oluşturan kitapların insan hakları temasına göre dağılımı

Tema	Kod	Örnekler
İNSAN HAKLARI	Eğitim alma hakkı (6, 9, 21, 39, 45, 46)	Memleketim Türkiye (39) adlı kitapta çocukların bulunduğu yerin sınıf olması, Dünyanın Ateşi Var! (21) adlı kitapta "Anaokulunda yeni bir gün başlamıştı." ifadesinin yer alması
	Oyun oynama hakkı (3, 5, 9, 13, 20, 36, 46)	Benimle Oynar Mısın? (5) adlı kitapta (s.12) "Oyuncak bebeklerini aldı, onlarla oynadı." ifadesi, Bir Yumak Macera (13) adlı kitapta (s.5) parkta oyun oynayan çocukların resmedilmesi
	Görüşlerini ifade etme hakkı (21, 42)	Mozaik (42) adlı kitapta (s.11) "Anneme vazoya seçmeye çalışırken ben "küçük olanı alalım" dedim, abim "büyük olanı alalım" dedi." ifadesi, Dünyanın Ateşi Var! (21) adlı kitapta (s.2) "Öğretmen çocuklara hava durumunun nasıl olduğunu sorarak sohbeti başlattı." ifadesi

Tabloya bakıldığında altı kitabın çocuğun eğitim alma hakkını anlatmakta olduğu görülmektedir. Buna Rüzgar Esince (46) adlı kitapta (s.20-21) ilkokulun

bahçesinde oynayan çocukların resmedilmesi, Renkli Çizimler (45) adlı kitapta (s.14) 'Bir çift pembe çizme, okul bahçesine düştü.' ifadesinin yer alması, Memleketim Türkiye (39) adlı kitapta çocukların bulunduğu yerin sınıf olması, Dünyanın Ateşi Var! (21) adlı kitapta 'Anaokulunda yeni bir gün başlamıştı.' ifadesinin yer alması, Beyaz (6) adlı kitapta (s.2-3) resimde Atatürk Anaokulunun bulunması örnek olarak verilebilir.



Görsel 18: Rüzgar Esince

Görsel 19: Beyaz

Yedi kitapta çocuğa oyun oynama hakkını anlatan ifadeler yer almaktadır. Örneğin; Benimle Oynar Mısın? (5) adlı kitapta (s.12) 'Oyuncak bebeklerini aldı, onlarla oynadı.' ifadesi, Bir Ben Bir O (9) adlı kitapta (s.9-14) resimlerde arkada oyun oynayan çocukların yer alması, Bir Yumak Macera (13) adlı kitapta (s.5) parkta oyun oynayan çocukların resmedilmesi, Memleketim Mardin (36) adlı kitapta (s.10-11) 'Bu sokaklarda arkadaşlarımla oyunlar oynar, abbaraların altından koşarak geçip eğleniriz.' ifadesi çocuklara oyun oynama hakkını çağrıştırmaktadır.



Görsel 20: Benimle Oynar Mısın?

Çocuğa görüşlerini ifade etme hakkını anlatan ifadelere iki kitapta rastlanmıştır. Buna Mozaik (42) adlı kitapta (s.11) 'Anneme vazo seçmeye çalışırken ben 'küçük olanı alalım' dedim, abim 'büyük olanı alalım' dedi.' ifadesi, Dünyanın Ateşi Var! (21) adlı kitapta (s.2) 'Öğretmen çocuklara hava durumunun nasıl olduğunu sorarak sohbeti başlattı.' ifadesi örnek olarak verilebilir.



Görsel 21: Mozaik



Görsel 22: Dünyanın Ateşi Var

Elde edilen bulgulara göre çocuğa haklarını anlatan, çocuk işçiliği, çocuk ihmali ve istismarı, zorbalığa ilişkin kodlara ait ifadeler incelenen kitaplarda yer almamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi kitaplarının kapsayıcılık açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ve Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan okul öncesi eğitimin amaçlarında şartları elverişsiz olan çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı sunmak varken okul öncesi eğitimin çocukların gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olması, sosyoekonomik düzeyi, dili, kültürü, cinsiyeti, bireysel gereksinimi ne olursa olsun tüm çocukların gelişiminin en üst düzeyde desteklenmesi, programın farklılıklara ve çok kültürlülüğe karşı duyarlı olması ve demokratik eğitim anlayışına uygun, kapsayıcı öğrenme ortamları hazırlanması ilkeleri de yer almaktadır. Programlara bakıldığında kapsayıcı eğitimin temel alındığı

görülürken Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisindeki kitaplarda da kapsayıcı unsurların ne derece yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 53 kitaptan 31'i doğrudan ve dolaylı olarak kapsayıcı iletiler içermektedir. Kitaplar incelenirken doğrudan kapsayıcılık temasına yönelik yazılmış sekiz kitap saptanmıştır. Bu kitaplarda en çok fiziksel farklılıklar konusuna yer verilmiştir. Fiziksel farklılık olarak görme engelli bir erkek kahraman metinde, fiziksel engelli bir kız kahraman ve fiziksel engelli bir köpek resimlerde yer almaktadır. Kitaplarda, farklı yaşlardaki özel gereksinimli bireylerin ana ya da yan karakter olarak temsil edilmesi, çocukların didaktik olmayan yöntemlerle olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Kitapların toplam sayısına oranla yalnızca beş kitapta özel gereksinim ve bireysel farklılıklara yönelik bulgulara rastlanması literatürde işaret edilen özel gereksinimli karakterleri içeren kitapların azlığı sorununun halen devam ettiğini göstermektedir (Işıtan, 2016; Kaymaz, 2017; Kırkgöz ve Diken, 2019) Bu durum araştırma bulgularında ortaya konan eksiklikleri destekler niteliktedir.

Bireysel farklılıkları anlatan iki kitap saptanmıştır. Bu iki kitaptaki farklılığın da dış görünüşten kaynaklanan farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Ayhan (2022) bireysel farklılıkları ele alan kitapları incelediği araştırmasında kitaplarda ele alınan bireysel farklılıkların en çok dış görünüşten kaynaklanan bireysel farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Feyman Gök ve Mülâyim (2021) araştırmalarında en çok kullanılan kapsayıcı eğitim ögesinin dış görünüş farklılığı, en az kullanılan kapsayıcı eğitim ögesinin cinsiyet ve ırk olduğu sonucuna ulaşmış, ailede yaşanan değişimler, renk, din, dil, ekonomik düzey, cinsel yönelim gibi öğelere rastlanmadığı ortaya konmuştur. Ulaşılan sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. İncelenen kitaplardan birinde özel gereksinimli kahramana karşı farkındalık ifadesi, başka bir kitapta da bireysel farklılıklara ait bütünleştirici tutum ve davranışlara yer verildiği görülmektedir. Kaymaz (2017) gerçekleştirdiği çalışmasında incelediği kitaplarda yer alan özel gereksinimli karakterlerin büyük ölçüde sosyal kabul gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Sosyal kabulün vurgulandığı resimli hikaye kitaplarında, özel gereksinimli karakterlerin çeşitli mekanlarda betimlenmesi önemlidir. Bu, sosyal kabul gören özel gereksinimli bireylerin ev dışında farklı ortamlarda bulunmalarını kolaylaştıracaktır. Kaymaz (2017) aynı çalışmasında kitaplarda yer alan özel gereksinimli karakterlerin hastane, muayenehane, ev, park, bahçe gibi mekânlarda ev ve okul kategorilerine göre daha fazla betimlendiğini ifade etmiştir. İncelenen Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisindeki kitaplarda bulunan bireysel farklılıkları temsil eden karakterlerin park, bahçe, cadde ve okul gibi ortamlarda resmedildikleri görülmüştür. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar daha önce yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Buna göre özel gereksinimli ve bireysel farklılıklara sahip kahramanların farklı ortamlarda betimlenmeleri, bu bireylerin toplumun çeşitli alanlarında ne kadar yer aldıkları hakkında bize bilgi vermektedir.

İncelenen kitaplarda doğrudan kapsayıcılık temasıyla yazılmış sekiz kitaptan ikisi etnik köken konusunu ele almaktadır. Göç etme temasında da bir kitaba rastlanmıştır. Kitapta göçle gelen bir çocuğun yeni sınıfında arkadaş edinme süreci anlatılmakta, resimlerde çocuğun yaşadığı kaygı durumları yansıtılmaktadır. Benzer olarak Altıparmak Yılmaz ve Özcan (2023) göç ve mültecilik konulu çocuk edebiyatı ürünlerini süreç bağlamında inceledikleri araştırmalarında incelenen kitapların çoğunda yolculuk sürecinin ele alınmadığı, yolculuk sürecini ele alan kitaplarda da genellikle yolculuk sürecinin yaşattığı olumsuz durumları ve hislerin yansıtıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Kapsayıcı temalardan özel gereksinim ve bireysel farklılıklarda kronik hastalık, gelişimsel güçlük, öğrenme güçlüğü, uyum ve davranış sorunları konularını, kültürel çeşitlilik temasında mültecilik konusunu, insan hakları temasında çocuk güvenliği, çocuk hakları, akran zorbalığı konularını, dezavantajlı grup temasında kurumdaki çocuklar ve yoksulluk konularını içeren kitaplara rastlanmamıştır.

Çalışmada yer alan iki kitabın kültürel çeşitliliğe ait kahramanları içerdiği görülmektedir. Kitapların resimlerinde farklı ten rengi ve göz şekline sahip kahramana, farklı kültürden gelen turistlere rastlanmıştır. Yine bir kitapta kültürel çeşitliliğe ait (yemek, içecek vb.) ifadeler yer almaktadır. Taşdemir (2018) yaptığı araştırmada yemek kültürüne hem yerli hem de çeviri kitaplarında orta düzeyde yer verildiğini belirlemiştir. Çetinkaya ve Durmaz (2020) çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesinden elde edilen sonuçlara göre, evrensel kültüre dair yiyecekler ve yemeklerin sıklığı yüksek olan öğeler arasında yer aldığını tespit etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi kitaplarında yer alan kültürel çeşitliliğe ait ifadelerdeki bu düşük oran daha önce yapılan araştırmalarla örtüşmemektedir. Kültürlere özgü farklı kıyafetler içeren bir kitap saptanmıştır. Kitapta düğüne ait olan resimlerde Van'a ait kültürel kıyafetler giyen karakterler yer almaktadır. Amet (2021) gerçekleştirdiği çalışmasında Türkiye'de yayımlanan resimli çocuk kitaplarının resimlerine, etnik köken boyutunda bakıldığında en çok kültürel gelenek alt temasına ait resimlerin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çocuk edebiyatının üstlendiği en büyük rol ve en önemli amaçlardan biri de toplumun gelenek ve göreneklerini, kültürünü, adetlerini gelecek nesillere aktarmaktır. Kitaplarda farklı ülkeleri keşfetmek, okul öncesi çocukların farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmaları için önemlidir. Bu, okurların hayal gücünü geliştirirken, farklı kültürleri tanımalarına da olanak sağlar. Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi kitaplarına bakıldığında resimlerde yer alan karakterlerin neredeyse hepsinin Türk kültürünü yansıttığı söylenebilir. Ayrıca kitapların büyük bir çoğunluğunda ülkemizin farklı şehirleri, kültürü, gezilip görülecek yerler bulunmaktadır. Ülkemizde gerçekleştirilen bir çalışmada Gönen ve arkadaşları (2011) çocuk kitaplarında en az yer verilen değerlerin vatanseverlik olduğuna ulaşırken, Işıtan (2016) özel amaçla yazılmış çocuk kitaplarını incelediği çalışmasındaki kitaplarda da vatanseverlik değerine hiç rastlanmamıştır. Bu çalışmada yer alan kitaplardan çıkan sonuçlar daha önce

yapılan iki çalışmanın sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırmada incelenen altı kitapta çocuğun eğitim alma hakkını anlatan ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler büyük oranda resimlerde okul ve sınıf ortamına yer verilerek, metinlerde okul sözcüğü kullanılarak yer almıştır. Yedi kitapta çocuğa oyun oynama hakkını anlatan ifadeler yer almaktadır. Hem resimlerde hem de metinlerde bu ifadelere rastlanmıştır. Çocuğa görüşlerini ifade etme hakkını anlatan ifadelere iki kitabın metninde rastlanmıştır. Güzen (2022) literatüre bakıldığında resimli hikâye kitaplarında kapsayıcılık açısından olayların geçtiği mekanları inceleyen çalışmaya rastlanmadığını ifade etmiştir. Çalışmalara göre çok çeşitli ve farklı mekanların olmasının, kapsayıcılık açısından olumlu olduğu söylenebilir. Güzen (2022) yaptığı çalışma sonucunda çocuk haklarının yer aldığı kitaplarda gelişme hakkı kapsamında en fazla kendini gerçekleştirme, en az boş zaman hakkına yer verildiğine, korunma haklarından en fazla fiziksel, duygusal ve cinsel istismardan korunma hakkı (çocuk güvenliği), en az yargı sistemindeki çocukların korunması hakkından bahsedildiği sonucuna ulaşmıştır. Karaman Kepenekci ve Aslan (2011), yaptıkları araştırmada inceledikleri kitaplarda çocuk haklarından en fazla gelişme hakkının yer aldığı, ayrıca çocuk hakları teması işleyen 81 resimli hikâye kitabında en az korunma hakkının yer aldığı, katılma hakkı kapsamında en fazla görüşlerini ifade etme ve hayatını etkileyen konularda söz sahibi olma haklarının yer aldığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Doğrudan çocuk haklarını anlatan iletiler mevcut olmasa da dolaylı olarak çocuk haklarını çağrıştıran ifadeler Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi kitaplarında yer almaktadır. Özellikle eğitim hakkının, özel gereksinimli ve bireysel farklılıkları olan kahramanları da içinde bulunduran okul ve sınıf ortamlarında vurgulanması, kapsayıcı eğitimin önem kazandığının göstergesi olarak değerlendirilebilir. İncelenen kitaplarda akran zorbalığını çağrıştıran hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Oysa Freeman (2014) 4-6 yaş arasındaki okul öncesi çocuklarının zorbalık konusundaki bilgilerini ve duygularını belirlemek ve zorbalık temalı nitelikli resimli çocuk kitaplarını tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında okuma etkinliklerinin zorbalık davranışlarının öğretilmesi ve önlenmesinde faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi kitaplarında akran zorbalığı konusunda bulguya rastlanmaması kapsayıcılık yönünden yetersiz olduğunu gösterir niteliktedir.

Çalışmada yer alan yedi kitabın cinsiyete ilişkin davranışlar içerdiği görülmektedir. Bu davranışlar resimde bulunan erkek çocuk karakterin elinde top tutması ve metinde yer alan babanın çalışan, annenin ise ev hanımı olarak tasvir edilmesiyle örneklendirilebilir. Yapılan çalışmalarda hikayelerde yer alan baba figürünün dış alanlarda, anne figürünün ise evde ev işi yaparken ve çocuklarla ilgilenirken temsil edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kız çocukları genellikle bebeklerle, erkek çocukları genellikle araba ve top gibi oyuncaklarla

ilişkilendirilmektedir. Erden (2019) çalışmasında 27 kitaptaki erkek ve kız karakterlerin oyuncak tercihlerini incelediğinde kız ve erkek kahramanların birlikte ve benzer oyunlarda resmedildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla Erden'in çalışma bulguları örtüşmemektedir. Belli meslek gruplarının belli bir cinsiyetle temsil edildiği dört kitap saptanmıştır. Kitaplarda yer alan öğretmenlerin genellikle kadın, kamyon ve iş makinesini kullananların ise erkek olduğu görülmektedir. Salman Erden (2019) okul öncesi çocuklarına seslenen resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunu incelediği çalışmasında kadın kahramanların, güç gerektirmeyen işlerde, erkek kahramanların ise güç gerektiren farklı meslek gruplarında resmedildikleri; Dilek (2014) gerçekleştirdiği çalışmada 4-6 yaş çocukların kitaplarında yer alan kadın kahramanların çok düşük bir oranının meslek sahibi olarak gösterildiği ve kadınların çoğunlukla anne rolünde yer alıp ev hanımı, öğretmen, terzi gibi mesleklerle ilişkilendirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlarla çalışma sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

10 kitapta belli kıyafet gruplarının belli bir cinsiyetle eşleştirildiği ifadelerle ulaşılmıştır. Elde edilen bulgularda kadınlar için genellikle etek, elbise, kazak, tişört; erkekler için pantolon, şort, tişört, gömlek gibi kıyafetlerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların en çok elbise ve etekle, erkeklerin ise en çok pantolon ve tişörtle resmedilmesi Kaynak ve Aktaş'ın (2017) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yine Gürşimşek ve Günay (2005) çalışmasında pantolonun erkeklerle, etek ve elbisenin de kadınlarla özdeşleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Erden (2019) incelediği kitaplarda, kadın kahramanların daha çok elbise ve etekle; erkek kahramanların ise genelde pantolonla resmedildiklerini saptamıştır. Yapılan çalışmaların mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Erkek kahramanların çoğunlukta olduğu sekiz kitap; kadın kahramanların çoğunlukta olduğu 11 kitap tespit edilmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi kitaplarında çoğunlukta kadın kahramanların tercih edildiği görülmektedir. Salman Erden (2019) çalışmasında okul öncesi çocuklarına seslenen resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunu incelediği çalışmasında incelenen kitaplarda kadın ve erkek kahramanlara birbirine yakın sayıda yer verildiği sonucuna ulaşırken; Sever ve Aslan (2011) çalışmasında ana karakter olarak erkek karakterlerin oranı kadın karakterlerden fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan iki çalışmanın sonucunun mevcut araştırma bulgularıyla birbirinden farklı olduğu söylenebilir. 11 kitapta kıyafetlerde cinsiyet temelli renklerin kullanıldığı görülmektedir. Kitaplarda yer alan kadın kıyafetlerinde mor, pembe, kırmızı, turuncu, sarı renkler kullanılırken; erkek kıyafetlerinde mavi, gri, siyah, yeşil, kahverengi, beyaz renkler kullanılmıştır. Gündüz Şentürk (2015) okul öncesi çocukları için basılan resimli hikaye kitaplarını toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelediği çalışmasında kadın kıyafetlerinde mavi, pembe, kırmızı ve mor; erkek kıyafetlerinde mavi, siyah ve gri renklerin öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Kaynak ve Aktaş (2017) ise kadınların en çok kırmızı renkle, erkeklerin ise en

çok mavi renkle temsil edildiğini tespit etmiştir. Benzer araştırma sonuçları da bulgularla örtüşmektedir. Toplumda renklerle ilgili kabul edilen kalıp yargıların çocuk kitaplarına da yansıdığı görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisinde bulunan kitaplarda kültürel çeşitlilik, göç, mültecilik, akran zorbalığı, çocuk istismar ve ihmali, dezavantajlı (sosyoekonomik, kurumda yaşayan vb.) çocuklar gibi konulara dair ifadelerin yer almadığı, en çok toplumsal cinsiyet kimliğine dair ifadelerin, en az ise kültürel çeşitliliğe dair ifadelerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yeşil (2023) resimli çocuk kitaplarında özel gereksinimi olan bireylerle karşılaşan çocukların görüşleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında çocukların bu kitapları, bireysel farklılıkları olan çocukların da okumasını istediklerini, bu sayede başka çocukların da benzer sorunları olabildiğini ve onlar üstesinden nasıl geliyorsa kendilerinin de başarabileceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Böylece çocukların, akranlarının ve kendilerinin kitaptaki karakterlerle özdeşim kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara sunulan çocuk kitaplarının, çocukların farklılıklara dair geliştirecekleri tutumlarda olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar, ailelerinde veya çevrelerinde bireysel farklılıklara sahip kişiler bulunan çocukların, farklılıklara karşı daha olumlu bir bakış açısına ve davranışlara sahip olduğunu; çevrelerinde farklılıklara sahip bireyler bulunmayan çocukların ise daha olumsuz tutumlar sergilediğini göstermektedir. Kitapların kapsayıcı temalar açısından zengin olması bireysel farklılıklara dair deneyimi olmayan çocuklar için birer araç olacaktır. Ayrıca çocukların kitaplarda yer alan karakterlerle özdeşim kurduğu düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyet kalıplarının meslekler üzerindeki etkisi ve bunların da kitaplardaki betimlemelerine bakıldığında çocukların ilerleyen yıllarda seçecekleri meslek seçimlerini dahi olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Son yıllarda ülkemize yaşanan yoğun göç olayları düşünüldüğünde eğitim ortamlarındaki kültürel farklılıklar, uyum sağlamada güçlük, olumsuz tutumlar gibi sorunlara çocuk kitaplarının, dil, din ve ırk ayrımı yapmaksızın çocuklara evrensel değerler kazandırması ve etik değerlerin gelişimine katkıda bulunmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Son olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nın temel ilkelerinin büyük bir çoğunluğu kapsayıcı olmayı ve kapsayıcı eğitimi vurgularken, kazanım ve göstergelerde çocuk güvenliği, bireysel farklılıklar, farklılıklar, farklı kültürel özellikler, çocuk hakları, empatik beceriler gibi ifadeler yer alırken, bireysel farklılıklara dair uyarlamalara da önem veriliyorken Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisinde yer alan kitapların kapsayıcı temalar, ifadeler açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 365 Gün Öykü serisi dışında okullara gönderilen diğer serinin de kapsayıcılık gibi farklı konularda incelenmesi, çocukların farklılıklara dair olumlu bakış açıları geliştirmeleri için kapsayıcılık temalarını içeren kitaplara eğitim süreçlerinde daha çok yer verilmesi, kapsayıcılık temalarını içinde

Aydın & Samur

Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı 2024

barındıran ve doğrudan anlatan kitapların sayısının artırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan Ersoy, Ö. ve Bayraktar, V. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. A. Turla (Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı içinde (s. 10-20). Hedef yayıncılık.
- Altıparmak Yılmaz, H. M. ve Özcan, Ş. (2023). Çocuk edebiyatı ürünlerinde göç kurgusuna süreç temelli bir bakış. Dil ve Edebiyat Araştırmaları (Dea), 27, 37-56.
- Amet, C. V. (2021). Türkiye ve Yunanistan'da yayımlanan resimli çocuk kitaplarının çok kültürlülük öğeleri açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Arıkan, A., Tomris, G., Bursa Yılmaz, G. ve Tuna, M. D. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi?. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(1), 19-44.
- Ayhan, R. N. (2022). Okul öncesi dönemde bireysel farklılıkları ele alan resimli öykü kitaplarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Beşer, R. (2019). Resimli çocuk kitaplarının zorbalık olgusu açısından doküman analizi ile incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom, 6(3).
- Dilek, A. (2014). 4-6 yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleksi analizi. Journal Of Qafqaz University, 2(1), 94-102.
- Erden, Y. T. S. (2019). Resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet olgusunun incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 60-73.
- Freeman, G.G. (2014). The implementation of character education and children's literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An action research project. Early Childhood Education Journal, 42, 305-316.
- Gök, N. F. ve Mülayim, B. (2021). Resimli çocuk kitaplarında kapsayıcı eğitim öğelerinin incelenmesi. Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(1), 63-78.
- Gönen, M., Katrancı, M., Uygun, M. ve Uçuş, Ş. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. Eğitim ve Bilim. 36(160), 250-265.
- Gürşimşek, I. ve Günay, V. D. (2005). Çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dildışı göstergelerin değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 53-63.

- Güzen, N. M. (2022). Resimli hikaye kitaplarının kapsayıcılık ve çocuk hakları açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(4), 471-492.
- Kapusuz, H. (2016, 19 Kasım). Farklılıklar üstüne çocuk kitapları. *Bianet*. <https://bianet.org/yazi/farkliliklar-ustune-cocuk-kitaplari-180846>
- Karaman Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). Okul öncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kaymaz, Ç. (2017). Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaynak, D. ve Aktaş, E. (2017). Okul öncesi hikâye ve masal kitaplarında toplumsal cinsiyet rolleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 72, 67-85.
- Kırkgöz, S. ve Diken, İ. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513.
- Koç, O. (2021). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitaplarına yönelik toplumsal bir bakış. *International European Journal Of Managerial Research*, 5(9), 379-395.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden 10.06.2024 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). Okul öncesi eğitim programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf> adresinden 20 Aralık 2024 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. (2015). Nitel Araştırma. Nobel Yayıncılık.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2011). Çocuk edebiyatı yapıtlarında karakter çerçevesinin oluşturulmasında cinsiyet rollerinin sunuluşu. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı, 691-702.
- Şahin, D. ve Özyaydınlı, F. B. (2023). Tübitak resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 255-285.
- Şentürk, S. G. (2015). Okul öncesi dönem çocukları için basılan resimli öykü kitaplarının toplumsal cinsiyete ilişkin kalıpyargılar yönünden incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi] Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taşdemir, H. Z. (2018). Türkiye’de yayınlanan yerli ve çeviri resimli çocuk kitaplarının kültür bağlamında değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2015). <https://www.unesco.org/en/inclusion-education?hub=343> adresinden 24 Aralık 2024 tarihinde alınmıştır.

Yeşil, C. (2023). Resimli çocuk kitaplarında özel gereksinimi olan bireylerle karşılaşan çocukların görüşleri üzerine bir çalışma [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE OKUMA STRATEJİLERİNE GENEL BİR BAKIŞ

Mine Bayar¹

Özet

Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinin diğer disiplin alanlarının gelişimine de etkisi olduğu aşikâr bir gerçekliktir. Diğer disiplinlerle olduğu gibi okuduğunu anlama ile matematik dersi arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yapılan birçok çalışma, okuduğunu anlama becerisinin matematik alanındaki becerileri de geliştirdiğini göstermiştir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş iyi okuyucuların Türkçe ve matematik dersleri başta olmak üzere diğer derslerde de akademik başarılarının gelişmiş olduğu ifade edilmektedir. Güncel literatüre dayalı bir derleme çalışması olan bu araştırmada okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin matematik alanında kullanımının nasıl olması gerektiği açıklamak bu çalışmanın temel amacıdır. Ayrıca çalışmada okuma ve matematikte okuma, matematikte okuma süreci ve okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi konularının üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada matematik öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına ilişkin örneklere de yer verilmiştir. Derleme sonucunda varılan genel anlayış özetlenerek bölüm sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama, Stratejileri, Matematik, Öğretimi

LİTERATÜR

Bu başlık altında okuma, matematiksel okuma, okuma süreci, okuma anlama stratejilerinin öğretimi, matematik öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin örnek uygulamaları ve sonuç alt başlıklarına değinilmiştir.

Okuma

Okuma insanlar için karmaşık bir etkinliktir. As. Emerald Dechant'ın vurguladığı gibi okuma görsel bir süreç olup kişinin görselindeki grafik sembolleri yorumlamak için kullandığı yetenekle başlar. Okuma büyük görsel duyarlılık

¹ Dr, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa/Türkiye, minebayar@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3902-4398.

gerektirir. Okumak için kişi her bir harfi görsel olarak ayırabilmeli, her bir harfi tanımlayabilmek için görsel hafızaya sahip olmalı ve her bir harfi yeniden yaratmak için bu harfleri yeniden kodlamalı, harfleri çıkarabilmeli ya da bu harflerle ilgili sesleri çıkarabilmelidir (Brummer ve Macceca, 2014).

Ruddell (2005) ise okumayı, okuyucunun metinle uğraşırken bir yandan da anlamı yapılandırma çabasına girmesi şeklinde ifade etmiştir. Okumanın temeli ne okuduğunu kavramak ve yazarın mesajını anlamak için okuyucu kelimelerin manalarını bireysel tecrübe ve bilgilerinden bilişsel süreçte anlam çıkarabilmesidir. Temelde okuma yazarla okuyucu arasındaki diyalogdur. Bu diyalog sürecinde okuyucu manayı tahmin etmeye yardımcı olması için sorular yaratmalı, bilgi için araştırma yapmalı, anlayarak ve duygusal olarak cevap vermeli, düşüncelerin arasına girmeli ve metindeki içerikten fazlasını açıklayabilmelidir (Brummer ve Macceca, 2014). Bu ifadelere benzer şekilde Radoyevic (2006) okuduğunu anlamının hem metindeki bilgileri hem de okuyucunun yorumlarını içeren, yazarın vermek istediği mesajları mantıksal olarak yapılandırdığı aktif süreç olduğu ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama, okuyuculara kendi kendilerine işlem yapabilmelerine, çıkarımda bulunmalarına ve anlamı yapılandırabilmeleri gibi birkaç unsurda yardımcı olur. Birçok araştırmacı bu üç unsurun okuduğunu anlama sürecini etkilediği düşüncesinde hem fikirdir. Bu süreç, okuyucu, metin ve içerik gibi unsurlarla ilişkilidir (Chen, 2009). Okuduğunu anlama, anlamının gerçekleşmesini sağlayan karmaşık, hızlı, alışlagelmiş birçok dengeli ve uyumlu yeteneği içeren, akıcı okuyucular için zevkli ve kolay olan üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002).

“Her öğretmen okumanın öğretmenidir.” diye bilinen her zaman doğru olmayan bir söylem vardır. Bu genel olarak öğrencilerin okuduklarını etkili bir şekilde kavrama stratejilerini kullanmak da rehberlik etmek için İngilizce ya da dil bilimlerinin görevi olarak düşünülür. Öğrencilerin çalıştıkları her bir alanda okumalarına rağmen içerik alan öğretmenleri genel olarak öğrencilerin okumalarına rehberlik sürecinde ihtiyaç duydukları yardımı göz ardı ederler. Kavrama stratejileri öğrencilerin eğitim programları ve öğrencilerin içindekileri gerçek okumada öğrencilere en çok hizmet eder. Bu ancak öğrencilerin stratejileri okuduklarını başarılı olarak bağımsız bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Öğrenciler İngilizce ya da dil bilimleri için genel olarak literatür ya da uydurma hikayeler okurlar. Ancak onlar yetişkinliklerinin birçok zamanını bilimsel yazılar ya da açıklayıcı yazılar okuyarak geçireceklerdir. Öğrencilerin okuduklarını kavramaları için öğrenme stratejileri onların bilimsel kitapları kullanmalarından farklıdır. Eğitimcilere göre 4. ve 5. sınıfta öğrencilerin okuma başarısında bir düşüş söz konusudur. Bu zaman diliminde öğrencilerin bağımsız okumaya karşı olan ilgisinin kaybolduğu gözlenmekte, öğrenciler keyif için okumakta daha az zaman geçirmekte ve okul materyalleri ile uğraşmaya okumaya nazaran daha çok cabalamaktadırlar. Bu nedenden dolayı tüm öğretmenler tüm sınıf seviyelerinde

öğrencilerinin okuma materyallerini anlamaları için yeteneklerini arttırmayı aktif olarak devam ettirmeli ve bunu başarmak için okuduğunu anlama stratejilerini doğrudan uygulamalıdır (Brummer ve Macceca, 2014).

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin akademik olarak başarılı olma süreçlerinde ana ve gerekli bir beceri olarak görülmektedir. Ancak bu beceri öğrenciler arasında en sık karşılaşılan öğrenme sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Yani akademik başarısızlığın temel sebeplerinden biri okuduğunu anlama becerisidir (Ergül, 2012). Diğer bir deyişle okuduğunu anlama becerisi ile diğer disiplinler arasında anlamlı bir bağ olduğu yani okuduğunu anlayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olduğu ilgili literatürde vurgulanmıştır (Bayar ve Işık Tertemiz, 2022; Çiftçi vd., 2018; Göktaş, 2010; Hamurcu, 2016; İlhan, 2014; Karakuş- Akman, 2020; Karatay, 2014; Özçelik, 2011; Yıldız, 2013). Okuma alandaki araştırmacılar ve eğitimciler öğrencilerin okuma materyalini algılama yeteneklerinde kelime bilgisinin önemli olduğunu fark etmişlerdir. Geniş kelime hazinesine sahip öğrenciler kısıtlı kelime hazinesine sahip öğrencilere göre okudukların anlamada daha başarılıdır. Ayrıca güçlü kelime hazinesine sahip öğrenciler yeni kelimeleri öğrenmede daha az zorlanırlar (Ruphey vd., 1999). Bu bağlamda "Matematiğin öğrenilmesinde, öğretilmesinde ve yapılmasında dilin önemli (hatta gerekli) bir rol oynadığı matematik alanında geniş çapta kabul görmüştür." (Morgan, 2013). Sammons (2011) araştırmasında iyi okuyucular ile matematikçileri karşılaştırarak incelemiştir. İyi okuyucuların anlayabilmek için matematikçilerin matematiksel kavramaları kullandıkları ve problemleri çözdükleri gibi anlam oluşturdıklarını dile getirmektedir. Buradan yola çıkarak okuduğunu anlamının matematik öğretiminde ayrı bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Matematiksel Okuma

Matematikte okumanın amacı, öğrencilerin kendi dünyalarına karşı merak uyandırmayı geliştirmektir. Matematik çalışması öğrencilerin kendi dünyalarını daha iyi hissetmelerine yardımcı olmalıdır. Onların dünyalarını anlamak için bilgilerle yöntem, yetenekler, değerler ve dünyaya yönelik tutumları ilgili nasıl soru soracaklarını öğrenmelidirler. Öğrenciler gözlem yapabilmeli, sorular sorabilmeli ve sonra bu sorulara cevap bulabilmek için araştırma yapmalıdırlar (Brummer ve Macceca, 2014). Matematikte okuryazarlık becerisi öğrencilerin öğretim sürecinde başarılı olabilmeleri için kazanmaları gereken ana bir beceridir. Matematik okuryazarlığı matematik öğretim sürecinde önemli bir rol oynar. Çünkü matematik okuryazarlığı matematiği anlayıp bu derste başarılı olmanın bir aracıdır (Kilpatrick, 2001). Matematik okuryazarlığı, matematikte rol oynayabileceği problem durumunu anlama, karar verme, matematiğe olan gereksinimin farkına varma ve matematiği kullanabilme yani matematik bilgi ve becerilerinde yetkin olma şeklinde ifade edilmiştir (Altun, 2020).

Matematiksel okuma kelime bilgisi, okuma ve dil bilgisinin yanı sıra sayılar ve

sembollerden oluşan matematik dil bilgisinin etkili kullanımını kapsamaktadır (Adams, 2003). Öğrenciler genel olarak ders kitaplarına bakarlar, bu kitaplar onların sorularına cevap vermek için matematik öğretimi için kullandıkları tek kaynaklardır. Ancak bu kitaplar anlamak için çok soyuttur. S. Gudder'e göre "Matematiğin temeli karmaşık şeyleri basit yapmak değildir. Basit şeyleri karmaşık yapmaktır.". Matematikçiler bu konuda tüm kalpleri ile hem fikirlerdir. Çünkü matematik günümüz öğrencilerinin çoğu için gizemini korur. Öğrenciler onların yetişkin hayatlarında matematiğin oynadığı önemli rolü anlamazlar, onlar nadiren okuma ile matematik arasındaki bağı görürler. Matematikte uygun okuma stratejilerinin sürekli uygulanması ile öğrenciler bu iki yapı arasındaki boşluk arasında köprü kurabilirler ve sonuç olarak her ikisini daha iyi anlamak için birleştirirler (Brummer ve Macceca, 2014).

Öğretmenler kitaplardan materyaller gösterirler ve öğrenciler soru sorarlar, not alırlar belki bilgiyi tartışır, kitaptaki problemleri çözerler; çözdükleri bu materyalden test olurlar. Bu öğrenciler genel olarak kitapları nasıl etkili okuyacaklarını ya da bağımsızca ilgilerini daha ileriye götürmeyi ve verilen herhangi bir konuyu öğrenmezler. Ancak öğrenciler kitapta verilen konunun ötesinde aktif olarak etkinliklerle meşgul oldukları zaman öğrenci başarısında büyük bir sıçrayış olur. Öğrencilere çeşitli matematik temelli okumanın tanıtımıyla öğrenciler tüm matematik bilgilerinin bir kitaptan gelmediğini öğrenirler. Birçok insan matematikteki birçok konu ile ilgilidir, ancak istedikleri düzeyde başarılı değildirler. Kitabın ötesinde öğrenmenin genişletilmesi öğrencileri bağımsız öğrenmeler yapmak için destekler (Brummer ve Macceca, 2014).

Okuma Süreci

Okuma süreci, rüzgârın toprağın üzerinde etkili esmesine benzer. Rüzgâr toprağın üzerindeki kiri ve tozu ancak toprak izin verdiği kadar kaldırabilir. Okunan bir metnin anlaşılması ve yorumlanması da yalnız okuyucunun ön bilgilerinin ve deneyimlerinin müsaade ettiği ölçüde gerçekleşir (Pressley, 2002). Matematik öğretmenleri öğrenmeyi kolaylaştırmak için üç tür okuma süreci kullanarak öğrencilerin okuma materyallerini kullanmalarını kolayca arttırabilirler. Okuma ödevlerinin üç basamağı; okumadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrası şeklinde sıralanır. Öğretmenlerin her basamakta ne yaptıkları öğrencilerin öğrenmesinde oldukça önemlidir (Brummer ve Macceca, 2014). Aşağıda bu basamaklara sırası ile değinilmiştir.

Okuma Öncesi

Bir okuma ödevine başlamadan önce okuma görevi ile ilgili belirsizlikleri azaltmak umuduyla türlü aktiviteler işe koşulur. Bu aktiviteler öğretmenlerin dikkatlice hazırlanmalarını gerektirir ve konuya ilgiyi yaratma, önceki bilgileri hatırlatma ve okumak için amaç belirlemeyi içerir. Öğrencileri en iyi okuma ödevine nasıl hazırlayacaklarını belirlemek için öğretmen dikkatlice okuma

metnini okuma öncesinde okumalıdır. Bir seviyedeki belirsizlikler öğrencilerin testi kavramalarına izin verecek ve kendi sonuçlarına ulaşmalarını sağlayacaktır. Öğretmen, öğrencilere manaları doğrudan söylemektense seçilmiş okuma parçalarıyla bu zamanı öğrencilerin öğrenme tecrübeleriyle kendi manalarını oluşturmalarına izin vermelidir (Brummer ve Macceca, 2014). Stratejik okuyucular, okuma öncesinde metni oluşturan genel yapıya (başlığa, görsellere) göz atarak metnin türünü belirlerler, kendi yaşantılarını, düşüncelerini kullanarak metne göz atarlar, konuya yönelik bilgilerini sorgularlar, okuma amaçlarını belirlerler ve bildikleri kavramları tanımaya çalışırlar (Özbay, 2009).

Okuma ödevi öncesinde öğrencilerini motive eden ve ilgi uyandıran matematik öğretmenleri öğrencilerinin genel algılayışlarını değiştirirler. Okumak için motive olmuş öğrenciler motive olmamış öğrencilere nazaran okuma sürecine daha aktif olarak katılırlar. Motive olmuş okuyucular okuduklarını daha uzun süre hatırlarlar (Brummer ve Macceca, 2014). Okumanın duyuşsal faktörleri; tutum, ilgi ve motivasyon, öğrencilerin okuduklarına odaklanmalarını, metne olan ilgilerini sürdürmelerini ve okudukları konunun içeriğine ilişkin ayrıntılı ve derin bir anlayış geliştirmelerini sağlar (Baştuğ vd., 2019).

Matematik öğretmenleri öğrencilerini onların ön bilgilerini ölçerek ve konuya olan ilgilerini uyandırarak motive ederler. Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgi geçmişlerini biliyor olmak, okuma sürecinde bilginin inşa edilmesi ve aktif hale getirilmesini daha kolay hale getirir. Beyin şema olarak adlandırılan yapıları tutar ve biz yeni bilgileri öğrendikçe bildiğimiz önceki kalıplara depolarız. Okuma öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getiren öğretmenler öğrencilerin okuyacakları materyalleri daha iyi kavramalarını sağlarlar (Brummer ve Macceca, 2014). Okuma sürecinde bireyler, tıpkı birer bilim insanı gibi merak unsurları içeren bilgiyi çözümlmeyi amaçlayarak anlamlı bilgi bütününe ulaşmayı yani okuduğunu anlamaya çalışırlar (Armstrong, 2003).

Okuma öncesinde öğretmenler okuma göreviyle ilgili bir amaç yaratarak öğrencilerini okumaya hazır hale getirmelidirler. Bir öğrencinin okuma göreviyle ilgili birden fazla amacı vardır. Bunlar yeni matematik konseptini anlamak, matematiksel sürecin basamaklarını öğrenmek, ne olacağını tahmin etmek, yeni kelime öğrenmek, bilgiyi özetlemek vb. şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin okuma ile ilgili amaçlarını bilmeye ihtiyaçları vardır. Çünkü bu, onların çabalarına odaklanmasına yardım eder. Bunu yaparak öğretmenler öğrencilerin kendi manalarını yaratmalarına rehberlik ederler. Bir kez amaç oluşturulduğunda öğrenciler okuduklarını anlama konusunda daha hazır hale gelmiş olurlar (Brummer ve Macceca, 2014).

Okuma Sırası

Okuma süresi boyunca öğrenciler okuma metni yüksek sesle ya da sessiz şekilde okurlar. Okuma süreci kapsamında öğretmenlerinin ya da kendilerinin oluşturdukları sorulara cevap verirler, okuma amacını açığa çıkarırlar; bilgiyi

görselleştirirler ve okuma metninden farklı bilgiler edinirler (Brummer ve Macceca, 2014).

Okuma sırasında, okuyucular metinde ne olabileceğine yönelik ön izlemeye dayanan fikirleri ile metinde karşılaştıklarını güncelleme fırsatı yakalarlar. Her birey için okuma amacı farklı olabileceği için stratejilerde de çeşitlenme söz konusudur. Okuyucular bazen belirli noktalar üzerine düşünerek, bazen bir bölümü tekrarlayarak ya da içeriğin farklılıklarını anlamaya çalışarak okurlar. Bazen iyi bir okuyucu, önemli bir noktayı not alır ya da işaretler, bazen de daha sonra hatırlamak için sadece hafızasına not eder. İyi okuyucular, okuma sırasında süreci daha iyi izler ve metnin özelliği ile ilgili yeterince farkındadırlar (Pressley ve Afflerbach, 1995). Okuma sırasında, stratejik okuyucular adeta yazarla konuşmaya başlarlar. Bu aşamaya gelindiğinde, okuyucu yazarın anlatmak istediklerini kavramaya yoğunlaşır, kendini ve süreci sorgular, tahminlerde ve çıkarımlarda bulunur, gerek duyarsa tekrar okur, soru sorar ve süreci sürekli kontrol altında tutar (Özby, 2009).

Okuma esnasında sorulara cevap vermek için kanıtlar ararlar. Öğrenciler okumaya aktif olarak gerçekleştirirken okuma yeteneklerini düzeltir ve geliştirirler. Okuma stratejileri öğrencilerin kafa karıştırıcı metni anlamalarına yardımcı olur ve böylece öğrenciler zor metinleri kolayca anlarlar. Bu yüzden öğrenciler kendi okuma stratejilerini takip etmek zorundalar ve ihtiyaç dâhilinde gerekli düzenlemeleri yapmalıdırlar (Brummer ve Macceca, 2014).

Okuduğunu takip etme yeteneklerinin ötesinde öğrenciler aynı zamanda okudukları ama anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını açıklamalıdırlar. Eğer öğrenciler kelimenin manasını bilmiyorsa metnin içindeki ipuçlarında anlamı çıkartırlar. Okuma esnasında matematik öğretmenlerinin dikkatleri öğrencilerin okuma öncesi oluşturdukları amaçlara yeniden odaklanmalıdır. Böylece öğrenciler okuma sürecinde bilgileri daha kolay edinir ve hatırlarlar (Brummer ve Macceca, 2014).

Okuma Sonrası

Öğrenciler okuma metnini okuduktan sonra anlamalarını artırırılar. Okuma sonrasında öğrenciler bilgiler arasındaki bağlantıları kurarlar, bu bilgileri daha derin anlayabilirler ve ne öğrendilerse bunu dışarıya aktarırlar. Okuma sonrasında öğrenciler öğrendiklerini tecrübe edebilmek için öğretmenlerinin rehberliğine ihtiyaç duyarlar. Dışa vurum sürecinde öğrenciler yeni bilgileri tanımlayabilirler, düşüncelerini artırabilirler. Öğretmen okuma etkinliği sonrasında okunan metne yeniden dönerek öğrencilerle zaman geçirmeli ve böylece okuma tecrübesini öğrencilerle paylaşmalıdır. Öğrenciler okuma metnindeki ana düşüncüyü ve ana noktayı gösterebilirler. Öğrenciler okuma metnini özetleyebilirler (Brummer ve Macceca, 2014). Okuma sonrasında ise, stratejik okuyucular edindikleri fikirleri, yapıları zihinsel süzgeçlerinden tekrardan geçirerek yorum yapmaya çalışırlar. Metni anlayıp anlamadıklarını bu aşamada analiz ederler (Özby, 2009).

Okuma sonrasında öğretmenler genel olarak öğrencilerin ne öğrendiklerini test ederler. Öğrenciler öğretmenleri ve kendileri tarafından oluşturulan sorulara cevap verirler. Böylece öğretmen öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre bir sonraki basamağa geçerler ya da tam öğrenme olmazsa öğrencilerine ek öğretim yaparlar. Öğretmenler okuma sonrasında uyguladıkları ek etkinliklerle öğrencilerin kavramalarını derinleştirebilirler (Brummer ve Macceca, 2014). Okuma sonrasında, iyi okuyucular metinden öğrendiklerini daha sonra nasıl kullanacaklarını düşünürler. Okuyucular metinden öğrendikleri doğrultusunda bu bilgiyi tekrar kullanıp kullanmayacaklarına karar verirler (Pressley ve Afflerbach, 1995).

Okuma sonrasında öğrenciler yüksek düzeyde düşünme ödevleriyle meşgul olabilirler, öğrenciler kullandıkları materyallerin kalitesini ve geçerliliğini değerlendirerek eleştirel düşünebilirler ya da önceki bilgileri ile yeni öğrenmeleri arasında bağlantıyı kurarlar (Brummer ve Macceca, 2014). Okuyucu metnin ne hakkında olduğuyla ilgili tahminde bulunabilirse, ön bilgileri ile okudukları arasında bağ kurabilirse, metni anladıktan sonra zihninde görselleştirebilirse ve okuduklarını özetleyebilirse başarılı bir okuduğunu anlama gerçekleştirir (Perssley, 2002).

Okuma Anlama Stratejilerinin Öğretimi

Strateji kavramı, özellikle eğitim alanında sıklıkla dile getirilen bir kavramdır. Öğrenciler, stratejiler kullanarak okuma süreçlerini düzenler ve geliştirirler. Okuma stratejileri, okuyan kişilerin bilgiyi edinmelerinde, bilgiyi organize etmelerinde ve bu bilgileri dönüştürmelerinde, okurun okuma süreçlerini düşünürken ve yönlendirirken kullandığı yoldur (Braten ve Samuelstuen, 2004). Okuduğunu anlama stratejileri; belirli şartlarda okuyucunun metinleri tam olarak anlamasını hedefleyen bilişsel ve davranışsal tüm eylemlerdir (McNamara, 2007).

Öğrencilerin kavramasını geliştirmek için bu stratejileri onlara öğretmek eğitimciler için yeni değildir. Araştırma öğrencilerin bir metin okurlarken okuduğunu kavrama stratejilerinin doğrudan öğretiminden büyük ölçüde yararlandığını göstermiştir. Basit ifadeyle strateji öğrenimi kavrama ve anlamayı geliştirmede öğrenciler yardım eden etkili bir araçtır (Brummer ve Macceca, 2014). Başka bir ifadeyle okuma stratejileri, okuyucuların bir metinden anladıkları, ne çıkarımda buldukları, anlamadıklarında ne yaptıklarını anlamaya yarayan bu stratejiler, okuduğunu anlamayı arttırmak ve anlama zorluklarının üstesinden gelmek için okuyucunun geçirdiği bir süreç olarak da tanımlanabilir (Singhal, 2001).

İyi öğretmenler öğrencilerin okuduklarını kavramalarını sağlamak için pek çok strateji kullanırlar. Öğretmenler öğrencilerin başarılı gelişmeleri için bu stratejilerin hangisini ya da hangilerini kullanmaları gerektiğini belirlemelidirler. Ayrıca öğretmenler modelleme, rehberlik edilen uygulama ve bağımsız

uygulamayı içeren bireysel stratejilerin belirgin öğretimini yapmalıdırlar. Bu adımlar öğrencinin bağımsız bir şekilde öğrenmesini sağlar ve istikrarlı biçimde geniş bir yelpazede okuma deneyimleri için çok çeşitli okuma kavrama stratejileri kullanılır (Brummer ve Macceca, 2014). Öğrenciler stratejiler sayesinde okuma süreci ile alakalı farkındalık geliştirirler. Strateji kullanan öğrenciler okuma sürecindeki eksikliklerini belirler ve başarılı bir okuduğunu anlama yapabilmek için önlemler alırlar. Okuma stratejilerini kullanan okuyucular okuma sürecinde aktif iken kullanmayan okuyucular pasiftirler (Baştuğ vd., 2019).

Okuma alanında araştırmaları değerlendirmek için AB Kongresi tarafından görevlendirilen Milli Okuma Paneli Raporu birtakım etkili okuma stratejileri belirlemiştir. Bu stratejiler kelime gelişimi, tahmin becerileri, ön bilginin temeli, sesli düşünceler, görsel imgeler, özet ve sorgulamadır (Brummer ve Macceca, 2014). Öğrencilerin okuma stratejilerini etkili kullanabilmeleri için öğretmenler öğrencilere sorumlulukları kademeli şekilde vererek öğrencileri stratejileri tek başlarına uygulamayı öğrenmelerine yardımcı olmalıdırlar (Shanahan vd., 2010).

Yeni matematiksel kelimelerin oluşturulmasındaki amaç öğrencilerin daha ileriye gitmeleridir. Böylece öğrenciler yeni kelimeleri bireysel konuşma ve yazmalarında kullanabilirler. Matematikte aşına olunmuş kelimeler yeterli değildir. Çünkü önemli olan öğrencilerin konuştuklarında ve yazdıklarında kolayca matematiksel terimleri kullanabilmeleridir. Bunun için öğretmenler kelimeleri çok defa farklı bağlamlarda açıklamalı ve kullanmalıdırlar. Bir kelimeyi tam olarak bilmek kelimeyi otomatik olarak algılama, eş anlamlısı zıt anlamlısı ve metaforik olarak bilme ve farklı yerlerde kullanma ve kelimedenden ne anladığını açıklayabilme gibi birtakım yetenekleri içerir. Şüphesiz öğrenciler, kelimenin tek bir açıklamasıyla öğrenemezler. Kelime öğrenme birtakım işlemlerden oluşan, artarak ilerleyen bir süreçtir. Bazen öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin manasını anlamada okuma öncesinde ve sonrasında kısa öğretime ihtiyaç duyarlar (Brummer ve Macceca, 2014).

Strateji öğretiminde ders öncesinde ve sonrasında değerlendirmek, etkili okuma yapmak, öğrenciye okuma amacını ve bu amaca nasıl ulaşacağını ifade etmek, nasıl düşüneceklerini göstermek, yardım etmek, okuma ve yazma çalışmaları yapmak gibi noktalara dikkat edilmesi gereklidir (Duffy, 2009). Eğitimcilerin okuma kavrama öğretirken, “Herkes uyan” bir yaklaşım olmaması gerektiğini not etmek önemlidir. Her strateji her öğrenci için işe yaramayabilir. Öğrencilerde okuma kavramayı geliştirmek için çalışırken hatırlanacak en önemli şey beceri seviyesi, grup dinamiği ve öğrencilerin kavrama için yaklaşım belirlenmesinin birleşimidir (Brummer ve Macceca, 2014). Öğretmenler öğretme ve öğrenmede etkili olan uygulamaları iyi tanımak, tasarlamak ve uygulamaktan sorumludurlar (Johnson, 2008).

Okuma, kavramayı öğretmek için dengeli bir yaklaşım, öğrencilere belli okuma stratejileri öğretmek ve okumak için fırsatlar yaratmaktan fazlasıdır. Öğretmenler doğrudan açıklama ve stratejinin nasıl kullanıldığının öğretilmesiyle başlar.

Böylece birkaç adım sonrasında öğrenciler okuma için genel temel standartlarda bahsedildiği gibi vurgulanan stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanabileceklerdir. Kavrama stratejilerin öğretimi için takip edilen beş adım aşağıda kısaca açıklanmıştır:

1. Stratejinin tanımını yap ve ne zaman, nasıl kullanıldığını açıkla.

Öğretmenler stratejinin ne olduğunu, öğrencilerin onu neden kullanması gerektiğini, anlamalarına yardım eden şeyi ve öğrencilerin ne sıklıkla kullanması gerektiğini açıklamaya ihtiyaç duyarlar.

2. Stratejinin modellemesini yap.

Öğretmenler, öğrenciler okuma sürecindeyken stratejinin nasıl kullanıldığının modellemesini yapmalı, stratejinin nasıl kullanıldığının bir açıklamasını pekiştirirken, öğrencide stratejiyi modelleyebilir.

3. Stratejinin aktif bir şekilde ortak kullanımı için fırsatlar sağla.

Öğrenciler ve öğretmenler birlikte çalışmalı okurken stratejinin kullanımını paylaşmalıdırlar.

4. Stratejiyi kullanan rehberlik edilen uygulama kısımlarında öncülük et ve öğretmenler öğrenciye sorumluluğu aşamalı geçmesi için izin ver.

Bu aşamada öğretmenler bu stratejinin nasıl kullanıldığını ve dâhil olan adımları hatırlatabilirler ama öğretmenler öğrencilere teknik üzerinde bağımsız bir şekilde çalışmalarını için izin vermelidirler.

5. Öğrencileri stratejiyi bağımsız şekilde kullanmalarına teşvik et.

Son aşamada, öğretmenler basitçe stratejinin ismini öğrencilere hatırlatabilir. Fakat öğrencilere bu teknik otomatik ve bağımsız şekilde kullanılmalıdır (Brunner ve Macceca, 2014).

Duke ve Pearson (2002) öğrencilerin bir okuma parçasını kavraması için bir anlama stratejisinden çok daha fazlasını kullanabilmeye ihtiyaç duyduklarını hatırlatır, önemini vurgular. Beş aşama boyunca öğretmen diğer stratejilere başvurmalı ve öğrenciler için modelleme yapmalıdır. Matematikte okuma stratejileriyle çalışırken öğretmenler öğrencilere yeni öğrenme stratejisini tanıtmak için aynı teknikleri kullanmalıdırlar. Öğretim bu aşamaları takip ettiğinde öğrenciler bu okuma kavrama stratejileri kullanmada uzmanlaşırlar.

Matematik Öğretiminde Okuma Stratejilerinin Örnek Uygulamaları

Doğal Sayılar

Ders: Matematik

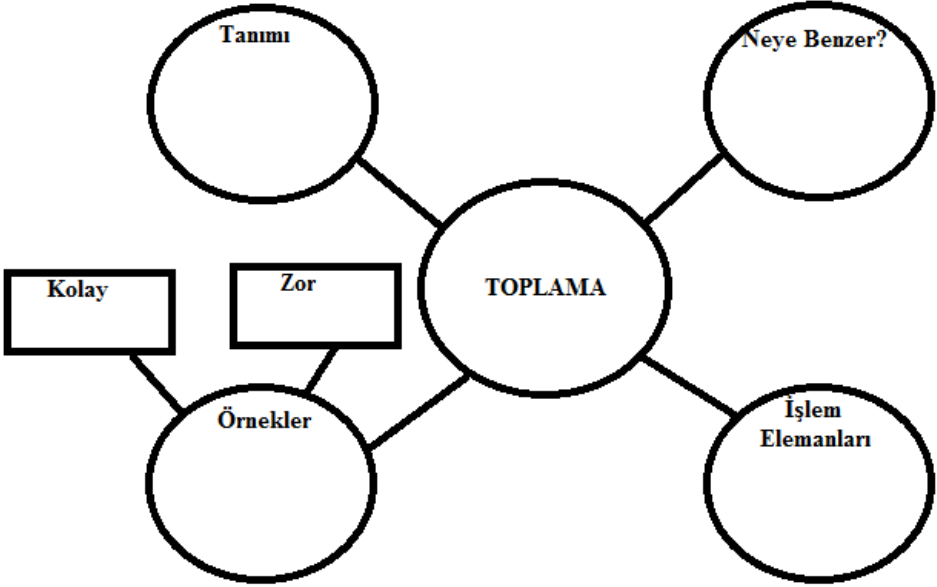
Sınıf Düzeyi: 3

Strateji: Grafik Düzenleyiciler/Kelime Haritası

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kavramların tanımlarını ve özelliklerini kendi ifadeleriyle açıklamalarını sağlamak.

Uygulanışı: Anahtar kelime haritanın ortasına yazılır ve uygun boşluklar öğrencilerden doldurulması istenir.

Yönerge: Verilen kavrama ilişkin kutucuklarını uygun şekilde doldurunuz.



Uzunluk Ölçme

Ders: Matematik

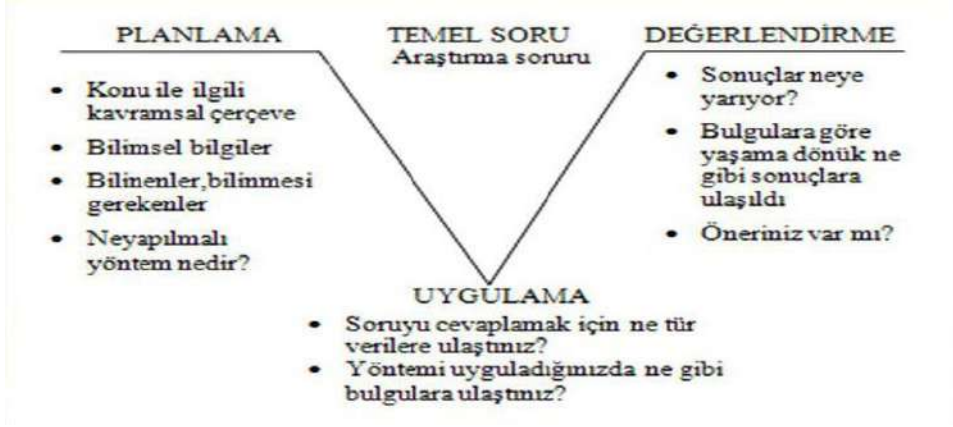
Sınıf Düzeyi: 3

Strateji: Vee (V) Diyagramı

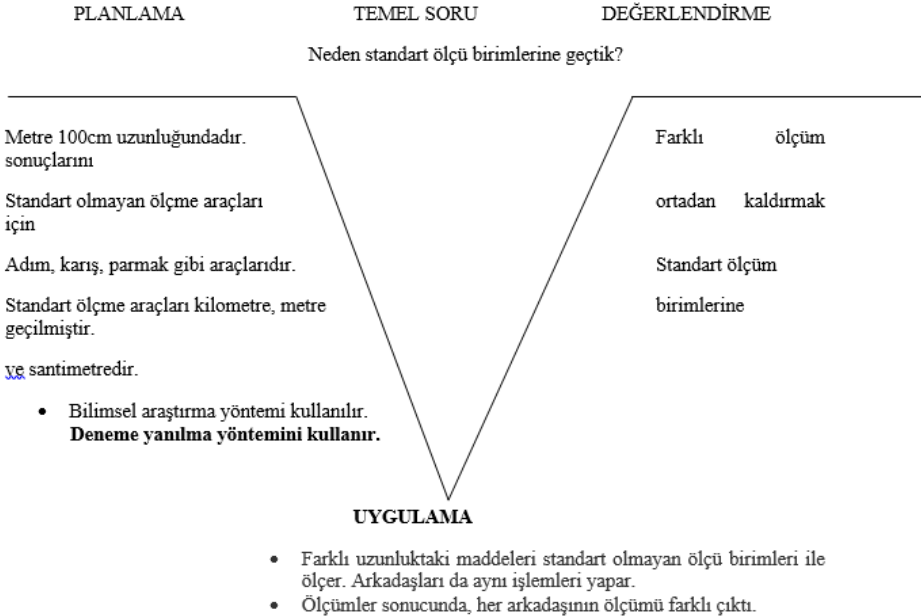
Amaç: Öğrencilerin bilgileri/araştırmaları daha kapsamlı ve daha iyi organize

etme, daha etkili bir biçimde araştırma yapma ve öğrenmelerini sağlamaktır.

Uygulanışı: Öğrencilere bir problem durumu verilir. Bu problemi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını tek tek uygulayarak cevaplamaları beklenir.



Yönerge: Verilen soruyu v diyagramının aşamalarına uygun şekilde doldurunuz.



Doğal Sayılarla Toplama

Ders: Matematik

Sınıf Düzeyi: 3

Strateji: Okumaya Dayalı Problem Çözme Statejisi (SQRQCQ Stratejisi)

Amaç: Öğrencilerin kelime problemlerini doğru bir şekilde cevaplamasını ve hedeflerine ulaşmaları için doğru yolu bulmasıdır.

Uygulanışı: S- Survey-İnceleme: bu aşamada öğrencilerden problem ile ilgili genel bir fikir edinmeleri için problemi incelemeleri istenir.

Q-Question-Soru: bu aşamada öğrencilere probleme yönelik sorular sorulur.

R-Read-Okuma: bu adımda ise soruları çözmeye gerekli olacak bilgileri tanımlamak için problem yeniden okunur.

Q-Question-Soru: bu adımda öğrencilere problemin çözümü için hangi işlemleri yapması ve bu işlemlerin sırasının nasıl olması gerektiği sorulur.

C-Compute-Hesaplama ve problem kurma: öğrenciler bu adımda problem ile ilgili hesaplamalar yaparak çözüme ulaşır.

Q-Question-Soru: bu aşamada öğrencilere cevabın doğru olup olmadığı sorulur.

Yönerge: Aşağıdaki tablodaki aşamaları sırasıyla takip ederek etkinliği tamamlayınız.

Üç vagonlu bir yolcu treninin birinci vagonunda 123 yolcu vardır. İkinci vagona ise birinci vagondaki yolcu sayısının 16 fazlası yolcu vardır. Trende toplam 384 yolcu olduğuna göre üçüncü vagondaki yolcu sayısını bulalım.	
İnceleme: Problemin ne hakkında olduğuyla ilgili genel fikir edinmek için soruyu inceleyin. Terimleri açıklayın.	
Soru: Sorun nedir ve problemdeki bilgiler nelerdir?	
Okuma: Problemi çözmek için gerekli olan ilişkileri ve olguları tanımlayın.	
Hesaplama ve Problem Kurma: Hesaplamaları yapın ve bir çözüm oluşturun.	

Soru: İşlem yolu doğru mu? Hesaplamalar doğru mu? Çözüm mantıklı mı?	
---	--

SONUÇ

Okuduğunu anlamada, kelime bilgisinin yanı sıra anlama, kavrama, akılda oluşturma, aralarında bağlantı kurma ve değerlendirme yapmak gereklidir. Bu süreçte metin ya da problem üzerinde akıl yorma, sebepleri araştırma, sonuca varma, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi etkinlikler yapılmalıdır (Güneş, 2000). Okuma ve okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Benzer şekilde Özdemir ve Sertöz'e (2006) göre okuduğunu anlayan, yorum yapabilen ve okudukları ile tahminde bulunabilen öğrenciler sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarılı olacaklardır. Bilhassa öğrenciler matematik dersinde karşılaştıkları bir problemi nasıl çözeceğini, çözerken yapması gerekenleri belirleyebilirler. Okuduğunu anlama becerisi kazanmış kişi problemin çözüm aşamalarından biri olan problemi anlama basamağında bu beceriyi etkili bir şekilde kullandığından çözüme daha kolay ulaşacaktır.

İlgili literatür tarandığında okuduğunu anlama ile matematik başarısı ya da problem çözme başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma ile karşılaşılmaktadır (Adelson, Dickinson ve Cunningham ,2015; Çiftçi vb., 2018; Hamurcu, 2016; Göktaş, 2010; Özdemir ve Sertöz, 2006). Okuma ve okuduğunu anlama becerileri geliştirmek için yapılan çalışmalar matematik başarısına da katkı sağlamaktadır. Matematik öğretiminde okuma ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması öğretimin kalıcı ve etkili olmasına yardımcı olacaktır. Araştırmacılar okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini çalışmalarında uyguladıklarında matematik başarısını ve problem çözme başarısını geliştirdiğini tespit etmişlerdir (Bayar, 2022; Hite, 2009; İlhan, 2014; Ulu vd., 2015; Usta ve Yılmaz, 2020; Karakuş-Akman, 2020).

Öğrencilerin okuma stratejilerinin farkında olmaları onların akademik ve sosyal başarılarının üzerinde oldukça önemlidir. Öğretmenler okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde önemli bir rol oynamaktadırlar. Öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilişkili farkındalıklarının olması ve bu bilgileri kullanabilmeleri ve öğrencilere aktarabilmek için zaman ve çaba sarf etmeleri gerekmektedir (Erdağı-Toksun ve Toprak, 2016). Ulu, Tertemiz ve Peker (2016) yaptıkları çalışmanın bulgularından yola çıkarak problem çözme sürecinin kolay olmadığını kısa zamanda problem çözme başarısında bir değişimin olmasının zor olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilere erken yaşta strateji eğitimi (okuduğunu anlama ve problem çözme) verilerek problem çözme becerisi kazandırılmalıdır.

- Adams, T. L. (2003). Reading mathematics: More than words can say. *The Reading Teacher*, 56, 786-795.
- Altun, M. (2020). *Matematik Okuryazarlığı El Kitabı: Yeni Nesil Soru Yazma ve Öğretim Düzenleme Teknikleri*. Bursa: Aktüel Alfa Akademi Yayıncılık.
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Bayar, M., ve Işık Tertemiz, N. (2022). Examining the reading comprehension status of poor readers of turkish texts and mathematical problems, *Kastamonu Education Journal*, 30(4), 805-819. doi: 10.24106/kefdergi.1195580
- Braten, I., ve Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 291-296.
- Brummer, T. ve Macceca, S. (2014). *Reading strategies for mathematics*. Shell Education: Huntington Beach.
- Chen, H. Y. (2009). Online Reading Comprehension Strategies Among General And Special Education Elementary And Middle School Students. Michigan State University Counseling, Educational Psychology and Special Education: Doktor of Philosophy
- Çiftçi, C., Sezgin Memnun, D., ve Aydın, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkiler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 531-544.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills and strategies*. New York, NY: The Guilford.
- Duke, N. K. ve Pearson, P. D. (2002). Efecctive practies for developing reading comprehension. In *What Research Has to Say About Rreading Instruction 3rd ed.*, edited by Alan E. Farstrup and S. Jay Samuels. Newark, DE: International Reading Association, Inc., 205-242.
- Ergül, C. (2012). *Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi* [Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12(3), 2051-2057.
- Erdağı-Tosun, S. ve Toprak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuma stratejileri. *International Journal of Education Teaching*. 4(2).276-292.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002), *Teaching And Researching Reading*, New York: Published By Pearson Education.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hamurcu, C.G. (2016). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Hite, S. 2009. Improving Problem Solving by Improving Reading Skills. *Math in The*

- Middle Institute Partnership Summative Projects for MA Degree. University of Nebraska- Lincoln.
- İlhan, C. (2014). *SQ3R akıcı okuma stratejisinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarıları, problem çözme becerileri ve fen tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Johnson, A. (2014). Okuma ve yazma öğretimi (A. Benzer, Çev.). Pegem Akademi: Ankara.
- Karakuş-Akman, E. N. (2020). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Kilpatrick, J. (2001). Understanding mathematical literacy: The contribution of research. *Educational Studies in Mathematics*, 47(5), 101–116.
- McNarata, D. S. (2007). Reading comprehension strategies: Theories, interventions and Technologies. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. Ş. ve Sertöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 237-257.
- Pressley, M., Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pressley, M. (2002), Comprehension Strategies Instruction: A turn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291–309). Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, M.R. (2005). *Teaching content reading and writing*. NJ: John Wiley&Sons.
- Rupley, W. H., Logan, J. W. ve Nichols, W. D. (1999). Vocabulary Instruction in a blaced Reading Program. *The Reading Teacher* 52(4):336-346.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: IES practice guide. NCEE 2010-4038. What Works Clearinghouse. Retrieved on August 23, 2015 from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading*.
- Ulu, M., Tertemiz, N., ve Peker, M. (2016). Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Stratejileri Eğitiminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problem Çözme Başarısına Etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 303-340.
- Usta, N. ve Yılmaz M. (2020). Impact of the KWL reading strategy on mathematical problem-solving achievement of primary school 4 th graders. *The Journal of Educational Research*, DOI: 10.1080/00220671.2020.1830017.

Bayar
Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı 2024

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*, 8(4), 1461-1478.